

Tros- og livssynsdialog i konfirmasjonsundervisning

*En analyse av hvordan ungdom lærer tros- og
livssynsdialog på en konfirmasjonssamling*

Rosemarie Rustad Stakston

Veileder: førsteamanuensis Elisabeth Tveito Johnsen



Fordypningsoppgave i teologi ved Det teologiske fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2018

Tros- og livssynsdialog i konfirmasjonsundervisning

En analyse av hvordan ungdom lærer tros- og livssynsdialog på en konfirmasjonssamling.

Copyright Rosemarie Rustad Stakston

2018

Tros- og livssynsdialog i konfirmasjonsundervisning – En analyse av hvordan ungdom lærer tros- og livssynsdialog på en konfirmasjonssamling.

Rosemarie Rustad Stakston

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne oppgaven undersøker temaet tros- og livssynsdialog i konfirmasjonsundervisning, hvor hovedspørsmålet er hvordan ungdom lærer tros- og livssynsdialog på en konfirmasjonssamling. Oppgaven består av en analyse av én konfirmasjonssamling. Metoden som er brukt er deltagende observasjon. Teorien jeg har brukt er tre læringsteorier, og oppgaven ligger innenfor religionspedagogikken. Analysen er tredelt og undersøker læring på individuelt, kollektivt og institusjonelt nivå. Oppgaven argumenter for at ungdom lærer tros- og livssynsdialog gjennom motsetningsfylte praksiser som fører til endringsprosesser.

Forord

Aller først må jeg få takke de jeg har vært og observert. Spesielt takk til presten i denne menigheten som var positiv til studien min og ønsket meg velkommen til dem. Jeg må også få takke ungdomslederen, konfirmantene og ungdommene som var til stede på konfirmasjonssamlingen og som lot meg få være med på samlingen og observere. Takk også til Kirkelig Dialogsenter i Oslo som hjalp meg med å finne aktuelle menigheter å observere hos.

En stor takk rettes til min veileder Elisabeth Tveito Johnsen, som hadde tro på denne studien og som har vært til uvurderlig hjelp. Jeg hadde ikke fått til å skrive denne oppgaven uten dine gode råd og innspill.

Takk til TF for å ha vært et så fint og godt studiested både faglig og sosialt gjennom fem år. Det er nesten litt vemodig at slutten av studieløpet mitt nærmer seg.

Takk til mamma og pappa for at dere alltid er så interessert i det jeg driver med, og har stilt opp for å lese både innhold og korrektur på denne oppgaven. Så må jeg takke min mann, Lars-Magnus, for at du har støttet og hatt troen på meg da jeg selv har vært usikker. Og til slutt en takk til barnet mitt som enn så lenge ligger i magen. Din stadig nærmere ankomst har vært en stor motivasjon for å få ferdigstilt oppgaven innen tidsfristen.

Innholdsfortegnelse

1.0	INNLEDNING	1
1.1	1.1 TEMATIKK OG AKTUALITET – TROS- OG LIVSSYNSDIALOG I TROSOPPLÆRINGEN	1
1.2	1.2 MIN STUDIE- OBSERVASJON OG ANALYSE AV EN KONFIRMASJONSSAMLING	5
1.3	1.3 FORSKNINGSOVERSIKT	6
1.4	1.4 OPPGAVENS STRUKTUR.....	8
2.0	METODE	9
DEL 1	DEL 1	9
2.1.0	2.1.0 Deltagende observasjon.....	9
2.1.1	2.1.1 Hva er deltagende observasjon?.....	9
2.1.2	2.1.2 Delta vs observere.....	9
2.1.3	2.1.3 Feltarbeid ellers casestudie?.....	10
DEL 2	DEL 2	11
2.2.0	2.2.0 Forberedelse og gjennomføring av casestudien.....	11
2.2.1	2.2.1 Forberedelser og refleksjoner.....	11
2.2.2	2.2.2 Hvordan velge case?	13
2.2.3	2.2.3 Gjennomføringen av feltarbeidet og analysen.....	14
DEL 3	DEL 3	14
2.3.0	2.3.0 Metodens etikk.....	14
2.3.1	2.3.1 Informert samtykke	15
2.3.2	2.3.2 Konfidensialitet.....	15
2.4	2.4 SAMMENDRAG.....	17
3.0	TEORI	18
3.1	3.1 LÆRING SOM EKSISTENSIELL PROSESS.....	18
3.2	3.2 LÆRING SOM PRAKSISFELLESKAP	20
3.3	3.3 EKSPANSIV LÆRING	21
3.4	3.4 TRE PERSPEKTIVER PÅ TRE NIVÅER	23
3.5	3.5 SAMMENDRAG.....	23
4.0	ANALYSE	24
4.0.1	4.0.1 Konfirmasjonssamlingen som ble observert.....	24
DEL 1	DEL 1	27
4.1.0	4.1.0 Læring på individuelt nivå.....	27
4.1.1	4.1.1 "Avgi din stemme med føttene"-øvelsen- Prestens ønske for øvelsen.....	27
4.1.2	4.1.2 "Avgi din stemme med føttene"-øvelsen - "learning to be a religious me".....	28
4.1.3	4.1.3 Lytteøvelsen- ungdommenes respons	31
4.1.4	4.1.4 Sammendrag.....	34
DEL 2	DEL 2	35
4.2.0	4.2.0 Læring på kollektivt nivå	35
4.2.1	4.2.1 Praksisfelleskapet - deltagelse både metodisk og praktisk.....	35
4.2.1	4.2.1 Mulig med legitim perifer deltagelse?	37
4.2.2	4.2.2 Lystenning - religiøs praksis eller ikke?.....	39
4.2.3	4.2.3 Sammendrag.....	42
DEL 3	DEL 3	43
4.3.0	4.3.0 Læring på institusjonelt nivå.....	43
4.3.1	4.3.1 Gjestene som ekspansjon	43
4.3.2	4.3.2 "Sitater fra hellige skrifter"-øvelsen- forent i etikken.....	44

4.3.3	<i>Fastepraaksis- gjestene som en revitalisering</i>	46
4.3.4	<i>Sammendrag</i>	50
5.0	KONKLUSJONER	51
	LITTERATURLISTE	53
6.0	VEDLEGG	56
	VEDLEGG 1: INFOSKRIV TIL KONFIRMANT OG FORELDRE.....	56
	VEDLEGG 2: INFOSKRIV TIL PREST/KIRKELIG ANSATT	59
	VEDLEGG 3 GODKJENNELSE FRA NSD	62

1.0 Innledning

1.1 Tematikk og aktualitet – tros- og livssynsdialog i trosopplæringen

Dialog, religionsdialog, interreligiøs dialog og tros- og livssynsdialog er begreper som man ofte hører. Å ha dialog hvor samtalen tar opp tro og livssyn kan se ut til å bli stadig mer aktuelt i vårt flerkulturelle og flerreligiøse samfunn. Dette er noe som har innvirkning også i ”kirkenorge” og Den norske kirke. Fra øvre hold i Den norske kirke har det de siste årene blitt tydelig at det er et ønske om at menigheter skal drive dialogarbeid og da kanskje spesielt rettet inn mot trosopplæringen i menigheten. Ønsket om satsning på tros- og livssynsdialog kommer særlig til syne på Kirkemøtet 15/16 sin sak: Religionsmøte og dialog. I kirkekomiteens merknader under overskriften ”Folkekirken og det tros- og livssynsmangfoldige samfunn” står det: ”Kirken har et særlig ansvar og kan være med å legge til rette for tros- og livssynsdialog til beste for hele samfunnet. Det begrunner behovet for arbeid med dialog – også kirkelig forankret dialog” (KM 15/16 Religionsmøte og dialog). Kirken har altså et ansvar når det kommer til tros- og livssynsdialog. Lenger ut i dokumentet blir dette koblet til kirkens trosopplæringen under ”Barn, unge og dialog”. Der står det:

Kirken må gi barn og unge kunnskap om kristen tro og hjelp til å fortolke og forholde seg til andre religioner og livssyn. Livstolking og livsmestring handler ikke minst om å finne sin egen identitet i et mangfold av ulike livssyn. Trosopplæringen må hjelpe barn og unge til å lage meningsfulle forbindelser mellom det de lærer på skolen og det kirken lærer. De må bli trygge i egen tro og få kunnskap og gode erfaringer som setter dem i stand til å forholde seg til andre med annet tros- eller livssyn. (KM 15/16 Religionsmøte og dialog).

Videre kommer det frem at det særlig er hos de eldste som trosopplæringen omfatter, at komiteen ser betydningen av dialog:

Komiteen ser betydningen av å tematisere dialog for de eldste aldersgruppene trosopplæringen skal nå. Komiteen ser igjen at det er ulike lokale behov, men er samtidig tydelig på at ungdom i Den norske kirke må få oppleve at deres egen hverdag og

erfaringer – med stort mangfold i klasserom og venneflokk – tas på alvor i samtaler om egen tro og identitet. (KM 15/16 Religionsmøte og dialog).

Ungdommer, dialog, tro og identitet kommer også inn under overskriften: ”Dialog, identitet og fordommer”:

Komiteen ser at møteplasser for samtaler om tro og identitet – særlig blant ungdom – finnes på stadig flere steder og i ulike former. Komiteen ønsker å minne om dette, og oppfordrer til å tenke nytt om hvor det i kirkelig regi kan legges til rette for samtaler om tro og identitet på tvers av religioner og livssyn, og hvordan ungdommers egen kompetanse på slike dialogarenaer kan komme andre til gode. (KM 15/16 Religionsmøte og dialog)

Disse ulike utdragene viser at dialog, og kanskje særlig dialog blant ungdommer på tvers av religion og livssyn er noe Den norske kirke fra øverste hold ønsker at menigheter skal satse på. I vedtaket blir de lokale menighetene oppfordret til å: ”styrke arbeidet med tros og livssyndialog i trosopplæringen” (KM 15/16 Religionsmøte og dialog).

I Den norske kirkes *Gud gir – vi deler. Plan for trosopplæring* (2010) nevnes dialog og religionsdialog. I forordet står det at ”trygghet på egen religiøs tilhørighet er viktig i et mangfoldig samfunn som utfordrer til toleranse og religionsdialog” (*Gud gir- vi deler* 2010:3). Senere i planen er ikke ordet ”religionsdialog” brukt, men dialog dukker opp noen steder, og det er tydelig at dialogen kan knyttes opp mot mangfoldet i samfunnet. Under overskriften ”Vi deler kristne tradisjoner og verdier” står det: ”Impulser fra andre tradisjoner skaper mangfold og er til berikelse i samfunnet. I trosopplæringen kan vi skape arenaer for utforskning av dette mangfoldet gjennom kultur- og tradisjonsutveksling for å motivere og utruste til dialog” (*Gud gir- vi deler* 2010:9). Ut i fra det som står i trosopplæringsplanen kan det virke som om dialogen ikke nødvendigvis skal finne sted i trosopplæringen, men at trosopplæringen skal utruste og motivere barn og unge til å bruke dialog ute i samfunnet. Trosopplæringsplanen er fra 2010, mens vedtaket fra kirkemøtet er fra 2016. Det økte fokuset vi ser på religionsmøte og dialog i saken og vedtaket fra kirkemøtet, kan kanskje tyde på at tros- og livssyndialog har kommet enda mer på banen i samfunnet og i Den norske kirke i løpet av disse årene.

I denne oppgaven studerer jeg en konfirmasjonssamling med tros- og livssynsdialog i Den norske kirke. Grunnen til at jeg har valgt denne tematikken til fordypningsoppgaven min i teologi er fordi jeg håper på å kunne få bruk for det jeg finner ut av når jeg selv mest sannsynligvis vil jobbe som prest i fremtiden. Tros- og livssynsdialog blant ungdom er noe jeg synes er spennende og som jeg tror kirken gjør rett i å satse på, og kanskje vil fordypningsoppgaven min kunne være meg til hjelp om jeg selv skal ha konfirmasjonsundervisning. Temaet tros- og livssynsdialog i trosopplæring står høyt på den kirkelige agenda, men man vet lite om det, og det er meg bekjent ikke blitt forsket på dette. Min studie har slik sett høy aktualitet for kirken og spesielt for kirkens trosopplæring i dag. Noe som bidrar til å gjøre min studie ytterligere aktuell er at konfirmasjonssamlingen jeg studerer bruker noen øvelser hentet fra: *"Homo, hore, jøde, terrorist, svarting" - sier vi. Et ressursmaterieell om antisemittisme, muslimfiendtlighet og rasisme mot rom til bruk i Den norske kirke* (heretter forkortet til "Sier vi"). Dette er et ressursmaterieell (og hefte) utarbeidet av Kirkelig dialogcenter i Oslo og utgitt av Mellomkirkelig råd. Materieellet ble først utgitt i 2013 og ble opprinnelig utviklet for de som driver og underviser trosopplæring. Etter utgivelsen ble materieellet tatt i bruk av menigheter og i andre sammenhenger. I 2018 kom det en revidert utgave av "Sier vi" ("Sier vi" 2018:4-5). I "Sier vi" sin veiledning til øvelsene og bibelstudiene står det om hvordan man kan bruke dialog som metode og en blir oppmuntret til å ha interreligiøs dialog (dialog med annerledestroende) ("Sier vi" 2018:12). Fordypningsoppgaven min håper jeg kan være et bidrag til trosopplæringen og til tros- og livssynsdialogen.

I min studie undersøker jeg tros- og livssynsdialog på en konfirmasjonssamling. Men hva er tros- og livssynsdialog? Selve ordet dialog kommer fra greske *dia logos*, som betyr gjennom ordet. Dialog er slik sett et annet ord for samtale (Hareide 2010). Det kan virke som om begrepene religionsdialog, tros- og livssynsdialog og interreligiøs dialog brukes om hverandre. I 2015 kom det en masteroppgave i religionsvitenskap av Kjersti Siem med lignende tematikk som min. Oppgaven var en kvalitativ studie av ungdom og unge voksne sine erfaringer i interreligiøs dialog. I denne oppgaven er det altså begrepet *interreligiøs dialog* som blir brukt. Hos Siem kommer det tydelig fram at det som undersøkes er dialog som skjer på tvers av ulike tros- og livssynssamfunn (Siem 2015:1-9). Det er kanskje dette fokuset *på tvers av religion og livssyn* som gjør at betegnelsen *inter* er egnet i denne oppgaven, og som skiller den fra min oppgave som ser på dialog i ett tros- og livssynssamfunn (nemlig Den norske kirke). Teologene Anne Hege Grung og Oddbjørn Leirvik skriver at *religionsdialog* er et

begrep som dels har fått gjennomslag i norsk språkbruk, men at siden sekulære mennesker (For eks fra Human-Etisk Forbund) gjerne er med i denne typen samtaler, er *tros- og livssynsdialog* et mer presist begrep (Grung og Leirvik 2012:76-77). Jeg har vært bevist på å bruke *tros- og livssynsdialog* i denne oppgaven for å tydeliggjøre at også livssyn, og ikke bare religion er implementert i begrepet.

Jeg har ikke sett noen enkel og god definisjon på akkurat tros- og livssynsdialog, men jeg forstår begrepet på to måter. For det første kan tros- og livssynsdialog være en dialog *om* det å ha ulik tro og livssyn. For det andre kan tros- og livssynsdialog være en dialog *mellom* mennesker som har ulik tro eller livssyn. Ofte så er det begge deler; en dialog *om* å ha ulik tro eller livssyn mellom mennesker *med* ulik tro eller livssyn. Tros- og livssynsdialog er enkelt sagt en dialog hvor tro/livssyn er en dimensjon ved dialogen. Lettere enn å finne en god definisjon på tros- og livssynsdialog er det å finne definisjoner på dialog. Jeg vil trekke frem to definisjoner hvor den ene står i ”Sier vi” og den andre er trukket fram i Kirkemøtet 15/16 sin sak Religionsmøte og dialog. Dag Hareide, tidligere rektor ved Nansenskolen, sin definisjon på dialog er den som brukes i ”Sier vi” sin veiledning til øvelsene:

Dialog skiller seg fra forhandlingen ved at man ikke trenger å bli enig. Den skiller seg fra diskusjonen ved å ikke bare snakke saklig, men også personlig. Den skiller seg fra debatten ved at målet ikke er å vinne, men å ha mot og tid til å forstå den andre. (”Sier vi” 2018:12)

Denne definisjonen sier hva dialog er, samtidig som den sier hva det ikke er. Dialog er ikke en forhandling, ikke en diskusjon og ikke en debatt. En annen definisjon på dialog er dialogsenderet Emmaus sin definisjon. Denne definisjonen var kirkemøtekomiteen på Kirkemøtet 15/16 positive til, og de hadde den stående i sin sak Religionsmøte og dialog:

Dialog er et møte ansikt til ansikt mellom likeverdige parter uten skjulte hensikter. Jeg går inn i dialog, ikke for å forandre den andre, men for å ta del i den gjensidige forandring som kan skje gjennom et møte. (KM 15/16 Religionsmøte og dialog)

Definisjonen til Emmaus fokuserer på dialog som et møte hvor gjensidig forandring kan være et utfall. Dette er to ganske ulike dialog-definisjoner, men hvor begge sier noe grunnleggende om hvordan dialog skal forstås og begge er brukt i kirkelig sammenheng.

1.2 Min studie- observasjon og analyse av en konfirmasjonssamling

Denne studien handler som sagt om å undersøke fenomenet tros- og livssynsdialog i ungdoms/konfirmasjonsundervisning i Den norske kirke. I denne oppgaven er min empiriske interesse å se på hvordan dette fenomenet faktisk skjer. Jeg har derfor observert en konkret konfirmasjonssamling med tros- og livssynsdialog. Min teoretiske interesse for studien er å undersøke fenomenet med tanke på læring. Min problemstilling og mitt primære forskningsspørsmål for oppgaven er:

Hvordan lærer ungdom tros- og livssynsdialog på en konfirmasjonssamling?

Min hensikt med oppgaven er å analysere en konfirmasjonssamling for å se på hvordan ungdom lærer tros- og livssynsdialog. For å kunne svare på dette hovedspørsmålet har jeg delt analysen inn i tre nivåer med tre delspørsmål. Jeg vil undersøke hvordan ungdom lærer tros- og livssynsdialog på en konfirmasjonssamling ved å analysere læring på individuelt nivå, kollektivt nivå, og på institusjonelt nivå. Disse ulike nivåene og tilnærmingene på læring avgrensner hva jeg vil undersøke i oppgaven. Analysen tar utgangspunkt i en observasjon av én konfirmasjonssamling. Jeg har ikke intervjuet ungdommene, og kan derfor ikke si noe om hva som «er inne i hodene» til ungdommene.

Læring er et begrep som brukes i hverdagspråk og dagligtale. Når man skal analysere og forske på læring som et fenomen er det viktig å bruke et vitenskapelig språk som skiller seg fra hverdagspråket, og som er presist og differensiert slik at det blir klart hva begrepene som brukes betyr (Afdal 2013:37). En vanlig forståelse av læring er læring som tilegnelse av påstandskunnskap, hvor læring er noe som kan testes. Dette er ikke slik læringsbegrepet forstås i denne oppgaven. Det er ikke én definisjon på læring for denne studien, men tre ulike læringsteorier av ulike pedagoger. Disse læringsteoriene har hver sin forståelse av læring, og vil bli redegjort for i teorikapittelet. På spørsmålet om akademisk genre, så hører denne oppgaven hjemme under religionspedagogikken. Religionspedagogikk er et tverrdisiplinært fag. Det har blitt utviklet av teologer, religionsvitere, religionssociologer og forskere med ulik fagbakgrunn. Religionspedagogikken kan veksle mellom ulike fag og disipliner og kan være

en diskusjon om slik som religiøs læring eller forståelse av religiøs kunnskap (Afdal 2013:19-20).

Dialog er et honnørord som gir assosiasjoner til ”den gode samtale” og positivt ladede ord som forståelse og forandring. Min analyse av konfirmasjonssamlingen vil kanskje vise at hvordan ungdom lærer tros- og livssynsdialog består av disharmoni og er mer spenning- og motsetningsfylt enn hva man kanskje skulle tro.

1.3 Forskningsoversikt

Som tidligere nevnt er det meg bekjent ikke gjort noe forskning på tros- og livssynsdialog i konfirmasjonsundervisning. Konfirmasjonsundervisning og hvordan konfirmanter lærer er det derimot gjort mye empirisk forskning på både nasjonalt og internasjonalt. Tros- og livssynsdialog er derfor en lagune ved min studie. Jeg vil kort gå inn på noe av den forskningen som tidligere er gjort som er mest aktuell for denne oppgaven.

Det er gjort empirisk forskning som omhandler hvordan konfirmanter lærer. En av de aktuelle studiene som er gjort er forskningsprosjektet ”Gudstjenester i konfirmasjonstiden”. Dette er en studie utført av forskere i praktisk-teologi ved Universitetet i Oslo. Forskingen er en kvalitativ feltstudie på konfirmanter og har slik sett metodiske likheter med min studie. Den skiller seg derimot fra studien min ved at det er konfirmantgudstjenester som ligger til grunn for forskningen (Johnsen 2017:7-9). Gudstjenester er selvsagt et annet område enn konfirmasjonssamlinger, allikevel er det deler av denne studien som er aktuelle inn i denne oppgaven. Noe av det som undersøkes er hvilke type gudstjenester konfirmanter lærer. I dette arbeidet gjøres empiriske studier av religiøse praksiser ved å bruke pedagogiske teorier om læring. Selve teorien som brukes er læringsteoretikeren Engeström sin læringsteori innenfor sosio-kulturell teori (Johnsen 2017:40-43). Engeström sin læringsteori er en av de tre læringsteoriene jeg bruker i min analyse av konfirmasjonssamlingen.

Av internasjonal forskning på konfirmanter må jeg nevne en stor kvantitativ forskningsstudie som er gjort på konfirmanter i syv europeiske land, hvor et av dem er Norge.

Forskningsprosjektet *Confirmation work in Europe* undersøker konfirmasjonstiden og utvikler kunnskap om hvordan konfirmanter og kirkelig ansatte opplever konfirmasjonstiden gjennom spørreundersøkelser i starten og slutten av konfirmasjonstiden (Johnsen 2017:10). Et

av feltene som ble studert var didaktikk. Noen av funnene denne omfattende studien gjorde innen didaktikk var at i alle landene (utenom Sveits) var dogmatikk og katekisme fortsatt en viktig del av undervisningen. Hvor mye av undervisningen som hadde temaer relatert til ”livsverdenen” (”life-world”) og menigheten som et sted for unge mennesker, varierte i stor grad mellom de ulike landene. Et funn var at metoder som var kreative og aktiverende falt i god jord blant konfirmantene (Schweitzer, Ilg og Simojoki 2010:283-284).

Didaktikkforskningen som var gjort direkte på konfirmasjonsundervisning i Norge viste at konfirmantarbeidet i stor grad besto av typiske ”skole-metoder”, mens metoder med høy involvering og deltakelse av konfirmantene var lite brukt. Spørreundersøkelsen viste at det i norsk konfirmasjonsundervisning er stor forskjell på hvilke temaer som ansatte og konfirmanter ranker som viktigst, og at det er stor forskjell på hva de ansatte tror er konfirmantenes beste erfaringer fra konfirmasjonstiden og det konfirmantene selv oppgir som det de er mest fornøyd med fra konfirmasjonstiden (Høeg og Krupka 2010:178-181). At det kan være stor uoverensstemmelse mellom hvordan de kirkelige ansatte tror konfirmantene opplever noe og hvordan konfirmantene faktisk opplever det, er interessante funn for min studie.

Til slutt vil jeg også kort nevne nasjonal kvalitativ forskning som er gjort direkte på konfirmasjonsundervisning, og som ved det har likhetstrekk ved min studie. Den norske religionspedagogen Morten Holmqvist har forsket på hvordan unge mennesker, som konfirmanter, lærer religion i avhandlingen sin *Learning religion in confirmation: Mediating the material logics of religion. An ethnographic case study of religious learning in confirmation within the Church of Norway (2015)*. Han har gjort en empirisk kvalitativ studie som blant annet besto av feltarbeid på to konfirmasjonsleirer. Holmqvist har et sosio-kulturelt syn på læring, hvor læring forstås som en prosess av deltagelse i en religiøs praksis (Holmqvist 2015:201). Denne forståelsen av læring er i overensstemmelse med en av de læringsteoriene jeg benytter i analysen min, nemlig Jean Lave og Etienne Wenger sin teori om læring som praksisfelleskap. Holmqvist sine funn om hvordan konfirmanter læres inn i en religiøs praksis har vært til hjelp for meg i deler av min analyse av konfirmasjonssamlingen. Det som skiller min og hans studie fra hverandre er naturlig nok mitt fokus på tros- og livssynsdialog i konfirmasjonsundervisningen.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven min er delt inn i fem kapitler. Kapittel to redegjør for metoden jeg bruker i oppgaven, som er deltagende observasjon. I det kapitlet går jeg inn på hvordan jeg har gått frem for å gjøre den observasjonen som har blitt materialet for analysen min. I kapittel tre utbroderer jeg det teoretiske rammeverket for oppgaven, og de tre læringsteoriene som jeg bruker for å analysere materialet. Kapittel fire er selve analysen av materialet.

Analysekapitlet er delt inn i tre deler hvor jeg svarer på oppgavens problemstilling ved å analysere læring på individuelt, kollektivt og institusjonelt nivå. I det siste kapitlet kommer jeg med noen konklusjoner som summerer opp noe av det mest sentrale som kan trekkes ut av analysen.

2.0 Metode

Del 1

2.1.0 Deltagende observasjon

Når jeg vil studere tros- og livssynsdialog i denne oppgaven er det ulike metoder jeg kunne ha benyttet meg av (jeg har blant annet vurdert å se på skriftlige kilder av øvelser brukt i trosopplæringen for så å analysere dem). Den metoden som jeg tror vil være aller best for å studere tros- og livssynsdialog brukt i trosopplæringens ungdoms/konfirmantarbeid er ved å observere det i praksis. Jeg vil gjøre en empirisk kvalitativ studie, og for å få til det vil jeg bruke deltagende observasjon.

2.1.1 Hva er deltagende observasjon?

I arbeidet med dette metodekapitlet har jeg i stor grad brukt boken *Deltagende observasjon* som er skrevet av professor i sosiologi Katrine Fangen. Fangen skriver at deltagende observasjon er en datainnsamlingsmetode som studerer menneskers samhandling og språkbruk på en unik måte ved at forskeren i mindre grad enn ved et intervju eller spørreskjemaundersøkelse påvirker samhandlingen eller talemåten til de som blir studert (Fangen 2010:9). ”Et overordnet formål med deltagende observasjon er å kunne beskrive hva folk sier og gjør i sammenhenger som ikke er strukturert av forskeren” (Fangen 2010:12).

2.1.2 Delta vs observere

Det er mulig å gjøre deltagende observasjon på ganske ulike måter. Et eksempel på dette er i hvor stor grad man velger å være deltagende eller observerende når man er ute i feltarbeidet. Spennet i deltagende observasjon kan gå fra å kun observere og til kun å delta (Fangen 2010:72). Hva man er ute etter å studere vil i stor grad være med å bestemme dette, siden målet med deltagende observasjon er å påvirke hva de man studerer sier og gjør i minst mulig grad. Det er naturlig å tenke at man i noen settinger, kanskje spesielt i uformelle sosiale sammenhenger, påvirker minst ved å i stor grad være deltagende på lik linje med de andre

(Fangen 2010:74). I andre settinger, som for eksempel i undervisningspregede settinger, vil man kanskje påvirke minst ved å i hovedsak være observerende og ikke deltagende.

I mitt studie skal jeg studere tros- og livssynsdialog brukt i en ungdoms/konfirmantsamling i menighet. Samlingen kan beskrives som undervisning for ungdommer/konfirmanter. Med tanke på kvaliteten til det jeg vil studere, tenkte jeg at jeg ville komme til å påvirke settingen minst mulig ved å ikke delta, men i hovedsak observere (Fangen 2010:78-79). Man kan selvsagt med tanke på dette stille seg spørsmål om hvorvidt det jeg gjør i studien kan kalles deltagende observasjon eller om det er ren ”flue på veggen” observasjon jeg har drevet med. Jeg spurte meg selv dette spørsmålet i oppstarten med studien, men har endt med å betegne metoden for deltagende observasjon. Grunnen til at jeg endte på dette er at selv om jeg i all hovedsak har vært observerende, har dette vært med tanke på påvirke samhandlingen minst mulig. Å påvirke minst mulig kan jo beskrives som målet ved deltagende observasjon (Fangen 2010:12).

I tillegg har jeg, siden jeg har endt opp med å betegne metoden som deltagende observasjon, for eksempel hatt mulighet til å småprate med de jeg observerer der det føles naturlig, som før undervisningsstart, i pauser eller underveis i undervisningen, eller å kunne hjelpe til med noe i forbindelse i undervisningsøktene, som å rigge til bord og stoler etc. Selv om jeg på forhånd planla at jeg primært kom til å observere, har jeg ikke med sikkerhet visst om det også vil bli naturlig med en mer deltagende rolle. Disse aspektene var med på avgjøre at jeg valgte deltagende observasjon som metode for studiet mitt.

2.1.3 Feltarbeid ellers casestudie?

Deltagende observasjon er feltarbeid, og feltarbeid forbindes gjerne med lange opphold i et felt for på den måten få mye data til forskningen. Men siden deltagende observasjon er kvalitativ forskning er det også mulig å ha kortere feltarbeid. Fangen skriver at i utgangspunktet så er ikke kortvarige feltarbeid det optimale, men at i noen prosjekter kan temaet være såpass avgrenset at man får nok data også ved et kortvarig feltarbeid. I tillegg er det naturlig at forholdene ikke alltid ligger til rette for et langt feltarbeid (Fangen 2010:123). Dette kan for eksempel være at prosjektets lengde gjør det umulig med et langvarig feltarbeid.

Lengden på mitt prosjekt, med bare et studiemester som tidsaspekt, er en av grunnene til at jeg ikke har hatt mulighet til å ha lengre feltarbeid. Allikevel er det i hovedsak egenskapene ved felten som gjør at det ikke er egnet for noe lengre feltarbeid. Når jeg har ønsket å studere noe så konkret og avgrenset som tros- og livssynsdialog brukt i konfirmant/ungdomsarbeid i

menigheter, er det begrenset med data man kan få samlet inn. Det er ikke veldig mange menigheter som driver med tros- og livssynsdialog i ungdomsarbeidet sitt, og det gjør det vanskelig å både finne og få avtalt mange samlinger som kan observeres. Dette er aspekter ved prosjektet mitt som har gjort at det bare har vært mulighet til å observere noen få samlinger, og i praksis ble det bare til at jeg observerte én samling. Dette gjør at prosjektet mitt kanskje ikke kan beskrives som et feltarbeid men heller som en casestudie.

Fangen skriver at det som kjennetegner en casestudie er at det blir samlet informasjon om én eller få enheter (Fangen 2010:187). Det er flere faktorer som gjør at en studie er mest egnet eller bare er gjennomførbart som en casestudie. Fangen nevner for eksempel at casestudier ofte benyttes ved studier av svært sjeldne hendelser, eller når fenomenene som skal studeres er for komplekse og/eller kontekstavhengige til å studeres på noen annen måte (Fangen 2010:187). Fenomenet jeg har ønsket å studere kan ikke beskrives som en svært sjelden hendelse, men er samtidig med tanke på hvor komplekst fenomenet er og med studiens tidsbegrensning på noen måneder, kanskje bare mulig å studere ved en casestudie. Siden jeg bare har hatt anledning til å observere én samling vil jeg mene at det er riktig å betegne denne studien som en casestudie.

Del 2

2.2.0 Forberedelse og gjennomføring av casestudien

Forut for et feltarbeid er det alltid forberedelser og valg som må gjøres, og aspekter som må være tenkt igjennom. Videre vil jeg komme inn på hvordan jeg gikk fram for å velge case, hvilke forberedelser og refleksjoner jeg har gjort forut for casestudiet, og selve gjennomføringen av feltarbeidet.

2.2.1 Forberedelser og refleksjoner

Før og underveis i denne studien har jeg måttet reflektere over hvor vidt jeg er egnet til å gjennomføre denne studien. Det jeg vil studere ligger tett opp mot det jeg ellers studerer og interesserer meg for. Jeg studerer teologi på femte året, og har vært ute i praksis og vikariater som prest. Dette gjør at jeg til en viss grad har et innenfra-perspektiv når jeg vil studere konfirmasjonssamlinger i en menighet. I tillegg til teologien er også temaet tros- og livssynsdialog ikke helt fremmed for meg. Jeg interesserer meg for tros- og livssynsdialog og

tar et studie som heter ”Dialogpilotene”. I dette studiet lærer man blant annet hvordan man i praksis kan drive tros- og livssynsdialog blant ungdom. Det var denne interessen som var avgjørende for hva jeg har valgt å forske på i fordypningsoppgaven min.

Med min bakgrunn innenfor kirke, teologi og dialogarbeid blant ungdommer, kan jeg kanskje beskrives som en *insider*. Det vil si en person som på grunn av sin posisjon forventes å inneha kunnskap om noe som andre ikke har. Tone Kvernbekk skriver om insidere i boken *Pedagogisk teoridannelse* at sammen med denne forventingen følger også en antakelse om at denne kunnskapen er ekstra pålitelig og troverdig. Hvorvidt denne antagelsen stemmer kan diskuteres og Kvernbekk skriver at til tross for insiderens tilgang og innsikt, betyr ikke det at insideren alltid har rett. Heller ikke at insideren alltid tar feil (Kvernbekk 2005:18,50-51). Spørsmålet er kanskje hvor vidt min insider-status en fordel eller en ulempe å ha med seg inn i observasjon og analyse slik jeg gjør i denne studien?

En som skriver om fordelene og ulempene med å studere sine egne omgivelser er Mats Alvesson. Han skriver at det er sjelden at akademikere studerer noe man selv er en del av. Samtidig mener han at det å være personlig involvert ikke trenger å bety at man automatisk bør være utelukket i prosjektet, det kan også være en ressurs og like mye et ansvar (Alvesson 2003:167). Kanskje er det slik jeg må forstå mitt innenfra perspektiv i forskningen, noe som kan være en ressurs, samtidig som mer kunnskap om temaet også gir meg økt ansvar. I mitt tilfelle og i min studie har nok min insider-status vært en fordel og en nødvendighet. Hadde jeg ikke hatt den forhåndskunnskapen jeg har ville det vært nødvendig med et lengre feltarbeid enn hva jeg hadde mulighet til i denne studien. Alvesson skriver at en helt klar fordel ved å forske på noe man selv er en del av er at du ikke trenger det lange feltarbeidet for å kunne forstå ”hva som foregår”. Alvesson skriver at vanlige forskere (som kommer fra utsiden) til tross for flere måneder med feltarbeid, vil ha en relativt begrenset kunnskap om de settingene som forskes på (Alvesson 2003:178). Insider-statusen min gjør at jeg kan forstå hva den praksisen jeg studerer prøver å oppnå og er opptatt av.

Når man forsker på noe man ikke er en del av selv må man jobbe for å komme på innsiden, men om man skal forske på noe man er på innsiden av er det viktig å kunne ”bryte ut” slik at man klarer å se forbi det selvsagte, det man som en på innsiden tar for gitt. Det er også viktig å klare å ha en viss avstand for å kunne skape kunnskap gjennom å tolke handlinger, ord og materiale som man selv også bruker (Alvesson 2003:176). Man må altså som forsker defamilliasere seg for å kunne bidra med noe nytt inn i et felt som man selv er en del av eller kjenner godt. Min måte å klare å defamiliarisere meg på, og ved det forhåpentligvis muliggjøre en kunnskapsutvikling der jeg bidrar med noe nytt, er gjennom

teoriene jeg har valgt for analysen. Teoriene jeg i hovedsak bruker er ikke knyttet til teologien eller til dialogen som pedagogikk eller metode, men til ulike læringsteorier.

Av forberedelser kan jeg si at det å ta Dialogpilotstudiet har vært en måte å komme litt mer inn i feltet, selv om det var noe som kom forut for ønsket om å forske på lignende tema. I tillegg meldte jeg meg også på et endags kurs hos IKO om Dialogisk trosopplæring. Jeg tenkte på dette kurset både som en anledning til å lære mer om temaet jeg forsket på, muligens knytte kontakter med menigheter og mennesker som driver med dialogisk trosopplæring, men også som en anledning til å øve meg på metoden deltagende observasjon. Jeg deltok på kurset som en vanlig deltager, men hadde spørsmål i bakhodet som gjorde at jeg også hadde et analytisk blikk på det hele. Noe jeg observerte under denne kursdagen var at det hele tiden handlet om hvordan man kunne bruke dialog i trosopplæringen, og man ble vist flere øvelser, men det ble nesten aldri tematisert hva slags type pedagogikk og tanker om læring som lå bak. Dette gjorde at jeg tenkte at mitt studie med fokus på dette kunne bidra til å utvikle ny kunnskap om tros- og livssynsdialog.

2.2.2 Hvordan velge case?

Hvordan jeg valgte case ble styrt av det jeg ville forske på og observere, nemlig tros- og livssynsdialog brukt i konfirmant/ungdomsarbeid. Jeg hadde forut for studien hørt at tros- og livssynsdialog ble brukt i noen menigheter men visste lite om hvor og i hvor stort omfang. Jeg tenkte derfor at det kunne være fint å ta utgangspunkt i: *”Homo-hore –jøde-terrorist-svarting” – sier vi - Et ressursmaterieell om antisemittisme, muslimfiendtlighet og rasisme mot rom til bruk i Den norske kirke* (”Sier vi”). ”Sier vi” er utarbeidet av Kirkelig Dialogsenter i Oslo og veileder foreslo at jeg tok kontakt med dem for å hjelpe meg videre i å komme i kontakt med prester/menigheter som brukte dette ressursmateriellet og som kanskje kunne være aktuelle å komme og observere hos.

Jeg fikk flere navn av Kirkelig Dialogsenter på mulige aktuelle prester i ulike menigheter å ta kontakt med. Jeg kontaktet alle på enten mail eller telefon og fortalte om ønsket mitt om å skrive om tros- og livssynsdialog brukt i ungdoms/konfirmantarbeid og finne menigheter å komme å observere dette hos. Alle var positive til ønsket mitt, men noen hadde ikke lenger ansvaret for konfirmantene, andre var usikre på om det de gjorde var aktuelt nok, eller om det var noe de kom til å ha framover. Ingen var sikre på om de kom til å bruke ”Sier vi”-ressursheftet. Jeg oppdaget med dette at ønsket mitt kanskje ville bli vanskelig å få gjennomført og bestemte at jeg i alle fall måtte gå bort fra at det måtte være knyttet til ”Sier

vi”, men at alt ville være aktuelt å observere så lenge det kunne knyttes til tros- og livssynsdialog brukt i ungdomsarbeid. Videre holdt jeg kontakt med de to prestene som det var mest sannsynlig at kom til å ha en samling som kunne være aktuell for meg å observere. Jeg hadde håpet på å kunne få observere hos begge menighetene, men endte opp med bare å få til observasjon hos en menighet. Denne usikkerheten på om det å få til en observasjon ville gå i boks eller ikke, opplevdes utfordrende siden jeg var helt avhengig av å få materiale til oppgaven min.

2.2.3 Gjennomføringen av feltarbeidet og analysen

Feltarbeidet mitt endte opp med å bestå av én observasjon. Det jeg observerte var en konfirmasjonssamling. Jeg visste ikke hva samlingen ville inneholde, men det viste seg at flere av øvelsene som ble brukt i konfirmasjonssamlingen var hentet i fra ”Sier vi”-heftet. Det at samlingen brukte øvelser fra ”Sier vi”-heftet gjør det jeg observerte mer samfunnsrelevant siden man kan anta at disse øvelsene brukes i flere menigheter og av andre. Innholdet og detaljene omkring samlingen vil bli gjennomgått i analysekapittelet. Under observasjonen brukte jeg lydopptaker, og hadde en notatbok som jeg noterte i underveis i samlingen. Feltnotatene og lydopptaket er studiens data og materiale for analysen.

De neste dagene etter observasjonen brukte jeg til å finskrive feltnotatene mine og på å transkribere lydopptaket. Dette var viktig å få gjort så fort som mulig etter feltarbeidet mens alle detaljer og inntrykk lå ferskt i hukommelsen. Dette aller første arbeidet med materialet kan kalles for en førstegrads fortolkning som handler om å konstatere det man har sett og hørt, beskrevet mest mulig erfaringsnært og nøytralt overfor de og det som er observert. Videre i analysearbeidet jobbet jeg med materialet i det som kan kalles for en annengrads fortolkning. Dette vil si at jeg har jobbet med materialet med mer erfaringsfjerne analyseformer, altså læringsteoriene, for å kunne overskride det opplagte og se materialet i lys av teoriene og forskningsspørsmålene mine (Fangen 2010:208-212).

Del 3

2.3.0 Metodens etikk

Det er alltid etiske aspekter som må tas til vurdering når man studerer mennesker. Det er mange ting som må tas i betraktning helt fra start når studien planlegges og fram til

publikasjon. Dette gjelder så absolutt for min studie også, og særlig skjerpene er det at jeg studerer barn/ungdom og religion. Konfidensialitet og informert samtykke er de to forskningsetiske prinsippene som oftest diskuteres innen deltagende observasjon, og som jeg videre vil gå inn på i forhold til min studie (Fangen 2010:191).

2.3.1 Informert samtykke

Det vanlige er at de som er aktuelle å observere må få informasjon enten muntlig eller skriftlig om studien og gi samtykke om at det i orden å delta. Hvis man i studien vil komme til å behandle personopplysninger må man melde inn prosjektet til personvernombudet hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Dette måtte jeg gjøre siden jeg visste at jeg ville komme til å hente inn personopplysninger i form av navn på de jeg skulle observere. Personvernombudet godkjente prosjektet mitt slik at jeg fikk den tillatelsen som jeg trengte for å sette i gang med prosjektet, og de retningslinjene på hvordan jeg på en forsvarlig måte skulle utføre prosjektet (se vedlegg 3). De jeg ville observere måtte gi et informert samtykke, og siden jeg på konfirmasjonsamlingen ville komme til å observere barn under 16, måtte jeg også motta samtykke fra foresatte i tillegg til fra ungdommen. Jeg løste dette ved å skrive et informasjonsskriv til ungdommene og de foresatte som fortalte kort om prosjektet, hvordan observasjonen ville foregå og at det var frivillig og uten konsekvenser å velge å delta eller ikke (se vedlegg 1). Disse fikk jeg så levert tilbake med underskrift om samtykke. Ikke alle ungdommene hadde med samtykkeerklæringen med underskrift da jeg kom for å observere. Da jeg snakket med ungdommene sa de allikevel at de ikke hadde noe imot om jeg var der og observerte dem, og at de heller ikke trodde foreldrene ville ha noe imot det. Dette ble løst med at disse ungdommene ringte (en sendte tekstmelding) til foresatte slik at jeg fikk muntlig samtykke over telefonen om at det var i orden at deres barn ble observert.

2.3.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet er det andre viktige etiske prinsippet innen forskning, og som jeg fikk retningslinjer på hvordan ivareta i tillatelsen fra personvernombudet. Konfidensialitet i forskning vil si å ikke offentliggjøre data som kan avsløre den personlige identiteten til dem man skriver om. I tillegg er det krav om å oppbevare datamaterialet på en forsvarlig måte (Fangen 2010:196). Både oppbevaring av data og konfidensialitet sto det om i informasjonsskrivene som deltagerende fikk. Noe av det deltagerne ble forsikret om var at alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, at navn på menighet og data som

samles inn kun vil være kjent for meg og veileder, og at notater vil bli makulert og lydopptakene slettet når prosjektperioden er over. I tillegg til dette forsikret også informasjonsskrivet deltagerne om at menigheten og de som deltar blir anonymisert i publikasjoner som lages i prosjektet (se vedlegg 1 og 2).

I forhold til anonymitet er det et etisk dilemma jeg har måttet drøfte. Som tidligere nevnt er ikke tros- og livssynsdialog noe som alle menigheter driver med i sitt ungdoms/konfirmasjonsarbeid, og de menighetene som driver med dette er ofte plassert ganske likt geografisk i landet. Jeg har vært sikker på at det ikke vil være noe problem at ungdommene som deltar på samlingene vil forbli anonyme. Mitt formål ved studien er jo i hovedsak å se på hvordan kirkelige ansatte bruker tros- og livssynsdialog, og ikke selve ungdommene. Derfor har det ikke vært nødvendig å ha med noen personbeskrivelser eller andre observasjoner som har kunnet identifisere ungdommene. Det jeg ikke har kunnet være like sikker på er hvorvidt de kirkelige ansatte og menighetene vil være helt anonyme selv om de har blitt anonymisert. Dette har jeg vært usikker på fordi siden det ikke er så mange menigheter som driver med tros- og livssynsdialog i trosopplæringen, og det slik sett er et lite miljø. Det vil kanskje føre til at noen som leser oppgaven min kan komme til å kjenne igjen hvem eller hvor jeg har observert, ved at de vet at ”det opplegget som observasjonen beskriver er det den presten, eller den menigheten, som driver med”. Dette er et etisk dilemma som jeg har måttet tenke på og drøfte med veileder. Dette var en problemstilling vi oppdaget på forhånd av studien. At dette var noe vi hadde ”oppdaget” på forhånd gjorde at jeg kunne håndtere det på en etisk forsvarlig måte. Jeg informerte prestene både muntlig og i informasjonsskrivet om at menigheter og personer ville bli anonymisert, men at de allikevel ble gjort oppmerksom på at yrket som prest og lokaliseringer av menigheter som driver med dialog kan være indirekte identifiserbar informasjon (se vedlegg 2). Jeg fant også støtte på at det var en forsvarlig måte å gjøre det på var ved å se hva som sto i de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi. Innen B. Hensyn til personer, står det om forskning og offentlige personer:

Et annet unntak er offentlige personer, som kan oppleve at den økte oppmerksomheten truer deres frihet. De får imidlertid ikke sin frihet truet i samme grad som andre personer, siden de selv frivillig har oppsøkt offentlig oppmerksomhet eller har akseptert posisjoner som medfører offentlig oppmerksomhet. Offentlige personer må regne med at de offentlige sidene ved det de gjør, kan bli gjenstand for forskning. Likevel bør de informeres om hensikten med forskningen når de deltar som

informanter, av hensyn til deres selvbestemmelse og frihet. (Forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi, 7 Ansvar for å informere)

Det kommer fram fra de forskningsetiske retningslinjene at offentlige personer er et unntak ved at de må regne med at de offentlige sidene ved hva de gjør kan bli utsatt for forskning. I min studie så er det prestens yrkesutøvelse jeg studerer.

2.4 Sammendrag

I dette kapitlet har jeg utbrodert metoden jeg har bruker i denne studien, som har vært den kvalitative metoden deltagende observasjon. Jeg har drøftet selve metoden opp mot min studie med tanke på lengden på feltarbeidet og forholdet mellom å observere og delta. Jeg har videre skrevet om hvordan jeg har brukt metoden i forberedelser og gjennomføring av studien og til slutt drøftet metodens etikk med tanke på konfidensialitet og informert samtykke.

3.0 Teori

Forskningsspørsmålene som jeg tok med meg inn i studien handler om læring. Hva slags type læring blir det lagt opp til? Hvordan lærer konfirmantene tros- og livssynsdialog? Teoriene jeg har valgt å bruke til analysen ligger innen for pedagogikken.

I dette kapittelet vil jeg etablere det teoretiske rammeverket for oppgaven. Valg av teori ble avgjort av hva jeg tenkte egnet seg best for å utvikle ny kunnskap om noe eksisterende (tros- og livssynsdialog brukt i ungdomsarbeid i menighet). Til materialet jeg har etablert vil jeg bruke tre teoretiske perspektiver på læring. Disse tre læringsteoriene ble valgt fordi de vil åpne analysen min på forskjellige vis. Hvordan læringsteoriene vil gjøre det vil jeg komme inn på i slutten av kapittelet. De tre perspektivene jeg har valgt ligger alle inn under pedagogikken ved å være læringsteorier av ulike samtidspedagoger. Jeg har på grunn av denne studiens begrensning i omfang og tid nøydt meg med å lese utdrag hvor samtidspedagogene presenterer sine teorier, i tillegg til sekundærlitteratur som anvender læringsteoriene innen religionspedagogikk og religionsforskning. I kapittelet vil jeg redegjøre for disse tre læringsteoriene, hvor den første er Peter Jarvis sin teori om læring som eksistensiell prosess, den andre Jean Lave og Etienne Wenger sin teori om læring som praksisfelleskap og til slutt Yrjö Engeström sin teori om ekspansiv læring. Jeg vil etter hver redegjørelse si litt om hvordan jeg vil bruke læringsteoriene i min analyse av tros- og livssynsdialog brukt i konfirmant- og ungdomsarbeid.

3.1 Læring som eksistensiell prosess

Teorien til Peter Jarvis om læring som eksistensiell prosess er det første perspektivet jeg vil bruke i analysen. Jarvis prøver med sin teori å forklare menneskelig læring som noe helhetlig og han definerer det følgende: "Human learning is the combination of processes throughout a lifetime whereby the whole person – body (genetic, physical and biological) and mind (knowledge, skills, attitudes, values, emotions, beliefs and senses)- experiences social situations, the perceived content of which is then transformed cognitively, emotively or practically (or through any combination) and integrated into the individual person's biography resulting in a continually changing (or more experienced) person" (Jarvis 2009:25).

Jarvis tenker seg læring som et eksistensielt fenomen hvor utgangspunktet er det hele mennesket med kropp og sinn. Læring kan beskrives som en prosess hvor den menneskelige essensen vokser frem fra den menneskelige eksistensen. Dette er en prosess som fortsetter gjennom hele livet og hvor essensen blir ”støpt” gjennom samhandling med verden. Den menneskelige eksistens trenger å få erfaringer og lære hvis den menneskelige essensen er å vokse fram og utvikle seg. Læring forstås altså som eksistensielt fenomen, et livslangt identitetsprosjekt. ”Learning to be me” –kaller Jarvis det. Samtidig som dette er et individuelt prosjekt, så er fundamentalt for denne forståelsen av læring, en forståelse av hele mennesket i en sosial situasjon, den er altså samfunnsmessig betinget: ”Learning to be me in society” (Jarvis 2009:30).

Jarvis sin teori om læring som en livslang eksistensiell prosess tar utgangspunkt i at mennesker stadig lærer og stadig forandrer seg. I ”learning to be me”, er tanken hans at læring handler om ”being og ”be-coming”; ”gjennom læring er jeg- og blir jeg meg”. Læring innebærer bevegelse og forandring, og som tidligere nevnt tenker Jarvis at læring som eksistensiell prosess skjer gjennom erfaringer som fører til forandring og får en til å utvikle seg som menneske. Dette skjer når erfaringer bringer med seg disharmoni og ubalanse, som skaper det Jarvis kaller ”disjunction”. Denne uoverensstemmelsen, eller mangelen på sammenheng, skaper mulighet for forandring. Ved å på et eller annet vis gi mening til erfaringen blir uoverensstemmelsen (” the disjunction”) løst. Erfaringen fører slik til en forandring, dette er læring som en eksistensiell endringsprosess (Afdal 2013:103-105, Jarvis 2009:26-27).

Jarvis går inn for et bredere perspektiv på læring. Mange læringsteorier har enten en sosiologisk eller psykologisk vinkling, men Jarvis mener at persons læring må sees fra begge perspektiver. Han mener man burde ta utgangspunkt i personen/den som lærer, som er et filosofisk perspektiv, og derifra begynne å utforske de sosiologiske og psykologiske aspektene ved læreprosessen. Hele tiden, mellom disse aspektene, er personen/den som lærer. En analyse av personen/den som lærer kalles for en filosofisk antropologi. Dette bredere perspektivet mener han vil hjelpe en med å forstå læring på en bedre måte (Jarvis 2009:32).

Jarvis sitt perspektiv på læring som eksistensiell prosess vil jeg ta med meg inn i analysen av ungdoms- og konfirmantarbeidet. Er Jarvis sin teori om et identitetsprosjekt, ”learning to be me”, sentralt for hva de prøver å oppnå med dialogen? Er det fokus på ungdommens

erfaringer og prosesser? Legger undervisningen til rette for at en slik eksistensiell prosess kan finne sted? Hva lærer ungdommene om seg selv gjennom å delta i tros- og livssynsdialog på konfirmasjonssamlingen? Knyttet til denne teorien vil mitt observasjons- og analysefokus være på ungdommenes respons.

3.2 Læring som praksisfelleskap

Den neste læringsteorien jeg vil ta for meg er perspektivet på læring som praksis. Dette perspektivet går ut på teorien til Jean Lave og Etienne Wenger. De mener at tradisjonelt har de som har forsket på læring, studert læring som en individuell tankeprosess hos den som lærer, og ignorert den verden det leves i. Dette brytningspunktet, som stadfester delingen mellom hode og kropp, er en avsporing for spørsmålet om hvordan man kan konstruere en teori som omfatter både tankene og den levde verden (Lave 2009:202, Wenger: 2009:209). De tar i sin læringsteori avstand fra den tradisjonelle måten å tenke læring på som bare en kognitivt prosess, og fokuserer mer på et praksisperspektiv. Jean Lave og Etienne Wenger har sammen jobbet med dette og utgitt boken *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. I denne boken lanserte de konseptet praksisfelleskap. Konseptet om praksisfelleskap utviklet Wenger videre i sin bok *Communities of Practice: Learning, meaning, and identity* (Wenger 2009:209). Jeg vil se på Lave og Wengers teori om situert læring og praksisfelleskap.

I boken *Situated Learning* er noe av hovedpoenget til Lave og Wenger at læring er et aspekt ved alle sosiale praksiser og ikke en avgrenset aktivitet. De tenker altså på læring som noe som like mye skjer utenfor skole og undervisning. Sosiale praksiser kan være yrke, fritidsaktiviteter og trossamfunn. Sosiale praksiser læres ved å delta, tanken er praksiser *som* det som læres. Lave og Wenger tar utgangspunkt i studier av læring i ulike sosiale praksiser, det være seg jordmødre, skreddere eller medlemmer i Anonyme Alkoholikere. Det som er felles er at læring i disse eksemplene er en form for mesterlære. En sosial og kollektiv mesterlære som handler om forholdet mellom lærlingen og en sosial praksis. Læring beskrives som en forandring i deltagerposisjonen i praksisen. Tanken går ut på at man starter i periferien av en praksis, for så å jobbe seg innover mot dens sentrum. Ved å delta i praksisfelleskapet vil de lærende gradvis tilegne seg kunnskaper og mestre ferdigheter og ved det bevege seg fra en posisjon i ytterkanten til å bli sentrale aktører (Afdal 2013:174-176). Legitim perifer deltagelse er et begrep som Jean Lave og Etienne Wenger kommer med i

boken *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Legitim perifer deltagelse handler nettopp om dette med delta i et praksisfelleskap og bevege seg fra periferien til dets sentrum, og om lære ferdigheter i en sosial praksis. De skriver følgende om det: “”Legitimate peripheral participation” provides a way to speak about the relations between newcomers and old-timers, and about activities, identities, artifacts and communities of knowledge and practice. It concerns the process by which newcomers become part of a community of practice” (Afdal 2013:175).

Wenger skriver mer om hva som kjennetegner et praksisfelleskap i *Communities of Practice*. Han snakker om tre dimensjoner ved praksisfelleskap. Det første handler om gjensidig engasjement, det andre om felles virksomhet og det tredje om delt repertoar (Afdal 2013:176-177). Wenger skriver at alle tar del av praksisfelleskap, og at hvilke praksisfelleskap vi hører til forandrer seg gjennom livene våre. Vi tilhører flere praksisfelleskap på en gang, som hjemme, på skolen, på arbeid og i hobbyer. Wenger sin teori fokuserer på læring som sosial deltagelse. Læring forstått på dette viset er ikke en separat aktivitet (Wenger 2009:210-215).

Dette er det andre perspektivet jeg vil bruke i analysen min av tros- og livssynsdialog brukt i konfirmant- og ungdomsundervisning. Jeg vil ha fokus på å analysere praksisen som skjer i undervisningen og i kirkerommet. Jeg vil stille spørsmål av typen: hvilke praksiser og praksisfelleskap er det undervisningen/de kirkelige ansatte prøver å lære ungdommene/konfirmantene inn i? Hva er en legitim perifer utøvelse i undervisningen? Hvilke ferdigheter legger undervisningen til rette for? Hvilken sosial praksis etableres i konfirmasjonsundervisningen?

3.3 Ekspansiv læring

Det siste perspektivet jeg redegjøre for, for å kunne bruke inn i analysen min er Yrjö Engeström sin teori om ekspansiv læring (“expansive learning”). Engeström skriver at standard læringsteorier er fokusert på prosessen hvor et subjekt tilegner seg gjenkjennbar kunnskap eller ferdigheter. Disse ferdighetene eller kunnskapen forstås som veldefinerte og stabile. Problemet er at læring ofte ikke foregår slik som disse teoriene legger det fram. Mennesker og organisasjoner må hele tiden lære ting som udefinerte og ustabile. Vi må lære nye former for aktiviteter som ikke finnes ennå. Disse aktivitetene blir rett og slett lært mens de blir skapt. Engeström mener at standard læringsteorier har lite å komme med om man

ønsker å forstå disse prosessene (Engeström 2009:58). Man har til vane å se for seg læring og utvikling som vertikale prosesser med sikte om å sikte mennesker oppover til en høyere form for kompetanse, men Engeström foreslår at man konstruerer et komplimenterende perspektiv som er et horisontalt, eller sideveis, perspektiv på læring og utvikling (Engeström 2009:70). Yrjö Engeström skriver om da han forsket på læring i forbindelse med omstruktureringen av helsetjenesten for barn i Helsinki på 1990-tallet. Han skriver at utfordringen var tre ulike aktivitets-system (Barnesykehuset, primærhelsetjenesten og barnets familie) som måtte tilegne seg en ny måte å jobbe på for å sammen prøve å finne nye løsninger på barneomsorgen. I dette caset er noe av hovedpoenget til Engeström at den læremessige utfordringen var at de ikke hadde noen tilgjengelig modell som kunne løse problemene, ingen lærer som hadde det rette svaret (Engeström 2009:59-60).

Med sin teori om ekspansiv læring forstår altså Engeström læring ikke bare om når mennesker blir lært inn i eksisterende kunnskaper og ferdigheter, men at læring kan være å skape nye kunnskaper og ferdigheter sammen. Ekspansjonen skjer ikke uten videre av seg selv. En konkret ekspansjon kan være ha inn nye redskaper eller nye subjekter inn i en aktivitet, eller å bruke gamle redskaper på en ny måte. Ekspansjonen skjer som et resultat av at aktiviteter og mennesker snakker og handler sammen. Gjennom ekspansjon ligger det muligheter for ny kunnskap, i videste forstand nye måter å handle og forstå på. (Afdal 2013:191-192). Dette kan man si er læring som skaping av kunnskap, også kalt *kunnskaping*. Kunnskaping har et innovativt aspekt. Kunnskaping betyr at kunnskap hele tiden gjøres ny, forandres og utvikles. Med kunnskaping er det like mye snakk om en væremåte som et produkt (Afdal 2013:199-200)

Engeström sitt perspektiv vil jeg anvende i analysen min av tros- og livssynsdialog brukt i ungdoms/konfirmantarbeidet. Ekspansiv læring handler om å finne ting det ikke er gitte svar på, og å finne nye måter å få svar på ting på. Er det dette jeg kan se ved min observasjon? En kirke som prøver å finne nye måter å være kirke på i et endra flerreligiøst samfunn? Er tros- og livssynsdialogen en ekspansjon av tradisjonell konfirmasjonsundervisning? Hva slags form for ekspansjon er det som skjer i undervisningen? Hvordan endrer/kan dette endre det eksisterende? Prøver de kirkelige ansatte å finne nye løsninger på å være kirke, og å ha en utvidet og annen måte å løse oppgaven sin med trosopplæring på?

3.4 Tre perspektiver på tre nivåer

De tre perspektivene som jeg bruker i min analyse er tre læringsteorier som kan sies å være perspektiver på ulike nivå, på individuelt, kollektivt og institusjonelt nivå. Jarvis sin teori og identitetsprosjekt kan sies å fokusere på individet. Selv om han vektlegger at teorien er samfunnsmessig betinget ved at man læres inn i en sosial situasjon så er ”learning to be me” allikevel et individuelt prosjekt, det vil si den enkeltes prosjekt med å finne ut hvem en er/vil være.

Lave og Wenger sin teori om læring som praksisfellesskap løfter perspektivet fra å bare være på et individ nivå til å analysere praksiser. Læringen går også fra å i hovedsak dreie seg om noe som skjer inni, og med ett menneske til å dreie seg om å læres inn i en praksis/et praksisfellesskap. Denne læringsteorien kan slik sett beskrives til å være på et kollektivt nivå.

Til slutt har vi Engeström sin teori om ekspansiv læring. Denne teorien kan brukes til å fokusere på et annet nivå igjen. I ekspansiv læring er ikke læring begrenset til at et individ tilegner seg noen eksiterende ferdigheter, og analyserer ikke læring på et individuelt nivå. Ekspansiv læring undersøker læring kollektivt ved å studere hvordan institusjoner lærer, og er egnet til en analyse på institusjonelt nivå. Når jeg i analysen min vil undersøke ekspansiv læring vil jeg studere hvordan kirken ved å løse konfirmantundervisningen på nye måter kan utfordre eksiterende kunnskap og praksiser.

3.5 Sammendrag

I dette kapitlet har jeg gjort rede for teoriene som ligger til grunn for oppgaven og analysen min. Dette er tre læringsteorier fra forskjellige samtidspedagoger. Jeg gjennomgikk først Peter Jarvis sin teori om læring som eksistensiell prosess, videre Entienne Wenger og Jean Lave sin teori om læring som praksisfellesskap, og til slutt Yrjö Engeström sin teori om ekspansiv læring. Til sist koblet jeg hvordan jeg vil bruke disse læringsteorien til å gi tre perspektiver på analysen min. Med Jarvis sin teori vil jeg se på læring på individuelt nivå, Lave og Wenger sin teori til læring på kollektivt nivå, og Engeström sin teori for å se på læring på institusjonelt nivå.

4.0 Analyse

I dette kapittelet skal jeg analysere materialet fra observasjonen. Problemstillingen for hele denne studien og for analysen min er spørsmålet: Hvordan lærer ungdom tros- og livssynsdialog på en konfirmasjonssamling? Dette er spørsmålet jeg vil besvare i analysekapitlet. For å kunne svare på problemstillingen vil jeg analysere konfirmasjonssamlingen ved å se det i lys av tre ulike læringsteorier. De tre læringsteoriene som jeg vil bruke er gjennomgått i teorikapitlet, og vil også bli tatt opp igjen underveis i analysekapitlet. Læringsteoriene vil jeg bruke for å undersøke materialet med tre perspektiver på tre nivåer. Analysekapitlet vil videre være delt inn i tre deler hvor hvert nivå blir gjennomgått; læring på individuelt, kollektivt og institusjonelt nivå. Før jeg kommer i gang med dette vil jeg skrive litt innledningsvis om samlingen som jeg observerte. Utdrag av, eller eksempler fra, samlingen vil bli gått mer inn på i detalj der det blir naturlig å ta det opp underveis i kapitlet.

4.0.1 Konfirmasjonssamlingen som ble observert

Jeg vil gi en kort beskrivelse av konfirmasjonssamlingen jeg var og observerte. Dette er en førstegradsfortolkning hvor jeg kun ønsker å gi en nøytral beskrivelse for å konstatere hva som skjedde og hendelsesforløpet på konfirmasjonssamlingen (Fangen 2010:208-209).

Jeg observerte en konfirmasjonssamling som varte i to timer på kveldstid en ukedag. Samlingen fant sted i en arbeidskirke. Siden det var flere arrangementer som skulle holdes i kirken samme kveld foregikk konfirmasjonssamlingen på forskjellige steder. Først foregikk den i menighetssalen, så i kirkerommet, og til slutt i et mindre rom som lignet mer på et møterom. I og med at jeg var der for å observere var det naturlig nok en samling med tros- og livssynsdialog. Det var flere aspekter ved samlingen som viste dette. Et første tegn var at presten, som ledet undervisningen, på den foregående konfirmantundervisningen hadde bedt konfirmantene om gjerne å ta med seg en venn med en annen tro eller et annet livssyn til å delta på den konfirmasjonsundervisningen jeg observerte. Det var elleve konfirmanter som kom på samlingen, i tillegg var det to gjester/venner av konfirmantene med annen tro/ annet livssyn. Av andre som var tilstede var det presten, som i all hovedsak holdt og sto for undervisningen, i tillegg til en ungdomsleder som ledet noe av opplegget og som også hjalp presten med praktiske/tekniske ting. Siden to av ungdommene som deltok på samlingen ikke

var konfirmanter vil betegnelsen på alle sammen (konfirmantene og gjestene) videre være *ungdommene*. Samlingen hadde flere temaer, hvor tros- og livssynsdialog lå implisitt i alt de gjorde. Dette er det presten sa innledningsvis i samlingen:

Prest: *Veldig fint at vi er her sammen: Tema er jo da... egentlig det er to, eller egentlig er det tre temaer vi har i dag. Vi har om denne kristuskransen som konfirmantene her får. Disse perlene. Og i dag er det ørkenperlen vi skal ha om. Og så har jeg utfordret dere til å ta med en venn som har en annen tro eller et annet livssyn. Eller å intervju noen om dette med faste, fastepraksis og fastetid. Det skal vi komme litt tilbake til. Men implisitt i alt egentlig, så ligger dialog, religionsdialog. Det er det vi skal snakke om og bruke som metode i dag. Det blir spennende, det gleder jeg meg til.*

Menighetsalen

Den første delen av samlingen foregikk i menighetsalen. Presten og ungdomslederen brukte først litt tid på at de og ungdommene skulle bli litt kjent og ”varme litt opp”. Det videre opplegget i samlingen besto av øvelser og aktiviteter som omhandlet temaene de hadde for dagen.

”Avgi sin stemme med føttene”: Den første øvelsen de gjorde er en øvelse hentet fra ”Sier vi”-heftet. I ”Sier vi” heter øvelsen ”Avgi din stemme med føttene” (”Sier vi” 2018:112-113). Øvelsen foregikk ved at en prosjektor lyste opp et spørsmål med fire svaralternativer (A, B, C, D) på veggen. Det var til sammen fem spørsmål. Ungdommene skulle for hvert spørsmål ta stilling til spørsmålet ved å gå til et av svaralternativene (Hvert hjørne i den del delen av rommet der de holdt til var A, B, C og D).

Fastetiden: Etter ”Avgi din stemme med føttene”- øvelsen snakket presten om fastetiden. Presten viste ungdommene en nettside som de kunne bruke i fastetiden. Nettsiden tilhører Svenske kyrkan.

Reklamefilm: Så viste presten en reklamefilm fra TV2 Danmark. Filmen skulle vise hvordan man har mer til felles enn man kanskje tror. Etter å ha sett filmen fikk ungdommene en liten pause hvor de fikk servert frukt, salt snacks og vann. I pausen forflyttet ungdommene og undervisningen seg, og fortsatte i selve kirkerommet.

Kirkerommet

”Sitatere fra hellige skrifter”: I kirkerommet startet de opp etter pausen med en øvelse som også er hentet i fra ”Sier vi” –heftet. I ”Sier vi”-heftet heter øvelsen ”Sitatere fra hellige skrifter” (”Sier vi 2018:94-95). Øvelsen foregikk ved at ungdommene ble delt inn i grupper og fikk utdelt et ark med overskriften ”Den gylne regel”. På arket sto det sitater av ulike versjoner av den gylne regel som kommer fra ulike tradisjoner. Under sitatene sto det hvor sitatene var hentet fra. Ungdommene skulle sette strek mellom sitat og hvor de trodde det kom fra. Etter dette gikk de kollektivt igjennom fasiten.

Lytteøvelsen: Den neste øvelsen de gjorde var å ha en lytteøvelse. Ungdommene skulle da sitte sammen i par. Den ene skulle fortelle noe man hadde opplevd som vanskelig, den andre skulle lytte for så å gjengi det som ble sagt etterpå. Etterpå byttet de om så begge fikk snakket og lyttet. Etter denne øvelsen måtte de bytte rom en gang til. De beveget seg fra kirkerommet til et rom som minnet om et møterom.

Møterommet

Møterommet var for anledning tømt for stoler slik at man satt på gulvet. Det var et lysfat med sand midt på gulvet der man kunne tenne lys fra et stort lys og sette i sanden. Her inne tok de opp undervisningen der den slapp og snakket om hvordan lytteøvelsen opplevdes.

Ørkenperlen: Etter dette snakket presten litt om ”ørkenperlen” på Kristuskransen og koblet den til både fasten og det å oppleve noe vanskelig.

SKAM-klipp: Videre ble det vist en filmsnutt fra serien SKAM. Klippet som ble vist var fra fjerde sesong av SKAM, med Sana i hovedrollen. Scenen heter ”Håper du har plass”. Tittelen på scenen heter det samme som sangen som brukes i klippet heter, som er en låt av Cezinando. Etter at filmklippet var ferdig snakket presten litt om det filmklippet de hadde sett.

Lystenning: Til sist ble sangen fra SKAM-scenen (”Håper du har plass” av Cezinando) spilt av og ungdommene fikk anledning til å tenne lys mens de hørte på sangen. Etter dette takket presten for i dag og samlingen ble avsluttet.

Videre i kapittelet vil jeg nå gjøre en annengradsfortolkning av materialet fra observasjonen. Det vil si at jeg vil gjøre en mer erfaringsfjern analyse av materialet mitt i lys av læringsteoriene og forskningsspørsmålene mine (Fangen 2010:211).

Del 1

4.1.0 Læring på individuelt nivå

I teorikapittelet presenterte jeg Peter Jarvis sin teori om læring som eksistensiell prosess. Jarvis tenker læring som et eksistensielt prosjekt og som et livslangt identitetsprosjekt som han kaller; ”Learning to be me”. Jeg ønsker som sagt å bruke hans fokus på individets livslange prosjekt til å analysere konfirmantsamlingen jeg observerte med tanke på læring på individuelt nivå. Spørsmål jeg hadde med meg inn i observasjonen og videre i analysen var av typen: Legger undervisningen til rette for at en slik eksistensiell prosess skal finne sted? Er Jarvis sin teori om et identitetsprosjekt, ”learning to be me”, sentralt for hva de prøver å oppnå med dialogen? Er det fokus på ungdommenes erfaringer og prosesser? Jeg vil undersøke om det finnes eksempler eller spor av en eksistensiell prosess hos konfirmantene i materialet.

4.1.1 ”Avgi din stemme med føttene”-øvelsen- Prestens ønske for øvelsen

For å ta for meg spørsmålet om hvor vidt samlingen legger til rette for at en slik eksistensiell prosess som Jarvis definerer som læring finner sted, vil jeg gå litt mer inn på to av øvelsene som ble gjort under konfirmasjonsundervisningen. Den første øvelsen jeg vil se nærmere på er øvelsen som heter: ”Avgi din stemme med føttene”. I øvelsen skulle ungdommene ta stilling til en påstand eller et spørsmål ved å stille seg i et av fire hjørner, hvor hvert hjørne var et svaralternativ (svaralternativ A, B, C eller D). Innledningsvis gav presten en instruksjon på hva som var viktig i denne øvelsen:

Prest: *Det som er viktig nå er at alle tar utgangspunkt i seg selv. Her er det ingen som representerer noen andre, eller som skal snakke for andre. Dere som er gjester da, dere får være dere selv. Alle skal være seg selv. Og det er best om man sier ”Jeg tror at”, eller ”jeg tenker” og ikke ”du mener”, men at vi snakker ut fra oss selv, ikke sant? Det er viktig når vi jobber med dialog. Og så er det noen andre viktige retningslinjer, og det er å ha respekt for hverandre, og for at vi kan mene forskjellige ting, og det er greit. Og så er det viktig å ha tillit til at det som snakkes om her det blir her. (...) Og det å være litt frimodig, og spørre om det er noe dere lurte på, det er også viktig. Tørre kanskje å si ting selv om det kanskje er litt skummelt. Være litt åpne. Da blir det enda mer spennende. Så tenker jeg at det å..., dialog det handler om å dele,*

ikke sant? Man må være sammen og prøve å forstå hverandre. På tvers av mange ting som kan skille oss, ikke bare tro, ikke bare det som har med tro å gjøre. Det kan være andre ting, at vi går på forskjellige skoler, at vi har vokst opp på forskjellige steder, det gjør ting med oss. Og det å også liksom erkjenne at man kan ha noen fordommer, det er også en viktig bit av det å være i dialog. At vi legger det til side og er åpne for den andre.

Ungdommene blir altså bedt om å representere og ta utgangspunkt i seg selv. De blir oppmuntret til å være frimodige og åpne, og det blir understreket at det er i orden å mene forskjellige ting. Prestens innledningsord til øvelsen vil jeg si viser at samlingen ønsker å legge opp til at en eksistensiell prosess skal finne sted, og at det skal være fokus på ungdommene sine erfaringer. Det er altså et *ønske* fra prestens og undervisningsoppleggets side om å ha fokus på ungdommens egne erfaringer. Hvor vidt dette ønsket *faktisk* fører til at ungdommene gjennomgår slike læringsprosesser er et annet spørsmål. Dette handler om læring på individuelt nivå hos hver ungdom, så for å finne svar på hvor vidt undervisningen faktisk legger til rette for at slike eksistensielle prosesser finner sted, vil jeg videre gå inn på ungdommenes respons.

4.1.2 ”Avgi din stemme med føttene”-øvelsen - ”learning to be a religious me”

Prestens innledningsord for øvelsen viser at det er et ønske om at øvelsen skal få ungdommene skal være åpne om sine egne tanker og erfaringer. For å se om ”ønsket ble oppfylt” vil jeg bruke et av spørsmålene fra øvelsen for å se på ungdommens respons.

Det var totalt fem spørsmål ungdommene fikk som de måtte ta stilling til. Det første spørsmålet var dette:

Tror vi alle på samme Gud?

- a. Nei, Jesus er den som viser oss hvem Gud er: Vi kan ikke kjenne Gud uten å vite hvem Jesus er.
- b. Kanskje. Vi kan bare forholde oss til det vi vet, at Jesus er sannheten, veien og livet. Men Gud er mer enn hva vi ser og erfarer.
- c. Ja. Gud viser seg på forskjellige måter i de ulike religionene. Hadde jeg vært født i India hadde jeg kanskje vært hindu.

- d. Det betyr ikke noe for meg. Det viktigste er at vi lever godt sammen og gjør godt mot hverandre. ("Sier vi" 2018:113)

Da dette spørsmålet ble stilt spredte ungdommene seg utover og det sto noen i hvert hjørne unntatt på A, der sto det ingen. Her er et utdrag av samtalen mellom presten og ungdommene som fant sted etter at ungdommene hadde tatt stilling til spørsmålet. Først henviste presten seg til ungdommene som hadde stilt seg på svaralternativ B:

Ungdom 1: *Jeg tenker at kanskje alle religioner tenker på samme Gud. Så derfor valgte jeg "kanskje". Og vi bare må forholde oss til det, vi tror på en måte, ja liksom oppvokst, ja liksom B, C, D, litt sånn. (Peker på de ulike hjørnene)*

Prest: *Du er litt sånn mellom B, C og D?*

Ungdom 1: *Ja, ja.*

Prest: *Men du har tenkt på det?*

Ungdom 1: *Ja, tenk om det er samme Gud? Det er forskjellig med hvor man har fått det fra. I hvilket land man er, eller hvilket land man har vokst opp i.*

Prest: *Mmm, og da kunne du kanskje ha vært her? (viser til C-hjørnet). For her er jo de to gjestene våre, de har jo satt deg her på C: "Ja, Gud viser seg på forskjellige måter". Hva var det som gjorde at dere valgte å sitte her?*

Ungdom 2 (gjest): *Hvis foreldrene mine var norske så hadde jeg mest sannsynlig vært kristen jeg også. (Litt utydelig videre).*

Prest: *Så det er ikke bare landet, men foreldrene?*

Ungdom 2 (gjest): *Ja, eller kulturen og familien òg.*

Prest: *Ja, så familien har mye å si? Og dere som sitter her syns ikke det betyr så mye, eller? (presten beveger seg bort mot de som sitter på D).*

Ungdom 3: *(sier litt som blir utydelig...) Man kan jo ha det godt selv om man ikke tror på Gud. Og hvis Gud gjør det bedre er det bare et pluss (litt for lavt og utydelig videre for lydopptakeren).*

Utdraget viser at ungdommene følger opp prestens instruksjon om være åpne og mene forskjellige ting, ved at de står på de ulike svaralternativene (unntatt A). Flere av ungdommene følger også opp det presten sa om å snakke ut i fra seg selv. For eksempel Ungdom 1, som er sitert over, formulerer seg med ord som ”jeg tenker...” og ”derfor valgte jeg...”. Hva sier dette utdraget av ungdommens respons oss i forhold til spørsmålet om læring som eksistensiell prosess? Jeg vil si at det i alle fall er to funn i dette utdraget som er eksempler på hvordan ungdommene lærer om seg selv gjennom eksistensielle prosesser.

Det første funnet finner jeg i det Ungdom 2 sier. Ungdom 2 deler refleksjoner som vedkommende har gjort seg rundt eget liv og erfaringer, ved å si at han/hun mest sannsynligvis også ville vært kristen om foreldrene var norske. Ungdommen kobler sammen at den troen han/hun har avhenger av kulturen og familien. Dette kan selvfølgelig være en tanke som ungdommen har gjort seg tidligere, men det kan også være en prosess som denne øvelsen fører til at ungdommen lærer om seg selv. Jarvis snakker om dette identitetsprosjektet som ”learning to be me”. I denne konfirmasjonssamlingen kan man kanskje kalle identitetsprosjektet for ”learning to be a religious me”.

Det andre funnet er det som Ungdom 3 sier. Ungdom 3 har stilt seg på svaralternativ D, og sier at ”man kan jo ha det godt selv om man ikke tror på Gud”. Har denne ungdommen lært om seg selv at han/hun har en mulig identitet som ikke troende gjennom denne øvelsen? Har ungdommen funnet et ikke-religiøst selv? En interessant forskjell er at i motsetning til Ungdom 1 og Ungdom 2 som formulerte seg ut i fra førsteperson (”jeg”-form), bruker denne ungdommen det upersonlige pronomenet ”man”. Innledningsvis hadde presten understreket viktigheten av å snakke ut i fra seg selv, og si ”jeg tror/tenker”, hva kan være grunnen til at denne ungdommen allikevel snakker med upersonlig pronomen? En mulighet er at ungdommen opplever at det å stå på svaralternativ D, og det å bevege seg mot en ikke-religiøsitet, er det som er minst akseptabelt på konfirmasjonsundervisningen. Interessant er det i alle fall å se at de to første ungdommene som tydeligere hadde identitetsprosjektet ”learning to be a religious me” brukte personlig pronomen, mens Ungdom 3 som kanskje hadde identitetsprosjektet ”learning to be a non-religious me” valgte å bruke upersonlig pronomen.

I konfirmasjonssamlingen og da spesielt i øvelsen ”Avgi din stemme med føttene” har jeg sett at det er lagt opp til ungdommene skal bruke sine egne erfaringer for å lære om seg selv i et helhetlig identitetsprosjekt, ”learning to be me”. At det er lagt opp til en slik type læring på konfirmasjonsundervisning er ikke unikt for samlingen jeg var og observerte. Et eksempel på dette er den relativt nye konfirmantboken *Nøkler til livet. Nye metoder for læring i kirken* (2015). Denne konfirmantboken er en lærerhåndbok som kan brukes av lederne for å planlegge og gjennomføre konfirmantsamlinger, hvor det blant annet legges vekt på ”å anvende en pedagogikk som legger vekt på ungdoms deltagelse” og ”å relatere samlingene tydeligere til deltagerens liv” (Johnsen mfl. 2018:74). I en analyse av *Nøkler til livet* gjort av Elisabeth Tveito Johnsen med flere, skriver de at *Nøkler til livet* primært legger opp til at konfirmantene skal bli kjent med seg selv, og at konfirmantene skal kunne bruke opplegget til å utvikle sin egen identitet (Johnsen mfl. 2018:77). Det er de samme idealene som kommer til syne i analysen min av prestens instruksjon til ungdommene og gjennomføringen av øvelsen på konfirmasjonssamlingen.

4.1.3 Lytteøvelsen- ungdommenes respons

Jeg har sett på spor av at ungdommene lærer om seg selv i øvelsen ”Avgi din stemme med føttene”. Videre vil jeg nå gå inn på en annen øvelse som ble gjort under konfirmasjonssamlingen for å analysere læring på individuelt nivå med fokus på ungdommenes respons. Øvelsen jeg vil se på er ”lytteøvelsen” (se mer under 4.0.1). Den ble introdusert på denne måten.

Prest: *Jeg tenkte at hvis dere nå, hvis det er okei, å finne et vennlig menneske i rommet, så dere går sammen to og to så langt det går opp. Og så skal dere gjøre en liten kort lytteøvelse. Og det er sånn at en snakker i ca ett minutt, og den andre sitter bare og lytter, og legger bort sine egne ting. For det er ofte når vi kan høre hva andre sier, så får vi lyst til å si noe eller lyst til å svare eller ”sånn har jeg.. det skjedde med meg en gang”, det kommer veldig fort sånn. Så bare sitt og lytt, og når den andre har snakket i et minutt så sier jeg i fra, og da skal du prøve å gjenta innholdet i det den andre har sagt. Speile det tilbake.*

Ungdom: *Jeg er så dårlig på sånn (sier det lavt).*

Prest: *Det er ganske vanskelig. Men det er en veldig nyttig øvelse, å øve seg på å lytte. Det jeg hadde tenkt dere skulle si noe om.. Jeg tenkte litt på den filmen i stad, litt på det vi snakket om nå. "En gang jeg følte det ikke var plass til meg", eller at "jeg følte meg utenfor", "ikke bra nok" eller at "jeg hadde gjort noe som jeg angret på". Velg noe innenfor det, noe som ikke var okei. En litt vanskelig opplevelse av utenforskap eller å ha gjort noe som jeg kjente at det var ikke greit, enten at jeg gjorde det selv eller at noen gjorde det mot meg. Hvis det er okei for dere å dele det.*

Etter at ungdommene var ferdig med å dele og lytte til hverandre hadde de en samtale om hvordan øvelsen opplevdes. Dette er et utdrag av samtalen:

Prest: *Okei, nå nærmer vi oss en avslutning, men før vi kommer dit har jeg lyst til å høre om det er noen som vil dele. Hvordan var det å fortelle om noe som har vært litt vanskelig for deg?*

Ungdom 1: *Altså, jeg synes det var veldig rart at den personen skulle gjenta det. Fordi, for eksempel hvis det var vanskelig, så er det vanskelig å fortelle det og så er det enda vanskeligere. Altså i tillegg til at det er vanskelig å fortelle det, så er det dobbelt så vanskelig at personen skal gjenta det igjen, hva som var vanskelig. Da blir det litt sånn, da føler du deg litt sånn mindre.*

Prest: *Mindre?*

Ungdom 1: *Ja, litt sånn. Vanskelig å forklare.*

Prest: *At det blir sterkere på en måte når det kommer tilbake fra en annen?*

Ungdom 1: *Ja. Da vet du at den andre personen hørte ordentlig godt etter...*

Prest: *Men opplevde du det som krevende eller var det litt godt også, at den andre faktisk lyttet til deg?*

Ungdom 1: *Jeg gav beskjed om å ikke si det tilbake jeg.*

Prest: *Ja, for du ville ikke høre det en gang til. (...)*

Respons fra en annen ungdom:

Ungdom 2: *Altså, jeg synes det var godt å få sagt noe, fordi jeg har snakket om det med flere av venninnene mine. Men det er sånn de er helt stille når jeg snakker og så får jeg høre ting tilbake, og få deres meninger også. Men nå fikk jeg liksom si alt rett ut, og så når jeg fikk høre det tilbake så hører jeg liksom hvor lite det egentlig er nå. Men jeg føler at jeg klager skikkelig over det og bare går rundt og tenker på det. Så nå har jeg sagt at jeg ikke skal snakke så mye om det fordi det er liksom så, ja.*

Prest: *Det satte det litt i perspektiv å få speilet på en måte?*

Ungdom 2: *Ja.*

Prest: *Fint.*

Dette utdraget viser to eksempler på hva to ungdommer har lært gjennom øvelsen. Hva de lærte og erfarte gjennom øvelsen er ganske forskjellig. Jeg vil først gå inn på responsen fra Ungdom 1.

Ungdom 1 sier at han/hun syntes det var rart at noen skulle gjenta det som ble fortalt, siden de hadde fortalt noe som var vanskelig. I tillegg til at det var vanskelig å skulle fortelle det, var det dobbelt så vanskelig at noen skulle gjenta det. Ungdommen sier at da føler du deg mindre. Presten spør om ungdommen opplevde det som sterkere da det kom tilbake fra noen andre, og det bekrefter ungdommen. Presten lurer på om ungdommen opplevde det som krevende eller om det også var litt godt at den andre hadde lyttet. Ungdommen sier at hun/han gav beskjed om at det ikke skulle sies tilbake. Hva lærte ungdommen gjennom denne øvelsen, hvilken eksistensiell prosess ser man spor av? Ungdom 1 opplevde øvelsen som vanskelig, såpass vanskelig at ungdommen har valgt å ikke følge premissene for oppgaven ved å be den andre om å ikke gjenta det som ble fortalt. Med tanke på læring som en eksistensiell prosess så har ungdommen hatt en eksistensiell erfaring av å føle seg ”mindre”. Av prestens respons til ungdommen kommer det fram at presten hadde intensjon om at denne øvelsen også skulle oppleves godt, ikke bare vanskelig og krevende, men ungdommens erfaring av øvelsen er ikke at den gjorde godt. Ungdom 1 gir på dette viset både øvelsen og presten motstand. For Ungdom 1 fungerte ikke denne øvelsen slik øvelsen var intendert, men Ungdom 2 hadde en annen opplevelse av den samme øvelsen.

Ungdom 2 forteller at han/hun syntes det var godt å få snakke. Da Ungdom 2 har fått høre det som hun/han hadde fortalt tilbake, hørte ungdommen hvor lite det egentlig var. Presten spør

om det ble satt litt i perspektiv å få det speilet på den måten, og på det svarer Ungdom 2 ”ja”. Presten svarer ungdommen igjen med: ”fint”. Hvilken eksistensiell prosess har ungdom 2 hatt av gjøre denne øvelsen? Ungdom 2 forteller om en eksistensiell erfaring av at øvelsen gjorde ”godt”. Ungdommen forteller at øvelsen har ført til at hun/han fikk satt det som ble delt i perspektiv og at hun/han innså ”hvor lite det egentlig er nå”. For Ungdom 2 fungerte øvelsen i større grad slik den var intendert av presten. Ungdommen fulgte øvelsen og opplevde det som godt.

Den samme lytteøvelsen har gitt to ganske så forskjellige motsetningsfylte eksistensielle prosesser hos ungdommene. Den ene ungdommen erfarte øvelsen som vanskelig og følte seg ”mindre”, den andre ungdommen erfarte øvelsen som at den gjorde godt, og øvelsen førte til forandring ved at ungdommen fikk en erkjennelse av at det hun/han hadde opplevd ikke var så stort. I Jarvis sin læringsteori er tanken at man trenger erfaringer som bringer med seg disharmoni og ubalanse for at læring skal skje gjennom en eksistensiell prosess, ved at uoverensstemmelsen skaper mulighet for forandring. Dette kan man se i eksemplene med de to ungdommene. De har hatt erfaringer som ser ut til at har medført en hvis ubalanse, noe som kan ha åpnet for en forandrende eksistensiell prosess hos dem.

4.1.4 Sammendrag

Jeg har nå sett på læring på individuelt nivå ved å ta utgangspunkt i Jarvis sin teori om læring som eksistensiell prosess. Dette ble gjort ved å se etter spor av eksistensiell prosess i ungdommenes respons. Jeg har sett på ungdommenes respons på to øvelser. Først øvelsen ”Avgi din stemme med føttene” og så lytteøvelsen. Eksempelet fra den første øvelsen viste at ungdommene gjennomgikk de eksistensielle prosessene som Jarvis definerer som læring. I dette eksemplet kunne man si at ungdommene var i et identitetsprosjekt som handlet om: ”learning to be a religious/non-religious me”. Lytteøvelsen som eksempel på individuell læring viste hvordan to ungdommer hadde to forskjellige eksistensielle erfaringer av den samme øvelsen.

Del 2

4.2.0 Læring på kollektivt nivå

I forrige delkapittel var fokuset på læring på individuelt nivå, videre vil jeg nå ha fokus på læring på kollektivt nivå. I teorikapittelet gjennomgikk jeg Jean Lave og Etienne Wenger sin teori om læring som praksisfelleskap. Det er dette perspektivet jeg videre vil bruke i analysen min av tros- og livsynsdialog brukt i konfirmantundervisning med tanke på læring på kollektivt nivå. Jeg vil ha fokus på å analysere praksisene som skjer i undervisningen. Jeg vil stille meg spørsmålet: hvilke praksiser og praksisfelleskap er det undervisningen/de kirkelige ansatte prøver å lære ungdommene inn i? Er det lagt opp til en legitim perifer deltagelse i undervisningen? I dette analysearbeidet er det to deler av konfirmasjonssamlingen jeg vil se på for å analysere læring på kollektivt nivå. Først vil jeg på ny bruke øvelsen ”Avgi din stemme med føttene” som eksempel, for så å se nærmere på lystenningen som ble utført under konfirmasjonssamlingen.

4.2.1 Praksisfelleskapet - deltagelse både metodisk og praktisk

I teorien om læring som praksisfelleskap er det selve praksisene som man deltar i det legges vekt på og ikke enkeltindividets kognitive læringsprosesser som er i fokus. Jeg vil naturlig nok analysere selve praksisene som ble utført i undervisningen, men jeg tenker at det også er naturlig å se litt på hva som ble sagt (av presten) for også på det viset se hvilke praksiser og praksisfelleskap som man prøver å lære ungdommene inn i. Øvelsen ”Avgi din stemme med føttene” mener jeg er et godt eksempel for å se på sammenhengen mellom det det praktiske/fysiske og metodiske/kognitive når læring skjer i et praksisfelleskap. ”Avgi din stemme med føttene”-øvelsen kan man kanskje si ble introdusert og innøvd på to plan, både på det metodiske og praktiske. Før øvelsen satte i gang var dette det første presten sa om øvelsen:

***Prest:** Nå skal vi gjøre en sånn dialogøvelse. Vi starter med noe som er veldig ufarlig. Og det er at dere skal ta stilling. Så dere må, dere skal bruke beina sine til å gå, liksom stemme over hva dere liker best. Så de som liker non stop, de går dit (Peker til ene siden av rommet de bruker), og de som liker best melkesjokolade, de går dit*

(peker til andre siden). (Det blir litt latter og uenighet om at non stop også er melkesjokolade osv, men de deler seg).

Øvelsen blir presentert som en dialogøvelse, den går ut på at man skal ta stilling og de skal starte med noe veldig ufarlig. Det ufarlige som det her tenkes på er nok det man skal ta *stilling til*, som første omgang er om man foretrekker melkesjokolade eller nonstop. Men for å ta stilling må det en praksis til, ungdommene må med bena gå til den siden av rommet der deres standpunkt hører hjemme (nonstop på den ene siden, melkesjokolade på andre). I innledning til dialogøvelsen kan man kanskje si at presten ønsker å lære ungdommene inn i øvelsen på to måter. Fysisk ved at de må gå med bena, kognitivt ved at de må ta stilling. Etter spørsmålet om nonstop og melkesjokolade, må ungdommene ta stilling til lignende spørsmål om de foretrekker lakris eller smågodt, vann eller brus osv. Siden det de skal ta stilling til regnes som ufarlig er det vel kanskje selve det å faktisk ta stilling ved å *bevege seg* til en side av rommet, altså selve *praksisen* som blir øvd på. Undervisningen legger med andre ord opp til at ungdommene skal læres inn i en praksis med denne dialogøvelsen.

Etter å ha ”øvd på øvelsen” sier presten litt mer om hva som er viktig i selve øvelsen, når den nå skal bli litt vanskeligere (se sitat av det presten sa under 4.1.1). Presten sier for eksempel at det er viktig at alle tar utgangspunkt i seg selv, og kun representerer seg selv, for det er viktig når man jobber med dialog. Andre viktige retningslinjer er å ha respekt for hverandre, og ha tillit til at det som snakkes om blir der. Presten nevner også at det å være åpen og frimodig er fint, for dialog handler om å dele, om å være sammen og prøve å forstå hverandre. Presten gir ungdommene noen retningslinjer som det er meningen at hele fellesskapet skal følge, det er læring på et kollektivt nivå. Prestens ord må forstås som en måte å lære ungdommene inn i dialog som metode og i et praksisfellesskap. Man læres altså inn i aktiviteten/praksisfellesskapet ved å delta både praktisk (ved å bevege seg) og metodisk (med retningslinjene som blir gitt for dialogen). Etter instruksjonen fra presten setter øvelsen ordentlig i gang. De får til sammen fem spørsmål som handler om tro, identitet og trospraksis. For hvert spørsmål er det fire svaralternativer som ungdommene må velge mellom (For eksempel på spørsmål og svaralternativer se under 4.1.2).

4.2.1 Mulig med legitim perifer deltagelse?

Jeg har sett på læring på et kollektivt nivå ved å analysere ”Avgi din stemme med føttene” øvelsen som et praksisfelleskap hvor ungdommene læres inn ved å delta både fysisk og kognitivt. Videre vil jeg analysere øvelsen med tanke på grad av deltagelse. Er det mulig med en legitim perifer deltagelse i øvelsen eller legger den kun opp til at man må være en sentral aktør i praksisfelleskapet?

I Lave og Wenger sin teori om læring som praksisfelleskap er ideen at man lærers inn i praksisen ved først å være i periferien for så å bevege seg mot sentrum av praksisen. Man går fra å ha en mer perifer deltagelse til å bli en sentral deltager. I øvelsen ”Avgi din stemme med føttene” under konfirmasjonssamlingen var alle ungdommene like nye i praksisen, alle var nykommere i tros- og livssynsdialogen. Hvordan kan øvelsen/praksisen beskrives med tanke på ulike deltagerposisjoner? Jeg vil si at i øvelsen ”Avgi din stemme med føttene” var det ikke rom for en mer perifer deltagelse og en mer sentral deltagelse. Alle ungdommene måtte delta i like stor grad, og ved det være sentrale deltagere i praksisen. For å delta i praksisen tenker jeg at man faktisk måtte delta både kognitivt og fysisk. Fysisk ved gå til et av de fire hjørnene, og da samtidig kognitivt ved at de måtte ta stilling til spørsmålet ved å si seg enig (mest enig) med det svaralternativet man sto under. På dette viset måtte alle ungdommene delta i like stor grad i praksisfelleskapet. For å delta i praksisfelleskapet ble det stilt ganske høye krav til ungdommene da det kommer til det kognitive. Spørsmålene de skulle ta stilling til vil jeg si er forholdsvis vanskelige. Eksempler på spørsmålene er: ”Tror vi alle på samme Gud?” og ”Hva mener du er mest dominerende ved din tros eller livsynstradisjon?”. Ungdommene hadde fire svaralternativer å velge mellom, men ingen av disse alternativene var ”vet ikke” eller et lignende svar. Det kan kanskje oppleves som store og vanskelige spørsmål å skulle ta stilling til. I tillegg til å måtte ta stilling ved å gå til et av svaralternativene, ble også ungdommene oppmuntret til å snakke etter at de hadde stilt seg opp:

Prest: *Har alle funnet et sted nå? Da tenkte jeg liksom, da bare spør jeg noen av dere som er her da (henviser seg til de som står på B). Hvorfor valgte dere dette? Det er ikke som om noe er feil eller galt, nei riktig eller feil. Her er det bare om å gjøre å tenke gjennom hvorfor man tenker det man tenker.*

Ved å henvise seg til ungdommene på den måten var det flere av ungdommene som frivillig tok ordet og delte med de andre hvorfor de sto der de sto. Det hendte også at presten direkte

henvendte seg til en ungdom og kunne da få svar som ”jeg vet ikke”, eller ”jeg er ikke helt sikker”. Dette understreker at det ikke var rom for en legitim perifer deltagelse i øvelsen. Legitim perifer deltagelse vil si en deltagelse der det er lagt til rette for å kunne gjøre grunnleggende oppgaver for praksisfelleskapet, men med redusert risiko. Det skal i tillegg til å være deltagelse i grunnleggende oppgaver være et element av ikke-deltagelse. Til forskjell fra sentrale deltagere skal legitime perifere deltagere ikke ha ansvar for å løse den felles oppgaven for praksisfelleskapet (Johnsen 2014:157). I øvelsen ”Avgi din stemme med føttene” i konfirmasjonssamlingen var det ikke lagt til rette for å kunne delta på grunnleggende oppgaver i praksisen men med redusert risiko, ved for eksempel et element av ikke-deltagelse. Hadde det for eksempel vært et ”vet ikke”-svaralternativ, eller hadde ungdommene visst at de kun trengte å snakke frivillig og ikke blitt utfordret på å forklare ”hvorfør man tenker det man tenker”, kunne dette vært måter å delta på med redusert risiko. Slik øvelsen var vil jeg si at dette praksisfelleskapet kun gav rom til at man måtte være en sentral deltager.

Denne øvelsen som praksisfelleskap gav altså ikke rom for å delta med noen redusert risiko. Jeg vil si at øvelsen både gjennom vanskelighetsgrad av spørsmålene og gjennom instruksjonen for øvelsen/dialogen gitt av presten, la opp til en høy risiko fra ungdommenes side. I prestens instruksjon ble det lagt noen retningslinjer for dialogen/øvelsen. Ungdommene ble bedt om å ta utgangspunkt i seg selv, tørre å være frimodige, og være åpne og dele. De som derimot ikke var høy risiko for var presten og ungdomslederen som gjennomførte øvelsen, de trengte ikke å ta stilling til spørsmålene eller dele hva de tenkte med ungdommene. Under delkapittelet om læring på individuelt nivå trakk jeg inn en analyse av konfirmantboken *Nøkler til livet* for å se likheter mellom denne boken og øvelsen ”Avgi din stemme med føttene” (Se under 4.1.2). Analysen av *Nøkler til livet* er aktuell å trekke inne også her for å se paralleller til ”Avgi din stemme med føttene”. I analysen av *Nøkler til livet* legges det vekt på at boken tilbyr et konfirmantopplegg der svarene ikke er gitt fra før, men hvor opplegget legger opp til at konfirmantene blir bedt om å stadig ta stilling, og bestemme hva som er meningen i deres liv. Johnsen mfl. skriver at: ”Det kan innebære å overlate en veldig stor oppgave til hver enkelt konfirmant, og at kristen tro gjøres til et individuelt anliggende” (Johnsen mfl. 2018:75-76). Det samme vil jeg si om ”Avgi din stemme med føttene”-øvelsen som praksisfelleskap i konfirmasjonssamlingen. Øvelsen gir hver ungdom en individuell, stor og krevende oppgave.

4.2.2 Lystenning - religiøs praksis eller ikke?

Jeg vil til slutt også se på en annen praksis som ble utført under konfirmasjonssamlingen. Denne praksisen fant sted helt på slutten av samlingen. Undervisningen foregikk da i et møterom i kirken. Det var et ganske lite rom, med dempet belysning. Alle stolene var tatt ut av rommet slik at ungdommene satt på gulvet langs veggene. Midt i rommet, på gulvet, var det et lysfat med et kubbelys med sand rundt. Det lå tynne lys ved siden av slik at det var mulig å tenne lys fra det store lyset og sette i sanden. Det som skjedde forut for praksisen jeg vil se på var at ungdommene hadde blitt vist en scene fra serien SKAM (se mer under 4.0.1). Etter å ha sett klippet sa presten:

Prest: *Jeg synes det er en veldig sterk scene. Som sier noe veldig viktig om noe veldig menneskelig. Og jeg synes det gjør vondt inni her (viser til brystet) å se ansiktet til Sana mens hun sitter og venter. Å se smerten hun bærer over det hun har gjort. Og frykten hennes for ikke å få lov til å høre til i det fellesskapet som er så viktig for henne. Og jeg tenker at den frykten, den tror jeg vi alle har kjent på, en eller annen gang, på en eller annen måte. Og jeg tror at vi alle, dypest sett, og innerst inne, lengter etter å få høre til. Sånn som den fantastiske sluttscenen når de kommer og det bobler liksom av glede. Og de tilgir henne. Hun får lov å legge det bak seg. Jeg tenker at det er viktig for alle når vi har tråkka feil, når vi har gjort noe som vi angrer på så lengter vi etter å få lov til å legge det bak oss, å få lov til å si unnskyld hvis det er det, bli tilgitt, både av hverandre, og også av Gud hvis det er en dimensjon som er viktig for deg. Og noen ganger er det kanskje aller vanskeligst å tilgi seg selv. Men det er noe vi må øve på alle sammen, å slippe. Legge bak oss, og slippe ting, det må vi hele tiden øve på. Så nå spiller vi den sangen som handler om det vi alle lengter etter at det skal være plass til oss sånn som vi er der hvor vi trenger å være. (Sangen har startet) Og så kan dere som har lyst til det tenne lys, kanskje tenke på noe dere bærer med dere eller bare noen andre, mens vi hører sangen.*

Feltnotater: Sangen fra scenen, ”Håper du har plass” av Cezinando, blir spilt av og ungdommene har anledning til å tenne lys og sette de i sanden midt på gulvet. Det er noen ungdommer som går fram og tenner, ca fire-fem stykk. (...) Det blir litt småpratning mellom ungdommene under sangen, men det er samtidig en ganske rolig

stund, hvor noen tenner lys og andre sitter og slapper av. Sangen fades ned og presten sier:

Prest: *Da har jeg lyst til å si tusen takk for i dag. Takk til dere som kom og var sammen med oss (blir sagt til gjestene). Dere er hjertelig velkommen tilbake hvis dere får lyst til det.*

Praksisen er avslutningen av programmet for konfirmasjonssamlingen, det siste de gjør sammen før det kommer noen praktiske beskjeder og de går hjem for kvelden. Selve praksisen jeg tenker på er lystenningen mens ungdommene lyttet til ”Håper du har plass” av Cezinando. Lystenningen blir koblet til scenen de har sett fra SKAM. Dette både ved at sangen fra scenen blir spilt av, og ved at det presten sier kobler sammen scenen, sangen og lystenningen. Presten forteller til ungdommene at Sana (karakteren i SKAM), før hun på slutten av scenen blir tilgitt, har en frykt for ikke å få lov til å høre til i et felleskap som er viktig for henne. Denne frykten har vi alle kjent på, fortsetter presten, og at alle dypest sett lengter etter å høre til. Sangen som skal spilles av kobles til dette ved at det blir sagt at den handler om at det skal være plass til oss der vi trenger å være. Presten fortalte om viktigheten av å bli tilgitt (av andre, seg selv og eventuelt Gud) og av å kunne legge noe bak seg. Dette tenker jeg på sett og vis blir koblet til lystenningen ved at presten sier at de som vil kan tenne lys og kanskje tenke på noe de bærer med seg, eller andre.

Med lystenningen blir ungdommene invitert til å delta i en praksis. I det forrige eksempelet som jeg analyserte var praksisfellskapet en øvelse presentert som en ”dialogisk øvelse”. Hva slags praksis er det denne gangen? Er lystenningen en religiøs praksis, eller er det i det minste et religiøst aspekt ved praksisen? I boken *Religion som bevegelse – Læring, kunnskap og mediering* skriver Geir Afdal om religiøs læring som sosial praksis. Han skriver at i norske menigheter så skjer læring gjennom deltagelse. Mennesker, skriver han, lærer religion gjennom deltakelse i religiøse praksiser og i praksiser der det religiøse er et aspekt. Han skriver også at en menighet må reflektere over bruken av symbolske og materielle redskaper i sin praksis (Afdal 2013:180-181). Jeg vil påstå at lystenning, i noen sammenhenger, kan kategoriseres som en religiøs praksis i menigheter i Den norske kirke. Dette kommer ikke minst til syne i gudstjenester. Det er en vanlig praksis i mange menigheter med lystenning i gudstjenesten. Ofte har menigheten mulighet til å tenne lys i en lysglob, dette kan være både før og etter selve gudstjenesten eller underveis under for eksempel nattverden. Ofte blir også lys tent under forbønn av prest, medliturg eller andre i menigheten, og i den ordinære

dåpsliturgien blir det tent et lys for den som døpes (*Gudstjeneste for den norske kirke* 2011:2.5,2.50,2.53, 3.10). Disse eksemplene tenker jeg viser at lystenning klart kan kategoriseres som en religiøs praksis. Jeg tenker også at å tenne et lys i en kirke gjerne kan oppleves som mer enn å bare å tenne et lys. Det er som Afdal skriver et symbolsk redskap siden det blir brukt i en religiøs praksis.

Førsteamanuensis i religionspedagogikk Morten Holmqvist har analysert lystenning på en konfirmantleir som han forstår som praksis i religiøs læring. Han skriver i den forbindelse om hvordan lystenningen på denne konfirmantleiren fant sted i et rom hvor mesteparten av konfirmantundervisningen hadde vært, og at konfirmantene derfor identifiserte rommet som et religiøst rom. I praksisen han observerte og analyserte var stolene i rommet fjernet slik at man satt på gulvet. Han skriver at det ble med det et mer uformelt rom hvor ungdommene satt tett sammen rundt lysene (Holmqvist 2015:212). Også i lysteningspraksisen jeg observerte satt ungdommene tett på gulvet rundt lysene i et rom med dempet belysning. Dette var med å bidro at stemningen var mer uformell og ”avslappet” enn hva den hadde vært tidligere under konfirmasjonssamlingen. Møterommet ble nok av ungdommene forbundet med et religiøst rom siden det tross alt var i et kirkebygg. Samtidig tenker jeg at det er stor forskjell på at det foregikk i et møterom enn om det hadde vært i et kirkerom, hvor de religiøse handlingene oftest finner sted. Konfirmasjonssamlingen jeg observerte hadde tidligere den kvelden også foregått i selve kirkerommet. Om lystenningen hadde funnet sted der, kan jeg se for meg at det i større grad ville opplevdes som om den hadde et religiøst aspekt enn hva det gjorde inne på et møterom. Allikevel tenker jeg at konfirmantene, som sannsynligvis har opplevd lystenning i andre settinger i kirkelig regi, godt kan ha opplevd at lystenningen hadde et religiøst aspekt. I lysteningspraksisen Holmqvist analyserte skrev også konfirmantene personlige ting/bønner på lapper i tillegg til å tenne lys. Han skriver at konfirmantene ved å delta med kulturelle redskaper (lys og penn og papir) som alle kan å bruke, sannsynligvis følte på mestring og tilegnelse. Han skriver at lysene egentlig er designet for å gi mer lys, og penn og papir for å skrive eller tegne, men at som redskaper i en ny praksis blir det en ny mening koblet til de. Lysene en måte å tenke på noen på, og papiret for å uttrykke personlige problemer (Holmqvist 2015:213). Lysteningspraksisen jeg observerte fikk også en ny mening med det presten sa som koblet sammen SKAM-klippet, det å få være i et fellesskap, bli tilgitt og selv gi slipp. Presten sa eksplisitt at ungdommene for eksempel kunne tenke på noe de bar med seg om de ville tenne lys.

Det var ikke så mange av ungdommene som tente lys under samlingen (4-5 ungdommer), men da jeg observerte oppfattet jeg det som om det var en gjenkjennbar praksis for de som tente lys. Jeg la også merke til at de to gjestene ikke tente lys. Grunnen til at gjestene valgte å ikke tenne lys kunne kanskje være at dette var en mer ukjent praksis for dem enn for de øvrige ungdommene som sannsynligvis er vant til en lignende praksis fra for eksempel gudstjenester.

I det forrige praksisfelleskapet ("Avgi din stemme med føttene"-øvelsen) som jeg analyserte så jeg at øvelsen ikke muliggjorde en legitim perifer deltagelse, men hvor alle ungdommene måtte delta som sentrale aktører. I denne praksisen derimot vil jeg si at det er lagt opp til at man kan ha ulike deltagerposisjoner i praksisen. Lystenningen er frivillig ved at de som vil kan tenne lys, men det er også mulig å bare sitte og lytte til sangen. Det er altså helt legitimt å delta i praksisfelleskapet uten å tenne lys, og slik sett hadde ungdommene mulighet til å kunne delta med redusert risiko og et element av ikke-deltagelse. De ungdommene som valgte å tenne lys kan beskrives som sentrale aktører. De som tente lys var kanskje i større grad lært inn i praksisen med å tenne lys, enn for eksempel gjestene, som var blant de ungdommene som ikke tente lys.

Alle mennesker deltar i mange forskjellige praksisfelleskap. Wenger er opptatt av at disse praksisfelleskapene ikke må forstås isolert og uten sammenheng til andre praksiser. Det at to eller flere praksiser berører hverandre er derfor helt vanlig. Når to praksisfelleskap gjør nettopp dette kalles det for tangerende praksisfelleskaper (Johnsen 2014:169). I lysteningspraksisen som fant sted under konfirmasjonssamlingen kan man kanskje snakke om at to forskjellige praksisfelleskap tangerte hverandre. Det ene praksisfelleskapet er lystenningen som religiøs praksis, det andre er filmklippet fra SKAM og sangen "Håper du har plass" av Cezinando som "hører hjemme" i den ungdoms- og populærkulturen som ungdommene er en del av. Det at elementer fra ungdoms- og populærkulturen brukes i konfirmasjonssamlingen bidrar til at alle ungdommene har felles referanser og et delt repertoar i praksisfelleskapet som finner sted i konfirmasjonssamlingen.

4.2.3 Sammendrag

Jeg har i denne delen av kapitlet analysert læring på kollektivt nivå ved å bruke Lave og Wenger sin teori om læring som praksisfelleskap. Jeg har analysert to praksiser som fant sted i konfirmasjonssamlingen. Den første praksisen var øvelsen "Avgi din stemme med føttene".

Hovedfunnene analysen min gjorde av denne øvelsen var at det var en øvelse hvor det kun var mulig for ungdommene å delta som sentrale deltagere i praksisen, og at praksisen inneholdt høy risiko og kognitivt krevde mye av hver enkelt ungdom. Den andre praksisen jeg så på var hvor ungdommene hadde sett SKAM-klippet og etterpå hørte på sangen ”Håper du har plass” hvor det var mulighet for å tenne lys. Her så jeg at lystenningen kunne beskrives som en praksis med et religiøst aspekt, men at praksisen la opp til at man kunne ha en legitim perifer deltagelse, og slik sett var noe alle ungdommene kunne være med på.

Del 3

4.3.0 Læring på institusjonelt nivå

Jeg har sett på læring på individuelt og kollektivt nivå og ønsker nå å undersøke læring på institusjonelt nivå. I teorikapitlet redegjorde jeg for Yrjö Engeström sin teori om ekspansiv læring (”expansive learning”). Det er hans læringsteori jeg vil benytte for å i siste del analysere konfirmasjonssamlingen på institusjonelt nivå. Ekspansiv læring handler om å finne ting det ikke er gitte svar på, og å finne nye måter å få svar på ting på. Innen læring på institusjonelt nivå er det kirken som institusjon jeg vil ha i tankene når jeg analyserer konfirmasjonssamlingen. Er det jeg var og observerte en kirke som prøver å finne nye måter å være kirke på i et endret flerreligiøst samfunn? Prøver de kirkelig ansatte å finne nye løsninger, og å ha en utvidet og annen måte å løse oppgaven sin med trosopplæring på? Er tros og livsynsdialogen en ekspansjon av tradisjonell konfirmasjonsundervisning? Hva består ekspansjonen av og hvordan endrer/kan dette endre det eksisterende?

4.3.1 Gjestene som ekspansjon

I teorikapitlet kom jeg inn på at Engeström har forsket på helsetjenesten for barn i Helsinki som jobbet for å finne nye løsninger på barneomsorgen, og hvor utfordringen var at man ikke hadde noen klar fasit på hva som var det rette å gjøre. Engeström studerer arbeidsplasser eller institusjoner som er i en endringsprosess og prøver å finne nye løsninger på ting de ikke har svaret på på forhånd. Slik sett egner Engeström sin teori seg godt for å analysere konfirmasjonssamlingen på et institusjonelt nivå. For i analysen min vil jeg vise at konfirmasjonssamlingen jeg observerte uten tvil viser en kirke som på grunn av et endret flerreligiøst samfunn prøver å være kirke på en ny måte. Jeg vil også vise at dette skjer ved ekspansjon av konfirmantundervisningen. Den mest synlige og viktigste utvidelsen eller

ekspansjonen i konfirmasjonssamlingen var gjestene som deltok på samlingen. Konfirmantene var blitt utfordret til å ta med en venn med en annen tro eller et annet livssyn til den samlingen jeg observerte. I teorien kunne det ha vært like mange gjester som konfirmanter på samlingen, men det var to ungdommer med annen tro som var tilstede. Det å ha inn andre i konfirmasjonsundervisningen enn konfirmantene er en tydelig, fysisk ekspansjon. Konfirmasjonssamlingen kunne ha hatt dialog om tro og livssyn uten at det var annerledestroende til stede på undervisningen, men med gjestene med annen tro blir det en interreligiøs dialog. Ekspansjonen av å ha gjestene med på samlingen og av den interreligiøse tros- og livssynsdialogen gjør seg synlig flere plasser i konfirmasjonssamlingen. Jeg vil ta for meg to deler av samlingen for å analysere hvordan de kan være eksempler på ekspansiv læring og på hvordan kirkelig ansatte/en kirkelig ansatt prøver å være kirke på en ny måte. Først vil jeg analysere øvelsen ”Siter fra hellige skrifter”, så vil jeg se på en del av ”Avgi din stemme med føttene øvelsen” som gikk over i undervisning om fastetiden og fastepraksis.

4.3.2 ”Siter fra hellige skrifter”-øvelsen- forent i etikken

Den første øvelsen jeg vil se på for å analysere læring på et institusjonelt nivå er en øvelse som presten hadde fra ”Sier vi”-heftet. Denne øvelsen heter i ”Sier vi”-heftet ”Siter fra hellige skrifter” (”Sier vi” 2018:94-95). Presten hadde gjort noen justeringer på hvordan øvelsen er i ”Sier vi”-heftet. Presten delte inn konfirmantene på grupper, og dette er hvordan øvelsen videre ble forklart og gjennomført:

***Prest:** Så går dere og finner dere et sted, og så sitter dere. Og så er det hvilken regel hører til hvilken religion eller livssyn. Dere skal trekke (linjer), dere skal gjette. Og så kan dere ta en liten runde på de spørsmålene hvis dere blir ferdig. Dere skal ikke skrive, dere skal bare trekke linjer. Dere får ca 10-5 minutter på å gjette.*

Feltnotater: Ungdommene får på hver gruppe utdelt et ark eller to ark av presten, jeg går også bort og spør om jeg kan få et ark av presten for å følge med på hva de gjør. Det er et ark med overskriften ”Den gylne regel”. På arket står det sitater av ulike versjoner av den gylne regel som kommer fra ulike tradisjoner, under står det hvor disse sitatene er hentet fra. Ungdommene skal sette strek mellom sitatet og hvor de tror det kommer fra. Nederst på arket står det noen spørsmål som de kunne diskutere hvis de fikk tid. Spørsmålene er: ”Hva er felles og hva er ulikt?”, ”Hvorfor er mange

av sitatene så like” og ”Med disse grunnleggende tekstene og holdningene som legges til grunn i alle de store religionene, hvorfor er det allikevel så mye konflikt i verden?”. Ungdommene har satt seg i gruppene og diskuterer livlig hva som kan høre sammen, det virker som om alle tar oppgaven seriøst. ”Ingen hjelpemidler”, sier presten etter noen minutter. Jeg tror kanskje noen av ungdommene prøvde å spørre presten om fasiten, det kan også være at noe tenkte på å google på mobilen, jeg er ikke sikker. Presten sier fra om at det har gått tre minutter, og at de bare må gjette om de ikke vet det. Jeg overhører at en av ungdommene på en gruppe sier: ”Herregud, det står jo akkurat det samme på alle sammen”.

Etter å ha sittet og jobbet på grupper ble ungdommene samlet og fasiten gjennomgått av ungdomslederen. Når de hadde funnet ut hvilken gruppe som vant (som hadde fått flest rett) ledet presten samtalen videre:

Prest: *Da kan dere få ta med dere resten av chipsen hjem (sagt til gruppa som vant). Men fikk dere snakket litt om det siste spørsmålet da? (Noen ungdommer svarer nei). For det jeg hørte mange si hvert fall, det var at ”det er helt umulig for det er jo så likt dette her”. Det er jo ganske slående med disse setningene at det å gjøre godt mot din neste, på en eller annen måte, er helt sentralt i alle de store verdensreligionene. Jeg tror det gjennomsyrrer det meste, i alle fall av det jeg har hørt om. Og hvis det er sånn da, hvorfor er det så mye konflikt i verden?*

Ungdom 1: *Uenigheter?*

Prest: *Hvorfor blir de uenige hvis vi skal gjøre godt mot hverandre?*

Ungdom 1: *Det er noen grupper som tror at de selv er de eneste rette.... (litt utydelig) og at dette skal være rett for alle, hvis det gav mening?*

Prest: *Det gav veldig mening. Det er jo sånn det er for noen. Men hvis alle hadde vært like forståelsesfulle som dere har vist i dag da, mot hverandre, så hadde det kanskje ikke vært så mye konflikt i verden. Vet ikke, det er jo et paradoks at hvis alle som har en tro eller et livssyn har en tanke, en sentral tanke, om at man skal være god mot den andre så er det jo et paradoks da at det er så mye konflikt og krig som det er. Ikke bare i storsamfunn men også mellom mennesker.*

Noe av det jeg tolker at presten ønsket å oppnå med denne øvelsen var å vise at religioner og tradisjoner har grunnleggende ting til felles, at det å ”være god mot sin neste” er noe som er sentralt i alle religioner. Dette tenker jeg er et godt eksempel på hvordan samlingen kan forstås som forsøk på å være kirke på en ny måte. Man kunne kanskje tenke seg at i en tradisjonell konfirmantundervisning ville det ha vært nok å lære om ”den gylne regel” i Bibelen og kristendommen, mens det i denne samlingen, kanskje på grunn av et endret flerreligiøst samfunn, gjøres på et annet vis. Her er det snakk om å forene og få fram hva som er felles for mange, eller alle, religioner og tradisjoner. Det som denne øvelsen trekker frem som det som er felles og forenende er etikken, den gylne regel eller gjensidighetsprinsippet. Siden ungdommene som deltar på øvelsen tilhører ulike religioner, viser øvelsen hva som forener *dem* på tvers av religionene og hvordan *deres* religioner har en sentral tanke til felles. Den sentrale tanken er tanken ”om at man skal være god mot den andre”, som presten formulerer det.

4.3.3 Fastepraktis- gjestene som en revitalisering

Konfirmasjonssamlingen hadde elementer i seg av å ville vise hvordan ting kan være sentralt i flere religioner, slik ”Sitatere fra hellige skrifter”-øvelsen viste. Et annet sted og en annen måte dette ble gjort på var gjennom å ha fasten og fastepraktis som et av temaene for konfirmasjonssamlingen. Fasten som tema kom opp flere ganger i løpet av undervisningen, men spesielt på slutten av øvelsen ”Avgi din stemme med føttene” og videre i en samtale om fasten som var som en forlengelse og overgang fra øvelsen. I øvelsen ”Avgi din stemme med føttene” handlet det siste spørsmålet om fastepraktis, om hvorvidt fastepraktis var viktig i sin tros eller livsynstradisjon. De foregående spørsmålene i øvelsen hadde presten funnet ferdig formulert i ”Sier vi”-heftet (”Sier vi” 2018:112-113), men dette siste spørsmålet om fastepraktis hadde presten selv formulert for å bruke på denne konfirmasjonssamlingen. Her er et utdrag av øvelsen hvor noen av ungdommene delte sine erfaringer omkring fastepraktis.

Prest: *Men for dere er det viktig? (Til de som står i A-hjørnet) Har dere lyst til å dele litt om det?*

Ungdom gjest 1: *Jeg kan starte da. Fordi jeg er muslim da, og det er jo en av de viktigste i troen da, av de fem søylene, tredje eller fjerde søyle. Så det er jo en av de viktigste for å tro på religionen da.*

Prest: *Ja, en veldig viktig praksis.*

Ungdom gjest 1: *Ja.*

Prest: *Har du fastet selv?*

Ungdom gjest 1: *Ja, jeg har prøvd.*

Prest: *Hvordan var det?*

Ungdom gjest 1: *Det er jo vanskelig da, men etter hvert blir man vant til det.*

Prest: *Er det noen andre her som har lyst til å dele? Ja (gir ordet til en annen på A-hjørnet)*

Ungdom: *Altså for meg i hvert fall, jeg prøvde skikkelig ... (utydelig hva som ble sagt). Det var kjempevanskelig, altså.*

Prest: *Hva var det du gjorde da?*

Ungdom: *Altså, jeg gjorde drill. Så hadde jeg bestemt meg siden jeg trengte ekstra øving følte jeg, så jeg bestemte meg for å drille hver dag i minst en halvtime til en time. (...)*

Prest: *Da ble det i hvert fall klart for alle at faste det kan være ulike ting, ikke sant? Mens for (navn på den muslimske gjesten) handler det om å ikke spise og ikke drikke fra soloppgang til solnedgang. Og når det er på sommeren i Norge, det er lenge da.*

Ungdom: *Kan jeg spørre, hva valgte du å faste?*

Prest: *Ja, nei det kan vi komme tilbake til. Men hadde du lyst til å fortelle?*

Ungdom gjest 2: *Jo, for hos oss så er det vanlig at, eller at man skal ikke spise kjøtt den dagen man drar til tempelet. Jeg tror det har noe med at i religionen vår er dyr ofte med, og det blir ofte sett på som noe hellig som når ... (litt utydelig). Så da er det sånn respekt å ikke spise kjøtt da, for det er jo et liv.*

Prest: *Ja, ikke sant.*

Ungdom gjest 2: *Og så er det noen som ikke spiser kjøtt i det hele tatt da. Men det spørs hvor religiøs man er. Ikke jeg da (litt latter fra ungdommene).*

Prest: *Og så er det også noen som velger å være vegetarianere, å aldri spise kjøtt?*

Ungdom gjest 2: *Ja, men det er sånn presten, det er ofte de som aldri spiser kjøtt.*

Prest: *Og så når jeg besøker tempelet. Så serverer de aldri kjøtt i tempelet.*

Ungdom gjest 2: *Nei, det er uhellig, eller... ja.*

Prest: *Det som jeg tenkte jeg skulle si litt sånn kort da om kristen faste, siden kanskje ikke alle kjenner det så godt. Tradisjonelt så handlet det om å ikke spise kjøtt faktisk, og for mange gjør det fortsatt det. (...).*

Utdraget viser tre ungdommer, tilhørende tre forskjellige religioner, som deler sine erfaringer med fastepraksis. Utdraget viser at spørsmålet fungerte godt for å vise at fastepraksis kan være ulike ting, og er å finne i flere religioner, noe også presten påpeker ved å si at ”Da ble det i hvert fall klart for alle at faste kan være ulike ting”. Dette ble konkret synlig både ved det de tre ungdommene delte og ved at presten tok samtalen videre og snakket om den kristne fasten. På dette viset ble det synliggjort at fastepraksis kan utøves på forskjellige måter samtidig som det kobles opp som noe felles i flere religioner. På nytt ser man at konfirmasjonssamlingen løftes til ikke bare å være en tradisjonell konfirmasjonsundervisning i kristen tro og praksis, men til å handle om det større bildet som går på tvers av religioner. I tillegg til at fastepraksis som spørsmål og tema i samlingen får fram at det finnes ting som er felles på tvers av religioner, så er det også andre aspekter som gjør seg synlig i denne ekspansjonen som jeg videre vil komme inn på.

I min analyse på institusjonelt nivå er det Yrjö Engeström sin læringsteori jeg anvender. Engeström skriver om hvordan motsigelser er en kilde til forandring og utvikling. Motsigelser må ikke forstås som problemer eller konflikt. Når en aktivitet (eller et aktivitets- system som Engeström kaller det) tar til seg et nytt element fra utsiden, så fører det ofte til at motsigelsene forsterkes ved at noen av de gamle elementene (som for eksempel reglene for aktiviteten) kolliderer med det nye elementet. Engeström skriver at slike motsigelser generer forstyrrelser, samtidig som det skaper innovasjon som kan forandre aktiviteten (Engeström 2009:57). Dette

kan brukes til å analysere mine funn i materialet fra konfirmasjonsundervisningen. Som jeg alt har vært inne på så kan gjestene som deltar i samlingen forstås som en konkret ekspansjon. Gjestene er et nytt element som kommer fra utsiden som aktiviteten tar til seg. Som Engeström skriver så kan det nye elementet føre til motsigelser og ”kollidere” med gamle elementer (slik som regler for aktiviteten) som igjen kan føre til endring og innovasjon. Dette kan være interessant å undersøke med tanke på eksempelet om faste og fastepraksis. Gjestene på samlingen hadde et mer aktivt forhold til fastepraksis enn hva de aller fleste av konfirmantene hadde. Det var bare én konfirmant som fortalte om et forsøk han/hun hadde gjort på å faste (ungdommen som drillet i utdraget over), ellers virket det ikke som om andre av konfirmantene som hadde noe forhold til fastepraksis (i alle fall var det ingen som sa noe om det). Gjestenes aktive forhold til faste kan sies å skape en økt motsigelse til den fasten (kristne fasten) som konfirmantene kjente til, dette kan forstås som reglene eller de gamle elementene. Men denne motsigelsen og forstyrrelsen for den kristne, i hovedsak, ikke-eksiterende fastepraksisen opplevde jeg at førte til en fornyelse av den kristne fasten. Gjestenes nye element inn i aktiviteten kan kanskje føre til revitalisering og økt aktualitet av den kristne fasten. På dette viset fikk gjestene som var til stede nærmest en egen funksjon i samlingen ved at de bidro til å gjøre fasten til en mer levende praksis for konfirmantene. Også for presten, som skulle lære ungdommene om den kristne fasten, opplevde jeg gjestenes bidrag inn i samtalen om fastepraksis som en hjelp for presten til å gjøre fasten mer aktuell for konfirmantene.

Det er umulig å vite om konfirmantene, ved at gjestene deltok på samlingen, opplevde den kristne fasten som mer levende og aktuell for deres vedkommende, men det er heller ikke utenkelig at de gjorde det. I mai 2016 hadde avisen Vårt land en reportasje om at ”frimodige muslimske ungdommer gjør det lettere for kristne unge å ha en tro” (Bjørke, Bø og Gilje, 2016). I reportasjen kommer det frem at flerreligiøst mangfold kan bane vei for økt aksept av religion blant ungdommer. Den da 16 år gamle Eskild Eitrheim som ble intervjuet i reportasjen uttalte; ”Når de muslimske vennene mine tror så sterkt på Allah og viser det ved å dra i moskeene, går med religiøse plagg og alt det der, får jeg også lyst til å vise at jeg har en sterk kristen tro. Ikke for å bevise noe, men jeg får lyst til å tro mer på min Gud” (Bjørke, Bø og Gilje, 2016). Reportasjen understreker muligheten for at konfirmantene opplever en økt aktualitet av den kristne fasten i møte med gjestene på konfirmasjonssamlingen.

4.3.4 Sammendrag

I denne delen har jeg analysert læring på institusjonelt nivå ved å bruke Engeström sin teori om ekspansiv læring. Jeg har vist hvordan konfirmasjonssamlingen prøver å være kirke på en ny måte på grunn av et endret flerreligiøst samfunn. Mitt hovedfunn var at samlingen hadde en konkret ekspansjon ved gjestene som deltok. Jeg undersøkte to deler av konfirmasjonssamlingen, hvor den første var øvelsen ”Sitater fra hellige skrifter”. Her så jeg at presten ønsket å vise hvordan etikken, med ”den gylne regel”, forener på tvers av religioner og tradisjoner. Videre så jeg på hvordan fastepraksis og faste ble tematisert i samlingen. Der var hovedfunnet mitt at ekspansjonen, ved at gjestene deltok, førte til en revitalisering av den kristne fasten.

5.0 Konklusjoner

Fenomenet jeg har undersøkt i denne oppgaven er tros- og livssynsdialog i konfirmasjonsundervisning. Tros- og livssynsdialog i trosopplæringen i Den norske kirke står høyt på den kirkelige agenda, noe både Kirkemøte 15/16 sin sak: Religionsmøte og dialog og trosopplæringsplanen *Gud gir – vi deler* vitner om. Min hovedhensikt med denne studien har vært å undersøke hvordan ungdom lærer tros- og livssynsdialog på en konfirmasjonssamling. For å besvare problemstillingen har jeg som underproblemstillinger studert læring på individuelt, kollektivt og institusjonelt nivå.

Metoden jeg har brukt er deltagende observasjon. Denne metoden var avgjørende for å kunne gjøre en kvalitativ empirisk studie. Jeg brukte metoden da jeg observerte en konfirmasjonssamling med tros- og livssynsdialog. Observasjonen, med feltnotater og lydopptak, ble materialet for studien.

Teoriene jeg har valgt for å analysere tros- og livssynsdialog i en konfirmasjonssamling er ikke utviklet innenfor forskning på religionsdialog og dialogteologi. For å bidra til nye perspektiver og ny kunnskapsutvikling innenfor tros- og livssynsdialog har jeg valgt å bruke pedagogisk teori om læring. Teoriene er tre læringsteorier av ulike samtidspedagoger. Teoriene tilnærmer seg læring som eksistensiell prosess, læring som praksisfelleskap og ekspansiv læring. Læringsteoriene har fungert til å åpne materialet mitt i analysen på ulike vis.

Så hvordan lærer ungdom tros- og livssynsdialog på en konfirmasjonssamling? I analysen av konfirmasjonssamlingen har jeg flere funn på hvert av de tre nivåene.

På individuelt nivå viste analysen at ungdommene lærte om seg selv (learning to be me) gjennom eksistensielle prosesser, som kan beskrives som endringsprosesser. Det ungdommene lærte om seg selv var motsetningsfylt, og varierte i stor grad. Analysen viste at den samme øvelsen på konfirmasjonssamlingen kunne gi ulike erfaringer hos ungdommene. Erfaringer av disharmoni og ubalanse førte til forandring og til læring som eksistensiell prosess hos ungdommene.

På kollektivt nivå var hovedfunnet i analysen min at deler av konfirmasjonsundervisningen krevde at alle ungdommene måtte ta stilling til utfordrende påstander om tro- og livssyn. Det ble da ikke lagt til rette for at ungdommene kunne velge deltagerposisjoner med ulik grad av personlig risiko.

På institusjonelt nivå så jeg i analysen min at læringen skjedde gjennom ekspansjon. Nye elementer ble tatt inn i praksisen (konfirmasjonssamlingen). Denne ekspansjonen gav økte motsigelser til den eksisterende praksisen/de gamle elementene. Den økte motsigelsen og forstyrrelsen førte samtidig til en endringsprosess i form av fornyelse.

Ut i fra hovedfunnene i analysen vil jeg argumentere for at tros- og livssynsdialog legger til rette for at læring skjer ved å ta i bruk motsetnings- og spenningsfylte praksiser. Læring skjer gjennom nye kollektive erfaringer som fører til endringsprosesser både hos hver enkelt ungdom og som institusjon. Funnet på kollektivt nivå viser at selv om mye læring skjer i disse praksisene, så har praksisene høy risiko ved at de krever mye av ungdommene og gir ikke rom for å delta på andre vis enn ved å være en sentral aktør.

Hvordan stemmer mine funn overens med dialogdefinisjonene jeg presenterte i innledningskapittelet? (se under 1.1). Definisjonene la vekt på at man i dialogen skal være personlig, og at dialog er et møte som kan gi tid og rom til å forstå den andre og mulighet for gjensidig forandring. Analysefunnene har likhetstrekk med dialog-definisjonene. I øvelsene som ble brukt på konfirmasjonssamlingen med tros- og livssynsdialog var ungdommene personlige. Øvelsene gav ungdommene tid og rom til å forstå den andre og til forandring. Det som kanskje kan være overraskende er at noen av de delene av konfirmasjonssamlingen som førte til ”at dialogen ble oppnådd”, var øvelser preget av motsetninger og disharmoni og som innebar høy risiko for ungdommene.

Denne fordypningsoppgaven er bare et lite bidrag inn i en viktig tematikk. Det er behov for mer forskning på bruk av tros- og livssynsdialog både på konfirmasjonssamlinger, i Den norske kirke og i tros- og livssynsorganisasjoner. Analyser av hvordan det gjøres i konkrete situasjoner er viktig for utvikling av feltet, og for å gjennomtenke praksisen.

Litteraturliste

Afdal, G. (2013) *Religion som bevegelse. Læring, kunnskap og mediering*. Oslo: Universitetsforlaget.

Alvesson, M. (2003) Methodology for close up studies – struggling with closeness and closure. *Higher Education* 46, s 167-193.

Bjørke, C. N., Bø, T. og Gilje, C. T. (2016) Tydeligere tro. *Vårt Land* [Internett], 7.mai. Tilgjengelig fra: <https://www.vl.no/reportasjer/reportasje/tydeligere-tro-1.721651> [Lest 18. april 2018].

De nasjonale forskningsetiske komiteene (u.å.). *Forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi. B. Hensyn til personer (5-18)* [Internett] Sist oppdatert 27. april 2016. Tilgjengelig fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/> [Lest 15. april 2018].

Engeström, Y. (2009) Expansive learning: toward an activity-theoretical reconceptualization. I: Illeris, K. red *Contemporary Theories and Learning. Learning theorists... in their own words*. Abingdon: Routledge, s 53-73.

Fangen, K. (2010) *Deltagende observasjon*. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget.

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

Grung, A. H., og Leirvik, O. (2012) Religionsdialog, identitetspolitikk og kompleksitet. *Norsk antropologisk tidsskrift*. [Internett] 23 (1), s 76-84. Tilgjengelig fra: <https://www.idunn.no/nat/2012/01/art02> [Lest 26. april 2018].

Gudstjeneste for Den norske kirke (2011). Stavanger: Eide Forlag.

Hareide, D. (2010) Den fjerde samtaleformen. *Morgenbladet*, 24. September.

Holmqvist, M. (2015) Learning Religion: Exploring Young People's Participation Through Timespace and Mediation at Confirmation Camp. *Mind, Culture and Activity*, 22 (3), s 201-216.

"Homo-hore-jøde-terrorist-svarting" – sier vi. Et ressursmaterieell om antisemittisme, muslimfiendtlighet og rasisme mot rom til bruk i Den norske kirke (2018). 2. utg. Utarbeidet av Kirkelig Dialogsenter i Oslo. Østfold trykkeri: Utgitt av Mellomkirkelig råd.

Høeg, I. M., og Krupka, B. (2010) Confirmation work in Norway. I Schweitzer, F., Ilg, W. og Sijojoki, H. red. *Confirmation Work in Europe. Empirical Results, Experiences and Challenges. A Comparative Study in Seven Countries*. Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten. Volume 4. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, s 162-183.

Jarvis, P. (2009) Learning to be a person in society: learning to be me. I: Illeris, K. red. *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists... in their own words*. Abingdon: Routledge, s 21-34.

Johnsen, E. T. (2014) Gudstjenestelæring gjennom deltakelse. I: Hellemo, G. red. *Gudstjeneste på ny*. Oslo: Universitetsforlaget, s 151-179.

Johnsen, E. T. (2017) Vanlig og usedvanlig. I: Johnsen, E. T. red. *Gudstjenester med konfirmanter. En praktisk-teologisk dybdestudie med teoretisk bredde*. Oslo, IKO-Forlaget, s 5-16.

Johnsen, E. T. (2017) Læringsmodus i gudstjenester. I: Johnsen, E. T. red. *Gudstjenester med konfirmanter. En praktisk-teologisk dybdestudie med teoretisk bredde*. Oslo, IKO-Forlaget, s 39-74.

Johnsen, E. T., Kirkemo, E., Mysen, S. J. og Gillebo, M (2018). Fra katekisme til liberal pietisme. Konfirmanterbøker anno 2015. *Prismet*, 69 (1), s 69-84.

KM 15/16 Religionsmøte og dialog (2016) Den norske kirke. Kirkemøtet 2016. [Internett]. Tilgjengelig fra: https://kirken.no/globalassets/kirken.no/om-kirken/slik-styres-kirken/kirkemotet/2016/vedtak/km_15_16_vedtak.pdf [Lest: 28. april 2018]

Kvernbekk, T. (2005) *Pedagogisk teoridannelse. Insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lave, J. (2009) The practice of learning. I: Illeris, K. red. *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists... in their own words*. Abingdon: Routledge, s 200-208.

Schweitzer, F., Ilg, W. og Simojoki, H. (2010) Summary of the Results – Perspectives for the Future. I: Schweitzer, F., Ilg, W. og Simojoki, H. red. *Confirmation Work in Europe. Empirical Results, Experiences and Challenges. A Comparative Study in Seven Countries*. Konfirmandenarbeit erforschen und gestalten. Volume 4. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, s 278-294.

Siem, K. (2015) “...Og alt som kjem ut av det er forhåpentlegvis positivt” Ein kvalitativ studie av ungdom og unge vaksne sine erfaringar i interreligiøs dialog [masteroppgave]. Universitetet i Bergen.

Wenger, E. (2009) A social theory of learning. I: Illeris, K. red. *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists... in their own words*. Abingdon: Routledge, s 209-218.

6.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Infoskriv til konfirmant og foreldre

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet "Tros- og livssynsdialog i konfirmasjonsundervisning"

Til konfirmanter og foreldre i XX menighet

Bakgrunn og formål

"Tros- og livssynsdialog i konfirmasjonsundervisning" er prosjektittel på en fordypningsoppgave på teologistudiet. Oppgaven og prosjektet blir gjennomført av teologistudent Rosemarie Rustad Stakston ved Universitetet i Oslo. Studenten skal observere noe av konfirmasjonsundervisningen i menigheten der du/ditt barn er konfirmant. Undervisningen der studenten kommer til å være tilstede er knyttet til tros- og livssynsdialog.

Formålet for oppgaven er å analysere hvordan tros- og livssynsdialog brukes i undervisningen. Problemstillingene som vil bli drøftet i oppgaven er spørsmål av typen; hva slags type læring blir det lagt opp til? Hvordan blir andres tro og livssyn tematisert? Hvordan legger de kirkelige ansatte til rette for dialog mellom seg om konfirmanterne/ungdommene, og mellom konfirmanterne/ungdommene?

Prosjektet vil resultere i en fordypningsoppgave, og muligens også bli gjort om til en artikkel.

Menigheten der du er konfirmant/deres barn er konfirmant har blitt rekruttert fordi dette er en menighet som driver med ungdomsarbeid for konfirmanter som kan kategoriseres som tros- og livssynsdialog.

Hva innebærer deltakelse i studien?

I studien vil studenten Rosemarie Rustad Stakston fra Det teologiske fakultet ved Universitetet i Oslo observere en eller to konfirmantsamling/er der det brukes tros- og livssynsdialog. Studenten kommer til å gjøre lydopptak og notater under samlingen/e. Alle som er til stede vil bli informert om at samlingen blir observert.

Konfirmasjonsundervisningen der teologistudenten vil være tilstede for å observere kirkelig ansatte og konfirmanter er den xx i XX kirke.

Hva skjer med informasjonen som samles inn?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun student og veileder vil ha tilgang til det som samles inn gjennom observasjonen. Navn på menighetene som studeres, vil kun være kjent for student og veileder i prosjektet. Navn på konfirmanter innhentes ikke. Lydopptak vil oppbevares utilgjengelig for andre enn student og veileder. Virkelige navn på personer eller menigheter vil bli byttet ut, og de virkelige navnene vil ikke bli lagret sammen med lydopptaket.

Menighetene og personene som observeres skal anonymiseres i publikasjonene som lages i prosjektet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i august 2018. Når prosjektperioden er over, vil notater makuleres og lydopptakene bli slettet.

Informert samtykke.

Kirkelig ansatte og konfirmanter forespørres om samtykke. *Studenten vil kun observere konfirmanter der foreldrene på forhånd har gitt samtykke.* I tillegg til dette brevet vil konfirmantene få informasjon om prosjektet forut for den/de aktuelle samlingen/e.

Frivillig deltakelse.

Det er frivillig å delta i studien. Personer som har gitt sitt samtykke kan trekke seg uten å oppgi noen grunn. Dersom personer trekker deg, vil alle opplysninger som eventuelt er innhentet om denne personen bli makulert. Det vil ikke ha konsekvenser i forhold til konfirmantforberedelser eller menigheten om den enkelte velger å delta eller ikke.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med teologistudent Rosemarie Rustad Stakston, telefon 97471016, rosemarr@student.teologi.uio.no eller førsteamanuensis og veileder Elisabeth Tveito Johnsen telefon 22850334, e.t.johnsen@teologi.uio.no.

Dersom du/dere ønsker at deres barn skal delta i studien ber vi sende svar på e-post: rosemarr@student.teologi.uio.no innen: **xx, eller returnere samtykkeskjemaet.**

Uteblitt skjema regnes som at du/dere ikke ønsker at deres barn skal delta i forskningsprosjektet.

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

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg/vi har mottatt informasjon om forskningsprosjektet «Tros- og livssynsdialog i konfirmasjonsundersving», og er villig til å la

mitt barndelta

(Signert av forelder/e, dato)

Kryss av det som er relevant

- Jeg samtykker til at jeg vil la mitt barn delta i forskningsprosjektet "Tros- og livssynsdialog i konfirmasjonsundervisning"*
- Jeg samtykker til at det kan foretas lydopptak på undervisningen der hun/han deltar.*

Jeg(konfirmant) har mottatt informasjon om forskningsprosjektet "Tros- og livssynsdialog i konfirmasjonsundervisning", og er villig til delta

(Signert av konfirmant)

Kryss av det som er relevant

- Jeg samtykker til at jeg vil delta i forskningsprosjektet "Tros- og livssynsdialog i konfirmasjonsundervisning"*
- Jeg samtykker til at det kan foretas lydopptak på undervisningen der jeg deltar.*

Vedlegg 2: Infoskriv til prest/kirkelig ansatt

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Tros- og livssynsdialog i konfirmasjonsundervisning”

Til prest/kirkelig ansatt i xx menighet

Bakgrunn og formål

”Tros- og livssynsdialog i konfirmasjonsundervisning” er prosjektittel på en fordypningsoppgave på teologistudiet. Oppgaven og prosjektet blir gjennomført av teologistudent Rosemarie Rustad Stakston ved Universitetet i Oslo. Studenten skal observere noe av konfirmasjonsundervisningen i menigheten der du er ansatt. Undervisningen der studenten kommer til å være tilstede er knyttet til tros- og livssynsdialog.

Formålet for oppgaven er å analysere hvordan tros- og livssynsdialog brukes i undervisningen. Problemstillingene som vil bli drøftet i oppgaven er spørsmål av typen; hva slags type læring det blir lagt opp til? Hvordan blir andres tros- og livssyn tematisert? Hvordan legger de kirkelige ansatte til rette for dialog mellom seg og konfirmantene/ungdommene, og mellom konfirmantene/ungdommene?.

Prosjektet vil resultere i en fordypningsoppgave, og muligens også bli gjort om til en artikkel.

Menigheten der du er ansatt har blitt rekruttert fordi dette er en menighet som driver med ungdomsarbeid for konfirmanter som kan kategoriseres som tros- og livssynsdialog.

Hva innebærer deltakelse i studien?

I studien vil studenten Rosemarie Rustad Stakston fra Det teologiske fakultet ved Universitetet i Oslo observere en eller to konfirmant/ungdomssamling/er der det brukes tros- og livssynsdialog. Studenten kommer til å gjøre lydopptak og notater under samlingen/e. Alle som er til stede vil bli informert om at samlingen blir observert.

Konfirmasjonsundervisningen der teologistudenten vil være tilstede for å observere kirkelig ansatte og konfirmanter er den **xx i **xx** kirke.**

Hva skjer med informasjonen som samles inn?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun student og veileder vil ha tilgang til det som samles inn gjennom observasjonen. Navn på menighetene som studeres, vil kun være kjent for student og veileder i prosjektet. Navn på konfirmanter innhentes ikke. Lydopptak vil oppbevares utilgjengelig for andre enn student og veileder. Virkelige navn på personer eller menigheter vil bli byttet ut, og de virkelige navnene vil ikke bli lagret sammen med lydopptaket.

Menighetene og personene som observeres skal anonymiseres i publikasjonene som lages i prosjektet. Allikevel gjøres det oppmerksom på at yrket som prest og lokalisering av menigheter som driver med tro- og livsynsdialog kan være indirekte identifiserbar informasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i august 2018. Når prosjektperioden er over, vil notater makuleres og lydopptakene bli slettet.

Informert samtykke.

Kirkelig ansatte og konfirmanter forespørres om samtykke. Studenten vil kun observere konfirmanter der foreldrene på forhånd har gitt samtykke. I tillegg til dette brevet vil konfirmantene få informasjon om prosjektet forut for den/de aktuelle samlingen/e. Kirkelig ansatte vil få informasjon om prosjektet.

Frivillig deltakelse.

Det er frivillig å delta i studien. Personer som har gitt sitt samtykke kan trekke seg uten å oppgi noen grunn. Dersom personer trekker deg, vil alle opplysninger som eventuelt er innhentet om denne personen bli makulert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med teologistudent Rosemarie Rustad Stakston, telefon 97471016, rosemarr@student.teologi.uio.no eller førsteamanuensis og veileder Elisabeth Tveito Johnsen telefon 22850334, e.t.johnsen@teologi.uio.no.

Dersom du ønsker å delta i studien ber vi deg returnere det vedlagte samtykkeskjemaet på e-post innen: **xx , eller svare på denne mailen (Rosemarr@student.teologi.uio.no)**

Uteblitt skjema regnes som at du ikke ønsker å delta i forskningsprosjektet.

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

Samtykkeskjema kan sendes til: rose marr@student.teologi.uio.no

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg(prest/kirkelig ansatt) har mottatt informasjon om forskningsprosjektet "Tros- og livsynsdialog i konfirmasjonsundervisning" og er villig til delta

(Signert av prest/kirkelig ansatt)

Kryss av det som er relevant

- Jeg samtykker til at jeg vil delta i forskningsprosjektet "Tros- og livsynsdialog i konfirmasjonsundervisning"***
- Jeg samtykker til at det kan foretas lydopptak av undervisningen jeg holder.***

Vedlegg 3 Godkjennelse fra NSD

Elisabeth Tveito Johnsen Postboks 1023 Blindern 0315 OSLO

Vår dato: 25.01.2018 Vår ref: 57903 / 3 / OOS Deres dato: Deres ref:

Tilråkning fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 19.12.2017 for prosjektet:

57903 Behandlingsansvarlig Daglig ansvarlig Student

Vurdering

Religionsdialog i konfirmasjonsundervisning og religionsundervisning
Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder Elisabeth Tveito
Johnsen Rosemarie Rustad Stakston

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

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:
• opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon • vår prosjektvurdering, se side 2 • eventuell korrespondanse med oss

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

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

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

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 31.08.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

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

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfagres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Kontaktperson: Øyvind Straume tlf: 55 58 21 88 / Oyvind.Straume@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering Kopi: Rosemarie Rustad Stakston,
rosemar@student.teologi.uio.no

Øyvind Straume



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

FORMÅL Formålet ved prosjektet er å se på hvordan religionsdialog brukes i konfirmasjonsundervisning og religionsundervisning, og å analysere observasjonene med ulike pedagogiske teorier. Problemstilling: Hvordan brukes religionsdialog inn i konfirmasjonsundervisning og religionsundervisning?

INFORMASJON OG SAMTYKKE Deltakere i prosjektet er kirkelige ansatte og konfirmanter som deltar på opplegg i regi av kirkelig ansatte. De kirkelige ansatte og foreldrene til barna vil motta skriftlig informasjon om prosjektet, og vil samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet, og vi har ingen

innvendinger til dette.

FORSKNING PÅ BARN Selv om barnets foresatte samtykker til barnets deltakelse i prosjektet, må også barnet gi sin aksept til å delta. Du må sørge for at barnet forstår at deltakelse er frivillig, og at det kan trekke seg om det ønsker det.

OBSERVASJON OG LYDOPPTAK Prosjektet innebærer observasjon og lydopptak i religionsundervisning på skolen og i kirken. Ved lydopptak i skolen må forsker i samarbeid med skolen sørge for et alternativt opplegg for elever/barn som ikke skal delta i forskningen. Dette fordi elever/barn skal kunne delta i sine vanlige aktiviteter uten at det registreres personopplysninger om dem til forskning.

SENSITIVE DATA Studien innebærer potensielt behandling av sensitive opplysninger om filosofisk og religiøs oppfatning. Personvernombudet vurderer data til å være relevante og nødvendige for å gjennomføre prosjektet, og har ingen innvendinger til datainnsamlingen.

DATASIKKERHET Universitetet i Oslo er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet. Personvernombudet forutsetter at du/dere behandler alle data i tråd med Universitetet i Oslo sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc/mobil lagringsenhet er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

PROSJEKTSLUTT Prosjektslutt er oppgitt til 31.08.2018. Det fremgår av meldeskjema og informasjonsskriv at du vil slette/anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Personvernombudet gjør oppmerksom på at anonymisering innebærer vanligvis å: - slette direkte identifiserbare opplysninger som navn og e-post

Prosjektnr: 57903

- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som yrke, arbeidsplass - slette lydopptak

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

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