

Heid Leganger-Krogstad

Barns og unges respons på
bibelundervisning
i Den norske kirke



Heid Leganger-Krogstad

Barns og unges respons på bibelundervisning i Den norske kirke

MF-rapport 1:2019

 **VITENSKAPELIG HØYSKOLE**
FOR TEOLOGI, RELIGION OG SAMFUNN

MF-rapport 1: 2019

Foto omslag: MF-arkiv

Rapporten er utgitt av: MF Vitenskapelig høyskole teologi, religion og samfunn

Postboks 5144 Majorstuen,

0302 Oslo

ISBN 978-82-8404-001-1

www.mf.no post@mf.no

Forord

Det teologiske menighetsfakultet (MF) har i mars 2015, etter en åpen anbudskonkurranse, inngått en tre års rammeavtale med Kirkerådet. Avtalen omfatter forskning på Trosopplæringsreformen i Den norske kirke i ordinær driftsfase. I rammeavtalen for 2015-2018 inngikk tre større prosjekt: Samarbeid i stab og Teologien som blir praktisert i trosopplæringen og Bibelen i trosopplæringen.

Foreliggende rapport om *Hvordan foregår bibelundervisningen i trosopplæringen* er oppsummering av delprosjekt 3 innenfor **Bibelen i trosopplæringen – barns og unges læring (BIT)** ledet av professor i religionspedagogikk Heid Leganger-Krogstad

BIT-prosjektet har vært tredelt, og hver del blir redegjort for i egne rapporter.

1. Bibelen i et utvalg lokale trosopplæringsplaner.
2. Hvordan foregår bibelundervisningen i trosopplæringen i Den norske kirke?
3. Hvordan responderer barn og unge på undervisning i Bibelen i Den norske kirke?

Oppdraget med forskning på Bibelens rolle og funksjon i trosopplæringen uttrykker Kirkerådets behov for å se på hvilke tekster som inngår i trosopplæringen, hvordan Bibelen undervises og hvilken respons barn og unge gir.

Delprosjekt 1 om utvalg av bibeltekster i trosopplæringen ble utført av Ann Midttun, Hanne Birgitte Sødal Tveito og Kristin Joachimsen jfr: MF-rapport 1: 2018 *Bibelen i utvalgte trosopplæringsplaner i Den norske kirke* (Midttun, Tveito, & Joachimsen, 2018).

https://www.mf.no/sites/mf/files/users/Dokumenter/Forskning/Trosopplaring/bibelen_i_utvalgte_lokale_trosoplaeringsplaner_i_den_norske_kirke.pdf

Delprosjekt 2 om hvordan undervisningen i Bibelen skjer og delprosjekt 3 om responsen på denne undervisningen er innholdsmessig nært relatert, og de to rapportene må leses i sammenheng. Forskingen er gjennomført dels parallelt av samme forskergruppe i tiden 2015 til 2018. Prosjektet setter fokus på bruk av hovedkilden til kristendom, Bibelen, i trosopplæringen og på barns og unges respons på undervisningen de deltar i.

Forskergruppen i delprosjekt 2 og 3 har bestått av:

- Professor i religionspedagogikk Heid Leganger-Krogstad

- Førstelektor i gresk Glenn Øystein Wehus
- Kateket Asbjørn Gutubø Håkonseth
- Forskningsassistent/masterstudent i kirkelig undervisning Elise Frøyen
- Forskningsassistent/kateket/masterstudent i kirkelig undervisning Caroline Vesterberg

Følgende arbeider er publisert fra delprosjekt 2 om bibelundervisningen:

Leganger-Krogstad, Heid (2018). *Hvordan foregår bibelundervisning i trosopplæringen i Den norske kirke? MF-rapport 4:2018* (ISBN 978-82-8404 000-4). Oslo:

<https://www.mf.no/forskningphd/pagaende-prosjekter/forskning-pa-trosopplaeringsreformen>

Frøyen, Elise. (2017). *Klatring som trusopplæring? Ein empirisk studie av aktivitetar i ein feriekubb i trusopplæringa*. (Master i kirkelig undervisning AVH 5040 30 ETCS), Det teologiske menighetsfakultet, Oslo. Retrieved from

<http://hdl.handle.net/11250/2447725>

Vesterberg, Caroline. (2017). *Hvordan responderer konfirmanter på kirkens påskefortelling?: en kvalitativ studie av en konfirmasjonsundervisning med vekt på hvilke følger konfirmantenes respons kan ha for undervisningens innhold og metoder*. (Master i kirkelig undervisning AVH 5040 30 ECTS), Det teologiske menighetsfakultet, Oslo.

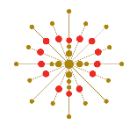
Retrieved from <http://hdl.handle.net/11250/2447717>

Vesterberg, Caroline. (2018). *Hvordan responderer konfirmanter på kirkens påskefortelling?* Prismet, 69(4), 303-318.

doi:<https://journals.uio.no/index.php/prismet/article/view/6589/5609>

Takk til

- Kirkerådet for oppdrag med økonomisk støtte til forskning på trosopplæringens hovedpersoner.
- Foreldre /foresatte har gitt oss tillit til å snakke med deres barn.
- Menighetene som har sluppet oss inn i sin praksis fortjener takk og ros for raushet og åpenhet.
- mine medarbeidere i prosjektet. Det har vært en stor glede å samarbeide med dere.



STØRST AV ALT
TRO • HÅP • KJÆRLIGHET

Oslo, 8. august 2019

Heid Leganger-Krogstad

Prosjektleder, professor em. i religionspedagogikk

Sammendrag

Det har foregått lite forskning direkte mot eller med målgruppen barn og unge i trosopplæringsreformen. Deltakerne i reformen har i liten grad vært spurt om hvordan de erfarer undervisning og aktiviteter. I markedsterminologi kan en si at det har vært få brukerundersøkelser. Vi har *ikke* hatt som mål å beskrive læringsutbytte¹, men den respons på undervisning som barn og unge gir. Respons er da forstått både som observerbare kollektive, grupperelaterte og individuelle reaksjoner på undervisning mens den skjer og i etterkant i form av aktivitet som deltakelse i trospraksiser, sang, samtale, lek, drama, tegning og skriving. Kollektive reaksjoner leses av deltakernes samlede oppmerksomhet i form av ro/uro og konsentrasjon/manglende konsentrasjon og videre deres vilje til å delta i kollektivt tilrettelagt respons som sang, bevegelse og utsagn. Grad av engasjement kan leses og høres. Individuell respons på undervisning kan dels leses i gruppen, men er her utforsket ved tilrettelagte forskningsmetoder. Deltakende observasjon, naturlige samtaler og intervju har vært brukt. Vi har videofilmet det meste. I tillegg har vi brukt minne-stimulerende bilder, gitt tegne- og lekeoppgaver. Konfirmanter har skrevet oppgaver og skapt fotografier som respons på undervisning.²

Forskningsspørsmålene våre har vært:

1. Hva slags bibelundervisning synes å skape kollektivt interesse (elektrisk ro) og hvilke læringsaktiviteter tilrettelegger for barns og unges aktive respons og refleksjon?
2. Hvordan oppfatter barn og unge bibelundervisningen og hvilken relevans har den for dem?

Samtidig bidrar arbeidet til:

- Å påpeke behovet for større oppmerksomhet på barns og unges respons på bibelundervisning som et ledd i å forbedre denne.
- Å utprøve og utvikle nye forskningsmetoder, som drar nytte av barns og unges visuelle kompetanse, for å få innblikk i deres respons på bibelundervisning.

¹ Forskning på resultat av læring har det foregått enda mindre av. Dette skyldes at måling av læringsutbytte av undervisning og tiltak er svært vanskelig.

² Delprosjektet faller innenfor 2.2.7 Barns og unges læring og medvirkning i anbudsutlysingen, og det vil gi kunnskap om resepsjon av bibelundervisningen i trosopplæringen.

Forskningen omfatter materiale fra 13 menigheter over hele landet og over et bredt aldersspekter, fra 3 år – 18 år, men med vekt på 6-11-åringer og konfirmanter.

Vi har vært interessert i å finne ut hvordan barn og unge inviteres til å bearbeide bibelstoffet. Underliggende spørsmål for oss har vært: Hvilke anledninger til samhandling og medvirkning gis i bibelundervisningen? Hvilken gjenkjennelse og hvilke reaksjoner skaper undervisningen? Hva fanger oppmerksomhet? Hvordan relaterer barn og unge historiske bibeltekster til egen hverdag? Hvilken relevans har tekstene for dem? Hvordan leser barn og unge ulike sentrale bibeltekster? Hvordan foretrekker barna og bearbeide erfaringen med å lytte til bibelfortellinger? Hvilken grad av medvirkning har barn og unge selv på valg av arbeidsmåter i bearbeidingen av bibeltekstene de har møtt i undervisningen? Hvordan henger vanlige aktiviteter i trosopplæring sammen med trosopplæringens målsetting? Hva synes barn er mest spennende?



Oljemaleri av Raphael (italienske Raphael Sanzio): The Sistine Madonna 1512-13 (Gemäldegalerie Alte Meister, Dresden)

Respons og undervisning hører på det nøyeste sammen og denne studien utgjør del to av studien om «Hvordan foregår bibelundervisningen i trosopplæringen i Den norske kirke?» *MF-rapport 4: 2018* (Leganger-Krogstad, 2018). Vi går her tett på barns og unges stemmer fordi det gir et livsnært og autentisk bilde av deres respons. Både tegninger, lek og konfirmanTERS egne fotografier inngår i materialet vi presenterer. Vi analyserer og drøfter

det de sier og uttrykker gjennom andre midler i lys av teori om totalformidling eller helhetspedagogikk barneteologi, læringsteori, lesestrategier, tekstens tre verdener og relevansformer.

Vi finner at Bibelen interesserer barn og unge, og de vil gjerne samtale om bibelfortellingenes innhold, leke, tegne, dramatisere, synge, framføre eller visualisere dem. Foretrukne bearbeidingsmåter er aldersbestemte. Barn og unge vil gjerne bidra med å belyse tekster i gudstjenestesammenheng. De liker svært godt å gjøre selv ved å handle, delta og utføre. Lytting til godt fortalte, fyldige fortellinger der drama eller plotet i fortellingen er tydelig, fungerer på tvers av alder. Anledning til å bearbeide tekstene er tidvis ganske mangelfull. Som vi konstaterte i rapporten om undervisningen, er det forbausende lite interesse for å finne ut hva barn tenker i bibelundervisningen. Det anvendes få former som gir lederne innsyn i barns tankegang og respons. Det innebærer at barn og unge blir kjent med handlingsforløpet i bibeltekster gjennom undervisning, men de gis for liten tid og liten hjelp til å studere tekstene selv, lese dem og se dem i sin meningssammenheng. Dermed får tekstene liten relevans for deres hverdagsliv.

Visuell støtte, bevegelser, sang og musikk er viktige i undervisningen og i det etterfølgende arbeidet med tekstene. I etableringen av empiri har forskergruppen utnyttet barns visuelle kompetanse og latt verbaliseringen følge som forklaring i etterkant. Ved å gi barn tilgang på bilder har vi fått fram langt større forståelse av deres respons enn om vi hadde brukt bare ord og samtale. Mange intervju situasjoner er blitt læringssamtaler og barn deltar gjerne i slike. Vi har sett at voksne har for små forventninger til barns interesse for å dukke ned i bibelfortellingene, i karakterene og i konteksten. Bibelen, selve boken, er lite i bruk og er altså ikke synlig verktøy for læring. Det brukes omskrivninger i form av barnebibler og bibelbøker eller løsark og kopier. Det innebærer at forståelsen av tekstens plassering i en større helhet, går helt tapt.

Innhold

Forord	5
Sammendrag	7
Innhold	10
Kapittel 1: Innledning	12
Forskningsstatus	14
Kapittel 2: Teori	22
Totalformidling – helhetspedagogikk	22
Barneteologi	23
Læringsteoretisk forståelse	26
Læringssyn og type respons	36
Barns lesestrategier og bibelfortolkninger	38
Tekstens tre verdener	43
Relevansformer	45
Kapittel 3: Metode	49
Kvalitative forskningsmetoder	49
Utvalg av tiltak og metoder	49
Intervju med barn	52
Samtale basert på bilder	56
Bruk av tegning og lek	59
Bønnelapper og foto-oppgave	59
Forskningsstrategi	60
Personvern og forskningsetikk	61
Metoder for analyse av materiale	62
Kapittel 4: Presentasjon og analyse av materialet	65
Kollektiv respons - barn	65
Grupperelatert respons	68
Individuell respons - barn	69
Tegneoppgave - den gyldne regel	112
Lek med Lego – den barmhjertige samaritan	117
Påskefortellingen – konfirmanter	119

Kapittel 5: Drøfting av funn	139
Tolkning av respons	141
Tilrettelegging for respons	146
Barns og unges medvirkning	150
Fysisk uro – hva uttrykker det?	151
Skapelse og/eller utviklingslære.....	152
Enkeltstående fortellinger og lesning i sammenheng	154
Rom for spørsmål og refleksjon	156
Totalformidling	158
Kapittel 6: Utblikk – formativ evaluering	163
Vedlegg 1 Samtykkeerklæring foreldre	168
Vedlegg 2 Samtykkeerklæring undervisere	170
Vedlegg 3. NSD-melding	172
Litteraturliste	173

Kapittel 1: Innledning

For første gang siden trosopplæringen i Den norske kirke ble igangsatt, skal *all* oppmerksomhet rettes mot barn og unge, trosopplæringens hovedpersoner.³ Hvordan responderer barn og unge på kirkens kjernevirksomhet, bibelundervisningen? I evalueringsforskningen har en vært opptatt av nær sagt alle innsatsfaktorer og lite forskning har skjedd i direkte kontakt med målgruppen, barn og unge selv. Et unntak her er konfirmanterens læring. Grunnen til at andre faktorer i læringsprosessen har fått så stor oppmerksomhet har sammenheng med forsøksfasen i trosopplæring, og behovet for å utvikle planer og læremidler. Nå er tiden inne til å forske mer direkte på og med brukerne. Når mange har nølt med dette, skyldes det sannsynligvis at det er forskningsmetodisk svært utfordrende å forske på/med barn, men desto mer nødvendig. Materialet for studien rommer barn og unge mellom 3 og 18 år, deltakere og medledere i totalt 13 menigheter over hele landet. Det er likevel mest fokus på 6-11 åringer og konfirmanter. Resepsjonsstudien her henger sammen med studien av *Hvordan foregår bibelundervisning i trosopplæringen i Den norske kirke?* (Leganger-Krogstad, 2018). Undervisning og respons hører på det nøyeste sammen. I undervisningsrapporten drøftet vi hvilke læringsmetoder som tilrettelegger for læring. Fra didaktisk teori vet vi en del om hvilke arbeidsformer underviserne kan bruke som skaper involvering og engasjement, og disse blir omtalt i undervisningsrapporten - samtidig som fraværet av en del av disse ble påpekt. Vi skal tilbake til en del av de samme undervisningssituasjonene og vende blikket mot barna og de unge og deres erfaring med undervisningen. Vi skulle selvsagt gjerne fokusert på utbytte (output) i form av læringsresultat, men siden læring oftest defineres som *varig* resultater av erfaring, kan læringseffekten ikke måles *innenfor* et tiltak. Det krever en longitudinell studie og læring i kirken kan vanskelig isoleres fra andre læringsarenaer og er derfor vanskelig å måle.

Vi opererer derfor med begrepet *respons* i stedet. Respons er da vidt definert som reaksjon og atferd i målgruppen barn og unge på det som skjer i undervisningen. Hva skaper undervisningen blant og hos dem? Respons er da forstått både kollektivt og individuelt

³ Tidligere forskning har sett på samspillet mellom barn og voksne, og den har ikke latt barn være hovedpersoner. Forskning på ungdom, særlig konfirmanter har foregått.

forstått. Kollektiv respons leses av kroppsspråk og lydbilde (stillhet og støy, samstemthet og uro) som tilsier ro eller uro, oppmerksomhet eller uoppmerksomhet, engasjement eller kjedsomhet, nysgjerrighet eller uinteressert, deltakelse eller tilbaketrekking, deltakelse i samtale og spørsmål eller taushet. Grupperelatert respons i form av samarbeidslæring, samspill og gruppedynamikk er studert. Individuell respons er søkt forstått gjennom studier av enkeltbarns atferd, naturlige samtaler og planlagte intervju.

Forskningsmetodisk bruker vi flere tilnæringsmåter. Deltakende observasjon og utstrakt *videofilming* av barna under undervisning og av etterfølgende bibelrelatert aktivitet som samtaler, drama, bibeloppgaver, sang, drama og trospraksiser har gitt oss et omfangsrikt materiale. Her får vi i hovedsak inntrykk av en kollektiv reaksjon, gjennom kroppsspråk og grad av oppmerksomhet og intensitet i rommet, samtidig merker enkeltbarn seg ut og gjør oss nysgjerrige. Videre har vi brukt gruppe- eller individorienterte metoder med naturlig samtale, intervjuer i gruppe og individuelt, minnestøttende intervjuer med fotografier, lek og tegning. Alt har hatt til hensikt å få tak i deres reaksjoner og tanker umiddelbart etter undervisningen. Her har vi utviklet nye metoder. I søknaden til kirkerådet var vi klar over at vi denne forskningen ikke bare kunne gå inn i oppgatte spor forskningsmetodisk sett. I prosjektbeskrivelsen skrev vi:

[P]rosjektet forutsetter at forskningsmetodikken utvikles for å få tak i så godt materiale som mulig. Denne vil være nyttig for andre forskere og studenter i videre målgruppestudier.

Forskningsspørsmålene våre har vært:

1. Hva slags bibelundervisning synes å skape kollektivt interesse (elektrisk ro) og hvilke læringsaktiviteter tilrettelegger for barns og unges aktive respons og refleksjon?
2. Hvordan oppfatter barn og unge bibelundervisningen og hvilken relevans har den for dem?

Feltarbeidet har vart fra fire lange dager på feriekubb med forberedelser og evaluering, hele tiltak (helger eller over flere ettermiddager) ned til enkeltstående tiltak på to timer. Vi har observert flere gudstjenester med forarbeid der trosopplæring har vært inkludert. Dette gir oftest bibelundervisning rettet mot målgruppen barn og unge. Dersom det har

trosopplæringstiltak som har lengre varighet, har vi søkt å få med oss helheten. Vi har observert og filmet med video-kamera fra flere synsvinkler både i undervisning og etterarbeid med barn og unge. Intervju av undervisningsansvarlig og analyse av lokale planer, invitasjoner, gudstjenesteprogram og prekenmanus har inngått i materialet.

Resepsjon er også vært tema i et parallellgående prosjekt på MF, nemlig *Forkynnelse for små og store* (FoSS) under ledelse av Tone Stangeland Kaufman ("Forkynnelse for små og store," 2017). Prosjektet er homiletisk og har vekt gudstjenesteanalyser og forkynnelsens mulighet til å adressere barn og voksne samtidig. Det har altså et intergenerasjonelt perspektiv på gudstjenester som inkluderer trosopplæring og forkynnelsen har ofte tydelig preg av bibelundervisning. Prosjektleder for BIT har deltatt i FoSS og tar med seg verdifull erfaring med intervjuer av barn.

Respons blant konfirmanter er tema for Caroline Vesterbergs studie i rammen av BIT. Dette arbeidet er aksjonsforskning på bibelundervisning med konfirmanter. Hun har brukt responsen konfirmantene ga på påskefortellingen til å endre egen undervisning for neste kull av konfirmanter gjennom en didaktisk analyse av funnene hun gjorde. Forskningsleder i BIT har hatt tilgang på alt empirimaterialet som inngikk i hennes masterstudium og har foretatt en selvstendig analyse. I denne rapporten presenteres noe materiale som av plasshensyn ikke kom med i masteravhandlingen. Elise Frøyen har sett på sammenhengen mellom bibelundervisning og andre aktiviteter på feriekubb, også innenfor rammene av BIT.

Forskningsstatus

Stortingets behandling 27. mai 2003 av Trosopplæringsreformen innebar starten på en ny fase i dåpsopplæringen i Den norske kirke. Reformen har vært fulgt av evalueringsforskning hele veien av ulike forskningsmiljøer. En oversikt over evalueringsforskningen foreligger (Leganger-Krogstad, 2019a). Endringen i forståelsen for barns naturlige plass og involvering i gudstjenester er dokumentert (Hauglin, Lorentzen, & Mogstad, 2008; Hegstad, Selbekk, & Aagedal, 2008; Holien, 2010; Sikkeland, 2008).

Evalueringsforskningen har så langt ikke for alvor tatt tak i *målgruppen* for reformen og sett på barns og unges mottakerreaksjon eller respons. I enda mindre grad har en forsket på det en kan kalle effekt og resultater. Barns og unges utbytte eller læring som en følge av trosopplæring er svært komplisert rent metodisk å fange opp eller etablere.⁴

Forskningsstatus når det gjelder kirkelig undervisning eller det som kalles ikke-formell utdanning er generelt svak. Det vil si den utdanning som foregår utenfor formelle skolesystemer og som ikke gir eksamener eller sertifikater og formell statusheving. Ikke-formell utdanning blir det mer og mer av i dagens kunnskapssamfunn, og trossamfunn bidrar betydelig her. Slik utdanning er i ferd med å få økt status og oppmerksomhet i samfunnet, blant annet fra Europarådet, fordi den er viktig for sivilsamfunnet og enkeltmennesker. Friedrich Schweitzer, professor i religions-pedagogikk i Tübingen, har et pågående arbeid for å synliggjøre trossamfunns 'non-formal education' forskningsmessig. Han har etablert europeiske forskningsnettverk innenfor feltet. Et ledd i dette er bokprosjektet *Researching Non-Formal Religious Education in Europe* (Schweitzer, Ilg, & Schreiner, 2019).

I tysk sammenheng er det først og fremst kvantitative forskningsresultater innen pedagogikk som har status hos myndighetene, de vil vite hvilke resultater man oppnår. Dette setter kirkelig undervisning i en viss klemme. Schweitzer hevder at å forske på *effekt* av kirkelig undervisning er særlig vanskelig, men at det ikke er mindre nødvendig av den grunn (Schweitzer, 2017).

Et stort kvantitativt empirisk konfirmant-prosjekt har foregått i 10 år (Krupka & Reite, 2010; Osmer & Douglass, 2018; Schweitzer, Ilg, & Simojoki, 2010). Dette har hatt fokus på respons på konfirmantundervisning.

⁴ Selv om en ideelt sett gjerne vil beskrive læring knyttet til reformen, har vi som forskergruppe forutsett problemene og ga derfor en vid bestemmelse av læring i anbudsbeskrivelsen. For *når* skulle en ha sjekket det aktuelle utbytte? Skulle det være samme dag, en måned seinere eller i voksen alder? Hvordan skulle en kunne isolere effekten av trosopplæring fra annen undervisning i skole, hjemmefra og gjennom medier? Hva slags utbytte skulle en måle? Grad av trospraksis, tilhørighet til kirken, kunnskap, etisk refleksjon, forståelse av kristen etikk eller etisk praksis?

Konfirmantundervisning har vært i fokus i en del norsk forskning med temaene læring (Holmqvist, 2014), gudstjenestedeltakelse (Djupang, 2012; Johnsen, 2017) og konfirmanter opplevelse av leir (Gjesdal, 2014), men bibelundervisning har ikke vært sentral i disse studiene.

Barns respons på undervisning i Bibelen er et relativt utforsket felt ikke bare i Norge, men generelt sett. Ikke-formell utdanning har mange særegne trekk, den er ikke gjenstand for måling på samme måte som formell utdanning. Læringsresultater er mer enn kompetanse som kan vises i oppgaver og på prøver, den har karakter av å være 'open-ended' og ha betydning for livet som sådan. Kirkens opplæring skal være helhetlig og ha livsvid rekkevidde (Leganger-Krogstad, 2019a).⁵

Forskning på barn⁶ i kirkelig sammenheng er et svakt felt generelt. Barns respons på deltakelse i gudstjenester er dekket til en viss grad (Telhaug, 2009). Ieva Fredriksen har forsket på barns erfaringer fra bønnevandringer i gudstjenester for store og små (Fredriksen, 2017). Fredriksen finner at barna deltar uten helt å forstå hva de deltar i, og praksisen fra kirken tas ikke med hjem. Dette stemmer godt overens med annen forskning på bønnevandringer (Kaufman, 2018) (Norheim, 2018) i boka *Byggekløss-spiritualitet?. En studie av spiritualitet i Den norske kirkes trosopplæring* (Graff-Kallevåg & Kaufman, 2018). Barn lærer praksisene først og er opptatt av dem, deretter bør praksisene bli begrunnet og settes inn i sin meningssammenheng.

Psykiateren Robert Coles har arbeidet med barn i krise i mange land gjennom et langt liv og har møtt hundretalls. Hans erfaring er at fortellinger, både religiøse og litterære, fungerer som viktige redskaper for å kunne bearbeidet krevende livssituasjoner. I sitt faglige

⁵ Kurt Schori står i tradisjonen til Schweitzer og har arbeidet med kvalitative empiriske metoder for å forstå barn mellom 4 og 8 år i sin religiøse utvikling. Interessen er å oppvurdere barnet som subjekt i prosessen fra en psykologisk synsvinkel. Bibelundervisning berøres i liten grad (Schori, 1998).

⁶ *Barneforskning* er også et relativt ungt fagfelt. Utviklingen av fagfeltet er redegjort for i innlednings-kapitlet i *The Sage Handbook of Child Research* fra 2014 (Melton, Ben-Arieh, Cashmore, Goodman, & Worley, 2014). Barn og religion mer generelt i oversiktsperspektiv gis i (Strhan, Parker, & Ridgely, 2017). I starten var fokus på barns kognisjon, da ofte målt opp mot voksne som norm, og har seinere utviklet seg til en mer genuin interesse for barndom generelt. Etableringen av egne forskningssentre for barn og barndom i mange land er en del av denne utviklingen. I 1982 ble Norsk Senter for Barneforskning etablert ved NTNU.

forfatterskap har han undersøkt hvordan disse fortellingene inngår i krise- og sorgbearbeidelse, og han hevder derfor at å gi barn slike fortellinger er livsnødvendig (Coles, 1968, 1989, 1992).⁷

Noen bibelresponsprosjekter finnes i kirkelig sammenheng. Howard Worsley har ledet to vi skal se litt nærmere på. Det ene er et bibellesningsprosjekt som har foregått i familiens rammer i England. Hans prosjekt ble til ved at han averterte etter familier i landsdekkende aviser, kristne aviser og magasiner etter familier som ville delta i hans forskningsprosjekt om bibellesning. Interesserte familier meldte seg, og 30 familier deltok i prosjektet. De fikk tilsendt 21 bibelfortellinger som de skulle lese for barna sine hjemme og lage opptak av samtalen som følger. Boken *A Child sees God* er en gjengivelse av og en analyse av det som kommer fram av disse opptakene (H. Worsley, 2009). Erfaringer fra dette prosjektet er ført videre under prosjektet: *Sharing the Bible with Children*.⁸ Han er av den oppfatning at barn får det viktigste møte med bibelfortellinger hjemme sammen med sine foreldre. Signifikante møter med tekstene skjer sjeldnere i kirken eller i skolen. Han advarer mot å lese for barna av plikt uten å innlede samtale med barnet. Han hevder at foreldre ofte føler at de ikke kan nok teologi og inviterer ikke barna inn i refleksjon og kritisk tenkning i møte med Bibelen. Med en slik praksis er det Worsleys erfaring at barna tror de må ta alt de leser bokstavelig og at det *ikke* kan reises spørsmål til teksten. At Bibelen stiller både den voksne og barnet på lik linje og utfordrer på tvers av generasjoner, er noe den voksne må ta inn over seg, hevder Worsley. Han mener de voksne må vise at fortellingene har betydning ut over å være del av en ordinær lesestund. De må sørge for at barnet kan avbryte og spørre, men rydde av veiene andre forstyrrende elementer for å gjøre dette til en hellig stund. Han anbefaler at bibellesningen inngår i et visst ritual og at det foregår regelmessighet til avsatt tid.

Worsley har også et prosjekt der forståelsen av skapelsesfortellingene står i sentrum, med tydelig relevans for oss siden tekster om skapelsen gikk igjen i vårt feltarbeid (H. Worsley, 2006) (se s. 130).

⁷ Se også (Leganger-Krogstad, 2018: 124).

⁸ <https://www.trinitycollegebristol.ac.uk/3477-2/>

Av nyere studier med høy relevans for oss er et 'Barn leser'- arbeid av teolog og litteraturviter Melody R. Briggs. Det er en empirisk studie av barns individuelle lesing av Lukasevangeliet på fritiden og er utførlig beskrevet i boka *How Children Read Biblical Narrative: An Investigation of Children's readings of the Gospel of Luke* (Briggs, 2017). Arbeidet omfatter nærgående kvalitativt studium av 11-14-åringers lesning og respons som utvikler ny teori om barn og lesning. Briggs arbeid vil derfor danne et teorigrunnlag for vår studie.

I kirkelig sammenheng har det foregått såpass lite forskning på respons på bibelundervisning at vi har sett oss nødt til å utvide feltet og innhente kunnskap fra forskning på bibelbruk i skolen. Fra skoleorienterte bibelprosjekter med barn og unge, kan vi hente en del interessant kunnskap.

Holdninger til Bibelen som bok er undersøkt kvantitativt blant 1066 elever i ulike engelske skoler i rammen av tredje fase av Biblios-prosjektet. Undersøkelsen omfatter klassetrinnene 6. 9. og 12, altså 10/11-åringer, 13/14- åringer og 16/17-åringer (Freathy, 2006). Generelt har de yngste den mest positive holdningen til Bibelen, og det er selv om flest benevner som kristne i den eldste aldersgruppen (75 %). Utvalget består av elever fra mange religioner, totalt sett har 70 % av elevene en kristen bakgrunn. Kirkegang er det som slår mest positivt ut for holdningen til Bibelen. Når det gjelder kjønn, sier Rob J.K. Freathy følgende om funnene sine:

Males can be described as being interested in 'acts and facts' because they more frequently cited answers pertaining to activities and hobbies (e.g. sport and personal computers) and reading non-fiction literature, especially in magazine format. By contrast, females can be described as being interested in 'human needs and long reads' because they more frequently cited answers pertaining to family, friends and reading books and watching television programmes of a fictional nature. It is understandable which sex would be antipathetic to reading a large book of unproven 'truth' value which is brimming with human issues.

Basert på interesser utenfor skolen, finner han altså at guttene har hobbyer og interesser som går i retning av handling og fakta, mens jentene har interesser i retning av menneskers

behov og sammenhengende lesning og serieprogrammer på tv. Dette legger føringer for interessen for Bibelen ifølge Freathy.⁹

Noe av den tidligste forskningen på feltet barn og Bibel i Norden har svensken Sven Hartman stått for i UMRe på 1970-tallet.¹⁰ Göte Olingdahl fulgte opp dette empiriske sporet i sin doktorgradsavhandling: *Tolkning och tillämpning. En religionsdidaktisk modell för bibelundervisning* med forskning på forståelse av og holdninger til bibeltekster hos hele 363 9. klassinger og gymnaselever andre halvdel av 1980-tallet (Olingdahl, 1988). Han var ute etter å fange opp både grad av sympati og antipati i sammenheng med å lese bibeltekster og ungdommenes evne til å fortolke to bibeltekster som inngår i undersøkelsen. Han brukte en kombinasjon av kvantitative og kvalitative metoder og fant at jenter har en mer positiv holdning til bibeltekster enn gutter, og kirkelig konfirmerte ungdommer mer enn ikke-konfirmerte. Jentene og de konfirmerte ungdommene erfarte signifikant mindre «tråkighet» (kjedsomhet) i møte med bibeltekstene (s. 29).¹¹

Tankevekkende er en mindre parallelstudie på erfarne lærere på etterutdanningskurs, som refereres av Olingdahl samme sted (s. 125). Lærerne blir spurt om hva de venter at disse ungdommene svarer på de ulike oppgavene. Det viser seg at lærerne forventer at ungdommene er mer negativt innstilt enn de faktisk er, og de undervurderer elevenes evne til å fortolke bibeltekster. Olingdahl påpeker at læreres forventninger i stor grad styrer hvordan elever forholder seg til lærestoff. Nyere forskning på det religionsdidaktiske området fra Sverige og Norge viser samme tendens (Osbeck & Lied, 2012). For lave forventninger fra lærere, besørger lavt utbytte hos elevene. Lav forventning ble konstatert hos noen av underviserne i BIT-prosjektet (MF-rapport 4:2018, 68 og 124).

⁹ I Biblios-prosjektet har de også undersøkt elevers forståelse av liknelser og holdninger til Jesus

¹⁰ Interesse for barns tanker omkring religion har preget hele hans akademiske virke. Hans viktigste funn var at barn forsto langt mer enn de maktet å verbalisere og ved å bruke ikke-verbale forskningsmetoder som å be barn tegne og fortelle om tegningene sine, fikk han tak en langt mer dyp forståelse enn i første forsøk på å forstå dem. Han jobbet særlig med barns forståelse av metaforer, og hadde til hensikt å tilbakevise Ronald Goldmans teorier om hvor uegnet Bibelen var for barn under 11-årsalder (Sven G Hartman, 1997; Sven G. Hartman, 1987; Leganger-Krogstad, 1984).

¹¹ De leste den fortapte sønn (Luk 15, 11- 32 og Paulus' brev til Filemon, altså en narrativ liknelsestekst og en argumentativ tekst. Til liknelsen fikk de mange ulike oppgaver, blant annet å produsere en overteksting etter Baudlers modell, eller det som også kalles å lage en parallell-liknelse fra egen samtid.

I Finland har Raili Keränen-Pantsu og Martin Ubani gjort en studie av 10-åringers respons på bibelfortellinger. De har fokus på tekstenes *relevans* for barna og finner at fortellingene som ble undervist med anerkjente pedagogiske metoder, ble erfart som relevante ut fra ulike behov hos elevene. Respons og relevans henger på det nøyeste sammen, og vi tar med oss disse ulike formene for relevans som teorigrunnlag.

Elisabet Haakedal har arbeidet mye med elevers arbeidsbøker i kristendomsfaget fra 1950 - 2010 (Haakedal, 2010) (Haakedal, 2008). Hun har gjennomgått 450 elevtekster. Mange er bibeltekster og tegninger, og hun bruker multimodale analysemetoder i sin fortolkning av dem. Fra 1955 – 1980 dominerte bibelhistoriekoden disse elevarbeidsbøkene. Fra 1980 – 1997 finner hun at den kristenkulturelle, revitaliserende koden, og etter KRLE i 1997 finner hun at den tradisjonsmangfoldige koden overtar dominansen i elevarbeidsbøkene.¹² Hun viser at det er klare føringer i undervisningen for hvordan bibeltekster og andre hellige tekster arbeides med. Likevel går det an å lese enkeltelevers mangfoldige fortolkninger i disse bøkene. Haakedal har både funnet mønstre gjennom tiår i disse bøkene og viet interesse for enkeltelevers fortolkning. Rammene for elevarbeidsbøker er likevel strammere enn arbeid med tekster i kirken.

Sidsel Lied har forsket på barns lesning av hellige kildetekster i rammen av KRLE-undervisning og finner i likhet med Worsley at det barn tar med seg til tekstfortolkningen er vel så viktig som det fortellingene gir barna eller det de tar med seg fra tekstene.¹³ Det vil si at de leser og henter ut det de forstår, det som stemmer med deres referanserammer i første hånd, og deretter tilegner de seg en del ny innsikt. Det innebærer at Lied sier at 'forvirringen' ved å lese hellige tekster fra andre religioner er langt mindre enn det kritikerne av religionsmangfoldet i faget hadde forventet at faget skulle skape (Lied, 2003, 2004). Dette bekrefter kunnskap fra generell læringsteori, nemlig at å innordne nytt stoff i allerede etablerte kategorier, er den dominerende strategien hjernen bruker. Behovet for å endre

¹² Framstillingen hviler i hovedsak på muntlig framlegg på forskerseminar i BIT på MF i 2016.

¹³ Worsley skriver: «[W]hat the child brought to a story was at least as important as what the story brought to the child. It also appeared that the cognitive structure of a child's developing mind was only one strand to consider alongside the structure of the child's nurturing home and personal construing of reality" (H. Worsley, 2006: 68).

kategorier eller mønstre oppstår når ny informasjon ikke lar seg innpasse i de etablerte mønstrene og en indre ubalanse oppstår (Afdal, 2013: 41). Da reetableres balansen ved at mønstrene endres for å gi plass til ny kunnskap.



Illustrasjonsfoto Kirken.no

Kapittel 2: Teori

Totalformidling – helhetspedagogikk

Trosopplæringsplanen gir rammene for en trosopplæring som skal være totalformidling.

Trosopplæringen må knyttes til barn og unges livserfaring og livstolkning. Trosopplæring er en dannelsingsprosess der oppdragelse, undervisning, kultur- og tradisjonsformidling og kristen tro i praksis spiller sammen. Opplæringen må bære preg av totalformidling, der kunnskap og opplevelser i menighet og hjem gir læring i og av fellesskapet (Kirkerådet, 2010: 5).

Bibelundervisning er altså kun et element i den dannelsingsprosess trosopplæringen utgjør. Planen sier at trosopplæringen må knyttes til barns og unges livserfaring og livstolkning. Det innebærer at hverdag og religion er tett sammenvevet. Kristen livstolkning angår alt i livet til et barn eller en ungdom. I BIT har vi derfor sett både på hvordan bibelundervisning og aktivitetene i trosopplæringen relateres til hverandre og på hvilken relevans bibelundervisningen har for barn og unge.

Livstolkning kan bestemmes slik:

Det innebærer at mennesker både individuelt og kollektivt fortolker seg selv og verden på forskjellige måter, avhengig av kultur og livsform. På denne bakgrunn definerer Peder Gravem livstolkning som: ... forståelse av oss selv og vår virkelighetserfaring i lys av en helhetlig meningssammenheng. (Prismet 6/96, s.249).

En bestemmelse av kristen livstolkning vil etter Gravems mening være en livstolkning som erstatter uttrykket "helhetlig meningssammenheng" med "Bibelen og dens virkningshistorie i kirkelig lære, tradisjon og fromhetsliv". (Prismet 6/96, s.263). Den kristne livstolkningen henter altså sin helhetsforståelse fra Bibelen og dens virkningshistorie (Lorentzen & Mogstad, 2005: 36).

Livstolkning i kirkelig undervisning kan altså ifølge dette ikke stå ukvalifisert. Det er *kristen* livstolkning det er snakk om og denne henter altså «sin helhetsforståelse fra Bibelen og dens virkningshistorie.» Intet i livet er trosopplæringen uvedkommende, men alle elementene som bringes inn, må inngå i en bevisst helhetlig pedagogikk eller holistisk pedagogikk. Det innebærer at kristen tro må praktiseres i alt de voksne tilrettelegger for deltakerne og det deltakerne er en del av må gjennomsyres av en kristen etikk, menneskeverd, virkelighetsforståelse og gudsforståelse. Arbeidsmåter og innhold, samværsformer og

aktiviteter – alt må inngå i en helhet. Total-formidling innebærer også at kropp og alle sanser bør aktiviseres i selve læreprosessen.¹⁴

Internasjonalt henger interessen for *spiritual* og *holistic education* tett sammen (Schreiner, Banev, & Oxley, 2005). I norsk sammenheng er det særlig Sturla Sagberg som har arbeidet med dette. Han spør i boka *Holistic Education*: “Which issues seem to be important to children, how do they talk about them and why do some educational environments encourage children’s meaning making more than others?” (Sagberg, 2015: 21). Han mener dette krever en voksen interesse for barns forståelse av tid og rom, og for å få inngang i denne må en opparbeide seg tillit hos barnet. Boka er først og fremst rettet mot barnehagehverdagen, der de voksne har langt bedre tid til samvær med barna enn i kirken, men prinsippene er de samme. Han er opptatt av stimulering av spørsmål, hjelp til meningsdanning, behovet for en åndelig utvikling og at barn må få håp for og tro på framtiden. Barn møter voksenverdenen og informasjon om denne tidlig i livet og lever i en hastig og impulsrik verden som krever at voksne gir trygge rammer og strukturer og stimulerer til refleksjon over helhet og meningsdanning.

Dette skriver Sagberg inn i en barnehagesammenheng preget av sekulær tenkemåte. I kirkelig undervisning er stimulering av den religiøse utviklingen en målrettet oppgave, men hva da med relasjonen mellom det religiøse og alt det hverdagslige? Utgjør trosopplæringen en totalformidling der det åndelige og det verdslige regimentet etter luthersk teologi utgjør en enhet?

Barneteologi

Barneteologi har vokst fram basert på et luthersk dåpssyn innenfor Den norske kirke og ligger til grunn for *Gud gir – vi deler. Plan for trosopplæring i Den norske kirke* (Johnsen, 2007; Kirkerådet, 2010; Sagberg, 2008). Friedrich Schweitzer rubriserer barneteologi med tre preposisjoner, om, for og med barn, og han hevder at alle de tre forståelsene er nødvendige for helhetens skyld (Schweitzer, 2000). Barneteologi forstått som teologi **om** barn har vi gjort

¹⁴ Alle sanser det enkelte barnet besitter.

solid rede for i et historisk perspektiv i MF-rapport 4:2018 (Leganger-Krogstad, 2018; Schweitzer, 1992).

Barneteologi forstått som teologi **for** barn¹⁵, dreier seg om alle de didaktiske valgene en må gjøre for å tilrettelegge undervisning for barn. Det vil si alle overveielsene rundt hvorvidt Bibelen er egnet for barn, utvalg av tekster, forenkling, kontekstforklaringer (lesning bak tekst), fortellingskunst, sjangerforståelse og litterære og hermeneutiske metoder (lesning i tekst) og plassering av tekst inn i barns verden og som bindeledd til kulturforståelse (lesning foran tekst). Disse temaene er også drøftet i MF-rapport 4:2018 (Leganger-Krogstad, 2018: 121-123).

Det som er tema i denne rapporten er trosopplæring der barnet som subjekt, og ikke bare objekt for undervisning, tas på alvor (Schweitzer, 2006). Det innebærer trosopplæring **med** barn, i samvirke med barn (Leganger-Krogstad, 2018: 124-127). Dette hviler på en forståelse av trosopplæring som livslang læring og en forståelse av Bibelen som en bok barn og voksne kan studere og lese sammen, selv om den voksne har ansvar for tilretteleggingen for av denne lesningen. Barneteologi forstått på denne måten ser på forholdet mellom barn og voksne både som asymmetrisk og symmetrisk. Det er et asymmetrisk ved at den voksne er ansvarlig, har en viss kunnskap og større erfaring, og det symmetrisk ved at Bibelen adresserer den voksne og barnet på like linje. Faktisk framhever Jesus barnets fortrinn når det gjelder tro, tillit og i gudsrelasjonen. Dette er basert i en sakramental forståelse av dåpen som en nådegave som den voksne ikke kan avansere fra eller legge noe til i forhold til.

Videre er det basert i tanken om bibeltekster som *det tredje ledd* der barn og voksne kan møtes til reell felles utforsking av tekstenes innhold og mening hentet fra filosofisk teori tilrettelagt av Hans Skjervheim. Det tredje ledd er det midt mellom to subjekter som innebærer at et subjekt ikke objektiverer den andre personen i kommunikasjonen (Skjervheim, 1996). Det tredje ledd kan benevnes annerledes i andre teorier, og det ligger

¹⁵ Se også: (Schweitzer, 1995; Schweitzer, Biesinger, & Edelbrock, 2008).

nær teorien om artefakter eller kulturelle redskaper i sosiokulturell læringsteori i pedagogikk (Wertsch, 1998: 24-25).¹⁶

Sagberg bruker evalueringen (Hegstad et al., 2008: 144-149) til å påpeke en del endringer i syn på barn som en følge av fornyet trosopplæring:

- *Barn er mer synlige i kirken*
- *Barn er blitt symbol for håp og mening*
- *Barnefokuset har ført til fornyelse av morsrollen (motherhood)¹⁷ som viktig for tro (babysang)*
- *Foreldre uttrykker tro gjennom sine barn (ofte vikarierende), men kan lede til reell deltakelse i trospraksiser og forståelse*
- *Barns har påvirket teologi og praksis når det gjelder nattverd*
- *Barn blir ikke lenger sett på som et forstyrrende element, men ansees som nødvendige deltaker i gudstjenestelivet (forkortet og oversatt av meg) (Sagberg, 2015: 51).*



Illustrasjon: Supertirsdag i Voie menighet, Kristiansand. Kilde: voiemenighet.no

¹⁶ Vi snakker om artefakter på tre nivåer, det primære, sekundære og tertiære nivå se: (Leganger-Krogstad 2018: 41-46).

¹⁷ En kan jo også si foreldrerollen.

Læringsteoretisk forståelse

Det har betydning for vår forskning hvordan vi ser på oppdraget kirken har i undervisnings-sammenheng og hvordan vi forstår respons i et læringsteoretisk perspektiv. Vi tar derfor opp to tema i dette kapitlet. Først ser vi på forholdet mellom oppdraget kirken har når det gjelder bibelundervisning i trosopplæringsplanen og den erfaring barn og unge har, altså den læreplan de erfarer. Deretter ser vi på ulike læringssyn og hvordan vi forstår respons i sammenheng med disse læringssynene.

Forskning på den erfarte læreplan

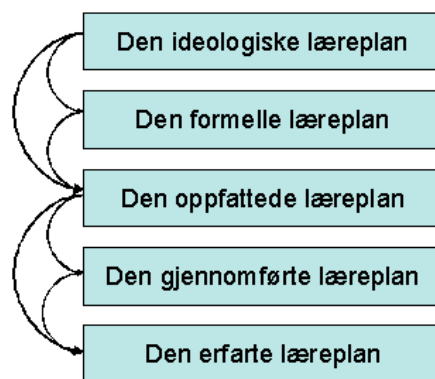
Denne rapporten har fokus på den erfarte læreplan i bibelundervisning, dvs. hvordan det responderes på bibelundervisningen som barn og unge møter i praksis. Siden denne undervisningen skjer utenfor skole og har et krav fra formell plan om å være for alle, er kirkens undervisning lite output-orientert i den forstand at resultatene skal evalueres og karaktersettes på individuelt plan. Det er ikke krav i menigheten til å demonstrere ervervet kompetanse gjennom tester og presentasjoner slik som i skolen, en må derfor i forskning forholde seg til andre former for respons. Å forske bredt for å fange barns og unges erfaring, viste seg nødvendig. Som eksempel kan vi nevne at vi ble tidlig nødt til å revurdere vår tolkning av kroppslig uro blant barn som interesse. Flere barn som var svært urolige, hadde lyttet intenst og kunne redegjøre for undervisningen eller anvende det erfarte i lek.

Forståelsen av ulike framtoningsformer i en læreplan er hentet fra John Goodlads teori om læreplaners ulike ansikter (faces) – oversatt både med aspekter og nivåer i forskningen etter ham (Goodlad, 1979). Han hevder at læreplaner framstår med hele fem ulike ansikter, og når en driver pedagogisk forskning, er det klargjørende å si hvilket læreplanansikt man forholder seg til. Det er en vekselvirkning mellom dem, både bevegelser nedefra og opp og ovenfra og ned. Goodlads fem læreplaner er: den ideologiske, den formelle, den oppfattede, den praktiserte og den erfarte læreplan.

Når det gjelder læreplan for bibelundervisning kan lærplanansiktene presiseres på denne måten.

1. Den *ideologiske* læreplan er den ideelle læreplan båret oppe av ønsker og ideer for framtiden, ofte basert i filosofi, politikk eller verdier. Bibelundervisningen tilhører en kateketisk tradisjon med røtter i jødisk opplæringspraksis, nytestamentlig forbilder i evangeliene og menighetsbrevene, i urkirken og fram til nysatsingen på denne etter den lutherske reformasjon. Denne læreplan er ikke samlet og nedfelt skriftlig, men ligger som en forventning i veggene og i kulturen.

Goodlads fem læreplanaspekter



Modell av John Goodlads teori (1979) om læreplanens ulike ansikter.

Denne opplæringstradisjonen kommer fra det verdensvide oppdraget gitt i misjonsbefalingen: «Gå derfor og gjør alle folkeslag til disipler: Døp dem til Faderens og Sønnens og Den hellige ånds navn og lær dem å holde alt det jeg har befalt dere» (Matt 28, 19). Verbformene på gresk uttrykker 'døpende' og 'lærende' som varige sideordnede handlinger. Hensikten med læringen er å sikre at det befalte overholdes i praksis.

Dåpsopplæring har alltid stått sentralt i den kateketiske tradisjon, ikke minst etter reformasjonen med påbudt konfirmasjon. Det ble grunnlaget for opplæring og skole for alle borgere i landet, ikke bare de rike. Kristendomsfaget stod sentralt i skolen helt fram til innføringen av det flerreligiøse Kristendoms-, religions- og livssynsfaget i 1997. NOU-en om dåpsopplæringen beskriver den ideologiske bakgrunn for trosopplæringen som foregår i Den norske kirke (NOU 2000:26, 2000). I Innstilling til Stortinget nr. 200 (2002-2003) sies det:

Et flertall, medlemmene fra Høyre, Kristelig Folkeparti, Sosialistisk Venstreparti, Senterpartiet og Venstre, viser til at en viktig begrunnelse for statlig finansiering av tros- og livssynsamfunnenes trosopplæring er at skolens ansvar for kristendomsopplæringen ble endret ved grunnskoleloven av 1969. Etter innføring av KRL-faget til et konfesjonsfritt skolefag ble det satt en endelig sluttstrek for skolens medansvar for kirkens trosopplæring (Innst.S.nr.200, 2002/2003: pkt. 2.4).

Etter 1969 var kristendomsundervisningen ikke lenger dåpsopplæring, og kirken innførte kateketer¹⁸ og utarbeidet egne læreplaner for konfirmasjons- (1978 og 1998) og dåpsopplæring (1991) for å prøve å sikre ivaretagelsen av kirkens egen opplæring.

2. Den formelle læreplan er den nasjonale, retningsgivende rammeplanen *Gud gir – vi deler. Plan for trosopplæring i Den norske kirke (TOP)* (Kirkerådet, 2010), og den gir generelle omtaler av Bibelens plass, angir nøkkeltemaer og et forslag til kjernetekster i et vedlegg til selve planen.¹⁹

Når det gjelder hovedinnholdet i kirkens tro, sies følgende:

Den verdensvide kirke har i Bibelen, bekjennesskrifter og sakramentsforvaltning et felles gods som uttrykker hva som er kjernen i den kristne tro. Denne tros læren utgjør en kjerne av tanke- og handlingsmessig innhold som trosopplæringen bygges rundt. Bibelens fortelling fra skapelse til gjenskapelse er en grunnfortelling i den kristne kulturen og har en vesentlig plass i allmennkulturen, i språket og i alle kunstene. Kjennskap til Bibelens store fortelling, troens ord og symboler og erfaring med tro som praktiseres i menighetens fellesskap og i hverdagslivet er sentralt innhold i trosopplæringen (TOP s. 9).

Det beskrives altså et omfattende innhold, men likevel har planen ingen krav til minimumskunnskap på ulike alderstrinn. Dette har sammenheng med dens *universelle* utforming. Alle barn skal ut fra formålet kunne delta. Den gjelder «for alle dømte mellom 0 og 18 år, uavhengig av funksjonsevne» (s 4). Dette innebærer at tiltak ikke kan formulere individuelle mål for læringsutbytte, men kan formulere mål for hva hvert enkelt barn skal ha opplevde og mål for hva de skal ha erfart. Det innebærer imidlertid at forskning på respons, ikke har som hovedoppgave å teste kunnskapsnivå, men å se etter barns erfaring og opplevelse og utbytte i en vid forstand.²⁰

¹⁸ Lov om katekettjeneste av 19 juni 1969.

¹⁹ En fylldigere gjennomgang av Bibelens plass i den formelle planen er gitt i (Leganger-Krogstad, 2018: 102-106). MF-rapport 1: 2018 om lokale planer har en grundig analyse av formell, nasjonal plan.

²⁰ MF-rapport 4:2018 ser på mål bibelundervisningen og tilretteleggelse for læring på tiltaksnivå. Det er mulig å operere med klare pedagogiske mål på tiltaksnivå, kollektive mål, uten å stille krav til læringsutbytte hos hver enkelt deltaker, i form av likelydende individuelle mål. Differensiering er nødvendig av hensyn til individenes ulike forutsetninger. Noen har språk, andre har ikke, mens noen er nybegynnere som unge og andre ungdommer deltar i ledertreningen.

3. Den *oppfattede* læreplan er den bibelundervisning som ansvarlige undervisere og forkynnere forstår seg forpliktet på og som de legger til grunn for egen praksis. Det er denne en får innsyn i når en intervjuer undervisere i trosopplæringen. Den oppfattede læreplan kommer til uttrykk i lokale læreplaner, og delprosjekt 1 i BIT har analysert 50 slike for å se hvilke tekster fra Bibelen som er i bruk. Den oppfattede læreplan er den som de som underviser og utvikler lokale planer har oppfattet er gjeldende og aktuell for sin lokale kontekst. Oppfattet læreplan for bibelundervisning er det redegjort for i MF-rapport 1:2018 (Midttun et al., 2018).
4. Den *praktiserte* læreplan er den forståelse av mål, viktige tekster og undervisningsformer som kommer til uttrykk i bibelundervisningen i møte med barn og unge. Det er den læreplan som leves i undervisning og tilhørende aktiviteter. Det innebærer at denne kan studeres gjennom observasjoner av praksis. Den praktiserte læreplan var gjenstand for forskning i delprosjekt 2 i BIT og er redegjort for i Hvordan foregår bibelundervisningen MF-rapport 4:2018 (Leganger-Krogstad, 2018).
5. Den *erfarte* læreplan er den forståelsen av hensikt med og innhold i bibelundervisning og de ferdigheter til å bruke og tolke som barn og unge erfarer og sitter igjen med etter å ha deltatt i trosopplæring. Den erfarte læreplan er i fokus her når vi studerer barns og unges respons på bibelundervisningen som ble praktisert. Det er den erfarte læreplan som virkelig teller.

Syn på læring

Læring er ofte definert som 'en relativt varig forandring av atferd, tenkning, verdier og selvforståelse hos individer, grupper og i relasjoner mellom mennesker'.²¹ Læring skjer oftest ved gradvis klargjøring og nyansering av vage forestillinger og forståelse eller ved å bygge fra det enkle til det kompliserte, stein på stein. Læring skjer også ved kopiering av andres atferd og repeterende utprøving, veiledning og øving. Læring skjer i sprang ved at det skapes ubalanse hos enkeltmenneske eller mellom mennesker. Den nye kunnskapen eller reviderte praksisen har til hensikt å gjenopprette denne ubalansen. Læring er ofte en uforutsigbar prosess (Biesta, 2004).

²¹ For en grundigere gjennomgang av definisjoner av læring, se (Afdal, 2013: 36-41).

Definisjonen stemmer godt overens med hva som anses som læring i dagligtale nemlig som øking i kunnskap, gjenkalling av informasjon, tilegnelse av fakta, innøving av ferdigheter, abstraksjon av mening, tolkningsprosess for å forstå virkeligheten og forming av en persons verdier. I dagligtale oppfattes læring som et grunnleggende individuelt fenomen, mens definisjonen ovenfor vektlegger det sosiale ved læring. Dette skyldes en endring i synet på læring som tillegger situasjon og kontekst og bruk av redskaper i denne avgjørende betydning. Dette er ikke minst viktig i en kirkelig sammenheng der situasjon og redskapene som er i bruk er særegen for akkurat denne konteksten.

Er da læringen individuell eller sosial – eller begge deler? Vi skal se nærmere på dette. Det er for tiden tre grunnleggende oppfatninger av læring: tilegnelse, fellesskapslæring og kunnskaping. Anna Sfard har skrevet om de to første som de dominerende metaforene brukt om læring, *the acquisition metaphor and the participation metaphor*, altså tilegnelsesmetaforen og deltakelsesmetaforen (Sfard, 1998). Hovedbudskapet i hennes artikkel er en advarsel mot å la en av de to metaforene bli dominerende. På de fleste områder er begge former for læring nødvendige, hevder hun.

The acquisition metaphor, tilegnelsesmetaforen, oppfatter kunnskap som noe gitt eller etablert som fakta som eleven skal lære ved å tilegne seg det og gjøre fakta til sin eiendom kognitivt sett. Læring forstås da biologisk som prosesser i hjernen hos individet. Den første metaforen ser på kunnskap som noe som kan overføres fra en som kan til en som kan mindre, fra lærer til elev. Lærer er avsender og eleven er en mottaker. Dette kalles formidlingspedagogikk. Informasjonen i form av gitte fakta formidles på pedagogiske metoder i riktig mengde og eleven testes i om dette er forstått og lært. Formidlingspedagogikken er brukt i mange sammenhenger der kunnskapen utgjør byggesteiner i større byggverk og må ligge som fundament for at bygget skal kunne stå støtt og en kan bygge videre. Det er altså en del grunnkunnskap som må læres og brukes. Disse grunnkunnskapene innebærer ofte også forståelse for en logikk eller en struktur som er særegen for det feltet av virkeligheten en ønsker å gi innsikt i eller det faget som presenteres.

I trosopplæringen erfarer de ansvarlige for undervisningen at de har for få anledninger til å formidle kunnskap om kristendom til *hele* bredden av barn, og det kan lett føre at en pøser på med faktainformasjon når barna først er der. Informasjon og kunnskap er imidlertid to ulike ting. Informasjon gir en viss orienteringsevne, men kunnskap er uttrykk for det individet har maktet å tilegne seg av all den informasjon det har vært utsatt for. Den menneskelige hjerne kan ikke prosessere altfor mye informasjon på en gang. Informasjonen må passe inn i forhold til et behov, en interesse, et erfart problem eller en oppgave. Informasjon hjelper imidlertid lite, dersom individet ikke anser informasjonen som relevant og at den skal brukes til noe. Læring krever engasjement og et forarbeid som har gitt systemkunnskap og knagger. I de fleste situasjoner vil individet mangle noen av disse forutsetningene og vil ikke kunne gjøre bruk av informasjonen. Den forblir løsrevet informasjon. Informasjon blir kunnskap som individet tar i eie når det har relevans eller kan knyttes til tidligere forståelse. I informasjonssamfunnet er en overflod av informasjon innen rekkevidde. Den er kun noen tastetrykk unna. Problemet er ikke å få tilgang på informasjonen, men å *gjøre bruk av* den på fornuftige måter, slik at den gir større forståelse. Av denne grunn er tiltroen til formidlingspedagogikk og ren formidling av kunnskap svekket i pedagogisk tenkning. En vektlegger mer barnets og den unges behov for selv å fortolke virkeligheten, og dermed utvikle sin egen forståelse av verden.

Kunnskap har ifølge Aristoteles tre former: *episteme*, *techne* og *fronesis*.²² *Episteme* er grunnkunnskap i form av begreper, fakta, forestillinger og strukturer. Det er denne som oftest er i fokus når undervisere gjør bruk av formidlingspedagogikk. *Techne* dreier seg om å lære ferdigheter og *fronesis* om å utvikle holdninger og et etisk skjønn. I formelle utdannings-sammenhenger som barnehage og skole erfarer barn og unge en klart kunnskapsorientert tilnærming til religion. Her vektlegges *episteme*. *Techne* forstått som å mestre religiøse ritualer og praksiser inngår ikke i KRLE-faget, fordi religiøse aktiviteter som kjent ikke hører hjemme der. Skole er en sekundærinstitusjon der en lærer om det som skjer i primærinstitusjonene, i religionssamfunnene. I skolen inngår imidlertid andre former for *teche* og *fronesis*, nemlig å kunne ferdigheten og orientere seg i et flerreligiøst samfunn og å

²² For en mer utførlig redegjørelse for Aristoteles sitt syn se: (Hovdenak & Leganger-Krogstad, 2018).

lære å forstå andre og deres overbevisning med respekt.²³ Kirke som en primærinstitusjon og en ikke-formell læringsarena kan se alle kunnskapsformer i sammenheng, nemlig kunnskapen om, praksisene de inngår i og verdiene og livsmestringen som dette representerer. Dette er kristen helhetslæring.



Illustrasjon: Barn i felles aktivitet i Åssiden menighet. Kilde: Drammen.kirke.no

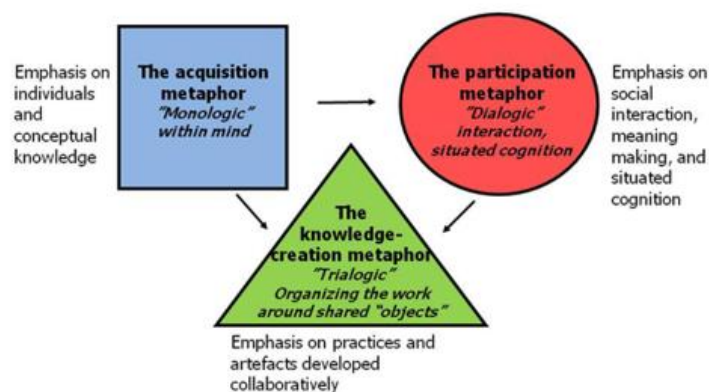
Det er her den andre metaforen, *the participation metaphor*, kommer inn. Deltakelse i religiøse praksiser har en sentral plass i trosopplæringen. Deltakelsesmetaforen brukes om læring som skjer gjennom å delta i et læringsfellesskap som familie, skole og kirke. I disse fellesskapene foregår det mange praksiser som barn deltar i, etteraper, modellerer, får veiledning i og etter hvert mestrer. Læring er da sett på som en grunnleggende samfunnsmessig og sosialt fenomen, som sosial praksis til forskjell fra formidlingspedagogikkens individuelle og biologiske fokus. Kunnskapsformene *techne* og *fronesis* læres i samspill med andre mennesker og med redskaper.

I TOP står det at kirken har som mål å utvikle et lærende fellesskap. Det innebærer at en legger teksten i 1 Kor 12 om kirken som et legeme, en hel kropp, til grunn og lar tanken om alle lemmenes tilhørighet og rolle på kroppen. Alle er like nødvendige og skal erfare seg sett og verdsatt som medlemmer i fellesskapet, med de ressursene de har. Alle har bidrag til fellesskapet og kan inneha ulike roller. De skal derfor ikke vurderes ut fra en og samme

²³ Elever på ungdomstrinnet og i videregående opplæring i Groruddalen framhever religionsfaget som viktig for hverdagslivet i det flerreligiøse Norge (Hovdenak & Leganger-Krogstad, 2018).

målestokk, slik som på skolen. TOP setter fram læring gjennom deltakelse som noe som kommer i tillegg til det formidlingsorienterte. Dette synet bygger på en teori om at ulike aktivitetssystemer²⁴ som familie, skole, kirke, kor og håndball hviler på såpass kompliserte logikker, hensikter og vaner at en må leve i dem over lengre tid for å kunne forstå og tilnærme seg dem. En kaller læringen situert, det vil si avhengig av støttesystemene og redskapene som finnes i aktivitetssystemet. Overføring av kunnskap fra et aktivitetssystem til et annet går ikke automatisk. Der det skapes forbindelseslinjer mellom ulike aktivitetssystemer, snakker vi om læringsvei eller læringsbane (Afdal, 2013: 41).

Deltakerne i trosopplæringen er gitt en legitim rolle i trosopplæring og i gudstjenester der de er fritatt fra å skulle kunne det hele. Deres rolle kan være mer eller mindre perifer i starten. De har en legitim, perifer deltakerrolle, som med tiden kan føre til at de gjennom modell-læring og deltakelse kan innta en mer sentralt deltakende rolle. Fortrolighet med aktivitetssystemet *kirke* skapes gjennom lengre tid og skjer i samarbeid mellom nykommere (noviser) og de mer erfarne. Ved å gradvis ta del i kirkens praksiser og alle redskapene som hører til, vil læringen skje. Målet er å gå fra lærling til mester. Praksisfelleskapet gir rammer for læringen og kunnskapen ses som distribuert mellom medlemmene, i mellomrommene, og innbakt i redskapene.



28.01.2019

Figur: Tre læringssyn. Kilde: <http://kplab.evtek.fi:8080/wiki/Wiki.jsp?page=KnowledgeCreationMetaphorOfLearning>

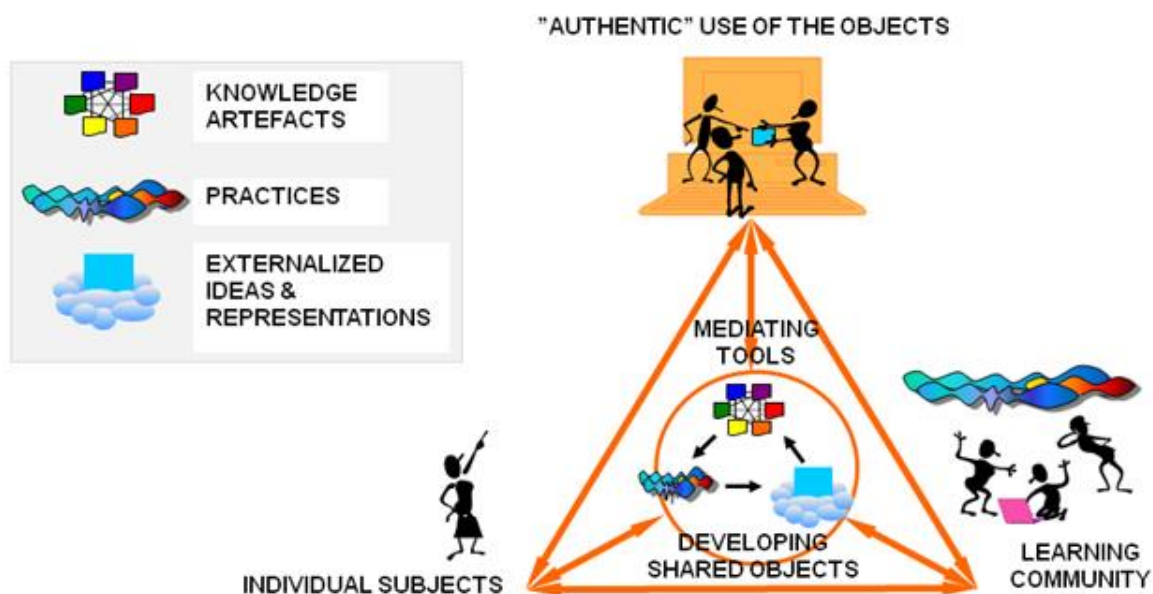
²⁴ Begrep skapt av Engeström for å beskrive den minste enhet for å studere praksiser empirisk, det vil si at praksisen er en enhet som har en historie, handlingene skjer i en kontekst og har en hensikt. De følger et regelsett og en arbeidsdeling. Aktivitetssystemet preges av flerstemmighet og drives framover av uenighet og konflikter innad i systemet (Engeström, 2001).

Det er ikke slik at hvert individ er tenkt å mestre helheten, snarere tvert om. De ulike individene inntar ulike roller, har ulike oppgaver og medvirker til en større helhet enn individene til sammen ville maktet. Læringen er grunnleggende relasjonell og aktivitetssystemets kultur 'sitter i veggene' (Afdal, 2013: 41).

Den tredje forståelsen av læring er læring som *kunnskaping*. Det synet tar hensyn til at å repetere fakta eller kunnskap sjelden er aktuelt i det virkelige liv. Enhver situasjon setter mennesker overfor nye utfordringer i møte med endrede vilkår eller forutsetninger. Det er et spørsmål om å evne å ta i bruk informasjon på relevante måter og skape ny kunnskap, kunnskaping. Denne aktiviteten foregår i menneskelige fellesskap. Å lese en bibeltekst og kunne dra nytte av den skjer ikke ved ren repetisjon, men bruken setter evnene til å lese, forstå og nyttiggjøre seg teksten under nye virkelighetsbetingelser på prøve. Barn og unge som leser og bruker bibeltekster skaper derfor noe nytt og unikt som voksgenerasjonen ikke kunne skapt. Samfunnsutviklingen skjer så raskt at kristendommen stadig må nyformuleres. Å kun repetere gamle svar duger ikke i møte med nye utfordringer. Dette er ikke bare et arbeid forbeholdt fagteologene. I det øyeblikk barn og unge får utforme en gudstjeneste, skjer det kunnskaping. De har sitt eget uttrykk, setter sitt eget stempel på tingene samtidig som de er tradisjonsbevisste og vil gjøre det ordentlig og i overensstemmelse med hva som ventes av dem fra kulturen og tradisjonen. De er tro mot den liturgiske formen. En konfirmantgruppe som får i oppgave å illustrere Den hellige ånd til en gudstjeneste i pinsen, må drive kunnskaping. De har ingen klare oppskrifter, men de vil måtte etterspørre tradisjonen og innhente tilstrekkelig informasjon om Den hellige ånd i kirkens tro, for å kunne utføre oppgaven. Denne informasjonen får redskapsfunksjon når de tar den i bruk til å lage egne foto som kan illustrere at Ånden gir liv, varmer, er som en ild, renser, skaper kjærlighet, omslutter oss, ikke kan ses, men merkes, er Talsmann for den oppstandne, osv. I fellesprosjektet skapes mulighet for læring når gruppens ulike deltakere bidrar inn med hver sin unike kompetanse til et felles resultat. Prosjektet er eksempel på kunnskaping.

I nyere tid har læring stadig blitt mer *redskapsbasert*, det vil si at materielle og symbolske redskaper eller artefakter tas i bruk i læring. Den digitale revolusjonen har endret bruken av

redskaper. Nettbrett med spill og leker som gir ettåringen umiddelbar respons på om hun kan koble en dyrelåt og dyr på rett måte, er et enkelt eksempel. Tilgangen på videobaserte bruksanvisninger, demonstrasjon av ferdigheter og oppskrifter og leksjoner er andre eksempler. Kirken har mange artefakter den bruker, og som kan tas i bruk og informeres gradvis (symboler, gjenstander, liturgier, tekstrekker, salmelister, interiør, arkitektur, kunst, skikker, rutiner, samværsformer, organisasjons- og ledelsesformer). Alle disse artefaktene er kulturelt ladede eller innskrevne. Det vil si at de bærer i seg stor meningstyngde ved at de ikke er i tilfeldig bruk, men har en funksjon for å tilrettelegge for fellesskapets praksiser. Alle redskapene har en historie, en funksjon og mening. Barn tar dem ofte i bruk uten å kjenne denne meningen, men blir gradvis innført i denne gjennom trosopplæringen. De går fra noe en bare gjør til å bli informerte praksiser refleksjon over handlinger og informasjon om artefaktene som inngår. De materielle autentiske artefaktene er enklest å forstå og forholde seg til når de brukes i den praksissammenheng der de hører hjemme. Bibelen leses, blas i og ligger på alteret. Salmer synges, læres og brukes i gudstjenester. Læringsarbeidet kan støttes av digitale redskaper som bibelvideoer, lydfiler av bibelfortellinger, bibelteksten på nett, lydfiler med salmer og sanger og videoer av dans eller dramatiseringer. Disse digitaliserte artefaktene erstatter ikke autentiske bruken som gir kroppslige erfaringer med fortellinger, salmer, liturgi, drama og dans i sin primære praksissammenheng i kirken.



Figur av læring i sin praksissammenheng Kilde: <http://kplab.evtek.fi:8080/wiki/Wiki.jsp?page=TriologicalLearning>

I trosopplæringen som helhet benytter underviseren et mangfold av metoder og arbeidsmåter som uttrykker et mangfold og behov for å anvende alle tre former for læring: tilegnelse, deltakelse og kunnskaping.

Det betyr at læring både er en biologisk og en samfunnsmessig prosess. Kunnskapen som skal læres er en kombinasjon av *episteme*, *techne* og *fronesis*. I et komplekst samfunn har den lærende økt behov for å få hjelp til å se, sette ord på og reflektere over sin egen læreprosess. Metalæring kalles det. Det innebærer å se egen læring utenfra, i kontekst eller fordykning i en konkrete situasjon. Det innebærer en klargjøring av det situerte i læringen. Refleksjon over hva man har lært og hvordan man lærer, bidrar til metalæring. En verbalisering av hvordan kunnskapen kan være nyttig i andre sammenhenger, bidrar til metalæring.

Læringssyn og type respons

Som observatører gis vi ganske ulike muligheter til å lese respons under bruk av ulike arbeidsformer i undervisningen. Arbeidsformene velges ut fra hvilket læringssyn de som underviser har mest tro på, eller hvilke(t) læringssyn som sitter i veggene i kirkelig undervisning som arbeidsfelt. I rapporten om hvordan undervisningen foregår, hevder vi at arbeidsformene er mer vanlige og tidsbestemte og i mindre grad uttrykk for individuelle valg enn underviserne ofte tenker selv.



Illustrasjon: Barn på tårnagethelg i Åssiden menighet. Kilde: Drammen.kirke.no

Formidling gjennom fortelling av bibeltekst, undervisning og andakt/preken i plenum gir oss innblikk i gruppens kollektive respons gjennom kroppsspråk i form av oppmerksomhet, spontane reaksjoner og spørsmål og deltakelse i instruerte aktiviteter. Gruppearbeid, dramaøvinger, turer, lek, innleveringer, samtaler og intervjuer gir mulighet for å fange opp mer av den individuell respons. For å få tak i respons på bibelundervisningen i formidlingen, intervjuet vi enkeltbarn og grupper av barn. Som forskere ble vi overrasket over i hvor stor grad intervjuet ble en lærings situasjon.

Fellesskaps læring fikk vi særlig innsyn i gjennom å følge hele trosopplæringstiltak. Her var forståelse av medledders funksjon i tiltaket vesentlig for oss. Vi har særlig fokus på respons på bibelundervisning og selv om all undervisning som var relatert til bibel i en eller annen form, ble inkludert, var det begrenset hvor mye av fellesskaps læringen som var knyttet til bibelundervisningen. Mange andre aktiviteter preget av underholdning, moro, lek, tur, hobby og klubb tok mest tid. Vi ble nysgjerrig på disse aktivitetenes hensikt og barnas respons på dem. Hva forstod barna og de unge av hensikten med alt det relasjonsbyggende og de underliggende verdiene i disse aktivitetene. Frøyen viet hele sin masteravhandling til dette tema, og i denne rapporten refererer vi til hennes arbeid. Frøyen gjør i sin masteravhandling bruk av teori om de to regimentene hos Luther, det åndelige og det verdslige til å undersøke relasjonen mellom bibelundervisningen og fritidsaktivitetene (Frøyen 2017).

Som forskere hadde vi forventet å få se mer av barns selvstendige arbeid i gruppe i bearbeiding av tekster som var undervist. Vi har observert dramaarbeid og gudstjenesteforberedelser i forlengelse av bibelundervisningen der barna inngikk i samarbeid med og lærte av de mer erfarne. Her får vi verdifullt innsyn i barnas respons. Som forskere gikk vi etter hvert inn og bidro til ideer til flere bearbeidingsaktiviteter i undervisningen slik at det skulle bli enklere å lese barnas respons og etablere empirisk materiale.

Læring som *kunnskaping* fikk vi se særlig der barna ble tatt med inn i selve prekenverkstedet. Noen steder deltok de også aktivt i valg av bønnestasjoner i gudstjenesten. Her skjer reell kunnskaping, og forskerne får innsyn i barnas tanker og bidrag. Lesing av kirkeårsteppet på

ferieklubben er et interessant eksempel på kunnskaping uten at aktiviteten var styrt av et mål om å bidra til en gudstjeneste eller noe annet (Leganger-Krogstad, 2018: 63-64). Aktiviteten var mål i seg selv. Barnas bidrag var helt vesentlige for forløpet i aktiviteten, og lederne en ungdomsleder og en voksen styrte det hele gjennom spørsmål og oppfølgingsspørsmål og tips. Det var altså et samarbeidsprosjekt med få ytre krav og kunnskaping kunne skje fritt. Tilsvarende kunnskaping skjedde i noen av intervjusituasjonene der de gled over i læringsamtaler med barna. Mer om det i metodekapitlet.

Barns lesestrategier og bibelfortolkninger

Briggs studie *How Children Read Biblical Narrative: An Investigation of Children's readings of the Gospel of Luke* (Briggs, 2017) vil bli presentert nærmere her for å tjene som analysekategorier når vi skal se på barns mer individuelle respons på bibelundervisning. Briggs anvender kjente lesestrategier fra teori på barnelitteratur inn i analysen av barns bibellesning (s. 5 og 9) og reviderer disse i lys av lesning av bibeltekster. Teksten barna skal lese i eget tempo på fritiden er hele Lukasevangeliet. Valget av tekst er begrunnet i at evangeliet inneholder en sammenhengende fortelling – hele Jesu livsfortelling, samtidig som evangeliet bruker andre tekstsjangere, blant annet liknelser som krever som utfordrer forståelse av fiksjon og metaforer og må fortolkes. Dette krever flere lesestrategier av barna og er derfor særlig egnet for å lære om hvordan barn leser bibelske tekster. For å unngå at manglende leseferdigheter kompliserte elevenes forståelse, valgte Briggs aldersgruppen 11-14 år for denne studien. Utvalget kommer fra en skole i Nordøst England. Hun kombinerer kvalitative og kvantitative forskningsmetoder. En fokusgruppe på 31 elever som leste Lukasevangeliet og ble intervjuet, utgjør utvalget for den kvalitative studien. Her var det i hovedsak elever med bakgrunn fra kirkelig arbeid eller en viss kirketilhørighet (*church background or affiliation*). Barna tilhører både den romersk-katolske kirke, den anglikanske, metodistkirken, pinsekirker og karismatiske frikirker (se oversikt over deres demografi (s.108-109).

Et utvalg på 162 elever og utgjør en kontrollgruppe (s. 118) der de fleste elevene *ikke* var særlig kirkelige (*'churched'*), men de er elever på en kristen grunnskole (s. 7-8). Studien av responsene i kontrollgruppen gjør bruk av både kvantitative og kvalitative

forskningsmetoder. Kontrollgruppen leste fire utvalgte fortellinger: *Maria og Marta, Treet og fruktene, Er det tillatt å betale skatt til keiseren, og Den ene sauen og de nittini* og besvarte påstander ved å uttrykke grad av enighet/uenighet. De besvarte oppgavene i timer i religionsundervisningen på skolen. Resultatet av elevenes lesning av disse tekstene er analysert statistisk (s. 120-124).

Etter å ha analysert fram de 31 elevenes lesestrategier etter de individuelle intervjuene, la hun dem fram for to fokusgrupper for å få respons på kategoriene hun hadde kommet fram til. En gruppe var fra de intervjuede og en gruppe fra kontrollstudien. Hun presenterte analysekategoriene sine og hadde en åpen samtale med barna om dem og om rangeringen av dem. Briggs skriver hvordan samtalene i fokusgruppene både fikk henne til å supplere kategoriene og å slå sammen to av de foreslåtte kategoriene. Slik demonstrer hun en forskningsstrategi som gir forrang til barns egen tenkning og ikke litteraturteoriene hun var inspirert av. På grunn av metodemangfoldet, den tallrike kontrollgruppen hun har og arbeidet i responsgrupper finner jeg denne forskningen både svært troverdig, fruktbar og dekkende for det feltet som her er i fokus: barns respons på bibeltekster.

Hun lar dem lese hele Lukasevangeliet individuelt og barna skal melde fra når de har lest seg gjennom hele evangeliet, slik at tid for intervju kan komme umiddelbart etterpå slik at stoffet er ferskt. Det er altså *lese-responser* og ikke responser på undervisning som er innhold i denne studien. Jeg finner likevel lesestrategiene hennes fruktbare og overførbare til å analysere intervjuer om respons på undervisning.

De engelske barnas forhåndskunnskaper om bibeltekster er muligens noe høyere enn norske barns på samme alder. Dette kan komme av mange barns kirkelige tilknytning og det faktum at alle er elever på en kristen skole. På den annen side er vår forskning her i rammen av trosopplæring, altså respons hos barn som deltar i kirkelig arbeid på frivillig basis. De er samtidig elever med mer eller mindre lang erfaring med KRLE der bibeltekster blir gjennomgått.

Briggs lese kategorier er *alle* benevnt under en paraply: *Participatory reading*, altså deltakende eller involverende lesning. Hun definerer dette slik: “by participating in text-reader transactions that produce inside experience of the text” (s. 130). Med det mener hun at barna gradvis forstod Lukasevangeliet gjennom det innenfrablikket erfaringen med den narrative verden hos Lukas, eller altså fortellingen dette evangeliet, ga dem. «For these children, reading Luke was not merely an intellectual exercise but an act of wrestling with the text, sometimes embracing it, sometimes critiquing it, and sometimes rejecting it” (s. 131). Ingen av de 31 leserne hadde lest evangeliet på samme måte, men likevel ble det klart gjennom intervjuene at de hadde lest samme tekst (s. 131). Teksten er en sammenhengende fortelling avbrutt av mini-narrativer som hun kaller det, i form av liknelserfortellinger og kortere metaforer og taler.

Innenfor denne deltakende eller involverende lesningen fant hun at barna brukte fire ulike lesestrategier og rangerte dem slik i viktighet:

1. Lesning ved hjelp av indre bilder (*Reading by imagining*)
2. Lesning basert på empati (*Reading through empathy*)
3. Lesning basert på en meningslogikk (*Sense-oriented reading*)
4. Lesning drevet av handlingsforløp (*Plot-driven reading*)²⁵

Lesning ved hjelp av indre bilder (Reading by imagining).

Den første strategien ‘reading by imagining’ lesning ved å se det for seg, ved å bruke egen forestillingsevne viste seg å være sterkere enn påvirkningen fra tidligere læring i søndagskole eller skole. Fokusgruppene mente denne lesestrategien var den viktigste og skulle rangeres først. To elever sier det på denne måten: «It helps to understand the thing – imagining things» og «Once I’ve pictured something in a book, if I come back years later and revisit that book, I’ll get the same image” (s. 149). En tredje elev sier at når han kan se en hendelse for seg, blir det lettere å danne sin egen mening om saken (s. 150). Briggs definerer *imagination* slik: «The capacity to create images in the mind» (s. 151). Dette stemmer overens med Helga Samsets fortellerteori, jamfør tittelen på boka om fortellerkunst: *Bibelfortellerboka. Kino i hodet til barn og unge* (Samset, 2010). Briggs hevder at ved å danne

²⁵ Min oversettelse.

indre bilder får leserne hjelp til å erfare og engasjere seg i fortellingsverdenen og til å finne mening i den (s. 153).

Wolfgang Iser er i sin responsteori opptatt av *hullene* i fortellinger (Iser, 1978). Det innebærer at en del bibelfortellinger nærmest er skjeletter som leserne selv må levendegjøre. De fyller ikke igjen hullene, men tar elementer av det som allerede er der og gir dem liv. Leserne kan forestille seg hendelser og lyder og gjenforteller gjerne hendelser ved å vise rundt seg hvor ting skjer og gjengi lydene de har hørt i fantasien. Teksten kommer først og fantasibildene vokser ut i samspill med teksten.

Den utgaven av Lukasevangeliet som barna i Briggs studie fikk lese, var en hel liten bok med noen få illustrasjoner (Briggs, 2017: 157). Den var bevisst valgt for å gi barna erfaringen med Lukasevangeliet som et sluttet hele. Noen av elevene bruker illustrasjonene til å dikte videre. Barnas indre bilder kan tidvis forklare mye om forståelsen av tekst. En gutt ser for seg den blinde tiggeren i Luk 18, 35-43 som en mann med ansiktet vendt mot veggen i en overfylt gate. Slik gir han uttrykk for en forståelse for mannens skam. En gutt sier at mens han leste, lagde han video i hodet (s. 160). Handlingen eller 'the action' i fortellingen var altså viktig for ham. Hvordan påvirker tidligere kunnskap eller hukommelse (memory) lesningen? Noen sa at de erfarte å ha vage minner eller bilder som ble mer detaljert og som de forsto bedre. Enkelte sa de hadde hørt noen av fortellingene så ofte at de hadde negative assosiasjoner til dem og rett og slett mislikte noen bibelfortellinger (Eksempel var: Jesus som tolvåring i tempelet). At de erfarte noe kjent stoff samtidig som de møtte ukjent materiale, skapte større interesse (s 163). Noen strevde når de leste fortellinger som ikke passet med deres tidligere bilde av Jesus. En jente ble utfordret når hun leste Luk 12, 49-53 der Jesus sier at han vil skape strid og ikke fred. Dette stemte ikke overens med det bildet hun hadde av ham fra tidligere av Jesus som fredsskaper.

Lesning basert på empati (Reading through empathy)

Den andre strategien er å lese for å finne ut hvordan det går med noen av karakterene i fortellingen. Det skjer ofte ved at leseren får empati for en eller flere karakterer i teksten og får dermed et perspektiv på teksten som gir forståelse. Empatien behøver ikke være hos den

som forfatteren sympatiserer med, men det skjer ofte. En av jentene i studien sier at hun leser fordi hun føler «affection for the characters. I want to find out what happens to them». En annen jente sier: “The way that (...) are acting and how they are feeling creates an image of the person” (Briggs, 2017: 171). Briggs definerer empati slik: “The affective reading of a character or situation that connects the reader experientially to the narrative world” (s. 174). Hun velger denne definisjonen for å understreke at empati er en erfaring mer enn bare medfølelse. Empati innebærer å bli involvert gjennom å gå inn i en persons situasjon som et redskap for å forstå denne. Slik er empati ikke synonymt med sympati, for sympati er knyttet til personer, mens empati innebærer å ville gå inn også i situasjoner og personers problemer fra en bestemt synsvinkel for å prøve å forstå disse. Empatisk lesning kan innebære å identifisere seg med hovedpersoner i fortellingen, eller å ta i bruk egne erfaringer for å forstå andre. Å forstå den forslåtte mannen i Den barmhjertige samaritan ut fra egen erfaring gir selvsagt gode muligheter for innlevelse i den forslåtte mannens situasjon. En leser forteller at hun skjønner denne situasjon fordi hun en gang brakk håndleddet og greide ikke å få løftet bagen sin opp på skulderen igjen fordi armen var så vond, og så kom naboen og gikk forbi uten å hjelpe (s. 171). Her ser vi eksempel på empatisk lesning.

Lesning basert på en meningslogikk (Sense-oriented reading)

Denne lesestrategien innebærer å forstå teksten ved å forfølge dens mening og logikk. Leseren spør da: Hva foregår her, og hvordan henger brikkene sammen i dette puslespillet? Hvordan relateres Lukasevangeliet til meg og mitt liv? De to første spørsmålene dreier seg om en litterær lesning av teksten, og det siste spørsmålet stilles for å finne hvilken betydning teksten kan ha for leseren. Barna uttrykker denne lese måten gjennom utsagn som: Whenever I read something, I remember, ‘Oh, that’s with that.’ I have a mental picture of these things just gluing together» (Briggs, 2017: 191). Denne lesestrategien forutsetter at det er en gjennomgående logikk i hele teksten som delene kan leses i lys av. Det kan være en forståelse av sjangeren teksten inngår i: kriminalroman, skuespill, sakprosa, biografi, dokumentar, evangelium, politisk agitasjon etc.. Ved å forstå helheten faller delene på plass. Evangeliet som Jesu livshistorie i form av den lille manns kamp mot uforstandige ledere med

og med særlig empati for barn, kvinner og fattige kan være en slik lesestrategi ut fra meningslogikk.?

Lesning drevet av handlingsforløp (Plot-driven reading)

Denne lesestrategien dreier seg om å lese for å finne ut hva som skjedde i fortellingen. Hva vil Lukas fortelle her. Lukas ruller ut hendelse etter hendelse etter hverandre i en bestemt rekkefølge for å fortelle en større fortelling. Hva er plotet i den større fortellingen? Hva går handlingen ut på? En jente sier det slik: "I've heard the story of him being crucified before. But I think after reading the whole thing [because] it's built up, then he gets crucified, you feel more of a connection." En gutt i materialet hennes sier: "Some people hated [Jesus] and the people who hated him were really bad people. Jesus was the doodie who everyone has to love" (s. 212). Denne siste gutten bruker tydeligvis erfaring fra plot i andre fortellinger til å finne en logikk hos Lukas. Jesus blir helten og motstanderne skurkene. I denne plotdrevne lesningen blir alt som skurrer og peker i andre retninger utfordringer leseren må drøfte med seg selv i lys av helheten. Jesus som ikke forsvarer seg og Judas' rolle blir eksempler på to punkter i fortellingen det er interessant å diskutere med barna som anvender denne lesestrategien.

Totalt sett er alle strategiene plassert innenfor involverende deltakende lesning og den første anses som den viktigste. Barna bruker selvsagt ikke bare en strategi for lesning, men flere samtidig. De fleste får mye ut av lesningen, mens noen få finner lesningen kjedelig og vil ikke gjenta denne øvelsen med å lese hele Lukasevangeliet. Men ingen av elevene ga opp før de hadde lest seg ferdig med hele evangeliet. Noen har et kritisk blikk og har forslag til hvordan de kunne ønsket at fortellingen gikk for å få den litt mer spennende. Det er altså lite i dette materialet som tyder på at de svarte for å tilfredsstille forskeren, en vanlig feilkilde i metodelitteraturen. De fleste elevene syntes det var fint å få lese hele fortellingen om Jesus i sammenheng. Vi skal se på hvilke strategier som er i bruk i vårt materiale.

Tekstens tre verdener

Teorien om de tre verdener knyttet til tekst dreier seg om å lese bibelteksten med ulikt perspektiv og vektlegging. Teorien om de tre verdenene i tekst stammer fra Paul Ricœur og er en internasjonalt akseptert hermeneutisk teori som brukes hyppig innenfor

bibelvitenskapene (Leganger-Krogstad, 2018: 32-33; Ricoeur & Thompson, 1981, 139-142).²⁶ Lesning av tekst forutsetter fortolkning og fortolkning forutsetter forhåndskunnskap som kan belyse teksten fra ulike synsvinkler utenfor selve teksten. En kan lese bibelteksten med interesse for verden *bak* den, det vil si for forfatteren, konteksten, de historiske og sosiale forhold som teksten ble til i. Teksten leses da i lys av sin egen tid og datidens samfunnsforhold eller ut fra kunnskap om forfatter og dennes kontekst. En kan lese *i* teksten, altså med interesse for verden i teksten selv, intertekstuelle forhold, sjanger, sammenheng, virkemidler, bildebruk, plot, fortellingsforløp, handling, argumentasjon, karakterer, stil og bruk av ord og virkemidler. Litterære og bibelvitenskapelige metoder brukes til å belyse teksten som tekstbit ut fra sjanger, språk, grammatikk, argumentasjon og retorikk, språkbruksanalyser og ut fra intertekstuelle forhold. En kan lese *foran* bibelteksten ut fra egen tid og med interesse for å forstå den i lys av hele den tiden som har gått etter at den ble lest. Det innebærer hvordan den har blitt lest av tidligere tider, kalt resepsjon og hvilken virkning den har hatt. Det innebærer hvordan teksten selv har skapt historie, kalt dens virkningshistorie. Bibeltekster har skapt billedkunst, musikk- og sangtradisjoner, praksiser, verditradisjoner, tankemønstre, vaner, skikker, ritualer, samværsformer, språk, navnetradisjoner og kultur. Det innebære å spørre etter hva denne teksten har betydd for det norske samfunnet og for meg. Å lese foran tekst innebærer da å spørre etter tekstens relevans for leseren i hans/hennes samtid.

Lese bak, i og foran teksten

- Lese **bak** teksten –
 - bakgrunnskunnskap og kontekstkunnskap, historisk bakgrunn, tekstens tilblivelse, tekstsjanger, vaner og skikker, tradisjon, riter og høytider, fortolkningshistorie og virkningshistorie osv.
- Les **i** teksten –
 - intertekstuelle forhold, helhet, tekstens gang, deler, hovedpersoner, scenskift, ord og uttrykk
- Lese **foran** teksten -
 - hva sier teksten vår tid / meg? Hva legger jeg merke til? Hva er underlig? Hva er særlig relevant nå?

²⁶ <https://www.uio.no/studier/emner/teologi/tf/TEOL2201/> og <http://religioncurriculum-12.weebly.com/questions-around-the-three-worlds-of-the-text.html>

Relevansformer

Drøftingen av *relevansen* av bibelundervisning fra en finsk skolestudie av Keränen-Pantsu og Ubani (presentert på s. 22) har klar verdi for forskning på trosopplæring i Norge. En årsaken til dette er at avstanden mellom finsk skole og trosopplæring i Norge er kortere enn en skulle tro. I finsk skole er undervisningen gruppedelt og konfesjonell, og den aktuelle studien redegjør for resultater fra evangelisk-luthersk kristendomsundervisning. Etter bibelundervisning om Den fortapte sønn og påske-fortellingen, blir 10 år gamle elever intervjuet for å finne ut av deres tanker om disse tekstene. Velreflekterte elever velges ut, og utvalget omfatter kun ni elever totalt. Selv om det er en relativt beskjeden studie, er det den teoretiske inngangen til å skjelne ulike former for relevans fra hverandre, vi vil benytte oss av i vårt arbeid. Den finske studien fokuserer på erfart relevans knyttet til bibelundervisning. Relevans knyttes til de delene av tekstene som elevene trekker fram som aktuelle, ting de husker og har lagt merke til som har mening for dem. I studien vektlegges de elementene som elevene uttrykker forstått mening i tilknytning til. Om vi bruker den hermeneutiske teorien om de tre verdene i relasjon til tekst her, så er det lesning fra egen posisjon i nåtid altså *foran* tekst det som får fokus når en etterspør relevans for leseren. Det innebærer noe å ta med seg fra lesningen av tekst.

Relevans deles av Keränen-Pantsu og Ubani i ulike former for relevans innenfor en helhetspedagogisk forståelse. De bygger videre på helhetspedagogikk beskrevet av John Hull i dette arbeidet (Hull, 2002). Helhetspedagogikk benevnes som holistisk pedagogikk og defineres slik:²⁷

Therefore, the aim of holistic education is to help students to accomplish their fullest capacities and enable people to develop to be the very best they can be as human beings. Here students are seen as active, critical and actively involved in learning situations and who have a vision of themselves as part of changing world and multiple communities they are part of (Keränen-Pantsu and Ubani 2018: 4).

Relevans er i studien brukt for å «denote something being meaningful and significant to the person in a manner that it can be traced back to the basic domains of humanity» (Hull,

²⁷ Holistisk pedagogikk gir til forskjell fra humanistisk utdanning plass for også den spirituelle dimensjon ved menneskets utvikling. I norsk sammenheng er det særlig Sturla Sagberg som har redegjort for denne (Sagberg, 2015).

2002). Relevans dreier seg altså om at elevene forstår noe de makter å uttrykke i sammenheng med tekstene som har grunnleggende betydning for dem som mennesker.

Relevansformene er videre spesifisert av Keränen-Pantsu og Ubani (2018):

- *affective relevance refers to a situation where the content in the study arouses a heightened sense of emotions and may affect what is considered as the mood of the participant. This relevance also includes the feeling of empathy towards the characters to the story,*
- *psychological relevance denotes the persons' well-being, self-conception and self-esteem. Different forms of self-understanding can be seen as a part of this relevance,*
- *cultural relevance refers to the instruction that gives the student cultural literacy and enables to recognise different aspects of cultural life. For instance, art education or cultural celebrations would be an example of such content.*
- *In cognitive relevance, students feel that the content is interesting and relevant information and skills. Here, the content is connected to the knowledge structures of the learner in a way that it contributes in the existing knowledge and skills of the pupil.*
- *When the instruction has social relevance, the pupil feels connected to a certain group during the lesson. This sense of membership can, for instance, be with the classmates in the lesson but also other groups, such as religious, ethnic or national group or gender.*
- *Moral relevance means that the pupil has an experience of getting supervision, for instance, for life choices, relationships and behaviour, and concerning good and evil in life.*
- *Physical relevance denotes bodily kinesthetic actions and awareness of the body during the lesson.*

Spiritual relevance eller spirituell eller åndelig relevans er videre spesifisert som tre typer:

- *religious* relevance consists of meaning referring explicitly to Christianity such as thoughts about (Christian) God, doctrine, devotional life and teaching.
- *non-religious spiritual* relevance emphasises the human experiential aspects related to transcendence and the experience of 'more' in the lesson without a direct reference to institutional religion or God.
- *existential* relevance is connected to the meaning of life, cosmic and perennial questions.

Redegjørelsen for relevansformene er relativt kortfattet presentert (Keränen-Pantsu and Ubani 2018: 5), men samtaleeksemplene som omtales gir en fyldigere forståelse av dem. Den finske undersøkelsen anvender altså teori som ser bredt på relevans. Teksten kan berøre barn og unge *følelsesmessig* ved at de uttrykker empati, opprørhet, undring, glede, ironi, sorg, sinne eller liknende. Teksten kan berøre *psykologisk* ved å berører følelsen av

egenverd, kjenne seg inkludert i teksten eller uttrykke forståelse for allmenne menneskelige psykologiske fenomener. Teksten har *kulturell* relevans dersom den klargjør for elevene ord, navn og begrep, høytider, skikker, praksiser og symboler som har sammenheng med teksten. Teksten har *kognitiv* relevans når elevene gir uttrykk for interesse for innhold eller ferdigheter som tekstlesningen eller tekstfortolkningen krever. *Sosial* relevans har teksten dersom den er i bruk på en måte som styrker sosiale relasjoner eller tilhørighet til tradisjon, kirkebygg eller mennesker i arbeidets gang. *Moralsk* relevans har teksten, dersom den fungerer som veileder for etisk refleksjon, veivalg i livet eller gir incitament til etisk handling. *Kroppslig* relevans har teksten dersom den kjennes fysisk i kroppen eller kroppen er i bruk i arbeidet med teksten og derfor kan huskes gjennom kroppen.

Spirituell relevans er spesifisert ved at det skjelles mellom tre typer *religiøs*, *eksistensiell* og *ikke-religiøs* relevans. Med *religiøs* mener de relevans ut fra hensikten med en konfesjonell undervisning av evangelisk-luthersk type i finsk skole, altså erfart relevans i relasjon til den kristne Gud og innenfor kristendommen. Dette samsvarer med trosopplæringens målsetting. *Eksistensiell* relevans forstås videre, nemlig knyttet relevans innenfor livsmening i generell forstand. Å erfare meningen med menneskets og klodens eksistens defineres som eksistensiell relevans. Ikke-religiøs relevans definerer de som en transendental erfaring uten at den er knyttet til *en* bestemt religiøs tradisjon. Vi kan kalle det en allmennreligiøs erfaring. Begrepet 'non-religious' er slik sett noe misvisende. Benevnelsen må leses i lys av en evangelisk-luthersk undervisning.

Undervisning knyttet til bibeltekster i trosopplæring i Norge kan gi barn og unge erfaring av alle tre typer relevans. Denne erfaringen kan underviserne i liten grad styre. En kan håpe og tilrettelegge for at barn og unge ser og kan uttrykke den religiøse, kristne relevansen av lesning og arbeid med bibeltekster, men slik erfaring ligger utenfor menneskelig kontroll. Det underviserne kan gjøre, er å tilrettelegge for de ulike formene for relevans og håpe at de kan skape nysgjerrighet, gjenkjennelse, åpenhet og læring gjennom solid tekstarbeid og pedagogiske innfallsvinkler. Men til syvende og sist er religiøs relevans i form av en transendental erfaring med den treenige kristne Gud, er i et teologisk perspektiv, noe Gud skaper ved Den hellige ånd.

Dermed har vi i teorikapitlet redegjort for hva vi mener med totalformidling, det barneteologiske grunnlaget, læringsteoretisk forståelse, barns lesestrategier, bibeltekstens tre verdener (hermeneutikk) og relevansformer knyttet til erfaring med arbeid med bibeltekster. Dette er det teorigrunnlaget vi vil bygge analysene av empirimaterialet vårt på.



Guds ånd svevde over vannene. Johan Fredrik Arntzen (Relieff i tre 2019) Foto: Heid Leganger-Krogstad

Kapittel 3: Metode

Kvalitative forskningsmetoder

I denne studien er det benyttet ulike forskningsmetoder for å etablere det empiriske materialet. Forskningsfokuset vårt har vært å få innsikt i hvordan barn og unge responderer på bibelundervisning. Med kvalitative metoder og strategier har vi valgt å prøve å forstå det vi ser ved å gå i dybden på relativt få cases (Denzin & Lincoln, 2005; Tjora, 2012).

Utvalg av tiltak og metoder

Utvalg av tiltak

Totalt inngår materiale fra 13 menigheter i empirien i denne studien, og hele landet med ulike menighetstyper i by og land er dekket. Menighetene ligger i områder preget av mer eller mindre flerreligiøs befolkning. Det er dratt nytte av materiale fra FoSS-studien, da respons på preken og respons på bibelundervisning er tett sammenvevet når FoSS studerer nettopp gudstjenester der trosopplæringstiltak er inkludert. Barn er ofte aktivt deltagende i forarbeidet, i ledd som ligger tett opp til prekenen i form av drama eller aktualiseringer eller i samtale i forbindelse med prekenen. De trekkes gjerne fram i en indre fortellersirkel foran de voksne når prekenteeksten fortelles. Slik blir grensen mellom forkynnelse og bibelundervisning svakere og tidvis borte. Den homiletiske studien er under arbeid som artikkelsamling (Kaufman, 2019). FoSS følger en del av de nasjonale tiltakene Tårnagenter og Lys Våken. Vi har også oppsøkt 4- års og 6-årstiltak for å favne undervisning for mindre barn.

Vi ønsket å se sammenhengende bibelundervisning og bli kjent med barn over lengre tid. Et feriekubb-tiltak ble derfor valgt. Ferieklubben var et tiltak med fire hele dagers varighet og var derfor svært egnet for vårt formål. Programmet gikk over nesten 36 timer og det var en litt fleksibel hentetid om ettermiddagen. Barna sov hjemme. Det Ferieklubben er, som navnet sier, et trosopplæringstiltak med aktivitetsferiepreg tilrettelagt i skoleferien for småskolebarn i kirkelig regi. Tiltaket vi valgte likner mye på Feriekubb-konseptet som er beskrevet i trosopplæringsplanen. Ferieklubben vi valgte, hadde deltakere i alderen 6-10 år; det vil si barn som var ferdige med 1. – 4. trinn, og unge medlemmer fra 12 år og oppover. Feriekubb-benevnelsen ivaretar anonymiteten til tiltaket. Mange menigheter, frivillige

organisasjoner og idrettsforeninger tilrettelegger slike ferieklubber for tiden, slik at foreldre ofte har mange ulike typer klubber å velge mellom. Det fyller et følt behov hos fulltidsarbeidende foreldre. Dette ga anledning til å studere helhet i tiltak. Bibelundervisningen inngår i en helhet og Frøyen har konsentrert seg om å se etter denne helheten. Hvilken rolle spiller aktivitetene på ferieklubben og hvordan disse relaterte seg til trosopplæringens hensikt.²⁸

Noen tiltak har vi fulgt fra begynnelse til slutt, fra forberedelser til evaluering. Med vår vide forståelse av bibelundervisning inngår alle aktiviteter som belyser bibeltekstene som er i bruk i vår analyse. Der det var praktisk mulig dro vi tre personer i forskergruppen ut på samme aktivitet. Slik kunne vi observere fra tre kanter, bruke tre videokameraer, og ordne lydopptak og ha parallelle intervjuer. På Ferieklubben innebar det at vi i løpet av uken kunne dekke tre parallelle aktiviteter og intervju flere grupper barn samtidig.

Respons på bibelundervisning i rammen av konfirmantundervisning ble også del av BIT. I Vesterbergs studie inngår et helt kull konfirmanter.

Aldersmessig har vi barn fra 3-15 år, men vekten er på 7-11 år og konfirmanter. Eldre ungdommer inngår i medleder-gruppen og disse er også observert og noen er intervjuet.

Utvalg av forskningsmetoder

Prosjektleder i BIT deltok i det homiletiske forskningsprosjektet *Forkynnelse for små og store*, FoSS-studien, og det har gitt viktige føringer for valg av forskningsmetoder i BIT. I FoSS var tidvis fire og fem forskere tilstede på samme tiltak, og vi så nytten av flere øyne, flere kameravinkler og parallelle intervjuer. I gudstjenester eller undervisning ble det brukt to eller tre kameraer samtidig for å fange opp både det som skjer foran i rommet og respons eller reaksjoner hos deltakerne bak i rommet. Denne metoden for datainnsamling gir mulighet for å studere kommunikasjon og samhandling uten at en som forsker påvirker

²⁸ Hun har analysert fire aktiviteter (klatring i klatrevegg, gårdsbesøk, postløp i en park og salmeaktivitet) grundig og redegjort for deres plass i helheten. Problemstillingen hennes var: *Korleis tilrettelegg ein for opplæring i den kristne tru gjennom opplevings- og handlingsorienterte aktivitetar i ein ferieklubb i Den norske kyrkja si trusopplæring?*

samhandlingen i for stor grad (Fangen 2010:9). Metoden er særlig egnet til å fange kollektiv respons. I BIT har vi anvendt samme prosedyre som i FoSS for å unngå å filme barn som ikke har tillatelse hjemmefra. Disse barna ble plassert utenfor kameravinkelen. Nytt av videofilming er tatt videre og utvidet til også å omfatte intervjuene med barn.

I det homiletiske forskningsprosjektet (FoSS) har prekenmanus og transkribert muntlig preken inngått i materialet sammen med aktør- og respondentintervjuer. I delprosjekt 3 i BIT har vi dratt nytte av dette materialet og har utvidet dette med lengre feltarbeid med deltakende observasjon, kvalitative intervju, video-opptak og dokumentanalyser. I tillegg har vi i BIT lett oss fram til andre metoder for å etablere materiale som ga oss innsikt i barns og unges respons. Mer om dette nedenfor.

Prosjektet ga også verdifull erfaring med intervju med barn. Valget av et tiltak med langt tidsomfang, slik som ferieklubben, er begrunnet i behovet for å følge bibelundervisning over lang tid og å bli kjent med barna vi ville observere og oppfange respons hos. Det har vært nødvendig å observere undervisning og respons på undervisning i sammenheng. Forskningen på barns og unges respons medførte behov for å se de samme barna i ulike undervisnings-situasjoner og å få anledning til å samtale med dem mens tiltaket varte. Dette er det vanskelig å finne tid til i sammenheng med korte tiltak der foreldrene er med og vil ha med barna hjem umiddelbart eller når de henter barna like etter tiltakets slutt. I FoSS-studien, der intervjuene med barn foregikk like etter gudstjenestene, erfarte vi at barna uttrykte uro og var litt utålmodige når tiltaket egentlig var avsluttet.²⁹ I FoSS ble intervjuene med ansatte og barn tatt opp med lydopptaker, mens vi i BIT har videofilmet også disse delene. Fordelen med video er at vi kan gjøre detaljerte, gjentakende analyser av kroppsspråk og blikk, grad av oppmerksomhet og samspill mellom barna i gruppeintervju. I FoSS-prosjektet under ledelse av Tone Stangeland Kaufman prøvde vi oss fram med både individuelle intervjuer med barn og gruppeintervjuer og fant at samtalen med barn i gruppe fløt mer naturlig, mens vi fastholdt individuelle intervjuer med voksne.

²⁹ Barnet uttrykte ganske raskt ønske om å vende tilbake til de andre barna. Jeg tolker dette som uttrykk for at barna følte de gikk glipp av noe når vennene var på kirkekaffe eller i en aktivitet.

Medlemmene i forskergruppen var *deltakende* observatører for å få innblikk i det som foregikk og inngikk i naturlig samhandling. Vi inngikk som andre voksne i tiltaket, men uten å gå inn i undervisende eller ledende roller, men deltok i samspill med barna i den forstand at vi responderte når noen av dem stilte spørsmål eller henvendte seg til oss i mer åpne samhandlingssituasjoner som for eksempel i formingsaktiviteter, på tur, i gangene og i pauser. Vi ønsket å gli naturlig inn i miljøet. Som passive, utenforstående observatører ville vi ikke fått tilgang til samme informasjon fra barn, medledere og undervisningsansatte. Det har vært viktig for oss å studere *hele* tiltaket for å få forståelse for helheten.

Underviserne ble intervjuet kort tid før eller like etter undervisningen fant sted. Innholdet var deres intensjon, mål, planlegging, valg og vurdering av aktiviteten i semistrukturerte intervjuer. Informanten har således hatt innvirkning på rekkefølgen på spørsmål og oppfølgingsspørsmål skapes i øyeblikket ut fra informasjonen som gis. Intervjuenes hensikt er å få tak i undervisernes praksisteori, altså den pedagogiske og teologiske tenkning som ligger til grunn for deres undervisningspraksis. I tillegg fikk vi mye informasjon om menigheten, stedets kultur og historie.

Intervju med barn

Det er kjent at intervju av barn er forskningsmetodisk vanskelig.³⁰ Det har flere årsaker. Barn lever her og nå og er ikke veldig interessert i å rekapitulere det som har skjedd. De vil heller gjenta selve erfaringen. Barn kan ha en intuitiv forståelse av et saksforhold, en erfaring og en opplevelse som er større enn deres evne til å verbalisere denne. Dette gjelder egentlig alle mennesker og ikke bare barn, men de fleste voksne har et bedre utviklet språk. Barn generelt har svakere utviklet språk, og det merkes godt i intervjusituasjonen. I inngangen til dette forskningsprosjektet drøftet forskergruppen metodespørsmålene, og vi funderte mye over hvordan vi skulle lede og legge an intervjuene av barn eller *samtalene* med barn som det kanskje heller bør kalles.

³⁰ Forskningsleder orienterte seg i forhørsmetoder av barn som har vært utsatt for overgrep i håp om å finne gode strategier. Det viste seg at i slike intervju anvendes det langt mer tid enn det vi hadde til rådighet.

En metodisk vanske vi erfarte umiddelbart var at barna fort oppfattet hensikten med intervjuene og våre spørsmål som en form for kunnskapskontroll. Det hadde de dels rett i, vi ville jo gjerne vite hva de hadde oppfattet og hva de husket fra det de hadde hørt, men det var fra intervjuernes side ment som en innledning til å få tak i barnas refleksjoner og tanker rundt dette. I intervjusituasjonen oppfattet barna oss nok ut fra sin skoleerfaring som voksne som kontrollerer hva som er lært, og tidvis ble også spørsmålsformen «hva husker du?» brukt. Da vi så at barna nøyde seg med å referere en del gjøremål og utsagn brukte vi andre spørsmålsformer som: Hva likte du best? Hva skjedde i dag i undervisningen? Hva tenker du om?

Forut for feltarbeidet hadde vi utarbeidet følgende temaliste til de semistrukturerte intervjuene:

Temaliste intervjuer (Bibelen i trosopplæringen)

Spørsmål i tilknytning til barnas/ungdommenes egne handlinger eller produkter:

Jeg så du lo/tenkte da x i denne bibelfortellingen gjorde Hvorfor lo/tenkte du?

Kan du fortelle meg hva du leker/tegner?

Hvorfor ville du helst lage drama nå?

Fortell om hvordan dere forberedte

Hvilken tekst vil du skrive i tilknytning til denne bibelteksten? Hvorfor? Hvordan tenkte du? Har du hørt denne fortellingen før?

Hva la du mest merke til i den fortellingen du hørte?

Hva var rart?

Hva likte du?

Hva ville du har gjort om du var en person i teksten?

Hva ville du gjort om du var en annen person i teksten?

Hva ville du gjerne visst mer om?

Likner denne fortellingen på noe du har hørt før?

Har dere hatt flere fortellinger her på navn på tiltak i trosopplæringen.

Likner denne fortellingen på noe du har opplevd?

Tenker du at fortellingen har noe å si i dag?

Har du bøker hjemme med fortellinger fra Bibelen?

Hvilke bibelfortellinger fra skolen kan du komme på nå når jeg spør?

Bare ungdom:

Har du lest den selv? Har du den i noen bok?

Hva vil du ta foto av?

Er det noe du lurer på i denne teksten? Har du sjekket hvordan den lyder på engelsk

Har du hørt noen liknende fortellinger før, lest om dette tema før?

Har du lært deg systemet i en Bibel? Kan du finne fram tekster?

Hva er forskjellen på Det gamle og det nye testamentet egentlig?

Noen sier at Bibelen er verdens viktigste bok – hva tenker du om det?

Kan en så gammel tekst fortsatt si moderne mennesker noe?

Utdypende spørsmål der barna gir respons!!

I praksis fulgte vi ikke opp enkeltbarn i mer uformelle samtaler slik vi hadde forestilt oss det på forhånd, men samtaler og intervjuene fant sted i grupper av barn. De mer planlagte gruppesamtalene skyldtes at vi måtte sikre oss at vi kun filmet og samtalte med barn som hadde foreldrenes tillatelse. Gruppesamtalene fulgte ofte sin egen dynamikk og artet seg annerledes enn den temalisten vi hadde satt opp. Barnas interesser styrte mer enn forventet. Det var særlig nødvendig i samtaler med lite meddelsomme barn eller barn som oppfattet intervjuene som kunnskapstester. Mer forhåndserfaring med intervju med *barn* hadde avgjort vært en fordel for gruppesamtalene.³¹ Intervjuene varierer i lengde fra 15 minutter til 25 minutter. De lengste intervjuene var med de eldste barna, og intervjuer med bildeoppgaver kan vare lenger enn uten hjelpemidler.

Noen av forskerne som deltok, særlig i FoSS, og dels og i BIT fastholdt den ikke-deltakende forskerrollen i intervjuene. Det er den som er metodisk best beskrevet i metodelitteraturen, den nøytrale intervjuer som kun bekrefter intervjuobjektet med kroppsspråk og utsagn som «ja, bra, interessant, kan du si mer om det». Men vi erfarte flere ganger at slike intervju stanget, altså ikke kom noe særlig i gang. Det kan ha flere årsaker, men vi erfarte en type gruppejustis som en hindring for å få svar. Det betyr at det innad i barnegruppen kan være en kontrollør, en person som bestemmer hva som er normen for svar. Dersom denne lederen spiller sabotør ved å lede an tøys, svare på andre ting eller unngå samarbeid med

³¹ Lesning av teorilitteratur om intervju med barn – eller om barneforhør – oppveiet ikke for manglende erfaring.

den voksne, så tar det tid å komme videre i intervjuet. Lederen kan også sette en norm for korte svar som 'det var kjedelig', 'husker ingenting', 'vet ikke', 'det var gøy', 'så snakka vi litt', 'så var vi i kjelleren'. Mange av disse svarene er det vanskelig å finne gode oppfølgingsspørsmål til. Fra FoSS visste vi at gruppeintervju ga mer enn individuelle intervjuer, men selv om gruppene var små og bestod av 3-4 barn, så viste det seg at kutymen for svar i gruppen ofte ble satt av ett barn som tok lederrollen. Hadde vi som forskere kjent barna bedre på forhånd eller gjentatt intervjusituasjon med de samme barna flere ganger, ville vi antakelig kommet over denne barrieren.

Det at vi i noen intervjuer ikke greide å bryte gjennom og komme bak de første korte samstemte svarene, skyldtes ikke vrangvilje mot selve intervjusituasjonen. Vår erfaring var at barna gjerne ville delta i forskningsintervju. Å bli plukket ut til intervju, etter samtykke fra foreldre, ble blant barna ansett som stas. Det var få av de vi spurte som ikke ville delta. Det var til og med et påtrykk for å få lov til å delta. «Du intervjudamen, kan ikke vi også få være med og snakke med deg?» var et spørsmål vi kunne få eller det kunne lyde: «Når er det min tur å bli intervjuet?» De hadde altså ønsker om å få en samtale og valgte vekk andre aktiviteter for å delta i intervju. For noen var det nok slik at det var spennende å bli filmet, og de lurte på hva filmen skulle brukes til. De ønsket i alle fall voksen oppmerksomhet og fikk det. Noen av barna var svært verbale og hadde svært avanserte tanker om det de hadde hørt.

Etter diverse forsøk på den tradisjonelle saklige og upartiske intervjuformen i møte med barn, ble andre former mer eller mindre bevisst forsøkt. Samtalene kunne starte i den tradisjonelle intervjuformen der intervjueren kun stiller spørsmål og så gled de etter hvert over i samtaler eller *læringsamtaler*. Det innebærer at intervjueren går inn med noen utsagn som gir grunnlag for videre refleksjon, altså en mer reell samtale. Dette innebar at intervjuer kunne repetere ting som var sagt i undervisningen, komme med utfyllende og litt utfordrende tilleggsopplysninger for å skape refleksjon i rommet over tema som allerede var omtalt eller som var antydnet i undervisningen.³² Denne arbeidsmåten gjør bruk av intervjuer

³² Linn Sæbø Rystad som i FoSS-prosjektet skriver doktoravhandling om barns respons på forkynnelsen har liknende erfaring med intervju. Hun går inn i samtalen ved å repetere mer av det sagte og gir ledetråder til barna

med minnestøttende teknikker (og kan likne på *stimulated recall method*) (Nguyen & Tangen, 2017). I intervjuene innebar dette at vi gjorde bruk av elementer av utsagn, sangtekster, gjenstander eller aktiviteter som hadde vært i bruk for å støtte barnas hukommelse.

Samtale basert på bilder

I FoSS tok vi bilder av gjenstander og symboler i kirkerommet og inviterte til samtale omkring disse når samtalen om prekenen begynte å gå på tomgang. Vi ville vite hvilken betydning rommet gudstjenesten foregikk i betydde for erfaringen med preken og gudstjeneste.

I BIT har vi også gjort bruk av bilder for å få tak i deltakernes oppfatning og tolkning av bibeltekster. Verbalisering av egen forståelse omkring et felt eller tema krever stor grad av kognitiv mestring. Dette er vanskelig innenfor nye eller uvante virkelighetsområder. Det passive ordforrådet er langt større enn det aktive, og det betyr at forståelsen er rikere enn den vi mennesker makter å gjøre rede for. Det tar lang tid å flytte ord fra passiv status til aktiv. Dette gjelder barn i noe større grad enn voksne. Ved å ta i bruk visuelle hjelpemidler og fortolkninger av bibeltekster, ville vi gi et støttende materiale og utnytte barns rike visuelle kapasitet. Vi ønsket å etablere et rikere empirisk materiale gjennom å invitere til bildeanalyser. Dette krevde at vi visste hvilke tekster som skulle brukes i undervisningen.

Til et felt (ferieklubben) hadde vi forberedt intervjuene ved å ta med illustrasjoner til skapelse og syndefall og til Noah-fortellingen, siden vi visste at disse fortellingene utgjorde grunnstammen i bibelundervisningen. Hver illustrasjon ble skrevet ut på ark i A4 størrelse, og disse var valgt for å vise mangfold i uttrykk, stil, tidsepoker og i materialbruk. Vi hadde 58 illustrasjoner til tema skapelse og syndefall og 53 til Noah-fortellingen. Det var illustrasjoner av teksten fra kunsthistorien, mer moderne tegninger, foto av leker inspirert av fortellingen og foto som kunne representere aktualiseringer av fortellingen inn i vår tid. Til tema skapelse viste bildene fortsatt skapelse gjennom nyfødte barn og blomst fra frø. Jordas tilblivelse ble

for å få i gang samtale, og tidvis for å lede dem tilbake når de sporer av. Hennes intervjuform kan likne læringssamtaler. Hun bringer også med seg en aktuell illustrasjon eller gjenstand fra forkynnelsen inn i intervjusituasjonen.

illustrert også med eksplosjon i universet, Gud over hele universet, og menneskets skapelse ble illustrert også gjennom bildet av menneskets utvikling fra aper og et bilde av gener.



Illustrasjoner til tema skapelse. Et lite utvalg av bilder barna kunne velge blant under intervjuet.



Illustrasjon til tema syndefall. Et bilde barna kunne velge



Illustrasjoner til tema syndefall. Et utvalg av bilder barna kunne velge blant under intervjuet

Alle intervju ble utført umiddelbart etter undervisningslutt i grupper på 2-3 barn. Etter at samtalen om hva de hadde deltatt på og hva de tenkte om det de hadde hørt, altså et intervju basert på deres erfaring begynte å gå litt i ring eller på tomgang, tok vi bildene i bruk. Bildene var lagt rundt omkring på bord langs veggene i rommene der intervjuene foregikk. Barna ble bedt om å velge en eller to illustrasjonene som stemte godt overens med det bildet de hadde hatt i hodet da fortellingen ble lest eller fortalt. Samtalen gikk da ut på at barna etter tur skulle forklare hvorfor de hadde valgt akkurat sitt bilde. De lyttet etter hverandre, og intervjuer stilte oppfølgingsspørsmål: «Tenkte du på da du valgte bildet?» eller «var det viktig at da du valgte bildet?»



Illustrasjoner til tema Noahs ark. Et lite utvalg av bilder barna kunne velge blant under intervjuet

Deretter var oppgaven å gå en runde til mellom alle bildene for å velge et bilde som slett ikke stemte med deres forståelse av teksten/hvordan de hadde sett det for seg i hodet. Dette var innledningen til en ny runde med samtale med barna i gruppe.

Bruk av tegning og lek

For å utvide tilgangen til barns tankeverden har vi også gått inn i forkant av undervisningen og sådd ideer til arbeidsmåter som kunne brukes etter at bibelteksten var fortalt. Dette var for å få så rik tilgang til barnas respons som mulig. Både tegning og lek ble tatt i bruk i undervisning med 6-åringer. Barna fikk en tegneoppgave i sammenheng med bibelteksten som var undervist. Forskergruppen snakket også med noen av barna mens de tegnet. Barna skulle leke ut fortellingen i et annet tilfelle med Lego-figurer. Tegningene ble direkte forskningsmateriale, og leken ble observert og filmet. Begge metodene anses av barna som naturlige oppgaver å få, og de utførte oppgavene med entusiasme.

Bønnelapper og foto-oppgave

Konfirmantenes respons er etablert ved et mangfold av metoder. De har skrevet bønnelapper, svart på bibeloppgaver i grupper, har skapt sin egen foto-serie og et utvalg av dem er intervjuet i forbindelse med fotooppgaven. En omfattende studie av bibelundervisning for

konfirmanter inngår også i materialet (Vesterberg, 2017). Vesterbergs prosjekt er i hovedsak et studium av 65 konfirmanters respons på påskefortellingen, samtidig som det har vært et aksjonsforskningsprosjekt ved at responsen sammen med egen vurdering av undervisning skulle få betydning for neste års konfirmantundervisning. Dette prosjektet er begrunnet i konfirmasjonstidens tyngde i norsk sammenheng og at kvalitative studier av respons ikke har vært gjort. Den internasjonale konfirmantundersøkelsen har gitt oss kvantitativ oversikt over konfirmanters respons på undervisningen som helhet, ikke på bibelundervisning spesifikt (Reite & Krupka, 2010; Schweitzer et al., 2010). Vesterberg kunne gjennom egen undervisning etablere verdifullt empirisk materiale som prosjektet som helhet har nydt godt av.

Forskningsstrategi

BIT-studien gjør bruk av en abduktiv forskningsstrategi (Alvesson & Skoldberg, 1994). Baserte på prosjektbeskrivelsen startet vi med noen åpne forskningsspørsmål, og nye ble skapt i møte med materialet på induktiv måte. De nye spørsmålene ble testet i lys av kjent teori, og basert på ny forståelse deduserte vi mer spesifikke spørsmål og fokuspunkter å møte materialet med. Alle medlemmene i forskergruppen hadde god forståelse av undervisning og trosopplæring før vi gikk ut i felt, og allerede her er vi preget av teori - forstått som sammenfattet erfaring (Tjora, 2012: 26). Men få av oss hadde erfaring med forskning på og med barn. Vi var preget av tilegnede forventinger til barn på ulike alderstrinn og måtte prøve å legge disse forventningene en del til side for å møte feltet mer uhildet. I samtalen med barn er det likevel nødvendig å vite noe om deres utviklingsnivå for å stille tilstrekkelig åpne spørsmål. Abduksjon er en beskrivelse av runddansen mellom empiri og teori, og hensikten er å skape ny teori eller kunnskap om bibelundervisning. I felt er vi dels bundet av tidligere erfaringer og forventninger til det som skal skje. Ingen av forskerne er ukjente med kirkelig undervisning, og da er det viktig at også de vanlige eller forventede forløp blir beskrevet. Det skjer ofte i forskning at det som er nytt, ukjent og overraskende, fanger oppmerksomheten. Det som erfarer som overraskende og uventet tydeliggjør samtidig hva som regnes som vanlig. Forskernes jobb er nettopp å verbalisere taus kunnskap, underliggende forventninger til barn, atferdsmønstre og vaner. Samtidig skal forskere rette kritisk blick nettopp på etablerte vaner, kontraproduktive praksiser som

relaterer seg til gårsdagens tankemønstre heller enn de utfordringer barn og unge i dag møter. Som forskersteam til stede sammen over lengre tid, hadde vi mulighet til å drøfte iakttagelser, endre prosedyrer for etablering av data, legge til intervjuer og etablere en fyldigere empiri.

Personvern og forskningsetikk

Evalueringforskningen følger gitte forskningsetiske prinsipper angitt i dokumentet Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016).³³ BIT er meldepliktige etter personopplysningsloven og blir meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata. Alle personopplysninger behandles konfidensielt i tråd med personvernombudets tilråding. De håndteres kun av forskere involvert i prosjektet, og disse har taushetsplikt. Materialet destrueres når prosjektet er avsluttet.

Personvernet er særlig restriktivt når det gjelder videofilming av barn. I undervisningsdeler der barn uten samtykke deltok, skulle disse være utenfor kameravinkel. De ble plassert på en side i kirkerommet under undervisningen, og kameraet ble innstilt mot den andre siden av rommet. Videoene skal kun anvendes i forskningssammenheng. For alle barn som ble intervjuet eller deltok i aktiviteter som ga forskerne varig forskningsmateriale som foto, skrevne tekster, tegninger eller evalueringsskjemaer har vi samtykke fra foreldrene. Foreldre hadde fire alternative valg når det gjaldt egne barns deltakelse. Alle barn vi har hatt samtaler med hadde foreldresamtykke.

Samtykkeerklæringer er utarbeidet både for foreldresamtykke på vegne av deltakende barn, for frivillige medarbeidere under 18 år og for frivillige medarbeidere og undervisere. Alle deltakere er gitt anledning til å trekke seg fra prosjektet i ettertid. Skjemaene for samtykkeerklæringer er vedlagt (vedlegg 1 og 2) i tillegg til godkjenningen av prosjektet fra NSD (vedlegg 3). Prosjektslutt er etter søknad utvidet til 2019.

³³ Se: <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Metoder for analyse av materiale

Transkribering av intervju har i stor grad skjedd fra lydopptak i FoSS og fra video eller lydopptak i BIT. Videoene gir som nevnt tidligere, rikere informasjon, og vi har gjort gjentakende gjennomsyn av helhet og detaljer. En del opptak er sett i fellesskap i forsker-teamet for å se i hvor stor grad vi fortolker det vi ser på samme måte, eller om flere fortolkninger bør komme fram i analysen. I lytteprosessen og fortolkningen er dialektord, gjentakelser og mumling vesentlige, men disse er fjernet i gjengivelsene av intervjuene som blir gjengitt her på bokmål. Tenkepauser er angitt i teksten med (--), mens hopp i refereringen av et intervjuet er gjengitt med (...). Barns vansker med å formulere seg er det vesentlig å ha in mente (Tjora, 2012: 144). Vi har derfor ikke eksponert nølingen eller letingen etter ord. Vi tar hensyn til nølingen i fortolkningen, men gjengir den skriftlig kun der den er helt tydelig. Dette gjør vi fordi muntlige utsagn, både fra voksne og barn, er korte, ofte klart kontekstbundet, hopp og har flere avbrutte setninger enn skriftlige redegjørelser. Muntlige utsagn kan lyde ufullstendige og nølende i skriftlig form. Dette prøver vi å ta noe hensyn til når vi analyserer intervjuene. Alle intervjuene som skal gi innblikk i mer individuell respons er analysert i detalj, men ikke alle får plass i rapporten. Her har vi valgt å gjengi respons på et utvalg tekster – og de samme som fikk vekt i rapporten om undervisningen. Konfirmantresponsene kommer i tillegg til dette.

Fordelen med flere parallelle kameraer er at vi kan relatere hendelser og reaksjoner til hverandre. Ved gjennomgang av materiale fra ulike kameraer er det lyden fra den som leder samlingen eller undervisningen og som går igjen på de ulike filmene som sikrer at forskerne kan synkronisere opptakene og vite hva som er parallelle hendelser. Slik vet vi hva som er reaksjon og respons på ulike ledd i undervisningen. I analysen av sammenhengen mellom undervisning og reaksjon, har vi gått ganske detaljert til verks i analysen, selv om vi når det gjelder plenumsrespons ikke redegjør i detalj for denne. Vi trekker mer generelle slutninger av det vi ser av plenumsopptakene. I bibelundervisning ligger det mange alternative valgmuligheter bak hvert utsagn, og det nødvendiggjorde detaljert analyse av undervisningen (Leganger-Krogstad, 2018). Samtidig tror vi ikke at verken undervisningen eller responsen vi har observert eller hørt, er enestående. Vi tror vi ser kultur- og tidstypisk undervisningspraksis i trosopplæringen fordi den er preget av samtiden, vaner, tradisjoner

deltakerne, undervisningsressurser og gudstjenestep praksis. Som pedagoger tror vi at barn og unge i Norge i dag som deltar i kirkens arbeid har en del aldersspesifikke trekk og er preget av sin egen tid, tenkning i barnehage og skole og norsk (medie)kultur på måter som slår ut i deres reaksjoner og respons på undervisning. Reaksjonene er altså ikke så unike som individene selv kan tenke de er.

Validitet

Vurderingen av validiteten i forskningen om opplevd gyldighet av de utsagn vi har om feltet vi har studert. Metodemangfold og samarbeidsforskning er elementer som styrker det Tjora trekker fram som kommunikativ gyldighet (Tjora, 2012: 2016). Det dreier seg om muligheten en har hatt i prosjektet til å drøfte forståelse og tolkninger innad i forskergruppen og med andre parter. I prosjektet har vi hatt ulike fagkompetanser og ulike fagbakgrunn. Samarbeidet i forskergruppen i empirietableringen har vært svært viktig faktor for å sikre validitet. Vi har oppsøkt nye felt for å sikre større aldersspredning blant deltakerne og har vært lenge i noen felt for å søke en bestemt mening. I tillegg har vi deltatt i seminarer og konferanser der foreløpige resultater har vært presentert overfor undervisningsansatte og overfor oppdragsgiver. Her har vi fått respons både fra andre forskere og fra undervisere. Dette gir innsyn i områder der det råder faglig uenighet og innenfor hvilke temaer det lett oppstår misforståelser. Dette har fått konsekvenser for presisjonsnivå, forklaringer på fortolkninger ut fra teoretiske perspektiver og for formuleringer i rapporten.

Generaliserbarhet

I kvalitativ forskning er generaliserbarhet et tilbakevendende tema. Ambisjonen er ikke å trekke generelle slutninger om barns og unges respons på bibelundervisning i trosopplæringen, men å forklare enkelte sammenhenger mellom undervisning og respons ved å søke å forstå de feltene vi har oppsøkt. Det dreier seg om mønstre vi ser i respons på bibelundervisning i plenum, og det undersøkende samtaler med barn og unge har lært oss. Alle funn er basert kun på de feltene vi har oppsøkt og de barna vi har sett i aksjon. Vi kan bidra til å øke interessen for den erfarte læreplan hos deltakerne i trosopplæring. Vi søker å finne noen sammenhenger mellom undervisning og respons, og går nær på enkeltbarns respons for å forstå mer av hva som foregår i resepsjonen av bibelundervisning. Vi ønsker å øke oppmerksomheten på barns og unges egne tanker, deres livsverden og livstolkninger.

Det krever mer kunnskap om barns og unges interesse for selv å arbeide med tekstene. Forskningen her setter fokus på hvordan voksne kan nærme seg barns og unges ønske om å bli utfordret til å formulere egne tanker om bibeltekster og forståelse, utvikling av livstolkning og tanker om kristendom. livstolkning. Vi ønsker å bidra til større metodemangfold i undervisningen (med tilhørende tekstarbeid) i møte med barn og unge og slik også i forskningen på og *med* barns og unges respons på bibelundervisning.

Kapittel 4: Presentasjon og analyse av materialet

Kollektiv respons - barn

Vi har filmet alle undervisningssesjonene to veier rettet mot både underviser og mot barna. Bedømming av kollektiv respons kan ha en del feilkilder. Alle i forskergruppen hadde enten pedagogisk utdanning eller pedagogisk erfaring, noen veldig lang erfaring fra undervisning. Vi så en del av videoene samlet for å se om vi i hvor stor grad det var enighet i tolkningen av barnas kroppsspråk. Pedagogisk skjønn bestemmer hvordan en erfarer det en ser, og det var forbausende stor enighet om vurderingen av det vi så, også på tvers av fagbakgrunn. De med pedagogisk opplæring har flere ord og kan gjennom sitt fagspråk beskrive mer detaljert, men tolkningen av barnas kroppsspråk var gjennomgående samstemmig. Det var stor enighet om at engasjement kan leses gjennom særlig to parametere: stor grad av stille lytting og ivrig og aktiv deltakelse i aktiviteter. Valget av disse to parameterne er det Aileen Zahl som introduserer, og de bygger på lang pedagogisk erfaring. Hun bruker parameterne i analyse av gudstjenesteobservasjoner der målsettingen var å finne hva i gudstjenesten som engasjerte voksne og barn samtidig og som dermed fungerer intergenerasjonelt (Zahl, 2012).

Stille lytting skjer når det blir elektrisk i rommet og barn sitter rolig, lytter med hele kroppen, følger underviseren med øynene, følger nøye med på illustrasjoner, bevegelser, lyder, endring i stemmebruk og uventede hendelser eller stemningsskift i rommet. Engasjement ser vi når det inviteres til felles bevegelser (dramatiseringer for å gjøre teksten kroppslig – ofte kalt stuntdrama) eller kollektive svar (minnevers eller setninger som er lært utenat). Engasjement leses av aktiv kroppslig deltakelse i felles aktiviteter. Mange hender i været for å få svare på spørsmål er også uttrykk for engasjerte barn. Sang og trospraksiser inngår ofte som oppfølging av undervisning og iver etter å delta i disse er også uttrykk for engasjement i undervisningen. Engasjement kommer til uttrykk når barn har forventning til undervisning, mange spørsmål, glemmer tiden, vil leke med artefaktene som har vært i bruk, vil leke eller tegne det de har hørt, fortsetter å øve på sanger, gjentar fortelling for hverandre eller fortsetter på dramatiseringer eller danser de har lært.

Elektrisk ro

På første plass når det gjelder hva som skaper *elektrisk ro og konsentrasjon* i trosopplæringen, er uten tvil levende, utenat lært og detaljrik bibelfortelling. Dette gjelder uavhengig av alder. Små barn kan følge med, konfirmanter lar seg engasjere og voksne lytter. Vi har i forskningen erfart at fortelling som utføres kyndig skaper elektrisk ro og fanger deltakere på tvers av alder i gudstjenester. Vesterberg fant i sitt arbeid at noe av det konfirmantene kunne gi tydeligst respons på var fortelling og pedagogiske læringsaktiviteter der konfirmantene møtte noe litt uvant eller ble overrasket. Hun trekker fram en hendelse som eksempel på det uvante, da de to ansatte vasket konfirmantenes hender som ledd i undervisningen om Jesu fotvask på skjærtorsdag. Fortelling fra både fortid og nåtid engasjerer. På feriekлубben var stor ro under en undervisningssekvens om misjon. Først handlet det om hverdagsliv i et land i Afrika illustrert med egne fotografier av navngitte mennesker. Med eksempler fra personer som underviseren kjente, forklarte underviseren om hus, familieformer, husdyr, matskikker, arbeidsfordeling, skolegang, språk, lek, dans og religion. Det ble tydelig forklart hva som er mål for og bidraget fra misjon på det aktuelle stedet. Barna lyttet interessert. Deretter satte fortelleren seg ned på en matte som skulle illustrere muslimske bønnematter utenfor husene i landsbyen underviseren pleide å reise til. Samtidig forklares og demonstreres vaskeritualet og bønnetradisjonen innenfor islam, og den erfarte fortellingen fanget deltakerne. Særlig to gutter som pleide å sette seg i ytterkanten av undervisningsrom om det var mulig, kom fram mot midten av rommet for å se og høre bedre.

På andre plass kommer framføringer. Vi ser også at forsamlingen blir rolig og viser stor grad av oppmerksomhet mot andre barn i tiltaket som framfører ting de har forberedt. Det kan være dans, drama, tegninger, lesning eller bønner. De lytter nysgjerrig, ser oppmerksomt og viser hverandre stor respekt. Barn lærer av barn.

På tredje plass kan deltakelse i gudstjeneste tidvis komme. De kan vise stor forståelse for rommet gjennom ro og stillhet, og vi kan se at mange barna preges av rommet, musikken, ritualet og det som foregår i gudstjenesten. Høytlesning av spennende fortellinger eller

fortellinger som berører gjenkjennbare menneskelige erfaringer, gir ofte stor ro i barnegrupper.

Ivrig deltakelse

På første plass når det gjelder å skape *ivrig deltakelse* kommer sang. Bevegelsessanger er særlig populære blant de yngste og opp til 12/13-årsalder. Akkompagnert sang som de lærer på pedagogisk, støttende måter, og som øves til de virkelig sitter i kroppen, skaper gode fellesopplevelser. Allsang skaper ivrig deltakelse og erfaring med fellesskap i hele deltakergruppen. I allsang fungerer det lærende fellesskapet på sitt beste. Resultatet er langt mer enn summen av delene (Leganger-Krogstad, 2018: 62-64).

På andre plass kommer trospraksiser som barna svært gjerne deltar i, sammen med dans og drama. Barn vil helst ha en viss medbestemmelse når det gjelder utforming av dramatiseringer og dans. Å lese visuelle uttrykk i fellesskap er en arbeidsform som skaper involvering og deltakelse. Studiet av kirkeårsteppet i grupper ved hjelp av en åpen, støttende fortolkningsmetode, skapte ivrig og spørrende deltakelse, og aktiviteten kunne foregå overraskende lenge uten at engasjementet dalte (Leganger-Krogstad, 2018: 63-64).

På tredje plass når det gjelder ivrig deltakelse kommer det å være med å lage gudstjeneste. Ut fra det vi har sett, kan denne deltakelsen gjelde involvering i mange deler av gudstjenesten. Noen barn er mest glad i å gjøre ting samlet eller i gruppe, mens andre ønsker å ha individuelle oppgaver og ta ansvar i form av lesning, liturgiske oppgaver eller å stå på stasjoner under bønnevandringen. Barn og ungdom i dag er opptatt av å få delta og å praktisere ting. Fra skolen forventes det av dem at de viser hvilken kompetanse de har tilegnet seg, de er derfor vant til framføringer og det kreves ofte at de står fram individuelt. I evalueringen av forsøksfasen av reformen fant forskerne at barn ønsket å gjøre de *ordentlige* tingene, det vil si de som har med kristne trospraksiser, gudstjeneste og diakoni å gjøre. Vi ser at det er en utvikling som bare er forsterket. Barn og unge har en praktisk tilnærming til religion. De forventer at de skal delta i bestemte praksiser som hører kirken til.

Grupperelatert respons

Frøyens studie viet mest oppmerksomhet til aktivitetene som skjedde i grupper utenom bibelundervisningen i BIT-prosjektet (Frøyen 2017). Her var det stort engasjement og ivrig deltakelse. Turer, hobbyaktiviteter, lek og sport ble studert for å se på hvordan barn og medledere forstod disse aktivitetene i sammenheng med trosopplæring. Tittelen på avhandlingen hennes *Klatring som trosopplæring* spiller på en diskusjon om *klatreveggen* i trosopplæringssammenheng. Diskusjonen ble reist i trosopplæringens forsøksfase og etterspurte aktivitetenes overordnede hensikt. Var det slik at aktivitetene var valgt ut fra barns interesse og med en svak begrunnelse i helheten? Spørsmålet var om ikke disse aktivitetene like gjerne kunne skjedd i en fritidsklubb eller idrettsorganisasjon. Hva var forskjellen? I *Underveisrapport 1*, etterlyses eksplisitte innholdsmessige kriterier til prosjekter i forsøket (Lorentzen & Mogstad, 2005: 34-36).

Når bakgrunnsdokumentet skal formulere trosopplæringens mål og metodikk, siteres stortingsmeldingen³⁴. Målene kan sammenfattende uttrykkes slik:

Dåpsopplæringen skal:

- *Utvikle reflektert tro og tillit til det som dåpen er en fortelling om,*
- *sette lys på de sentrale dimensjonene ved menneskelivet,*
- *knytte lærdom, kunnskap og kritisk refleksjon sammen med opplevelse og deltakelse,*
- *stimulere evnen til å forstå tilværelsen i lys av den gaven de fikk i dåpen og dermed evne til å tolke, mestre og leve sine liv,*
- *gi de unge livshåp,*
- *utvikle deres evner til å møte gode og onde dager og til å tro på fremtiden og egne ressurser,*
- *bygge en trygg identitet hos den dømte,*
- *stimulere til refleksjon over egne holdninger, og*
- *utvikle toleranse og respekt i møte med de som har en annen tro (Hauglin et al., 2005: 34).*

Stortingsmeldingen sier altså en del om det sentrale innholdet i reformen.

Dette innholdet ble gjort lite eksplisitt for søkerne i forsøket, hevder Håkon Lorentzen og Sverre Dag Mogstad og de skriver videre om mulige slagsider:

Med utgangspunkt i en klarere anvendelse av dåpsopplæringens innhold og grunnlag, ville en kunne peke på flere slagsider som det gjelder å unngå i dåpsopplæringen. Her er nevnt noen eksempler på slike:

- *En kan komme til å understreke læringens sosiale side så sterkt at dåpsopplæringen reduseres til en alminnelig sosialiseringssprosess som integrerer den dømte i menigheten som sosiologisk gruppe.*
- *En kan komme til å framheve subjektsiden i læringen så sterkt at dåpsopplæringen reduseres til en impuls til og et miljø for allsidig personlighetsutvikling i psykologisk forstand.*

³⁴ Stortingsmelding nr. 7 (2002-2003)(St.meld. nr.7, 2002/2003).

- *En kan komme til å vektlegge erfarings-, opplevelses- og handlingsmomentet så sterkt at bibel- og lærestoffet bare får en instrumental funksjon som hjelpemiddel til fordypning av alminnelig livserfaring og stimulering av handlingsliv.*
 - *En kan komme til å vektlegge en for dogmatisk og teoretisk kunnskapsformidling.*
- Med dette sier vi ikke at reformen har fått disse slagsidene. Det er prosjektene som vil avgjøre om dette skjer (Lorentzen & Mogstad, 2005: 36).*

Frøyens valg av tittel på avhandling «Klatring som trosopplæring» viser ønske om å følge denne diskusjonen inn i nåtid, etter vedtak om nasjonal plan og i implementeringen av lokale planer. Frøyen har analysert nasjonal plan som fremmer et helhetlig læringssyn, og deretter den lokale plan med fokus på bærende ideer for aktiviteter i trosopplæringen. Hun studerer nettopp sammenhengen mellom aktiviteter og trosopplæringens hensikt i lys av en slik helhetstenkning. Hun finner imidlertid at den er utydelig i planen og finner en dels todelt praksis. Dette vises ved at 'åndelig input' og 'allmenne' aktiviteter ikke ses i sammenheng i den feltmenigheten hun studerte. Noe blir trosopplæring og noe er underholdning. Hun påpeker at sammenhengen mellom det åndelige og verdslige regimentet dels brytes. Den kristne etikken og begrunnelsen for aktivitetene tas for gitt og forklares ikke i ord verken for deltakere eller medledere (Frøyen, 2017: 62-66). Det tas i for stor grad for gitt at barna og medlederne selv ser sammenhengen. Dermed blir bibelundervisningen for ofte stående isolert fra barns og unges hverdagsliv, og barna får for lite hjelp til kristen livstolkning og livsmestring. Hun finner at aktivitetene (blant annet klatreveggen) ikke er integrerte aktiviteter i trosopplæringen slik de kunne ha vært gjennom en mer bevisst helhetstenkning.

Individuell respons - barn

Den individuelle responsen er den vi har søkt å få tak i gjennom å studere enkeltbarn i videomaterialet ekstra nøye og gjennom uformelle samtaler med dem som ikke er filmet, men tatt feltnotater fra etterskuddsvis. Intervjuene med grupper av barn eller enkeltbarn har gitt verdifull informasjon. Noen ganger er vi blitt korrigert i vår forhåndsoppfatning av grad av interesse. Det gjelder særlig fysisk uro, særlig hos mindre gutter, uro som viser seg å ikke gå ut over lyttingen og interessen (se nedenfor s. 153).

Noen av disse intervjuene viste seg å være vanskelige å gjennomføre, fordi barna er slitne eller det er noen tydelige toneangivende i intervjugruppen som bestemmer hva det blir lov å snakke om, sabotørene har vi kalt dem. Andre barn kan rett og slett være skravlete og mer

interessert i å fortelle om en erfaring eller noe morsomt som kan ha mer eller mindre med saken å gjøre. Det er vanskelig å avbryte barn i deres meddelelsesbehov i en intervju-situasjon når en ikke kjenner barna fra før. Noen barn krever oppmerksomhet i gruppeintervjuet på bekostning av andre, og *det* er gjerne guttene i kjønnsblandede intervjuer. De har stort behov for å fortelle om overraskende hendelser eller skjellsettende erfaringer utenfor undervisningssituasjon. En forteller om oldemors død, om egne dyrs død og om å få stein i hode på sin egen fødselsdag! En gutt tester intervjuerens humor flere ganger og aper etter intervjuers skarre-r.

Barna har videre stort behov for å fortelle om det er gøy eller kjedelig det som har skjedd og det de har gjort. De går altså inn med en viss evaluering av det de har opplevd, og de bruker grove kategorier. Generelt kan de referere mer fra handlinger og konkrete erfaringer enn fra muntlig undervisning og forkynnelse. De satte pris på undervisernes bruk av visuelle hjelpemidler som bilder og flanellografen til bibelundervisningen. En del intervjudeltakere er også har mindre tålmodighet under intervjuet enn andre. Det kan skyldes at de jo slett ikke visste hva dette ville innebære.

I ettertid ser vi at det ble langt færre *spontane* samtaler enn vi tenkte knyttet til aktiviteter. Oppfølgingsspørsmål til bare et barn, ble det tidvis vanskelig å forfølge lenge av hensyn til de andre gruppedeltakerne. Hva barn spontant selv ville og ikke ville fortelle, var det vanskelig å forutse. Poenget i noen intervjuer er å prøve å finne grensen for deres forståelse uten at de får følelsen av at dette er leksehøring eller forhør. Den grensen var tidvis vanskelig å finne. Som forsker opplevde jeg at de fleste barn med glede lot seg utfordre, mens andre uttrykte kroppslig misnøye. Da erfarte jeg at grensen var nådd, skiftet tema eller oppgave eller eventuelt avsluttet intervjuet. **Nedenfor går vi detaljert til verks med en del av samtalene og gjengir barnas egen stemme.** Det finner jeg rett når vi forsker på barns og unges respons. At det blir noen gjentakelser, er i seg selv funn. Det viser at forståelsen er styrt av undervisningens tilretteleggelse, barns påvirkning av hverandre i intervjusituasjon og av deres alder og utviklingsnivå.

Respons gutt 11 år - Lys Våken

De innledende spørsmålene i intervju med barn som har deltatt i trosopplæringstiltak, starter med åpne spørsmål av typen 'fortell meg' knyttet til en aktivitet. Dette er for å begynne konkret og gi barna hjelp til å verbalisere det de har deltatt i. I FoSS ble barna bedt om å fortelle som om de fortalte til noen som ikke deltok på aktiviteten. Deretter spurte vi om hva som hadde skjedd eller hva de hadde deltatt i. Deretter var fokuset rettet mot forkynnelsen gjennom spørsmål om prestens formidling og om hvilken betydning det som ble sagt (eller gjort) hadde for hverdagen deres.³⁵

Gard er 11 år og går i 6. trinn. Han deltar på Lys Våken for andre gang.³⁶

I: Kan du fortelle hva som skjedde i gudstjenesten (hvis du skulle fortelle det til noen som ikke var der)?

Gard: At de burde komme og at det er veldig gøy. Og mye sånn gode ting om det.

I: Hva har skjedd? Hva har du vært med på?

Gard: Jeg har vært med på å lage (utydelig), tegnet og pyntet litt og så har jeg vært på å ordne klart til denne gudstjenesten og så har vi sunget og så har vi spist litt sammen og overnattet i kirken.

I: Hva snakket presten om?

Gard: Han snakket om det vi har gjort, og om at vi skal være lys våken for andre på klassen eller på jobben og se om de har det bra. Om Lys Våken og snakket om dåpen.

Gard understreker at han synes dette har vært så «veldig gøy» at mange andre burde komme. Videre i intervjuet understreker han at han har prøvd å få med flere venner på Lys Våken, men at de ikke kunne på grunn av andre ting de skulle. Han husker veldig godt alt han har deltatt i, og han skiller mellom individuell og kollektiv aktivitet. Den individuelle nevnes først, hvilket er naturlig ut fra intervjuerens spørsmål. Han forteller deretter om den kollektive deltakelsen. Han snakker da ikke bare på vegne av barn, men også om voksne og deres hverdag på jobb. Gard har altså fått med seg at prekenen hadde potensial for psykologisk og moralsk relevans for både barn og voksne (Keränen-Pantsu & Ubani, 2018a). Han viser også en bevissthet om lesning *foran* tekst. Den skal tas med inn i hverdagen. Han har videre fått med seg at det foregikk dåp i denne gudstjenesten og at presten ikke bare utførte ritualet, men knyttet også den til temaet for Lys Våken. Gard bruker ikke mange ord, men sammenfatter helt relevant det som skjedde.

³⁵ Dette intervjuet er fra FoSS.

³⁶ Undervisningskontekst, se: (Kaufman, 2019)

Gjennomgående i flere intervjuer er å gi en sammenfatning av erfaringen av det de har deltatt i. Mange er opptatt av om det er gøy/moro eller kjedelig. Om de har hatt det godt eller om noe leit har skjedd. Kontrastene er tydelige i barnas utsagn ved at det er få nyanser i det de sier. På spørsmålet om hva presten snakket om, går gutten tilbake til starten på prekenen, men deretter til tema for hele helgen og forklarer hva Lys Våken går ut på.

På spørsmålet om det var godt å sove i kirken, svarer Gard: «Alle kan ta med madrass selv, så da bestemmer man selv.» Gard tolker altså spørsmålet helt konkret og svarer ut fra det. Han mener altså at god madrass er det viktigste for å få sove godt, og legger til: «Første gang jeg sov her var det rart, men nå er jeg mer vant.» Han ser altså at kirkerommet som sted for soving kan være uvant, men at han selv har utviklet seg. Gard har bakgrunn fra i kor i kirken og er ofte og lenge i kirken ellers også. Han forteller at han går alene dit rett fra skolen, fordi det er lengre å gå hjemmefra. Han er også der på søndager og da er han en del ganger sammen med noen i familien.

I: Er kirken et hellig sted synes du?

Gard: Ja, rolig – kan treffe Jesus her.

I: Er det forskjell på skole og kirke?

Gard: Nei, ikke så veldig for vi skriver begge steder og har framføringer både her og på skolen.

I: Er det noen forskjell nå og forrige gang du deltok på Lys Våken

Gard: ja T-skjortene. Jeg har lyseblå nå for andre gang, men neste gang – når det er 3. gang – da skal jeg få lilla, som viser at jeg er medleder.

Gard svarer altså i hovedsak helt konkret på disse spørsmålene, særlig om forskjell på skole og kirke. Skrivning og framføringer inngår begge steder, så da synes han det er ganske likt. Det er først ut fra stikkordet hellig fra intervjuer at han kjenner mer etter hvordan han erfarer å være der. Da svarer han både med å gjengi erfaringen av *stillhet* og med å vise til kirkebyggets relasjonen til Jesus. Kirken er for ham et sted å «treffe Jesus». Hverdagsbegrepet Gard bruker her, kan tolkes som det er noe han gjør ofte. Ut fra det han sier har kirkebygget og det som foregår der, en spesifikk religiøs relevans for ham. Praksisene han deltar i, er viktige for ham. Å kunne få ikle seg lilla T-skjorte, som medlede bærer, inngår allerede i hans plan for neste års Lys Våken. Det å få gå i gradene fra deltaker til medleder gir sosial og psykologisk relevans for ham (Keränen-Pantsu & Ubani, 2018a), selv om han også her vektlegger de helt konkrete, ytre endringene: «Jeg skal få lille (T-skjorte)!»

Utsagnet tolket i lys av læringsteori, er et godt eksempel på en læringsbane fra legitim, perifer deltakelse i bevegelse inn mot sentrum i praksisfellesskapet.

Intervjuer prøver å få Gard til å tenke over personer Jesus satte fri slik det ble fortalt om i prekenen. Han husker bare kvinnen som hadde flere menn og at Jesus ikke snakket slemt til henne. Gutten husker imidlertid alle handlingene som inngikk i det innledende drama i prekene. Først ble Jesu programtale i synagogen i Lukas 4 lest fra en bokrull og deretter fra et nettbrett. Gard forteller detaljert om forskjellen på bokrull og moderne Ipad og hvordan man håndterer dem. Dette er den mest ordrike delen av hele intervjuet.

På spørsmålet om dåp i gudstjenesten har han lagt merke til den livlige søsteren til dåpsbarnet som svingte seg rundt i midtgangen med struttekjole. «Veldig søte barn,» kommenterer Gard. Hovedbudskapet i prekenen om at Jesus har gått planken for alle mennesker og nåde og unnskyldning, var nok bare delvis fanget opp. Men på spørsmålet om det som skjer i kirken hadde noe med hverdagen hans å gjøre, svarte han: «Mobbing gjelder alle steder» og siterte den gyldne regel utenat. At Lys Våken betydde å være våken for andre mennesker, det har Gard fått med seg.

Av dette intervjuet ser vi at evnen til å forstå og verbalisere erfaringer fra trosopplæringen er klart avhengig av barns intellektuelle modning. I dette tilfelle foregikk intervjuet rett i etterkant av gudstjenesten, og gutten kunne være veldig utladet og sliten. Men intervjuet varer nesten en halv time, altså ganske lenge, så Gard er utholdende og vil gjerne svare. Det er hendelsene og gjøremålene som huskes. Han redegjør på eget initiativ fra kvelden før da presten leser en historie midt i en mørk kirke, bare opplyst av et stearinlys i midten av barnegruppa. Gard forteller også om at gutter og jenter lå i hver sin ende av kirken og at det ble en del løping mellom. Om morgenen ble de vekket av prestens orgelspill. Han navngir presten to ganger i denne sammenhengen og forteller om et skuespill tidligere på kvelden utført av to andre ansatte som også navngis. Relasjoner til ansatte, han gjengir med navn, er tydelig viktig for erfaringen og mottakelsen for ham. Denne gutten føler seg hjemme i menigheten og har etablert gode relasjoner til ansatte. Gard er orientert mot handling og praksiser og fellesskap, mer enn den verbale bibelundervisningen. Det husker han ikke så

mye av uten å bli spurt mer. 11-åringen gjengir at det ble lest kvelden før og stemningen i rommet, men hva som ble lest, beretter han ikke om. Gard ser relasjon mellom bibelundervisningen og hverdagslivet, særlig når det gjelder det etiske. Gutten synes å være såpass sosialisert inn i gudstjenestepraksis at det er det særegne ved *denne* gudstjenesten han beretter om. Det vanlige ser det ikke ut til at han har behov for å fortelle om. Trivsel og relasjoner verdsettes høyt. Lys Våken inngår for ham i en rekke av ting han vil være deltaker på i kirken. Læring gjennom deltakelse og sosiale samspill er hans form for læring. Det som foregår er gøy, og han ville gjerne hatt flere av vennene sine fra skolen med i trosopp-læringen. Gard signaliserer på alle vis at her hører han hjemme. Deltakelsen hans har både sosial, moralsk, psykologisk og religiøs relevans, og han gir tegn til at han kan lese *foran* tekster. Gard vet at søndagen har innflytelse på livet i hverdagen.

Respons to jenter 11 år – Lys Våken

Det kan være interessant å se samme trosopp-læringstiltak ut fra erfaringen til to jenter Ellen og Trine, begge 11 år. Intervjuet skjedde like etter avsluttet tiltak.

I: Kan du fortelle hva som skjedde i gudstjenesten (hvis du skulle fortelle det til noen som ikke var der)?

Ellen: Jeg vil si at det var en prest som snakket. Som pratet litt om Gud og sånt, og siden det er på en måte nyttår for kirken så har vi hatt overnatting i kirken. Da har vi forberedt skuespill, bønner og litt forskjellig sånn som vi har lest opp og spilt. Og ja (--) det er på en måte det jeg vil si da.

I: Og du, hvis du skal fortelle om denne gudstjenesten til noen som ikke har vært?

Trine: Det at det var en vanlig gudstjeneste med litt sånn spesial (--) ja sånn spesial ting. Det var bønner og sånt, men var på en måte barn som leste det. Og så var det (--) ja, og så var det sånn start for at man skulle bli lys våken. Vi sprayet sånn vann og smelte ballonger og - sånn musikalsk start.

De finner ut at gudstjenesten var litt forskjellig, men ikke så forskjellig egentlig. Her kommer det fram en bevissthet om gudstjenestens plassering i kirkeåret. Det er nok et uttrykk for en våken interesse for undervisningen.

I: Hva snakket presten om?

Ellen: Han snakket om Gud som liksom tar vare på oss mennesker. Som liksom gjør ting for oss som vi ikke ville ha gjort. Han fortalte sånn der om Kaptein Sabeltann når Pelle og Pysa har gjort noe dumt så får de Kaptein Sabeltann til å bli sint. Og så må de gå planken. Så sier de som oftest: "nåde, nåde". Og da er det på en måte: "ikke gjør det, ikke gjør oss noe vondt." Og så gjør på en måte Jesus det for dem. Gud for dem, i stedet for at de skal gjøre det selv og (--) dø.

Her er det ikke alene en handlingsorientert lesning (lytting) til teksten som skjer, men en som er ute etter tekstens meningsbærende logikk. Ellen viser at hun forstår at presten gjennom metaforen 'å gå planken' beskriver Jesu som tok på seg andres skyld, gjorde noe for de andre i en stedfortrederhandling. Hun bruker begrepene Jesus og Gud sidestilt og viser med det en viss innsikt i kristologi. Ellen viser evne til å lese foran tekst, og forstår betydningen av planke/nåde på artefaktens tertiære nivå (se om artefaktnivåene i Leganger-Krogstad 2018, 42-45) , det vil si uttrykker forståelse for teologien i prekenen.

I: Er det noe annet du tenker på som han sa?

Ellen: At Jesus vil være med deg hele livet. At Gud vil være med deg hele livet.

I: Hvis du skulle si noe om hva presten snakket om, hva tenker du på?

Trine: Nei, at han beskytter oss og at hvis vi gjør noe som er dumt så tilgir han oss. Og så snakket han om dåpen når det var dåp. Og så var det jo (--) han snakket om at hvis vi har gjort noe dumt så skal ikke vi få straff, men noen gjør det for oss.

Vi hører at den verbale delen av prekenen og prekenens innhold huskes og er forstått av disse jentene. De har, som relativt kirkevante jenter, utviklet forståelsesrammer å relatere den nye informasjonen til. Her kommer det teologiske budskapet til uttrykk i det som er sagt og gjort, og jentene bruker de personlige pronomenene deg og vi/oss for å uttrykke at dette angår både dem selv og mennesker generelt. Ellen og Trine leser altså et budskap *foran* teksten og fortolker det i tydelige teologisk termer. De er klartalte, nøler ikke lenge med å finne ord etter at intervjuet er kommet i gang. De bruker andre ord enn prestens og viser med det at det er mer enn et referat. Dette tolker vi som uttrykk for jentenes teologisk refleksjon over prekenen. Deres lesning er, ifølge Briggs teori, basert på en meningslogikk. De er ikke bare opptatt av hendelsesforløp, men meningen i eller bak handlingen i teksten.

Trine bringer på bane personlig erfaring som får betydning for hvordan hun forstår teksten det ble prekt over. Hendelsen hun refererer til ligger fem år tilbake i tid, «så jeg begynner å bli ganske vant til det nå», sier hun.

Trine: Ja, når han fortalte om de Kaptein Sabeltann greiene og sånt så tenkte jeg på fetteren min fordi han var veldig glad i Kaptein Sabeltann og sånt. Og så druknet han da når han var fire. Men så tenkte jeg på at nå er han hos Gud, og han har det veldig mye finere enn han hadde det her fordi nå skjer det ingenting vondt. Og han har det bra, og han ser oss hver dag og ser hva som skjer. Tenker på at det er fint at han får være der og ikke bare ligge nedi jorda å kjede seg.

Denne hendelsen, som må ha grunnleggende betydning for henne, er legitimert av et spørsmål om at når mennesker er på gudstjeneste, så tenker de ofte på andre ting enn det som skjer og det som sies. Trine forteller at prekenen ga assosiasjoner til den lille fetteren som var så glad i Kaptein Sabeltann. Hun assosierer altså, men bruker en klart kristen forståelsesramme til å bearbeide sorgen over tapet. Ut fra det Trine har lært om livet etter døden i kristendommen, vet hun at han har det godt nå. Men siden hun fortsatt etter fem år tenker på fetteren når hun er i kirken, så har denne erfaringen en grunnleggende betydning for hvordan hun forstår seg selv og kristen tro. Hun bruker den til å tolke livets mening. Hun leser altså *foran* teksten, og den har både affektiv, eksistensiell, religiøs og psykologisk relevans for henne (Keränen-Pantsu & Ubani, 2018a).

Ellen og Trine reflekterer over hva det betyr å være 11 år og på vei inn i puberteten i relasjon til mobbing på skolen:

I: Opplever dere at det er ganske greit i forhold til mobbing på deres klasstrinn?

Trine: Ja, det er jo sånn som det pleier å være på alle klasstrinn. Noen stygge blikk og noen som ikke liker hverandre og synes (-- ja, det pleier alltid å være noen slemme eller én slem som (-- eller slem og slem, men som på en måte er (-- har noe imot en person kanskje og synes en person er kanskje litt sånn (-- aldri tenker på hvordan en ser ut og hvordan en oppfører seg og bare er sånn. Ja, bare er sånn ekkel og sånn. Det alltid noen som bare er sånn og tenker sånn. Særlig når vi går i sjetteklasse da for da er vi snart i puberteten. Så da er det alltid en som kommer først.

Ellen: Det er litt sånn (-- du må være kul ellers så er du en drittsekk liksom. Det er på en måte sånn.

Trine: Enten så er du veldig negativ eller så er du veldig positiv. Så liksom ja (-- når du går i første klasse er det veldig lett å være midt imellom, men når du blir større så er det (-- ja, så er det veldig vanskelig å bli akkurat passe. Enten så er du helt perfekt eller så er du ikke bra i det hele tatt.

Jentene beskriver rangering og grupperinger innad mellom elever etter hvert som en kommer på høyere klasstrinn. De forteller at det alltid er noen som bedriver denne rangeringen. Det er tilstrekkelig at det er én slik 'slem' i en klasse eller trinnet. Blikking og kommentarer på utseende er det de gruer seg mest til. De kjenner til at disse mekanismene vil bestemme hvilken gruppe elever de vil bli plassert innenfor av disse toneangivende 'slemme'. De uttrykker samtidig fortvilelse over tendensen til å bli gruppert i to ytterkategorier, kul eller drittsekk. Det er ingen gylden middelvei for dem. Resonnementet jentene gir uttrykk for her er eksempel på at lesning *foran* teksten er noe som skjer når undervisningen i bibelteksten inviterer til det. De appliserer den rett inn i egen livssituasjon

og arbeider med å finne sin egen plass i klassehierarkiet og utvikle egen livsstil og verdivalg. Her kan vi se hvordan trosopplæringen kan invitere til bearbeiding av livsmestring. Nok en gang skjer dette på grunn av at selve forskningsintervjuet etterspør barnas tanker og blir i praksis en læringssituasjon. Uten intervjuet vet vi ikke om denne refleksjonen hadde funnet sted. Samtalen viser at prekenen har belyst teksten på en måte som gir den moralsk, psykologisk og religiøs relevans for jentene.

På spørsmålet om hva som skiller en kirke fra andre rom, kommer de fram til at det er større, det har ikke senger, og det er mer ekko.

I: Noe mer?

Trine: Nei (--) eller jo. Det føles jo som om man er veldig, veldig nært Gud. Det er jo liksom Guds hus. Så det føles som Gud ligger ved siden av deg og holder deg i hånden.

Erfaringen med å sove i en kirke har for denne jenta gjort noe med erfaringen av Gud. Hun beskriver erfaringen med kroppslige begreper og legger til en sammenlikning. Det føles «som Gud ligger der ved siden av deg og holder deg i hånden.» Hun klargjør at det ikke er en kroppslig erfaring, men en som likner. Verbaliseringen her viser at hun har nådd et intellektuelt modenhetstrinn som gjør det mulig for henne å forholde seg til abstrakte forestillinger. Utsagnet skiller seg slik fra Gards, som ønsker å uttrykke noe av det samme, og sier at i kirken kan man «treffe Jesus». Kirken er for Trine «Guds hus og man er veldig, veldig nær Gud». Hun uttrykker det i ved hjelp av subjektet 'man' for å uttrykke at dette er allment. Hun vet at kirken, som rom, kan ha affektiv, religiøs og psykologisk relevans for mange. Dette gjelder henne selv fordi i kirken «føles det som Gud ligger ved siden av deg og holder deg i hånden.» Slik viser hun at hun har etablert en trygg gudsrelasjon og evner å verbalisere denne i møte med en ukjent forsker. Jentene overtar tidvis hverandres utsagn og virker samsnakket. De synes å ha snakket mye sammen om kristen tro. Læring gjennom deltakelse og samarbeid i trygge relasjoner synes å være helt vesentlig for disse to jentene.

Respons tre gutter 7 år - skapelsen

Intervjuet er foretatt like etter undervisningen om skapelse første dag på en firedagers feriekubb for 6-10-åringene, det vil si barn som skal begynne i 2.-5. trinn etter sommerferien. De 80 barna som deltok er delt i aldersblandede grupper. De som skal opp på 5. trinn er en gruppe for seg selv. Barna sover hjemme og undervisning og sang foregår i en 1900-talls

langkirke med faste benker. Undervisningen foregår fra koret og tegnede, humoristiske illustrasjoner fra en barnebibel blir vist på skjerm (Henley et al., 1992). Undervisningen om skapelsen er beskrevet i rapporten om undervisningen (Leganger-Krogstad, 2018: 57-59).

Det er en fordel for forløpet i intervjuet at det ikke har gått tid mellom undervisningen og intervjuet og at barna vet at intervjueren var til stede der. Formen på intervjuet er å starte med det konkrete, med hva som foregikk.

Guttene, alle 7 år, benevnes Anders, Bert og Cato og intervjuer er I.

I: Hva var det som skjedde borte i kirken i stad?

Anders: Det var noen som fortalte om da Gud skapte jorda.

I: Husker dere det samme?

Bert og Cato: Ja.

I: Ja? Var det mer som skjedde?

Bert: Masse masse!

I: Hva da?

Bert: Masse annet.

I: Husker du noe av det som skjedde etterpå?

Cato: Vi måtte synge.

I: Måtte synge?

Bert: Ja.

I: Husker dere noen av de sangene?

Anders: Eeem, jeg husker ikke.

I: Husker ikke?

Bert: Ikke jeg heller.

Cato: Eeem, ikke jeg heller.

Guttene svarer veldig kort og nesten unnvikende på intervjuerens spørsmål. Situasjonen er uvant for dem. De kjenner ikke intervjueren, og det er deres første dag på ferieklubben. Svarene deres bærer preg av at de utforsker hverandres måte å svare på. Men vi kan også tolke det slik at guttene ikke er i stand til å sette så mange ord på det de nettopp har vært med på. Svaret «Masse masse!» kan vise at Bert ikke så en klar sammenheng eller mening i undervisningen, og «Vi måtte synge» blir uttalt med en undertone av opplevd tvang i motsetning til vellyst. Hele intervjuet preges av at intervjueren må dra svar ut av guttene.³⁷

Guttene gjengir noen få elementer fra fortellingen: Han (Gud) lagde lys, trær og planter, og fjell. På spørsmål om de så for seg fortellingen inni hodet sitt, eller hva de så for seg, kom det

³⁷ Framstillingen bygger på en førstegangsanalyse av Asbjørn Gutubø Håkonseth.

noen korte «vet ikke» og «ingenting» til svar. Videre ble de spurt om hvordan de ble involvert i fortellingen:

I: Var det noe dere måtte gjøre da X fortalte?

Cato: Hmmm, nei?

I: Skulle dere bare sitte og høre på? Måtte dere bruke hendene deres til noe?

Anders, Bert og Cato: Ja.

I: Hva da?

Bert: Masse.

Anders: Vi måtte gjøre bevegelser.

I: Hvilke bevegelser?

Anders: Hmmm

Bert: Avbryter. Glemte det.

Anders: Glemte det.

Cato: Glemte det.

Her fungerte Berts svar effektivt for å sabotere samtalen og forhindre de andre guttenes svar. Videre i intervjuet fortsatte han med dette, også med kroppsspråket. Intervjueren forsøkte å få dem til å gjengi den enkle involveringen fra fortellingsstunda. For hver dag i skapelsen skulle alle strekke fram hendene og si «Tommel opp! Det var godt!» - slik som Gud så at det han hadde skapt var godt. Dette kom imidlertid ikke fram i intervjuet før de fikk hjelp til å huske det. Intervjueren prøvde seg likevel med et nytt spørsmål:

I: [Til Anders:] Du [sa at du] husket at Gud skapte lys. Hvordan tror du det så ut da Gud skapte lyset?

Anders: Umm, veldig lyst? På grunn av at når vi er i mørket og det blir lyst, da blir det veldig lyst.

I: Ja. Skulle dere bruke (--). Skulle dere se for dere hvor mørkt det kunne være før det ble lyst?

Anders og Cato: Ja.

Bert: Vi hadde øynene igjen.

Anders: Og ha hendene framfor mens vi hadde øynene igjen.

[...]

I: Tror dere at det var så mørkt, som dere fikk det til? [Holder hendene foran øynene]

Anders, Bert og Cato: Ja.

I: Eller var det enda mørkere?

Bert: Enda mørkere.

Cato: Mm.

Anders: Enda mørkere. Så mørkt at de ikke så noe.

Her våget intervjueren å stille et litt ledende spørsmål, og det satte i gang en god samtale om lys og mørke på tross av at samtalen nettopp var sabotert. Guttene våknet til og fortalte hva de hadde gjort, og satte ord på noen tanker om det. Dette kan skyldes at Bert inntar en annen rolle i gruppen, en kan si at han skiftet rolle fra sabotør til isbryter. Involveringen fra fortellingen med å se for seg mørket ved hjelp av lukkede øyne og hender. Guttene ser ut til

å kunne gjenkalle hva som skjedde ved å gjenta selve bevegelsene. Vi kan si at bevegelsen støttet deres hukommelse og bidro til tolkningen av fortellingen.

Det var altså ikke at de ikke husket noen av bevegelsene de hadde gjort med hendene, men de hadde ikke fått et spørsmål som det var naturlig å gi respons på. Dette er en analyse som er viktig både for å forstå intervjusituasjonen, men også for å forstå guttenes arbeid med fortellingen. Guttene hadde gått rett fra fortellingsstunden og til intervjuet, og de ikke arbeidet med å forstå eller fortolke skapelsesfortellingen. Intervjuet ble dermed en læringsarena hvor de kunne fortolke det de hadde opplevd, og formulere det. Denne prosessen kunne blitt lettere og rikere om ikke intervjueren ikke var begrenset av korrekt intervjuteknikk med åpne og ikke ledende spørsmål.³⁸

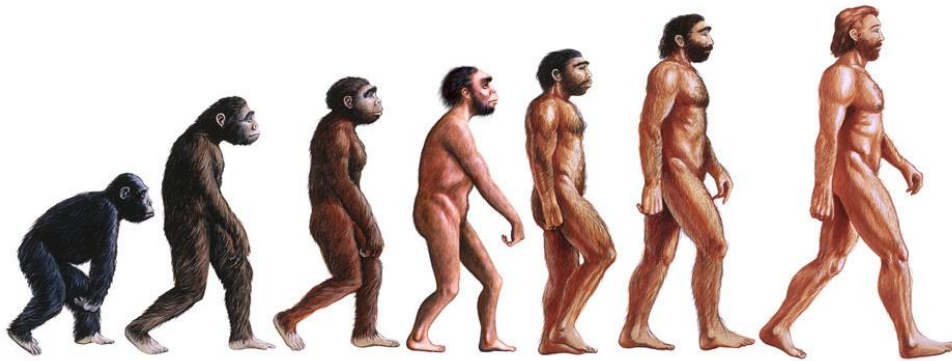
Intervjuet fortsatte ved at guttene ble bedt om å velge hvert sitt bilde av skapelsen, blant de 58 illustrasjonene som var lagt ut i intervjurommet. Instruksen lød: «Velg det bildet som passer best med hvordan dere fikk med dere fortellingen. Hva tror dere skjedde i fortellingen som X fortalte? Hvordan tror dere det så ut?»



Edvard Munch: Solen 1911, Aulaen i Universitetet i Oslo

³⁸ Det såkalte nøytrale forskningsintervjuet der intervjueren skal være en nøytral utspører diskuterte vi etter hvert ganske mye i forskningsgruppa. Som tidligere nevnt, forlot vi delvis denne metoden og inngikk i større grad i samtaler.

Anders valgte Edvard Munchs maleri *Solen* som henger i aulaen til Universitetet i Oslo og beskrev det slik: «At det kommer lys.» Bert beskrev bildet sitt slik: «Gud skapte jorda.» Det var et bilde som viser Gud i menneskeskikkelse som former planeten Jorda. Han holder den i sin hånd, og jordkloden er omtrent på størrelse med Guds hode. Cato valgte et bilde som viser stadiene i evolusjonen fra ape til menneske.



Illustrasjon til skapelsen. Kilde: Science Photo Library (Scanpix.no)

Valgene deres viser at de knyttet viktige momenter fra fortellingen til valget av bildene. Samtalen om lys og mørket kan ha vært avgjørende for at Anders valgte et bilde med lys som motiv. Gud skaper jorda, var guttenes første referat fra fortellingen, og var en naturlig måte å beskrive Berts bilde på. Gud skaper mennesket er viktig for Cato i valget av bilde, selv om undervisningen stoppet før menneskets skapelse, men viste et bilde av et mennesket sammen med landdyra. Det ble ikke nevnt noe om evolusjonsprosessen. Underviser hadde planlagt å fortelle Adam og Eva-fortellingen fra 1. Mos 2 til å redegjøre for skapelsen av *mennesket* og syndefallet i klar sammenheng med den, og det skjedde i undervisningen først dagen etter. Dermed viser Cato at han kan fortellingen godt fra før og setter den i relasjon til menneskets utvikling. Dette gjør han selv om undervisningen ikke berører dette tema, og han viser dermed forhåndskunnskap om fortellingen og også om evolusjonsteorien.

Anders og Cato velger bilder som ikke bare er illustrasjoner av skapelseshandlingen, men som sier en del om en mer overført forståelse av teksten. Vi kan si de leser basert på

meningslogikken i teksten. Guttene viser at de likte oppgaven. Det var noe å gjøre, og de kikker nøye på hverandres bilder og lytter etter de andres forklaringer. Noe større trygghet brer seg i rommet, og alle tre guttene relaterer seg til hverandre i et rom der det var ganske trykket stemning fra starten av. Men samtale blir det ikke.

Deretter fikk guttene i oppgave å velge det bildet som stemte minst overens med deres egen oppfatning av fortellingen. Anders valgte et bilde og beskrev det slik:

Anders: Legofigurer og en hoggorm og en hai som er på land.

I: En hai som er på land! Hvorfor tror du det ikke var sånn?

Anders: På grunn av, vi er ikke Lego.

I: Vi er ikke Lego, hva er vi da? Vi er ...

Anders: Vanlige mennesker som kan leke med Lego og bygge med Lego.

Da Gud skapte mennesket, skapte han ekte mennesker, sier Anders. Slik som Anders selv, for det er lett å se for seg at han viser til lek og kreativitet som en menneskelig egenskap som han selv besitter. Selv om Gud skapte mennesket ikke inngår i undervisningen, er det altså dette tema som berører to av disse guttene. For Anders er det viktig at mennesket er levende og ikke byggeklosser. Mennesket kan derimot leke og skape av byggeklosser eller dødt materiale. Slik klargjør han en viktig forskjell på mennesket og Gud, kanskje inspirert av innledningen på undervisningen der en levende rød rose og en menneskelaget papirblomst ble sammenliknet. Dette er også uttrykk for meningslogisk lesning av teksten. Han viser en begynnende forståelse for artefaktene (rose/papirblomst) på et sekundært nivå. Undervisningen har hatt affektiv og kognitiv relevans for dem, kanskje også eksistensiell.

Bert valgte et bilde av en eksplosjon i verdensrommet som det bildet han mente stemte dårligst med det de hadde hørt. Det kan tyde på at han oppfattet skapelsen som en kontrollert og ryddig handling der Gud hadde kontroll. Kanskje har undervisningen hatt affektiv relevans for ham i form av ro og orden i kaos.

Denne økten viser at guttenes forståelse går lenger enn deres evne til å verbalisere forståelse. Det vi merket oss mest ved intervjuet var at Cato som var meget stille gjennom store deler av intervjuet, hadde grunnleggende forhåndskunnskap om evolusjonen – og når denne ikke ble berørt i undervisningen overhode, fikk han lite hjelp til å arbeide videre med

relasjonen mellom skapelse og evolusjon. Han valgte dette bildet for å vise hvordan han så det for seg i hodet. Vi vet ikke om han ser en naturlig sammenheng eller konflikt her. Kunnskapen 7-åring besitter, skal altså ikke undervurderes.

Respons tre jenter 7-8 år - skapelsen

På spørsmål til jentene, benevnt Ester, Dina og Frøydis³⁹, om hva som skjedde i kirken, kommer det raskt et svar om at underviseren hadde vist fram to blomster, en som var laget av papir, og ei ekte rose.

I: Hva tenkte dere da X viste fram disse blomstene?

Frøydis: Hvordan greier hun å lage den blomsten?

Ester: Ja. Ler. Jeg har sett flere som har lagd, men jeg har aldri skjønnt hvordan de gjør det.

Dina: Jeg greier å lage en sånn.

I: Du greier å lage en sånn! Men da hun viste fram den andre blomsten, da?

Ester: Den skjønte jeg med én gang at hun hadde kjøpt i butikken.

Frøydis: Jeg begynte å lure på om den var falsk eller ikke.

Jentene forteller om hva de tenkte da de så blomstene. De viser at det var ganske lett for dem å skille ekte rose fra papirblomst, selv om det også var litt usikkert på om den rosa som så ekte ut også kunne være falsk.⁴⁰

Det at de snakker om blomstene, som var det første som skjedde i undervisningen, viser at disse gjorde inntrykk. Inntrykket kommer av undring, blant annet over hvordan papirblomsten var laget. Jentene relaterer umiddelbart til seg selv om de kunne laget tilsvarende. Dette er i motsetning til hva som kommer fram i intervjuet med guttene, som ikke forteller om blomstene, og dermed kanskje ikke er blitt engasjert av det.

Jentene snakker ikke om hva som var underviserens poeng med å vise fram blomstene, og intervjueren spør heller ikke om det. Der underviseren sannsynligvis ville få fram at den ekte rosen er skapt av Gud, tenker Ester heller på at den er kjøpt i butikken.

I: Hva handlet fortellingen om?

Frøydis: Om da Gud skapte jorda. Eller verden.

I: Hva husker dere best fra fortellingen?

Dina: Emm ...

Frøydis og Ester (i kor): Bildene. Ler.

I: Bildene? Hva var det bilde av?

³⁹ Det brukes fiktive navn hele veien her.

⁴⁰ Framstillingen bygger på en førstegangsanalyse av Asbjørn Gutubø Håkonseth.

Ester: Dyr?

I: Dyr?

Dina: Og lys.

Dina, Ester og Frøydis deler på ordet: Trær. Himmel. Blomster.

I: Hvorfor viste hun disse bildene?

Frøydis: For å vise oss hvordan det så ut.

Jentene er ivrige og kjenner hverandre. Fortsatt er det de visuelle inntrykkene som er viktigst for jentene. Det er ikke bestemte deler av fortellingsinnholdet som er viktigst, men på hvilken måte det er formidlet. De husker fortellingen ut i fra hva som gjorde mest inntrykk, og det var alt det som ble formidlet gjennom bildene. Det var en styrke for disse jentenes læring at fortellingen ble presentert multimodalt.

Her kan vi se tilbake til intervjuet med guttene, hvor det ble en samtale om lys, og hvor Anders valgte et bilde med lys. Dina nevner også lyset som motiv på et av bildene i formidlingen.⁴¹ Intervjueren stiller etter hvert det samme spørsmålet på nytt, og tenker nå på å få fram innhold i stedet for formidlingsform.

I: Hva husker dere best fra fortellingen?

Frøydis: Jeg vet ikke helt, for jeg har hørt den historia så mange ganger før at jeg husker alt.

I: Du husker alt! Kunne dere den fra før?

Dina og Ester: Ja.

I: Hvor mange ganger har dere hørt den?

Ester: Tusen.

Dina: Ler Tusen!

I: Var det noe som var nytt denne gangen som dere ikke har hørt før?

Dina og Ester: Nei.

I: Hvor har dere hørt den før, da?

Dina og Ester: Skolen.

Frøydis: Og søndagsskolen. Og kirken.

Jentene sier at fortellingen er godt kjent for dem fra før. De har hørt den på skolen, Frøydis har også hørt den i kirken. De greier ikke å sette ord på forskjellen i hvordan skolen og kirken formidler den, heller ikke på et lignende spørsmål seinere i intervjuet. Dette gjelder også i andre intervjuer i materialet. Det som imidlertid skjer, er at skolens formidling får betydning for hvordan Dina lytter til fortellingen i kirken:

I: Var det noe dere så for dere inni hodet deres når dere hørte fortellingen?

Dina og Ester: Nei.

⁴¹ Selv om det ikke kom fram i intervjuet med guttene, er det mulig at multimodaliteten med bildet i tillegg til tale og bevegelse gjennom lukkede og åpne øyne har vært viktig for guttene også.

Dina: Jeg så bildene i boka på skolen. Jeg så for meg det.
I: Du så for deg bildene fra skoleboka? Hva er det bilde av i skoleboka?
Dina: Eeéh, det var egentlig mest om Adam og Eva, tenkte jeg mest på, ehe, da.
I: Var de med i X sin fortelling?
Ester: Nei.
Frøydís: Eem, Adam var med. Med dyra.

De bildene hun har sett fra fortellingen om Adam og Eva i skoleboka, spiller med når hun hører om den skapelsesberetningen som ikke navngir menneskene som skapes. Denne jenta leser altså basert på indre bilder (se s. 42). Det hun hører her på feriekлубben, gjør at hun gjenkaller et indre bilde basert på skoleboka, selv om hun blir presentert for nye store illustrasjoner rett foran seg. Verken på skolen eller i kirken har barna lært å skille mellom de to versjonene av skapelsen i 1. Mos. Selv om bildet som blir vist av mennesket som Gud har skapt ikke blir navngitt i formidlingen av fortellingen denne gangen, identifiserer barna mennesket som Adam. De tilkjenner ingen kritikk mot fortellingen, snarere tvert imot virker det som om barna tar fortellingen som en sannhet:

I: Hvorfor viste hun disse bildene?
Frøydís: For å vise oss hvordan det så ut.

Adam og Eva kommer også igjen i jentenes valg av bilde, litt senere i intervjuet. Dina og Ester valgte det samme bildet, som viste Adam, Eva, slangen, treet og eplet.

I: Var det noen av disse tingene som var med i fortellingen i dag?
Dina og Ester (veksler på å svare): Mmm ... Trærne, buskene, gresset. Ja.
I: Dere var veldig raske med å velge det bildet. Hvorfor det?
Dina: Jeg vet ikke.
I: Var det sånn du så det for deg da X fortalte i dag?
Dina: Nei.
I: Men det var sånn du tenkte det fra før, kanskje?
Dina: Ja.

Responsen deres røper ikke ny kunnskap fra dagens formidling, men at de evner å knytte fortellingen de hører til eksisterende kunnskap. Dette stemmer overens med funn fra Briggs: «The images already established in the readers' memories appeared to take priority, so that subsequent encounters with the biblical narrative served as a development of those images» (Briggs, 2017: 162). Briggs finner at svært mange av leserne hennes skaper seg indre bilder mens de leser Lukasevangeliet, og det gjelder særlig de narrative tekstene. Dette kan være indre bilder eller bilder inspirert av en kilde, fra en bok eller en film. Dina har sitt indre bilde fra skoleboka, og det dominerer forestillingene hennes mens hun lytter til fortellingen.

Undervisningen har altså ikke gitt jentene særlig mye å bryne seg på, og de er derfor heller ikke spesielt engasjert i samtalen. De har noen forestillinger om betydningen av skapelse allerede og her har det ikke undervisningen gitt stillaser til å bevege seg videre i utvikling. De sier lite som tyder på at de har erfart noen relevans i møte med teksten denne gang.

Sammenlikner vi samtalene blant gutter og jenter om skapelsen, så viser jentene seg mer lyttende til hverandre og tar opp tråden fra hverandre. Intervjuet arter seg mer som en samtale, selv om formen er et intervju ledet av en voksen. Intervjuet med guttene arter seg ikke som en samtale, men en skjult kontrollert kommunikasjon der en av dem leder an i hva det er lovlig å gi respons på. Cato holder seg en del i bakgrunnen, tar ikke ordet uten at han blir oppfordret av intervjuer med blikket. Noen ganger sender han et blikk over på lederen i gruppa og synes å kjede seg litt. Ut fra valg av bilde om evolusjon og kroppsspråk, synes han å brenne inne med mye refleksjon. Undervisningen synes ikke å ha ført til noen vesentlig utvikling for hans del. Han er ikke blitt så engasjert at han tar ordet og bryter gruppelederens uttalte rammer for samtalen.

Læringssamtale - tre jenter 6-7 år om skapelsen

Intervjuer minner jentene om at siden de er forskjellige og unike, så har de sikkert hørt forskjellige ting. «Da X (med navn) fortalte inne i kirken, hva hørte du Anne?» spør intervjuer henvendt til Anne for å komme i gang. Disse jentene er blant de yngste og er litt adspredte og fysisk urolige helt fra begynnelsen av samtalen. De greier ikke referere mye fra undervisningen bortsett fra at de har hørt om skapelsen av himmelen og jorda og fjellene. Fjelltur inngår i programmet, og Brita som nevner fjellet skal rett på den etterpå. Hun bekrefter at det var derfor hun tenkte på fjellene. Intervjuer spør hva fortelleren viste fram. De svarer dels i kor «en papirblomst». Det blir 'en lokke og lure'-samtale, og vi kan kalle det en læringssamtale.

I: Hva er forskjellen på en papirblomst og en ekte?

Anne: Den er laget av papir.

Brita: Og ekte blomst er laget av noe helt annet.

I tar i en potteplante på bordet og sier: jeg ønsker meg veldig en slik levende blomst som dette, kan du lage en til meg?

Anne: Det klarer jeg ikke.

Anne: Fortsetter å resonnerer: Jeg kan ta en pinne og klippe blader og lime på.

I: Så sier jeg VOKS! Hva skjer da?

De kommer fram til at en papirblomst ikke kan vokse.

I: tar på potteplanta igjen og sier: *Men det kan denne. Hvorfor det?*

Anne, Brita og Camilla: *Fordi den er ikke lagd av papir.*

I: *Men hvem har laget denne (potteplanten) da?*

Brita: *Den har bare vokst av seg selv. Av jord og vann.*

Camilla: *Noen kan vokse fra frø.*

I: *Men det er jo også kjemperart. For når du har et frø i hånda, kan du skjønne hva slags blomst som kommer?*

De forklarer hva man gjør for å plante et frø.

I: *Hvem er det som bestemmer at det går an å vokse selv om du bare tar et frø ned i jorda?*

Anne: *Det er Gud.*

I henvendt til Anne: *Er det Gud som har skapt deg også?*

Anne: *Nei*

I: *Tenker du at det er mor og far?*

Anne: *Ja*

I: *Men kunne de bestemme at de ville ha Anne?*

Anne lyser opp: *Neeei*

I henvendt til Brita: *Hva tenkte du mer på da x snakket?*

I: *Tenkte du på dyr? Et dyr du har hjemme?*

Brita med overbevisning: *Nei!*

Anne: *Jeg hadde et dyr.*

I: *Hørte dere at lyset kom tidlig i den fortellingen selv om sola kom langt ut i fortellingen dere hørte. Er ikke det litt rart.*

Anne: *Jeg tenkte at sola skapte lyset.*

I: *Det trodde jeg også, men i den fortellingen er det ikke slik.*

Brita ser ut av vinduet og sier: *Det er sola som gjør at det blir lyst.*

(...)

I: *Er det de som forteller oss om hvordan været skal bli, som bestemmer over været?*

Anne, Brita og Camilla: *Nei*

I: *Så det er ganske mye vi ikke bestemmer, altså?*

I: *Er skape noe annet enn å lage?*

Brita: *Ja*

De blir bedt om å velge to bilder hver.

I: *Dette blir spennende, altså, kan du Brita fortelle først hvorfor du valgte dine bilder.*

Brita: *valgte et undervannsbilde med mange fisker og sier at det var fordi det var spennende. Det andre bildet hun valgte var fra fjellet.*

Anne valgte skapelsen fra Tidslinjen og begrunner det med strålene og lyset som ble skapt.

Det andre bildet hennes er av en jordklode som holdes i en hånd.

I: *Tenkte du på hvem sin hånd det er som holder den jordkloden?*

Anne: *Nei*

Camilla velger et bilde av en gener (DNA) og et av snøkrystaller.

Hun er nølende til å fortelle hvorfor hun valgte dem.

I: *Var det bare for at det var pent?*

Camilla vrir seg på stolen.

I: *Du har valgt noen litt rare, spesielle ting du.*

De andre viser interesse for bildene hennes. De er «kule».

I: *Har du tenkt over at når det kommer snø, så er hvert eneste snøkorn så forskjellig?*

Camilla: *Ja!*

I: *Men hva er dette da? Peker på bildet av gener.*

Anne, Brita og Camilla rister på hodet.

I: *Det er koden inni oss. Koden inni hver eneste celle som vi har inni her (peker på huden på fingeren) så har vi sånne lange lange strenger inni hver eneste lille bit vi er lagd av. Det er byggesteinene som vi er lagd av. Det er de de prøver å finne ut av nå for å finne ut av sykdommer og sånn, hva slags koder vi har inni kroppen.*

I: *Ser dere noe forskjell på hva dere har valgt av bilder da? Jeg ser litt forskjell jeg. Brita du har valgt levende natur. Anne du har tenkt veldig på det lyset vi snakket om, og Camilla du har sett på det vakre. Dere turte å gjøre forskjellig.*

Jentene lyser opp og ser ut til å like responsen de fikk fra intervjueren.



Oscar Jansen: Skapelsen. Tidslinjen – Den store fortellingen i Bibelen. Verbum

Brita spør om de kan få velge flere bilder.

I: *Da gjør vi det. De er på vei, før svaret kom. Jeg vil også vite hvilke bilde dere ikke ville tatt. Det dere tenker: Uff, det var ikke sånn.*

Camilla velger en eksplosjon av en alien, en sol, en jordklode som er har en ring med mennesker rundt seg, skjold (men kan ikke forklare hva hun ser). Som bilde som ikke passer velger hun utviklingen fra ape til mennesket og sier at her er det aper, halvmennesker og mennesker. Mens hun leter etter ord for å forklare bildet, sier Anne at det er dinosaurer. Det protesterer hun på og kommer på ordet halvmennesker.

I: *Tenker du at det er slik det har skjedd? (peker på menneskets utvikling).*

Anne peker på bildet hennes og sier: *Jeg har den boka hjemme.*

Anne har valgt Skapelsen i Tidslinjen med regnbuen og Noah fortellingen: *Den regnbuen var fin og hele bildet var fint.*

Brita har valgt nærbilde av snuten på et grønt insekt, og sier hun tror det er en gresshoppe.

I: *Vet du hva jeg tenkte på da jeg valgte ut det bildet? Jeg tenkte på hvordan Gud kunne finne på at noen insekter skulle se sånn ut, når det ikke var noen insekter ennå, og så grønt, før noen hadde sett noe grønt. Han har jo laget fargene også.*

Brita valgte et bilde der skapelsen fortalt med Lego.

Brita: *Dette er faktisk en Lego.*

I: *Hvorfor har noen laget det i Lego da tror du? Er skapelsen så viktig at det til og med er blitt Lego?*

Brita: *Det var en fyr, som var Gud. Så lagde han sola og mange dyr.*

Hun blir forstyrret av de andre og går videre til de neste bildene sine.

Hun valgte en foss, en blendende sol og et fjell opplyst av nordlys. Hun er svært ivrig på å vise bildene fram for kamera og de to andre jentene blir urolige. Det er tid for å runde av.

Denne samtalen viser at jentene nesten ikke har ord for det de har vært med på. De kommer ikke særlig i gang tross intervjuers stillasbygging. De får ledende spørsmål, men ser ikke ut til å bite på agnene som legges ut. De evner ikke å fortelle forskjellen på menneskelaget og skapt, døde ting og ting som har liv. Anne tenker ikke på seg selv som skapt. Bilder vil de derimot gjerne velge, og de vil gjerne fortsette samtalen/aktiviteten. Den varer i hele 20 minutter, og gjennom bildene får de fortalt en del om hva de tenker om skapelsestema. Disse jentene på 6-7 år har noe forhåndskunnskap om skapelsestema fra skolen og om menneskets utvikling, og de har en uklar oppfatning av hvordan disse kan relateres til hverandre. Skapelse settes i forbindelse med vakre ting og levende natur. Uten bildeoppgaven ser det ut til at samtalen ville blitt svært kort. Hvorvidt det ble en læringssamtale sett med jentenes øyne, er vanskelig å bedømme.

En senere samtale med to jenter Pia 6 ½ år og Evy 9 år viser at de forstår forskjellen på en papirblomst og en *ekte* (sies med vekt av Pia) blomst ved at den første er laget, mens den andre plukkes ute. De påpeker at papirblomsten kan ikke vokse. Den lagde lukter papir, mens den andre lukter *godt* og at en kan lage parfyme av blomsterblad, forteller de. Evy har prøvd å lage parfyme av blomster, men den ble ikke så god. De vet hva som skal til for at en plante skal vokse: den trenger jord, vann og sol, og de har forstått at det er Gud som gir vekst. De kjenner en viss sammenheng mellom grønne blader og vekst. Det er skyene som bestemmer om det er regn eller sol. Skyene skygger for sola. Vi kan lage noe som lever hvis vi har et frø, men «da må vi ødelegge en plante for å få det til», sier Evy. Disse jentene kjenner sammenhengen mellom frø og blomst. Dersom en vet hvilken plante frøet er hentet fra. Så vet en også hva slags plante som vokser opp. «Vi kan kjenne at det er masse frø i bær når vi spiser,» sier den yngste. Den eldste velger et bilde der Gud er tydelig tegnet inn i skaperverket. Den yngste velger Tidslinjebildet med skapelse, syndefall og Noah med regnbuen. Når Evy skal velge et bilde hun *ikke* synes stemmer overens med fortellingen velger hun et bilde av Edderkoppens spindellev. Hun kommenterer: «Det stemmer jo litt, da, men det var ikke noe koselig.» Pia velger et bilde av en bronseskulptur av et tenkende mennesket plassert i en stor hånd. «Her er en statue, som vi bare må se på. Den kan vi ikke

leke på og da blir det litt kjedelig. Det er vanskelig å komme seg opp. Hvis den hånda knuser, kan vi falle ned.» Begge har fått med seg at det skapte var vakkert, naturlig, helst mykt og godt.

Her ser vi at naturbestemte årsaksforklaringer dominerer Evy som er eldst, mens Pia som er yngst resonnerer ut fra egne kroppslige erfaringer: Frø i bær, fordi det kjenner hun når hun spiser og skulpturen velges som dårlig eksempel på hvordan skapelsen var, fordi den er hard og ikke egnet som lekeplass. Alder spiller en avgjørende rolle for forståelsen. Pia har en erfaringsorientert, kroppslig og taktil tilnæringsmåte. Det skapte av Gud må etter hennes forståelse være godt og egnet for bevegelse, mens det menneskeskapte er spisst og kan gå i stykker, og en kan falle ned. Hennes forståelse av teksten er knyttet til *empatisk* lesning (se s. 43). Pia inntar situasjon og forestiller seg hvordan det erfares i kroppen. Dette er en tilnæringsmåte de yngste barna gjerne foretrekker. Dramaarbeid, modellering og lek ville passet denne jenta bedre enn å velge bilder. Det ser likevel ut som at bildearbeidet har hatt en viss fysisk relevans for Pia. Hun velger og fortolker bildene ut fra kroppslig forestillings- evne og kroppslige erfaringer som hun gjenkaller ved hjelp av bildene.

Den eldste kan huske 'noe' om skapelsen fra skolen, men 'ikke mye', mens den yngste ikke kjenner fortellingen fra skolen. Ingen av dem ser ut til å bruke handlingsforløp eller indre bilder som lesestrategi. Disse anses å være enklest. De husker få detaljer og har bare fått med seg elementer av hensikten med artefaktene papirblomst og rose fra undervisningen. Begge jentene er eksempler på at forståelsen av fortellingen i hovedsak er bestemt av hva de bringer med seg inn til fortellingen.

Respons tre gutter 8-9 år - syndefallet

I denne intervjugruppen er det tre gutter, Geir, Hans og Jan, 8-9 år. De sitter ved et stort bord på høye voksne stoler. Geir og Hans er gutter som sitter tvers over for hverandre og den ene har stadig føttene sine på knærne til han tvers over. Han blir bedt om å slutte med dette, men fortsetter. De to guttene med kroppskontakt kjenner hverandre tydelig fra før og blir inspirert av hverandres svar. Jan sitter litt tilbaketrukket og er mye roligere i kroppen

under hele intervjuet. Spørsmålene fra intervjuer dreier seg i stor grad om hva barna husker fra det som skjedde i kirken. Det første temaet er sangene.⁴²

I: Hva skjedde i stad?

Geir: De fortalte noen ting.

Hans: Om Adam og Eva!

Jan: Og vi sang.

I: Husker dere noen av sangene?

Geir: Nei. Bare litt av en elefantsang.

I: Hvor mye av elefantsangen husker dere?

Geir: At de sa elefant i sangen. Hihi.

I: Så det var en sang som handlet om en elefant. Hvordan husker du det?

Hans: Jeg husker dette [holder for nesen]

De kommer inn på at sangen inneholdt både elefant, sjiraff og ape, ved hjelp av noen av bevegelsene som ble brukt, for eksempel at de holdt seg for nesa for å illustrere snabelen da de sang om elefanten.

I: Hvilken bevegelse hadde den (elefanten)?

Geir: Hmm, tramping.

I: Husker du tramping? Hvordan trampet dere?

Geir: Vi hoppet.

Videre kommer de på at elefantsangen også hadde en trampebevegelse, og guttene leker seg med å trampe i gulvet under intervjuet. Guttene refererer ingen handling, bare tre dyrenavn og noen bevegelser. Det samme gjelder når intervjueren går videre til å stille spørsmål om fortellingen.⁴³ Også her er det bare elementer fra innholdet som blir nevnt.

I: Men så var det fortellingen. Hva var det fortellingen handlet om?

Geir: Adam og Eva.

Hans: Og en slange.

G: Og, Gud bryr seg om oss.

Jan: Og eple.

Fortelleren uttalte i sitt intervju at det viktigste var å formidle tolkningen om at Gud bryr seg om oss. Det ble sagt eksplisitt i avslutningen av fortellingen og ble gjentatt, og dette er ett av de elementene som guttene refererer. Guttene bruker ikke spørsmålet som en invitasjon til å gjenfortelle eller bearbeide fortellingen, men til å nevne aktørene. Det eneste verbet de forteller om, er at Gud bryr seg om oss. Men basert på det de sier er det lite som tyder på at

⁴² Framstillingen bygger på en førstegangsanalyse av Asbjørn Gutubø Håkonseth.

⁴³ Undervisningen er beskrevet i: (Leganger-Krogstad, 2018: 65-70).

de ser noen sammenheng mellom fortellingen om Adam, Eva, slangen og eplet, og det at Gud bryr seg om oss.

Intervjueren prøver seg videre på å be guttene fortelle om de har fulgt med eller ikke på fortellingen.

Jan: Jeg hørte på nesten alt.

I: Når var det vanskeligst å følge med?

Hans: Det var nok på sangene.

Geir: Mm. Men hørte alt av historien.

I: Men hva tenkte dere på da dere ikke fulgte med, da? (...) Emmm//

Geir: Ah! Jeg vet det. Katten min! Jeg fikk den i går.

Dette svaret får Hans til å fortelle om hunden sin, som han fikk for noen måneder siden. Og han tenker også på Playstation, sier han. Jan, som til nå har sagt minst, følger opp:

Jan: Skal jeg fortelle noe?

I: Hva sa du?

Jan: Skal jeg fortelle noe som ikke skjedde i kirken, men på en plass som heter (...)?

Intervjueren takker dessverre nei, fordi intervjuet handler om det som skjedde i kirken. Men det er påfallende hvor ivrig guttene blir på å svare så snart de får anledning til å snakke om noe kjent, noe de oppfatter som relevant, og noe de kan assosiere til. De første assosiasjonene til fortellingen er kun Adam og Eva, slange, eple og Gud bryr seg om oss. De første assosiasjonene til katt kunne fått samtalen til å handle om mye forskjellig fra guttenes liv. Setningen «Gud bryr seg om oss» virker ikke å være knytta sammen med guttenes livsverden.

Så spør intervjueren om guttene har hørt fortellingen før. De husker den fra skolen, men kan ikke sette ord på noen forskjeller mellom skolen og kirken, annet enn hvem det var som fortalte den:

I: Hva var annerledes fra da X fortalte den i dag og sånn dere har hørt den på skolen?

Geir: Det var nok stemmen, og at det var lettere å følge med, for i klassen bråker x (en medelev) slik.

Noe nytt skjer i samtalen når intervjueren nevner bildene som ble vist under fortellingen:

I: Men så var det noen bilder! På skjermen. Husker dere noen av de bildene?

Geir og Hans i kor: Ja!

Hans: Jeg husker det bildet med engelen.

Jan: Og når de måtte gå ut fra hagen.

Geir: Og slangen. (...)

I: Hva likte dere best med fortellingen?

*Geir: At de ble jaget ut av hagen.
I: Du likte det, at de ble jaget ut av hagen.
Hans: Jeg også.
I: Hva likte du best, J?
Jan: At de var litt sånn derre, litt redd.
I: Var det en fortelling som gjorde at du ble redd?
Jan: Rister på hodet*

Her kommer det plutselig ny informasjon om fortellingen fra guttene. Den action-fylte delen av fortellingen har gjort inntrykk, spesielt på grunn av bildene. Jan kommer også med en tolkning av bildet. Stemmene deres uttrykker en glede over å kunne fortelle noe de husker godt, og noe de likte. Hvordan samtalen ville gått videre om vi hadde hatt bildet fra undervisningen foran oss og snakket videre om det, vet vi ikke. Hvilken fortolkning av fortellingen, og hvilken læring for barna, kunne ha blitt skapt om de hadde et større rom for å snakke sammen om disse bildene sammen? Hvordan kunne formidleren og intervjueren spilt videre på barnas visuelle kompetanse?

*I: Hva var det du likte minst med fortellingen?
Hans: Det var med slangen.
I: Det var med slangen?
Geir: Ja. Det var ikke //
I: Hva var det med slangen som dere ikke likte?
Hans: Den lurte dem. Så frekt!
I: Er du enig Jan?
Jan nikker til svar.
Geir: Ler*

Spørsmålene om hva barna liker best og minst med fortellingen, åpner for en annen type respons enn spørsmålet om å gjenfortelle, fordi dette svaret må begrunnes. Da kommer både handling (verb) og fortolkning inn i svaret: Det var frekt at slangen lurte dem. Og barna kan respondere på hverandres respons, slik Geir gjør med å le.

Guttene fikk en bildeoppgave:

*I: Nå skal dere få lov til å velge hver deres bilde, som viser: Hvordan tror du det var i fortellingen? Eller hva du tror fortellingen handler om. Eller hva tenkte du på da du hørte fortellingen. Så da kan dere gå bort dit, og velge det bildet som dere synes passer best med hvordan dere så det for dere.
(...)
I: Jan, kan du fortelle hva det er bilde av på det du har valgt?
Jan: De spiste eplet. (Bildet er nærbilde av Adam og Eva da de spiste eplet).⁴⁴
I: Hvorfor valgte du det bildet?*

⁴⁴ Bildet skapelse nr. 33.

Jan: De var veldig fine.

I: Du har bilde 24, Hans. Hva er det bilde av der?

Hans: De står under treet og det er en slange der. (Bildet fra Tidslinjen nedenfor)

I: Ja. Hvorfor valgte du det bildet?

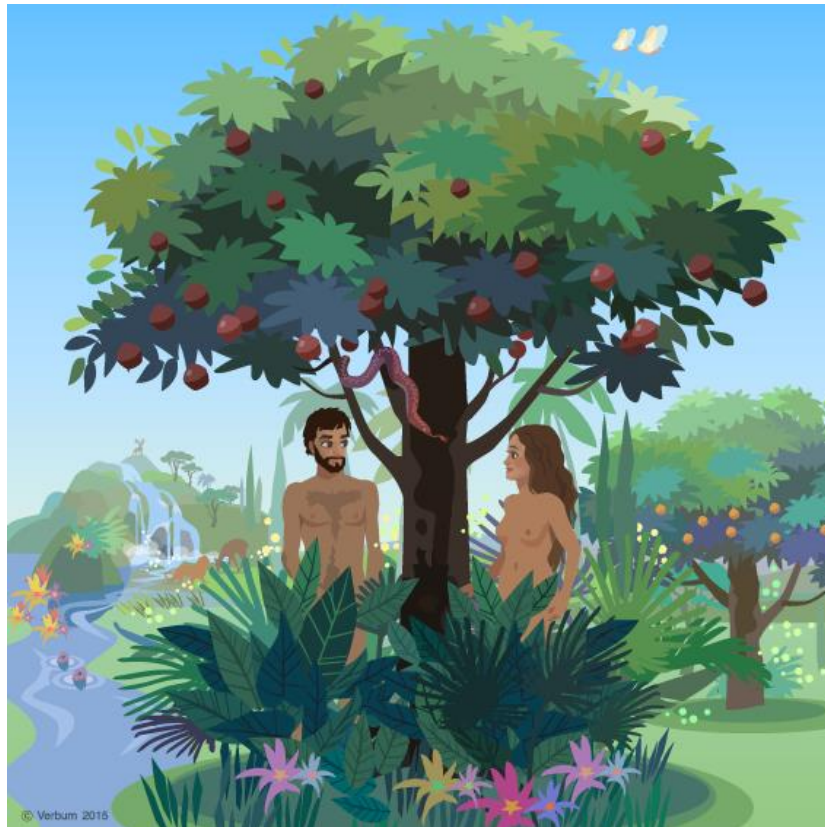
Hans: For det var kult!

I: Det var kult, hva gjør det kult?

Hans: Slangen!

I: Og du, Geir, har bilde 22, og hva er det bilde av der?

Geir: Bare masse dyr, det var derfor jeg valgte det.



Oscar Janssen: Skapelsen fra Tidslinjen – Den store fortellingen i Bibelen. Verbum

Guttene valgte bilder basert på hovedelementene i selve fortellingen: eplet, slangen, og alle dyrene. Dyrene var kanskje ikke en del av denne fortellingen, men kanskje assosiasjonen kom fra skapelsesfortellingen dagen før, eller fra sangene. Bildevalgene minner om de første svarene på hva fortellingen handler om.

Intervjueren gir oppgaven på nytt: Hvis du skulle valgt et annet bilde, hva ville det vært? Denne gangen gjør guttene det til en lek. De er ivrige og ganske raske. De fniser mens de velger, og kommer lattermilde tilbake med bildene. De ligger over bordet og ser på hverandres bilder. Stemningen er langt mer positiv.



I: (bilde 55) Hans, fortell meg hva du ser på bildet.

Geir ler.

Hans: Hehe, to mennesker som holder noen sparegriser.

I: Ja. Hvorfor valgte du det?

Hans: For det var morsomt.

Geir ler.

I: Var det sånn du så for deg fortellingen? Ja? Kan du fortelle hvordan bildet henger sammen med fortellingen.

Hans: Det er griser der. (ler) Og ...

I: Er det sånn at det er Adam og det er Eva?

Hans: Ja. Geir ler. Når de kom til byen.

I: Ler. Når de kom til byen, ja.

Geir: Ja, i framtida.

Guttenes humor er at de tenker at de svarer feil. Men på oppfordring starter de på en kreativ prosess som inviterer til å ikke bare lese *i* teksten, men også *foran* teksten.

Så er det bildet Geir har valgt (nr. 56):



Geir: Ler. To småunger.

I: Men hva er det som skjer på bildet?

Geir: De spiser is.

I: Men hva tror du gutten tenker.

Geir: Is? Nei, hjernefrys.

Hans: Nei, jeg tror han faktisk tenker noe annet enn det, Geir.

I: Hva tror du, da, Hans?

Hans: At hun har større is! Ler.

I: Hvorfor tror du det?

Hans: For han ser sånn på henne.

I: Hvilken følelse har han?

Jan: Det er softis.

I: Ja, og han har softis. Er han sjalu, tror du?

Geir/Jan: Ja.

I: Hva tror du de heter?

Geir: Peker. Adam og Eva. Ler.

I: Men er det sånn at hvis man hadde fortalt fortellingen om Adam og Eva og de hadde vært barn så kunne det vært sånn?

Geir: Mumler

Her ser vi at Hans tipser Geir om at betydningen av bildet kan være mer enn morsom og isen kan gi 'hjernefrys'. Geir ser (plutselig?) sammenheng mellom eget bilde av sparegriser og bildet med de to isene. Begge dreier seg om misunnelse og er således knyttet til syndefallsfortellingen. Bildene er lagt inn fra forskernes side for å gi barna mulighet til å aktualisere teksten og se tekstens relevans i dag. Med litt stillasbygging fra intervjuerens side og litt samarbeid ser de likhet mellom de to bildene. De ser at om denne fortellingen skulle vært fortalt i dag «når de kom til byen», så kunne den vært fortalt slik. Med den konklusjonen erfarer de at teksten kan flyttes i tid, og en kan si at de leser *foran* teksten. Barna leker seg nærmest fram til denne konklusjonen. Måten de husker fortellingen fra kirken tidligere på dagen, og for så vidt også fra skolen, er lesning *i* teksten. Nå foregår det en lesning *foran* teksten basert på samarbeid. Muligens erfarer de tekstens relevans av en viss sosial og moralsk type. De ser sammenheng mellom teksten den gang da og nåtid.

Respons tre jenter 8 år - syndefallet

Jentene går i samme klasse på skolen og kjenner hverandre så godt at de fyller ut hverandres setninger ganske ofte. De avklarer raskt at de vet at fortellingen kommer fra Bibelen. Intervjuet er preget av lange tenkepauser, enkeltord og setningsdeler. Det kan virke som de forstår det hele som en kunnskapstest og er opptatt av å svare rett. Derfor venter de på hverandre. Derfor bruker jentene tid på å finne ut hvor mye de egentlig *husker* av denne fortellingen fra skolen. En av dem kan ikke huske at det var en slange i fortellingen på skolen.

De andre svarer at jo det var det. Hun konkluderer slik med ettertrykk: «Når de andre husker at det var en slange der (i fortellingen på skolen), så var det sikkert slik.» På spørsmålet om forskjellen på skolens fortelling og det de har hørt i kirken, kommer det fram at det er nytt for en av dem at det var det *midterste* treet i hagen de ikke skulle spise frukten fra. De blir spurt om hvordan de så for seg fortellingen inne i hodet sitt, og en av jentene forteller at hun har sett for seg en grønn slange i hagen. I illustrasjonen fra barnebibelen vist på lerret, var slangen gråere og koseligere. Jeg har tenkt at den var grønn, brun, grå og litt svart, litt 'hoggormaktig', sier en av dem. På spørsmålet om hva de likte best i fortellingen, sier de samstemt etter hvert: Da slangen kom. Den var litt søt og morsom. Den smilte og skulle jo ikke oppfattes mistenkelig. Det som er lettest å huske er slangen og at Adam og Eva ble jaget ut av hagen. Jentene husker også minneordet fra dagen: «Gud er alltid med deg». De er klar over at dette er en *fortelling* som fortsatt gjelder, nemlig at selv om de gjør noe dumt, så vil Gud alltid være med dem. Alle jentene velger bilder der slangen er tydelig og plukkingen av eplet skjer. De legger bildene fram på bordet og kommenterer dem om hverandre. De har valgt to moderne illustrasjoner og et bilde fra kirkekunsten. De får oppgaven på nytt og skal velge tre nye bilder som de også synes stemmer godt med hvordan de tenker. Jentene diskuterer bildevalget og blir nærmest enige om hvilke de skal velge i fellesskap. Deretter blir de bedt om å finne bilder som viser påminningen av budskapet. De går sammen om å velge ett bilde som viser Gud som vandrer i hagen sammen med Adam og Eva før slangen kom for å vise dette budskapet.

Etter å ha sett gjennom dette intervjuet to ganger, konkluderte jeg med at jentene anvender en lesestrategi basert på indre bilder. Jeg ser også at jentene har stor respekt for voksne og forskeren i særdeleshet. Her må det altså svares rett. Jentenes samtale er preget av at deres verbale evner ligger betydelig lavere enn deres forståelse av teksten. Etter tredje gangs gjennomsyn, er det noe annet som preger min forståelse av jentene. Relasjonen dem imellom trumfer alt. De er konsensusorientert og ingen av dem våger å hevde noe som de ikke vet om de andre er enige i. Dette gjør at de etter hvert løser det som var ment som individuelle oppgaver framført i fellesskap, til oppgaver som skulle *løses* i fellesskap. En genial løsning for dem som reduserer muligheten for ubalanse i trekløveret. I intervjuet er det ingen tydelig leder, og de framstår som ganske likebyrdige. De er fokusert på detaljer alle

tre (farger på slangen, slangens preg, midterste treet). Det er detaljer fra sangstunden som fortelles, detaljer fra skolen, forskjellen på skolens og kirkens fortelling. De må av intervjuer påminnes om hva helheten i fortellingen går ut på. Hendelsesforløpet i fortellingen har gjort lite inntrykk på dem. Da refererer de det de har hørt uten å ha noen selvstendig oppfatning av relevans i fortellingen. De kjenner ikke igjen fristelsen i egne liv, bortsett fra at en av dem har oppfattet at slangen går fram på en måte som ikke skal skape mistanke. Årsaken til at de første menneskene ble drevet ut av hagen, er ikke oppfattet.

Respons to jenter og en gutt 9-10 år - syndefallet

Intervjuet foregår ved et høyt, rundt konferansebord i en trappeavsats slik at det tidvis er mye støy rundt barna. De sitter likevel tett nok til å følge med på hverandre og er konsentrert og oppgaveorientert fra første stund. De signaliserer at dette vil de gjerne være med på. Det er to jenter og en gutt (Gunnar 10 år). En av jentene, Janne er 9 år, mens Jenny er akkurat blitt 10 år. Janne, er med for første gang på ferieklubben, mens de andre har deltatt to ganger før. De deltar fordi de har valgt det selv, og de vil gjerne fortsette slik at de kan bli ledere. På spørsmål om hva de husker best fra året i fjor, så er det aktiviteter (male på kopper, baking av boller og sveler) de refererer til. Når det spørres etter tema i fjor, er det en av dem som spør tilbake: «hva er egentlig tema i år?» for å forstå spørsmålet om hva *tema* er. De kommer fram til i fellesskap at *Jesus* var tema i fjor.

I: Hva synes du som var viktigst av det dere hørte om Edens hage i dag?

Gunnar: Det som var viktigst var egentlig at de trodde liksom at Gud ble litt sint på dem når de tok av det treet, men så fikk de høre at han fortsatt var glad i dem, og det synes jeg var litt bra fordi det er jo ganske viktig at man er litt glad og får til å leve og sånn.

Janne: Det er kult at Gud fortsatt likte dem og passer på dem.

De går altså rett på minneordet eller hovedbudskapet i dagens undervisning. Det er imidlertid nødvendig å se at de samtidig uttrykker ikke bare budskapet, men at de likte det de hørte. De bedømmer det de har hørt fra sitt eget ståsted: 'det synes jeg var litt bra ... ganske viktig ... man er blitt glad' og 'kult'. De leser altså foran teksten ikke på vegne av seg selv, men på vegne av Adam og Eva og mennesker generelt (man).

På spørsmål om hva som skjedde, får intervjuer lite svar. Intervjuer må gå inn i fortellingen og begynne et sted for å få dem heftet på. Intervjuer begynner med en påstand om at det

kom en lur slange. Forskeren bruker en lysestake av flere foran seg på bordet til å peke ut det treet de ikke fikk spise av. Dermed løsner det for barna, og de demonstrerer at de kjenner hele historien. Gutten er opptatt av engelen med sverd som sto foran åpningen til hagen og passet på at de ikke skulle komme inn igjen, og mens han forteller dette demonstrerer han et sverd i hendene sine.⁴⁵

I: Hvorfor måtte de jages ut av hagen?

Jenny: Slik at de ikke skulle spise mer av det treet.

Janne: Kanskje fordi de ikke hørte på han.

I: Kan dere huske hva det treet het?

Jenny: Kunnskapstreet?

*I: Men vi skal vel ha kunnskap. Hva slags kunnskap var det de **ikke** skulle ha?*

Jenny: Det var kunnskapen om det onde.

De tar likevel ikke denne ledetråden videre og ser at det var årsak til at de måtte ut. Intervjuer begynner å snakke om hva de hadde gjort i hagen. Barna har klart for seg at de hadde stelt planter og dyr der. De blir spurt om hva som var forskjellen på livet inne i hagen og utenfor, men heller ikke det tipset blir fanget opp. Intervjuet forteller at det står mer i teksten om dette som dere ikke har hørt ennå: «Inne i hagen hadde de arbeidet sammen med Gud, men utenfor hagen skulle arbeidet bli et slit.» Videre sier intervjuer: «Det blir spennende i morgen å høre om Noah, og hvordan dette går».

Etter 12 minutters samtale får de i oppgave å velge bilder som stemmer overens med hvordan de har tenkt fortellingen i hodet sitt.

Gunnar velger nedenstående bilde fra kirkekunsten. Bildet viser akkurat det som skjedde i dag. Det som var viktig for Gunnar her var at Adam var veldig usikker på om han kunne spise av det treet. Men Eva var helt blid og sa at han bare kunne gjøre det, for slangen hadde sagt at det ikke var farlig. «Altså den slangen som er der» sier han og peker på bildet. Gunnar fokuserer altså på den detaljen i bildet at Adam klør seg selv i hodet. Her kan det ligge en viss kjønnsbestemt identifikasjon bak også.

⁴⁵ Denne gutten er den eneste av alle guttene som deltar i framføring av to lange danser de øver inn på feriekлубben. Han står midt foran og leder an, følger bevegelse lett og er fri og ledig i deler der det er tillatt å improvisere litt. Kinestetisk læring synes å falle ham lett og være viktig for ham.



Janne velger et bilde av en ødelagt skogteig (etter barkebiller eller brann). Jeg har valgt dette bildet fordi det viser hvordan det var utenfor hagen. Jenny velger et moderne fotografi av Adam som spiser. Hun sier: «Eva sa han kunne spise og han gjorde det og så ble de skikkelig flaue og var redde for at Gud skulle bli sint på dem. Og de gjemte seg.»

Oppgaven er deretter å finne et bilde som ikke stemmer med slik de har forestilt seg denne teksten.

Gunnar velger nedenstående bilde fordi: «Her er det ingenting som var i hagen. Det ser ut som det er fra et skuespill. Han der har en mikrofon og det var det ingen som hadde.»



Pressebilde fra oppsetning av Bibelen på Det norske teater Foto: Per Maning.

Janne velger bilde av en død fugl og viser forståelse for at død ikke fantes i Edens hage. Jenny velger sparegrisbildet og sier: «Det ser veldig nymotens ut, og de holder sparegriser i stedet for et eple».

En læringsamtale følger. Intervjuer viser gjennom en ledende samtale til ansiktene på sparegrisbildet og spør hva de ser av det? Kanskje har det noe med fortellingen å gjøre likevel? Det går et stort lys opp for dem, og de smiler og ler. Gunnar legger også merke til at her er det damen som blir fristet av at mannen har den største sparegrisen.

I: Tenker dere at denne fortellingen om Adam og Eva har noe med oss å gjøre?

Jenny: Det handler om menneskenes begynnelse, så det har på en måte noe med oss å gjøre.

I: Hva er det noe med menneskene dette forklarer?

Jenny: At det går an å gjøre feil. Og at du ikke skal høre på hva andre sier, men gjøre det du føler at er rett. Ikke la noen andre bestemme hva du får lov til. Det kan du bestemme litt grann selv. Man kan velge å gjøre det Gud har sagt, og ikke det slangen sier.

I henvendt til Janne: Det bildet ditt av en død fugl. Tror du det var død i Edens hage eller Paradis som vi også kaller det?

Janne vrir på seg og vet ikke hvordan hun skal svare på utfordringen.

Jenny: Det var jo mat og drikke inne i Edens hage, så jeg tror ikke det var død der.

I: Det var også et tre der inne som het Livets tre.

Gunnar: Ingen mennesker er lik Eva og Adam, for de var ikke redde for noen dyr.

Deretter griper intervjueren sjansen til å rose disse barna for alle deres tanker og undervise litt. Forskeren viser dem at da menneskene hadde fått kunnskap om det onde måtte de ut av hagen for ikke å kunne komme fram til Livets tre. De kunne ikke spise både av kunnskapens tre og livets tre for da ville det onde bli evig. Det onde er jo det vi vil bli kvitt. Så forklarer forskeren bakgrunnen for bildet fra teateret. Djvelen som frister Gud på et teater – og boken de har foran seg, er Bibelen. De blir takket for samtalen og sendt av sted med en utfordring: «Da kan dere tenke videre over om det bildet kanskje også har noe med fortellingen å gjøre!»

Analyse av denne samtalen viser at de er på ulikt modningstrinn og har ulik interesse. Gunnar er handlingsorientert i sin lesning. Han har god forståelse for hovedbudskapet. To steder viser han at han er opptatt av de mannlige figurene i bildene. Fortellingen har tydeligvis affektiv relevans, muligens også kulturell. Ut fra forståelse av historisk utvikling, resonnerer han at det ikke var mikrofoner i Edens hage. Selv om han hadde valgt bildet fra

teateret, virket han minst interessert i å tenke over om det bildet kanskje likevel hadde noe med saken å gjøre. Hans metningspunkt var nådd, for det var han som var mest interessert i resonnementet rundt sparegrisene like før. Da lyste han opp i et stort godt smil, interessert og satt krumbøyd over bordet. Hele intervjuet gjennom var det mye støy. Barna var imponerende tålmodige og samarbeidsvillige i hele 25 minutter.

Janne viser en visuell kompetanse som går ut over hennes verbale evne på det bibelske området. Hun er her for første gang, men viser selvstendig tenkeevne i valg av bildene. Hun viser at undervisningen har hatt eksistensiell relevans. Bildene hennes dreier seg om skaperverk ødeleggelse og død. Jenny har forstått at fortellingen handler om de første menneskene og derfor om mennesker generelt. Hun uttaler seg med 'man' som subjekt, altså i allmenne kategorier. Hun har også fått med seg at en skal stole på å gjøre det en selv mener er rett og ikke høre på andre. Fortellingen har både *moralisk* og *religiøs* relevans for henne. Alle tre barna har fått med seg noe om hva en fristelse er.

Respons tre og to jenter 7-8 år - syndefallet

Intervju med tre av de mindre jentene rundt konferansebordet: Anne, Berit og Cecilie 7-8 år. Intervjuet varer i 16 minutter. Disse jentene gjenforteller ved å supplere hverandre raskt hva som skjedde i fortellingen. De vet at treet de ikke fikk spise av var treet som ga kunnskap om godt og ondt. Etter mindre enn halvannet minutt har de fått redegjort for dette og i gjengivelsen av handlingsforløpet er det Berit som leder an. De vet at menneskene hadde til oppgave å stelle dyr og blomster. Intervjuer spør om hvorfor de ikke var fornøyd når de bare hadde det godt i den hagen. (De vet ikke at hagen har et bestemt navn). Men så kom slangen og den sa at det ikke var farlig å spise av det treet. De forklarer at Eva ble litt redd og skuffet over seg selv da hun hadde spist av eplet.

I: Er dette en fortelling som har noe med oss å gjøre?

Anne: fordi Gud sa at han fortsatt skulle være glad i dem.

I: Da Gud begynte å spørre dem om hva de hadde gjort ...

Anne: Da skylte de på hverandre.

I (med tydelig smil i stemmen): Kjenner dere igjen det, da?

Berit (nølende): Litt

Cecilie (bekreftende): Litt

Berit: Ja

I: Har dere hatt denne fortellingen på skolen? Var det noe som var forskjellig?

Jentene: Ja, vi har hatt den på skolen, og det var helt likt.

I: Hadde læreren på skolen med en slange da?

Jentene: Ja, en lekeslange og et rødt eple.

Bildene de velger som ikke stemmer med fortellingen er død fugl, bildet med is og bildet med sparegriser, altså de som ble valgt av barn i tidligere intervjuer også.

Cecilie: Død fugl. Det er ikke noen planter rundt her. Det er ikke grønt.

Anne: Isbildet. De hadde ikke is på den tida. De har klær på seg også.

De ler av bildene fordi de menneskene har klær og ting som ikke var i hagen.

I: hvor har damen på bildet med sparegrisene blikket sitt?

Berit: På hans sparegris, for den er mye større. Hun har sikkert lyst på den.⁴⁶

Jentene viser kunnskap om at Adam da han var alene i hagen, var ensom og at Gud ga han en medhjelper i Eva. Disse jentene er raske til å beskrive hendelsesforløpet i fortellingen, og det er den som er viktig for dem. Den lød likt på skolen, de pedagogiske artefaktene hadde til og med vært de samme. Deres lesning er en lesning i teksten og den er handlingsforløpsorientert. Alle tre jentene synes å tenke likt her. Tekstens relevans er av affektiv art. De kjenner igjen følelsene som beskrives, og synes det er viktig at Gud sa at han fortsatt skulle være glad i Adam og Eva. De vet, på et konkret plan, at hagen innenfor gjerdet og utenfor gjerdet var konkret sett helt ulike. Den ene var fruktbar og grønn, mens utenfor var det goldere. Ut fra hva de evner å artikulere, synes forståelsen deres i hovedsak å være knyttet til helt konkrete kategorier.

Parintervju like etterpå med **to jenter 8-9** år foregår samme sted, men er kortere. «Innenfor var det epler og frukt og grønt, men utenfor var det bare gress,» sier en av dem om samme tekst. Her fastholdes altså også den helt konkrete forståelsen av forskjellen. Videre forstår en av jentene at engelen i porten til Paradis skulle passe på at de som hadde lov kom seg inn, og de andre skulle holde seg ute. Den ene jenta velger et bilde fra kirkekunsten av de to som nakne og redde jages ut av hagen. Hun kjenner det igjen fra en bok de bruker som ressursbok på skolen (altså ikke KRLE-boka). Denne liker hun fordi det er så mange fine bilder i den. Den andre har valgt samme bildet som Gunnar (se øverst s. 102) og kommenterer at hun liker at det ser ut som de tenker seg om, lurert på om de skal spise det eplet eller ikke. De blir bedt om å velge et bilde nummer to for hvordan de tenker seg at det var. Da velger den ene et moderne fotografi av en mann og en dame med et eple mellom seg, og

⁴⁶ Jentene er så små og så overbevist om bildevalget at intervjuer ikke går lenger i å prøve å få dem til å lese bildene i mer overført betydning.

kommenterer at de ser mer ut som oss. Det er ekte. Intervjuer spør om det betyr at det gjelder oss også, men det benekter hun. Den andre har nå valgt et bilde fra kirkekunsten der to mennesker fordrives fra hagen, et litt dramatisk bilde. Det hun legger merke til i bildet er at Adam er lei seg og Eva prøver å trøste. Hun hadde jo sagt at det gikk fint, og så gjorde det ikke det.

På spørsmålet om dette har noe med oss å gjøre svarer de med hoderisting og i kor: «Nei!» Som bilder som ikke passer med slik de har forestilt seg dette, velger de den døde fuglen og iskrem-bildet. Begrunnelsene lyder: «Det var ikke død der, ikke is-krem og ingen unger. Det passer ikke inn, alt det andre var sunt, men dette er usunt». Hun tenker altså i helt konkrete kategorier og bruker noe kunnskap fra kosthold/ernæring til å kategorisere bildene. Tekstlesningen deres er dominert av en handlingsorientert strategi, og de leser i hovedsak i teksten. Alle forsøk fra forskerens side til å få dem til å lese *foran* tekst mislykkes. Likevel kan en si at teksten har en *affektiv* relevans for dem. De kjenner personlig igjen følelsene som utspiller seg i fortellingen.

Respons to jenter 10 år – syndefallet

To jenter Bente og Ida, begge 10 år er med for tredje gang på ferieklubben. De er velartikulerte og gir en respons som gjør det mulig å skille mellom nylig erfaring og hva som er oppsummering av mange tidligere erfaringer. Særlig Bente forteller selv hvor hun har lært de ulike tingene. Noe fra skole, mest fra leir og en del fra egen lesning. Hun har mange bøker og bibler⁴⁷ hjemme, og hun har en klar frelsesteologisk forståelse av Bibelen. Begge jentene har lang erfaring fra kirkelig arbeid generelt. På spørsmål om hva som er mest spennende, framhever de aktiviteter, ting de lager, dans, og bollebaking og god mat.

Gjengivelsen av syndefallsfortellingen er detaljert. Overordnet forståelse uttrykkes slik av Bente: «Adam og Eva gjorde noe veldig feil, de fikk noe av djevelens blod i seg.» Bente sier at slangen lurte Eva ved å påstå at hun ville bli *kjempesmart* om hun spiste av det eplet. Dette at de ble smarte om de spiste sier hun i to ulike sammenhenger. Hun redegjør for sammenhengen mellom å spise og oppdage at de var nakne og at de gjemte seg for Gud og

⁴⁷ Antakelig betyr det både barnebibler og ulike bibelutgaver.

Jesus. Detaljert forteller Ida og Bente sammen om hvordan Gud som var i hagen, visste at Adam og Eva hadde spist av det forbudte treet. Derfor kalte Gud på Adam. Adam gjemte seg, men ble avslørt og skyldte på Eva mens Eva skyldte på slangen. En av jentene kaller slangen fristeren. De forteller hva Gud sa til dem da: «Fordi dere spiste av dette treet så sender vi dere ut av Edens hage. Da får dere ikke komme inn igjen. Men jeg er glad i dere, så dere betyr mye for meg. Jeg skal passe på dere selv om dere ikke hørt på mine bud.» Alle var snille i Edens hage eller Paradis og «bare Gud kunne spise av kunnskapens tre for han vet hva som er rett og galt. De forteller videre at en engel stengte for inngangen, altså veien til Gud. Dette begrunnes med at hagen kunne bli ond om de fikk leve der. Utenfor hagen ble menneskene mer onde, slemmere og ondere, mer og mer dag for dag. De redegjør videre for hele Noah-fortellingen selv om den ikke er undervist i plenum ennå, men de kan ha fått den repetert i forbindelse med dramaarbeid. Jentene er klar over at alle andre enn Noahs familie druknet i flommen sammen med alle dyr – unntatt de som var reddet inn i båten. Bente sier det slik: «alle de andre menneskene som gjorde vonde ting mot hverandre, druknet i flommen.» De kjenner duen med kvist i nebbet som et tegn på Den hellige ånd.

De har selv knyttet sammen slangen og fristeren, så intervjuer stiller dem spørsmål ut fra det. «Har dere møtt noe som slangen eller noen som snakker som den?» Spørsmålet blir ikke forstått i overført betydning, men de forteller om konkrete erfaringer med slanger i dyrehagen. Intervjuers forsøk på å etterlikning av fristerens stemme: «Jammen det ligger jo noen penger i den skåla på bordet der borte, kan ikke vi ta av dem og kjøpe godteri?» skaper heller ikke gjenkjennelse. På konkret spørsmål om de har lært om samvittigheten på skolen, kommer svaret fra Bente: «Vi pleier ikke å lære om sånt (på skolen), men jeg har lært det før. Jentene bruker hverandre og spør tilbake: «Er skyldfølelse og å kjenne samvittigheten det samme?» På basis av samtalen om skyld, sier Ida: Du må alltid være ærlig, hvert fall mot moren og faren din for de kan hjelpe deg med ting.»

Bente redegjør for hele den kristne forsoningslæren slik hun har lært den på leir av en «som kan masse om Bibelen», forteller hun.

Bente benytter anledningen til å fortelle en lang fortelling fra boka *Sommerlandet* (Skeie, 2012), en bok skrevet til trøst for noen som har mistet et barn i ulykke. Hun redegjør for hvordan møte med døden og livet etter dette framstilles i boka, både hovedlinjer og med mange detaljer. Dette er tydelig en litterær fortelling som har identitetsbærende betydning for henne. Den er om kampen mellom døden – den mørke dalen og tre engler som venter for å hjelpe. Hun gir fortolkning av fortellingen etter at hun har fortalt den. «I sommerlandet blir det aldri natt», sier hun, og «Jesus er den eneste som kan gå bakover i dalen og hente barn som ikke kan gå selv inn i Sommerlandet.» Hun sier at den beskriver veien tilbake til Paradis, og at den derfor egentlig handler om Bibelen.

På intervjuerens spørsmål om hva som er det vondeste de gjerne vil bli kvitt, svarer Ida: «Sult og kidnapping», mens Bente sier: «All ondskap! Løven er snill med lammet i Paradis.»

Her har vi altså med jenter å gjøre som kan den bibelske fortellingen fra Urhistorien så godt at de kan boltre seg i den og forstår at den dreier seg om den grunnleggende kampen mellom godt og ondt, liv og død i tilværelsen. De har en kombinasjon av en lesestrategi som er *handlingsdrevet* og en som er basert på *meningslogikken* i teksten (Briggs). Bente skjønner også at boka *Sommerlandet* har sammenheng med denne fortellingen i Bibelen. Hun evner å skille mellom Bibelteksten og virkningshistorien til bibelteksten. Hun evner dermed å lese både *i* og *foran* tekst. Hun røper også at hun vet at det er forskjell på bibelundervisningen i skole og kirke. Samvittighet inngår i tematikk skolen ikke *pleier* å berøre. Jentene har samtalt mye om dette og den som snakker tar rollen med å snakke litt for dem begge. Den andre bekrefter en del av dette ved å følge intenst med og til tider å nikke. Ida ser ikke ut til å ha behov for å avbryte. Disse 10-åringene evner til å verbalisere en avansert forståelse for teologisk innhold i bibeltekstene, og de viser samtidig en selvstendig forståelse av dem. Tekstene har både *affektiv*, *psykologisk* og *religiøs* relevans for Bente og antakelig også for Ida.

Respons tre jenter 6-7 år - Noah

Intervjuet varer i 25 minutter og foregår rundt konferansebordet. Alle tre jentene på 6-7 år er med på feriekлубben for første gang, og to av dem er sammen med sine storesøstre. Alle

tre har noe erfaring med korarbeid i menigheten. 6-åringen har sluttet i koret. Hun tar ordet først og forteller kort og greit om hendelsesforløpet i Noah-fortellingen og redegjør for utsendingen av en due i tre omganger.⁴⁸ Hun forklarer hva det betyr at de to første fuglene kommer tilbake. Hun kjenner fortellingen fra skolen. Ingen av dem mener det er noen forskjell på skolens og kirkens framstilling av Noah. «Det viktigste var at det aldri skulle skje igjen», sier den ene 7-åringen. Hun fortsetter med å forklare at det er en sammenheng mellom fortellingene de har hørt. Eplet de spiste, og det at noen i landsbyen er onde, mens Noahs familie trodde alt Gud sa, og de var gode og snille mennesker. Hun liker ikke at mange måtte drukne, men føyer til: «De hadde jo ikke vært greie!» Den andre 7-åringen gir også uttrykk for sin viten om at ikke alle menneskene fikk være med i båten. Hun sier at det har hun tenkt på. 6-åringen synes at det mest spennende er at Noah reddet alle dyra, to av hver. De forteller at de skal dramatisere og at en av dem skal være kona til Noah mens en annen skal være barnebarn. Hun som skal spille kona til Noah er litt bekymret for hun har så vidt sett mannen sin, og dessuten er hun hele sju år, mens han er bare 6 ½ år! Barnebarnet i dramatiseringen trøster henne med at hun skal stå mellom dem.



Modell av Noas ark. John Wilkins. University of Melbourne

Før valg av to bilder hver forteller forskeren at mennesker over hele verden har vært opptatt av denne fortellingen og laget den i maling og tre, som puslespill og Lego. «Velg to bilder

⁴⁸ Undervisningen er beskrevet i: (Leganger-Krogstad, 2018: 72-75).

som du tenker at slik har du sett det for deg oppe i hodet ditt» lød oppgaven. 6-åringen velger en tegnet illustrasjon fordi den viste alle de forskjellige dyra og var koselig, og en kirkekunstvariant med svært voldsomme bølger fordi det var jo nesten slik at båten veltet. Den ene 7-åringen velger en stor utgave av Noahs ark fordi: «jeg er sikker på at den måtte være så stor for å få plass til alle dyra. Vi kan se at det er plass til elefantene til og med.» Det andre bildet hun velger viser alle dyra inne i båten (en gjennomskåret båt). Hun gjenkjenner og benevner mange av dyrene.

Den andre 7-åringen velger en framstilling av båten i litt stilisert form der alle dyra går på rekke for å få komme inn i båten, og en sirkelformet framstilling fra kirkekunsten hvor båten er innhyllet i en sirkel av regnbuen over og vann under. Hun sier hun er glad i båter og heretter kommer hun til å se etter båter som Noah kunne ha brukt. De vet hvilken betydning regnbuen har fått.

Den første 7-åringen kommer på eget initiativ inn på at Jesus ikke var født av Maria ennå, men han var egentlig til i himmelen og var med på hele skapelsen. «Han var i himmelen og kom ned som en baby.» Hun fortsetter med å si: «Jeg tror at Gud skal komme ned og hente de som er klare til å bli med til ham.» Dette er en historie hun har hørt. Hun blir spurt hvordan hun har lært dette. «Det er en historie, og den er ikke var skremmende fordi den ble fortalt av en snakke dukke med yndlingsmøbel kjøleskap og yndlingsmat gulrot,» forklarer hun. Jentene vil småprate mer om hvilke aktiviteter de skal velge til høsten.



Oscar Janssen: Noahs ark fra Tidslinjen – Den store fortellingen i Bibelen. Verbum

Disse syvåringene viser en avansert forståelse for alderen. Hele fortellingen med mange detaljer blir redegjort for helt uanstrengt. De vet at flommen tok både dyr og mennesker og kjenner årsaken til det. En av dem kan redegjøre for Jesu tilstedeværelsen i skapelsen, altså en forståelse for treenighetslæren. Alle tre forstår regnbuen som symbol. To av dem viser klar evne til å tenke abstrakt i relasjon til tekstene. Disse er kun 7 år og deres fortelling viser at lite i undervisningen var nytt eller utfordrende for dem. Deres forhåndsforståelse var mer avansert enn det undervisningsøkten presenterte.

Tegneoppgave til Noahs ark inngikk i undervisningen. Her dominerte to motiver, og det var store regnbuer over hele arket med alle fargene. Eller det var båter med detaljerte tegninger av dyr de gjerne ville vise at ble med på båten. Det var få av tegningene som fokuserte på vannet og dramaet rundt båten. Det ser altså ut til at vektleggingen i undervisningen i kombinasjon med gruppedynamikken rundt tegnebordet styrer valg av motiv. Naboer rundt bordet tegnet ofte det samme.

Respons gutt 9 år - hvetekornet i jorden

Intervjuet foregår etter en gudstjeneste der utdeling av 4-årsbok inngår.⁴⁹ Det er ca. 45 fireåringer som deltar og mye av gudstjenesten er innrettet mot dem. De deltar i prosisjon, synger og sitter foran sammen med presten når han viser en hemmelighet han har inne i den ene hånda, nemlig et frø. Frøet er i bruk for å si noe om at frøet er en hemmelighet siden det kan vokse til noe når det plantes i jorda. Dagens tekst er Johannes 12, 20-33 der Jesus forutsier sin død og oppstandelse, og vers 24 blir vektlagt i prekenen: «Sannelig, sannelig, jeg sier dere: Hvis ikke hvetekornet faller i jorden og dør, blir det bare det ene korn.» Frøplanting foregår i koret i rammen av gudstjenesten. Alle barn som vil kan komme fram få en potte med jord og plante noen frø i jorda.

De tre barna som intervjues samtidig er en familie og storebroren deres Roar, på 9 år, er delaktig i selve gudstjenesten. Han er med på å lese tekst fra lesepulten og samle kollekt. Lillesøster forteller: «Vi fikk et frø. Og så ville jeg ha sagt at vi fikk høre på storebroren min lese.» Resten av intervjuet er med Roar:

I: Hva var det presten pratet om da?

Roar: Han pratet om en hemmelighet. Det var ikke helt klart, men det var noe om at Jesus skulle dø og så oppstå igjen. Og så skulle de få et frø.

I: Ja, hva skjedde videre da?

Roar: Etter det ble det utdelt fireårsbok. Så ble det tatt kollekter. Etter det så skulle jeg på scenen igjen, eller alteret og bære pengene. Og etter det skulle vi velsigne.

I: Når presten pratet om dette med frøet og denne hemmeligheten var det noe du tenkte på da? For noen ganger tenker vi på mye rart når noen prater om noe.

Roar: Ja, jeg tenkte litt på at poenget med det var at (--) eller jeg tenkte på et annet poeng som var at det frøet spirer, og det gjør vi også.

I: Ja, kan du si litt mer om det?

Roar: Ja, et frø spirer med jord og vann og lys. Vi vokser ved å spise, drikke og alt nødvendig.

I: Hadde du hørt noe om det som presten pratet om før?

Roar: Ja, det hadde jeg. Jeg lært om det på skolen. Det med at han skulle dø og oppstå igjen.

I: Er det forskjell på det du hører om Jesus på skolen og det du hører om i kirken?

Roar: Ja, for det jeg gjør på skolen det sier vi mye mer om og det skriver vi ned i bøker og leser om det.

I: (--) og leser om det ja. Og i kirken da?

Roar: Ja, og i kirken hører vi på at presten snakker om det og vi mer tenker over det da. Men det gjør vi

jo på skolen også.

I: Men når presten snakker om det at Jesus skulle dø og stå opp igjen. Hva tenkte du på da?

Roar: Jeg tenkte på at folk som har andre religioner tror at man får et nytt liv.

⁴⁹ Gudstjenesten som helhet er beskrevet i (Leganger-Krogstad, 2019b).

I: Ja, tenkte du noe mer rundt det?

Roar: Nei...

Vi ser her en gutt som følger godt med på prekenen selv om han har en oppgave i gudstjenesten. Erfaringen er ofte at barn ikke greier det. Roar tar med seg en erfaring fra den flerreligiøse undervisningen på skolen og lar teksten få betydning inn i den virkeligheten. Noen tror at mennesker får nye liv, men han makter ikke ennå å verbalisere mer rundt dette. Det er dog en del av det han funderer over selv om ingenting av det som ble sagt i gudstjenesten ga grunnlag for dette. Det viser at han det han tar med seg til prekenen/gudstjenesten får stor betydning for hans refleksjon over det han ser og hører. Roar leser altså både *i* og *foran* tekst, og den har *religiøs* relevans for ham.

På spørsmålet om forskjell på skole og kirke, så er det tydelig at han tanker at skolen har mer tid til bakgrunnsstoff, bearbeidelse, dialog og refleksjon over bibeltekster, mens tekster i kirken blir mer forkynt og mottatt, altså har mer monologisk preg. Han legger til at en jo mottar tekstene på skolen også da. Denne gutten har en klar oppfatning av at skolens og kirkens arbeid med tekster arter seg ulikt.

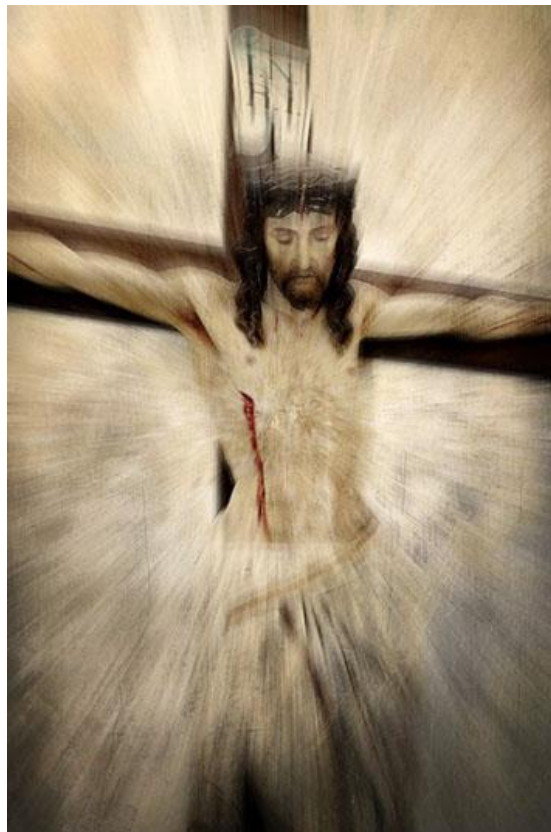


Foto: Hvetekornet i jorden. Lbk-media

Tegneoppgave - den gyldne regel

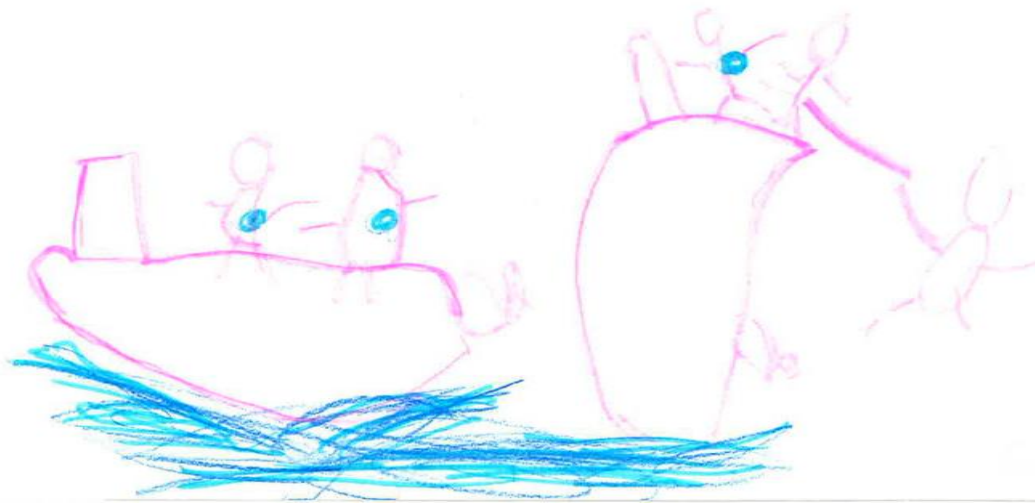
I et 6-årstiltaket *Helt førsteklasse* i en menighet stod den gyldne regel helt sentralt i undervisningen. Den delen av tiltaket vi observerte foregikk på våren før de begynte i første klasse. Barna var derfor både 5 ½ og 6 år, men under tegningene angir vi alderen 6 år på alle for enkelthets skyld. Kateketen fortalte at Jesus har lært vennene sine en regel, og den lyder: «Gjør mot andre det du vil at andre skal gjøre mot deg». Hvordan undervisningen foregikk er redegjort for tidligere (Leganger-Krogstad 2018: 84-87). I denne sammenhengen fikk barna i oppgave å tegne denne regelen ved å dele arket i to deler og tegne noen som gjør slik regelen sier - på en del av arket, og hvordan det går når noen bryter regelen - på den andre delen. Underviseren hadde to eksempler å vise barna slik at det skulle være sikkert at de forsto oppgaven. Jeg har valgt ut seks eksempler av totalt 14 tegninger, tre gutter og tre jenter.⁵⁰



Gutt 6 år A

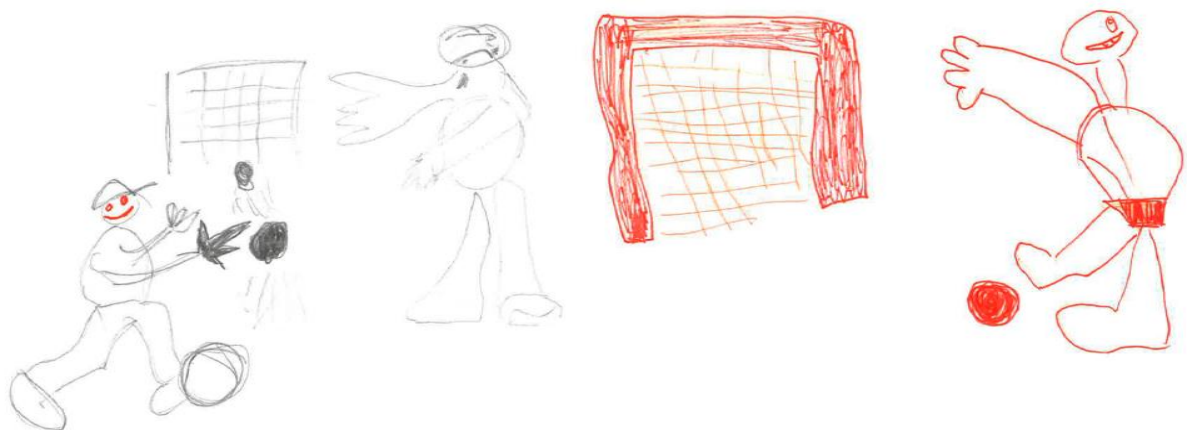
Motivet er fra trafikken. Mannen med hatt til venstre står langs veien, og mannen i bilen er blid. Inviterer han den gående med? Mannen med hatt til høyre går langs veien, og bilen kommer kjørende samme vei og kjører forbi mannen i full fart, så han mister balansen. Mannen i bilen er sur og opptatt med sitt.

⁵⁰ Oppgaven ble gitt på ide fra forskerne. Vi filmet barna mens de tegnet, og samtalte noe med dem, men lyden på dette er blitt for dårlig til å være sikker på hva de sa. De var så opptatt med oppgaven og ville ikke forstyrres. Mor/far eller foresatte satt også der, så de hadde andre voksne å snakke med om de ønsket det.



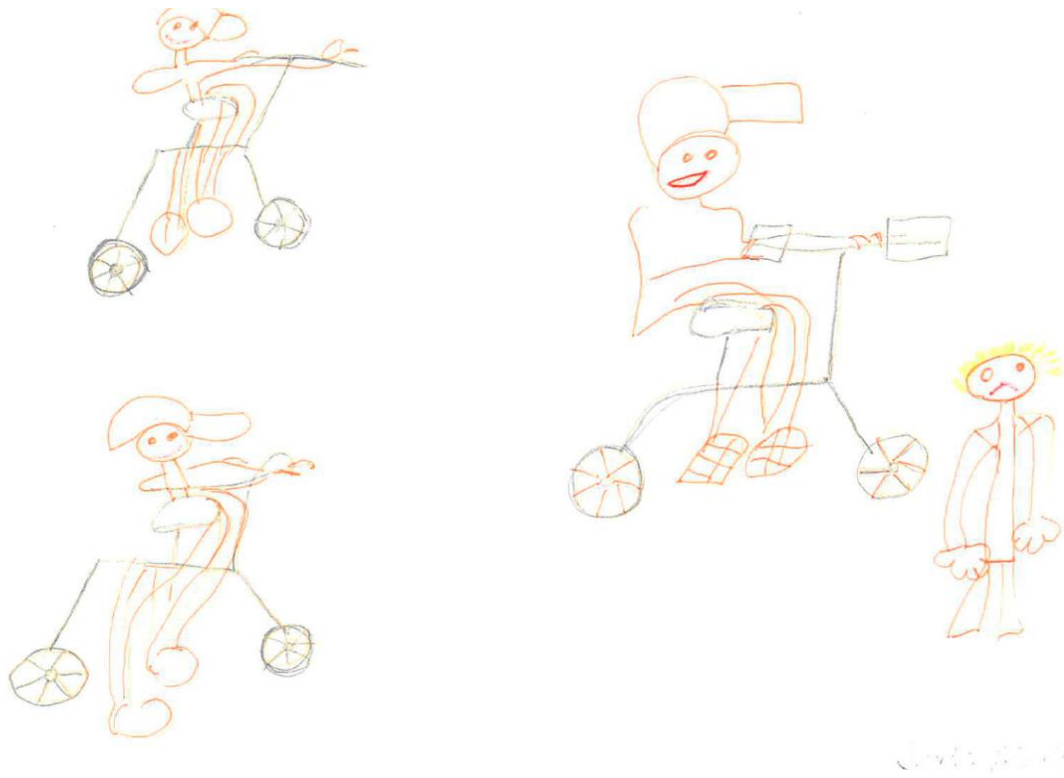
Gutt 6 år B

Motivet er fra en båttur. Til venstre er det fred og ro i båten, mens til høyre ser det ut til at en blir sparket ut av båten. Til høyre kan det være samme person som sees både på kanten av båten og utenfor (som i en tegneserie). Hjertespråket i båten til venstre skiller seg radikalt fra språket i båten til høyre. Båten er tegnet fra to ulike sider for å få tydelig fram hva som skjer på siden av båten.



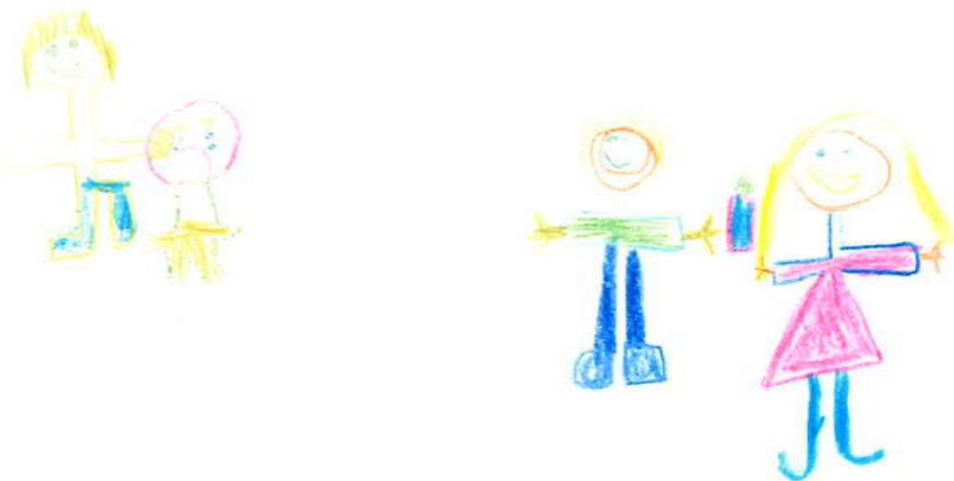
Gutt 6 år C

Motivet er fra fotballbanen. Til høyre er det fargerikt og godt. Fotballspilleren er blid og fornøyd. Han/hun leker med ballen alene. Til venstre kommer det en gutt, tar ballen og sparker den i mål. Eieren av ballen står skuffet tilbake. Alt er tegnet i grått, så nær som ansiktet til inntrengereren. Ansiktet har et stort glis.



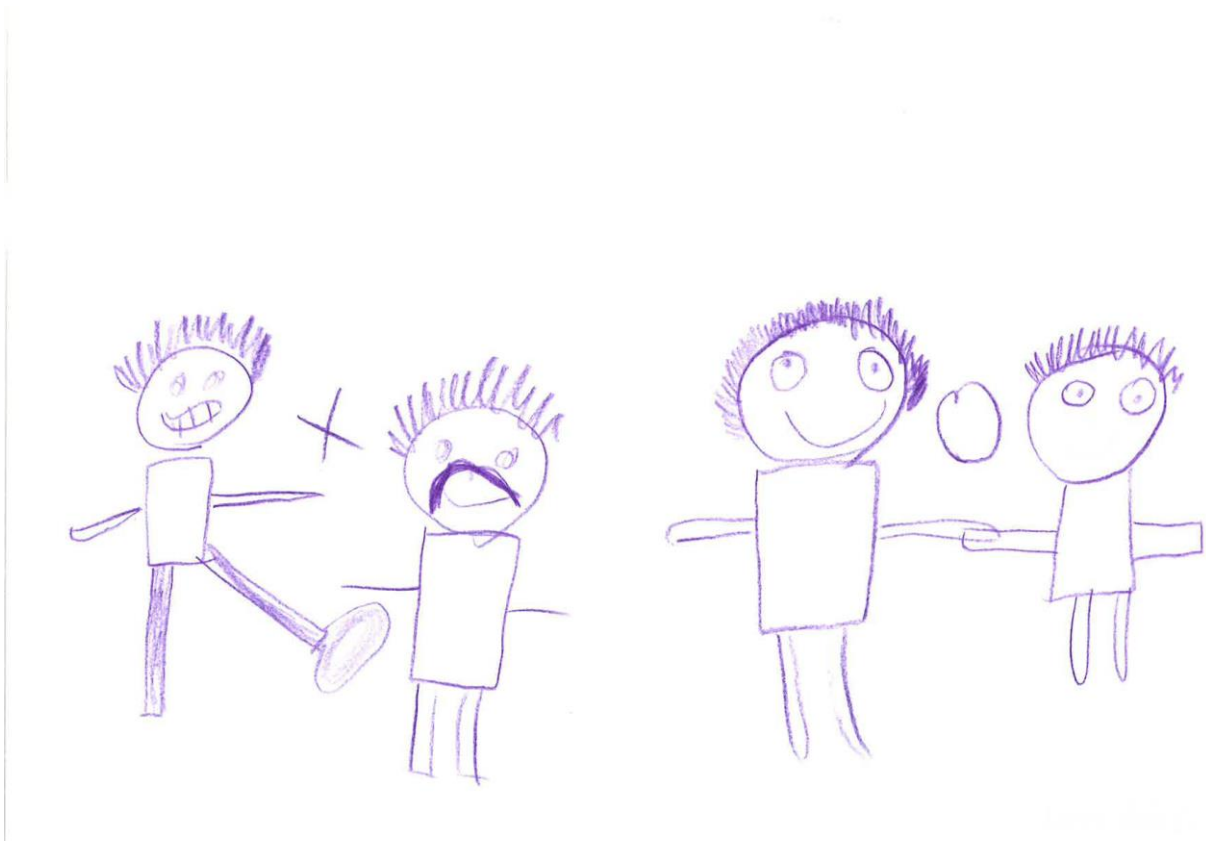
Jente 6 år A

Barn er ute og sykler. Til venstre er det to barn som sykler sammen og er fornøyde og blide. Til høyre er det en fornøyd syklist og et barn som er lei seg – uten sykkel – et barn som ikke får være med på leken.



Jente 6 år B

Motivet er to ulike hendelser som ser ut til å være kontraster. Til høyre er det et barn som gir et annet barn en gave og begge er blide. Til venstre er det et større barn som slår et mindre barn. Det lille barnet gråter.



Jente 6 år C

Motivet er tydelig. Til høyre er vennskap tegnet ved at de holder hender og et hjerte er tegnet mellom dem. Til venstre er det uvennskap. Et barn sparker et annet, og den som blir sparket blir lei seg/har det vondt. Det er tegnet et kryss mellom de to barna.

Av hele materialet ser vi at oppgaven ble forstått og selv om noen brukte motiver fra de to eksemplene som ble gitt i undervisningen, er det en stor motivrikdom i materialet. Alle barna gir oss to tegninger som står i kontrast til hverandre. Tegningene viser situasjoner de kjenner fra hverdagslivet, og alle barna bruker ansiktsuttrykk for å klargjøre hva som skjer. Det er sure og sinte fjes og tydelige smilefjes for å vise forskjellen på erfaringen med overholdelse og brudd på den gyldne regel. Fjes med smil og sure fjes er tydelig et symbolspråk de kan tegne. Gutt B har tegnet tydelige blå hjerter til å vise hvor det er god hjertefølelse. Fravær av hjerte er tilsvarende tydelig. Vi kan samtidig tolke det dit hen at de kjenner igjen på egen kropp hvordan det er å bli skuffet, såret, sint eller holdt utenfor.

I løpet av undervisningen så vi stadig hvordan barna responderte på undervisningen med å prøve ut det som ble sagt ved hjelp av egen kropp. Kinestetisk erfaring er vesentlig for 5-6-åringene. I tillegg la vi merke til at de relaterte alt til seg selv. Det er derfor nærliggende at

mange av eksemplene i tegningene er relatert til barnas egne erfaringer. Vi kan dessuten se meningen i noen av tegningen ved å tolke andre elementer i tegningene. Gutt 6 B angir følelsen ved hjelp av et blått hjerte hos de snille. For barna på denne alderen er inndelingen av mennesker i snille og slemme mennesker, tydelig og klar. Gutt 6 år C bruker farger til å vise kontrast. Til høyre i den gode situasjon er det brukt varme farger, mens det på venstre side er sort som dominerer. Det ser ut til at han vil framheve et nærmest skadefro smil, eller et seierssmil ved hjelp av rødfargen på venstre side. Jente 6 år A bruker det samme røde seierssmilet hos barnet på sykkel i høyre del av tegningen. Denne personen tar ikke med vennen sin på sykkelturn, eller lar henne ikke få låne sykkel eller hva hun har tenkt på her at skjer. Den ene smiler og den andre er lei seg og kontrasten mellom de to delene av tegningen er tydelig.

Noen tegninger er holdt i en farge kanskje fordi de måtte konsentrere seg om å vise at oppdraget er forstått. Motivet blir i hvert fall tydelig i en slik strektegning. Jente 6 år C har en slik tegning. Kontrasten mellom å holde et regel og å bryte den er i tillegg tydeliggjort med de to enkle symbolene 'X' og 'hjerte'. Genialt enkelt løst. Bruddet er vist ved at handlingen blir X-et ut slik det skjer i mange dataspill, når noe sensureres, strykes eller dør. Hjertesymbolet er forstått. Jente 6 B løser oppgaven på en litt annerledes måte, ved at hun velger to ulike situasjoner med ulike mennesker. En situasjon er slem, viser noe mennesker ikke bør gjøre, og den andre er snill og viser hvordan alle bør oppføre seg. Begge deler understreket gjennom tydelige kroppsbevegelser og rikt fargevalg.

Barna viser en imponerende tematisk bredde og stor gjennomføringsevne i litt hektiske omgivelser. Det er mange forstyrrende elementer i rommet der de arbeider. og det er også begrenset tid. At de gjennomfører tyder på at dette var en oppgave de likte. Oppgaven i seg selv gir læring. De får på sin måte vist at de har hørt etter i undervisningen. Men først og fremst viser det at den gyldne regel har absolutt relevans i en 6-åringers liv.

Oppgaven viser at ved hjelp av tegning kan 6-åringer uttrykke tanker og forståelse som er dypere og mer avansert enn det de kan verbalisere. De evner å vise at de har forstått den gyldne regel, som er en generell leveregel. Gjennom sin egen erfaring viser de evne de å ta

andre menneskers perspektiv, og teksten har tydeligvis *moralsk* og *kulturell* relevans for dem (Keränen-Pantsu & Ubani, 2018b). Utviklingspsykologisk er barn i denne alderen opptatt av rettferdighet. I hvor stor grad de har forstått at dette er en regel hentet fra Bibelen, vet vi ikke, om de knytter regelen til kirke og kristendom i ettertid, har den også *religiøs* relevans for dem.

Lek med Lego – den barmhjertige samaritan

Vi er fortsatt på tiltaket *Helt førsteklases* nærmere sommerferien og frammøte er færre barn. Tema denne gang er Den barmhjertige samaritan og hvordan undervisningen foregikk er redegjort for tidligere (Leganger-Krogstad 2018: 87-93).

I denne gruppa ser vi at tre av fire gutter har mye uro i kroppen. En av guttene skiller seg ut med kroppslig ro, blick rettet mot den voksne som snakker, og han følger med med smil om munnen. Det er ei jente på tiltaket som sitter stille, følger instruksjoner og bidrar til sang, men ikke samtale. Hun sier ingenting i plenum, men deltar ivrig i leken uten å bruke språk. Tre gutter blir plassert sammen i gruppe når de med Lego-figurer, tilpasset denne fortellingen, skal leke ut denne fortellingen.⁵¹ I denne gruppen tar en av guttene seg til rette ved å ta i bruk alle figurene samtidig, og det er særlig røverscenen som gjentas. Han redegjør ikke for hvordan han tenker at lokasjonen skal se ut, de andre følger så vidt med, men våger ikke å kreve sin plass. De evner altså ikke å finne en rollefordeling selv om det er fire menneskefigurer i esken med Lego.

⁵¹ <http://www.thebricktestament.com/>
https://www.youtube.com/watch?v=GHIDZObe_qY



Pelegrín Clavé y Roqué (1838): Den barmhjertige samaritan

En voksen kommer og sier at de må bytte litt roller slik at alle kan delta, men den første gutten fortsetter å spille ut røverscenen med større og større bevegelser og slipper ikke de andre til her. Han går umerket over i samaritanenes rolle og overtar dermed alle gjørerollene. Hendelsesforløpet blir svært uklart både i tid og i rom. Samaritanen bruker eslet sitt bort til et hus som blir brukt som herberge. Her venter herbergeverten i form av en annen gutt, men leken følges ikke av replikker som kan styre tidsforløp og gangen i fortellingen. Dermed blir det til at herbergeverten venter i sitt hus til den syke ankommer, men det gjøres ingen avtaler om sykeoppholdet eller betaling. Den tredje gutten tar figuren som går forbi den skadde når hendelsen lekes for tredje gang, da det er den eneste ledige figuren. Han tar en lang runde rundt den skadde.

På den andre gruppa blir det en gutt og en jente, og her er gutten som har vært mest urolig under undervisningsøkta. Gutten griper eselet og røveren. Han leker imidlertid fortellingen om og om igjen og lar jenta være herbergeverten. Ingen replikker, men svært konsentrert aktivitet. Han går endog en omvei bortom de andres lekested for å se hvordan de andre har brukt figurene etter at de har forlatt scenen, idet han går til neste aktivitet.

Denne erfaringen viser at handlingsforløpet i fortellingen er oppfattet selv om liknelsen ble fortalt svært kortfattet. Handlingsgangen i fortellingen utforskes videre gjennom lek, og flere gjentakelser av forløpet inngår i læringen. Noe av årsaken til denne iveren ligger antakelig i at her er det mye drama og mye action (se ovenfor s. 20). Det er få replikker å høre. De ville sannsynligvis først kommet på plass om de fikk leke hendelsen flere ganger, eller om vi hadde fått se leken utført av en gruppe jenter. Noen av guttene tar styringen og leker ivrig uten å regulere leken ved hjelp av språk. De går ikke inn og definerer steder i rommet og roller slik det er nødvendig for å kunne være sammen om en aktivitet.⁵² Dette manglende samarbeidet skyldes nok både iver, alder og manglende trygghet på hverandre. Barna kjenner hverandre ikke godt nok til å evne å etablere lek innenfor et så kort tidsrom.

Likevel ser vi at fortellingen fenger og barna finner det tilstrekkelig å utforske selve handlingsgangen.⁵³ Leken ville kunne blitt fylt med flere detaljer om selve undervisningen hadde gitt dem flere elementer å bruke i lek. Ikke minst ville det vært lettere for dem om plasseringen av de ulike tingene i forhold til hverandre i rom, hadde vært tydeligere i undervisningen. Læringsutbytte kunne dermed blitt større.

Drøfting av funn når det gjelder respons fra barn mellom 6 og 11 år, skjer i neste kapittel, kapittel 5.

Vi går nå over til å konsentrere oss om respons blant konfirmanter på undervisning om den kristne påsken ut fra Bibelen.

Påskefortellingen – konfirmanter

Vesterbergs forskning på konfirmantrespons på påskefortellingen gir oss interessant innsikt i konfirmantenes forståelse (Vesterberg, 2017, 2018).

⁵² Her spiller det en viss rolle at kontekst i form av sted, retning, landskap, vær, roller og vaner i liten grad ble forklart i undervisningen.

⁵³ Moderne videoversjon: <https://www.youtube.com/watch?v=pQHoJJazMjo>

Prosjektet hadde følgende faser:



Figur av forskningsprosessen (Vesterberg, 2018: 304)

I undervisningen deltok 65 konfirmanter, fordelt på tre grupper. Hver konfirmant fikk altså 90 minutter undervisning om påskens fire dager. Prest og kateket som var ansvarlig for undervisningen hadde formulert følgende mål for undervisningen:

- *Konfirmantene skal kjenne innholdet i de fire viktigste påskedagene og hva som skjedde i påskeuken*
- *Konfirmantene skal få en erfaring av hva som skjedde, gjennom fortelling, ritualer, taktile, auditive og visuelle hjelpemidler*
- *Undervisningen skal være livsnær. Konfirmantene skal kunne identifisere seg med påskefortellingene gjennom forklaring av frelse som frihet fra slaveri i vår tid, sette ord på det som ødelegger og er urettferdig, og skildre Jesus som venn og som ensom.*

Av målene kan vi se at undervisningen var satt inn i et frigjøringssteologisk perspektiv med håp om at konfirmantene skulle se relevansen av Jesu frigjørende handling for seg selv og verden.

Undervisningen for hver av de fire påskedagene hadde samme struktur:

Trinn 1: Muntlig fortelling fra Peters påske (Skeie, 1997).

Trinn 2: Input teori

Trinn 3: Opplevelse

Trinn 4: Bibellesning med lesespørsmål i gruppe.

Påskefortellingen ble fortalt utenat basert på en tekst med Peter som innfallsvinkel oppdelt etter de fire viktige dagene i påsken. Til første påskedag ble det fortalt ut fra Maria Magdalenas perspektiv, en fortelling som Vesterberg hadde skrevet. Undervisningen forløp slik:

På palmesøndag dreide input teorien seg om profeten Sakarja, messiasforventninger og Jesus som annerledes-kongen, som ikke skulle starte krig med romerne, men som oppfordret til omvendelse og fred. Det ble fortalt om hele påskeuken som «den stille uka», og derfor var opplevelsen et stille minutt.

På undervisningen knyttet til skjærtorsdag introduserte vi opplevelsen håndvask. Konfirmantene kom frem to og to. Kateketen helte varmt, velduftende vann over hendene deres, og presten tørket dem med et håndkle. Nattverdens jødiske bakgrunn og utferden fra Egypt ble forklart under input teori i tillegg til de fire evangelistenes forskjellige versjoner av skjærtorsdag.

På langfredagsundervisningen gikk konfirmantene inn i et mindre rom, hvor stolene var plassert i en halvsirkel rundt et bord med en svart fløyelsduk. På bordet lå et trekors og en tornekrone, og fem røde roser som skulle symbolisere Jesu fem sår, sto i en vase. Etter input teorien om hvordan langfredagsgudstjenesten i den lokale kirke feires, med urettferdighet og Gud som vet hva lidelse er, som bakteppe, fikk konfirmantene instruksjoner om å skrive bønnelapper. Disse bønnelappene skulle være anonyme og handle om noe de syntes var urettferdig, vondt eller vanskelig. Da de var ferdige, skulle de feste bønnelappene på trekorset.

Ved siste delen av undervisningen gikk konfirmantene tilbake til det første rommet. Det var nå gjort om, og et alter med hvit duk, mange tente lys og påskeliljer, sto på scenen, foran konfirmantenes sitteplasser. På gulvet lå et kors av to striper av aluminiumsfolie og telys i en bolle ved siden av. Jesu oppstandelse ble forklart ut fra frihet fra slaveri og hvordan vi som mennesker kan være slaver under frykten, kravene og synden. Vi er mer eller mindre redde for å ikke være gode nok, samfunnet og kulturen vi er en del av, sier hvor flinke og fine vi skal være. Så gjør vi dumme ting grunnet det onde i oss og rundt oss. Dette kan Jesus befri oss fra, gjennom at vi kan vite at vi er skapt og elsket av Gud som gir oss tilgivelse for det vi har gjort galt. Opplevelsen var å tenne lys, mens vi hørte på musikk. Undervisningen ble avsluttet ved at vi ba Vår Far og at presten lyste velsignelsen (Vesterberg, 2018: 307).

Kollektiv respons - konfirmanter

Vesterberg fortolker den kollektive responsen i undervisningsrommet på bibelundervisningen slik:

Det er viktig å si at vi opplevde at alle tre gruppene oppførte seg ganske likt, både når det gjaldt arbeidsro og reaksjoner på undervisningen. De satte seg kjønnsdelt. Guttene på den ene siden av salen, og jentene på den andre. Jentene brukte generelt mer tid på å svare på lesespørsmål, skrive bønnelapper og tenne lys. Da vi bar inn vann, såpe og håndklær til skjærtorsdagen, reagerte konfirmantene med fnising, mummel og oppspilthet. Vi opplevde gruppene som oppmerksomme ved den muntlige fortellingen, litt tøysete ved lesespørsmålene, men totalt sett: Enkle å få med på det vi hadde planlagt av undervisning.

Det som gjorde mest inntrykk på dem kollektivt, var den pedagogiske symbolhandlingen de gjorde ved at kateket og prest vasket konfirmantenes hender med velduftende såpe. Første gruppe konfirmanter var såpass berørt av dette at de valgte når de andre gruppe konfirmanter kom å bruke to parallelle stasjoner slik at to konfirmanter ble vasket samtidig.

Konfirmantene arbeidet med lesespørsmål i mindre grupper til alle dagene, unntatt langfredag, da skrev de bønnelapper i stedet.

På lesespørsmålene svarte konfirmantene slik:

Palmesøndag (Matteus 21,1–11)

Hvis Jesus hadde blitt født og vokst opp i dag: Hvem hadde han vanket med?

Han hadde prøvd å hjelpe de som trenger det mest. Han hadde nok hatt noen som fulgte han, som folk som liker idéene hans. Kanskje de som ikke er så veldig rike eller har det bra, som tiggere og fattige.

Han hadde sikkert vanket med folk som trengte hans hjelp, for eksempel flyktninger og tiggere.

Han hadde sikkert meldt seg inn i hjelpeorganisasjoner som Kirkens Nødhjelp.

Hvis Jesus hadde blitt født og vokst opp i dag hadde han hengt med Siv.

Vi tror han hadde vanket med Erna Solberg.

Han hadde vanket med de barmhjertige. Ikke muslimer.

Hvordan hadde du møtt ham?

Vi hadde synes at Jesus som Guds sønn var merkelig, og tenkt at han var litt gal.

Vi hadde vært vennlige.

Vi hadde tenkt han så vis ut og at han var rar. Vi tror vi hadde ledd av han.

Her er det verd å merke seg kontrasten mellom svarene på spørsmål 1 og 2. De fleste kjenner Jesu rolle som en som oppsøkte marginaliserte og fattige mennesker i samfunnet, mens noen tror han ville omgitt seg med mennesker med stor innflytelse i samfunnet. På spørsmål nummer to kommer det fram dels at de selv ville møtt Jesus dels med høflighet, men også en stor porsjon skepsis og avstand.

Konfirmantene svarer videre:

Skjærtorsdag (Matteus 26,26–46)

Hva vil det si å være god venn ut fra teksten du leser?

Man kan dele, ikke si at du er bedre enn dem, være tro mot dem og ikke forråde venner.

Være troverdig.

Å være en god venn vil si å være lojal og snill og god.⁵⁴

Første påskedag (Matteus 28,1–10)

Er det noe som du synes er vanskelig i teksten?

Vi synes det er vanskelig å tro på at dette virkelig har skjedd.

At det er to Mariar.

Vanskelig å tro at engelen dyttet vekk steinen

Vanskelig språk

At han står opp, men det hadde vært kult.

⁵⁴ Her tar underviserne selvkritikk på at utvalgt tekst og lesespørsmål ikke stemte godt overens, og at det resulterte i ganske generelle svar.

Det er tydelig at teksten på første påskedag er mer utfordrende enn de andre dagenes tekst. Det dreier seg om vanskene med å tro oppstandelsesunderet. Ungdommene strir med tekstens troverdighet. De skriver gjennomgående uventet kortfattet når de blir bedt om å skrive i konfirmantsammenheng. Dette *kan* ha sammenheng med at kirken ofte krever håndskrift av dem, mens de på skolen har pc med retteprogram og klipp- og lim-funksjoner. Konfirmantene er uvante med papir og blyant. Lesespørsmålene besvares særlig kortfattet. Det gir forskerne svakere innblikk i hva konfirmantene tenker.⁵⁵

Individuell respons konfirmanter

Langfredag

Bønnelapper

Etter fortellingen og input teori på langfredagsundervisningen, skulle konfirmantene skrive lapper om det de syntes var vondt, vanskelig eller urettferdig og feste på et trekors som lå midt i halvsirkelen av stoler, hvor de var plassert³. Konfirmantene fikk beskjed om at lappene skulle leveres uten navn og at vi skulle lese dem etterpå og be for innholdet på lappene. Det kan ha medført noe selvsensur på innhold hos konfirmantene ut fra valgt innhold. 66 lapper ble skrevet. Av dem anså jeg fem lapper som tull, og en lapp var blank. De resterende delte jeg ut fra innhold i tre kategorier: 1. Verden 2. Familien og 3. Meg selv.

I kategorien «verden» inngikk krig, sult, klimaproblematikk, terror, fordeling av goder, diskriminering og flyktningekrisen. Flest lapper ble skrevet her: 42 stykker totalt.

I kategorien «familie» inngikk sykdom og forestående død i nær familie (besteforeldre), skilsmisse, søskenforhold og vanskelige forhold til foreldre. Åtte lapper ble skrevet om denne tematikken.

I kategorien «meg selv» skrev konfirmantene elleve lapper. Vennskap, utseende, skolerelatert problematikk som forhold til lærere og lekser, ble nevnt her samt psykiske utfordringer som angst og utenforskap.

En må regne med at for mange konfirmanter er det å skrive klagerop eller bønner en ny praksis. Men de fleste gjennomfører selv om 5 av lappene hadde karakter av at de ikke greide å forholde seg til en slik oppgave. Alle de som leverer skriver kort og konsis. De fleste i fulle setninger. Ut fra lik form på mange av lappene som dreier seg om verden, ved at de begynner med: «Jeg synes det er urettferdig (...)» er det mye som tyder på at det er føringer fra undervisningen som har ført til dette.⁵⁶ Ungdom prøver å gi forventede svar i undervisningssammenheng. Det har ført til at hele 42 av konfirmantene skriver om forhold ute i verden som de finner urettferdig. Det kan også ha en viss sammenheng med undervisningens frigjøringsteologiske innfallsvinkel. Et fåtall av lappene har en innledning som

⁵⁵ Ungdomsundersøkelsen på MF ledet av Erling Birkedal 2019, der 14-åringer er i fokus, gir gjennomgående samme bilde. De uttrykker seg stikkordsmessig og kortfattet i møte med voksne.

⁵⁶ Prosjektleders refleksjoner etter fornyet analyse av Vesterbergs materiale.

henvender seg til Gud. De arter seg derfor mer som klagerop med noe uklar adressat. Klagene viser at konfirmantene greide å se ut over sine egne vansker. De visste at bønnelappene skulle festes på korset, og skulle leses av prest og kateket. Det kan også hatt betydning for valg av tema. Klagene skulle festes på korset, og som tegnhandling er dette da en bønn.

Typiske tekster i denne gruppen er: «Det er urettferdig at noen er på flukt, og lever i en verden av frykt, urett og krig», «Jeg synes det er urettferdig at 1 % av befolkningen holder 90 % av verdiene» og «Jeg håper at det snart blir fred i verden». En lapp som er en bønn lyder slik: «Jeg ber for at de som er triste blir glad, at de sultne blir mette og de tørste hydrert.» Utsagnet er en tydelig bønn, og den er interessant fordi den bærer tydelig preg av Jesu saligprisninger samtidig som det siste ordet bryter stilen ved at det hentes fra nåtidig språk om ernæring. Lesningen *foran* tekst er her tydelig, og bønnen er formulert på vegne av andre. Flere av lappene hadde nært og privat innhold selv om konfirmantene visste at disse lappene skulle bli lest. De er ærlige og benytter anledningen til å klage sin nød (til Gud), og muligens også informere prest og kateket om hva som berørte dem personlig. En skiver: «Be for familien min (...)» nærmest som en oppfordring til de undervisningsansvarlige.

Foto-oppgaven

Foto-oppgaven⁵⁷ var en hjemmeoppgave som konfirmantene skulle levere inn digitalt på epost. Vesterberg skriver: «Instruksjonen var at de skulle ta fire bilder med eget kamera, om det de mente representerte påskens fire viktigste dager,⁵⁸ og skrive en kort tekst til hvert bilde. Jeg forklarte at grunnen til denne typen av hjemmeoppgave skulle gi meg et inntrykk av hva de satt igjen med etter undervisningen» (Vesterberg, 2018: 311). Selv om oppgaven gikk ut på å ta fotografiene selv, var det noen konfirmanter som utelukkende innhentet foto fra internett. 10 % av konfirmantene leverte ikke oppgaven, tross flere purringer.

⁵⁷ Denne ble til gjennom et samarbeid mellom Vestberg og prosjektleder som veileder på masteravhandlingen. Den ble gitt for å skaffe til veie et egnet forskningsmaterialet også i BIT.

⁵⁸ Dette har skapt forvirring hos noen. I kalenderen er det fem røde dager, helligdager i påsken og noen har derfor inkludert 2. påskedag i sine presentasjoner og mistet en av de andre. Dette er forståelig

Som prosjektleder har hatt innsyn i hele datamaterialet, og jeg presenterer noen av innleveringene. Jeg har valgt ut noen svært typiske oppgaver og noen originale for å vise begge deler. Bildene kommer før fortolkningen av dem. Bilder som henger sammen kommer fra samme konfirmant. Av anonymiseringshensyn har jeg ikke anvendt bildene som ut fra omgivelser og tekst kan være foto av familie eller venner, selv om disse viser relevans og lesning foran tekst. Jeg har analysert helheten og bildeuttrykk og tekst til hvert bilde i sammenheng. Rammene for oppgaven var korte tekster, og mye tyder på at en del konfirmanter har samtalt med hverandre i sammenheng med løsningen av oppgaven. Ikke slik at de har kopiert hverandre, men svarmåten med fire bilder fra hver konfirmant og tekstlengden kan tyde på det. Ingen bruker samme bilder. Det er Vesterberg som har sammenstilt bildene på blå bakgrunn og i med lik stil i skrift og format. Oppgavene kan framstå likere enn de var i virkeligheten på grunn av dette, men det gjør det tydelig hva som er konfirmantens svar og mine kommentarer. Foto-oppgaven kommer først, fortolkning deretter for hver av de ni konfirmantene jeg har valgt ut.

Bildet av hunden skal representere da Jesus kom ridende inn på et esel. Jeg tenker palmesøndag handler om tillit, hvordan folket ikke trodde han var kongen selvom han sa det.

Første påskedag er en jubeldag. Vi minnes Jesu oppstandelse. Hvitt er gledens farge, og arket er hvitt.

Langfredag var dagen Jesus ble korsfestet. En lang dag, med mange følelser.

ANDRE PÅSKEDAG
Andre påskedag feirer vi at Jesus har vist seg for sine disipler. Denne dagen viser at han på ordentlig har stått opp. Folk møter Jesus igjen, og føler seg trygge.

Konfirmant jente A

Påskefortellingen har tydelig hatt affektiv relevans for denne jenta (A). I tekst til alle bilder sies det noe om grunnstemningen eller følelsen de ulike dagene gir: 'tillit/ikke tro', 'mange følelser', 'føler seg trygge' og 'glede'. Motivene er iscenesatt hjemme og viser kreativitet.

Når det gjelder bildet til 'andre påskedag', er det mulig hun også her har funnet et fotografi hjemme for å vise gleden disiplenes har kjent på når Jesus viste seg. Fordi andre påskedag inkluderes, faller skjærtorsdag ut. Handlingsforløpet er dermed ikke det viktigste i denne presentasjonen, men fotografiene representerer grunnstemningene for de ulike dagene. Gleden har fått mye plass og det hvite arket viser kjennskap til påskens liturgiske farger. Hun leser i hovedsak *i* tekst (folket trodde ikke at han var kongen) og *foran* tekst (selv om han var det). Presentasjonen røper at oppgaven har hatt en affektiv og kulturell relevans.



Jesus kom ridende inn i Jerusalem på et eselføll, som Peter og en annen disippel hadde hentet fra et fremmed hus. De hadde lagt en kappe på føllet, som Jesus kunne sitte på.

Jesus spiste sitt siste måltid med disiplene sine. Han gav dem brød - hans legeme, og vin - hans blod. Nattverden symboliserer i dag dette måltidet.

Jesus ble hengt på korset samtidig som to røvere på et sted som kalles Hodeskallen. Mens han hang der ble han hånet, og han ropet ut de siste ordene sine til Gud, og døde like etter.

Maria skulle se til graven hans, men steinen var rullet bort. Tre dager etter han døde, hadde Jesus stått opp igjen.

Konfirmant jente B

Her hos konfirmant, jente B, ser det ut til at alle fotografiene er hentet fra internett og gjengir hendelsesforløpet, altså *hendelsesorientert* lesning. Her er det aktive verb og teksten er i hovedsak uttrykk for lesning *i* tekst. Nattverdbildet skiller seg noe ut, da det er fra nattverdsrialet i dagens kirke, og nattverden gis tydelig historisk begrunnelse i teksten: «Nattverden symboliserer i dag dette måltidet». Hun ser tekstens kulturelle relevans i kirkens praksis.



Palmesøndag er søndagen før påske. Den feires til minne om Jesu inntog til Jerusalem



Skjærtorsdag feires til minne om det siste måltidet Jesus hadde med de 12 disiplene



Langfredag feirer vi til minne om Jesus død. Da han ble hengt på korset



Første påskedag feirer vi til minne om da Jesus to opp igjen fra de døde.

Konfirmant jente C

Her hos jente C er inngår de fire bildene nærmest i en film. De er iscenesatt med samme rolleinnhavere og med betydelig fantasi (og muligens en porsjon humor). Hun har brukt lekefigurer som fantes i huset og ser ut til å ha skapt scenene i egen hage. Her er asfalt og sand, dødt gress og spirende gress. Jesu siste måltid foregår til og med tydelig på kveldstid (nattverden). De fleste rollene er besatt av dyrefigurer av ulikt slag, mens Jesus er den

figuren som er mest lik et menneske av dem alle. Samme Jesus-figur brukes i alle bildene. Denne konfirmanten ser ut til å lese *ved hjelp av indre bilder* (Briggs) og har en god evne til å se hele hendelsesforløpet i Jesu påske for seg. Hun leser imidlertid samtidig *foran* tekst, ved at alle de fire beskrivelsene dreier seg om hva «vi feirer» på de fire viktige påskedagene. En bevissthet om tekstenes virkningshistorie i vår kalender, ligger altså der. Oppgaven viser at undervisningen har *kulturell* relevans for jente C. Hun har lagt mye arbeid i få detaljene i motivene rett.

Palmesøndag
Jeg har tatt et bilde av hestehov. Dette er fordi man blir glad av å se de første blomstene komme. Denne gleden hadde også jødene da de så Jesus komme ridende inn i Jerusalem på et esel.

Skjærtorsdag
Her har jeg tatt et bilde av brød og vin, og det er det jeg tenker på på skjærtorsdag. Dette gav Jesus til disiplene sine dagen før han skulle dø. Dette blir kalt for det siste måltidet.

Dette er et bilde av et sloknet lys. Det er en trist stemning her, og det var det også på langfredag. Jesus døde på korset, og på grunn av dette ble det en ordentlig trist og lang dag.

1. Påskedag
Jeg forbinder 1. påskedag med en stein. Det er fordi steinen foran hulen der Jesus lå, var rullet vekk. Det var helt spesielt fordi steinen var så stor og tung, og det var selve starten på historien om da Jesus stod opp igjen.

Konfirmant jente D

I denne presentasjonen er konkrete valgt ut for å representere hver sin dag. Alle bildene har hun tatt selv og antakelig i egne, nære omgivelser. Det er stemningen knyttet til de ulike dagene og konfirmantens minnebilder som styrer valget av fotomotiver. Hun skriver jeg «forbinder» eller «det er det jeg tenker på», og det lyder samtidig som støttebilder for hennes egen hukommelse. Hun resonnerer 'baklengs' fra bildet til hendelsen som ligger bak og begrunner valget. «Jeg har tatt bilde av hestehov. Dette er fordi man blir glad av å se de første blomstene komme» - så forteller hun om den historiske hendelsen. Bildet er imidlertid ikke fra tekstens virkningshistorie, men fra hennes eget minnekammer, kan det se ut som. Det sloknede lyset er for å angi langfredagens stemning. Den tunge steinen som var rullet

bort «var selve starten på historien om da Jesus stod opp igjen.» Her ser vi lesning *i* tekst og bruk av en memoreringsteknikk. Å holde orden på dagene synes å være viktig for henne. Dette er noe hun tenker hun bør kunne, altså har teksten *kulturell* relevans for henne.



Dette bildet symboliserer Jesus sitt siste måltid med disiplene sine, jeg tok med et vinglass for å symbolisere hans blod.

Dette bildet har jeg hentet fra en bibel jeg hadde i en bokhylle hjemme. Dette er originalt i Urnes kirke. Her kan man se Jesus lide på korset.

1. påskedag
Her valgte jeg å ta med et bilde av en engel for å vise at Jesus kom opp fra de døde.

2. påskedag
Her valgte jeg et bilde av 2 damer som danser for å symbolisere gleden som disiplene følte når Jesus viste seg for dem.

Konfirmant gutt A

Presentasjonen til gutt A er laget hjemme. De konkrete tingene er valgt fordi de representerer hendelsesforløpet eller stemningen i de ulike dagene. Denne konfirmanten har hoppet over palmesøndag og lagt til 2. påskedag. Han navngir ikke de to første dagene, men det er tydelig skjærtorsdag og langfredag han vil illustrere. Det første bildet må han skape, de andre motivene finnes antakelig rundt i huset. Vinglass er tatt med for å symbolisere Jesu blod, og viser forståelse av sammenheng mellom skjærtorsdag og nattverden. Langfredag er illustrert ved hjelp av et bilde av altertavlen i Urnes stavkirke. Altertavlen er en del av virkningshistorien og uttrykker lesning *foran* teksten. Gleden ved oppstandelsen kommer til uttrykk i to fotografier. Han velger en engel for å illustrere første påskedag. «Her valgte jeg å ta med et bilde av en engel for å vise at Jesus kom opp fra de døde,» er et utsagn som kan røpe en viss mangelfull lesning av tekstene. Kvinnene *trodde* de så en engel da de møtte Jesus, som var stått opp. Gleden ved Jesu oppstandelse er illustrert ved to kvinner som danser i en tegning. Bakgrunnen er de to kvinnene som gikk til graven tidlig om morgenen. De danser for å uttrykke glede og de representerer alle disiplenes glede

i teksten som følger bildet. Gutt A veksler mellom ulike mange uttrykk og perspektiver på en måte som gjør oppgaven vanskelig å fortolke, men illustrasjonene viser i hovedsak en lesning *foran* teksten og dermed at den har hatt *kulturell* relevans for ham.



Palmesøndag: dette bildet er av noe som ligner en palme fordi på palmesøndag la befolkningen palmeblader foran Jesus for å hylle han.



Skjærtorsdag: hadde Jesus og disiplene nattverd og drakk vin og brød. Jesus vasket disiplenes hender og føtter.



Lang fredag: På bildet har jeg spikere fordi Jesus ble spikret på korset. Og en plante med torner på fordi Jesus hadde torner på hodet.



1 påskedag: På dette bildet har jeg en stor stein, blomster og et lys, fordi en stein ble rullet bort fra Jesus grav. Kvinnene så at Jesus ikke var i graven. Det er også blomster og lys på bildet fordi det er vanlig å ha på graven. Blomster viser nytt liv.

Konfirmant jente E

Konfirmanten, jente E, har arrangert alle motivene før fotografering, og naturelementer dominerer. Palmesøndag er illustrert med palme for å vise at de hyllet Jesus, skjærtorsdag med både vaskevann fordi han vasket deres (hender og) føtter, brød og vin, langfredag med spiker og tornekrone og 1. påskedag med stor stein, gule blomster og gult lys. Begge de to siste er arrangert på fjell eller en fjellknaus. Blomstene skal vise nytt liv. Vi ser i hovedsak en lesning i tekst som er illustrert av artefakter som tilhører hennes egen hverdag eller er i bruk i påsken. Palmen er påskepyntet. Her er foregå det mest lesning i tekst uten videre teologisk fortolkning. Hun leser også *bak* teksten for eksempel til første påskedag da hun forteller både om skikken med grav i stein med stein foran åpningen og skikken med å bringe blomster til graven. Nåtidig skikken med påskepynt i gult, kommer til uttrykk, og dette viser at hun leser foran teksten har hatt *kulturelle* relevans for jente E. Hun viser samtidig en *handlingsorientert* lesning. Hun kan hendelsene og velger ting rundt seg på en bevisst måte for å demonstrere sin kunnskap om de ulike påskedagene. Motivene/gjenstandene hun velger er hele veien sentrale elementer i den bibelske fortellingen. Lesningen røper kyndighet.



Jeg har valgt dette bildet fordi det forklarer mye om den dagen Jesus og disiplene hans red inn i byen. De ble de møtt av folk som la palmeblader på veien, de hyllet han og mente at han skulle bli den kongen som skulle befri dem fra romerne.



Jeg har valgt dette bildet fordi det symboliserer det siste måltidet Jesus hadde med disiplene sine. Han arrangerte et måltid der han sa at han kom til å dø snart, og alle ble veldig triste. Han vasket føttene deres, delte ut brød som skulle symbolisere kroppen hans og vin som skulle symbolisere blodet hans. Han gjorde det for at de skulle minnes om han når han var borte.



Jeg har valgt å ta bilde av et lys fordi jeg syntes det er et symbol på både lykke og død. Den dagen Jesus døde var en trist dag for alle, men samtidig hadde jo ikke kristendommen vært det samme om han ikke døde. Det var en spesiell dag der alt stod stille, som et lys.



Jeg har valgt å ta bilde av blomster fordi jeg syntes det er et fint symbol som minnes om døden. Mange legger blomster på graver til de man er glade i, og jeg tror det var viktig for de nærmeste til Jesus dagen etter han døde

Konfirmant jente F

Presentasjonen gjør bruk av fire stilsikre og enkle bilder. Jente F har fjernet alt uvedkommende. Teksten er enkel og dagenes navn er fjernet. Alle de fire kommentarene starter i begrunnelsen for valg av motiv, skrevet i jeg-form, slik: «Jeg har valgt dette bilde/å ta bilde av (--))». Palmesøndagsteksten har historisk begrunnelse og er lesning *i* og *bak* teksten. Forventning om kongen som skulle befri jødene fra romerne er poenget hun trekker


fram. Måltidet skjærtorsdag som en forutsigelse av Jesu død blir uttrykt gjennom et enkelt bilde av et brød. Nattverden som feires i ettertid fortolkes som en symbolhandling. Langfredag illustreres av et stort lys med tre flammer. Den historiske nødvendigheten av langfredag for en fortsatt kristendom, er vektlagt i teksten. Jesu død beskrives som *nødvendig*. Hvor bevisst hun er på de tre flammene i ett lys, kan vi ikke vite, men treenigheten kan ligge bakenfor. Hun sier samtidig noe om nåtidig forståelse av død, og hva det er vanlig å gjøre i møte med døden. Første påskedag illustrert med bunter av roser og begrunnes med kvinnene og blomster til Jesu grav. Sangen om kvinnene med blomster i hendene, kan ligge bak. Her er det nåtidsperspektivet som dominerer: å minnes døde med blomster. Oppstandelsen nevnes ikke. Lesning i teksten kombineres med noen elementer av lesning *foran* tekst. Lesning drevet av *handlingsforløp* synes å være strategien hun bruker. Teksten har opplagt hatt *kulturell* relevans for henne for hun ser mange sammenhenger mellom nåtidige praksiser og skikker og de historiske hendelsene som ligger bak.



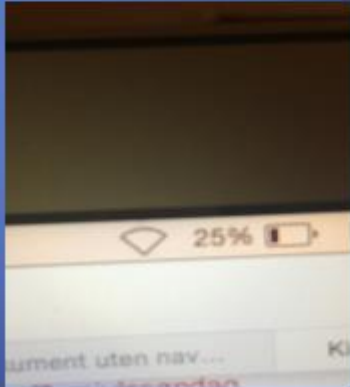


Konfirmant jente G

Konfirmant, jente G, velger ut artefakter som fanger det vesentligste som skjedde på hver av de viktige fire påskedagene. Hun er opptatt av påskedagenes følelsesmessige særpreg og angir den stemningen som preger de ulike dagene. Hun leser både *bak*, *i* og *foran* tekst når hun snakker om «kongen» på palmesøndag. Hermetegn viser at hun vet at han ikke gikk helt inn i den forventede rollen. Hun leser muligvis også *foran* tekst når hun lar nattverdsmåltidet være en påminning om familiens måltidsfellesskap i påsken. Vanligvis trekkes trådene motsatt vei. For henne har palmesøndag en egen verdi fordi det er hennes egen dåpsdag. Hun lar påskedag minne om alt det fine man gjør i påsken. Her er bildet en blå himmel over mørke tretopper. For å ta bildet har hun måttet rette kamera mye oppover. Hun velger artefakter fra hjemmet, blant annet et tent gult lys. Langfredagskorset er laget ute av to enkle bjerkekvister på helt hvit snø. Det er visuelt uttrykksfylt. Valget av bakgrunn er antakelig ikke tilfeldig. Kontrasten blir stor selv med de spinkle bjerkekvistene. Tekstene har *affektiv*, *sosial*, *kulturell* og noe *religiøs* relevans for henne. Det siste leses ut av vektleggingen hennes av sammenfall mellom palmesøndag og egen dåpsdag.



Dette er et bilde av veggen min som er hvit. I påsken er hvit en farge som betyr glede, fest og renhet. Dette er da en stor del av påskefargene og i kirken brukes denne fargen fordi det er mye glede i påsketiden. Mine tanker om dette er at jeg er veldig enig at hvit er en farge som symboliserer renhet og jeg liker fargen. For meg representerer dette bildet dagen da Jesus sto opp



Dette er et bilde av at pcen min ikke har nett. I påsketiden handler ikke fasten om å bare om å ikke spise, men kutte ut noe. Da hadde jeg kanskje valgt å kutte nettet i noen dager og jeg følte dette bilde viste dette ganske godt. Tankene mine om dette er at det er godt noen ganger å kutte ut noe som i dette tilfellet er internet. Jeg føler at dette bildet representerer noen av påskedagene, men kom ikke på noe spesielt



Dette bildet er av min lilla/fiolett shorts. Denne fargen betyr forbredelse, oppgjør og sorg. I påsken er det ikke bare glede og fest, men også sorg. Denne fargen/bildet representerer langfredag som da var dagen Jesus hang på korset og døde.

Jeg synes oppgaven var litt vanskelig, men jeg prøvde det beste jeg kunne. Håper det duger

Konfirmant gutt B

Konfirmant, gutt B, velger originale og nåtidige visuelle motiver – på rommet – som uttrykker lesning *foran* tekst. Tekstenes virkningshistorie er vesentlig i hans valg av motiv for foto. Han viser god kjennskap til kirkeårets farger, hvitt og lilla, med tilhørende betydning. Særlig er det interessant hvordan han knytter egne refleksjoner rundt fastetid og tanker

omkring sunnheten i det å velge å koble seg av internett for noen dager. Lesning i tekst skjer kun ett sted, nemlig ved at han nevner hva som skjedde med Jesus på langfredag. Gutt B anvender en strategi der han om leser ut *meningslogikken* i en tekst. Blant guttene i materialet er han en av de få som har en lesestrategi som skiller seg fra en handlingsorientert lesning jfr. det Freathy sier om gutters interesse for «acts and facts» (se s. 20). Tekstene har både affektiv, moralsk, eksistensiell og religiøs relevans for ham. Likevel uttrykker han to steder i teksten at han er usikker på om dette var svar på oppgaven.

Intervju etter foto-oppgaven

Åtte konfirmanter ble i ettetid intervjuet om fotografiene de hadde valgt. Alle sier de hadde lært nye ting om påsken gjennom konfirmantundervisningen og noen kunne angi hva det gjaldt. For de fleste lå det en tydelig basiskunnskap om påskens dager fra undervisning i 4.-5. trinn på skolen. Noen hadde ikke helt orden på hendelsesforløpet i dagene, og uttrykte at de husket fortelling og tilrettelagte symbolhandlinger eller dekorasjoner i rommet best. Sju av de åtte husket håndvasken, men halvparten var uklare på hvilken dag denne handlingen representerte. En av dem hadde vært ministrant i påsken og hadde lest skjærtorsdagsteksten, og han husket derfor det siste måltid og nattverdene godt. Det de har gjort, medvirket til eller erfart sitter altså bedre fast i hukommelsen og er lettere å gjenkalle enn alt de bare har hørt. Men fortsatt er det usikkerhet rundt dette lærestoffet. Kunnskapen om dagene i påska har de ikke helt kontroll over.

Dette tyder på at foto-oppgaven ikke var for enkel for dem og at den hadde tydelig kulturell relevans for mange av dem, mens de ansatte hadde håpet på større teologisk/religiøs relevans, og muligvis også en eksistensiell relevans ut fra en frigjøringsteologisk tenkemåte. Vesterberg drøfter om det er å sette opp for store mål og dermed besørge følelse av å ikke nå målene sine. Hun bruker kontekstuell kunnskap om konfirmanterne til å begrunne at det er i hovedsak velsituerte, veltilpasset konfirmanter med stor tro på framtiden hun møter, og de synes ikke å ha stort behov for å bruke påskens tekster til å søke personlig eller sosial frigjøring (Vesterberg, 2018, 316).

Oppsummering av konfirmantresponsen

Jeg merker meg at foto-oppgaven viser at tekstene hadde kulturell relevans for dem. De vektlegger kunnskapssiden og de kronologiske, historiske hendelsene som ligger til grunn for kirkens påskefeiring. Dette er i hovedsak kulturkunnskap for dem. Kunnskap det er nødvendig å inneha for å framstå som et dannet menneske. Samtidig er det tydelig at de makter å skille mellom påskefeiring i *kristen* forstand og det er svært få som bringer inn i oppgaven bilder av alt det andre de ofte bruker påsken til: kvikklunsj, appelsin, marsipan, høyfjell, sol, ski, spill og krim. Det betyr at konfirmantene greier å skille kristen påske fra det mer allmenne, og de svarer i stor grad relevant på foto-oppgaven. Det er i vel rett å konkludere at det er primært gjennom *bildene* og ikke gjennom tekstene at de viser sin egen tenkning. Dette bekrefter at de unge i dag er dyktige til å anvende visuelt språk.

Foto-oppgavens fortrinn som metode for å innhente respons hos konfirmanter er tydelig fordi den kombinerer det visuelle og verbale. Måten konfirmantene skriver på tyder på at de har valgt motiv og illustrasjonsform først og skrevet begrunnelsen for valget etterpå. At de skulle levere dette digitalt, gjorde at de kunne bruke egen pc og redigere egen tekst. Det er en arbeidsform de er godt kjent med. De verbaliserer valg de allerede har gjort. En kan av variasjonen i uttrykk ane at de har lurt mye på valg av ord til bildene. Skulle de bruke bilde på, illustrasjon til, representere, er, symboliserer, minner om, representere eller hvordan uttrykker man at noe konkret kan uttrykke noe annet? Et bilde fra nåtid kan representere en tekst eller historisk hendelse i fortid. Benevnelsen på dagene er i seg selv en del av tekstenes virkningshistorie: palmesøndag, skjærtorsdag, langfredag og første påskedag. Navnene uttrykker både historisk virkelighet og relevans for dagens markeringer og feiringer vaner og skikker verden over. Men hva er det konfirmantene gjør når de velger bilder fra hjemmet – er det symboler, illustrasjoner eller? Her har de tydelig fundert mye. Dette har vært en læringsprosess og kanskje noe av det viktigste som skjedde i hele undervisningsopplegget. Foto-oppgaven krevde noe av dem. De måtte tenke selv. For 10 % av konfirmantene, de som ikke leverte, ble dette glemt, for vanskelig eller uoverkommelig.

Det har skjedd mye læring, men likevel kunne en ventet seg en større variasjon i valg av uttrykk og inkludering av flere hendelser fra denne dramatiske uken i fotooppgavene til

konfirmantene. Det kunne for eksempel ha vært bønnekampen i Getsemanehagen, Judas' kyss, forhørene, Peters fornektelse (fortellingen ble fortalt fra Peters synsvinkel), Pilatus' håndvask, folkets taktfaste rop: «Korsfest, korsfest», soldatenes terningkast, korsbæringen, Jesu ord på korse og Maria og Johannes under korset. En skulle tro det var mye å lure på og undres over og mange flere motiv å velge blant. Mye tyder på at konfirmantene ikke har gått tilbake til noen av evangelietekstene og lest selv. Bibelen de har fått er altså ikke i bruk. De stoler på egen hukommelse fra undervisningen og tekstlesingen i gruppene før gruppespørsmålene og de har antakelig gjort noen internettsøk. Vi ser større innsats bak bildevalgene enn i tekstene. Generasjon prestasjon ofrer antakelig mer tid på oppgaver som skal leveres på skolen til vurdering enn på oppgaver i ikke-formell utdanning slik som konfirmasjon. De skaffer seg oversikt over fakta med kulturell relevans, nok til å besvare quizer osv., men uten å involvere seg for mye. Ser vi et flertall kulturkristne konfirmanter her?

Oppsummerende kan vi si at i arbeidet med å fange opp responser, har vi funnet at barns bearbeiding og samtale om tekster i ganske beskjeden grad inngår i undervisningen. Vi har derfor gjort noen forskningsmetodiske grep for å etablere et mer mangfoldig empirisk materiale. I samarbeid med underviserne har vi lagt inn arbeidsformer og aktiviteter der barna arbeider med teksten slik at den gir innsyn i barnas respons på teksten. I disse tilfellene har vi observert og filmet aktivitetene og har kunnet samtale naturlig med barna mens arbeidet pågikk. Barnas løsning av de relativt åpne aktivitetene er i seg selv da en respons som vi som forskere kan følge og analysere.

Kapittel 5: Drøfting av funn

Forskningsspørsmålene våre har vært:

1. Hva slags bibelundervisning synes å skape kollektivt interesse (elektrisk ro) og hvilke læringsaktiviteter tilrettelegger for barns og unges aktive respons og refleksjon?
2. Hvordan oppfatter barn og unge bibelundervisningen og hvilken relevans har den for dem?

Vi gir her en oppsummering av hovedinntrykk uten å drøfte det i lys av teori. Det kommer etterpå i dette kapitlet. Vi har i kapittel 4 gitt et bredt innblikk i barns og unges respons på bibeltekster som har vært undervist.

Elektrisk ro skapes av fyldige og godt fortalte bibeltekster. Disse treffer på tvers av alder. Det er når barn bringes inn i slike fortellinger ved at bakgrunnskunnskap gis og plotet og drama i fortellingen ikke dempes, men brukes, at vi erfarer mest intens kollektiv lytting. Konfirmanter er ikke for gamle til å bli fortalt for. Metodisk krever det mye forberedelse av den som forteller og oppmerksomheten daler umiddelbart når underviseren starter fortolkningen og/eller utlegging av fortellingen. Utdyping av og samtale eller refleksjon over selve hendelsesforløpet i fortellingen, hvordan karakterene tenkte og handlet og vaner og skikker arter seg imidlertid annerledes. Dette kan gjøres innenfor fortellingens logikk og da kan interessen holdes oppe.

Levende fortelling gjør det lett å huske og gjengi handlingsgangen i en fortelling. Visuell og musikalsk støtte er helt vesentlig for det utbyttede barn og unge får. Barna kan gjengi hovedbudskap som er gjentatt flere ganger i undervisningen. Men vi erfarer at det ofte er en setning de kan gjengi, men det er uklart hva de forstår av 'minneordet'. De fleste barna ser *ingen forskjell* på bibelfortellingene slik de har hørt dem på skolen (om de har vært gjennomgått) og slik kirken underviser dem. Materialet viser at når fortellingene er for lite fyldige til å bli spennende nok, med for lite drama og fakta, så er det fortsatt lydlig uro i rommet. Barna ser i begrenset grad relevansen av tekstene de hører. Hoveddelene av barna forstår bibeltekstene ut fra at de danner seg indre bilder (Briggs). Indre bilder som er skapt hos dem av en tekst, trumfer nye framstillinger. De fyller ut mangelfulle bilder de allerede

har med nye detaljer, men skifter dem ikke ut. Gjennomgående er deltakerne dyktigere til å uttrykke hva de har sett og forstått ved hjelp av lek, tegning og gjennom bilder som de kan forklare, enn når ordene står alene. Det barna tar med seg *til* tekstene er nesten vel så viktig som det de tar med seg *fra* dem. De forstår tekstene innenfor den forståelsesverden de har skapt seg. Barn trenger ikke forstå alle ordene for å forstå meningen eller helheten i en tekst.

Det er forbausende *liten interesse for å lytte til barnas respons*. Programmene er fulle av andre aktiviteter. Det er viktig at barna har det gøy, og det settes av lite tid til spørsmål, arbeid i grupper og bearbeidelse av tekster. Unntaket er *drama*, men flertallet av dramatiseringen i materialet var voksenstyrte og barna medvirket i liten grad til hvordan tekstene skulle framføres.⁵⁹ *Sang* i trosopplæringen er helt uvurderlig for å skape relevans, læring og fellesskap. Bruk av barns og ungdoms *visuelle* kompetanse likeså. Lesningen av et tekstilteppe på ferieklubben er et godt eksempel på det. Der foregikk felles kunnskaping ved at barna fikk delta på en oppdagelsesreise der voksne gradvis ga dem de nødvendige nøklene til å knekke koden, altså betydningen av teppet. (Leganger-Krogstad, 2018: 63-64). Barnas respons gikk fra spørrende til mer og mer avklart kunnskap. Lesningen startet i små løsrevne deler, og større helhet og en viss logikk ble etablert. Da barna fant at helheten var en type kalender for kirken, et hjul som viste kirkeåret, da så de plutselig mye mer. Løsrevet informasjon ble søkt satt inn i en helhet. Små detaljer (broderier) med gjenstander fra bibelfortellinger og artefakter fra gudstjenester var lettest for barna å tolke, deretter kom fargenes betydning, helheten av kirkeårshjulet og retningen alt skulle leses i.

Alle husker svært godt egen *deltakelse* i noe. Læringsutbytte av *gudstjenester* der de er medhjelpere eller tilretteleggere er stort. Barn deltar gjerne i religiøse aktiviteter. Reformen har ført til stor endring i barns deltakelse i nattverden og i syn på nattverden (Aagedal, 2019). Samtidig fant vi at relativt mange barn uttrykte at de synes både brød og vin i nattverden smaker vondt, og for noen fristet det derfor ikke til gjentakelse.

⁵⁹ (Telhaug, 2009) viser at barn gjerne medvirker.

Mat, underholdning, hobbyaktiviteter, lek, konkurranser, idrettsaktiviteter og turer som inngår i programmet er svært viktige elementer for trivsel. Bakverk og snop rangerer aller øverst på rangstigen av faktorer som skaper trivsel. Deltakerne verdsetter aktiviteter der de får *framføre* noe, delta individuelt i noe eller vinne i en konkurranse av et eller annet slag. Gode *relasjoner* til andre barn, unge ledere eller voksne kan være avgjørende for den erfaringen og responsen trosopplæringen får. Likeledes er rettferdig fordeling av vise-seg-*fram*-aktiviteter blant barna, vesentlig for deres trivsel.

Vi har ovenfor vist at relasjon kan trumfe atferd (bestemme atferd) som muntlige svar på spørsmål og styre rommet for samtaler om erfaringer og bibelundervisning. Særlig så vi blant jenter en konsensusorientert meningsytring. Det var i liten grad rom for individuelle stemmer i en del av gruppene. De lette seg fram til en felles mening før de uttalte seg. Blant gutter så vi noe av det samme trekket, men lederen var mer synlig. I samspillet mellom gutter, så det mer ut til å dreie seg om vilje til medvirkning i det hele tatt, enn om *hva* det var lov å snakke om. Noen gutter i en gruppe setter tidvis en standard for hvordan man agerer i forhold til voksne, bestemmer hvor samarbeidsvillig gruppen skal være.

Noen av elementene i dette hovedinntrykket vil vi nå drøfte mer i sammenheng med holdninger i blant ledere i læringsfellesskapet og i lys av teori.

Tolkning av respons

Vi spurte en erfaren **underviser** om hvordan hun tolker barns respons på bibelundervisning generelt. «Det er ikke så lett! Men når det er aktiviteter etter undervisning da snakker barna seg imellom og en kan høre hva de tenker om det som har vært undervist og spørre ut litt.» Hun sier at i mange sammenhenger underviser hun uten å prioritere å høre hva barna faktisk har fått med seg. Men gjennom drama, aktiviteter og gudstjenesteforberedelser får en jo ofte et inntrykk av hva de har fått med seg. Knyttet til tiltaket vi har observert sier hun: «Men at vi er gode på å spørre og høre etter, det har vi jo ikke vært gode på i det hele tatt her.» Fra andre sammenhenger har underviseren erfaring for at den typen refleksjon må skje i mindre grupper for eksempel i sammenheng med å lage drama.

Underviseren går deretter tilbake til spørsmålet om å lese reaksjoner og påpeker at en kan lese en del på øyne og kropp, men med erfaring også fra voksne forsamlinger, vet en at slike signaler ikke alltid er til å stole på. Hun hevder at barn er noe lettere å lese enn voksne, tross alt. Noen barn er ivrige og vil spørre stadig vekk, mens det kan jo være de stille som tenker mest. Det å variere aktivitet er viktig for å hanke inn igjen de som faller ut, samtidig som hun mener at en må ha variasjon i nivå.

Underviseren resonnerer videre: «Hva er å lære i vår sammenheng? Måloppnåelse er ønsket i alle sammenhenger, men det er vanskelig å vite. Jeg tenker at jobben vår er å tilrettelegge for at det kan skje». Hun føyer til at tilrettelegging på barnas premisser er viktig, slik at de kan tilegne seg kunnskaper og forståelse og fange en atmosfære. Men underviseren er tvilende til om barn kan verbalisere hva de har fått med seg. «Men de sier kanskje noe om at det var kjempekjekt å være i kirken. (...) Kirken skal operere med mål, men alt er faktisk ikke målbart her. Skal vi måle i dag eller etter hele uka, om to år? Vi har heldigvis Den hellige ånd også! (...) Barn er svært ulike! Jeg vil nå inn til noen og andre vil synes det er kjempekjedelig.»

Håkonseth viser i sin masteravhandling i kirkelig undervisning om utprøving av *Tidslinjen – den store fortellingen i Bibelen* at vurdering av vellykkethet var noe utprøverne gjorde, men de hadde få teoretiske verktøy til å beskrive sin vurdering (A. Håkonseth, 2015). De kritiserte de umålelige målene i trosopplæringen, de som dreier seg om å styrke kristen tro. Hvordan vurderer man i relasjon til slike mål? (Håkonseth 2015: 66). Disse funnene førte til endringer i Tidslinjen som pedagogisk konsept både når det gjaldt målformuleringer og innarbeiding av rom i undervisningen for barns og unges respons og medvirkning som grunnlag for vurdering (Håkonseth 2015: 77-79). Tolkning og vurdering av respons i relasjon til bibelundervisning oppleves altså av flere som et vanskelig og utviklet felt i kirkedidaktikken.

Evalueringsmøter etter tiltak gir verdifullt materiale til forskningen på to måter. Vi får både innsyn i ansvarlige undervisere og frivillige medlederes vurdering av tiltaket og vi får en sjekk av vår egen observasjonsevne. I alle tiltakene vi har observert har det deltatt unge medledere. På et evalueringsmøte med 18 unge medledere og 7 voksne ledere er det

opplagt at alle ser tiltaket fra sin synsvinkel og ut fra sine tildelte oppgaver. De uttrykker hva de likte ved rollen sin og også hva som organisatorisk kan forbedres. Alle er klar over sin rolle som ledere og forbilder og prøver å vurdere tiltaket ut fra deltakernes perspektiv. De er frivillige medledere som føler seg nødvendige, og gjennomgående søker de å løse oppgavene de er tildelt på beste måte. *Beste måte* vurderes ut fra hva de kan lese av trygghet, trivsel og mestringserfaringer hos deltakerne. De har sett behovet for å se de beskjedne og for eksempel å ivareta de barna som hadde for lite egnede klær for aktivitetene som skal foregå. De ønsker at registreringen av barn ved ankomst skal skje slik at de kan ha kontroll på egen gruppe og tilsvarende ved henting av barna. Med lederne har altså behov for oversikt ut fra egen oppgave og ønsker å kunne flere leker eller aktiviteter som kan fylle ventepauser i opplegget eller på tur. De ønsker å ivareta trygghet og trivsel og lære deltakerne nye ting og gledet seg over å se at deltakerne mestret dem. De ønsket større variasjon i aktiviteter for ulike aldersgrupper.

De hadde svært få ønsker for egen del som ledere. Vi ser altså at ungdommene ikke deltar for sin egen del, men i hovedsak har fokus på deltakergruppa. Svake punkter i organiseringen ble påpekt. Dette gjelder i særlig grad at de synes barna fikk altfor liten tid til å forberede gudstjenesten. Ikke alle barna fikk en god opplevelse av denne når de ble satt til å lese noe eller utføre oppgaver de ikke hadde fått øvet noe særlig til. En av ungdomslederne nevner gruppearbeidet etter bibelundervisning, ellers er denne ikke inne i deres bevissthet. De voksne som var tettere på undervisningen vurderte undervisningen ut fra hva som skapte ro, for eksempel fortelling av Bibelen, som vellykket, og oppgaver barna fikk som skapte stor nysgjerrighet og engasjement som gode.⁶⁰ Sangarbeidet ble vurdert som lærerikt og morsomt fordi barnas deltakelse var stor og de viste gjennomgående stor evne til å følge med og lære nytt stoff.

Respons fra medleder, gutt 11 år

Erik er medlederen og har deltatt på ferieklubben tre ganger før han nå er med som leder for andre gang. På spørsmål om hva som er oppgavene hans, beskriver han praktiske

⁶⁰ Vi ser altså at de bruker de samme kriteriene som denne rapporten gjør for å bedømmer respons.

veilederoppgaver og tilsynsoppgaver slik at barna finner veien, vet hva de skal gjøre og har med seg alt de trenger. Han veileder under arbeidet med aktivitetsheftet, men han har ikke sett det på forhånd. Det er helt unødvendig, hevder han, for det inneholder fargeleggingsoppgaver, kryssord og finn fem feil og slike oppgaver som han kan fra før. På intervjuers spørsmål om han får mange spørsmål fra barna, tenker han utelukkende på spørsmål om tid, sted og aktivitet. Medleiderne har ikke arbeidet med bibeltema forut for ferieklubben. «Vi lærer jo samtidig med barna når vi er sammen med dem,» forklarer han.

I: Hva tenker du om fortellingen om skapelsen? Nå hører jo du den på nytt når du er eldre selv, er det noe du la spesielt merke til da den ble fortalt, eller var det noe som du tenkte, oi, det har jeg ikke tenkt over før.

Erik: Jeg har jo hørt den historia om skapelsen ganske mange ganger. Det var ikke noe veldig nytt. Det var gøy å høre den igjen.

I: Var det noe med måten underviseren gjorde det på nå, da du tenkte at hvorfor ble det ikke fortalt slik eller slik da.

Erik: Nei, det tenkte jeg ikke på.

I: har du noen bilder du tenker på når du hører fortellingen?

Erik: Nei, jeg har jo sett mange forskjellige bilder. (...)

I: I Bibelen står det jo egentlig to slike fortellinger etter hverandre. Den første som er denne med de seks dagene og at Gud hvilte på den sjuende. Og så en ny fortelling som begynner med at Gud himmel og jord, men den var øde og tom fordi det ikke hadde regnet. Så skapte han mennesket og menneskets medhjelper, Adam og Eva, og at de fikk navngi alle dyrene. Deretter kommer syndefallet. Tenker du at det er viktig at de to fortellingene holdes hver for seg?

Erik: Som det med syndefallet og skapelsen? Nei, det har jeg ikke egentlig ikke tenkt så mye på at de hører sammen. Det har jeg aldri tenkt på det før om de skal holdes sammen eller fra hverandre.

I: Klargjør at underviseren begynte med den første skapelsesfortellingen og koblet den sammen med slutten av den andre skapelsesfortellingen. Jeg lurte på om du var klar over det.

I: Det har vært veldig spennende for meg å snakke med barna om syndefallsfortellingen og den husker de jo veldig godt, men når jeg begynner å spørre om de kjenner seg igjen i den fortellingen, så begynner de å lure litt. Kjenner du deg igjen i den fortellingen?

Erik: Det med fristelse kan være gjenkjennbart, men det er ikke noe jeg har tenkt på før.

I: Det ene treet som hadde et spesielt navn de ikke fikk spise av – hvorfor var det slik?

Erik: Tenker litt høyt og kommer fram til at det het Kunnskapens tre og at de fikk tanker om hva som var rett og galt da de spiste av det. Da oppdaget de at de ikke hadde klær på seg der i Eden. Han kan ikke fortelle hvorfor de oppdaget det. (Han er usikker på hva han skal svare på alle spørsmålene nedover her, selv om intervjuer har presisert at det ikke er noe fasitsvar her).

I: Hvorfor måtte de jages ut av denne hagen, da tenker du?

Erik: De hadde ikke gjort som Gud sa, så de ble straffet på en måte.

I: Det stod et annet tre der, vet du som het Livets tre.

E: Ja, jeg har vel hørt om det.

I: Kunne de snike seg inn igjen da?

Erik: Det var vel en engel der, så det var vel ikke mulighet til å snike seg inn igjen, vil jeg tro.

I: Var det stor forskjell på Edens hage og det utenfor da tenker du?

Erik: Jeg tenker nok ikke at det var noen særlig forskjell på naturen i hagen og utenfor, nei, men det var vel kanskje forskjell på hvordan dyr og mennesker oppførte seg, tenker jeg.

I: Bra tenkt. Det står noe om at de måtte arbeide hardere – hva tenker du at det skyldes?

Erik går videre og forteller at han tror ikke han har tenkt på dette før, men fordi forskeren spør så får det han til å tenke så tenker han at de måtte dyrke og jakte selv. Han vet at fortellingen dreier seg om menneskers og dyrs opphav på jorda. På spørsmål om dette skjedde en gang i fjern fortid eller fortsatt skjer, svarer han at mennesket har utviklet seg på jorda og at liknende hendelser nok ikke skjer.

I: Når vi synger: Gud har skapt meg og jeg er unik – med hår, hender, føtter og sånn. Tenker du at det er bare noe vi sier?

Erik: Jeg tenker at Gud har skapt mennesket og så har mennesket utviklet seg. Tar sats: Og på en eller annen måte passer Gud på oss. Vi hadde ikke levd hvis Gud ikke hadde skapt mennesket i seg selv. Det er det jeg tenker når vi synger det.

I: Har du tenkt på hvor tilfeldig det er at akkurat du er født da? (...) Egget hadde jo valget mellom flere millioner sædceller, så hvorfor ble det akkurat deg.

Erik sier at han vet det er tilfeldig, men har ikke fordypet seg i det.

I: Så kommer Noah-fortellingen og den kommer i rekkefølge da. Men hvorfor henger Noah-fortellingen sammen med skapelsesfortellingen?

Erik: Det kan jo være fordi Gud sendte sydebølgen fordi han likte ikke måten menneskene oppførte seg på. Men han ville at mennesket skulle fortsette å utvikle seg godt, så derfor tok han det beste mennesket han kjente til og alle dyra og sånn. Han ville ha en ny start på en måte. Mennesket oppførte seg ikke bra. De begynte å drepe.

I: Dette har du hørt og dette kan du! Kunnskapen om rett og galt utviklet seg.

Erik: Ja, den utviklet seg feil.

I: Men de kjente ikke forskjellen på rett og galt da – grensen mellom rett og galt?

Erik: De tenkte nok at det var greit det de gjorde. De tenkte seg nok ikke om og bare gjorde det som de mente var rett. Men så var det kanskje ikke det likevel. På den måten utviklet det seg feil vei.

I: Tenker du at dette er vanskelige fortellinger å fortelle til de som er 8 år?

Erik: De er jo ikke vanskelige å fortelle, men å forklare i detalj er kanskje litt mer vanskelig. Men å fortelle fortellingen i seg selv, skal ikke være vanskelig å fortelle. Det går jo greit for de fleste er jo ganske glad i fortellinger, så de vil høre etter ganske villig og huske det. Det er ihvertfall det jeg har gjort.

I: Det er det jeg har hørt i dag når jeg snakker med dem at de husker fortellingen godt.

Avslutningen av samtalen dreier seg om hans oppgave som leder. Han trives i rollen og har planer om å fortsette og lære mer. Han håper at de voksne er fornøyd med hvordan han utfører oppgavene sine.

Samtalen bekrefter at han er selv deltaker i et lærende fellesskap. Han er tryggere når han beskriver de praktiske oppgavene og liker opplegget for tiltaket. Variasjonen i aktiviteter er god og barna trives. Han er svært opptatt av å gjøre medleder-oppgavene sine på en god måte. Samtalen om det innholdsmessige tema har en helt annen famlende karakter og selv om intervjuer søker å bekrefte ham underveis, oppfattes dette nok som leksehøring. Bibelundervisning har ikke vært del av lederopplæringen, ikke i den grad at det har skapt nysgjerrighet på teksten og dens bakgrunn heller. Han har ikke gjennom forberedelsene kjent på den ubalansen som skal til for at læring oppstår. Samtalen her kan kanskje ledet til

det. Mye tyder på at de voksne i dette tiltaket forutsetter at de unge medledeerne har mer av den kristendomsfaglige kunnskapen på plass. Men hvordan skulle de kunne ha det, dersom kun praktisk ledelse inngår i lederopplæringen?

Alle vurderingene som hovedledere og unge ledere kommer med knyttet til tiltaket, stemmer godt overens med forskergruppens vurderinger. Det vi her savner mest er en større refleksjon over alle de unge medledeernes læring og medvirkning i bibelundervisningen. I et lærende fellesskap kunne større refleksjon over dette gitt mer gjensidig læring og større nysgjerrighet. Medledeerne bør også bli bedre kjent med kirkens kjernevirksomhet, altså arbeid med Bibelen. Videre savner vi en refleksjon over hva totalformidling i et trosopplæringstiltak betyr for samvirke mellom turer, hobbyaktiviteter og kristendomsopplæring i lys av trosopplæringens overordnede mål.

Tilrettelegging for respons

Dette at det i selve undervisningen inngår lite plass til respons på bibelundervisningen er i seg selv et vesentlig funn. Altså at undervisningen er for lite opptatt av å gi barn og unge rom til å gi respons og reaksjoner, stille spørsmål og snakke med hverandre om hva de har hørt. De bruker i liten grad Bibelen som en *primær materiell artefakt*, altså boka som bruksbok, kilde til kristen tro og de får i ganske beskjeden grad opplæring i og anledning til å lese selv og sammenlikne ulike tekstlige og visuelle framstillinger av en tekst. De leser lite i tekst (intertekstuell lesning), og de blir i liten grad opplært til å reflektere over tekstlig sammenheng og helhet, og hvilken betydning og *status* Bibelen har som kilde (Midttun, Tveito & Joachimsen, 2018). Det linkes i liten grad til erfaring fra KRLE med lesing av hellige tekster, av kunnskap om GT-teksters funksjon i jødedom og i islam. Elevenes lesekompetanse, kjennskap til ulike sjangere, deres evne til å operere multimodalt mellom tekster og bilder og deres digitale kompetanse utnyttes i for liten grad.

Ulike aldersgrupper ønsker ut fra utviklingspsykologi og modning vanligvis å arbeide med bibeltekster på noe ulik måte. For å få dem til å respondere, må undervisningen trykke på de rette knappene. Denne tematikken ble det arbeidet mye med i prosjektet *Tidslinjen – Den*

store fortellingen i Bibelen. Følgende beskrivelse er kortform av de strategiene som er valgt i dette læremiddelet:

- Aldersgruppen 6-10 år ønsker å konsentrere seg om selve fortellingen og fordype seg i den. Samtale, undring, lek og tegning innenfor fortellingsuniverset er det som gir best respons. Prøve å gå inn i personene, finne hvordan de tenkte og hvorfor og hva som egentlig skjedde her og hvorfor. Hvem vil du helst likne, hva tror du ... tenkte da ... skjedde?
- Aldersgruppen 11- 13 år er i fakta-alderen og vil gjerne se tekster mer i sammenheng. De kan forstå kulturforskjeller og plassere tekster historisk. De vil gjerne undersøke selv og se mer på helhet og meningssammenheng. Konfliktlinjer i tekst og det større plotet i handlingen er ting de ønsker å fordype seg i. De liker å lære nye ting og særlig systemlæring er morsomt i denne alderen, slik som å lære Bibelens oppbygning og det å finne fram i en Bibel.
- Aldersgruppen 14-16 år har større intellektuell kapasitet, men er midt i en prosess med å finne ut av hvem de selv er, så de agerer ofte svært gruppeavhengig. Bibelen kan tilby mange fortellinger som viser mangfoldet av menneskelig erfaring. Ungdommene trenger tid til å arbeide med tekster alene om de skal våge å flagge selvstendig forståelse. De er dyktigere med bilder enn med språk, særlig om temaene berører dem personlig (Leganger-Krogstad, 2015: 14-21).

Erfaring fra Tidslinjeprosjektet har hatt betydning for forskningsmetoder og forventninger til respons i dette BIT-prosjektet. Vesterbergs arbeid er i denne sammenhengen særlig interessant ved at hun utnytter ungdommenes multimodale kompetanse til å tilrettelegge for respons. Hun ber dem produsere fotografier, de skriver tekster til egne fotografier, hun intervjuer dem på bakgrunn av bilde og tekst. Slik får hun metodisk mange veier inn til konfirmantenes refleksjoner om påsketekstene. Undervisningstiltaket er også eksempel på et tiltak der tekster fortelles i sammenheng, altså hele påskefortellingen. Når konfirmantene arbeider i grupper, arbeider de med papirkopier av tekster, og sammenhengen går antakelig tapt. Dette arbeidet foregår i grupper like etter undervisningen og svarene konfirmantene gir kan tyde på relativt lite selvstendig refleksjon før gruppa gir svar og de sterkeste stemmene

der vinner. Arbeidet gir mer konforme svar enn Vesterberg hadde ventet seg. Det er det nok arbeidsmåten som bidrar til slik hun selvkritisk reflekterer i sin avhandling.

Den multimodale forskningsmetoden hennes gir særlig innblikk i ungdommenes tanker og refleksjon. Ut fra målene om disippelskap i konfirmantopplæringen og undervisningens vektlegging av frigjøringsteologisk refleksjon, vurderer hun funnene som uventet lite personlige. Dette forklarer hun ut fra konfirmantenes bakgrunn i et trygt og stabilt bomiljø med relativt få utfordringer i hverdagen ut over å lykkes i skole og idrett osv. Hun synes nok de har en veldig konkret og hendelsesorientert billedframstilling av påsken. Nå er jo påskefortellingen handlingsmettet og oppgaven de fikk var nettopp å lage bilder som fanget det karakteristiske ved de ulike dagene. En del av konfirmantene tolker likevel budskapet i en personlig retning med bruk av bilder fra eget hverdagsliv, noe som tyder på refleksjon over relevansen disse tekstene har hatt for dem.

Responsen har videre vært sterkest og tydeligst på at fortellingsdidaktikken ikke har noen aldersgrense. Konfirmanter vil gjerne bli fortalt for og de følger med når bibelhistorie fortelles. Selve den oppmerksomme lyttingen er i seg selv en respons. Videre er responsen tydeligst positiv knyttet til kroppslige erfaringer og gjøringer. De husker bønnelapper, lystenning og ikke minst det at de ble vasket hendene på. De forstår at prest og kateket her følger Jesu eksempel og signaliserer at i kristendom skal forskjell i rang ha liten betydning. Håndvasken var nær, stille og uvanlig. Den huskes, selv om det råder usikkerhet om hvilken dag i påsken den hang sammen med. Håndvasken kan regnes som en pedagogisk, diakonal og nærmest liturgisk aktivitet. Å henge bønnelapper med bønn for det vonde og lidelse i verden og i eget liv på et trekors er en tilsvarende handling innenfor trospraksis.

Disse konfirmantene er ikke gitt opplæring i kirken i billedanalyse på forhånd. En kunne jo tenke seg at fortellingen gjennom lidelseshistorien kunne vært illustrert med kunstbilder av ulikt slag, samt fotografier for å gi konfirmantene tips til egen fotografering.



Johan Fredrik Arntzen: *Veien til korset* (Relieff i tre 2018). Foto: Heid Leganger-Krogstad

Inspirasjon kunne vært hentet fra kunstbilder av ulike karakterer – fra kirkens historie, fra eget kirkerom, fra lokale kunstnere og fra populærlitteraturen. Lesning av kunstbilder inngår i KRLE og gir elevene mulighet til å reflektere over tekstens innhold og betydning på en selvstendig måte. Lesning av kunstbilder har ingen fasit. Alle stemmer er likeverdige. Slik kunne det vært en god forberedelse til hjemmeoppgaven konfirmantene fikk.

Konfirmanter må møtes med utfordrende metoder og oppgaver for ikke bare å velge minste motstands vei. Bibeltekstene *kulturelle* og dels moralske og eksistensielle relevans var viktigst for flertallet av dem (Keränen-Pantsu og Ubani). Forventningen fra lederne om umiddelbar erfaring av større religiøs relevans, ble ikke innfridd. Hva som skjer på lengre sikt, er vanskelig å vite.

Guds rike følger noen egne lover som synes uavhengig av menneskeplanlagt sosiologisk og organisasjonsteoretisk arbeid med menighetsutvikling og pedagogisk arbeid med trosopplæring. Tro er teologisk forstått både en effekt av opplæring og ene og alene et Guds under (Leganger-Krogstad, 2012).

«Jeg plantet, Apollos vannet, men Gud ga vekst» (1. Kor 3.6). Arbeiderne i Guds rike skal ikke en gang være opptatt av veksten, men så raust slik som Såmannen (Matt 13) og leve i trygghet om at noe gir uventet god vekst.



Johan Fredrik Arntsen: *Lenkene brytes* (Skulptur i tre og metall 2017) Foto: Heid Leganger-Krogstad

Barns og unges medvirkning

Vi ser stor forskjell på respons hos barn og unge på aktivitet som er forhåndsbestemt og den som deltakerne er invitert til å ha medvirkning i. Det betyr ikke at det er stor aktivitet der det er fritt fram, snarere tvert imot. Rammene må være lagt, og det barna skal ha medvirkning i må være relativt klart definert. Når barn skal medvirke til forbønn etter preken, slik vi har sett eksempler på er det lettere for barna om tema for dette er gitt, enn om det er aldeles åpent. På ferieklubben så vi forbønner som ble laget ut fra barnas assosiasjoner til fargene i regnbuen og da kom formuleringer fra barna som: «Rødt minner meg om jordbær og hjerte. Gud, du elsker oss og har omsorg for oss» og «Blått minner meg om havet og fisketur med bestefar. Gud, du har gitt oss dåpens vann. Vi takker for det vannet som gir oss liv.» Her hører vi at rammene er gitt ved at barna har laget den første setningen om fargen og det neste leddet er skrevet av voksne. Slik lages det trygge rammer og barna får medvirke. Dette

merkes godt når bønnen blir framført av barn. Den første delen av bønnen faller lett i barnas munn og den neste må de øve mer på for å unngå stotrende lesning. Det trengs trygge rammer, og barna kan være med på å bestemme innenfor disse. Barns respons og engasjement er langt større når de får medvirke i aktivitetene.

Ungdom kan øves i større grad av medvirkning etter hvert som de føler seg hjemme i kirkens arbeid. Konfirmantene i Vesterbergs prosjekt hadde stor grad av medvirkning for eksempel i foto-oppgaven. De kunne fritt velge motiv, men rammene var også der lagt: Lag fotografier som viser de fire viktigste påskedagene, lag dem selv og forklar med noen ord hvorfor du valgt motivene du valgte. De skulle altså ikke finne dem på nettet. Noen valgte minste motstands vei, men du verden så mange kreative løsninger som ble gitt av konfirmantene.

Fysisk uro – hva uttrykker det?

Vi har stadig observert noen gutter i gruppe som skiller seg ut ved mye fysiske kroppslig uro. Det gjelder både 6-åringer og 9-åringer. Det kan være at beina går uavbrutt når de sitter på gulvet eller på stol, de knuffer på guttene rundt seg, de finner tilgjengelige ting i rommet å plukke på, kaste, snurre på, vippe på, dytte borti, blad i og fikle med. De kan snakke sammen mens undervisning foregår eller de trekker seg unna gruppa, driver med andre ting samtidig, og de ser rett og slett ukonsentrerte og uinteresserte ut. På ferieklubben var det to gutter av denne typen som skapte stor nysgjerrighet hos oss. Vi så at de stadig trakk seg vekk fra gruppa, satte seg langt inn mot veggen ytterst på benkeraden i kirken, endog bak en søyle som sperret deres egen utsikt til koret i kirken der undervisningen foregikk. I en økt der alle som ble undervist satt i en sirkel rundt noen voksne som vekslet mellom selv å sitte på gulvet eller å stå, trakk de samme to guttene seg ut mot veggene i rommet og under noen bord som var stablet der. Unntaket fra dette mønsteret var da en godt voksen mannlig medarbeider underviste gjennom fortelling fra hverdagen i et misjonsland ved hjelp av noen gjenstander fra dette landet. Guttene flyttet seg fram og var roligere i kroppen og kikket framover hele tiden for å se og høre det som foregikk. Dette betydde at stor interesse også var observerbar på disse guttene. Men hva med alle de andre gangene? Vi bestemte oss for å finne mer ut av hva som skjedde bak denne fasaden. De ble intervjuet og i dette tilfelle fant vi ut at de hadde fått med seg mye av undervisningsinnholdet. De var reflekterte og

hadde oppfatninger om det de hadde vært med på. Dette gir undervisere et varsko om at skinnet kan bedra. Ytre atferd og indre konsentrasjon stemmer ikke alltid overens. Vi observerte det samme under leken med Lego (se nedenfor s. 118).

Observasjon av fysisk atferd kan altså være misledende. Dette gjelder ikke bare ytre urolig atferd, det gjelder også de som sitter rolig og stille og ser ut som de følger med, men gjennom dette arbeidet, har vi flere ganger fått bekreftelse på at tankene kan være svært mange andre steder. Dette er et tegn på at å lese menneskers ytre atferd kan være misledende med mindre man kjenner dem svært godt. En mor eller far ville sannsynligvis lest atferden med større sikkerhet. Dette tilsier samtidig at den som underviser trenger et mangfold av arbeidsmåter for bearbeiding av undervisning, for å få tak i hva som skjer i en barnegruppe. Tilbakemelding får de ikke umiddelbart i rommet, men evalueringen av egen undervisning forutsetter at en tilrettelegger for ulike typer bearbeidingsmåter av tekst for barns og unges egen del, men som samtidig gir den voksne innsyn i hva som foregår hos og i barna og de unge i sammenheng med bibelundervisning. Bare slik kan en også få justert forståelsen av måloppnåelsen av egen undervisning.

I forskningsintervjuene er barna mest opptatt av å fortelle hva de har deltatt i og hva de synes om det. Disse erfaringene rubriseres i *kjedelig* eller *gøy*. Nyanser er i liten grad i bruk. Skjønt de kan bruke *veldig og litt om kjedelig og sier at noe var gøy eller kjempegøy*. De forteller også om noe var *moro* (ofte knyttet til uventede hendelser) eller *skummelt*. Den som underviser må altså finne arbeidsmåter som ligger tettere på det underviste og samles om et tredje ledd, gjerne teksten selv eller et bilde osv. for å få virkelig innsyn i barnas respons. Den skapes som del av læringen idet en samles om et tredje. Du verden hvor spennende det er når en ser at det skjer refleksjon i sammenheng med et slik tredje ledd mellom barna. Vi så at mange intervjuer ledet til læringsamtaler og mye spennende refleksjon skjedde. Intervju uten bildene gikk ofte noe på tomgang.

Skapelse og/eller utviklingslære

Behovet for å gi barn hjelp til å fortolke bibeltekster kritisk og unngå en bokstavelig lese måte opptar Worsley i en annen studie også. I artikkelen *Seven years on: Insights from children's*

developing perspectives in interpreting the wisdom of the biblical creation narrative redegjør han for en longitudinell kvalitativ studie. Seks barn, etter hvert ungdommer, i ulik alder fra kirkeaktive familier intervjues med 7 års mellomrom. De blir intervjuet om sin forståelse av skapelsesfortellingene og har fått til oppgave å ta med tegninger av Gud, kirken og familien. At akkurat skapelsesfortellingene er tema her er interessant for norsk trosopplæring, da vårt materialet viser at disse står svært sentralt. I forskningen blir ungdommene bedt om å kommentere sine sju år gamle tegninger og utsagn. De setter da ord på sin egen religiøse utvikling og kan vurdere denne. Her kommer det fram to forståelser. Den *ene* er å ta avstand fra en bokstavelig tolkning av skapelsesfortellingen - som da forutsettes å være et krav fra kirken. Dette er en av årsakene til avstandstaken til kirken mer generelt. Den *andre* er en mer metaforisk forståelse av teksten, og disse ungdommene har utviklet sin relasjon til Gud og kirke. For fire av de seks ungdommene er det tydelig at for dem er det viktig at de bibelske skapelsesfortellingene kan eksistere side om side med tillit til evolusjonsteorien (H. J. Worsley, 2013: 69). I drøftingen er Worsley opptatt av å vise hvordan en voksen dominant linje i bibelfortolkningen fører til manglende involvering av barn/unge. Han påpeker behovet for å gi barn albuerom til å stille spørsmål og forholde seg kritisk til bibeltekster for å utvikle en dypere og mer avansert forståelse av for eksempel tekster fra Urhistorien. Alle ungdommene viser glede ved å ha disse bibelfortellingene i bagasjen for å knytte sin refleksjon og forståelse til. De har et mer eller mindre distansert forhold til kirke i dag, men kjennskapet til innholdet i Bibelen har gjort det mulig å ta selvstendige og reflekterte standpunkter, kommer det fram av denne forskningen. Valget mellom deltakelse i kirken eller avstand til kirke avhenger i stor grad av om de opplever at det de har møtt av lære og liv har relevans for dem (Worsley, 2013: 70).

De barna som forventer at vi etterspør hva de husker, tenker på fortellingene som kunnskapsinnhold som skal gjenfortelles. Dette viser at deres forståelse av tekstene er å kunne selve fortellingen og dens forløp. Når det viser seg at de kan grunntrekkene i fortellingene fra før, gir en tynn og lite fyldig fortelling der det innebygde dramaet i fortellingen er neddempet, gir det deltakerne, og særlig guttene, lite å jobbe videre med. Som vi har sett i fra forskningen til Freathy (se ovenfor s. 20) så er guttene orientert mot drama og fakta. Når drama i fortellingene glattes over og underliggende og kjente konflikter

mellom skapelse og utviklingslære og mellom overlevelse og drukning i fortellingen om Noahs ark ikke blir reist, da faller guttenes interesse tydelig.

I materialet om respons på skapelsesfortellingene, ser vi at barn allerede i 7-9 års alder har lært om utviklingslæren og antakelig dermed den intellektuelle konflikten dette kan skape. Denne konflikten ble ikke berørt i undervisningen på ferieklubben, og medleiderne var ikke blitt tematisk skolert slik at de kunne lede an samtaler på turer eller i andre naturlige sammenhenger. Intervjuet med medleider viser at han ikke har vært invitert inn i en reell samtale om Bibelens to ulike fortellinger om skapelse i møte med evolusjon. Konflikten skapelse og naturvitenskap var faktisk tema på gudstjeneste med 4-åringer i et annet tiltak (Leganger-Krogstad, 2018: 56). Det går altså an.

Når kirkelig undervisning kun repeterer skolens og ikke tilbyr mer kunnskap, gis det for lite utfordringer å jobbe videre med. Ut fra sosiokulturell læringsteori svikter underviseren som ikke ligger i forkant av barnet og forbereder det, gjennom stillasbygging, på vansker eller hindre en ut fra erfaring vet at barna vil møte på et seinere tidspunkt i livsløpet. Barn må få hjelp og anledning til å lese mer bakenfor teksten og i tekstene (skapelsesfortellingene) til å forstå at Bibelen ikke gir én oppskrift på hvordan Gud skapte jorda. Tilsvarende gir variasjonen mellom evangeliens framstillinger av hendelser i Jesu liv rom for refleksjon og rom for fortolkning. Gjennomgående ser vi at det barn tar med til bibelundervisningen spiller en avgjørende rolle for hva de tar med seg derfra. Den er kanskje viktigst.

Enkeltstående fortellinger og lesning i sammenheng

Vi skal diskutere funn i relasjon til Briggs arbeid her. I hennes arbeid er en av lesemåtene som brukes å lese for å få tak i en helhet, fortellingens plot. Det vil si hva som driver fortellingen framover eller fortellingens egen dynamikk. «Lisa's encounter with Luke's overall plot altered how she interpreted an already familiar event in the plot, the crucifixion» (Briggs, 2017: 213-214). Lisa forteller ved å sammenlikne med erfaring fra TV at gjentakende erfaringer med korsfestelsen som enkeltepisoder hadde ikke skapt særlig empati hos henne:

It was like if you watch on t.v. a program for the first time and you see someone get killed, you don't feel that emotional about it. But if you watch, say, six episodes and

then they get killed, then you feel the connection, then it's more emotional (Briggs, 2017: 213).

Men når hun nå kjente hele Lukasfortellingen, så ble altså erfaringen helt annerledes. Hun ble følelsesmessig berørt av korsfestelsen og ved det forsto hva plotet i evangeliet var.

Briggs spør leserne hva som fikk dem til å fullføre lesningen, og barna svarer at de ville finne ut hva som hendte. «I was more interested in what Jesus did instead of what Jesus told,» sier en av guttene og får fram at handling trumfer tale. Briggs skriver: “Jack even suggested ways to rewrite parts of Luke in order to instill the narrative with more action” (s. 218). Barna ser at Jesus alltid måtte være på vakt siden han var omgitt av fiender. Judas og fiendene Jesus hadde er viktige for å holde drivet i plotet. Jake sier dette om spenningen i Lukasevangeliet: «Luke is telling us the idea that Christianity is a good thing and Jesus is correct. Yet the story still tells of these Pharisees who don't believe in that” (s. 219). Lisa sier at selv om de ser alt det gode Jesus gjør, så vender menneskene seg gradvis mot ham. Barna oppfatter altså plotet i Lukasevangeliet og ser det som viktig for å forholde seg til fortellingen som helhet.

Det er gjennomgående at fokusgruppens medlemmer beskriver Jesus som en *helt*. En som er god, han er flink til å ta ledelsen. Han er tilknyttet Gud. Han er mystisk. Han har en kraftfull og kjærlig personlighet. Han er kunnskapsrik og engasjert. Han er “caring and forgiving”, “strict but nice”, “wise”. And he is “not boring.” Mye tyder på at fortellinger som skal fenge barn og unge, må ha reelle drama mellom godt og ondt og at en viss helteskikkelse er nødvendig for engasjement i plotet i fortellingen.⁶¹ Vi ser altså at i Briggs forskning så er muligheten barna får for å lese tekster i sammenheng helt vesentlig både for deres interesse og grunnleggende forståelse for tekstenes hensikt.

Sammenhenger mellom fortellinger er helt avgjørende for å forstå urfortellingen, eller skapelse, syndefall og Noah-fortellingen i sammenheng. Det ble undervist på ferieklubben, men ikke som fortellinger om menneskets grunnvilkår i tilværelsen, og fortellinger om liv og

⁶¹ KRLE-faget og skolen stiller krav til inkludering av alle og en objektivitet i framføringen av stoff i faget, som gjør at plotet i fortellingene ofte blir neddempet og opprettholdelsen av tydelige helter og fiender er vanskelig i en flerreligiøs virkelighet der helter og fiender kan gå på kryss og tvers innad i klasserommet.

død, godt og ondt, velsignelse og forbannelse, slik urhistorien legger opp til. Budskapet ble at Gud ville menneskene godt – og drama i fortellingene ble avdempet til fordel for et klart evangelisk budskap.

Urhistorien er nødvendig for å forstå Bibelen i sin helhet, fra skapelse til nyskapelse. Det er opptakten til den store frelsesfortellingen som enkelttekstene kan leses i lys av. Undervisningsverktøyet *Tidslinjen – Den store fortellingen i Bibelen* er opptatt av å plassere enkelttekster inn i en helhetlig sammenheng for å skape forståelse (A. r. Håkonseth, Leganger-Krogstad, Granerud, Heitmann, & Ågedal, 2015). *Konfirmantbibelen* likeså.⁶²

Rom for spørsmål og refleksjon

Vi viser i MF-rapport 4: 2018 at tid og rom for bearbeidelse av tekster og innholdsmessige tema var relativt begrenset i mange av tiltakene vi observerte. Det var, som vi skriver der, en gjennomgående liten interesse for å la barn samtale omkring fortellingene de hadde møtt, og arbeid med tekstene mer konkret i grupper eller i par ut over når de skulle lage drama, skjedde ikke. Kjennskapet til Bibelen ble ikke gitt ved å bruke Bibelen som bok, som primær artefakt, men kjennskap ble gitt gjennom muntlig formidlede fortellinger og forklaringer, altså i form av bibelfortellinger som teologi eller sekundære artefakter (se mer om artefakter: Leganger-Krogstad 2018: 41-46). Barna fikk ikke jobbe med teksten i sin kontekst, i boken, men enten i form av teksten i kopi eller i form av en barnebibel eller bibelbøker. Disse er gode for ulike formål, men en kan ikke ta for gitt at barna forstår hvordan disse relaterer seg til hverandre. Bibelen som bok fantes på alteret i gudstjenesten og som lesetekster, skjønt også her kunne kilden være 'skjult' i form av bruk av ark eller tekster på nettbrett.

I læringsteori legges det vekt på behovet for å bli kjent med primære artefakter gjennom bruk på sekundærnivå før man beveger seg til det tertiære nivået av artefakter og bruker dem som grunnlag for egen livsfortolkning og veiledning i egne liv. Bibelundervisningen blir ofte hengende i løse luften om ikke barn, og særlig eldre barn og ungdommer gis anledning

⁶² Se mer om begrunnelser i (Håkonseth, 2015) og (Leganger-Krogstad, 2015).

til å jobbe med selve boken. Bibelen som bok er kristendommens primærkilde, gudstjenesteboken, teologiens grunnbok, den voksne leser til oppbyggelse og den er i bruk verden over. Manglende tid avsatt til barnas eget arbeid med tekster, fører til at de voksne mangler systematisk innsyn i barns og unges respons på bibelundervisningen.

Som deltakende observatør hadde vi mange uformelle møter med barna og nedenfor skal vi gi noen eksempler på hvordan en aktivitetsorientert tilnærmingen til trosopplæring med lite planlagt rom for samtale og respons, fører til at barn og unge kan brenne inne med viktige spørsmål.

En gjeng jenter, 8-9 år, kommer fra undervisning og er på vei til tur. De snakker intenst sammen og fire-fem av dem blir sittende i en trapp for å samtale videre. En av lederne går forbi og får følgende spørsmål:

Mia 8-9 år: Er det lov å banne i kirken?

Leder (i forbifarten i trappa): Nei, det er det jo ikke!

Mia kikker etter lederen som gikk videre opp trappa.

Forsker som er i gangen der trappa begynner, fortsetter samtalen: Hva tenkte du på?

Mia: Ja, men jeg hørte jo at de bannet.

Forsker: Tenkte du på at de sa: Fader, sånn som i Fader Vår?

Mia fortsetter: Ja, for det er jo å banne.

Forsker: Når vi bruker Fader i Fader Vår, da er det ikke å banne, for da snakker vi rett til Gud. Fader eller Far om Gud i kirken, det er der det hører til. Vi snakker til Gud i kirken, men det er når noen slenger det om seg i sinne i helt andre sammenhenger og gir Gud skylda for det som har skjedd, da er det å banne.

Mia: Å, ja.

Andre jenter litt i munnen på hverandre: Jeg prøvde jo å si det (--). Det trodde jeg også.

Jentene skifter samtaletema.

Episoden viser et godt eksempel på spørsmål som kan oppstå og som trenger et raskt svar og at interessen for tema daler, dersom svaret gir tilstrekkelig informasjon til å fungere avklarende. Forskeren kunne og burde selvsagt kontrollert ved å stille noen flere spørsmål om svaret ga mening og om det var det var mer Mia/jentene gjerne ville spørre om, men barna tok regien selv ved å skifte tema. Her kunne det bety at de indirekte sa: «Det var nok undervisning for denne gang.» Samtidig er episoden et eksempel på at barn lett kan brenne inne med avgjørende spørsmål, når programmet på et tiltak er så fullt at det ikke er viet tid til fortolkning og tilbakemelding på tekster i undervisningen, og mellom undervisningsøktene tar eller har de voksne ikke tid til å besvare spørsmål.

I en gang synger barna sangen *Fader Jakob*, en forsker kommer forbi og innleder en liten samtale. «Vi snakker om Fader fordi vi synger sangen», sier en jente på 6-7 år henvendt til forskeren og forklarer videre: «Når man sier Fader og mener det er det ikke slemt, men når man sier det når man ikke mener det, da er det slemt.» Tema banning opptar altså barna utenom undervisning.

Frøyen viser til en annen episode mens barna er på bondegårdsbesøk. De ser flere svært skamferte høner i hønsehuset i en avdeling for seg selv. Barna spør hvorfor hønene ser slik ut og hvorfor de er alene. De blir forklart helt kort om hakkekyllinger. Ut fra barnas berørt-het og engasjement og spørsmål om livet i et hønsehus og hakkekyllingenes skjebne, ville det vært rom for en helt annen dialog. Den invitasjonen barna ga til en dypere etisk samtale, ble avfeid relativt raskt (Frøyen, 2017: 50).

Medledere kan også brenne inne med spørsmål eller intellektuelle konflikter som de fortjener å få drøftet seriøst med sine mentorer. Til kamera i en pause foregår følgende samtale mellom to medledere og med bevissthet om at forskerne hørte dette (gutten henvendte seg til kamera/forskerne), foregikk følgende replikkveksling:

Gutt 17 år: Jeg vet ikke egentlig om jeg tror på noe av dette. Jeg er nok ateist.

Jente 16 år: Det kan du ikke mene?!

Gutt: Jeg synes så mye er rart. Her for eksempel så ber dem til Gud og håper at noe blir gjort uten å gjøre det. De gjør ingenting og håper bare at det skjer.

Dette er kun et utdrag av medlederens refleksjoner. De kan være uttrykk for behov for å markere seg. Om det er en reell intellektuell konflikt, har han forhåpentligvis et forum med kunnskapsrike voksne der han kan drøfte tankene sine.

Totalformidling

Totalformidling forutsetter at undervisningen er så mangfoldig at man gjør bruk av alle tre læringssyn i undervisningen som helhet. Formidlingen må være en del av det hele, det må presenteres noe som kan utgjøre et tredje ledd å samvirke omkring. Fellesskapslæringen må være der, hvilket betyr at å lære praksiser gjennom å støtte seg til fellesskapet, etterape og modellere andre, lære gradvis å gjøre ting som forventes i trosopplæringen i menigheten, og slik bli bedre og bedre innført i hva det dreier seg om. Deltakelsen kan være mangelfull

dersom praksisen selv, det som kalles *første* ordens læring ikke følges opp av *andre* ordens læring, som vil si å lære hvorfor en gjør det en gjør. Praksisens meningssammenheng må det både informeres om og reflekteres over (Fredriksen, 2017; Kaufman, 2018). Dette kan også omtales som at praksisene må være informerte praksiser. Kunnskaping må videre skje gjennom at barn samles om et tredje ledd og skaper mening i samarbeid med voksne veiledere. Det kan skje i gudstjenesteforberedelser, i læringsamtaler og i dramaverksteder.

Totalformidling er målet for trosopplæringen. Vi har påpekt at totalformidlingen uteblir når det åndelige og det verdslige regimentet rives fra hverandre (se her s. 25 og 71). Aktivitetene dominerer og står for seg selv uten at de begrunnes for barna som del av helheten (Frøyen, 2017: 60-64), og bibelundervisningen blir ikke satt i relasjon til nåtid og kultur på en måte som gjør at barna forstår relevansen. Relevans distingvert i ulike former har oppstått for å ivareta en helhetspedagogisk ramme, og det skilles mellom affektiv, psykologisk, kulturell, kognitiv, sosial og spirituell relevans (se her s. 46). Den spirituelle er videre delt i åndelig, religiøs og ikke-religiøs relevans. I kirkelig sammenheng bør erfaringen av religiøs relevans i spesifikk kristen forstand gjelde all bibelundervisning og trosopplæringen som helhet. Empirien vår viser at de andre formene for relevans er vel så hyppig forekommende. Det betyr at undervisningen ikke i tilstrekkelig grad er preget av totalformidling i helhetspedagogisk forstand.

I tid dominerer fritids- og hobbyaktivitetene en del tiltak uten at disse inngår i helheten (Leganger-Krogstad, 2018: 142). Dette gjør at trosopplæringens helhet går tapt. Videre drives bibelundervisningen ved at tekstene framstår som gode fortellinger og ofte historiske fortellinger uten relevans for barns og unges hverdag. Det åndelige regimentet er her det som springer ut av Guds åndelige ledelse av verden gjennom evangeliet, mens det verdslige er all Guds ledelse gjennom loven og ordninger. Poenget i luthersk teologi er at Guds to handlemåter ikke er like, men henger uløselig sammen. For barn kan vi enkelt si at vi ønsker å gi dem en forståelse av at søndag og hverdag henger på det nøyeste sammen.

I dagens situasjon vil følgende skjema med to tomme felt vise hvor det svikter:

	Det åndelig regimentet	Det verdslige regimentet
Bibelundervisning	X	
Aktiviteter		X

Fragmentert trosopplæring

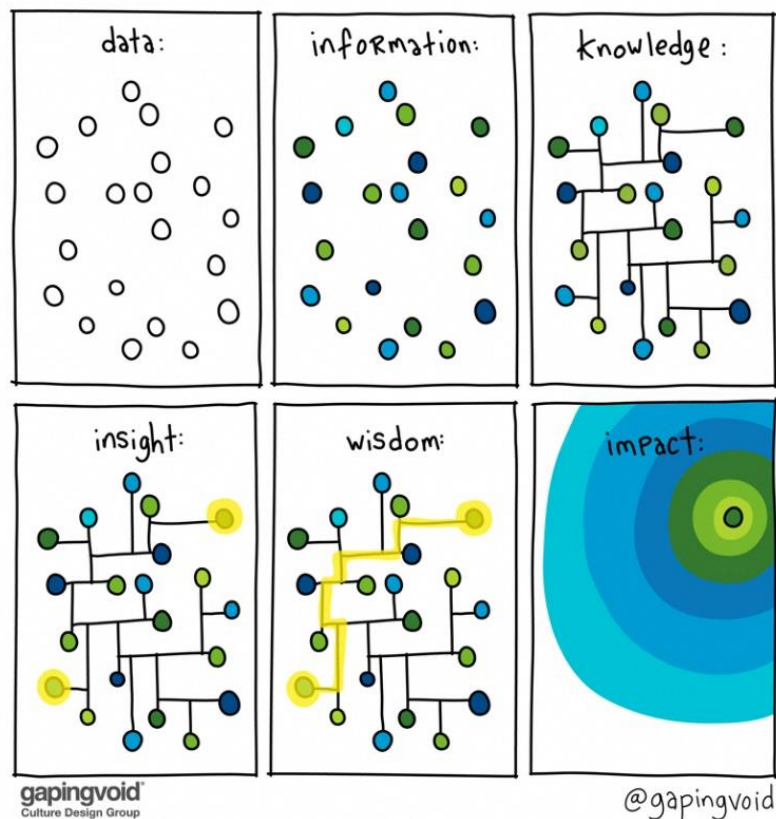
Hva er så idealet? Det er trosopplæring der bibelundervisningen står i en samtale med nåtiden, forklarer dens affektive, kognitive, kulturelle, psykologiske, sosiale, moralsk og religiøse relevans. Det er en trosopplæring der sammenhengen mellom aktiviteter og overordnet målsetting er tydelig. Med Gravem kan vi si at da preges alt av en kristen livstolkning:

	Det åndelig regimentet	Det verdslige regimentet
Bibelundervisning	Bibelundervisning med trospraksiser og læringsaktiviteter	Bibeltekstens aktualitet/relevans Lesning <i>foran</i> tekst
Aktiviteter	Aktiviteter gis kristen begrunnelse. Velges med en pedagogisk hensikt	Lek, tur, hobbyaktiviteter, idrett, tegning, konkurranser etc..

Trosopplæring med helhetspedagogikk

Innenfor det åndelige regimentet finnes trospraksiser som barn gjerne deltar i. I et totalformidlingsperspektiv er det også her nødvendig med en viss brobygging mellom gjøringer og begrunnelse. Fredriksen har vist dette i sin studie av bønnetreet i en menighet. Hun har studert 1382 bønnesymbolapper som har vært brukt i forbindelse med bønnevandringen i en lokal arbeidskirke gjennom sju år (Fredriksen, 2017). Dråpe uttrykker tårer, hjerte står for kjærlighet og omsorg og stjerne er symbol for håp og mulighet. Hun har også intervjuet seks barn i alderen 5 til 10 år. Temaene på lappene viser rik variasjon, tegninger og skrift. Hun finner at ikke alle barna har oppfattet at det de tegner eller skriver på lappene er å forstå som bønner til Gud. Dette drøfter hun og hevder at dette kan bero på at praksisen i for liten grad er språkliggjort. Det er et voksent ansvar. Praksis og ferdigheter i mesterlæretradisjonen krever verbal refleksjon for å forstå hensikten med en praksis. Et annet funn hos

Fredriksen er at barn ikke tenker på denne aktiviteten i hverdagen sin i særlig grad. Dette er et utslag av *situert læring*. Barna kan utøve praksisen i samvær med andre i kirken fordi de kan støtte seg på omgivelsene, men det lærte bringes ikke automatisk over i andre kontekster. Barna må ha støtte av de undervisningsansvarlige ved at symbolene for eksempel tas med hjem, og slik fungerer som grenseobjekter mellom kirke og hjem. I boka *Byggekloss-spiritualitet* etterlyses den samme brobyggingen mellom trospraksiser og begrunnelser for praksisene i trosopplæringen (Graff-Kallevåg & Kaufman, 2018). Anny Holien har studert *Hva som skal til for at barn skal lære av medvirking til gudstjenester?* Hun fant at det må stilles tre krav: 1. barna må forstå sin oppgave i lys av helheten. 2. de må få påvirke eller bidra til hvordan deres oppgave skal utføres og 3. de må få øve på stedet der det skal utføres (Holien, 2010). Ut fra innsyn i barns respons, så kan disse kravene bekreftes.



Figur: Forhold mellom deler og helhet.

Kilde: <https://www.gapingvoid.com/blog/2019/03/05/want-to-know-how-to-turn-change-into-a-movement/>

I materialet vårt kan et tiltak der bibelundervisningen settes inn i en totalformidlings-sammenheng framheves. Misjon ble undervist både med et europeisk land og et afrikansk land som eksempel. Misjon ble begrunnet i Jesu ord med sitat lest fra Bibelen med

primærartefakten, boka, i hendene. Misjonen som en virksomhet opptatt av menneskers daglige materielle behov og utdanning og helse ble satt i sammenheng med kristen tro ved hjelp av en sammensatt figur, misjonsblomsten, med kronblader, stilk og rot. Rota var bønnen. Slik ble sammenhengen mellom det åndelige og det verdslige regimentet demonstrert.

Videre ble kristen misjon overfor muslimer forklart med stor respekt for muslimsk gudstro, trospraksis og levesett, samtidig som forskjellene i trosopplæring og bønnepraksis ble klargjort. Skrivetavler fra koranundervisningen ble vist fram, og det ble forklart hvordan muslimske barn skriver og pugger på arabisk lange, lange avsnitt utenat uten å forstå hva som står der. Innholdet skal disse barna lære seinere når de har pugget seg gjennom hele Koranen sure for sure. Opplæring i muslimsk tro er veldig viktig i en landsby der de aller fleste er muslimer. Noen få av dem har gått til opplæring hos misjonærene og noen få har latt seg døpe som voksne. Siden de kristne i landsbyen ble kalt 'de som har sluttet å be', så brukte misjonærene også å sitte utenfor sine hytter på bønneteppe for å vise at kristne også ber. Muslimene la merke til at de ikke rensset seg med rituell vask før bønnen og påpekte det. Misjonæren svarte at hans Gud ikke var så opptatt av at mennesker vasket seg utenpå, men at de hadde et rent indre, et rent hjerte. Dessuten hørte de at misjonærene ba på deres morsmål og lurte på hvorfor ikke arabisk ble brukt. «Den Gud jeg tror på, forstår alle språk, derfor kan jeg bruke både mitt morsmål, og også det språket dere har» svarte misjonæren.

Slik ble både trosopplæring og kristen bønn forklart for barna sett i relasjon til islam. Her settes Bibelen inn i en flerreligiøs sammenheng og bruk av Bibel får et utenfrablikk ved det. Denne undervisningsøkten varte ganske lenge, men på grunn av artefakter som fremmed språk, illustrasjoner og bilder av navngitte mennesker, jeg-fortellinger og demonstrasjoner av handlinger, fulgte barna imponerende godt med. Særlig de fysisk urolige guttene vi hadde fokus på, var forbausende oppmerksomme. De erfarte tydelig at undervisningen hadde relevans.

Kapittel 6: Utblikk – formativ evaluering

I arbeidets gang, har vi fått større og større respekt for metodevanskene som er til stede når en skal forske på barn. Hvilke metoder anvender vi for å få tak i deres respons, og hvordan kan vi sikre at våre fortolkninger av det vi ser og hører er det de ønsker å uttrykke? Alt dette er enklere i møte med eldre barn og ungdommer. Forskningsgruppa har arbeidet mye med å utprøve metoder for å fange opp barns og unges respons, og det er muligens på det metodiske området, mer enn når det gjelder innholdet i responsen, at vi har beveget forskningsstatus noen skritt framover. Vi håper dessuten at denne rapporten fører til at *fokus* på barns og unges respons inngår i kirkens framtidige undervisning, altså at interessen for barn og unges tanker og handlinger som følge av bibelundervisning i trosopplæringen øker i tråd med intensjonen i mottoet Størst av alt. Barns mulighet for å tilkjenne reaksjoner i form av spørsmål og tanker, samt muligheten for å bearbeide tekstene bør inngå som en naturlig del av undervisningen. I trosopplæringen så langt har vi sett to fallgruver i undervisningen: voksne som er forlegne fra å undervise fra Bibelen av frykt for å indoktrinere barn (voksne som abdiserer) og undervisning i form av enetale for å sikre et tydelig budskap i undervisningen av den voksne etter påfyllingsmetoden og uten interesse for barns og unges respons. Begge deler hviler på en feil oppfatning av barn: At barn og unge har liten interesse for å lære, bearbeide og fordype seg i bibeltekster! Vi håper at responsen vi har brakt på bane gjennom intervju, uformelle samtaler, tegning, visuell analyse, fotooppgaver, bønnelapper etc. viser at barn absolutt ønsker å utfordres og lære mer. Konfirmanter flest ser kulturell relevans av bibeltekstene, mange barn kan fortellingene og ønsker å utfordres videre til å jobbe med dem. For en del barn vi har møtt, har bibelfortellingene allerede identitetsutviklende funksjon ved at de inngår i deres livstolkning. Våre funn er basert på de barn og unge vi har sett og møtt i vår forskning.

Funnene våre i punktvis form og med bred pensel er:

Bibelfortellinger - lytting:

- Bibelfortellinger engasjerer barn
- Barn lytter intenst til fyldige, muntlige fortellinger
- Barn kan redegjøre for handlingsforløpet i fortellinger
- Dramatiske fortellinger er enklest å gjengi – handlingen er viktig
- De minste barna erfarer fortellingene kroppslig og relaterer dem til seg selv

- Barna lytter ut fra kunnskap og interesse og gjør seg mange tanker
- Det de tar med *til* bibelundervisningen er avgjørende for det de tar med seg *fra* den
- Barn oppfatter mening og stemning og trenger ikke å forstå alle ordene
- De fleste barna lager seg indre bilder mens de lytter og husker ved hjelp av dem
- Visuell støtte er viktig i formidlingen
- Sang og musikk er helt vesentlig for læring i fellesskap
- Små barn er godt informert, men ser ikke strukturer så lett
- Barn har oftest erfaring med svik, skuffelse og konflikt (sykdom og død), men har en god evne til å beskytte seg
- Barn forstår bibelfortellingens psykologiske og moralske relevans, dels også deres affektive relevans
- Fortellinger kan gi barn en viktig trygghet
- Svært små barn forstår stemninger og engasjement

Bibelfortellinger – bearbeiding:

- Barn og unge samtaler gjerne om bibelundervisning
- Barn og unge samtaler gjerne både med hverandre og voksne om et tredje ledd (et kulturelt redskap) – en fortelling de har hørt, en tekst de har lest, et bilde, en gjenstand og et symbol
- Barn lærer gjerne av barn
- De følger intenst med på andre barns framføringer
- Barn uttrykker seg gjerne gjennom lek, drama, dans, sang og tegning
- Barn og unge er dyktige til å uttrykke seg visuelt – og det verbale kan støttes av bildene
- Barn og unge trenger tid til å bearbeide bibelstoff
- Bearbeidelse gir læring
- Barn elsker å delta i handlinger og framføringer
- Å arbeide videre med tekster for bruk i gudstjeneste – er populært
- Barn deltar gjerne i trospraksiser i forlengelse av bibelundervisning
- De voksne er generelt sett lite interessert i barns og unges respons
- Det settes av lite tid til bearbeiding og respons

Bibelfortellinger – respons:

- Fortellinger er viktig for barns utvikling
- Barn forstår verden ved hjelp av fortellinger (og lek og deltakelse)
- Barn gjør seg mange spennende refleksjoner
- Barn fanger ofte det essensielle
- Hukommelsen knytter seg til erfaringer av deltakelse, aktiviteter og sanger
- Å verbalisere forståelse er vanskelig, særlig på et etisk, eksistensielt og religiøst område.
- Undringsspørsmål og oppgaver åpner for respons
- Barn *er i og foran* tekst, særlig de små barna – lytter ved å kjenne etter

- Barna har bare lært å lese *i* teksten, ikke *foran* – det gjelder både skolelæring og kirkelæring
- Større barna har muligheter til å lese *foran* teksten, med støtte (stillasbygging) fra fellesskapet
- Større barn søker sammenhenger
- Konfirmanter leser i større grad med kunnskapsbriller og kulturelle briller enn forventet
- Konfirmanter er mest opptatt av kulturell relevans, deretter moralsk relevans – og eksistensiell relevans. Den religiøse relevansen er relativt svak.
- Ungdommene leser i noe større grad *foran* teksten (enn barn)

Aktiviteter – respons:

- Morsomme aktiviteter er avgjørende for å ha det moro
- God mat, deltakelse i baking og hobbyaktiviteter er viktig
- Idrettsaktiviteter, turer, stafetter og konkurranser er viktig for trivsel
- Barn og ungdom er relasjonsorienterte
- De deltar gjerne i det andre finner morsomt
- Barn og unge inviteres inn i et relasjonelt og trygt fellesskap som praktiserer menneskelig likeverd og kristen etikk
- Mange aktiviteter foregår separat og utenfor meningssammenhengen
- Aktiviteter foregår ofte løsrevet fra kristen livstolkning
- Det er et skille mellom det åndelige og det verdslige regimentet i trosopplæringen
- Totalformidlingen glipper

Hvilke **følger** får våre funn for trosopplæringen i framtiden? Oppdraget var en formative evaluering, altså en rådgivende evaluering i forlengelse av den empiriske undersøkelsen. For å øke barns og unges utbytte av bibelundervisningen i trosopplæringen i Den norske kirke, gir vi følgende råd:

- De voksne må generelt være mer interessert i barns og unges respons
- Tid til bearbeiding og respons på bibelundervisning må prioriteres høyere
- Barns og unges visuelle og digitale kompetanse kan anvendes langt mer bevisst
- Å verbalisere forståelse tar tid i en opplæringssammenheng
- Barn trenger forutsigbare trygge rammer og tar vare på gode erfaringer
- Det er en voksen oppgave å lese *bak* teksten for barn og unge
- Undervisningen må ligge i forkant slik at barn er forberedt på utfordringer de vil møte i forhold til tro/vitenskap, en urettferdig verden, svik, ulykker, sorg og død
- Bibelundervisningen må bidra til å gi barn og unge håp for framtiden
- Bibelundervisningen må bli større del av lederopplæringen
- Det må undervises og arbeides med tekster slik at barn og unge ser forskjell på kirkens og skolens undervisning

- Underviserne må ha tillit til sin egen bibelundervisning
- Bibelen som primær artefakt – som konkret bok i bruk – må synliggjøres
- Det er kirkens oppgave å lære opp barn og unge i bruk av Bibelen
- Undervisningen må sette Bibelen inn i en flerreligiøs kontekst
- Bearbeidingen av tekster må vise at Bibelen er en levende bok
- Arbeidet med bibeltekster må vise barn og unge tekstenes mangedimensjonale relevans
- Undervisningen må ligge i forkant av barnets utvikling slik at det får noe å bite i og noe å bryne seg på
- Det er en voksen oppgave å bidra til at alle aktiviteter inngår i den kristne livstolkningen og å verbalisere dette for barn og unge
- Kirken må praktisere en helhetspedagogikk
- Alle tre læringsformer må tas i bruk: formidling, fellesskapslæring og kunnskaping
- Det inkluderer episteme, techne og fronesis (se ovenfor s. 31)
- Etske holdninger som praktiseres må forklares ut fra helheten
- Alle aktiviteter må inngå i en totalformidling og bidra til kristen livstolkning

Et sosiokulturelt læringssyn i kirken innebærer:

(...) prioritering av aktiviteter der læringen skjer gjennom menneskers egne erfaringer med å leve troen, ved deltakelse i ulike praksiser i menigheten, ved å etablere relasjoner, bli innlemmet i kristendommens store fortelling, møte forbilder og få hjelp til kristen livstolkning og livsmestring (Leganger-Krogstad, 2012).

Denne forskningen har satt fokus på målgruppen i trosopplæringen. Vi håper først og fremst å bidra til større interesse for barns og unges tanker om bibeltekster og kristen tro i trosopplæringen i Den norske kirke. Det må settes av langt mer tid til barns og unges eget møte med og arbeid med tekstene. Forskningen viser at de absolutt er interessert i dette. Deres interesse og kapasitet er undervurdert. Barn hører ikke forskjell på skolens og kirkens bibelundervisning. Det er et tankekors. Barn og unge i kirken bør tilbys mer enn morsomme fritidsaktiviteter. De aktivitetene som brukes må velges ut fra kristen livstolkning og settes inn i en helhetspedagogisk ramme. Kirken må gjøre det den er god på. Kirken møter en ambisiøs generasjon barn og unge med stort informasjonsbehov og et stort læringspotensial. De vil delta, framføre, utfordres og praktisere religion. Forskningen har utviklet bruken av visuelt fortolkende og lekeorienterte forskningsmetoder. Disse metodene er også egnet som arbeidsmåter i undervisningen av bibeltekster i trosopplæringen. Vi håper å ha skapt større interesse for barns og unges refleksjon omkring kristen tro, inspirasjon til å drive

utfordrende undervisning og til å velge stillasbyggende arbeidsformer. Større barn må få hjelp til å se tekster i et historisk perspektiv (lese *bak* tekst) og bli kjent med bibeltekster i sin sammenheng (lese *i* tekst) og hjelp til å se deres relevans for i dag (lese *foran* tekst). Det innebærer å se tekstenes affektive, psykologiske, kulturelle, kognitive, sosiale, moralske, fysiologiske, eksistensielle og religiøse relevans. Barn og unge fortjener å erfare Bibelen som en levende bok, i møte med alle livssituasjoner. Det innebærer å la dem få møte en hel Bibel og ikke bare gode enkeltfortellinger. Det er nødvendig at de bli kjent med helheten i den bibelske frelsefortellingen for å forstå kristendommen. De må få stille kritiske spørsmål og uttrykke tvil. Papirkopier og gjenfortellinger bør ikke få erstatte Bibelen som bok, som kirkens gudstjenestebok, kristendommens kildetekst og kristne menneskers veileder og bruksbok til livstolkning og livsmestring. Barn og unge bør ha jobbet med Bibelen som bok, bladd i den med sine egne hender.

Vedlegg 1 Samtykkeerklæring foreldre



DET TEOLOGISKE
MENIGHETSFAKULTET

Kjære foreldre/foresatte til barn/unge i trosopplæringen

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet "Bibelen i trosopplæringen"

Bakgrunn og formål

Vi ønsker å få økt kunnskap om hvordan Bibelen undervises blant barn og unge og hvordan deltakerne i trosopplæringen responderer på undervisningen. Dette er et forskningsprosjekt utført av en prosjektgruppe ved Det teologiske menighetsfakultet i Oslo på oppdrag fra Den norske kirke, Avdeling for barn, unge og trosopplæring. Studiens mål er å øke kunnskapen om sammenhengen mellom undervisning og respons i bibelundervisning.

Vi oppsøker trosopplæringstiltak for å observere og filme bibelundervisning og etterfølgende aktiviteter med barna.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Under disse aktivitetene ønsker vi å samle informasjon om barn og unges responser på undervisningen, gjennom lek, tegninger, tekster og bildetolkninger osv.. Dette materialet vil gi oss innsyn i hvordan barn i dag reagerer på undervisning der bibeltekster inngår. Hva spør de om, hva samtaler de om, hva tegner, skriver og leker de. Hvordan har de sett for seg fortellingen i eget hode?

Utvalget av barn/unge til etterfølgende samtale vil være avhengig av samtykke til deltakelse fra barnet/ungdommen selv og fra dere foreldre. Vi vil samtale med barna under aktiviteten som følger undervisningen for å få innsyn i deres egne uttrykk i tegning, tekst, drama og lek. Spørsmålene vil være så åpne som mulig for å få tak i hva de tenker og ikke hva de husker. Derfor vil spørsmålene dreie seg om hva de la mest merke til, hva som var rart, hvordan ting skjedde i fortellingen, hva de ville gjort om de var bestemte personer i fortellingen, hva som var annerledes enn i dag og hva som er likt osv.. For å gjøre det lettere for barna å uttrykke seg vil forskerne anvende ulike billedframstillinger av fortellingen de har hørt som en hjelp til å uttrykke egne tanker. Her er ingen rette svar, og vi er ute etter barnas egne tanker.

Vi ber om samtykke fra dere som foreldre/foresatte for å kunne filme undervisningen og aktivitetene. De barna/unge som ikke har samtykke hjemmefra blir plassert utenfor kameravinkelen og blir ikke invitert til samtale.

Da som ikke vil delta i forskningen tilbys alternativ undervisning.

Prosjektgruppen håper samtidig at dere som foreldre/foresatte kan gi oss innsyn i barnets reaksjoner på bibelundervisning i etterkant ved å sende prosjektleder små fortellinger om hvordan de snakker om det de har hørt når de kommer hjem. Alle typer reaksjoner er relevante: spørsmål, samtaler, tegninger, ønske om bøker, valg av høytlesningsstoff, nye temaer i leken osv.. Det er vår oppgave å anonymisere bidragene vi får fra dere.

Hva skjer med informasjonen om barnet/den unge?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun forskergruppen som får innsyn i materialet. Koblingslister blir oppbevart atskilt fra alle andre data.

Publikasjoner om *Bibelen i trosopplæringen* vil bruke **all** informasjon anonymt. Enkeltbarn eller unge er ikke i fokus i denne studien der hensikten er å vinne mer generell kunnskap om responsen på bibelundervisning i Den norske kirke.

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 31.mars 2018. All informasjon om personer er oppbevart atskilt fra videoer. Videoer er lagret på passordbeskyttet serverområde. Alle personopplysninger slettes ved prosjektslutt.

Korte sekvenser av opptak kan bli tatt med på forskningskonferanser i utlandet, men uten gi steds- eller personopplysninger. Vi vil eventuelt gi foreldre mulighet til å se disse for å gi særskilt samtykke.

Frivillig deltakelse

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS . Det er frivillig å delta i studien for ditt barn eller ungdom, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker barnet fra studien, vil evt. materiale fra dette bli slettet. Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Prosjektleder: Heid Leganger-Krogstad,
professor i religionspedagogikk
Det teologiske menighetsfakultet
heid.leganger-krogstad@mf.no
tlf: 22590507/97155289
Postboks 5144, Majorstuen, 0302 OSLO

Oslo 27. juni 2016

Heid Leganger-Krogstad

Samtykke til deltakelse i studien *Bibelen i trosopplæringen*

Jeg har mottatt informasjon om studien, og tillater mitt barn/min ungdom å delta:

Navn på barn/ungdom:

- Deltakelse i videofilming av undervisningen
- Deltakelse i samtale i etterkant av undervisningen
- Deltakelse i felles undervisning utenfor kameravinkelen
- Mitt barn skal ikke filmes og skal ha alternativ undervisning

Foresattes navn: -----

Vedlegg 2

Samtykkeerklæring



DET TEOLOGISKE
MENIGHETSFAKULTET

Kjære undervisere og medhjelpere i trosopplæringen

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ”Bibelen i trosopplæringen”

Bakgrunn og formål

Vi ønsker å få økt kunnskap om hvordan Bibelen undervises blant barn og unge og hvordan deltakerne i trosopplæringen responderer på undervisningen. Dette er et forskningsprosjekt utført av en prosjektgruppe ved Det teologiske menighetsfakultet i Oslo på oppdrag fra Den norske kirke, Avdeling for barn, unge og trosopplæring. Studiens mål er å øke kunnskapen om sammenhengen mellom undervisning og respons i bibelundervisning.

Vi oppsøker trosopplæringstiltak for å observere og filme bibelundervisning og etterfølgende aktiviteter med barna.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Vi ber om å få filme undervisningen som skjer knyttet til Bibelen og de aktivitetene som følger. Det betyr at vi trenger samtykke også fra dine medhjelpere i trosopplæringen.

Vi er ute etter å finne ut hvordan bibelundervisningen skjer – ikke for å gi en vurdering, men for å finne ut av foretrukne arbeidsformer og hvordan disse tekstene tilrettelegges for barn og unge.

Dette er et felt vi vet en del om – fordi vi allerede har en del materiale, men det relativt nytt å ha fokus på målgruppen i trosopplæringen. Hvordan responderer barna.

Vi vil derfor gjerne ha hjelp til å tolke barnas respons, ved at dere får se videoen av barna og gir oss hjelp til å tolke det som skjer fra dere som har bedre kjennskap til målgruppen.

Det innhentes samtykke fra alle foreldre/foresatte, og de får fire alternative deltakelsesformer, jfr. samtykkeskjema til foreldre/foresatte.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun forskergruppen som får innsyn i materialet. Koblingslister blir oppbevart atskilt fra alle andre data.

Publikasjoner om *Bibelen i trosopplæringen* vil bruke **all** informasjon anonymt. De enkelte underviserne eller medhjelperne er ikke i fokus i denne studien der hensikten er å vinne mer generell kunnskap om hvordan bibelundervisning skjer og om responsen på bibelundervisning i Den norske kirke.

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 31.mars 2018. All informasjon om personer er oppbevart atskilt fra videoer. Videoer er lagret på passordbeskyttet serverområde. Alle personopplysninger slettes ved prosjektslutt.

Korte sekvenser av opptak kan bli tatt med på forskningskonferanser i utlandet, men uten gi steds- eller personopplysninger. Vi vil eventuelt gi dere mulighet til å se disse for å gi særskilt samtykke.

Frivillig deltakelse

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

Det er frivillig å delta i studien for deg, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg fra studien, vil evt. materiale fra din undervisning bli slettet. Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Prosjektleder: Heid Leganger-Krogstad,
professor i religionspedagogikk
Det teologiske menighetsfakultet
heid.leganger-krogstad@mf.no
tlf: 22590507/97155289
Postboks 5144, Majorstuen, 0302 OSLO

Oslo 27. juni 2016

Heid Leganger-Krogstad

Samtykke til deltakelse i studien *Bibelen i trosopplæringen*

Jeg har mottatt informasjon om studien, og tillater at min undervisning/medhjelperfunksjon i undervisning av Bibelen og medfølgende aktiviteter filmes:

Navn :

Vedlegg 3. NSD-melding

Prosjektslutt er utvidet til 2019



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

Vår dato: 10.06.2016

Vår ref: 48612 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.05.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

48612 *BIT bibelen i trosopplæringen*
Behandlingsansvarlig *Det teologiske menighetsfakultet, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Heid Leganger-Krogstad*

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.03.2018, rette en henvendelse angående status for behandling av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Litteraturliste

- Agedal, Olaf. (2019). Den nye nattverden. Tolv tesar om endringar i nattverdsyn og nattverdpraksis i Den norske kyrkja. *Vårt Land*. Retrieved from <http://www.verdidebatt.no/innlegg/11751319-den-nye-nattverden>
- Afdal, Geir. (2013). *Religion som bevegelse: læring, kunnskap og mediering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Alvesson, Mats, & Sköldberg, Kaj. (1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, Gert. (2004). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogikk*, 24, 70-82.
- Briggs, Melody R. (2017). *How children read biblical narrative : an investigation of children's readings of the Gospel of Luke*. Eugene, Oregon: PICKWICK Publications.
- Coles, Robert. (1968). *Children of crisis : a study of courage and fear*. London.
- Coles, Robert. (1989). *The call of stories : teaching and the moral imagination*. Boston: Houghton Mifflin.
- Coles, Robert. (1992). *The spiritual life of children*. London: Harper Collins.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Retrieved from <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Denzin, Norman K., & Lincoln, Yvonna S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Djupang, Vigmond Gundersen. (2012). *Konfirmanter i gudstjenesten : En drøfting av vilkår for involvering*. (Masteravhandling i kirkelig undervisning 30 ECTS), Det teologiske Menighetsfakultet, Oslo
- Engeström, Yrjö. (2001). Expansive learning at work: toward an activity-theoretical reconceptualisation. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Forkynnelse for små og store. (2017). Retrieved from <http://www.mf.no/forskningphd/pagaende-prosjekter/foss-forkynnelse-sma-store>
- Freathy, Rob J. K. (2006). Gender, Age, Attendance at a Place of Worship and Young People's Attitudes towards the Bible. *Journal of Beliefs & Values*, 27(3), 327-339. doi:10.1080/13617670601001199.
- Fredriksen, Ieva. (2017). Bønnen som synes - bruk av bønnetreet som forbønnsform i gudstjenesten for store og små.
- Frøyen, Elise. (2017). *Klatring som trusopplæring? Ein empirisk studie av aktivitetar i ein feriekubb i trusopplæringa*. (Master i kirkelig undervisning AVH 5040 30 ETCS), Det teologiske menighetsfakultet, Oslo. Retrieved from <http://hdl.handle.net/11250/2447725>
- Gjesdal, Solveig. (2014). *Konfirmantleir – en «boble»? En kvalitativ undersøkelse av konfirmanters opplevelser*. (Masteroppgave i kirkelig undervisning 30 ETCS), Det teologiske Menighetsfakultet, Oslo.
- Goodlad, John I. (Ed.) (1979). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Graff-Kallevåg, Kristin, & Kaufman, Tone Stangeland. (2018). *Byggekløss-spiritualitet? : en studie av spiritualitet i Den norske kirkes trosopplæring* (Vol. 13). Oslo: IKO-forlaget.
- Haakedal, Elisabet. (2008). Lived religion in Norwegian pupils' religious education workbooks. In Heinz Streib, Astrid Dinter, Kerstin Söderblom, & Hans-Günter Heimbrock (Eds.), *Lived religion : conceptual, empirical and practical-theological approaches ; essays in honor of Hans-Günter Heimbrock* (pp. 39-51). Leiden: Brill.
- Haakedal, Elisabet. (2010). Arbeidsbøkernes teologi (pp. 79-114). Trondheim: Tapir akademisk forl., cop. 2010.

- Hartman, Sven G. (1997). Barnperspektivet. *Prismet*, 48(6), 251-260.
- Hartman, Sven G. (1987). *Barns tanker om livet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hauglin, Otto, Askeland, Harald, Engedal, Leif Gunnar, Lorentzen, Håkon, Leganger-Krogstad, Heid, Midttun, Ann, . . . Agedal, Olaf (Eds.). (2005). *Evaluering av Trosopplæringsreformen. Organisering og oppstart av reformen : Underveisrapport 1*. Oslo: Arbeidsfellesskapet.
- Hauglin, Otto, Lorentzen, Håkon, & Mogstad, Sverre Dag (Eds.). (2008). *Kunnskap, opplevelse og tilhørighet : Evaluering av forsøksfasen i Den norske kirkes trosopplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hegstad, Harald, Selbekk, Anne Schanche, & Agedal, Olaf. (2008). *Når tro skal læres : Sju fortellinger om lokal trosopplæring*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Henley, Karyn, Davis, Dennas, Paxson, Kim, Wise, Don, Henley, Karen, & Hjelset, Ingar. (1992). *Barnebibelen for de små*. Straume: Sambåndet.
- Holien, Anny. (2010). *Gudstjenesten - "et sted å være, et sted å lære" : En studiet av hvordan noen gudstjenesteledere lar barn delta*. (Masteravhandling i kirkelig undervisning (30 ETCS)), Det teologiske Menighetsfakultet, Oslo. Retrieved from http://brage.bibsys.no/mf/handle/URN:NBN:no-bibsys_brage_21318
- Holmqvist, Morten. (2014). *Learning religion in confirmation: mediating the material logics of religion An ethnographic case study of religious learning in confirmation within the Church of Norway*. (PhD thesis), MF Norwegian School of Theology, Oslo.
- Hovdenak, Sylvi Stenersen, & Leganger-Krogstad, Heid. (2018). Religion som fag – sett fra elevperspektiv «RLE er egentlig et av de viktigste fagene». *Prismet*, 2018(1), 27-50.
- Hull, John M. (2002). Spiritual Development: Interpretations and Applications. *British Journal of Religious Education*, 24, 171-212.
- Håkonseth, Asbjørn. (2015). *Utpøving av Tidslinjen - den store fortellingen i Bibelen. Aksjonsforskning for utvikling av et bibeldidaktisk redskap i trosopplæring*. (Master i kirkelig undervisning AVH5040 30 ECTS), Det teologiske Menighetsfakultet. Retrieved from <http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/294186>
- Håkonseth, Asbjørn (red), Leganger-Krogstad, Heid, Granerud, Frode, Heitmann, Hilde, & Ågedal, Jenny Marie (Eds.). (2015). *Tidslinjen. Lærerveiledning*. Oslo: Verbum.
- Innst.S.nr.200. (2002/2003). Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om trosopplæring i en ny tid. Om reform av dåpsopplæringen i Den norske kirke. Retrieved from <http://www.stortinget.no/inns/2002/200203-200-001.html>
- Iser, Wolfgang. (1978). *The act of reading : a theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Johnsen, Elisabeth Tveito. (2007). *Barneteologi og kirkens ritualer : Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*. Oslo: Det praktisk-teologiske seminar.
- Johnsen, Elisabeth Tveito. (2017). *Gudstjenester med konfirmanter : en praktisk-teologisk dybdestudie med teoretisk bredde* (Vol. 12). Oslo: IKO-forl.
- Kaufman, Tone Stangeland. (2018). "Og så var det lov å gå en sånn runde ..." : Bønnevandringen som mulighetsrom. In Kristin Graff-Kallevåg & Tone Stangeland Kaufman (Eds.), *Byggekløss-spiritualitet? : en studie av spiritualitet i Den norske kirkes trosopplæring* (Vol. 13, pp. 100-128). Oslo: IKO-forlaget.
- Kaufman, Tone Stangeland (Ed.) (2019). *Mer enn ord*. Oslo: IKO-forlag.
- Keränen-Pantsu, Raili, & Ubani, Martin. (2018a). The holistic and spiritual relevance of Bible stories among Finnish 10-year-old pupils: a classroom case study. *International Journal of Children's Spirituality*, 23(2). doi:<https://doi.org/10.1080/1364436X.2018.1449736>
- Keränen-Pantsu, Raili, & Ubani, Martin. (2018b). The Holistic and Spiritual Relevance of Bible Stories among Finnish 10-Year-Old Pupils: A Classroom Case Study. *International Journal of Children's Spirituality*, 23(2), 136-151. doi:10.1080/1364436X.2018.1449736.

- Kirkerådet. (2010). Gud gir - vi deler. Plan for trosopplæring i Den norske kirke. Retrieved from https://kirken.no/globalassets/kirken.no/om-kirken/slik-styres-kirken/planer-vijsjonsdokument-og-strategier/plan_trosopplaering_bokmaal.pdf
- Krupka, Bernd, & Reite, Ingrid Christine (Eds.). (2010). *Mellom pietisme og pluralitet: konfirmasjonsarbeid i fire nordiske land i et empirisk perspektiv*. Oslo: IKO-forl.
- Leganger-Krogstad, Heid. (1984). *Jesu liknelser i grunnskolens undervisning : liknelsene som kommunikasjonsmidler analysert under didaktisk synsvinkel*. (Hovedoppgave i kristendomsfag), Det teologiske menighetsfakultet, Oslo.
- Leganger-Krogstad, Heid. (2012). Trosopplæringen som drivhjul i menighetsutvikling? : Fellesskapslæring i kirken. In Erling Birkedal, Harald Hegstad, & Turid Skorpe Lannem (Eds.), *Menighetsutvikling i folkekirken : Erfaringer og muligheter* (pp. 67-86). Oslo: IKO-forlaget.
- Leganger-Krogstad, Heid. (2015). Forord og Innledning. In Asbjørn Håkonseth, Heid Leganger-Krogstad, Frode Granerud, Hilde Heitmann, & Jenny Marie Ågedal (Eds.), *Tidslinjen. Lærerveiledning* (pp. 4-49). Oslo: Verbum.
- Leganger-Krogstad, Heid. (2018). *Hvordan foregår bibelundervisning i trosopplæringen i Den norske kirke? MF-rapport 4:2018* (ISBN 978-82-8404 000-4). Retrieved from Oslo: <https://www.mf.no/forskningphd/pagaende-prosjekter/forskning-pa-trosopplaeringsreformen>
- Leganger-Krogstad, Heid. (2019a). The Characteristics of Non-Formal Religious Education in a Folk Church : The Norwegian Education Reform. In Friedrich Schweitzer, Wolfgang Ilg, & Peter Schreiner (Eds.), *Researching Non-Formal Religious Education in Europe* (pp. 51-70). Münster: Waxmann.
- Leganger-Krogstad, Heid. (2019b). Den fjerde veggen i gudstjenesten. Gudstjenesteregi og -respons. In Tone Stangeland Kaufman (Ed.), *Mer enn ord. Forkynnelse for små og store*: IKO-forlaget.
- Lied, Sidsel. (2003). *Elever i møte med fortellinger fra ulike religioner*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Lied, Sidsel. (2004). *Elever og livstolkingspluralitet i KRL-faget : mellomtrinnslever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn*. (PhD-avhandling Det teologiske menighetsfakultet), Rapport / Høgskolen i Hedmark nr 11-2004, Elverum.
- Lorentzen, Håkon, & Mogstad, Sverre Dag. (2005). Grunnlagsspørsmål om trosopplæringsreformen. In Otto Hauglin (Ed.), *Evaluering av trosopplæringsreformen. Organisering og oppstart av reformen. Underveisrapport 1* (pp. 15-34). Oslo: Arbeidsfellesskapet.
- Melton, Gary B., Ben-Arieh, Asher, Cashmore, Judith, Goodman, Gail S., & Worley, Natalie K. (2014). *The SAGE handbook of child research*. Los Angeles: SAGE.
- Midttun, Ann, Tveito, Hanne-Birgitte Sødal, & Joachimsen, Kristin. (2018). *Bibelen i utvalgte trosopplæringsplaner i Den norske kirke*. In MF.no (Series Ed.) *MF-rapport 1:2018* Retrieved from <http://www.mf.no/sites/mf/files/users/Dokumenter/Forskning/Trosopplaring/>
- Nguyen, Nga Thanh , & Tangen, Donna. (2017). Video-stimulated recall in cross-cultural research in education: a case study in Vietnam. *International Journal of Research & Method in Education*, 40, 445-455.
- Norheim, Kjersti Gautestad. (2018). "Gjør dette til minne om meg." Om tilretteleggelse for barns deltakelse i nattverden. In Kristin Graff-Kallestå & Tone Stangeland Kaufman (Eds.), *Byggekløss-spiritualitet? : en studie av spiritualitet i Den norske kirkes trosopplæring* (Vol. 13, pp. 130-144). Oslo: IKO-forlaget.
- NOU 2000:26. (2000). *"- til et åpent liv i tro og tillit" : dåpsopplæring i Den norske kirke*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Olingdahl, Göte. (1988). *Tolkning och tillämpning : en religionsdidaktisk modell för bibelundervisning*. Distributör: Normans förlag, Stockholm.
- Osbeck, Christina, & Lied, Sidsel. (2012). Hegemonic speech genres of classrooms and their importance for RE learning. *British Journal of Religious Education*, 34(2), 155-168.

- Osmer, Richard Robert, & Douglass, Katherine M. (2018). *Cultivating teen faith : insights from the confirmation project*. Grand Rapids, Mich.: William B. Eerdmans Publishing Company.
- Reite, Ingrid Christine, & Krupka, Bernd. (2010). *Mellom pietisme og pluralitet : konfirmasjonsarbeid i fire nordiske land i et empirisk perspektiv* (Vol. 3). Oslo: IKO-forl.
- Ricœur, Paul, & Thompson, John B. (1981). *Hermeneutics and the human sciences : essays on language, action and interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sagberg, Sturla. (2008). *Barnet i trosopplæringen : pedagogiske og teologiske refleksjoner over barneteologi, spiritualitet og livssyn*. Oslo: IKO.
- Sagberg, Sturla. (2015). *Holistic religious education : is it possible? : the complex web of religion, spirituality and morality* (Vol. 8). Münster: Waxmann.
- Samset, Helga. (2010). *Bibelfortellerboka: kino i hodet til barn og unge*. Oslo: Verbum.
- Schori, Kurt. (1998). *Religiöses Lernen und kindliches Erleben : eine empirische Untersuchung religiöser Lernprozesse bei Kindern im Alter von vier bis acht Jahren* (Vol. 21). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schreiner, Peter, Banev, Esther, & Oxley, Simon (Eds.). (2005). *Holistic Education Resource Book : Learning and Teaching in an Ecumenical Context*. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann.
- Schweitzer, Friedrich. (1992). *Die Religion des Kindes : zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn.
- Schweitzer, Friedrich. (1995). *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie : Elementarisierung in der Praxis*. G*tersloh: Kaiser.
- Schweitzer, Friedrich. (2000). *Das Recht des Kindes auf Religion Ermutigungen für Eltern und Erzieher*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Schweitzer, Friedrich. (2006). Children as theologians : God-talk with children, developmental psychology, and interreligious education. In Dennis Bates, Gloria Durka, Friedrich Schweitzer, & John M. Hull (Eds.), *Education, religion and society: essays in honour of John M. Hull* (pp. 179-190). London: Routledge.
- Schweitzer, Friedrich. (2017). Researching non-formal religious education: The example of the European study on confirmation work. 73(4), 4613.
doi:<https://doi.org/10.4102/hts.v73i4.4613>
- Schweitzer, Friedrich, Biesinger, Albert, & Edelbrock, Anke. (2008). *Mein Gott - dein Gott: interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Schweitzer, Friedrich, Ilg, Wolfgang, & Schreiner, Peter (Eds.). (2019). *Researching Non-Formal Religious Education in Europe*. Münster: Waxmann.
- Schweitzer, Friedrich, Ilg, Wolfgang, & Simojoki, Henrik. (2010). *Confirmation work in Europe: empirical results, experiences and challenges : a comparative study in seven countries*. Gütersloh: Gütersloher Verl.
- Sfard, Anna. (1998). On Two Metaphors for learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Sikkeland, Tormod. (2008). *Barns spiritualitet i gudstjenesten : om å gi barna rom for å uttrykke sin tro*. (Masteravhandling), Det teologiske Menighetsfakultet, Oslo.
- Skeie, Eyvind. (1997). *Peters påske*. Oslo: IKO-forlaget.
- Skeie, Eyvind. (2012). *Sommerlandet*. Oslo: Luther.
- Skjervheim, Hans. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays* ([Ny utg.] ed.). Oslo: Aschehoug.
- St.meld. nr.7. (2002/2003). *Trosopplæring i ei ny tid. Om reform av dåpsopplæringa i Den norske kyrkja*. Oslo: Kultur- og kyrkjedepartementet.
- Strhan, Anna, Parker, Stephen G., & Ridgely, Susan B. (2017). *The Bloomsbury reader in religion and childhood*. London/New York: Bloomsbury Academic.

- Telhaug, Ragnhild. (2009). *"Ja, men da blir det jo sånn ungdomsspråk, jo" : en mikrostudie av liturgisk drama med barn i trosopplæringen*. (Masteravhandling i kirkelig undervisning 30 ECTS), Det teologiske Menighetsfakultet, Oslo.
- Tjora, Aksel Hagen. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vesterberg, Caroline. (2017). *Hvordan responderer konfirmanter på kirkens påskefortelling?: en kvalitativ studie av en konfirmasjonsundervisning med vekt på hvilke følger konfirmantenes respons kan ha for undervisningens innhold og metoder*. (Master i kirkelig undervisning AVH 5040 30 ECTS), Det teologiske menighetsfakultet, Oslo. Retrieved from <http://hdl.handle.net/11250/2447717>
- Vesterberg, Caroline. (2018). Hvordan responderer konfirmanter på kirkens påskefortelling? *Prismet*, 69(4), 303-318. doi:<https://journals.uio.no/index.php/prismet/article/view/6589/5609>
- Wertsch, James V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Worsley, Howard. (2006). Insights from children's perspectives in interpreting the wisdom of the biblical creation narrative. *British Journal of Religious Education*, 28(3), 249-259. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01416200600811378>
- Worsley, Howard. (2009). *A Child Sees God : Children Talk About Bible Stories Child Sees God, A* Retrieved from <http://web.b.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzI5MTg3N19fQU41?sid=c4c2b1cb-64b0-45ad-9489-e9bd8cf6fe5c@sessionmgr120&vid=0&format=EK&lpid=d2e3164&rid=0>
- Worsley, Howard John. (2013). Seven years on: insights from children's developing perspectives in interpreting the wisdom of the biblical creation narrative. *British Journal of Religious Education*, 35(1), 55-71. doi:10.1080/01416200.2012.704868
- Zahl, Aileen. (2012). *Familiegudstjeneste eller barnegudstjeneste? Gudstjenesten som intergenerasjonell arena*. (Masteravhandling i kirkelig undervisning (30 ECTS)), Det teologiske Menighetsfakultet, Oslo. Retrieved from <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/161279/AVH5040-kand-nr-4024-masteravhandling-Zahl-navn%20komprimert.pdf?sequence=1&isAllowed=y>