

**«Vårt slagord er: *Vær deg selv, stå opp for andre, og det er en ganske heftig beskjed å gi til en 16- åring*»**

Hvilke forestillinger om teologi, læring og danning finnes i KFUK-KFUM Norge sitt LIV basic kurs?

**Marie Ghanavatian**



Mastergradsoppgave i Religion og samfunn

(60 stp)

Det teologiske fakultet

Universitetet i Oslo

Våren 2022

Veileder: Førsteamanuensis Birgitte Lerheim



**«Vårt slagord er: *Vær deg selv, stå opp for andre*, og det er en ganske heftig beskjed å gi til en 16-åring»**

Hvilke forestillinger om teologi, læring og dannelse finnes i KFUK-KFUM Norge sitt LIV basic kurs?

© Marie Ghanavatian

2023

«Vårt slagord er: *Vær deg selv, stå opp for andre*, og det er en ganske heftig beskjed å gi til en 16-åring». Hvilke forestillinger om teologi, læring og dannelse finnes i KFUK-KFUM Norges sitt LIV basic kurs?

Marie Ghanavatian

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Grafisk senter, Universitetet i Oslo

## Sammendrag

Denne studien tar for seg KFUK-KFUM Norge sitt ledertreningskonsept LIV basic, og skrives innenfor forskningsprosjektet: LEK- ledertrening etter konfirmasjon i Den norske kirke. Problemstillingen lyder: Hvilke forestillinger om teologi, læring og danning finnes i KFUK-KFUM Norge sitt LIV basic kurs? Det empiriske materiale ble innhentet ved en kombinasjon av analyse av dokumenter som er normgivende for virksomheten og kurset, innledende observasjon og kvalitative intervjuer med ansatte og frivillige. Metodisk brukes læreplannivåer som overordnet grep for å få tak i hvilke forestillinger som er sentrale i dokumentene og hos informantene som driver kurset i praksis. Hva skjer i møte med disse forestillingene? Er det noe som er viktigere for informantene enn det som tematiseres i dokumentene? Hvordan beveger grundokumentene seg videre ut i praksis?

Teologien som kommer til syne i funnene mine taler for en kontekstuell ungdomsteologi med skapelsesteologiske og frigjøringssteologiske elementer, knyttet til menneskesyn og aktivisme. Knyttet til læring ser man en tydelig sosiokulturell dialogisk læringskultur med læring som deltakelse i praksisfelleskap og kunnskaping som sentralt, og ved å ta i bruk ulike kulturelle redskaper for å nå sentrale mål på kurset. En rød tråd i funnene er knyttet til fokus på en vekst for den enkelte, en danning gjennom kurset. Det er en gjensidig avhengighet mellom innholdet i kurset og utviklingen av menneskelige kvaliteter som samsvarer med Klafkis forståelse av kategorial danning. Riktignok er det et tydelig fokus på å danne unge lederidentiteter som en del av en slags vekststrategi for organisasjonen og menigheter, ikke kristne lederidentiteter, og Bibel, teologi og samtaler om tro er lite til stede i praksis. Samtidig viser funnene fokus på implisitt forkynnelse, organisasjonen drives i lys av et kristent verdigrunnlag og dette ligger spesielt i relasjonene som bygges på kurset. Denne strategien kan beskrives i lys av Andrew Roots teori om relasjonell Youth Ministry of place sharing. Det er også fokus på å gjøre tro, gjennom trospraksiser.

Studien kan vise en realitet innenfor flere kristne ungdomsarbeid, det finnes en blyghet ovenfor å påvirke knyttet til tro, og tematikk knyttet til eksplisitt tro og teologi velges bort til fordel for læringsaktiviteter med annet fokus. Funnene viser også at det er ingen selvfølge at det som styringsdokumentene sier, blir realisert i praksis, de er farget av ansatte og frivilliges egne ideer, perspektiver og erfaringer. Studien viser at det kan påvises en rekke mulige berøringspunkter mellom teologi, læringsteori og danningsteori, og disse trekker i samme retning.

## **Forord**

Arbeidet med masteroppgaven har vært utrolig lærerikt og spennende til tross for kronisk sykdom som ikke har samarbeidet. Jeg har fått muligheten til å bli med på et forskningsprosjekt om et tema jeg synes er spennende og som har gitt meg ny kunnskap på feltet, muligheten til å forske selv og arbeide med en såpass stor oppgave. Takk til forskningsgruppen for muligheten. Til min veileder Birgitte: Tusen takk for støtten, ditt engasjement og for at du tok meg inn i prosjektet. Jeg hadde ikke klart dette uten din støtte helt frem til levering. Takk til studentvenninnene mine Irma, Eira, Tina og Sandra disse årene hadde ikke vært de samme uten dere. Takk til alle på TF, jeg sitter igjen med så mye kunnskap og erfaringer som jeg vil bringe inn i mitt klasserom i fremtiden.

Takk til informantene i KFUK- KFUM Norge og spesielt kontaktpersonen i organisasjonen som bidro med dokumenter og tipset om informanter.

Til mamma, takk for støttende ord når alt har virket umulig og lesing av korrektur. Takk til Sofie og Helene og gode venner som har fått meg ut av masterbobla. Torstein, tusen takk, hadde aldri klart dette uten deg.

Til slutt, kjære baba takk for at du har lært meg at høyere utdanning er viktig og noe man ikke må ta for gitt. Bababozorg, takk for alt du lærte meg om religion, du er en stor grunn til at jeg valgte å studere religion og, sammen med mamma og mammabozorg, grunnen til at jeg vil bli lærer for å formidle det jeg har lært til neste generasjon. Merci

Marie Ghanavatian

Oslo, mai 2023

# Innhold

<b>Kapittel 1. Introduksjon</b> .....	1
1.1 Introduksjon til tema.....	1
1.2 Problemstilling.....	1
1.3 LEK- prosjektet.....	2
1.4 Begrunnelse av valg av tema.....	3
1.5 KFUK-KFUM Norge og LIV-basic kurs.....	3
1.6 Tidligere forskning.....	4
1.7 Oppgavens struktur.....	9
<b>Kapittel 2. Teori</b> .....	11
2.1 Teologiske perspektiver .....	11
2.1.1 Ungdomsteologi og Youth Ministry.....	11
2.1.2. Frigjøringsteologi og kontekstualitet .....	11
2.1.3 Skandinavisk Skapelsesteologi .....	14
2.1.4 Relasjoner og Youth Ministry: Andrew Root sin resepsjon av Bonhoeffers teologi .....	16
2.1.5 «A relational youth ministry of influence” eller “a relational youth ministry of place sharing” .....	17
2.1.6 Identitetsdanning eller oppdagelse?.....	18
2.1.7 Trospraksiser .....	19
2.2 Lærings syn og læringsmetaforer.....	19
2.2.1 Situert læring og praksisfelleskap .....	22
2.2.2 Læring som Kunnskaping.....	23
2.3 Danning .....	24
2.3.1 Klafki sin kategoriale danningsteori .....	25
<b>Kapittel 3. Metode</b> .....	27
3.1 Forskerrollen .....	27
3.2 Læreplanteori .....	28
3.3 Utvalg av informanter og materialet.....	29
3.4 Dokumentanalyse med innholdsanalyse.....	30
3.5 Observasjon.....	32
3.6 Kvalitativt intervju .....	33
3.7 Etske overveielser.....	36
3.8 Validitet og relabilitet.....	38
<b>Kapittel 4. Presentasjon av funn og analyse</b> .....	40
4.1 Presentasjon av informanter.....	40

4.2 Presentasjon og analyse av dokumentene.....	41
4.3 Teologi og menneskesyn .....	42
4.4. Læring som tilegnelse.....	47
4.5 Læring som deltakelse og kunnskaping.....	48
4.5.1 Undervisning som allmennkulturelt redskap .....	51
4.5.2 Sosiale handlinger og aktiviteter som allmennkulturelle redskaper.....	55
4.5.3 Trospraksiser som religiøst redskap for kristen tro i praksis og kristen identitet .....	61
4.5.4 Språk som redskap .....	64
4.6 Danning som overordna mål for kurset .....	66
4.6.1 Danning av lederidentitet versus kristen lederidentitet? .....	68
4.6.2 En “Relational youth ministry for place sharing” i KFUK KFUM Norge? .....	73
<b>Kapittel 5. Konklusjon og drøfting .....</b>	<b>77</b>
<b>Litteratur .....</b>	<b>88</b>
Vedlegg.....	97



# Kapittel 1. Introduksjon

## 1.1 Introduksjon til tema

Aldersgruppen 18-30 er en kirkelig akilleshæl, det er i den aldersfasen flest melder seg ut av kirken (Norheim, 2009, s.142). Oppslutningen om kirkelig konfirmasjon er fremdeles relativ høy i Norge, noe som gir Den norske kirke en bred kontaktflate med ungdom i starten av tenårene. Samtidig viser Den norske kirkes årsrapport for 2019 en utfordring i å finne gode tiltak som trekker unge til kirken, således mister kirken kontakten med mange etter konfirmasjonen (KIFO, 2020, s.7). En viktig bidragsyter til at unge etter konfirmasjonstid fortsetter og er med i kirken er ledertreningskurs som lenge har blitt drevet i Den norske kirke, og er sentral innenfor kristent ungdomsarbeid. Så mange som åtte av ti har tilbud om ledertrening, som bekrefter viktigheten og utbredelsen av dette tilbudet (KIFO, 2020, s.37). Ifølge NSDs kirke database tilbyr mer enn halvparten av landets menigheter lederkurs for aldersgruppen 13 til 17 år (Tveitereid, 2020). I dette har både lokalmenigheter og nasjonale organisasjoner vært viktige aktører, og flere av disse står som arkitekter bak ulike lederkurs-konsepter, blant annet KFUK-KFUM Norge (Tveitereid, 2020). På 1970-tallet så man en massiv medlemsnedgang i kristne barne- og ungdomsorganisasjoner, som flatet ut omkring millenniumskiftet. Siden da har organisert kristent ungdomsarbeid opplevd medlemsvekst. Utover dette er det ingen egen yrkesgruppe som har ansvaret for menighetens ungdomsarbeid, men på tross av dette finnes det mye vitalt og viktig ungdomsarbeid i kirken (Norheim og Tveitereid, 2020, s.7-8). Ungdomsarbeidet kjennetegnes ofte av en ildsjelkultur som ofte skapes av noen engasjerte ansatte eller frivillige, som brenner for kristent ungdomsarbeid som videreføres (Norheim og Tveitereid, 2020, s.14). I trosopplæringsplanen «Gud Gir – Vi Deler» pekes det på at året etter konfirmasjon er særlig avgjørende for videre kirkelig engasjement og lederutvikling som et kjernetiltak for aldersgruppen 13-18 år. Følgelig er ledertrening etter konfirmasjon en del av den systematiske og sammenhengende trosopplæringen i ungdomsfasen, på tross av dette har den forskningsmessige interessen ikke stått i stil til fenomenets størrelse og betydning (Tveitereid, 2020).

## 1.2 Problemstilling

I min studie vil jeg ta for meg et nasjonalt ledertreningsprogram i regi av KFUK-KFUM Norge, LIV basic kurs. Jeg ønsker å få tak i hvilke idegrunnlag kurset bygger på, tankene bak

og tanker og erfaringer til de som jobber med kurset i praksis lokalt. Min problemstilling lyder: **Hvilke forestillinger om teologi, læring og danning finnes i LIV basic kurset?**

- Hvilke forestillinger er sentrale i dokumentene og hos ansatte og frivillige?
- Hva skjer i møte mellom dokumentene og ansattes og frivillige sine forestillinger? Finnes det likheter eller brudd? Er det noe som er mer viktig for informantene, enn det som er tematisert i dokumentene?
- Hvordan beveger grundokumentene som er sentrale i kursets oppbygning seg videre ut i feltet og i praksis, hva er viktig for de som driver kursene?

For å finne ut av dette har jeg brukt læreplanteori som overordna grep for å sette ord på nivåene jeg jobber på. For å få tak i de ulike nivåene har jeg brukt kvalitativ dokumentanalyse med innholdsanalyse av sentrale dokumenter knyttet til organisasjonen og kurset, innledende feltobservasjon og kvalitative intervjuer med informanter på ulike nivåer i organisasjonen, ansatte og frivillig i krets og ansatte på forbundskontoret til KFUK-KFUM Norge.

### 1.3 LEK- prosjektet

Oppgaven min skrives innenfor et større forskningsprosjekt, *LEK-ledertrening etter konfirmasjon*, i regi av MF vitenskapelige høyskole med VID vitenskapelige høyskole, teologisk fakultet ved UiO og NLA høgskolen, støttet av kirkerådet. Målsettingen for prosjektet er «Å utvikle kunnskap om fenomenet Ledertrening etter konfirmasjon i Den norske kirke, med særlig henblikk på lokal praksis» (Tveitereid, 2020). I en kort sammenfatning av prosjektbeskrivelsen til prosjektet står det at ledertrening etter konfirmasjon setter mye i spill, ved å både aktualisere og integrerer perspektiver fra teologi, pedagogikk, ledelsesfag, diakoni, sosiologi og kontekstualisering for å nevne noe. Her nevnes det også at selv om halvparten av landets menigheter tilbyr ledertrening etter konfirmasjon, har det blitt forsket lite på fenomenet. Derfor har gruppen på seks forskere samlet seg om dette felles prosjektet som skal bidra til ny kunnskap om ledertrening etter konfirmasjon i Den norske kirke. «Et særlig fokus vil være den forhandlingen som skjer lokalt når nasjonale lederkurs-konsepter importeres og brukes» (Tveitereid, 2020). Prosjektet vil resultere i en forskningsbasert lærebok, som tar sikte på å belyse teologiske, pedagogiske og ledelsesfaglige sider ved fenomenet ledertrening etter konfirmasjon i Den norske kirke. Datainnsamlingen skal skje gjennom å samle empiri fra eksisterende kursopplegg, dokumenter, planer og data som genereres gjennom intervjuer, feltbesøk og observasjoner. Prosjektet er også opptatt av å

få tak i flere elementer av flere aktører i ledertreningen ved intervju med kirkelige ansatte, ansatte i organisasjoner og ungdommer.

Prosjektets mål har som hensikt å bidra til ny kunnskap på et felt det er relativt lite forskning på, og gjennom en bred tilnærming til fenomenet vil forskerne skape dypere og bredere forståelse for hva ledertrening er, og hvordan ledertrening brukes i Den norske kirke.

Prosjektet er videre delt inn i delprosjekter, der jeg jobber innenfor delprosjekt 1 som tar for seg nasjonale organisasjoners ledertreningsopplegg der læreplananalyse og intervju med organisasjonene står sentralt. Andre deler av prosjektet tar blant annet for seg ungdommenes egne erfaringer og tanker knyttet til lederkurs.

#### **1.4 Begrunnelse av valg av tema**

Siden 2017 har jeg ved siden av studiene jobbet som ungdomsarbeider i menigheten hjemme, der jeg selv er konfirmert og har vært ungdomsleder. Her har jeg blant annet drevet med ledertrening lokalt og konfirmasjonsarbeid. Dermed har jeg en personlig interesse for kristent ungdomsarbeid og ungdom og religion generelt. Jeg ønsket også å skrive om et tema jeg kan knytte til et fremtidig lektoryrke ved å ha et blick på læring og danning som perspektiver. I likhet med forskerne innenfor LEK-forskningsprosjektet ligger det også en motivasjon i å kunne bidra med forskning på et felt det er lite forsket på. Det å få innsyn i hvordan en stor barne- og ungdomsorganisasjon jobber ved å se på deres sentrale grunndokumenter og ideene bak kurset, til bevegelsene ut i praksis er også noe jeg ønsket å få innsikt i. Læreplanteori som grep fikk jeg øynene opp for da jeg skrev bacheloroppgaven min: *Hvilke forestillinger om verdier finnes i utkastet til og i høringssvarene til Fagfornyelsens læreplan i KRLE?* Min veileder, Birgitte Lerheim, som også var min veileder på bacheloroppgaven, tok kontakt og lurte på om jeg ville være interessert i å skrive innenfor prosjektet basert på min interesse knyttet til feltet. Det lå også en motivasjon i det å få mulighet til å bli med på et forskningsprosjekt med forskere som er eksperter på emnet. Flere organisasjoner ønsket også selv å være med i prosjektet, deriblant KFUK-KFUM Norge, så bakgrunn for tema er også å bidra til kunnskap blant de som jobber og utformer lederkursopplegg og har flere frivillige i kretsene. Dette er grunnen til at jeg vil belyse ulike forestillinger fra ulike nivåer i organisasjonen, og mener det er viktig å få frem deres stemmer også.

#### **1.5 KFUK-KFUM Norge og LIV basic kurs**

KFUK-KFUM Norge (kristelig forening for unge kvinner-kristelig forening for unge menn Norge) ble stiftet i 1880 og er en nasjonal kristen barne-og ungdomsorganisasjon som er en

del av de to verdensbevegelsene YWCA og YMCA (Rasmussen, 2021). KFUK-KFUM Norge, KFUK-KFUM-speiderne og KFUK-KFUM Global utgjør KFUK-KFUM-bevegelsen i Norge, som tre ulike organisasjoner, men basert på samme idegrunnlag med den likesidede trekanten som symbol, som viser at de driver et kristent arbeid for hele mennesket, både ånd, sjel og kropp. Organisasjonens slagord er: «Vær deg selv, stå opp for andre» (KFUK-KFUM Global). Organisasjonen tilbyr ulike tilbud for barn, unge og unge voksne fordelt på ulike regioner og kretser. De driver blant annet barne- og ungdomsklubb, Ten-Sing, idrett, tilbyr konfirmasjonsopplegg for menigheter og driver folkehøyskoler (Rasmussen, 2021). De driver også med livssynsåpne tilbud blant annet gjennom Forandringshus, i tillegg til å arrangere festivaler og leir. Organisasjonen består av ansatte på det nasjonale forbundskontoret og ansatte og frivillige fordelt på ulike regioner og kretser.

Organisasjonen har en lang tradisjon med lederutviklingskonsepter for ungdom på ulike nivåer og fokusområder. Når det gjelder kristent ungdomsarbeid er MILK-kurs (minilederkurs) sentralt og gjennomføres lokalt i menigheter for unge rett etter konfirmanttid (KFUK-KFUM Norge, 2022). Videre kan man melde seg på Ledere i vekst basic (LIV kurs). Kurset er et ettårig ledertreningskurs for ungdom mellom 16-19 år, som organisasjonen driver selv, der menigheter sender sine ungdommer, som ofte allerede er aktive som ledere. Kurset introduseres slik på deres nettsider: «Er du klar for nye utfordringer? Har du lyst til å dra på turer og bli kjent med nye folk? Vil du prøve deg som leder? Få spennende erfaringer du ikke kan lese deg til? Bli med på Ledere i vekst Basic!» (KFUK-KFUM Norge, 2022). Kurset består av fire helger: Helg 1: LUDVIK (lederkurs drevet i villmarken som intensiv kursing), Helg 2: Vær deg selv helg: en leders viktigste redskap er seg selv, Helg 3: Makt, påvirkning og ansvar og Helg 4: Stå opp for andre. I tillegg består kurset av mentorsamtaler, teampraksis og lederpraksis. (KFUK-KFUM Norge, 2016).

Videre i oppgaven vil jeg referere til KFUK- KFUM Norge som KM, fordi dette er en forkortelse som er i alminnelig bruk og dermed bruker jeg den.

## 1.6 Tidligere forskning

Som nevnt har det vært lite forskning på ledertrening i Den norske kirke sammenlignet med blant annet forskning på trosopplæring knyttet til konfirmasjonsundervisning. Likevel er det noe. Jeg vil trekke frem tidligere forskning jeg mener kan knyttes til min studie som bakteppe basert på bruk av noen like teoretiske perspektiver, fremgangsmåter og funn, som vil berike min analyse.

Erling Birkedal og Hans Austnaberg (2017) sin artikkel i *Prismet forskning*: «Planarbeid i trosopplæring som ressurs for menigheten?», er skrevet i et større forskningsprosjekt som inkluderer empirisk materiale fra seks menigheter med kvalitativt intervju for å utforske arbeidsprosessen med lokal plan i ulike menigheter, når de undersøker sammenhengen med dette planarbeidet og utviklingsarbeid i menighetene. De har et sideblikk på læreplanteori og bruker, i likhet med meg, i stor grad ideenes læreplan knyttet til informantenes tanker, visjoner og ønsker. De kommer også noe inn på formell, oppfattet og operasjonalisert læreplan (Austnaberg og Birkedal, 2017, s.195). De finner at menighetene lærer ulike holdninger og ferdigheter gjennom planarbeidet, og får didaktisk innsikt og økt kompetanse hos ansatte og frivillige. Utviklingsarbeidet innebærer også kulturelle utfordringer, finner de, der ulike visjoner, ideer og verdier må bearbeides (Austnaberg og Birkedal, 2017, s.189). Geir Andre Nagvik (2021) forsøker i sin masteroppgave fra MF: *Barneteologi i trosopplæringen - analyse av bymenigheters planer og informasjonsmaterieell*, å se hvilke forståelser av barneteologi som finnes i to trosopplæringsplaner, gjennom kvalitativ komparativ dokumentanalyse. Her bruker han også Goodlads læreplannivåer som overordna metodegrep. Han finner at i lokale trosopplæringstiltaks-planer forekommer ulike forståelser av barneteologi, og at dokumentene har lite tilknytning til hverandre. Tiltakene har også lite tilknytning til dåpen, og innholdsmessig trekker dokumentene i ulike retninger (Nagvik, 2021, s.78). Forskningen som er gjort her belyser at læreplanteori har blitt brukt av andre i analyser av trosopplæringslæreplaner og barne-og ungdomsarbeid i kirken.

Åsmund Offernes (2015) har skrevet masteroppgaven fra MF: «*Når du er leder så blir det helt annerledes*», *Hjelpelederkurs – fellesskap som bygger tro?* Han finner ut hvordan menigheter i Den norske kirke legger til rette slik at ungdommer fortsetter å være aktive i kirken etter konfirmanttid med fokus på ledertreningskurs, basert på ungdommers egne erfaringer gjennom gruppeintervjuer. Han ser blant annet på hvilke trospraksiser som er viktig å ta del i, og hvordan ungdommene beskriver sin egen kristne identitet. I sin studie opplever ungdommene det å være ledere som forpliktende og lærerikt, og trospraksiser knyttet til lystenning og lovsanger er sentrale for dem. Han finner også at ungdommene verdsetter tilknytningen til et kristent fellesskap og det å reflektere over sin kristne identitet er viktig, men det kommer også frem at de er redd for å oppfattes som «annerledes» (Offernes, 2015, s.71-72). I analysen bruker han blant annet teori om praksisfellesskap for å belyse sine funn.

Oddhild Klevberg (2017) har skrevet masteroppgaven fra MF: *Lederkurs for ungdomsledere i den norske og svenske kirken- en pedagogisk analyse av læremidler*, og analyserer KFUK-

KFUM Norge sitt MILK-kurs og Ledarutbildning for unga ledare i Svenska kyrkan. Hun tar også utgangspunkt i teori om praksisfelleskap og forsøker å svare på hvordan disse ledertreningsoppleggene skriver frem et lærende felleskap ved bruk av dokumentanalyse. Hun ser blant annet på hvordan lederne beveger seg fra å være perifere medlemmer til å bli fullverdige medlemmer og hvordan kursoppleggene skaper en «jeg-» til «vi» - følelse. Hovedforskjellene mellom de to oppleggene er at de gir ulik mulighet for å kunne bli et praksisfelleskap, mener hun. MILK-kurset er detaljert satt opp og deltakerne er i større grad *deltakere*, sammenlignet med det svenske kurset som varer over 3-år og legger mer opp til endring og ansvar underveis (Klevberg, 2017, s.59).

Torunn Karlsen, skrev i 2017 sin masteroppgave, ved MF: *Aktive konfirmanter: en analyse av læringsmuligheter ved praktisering av diakoni med konfirmanter*. Hun ser på hvordan diakonal praksis kan fremme kunnskap om den kristne tro for konfirmanter, i dokumentanalyse av nasjonal plan for trosopplæring og nasjonal plan for diakoni. Hun setter det inn i en sosiokulturell kontekst og bruker teori om praksisfelleskap og aktivitetsteori. Hun ser på de tre aspektene ved læring som tilegnelse, deltagelse og kunnskap. Hun viser hvordan det ligger et potensiale i diakonal praksis til å kunne koble alle aspektene sammen gjennom en konfirmanntime, med fokus på samtale i forkant og i etterkant av praksis. Hun konkluderer med at for å kunne si at diakonal praksis kan fremme kunnskap om kristen tro for konfirmantene, må det knyttes opp til teologi og samtaler i ettertid som kan føre til ny kunnskap (Karlsen, 2017, s.iii).

Mari Johanne Dahl sin masteroppgave fra MF (2021): *Religion som bevegelse i konfirmasjonsundervisning om nattverd- en studie av læringssyn i undervisningsopplegg om nattverd*, analyserer hvilke læringssyn som er sentralt i undervisningsopplegg om nattverd og hvordan det knyttes til konfirmanterens liv. Hun argumenterer for at undervisningsopplegget der læring skjer gjennom nyskaping og deltagelse har større potensial til å være ressurs for konfirmantenes livstolkning og livsmestring, enn der det legges opp til læring som tilegnelse. Basert på dette mener hun at læring som nyskaping er et viktig bidrag inn i konfirmasjonsundervisningen om nattverd (Dahl, 2021, s.iv).

Steffen Eikenæs (2017) bruker aktivitetsteori i sin masteroppgave fra MF: *Lokale trusopplæringsplanar: Kva er objektet i lokale planar for trusopplæring?* Han ser på to lokale planer for trosopplæring og gjør en kvalitativ komparativ innholdsanalyse av planene, for å finne objektene i dem og hvilke kulturelle redskaper som blir brukt for å fremme disse. Han finner *Fellesskap og tilhørighet* som et objekt/mål som blir fremmet av måltid, musikk, lek,

lystenning, nattverd og bibelfortellinger som kulturelle redskaper. *Kristen identitet* som objekt finner han også, som blir fremmet av redskapene: samtale, måltid, nattverd og gudstjeneste. Og siste objekt, *trosopplæring i hjemmet* blir fremmet av sang, bøker, lystenning, bibelfortelling og bønn (Eikenæs, 2017, s.52).

I likhet med Eikenæs vil jeg nevne to andre masteroppgaver som også har brukt aktivitetsteori på samme måte i sin analyse. Anne Karen Myklebust (2016) sin master fra MF: *Lederidentitet eller kristen identitet? - ja takk begge deler- hva kjennetegner kristen ledertrening?*, bruker kvalitativ innholdsanalyse av KFUK- KFUM Norge sitt MILK-lederkurs og Acta sitt Loved kurs, for å finne ut hva som kjennetegner de ulike konseptene og likheter og ulikheter her, ved fokus på kulturelt redskap og motiv/objekt. Hun finner at MILK-kurset har fokus på redskaper som skal fremme en organisasjonskultur og lederidentitet, sammenlignet med LOVED-kurset sitt fokus på kristen identitet og et mer individuelt fokus. Knyttet til religiøse redskaper har MILK lite av dette, men LOVED-kurset bruker blant annet mye Bibel i sitt kurs (Myklebust, 2016, s.59). Myklebust skriver at funnene hennes viser at innenfor kristne organisasjoner drives kristen ledertrening ulikt (Myklebust, 2016, s.68). Anette Fredly fra MF skrev i 2018 masteren: *Bare den kirke som overlever, kan overleve- en undersøkelse av objekter og kulturelle redskaper i en ungdomsklubb og i et konfirmasjonsarbeid i regi av Den norske kirke*, og bruker intervju av ansatte og deltagende observasjon. Hun finner tre sentrale objekter. *Kristen identitet* som objekt er viktig for informantene og nås gjennom redskapene; språk, «henging», gudstjeneste og bønnevandring (Fredly, 2018, s. 37). *Tilhørighet og felleskap* er også et sentralt objekt i tiltakene som nås gjennom måltidsfellesskap, «henging», sang, lystenning og gudstjeneste. Hun finner at et redskap kan mediere flere meninger på samme tid. (Fredly, 2018, s.43). Siste objekt som er sentralt i hennes funn er *praktisering av tro* knyttet til redskapene; gudstjeneste, kveldssamling og sang. (Fredly, 2018, s.49-50). Jeg kommer tilbake til flere av disse i analysen min, for å belyse hvordan deres funn kan ses i sammenheng med mine.

Videre vil jeg nevne Elisabeth Johnsen Tveito (2014) sin artikkelbaserte Ph.d.-avhandling ved Universitetet i Oslo: *Religiøs læring i sosiale praksiser- en etnografisk studie av mediering identifisering og forhandlingsprosesser i Den norske kirkes trosopplæring*. Her ser hun på hvordan barn lærer religion gjennom å delta på trosopplæring i Den norske kirke, og argumenterer for at religionspedagogikk kan omfatte alle sosiale praksiser der religiøs læring finner sted. Hun har brukt deltagende observasjon, video-observasjon og intervjuer. I analysen av artiklene på tvers ser hun blant annet på læringsmetaforene: tilegnelse, deltagelse og

kunnskaping, og innenfor dette ulike sosiokulturelle teorier som praksisfelleskap. Hun drøfter spesielt hvordan bruk av artefakter medierer religiøse virkelighetsforestillinger. Knyttet til min oppgave har Tveito sin avhandling vært viktig et bakteppe og bidratt til en forståelse av de tre læringsmetaforene, og hvordan de kan brukes for å belyse funn. Jeg vil i analysen trekke inn noen av hennes funn for å se de i sammenheng med mine.

Professor Geir Afdal ledet et fireårig forskningsprosjekt *Lærings- og kunnskapsbaner i menigheter (LETRA)*, en etnografisk case studie som analyserte kunnskaps- og læringsprosesser i tre menigheter i Den norske kirke. Fokuset var å finne ut av hvordan læring foregår i menigheter ved blant annet å se på hvilke lærings- og kunnskapsbaner menigheter og menighetsdeltakerne deltar i. Prosjektet ville blant annet bidra til å forstå læringens *hvordan*, læring som bevegelse (LETRA, 2013). I min oppgave bruker jeg Afdal sin bok: «Religion som bevegelse- læring, kunnskap og mediering», som er knyttet til dette forskningsprosjektet, i teoridelen av oppgaven. Morten Holmquist, tidligere underviser og forsker på MF vitenskapelige høyskole, nå prest, har bidratt mye knyttet til Youth Ministry-forskning og har skrevet artikkelen «Trosopplæring som livsstil? - en analyse av læringssyn i trosopplæringsplanen» (2012), som springer ut av LETRA-prosjektet. I artikkelen forsøker han å finne ut hvilket læringssyn som kommer tilsyne i trosopplæringsplanen TOP-2010, og hvordan planen som kulturell artefakt medierer ulike læringssyn (Holmquist, 2012, s.16). Han intervjuet aktører som utviklet planene og analyserte de. Her finner han at TOP-2010 formidler tre læringssyn, et monologisk syn, der læring dreier seg om å tilegne seg kunnskapsinnhold. Et dialogisk syn, der læring er grunnleggende knyttet til en læringssituasjon og sosialisering inn i et praksisfelleskap. Og til slutt et trialogisk syn, der læring skjer gjennom ny kunnskapsdannelse der artefakter blir nytolket eller skapt. Holmquist ser også kritisk på språket i planen fordi det fremstår for idylliserende og virker fritt for utfordringene man møter i arbeid med unge. Likevel mener han at læringen som medieres gjennom planen er på lang vei trialogisk og kaller det «trosopplæring som livsstil» (Holmquist, 2012, s.29-30). Denne artikkelen har også vært viktig bakteppe for min forståelse av sosiokulturell teori, de tre læringsmetaforene og fremgangsmåte knyttet til analyse av dokumenter. I analysen vil jeg komme tilbake til noen av hans funn å se i sammenheng med mine.

Bård Norheim og Knut Tveitereid (2020) skrev artikkelen «Ildsjeler og ildsteder- etnografisk studie av ledelsesdynamikker i vitale ungdomsarbeid i Den norske kirke», som et bidrag til diskusjonen om ungdomsarbeidets plass og organisering i Den norske kirke. Artikkelen er



skrevet ut ifra et treårig utviklingsprosjekt som hadde til hensikt å beskrive og diskutere ulike sider ved ledelse av vitale ungdomsarbeid i Den norske kirke. De kommer med praktisk-teologiske refleksjoner om arbeidet i et Youth Ministry-perspektiv (Norheim og Tveitereid, 2020, s.6-7). De finner fire tendenser i funnene knyttet til ledertreningsopplegg. En utbredt ildsjelkultur, som jeg allerede har nevnt kort i innledningen. Ansvarshierki i form av at ungdomslederne i ungdomsarbeidets ledertrening og felleskap beveger seg fremover i et ansvarshierki knyttet til lederansvar og omsorgsansvar (Norheim og Tveitereid, 2020, s.15). Den tredje tendensen de finner er en velkomstpraksis, ledernes fokus på å ønske andre velkommen og ta imot folk slik som de selv opplevde. Fjerde tendens er det de kaller teologisk slingringsmonn, knyttet til den dagligdagse og dogmatisk grovmaskede teologien som kommer til syne i de tre ungdomsarbeidene. Det holdes fast på noen sentrale moment, som Jesus og nåde, se og bli sett (Norheim og Tveitereid, 2020, s.17-18). I analysen vil jeg komme nærmere inn på noen av deres funn.

I «Halvårsskrift for praktisk teologi», med trospraksiser for ungdom som tema, skriver Astrid Sandsmark (2009) sin artikkel «Rammebyggere og malere- voksne og ungdommer som frivillige medarbeidere i kristent ungdomsarbeid», som bygger på intervjuer i tre ulike ungdomsarbeid. Hun finner hvordan man trenger noen som ivaretar strukturell stabilitet (rammebyggere) for at andre kan utfolde seg (malere). De eldre og unge lederne beskriver rollen som leder ganske likt, med fokus på relasjoner. De yngre opplever likevel et krysspress mellom ulike roller de har og hun finner også at i de tre ungdomsarbeidene er det lik strategi for å rekruttere ungdom 15-18 år, etter konfirmasjon får de tilbud om videre kursing der målet er å få de med i det øvrige ungdomsarbeidet. Ungdomsledere opplever seg selv som subjekter i arbeidet, de blir tatt på alvor og er med i beslutningsprosesser (Sandsmark, 2009, s.17-22). Hennes funn vil jeg også komme tilbake til i analysen min.

## 1.7 Oppgavens struktur

Oppgaven består av fem kapitler. I det første kapitlet har jeg introdusert tema, problemstilling og motivasjon. Jeg har også introdusert forskningsprosjektet og tidligere forskning på feltet. I kapittel to vil jeg gjennomgå det teoretiske bidragene knyttet til teologi, læring og danning. I kapittel tre vil jeg utype mitt valg av metode med en gjennomgang av læreplanteori, dokumentanalyse med innholdsanalyse, kvalitativt intervju og observasjon. Her vil jeg også se på hvordan jeg har gjennomført analysen av empirien og etiske overveielser.

Videre i kapittel fire følger analysen av dokumenter, intervjuer og observasjonsdata. Jeg har valgt å ikke ha separate kapitler med presentasjon av hhv. funn og analyse, men integrere disse to i et og samme kapittel. Her presenteres funnene, og analysen gjøres i lys av den tidligere presenterte teorien og tidligere forskning. I kapittel fem vil jeg konkludere og drøfte mine forskningsresultater og prøve å se det jeg har funnet i en større sammenheng både teoretisk og praktisk-kirkelig, og reflektere over hva dette kan bety for videre arbeid med feltet.

## Kapittel 2. Teori

I dette kapittelet vil jeg ta for meg oppgavens teoretiske perspektiver. Teori knyttet til teologi, læring og danning vil bli presentert basert på at det er disse elementene jeg vil få tak i i forskningsspørsmålet mitt, og dermed trenger jeg teori fra alle feltene.

### 2.1 Teologiske perspektiver

#### 2.1.1 Ungdomsteologi og Youth Ministry

Youth Ministry (heretter YM) brukes på engelsk om både kristent ungdomsarbeid og om den akademiske forskningen og formidlingen knyttet til praksisen (kristent) ungdomsarbeid. I den forstand plasseres mitt forskningsarbeid seg innen YM-forskning. YM som akademisk fagområde, altså en systematisk, forskningsmessig refleksjon over kristent ungdomsarbeid er relativt nytt og har utfordret den etablerte teologiens selvforståelse, slik YM som kirkelig praksis har utfordret den eksisterende kirken. YM har i dag etablert seg som fag, ofte forstått som en del av den praktiske teologien, og blitt skrevet mye om (Norheim, 2008, s. 301-302). YM-forskningen trekker både på teologiske, empiriske og (religions) pedagogiske og -didaktiske fagtradisjoner. Både feltet jeg undersøker og teorien jeg bruker gjør at det er naturlig å plassere denne oppgaven innen YM-forskning.

#### 2.1.2. Frigjøringsteologi og kontekstualitet

Frigjøringsteologi er en retning som vokste frem blant politiske radikale kristne i Latin-Amerika på slutten av 1960-årene. Den kjennetegnes av en kritisk analyse av samfunnet, inspirert av marxistisk tankegods og avhengighetsteori, basert på at mennesker i flere land i Latin Amerika hadde erfaringer av sårbarhet, avhengighet og undertrykkelse, og at endring var kun mulig gjennom en frigjøring. Det legges vekt på en nærhet til den sosiopolitiske virkeligheten, og sentrale skikkelser er den peruanske presten Gustavo Gutiérrez og brasilianeren Leonardo Boff (Nordstokke, 2020).

Teologien har utgangspunkt i en refleksjon av frigjøring som teologisk begrep, med inspirasjon fra ulike bibelske fortellinger, med et særlig fokus på Jesus som frigjøreren. Han leses som en radikal maktkritiker med front mot det religiøse lederskapet, og knyttes til en religiøs begrunnelse av en maktkritikk som frigjøringsteologer har rettet både mot kirke og samfunn. Gud er alle menneskers Gud. Frigjøringsteologi har vært viktig på mange kontinenter, både i kampen mot apartheid i Sør-Afrika og i kristne palestineres kamp for sine

rettigheter. Feministisk teologi har også latt seg inspirere av de latinamerikanske frigjøringsteologene. Frigjøringsteologi har en kontekstuell tilnærming der Bibelen blir brukt til å avsløre undertrykkelse og som en kilde til håp og tro på forandring, gjennom kreativ lesning fra ulike sosio-kulturelle og politiske ståsteder. Bibelen ble lest og tolket i lys av konkrete erfaringer (isammeverden.no). I en frigjøringsteologisk lesning kunne for eksempel Exodus-beretningen bli en viktig fortelling om den Gud som griper inn på de undertryktes side og leder dem til et nytt land i frihet, Jesus er Kristus frigjøreren, som bringer «godt nytt til fattige» (Stålsett, 2008, s.591).

Kontekstuell teologi i kristendommen begrunnes ofte med at Gud selv ble menneske i verden på et sted og en bestemt tid, og kontekstuelle teologer vektlegger at en ansvarlig måte å forholde seg til konteksten på er å stille seg på de svakes side (isammeverden.no). Jesus ble forfulgt og torturert, og i frigjøringsteologien er det et sterkt fokus på sammenhengen mellom det lidende folket og den lidende Jesus, med den menneskelige Jesus i sentrum uten at det svekker hans guddommelige side (Stålsett, 2008, s.592). Frigjøringsteologi er ifølge Gutierrez «kritisk refleksjon over praksis i lys av Guds ord». Dette innebærer en kritikk av klassisk teologi, som gjerne blir framstilt som universell og tidløs, frigjøringsteologien er derimot kontekstualiteten uttalt (Stålsett, 2008, s.588). Frigjøringsteologi knyttes til erfaring, deretter en reaksjon på erfaringen uttrykt i handling. Per Frostin, en av de første frigjøringsteologisk inspirerte fagteologene i Norden, bruker teolog Edward Schillebeeckx sitt begrep «kontrasterfaring» for å beskrive utgangspunktet for frigjøringsteologisk arbeid. Det kan være en erfaring av en egen lidelse eller utestengelse, eller i et møte med andres. I første omgang vil dette være en passiv erfaring, men nesten umiddelbart følger en reaksjon på erfaringen. En mobilisering, en kamp for forandring, et arbeid for frigjøring gjennom for eksempel organisert politisk kamp. En religiøs overbevisning er ikke utgangspunkt her, men den springer ut av det Stålsett kaller en «etisk indignasjon», en solidaritet overfor andres lidelse. Her utfordres forestillinger om at det som kristen og teolog er umulig å forholde seg nøytral i møte med ondskap og undertrykking: I møte med andres lidelse kan man ikke forbli tilskuer (Stålsett, 2008, s.588-589).

En bevissthet om hva kontekst betyr for teologien og kirka er som sagt en forutsetning for det frigjøringsteologiske paradigmet. Frigjøringsteologisk inspirerte forståelser av kontekstualitet har også fått nedslag i YM-tenkning. Den amerikanske teologen David White er en av flere som knytter en kontekstuell, frigjøringsteologisk tilnærming til YM. White har vært kritisk til hvordan den globale forbrukerkulturen utnytter ungdommer og deres behov og fjerner

ungdomskulturen fra voksensamfunnet. Han forstår dermed ungdom som marginaliserte i kirke og samfunn og derfor har de særlig rett til å bli hørt (Norheim, 2008, s.306-307). Han tenker altså på ungdommers erfaringer som kontrasterfaringer. I en norsk YM-sammenheng har teologene Øivind Holtedahl og Birgitte Lerheim drøftet ulike kontekstualitetsforståelser med ung kirkepraksis som utgangspunkt. I artikkelen «Hva er ungdomsteologi og hvordan arbeide kontekstuell med ungdom og teologi?» (2005), hevder Holtedahl at det er få som har tatt til ordet for en kontekstuell teologi for ungdom, en ungdomsteologi, i norsk kontekst. Ungdom og ungdomskultur er svært sammensatt og dermed må ungdomsteologien være det samme, man kan ikke kun snakke om en ungdomsteologi med én kontekst, men et sett med flere tilpasset ulike kontekster for kristent ungdomsarbeid (Holtedahl, 2005, s.131-132).

Det motsatte av at teologien er kontekstuell er at det finnes en egen allmenngyldig teologi som er opphøyet over tid og rom, der teologien er en konstant og enhetlig størrelse som skal videreformidles til neste generasjon. Holtdedahl mener det er en viktig oppgave for teologien å lete etter «de fortiende stemmer», stemmene man har oversett i bibellesning og i teologisk arbeid. Å lete etter disse stemmene krever aktiv, kreativ og kritisk leting i bibeltekstene og i kirken og samfunnet. Dette krever at man bevisst leter etter de perspektiver som forsøkes å dekket til, han knytter dette til kirkens historie der unges stemmer har blitt «skjult». Det finnes også eksempler på at de har blitt hørt, for eksempel knyttet til at Kirkerådet i sin tid igangsatte en reform av Den norske kirkes gudstjenesteliv etter ønske fra Ungdommens Kirkemøte i 2003 (Holtedahl, 2005, s.132-134). Videre sier Holtedahl at den kristne tro har som utgangspunkt at Bibelen er vår mest sentrale kilde til kunnskap om hvem både mennesket og Gud er. Gjennom å være klar over hvilket perspektiv man har og aktivt søke å innta nye perspektiver, kan man oppdage nye bibelske ressurser som man tidligere har oversett. Konteksten er viktig i lesningen og i den kontekstuelle teologien kalles det for «stedet som kilde», perspektivet/ ståstedet man leser fra, fungerer som en kilde fordi det får fram nye realiteter i teksten. Teologien som blir til i møte med unges livssituasjon og livsspørsmål i en kontekst, er og bør være preget av denne konteksten mener Holtedahl. Ungdomsteologien ønsker å ha et bevisst forhold til dette (Holtedahl, 2005, s.133-134).

Holtedahl tar for seg tre av kontekstualitetsmodellene som vi finner hos den katolske teologen Bevans, nemlig oversettelsesmodellen, praksis/frigjøringsmodellen og den kulturanthropologiske modellen. Birgitte Lerheim drøfter disse modellene videre med utgangspunkt i norsk kirkepraksis med ungdom. Hun viser at kontekstuelle oversettelsesmodeller og praksis/frigjøringsmodeller i stor grad er til stede i norsk

kirkepraksis med barn og ungdom. Kontekstuelle oversettelsesmodeller forutsetter at budskapet alltid er det samme, og at bare formidlingsformene endres. Her blir konteksten bare et «transportmiddel» for et evig, uforanderlig budskap (Lerheim, 2011, s. 46).

Praksis/frigjøringsmodellen er den av Bevans modeller for kontekstualitet som ligner mest på den opprinnelige frigjøringsteologien. Her er begreper som maktubalanse og kontrasterfaringer sentrale. Det konstante i denne typen kontekstuell teologi er ikke et fast og for alltid fiksert budskap som kontekst ikke rokker ved (Lerheim, 2011, s. 47).

Frigjøringsteologiske kontekstualitetsforståelser skiller seg fra oversettelsesmodeller ved at sosiale endringsprosesser vektlegges og ved at de prøver å etablere et gjensidig kritisk forhold mellom evangeliet/budskapet og konteksten, hvor man tenker seg at påvirkning og utveksling skjer begge veier (Lerheim, 2011, s.46).

Lerheim er sympatisk overfor praksis/frigjøringsmodeller, men kritiserer dem og så for ofte å ha et endimensjonalt syn på makt, og foreslår derfor å supplere slike modeller med interseksjonelle perspektiver, som er en måte å snakke om makt på som tar høyde for kompleksitet i kultur og relasjoner. Hun ønsker også å ikke bare knytte negative erfaringer, kontrasterfaringer til kontekstualitet, men å utvide forståelsen av kontekstualitet til også å kartlegge og være oppmerksom på skapende, opprettholdende krefter i tilværelsen (Lerheim, 2011, s.50). Lerheim ønsker derfor å sette fokus på det Bevans kaller den syntetiske eller dialogiske kontekstualitetsmodellen. Denne forutsetter at menneskers (i vår kontekst ungdoms) omgivelser er sammensatte, og at alle kontekster inneholder både noe særskilt og noe allment. I en slik modell vil konteksten være ambivalent. Det er gode og mindre gode sider i alle kontekster, og det legges vekt på utveksling mellom disse. I den syntetiske modellen er teologi ikke først og fremst sett på som noe akademisk som står i bøker, men som «the actual activity of seeking understanding as an authentic believer and cultural subject» (Lerheim, 2011 s. 53).

### 2.1.3 Skandinavisk Skapelsesteologi

Niels Gregersen, Trygve Wyller og Bengt Ugglå forstår skandinavisk skapelsesteologi som en paraplybetegnelse på en teologisk retning som oppstod i Skandinavia den siste delen av det 20. århundre. Ledende teologer innenfor denne retningen er Knud Ejler Løgstrup, Gustav Wingren og Regin Prenter som på hver sitt vis arbeider innenfor rammen av luthersk protestantisme, kreativt bearbeidet og formidlet av den danske presten og dikteren N. F.S Grundtvig (Gunnes, 2021, s.170). Grundtvig var en sentral skikkelse i dansk nasjonsbygging på 1800-tallet, og ble en slags nasjonal reformator som brakte den danske kirken inn i en åpen

samtale med moderniteten. «Menneske først, kristen så» er et kjent utsagn fra Grundtvig fra et dikt med samme navn. Utsagnet brukes for å understreke det universelle ved å være menneske. Alle mennesker, er skapt av Gud, i hans bilde og ubetinget elsket av han (Grundtvigskforum, 2019). Skaperverket har en egenverdi, og er også en kilde til kunnskap om Gud. Det skapte tilkjennes slik en selvstendig status i livet og teologien. Alt liv forstås som en gave fra Gud, som alle, enten de er troende eller ikke, skal ta vare på (Gunnes, 2021, s.170).

Den jødisk-kristne skapertanken er altså som et grunnleggende premiss for skapelsesteologien, og denne har noen bestemte nedslag og konsekvenser: Vi har alle en del i universelle kroppslige erfaringer. Guds nærvær er synlig ikke bare i forkynnelsen og gjennom det sakramentale fellesskapet, men i alt som godt er. Menneskene er Guds medhjelpere. Her bruker skapelsesteologene et uttrykk fra Martin Luther, menneskene er «larvae Dei», Guds masker: Menneskers hender, lepper, stemmer, ører og øyne som gjør godt (Gunnes, 2021, s.170). Gud blir menneske i Jesus Kristus betyr inkarnasjonen, og Kristus gir sitt eget liv for andre, den kristne troen er invitasjon til å følge ham. Å bli en kristen betyr intet mindre, og ingenting mer enn å bli menneske igjen (Uggla, 2021, s.133-134). Skapelsestro handler ikke om kristianisering av verden (at den skapte verden må forstås i lys av Kristus for å tilkjennes verdi), men en dyp bekreftelse av verden som skapelse. Dermed vil mange skapelsesteologer tenke at denne typen teologi også kan ha et potensiale i vår samtid, hvor kristne må sameksistere med mennesker med annen tro i et postkristent samfunn. Dermed argumenterer forfatterne også for at endring i verden i dag er noe som gjør skandinavisk skapelsesteologi stadig mer relevant og viktig (Uggla, 2021, s.135).

Professor emeritus i etikk og religionsfilosofi ved teologisk fakultet på UiO, Svein Aage Christoffersen, skriver i sin bok «Handling og dømmekraft: Etikk i lys av kristen kulturarv» (2022) at skapelsesteologien kjennetegnes ved at den er åpen, fordi den som teologi ikke trenger å ha som formål å sette skille mellom det spesifikt kristne og andre livssyn og posisjoner for å bevare sin egenart. Her viser Christoffersen til Gustaf Wingren. For ham er ikke åpenhet en trussel mot egenarten, det er tvert imot åpenhet som er det egenartede ved den kristne skapertroen. Dette kommer til syne i kristendommen ved at etikk og moral blir gjort til et spesialområde for kristne, men til noe som kan allment drøftes. Alle bor på denne jorden og vi er alle en del av etiske og moralske problemfelt som vi alle er kastet inn i, uansett tro og livssyn. Dermed belyser Christoffersen hvordan skapelsesteologien heller ikke har en idyllisering av verden vi lever i, utgangspunktet er tvert imot at vi er kastet inn i en konflikt

mellom godt og ondt, mellom livgivende og livsødeleggende krefter. Dermed kan skapelsesteologi knyttes til en kritisk tenkemåte, der man står opp mot de livsødeleggende kreftene både i samfunnet og i naturen (Christoffersen, 2022, s.8-9). Å stå opp mot de livsødeleggende kreftene er altså på hvert sitt vis noe vi finner i både frigjøringsteologi og skapelsesteologi. Mens denne tanken i skapelsesteologien er mest forankret i første trosartikkel, er den i frigjøringsteologien mest forankret i andre trosartikkel. I analysen vil jeg bruke det jeg har presentert her for å beskrive den teologien KM legger fokus på som organisasjon og på LIV-kurset.

#### 2.1.4 Relasjoner og Youth Ministry: Andrew Root sin resepsjon av Bonhoeffers teologi

For å nå nye generasjoner og kommunisere med unge i dag må man koble seg til den stadig skiftende scenen i populærkulturen, og dermed er man hele tiden på jakt etter nye metoder som kan brukes i ungdomsarbeidet. Professor i praktisk teologi Pete Ward sier at metodene ofte fører til en avstand bort fra evangeliet og budskapet. Nyskaping har tatt over «the unchanging rock», vi har blitt for opptatt av modeller og metoder i samtidskirken, vi snakker sjeldent om Gud (Ward, 2011, s.70). Vi er for opptatt av kulturendringer, og innenfor YM prioriteres kulturanalyse, å være relevant fremfor teologi i bunnen sier Ward (Ward, 2011, s.72). Dette er en gjennomgående bekymring og kritikk som reises av blant annet flere Youth Minister-teologer. I likhet med Ward påpeker Philippa Strong i sin artikkel «Effective Youth Ministry: Theology-driven in a Cultural Context», at det er en krise i YM knyttet til at vi ikke klarer å lede unge mennesker til å bli modne kristne voksne. En årsak til dette er at YM i dag er «skill and socially -driven» snarere enn teologisk drevet. Kulturell relevans har feilaktig blitt kilden for YM istedenfor teologi som grunnlag. Kulturen skal få sin rettmessige og relevante plass, men uten at den overskygger grunnlaget for en effektiv YM, nemlig teologien sier hun (Strong, 2015, s.1).

Andrew Root, professor i youth- og family ministry ved Luther Seminary, skriver i artikkelen «Stop worrying about the millennials: and learn how to love them instead» (2015), at innenfor kirken forsvinner man inn i en «millennial anxiety». Dette er knyttet til at milleniumsgenerasjonen viser en avtaende interesse til kirken og at man ikke klarer å nå dem. Det foregår også en «rise of the nones», unge identifiserer seg ikke med noen religiøse tradisjoner. Denne utviklingen ser vi også i Norge. Root spør kritisk hvorvidt denne tusenårsangsten virkelig handler om at man er bekymret for ungdommens «åndelige helse» – eller for helsen til våre institusjoner? Videre trekker han inn den tysk lutherske teologen



Diethrich Bonhoeffer (1906-1945), og mener han kan bidra med teologisk og praktisk visdom knyttet til unge i kirken. Bonhoeffer sa:

It is the task of the youth not to reshape the church, but rather to listen to the word of God; it is the task of the church not to capture the youth, but to teach and proclaim the word of God (Root, 2015, s.35)

Root mener at retorikken rundt angsten for framtidens kirke er sentral i dagens ungdomsarbeid i amerikanske kirker og at arbeidet «rettferdiggjøres» ved at vi konstant minner hverandre på at unge er fremtiden til kirken, og at de trengs for at kirken skal overleve og vokse.

Bonhoeffer mente at om denne retorikken ble normen betyr det at «the spirit of the youth» har blitt mer viktig enn «the work of the holy spirit». Bonhoeffer fremmet at YM først og fremst er en teologisk oppgave, ikke en sosiologisk eller kulturell oppgave, eller en kirkelig vekststrategi. YM handler om det guddommeliges møte med den menneskelige. (Root, 2015, s.35).

#### 2.1.5 “A relational youth ministry of influence” eller “a relational youth ministry of place sharing”

Vendingen mot en relasjonsfokustert YM på midten av det 20-århundre ble strategisk, målet var å «vinne» unge ved å overbevise de om at de burde søke et personlig forhold til Jesus. Sosiologen Christian Smith kalte dette «personal influence strategy», metoden er strategisk når den bevisst forsøker å påvirke andre og er relasjonell ved at den er avhengig av mellommenneskelige relasjoner som det primære mediet for påvirkning. Forholdet mellom person og person er aldri det virkelige målet, men snarere et verktøy for å påvirke ungdommen mot et ønsket mål, for eksempel en trosforpliktelse. Denne formen for relasjonell YM med personlig innflytelse definerer fortsatt YM i dag sier Root, og følger denne innflytelsestilnærmingen til å overbevise unge om å forbli forpliktet til deres tro eller lokale menighet. Når innflytelse/påvirkning blir målet er det ikke lenger menneske (ungdommen) som betyr noe, men hans eller hennes vilje til å velge, å bli frelst eller fortsette å gå i kirken. Forholdet er bare et middel til et annet mål, og resultatet blir viktigere enn forholdet i seg selv. (Root, 2006, s.272-273).

Root introduserer «a relational youth ministry for place sharing» med utgangspunkt i Bonhoeffer sin teologi. Bonhoeffer minner oss på at Kristi inkarnasjon ikke går ut på å påvirke mennesker eller «vinne» oss over til et visst perspektiv. Snarere åpenbarer Kristi som menneske at Gud ønsker mer enn innflytelse, det er et ønske om å representere oss, å stå fullt i

vårt sted, å dele vår plass i alle dens sider. Ved å være menneske for oss, kan vi selv være mennesker og i en relasjon til Gud. Relasjoner er mer enn et verktøy, men er snarere målet. Jesus Kristus er ikke bare til stede i kirkens rom, men finnes i møtene mellom mennesker som møter andre mennesker (Root, 2006, s.273-274). Her er det altså en kristologisk og ikke skapelsesteologisk tolkning av menneskemøtene, i motsetning til i den skandinaviske skapelsesteologien. Root viderefører denne tanken ved å si at å følge den inkarnerte er å omfavne vår skjøre menneskelighet når man vender seg mot de unge. Å tjene unge handler om å bli med de i deres menneskelighet, å følge Jesus i YM handler om å se det relasjonelle som en invitasjon til å dele sted med ungdommen, åpne vår menneskelighet for dem og vice versa. Møter i det fellesmenneskelige er møter med Gud (Root, 2013, s.7-8).

Root vil at vi skal tenke på relasjonell YM som «the act of place sharing»: Å dele sted innebærer at vi ser andre mennesker og deler deres plass i verden uten baktanker om at forholdet skal lede til et spesifikt mål. Slik møter vi Gud i verden. Det er også en stor verdi i å møte andre som er ulik seg selv, og han trekker inn den jødiske filosofen Emmanuel Levinas som har en del likheter med Bonhoeffers tanker knyttet til at det guddommelige åpner seg fra det menneskelige ansikt og at den sosiale relasjonen er der helligheten er (Root, 2013, s.10-11). Bonhoeffer mener det å være mennesker og place sharers er sentralt, og ikke prøve å gå forbi eller utover det (Root, 2006, s.274).

Artiklene jeg har presentert i dette avsnittet vil jeg bruke for både å se kritisk på KM og LIV-kurset sitt fokus, men jeg vil også bruke de for å beskrive hvordan en relasjonsbygging som vender seg mot place sharing er sentral.

#### **2.1.6 Identitetsdanning eller oppdagelse?**

Garth Aziz (2019), professor i teologi ved Universitetet i Sør-Afrika har skrevet artikkelen: «Youth identity discovery: A theological journey», hvor han argumenterer for at ungdommers identitet er mer en oppdagelse (discovery) enn danning (formation). Denne oppdagelsen oppleves i et dynamisk forhold til Gud gjennom den hellige ånd som åpenbarer seg for ungdommen, og det er i dette forholdet til Gud at ungdommen oppdager sin identitet i Gud. Han baserer dette på teorien og metodikken til James E. Lord, som mener at fra et teologisk ståsted er identitet en oppdagelse gjennom Jesu Kristi forvandlende arbeid for å bli den personen som de alltid var ment til å være og allerede er i Jesus Kristus. Denne prosessen fjerner behovet for en ungdom i kontinuerlig arbeid med å krysse av i alle boksene for å gå videre til neste stadium eller fase. Istedenfor stoler man på Den Hellige Ånds transformerende

kraft, og i tillegg bekrefter den at unge mennesker er verdifulle og verdsatt for den de allerede er i Kristus– komplette vesener (Aziz, 2019, s.7). Dette vil jeg bruke for å sette ord på det jeg mener er gjeldende i forestillingene jeg finner i kurset knyttet til forståelsen av ungdommenes kristne identitet.

### 2.1.7 Trospraksiser

I «Halvårskrift for praktisk teologi» fra 2009 var tema *Trospraksiser for ungdom*. Innledende står det at trospraksis er et sentralt nøkkelbegrep i diskusjonen omkring ungdomsarbeid og ungdomsteologi og et hovedpoeng for denne måten å tenke på er at kristen tro sitter i kroppen, ikke kun i hode. Å lære ungdom tro, handler derfor ikke bare om å lære dem et bestemt kunnskapsinnhold, men å involvere dem i kristne kjernepraksiser (Hegstad, 2009, s.1). Bård Hallesby Norheim skriver i ett av bidragene; «Vil du vera med på leiartreningskurs?» Teologi for ein mobil tru», at gjennom å øve på og lære kirkens kjernepraksiser øver unge på et trosliv som de kan bære med seg etter involveringen i kirkens ungdomsarbeid er slutt, en mobil tro. Unge er gode på å flytte mellom ulike arenaer og settinger, men denne mobiliteten kan også være krevende, og han mener at å praktisere tro handler om å utvikle et trosliv som flytter seg mellom kontekster og livsfaser, og at felles vaner og praksiser byr på felleskap og trygghet (Norheim, 2009, s.8-9). Norheim definerer kristen praksis som: «En kristen praksis er noe man gjør sammen i lys av dåpens nåde, som en respons på menneskelig behov og i kraft av Kristi frelsende nærvær i ord og sakrament». Han mener at en teologi for en mobil tro starter med noe fast som samtidig er fleksibelt nok til å bli flyttet på. (Norheim, 2009, s.9-10). Jeg vil bruke denne forståelsen av trospraksiser i analysen for å finne ut av om kristne trospraksiser er viktige i kurset og for å se hvilke som er sentrale.

### 2.2 Læringssyn og læringsmetaforer

Geir Afdal, som i en årrekke har vært religionspedagog ved MF vitenskapelig høyskole, og som har arbeidet mye med læringssynet i Trosopplæringsreformen, presenterer i sin bok «Religion som bevegelse- læring, kunnskap og mediering» (2013) tre ulike læringsmetaforer. Innledningsvis påpeker han sitt hovedprosjekt med boken, å argumentere for at læring ikke kun handler om den ene, nemlig «tilegnelse», men like mye om «deltakelse» og «kunnskaping» (Afdal, 2013, s.16). Metaforene «læring som tilegnelse» og «læring som deltagelse» ble først tatt i bruk av Anna Sfard (1998), professor i matematikk. Hun brukte disse to for å identifisere ulike læringssyn. Forskjellen mellom læring som tilegnelse og læring som deltagelse, korresponderer med en forskjell mellom individuelt orienterte og

sosiokulturelt orienterte læringsteorier. Denne forskjellen har vært viktig i de siste femti årenes faglige debatt om læring.

Læring som tilegnelse innebærer et monologisk læringssyn, hvor eleven er passiv mottaker av et budskap og læringen skjer kognitivt gjennom individuell tilegnelse av kunnskap. Eleven skal «fylles på» med kunnskap (Afdal, 2013, s. 109). Den russiske psykologen Lev Vygotsky (1896-1934), den sosiokulturelle læringsteoriens far, mente derimot at læring ikke er et løsrevet fenomen, men må forstås og studeres i lys av det sosiale livet og kulturen personen deltar og lærer i. Hans teorier har vært viktig motpol til utviklingsteorier som kun har vært opptatt av individuelle dimensjonene ved læring uten fokus på historie, kultur, interaksjon og kulturelle redskapers betydning i læreprosessen. Menneskelig tenkning utvikles gjennom en deltakelse i sosiale felleskap og i et samspill med andre. Ved å ta i bruk kulturelle redskaper gjøres utvikling og læring mulig (Wittek, 2013, s.53-56). Mediering og artefakter er sentrale begrep i Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori. Kunnskapstilegnelse og læring skjer indirekte gjennom medierende artefakter. Våre handlinger er alltid mediert, noe som innebærer at vi støtter oss til kulturelle redskaper når vi lærer (Wittek, 2013, s.23). En viktig nøkkel for å skjønne mediering er å fokusere på den triologiske prosessen som skjer mellom subjekt, objekt og medierende artefakt (Afdal, 2013, s.148). Vygotsky skiller mellom to typer kulturelle redskaper; materielle og symbolske. De materielle er konkrete redskaper som for eksempel blyant eller spade, redskaper som forenkler våre måter å arbeide på, og lar oss utføre aktiviteter på en effektiv måte. Symbolske redskaper er abstrakte og intellektuelle, for eksempel bilder og språk. (Afdal, 2013, s.151)

Språket er det viktigste kulturelle redskapet sier Vygotsky (Afdal, 2013, s.117). Språk og tanke er uløselig knyttet sammen og dette enhetsperspektivet er overordna i Vygotsky sitt forfatterskap, det hjelper oss til å uttrykke våre tanker, kommunisere, og vi tenker ved hjelp av det (Wittek, 2013, s.57). Innenfor språket presenterer Vygotsky det han kaller for hverdagsbegreper og vitenskapelige begreper. Fra et undervisningsperspektiv er vitenskapelige begreper fagbegrepene som brukes i undervisning, mens de hverdagslige begrepene er de begrepene som tas med inn i klasserommet av barna. De vitenskapelige begrepene utgjør da kulturelle verktøy som er med på utvikling av individet og utvidelse av forståelseshorisonten (Afdal, 2013, s. 120). Neill Mercer er en som har videreført Vygotskys særstilling av språket og sier det har en avgjørende rolle i klasseromssituasjonen og i elevens læring ved å sette ord på egen tenkning og høre andres tanker (Wittek, 2013, s.59). Vygotsky utviklet også begrepet «den nærmeste utviklingssonen». Han mente at elevenes kompetanse

ikke alene kan forstås ut ifra det utviklingsnivået de i øyeblikket befinner seg på, det aktuelle utviklingsområdet, der barnet klarer seg uten hjelp. Det er mulighet for videre utvikling, barnets potensielle utviklingsnivå. For at barnet skal kunne utnytte sitt potensial må de få hjelp av andre som har mer kompetanse, da kan de få til mer. Det er denne sonen mellom det barnet klarer uten støtte og med støtte Vygotsky kaller for den *proksimale utviklingssona*. (Moen, 2013, s.257-258). Metaforen «Stillasbygging» er også ofte knyttet til Vygotsky sin teori om den nærmeste utviklingssonen, stillaset er støtte, og kan fjernes når eleven klarer seg på egen hånd. Her kan for eksempel språk som medierende redskap hjelpe ved at lærer spør spørsmål eller gir verbal respons. Dermed er relasjon mellom lærer og elev også svært viktig mener Vygotsky (Moen, 2013, s.259).

Professor i pedagogikk Line Wittek, skriver om en dialogisk læringskultur med fokus på at flere stemmer har gyldighet i klasserommet. Her er både dialog mellom lærer og elev og mellom elevene gjennom å komme med spørsmål, forslag og diskutere sammen nevnt (Wittek, 2013, s.150-153). Typisk for vårt utdanningssystem er en form for samhandling som kalles IRE, en klassisk lærer-elev-samtale. Den består av tre deler: læreren tar *initiativ* først, og får så *respons* fra elev, som deretter blir *evaluert* av læreren. IRE-strukturen setter den som skal lære i en posisjon med liten grad av innflytelse på læringsaktivitetene. Flere læringsforskere er kritiske til dette mønsteret, men denne formen er så vanlig at vi nærmest forventer dem når vi går inn i en undervisningssituasjon, og elevene stiller sjelden spørsmål ved formen (Wittek, 2013, s.66). Wittek skriver at læreren bør fungere som en veileder og pådriver, og stille spørsmål som innebærer at det finnes ulike mulige løsninger, og ikke kun et fasitsvar (Wittek, 2013, s.151).

Olga Dysthe, professor emerita i pedagogikk ved Universitetet i Bergen, mener essensen i en slik dialogisk læring er at elevene ser på seg selv som faglige bidragsytere ved støtte og oppmuntring fra læreren. Elever i dag har lite tillit til hva deres egen faglig innsikt er verdt blant annet fordi vi er vant til en IRE- undervisning, dermed tar det tid å bygge opp en slik tillit fordi en ikke er vant til det (Wittek, 2013, s.159). Wittek skriver også at refleksjon er viktig, og at det er viktig å knytte erfaringer sammen med strukturer for refleksjon, som kan gjøres ved å etablere en dialogisk deltakerstruktur (Wittek, 2013, s.183). Elevene skal ikke kun få gjøre, men når de får mulighet til å tenke alene og sammen med andre knyttet til det de driver med, foregår det en kunnskapsutvikling, sier Wittek. (Wittek, 2013, s.188).

### 2.2.1 Situert læring og praksisfellesskap

Innenfor læringsmetaforen «læring som deltagelse» forstås læring i lys av den sosiale sammenhengen den foregår i, og den som lærer blir slik en del av en sosiokulturell prosess gjennom deltagelse i forskjellige sosiale praksiser. Afdal presenterer teorien om situert læring og praksisfellesskap innunder denne metaforen.

Målet til sosialantropolog Jean Lave og sosiolog Etienne Wenger i deres bok «Situated learning. Legitimate peripheral participation» fra 1991, er å løfte frem andre praksiser enn skolen for å vise at læring skjer overalt. Felles for disse praksisene er at man lærer ved å delta i dem og slik blir læring til gjennom deltagelse i et «praksisfellesskap». Læring forstås som en prosess der de lærende gradvis blir del av en større helhet, eller at de gjennom deltagelse beveger seg fra en posisjon som legitime perifere deltagere til å bli mer sentrale deltagere i praksisfellesskapet, fullstendig deltakere (Afdal, 2013, s.174-76). For å komme dit påpeker Lave og Wenger viktigheten av å befinne seg i en innovergående læringsbane i praksisfellesskapet, på vei inn mot sentrum av aktiviteten og ikke bort ifra den i en utovergående bane. Hvis aktiviteten for eksempel ikke fanger interesse eller gir mening kan det være vanskelig å etablere læringsbaner som peker innover (Lave og Wenger, 1991, s.36-37).

Læring vil dermed si å tilegne seg ferdigheter en trenger for å kunne kommunisere og handle i overensstemmelse med de normene som eksisterer innenfor en sosial praksis. Fokuset er ikke så mye på kunnskap som produkt, men på å bli en deltager i situerte aktiviteter. Læring skjer gjennom aktiv deltakelse og engasjement i praksisen, men også gjennom at man kan observere og imitere mer erfarne deltakerne i fellesskapet. Det er både snakk om at nykommeren tilpasser seg og lærer av praksisfellesskapet, men også at praksisfellesskapet påvirkes og endres av nykommeren. Læring blir dermed en gjensidig prosess. Man lærer ikke av å være tilskuer, man må delta gjennom en eller annen oppgave (Afdal, 2013, s. 175-176). Wenger videreutviklet praksisfellesskap-begrepet i sin bok «Communities and practice» fra 1998, her presenterer han blant annet tre dimensjoner som er viktig i et praksisfellesskap. Grunnlaget for at et praksisfellesskap oppstår og opprettholdes er en felles interesse og et gjensidig engasjement, sosiale relasjoner, samarbeid og interesse for andres kunnskap er viktig her. Den andre dimensjonen, felles virksomhet går ut på å rette engasjement mot et felles formål som er forstått og forhandlet frem av medlemmene. Ved å bruke det vi vet og det vi gjør, så kan det knyttes meningsfulle forbindelser til de andre medlemmene i fellesskapet. I stedet for å markere at en vet alt selv, så er det viktig å vite hvordan man både kan gi og få

hjelp (Lysø, 2013, s.359). Medlemmene i praksisfelleskapet trenger ikke å kjenne til hverandre og mangfold og ulikhet hos medlemmene kan skape gode praksisfelleskaper, så lenge de er gjensidig engasjerte. Når et gjensidig engasjement og felles virksomhet er tilstede hos deltakerne over tid, utvikler det seg et delt repertoar, som inkluderer deltakernes rutiner, ord, verktøy, måte å gjøre ting på, handlinger og begreper som har blitt lagd eller adoptert gjennom felleskapet, og som har blitt en del av dets praksis (Lysø, 2013, s.359).

### 2.2.2 Læring som Kunnskaping

Til nå har vi sett på to metaforer for læring. Den tredje metaforen, læring som kunnskaping, har blitt utviklet fordi læring forstått kun som individuell eller kollektiv praksis har oppleves som begrensende og passivt. Dette er fordi de ikke fanger opp læringsprosesser som skaper ny kunnskap, de kommer til kort i et senmoderne kunnskapssamfunn, ifølge flere forskere. Utvikling er avhengig av at de lærende sammen utvikler ny kunnskap (Holmquist, 2012, s.18). De finske utdanningsforskerne Sami Paavola og Kai Hakkarainen presenterer i en artikkel fra 2005 en tredje metafor: «knowledge creation», noe som i norsk sammenheng gjerne oversettes til «kunnskaping» (Holmquist, 2012 s.18). Innenfor denne metaforen står aktivitetsteori, også kalt CHAT (Cultural-Historical Activity Theory) sentralt. Som vi har sett innenfor Vygotsky sitt sosiokulturelle perspektiv er medierende artefakter sentrale i all læring, og dette er utgangspunktet i hvordan aktivitetsteori tok form. Den finske forskeren Yrjö Engeström utviklet en modell (førstegenerasjons aktivitetsteori) for å vise hvordan artefaktene er en del av handlingen, mellom det aktuelle subjektet og objektet i en trekantmodell (Hagan, 2013, s.271). Vygotsky sin elev Leontev utviklet så teorien videre med fokus fra individ til system og innførte begrepet aktivitetssystem som skulle vise hvordan individuell læring skjer i felleskap med andre. Hvorfor gjør vi en aktivitet og hvorfor slik? Dette er knyttet til objekt, eller målet som driver aktiviteten. Objekt som begrep er veldig sentralt innenfor aktivitetsteori og gir aktiviteten mening (Afdal, 2013, s.189). Engeström sier at en aktivitet alltid er på vei fra noe – mot noe, som da er objektet. Han har også utarbeidet teorien ved å bygge på Vygotskys modell ved å tilføye dimensjonene regler, felleskap og roller, denne kalles andre generasjons aktivitetsteori. Engeström har videreutviklet andregenerasjonsteorien til en tredje generasjon som tar opp problematikken når to eller flere aktiviteter møter hverandre (Afdal, 2013, s.190-191). I min analyse vil jeg fokusere på deler av aktivitetsteorien, knyttet til subjekt, kulturelle redskaper og objekt, med tanke på plass og begrensning i denne oppgaven.

Kunnskaping som metafor er tydelig tilstede gjennom bruk av ulike redskaper og artefakter for å kunne skape eller utvikle ny kunnskap, og læring kan ikke skje uavhengig av redskapene

som brukes innenfor denne metaforen. Kunnskaping skjer ikke av seg selv, det kan skje ved å ta inn nye redskaper eller nye subjekter inn i en aktivitet, eller å bruke gamle redskaper på nye måter. Kunnskaping skjer som et resultat av at aktiviteter og mennesker snakker og handler sammen, det ligger en mulighet for ny kunnskap, i videste forstand, nye muligheter å handle og forstå på (Afdal, 2013, s.192). I analysen min vil jeg lete etter kunnskapingmetaforen og jeg vil bruke aktivitetsteori ved å få tak i sentrale objekter eller mål i ledertreningsopplegget LIV og se hvilke kulturelle redskaper som brukes for å nå disse objektene. Noen tidligere mastere har brukt aktivitetsteori slik jeg gjør, jeg har nevnt noen i tidligere forskning, og jeg har derfor fått noe inspirasjon fra disse. Dette kommer jeg tilbake til i analysekapittelet.

De tre læringsmetaforene jeg har presentert og teorier innenfor disse vil brukes videre i analysen for å forsøke å sette ord på hvilke læringssyn og forestillinger knyttet til læring jeg finner på LIV-kurset.

### 2.3 Danning

I oppgaven er jeg også ute etter å finne hvilke forestillinger om danning som finnes i LIV-kurset. Danning eller dannelse er et av de mest sentrale begrepene i pedagogikken og har gjennom tidene utviklet seg. Begrepet er utfordrende å gi en universell definisjon på, fordi det finnes ulike perspektiver på danning, dette er blant annet knyttet til den kulturelle konteksten danningen skjer i. Dette knyttes til verdigrunnet som forteller hva som er viktig og hva virksomheten bygger på for eksempel skolen (Haddal og Ohrem, 2011, s.36).

Likevel snakker man ofte om to dimensjoner av danning, en knyttet til det individuelle som vektlegger menneskets personlighetsdanning, der danning bidrar til en persons karakter; personlighet, oppførsel og moral, og en fellesskapsdimensjon som vektlegger utviklingen som samfunnsborger (Gjerstad, 2016). Den ene har fokus på fellesskap og den andre på det individuelle. Ingerid Straume med doktorgrad i pedagogisk filosofi ved Universitetet i Oslo, skriver at utgangspunktet for enhver diskusjon om danning er at utdanning er noe mer enn læring, danning er da en betegnelse, en av flere mulige på dette «noe mer». Danning er et kulturelt og samfunnsmessig fenomen som kun finnes hos mennesker. Vi er ikke ferdige eksemplarer av en spesifikk kultur når vi blir født, det er noe vi blir gjennom danning, altså sosialiserte individer med noen kulturbestemte trekk (Straume, 2016, s.46-47). Skolen er den institusjonen vi alle kjenner til som har et viktig dannelsesoppdrag, der opplæringen skal danne hele mennesket og gi rom for at hver enkelt kan utvikle sine evner. Danning skjer når elevene arbeider på egen hånd og samarbeider med andre (Utdanningsdirektoratet). Det er



fokus på selvbestemmelse, demokratiforståelse, fornuft, refleksjon, og bli et ansvarsfullt menneske, og utvikle holdninger og verdier knyttet til dette (Utdanningsdirektoratet). Menneskeverd, medbestemmelse og solidaritet er også viktige stikkord. I overordna del, som beskriver verdier og prinsipper som grunnskoleopplæringen skal bygge på, kan vi lese dette og at formålet med opplæringen er knyttet til identitet, kulturelt mangfold, kritisk tenkning, skaperglede, engasjement og utforskertrang, respekt for naturen, demokrati og medvirkning nevnes også som viktig i danningen (Utdanningsdirektoratet). En personlighetsutvikling der refleksjon, kritisk tenkning, nysgjerrighet, demokrati og sosial kompetanse er viktig og målet (Haddal og Ohrem, 2011, s.27). Man skal bli engasjerte og delaktige i det som skjer i samfunnet, bli engasjerte samfunnsborgere, som har evne til medfølelse, samarbeid, evne til personlig vurdering og tørre å stå for sine egne meninger (Ohrem, 2011, s.48).

N.F.S. Grundtvig, som jeg har nevnt tidligere i forbindelse med skapelsesteologi, er kanskje mest kjent som salmediker og mannen bak folkehøgskolen i Danmark og Norge.

Folkehøgskolen kan ses på som en såkalt dannelsesinstitusjon. Grundtvigs folkehøgskolepedagogikk tar utgangspunkt i at han mente læring ikke måtte bestå av pugging som hadde lite med elevenes hverdag å gjøre. Læringen skulle skje og utvikles gjennom levende ord mellom lærer og elev og elevenes hverdagsliv skulle stå i fokus. Elevene skulle tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som de hadde nytte av i sitt daglige liv (Haddal og Ohrem, 2011, s.31). Grundtvig var også opptatt av å danne enkeltmennesker, samfunnsborgere og verdensborgere, og et av målene i folkehøgskolenes dannelsesarbeid er knyttet til at elevene skal lære viktigheten av demokrati og engasjere seg i samtaler og store spørsmål (Jespen, 2011, s.135).

### 2.3.1 Klafki sin kategoriale danningsteori

Den tyske didaktikeren Wolfgang Klafki har presentert en moderne og svært aktuell danningsteori, som blant annet har hatt innflytelse på nordisk dannelsesstenkning i forbindelse med skole og undervisning (Tholin, 2013, s.68). Klafki mente at uten dannelsesorientering vil enhver pedagogisk handling være å famle i blinde, og hans fokus er hvordan mennesket gjennom undervisning, kan få en forståelse av seg selv og sin omverden (Gaare, 2021). Klafki plasserer dannelsesbegrepet inn i to kategorier: De materiale danningsteoriene og de formale danningsteoriene. De materiale teoriene har sitt fokus på kunnskap, holdninger og estetiske verdier som har blitt utviklet i samfunnet og skal formidles videre til neste generasjon (Straum, 2018, s. 32). Eksempler på dette kan være knyttet til kunnskaps og ferdighetsmål med bestemt innhold som styrer opplæringen. De formale danningsteoriene har fokus på og

mål å utvikle evnene, anlegg og ferdigheter til enkeltindividet. Altså, de materiale danningsteoriene har det objektive i fokus: innholdet, mens i de formale teoriene er det subjektet: eleven som står i sentrum (Straum, 2018, s. 32-33). Klafki introduserer en tredje danningsteori med en gjensidig avhengighet mellom det innholdet som skal læres og menneskelige kvaliteter som skal utvikles, en *kategorial danningsteori*. Han mente at danningprosessen er en dialektisk prosess mellom eleven (subjektet) og innholdet (objektet), som han kalte «den dobbelsidige åpning». Videre er det det eksemplariske prinsipp som kan føre til dette. I undervisningen bør man legge vekt på at elevene skal lære seg/tilegne seg ulike kategorier som de videre kan tenke ut ifra og forstå, og deretter overføre de til andre relevante områder (Tholin, 2013, s.70).

Subjektet skal være åpen for det felleskapet og kulturen kommer med og bringer inn, men felleskapet skal også være åpen for bidraget til enkeltindividet, jfr. den dobbeltsidige åpning. Eksemplene som velger ut av lærerne må dermed peke utover seg selv og sette søkelys på noe grunnleggende og overordnet. Og ved å lære noe grunnleggende kan eleven ta med dette og bruke til å forstå noe annet (Tholin, 2013, s.70). Undervisningens innhold må også være tilpasset alderen og utviklingsnivå til elevene, og Klafki sin teori viser viktigheten av lærerens oppdrag i å velge ut læringsaktiviteter og faglig innhold. Samtidig er det også fokus på elevenes rett til å komme med innspill og synspunkter, rett til medvirkning. Danningen dreier seg om å utvikle evner knyttet til det å reflektere over egne væremåter og handlinger, og her er samspillet med andre avgjørende, fordi det er her man lærer om blant annet samarbeid og refleksjon sier Klafki (Tholin, 2013, s.77). Kategorial danning er innholdsbasert med fokus på undervisning og opplæring som vektlegger elevens erfaringer og dialog i møte mellom elev og lærer (Gaare, 2021). Her ser vi noen paralleller mellom folkehøyskolens far Grundtvig og Klafkis danningssyn. Klafki mente også at undervisning må ha fokus på innhold som velges ut ifra en demokratisk tankegang. Målet må være å få innsyn og en bevissthet om samtidens sentrale problemer. Gjennom et fokus på slike nøkkelp problemer kan dermed elevene lære å utvikle reflekterte perspektiver og tanker om saker som er viktig som dem og deres samtid (Ryen, 2017). Dette er egenskaper som er viktig å ha for å kunne delta i demokratiske prosesser.

I min videre analyse vil jeg bruke det jeg har presentert her som utgangspunkt for å se hvilke forestillinger om danning som finnes i LIV kurset, hva er viktig for KM at ungdommene tar med seg videre? Jeg vil også bruke Klafki og Grundtvig for å se hvordan innholdet i kurset legges opp til en danning av individet.

## Kapittel 3. Metode

I denne delen av oppgaven vil jeg fokusere på hvordan jeg har gjennomført min studie og forklare hvorfor jeg har gjort det slik. Silje Bringsrud Fekjær skriver i sin masteroppgavehåndbok; «Hvordan bli en lykkelig masterstudent», at metodekapittelet skal ta for seg to hovedpunkter, det skal beskrive hvordan jeg har gått frem og samtidig vise at jeg klarer å reflektere rundt det jeg har gjort, se valgene mine i et slags «fugleperspektiv». (Fekjær, 2013, s.74-75)

Som nevnt skriver jeg innenfor et større forskningsprosjekt, der noen av rammene er satt blant annet knyttet til bruk av læreplannivåene som hovedgrep, men jeg har stått fritt til å velge hvilke metodiske verktøy jeg ville ta i bruk for å få tak i de ulike læreplannivåene i delprosjekt 1. Som nevnt i innledningen tar delprosjekt 1 for seg nasjonale organisasjoners ledertreningsopplegg, der læreplananalyse og intervju med organisasjonene står sentralt. Hovedfokus og dermed mitt forskningsspørsmål stod jeg også fritt til å velge selv, så lenge det gikk innenfor temaet og tok for seg en nasjonal organisasjons ledertreningsopplegg. Metodisk landet jeg på en kombinasjon av kvalitativ dokumentanalyse med innholdsanalyse, observasjon og kvalitative intervjuer med ansatte og frivillige i organisasjonen. En slik kombinasjon av ulike metodiske tilnærminger kalles *metodetriangulering*. Innenfor kvalitative prosjekter brukes gjerne triangulering for å sammenligne ulike aspekter ved et fenomen. At fenomenet slik belyses fra ulike sider kan styrke prosjektets validitet (Aarhus Universitet, metodequiden).

Jeg vil starte med å presentere de læreplannivåene som er i fokus for meg og deretter vil jeg presentere de ulike metodene jeg har brukt for å få tak i disse nivåene og mitt forskningsspørsmål. Jeg vil også drøfte hvorfor jeg har valgt disse og hvorfor jeg mener de kan gi meg svar på det jeg lurer på.

### 3.1 Forskerrollen

Knyttet til LEK-prosjektet, så tenker jeg det er viktig at jeg skriver litt om min posisjon fordi jeg selv er ansatt i Den norske kirke som ungdomsarbeider og jobber med lederkurs. Jeg jobber med ungdom i alderen 14-20 år, både med konfirmanter og ungdomsledere. I menigheten jeg jobber bruker vi ingen nasjonale ledertreningsopplegg, vi har utviklet vårt eget, men likevel er det likheter med mange kirkelige ledertreningsopplegg inkludert KFUK-

KFUM Norge sitt. Min nære kjennskap til feltet jeg undersøker vil påvirke min posisjon knyttet til gjennomføringen av dette prosjektet på godt og vondt, og dermed er det viktig at jeg reflekterer over hvordan dette kan påvirke dataene mine og analysen jeg gjør av disse. Jeg er «insider» i kirkelig ungdomsarbeid, men jeg er også en «outsider» på den måten at jeg ikke har vært med på å gjennomføre ledertreningsopplegg i regi av KM eller hadde noe særlig kunnskap til dette ledertreningsopplegget før prosjektet.

Når det gjelder en undersøkelses pålitelighet eller validitet, kan en kritikk av kvalitative forskningsintervjuer være at metodene bør være nøytrale og ikke avhengig av forskerens subjektivitet, interesser og verdier (Kvale og Brinkmann, 2015, s.79). Men er en slik nøytralitet overhodet mulig? Aksel Tjora skriver at i all type samfunnsforskning vil forskeren ha et eller annet engasjement i temaet det forskes på. Forskerens engasjement i tematikken kan da påvirke resultatet, og innenfor fortolkende tradisjoner som kvalitativ forskning er basert på så er man innforstått med dette og at fullstendig nøytralitet ikke kan eksistere. Selv om mitt engasjement som ansatt i kirkelig ungdomsarbeid kan betraktes som «støy», er det i hovedsak en helt nødvendig ressurs, skriver Aksel Tjora. Dette er blant annet knyttet til at jeg kan bruke egne erfaringer og kunnskap om temaet i analysen og diskusjon av resultatene, for å se perspektiver som en som ikke hadde hatt noe forhold til temaet kanskje ikke ville fått med seg (Tjora, 2017, s.235). Samtidig var jeg i arbeidet med datainnsamlingen ekstra obs på blant annet å opprettholde en profesjonell avstand fordi jeg kan identifisere meg med informantene (Kvale og Brinkmark, 2015, s.108).

### 3.2 Læreplanteori

I min oppgave vil jeg få tak i hvilke forestillinger om teologi/kristendom, læring og danning som finnes i LIV- kurset og bruker læreplannivåene til John Goodlad som hovedgrep. Her vil jeg ha hovedfokus på ideenes læreplan, formell læreplan, oppfattet læreplan og noe operasjonalisert læreplan.

Den amerikanske læreplanteoretikeren John Goodlad har beskrevet hvordan læreplanen fremtrer på ulike nivåer (ansikter) i utdanningssystemet, og opererer med fem ulike læreplannivåer, jeg tar i bruk fire av disse. Først har vi *ideenes læreplan* som handler om de faglige og samfunnspolitiske idestrømmingene som ligger til grunn for en læreplan som dokument. Ideene kan ha sin bakgrunn i filosofiske og ideologiske idéstrømninger. Noen slike ideer får betydning for innholdet i og utformingen av læreplanen. Ideenes læreplan er båret av ønsker og idealer for fremtiden. I min studie vil dette knyttes til forestillingene jeg finner i den

ideologiske veilederen til KM og veilederen for lederutvikling. Men jeg vil også undersøke hvordan ideenes læreplan kan knyttes til informantenes forestillinger og i hvilken grad disse sammenfaller med ideenes læreplan slik de framstår i dokumentene jeg analyserer.

Nivå to er såkalt *formell læreplan*, som er selve dokumentet som er skrevet og som med dette er utgangspunktet for undervisningen som skal skje. For å få tak i dette analyserer jeg dokumentet «Rammeplan for LIV basic». Det tredje nivået er *den oppfattede læreplanen*, som går på hvordan de ulike aktørene som er forpliktet til å bruke planen for sitt utøvende yrke eller rolle oppfatter den formelle læreplanen. Disse aktørenes oppfatning farges av deres erfaringsbakgrunn, verdier, menneskesyn, samfunnssyn og kunnskapssyn. Denne tolkningen blir deres utgangspunkt for planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Dataen som kan si meg noe om oppfattet læreplan får jeg tak i ved å bringe inn utsagn og deler fra dokumentene inn i intervjuene med informantene, for å få tak i deres oppfattelse og tanker rundt disse. Læreplannivå fire kalles *den operasjonaliserte læreplanen*, og handler om den opplæringen som faktisk blir gjennomført innenfor læreplanens rammer slik de blir oppfattet av læreren. Det observerbare i praksis, det som blir sagt og de aktivitetene som blir gjennomført i undervisningen er sentralt her. Dette nivået har ikke vært et hovedfokus i min datainnsamling og analyse, men for å få tak i data som *kan* si noe om hvordan læreplanen kan operasjonaliseres har jeg vært på en kort observasjon. I tillegg bringer informantene inn hva de gjør i praksis i intervjuene (Engelsen, 2015, s.27-28).

Dokumentene jeg analyserer er formelle dokumenter som er normgivende for virksomheten. Lærerplanbegrepet er utviklet for skolen, det er et «skolsk» begrep, men det har overføringsverdi til mindre formelle sammenhenger hvor det foregår læring (Nilssen, 2022). Planene jeg arbeider med i denne oppgaven inneholder både innhold og mål for ledertreningen som skjer på LIV-kurs, og dette taler for å bruke læreplannivåene og begrepet, men med noen forbehold og modifikasjoner.

### 3.3 Utvalg av informanter og materialet

KFUK-KFUM Norge som organisasjon og ansatte på forbundskontoret ble kontaktet av forskningsgruppen i LEK-prosjektet og ville gjerne være med på forskningsprosjektet, også da mitt prosjekt og hva det tok for seg. Vi opprettet kontakt med en ansatt på forbundskontoret, som ble en såkalt «key-person» eller «gatekeeper», et menneske i en ledende posisjon som fungerte som en «døråpner» for studien min, og som var behjelpelig med informanter til mitt prosjekt (Bremborg, 2014, s.312). Gjennom denne kontaktpersonen fikk jeg

kontaklinformasjon til ti mulige informanter, derav både ansatte på forbundskontoret og ansatte og frivillige i ulike kretser. Deretter tok jeg kontakt med disse og presenterte prosjektskissen og litt informasjon om fremgangsmåte og intervjuene. På observasjon fikk jeg også med meg en ansatt og en frivillig til intervju. Til slutt endte jeg opp med seks informanter totalt, to fra forbundskontoret til KM, to frivillige i krets som er med på gjennomføring av LIV basic kurset og to ansatte i krets som har vært delaktige iblant annet LIV basic kurset. For meg var det et bevisst ønske å kunne intervju mennesker med ulike roller innenfor organisasjonen og knyttet til ledertreningskonseptet LIV, for å nettopp se hvilke forestillinger som finnes blant de ulike og hvilke tanker, erfaringer og refleksjoner de ulike informantene hadde.

Når det gjelder hvordan jeg kom fram til hvilket skriftlig materiale jeg skulle arbeide med, fikk jeg tilsendt en hel del dokumenter av kontaktpersonen i KM. Ut ifra dette valgte jeg ut de dokumentene jeg mente ville bidra til at jeg kunne få svar på det jeg lurte på og det jeg var ute etter. Her valgte jeg «KFUK- KFUM Norge sin ideologiske veileder», «Veileder for ledertrening», og «Rammeplan LIV basic».

### 3.4 Dokumentanalyse med innholdsanalyse

For å få tak i ideenes læreplan og formell læreplan, idegrunnet bak LIV basic kurset her spesielt knyttet til delen av forskningsspørsmålet som tar opp teologi, og hva kurset inneholder knyttet til de to andre perspektivene jeg er ute etter; læring, danning, gjorde jeg en dokumentanalyse med innholdsanalyse av tre dokumenter. Både deler knyttet til dokumentanalyse og innholdsanalyse er relevant i min studie, selv om de kan inneholde ulike aspekter. I dokumentanalyser skal dokumentene ses i forhold til deres produksjon, funksjon, innhold, deres mål og hvordan de brukes. De gir innsyn til folks liv, tro og praksis (Davie og Wyatt, 2014, s.151). Jeg er også ute etter og interessert i innholdet i dokumentene, noe som også gjør innholdsanalyse relevant i min studie.

Grace Davie og David Wyatt skriver at dokumenter kan brukes kvantitativt gjennom innholdsanalyse og kvalitativt gjennom diskursanalyse (Davie og Wyatt, 2014, s.151). Men mitt prosjekt er ikke ute etter å se etter bruk av et spesifikt språk eller «telle» ord. Jeg er ute etter innholdet i dokumentene og hvordan det kan kobles til forestillingene jeg er ute etter. Derfor mener jeg bruk av en kombinasjon av kvalitativ dokumentanalyse og innholdsanalyse er gunstig i min oppgave. Jeg tar utgangspunkt i Kristin Asdal og Hilde Reinsnertsen sin presentasjon av ulike metodiske grep som en del av dokumentanalyse, i boken «Hvordan

gjøre dokumentanalyse- en praksisorientert metode» (2020). Dette påvirker min måte å se og forstå dokumentene på, og vil sammen med innholdsanalysen utgjøre grunnlag for analysen av dokumentene. Asdal og Reinertsen skriver at dokumentene sjeldent står alene, de inngår i en serie av tekster og hendelser som utfolder seg over tid og er en del av et praksisfelt der mennesker er i sving med å utforme, behandle, lese, diskutere og bruke dem. Dokumenter er steder vi kan bevege oss inn i og gjøre feltarbeid i for å forstå dokumenter som en del av institusjoners praksis, dette kaller de dokumentsteder. Dette er en klassisk sosialantropologisk metode som er et sett av teknikker for å utforske og forstå steder gjennom observasjoner og intervjuer, man knytter flere steder i samme studie og dokumentene kan dermed være ett av flere steder man besøker og analyserer (Asdal og Reinertsen, 2020, s.38).

I boken skisserer de organisasjoner som et typisk dokumentsted. Organisasjoner, som KM, er en organisasjon der dokumenter utgjør en viktig del av både fundamentet og arbeidshverdagen. De skriver at institusjonell etnografi og organisasjonsstudier med et blikk for dokumenter kan generere svært verdifull empiri for det kan gi oss tilgang til dokumentarbeid i praksis og dokumenter i bruk i organisasjonen, som kan gjelde både helt konkret eller knyttet til informasjon om prosesser rundt dokumentene. De skriver også at det kan ha en viktig analytisk funksjon ved at man får en bedre forståelse av både organisasjonen i seg selv, hva slags arbeid og saker som utspiller seg og dokumentenes rolle her (Asdal og Reinertsen, 2020, s.142). Organisasjonene man oppsøker gjennom mange forskningsspørsmål er i seg selv det vi kaller dokumentsteder, det vil si at de i veldig stor grad er bygget på dokumenter og dokumentarbeid (Asdal og Reinertsen, 2020, s.145).

Dokumentbevegelser er også et metodisk grep de trekker frem, som tar utgangspunkt i at dokumenter beveger seg mellom steder, institusjoner og personer. Et dokument er på den ene siden et slutt punkt, et resultat av en prosess, men dette slutt punktet er også starten på noe nytt. Dokumentene setter i gang noe, som vi kan få tak i ved å se på dokumentenes bevegelser. Hvem bruker de? Hva tilpasses? Hvilke endringer blir gjort? Hva tas med ut i praksis? Dette er noe jeg ville finne ut av gjennom intervjuer med informantene knyttet til ideenes læreplan, oppfattet- og noe operasjonalisert læreplan. I min oppgave forholder jeg meg til dokumentene som styringsverktøy med evne til å forflytte seg over lange avstander over tid. Det ikke en selvfølge at innholdet de omhandler automatisk blir realisert slik de var etablert i første omgang eller at styringsambisjonene til dokumentene alltid lykkes (Asdal og Reinertsen, 2020, s.129). Nettopp dette forholder jeg meg til og er opptatt av i min oppgave og kan knyttes til læreplanteori, dokumentene setter klare rammer på hva og hvordan, men de

frivillige og ansatte, som skal bruke dokumentene i praksis i gjennomføringen av LIV basic kurset har også sine syn, verdier og erfaringer. Dette kan føre til at det skjer mye mellom det dokumentene sier og hva som skjer i praksis. Dokumenter er åpne for tolkning og uventede vendinger. Forfatterne skriver også at det er nyttig å legge merke til hvordan dokumentene ofte henger sammen i såkalte lange dokumentkjeder. Dokumentene bygger på hverandre, og ett dokument kan inneholde referanser til andre dokumenter som det selv bygger på (Asdal og Reinertsen, 2020, s.132).

Innholdsanalyse gir ofte kvantitativ data, men kvalitative data er også vanlig (Nelson og Woods, 2014, s.109). Kvalitativ innholdsanalyse handler om fortolkning av hva slags mening som er knyttet til ulike typer innhold i for eksempel dokumenter, og kan handle om en systematisering av utvalgte tekster som er relevant for mitt forskningsspørsmål. Min bruk av innholdsanalyse som metode handler om hvordan innholdet i dokumentene knyttes til de ulike delene i problemstillingen (Grønmo, 2020).

For å kutte ned og fremheve den infoen som var mest relevant for meg i dokumentene startet jeg å lese gjennom for å få et førsteinntrykk av dokumentene, jeg markerte alt som jeg tenkte var relevant til mitt fokus og forskningsspørsmål for å finne hvilke forestillinger som var sentrale i dokumentene. Deretter skrev jeg dette inn i et dokument. Så gikk jeg gjennom igjen med fokus på noen utsagn, setninger, kompetansemål og annet som jeg tenkte kunne være interessante å ta med inn i intervjuene å spørre informantene om.

### 3.5 Observasjon

I starten av arbeidet med oppgaven min tenkte jeg ikke over at jeg ville bruke noe form for observasjon, fordi det er møte mellom dokumentenes og informantenes forestillinger jeg er ute etter. Likevel kom jeg frem sammen med veileder etter opprettelsen av kontakt med organisasjonen og kontaktpersonen, at jeg skulle dra en dag på observasjon av en helgesamling for å få et inntrykk av LIV basic kurset som jeg skulle skrive om, såkalt *entry into the field*. Aksel Tjora skriver at observasjon kan velges fordi man rett og slett har tilgang på denne formen for datainnsamling og at i mange tilfeller kan selv en meget begrenset mengde observasjon gi relativt mye nyttig tilleggsdata, for eksempel i en studie som ellers benytter intervjuer. Han anbefaler at dersom man i et slikt prosjekt har enkel tilgang til å gjøre for eksempel en dag med observasjoner, kan dette i seg selv være en grunn til å gjøre nettopp dette. Det kan føre til god data som egner seg som supplement til intervjudata, som jeg erfarte (Tjora, 2017, s.54). De timene jeg var på observasjon, fikk jeg ideer til spørsmål og fikk tak i



to informanter. Observasjonene av undervisningen ga også en del tilleggsdata som jeg mener beriker min analyse.

Før jeg dro på observasjon måtte jeg forholde meg til på hvilket nivå jeg skulle engasjere meg, skulle jeg snakke med folk eller være «flue på veggen»? Tjora foreslår en såkalt interaktiv observasjon, der forskeren i første omgang er en ren observatør, men kan inngå i ulike former for interaksjon med de man observerer for å begrense unaturligheten ved den passive observasjonsrollen, dette tenkte jeg var en god observasjonsform. Samtidig skriver Tjora at man kan planlegge så mye man vil på forhånd, men når man blir kastet inn i feltet kan dette endres. Jeg undervurderte nok litt hvordan min jobb som ungdomsarbeider i kirken, hvor mitt arbeid er med ungdom og lederkurs kom til å påvirke meg på observasjon. Jeg kom fort i kontakt med ungdommene som var frivillige der og snakket en del med dem og den ansatte jeg møtte der, men vi snakket ikke om noe knyttet til oppgaven. Tjora skriver at ved å dra på observasjon i felt, har man aldri hundre prosent kontroll over sin egen rolle og rollen kan bli vanskelig å opprettholde for eksempel fordi man blir dratt inn i situasjoner fordi man er til stede som et medmenneske (Tjora, 2017, s.61). Dette handler om det at det ikke bare er de som blir observert som blir påvirket av situasjonen, men også jeg som observatør blir påvirket i situasjonen (Tjora, 2017, s.70). Dette kan være med på å påvirke observasjonens pålitelighet, men mine observasjoner gikk mest på undervisningen som skjedde og innholdet i læringsaktivitetene, ikke av menneskene, hvordan ungdommene oppførte seg eller hva de sa (Tjora, 2017, s.73).

I etterkant tenkte jeg om jeg burde ha observert mer og at det burde vært større plass til observasjon istedenfor intervju eller annet, det ville gitt meg mer innsikt i hva som skjer i praksis og ikke bare hva de sier skjer, men likevel er jeg opptatt av informantenes tanker og deres forestillinger.

### 3.6 Kvalitativt intervju

Aksel Tjora skriver at dybdeintervju bør velges hvis man vil få tak i ulike aspekter av menneskelig erfaring, og hvis man vil få tak i meninger, holdninger og erfaringer, se verden fra informantenes ståsted (Tjora, 2017, s.135). Jeg hadde et mål om å bringe til veie data som kan hjelpe meg til å belyse ideenes læreplan, knyttet til forestillinger om teologi, læring og dannelse, samt å belyse oppfattet og noe operasjonalisert læreplan knyttet til hvilke tanker, erfaringer, refleksjoner og forestillinger som finnes blant ansatte og frivillige. Derfor gjennomførte jeg kvalitative semisstrukturerte intervjuer med informantene mine over zoom.

Grunnen til at jeg valgte intervjuer var først og fremst knyttet til at jeg mente dette var riktig metode å bruke for å få tak informantenes forestillinger, refleksjoner og erfaringer knyttet til LIV basic kurset. Videre, som tidligere nevnt, er intervjuer nyttige for å få tak i bevegelsene til dokumentene og se møte mellom forestillingene i dokumenter og hos informantene.

Dybdeintervju som metode er basert på et fenomenologisk perspektiv hvor jeg som forsker ønsker å forstå informantenes opplevelser samt hvordan informanten reflekterer over dette. Innenfor såkalt sosialkonstruktivistisk perspektiv er vi særlig ute etter å studere hvordan informantene skaper mening, eller en forståelse av sin virkelighet på bakgrunn av de erfaringer og opplevelser de har (Tjora, 2017, s.115). Tjora skriver at i situasjoner der man vil utforske nyansene i opplevelser og erfaringer vil dybdeintervjuer være hensiktsmessige, intervjuene handler ikke dermed bare om informantene, men kan brukes for å forstå sammenhenger utover informantene som individer (Tjora, 2017, s.115). Jeg valgte å bruke semistruktuert intervju fordi jeg ville skape en situasjon for en så fri samtale som jeg riktignok hadde satt rammene for og lagd en intervjuguide med spørsmål jeg ville stille, men det er en fri intervjuform der informanten kan komme inn på temaer som jeg som intervjuer vil høre mer om og jeg kan stille oppfølgingsspørsmål.

Før intervjuene sendte jeg ut et skriv med informasjon og hovedtemaene vi kom til å snakke om i løpet av intervjuet. Jeg tenkte at ved at jeg gjorde dette, kunne informantene forberede seg litt ved å tenke litt rundt det jeg sendte og at dette gjorde det “lettere” å starte intervjuet siden de allerede hadde gjort seg opp noen tanker. Knyttet til spørsmålene jeg stilte og utformingen av intervjuguiden så tok jeg utgangspunkt i fremgangsmåten både Tjora og Kvale og Brinkmann skriver om, knyttet til tre faser. Jeg startet med introduksjons/oppvarmingsspørsmål der jeg spurte uformelle, “ufarlige” spørsmål om yrke, bakgrunn og annet for å skape trygghet hos informanten slik at de kjenner på at de behersker situasjonen. Så kommer refleksjonsspørsmålene/substansspørsmålene som er særlig relevant for min problemstilling, selve kjernen av intervjuet der jeg inviterte informantene til å ta oss med på fortellinger ved såkalte “grand tour questions”. Informanten kan her gå i dybden i ulike deler av forskningstemaet, som jeg var ute etter. Jeg avsluttet med noen avrundningsspørsmål (Tjora, 2017, s.146-147).

Jeg tok opptak av intervjuene, og transkriberte de ordrett. Knyttet til kvalitativt forskningsintervju som metode kan en kritikk være at siden kunnskapen her produseres sosialt i interaksjon mellom intervjuer og informant så vil selve produksjonen av data avhenge av intervjuers ferdigheter, og at intervjuing er mer et håndverk (Kvale og Brinkmann, 2015,

s.85). Personlig har jeg aldri gjennomført et intervju på denne skalaen før og visste ikke hvordan jeg skulle gå frem. Jeg leste meg mye opp på teori og tidligere mastere, og snakket med studenter som hadde gjennomført intervju, og hadde og dialog med veileder knyttet til spørsmålene i intervjuguiden. I tillegg gjennomførte jeg noen prøveintervjuer på familiemedlemmer og venninner, blant annet pedagoger, for å kjenne litt på situasjonen og se om spørsmålene var tydelige nok. Etter de to første intervjuene jeg gjennomførte med informanter fikk jeg intervjusituasjonen ganske “under huden”, og følte jeg behersket det godt og fikk det jeg ville ut av intervjuene.

I den videre analysen hadde jeg nå dokumentene, som jeg hadde begynt å analysere kort før jeg dro på observasjon og før gjennomføring av intervjuene, intervjudata, og et feltnotat på tre sider. Materialet skal analyseres flere ganger og nye perspektiver vil komme etter hver gang, så jeg startet å lese gjennom de delene av dokumentene jeg hadde plukket ut tidligere som jeg hadde lagt inn i en fil. Så kodet jeg dette ved en nærlesning/empirinær koding hvor jeg opprettet koder knyttet til det som stod i en setning/avsnitt. Det samme gjorde jeg med intervjudataen/de transkriberte intervjuene hvor jeg fortsatte med de allerede opprettede kodene eller lagde nye koder knyttet til det som ble sagt, for eksempel; “Synes at ungdommene lærer best i felleskap”. Dette gjorde jeg også med feltnotatet mitt. Deretter samlet jeg kodene i overordna kategorier basert på delene i problemstillingen min, både fra dokumentene, intervjuene og observasjon.

I arbeidet med rådata har jeg benyttet meg av en abduktiv analysestrategi, hvor jeg først har funnet koder ved en nærlesning av materialet, deretter løftet jeg blikket til de teoretiske perspektivene og så på kodene i lys av disse. Gjennom den abduktive analyseprosessen så blir da kodene identifisert og konstruert, dels gjennom å jobbe med materialet og dels gjennom det teoretiske rammeverket og forskningsspørsmålet. På denne måten gikk jeg fra å starte en analyse med nærlesning og så dataene «for seg selv». Videre så kategoriserte jeg dem og knyttet dette så til teori for å se dataene i et større perspektiv knyttet til de teoretiske rammeverkene som skal forsøke å “forklare” dataene gjennom teoretiske briller (Tjora, 2017, s.317). Etter å ha kategorisert materialet mitt, skrev jeg ut analysen. Her valgte jeg å dele oppgaven inn i tre hoveddeler, basert på problemstillingen, med de ulike forestillingene. Jeg valgte også å kombinere presentasjon av funn og analysen i ett, fordi det ble mye gjentakelse og veldig rotete lesning når jeg først startet med å ha to ulike kapitler. Etter at jeg gjennomførte intervjuene og ble mer kjent med teorien og feltet er det noen av spørsmålene jeg stilte og svarene knyttet til de som ikke var relevant til å svare på min problemstilling, og

jeg skulle ønske jeg stilte noen andre spørsmål. Likevel tror jeg det hadde blitt for ledende spørsmål og for åpenbart hvor jeg ville med spørsmålene etter at jeg hadde satt meg inn i teorien og feltet. Min jobb er å sette ord på deres «hverdagslige» forestillinger med teoretiske briller.

### 3.7 Etske overveielser

Analysen av dokumenter er en såkalt «ikke påtrengende metode», likevel må jeg forholde meg til spørsmål her knyttet til hvor dokumentet kommer fra og hvem som har produsert det (Tjora, 2017, s.182). Når det gjelder observasjon hadde jeg her flere etiske spørsmål jeg måtte tenke gjennom. Som nevnt tidligere så opprettet forskningsgruppen kontakt med KM som organisasjon, og de hadde lest om forskningsprosjektet (LEK) på nett og ville veldig gjerne være med i prosjektet, dermed var det ikke vanskelig for meg å få tilgang på dokumenter, informanter og få lov til å dra på observasjon. Likevel er det organisasjonens forbundskontor som har sagt ja til å bli med og ikke enkeltpersoner som var til stede på observasjonen, nemlig de frivillige og ungdommene. Før jeg dro på observasjon så tok vår kontaktperson kontakt med en krets og den ansatte som hadde ansvar der for å spørre om det var mulighet for at jeg kunne komme på observasjon. Etter å ha fått ja, så opprettet jeg kontakt med den ansatte i kretsen og sendte informasjon om prosjektet mitt og hva jeg var ute etter på observasjonen, som var knyttet til undervisningen som skulle skje og aktivitetene, og at observasjon ikke var en stor del av oppgaven min, men at jeg veldig gjerne ville dra på besøk for å få et inntrykk av kurset. Da jeg kom på observasjon så var jeg nøye på å presentere prosjektet foran ungdommene og de frivillige ungdomslederne hvor jeg kort fortalte hva jeg skulle gjøre, og at det ikke ville være noe fokus på enkeltpersoner, og jeg ville ikke ta bilder, video eller noe opptak.

Når det gjelder intervjuarbeidet, må man gjøre etiske overveielser gjennom hele prosessen. Prosjektet ble meldt til NSD og godkjent der, og jeg har fulgt krav til databehandling- og lagring som stilles der. Jeg vil likevel reflektere litt mer over noen av de aktuelle punktene i kravene fra NSD. Det første gjelder religion som sårbar personopplysning, det andre gjelder anonymisering.

Da jeg gjorde feltarbeid i en religiøs organisasjon, var det grunn til å være ekstra observant siden religion regnes som sårbare personopplysninger. I tråd med dette skrev jeg i informasjonsskrivet om at religion kan bli et tema, men at jeg ikke legger opp spesifikt til dette. I forhold til selve gjennomføringen av intervjuet er forskningsetikken først og fremst

knyttet til kravet om at informanten ikke skal komme til skade, så her måtte jeg reflektere rundt om kunnskapen jeg var ute etter kunne komme til skade for informantene (Tjora, 2017, s.175). Her kom jeg frem til at mitt forskningsspørsmål leter etter informantenes refleksjoner, forestillinger og erfaringer knyttet til LIV basic kurset og arbeidet de er med på der. Jeg er ikke ute etter personlige fortellinger om deres liv og dype tanker rundt religion og tro. Likevel tenkte jeg at slikt kunne komme fram i intervju situasjonen, selv om det i utgangspunktet ikke var data av det slaget jeg var ute etter. Som nevnt hjalp min kontaktperson i KM meg med å skaffe informanter, og jeg skaffet også to selv gjennom observasjonssesjonen jeg var på. Jeg sendte ut samtykkeskjemaer, der jeg blant annet informerte om at de vil bli anonymisert (her mente jeg at de ville bli gitt pseudonymer i oppgaven), men at de kunne bli kjent igjen basert på stillingen de har, kretsene de jobber i eller annet. Når man bruker «stakeholders» som informanter lar full anonymisering seg vanskelig gjennomføre.

Tjora skriver også at man kan stille seg noen spørsmål knyttet til den etiske delen av undersøkelsen før man skal gjennomføre. Her kan man spørre seg om studien kan bidra til å på noen slags måte bedre deltakerens situasjon eller for gruppen de representerer. Som nevnt er jeg ute etter å skape refleksjon innad i organisasjonen, og få informantene til å reflektere over og evaluere hva som fungerer og ikke fungerer, hva de tenker om ulike aspekter knyttet til kurset de er med på å gjennomføre. Jeg tenker også at studien kan bidra til at spesielt frivillige og ansatte ute i kretsene kan diskutere kurset på en måte de ikke har gjort før, og som kan føre til forbedringer og eventuelle endringer, blant annet fordi KM som organisasjon og forbundskontoret er interessert i disse tankene og har bedt om å få lese oppgaven min. Jeg gjennomførte intervjuene mine over zoom og informerte om at det ville bli gjort opptak gjennom zoom. Her måtte jeg ta noen forholdsregler og leste UiO sin oversikt over hvordan man skal gjennomføre intervjuer over zoom. Jeg var logget inn på zoom gjennom min UiO-bruker og jeg passordbeskyttet zoom-møte. Opptaket tok jeg direkte gjennom zoom, og hadde en backup på diktafon-appen til UiO på mobilen. Opptaket lagret jeg på en passordbeskyttet minnepenn, der jeg også la transkriberingene av intervjuene etter hvert. Dette informerte jeg informantene om før intervjuet slik at de var innforstått med dette, selv om jeg hadde skrevet det i samtykkeskjema så ville jeg minne de på dette. Knyttet til presentasjonen av informantene i analysekapittelet er presentasjonen av spesielt en informant kortere og uten kjønn, etter ønske fra informanten selv, noe jeg tok hensyn til.

### 3.8 Validitet og reliabilitet

Begrepet reliabilitet knyttes til spørsmål om forskningens pålitelighet og begrepet validitet om forskningens gyldighet. Validitet dreier seg om hvorvidt metodene faktisk er egnet for å undersøke det den skal undersøke (Tjora, 2017, s.232). Jeg har forsøkt å redegjøre for metodene jeg har brukt og hvorfor jeg har valgt disse knyttet til at det er mest gunstig for å få svar på mine spørsmål. Det at jeg bruker metodetriangulering (Aarhus universitet, metodeguiden), som innebærer to eller flere undersøkelser med ulike metoder av samme fenomen, styrker validiteten av min forskning. Det at jeg bruker hele tre ulike metoder, og ikke kun for eksempel dokumentanalyse alene, mener jeg styrker validiteten til min studie ved at det gir mer utfyllende informasjon om hva som foreligger på ulike nivåer i organisasjonen.

Knyttet til pålitelighet har jeg vist hvordan jeg har valgt deler av materialet mitt og jeg gir eksempler fra materialet, så leseren kan følge analysen og argumentene for analysen. Dette handler om transparens: Hvor godt disse valgene formidles i forskningsrapporteringen og hvordan studien beskrives for leseren, styrker reliabiliteten. Jeg har forsøkt å beskrive forskningsprosessen og gitt beskrivelser av hvordan datamaterialet ble innhentet, valg jeg har tatt, hvordan deltakere er rekruttert, hva slags teorier som brukes og hvordan de har virket og hvordan dataanalysen foregikk. Ved å redegjøre for de valg vi tar for eksempel når det gjelder metoder og teoretisk innspill til analysen, inviterer vi leseren til å kritisk ta stilling til forskningens relevans og presisjon (Tjora, 2017, s.243). Målet er at leseren skal få et så godt innblikk i forskningen slik at de kan ta stilling til forskningens kvalitet. Ved intervjuene har jeg brukt opptak som gjør det mulig for meg som forsker å legge frem direkte sitater slik informantene la det frem (Tjora, 2017, s.248). Å skrive frem analysen på en troverdig måte handler om at jeg viser hva jeg gjør og knyttes til transparens eller gjennomsiktighet, analysene er gjennomsiktige når leseren kan følge analysene og synes det virker som rimelige tolkninger. Derfor, som jeg har skrevet, bestemte jeg meg for å ha presentasjon av funn og analysen i ett for å vise til funn og sitater og analysene for at leseren kan følge med i analysen. Dette kan gjøres i analysen gjennom tekstutdrag eller sitater med påfølgende kommentarer, leseren får innsyn i hvordan det analyseres og hvordan det argumenteres for. Dette vil kunne styrke påliteligheten til undersøkelsen fordi informantenes "stemme" gjøres synlig i noen grad helt frem til leseren.

Validitet sikres også ved at transkriberingen av intervjuene er gjort korrekt, og derfor har jeg transkribert ordrett og i presentasjonen av funnene viser jeg noen ganger til direkte sitat, eller en oppsummering av sitatene (Tjora, 2017, s. 237). I analysen kan min forståelse og tolkning

av datamaterialet og utvelgelse være påvirket av min stilling som ungdomsarbeider og mitt engasjement på feltet, likevel har jeg forholdt meg til problemstillingen og tatt med delene som jeg mener svarer på den. Jeg har også skrevet litt om min rolle som forsker og påvirkning, som styrker påliteligheten.

## Kapittel 4. Presentasjon av funn og analyse

### 4.1 Presentasjon av informanter

**Line** er frivillig i KM i en by i Vestfold og sitter i programstyret for sin krets. Hun har vært aktiv siden tidlig 2000-tallet og jobber selv som ungdomsarbeider i en menighet. Hun er med å drive MILK-kurs lokalt og ungdomsklubb, hun har en bachelor med hovedvekt på kunst og håndverk, ungdomsskunnskap og musikk, i tillegg til en fagutdanning i grafisk design.

Knyttet til LIV-kurs har hun vært med på noen helgesamlinger som frivillig og foredragsholder.

**Kristoffer** er frivillig i en krets på Østlandet, sitter i LIV-utvalget der og er med på å arrangere LIV-kurset. Han har vært aktiv i åtte år som konfirmant, leder på Ten-Sing og selv vært deltaker på MILK-kurs og LIV basic kurs. Han har også tidligere sittet i KM sitt ledertreningsutvalg. Til vanlig jobber han som konsulent og har en master i entreprenørskap. Han har tidligere jobbet som ungdomsarbeider i en menighet på Østlandet der han blant annet jobbet mer ledertrening. Han har ansvar for en del undervisning, planlegging og noen ganger andakt på LIV kurset.

**Thea** har vært ansatt som programkoordinator i KM i fem år, og er tilknyttet en krets på Østlandet. Hun har ulike oppgaver knyttet til arrangement, oppfølging av frivillige og kursing av dem, og har ansvar for ledertrening og LIV-kurs. Hun har en master i idrett, administrasjon og ledelse, men har også studert trosopplæring og en del deltidsfag i ledelse som ansatt i KM. Hun har jobbet i sjømannskirken og ble kjent med KM som organisasjonen gjennom dette. Knyttet til LIV-kurset har hun hatt hovedansvaret i to år, men vært med før og bidratt.

**Kim** er daglig leder i krets i en større by på Vestlandet, med stor bredde i sin stilling med en mix av både praktiske oppgaver og kontorarbeid. Hen har ansvar for kursdriften med MILK og LIV basic kurs. Selv har hen vokst opp med søndagsskole, barneklubb og korsang, og vært aktiv mange år i KM, nå som ansatt. Hen har en samfunnsfaglig høyere utdanning.

**Nora** er ansatt på forbundskontoret som teamleder for program og utvikling, og er leder for et fagteam som blant annet jobber med ledertrening. Hun har jobbet i KM siden 2014 og vært med i KM selv som ung. Hun har vært en del av ledertreningsarbeidet i organisasjonen og på gjennomføring av LIV-kurset som foredragsholder eller medansvarlig.



**Helene** er ansatt på forbundskontoret som programutvikler *ung lederskap* og er ansatt i et programteam. Hun har en fagstilling som innebærer både jobb internt i organisasjonen på nasjonalt nivå med kompetanseheving, men også rettet mot kretser, hovedforeninger og folkehøyskoler. Hun er også rådgiver og sparringspartner for de som jobber ute med praktisk gjennomføring, men jobber mest med lederutvikling på folkehøyskoler. Hun har bakgrunn som musikk lærer og har jobbet i grunnskolen i mange år også som del av skoleledelsen som avdelingsleder på barne- og ungdomsskole, og har videreutdanning i skoleledelse. Hun har jobbet snart tre år i KM. I tillegg har hun vært med på å skrive deler av «Veileder for lederutvikling» og i utvikling av ideologisk veileder. Selv har hun vært aktiv i organisasjonen lenge blant annet som leder for barnekor i nesten tjue år.

#### 4.2 Presentasjon og analyse av dokumentene

«KFUK-KFUM Norge sin ideologiske veileder» ble vedtatt av Forbundsstyret desember 2020, og er ett av organisasjonens grunndokumenter som både beskriver organisasjonen idegrunnlag som skal være utgangspunkt i alt som gjennomføres i regi av organisasjonen. Målgruppen for dette dokumentet er deltakere, frivillige eller ansatte i KM, men også de som ønsker å bli mer kjent med hva organisasjonen står for (KFUK-KFUM Norge, 2020). Det andre dokumentet «Veileder for ledertrening» ble også vedtatt desember 2020, og er mer spesifikt knyttet til organisasjonens ledertrening, en veileder for eksisterende lederutvikling og som skal ligge til grunn for utvikling av nye tilbud. Målgruppen her er primært ansatte og frivillige i KM og dokumentet skal sikre felles forståelse og kunnskap om både mål og metode (KFUK-KFUM Norge, 2020, s.3). Disse grunndokumentene er normgivende for virksomheten for LIV-kurset. «Rammeplan LIV basic» er det siste dokumentet som tar for seg LIV basic kurset, oppdatert våren 2016. Dokumentet inneholder hvordan helgesamlingene skal gjennomføres i form av en læreplan som også tar for seg kompetansemålene deltakerne skal nå gjennom kurset.

I den videre analysen vil jeg svare på forskningsspørsmålet mitt, og har delt analysen opp etter de tre delene i dette. Jeg vil ta for meg hver del, presentere funnene mine fra dokumentene intervju og observasjon, og se sammenheng mellom disse, og underveis vil jeg nevne hvilke læreplannivå jeg mener forestillingene kan knyttes til. Jeg bringer også inn teoretiske perspektiver, tidligere forskning og diskuterer det jeg finner.

### 4.3 Teologi og menneskesyn

I forestillingene hos informantene tenker jeg at jeg både får tak i *ideenes læreplan* knyttet til deres ønsker, erfaringer, tanker og verdier, men også *oppfattet læreplan* fordi det handler også om deres fortolkning og oppfattelse av ideene bak læreplanen og LIV-kurset.

I gjennomgangen av innsamlede data og lesningen av kodete data, både fra dokumenter og i intervjuer var uttrykket «det hele menneske» noe som gikk igjen ofte. I den ideologiske veilederen til KM står det at deres fundament er basert på trekanten som er deres symbol som symboliserer at vi er hele mennesker med ånd, sjel og kropp. «Vi har fysiske, mentale og åndelige behov. Alle sider av trekanten skal gjenkjennes i våre åpne og trygge felleskap» (KFUK-KFUM Norge, 2020). Forestillingen om et helhetlig menneskesyn må derfor anses som sentral i KM.

I intervjuene med informantene spurte jeg hvilke kunnskaper, ferdigheter eller holdninger og verdier de ønsket at ungdommene skulle sitte igjen med etter LIV-kurset. Her var det kun to som nevnte noe knyttet til tro og kristendom. Line nevnte at hun alltid sier at det nye testamentet koker ned til «vær snill mot hverandre», og det er noe man ikke må miste av syne. «Vær ålreit, Gud er kjærlighet og vi er skapt i Guds bilde som betyr at sånn som vi er født er det riktig å være. Vær raus med hverandre». Kim nevner at hen håper kurset fører til at ungdommene blant annet får utvikle seg som kristne. Grunnet få svar knyttet til tro og kristendom, stilte jeg et oppfølgingsspørsmål til de andre informantene om det var noen *kristne verdier* de håper ungdommene sitter igjen med. Her nevner samtlige at det er viktig at ungdommene kommer som de er, som hele mennesker med alt det innebærer og at de skal bli sett for den de er. Kim sier: «Vi formidler et menneskesyn om det hele mennesket og vi ønsker jo at ungdommene skal ha en opplevelse av at man er god nok som man er, og her er det rom for alle».

Nora fra forbundskontoret svarer blant annet:

Vårt slagord er; «Vær deg selv stå opp for andre», og det er en ganske heftig beskjed å gi til en 16-åring. Sånn at ved å ha det slagordet så gir vi oss selv en stor oppgave ved å møte ungdommene, og hjelpe de både til å være trygge i seg selv og kunne finne ut av hvem man er i ett trygt felleskap.

Helene fra forbundskontoret trekker inn Grundtvig i sitt svar:

Jeg tenker jo at menneskesynet er viktig, og der er vi jo som organisasjon også opptatt av å være menneske først, kristen så som han godeste dansken, Grundtvig har sagt. At alle er like mye verdt og det at vi møter alle mennesker med respekt, det er en del av

vårt kristne livssyn med Jesus som tydelig forbilde på det. Så det tenker jeg nok er det aller viktigste.

Thea forteller at verdiene til KM er rettesnor for det de gjør som organisasjon og det de lærer bort, de bruker tid på dette. Videre sier hun at det å kunne lese Bibel eller komme ut av kurset og tenke at man er kristen ikke er det viktigste, men at de opplever kirken som et godt sted å være der de blir verdsatt og sett for de menneskene de er. Alle har noe verdifullt å bidra med og hun sier at dette ligger i deres kristne menneskesyn som er gjeldende i deres organisasjon.

Her kan skandinavisk skapelsesteologi og Grundtvig trekkes inn for å sette ord på det som kommer frem her. Gregersen, Wyller og Ugglå skriver, som nevnt i teorikapittelet, om teologien basert på Grundtvigs formidling av Luther, og utsagnet «Menneske først, kristen så» som brukes for å understreke det universelle ved å være menneske. Dette ser ut til å være svært viktig for KM som organisasjon, deres menneskesyn og teologiske grunnlag. Alle er skapt i Guds bilde, er like mye verdt og er unike. Thea nevner at å kunne lese Bibelen eller at ungdommene skal tenke at de er kristne ikke er like viktig som at de blir sett og verdsatt for den de er. Dette kan knyttes til Grundtvig og skapelsesteologien. Alt liv er en gave fra Gud, uansett om man er troende eller ikke, vi skal først og fremst være gode mennesker. I avsnittet «Teologisk grunnlag» i den ideologiske veilederen, kan vi lese:

Vi legger til grunn at alle mennesker er skapt «I Guds bilde» med en unik verdi, at vi står i relasjon til Gud og med et ansvar for eget liv og for verden. Ingen har noen gang sett Gud, men Gud ble et menneske som heter Jesus. Fordi Gud selv går inn i vår kaotiske verden og er radikal på å inkludere, vil vi gi barn og unge tilhørighet i felleskap på tvers av det som skiller. Jesus tar imot hele mennesker. I KFUK KFUM skal unge erfare en nådig Gud og gis rom til å tro på Jesus Kristus og følge hans eksempel ved å kjempe for kjærlighet og rettferdighet (KFUK-KFUM Norge, 2020).

Formuleringene *inkluderende felleskap, kamp for rettferdighet og vern om skaperverket* finner vi også i den ideologiske veilederen (KFUK-KFUM Norge, 2020). Å være kristen betyr å være menneske. Trekanten, som er symbolet til KM som organisasjon representerer det hele menneske, og kan også knyttes til treenigheten innenfor kristendommen, ofte med Guds øye rammet inn av en trekant. Knyttet til menneskesyn er formuleringen «skapt i Guds bilde» sentral og hentet fra første skapelsesmyte i Bibelen. I hvert menneske er det spor av Gud, det er dette som begrunner menneskets verd (Kvamme, Lindhardt og Steineger, 2008, s. 67).

Videre i ideologisk veileder kan vi lese KM sitt slagord: «Vær deg selv, Stå opp for andre», og videre står det:

Unge mennesker skal få leve og utvikle seg som hele mennesker, og utfordres til å stå opp for egne og andres menneskeverd og rettigheter. Vi mener menneskeverdet er uavhengig av kategorier som kjønnsidentitet, seksuell orientering, funksjonsvariasjon, religiøs identitet, etnisitet og nasjonalitet. Åpenhet og respekt for alle er en konsekvens av KFUK-KFUMs kristne forankring (KFUK-KFUM Norge, 2020).

Vi kan også lese at Jesu liv og lære er utgangspunkt for KM og alt deres mangfoldige arbeid, og Jesus er forbilde som møtte alle mennesker med respekt og kjærlighet, spesielt de som falt utenfor. «Den samme nestekjærligheten og rausheten skal prege KFUK KFUM sitt felleskap» (KFUK-KFUM Norge, 2020). I dokumentet «Veileder for lederutvikling» nevnes ord som normkritikk og inkludering og det står også at lederutviklingsprogrammene har stort fokus på å se verden utover sitt lokalsamfunn med fokus på global ulikhet, rettferdighet og fred, kamp mot utenforskap og diskriminering (KFUK-KFUM Norge, s.4).

Slagordet til KM «Vær deg selv, stå opp for andre» representerer på mange måter både en skapelsesteologi; Vær deg selv slik du er skapt i Guds bilde, og en frigjøringsteologi, stå opp for andre, slik Jesus gjorde for de som falt utenfor. Gregersen, Wyller og Uggle nevner at inkarnasjonen betyr at Gud ble menneske og stod opp for de svake og kristen tro er en invitasjon til å følge i ham. KM sitt fokus på Jesus som frigjører som tok parti med de svake og undertrykte som en radikal maktkritiker kan knyttes til frigjøringsteologi. I mine funn ser vi et tydelig fokus på andre trosartikkel. Det virker også som at det er fokus på det frigjøringsteologen Per Frostin kaller «kontrasterfaring» som beskriver utgangspunkt for frigjøringsteologisk arbeid i møte med andres lidelse, og som følger en reaksjon på erfaringen ved å engasjere seg for eksempel i et arbeid for forandring. Frigjøringsteologien utfordrer nøytraliteten. Dette er det et sterkt fokus på i KM og på LIV-kurset. Målet er at ungdommene skal involvere seg og se verden utover sitt lokalsamfunn med fokus på global ulikhet, rettferdighet og fred, en kamp mot utenforskap og diskriminering. Begrepet normkritisk nevnes også og det virker som KM som organisasjon oppfordrer unge på kurset til å ikke «forbli tilskuere på andres lidelse».

Knyttet til læreplannivået *formell læreplan*, ser vi i «Rammeplan for LIV-kurs» en undervisnings-økt fra helgesamling «3.Makt, påvirkning og ansvar», som kan belyse et slikt fokus. Økten heter: «Hvem hører til oss? Hvem ekskluderes og inkluderes?» Her står det;

Mange felleskap er svært homogene. Med en normkritisk tilnærming vil vi gjennom denne økta jobbe med å avsløre hvordan samfunnet gir ulike mennesker ulik status. Hvordan kan vi jobbe for at våre felleskap bygges i tråd med våre verdier? Hva kan vi som ledere gjøre for at våre felleskap skal bli åpne og inkludere og romme flere ulike mennesker? (KFUK-KFUM Norge, 2016, s.18)

Tilbake til *ideenes læreplan* og den ideologiske veilederen står det «Vi er for bredden av unge mennesker, gir tilhørighet og tar samfunnsansvar som en radikal og troverdig kristen aktør» (KFUK-KFUM Norge, 2020). Jeg spurte informantene fra forbundskontoret hva de tenker hvis jeg sier at KM er en radikal kristen organisasjon? Her får jeg tak i *oppfattet læreplan*.

Nora svarer:

Det tenker jeg stemmer ganske godt. Det kristne landskapet er ganske vidt, og vi stiller oss ganske tydelig på den ene enden av den skalaen, og det er vi jo ganske tydelige på når vi sier stå opp for andre. Hos oss er alle velkomne.

Helene påpeker at det viktigste er at de er åpne og at de vil favne hele livet til ungdommene, de skal ikke legge vekk deler av den identiteten de har for at de tenker at dette ikke er godkjent i kirken eller hos dem. Denne åpenheten for de som kommer synes hun er viktigere enn å løfte fram enn det at de som organisasjon er liberale og radikale som er den mer politiske siden man ser av organisasjonen, for eksempel i aviser og knyttet til uttalelser organisasjon har. Likevel påpeker hun at disse uttalelsene er viktige, nettopp fordi de vil vise at de er en organisasjon for alle:

... I uttalelser vi har hatt blant annet om rasisme og mangfoldproblematikker, i forhold til homofili og pride, så er det viktig å være tydelig på hva vi mener. Det er plass til alle i arbeidet vårt uavhengig av hvem de er med, med bakgrunn, funksjonsnivå og legning, så skal man være velkommen. De skal ikke blir stående i en spagat mellom om at hvis jeg er med i kirken, så vil noen tenke at jeg ikke aksepterer min homofile venn, men at de skjønner at her er det plass til hele livet.

Her kommer mye av det som har gått igjen knyttet til det å favne hele mennesket og at ungdommene skal komme som de er skapt, knyttet til om organisasjonen er radikal er de enig og at uttalelsene deres offentlig nettopp er viktig for å vise dette. Svein Aage Christoffersen påpeker at skapelsesteologien er åpen ved at vi som mennesker har etiske og moralske problemfelt som vi alle er kastet inn i, uansett tro og livssyn. Teologien legger heller ikke skjul på at det finnes ondt i verden vi lever i, og skapelsesteologien kan knyttes til en kritisk tenkemåte ved at man står opp mot de livsødeleggende kreftene både i samfunnet og i naturen. Dette kan knyttes til det KM fremmer med å stå opp for de som undertrykkes og ikke har en stemme og til miljøvern som de også er opptatt av, å bevare skaperverket. Det finnes

ondt i verden, og vi kan gjøre noe med det ved å stå opp for andre og engasjere oss impliserer et mer tydelig aktivist- og frigjøringsperspektiv.

Observasjonen jeg var på var i regi av en krets på Østlandet på et leirsted som eies av KM. Jeg fikk ikke observert en vanlig gjennomført helgesamling på grunn av få påmeldte og corona, og de hadde slått sammen «LUDVIK-helgen» og «Vær deg selv helgen». Det var en ansatt som var ansvarlig (informant Thea) og en annen voksen frivillig (informant Kristoffer), i tillegg var det fem frivillige ungdomsledere med. På leirstedet hang det pride-flagg og plakater med «free palastine» på. KM sin solidaritets- og bistandsorganisasjon KFUK-KFUM Global eies av KFUK-KFUM Norge og KFUK-KFUM speiderne i Norge og jobber for en mer rettferdig verden. På KM sine sider kan vi lese om deres støtte til Palestina og arbeidet de har drevet der i over tretti år, og som organisasjon oppfordrer de til ikke voldelig boikott av Israel som virkemiddel (KFUK-KFUM Global, 2022).

Når det gjelder skeives rettigheter er dette noe KM engasjerer seg mye i. I 2006 åpnet de for at homofile ledere i partnerskap kunne ta stillinger på alle nivåer i organisasjonen, og i 2014 utfordret daværende generalsekretær kristne ungdomsmiljøer sine heteronormative kjønnsrollemønstre og forståelse av kjønnsidentitet. KM var på sitt landsmøte i 2015 en tydelig stemme inn mot det avgjørende Kirkevalget i 2015, der likekjønnet vigsel stod i spill (Larsen og Magelssen, 2022). Sist i februar 2022 var det løftet opp et forslag om de som organisasjon skulle bytte navn, blant annet basert på at ikke alle kjenner seg som kvinner og menn, og dermed var dette en grunn til at de diskuterte et nytt navn, en trekant som rommer alle kjønn, et navn for hele menneske (Kallestad, 2022). KM driver også livssynåpne tilbud med «Forandringshus» flere steder i Norge med ulike tilbud for barn og unge. Nåværende generalsekretær i KM og tidligere virksomhetsleder for Forandringhuset Øyvind Mehl Landmark, har blant annet kritisert myndighetene for at de gjør for lite for avhoppere fra gjengkriminalitet og har bedt regjeringen om mer penger for å satse på dette og kunne tilby de noe å komme til (Vadla, 2021). Her kan vi se eksempler på offentlige uttalelser og arbeid organisasjoner fronter som kan knyttes til et skapelses-og frigjøringsteologisk syn.

I den ideologiske veilederen står det:

Møtepunktet mellom unge menneskers perspektiv og Bibelens budskap i fokus. Skal budskapet om den treenige Gud og betydningen av Jesus liv og virke oppdages som relevant og noe å ha tillit til, må dette erfares i relasjoner og felleskap, og formuleres av unge selv. For å skape gode møteplasser for unge mennesker i kirkene trengs det en

teologi som tar deres hverdag, kulturuttrykk og språk på alvor (KFUK-KFUM Norge, 2020).

Basert på mine funn, vil jeg si at KM gjennom LIV-kursene fremmer en kontekstuell ungdomsteologi, som både har skapelsesteologiske og frigjøringsteologiske elementer i seg. Når det gjelder menneskesyn – «vær deg selv» – kommer den skapelsesteologiske verktøykassa mest til syne, når det gjelder «stå opp for andre» er det frigjøringsteologiske verktøyer som er mest synlige. I teorien presenterte jeg Holvedahl som tar for seg tre kontekstualitetsmodeller som vi finner hos Bevans, og Lerheim sin videre drøfting av disse knyttet til norsk kirkepraksis med ungdom. Hun setter søkelys på det Bevans kaller *den syntetiske* eller *dialogiske kontekstualitetsmodellen*, som har fokus på at ungdommers omgivelser er sammensatte og alle kontekster inneholder både gode og mindre gode sider, det legges vekt på en utveksling mellom disse. Denne kontekstualitetsforståelsen har potensiale til å fange opp både skapelsesteologiske og frigjøringsteologiske perspektiver som jeg finner i KM basert på mine funn. Gud har skapt oss som vi er og Gud er god, men det finnes også deler av samfunnet og i skaperverket som ikke er godt.

White og Hovedahl mener at ungdom har særlig rett til å bli hørt og at en viktig oppgave for teologien er å lete etter «de fortiende stemmer». Knyttet til KM viser dette seg gjennom et ønske om at de unge skal kritisk lete etter stemmer som blir forsøkt dekket til i spesielt kirke og samfunn, men lite knyttet til bibeltekster og teologi som vi skal se senere. Deltakerne oppfordres til å stå opp for andre og aktivt søke etter å innta nye perspektiver. Dette kan knyttes til læringsmetaforen *kunnskaping*, hvordan de unge oppfordres til å skape ny kunnskap ved å jobbe aktivt ved å være kritiske og få inn sine perspektiver som kan være annerledes enn tidligere perspektiver. KM er også opptatt av å følge med på trendene i samfunnet og være godt orientert om unges virkelighet i dag.

#### 4.4. Læring som tilegnelse

Videre vil jeg ta for meg forestillingene knyttet til læringssyn på kurset. I forestillingene i empirien finnes lite som klart kan kobles til en ren tilegnelsesform knyttet til undervisning og kursets læringssyn. Likevel vil jeg argumentere for at læringsforståelsen – og aktivitetene på deler av kurset lener seg mer mot en tilegnelsesmetafor, dette kommer frem i siste del knyttet til danning, men noe nevnes her også.

For å få tak i hvilke forestillinger informantene hadde knyttet til læring, *ideenes læreplan* og *oppfattet læreplan*, spurte jeg hvilken undervisningsform de brukte og likte best knyttet til

kurset. Her er det ett svar som går igjen hos alle, de liker dialogisk, samtale-basert undervisning som starter med en tematisk «input», og så legges det opp til diskusjon og refleksjon. Deltakerne skal få noen kunnskaper eller faglig input gjennom en tilegnelsesform som skal bygges videre på gjennom kurset. Utsagnet «Det jeg hører glemmer jeg, det jeg ser husker jeg, det jeg gjør det lærer jeg» kan man lese i *formell læreplan*, i rammeplanen til LIV basic. Jeg «tok med» dette utsagnet inn i intervjuene og spurte hva informantene tenker om utsagnet knyttet til kurset, dette kan knyttes til *oppfattet læreplan*. Thea mener at utsagnet er en viktig forstyrrelse i det de som organisasjon gjør, det skal ikke bli klasseromsundervisning, når de setter av en helg til lederkurs så er det ikke skole, ungdommene skal ikke bare sitte å få påfyll. Kim nevner også at kurset ikke skal være vanlig klasseromsundervisning. Informantenes kritiske syn på klasseromsundervisning og klassisk IRE-dialog kan knyttes til kritikken pedagog Olga Dysthe retter mot formen. Det handler om det læreren vil høre sammenlignet med en ekte dialog mellom lærer og elev, formen er et eksempel på en monologisk undervisningsform som kun tilsynelatende er dialogisk. Elevenes oppgave blir her å fylle tomme hull i fremstillingen til læreren, læreren er her fullstendig dominerende, sier Dysthe. I en generell observasjon av utsagnet, kan vi se en «kritikk» mot en tilegnelsesmetafor der elevene passivt lytter og fylles opp med kunnskap, i første del; «Det jeg hører glemmer jeg».

Generelt, som vi skal se senere i analysen, er det lite fokus på kristendoms kunnskap, bibelbruk og samtaler om tro og teologi på kurset. Likevel, basert på funnene i første del av oppgaven knyttet til forestillingene om teologi kan det argumenteres for at KM som organisasjon fremstiller kristendommen som religion og Jesus på en spesifikk måte. Dette kan knyttes til en tilegnelsesmetafor fordi de ønsker at deltakerne skal ha et slikt bilde selv. Forestillingene i både dokumentene og hos informantene er koblet til en kristendom og kirke som er åpen, inkluderende og til og med radikal med fokus på et aktivist/frigjøringsteologisk perspektiv, som er åpen for nye perspektiver og tolkninger knyttet til konteksten. Dette er Jesus et forbilde på, som en slags frigjører som selv stod opp for de som havnet utenfor og var radikal på å inkludere.

#### 4.5 Læring som deltakelse og kunnskaping

Læringsmetaforene «læring som deltakelse» og «læring som kunnskaping» kommer tydeligst frem basert på forestillingene i empirien. Vi ser hele tiden en forflytning mellom de to metaforene. I «Veilederen for lederutvikling», *ideenes læreplan*, kommer fokus på fellesskapslæring og den konstante forflytningen mellom metaforene frem:



Vi lærer når vi får bruke hele oss, ta inn, bearbeide, utforske, være kreative og aktive, gjenskape og skape noe nytt, alene og sammen med andre. Metodene bygger på et sosiokulturelt læringssyn hvor læring foregår i samhandling med andre i en gitt kultur og kontekst og ved at den enkelte er aktiv i sin egen læring og reflekterer over den. Ingen mennesker utvikler seg løsrevet fra det felleskapet vi er en del av. I formidlingssituasjoner legger vi til rette for at de unge lederne kan være aktive og deltakende (KFUK-KFUM Norge, 2016, s.7).

Læring er en syklus hvor en gruppe deltakere mottar informasjon, så bygges kunnskap i felleskap og refleksjon med andre, dette gir en ny innsikt til den enkelte, som kan tas i bruk i den enkeltes praksis. I denne praksisen gjør den enkelte seg erfaringer som den kan ta med seg inn igjen i felleskap som ny informasjon, og syklusen kan ta en ny runde» (KFUK-KFUM Norge, 2016, s.8).

KM sin langtidstrategi nevnes også her (2013-2025) som er grunnlaget for metodene i lederutviklingen deres: «Forankret i kristen tro vil Norges KFUK-KFUM utvikle hele mennesker med tydelig identitet, kunnskap og ferdigheter gjennom vår kursvirksomhet». Identitet utvikles blant annet gjennom egenrefleksjon, gruppeprosesser og gjennom samtaler. (KFUK-KFUM Norge, 2020, s.7). Alle informantene nevnte flere ganger i løpet av intervjuet viktigheten av felleskap, undervisning og læring sammen. Helene fra forbundskontoret har vært med i utviklingen av lederutviklingsveilederen til KM og har skrevet kapittelet om læring der. I spørsmålet om hvordan unge lærer best nevner hun spesifikt det sosiokulturelle læringssynet, at man bygger kunnskap og ferdigheter ved hjelp av hverandre, og at dette er bakgrunnen for hvorfor de har helgeformatet blant annet. Hun nevner også at sosiokulturelt læringssyn kan knyttes til å ha et nasjonalt kurs med lokale tilpasninger, kulturen er ulik rundt omkring og skal tilpasses den situasjonen de ungdommene står i og den virkeligheten som de lever i. Hun trekker videre frem «kunnskaping» som begrep i hennes forestillinger knyttet til læringssyn på kurset:

Vi har fokus på kunnskaping, at ungdom skal bli kjent med for eksempel tro eller egen identitet gjennom redskaper. Learning by doing og denne refleksjonsbiten etter at man har gjort noe eller eventuelt underveis, er også veldig viktig for læring.

Hun nevner også samarbeid med andre og refleksjon som viktig, å sette ord på egen læring. Relasjon til læreren og veilederen er veldig viktig for læring mener hun også, og at gjennom en helg får man ikke bare undervisere som kommer utenfra og drar, men de spiser sammen, leker sammen, de får god relasjon til dem. Videre spurte jeg hvordan alle informantene

knytter utsagnet fra Rammeplanen til LIV-kurs, *formell læreplan*; «Det jeg hører- det glemmer jeg, det jeg ser- det husker jeg, det jeg gjør- det lærer jeg» til kurset. Dette kan knyttes til *ideens læreplan* og *oppfattet læreplan*. På dette spørsmålet har mange av informantene en del like refleksjoner knyttet til at utsagnet er svært sentralt knyttet til kurset, ungdommene skal bli involvert, delta gjennom gruppeøvelser, caser eller ved å presentere noe. Kristoffer nevner: «Først når vi går ut og gjør tingene og får erfaring, da lærer vi». Man kan ikke lære ved teori alene oppsummerer godt det flere sier. Flere informanter nevner også praksisdelen av kurset som viktig, der de får brukt de verktøyene de har lært i praksis enten som tørr-trening i den gruppen man er i eller en «reell» praksis som ledere på leir, gruppeleder på Lys-våken eller på store arrangementer for ungdommer i nærmiljøet som nevnes.

Kim, ansatt Vestlandet sier:

Jeg ville nok sagt at dette utsagnet er nesten rammeplanen vår på sett og vis, vi har helger med både undervisnings input og refleksjon. Kurset er også kombinert med en del praksis, der man får prøvd ut det man har lært gjennom ulike oppgaver. Jeg tenker at det du bare hører det går litt inn ett øre og ut det andre, du må ta det innover deg.

Thea, ansatt Østlandet nevner at sitatet er en viktig forstyrrelse i det de gjør, de må få noen knagger å henge kunnskap og erfaringer på, fordi hun tror ikke at en erfaring blir læring før du har reflektert over den. Det må være samspill mellom å lytte, snakke og gjøre. «Vi er også opptatt av å praktisere ungt ansvar og voksent nærvær, der ungdommene får ansvar for seg selv og andre, og opplever voksen støtte og veiledning», nevner hun. I Rammeplanen til LIV-kurs, *formell læreplan*, står det at deltakerne skal gjennomføre praksis både i større grupper, som en del av et team i teampraksis, for eksempel å arrangere et større arrangement, men også gjennom lederpraksis der hver enkelt deltaker får avgrensede oppgaver og de kan få praktisert det de har lært på helgesamlinger (KFUK-KFUM Norge, 2016, s.7-8).

### *Sosiokulturell læringsteori*

Forestillingene vi ser i dokumentene og hos informantene kan knyttes til sosiokulturell læringsteori, læring må forstås ut ifra det sosiale livet og kulturen man deltar og lærer i. Menneskelig tenkning utvikles gjennom deltakelse i ulike sosiale felleskap, og det er nettopp i dette samspillet med andre og ved å ta i bruk kulturelle redskaper at læring gjøres mulig mener Vygotsky. Funnene taler for å bli del av ett felleskap, ett praksisfelleskap som også legger til rette for kunnskaping, det er hele tiden frem og tilbake her. Læring som deltakelse er sentralt, deltakerne deltar i ulike aktiviteter, undervisning og i ulike praksisoppgaver. Det

legges også til rette for å utvikle ny kunnskap sammen gjennom bruk av ulike redskaper, som hver enkelt deltaker også kan få eierskap til. Utsagnet: «Det jeg hører det glemmer jeg, det jeg ser det husker jeg, det jeg gjør det lærer jeg», er en viktig forstyrrelse i utformingen av kurset, først når man gjør og får erfaringer knyttet til dette lærer man. Sitatet er av den italienske pedagogen Loris Malaguzzi som har grunnlagt Reggio Emilia-pedagogikken, som innebærer en lyttende og observerende holdning til barn. Den er forankret i en dyp respekt for barnet, alle barn er født intelligente og med en sterk drivkraft til å utforske verden. Det pedagogiske grunnsynet bygger på at hvert enkelt individ, sammen med andre, konstruerer egen og felles kunnskap og kultur. Med et demokratisk fellesskap som ideal, ønskes ulike syn velkommen fordi møte mellom ulikheter bidrar til utvikling av nye kunnskaper. Dette virker det som informantene er svært opptatt av, og dette kan knyttes til sosiokulturell læringsteori med praksisfellesskap og kunnskaping (Norsk Reggio Emilia nettverk).

Videre for å sette alt i system å vise hvordan det hele tiden er konstant bevegelse mellom deltakelse og kunnskaping basert på mine funn knyttet til forestillinger på kurset, vil jeg bruke aktivitetsteori med fokus på subjekt, objekt og redskap for å se hvilke kulturelle redskaper som brukes for å nå sentrale objekter eller mål på kurset. Underveis vil jeg trekke inn teoretiske perspektiver knyttet til praksisfellesskap og se til annen forskning. Anne Karen Myklebust, Anette Fredly og Steffen Eikenæs (se tidligere forskning), bruker alle aktivitetsteori i sine masteroppgaver slik jeg gjør, og inspirert av disse har jeg valgt å dele opp de kulturelle redskapene i «allmennkulturelle redskaper» og «religiøse redskaper», fordi Vygotsky sitt skille mellom materielle og symbolske mener jeg blir for vagt og ofte går de om hverandre. Inn under kategorien religiøse redskaper, vil det være flere redskaper med mye betydning og tyngde, som er ment til å skape en tilknytning til religiøs praksis, her den kristne tro. De religiøse redskapene utvikles gjennom ytre bruk, men også gjennom indre forståelse (Afdal, 2013, s.152). De allmennkulturelle redskapene er mer fleksible. De er mer allmenne og brukes i dagliglivet.

#### 4.5.1 Undervisning som allmennkulturelt redskap

Nevnt kortfattet tidligere, forteller de frivillige og ansatte at de liker best en undervisningsform som er samtalebasert, en dialogisk undervisning. Thea, ansatt Østlandet, sier: «Jeg er veldig glad i dialogisk undervisning, jeg har tro på at man får litt «faglig» input, verktøy som de kan bruke, også legges det opp til samtale eller tilbakemelding, og reflektere rundt det». Hun forteller at hun har troen på det å formidle noe med innhold først, enten gjennom en video eller power-point med stikkord der man deler tanker eller teorier, som de

videre kan bruke å ta med seg å henge erfaringer og tanker til selv. Kim fra Vestlandet, nevner at hen liker en variasjon, men at det er viktig at det er en balanse mellom teoretisk og faglig påfyll og egenarbeid gjennom diskusjoner og refleksjoner. Det som går igjen er at informantene mener unge lærer best i fellesskap, ved involvering og refleksjon. Kristoffer fra Østlandet sier: «Jeg tror jo de lærer best av å involveres på en eller annen måte, få dem til å tenke enn bare passivt lytte».

Nora fra forbundskontoret, hadde dette å si knyttet til spørsmålet om hvordan hun mener unge lærer best:

Jeg tenker at ungdom lærer best i fellesskap, det å skape mening sammen, det å kunne bli stilt noen spørsmål og diskutere det å kunne reflektere selv. LUDVIK kommer inn her for eksempel, det å erfare, det å kjenne, det å bruke i praksis. Dette med kunnskaping er veldig viktig, de elementene vi ønsker at de skal få kjennskap til, det skal være noe de kan bruke selv. En enkel øvelse som “vote with your feet”, hvor du fysisk må bevege deg, også ser du «Åja, så mange syntes det», «så mange mente det», det hjelper ikke å sitte i en forelesning hvis ikke man får ut og prøve å ta del i det.

På observasjonen var undervisningsformen som kom frem i dokumentene og hos informantene også tydelig. I en undervisningsøkt brukte underviser power-point for å introdusere temaet om ulike ledertyper. Bilder av Obama og kjente fotballspillere ble vist og en video av Mor Teresa. Underveis i undervisningen var det hele tiden avbrytelser med dialog mellom underviser og deltakerne, de fikk spørsmål og ble inkludert. Spørsmålene som ble stilt var av «fri form»: «Hva tenker dere er en god leder? Hvilken ledertype tenker du at du er?». Dialogisk undervisning foregår på to måter, enten ved en IRE-metode som knyttes til tilegnelses-metaforen, eller slik vi ser basert på mine funn, at underviser introduserer et tema gjennom en form for tilegnelse, som videre legges opp til fri samtale og refleksjon hos deltakerne på kurset. Det er ikke noe rett og galt svar, noe form for tilegnelse er ofte nødvendig for å skape «grunnsteinen» for videre deltakelse og kunnskaping.

#### *Artefakter i undervisningen*

I spørsmålet om hvilke redskaper informantene bruker i undervisning nevnes flere allmennkulturelle redskaper: Penn, papir, videoer, power-point, tavle, flip over, post-it lapper, bilder, modeller og teorier, som brukes som input først eller for å involvere deltakerne i ulike læringsaktiviteter. Post- it lapper som redskap nevner både Thea og Kim, som brukes for å skrive ned tanker og refleksjoner for å skape ny kunnskap.

Kim, ansatt Vestlandet, sier:

Jeg er veldig glad i å bruke post-it lapper, for eksempel «skriv ned tre ting om dette på lapp og heng det opp», også går vi gjennom hva som har kommet frem. Det kommer mye frem ved å skrive anonymt det du tenker, og det kommer mye nytt som vi kan bringe inn i diskusjonen, ny kunnskap.

På observasjonen ble det også brukt en video fra *Operasjon Dagsverk* i en av undervisningsøktene, som tok for seg ungdom fra ulike steder i verden og Norge med klasseskille og gjengkriminalitet som tema. Deltakerne fikk så noen spørsmål som de skulle snakke sammen om i grupper: «Hvilken rolle hadde disse ungdommene i sine lokalsamfunn?» «Hvordan kan dere være med på å endre det nærmiljøet dere er en del av?» «Mange av ungdommene i filmen føler at de ikke blir sett og hørt, føler du at du blir sett og hørt?» «Hvorfor/hvorfor ikke?», «Noen blir med i fritidsaktiviteter, andre i kriminelle gjenger. Har disse noe til felles? Hvorfor/hvorfor ikke?», «Del med de andre hvem som er ditt lederforbilde og hvorfor?», «Når er du leder?», «Hva tenker du om dine styrker som leder som medlem av en gruppe?». Her igjen ser vi en læringsaktivitet der deltakerne får en input gjennom en video som introduserer et tema, deretter skal de bruke språk som redskap for å svare på noen spørsmål av fri form, der det legges opp til deltakelse og kunnskaping.

### *Teoretiske modeller*

Bruk av teoretiske modeller som allmennkulturelle redskaper var også sentralt på kurset. På observasjonen hadde de slått sammen to helger, «Felleskaphelg og «Vær deg selv»- helgen på grunn av corona, med mest fokus på undervisningsøkter knyttet til «Vær deg selv»- helgen. Overskriften for helgen lyder: «En leders viktigste redskap er seg selv», med fokus på egen identitet og selvbylde. «Hvem er jeg og hvordan ble jeg den jeg er?». På observasjonen brukte underviserne noen teoretiske modeller som kulturelle redskaper, som ansatt Thea mener kan bidra til å sette ord på det som foregår inni hodene deres og de får reflektert over eget liv, og egen rolle i sitt liv, men også i andres.

Underviser presenterte en identitetssirkel på flip-over med ulike «lag». I den innerste sirkelen stod det: *person: hvem er jeg?* I neste sirkel: *familie, skole og venner*, i tredje sirkel stod det:  *fotballag og lærere*, og siste sirkel: *sosiale medier og skolesystem*. Denne sirkelen påvirker hvordan vi mennesker forholder oss til verden fortalte underviser. Videre tegnet deltakerne sin egen sirkel, og noen delte sin høyt. I neste undervisningstime startet den frivillige som underviste med noen spørsmål: «Hvilken fortelling deler du til andre? «Hva forteller du andre

om deg selv?». Videre fortalte han at ett av målene med LIV- kurset og for KM er å skape et miljø for å dele alt og vokse som person, og som ledere skape et slikt miljø for konfirmantene som kanskje vil komme til de med sin fortelling fordi de stoler på dem.

Han introduserte så en psykologisk modell kalt «Joharis vindu» som beskriver hvordan evnen til å være åpen, tydelig og lytte til innspill er viktig for å kunne danne seg et bilde av hvordan en blir oppfattet av andre og hvem man er. Den viser at du som menneske har fire sider. Du har et åpent felt, den siden av deg som du vet om deg selv, og du lar andre bli kjent med, *det åpne «jeget»*. Dette feltet pleier å være lite i begynnelsen for eksempel i møte med nye folk, etter hvert vil feltet vokse og bli størst av de fire. Så har man et skjult felt som består av hemmeligheter du ikke vil røpe for andre, *det skjulte «jeget»*. Feltet pleier å være størst til å begynne med, noen åpner dette feltet opp fortere enn andre, andre holder igjen her. Det blinde feltet handler om sider av seg selv man ikke selv er klar over, men som andre vet. Det kan for eksempel være uvaner eller vaner man har sier underviser. Så har man et ukjent felt som handler om det du eller andre ikke vet om deg. Dette feltet kommer frem i situasjoner hvor du må handle raskt og uventet, for eksempel ved kriser, sider av deg selv du ikke har «tilgang» til. Målet med kurset er å åpne det åpne feltet mer, at du skal tørre å dele mer, sier underviser. Deltakerne fikk beskjed om å bruke vinduene for å svare på noen spørsmål i grupper, deretter i felleskap. Underviser kom med spørsmålene: «Hvilken type mennesker er du med når du er i de ulike vinduene?», «Er det noe du har delt med andre deltakere på LIV som hører til de ulike vinduene?», «Kan dere komme på eksempler på når man er i «skjult» og ikke sier alt?».

Deltakerne på kurset kommer fra ulike menigheter og er som oftest engasjert i et arbeid lokalt gjennom konfirmasjonsarbeid, som speidere eller gjennom Ten-Sing. Når de melder seg på LIV- kurset skal de samles for å bli en del av et læringsfelleskap, et LIV-felleskap som kan knyttes til Jean Lave og Etienne Wenger sin teori om situert læring og praksisfelleskap. De skal tilegne seg ferdigheter man trenger for å kunne kommunisere og handle i overensstemmelse med de normene som eksisterer på kurset, og bli en del av den gjeldende kulturen. Som vi ser legges det til rette for undervisning og aktiviteter der deltakerne skal være delaktige, og kurset vil ikke fungere hvis deltakerne ikke aktivt bidrar og er engasjerte. Det virker også som at det er en «kultur» for at alle skal bli hørt og man skal lytte til andre.

Det brukes ulike redskaper i undervisningen som «input» fra underviser enten i form av power-point, video eller teoretiske modeller. Underveis løftes dette opp og det legges opp til dialog, refleksjon eller samtale ut ifra redskapene som har blitt presentert. Her er språk sentralt som redskap, men også blant annet post-it lapper for å skape ny kunnskap. Teoretiske

modeller som «identitetssirkel» og «Joharis vindu» introduseres i undervisningen og deltakerne skal lage sine egne. Gjennom dette lærer de om egen identitet, *hvem er jeg og hvordan ble jeg den jeg er?* Modellene blir redskaper som kan skape nye refleksjoner hos deltakerne, en kunnskaping. Videre kan de ta med seg dette videre i praksis som leder å bygge egne erfaringer rundt dette for eksempel knyttet til arbeid med konfirmantene, som alle har ulike identitetssirkler eller ulike «åpne felt». Gjennom bruk av undervisning og ulike redskaper i undervisningssituasjoner finner vi både tilhørighet og felleskap som objekt og mål ved at man blir en del av et læringsfellesskap og skal finne sin plass der, men også vekst for den enkelte ved at man utfordres til å dele og reflektere over egen og andres identitet slik de kanskje ikke har vært borti før.

Noen tidligere mastere har brukt praksisfellesskap og deltakermetaforen for å sette ord på læringen som skjer basert på deres funn. Oddhild Klevberg (se tidligere forskning) analyserer gjennom dokumentanalyse av KFUK-KFUM Norge sitt MILK-lederkurs og et lederkurs fra Sverige, og bruker teorien for å beskrive hvordan kurset fungerer som et praksisfellesskap. I likhet med meg finner hun et lærende fellesskap der deltakerne blir lyttet til og de får påvirke undervisningen. Deltakerne får også ulike utfordringer, og ser en sammenheng mellom de temaene som gjennomgås på kurset og praksisen de deltar i (Klevberg, 2016, s.59).

#### 4.5.2 Sosiale handlinger og aktiviteter som allmennkulturelle redskaper

Selve kurset er bygget opp av helgesamlinger, og i intervjuet spurte jeg hva de tenker om denne oppbygningen. Her kommer det frem at helgesamlingene er redskap for felleskap og tilhørighet på kurset. Flere liker godt oppbygningen av kurset og opplever at det er et smart format med helger som tar for seg ett tema om gangen, Kim forteller at helgene er en viktig pilar i kurset. Alle nevner spesifikt at helgene er et redskap for å bygge og skape et felleskap og læringsfellesskap. Dette skjer gjennom at de blir kjent med hverandre, ansatte og frivillige, man knytter vennskap og mye av undervisningen skjer imellom undervisningsbolkene, når man spiser sammen og leker sammen. Helene fra forbundskontoret sier:

Vi tenker at det fellesskapet som oppstår når man er sammen lenge er viktig for den læringen som skjer og i den utviklingen som skjer hos den enkelte. Og at det skjer en utvikling og læring hele tiden, både når man spiser sammen, når man leker sammen, når man har en samtale i pauser eller på kvelden, at man kan sette alt dette sammen til det som blir utbytte av kurset da.

Helgesamlingene er redskap for tilhørighet og felleskap som objekt. I disse helgene er det flere sosiale handlinger som brukes for å skape felleskap og tilhørighet. Helene nevner at læring også skjer utenom undervisningen, for eksempel når de spiser sammen. Her kan vi trekke inn måltid som redskap. På observasjonen var det frokost, lunsj og middag der alle voksne, frivillige og LIV-deltakere spiste sammen. Jeg var med på lunsj på observasjonen. Her sang de bordbønn sammen med bevegelser der alle sang engasjert med. Det virker som at måltid er et viktig samlepunkt imellom alt av aktiviteter og impulser ungdommene får i løpet av helgen. «Henging» og fritid var også viktig på kurset som redskap for å bygge relasjoner, bli en del av et felleskap og finne tilhørighet i en gruppe. På observasjonen var det lagt inn pauser og fritid mellom undervisning-øktene der noen hang i peisestua ofte en mix av frivillige, voksne og deltakere. Andre lagde seg kakao, gikk ut og sparket ball eller spilte spill sammen. Noen frivillige hadde også ansvar for noen felles aktiviteter eller leker der alle var med. På kvelden skulle det også arrangeres «kampkveld» med ulike konkurranser og leker. Det å bygge et godt felleskap er informantene opptatt av, og de er opptatt av at ungdommene skal finne sin plass, en tilhørighet i kirka og i deres kristne barne- og ungdomsorganisasjon, i et kristent felleskap. Her kan vi se hvordan allmennkulturelle redskaper som bygger tilhørighet og felleskap også kan mediere noe «religiøst», gjennom å kunne føle seg som en del av et kristent felleskap.

Anette Fredly (se tidligere forskning), skriver i sin masteroppgave at måltid og «henging» er viktige redskaper som bygger relasjoner for at deltakerne skal føle seg som en del av felleskapet og tilhørighet på konfirmasjonsleieren og i ungdomsklubben hun analyserer (Fredly, 2018, s.39). Hun finner også, som meg, at lek er viktig. Knyttet til konfirmasjonsarbeidet hun analyserer begrunner presten i hennes studie at glede og latter hører hjemme i kirka og at dette også kommuniserer en teologi som innebærer hele livet. Dette kan knyttes til mine funn også.

### *LUDVIK-helg*

LIV basic kurset er kjent for sin LUDVIK-helg der man hører om at ungdommene må «overleve» ute i naturen gjennom ulike utfordrende oppgaver underveis i grupper. Denne helgen hadde jeg hørt om før og kjenner kollegaer og andre som har vært med selv eller arrangert denne helgen. Dermed hadde jeg noen tanker om helgen fra før, også basert på lesningen av læreplanen knyttet til beskrivelsen av helgen:

Helg 1: LUDVIK (Lederutvikling drevet i villmarken som intensiv kursing). Dette er første samling, deltagere får kjenne på egne grenser og krefter ute i naturen innenfor



en trygg, men utfordrende ramme. Grupperelasjoner, grenser, forventninger, styrke, svakhet og samhold blir nevnt. Dette er også deltakernes første møte med hverandre og kursledelsen, og for noe første møte med KFUK KFUM (KFUK-KFUM Norge, 2016, s.5).

Her fant jeg et brudd mellom dokument og gjennomføringen av LUDVIK-helgen. I spørsmålet om helgen, fikk jeg en del ulike svar knyttet til spesielt gjennomføringen av helgen, men en del like refleksjoner blant informantene knyttet til helgen.

Line, som er frivillig i Vestfold nevner at de gjennomfører LUDVIK normalt uten store endringer, ved at ungdommene skal teste egne grenser ved å gå en lang tur der været ikke er en hindring og at de utfordres og pushes mye. Likevel har hun en del refleksjoner knyttet til hva hun synes om denne måten å samle ungdommer på: «Jeg har tenkt at de er sikkert skikkelig forferdelig for noen, jeg har hatt noen ungdommer som har sagt «Jeg skal ikke ta LIV fordi jeg tror ikke jeg kommer til å overleve LUDVIK», typ». Det samme kommer frem hos frivillige Kristoffer og ansatte Thea, som jobber i samme krets på Østlandet, «Vi så flere og flere som ikke ønsket å delta på det, fordi de syntes LUDVIK var tøft, helgen hadde noen uheldige konsekvenser opplevde vi», sier Thea. De, sammen med Kim fra Vestlandet forteller at de har «ufarliggjort» helgen ved at det ikke er så mye hemmeligheter rundt helgen som tidligere, og i kretsen på Østlandet har de valgt å endre navnet på helgen til «Felleskap», blant annet basert på negative assosiasjoner med LUDVIK. Thea forteller at de fortsatt har mange gode elementer fra LUDVIK som handler om å teste noen grenser ute i naturen og de skal løse ulike oppgaver sammen i grupper, men de har gått bort fra å ha en tydelig observatør på hver gruppe som skal skape «kaos» og usikkerhet i gruppen, og at det å pushe grenser har blitt mindre viktig. «Fokuset er å skape et godt fellesskap som grunnlag for resten av kurset, men ungdommene får en del utfordringer likevel knyttet til ulike gruppesammenhenger og det å forholde seg til andre man ikke har møtt før i en annerledes setting». Hun nevner også at det brukes mye tid på å reflektere i etterkant av disse oppgavene, der alle gruppene har en veileder som kan trekke ut gode elementer til refleksjon ut ifra hva som har skjedd underveis; «Hvem tok den rollen i gruppen?» «Hvordan løste dere dette?» «Hvem tok ansvar når dere måtte gjøre noe tøft?».

Kim, ansatt i Vestland forteller at de har hatt flere justeringer med denne helgen for at den skal treffe dagens målgruppe og sier:

Jeg tenker at LUDVIK helga fungerer ved å finne en metode der helga ikke blir for utfordrende, fordi det er ikke alle som har friluftserfaring, ikke alle som er vant til å

være ute i naturen. Vi har tatt ned terskelen for LUDVIK helgen slik at det ikke skal være for skummelt.

Videre forteller hen at LUDVIK er viktig fordi det å få være ute i naturen og få andre type lederutfordringer, ikke i vanlig undervisning-setting, tror hen gjør at mange får kjenne på følelser, erfaringer og opplevelser som de aldri hadde fått hvis de ikke hadde vært på LUDVIK-helgen. I likhet med kretsen på Østlandet har de med seg veiledere på gruppene, som ekstra støtte og som observerer det som skjer underveis. Hen nevner i likhet med Thea fra Østlandet at de bruker god tid på å reflektere, snakke gjennom og de-briefe hva de har gått gjennom, «Hva gjorde dette med meg?» «Hvordan klarte vi dette?».

Felleskapshelgen i kretsen på Østlandet gjennomføres ved at deltakerne holder til på et leirsted og sover i lavvo, der mobil og klokke blir tatt fra de og de må ordne mat selv. For mange er det tøft i seg selv, det å sove ute og klare seg selv ute, forteller flere informanter. Informantene fra forbundskontoret nevner at de er klar over at helgen har blitt modifisert i ulike kretser. Helene forteller at hun i utgangspunktet synes det er en god måte å gjøre ting på, fordi å kjenne på fysisk slitenhet er lett overførbart til andre områder av livet. Det å være tett på hverandre over tid å måtte samarbeide da ser man hverandres styrker og svakheter, sårbarheten kommer frem i en slik setting. Hun nevner også mestring knyttet til at man får til noe man ikke trodde man ville få til, men hun sier at det er noen utfordringer knyttet til at ungdommers virkelighet i dag er annerledes enn før knyttet til spesielt friluftsliv-erfaring. Dermed må det diskuteres hvordan de skal oppnå det de vil med LUDVIK, knyttet til erfaringskomponenten å være ute å oppleve mestring ute i naturen, men heller bygge ned noen barrierer på at noen føler seg utrygge.

Her kan vi se et brudd mellom formell læreplan og hvordan LUDVIK-helgen faktisk gjennomføres i praksis basert på informantenes svar, som kan knyttes til ideenes læreplan, oppfattet- og operasjonalisert læreplan. Flere har gått bort ifra fokus på å pushe grenser og har mer fokus på å bygge felleskap. Likevel brukes mange elementer fra LUDVIK og det gjennomføres ulike utfordrende gruppeoppgaver der deltakerne må arbeide sammen for å løse de. Noen av informantene nevner i spørsmålet om de tenker helgen kan føre til en utvikling for den enkelte, at «vekst for den enkelte» er sentralt her. Ved at man skal gjøre noe man aldri har gjort før, samarbeide med andre og møte nye utfordringer. Frivillige Kristoffer fra Østlandet og ansatt Kim fra Vestlandet nevner også dette med å plutselig måtte samarbeide med folk du ikke kjenner så godt som sentralt her, man må ta en del i gruppen for at det skal fungere, for å løse oppgaver og for at gruppedynamikken skal fungere, de må ta en rolle. Kim

sier: «Dette er ikke plassen for å melde seg ut i veldig stor grad, du er avhengig av fellesskapet der og fellesskapet er avhengig av deg».

Her kan en trekke inn teori om praksisfellesskap igjen. Først og fremst må man delta, og ikke melde seg ut. De skal løse ulike oppgaver sammen og det er viktig med ulike personer her som har ulike kvaliteter, styrker og svakheter. Som nevnt i teorien er det viktig innenfor ett praksisfellesskap. Grunnlaget for at et praksisfellesskap oppstår og opprettholdes er en felles interesse og et gjensidig engasjement, sosiale relasjoner, samarbeid og interesse for andres kunnskap er viktig her. Medlemmene i praksisfellesskapet trenger ikke å kjenne til hverandre, mangfold og ulikhet hos medlemmene kan skape gode praksisfellesskaper, så lenge de er gjensidig engasjerte (se teorikapitlet). Vygotsky utviklet begrepet «den nærmeste utviklingssonen», for han mente at elevenes kompetanse ikke utelukkende kan forstås ut ifra det utviklingsnivået det i øyeblikket befinner seg på der de klarer seg uten hjelp. Det kan skje en videre utvikling, elevenes potensielle utviklingsnivå, for at elevene skal kunne utnytte sitt potensial må de få hjelp av andre med annen eller mer kompetanse, da kan de få til mer. Metaforen «stillasbygging» er også knyttet til dette.

Praksisfellesskapet på LIV-kurs består av ulike ungdommer med ulike kvaliteter og kunnskaper, knyttet til LUDVIK for eksempel kan ungdommene være stillasbyggere for hverandre og støtte meddeltakere gjennom ulike utfordrende oppgaver. Dette kan også knyttes til hvordan kurset gjennomføres generelt, det er fokus på å lære sammen, de har ulike perspektiver og kan bidra til å utvikle andres utviklingszone. Dette skjer også ved verbal respons og støtte fra voksne på kurset. LUDVIK som redskap kan føre til fellesskapsbygging, men også særlig en vekst for den enkelte som objekt, spesielt knyttet til at språk som redskap blir brukt i løpet av en oppgave eller etter. Spørsmål som «hvem tok ansvar her?» «hvordan løste dere dette?» og «hva gjorde dette med deg?», kan føre til en kunnskaping ved at man tar med seg erfaringene og de utfordrende oppgavene sammen med refleksjoner. Dette kan gi ny innsikt knyttet til at man for eksempel blir kjent med seg selv og andres sterke og svake sider, man ser hvilken type leder man er, og som Nora fra forbundskontoret sier, det kan overføres til mange andre sider ved livet og de kan ta med seg erfaringene videre å bruke i andre settinger, knyttet til eget liv, men også i arbeid som ledere for yngre ungdommer.

Steffen Eikenæs bruker aktivitetsteori i sin master slik jeg gjør i analyse av to trosopplæringsplaner. Her finner han blant annet at språket som allmennkulturelt redskap er viktig i form av refleksjon og samtale for å bygge både fellesskap og tilhørighet, men også identitet hos ungdommene (Eikenæs, 2017, s.48). Det samme finner Anette Fredly i sin

masteroppgave basert på observasjon og intervju med ansatte i en ungdomsklubb og et konfirmasjonsarbeid (Fredly, 2018, s.44). Anne Karen Myklebust gjør dokumentanalyse ved hjelp av aktivitetsteori av to ledertreningskonsepter (se tidligere forskning). Hun forsøker å finne ut hva som kjennetegner kristen ledertrening ved å finne kulturelle redskaper og objekter som meg, og finner at sosiale handlinger i felleskap er sentrale på kurset og at deltakerne må delta i de for at det skal fungere, gjennom gruppeoppgaver, aktiviteter og utfordringer. Hun finner også at det å bygge felleskap og ny kunnskap sammen er viktig, og språket som en av de viktigste faktorene i kurset gjennom refleksjon underveis og til ettertanke (Myklebust, 2016, s.37-40).

Wenger og Lave påpeker viktigheten av å befinne seg i en innovergående læringsbane i praksisfelleskapet. Målet er gradvis å bli en del av en større helhet gjennom deltagelse som beveger seg fra en posisjon som legitime perifere deltakere, til å bli mer sentrale deltagere i praksisfelleskapet, en fullstendig deltager. For å komme hit må man være på vei inn mot aktivitetens sentrum og ikke bort fra den i en utgående bane. Som vi ser har flere gjort endringer fordi LUDVIK-helgen hadde en del negative assosiasjoner ved seg, og ungdom turte ikke melde seg på kurset på grunn av helgen. Line fra Vestfold nevner at de fortsatt gjennomfører helgen som i læreplanen og flere har beholdt elementer knyttet til utfordrende gruppeoppgaver selv om de sier de har ufarliggjort det sammenlignet med før.

Her kan en tenke at noen ungdommer vil havne i en utovergående læringsbane bort ifra aktivitetens sentrum fordi de synes det er for utfordrende, skummelt og utenfor komfortsonen sin. De er på vei ut ifra praksisfelleskapet. For noen ser vi at det til og med er så skummelt at de ikke vil melde seg på kurset. Torunn Karlsen finner i sin master ut hvordan diakonal praksis kan fremme kunnskap om den kristne tro for konfirmanter, og bruker sosiokulturell teori med praksisfelleskap og aktivitetsteori for å analysere nasjonal plan for trosopplæring og nasjonal plan for diakoni. Hun ser som meg på de tre aspektene ved læring, og at de utfyller hverandre, noe teori må ligge til grunn før en praksis og samtaler før og etter er viktige finner hun. Med refleksjon over erfaringene de har fått og gjennom disse samtalene etter praksis oppstår ny kunnskap (Karlsen, 2017). Hun snakker om konfirmantgruppen som et praksisfelleskap der de skal lære gjennom samtaler sammen, i et fellesskap der de er likeverdige og utfyller hverandre. Hun finner også at deltakerne kan befinne seg i ulike læringsbaner og at en grunn til at noen kan være i en utovergående bane og vil ut av felleskapet, kan være at det brukes undervisningsaktiviteter som de ikke føler seg vel i, slik som jeg finner (Karlsen, 2017, s.23-24).

#### 4.5.3 Trospraksiser som religiøst redskap for kristen tro i praksis og kristen identitet

Elisabeth Tveito skriver i sin doktoravhandling i analysen av redskaper som brukes i trosopplæring, at kristen tro og forhandling om dette ikke skjedde gjennom verbal interaksjon mellom lærer og barna, men gjennom ulike redskaper de gjorde tilgjengelig for dem (Tveito, 2014, s.108). Dette kan knyttes til mine funn også, det er lite kristent innhold i kurset, fokus på kristendoms kunnskap, bibelbruk og samtaler om tro og teologi. Det virker som at læring om kristen tro i praksis og forming av kristen identitet som objekt skjer gjennom bruk av trospraksiser som religiøst redskap. I *formell læreplan*, er ett av læreplanmålene:

Bibelen, tolkning og formidling: Deltakeren skal ha kunnskap om bibelen-tilblivelse, oppbygging og innhold, ulike tolkninger av Bibelen, hvordan Bibelen har formet og preget samfunnet vi er en del av. Deltakeren skal ha ferdigheter og generell kompetanse til å slå opp og finne frem i Bibelen, holde andakt med bruk av Bibelen, tilrettelegge for forkynnelse og samtale omkring kristen tro (KFUK-KFUM Norge, 2016, s.14).

I Rammeplanen til LIV-kurset står det også nederst i planen et avsnitt kalt «Gjennomgående tematikk», med en rekke temaer og elementer som skal jobbes med på helgene, men at disse har kursarrangør selv ansvar for å sørge for at de blir integrert. Her nevnes det noen økter knyttet til Bibelen; «Bibelen i språk og kultur». «Bibelen-hva er egentlig denne boka?» og «Andaktskurs med bruk av Bibelen» (KFUK-KFUM Norge, 2016, s.21-22).

En annen realitet fant jeg knyttet til informantenes tanker om bruk av Bibel på kurset, ideenes- og oppfattet læreplan. De frivillige og ansatte i krets var enig i at det var for lite eller ingen bruk i det hele tatt av Bibel på kurset når jeg leste opp læreplanmålet for dem. Kim, ansatt Vestlandet, nevnte at hen har brukt Bibel et par ganger i undervisning, frivillige Kristoffer sier han ikke kan huske at det har blitt brukt og Thea, ansatt fra samme krets på Østlandet reflekterer rundt spørsmålet slik: «Det er mye spennende i Bibelen som vi kunne brukt, men det kan også være dørgende kjedelig og utrolig vanskelig å motivere folk til å holde det for deltakerne hvis ikke man er teolog å ha tungt sånn bibel-faglig kurs». Bibel som religiøst redskap er ikke sentralt.

Videre i rammeplanen kan vi lese læreplanmålet:

Identitet og kristen tro: Deltakeren skal ha kunnskap om faktorer som kan ha innflytelse på identitet og selvbylde og hva som påvirker egen tro og eget gudsbilde. Deltakeren skal ha ferdigheter og generell kompetanse til å se hva som definerer egen identitet og selvbylde, sette ord på egne roller i ulike felleskap, reflektere rundt sentrale

spørsmål i kristen teologi, gjøre kristen tro integrert i egen hverdag, gjenkjenne, anerkjenne og sette ord på egen tro og tvil (KFUK-KFUM Norge, 2016, s.13-14).

«Å gjøre tro integrert i egen hverdag», er ut ifra mine funn noe det legges vekt på og det tydeligste «kristne» jeg finner. Å gjøre tro er sentralt, gjennom kristne praksiser, som Bård Norheim beskriver som: «En kristen praksis er noe man gjør sammen i lys av dåpens nåde, som en respons på menneskelig behov og i kraft av Kristi frelsende nærvær i ord og sakrament» (se teorikapitlet). I rammeplanen for LIV-kurset under «gjennomgående tematikk», nevnes kveldssamlinger, lystenning, vår far, velsignelsen, bønnekrukker, forbønn, salmer og stillhet som redskap for kristen trospraksis. LIV basic avsluttes med en kveldssamling hvor deltagerne kan delta aktivt og lære seg noen redskaper for egen trosutøvelse (KFUK-KFUM Norge, 2016, s.21). Selv om dette nevnes kort og konsist i dokumentene er dette noe som virker viktig for informantene i praksis. Helene fra forbundskontoret nevner at de på kurset har fokus på kunnskaping, at ungdommene skal bli kjent med tro gjennom redskaper, at for eksempel Kyrie og gloria i gudstjenesten handler om å glede seg og kaste fra seg sine bekymringer, det er ikke kun en praksis, men et redskap for noe mer. Nora fra forbundskontoret sier:

Når det kommer til tro, så handler jo tro mye både om å lytte til andre, det å erfare selv og at vi ofte bruker vår tro i en del trospraksiser. Det med å tenne lys har vist seg å være en ganske viktig ting, det er en fysisk handling, men som kan romme så mye mer.

I spørsmålet om hvilke trospraksiser som er sentrale på kurset nevnte alle bordbønn, lystenning, andakt og gudstjeneste på søndagene. Kim fra Vestlandet nevnte absolutt flest og her var det en del andre trospraksiser som var viktige hos de i tillegg til de som de andre nevnte. De synger lovsanger sammen eller spiller kristen musikk og de har veksellesning av bønn. Flere religiøse redskaper brukes.

... Vi har også hatt at du tar en stein og legger fra deg en byrde ved et kors. Det kommer litt an på hvilket leirsted vi er på, noen plasser har jo vigslet rom der det står et alter og man har en slags kirkefølelse, men andre ganger er det bare en hytte og ikke noen kristne "spor". Da ser vi på hva slags muligheter vi har og fysiske hjelpemidler, vi er kreative. Men sang, musikk, andakt, bønn og lystenning er standard og sentralt og gudstjeneste med ulik liturgi.

Her ser vi også hvordan allmennkulturelle artefakter i bruk medierer noe «mer», noe religiøst. Kim nevner videre at noen ganger har de utfordret ungdommene i sin kristne trospraksis, der de tenner et lys og sier noe de vil be høyt for, eller at de legger bønnelapper i en krukke. Kulturelt virker det som flere er sikre på sin tro her og utfordres mer på det, som kan knyttes til at innenfor et sosiokulturelt læringssyn tilpasser man etter kultur og unges virkelighet i deres område. Thea fra Østlandet nevner at det er varierende fra kull til kull hva som blir sentrale trospraksiser, og at de ofte spør ungdommene for eksempel: *Hvilke sanger synger dere hos dere eller hvordan pleier dere å ha skumringsstund hos dere?* «På denne måten, deler vi litt ulike trospraksiser, ungdommen får lov til å sette litt standarden». Her kan vi se hvordan det innenfor et praksisfelleskap både er snakk om at nykommeren tilpasser seg og lærer av praksisfelleskapet, men også at praksisfelleskapet påvirkes og endres av nykommeren. Læring blir dermed en gjensidig prosess. Dette kan også knyttes til kunnskaping, det åpnes for nye innspill, nye måter å «gjøre tro» på.

Mari Johanne Dahl (se tidligere forskning) analyserer i sin masteroppgave læringssyn i lærerveiledninger for konfirmasjonsundervisning om nattverd, og finner blant annet at konfirmantene blir oppfordret til å tenke over hva nattverd er og komme med forslag til justeringer som hun knytter til læring som kunnskaping. Her trekker hun inn Sturla Stålsett som mener barneteologi kan fungere som ressurs inn i trosopplæringen. Barns kunnskap og erfaringer med tro bør være med å forme trosopplæringens innhold, riktignok er han også opptatt av at barn og unge må lære om den kristne tro gjennom ressursene som finnes i kristen teologi og tradisjon. Dette kan knyttes til et læringssyn om kunnskaping, som forestillingene jeg har funnet også kan knyttes til (Dahl, 2021, s.31-32). Innenfor praksisfelleskap skjer læring gjennom aktiv deltakelse og engasjement i praksisen, men også gjennom at man kan observere og imitere de mer erfarne deltakerne. (se teorikapitlet) Her kan det tenkes at de frivillige, eldre lederne og andre voksne som er «vant» til hvordan trospraksisene skal gjennomføres, kan gå foran å vise og nykommerne kan etterligne. Etter hvert klarer de det selv. Knyttet til andakt, som de eldre lederne, frivillige eller voksne hadde ansvar for på kveldssamlingen kan de fungere som forbilder både som ledere som tør å stå foran alle å snakke, men også knyttet til sin kristne identitet, at de ser at de deler sine troshistorier eller snakker om troen sin.

I teorien presenterte jeg «Halvårskrift for praktisk teologi» fra 2009 med temaet *trospraksiser for ungdom* og at det er viktig i ungdomsarbeid og ungdomsteologi at kristen tro også sitter i kroppen, ikke kun i hodet. Bård Norheim skriver om hvordan det å delta i kristne

kjernepraksiser er nøkkelen til å utvikle en mobil tro, noe fast som samtidig er fleksibelt nok til å bli flyttet på. Det er viktig at ungdommene får øvd på disse praksisene, slik at det kan være en kroppslig del av deres livsrytme. Felles vaner og praksiser byr på felleskap og en trygghet, og ved å delta i trospraksiser vender vi oss mot det Kristus har å gi, sier Norheim (se teorikapitlet). De trospraksisene som deltakerne deltar i på kurset kan knyttes til kunnskaping ved at de først og fremst kan ta med seg disse praksisene, for eksempel lystenning som nevnes som en praksis som har vist seg å være viktig for ungdommen, med videre i livene sine, en mobil tro som kan flyttes på. Det kan også føre til ny kunnskap om kristendom og kristen tro i praksis; det kan faktisk gjøres på mange ulike måter. Det å tenne lys kan være en form for bønn, og det finnes «kule» kristne sanger, man må ikke synge gamle salmer for å «være kristne». Tone Kaufman skriver at lovsang er et personlig møte med Gud, og at dagens moderne lovsanger har mer fokus på lovsangshandlingen, og et mindre evangelisk fokus (Kaufman, 2008, s. 226). Dette kan knyttes til at moderne lovsanger handler mer om en fellesskapsfølelse, å synge sammen, men også følelser som formidles gjennom melodi og tekst. At ungdommene også kan få være med å sette sitt preg på trospraksisene kan også føre til at de kan få et nytt syn på eller vil få et nærmere forhold til den kristne troen.

Andre mastere som bruker aktivitetsteori og praksisfellesskap, nevnt i tidligere forskning, finner også at trospraksiser og det å gjøre tro er viktig for å bli en del av et kristent fellesskap, men også i byggingen av en kristen identitet. Både Steffen Eikenæs og Anette Fredly nevner fellesskap, tilhørighet og kristen identitet som objekter eller mål, og at de nås blant annet gjennom religiøse redskaper som bordvers, gudstjeneste og lovsang (se tidligere forskning). Åsmund Offersen skriver i sin masteroppgave basert på ungdommers egne erfaringer, hvordan fellesskap og trospraksiser er viktig for å bygge tro hos ungdommene. Å gjøre tro og delta i trospraksiser er viktig, og noe de kan ta med seg videre som hjelp i hverdagslivet og nærhet til Gud (Offersen, 2015, s.72-73).

#### 4.5.4 Språk som redskap

Vygotsky sier at språk er det viktigste kulturelle redskapet, det hjelper oss å uttrykke våre tanker, kommunisere med andre og vi tenker ved hjelp av det. Som vi har sett er språk også sentralt i mine funn i form av dialog, refleksjon og samtaler knyttet til undervisning og læringsaktiviteter. Vi ser også at dette er et redskap som er sentralt i en kunnskaping, deltakerne skal alene og sammen reflektere rundt spørsmål, erfaringer og caser de møter på kurset og gjennom dette skape ny kunnskap. Mercer sier at språket har en avgjørende rolle i klasseromssituasjonen og i elevens læring, ved å sette ord på egen tenkning og høre andres



tanker. Professor i pedagogikk Line Wittek, skriver om en dialogisk læringskultur med dialog mellom lærer og elev og mellom elevene gjennom spørsmål og diskusjoner sammen. Her er ikke målet å komme frem til riktig eller feil svar, men elevene skal selv føre samtalen og spørsmål videre og undre seg over hva, hvorfor og hvordan. Dette ser vi er sentralt i forestillingene jeg har funnet. Olga Dysthe mener essensen i en slik dialogisk læring er at elevene har tillit til seg selv som faglige bidragsytere ved støtte og oppmuntring fra læreren. Hun sier at i dag har elever lite tillit til hva deres egen faglig innsikt er verdt blant annet fordi vi er vant til en IRE- undervisning (Wittek, 2013, s.159). Informant Kim forteller at for mange er det en ny opplevelse å sette ord på egne tanker, komme med erfaringer og oppleve at man har noe å komme med fordi det er ikke noe man får i skolesetting

Videre i intervjuene nevnte jeg at læreplanmål knyttet til identitet og vekst for den enkelte er sentralt i læreplanen for kurset, og lurte på om de tenker ungdommene utvikler seg individuelt gjennom kurset? Informantene opplever at ungdommene blir tryggere på seg selv gjennom kurset og de møter temaer som fører til nye perspektiver og refleksjoner knyttet til eget liv. Ansatt på Østlandet Thea nevner veiledningssamtaler lokalt med menighetsansatte som viktig for personlig utvikling for da knyttes det til et miljø man kjenner godt. Ordet refleksjon kommer også igjen her hos mange. Helene fra forbundskontoret sier blant annet:

... Spesielt hvis noen påpeker at nå kan vi tenke igjennom- «Hva gjorde dette med meg?», at vi tar oss tid til å stoppe opp og stille spørsmålet, «Hva kjente du på nå?», eller «Hva tenkte du nå?». Det må gis rom for å gjøre den refleksjonen, det er med på å utvikle identiteten deres.

Nora fra forbundskontoret nevner at det å utfordres til å reflektere er en viktig bidragsyter for å eksponere ungdommene for ulike syn, å ikke bli fortalt, men å skape mening for seg selv som hun trekker frem som en av grunntankene i kurset, å skape eierskap til det som formidles. Line Wittek skriver at refleksjon er viktig, og at det er viktig å knytte erfaringer sammen med strukturer for refleksjon, og at dette gjøres gjennom å etablere en dialogisk deltakerstruktur. Elevene skal ikke bare få mulighet til å gjøre, når de får reflektere over de de gjør alene og sammen med andre skjer det en kunnskapsutvikling. Språk brukes i de ulike læringsaktivitetene på kurset for å bygge felleskap, men også vekst for den enkelte som vi har sett.

#### 4.6 Danning som overordna mål for kurset

En rød tråd knyttet til innholdet på kurset og som også viser seg å være viktig hos informantene handler om at ungdommene skal vokse som personer, en vekst for den enkelte, gjennom redskapene de lærer på kurset, kursets innhold. Dermed er danning, basert på mine funn, et slags overordna mål eller objekt på kurset. Til nå har jeg brukt kunnskapsmetaforen for å sette ord på hvordan vekst for den enkelte kan skje på kurset, og vil fortsette her med å trekke inn Klafki sin danningsteori og danning som begrep, da jeg mener det kan belyse det jeg har funnet teoretisk, spesifikt knyttet til forbindelsen mellom identitetsutvikling og danning.

Jeg spurte de frivillige og ansatte i krets om «danning» er et ord de ville brukt knyttet til kurset. Thea sier at hun ønsker at kurset skal være en positiv faktor i ungdommens liv og at KM skal tilføre noe positivt og bidra til nye perspektiver i livene deres, og at danning er en del av dette; «Hvem er jeg, og hvem er du og hvordan kan vi fungere sammen?». Kim sier at danning er det organisasjonen i det store og hele egentlig driver med, og at kurset er en del av en dannelsesreise hvor man får påfyll, redskaper og kunnskap som kan være med ungdommene resten av livet. Deltakerne skal ikke kun tilegne seg spesifikk kunnskap, men det legges opp til at undervisningen skal føre til «noe mer». I teorien nevnte jeg N.F.S. Grundtvig og hans folkehøyskole-pedagogikk som har utgangspunkt i at læring ikke skal handle om pugging som har lite med elevenes hverdag å gjøre. Det skal skje gjennom det levende ord mellom lærer og elev, og elevenes hverdagsliv skal være i sentrum av dette. Elevene skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som de har nytte av i sitt daglige liv (Haddal og Ohrem, 2011, s.31).

Dette finner jeg også i mitt materiale. Undervisningen legger opp til dialog mellom underviser og deltakere, og deltakerne oppfordres til å bidra med egne tanker og refleksjoner blant annet knyttet til egne liv og deres virkelighet. Her mener jeg Klafki sin kategoriale dannelsesteori er fruktbar å bruke for å sette ord på hvordan LIV-kurset foregår. Det er en gjensidig avhengighet mellom innholdet i kurset og utviklingen av menneskelige kvaliteter, kalt «den dobbeltsidige åpning». Klafki mener at innhold som skaper en slik dobbelt åpning er «det eksemplariske prinsipp», elevene skal lære seg/tilegne seg noen kategorier som de skal tenke og forstå utifra og overføre videre til andre områder. Deltakerne skal være åpne for det fellesskapet og kulturen kurset bringer inn, men det skal også være åpent for deltakernes bidrag. Innholdet i undervisningen er dannende hvis deltakerne opplever innholdet som

verdifullt. Her kan vi se noen likheter til teorien om praksisfellesskap, det er et gjensidig forhold mellom deltakerne og fellesskapet de skal bli en del av.

Som Vygotsky, Wittek og Dysthe er Grundtvig og Klakfi opptatt av at læring utvikles gjennom relasjonen og dialog mellom lærer og elev. Elevens erfaring og dialog mellom elev og lærer skal være sentralt i den innholdsbaserte kategoriale danningsteorien. Dette ser vi også i mine funn, og kan også knyttes til kunnskapingsmetaforen som jeg har brukt. De lærer noe gjennom en «input», eller deltar i en læringsaktivitet, og deretter legges det opp til refleksjon og samtaler der underviserne er ute etter ungdommenes egne tanker og erfaringer. Deretter kan dette føre til at ungdommene tar dette med seg, det blir en del av deres forståelse dette møtet mellom innholdet på kurset, egne tanker eller i møte med andres. Her kan vi se en del likheter mellom Klafkis kategoriale danningsteori og kunnskapingsmetaforen.

Danning må sees i en kulturell og historisk kontekst fordi ulike samfunn og kulturer stiller ulike krav til hvilke ferdigheter, kunnskaper og kvaliteter som ønskes at individet skal besitte. I teorien nevnte jeg at man som oftest operer med to dimensjoner på danning, en knyttet til det individuelle som vektlegger menneskets personlighetsdannelse, der danning bidrar til en persons karakter, personlighet, oppførsel og moral, og en fellesskapsdimensjon som vektlegger utviklingen som samfunnsborger. Knyttet til mine funn kan vi se begge dimensjonene på LIV-kurs. Kurset er delt opp i tre hovedmål: *1.mål for individet*, som er knyttet til å utvikle en trygg identitet og selvbilde, få kunnskap om demokratisk deltakelse og styrke til å delta og oppleve seg selv som fullverdig samfunnsborger, la sin stemme bli hørt. Det er fokus på demokrati og medvirkning (KFUK-KFUM Norge, 2020, s.4). Ut ifra tidligere nevnte funn ser vi at det er fokus på at ungdommene skal få rom til å utvikle seg som hele mennesker, de skal bidra til et inkluderende fellesskap og møte alle mennesker med respekt. Det er fokus på refleksjon, dialog og samarbeid med andre og hver enkelt skal utvikle sine evner, utvikle verdier og holdninger. En skal stå for egne meninger og være åpen for andres. Knyttet til delen om teologi var det fokus på ord som rettferdighet, kjærlighet og vern om skaperverket. Slogordet til KM som organisasjon ble utypt med at unge mennesker skal få leve og utvikle seg som hele mennesker og utfordres også til å stå opp for andres menneskeverd og rettigheter uavhengig av kategorier om blant annet etnisitet og legning, et fokus på kritisk tenkning knyttet til utenforskap. De skal bli engasjerte og delaktige i det som skjer i samfunnet.

Innholdet i undervisningen må ha som mål at elevene skal lære om sentrale problemer i tiden de lever i. Slike nøkkelproblemer fører til at elevene kan lære å utvikle egne tanker og synspunkter om dette, i tillegg til å skape evne til argumentasjon, kritikk og empati (Ryen,

2017). Funnene mine og danningen de er opptatt av på kurset, kan ses i likhet med det skolen og folkehøyskolen som dannelsesinstitusjoner er opptatt av (se teorikapitlet). Grundtvig var opptatt av å danne enkeltmennesker, samfunnsborgere og verdensborgere og at elevene skulle lære viktigheten av demokrati og engasjere seg i den store samtalen. Dette er også viktig for KM. Videre er Hovedmål 2. *Mål for organisasjonen*, som knyttes til ung medvirkning lokalt, regionalt og nasjonalt, og styrking av organisasjonen gjennom intergenerasjonelt lederskap med flere unge ledere i sentrale posisjoner. Til slutt har vi Hovedmål 3. *Mål for samfunn*, som handler om å utvikle samfunnet lokalt, nasjonalt og globalt gjennom at unge deltar i demokratiet, har samfunnpåvirkning og formidler et helhetlig kristent menneskesyn med respekt for mangfoldet av tro og livssyn, rekruttere til frivillighet, utdanning og tjeneste i kirke og samfunn (KFUK-KFUM Norge, 2020, s.4).

I den ideologiske veilederen nevnes også Langtidsmål nr.6: «Vi utvikler ansvarsbevisste og kompetente unge ledere og talspersoner i kirke -og samfunnsliv, lokalt og globalt» (KFUK-KFUM Norge, 2020, s.3).

#### 4.6.1 Danning av lederidentitet versus kristen lederidentitet?

Anette Fredly finner i sine intervjuer med menighetsansatte som driver klubb og konfirmasjonsarbeid at de blant annet er opptatt av at deltakerne skal forme en kristen identitet gjennom prat, andakt og undervisning (Fredly, 2018, s.35). Steffen Eikenæs nevner også at kristen identitet er sentralt i de lokale trosopplæringsplanene han analyserer (Eikenæs, 2017, s.36-37). Dette finner jeg lite om i dokumentene og hos informantene, men det står og nevnes noe om dette. Likevel finner jeg mest knyttet til danning av en lederidentitet sammenlignet med en kristen lederidentitet.

I sin analyse av ulike trosopplæringsplanene gjennom tiden fant Morten Holmquist at spesielt i de tidligere planene ble det vektlagt en såkalt «mål-middel pedagogikk», med fokus på et monologisk læringssyn, der læringen er individuell og viktigheten av å kunne tilegne seg og besitte bestemt kunnskap ble vektlagt (Holmquist, 2012, s.23). Dette knyttes til tilegnelsesmetaforen for læring, som kan knyttes til deler av LIV-kurset. Kurset har som mål å utvikle gode ledere i lys av KM sitt bilde på hva en god KM leder er, og hva de mener deres ledere bør ha kunnskaper om. Dette kan minne om en slags mål-middel pedagogikk. I LIV-rammeplanen, formell læreplan, er ett av bevisstområdene som skal gjennomsyre kurset uansett tema at deltakerne skal ha bevissthet om KM sin ideologi og formål og diakonal og etisk bevissthet. Vi kan også lese disse kompetansemålene:

Ledelse og organisasjon: Deltakeren skal ha kunnskap om ulike måter å lede på, ledelse i en demokratisk organisasjon, KFUK KFUM i Norge og internasjonalt. Deltakeren skal ha ferdigheter og generell kompetanse til å engasjere og mobilisere mot et felles mål, sette ord på sine sterke og svake sider som leder, planlegge, utføre og evaluere aktiviteter i lokalt arbeid, lede en gruppe og gjøre prioriteringer og ta valg på vegne av gruppa.

Samfunnsengasjement og diakoni: Deltakeren skal ha kunnskap om begrepene diakoni og samfunnsengasjement, behovet for tros- og verdibasert arbeid og ledelse (bibelsk og mellommenneskelig perspektiv), KFUK- KFUM sin diakonale historie, arbeid nasjonalt og internasjonalt (kampen for hele mennesket). Deltakerne skal ha ferdigheter og generell kompetanse til å bidra til å bygge et åpent og inkluderende felleskap hvor unge blir sett og hørt. Kartlegge egne verdier, analysere unges oppvekst og levevilkår, utforme ett eller flere diakonale tiltak som svarer på unges behov og planlegge, gjennomføre og evaluere tiltak for global rettferdighet (KFUK-KFUM Norge, 2016, s.13-14).

Under «Unge stemmer og troverdighet» i den ideologiske veilederen kan vi lese:

I KFUK-KFUM fronter unge talspersoner saker som angår unge menneskers virkelighet, og formidler aktivt våre verdier. Det er avgjørende at unge medarbeidere deltar og bygger opp kompetanse på formidling av KFUK KFUMs ideologi og verdier. Vi gir unge mennesker handlingsalternativer også gjennom å kunne delta i solidaritetsaksjoner, kampanjer og annet politisk påvirkningsarbeid (KFUK-KFUM Norge, 2020).

Det er fokus på at deltakerne på LIV-kurset skal lære om organisasjonen sin historie og arbeid, dette kom også frem hos informantene da jeg spurte om hvilke kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier de ønsket ungdommene skulle sitte igjen med etter fullført LIV-kurs. Flere var opptatt av og ønsket at ungdommene skulle få et engasjement for det KM driver med og deres verdier. Thea nevner at hun håper de vil få et engasjement for å bidra positivt til det KM arbeider med, og at målet med kurset er også å skape engasjement i kirke og samfunn, at ungdommene skal få tro på seg selv og tørre å være seg selv i arbeidet de er en del av gjennom organisasjonen. Det samme nevner Kim, hen ønsker at de skal bli glade i og godt kjent med KM som organisasjon og deres verdier og mål.

Funnene i dokumentene og intervjuene kan knyttes til et ønske om at deltakerne på LIV-kurs gjennom kurset skal lære om KM som organisasjon og deres arbeid. Unge talspersoner skal fronte saker og formidle deres verdier, de skal bygge organisasjonen og dermed virker det som at det er viktig at de som går lederkurs og skal fortsette som KM-ledere må sitte inne

med en del kunnskaper knyttet til organisasjonens arbeid og ideologi. Vygotsky fremmer språket som den viktigste medierende artefakten, og innenfor dette presenterer det han kaller for *hverdagsbegreper* og *vitenskapelige begreper* (se teorikapitlet). Knyttet til mine funn vil kategorien om vitenskapelige begreper være begreper som blant annet diakoni og samfunnsengasjement, som deltakerne skal få kjennskap til. Basert på min observasjon, så vi tidligere at teoretiske modeller som var noe avanserte, ble forklart på en enkel og forståelig måte for ungdommene, hverdagslige begreper brukes for å kunne forklare de vitenskapelige begrepene som Vygotsky sier. Anne Myklebust analyserer i sin masteroppgave: *Lederidentitet eller kristen identitet- ja takk begge deler*, to ledertreningsopplegg, MILK-kurs av KM og Acta sitt Loved kurs. I MILK-kurs finner hun at det er mer fokus på at deltakerne skal bli kjent med organisasjonsbegreper, som hun presenterer innunder vitenskapelige begreper; fokus på kirkas og organisasjonens oppbygning, med begreper som forbund, krets og menighetsråd. Dette ser vi også basert på mine funn et fokus på (Myklebust, 2016, s.35-36).

I intervjuene med informantene på forbundskontoret spurte jeg om hvilken plass LIV- basic kurset har i KM sin ledertrening og hva målet med lederkurset er. Her nevnte begge mye av det samme vi ser i dokumentene, som kan oppsummeres med det Helene forteller:

Det er jo ett av de to flaggskipene våre etter konfirmasjonstid, MILK, så LIV som er størst i det menighetsbyggende arbeidet vi har. Målet med kurset er jo flerlært, for vi har jo mål for individet, den enkelte og vi tenker at det kommer først; hva får den enkelte ut av å være på kurs med oss? Vi vil bygge hele mennesker og det er viktig i seg selv. Også for at de skal kunne ha en funksjon i samfunnet, være aktive samfunnsborgere og organisasjonsdeltakere, ledere i organisasjonen vår eller andre steder i organisasjons og samfunnslivet. Så vi bygger opp både enkeltmennesker og vi bygger vår egen organisasjon, på denne måten er vi med på å bygge samfunnet.

Nora nevner at LIV-kurset er «standing» og tradisjonelt et av de eldste kursene de har, som er et redskap for å forvalte ledere og også få linket de på felleskapet. Hun sier videre:

LIV går jo på ungdommer som har en eller annen menighets- tilknytning og går i de mer kirkelige kretsene våre, så det er jo et trinn for å hjelpe menighetsansatte til å drive trosundervisning og trosopplæring, men også ledertrening som kan “feede” godt inn på annet barne- og ungdomsarbeid. Vi tenker jo på dette kurset som ikke en helt enkeltstående komponent, for oss er det jo et håp om at det skal være med på å styrke lokalt arbeid. Vi ønsker jo at det fellesskapet de lærer på LIV er noe de kan ta med seg hjem til sin lokale kontekst og drive lokalt inkluderende arbeid. Så vi har jo nok en større tanke med kurset på at det vil gi ringvirkninger til resten av vårt arbeid, og være med på å bygge større og flere åpne trygge fellesskap.

Thea som jobber i krets på Østlandet nevner i spørsmålet om hvilke type ungdom som melder seg på kurset, at tanken bak kurset er å bidra til lederopplæring for ungdom og å gi de engasjement i kirken og samfunnet, og være en viktig del av ungdomsarbeidet der de hører til. Hun nevner også at de menighetene som sender ungdommer på LIV-kurset gir tilbakemelding om at de får engasjert ungdom tilbake og er veldig fornøyd med det de har lært. Ut ifra disse forestillingene virker det som at det er mye fokus på å danne gode ungdomsledere som kan bygge organisasjonen og arbeidet deres videre. I lesningen av dokumentene får man et inntrykk av at det er en del kristent innhold og fokus på kristen tro på kurset, det har en kristen «klang», spesielt knyttet til lesningen av ideologisk veileder hvor det er tydelig hva KM står for og teologien den bygger på. Likevel opplevde jeg på observasjon at det var lite som tilsa at dette var et kurs drevet av en *kristen* barne- og ungdomsorganisasjon, det var mer et rent lederkurs hvor de lærte redskaper knyttet til å være ledere.

I intervjuene stilte jeg to spørsmål knyttet til kristen tro og innhold på kurset for å få informantenes tanker om dette. Til de frivillige og ansatte spurte jeg om de føler at de underviser om kristendom eller eventuelt forkynner til kursdeltakerne gjennom kurset? Line, frivillig i Vestfold sa nei, og at hun ikke var komfortabel med det på et personlig plan å snakke om større teologiske utlegninger og diskusjoner. Kristoffer, frivillig Østlandet svarer: «Nei. Jeg personlig gjør veldig lite av det, og selv når jeg har andakter så er ikke det noe sentralt. Det nærmeste der er vel det at jeg har funnet frem sanger til andakt, noen av de er kristne». Her stilte jeg et oppfølgingsspørsmål om hvordan han pleier å holde andakt, han svarer: «Jeg har delt et par historier som ikke har vært kristne, ikke at de bevisst ikke er kristne, men jeg har funnet på historier jeg har likt og delt de videre med et eller annet hyggelig eller reflekterende budskap».

Ansatte Thea fra Østlandet og Kim fra Vestlandet går litt dypere inn i dette og svarer begge at eksplisitt forkynnelse ikke er sentralt knyttet til for eksempel å forkynne bibelsk kunnskap og innhold, men de påpeker begge at det ligger et kristent verdigrunnlag i bunn i det de gjør.

Thea sier:

I KFUK KFUM har vi en tradisjon for å snakke om eksplisitt og implisitt forkynnelse, jeg har veldig troen på at det vi gjør er vel så viktig forkynnelse, måten vi møter mennesker på, er tydelig på verdien av andre mennesker og de menneskene man møter, hvordan vi snakker om fellesskapet og hvorfor det er viktig at det er trygt og inkluderende tenker jeg ligger mye fundamentert i den måten Jesus møtte mennesker på. Jeg snakker gjerne om Jesus som lederforbilde, men jeg driver lite med sånn

konkret bibeltid, så ja jeg driver med forkynnelse, men kanskje mer implisitt enn eksplisitt.

I mine funn ser vi at det er et tydelig individ og identitetsfokus der den enkelte skal vokse og utvikles gjennom innholdet i kurset, men ut ifra mine funn er dette spesielt knyttet til å danne en KM-lederidentitet sammenlignet en *kristen* KM-lederidentitet. Deltakerne skal utvikles som ledere og talspersoner og KM som organisasjon «utvikler ansvarsbevisste og kompetente unge ledere og talspersoner i kirke- og samfunnsliv, lokalt og globalt». Informantene også, mener det er viktig at deltakerne får et engasjement for KM sitt arbeid og at målet med kurset er å skape engasjement i kirke og samfunn. De er også opptatt av at kurset er et menighetsbyggende arbeid, som skal styrke organisasjonen gjennom blant annet lokalt arbeid med å «skape» nye ledere som kan videreføre organisasjonens arbeid og kirken som institusjon. Bård Norheim og Knut Tveitereid sin artikkel «Ildsjeler og ildsteder- en etnografisk studie av ledelsesdynamikker i vitale ungdomsarbeid i Den norske kirke» (2020), er basert på feltarbeid, data og analyse fra et tre år langt forskningsprosjekt som forsøkte å beskrive, og forstå ulike sider ved lederskap i ungdomsarbeid i Den norske kirke. Artikkelen er blant annet et bidrag til diskusjonen om ungdomsarbeidets plass og organisering i Den norske kirke, og de besøkte ulike velfungerende ungdomsarbeid (Norheim og Tveitereid, 2020, s.7). Basert på sine funn finner de fire tendenser, blant annet en ildsjel-kultur, som jeg nevnte kort innledningsvis. De finner også et ansvarshierki, at ungdomsarbeidet er for de unge lederne en arena for personlig vekst og utvikling. Lederprogram og lederfellesskap beskrives som en karrierevei, der man beveger seg i et ansvarshierki. Lederne får gradvis mer ansvar etter hvert som de blir en del av lederfellesskapet. Dette kan knyttes til mine funn også, lederne blir en del av et lederfellesskap og får mer og mer ansvar etter hvert i løpet de er og etter hvert andre roller i organisasjonen, som for eksempel frivillige undervisere for ledere. De finner også, i likhet med meg, at dette ansvarshierki bidrar til at ungdomsarbeidet fungerer som «talentfabrikker» der voksne ansatte stadig er på utkikk etter talenter til ungdomsarbeidet (Norheim og Tveitereid, 2020, s.20)

Astrid Sandmark (2009) sin artikkel «Rammebyggere og malere» bygger på intervjuer med frivillige ungdom og vokse ledere i tre ungdomsarbeid, for å finne ut hvordan de beskriver sine roller og forholdet mellom dem. Hun nevner noe av det samme knyttet til ungdommer som ledere i system som sentral tankegang i organisasjonsutvikling. Ungdommene blir aktivt tatt med i organisasjonen først og fremst med tanke på at det er de som skal overta etter hvert.



Det er de voksne primært som ønsker en fremtid for kirken, og ungdommene er med i styringsstrukturene og arbeid i kirken på voksnes premisser. Innenfor slik tankegang er det strategiske forventinger til ungdommenes deltakelse og rolle basert på at de i hovedsak skal føre videre arbeidet. Dette er en overlevelsesstrategi for organisasjonen sier hun. (Sandmark, 2009, s.16).

Andrew Root (2015) spør i sin artikkel «Stop worrying about the millennials: and learn how to love them instead», om vi virkelig er bekymret for unges «åndelige helse» eller for helsen til våre institusjoner? Basert på mine funn kan man spørre det samme knyttet til om KM som organisasjon er mer opptatt av å bygge sin organisasjon og kirken som institusjon enn å «bygge» unge kristne. Root viderefører Bonhoeffer sine tanker som mente at hvis en slik retorikk ble normen betyr det at «the spirit of the youth» har blitt mer viktig enn «the work of the holy spirit». Bonhoeffer fremmet at YM først og fremst er en teologisk oppgave, det er ikke en sosiologisk eller kulturell oppgave, eller en kirkelig vekststrategi. Mine funn kan knyttes til dette. Det skapes en lederkultur der ungdommer får t-skjorter med KM logo på, er engasjerte lederspirer på konfirmasjonsleir og engasjerer seg i KM sitt påvirkningsarbeid. Hva med teologien? I teorien nevnte jeg at flere teologer innenfor Youth Ministry-feltet var bekymret knyttet til at vi ikke klarer å lede unge mennesker til å bli kristne voksne og at en årsak til dette, er at YM i dag prioriterer og er mer opptatt av kulturendringer og måter å engasjere unge på, snarere enn at det er teologisk drevet. Det må være en balanse mener Phillipa Strong, som jeg nevnte i teorien. Pete Ward mener også at fokuset i YM i dag fører til en avstand bort fra evangeliet og budskapet, vi snakker for sjeldent om Gud (se teorikapitlet).

#### 4.6.2 En "Relational youth ministry for place sharing" i KFUK KFUM Norge?

Ansatte Thea, fra Østlandet og Kim fra Vestlandet trekker frem i sine svar at de ikke driver med eksplisitt forkynnelse, men implisitt gjennom det kristne verdigrunnlag som utgangspunkt i alt de gjør som organisasjon. Thea sier at dette vises i måten man møter mennesker på, hvordan man snakker om felleskap, trygghet og inkludering, og at dette ligger fundamentert i måten Jesus møtte mennesker på. Jeg spurte informantene, hva de tenker hvis jeg sier at en kritikk av kurset kan være at det er mye lek og aktivitet og lite, spesifikt kristent, innhold på kurset? Line, frivillig fra Vestfold tenker det er helt passe med kristent innhold, men både frivillig Kristoffer og ansatt Thea fra Østlandet sa at de kan skjønne at noen vil si det, og at det er mye lek og aktivitet og relativt lite kristent innhold, men at det ikke er kritikkverdigg. Det er en verdi i det de formidler, det bygger på et kristent fundament, og de er opptatt av å drive et kurs som matcher ungdom i dag. Informantene fra forbundskontoret sier

seg veldig uenig i en slik kritikk, og mener at man er nødt til å bygge relasjon for å kunne ha troverdighet i formidling med ungdom, det å bygge felleskap sammen er en viktig verdi for dem. Tidligere har vi også sett at informantene er opptatt av å formidle noe helhetlig ved at de bygger relasjoner til ungdommene på kurset utenom undervisning også.

Helene sier:

Jeg tenker at det handler om læringssyn. Har vi som mål at ungdommene skal fylles på en viss mengde kunnskap og fylle på tro og teologi, eller tenker vi at de lærer med å utforske og være nysgjerrige, å prøve seg ut i sammen med trygge voksne og sammen med andre som har en kunnskap og erfaring vi ikke har selv?

Hun nevner også at basert på erfaring som pedagog i mange år ser hun at lek har en verdi i seg selv, lek som identitetsutvikling og som læring er kjempeviktig, og at dette kom tydelig frem under korona pandemien, når man mistet mye av dette som skaper felleskap. Nora trekker inn samtaler om rus som et eksempel for å tydeliggjøre hva hun mener, og at det er forskjell på å snakke med ungdom om rus hvis det kommer en «fremmed» foredragsholder de ikke har noe forhold til, enn at det bygges en relasjon der man åpner et trygt rom hvor det kan stilles spørsmål. Hun tror at slik når man lenger og kan nå inn til de på en annen måte.

Her kan vi dermed se det på en annen side ved å bruke Andrew Root og hans presentasjon av relasjonell YM med utgangspunkt i Bonhoeffer, som jeg mener beskriver måten KM jobber på. I teorien kunne vi se at historisk innenfor YM har relasjonsbygging vært avgjørende og sentralt. Likevel problematiserer Root måten relasjoner har blitt brukt, og fortsatt brukes mener han, som et verktøy for å oppnå innflytelse for så å påvirke unge i den retningen man ønsker. Forholdet blir her kun et middel til et annet mål, og resultatet blir viktigere enn forholdet i seg selv. For KM virker det som at relasjonene de bygger med de unge, og måten de møter de på er målet i seg selv, ikke et verktøy for å kun nå inn på de med teologi og tro, for å forsøke å danne kristne ungdommer. De har fokus på det som Root kaller «A relational youth ministry for place sharing» med utgangspunkt i Bonhoeffer sin teologi. Kristi inkarnasjon handler om at Gud ønsker mer enn innflytelse, Gud ønsker å representere oss, å stå fullt i vårt sted og å dele vår plass. Vi kan dermed selv være mennesker for hverandre, og dermed i en relasjon til Gud. Bonhoeffer mener videre at Jesus er konkret til stede i det kollektive felleskapet av menneskelige personer som møter andre mennesker. Man må være en *place sharer* som skjer gjennom å plassere seg fullt i den andres virkelighet uansett hva den andre måtte gå gjennom. Her kan vi også trekke likheter mellom første del i analysen

knyttet til skapelsesteologien og den universelle menneskeheten som sentral. Vi er først og fremst mennesker i relasjon til hverandre. Root mener at når vi åpner livene våre til andre, åpner de seg for oss, vi er sammenkoblet med Gud sammen i vår relasjon. Det LIV-kurset og KM formidler bygger på et kristent fundament, og som informantene nevner må en bygge felleskap og relasjoner for å ha en troverdig formidling med ungdom. De har ikke som mål å fylle på de kunnskap og tro og teologi, men de skal legge til rette for at de kan utforske og prøve ut sammen med trygge voksne og sammen med andre. Trygt felleskap og relasjoner til spesielt de voksne på kurset kan videre eventuelt føre med seg spørsmål om tro og kristendom.

I spørsmålet om hvilke ferdigheter, holdninger eller kunnskaper informantene vil ungdommene skal sitte igjen med etter fullført kurs, sa Helene fra forbundskontoret noe som belyser dette:

Jeg tenker at så lenge de kan sette opp at de har noen kunnskaper og ferdigheter som de ikke hadde fra før, så spiller det ikke så stor rolle for meg hva det er. Også bruker du *kunnskap, ferdigheter og holdninger*, imens vi bruker *kunnskap, ferdigheter og identitet*, fordi at vi har ikke lyst til å overføre et sett med holdninger som er de riktige holdningene, vi har lyst til at de selv skal bli trygge sin egen identitet, å reflektere over; «hvilke holdninger har jeg sammen med de andre?», og får brynt seg litt på andre og utforske det.

De virker opptatt av at ungdommenes kristne identitet skal være en oppdagelse (discovery), og ikke en forming eller danning (formation), som Garth Aziz presenterer (se teorikapitlet). De er allerede den de er ment å være i Kristus, og dette må de oppdage selv. KM sitt fokus er å tilby ulike redskaper på kurset som bygger tilhørighet, felleskap og relasjoner, i tillegg til redskaper de lærer på kurset og gjennom trospraksiser. Deres verdigrunnlag og teologi ligger til grunn her, implisitt. Dette er noe deltakerne på kurset også kan ta med seg selv i møte med yngre ledere og konfirmanter selv som ledere, de skal dele plass med dem og møte de der de er, sammen med Gud og som hele mennesker. Begrepet diakoni nevnes også blant annet i Rammeplanen til LIV, *formell læreplan*, under læreplanmålet «Samfunnsengasjement og diakoni», og i en av øktene som gjennomføres på *Helg 4: Stå opp for andre*: «KM sin diakonale historie: Alt vi gjør og vil formilde i KM har dypest sett sitt utspring i troen på Jesus Kristus» (KFUK-KFUM Norge, 2016, s.20). Det er ett fokus på diakoni-begrepet og diakonalt arbeid, og at alt de gjør og formidler har sitt utspring i deres teologi og i troen på Jesus Kristus. Diakoni som begrep knyttes til nestekjærighet, og defineres som kirkens omsorgstjeneste, evangeliet i handling som uttrykkes gjennom nestekjærighet, inkluderende

felleskap, vern og skaperverket og kamp for rettferdighet. Dette nevnte jeg i delen om teologisk grunnlag, der disse ordene nevnes spesifikt (Kirken.no).

Bård Norheim og Knut Tveitereid fant i sin studie av lederopplegg *fire* tendenser, en av de knyttet til hva slags teologi som kom til uttrykk i lederfellesskapet i de tre ungdomsarbeidene de studerte, og bringer inn begrepet *teologisk slingringsmonn*, basert på funnene om at teologien fremstår lite orientert mot en skarp teologisk presisjon. Teologien er dagligdags, og handler om å bli sett og se andre, det kristne fellesskapet er et seende fellesskap, der de føler seg inkludert, en teologi med slingringsmonn. Så lenge en holder fast på sentrale momenter, som Jesus, nåde, se og bli sett og at alle får en ny sjanse, og det knyttes også til et positivt syn på å være kreative og eksperimentere. Dette mener jeg også kan beskrive mine funn.

Anne Karen Myklebust (2016) finner mange av de samme tendensene som meg i sin masteroppgave *Lederidentitet eller kristen identitet- ja takk begge deler: hva kjennetegner kristen ledertrening?* Hun analyserer interessant nok forløperen til LIV-kurset, MILK-lederkurs i regi av KM og ACTA sitt lederkurs Loved, gjennom dokumentanalyse av veiledningsmaterialet for kurslederne ved bruk av aktivitetsteori. I sine funn knyttet til hva som kjennetegner ledertreningen i de to oppleggene finner hun som meg at i KM sitt lederopplegg er målet å konstruere en organisasjonsidentitet, sammenlignet med Loved-kurset der målet er å konstruere en kristen identitet. MILK har fokus på å gjøre, «learning by doing», som jeg også finner i min studie som sentralt, og at ungdommene skal bli en del av en organisasjonskultur. Kurset gir liten eller ingen tid til samtaler og refleksjoner rundt bibeltekster (Myklebust, 2016, s.30). Det er mest fokus på refleksjoner rundt selvbilde og identitet og redskaper i undervisningen brukes for å lære om dette, for eksempel at de lager en plakat som gjenspeiler hvem de er. Dette kan knyttes til identitetssirkelen som brukes på LIV-kurset og funnene mine. Hun finner også at MILK-kurset har fokus på innhold som skal innlemme deltakerne i menighets- og organisasjonsarbeid etter gjennomført kurs (Myklebust, 2016, s.36), som er interessant med tanke på at jeg finner mye av det samme i LIV-kurset. I Acta sitt Loved-kurs finner Myklebust et mer individfokus, deltakerne skal utvikle en kristen identitet og Bibelen brukes mye i såkalt «åndelig mat» gjennom bønn, bibellesning og forkynnelse. Deltakerne skal bli trygge på Bibelbruk og samlingene har først og fremst fokus på økter om Gud, det kristne fellesskap, men også samlinger med fokus på det å være leder etter hvert.

## Kapittel 5. Konklusjon og drøfting

Jeg har nå presentert mine funn og analysert disse for å gi svar på hvilke forestillinger som er sentrale i LIV-kurset, og knyttet dette til teori og tidligere forskning og diskutert funnene mine i forhold til dette. Videre vil jeg foreta en konkluderende og oppsummerende drøfting av funnene mine, og knytte det til feltet og hva funnen kan bety og videre forskning i forlengelsen av mine.

Mine funn viser at alle informantene på ulike «nivåer» i organisasjonen, uansett forutsetning, bakgrunn og erfaring, kan si noe hverdagslig om læringen som skjer i deres virksomhet, på kurset. Noen av informantene hadde tydelig kunnskap på feltet og brukte begreper som *sosiokulturell læringsteori* og *kunnskaping* i sine svar, men spesielt de frivillige brukte et mer hverdagslig språk i sine svar. Det er snakk om en hverdagspedagogikk, vi har alle noen antagelser om læringen som er en del av vår kultur (Witteck, 2013, s.33). Dette kan knyttes til skille Vygotsky gjør innenfor språk mellom hverdagslige begreper og vitenskapelig begreper, informantene svarer basert på sine tanker og erfaringer og min oppgave blir å se forestillingene deres i lys av teori og tidligere forskning, med vitenskapelige briller. Likevel opplevde jeg gjennom min analyse at informantene og dokumentene fremmet mange like forestillinger som knyttes til et sosiokulturelt læringssyn. I mine funn finner jeg heller ingen rendyrkelse av én læringsmetafor, det er en blanding av alle tre, likevel er det deltakermetaforen og kunnskaping-metaforen som dominerer. De tre metaforene utfyller hverandre.

Det som var tydelig og en gjennomgående faktor i mine funn, spesielt i intervjuene, var at deltakerne skulle bli en del av et fellesskap, et praksisfellesskap og finne tilhørighet i dette fellesskapet gjennom ulike kulturelle redskaper. Det å bygge ny kunnskap sammen er også sentralt i mine funn, det legges opp til dette. Deltakerne får en input i form av ulike kulturelle redskaper, som videre legger opp til en deltakelse i læringsaktiviteter i fellesskap. Videre tar de meg seg dette ut i praksis og henger egne erfaringer og tanker på dem. En kan ikke garantere for at kunnskaping skjer, men knyttet til mine funn finner jeg læringsaktiviteter og informantenes forestillinger som har et fokus på dette.

En dialogisk preget læringspraksis er tydelig til stede med språk som sentralt redskap, og det er et kritisk syn på såkalt IRE-form, en ren tilegnelsesform på kurset. Forestillingene som kommer frem, viser også viktigheten av helgesamlingene og det å bygge noe helhetlig. Her

møtes man ikke noen kvelder i måneden som kan minne om mer foredragsbasert lederkurs, som er en form flere er vant til innenfor ledertrening, der deltakerne møtes for å få påfyll. KM samler ungdommene i helger som de mener bygger fellesskap og tilhørighet. Knyttet til ledertrening som felt kan denne måten KM med sitt LIV-kurs gjennomfører kurs på, være noe flere kan se til for å kunne skape et fellesskap og bygge relasjoner på en annen måte. Funnene mine viser også det Norheim beskriver som kjernen i YM-feltet, den utfordrer den etablerte teologiens selvforståelse og praksisen utfordrer den eksisterende kirkelige praksisen i kirken. I analysen skriver jeg om en viktighet av å befinne seg i innovergående læringsbaner for å jobbe seg inn mot praksisfellesskapets, kursets aktiviteter, for å bli en del av kurslæringsfellesskapet. Likevel mener jeg funnene mine viser at på kurset er man også opptatt av å utruste ungdommene til å være sensitive og oppmerksomme på verden utenfor, for eksempel knyttet til praksisen deltakerne har på kurset, de skal ha et blick utover. Dermed viser funnene mine at den innovergående læringsbanen ikke fører til et navlebeskuende fokus, men når ungdommene har blitt en del av det innovergående fellesskapet ser de utover. Dette baseres på verdigrunnet som ligger til grunn i det skapelsesteologiske og frigjøringsteologiske og i danningssynet. Kursets innhold og læringen foregår slik at det legges opp til dette hos deltakerne.

Noe jeg trodde jeg ville få mer tak i, som jeg fant lite av, var et større sprik i forestillingene blant de ulike informantene, men de har mye like tanker og forestillinger. Generelt viser funnene mine at informantene er trygge på organisasjonens grunnlag og har en del like forestillinger knyttet til teologi, læring og danning, litt typisk organisasjonsfolk? Det kan tenkes at jeg kanskje ville fått tak i et større sprik hvis jeg intervjuet flere informanter fra ulike områder. Likevel var jeg mest opptatt av møte mellom forestillingene i dokumentene og hos informantene, og her fant jeg også mange like forestillinger, men også en del ulikheter.

Når det gjelder LUDVIK-helgesamlingen har jeg påvist brudd mellom dokumentene og informantene i de ulike kretsene. I en krets på Vestfold gjennomførte de LUDVIK uten særlige endringer, mens kretsen på Østlandet har gjort endringer og til og med endret navn på helgen. Informanten fra Vestlandet fortalte også om endringer av helgen, og flere trekker frem negative sider ved LUDVIK. Kurset er et nasjonalt kurs med lokale tilpasninger som knyttes til et sosiokulturelt perspektiv, men vil deltakerne ende opp med likt utbytte av LIV-kurset når det finnes en del forskjeller i gjennomføringer i praksis? Basert på mine funn vil deltakerne på LIV-kurset i kretsen på Østlandet ikke få det samme «ut av» LUDVIK-helgen som deltakerne i kretsen på Vestfold? Sånn sett vil ikke et kursbevis være «verdt» det samme etter fullført

kurs ulike steder i Norge. Informantene på forbundskontoret er klar over at det er ulike varianter av LUDVIK-helgen og at det er snakk om en fremtidig endring av helgen. Mine funn mener jeg belyser dette, at det burde ses på en revidering av LUDVIK-helgesamlingen både knyttet til de negative assosiasjonene informantene nevner, men også knyttet til utbytte av kurset. Ville det for eksempel vært hensiktsmessig å flytte helgen fra å være første helgesamling til helg fire?

Videre finner jeg også et brudd mellom læreplanmål og læringspraksiser knyttet til Bibel og samtale om teologi og tro. Ut ifra mine funn er det lite fokus på disse læreplanmålene, og generelt lite kristent innhold på kurset. Noe som virker viktig både i analysen av dokumentene og hos informantene er at kurset skal bidra til en vekst for den enkelte, at deltakerne skal utvikle seg individuelt gjennom kursets innhold. Her trekker jeg inn begrepet danning som et slags overordna mål på kurset, og Klafki sin kategoriale danningsteori som har fokus på gjensidig avhengighet mellom innhold og utvikling av menneskelige kvaliteter. Subjektet skal være åpen for felleskapet og kulturen, men felleskapet skal også være åpen for enkeltindividens bidrag. Det er fokus på relasjonsbygging og en danning av enkeltmennesker, samfunnsborgere og verdensborgere som Grundtvig var opptatt av.

Funnene mine viser et større fokus på forestillinger om å danne en lederidentitet enn på å danne en *kristen* lederidentitet. De skal utvikle ansvarsbevisste og kompetente unge ledere og talspersoner i kirke og samfunnsliv, lokalt og globalt, som er deres langtidsmål som også basert på mine funn virker viktig for informantene. De samme tendensene fant Norheim og Tveitereid, ungdomsarbeidet er talentfabrikker, og Sandsmark nevner at arbeidet er en overlevelsesstrategi for organisasjonen. Dette knytter jeg til Andrew Root som spør om vi er mer opptatt av helsen til institusjonene våre eller den åndelige helsen til unge? KM sitt LIV-kurs kan minne mer om et slags kulturprosjekt og en vekststrategi for organisasjonen og kirken, der teologien forsvinner fordi man er opptatt av metodene og det å «lokke» ungdommer på lederkurs med kule aktiviteter. Disse funnene kan indikere at dette er til stede i flere ungdomsarbeid og lederkurs i dag.

Riktignok viser mine funn at å lære om kristen tro og å utvikle en kristen identitet ikke nødvendigvis må skje gjennom eksplisitt forkynnelse, eller ved bibelbruk og kristent innhold. Jeg bruker Root og hans fremstilling av Bonhoeffer for å sette ord på det jeg mener forestillingene fremmer, en relasjonell Youth Ministry of place sharing i KM og på kurset. For å formidle noe troverdig må det bygges relasjoner og de skal møte hverandre på kurset i sin menneskelighet. Informantene spesielt virker opptatt av at tro og kristen identitet skal skje

gjennom en discovery og ikke en formation/en mål-middel-pedagogikk. Likevel ser vi at KM som organisasjon, også i tidligere forskning, kanskje heller mot en relasjonell Youth Ministry of influence knyttet til et ønske om å bygge KM-ledere som skal bygge organisasjonen og kirken videre. Brukes relasjonene for å få unge ledere til å bli en del av et menighetsbyggende arbeid?

Samtidig virker det som at relasjonene som bygges er et mål i seg selv, deltakerne får noen redskaper og bygger trygge relasjoner for å føle seg velkomne og for å finne sin plass på egne premisser. Dette kan knyttes til «Belonging without believing», det er fokus på at ungdommene skal finne sin plass og tilhørighet i felleskapet, og eventuelt etter hvert også knyttet til tro. Det gis plass for å finne ut av dette, og om du ikke tror eller «blir» kristen er du fortsatt en del av felleskapet. Det å gjøre tro gjennom trospraksiser er også svært sentralt i mine funn, spesielt hos informantene. Det virker som at dette er viktig i bygging av kristen identitet hos ungdommene basert på tidligere forskning, men også knyttet til det informantene i min studie sier. Trospraksiser bygger en mobil tro. Lystenning, bordbønn, andakt og gudstjeneste var sentralt på kurset hos alle. Her viser også funnene hvordan kurset lokalt tilpasses ungdommene. Kim fra Vestlandet nevnte flest trospraksiser, og nevnte også hvordan de unge der utfordres i sin trospraksis. Her er det interessant å se kulturelle forskjeller og hvordan det tilpasses lokalt.

Videre viser funnene mine i tillegg at alt organisasjonen gjør og formidler bygger på et kristent fundament og diakoni som begrep og diakonalt arbeid er også sentralt. Arbeidet organisasjonen driver og uttalelser offentlig viser også dette. Studien min viser også hvordan allmennkulturelle redskaper også kan mediere kristne verdier. Det å for eksempel bruke OD-videoen i undervisningen for å vise unge i andre deler av verden sine liv og refleksjoner rundt dette kan knyttes til verdier som medmenneskelighet, nestekjærlighet og det å stå opp for andre. Det å snakke om ulike identiteter gjennom identitetssirkler som viser hvordan alle er ulike, men kan bidra med sitt kan knyttes til en skapelsesteologi. Teologien ligger i bunn, en implisitt forkynnelse. Funnene mine kan vise at en teologi med slingringsmann som jeg mener funnene mine belyser kanskje er veien å gå knyttet til dagens ungdom i et mer sekulært og mangfoldig samfunn. Det å gjøre tro og engasjere seg i arbeid som er fundamentert i kristne verdier med Jesus som forbilde, er kanskje den teologiske tilnærmingen man bør se til for å nå dagens ungdom å følge trendene i samfunnet som KM er opptatt av. Religion forstås og blir introdusert som «biter og deler» som Geir Afdal påpeker. (Afdal, 2013, s.230).



I forestillingene knyttet til teologi argumenterer jeg for at KM fremmer en kontekstuell ungdomsteologi med elementer fra skapelsesteologi (særlig når det gjelder menneskesyn) og frigjøringsteologien (når det gjelder aktivismen), og trekker inn Lerheim sin presentasjon av Bavans dialogiske kontekstualitetsmodell for å beskrive elementene jeg finner. Her ser vi likheter i dokumentene og i informantenes forestillinger, ungdommene er skapt i Guds bilde som hele mennesker og er gode nok som de er, jfr. Den grundtvigianske forestillingen «menneske først kristen så». De skal bruke sin stemme og engasjement til å stå opp for andre, ved å ha en kritisk tilnærming for å lete etter stemmer som har forsøkt blitt dekket til. Likevel finner jeg også at det er lite eller ingen bibelbruk og samtaler om teologi på kurset, så det kontekstuelle knyttes for det første til å gi de unge stemmer, noe de er svært opptatt av i KM. For det andre knyttes det til å oppfordre unge til å stå opp for andre, stemmer som har blitt forsøkt dekket til i samfunnet og i kirka. Det kontekstuelle består og handler om en slags sensitivitet ovenfor de sammenhengene i verden som både ungdommene lever i og som folk i andre kontekster lever i, for eksempel palestinere, det er en kontekstualitets-sensitivitet både med tanke på egen kontekst og andres kontekst, forankret i skapelsesteologi og frigjøringsteologi. Skapelsesteologien er forankret i skapelsestanken i Guds bilde og vårt kall er å ta vare på skaperverket som kan knyttes til ødeleggende krefter ovenfor mennesker, men også naturen. Frigjøringsteologien er forankret i kristologien i Jesu person, Jesus som frigjør som lider med de lidende. Her kan vi trekke inn KM sin trekant med ånd, sjel og kropp som et bilde som også kan knyttes til gudsbilde de fremmer. Det er et helhetlig og bredt gudsbilde, ikke et smalt kristologisk gudsbilde som fremmes.

Elisabeth Tveito fant i sin studie basert på feltarbeid på en trosopplæringssamling for barn, som en del av hennes doktoravhandling, at trosopplærerne var kritisk til at unge og barn skal ta til seg voksnes trosideer og ikke forme det selv (Tveito, 2014, s.22). Det opplever jeg mine informanter også er opptatt av, ungdommene skal få muligheten til å skape sin egen tro, og at dette ikke skal bli for malt av institusjonenes og de voksnes teologiske syn, både et fokus på discovery og place sharing er til stede. I kjølvannet av dette får deltakerne få teologiske redskaper til å fortolke de de driver med og lærer på kurset. Er tilnærmingen til tro og teologi på kurset for «implisitt»? Burde ikke de unge på kurset også få muligheten til å arbeide med teologien og Bibelen? Burde ikke KM som en *kristen* barne -og ungdomsorganisasjon, og LIV-kurset som er rettet mot *kristent* ungdomsarbeid gi dem denne muligheten? I den ideologiske veilederen står det;

Møtepunktet mellom unge mennesker perspektiv og bibelens budskap er i fokus, og om budskapet om Gud og betydningen av Jesus virke skal være relevant og noe å ha tillit til, må de erfare dette i relasjoner og formulere det selv. For å skape gode møteplasser for unge mennesker i kirkene trengs det en teologi som tar deres hverdag, kulturuttrykk og språk på alvor» (KFUK-KFUM Norge, 2020).

Funnene mine viser at læreplanmål knyttet til bibelbruk, bibellesning og samtaler om tro og teologi ikke realiseres i praksis. Hos informantene virker det som at de er nærmest kritiske til og usikre på eksplisitt forkynning, og er opptatt av å ikke havne i det Root kaller en relasjonell Youth ministry of influence. Line som frivillig nevner at hun ikke er komfortabel med forkynning og teologiske diskusjoner. Ansatt Thea sier: «Det er mye spennende i bibelen som vi kunne brukt, men det kan være dørgende kjedelig og utrolig vanskelig å motivere folk til å holde det for deltakerne hvis man ikke er teolog å ha tungt bibelfaglig kurs». Ulike trospraksiser er til stede på kurset blant annet gudstjeneste, lystenning og andakt, selv om frivillige Kristoffer nevner at han ikke pleier å ha kristent preg på andakten noe som er interessant, at selv det «kristne» ikke er «kristent». Men det er lite samtaler og innhold om tro teologi og bibel, selv om dette er en del av læreplanmål som nevnes i Rammeplanen til kurset. Sturla Stålsett mener at unges kunnskap og erfaringer med tro skal være med å forme trosopplæringens innhold, men samtidig er han opptatt av at de også trenger å lære om den kristne tro gjennom ressursene som finnes kristen teologi og tradisjon. Noe tilegnelse må til for å bygge noen grunnsteiner for videre kunnskaping. Dette er lite til stede i mine funn, tro gjøres, men det å snakke om troen og teologien bak ser det ut til å være lite fokus på.

Øktene knyttet til læreplanmål om bibelbruk og samtaler om kristen tro som nevnes innunder «gjennomgående tematikk», er ikke integrert i helgesamlingene fra før av, men dette er noe kursansvarlige skal integrere selv i kurset. Dermed virker det som at dette er nedprioritert, siden man selv skal velge hvordan man vil integrere dette. Trospraksisene er tydelig integrert i helgene ifølge informantene, men øktene knyttet til Bibel og samtaler om teologi ser ut til å være lite fokus på hos informantene, i praksis blir de «valgt» bort. Funnene mine kan indikere at det kan være vanskelig for informantene å vite hvordan man skal integrere økter knyttet til Bibel og tro, og at annet innhold, som allerede er en del av helgesamlingene og kursets innhold, blir prioritert også brukes noen kristne trospraksiser på kveldssamlingen og «thats it». Pete Ward skriver at innenfor dagens YM ligger teologien allerede hos de som arbeider med ungdommene, men de bare vet ikke hvordan de skal koble teologien til de unges liv og knytte forbindelser mellom dette (Ward, 2011, s.69). Er det dette

som er tilfelle også i mine funn? Mer eller mindre alle informantene jeg intervjuet har selv vært eller er aktive i KM, jobber eller har jobbet i kirken med blant annet trosopplæring og noen har også studert fag knyttet til kristendom og trosopplæring. Likevel kan det virke som at informantene og kanskje også andre i kristent ungdomsarbeid, synes det er vanskelig å vite hvordan man skal gå frem og formidle den kristne tro. Kanskje i en frykt om å havne i en relasjonell youth ministry of influence? Funnene mine kan vise en realitet innenfor dagens kristne ungdomsarbeid og hos ungdomsarbeidere som jobber med ledertrening.

Helene fra forbundskontoret svarer på spørsmålet om det er for lite kristent innhold på kurset at:

Jeg tenker at det handler om læringssyn. Har vi som mål at ungdommene skal fylles på en viss mengde kunnskap og fylle på tro og teologi, eller tenker vi at de lærer med å utforske og være nysgjerrige, å prøve seg ut i sammen med trygge voksne og sammen med andre som har en kunnskap og erfaring vi ikke har selv?

Hvorfor kan ikke den utforskningen også skje i rammen av et mer eksplisitt eller uttalt kristent budskap og kristne fortellinger? Forestillingene informantene fremmer viser på mange måter en slags sjenerthet overfor eller en for stor respekt for teologer og eksperter når det kommer til teologiske spørsmål, innhold og bibelbruk. Det jobbes ikke aktivt med å skape kristen vekst og utvikling på kurset, kun implisitt, med det resultat at kristendommen blir redusert til en slags moral med Jesus som lederforbilde. Det finnes en blyghet ovenfor å påvirke, selv om de påvirker på andre områder for eksempel knyttet til at ungdommene skal bli gode ledere. Det er påfallende at de tenker, som en *kristen* barne- og ungdomsorganisasjon som driver med *kristen* ledertrening, at Bibel og teologi skal overlates til teologer og religiøse eksperter.

White og Høltedahl skriver begge om viktigheten av at ungdom har rett til å bli hørt i kirken. Høltedahl mener kontekstualisering er sentralt i hvordan troen gjøres troverdig for unge, de kan bidra til å oppdage nye bibelske ressurser som tidligere har blitt oversett og at de spørsmålene ungdom stiller til tekstene og troen i dag er annerledes enn tidligere generasjoner. Dette kan føre til nye perspektiver på tekstene, troen og gjøre noe med budskapet som formidles (Høltedahl, 2005, s133-134). For å integrere arbeid med Bibel og teologien kunne KM som organisasjon sett til Root, og møttes i en slags relasjonell Youth Ministry of place sharing, enten kun ungdommene eller sammen både ungdommene, frivillige og ansatte for eksempel å lese bibeltekster sammen. Å diskutere sammen hva en opplever som viktig og i møte med teksten, hva er relevant? Sammen kan man skape mening og innhold uten at en voksen «styrer», men likevel ha voksne til stede som kan svare på spørsmål og kjenner til for eksempel dens tilblivelseskontekst og annet, uten at det blir en relasjonell

Youth Ministry of influence der de voksne skal fortelle hva ungdommene skal mene og få ut av lesningen av tekstene. Her kan man arbeide med Bibelen sammen med unges spørsmål og tanker, knyttet til deres livssituasjon og livsspørsmål.

I analysen fremmer jeg en slags kritikk mot kursets og KM sitt fokus, basert på mine funn, på å danne ledere som skal bidra i det menighetsbyggende arbeid og videreføre organisasjonen og kirken, noe dokumentene sier noe om, men særlig informantene. Jeg mener det er riktig å se på dette kritisk, fra ulike perspektiver og nyanser. Likevel er det også verdt å nevne at basert på funnene er KM og informantene som arbeider i organisasjonen med kurset, særlig knyttet til kursets «byggende» mål. For å bygge organisasjonen og arbeid videre må noen videreføre dette, noe som er en realitet innenfor alle virksomheter. Noe jeg også har gått lite inn på i analysen og diskusjonen, er alderen til LIV-deltakerne, 16-19 år, som en faktor. De kommer ikke rett fra konfirmasjonstiden og de fleste har allerede gjennomført MILK-kurs, og er engasjert i et arbeid i sine menigheter. Dermed kan det tenkes at en del allerede er sikre i sin tro og har dette som en motivasjon for å fortsette å bidra som ledere, og dermed kanskje heller ikke trenger påfyll i form av kristent innhold og bibellesning? Men som vi har sett, trekkes ofte unge til kirken på grunn av det sosiale og relasjonene man bygger i arbeidet. På LIV-kurset er det også, som vi har sett, fokus på KM sitt arbeid og engasjere seg i dette, noe som også kan være en motivasjon. Ledelsesbiten, det å få mer ansvar kan også være en viktig faktor for hvorfor ungdommene melder seg på LIV-kurs. Dette er noe man eventuelt kunne sett på i en videre forskning med fokus på ungdommenes forestillinger, perspektiver og motivasjoner?

Basert på mine funn kan jeg ikke konkludere med eller påstå at *alle* LIV-kurs rundt om i Norge har liten eller ingen bibelbruk og lite samtaler om tro og teologi. Jeg har kun intervjuet seks informanter og vært på observasjon en halv dag. Dermed kan dette være en metodisk svakhet med min oppgave. Jeg kunne ha hatt mer fokus på observasjon og intervjuet flere informanter. Spørsmålene jeg stilte kunne også kanskje vært stilt annerledes og jeg kunne hatt flere spørsmål om kristendom og tro på kurset. Likevel, som jeg argumenterer for i metodekapittelet, mener jeg metodevalget mitt er hensiktsmessig for å få svar på det jeg var ute etter. Studien min bruker læreplannivåene og ser på dokumentene som dokumentsteder som en del av organisasjonens praksis. Funnene viser at dokumentene står sjeldent alene og inngår i en serie av tekster og hendelser som utfolder seg over tid, og er en del av et praksisfelt der mennesker utformer, behandle, lese, diskutere og bruke dem. Vi ser at såkalte styringsdokumenter forflytter seg og det er ikke en selvfølge at innholdet automatisk blir

realisert slik de var etablert i første omgang. Ved å jobbe på de ulike læreplannivåene, ser man at dokumentene setter rammer for hva og hvordan, men de ansatte og frivillige som bruker dokumentene i praksis i gjennomføringen av kurset har også sine ideer, erfaringer og perspektiver. Dette kan føre til at det skjer mye mellom det dokumentene sier og hva som skjer i praksis. Metodisk mener jeg oppgaven min ved å både se på dokumenter, observasjon og intervju kan vise en større grad av en faktisk virkelighet, sammenlignet med tidligere oppgaver som enten kun har brukt dokumentanalyse, intervju og eller observasjon.

I videre forskning kan det være hensiktsmessig å gjennomføre studier metodisk slik jeg har gjort, å følge dokumentene i ulike organisasjoner og se hvordan de forflytter seg. Knyttet til ledertrening kan mine funn vise at det kanskje er et behov i organisasjoner og i menigheter som driver ledertrening, å gå sammen og diskutere ulike styringsdokumenter som læringsplaner, nettopp fordi alle har ulike ideer og forestillinger om hva som er viktig og mindre viktig. Gjøre læreplanarbeid sammen, både ansatte og frivillige. Erling Birkedal og Hans Austnaberg fant i sin studie av planarbeid med trosopplæring med sideblikk på læreplanteori nettopp dette, at en utfordring i arbeidet med planene er at alle har så ulike kompetanse og erfaring, og at kultur og tradisjon spiller inn (se tidligere forskning). Studier som min, kan også bidra til at organisasjoner, som i dette tilfelle er KM, selv kan få innsyn i hvilke tanker og erfaringer deres ansatte og frivillige som driver arbeidet har knyttet til dokumentene de har utviklet. Mine funn kan for eksempel belyse at det trengs en oppdatering av LIV-kurset, som flere informanter nevner, også de på forbundskontoret. LUDVIK-helgesamlingen er ett eksempel, men vi ser også at LIV-kurset ble oppdatert i 2016 før den nye ideologiske veilederen fra 2020.

Problemstillingen for oppgaven min: «Hvilke forestillinger om teologi, læring og danning finnes i LIV basic kurset?», kan høres «stor» ut og rommer en del ulike perspektiver. Jeg kunne for eksempel *kun* fokusert på teologi og tro på kurset, eller *kun* på læring og danning. Likevel opplevde jeg selv underveis at forestillingene i de ulike delene av problemstillingen er mye mer sammensatt enn det jeg i utgangspunktet trodde. Funnene mine bekrefter dette. Alt går inn i hverandre. Teologien og menneskesynet på kurset kommer også til syne i lærings- og danningssynet. Deltakerne skal bli en del av et læringsfelleskap som Vygotsky innenfor det sosiokulturelle læringssynet, og Wenger og Lave er opptatt av. Dette kommer også til syne gjennom å bli en del av et kristent felleskap som Norheim blant annet er opptatt av. Vi er skapt i Guds bilde og har alle verdi og noe å bidra med, som kan knyttes til skapelsesteologien, men også til Vygotsky og Lave og Wenger, et læringsfelleskap består av

ulike stemmer som utfyller og hjelper hverandre, vi skal lære sammen. Andrew Root og hans relasjonelle youth ministry of place sharing kan også trekkes inn her, vi skal møte andre i deres menneskelighet, som vi er og bygge relasjoner. Vygotsky, Grundtvig og Klafki er også opptatt av relasjoner i læringssituasjoner og at innholdet i læringen skal bety noe for unge og deres virkelighet, deres stemmer skal bli hørt. Videre kommer både det skapelsesteologiske, men spesielt det frigjøringsteologiske til syne i dannelsesfokus på kurset. Deltakerne skal bli engasjerte og aktive samfunnsborgere med verdier og holdninger som medmenneskelighet, nestekjærlighet og kritisk tenkning i fokus. Det kan altså påvises en rekke mulige berøringspunkter mellom teologi, læringsteori og danningsteori, og disse trekker i samme retning.

### *Videre forskning*

Som nevnt i innledningen er ledertrening et felt det har vært lite forsket på, og min studie er et lite bidrag her. Forskningsprosjektet LEK vil bidra med ny forskning på området, og flere av forskerne jobber på ulike nivåer blant annet knyttet til ungdommers egne erfaringer av kursene. Jeg har allerede nevnt at det å bruke læreplannivåene og følge dokumentenes bevegelser i studier av ulike organisasjoner eller menigheter, kan være en hensiktsmessig metodisk måte å gjennomføre studier på. Det for eksempel å undersøke hvordan læreplanarbeid skjer lokalt i ulike menigheter som driver ledertrening eller i organisasjoner kunne vært en ide. Her kunne man også sett hvordan ulike mennesker i virksomheten har kjennskap til disse dokumentene og hvordan arbeidet med disse fungerer eller ikke fungerer. Videre, som noen tidligere også har gjort, kunne man sammenlignet ulike ledertreningskonsepter som brukes i Den norske kirke. Ulike ledertreningskonsepter har ulikt fokus og det vil påvirke hvilke typer ledere som vil videreføre arbeidet til Den norske kirke. En kunne også gjort en kvalitativ analyse av et ledertreningskonsept med delene i trosopplæringsplanen.

Det hadde også vært interessant å gå litt mer inn på trosdelen av kurset som jeg har vært litt innom i min studie, ved og for eksempel gjøre observasjonsstudier og eventuelle intervjuer med trosopplærere og undervisere på lederkurs, for å se hvordan de underviser om tro og bruker Bibel. Det hadde også vært interessant å se litt mer til ungdommene/deltakerne på kurset. Hvordan utvikler de en tro gjennom ulike kurs eller eventuelt ikke, og hva er viktig for de knyttet til dette? I min studie finner jeg noen tendenser knyttet til forskjeller basert på ulike områder i Norge som driver kurset, men jeg har intervjuet for få til å kunne konkludere med at «slik er det på Vestlandet og slik er det på Østlandet». Det hadde det vært interessant å

intervjue flere informanter, for eksempel gjennom fokusgruppe intervjuer med frivillige, ansatte og ansatte på forbundskontoret, eller intervju informanter fra flere ulike steder i Norge for å finne ulikheter og likheter i forestillinger her. Man kunne også her for eksempel fått tak i nyansene mellom pedagoger, teologer og ufaglærte, mellom unge og eldre, mellom kjønn og basert på erfaring.

## Litteratur

- Afdal, G. (2013) *Religion som bevegelse: læring, kunnskap og mediering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Asdal, K. og Reinertsen, H. (2020) *Hvordan gjøre dokumentanalyse: en praksisorientert metode*. 1. utgave. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Austnaberg, H. og Birkedal, E. (2017) Planarbeid i trosopplæring som ressurs for menigheten? *Prismet*, 68 (3), s. 189-209. DOI: <https://doi.org/10.5617/pri.5549>
- Aziz, G. (2019) Youth identity discovery: A theological journey, *Pharos Journal of Theology*, 100, s.1-9. Tilgjengelig fra: [https://www.researchgate.net/publication/340459670\\_Youth\\_identity\\_discovery\\_A\\_theological\\_journey](https://www.researchgate.net/publication/340459670_Youth_identity_discovery_A_theological_journey) (Hentet: 12.desember 2022).
- Bremborg, A.D. (2011) Interviewing, i Stausberg, M. og Engler, S. (red.) *The Routledge handbook of research methods in the study of religion*. London: Routledge, s. 310-323.
- Christoffersen, S.A. (2022) *Handling og dømmekraft: etikk og menneskesyn i lys av en kristen kulturarv*. 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahl, M.J (2021) *Religion som bevegelse i konfirmasjonsundervisning om nettverd- en studie av læringssyn i undervisningsopplegg om nettverd*. Masteravhandling. MF Vitenskapelig høyskole. Tilgjengelig fra: [https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/bitstream/handle/11250/2770109/4501\\_Dahl%2C%20Mari%20Johanne.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/bitstream/handle/11250/2770109/4501_Dahl%2C%20Mari%20Johanne.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Hentet: 11.juni 2021).
- Davie, G. og Wyatt, D. (2011) Document analysis, i Stausberg, M. og Engler, S. (red.) *The Routledge handbook of research methods in the study of religion*. London: Routledge, s.151-161.
- Den norske kirke, *Hva er diakoni?* Tilgjengelig fra: <https://www.kirken.no/diakoni> (Hentet: 6. februar 2023).
- Eikenæs, S. (2017) *Lokale trosopplæringsplanar: Hva er objekt i lokale planer for trosopplæring?* Masteravhandling. MF Vitenskapelig høyskole. Tilgjengelig fra:



<https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/bitstream/handle/11250/2447729/AVH5040-1604-Eiken%C3%A6s-navn.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Hentet 11.juni 2021).

- Engelsen, B.U. (2015) *Kan læring planlegges?: arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor: skrevet mot LK06: Læreplan for kunnskapsløftet*. 7. utg. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Fekjær, S.B. (2013) *Hvordan bli en lykkelig masterstudent?: masteroppgavehåndbok*. Oslo: Gyldendal akademisk.

-Fredly, A. (2018) «Bare den kirke som overlever, kan overleve». *En undersøkelse av objekter og kulturelle redskaper i en ungdomsklubb og i et konfirmasjonsarbeid i regi av Den norske kirke*. Masteravhandling. MF Vitenskapelig høyskole. Tilgjengelig fra:

<https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/bitstream/handle/11250/2501790/AVH5040-4005-Fredly.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Hentet: 11.juni 2021)

- Gaare, O. (2021) *Uten dannelsesorientering vil enhver pedagogisk handling være å famle i blinde*, Utdanningsnytt, 09.02.2021 Tilgjengelig fra:

<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-pedagogikk/uten-dannelsesorientering-vil-enhver-pedagogisk-handling-vaere-a-famle-i-blinde/168849>

(Hentet: 18.juni, 2022).

- Gjerstad, A.M. (2016) *Hva med dannelsen?*, *Utdanningsforskning.no*, Tilgjengelig fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/hva-med-dannelsen/> (Hentet: 16.oktober 2022).

-Grundtvigskforum (2019) *Menneske først, kristen så*. Tilgjengelig fra: <https://grundtvigskoldsk-skole.dk/leksikon/menneske-foerst-kristen-saa/> (Hentet: 4 november 2022).

- Grønmo, S. «Innholdsanalyse», *Store norske leksikon*, sist oppdatert 5.oktober 2020. Tilgjengelig fra: <https://snl.no/innholdsanalyse> (Hentet: 1.mai 2021).

- Gynnes, G. (2021) *Hva skjuler seg bak «det allmenne»? Representasjon, folkekirke og skandinavisk skapelsesteologi*, i Graff-Kallevåg, K., Kloster, S.T. and Stålsett, S.J. (red.) *Populisme og kristendom*. 1. utg. Oslo: Cappelen Damm akademisk, s.165- 184.

- Haddal, O. og Ohrem, S. (2011) *Pedagogikk på en fri læringsarena*, i Haddal, O. og Ohrem, S. (red.) *Med livet som pensum: danning og læringsprosesser i folkehøyskolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk, s.23-37.

- Haugen, J.A (2013) Kulturhistorisk aktivitetsteori, i Lysø, H.I. og Karlsdóttir, R.(red.) *Læring, utvikling, læringsmiljø: en innføring i pedagogisk psykologi*. Trondheim: Akademika, s.269-282.
- Hegstad, H. (2009) Trospraksiser for ungdom, *Halvårsskrift for Praktisk Teologi* (1), s.1.
- Holmquist, M. (2012) Trosopplæring som livsstil? En analyse av læringssyn i Trosopplæringsplanen. *Prismet*, 63 (1), s. 195-208. Tilgjengelig fra: <https://letra.mf.no/wp-content/uploads/Prismet-artikkel-Trosoppl%C3%A6ring-som-livsstil-2012-Holmqvist2.pdf> (Hentet: 18.mai 2022).
- Hortedahl, Ø.K. (2005) Hva er ungdomsteologi og hvordan arbeide kontekstuellet med ungdom og teologi? 59 (3), *Norsk tidsskrift for misjonsvitenskap*, s.131-142. doi: <https://doi.org/10.48626/ntm.v59i3.4118>
- Jespen, M.S. (2011) Verdensborger i folkehøgskolen, i Haddal, O. og Ohrem, S. (red.) *Med livet som pensum: danning og læringsprosesser i folkehøgskolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk, s.131-138.
- Johnsen, E.T. (2014) *Religiøs læring i sosiale praksiser: en etnografisk studie av mediering, identifisering og forhandlingsprosesser i Den norske kirkes trosopplæring*. Doktoravhandling. Oslo: Universitetet i Oslo, Det teologiske fakultet, nr. 52. Tilgjengelig fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/48674/Avhandling-Johnsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Hentet: 25.august 2021).
- Kallestad (2022) «Ikke alle kjenner seg som kvinner og menn.» Det er en av grunnene til at de ønsker nytt navn, *Dagen.no*, 30.04.2022. Tilgjengelig fra: <https://www.dagen.no/nyheter/kfuk-kfum-vil-ha-nytt-navn-som-speiler-storre-kjonnsmanifold/> (Hentet: 12.juli 2022).
- Karlsen, T. (2017) *Aktive konfirmanter- en analyse av læringsmuligheter ved praktisering av diakoni med konfirmanter*. Masteravhandling. MF Vitenskapelig høyskole. Tilgjengelig fra: <https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/bitstream/handle/11250/2487050/AVH5040-4003-Stavik%20Karlsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Hentet: 10.juni 2021)
- Kaufman, T. S. (2008). "Here I am to worship" - Om lovsang som kristen praksis, i Norheim, B.E.H (red.) *Kan tru praktiserast? Teologi for kristent ungdomsarbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, s. 231-239.

- KFUK-KFUM Global, *Free Palestine*. Tilgjengelig fra: <https://kfuk-kfum-global.no/metode/free-palestine/hva-skil-man-boikotte> (Hentet: 14.januar, 2021)
- KFUK-KFUM Norge. (2016) Rammeplan for LIV basic. Upublisert. (Hentet: 30.april 2021).
- KFUK-KFUM Norge (2020), *ideologisk veileder*. Tilgjengelig fra: <https://kfuk-kfum.no/mal-og-verdier/ideologisk-veileder> (Hentet: 30.april 2021).
- KFUK-KFUM Norge (2020), *Veileder for lederutvikling*, Tilgjengelig fra: <https://drive.google.com/file/d/1ASs-mno4WudlF6RsLijtkDIArseEoL2P/view> (Hentet: 30.april 2021).
- KFUK-KFUM Norge (2022) *Om lederutvikling*. Tilgjengelig fra: <https://kfuk-kfum.no/om-lederutvikling> (Hentet: 28.januar 2021).
- KFUK-KFUM Norge (2022) *LIV*. Tilgjengelig fra: <https://kfuk-kfum.no/om-lederutvikling/lederutvikling/ledere-i-vekst> (Hentet 27. januar,2021).
- KFUK-KFUM Norge (2022), *Engasjement for rettferdig fred i Palestina og Israel*. Tilgjengelig fra: <https://kfuk-kfum.no/politikk-og-samfunn/vi-mener/palestina/engasjement-for-rettferdig-fred-i-palestina-og-israel> (Hentet: 14.januar,2021).
- KIFO (2020) *Etter konfirmasjonen- exit eller transitt? Ungdomsarbeid i Den norske kirke og unge voksnes tilknytning til kirken*, 2020 (3). Tilgjengelig fra: [https://www.kifo.no/wp-content/uploads/2020/10/Rapport\\_2020\\_3\\_Etter\\_konfirmasjon\\_exit\\_eller\\_transitt.pdf](https://www.kifo.no/wp-content/uploads/2020/10/Rapport_2020_3_Etter_konfirmasjon_exit_eller_transitt.pdf) (Hentet: 23.november 2020).
- Klevberg, O. (2017) *Lederkurs for ungdomsledere i den norske og svenske kirken- en pedagogisk analyse av læremidler*. Masteravhandling. MF Vitenskapelig høyskole. Tilgjengelig fra: <https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/bitstream/handle/11250/2487043/AVH5040-4005-%20Klevberg.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Hentet: 10.juni 2021)
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utg. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvamme, O.A., Lindhardt, E.M. og Steineger, A. (2008) *I samme verden: religion og etikk*. 2. utg. Oslo: Cappelen Damm.

- Larsen, S. og Magelssen, Ø. (2022), *KFUK-KFUM har påført skeive skam og smerte*. Tilgjengelig fra: <https://kfuk-kfum.no/nyheter/kfuk-kfum-har-pafort-skeive-skam-og-smerte> (Hentet: 14.januar 2021).
- Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lerheim, B. (2011) Whose Context? Which Contextuality? Om kyrkje, kontekstualitet og kompleksitet, i Ulstein, J.O og Aadnanes, P.M (red.) *Vegar i vegløysa: ungdom, identitet og livssynsforming i det postmoderne*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, s.41-55. (Hentet: 19.april 2023).
- Lysø, H.I. (2013) Praksisfelleskap, i Lysø, H.I. og Karlsdóttir, R.(red.) *Læring, utvikling, læringsmiljø: en innføring i pedagogisk psykologi*. Trondheim: Akademika, s. 347-263.
- Meling, L.S. (2011) Menneskesyn og samfunnsyn i møtet med elevene, i Haddal, O. og Ohrem, S. (red.) *Med livet som pensum: dannings og læringsprosesser i folkehøgskolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk, s. 67-74.
- MF Letra (2013) *Kortfattet prosjektbeskrivelse-LETRA*. Tilgjengelig fra: <https://letra.mf.no/wp-content/uploads/Kortfattet-prosjektbeskrivelse-LETRA.pdf> (Hentet: 23. juni 2021).
- Moen, T. (2013) Sosiokulturell teori. Vygotsky i teori og praksis, i Lysø, H. I og Karlsdóttir, R.(red.) *Læring, utvikling, læringsmiljø: en innføring i pedagogisk psykologi*. Trondheim: Akademika, s. 251-268.
- Myklebust, A.K (2016) *Lederidentitet eller kristen identitet- ja takk begge deler. Hva kjennetegner kristen ledertrening? Masteravhandling. MF Vitenskapelig høyskole*. Tilgjengelig fra: <https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/bitstream/handle/11250/2398189/AVH5040-kand-nr-1602-masteravh-Myklebust-navn.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Hentet: 11.juni 2021).
- Nagvik, G.A (2021) *Barneteologi i trosopplæringen - analyse av bymenigheters planer og informasjonsmaterieill*. Masteravhandling. MF Vitenskapelig høyskole. Tilgjengelig fra: <https://mfopen.mf.no/mfxmlui/bitstream/handle/11250/2825451/4006%20Nagvik%2c%20Geir%20Andre.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Hentet: 10.januar 2022).

- Nelson, C. og Woods, R. (2011) Content analysis, i Stausberg, M. og Engler, S. (red.) *The Routledge handbook of research methods in the study of religion*. London: Routledge, s.109-122.
- Nilssen, F.H, «læreplan», *Store norske leksikon*, sist oppdatert 15.september 2022.  
Tilgjengelig fra: <https://snl.no/1%C3%A6replan> (Hentet: 1.mai 2021).
- Nordstokke, K. «Frigjøringsteologi», *Store norske leksikon*, sist oppdatert 21.juli 2020.  
Tilgjengelig fra: <https://snl.no/frigj%C3%B8ringsteologi>. (Hentet: 23.januar 2023).
- Norheim, B.E.H. (2008) Youth ministry som fag, *Tidsskrift for teologi og kirke*, 79(3-4), s. 300–316. doi: <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.18261/ISSN1504-2952-2008-03-04-10>
- Norheim. B.E.H. (2009) Vil du vera med på leiartreningskurs? Teologi for ein mobil tru, *Halvårsskrift for Praktisk Teologi* (1), s.3-13. Tilgjengelig fra: <https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/bitstream/handle/11250/2827329/hpt-1-2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Hentet: 11.november 2022).
- Norheim, B.E.H (2009) Tre messer for Millenniumsgenerasjonen: utvikling av gudstjenestelivet med sikte på aldersgruppa 18-30 år i norsk kontekst. *Prismet*, 2009. 60.(3), s. 141-154.
- Norheim, B.H.E og Tveitereid, K. (2020). Ildsjeleer og ildsteder: en etnografisk studie av ledelsesdynamikker i vitale ungdomsarbeid i Den norske kirke, *Tidsskrift for Praktisk Teologi* 2-2020 (årgang 37), s.6-21. Tilgjengelig fra: <https://journals.mf.no/tpt/article/download/5327/4321> (Hentet: 8.august 2021).
- Norsk Reggio Emilia nettverk, *Reggio Emilia i Nord-Italia*. Tilgjengelig fra: <http://www.reggioemilia.no/om-reggio-emilia.html> (Hentet: 25.mars 2023).
- Offeresen, Å. (2015) *Når du er leder så blir det helt annerledes: hjelpelederkurs- felleskap som bygger tro?* Masteravhandling. MF Vitenskapelig høyskole. Tilgjengelig fra: <https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/bitstream/handle/11250/294162/AVH5040-kand-nr-3005-masteravh-Offernes-navn.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Hentet. 10.juni 2021)
- Ohrem, S. (2011) Folkeopplysning og allmenndanning, i Haddal, O. og Ohrem, S. (red.) *Med livet som pensum: danning og læringsprosesser i folkehøyskolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk, s.39-56.

- Rasmussen, T. «Norges KFUK-KFUM», *Store norske leksikon*, sist oppdatert 12.januar, 2021. Tilgjengelig fra: [https://snl.no/Norges\\_KFUK-KFUM](https://snl.no/Norges_KFUK-KFUM) (Hentet: 28.januar 2021).
- Root, A (2006) Reexamining Relational Youth Ministry: Implications from the Theology of Bonhoeffer, *Word & World*, 26 (3). 269–76. Tilgjengelig fra: [https://digitalcommons.luthersem.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1169&context=faculty\\_articles](https://digitalcommons.luthersem.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1169&context=faculty_articles) (Hentet: 8.september 2021).
- Root, A. (2013) The Incarnation, Place-Sharing, and Youth Ministry: Experiencing the Transcendence of God, *Journal of Youth Ministry*, 12 (1). Tilgjengelig fra: <https://www.aymeducators.org/wp-content/uploads/Root-IncarnationANDPlaceSharing.pdf> (Hentet: 13.november 2022).
- Root, A. (2015) Stop Worrying About the Millennials and Learn to Love Them Instead, *Christianity today* (Washington), 59(1), s.30-36. Tilgjengelig fra: [https://digitalcommons.luthersem.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1057&context=faculty\\_articles](https://digitalcommons.luthersem.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1057&context=faculty_articles) (Hentet: 8.september 2021).
- Rydjord T. K. (2013) Barns rett til medvirkning i lys av Klafkis danningsperspektiver, *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 31(1), s. 65-79. doi: <https://doi.org/10.5324/barn.v31i1.3717>
- Ryen, E. (2017) «Bruk av aktuelle hendelser i undervisningen har stor verdi for samfunnsfaglæreren», *Utdanningsnytt*, 15.08.2017. Tilgjengelig fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-laereryrket-pedagogikk/bruk-av-aktuelle-hendelser-i-undervisningen-har-stor-verdi-for-samfunnsfaglaereren/172100> (Hentet: 23.juni 2022).
- Sandmark, A. (2009) Rammebyggere og malere- voksne og ungdommer som frivillige medarbeidere i kristent ungdomsarbeid, *Halvårsskrift for Praktisk Teologi* (1), s.14-23. Tilgjengelig fra: <https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/bitstream/handle/11250/2827329/hpt-1-2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Hentet: 11.november 2022).
- Straume, I. (2016) Danning, i Strand, T., Kvamme, O.A. og Kvernbekk, T. (red.) *Pedagogiske fenomener: en innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk, s. 45-58.
- Straum, O.K (2018) Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk, i Fuglseth, K. *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (red.) Oslo: Universitetsforlaget, s.30-52. DOI: <https://doi.org/10.18261/9788215029450201803>

- Strong, P. (2015) *Effective Youth Ministry: Theology-driven in a Cultural Context*, *Tydskrif van die Gereformeerde Teologiese Vereniging*, 49(3), s.1–9. Tilgjengelig fra: [https://www.researchgate.net/publication/281942374\\_Effective\\_Youth\\_Ministry\\_Theology-driven\\_in\\_a\\_Cultural\\_Context](https://www.researchgate.net/publication/281942374_Effective_Youth_Ministry_Theology-driven_in_a_Cultural_Context) (Hentet 18. november 2022)
- Stålsett, J.S. (2008) Frigjøringsteologi, i Rise, S. and Kristiansen, S.J. (red.) *Moderne teologi: tradisjon og nytenkning hos det 20. århundrets teologer*. Kristiansand: Høyskoleforlaget. s. 584-595.
- Stålsett, S. (2018). Jeg oppfattet det lite grann annerledes: Barneteologi og trosopplæring – Setter barnas gudserfaring spor i trosopplæringens innhold? i K. Graff-Kallevåg & T. S. Kaufman (red.) *Byggekløss-spiritualitet?: En studie av spiritualitet i Den norske kirkes trosopplæring*, IKO-Forlaget, s. 146–159.
- Tjora, A.H. (2017) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 3. utg. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tveitereid, K (2020) *LEK-Ledertrening etter konfirmasjon*. MF Vitenskapelig høyskole. Prosjektsøknad. Upublisert. (Hentet: 23. november 2020).
- Ugglå, K.B. (2021) Scandinavian creation theology—A constellation open to a variety of interpretations, *Dialog: a journal of theology*, 60(2), s. 130–136. <https://doi.org/10.1111/dial.12662>
- Utdanningsdirektoratet, *Formålet med opplæringen*. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/?lang=nob> (Hentet: 16.juni 2022).
- Utdanningsdirektoratet, *Opplæringens verdigrunnlag*. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/?lang=nob> (Hentet 16.juni 2022).
- Utdanningsdirektoratet, *Overordnet del. Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?lang=nob> (Hentet: 16.juni 2022).
- Vadla, A. (2021), – Myndighetene gjør for lite for avhopperne fra gjengkriminalitet, *Vårt Land*, 25.05.2021. Tilgjengelig fra: <https://www.vl.no/nyheter/2021/05/25/myndighetene-gjor-for-lite-for-avhopperne-fra-gjengkriminalitet/> (Hentet: 08.september 2022).

- Ward, P. (2011) Reflections On The Future Of Youth Ministry: Turning to Theology. *Journal of youth and theology*, 10(1-2), s. 69–72. Tilgjengelig fra: [https://www.academia.edu/20537020/Reflections\\_On\\_The\\_Future\\_Of\\_Youth\\_Ministry\\_Practicing\\_Youthfulness\\_Youth\\_Ministry\\_as\\_an\\_Ecclesial\\_Laboratory](https://www.academia.edu/20537020/Reflections_On_The_Future_Of_Youth_Ministry_Practicing_Youthfulness_Youth_Ministry_as_an_Ecclesial_Laboratory) (Hentet 11.november 2022).
- Wittek, L. (2013) *Læring i og mellom mennesker: en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. 2. utg. Oslo: Cappelen Damm akademisk.



## Vedlegg

### **Vedlegg I Intervjuguide forbundskontoret**

#### **1. Info og uformell prat**

#### **2. Bakgrunnsinformasjon**

- Hvilken stilling har du og hva er dine arbeidsoppgaver/hva jobber du med i organisasjonen?
- Hvilken bakgrunn har du? (yrke/utdanning, tidligere jobb)
- Hvor lenge har du jobbet for/ i KFUK KFUM og hvorfor ville du jobbe for organisasjonen? (har du selv vært med på lederkurs, aktiviteter i regi av KFUM hva er til forhold til organisasjonen personlig?)
- Hvor lenge og på hvilke måter har du vært involvert i LIV-kurs og/eller annen ledertrening/ungdomsarbeid?

#### **3. LIV-kurs**

- Hva er historien bak LIV-kursene, og hva er dens plass i organisasjonens ledertrening? Hva er målet med ett slikt lederkurs tenker du? Har du selv deltatt på LIV-kurs eller vært med på å arrangere et?
- I arbeidet med utviklingen av LIV basic kurset hva var viktig da?
  - Bygget dere på noen særskilte teorier eller tilnærminger om ledelse, læring og kristen tro?
- Hva tenker du hvis jeg sier at KFUK-KFUM er en radikal kristen organisasjon?
- Hva slags ungdommer er målgruppen/vil de ha med?
- Hvordan arbeider de med læreplanen knyttet til kursene dere tilbyr?
- Helgesamlingene er jo selve oppbygningen til kurset- hvorfor har dere valgt å gjøre det sånn?
- LUDVIG helgesamlingen (Lederutvikling drevet i villmarken som intensiv kursing) Første samling; deltakerne skal kjenne på egne grenser med utfordringer ute i naturen. Hva synes du om denne måten å lære ungdommene/undervise på? (positive, negative sider, endringer?)
- Hvordan tenker du ungdommer lærer best?
- Hva slags kunnskap, ferdigheter og holdninger håper du at de sitter igjen med etter fullført kurs?

- I den ideologiske veilederen deres står det at trekanten er deres fundament/grunnlag; «Den symboliserer at vi er hele mennesker med ånd, sjel og kropp». Hva er din tanke rundt dette med «hele menneske» knyttet til LIV basic-kurs?
- LIV basic rammeplanen: «Det jeg hører, det glemmer jeg, det jeg ser det husker jeg, det jeg gjør, det lærer jeg»- Hva tenker du om dette utsagnet knyttet til ledertreningen dere driver med, f.eks LIV basic kurset?
- Læreplanmål knyttet til identitet og vekst for den enkelte er sentrale, hvordan skjer dette med helgesamlinger som LUDVIG og vær deg selv helg for eksempel?
- En kritikk av kurset kan være at det er lite innhold, spesielt kristent innhold og mye lek og aktiviteter, hva tenker du om en slik kritikk?
- Er det noe du vil legge til som vi ikke har fått snakket om eller noe du vil utype?

## **Vedlegg II Intervjuguide ansatte og frivillige**

### **1. Informasjon og uformell prat**

#### **2. Bakgrunnsinformasjon**

- Hvilken stilling har du, og hva er dine arbeidsoppgaver i organisasjonen?
- Hvilken bakgrunn har du?
- Hvor lenge har du jobbet i KFUK KFUM og hvorfor ville du jobbe for organisasjonen?
- Hvor lenge og på hvilke måter har du vært involvert i LIV-kurs og/eller annen ledertrening/ungdomsarbeid?

#### **3. LIV-kurs**

- Hvilke ungdommer melder seg på kurset?
- Hva synes du om måten kurset er bygd opp på med helgesamlingene?
- Hva synes du om helgesamlingen LUDVIG og denne måten å undervise på?
- Hvordan liker du best å undervise?
- Hvordan tenker du ungdommer lærer best?
- Hvilke redskaper bruker du/dere i undervisningen?
- Er det noe du legger spesielt vekt på i den undervisningen du har ansvar for?
  - Hva slags kunnskap, ferdigheter og holdninger mener du er viktig at ungdommene bør sitte igjen med etter kurset?
- Har du kjennskap til KFUK KFUM sin ideologiske veileder, veileder for lederutvikling og LIV basic rammeplanen/læreplanen?
  - Har du/dere jobbet med læreplanene/disse dokumentene?
- Trekanten er deres fundament og; «Den symboliserer at vi er hele mennesker med ånd, sjel og kropp». Hva er din tanke rundt dette knyttet til kurset?
- I rammeplanen til LIV basic står det; «Det jeg hører, det glemmer jeg, det jeg ser det husker jeg, det jeg gjør, det lærer jeg».
  - Hva er dine tanker om dette utsagnet knyttet til kurset?
- Læreplanmål knyttet til identitet og vekst for den enkelte er sentrale i kurset
  - Hvordan utvikler kursdeltakerne seg individuelt gjennom kurset?

- Hvordan skjer dette gjennom LUDVIG helgesamlingen?
- Hvordan skjer dette gjennom Vær deg selv helgesamlingen?
- Er «danning» ett ord du tenker er naturlig å bruke om det som skjer med deltakerne gjennom kurset?

- Føler du at du forkynner/lærer bort kristendom til kursdeltakerne gjennom kurset/undervisningen?

- Hvilke kristne elementer/trospraksiser er sentrale i kurset?

- «Bibelen, tolkning og formidling: Deltakeren skal ha kunnskap om bibelen-tilblivelse, oppbygging og innhold, ulike tolkninger av Bibelen, hvordan Bibelen har formet og preget samfunnet vi er en del av. Deltakeren skal ha ferdigheter og generell kompetanse til å slå opp og finne frem i Bibelen, holde andakt med bruk av Bibelen, tilrettelegge for forkynnelse og samtale omkring kristen tro».

- Hvordan nås dette gjennom kurset, hvordan jobber de med dette?
- Bruker dere mye Bibel? Hva tenker du om dette læreplanmålet? Bruker ungdommene bibelen personlig eller er det mer om å lære å slå opp, ulike tolkninger osv?

- En kritikk av kurset kan være at det er lite innhold, spesielt kristent innhold og mye lek og aktiviteter, hva tenker du om en slik kritikk?

- Hva fungerer bra? Er det noe du er misfornøyd med? Eller fornøyd med? Hva fungerer/ikke fungerer føler du?

- Er det noe du vil legge til som vi ikke har fått snakket om eller noe du vil utype?

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### **«Hvilke forestillinger om læring, danning og kristendom innebærer LIV basic-kurset? En læreplananalyse med fokus på formell læreplan, ideenes læreplan og oppfattet læreplan».**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få kunnskap om ledertrening etter konfirmasjon. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Dette er en masteroppgave som skrives innenfor forskningsprosjektet "Ledertrening etter konfirmasjon-LEK", som er igangsatt av MF Vitenskapelig Høgskole i samarbeid med NLA Høgskolen, Teologisk Fakultet ved Universitetet i Oslo (TF) og VID Vitenskapelige Høgskole. Formålet med forskningsprosjektet, og også min oppgave er å få mer kunnskap om ett felt det finnes lite forskning på; lederkurs og ledertrening i Den norske kirke. Jeg har valgt ut ett ledertreningsopplegg (LIV- basic) i regi av KFUK KFUM og vil forsøke å opparbeide ny kunnskap om en organisasjon og deres ledertrening, og bidra til refleksjoner innad i organisasjonen.

Forskningsspørsmålet mitt er: «Hvilke forestillinger om læring, danning og kristendom innebærer LIV-kurset? En læreplananalyse med fokus på formell læreplan, ideens læreplan og oppfattet læreplan».

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

Teologisk fakultet ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

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

Grunnen til at du blir spurt om å være med i min oppgave er fordi du på en eller annen måte har noe med LIV- basic- kurset og KFUK KFUM Norge som organisasjon å gjøre. Jeg er interessert i å få tak i informanter som har ulike roller fra forbundskontoret, de som har vært med å utvikle kurset, og ikke minst de som jobber ute i kretsene tett på ungdommene som kursledere lokalt. Mellom 6-8 personer vil bli spurt om å delta.

Sammen med min veileder på vegne av forskningsprosjektet og min master har vi tatt kontakt med Kristin Utle fra KFUK KFUM som har vært behjelpelig med å få tak i informanter.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer dette ett personlig intervju som vil vare ca. 1 time. Intervjuet vil ha noen korte spørsmål for å få litt bakgrunnsinformasjon om deg som vil omhandle din yrkestittel/stilling, hva du jobber med innad i organisasjonen og hvilken bakgrunn du har (faglig, pedagogisk osv). Videre vil spørsmålene dreie seg om LIV basic - kurset. Informanter fra forbundskontoret som for eksempel jobber med ungt lederskap og/eller har vært med på å utvikle lederkurs vil få spørsmål om utformingen av kurset, hva som er viktige faktorer i kurset, hva som er målet med kurset for ungdommene som blir med, helgesamlingene og læresyn. Jeg vil få tak i hvilke refleksjoner du har rundt kurset. Disse refleksjonene er jeg ute etter i intervjuene med informanter som er kursledere ute kretsene også, men med mer fokus på praksis. Hvordan opplever du at ungdommene lærer best? Hva er målet med at ungdommene gjennomfører for eksempel «Ludvig» helgesamling? Hva fungerer? Hva er utfordrende?

Intervjuformen jeg vil ta i bruk av semistrukturert intervju som er en friere form. Her har jeg en liste over spørsmål jeg vil stille, men du som informant kan legge til, reflektere rundt og komme med interessante tanker som jeg da kan stille oppfølgingsspørsmål til. Intervjuene bli tatt opp og deretter transkribert og registret elektronisk.

Det er også viktig å presisere at selv om jeg ikke skal bruke navn og at du vil bli holdt anonym sånn sett, kan bakgrunnsinformasjon som område (Østlandet eller Vestlandet) og stilling gjøre at du er gjenkjennelig. Det er også viktig å si at religion kan bli ett tema siden KFUK KFUM Norge er en kristen barne og ungdomsorganisasjon. Dette er ikke mitt fokus eller noe jeg vil stille spesifikke spørsmål om i utgangspunktet, men det kan hende at noen vil tilnærme seg noen av spørsmålene jeg stiller på en måte der religion og tro er sentralt. Da kan

det tenkes at jeg stiller noen oppfølgingsspørsmål om dette. Som sagt er ikke religion, personlig tro og overbevisning mitt fokus, men det kan godt hende noen informanter fokuserer på dette/svarer slik at dette blir ett tema. I og med at jeg skal intervju informanter fra forbundskontoret og informanter som jobber ute i felt som kursledere, vil det være noen ulike spørsmål også som bare gjelder for de to «gruppene».

Informanter som skal intervjues vil få tilsendt en generell intervjuguide 1 uke før intervjuene skal gjennomføres slik at man, om man vil, kan forberede seg eller bare skimlese gjennom temaene som skal tas opp i løpet av intervjuet.

Videre vil jeg i studien min bruke andre skriftlige kilder og jeg vil også gjøre en observasjon på en eller to helgesamlinger for å bakgrunnskunnskap og komme litt «nærmere» på hva som foregår på disse kursene.

### **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.

- Kun meg og min veileder vil ha tilgang til rådata som samles inn.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene skal jeg blant annet erstatte navn og kontaktopplysninger med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Databehandler som skal samle inn, bearbeide og lagre data er *nettskjema.no*

Som deltaker kan det hende at du i den ferdige oppgaven vil kunne identifiseres ved hjelp av indirekte opplysninger i kraft av din rolle f.eks «ansatt på forbundskontoret».

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2023 og slettes ved prosjektslutt.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS 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:

- Universitetet i Oslo ved Marie Ghanavatian ([mariegha@student.teologi.uio.no](mailto:mariegha@student.teologi.uio.no) , tlf:94055620). Veileder: Birgitte Lerheim ([birgitte.lerheim@teologi.uio.no](mailto:birgitte.lerheim@teologi.uio.no) )
- Vårt personvernombud: Personvernombudet ved UiO (<https://www.uio.no/foransatte/arbeidsstotte/personvern/personvernombud/>)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.



Med vennlig hilsen

Birgitte Lerheim

Marie Ghanavatian

(Forsker/veileder)

---

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvilke forestillinger om læring, dannelse og lederskap innebærer LIV basic-kurset? En læreplananalyse med fokus på formell læreplan, ideenes læreplan og oppfattet læreplan», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



[Meldeskjema](#) / [Hvilke forestillinger om læring, religiøs dannning og lederskap innebær...](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

439758

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

02.11.2022

**Prosjekttittel**

Hvilke forestillinger om læring, religiøs dannning og lederskap innebærer LIV-kursene? En læreplananalyse med fokus på formell, ideenes og oppfattet læreplan

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Oslo / Det teologiske fakultet

**Prosjektansvarlig**

Birgitte Lerheim

**Student**

Marie Ghanavatian

**Prosjektperiode**

01.09.2021 - 15.06.2023

**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 15.06.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 15.06.2023 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

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

Lykke til videre med prosjektet!

