

Heid Leganger-Krogstad

Hvordan foregår  
bibelundervisningen i  
trosopplæringen  
i Den norske kirke?





Heid Leganger-Krogstad

# Hvordan foregår bibelundervisningen i trosopplæringen i Den norske kirke?

MF-rapport 4:2018

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

MF-rapport 4:2018

Foto omslag: MF-arkiv

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

Postboks 5144 Majorstuen,

0302 Oslo

ISBN 978-82-8404 000-4

[www.mf.no](http://www.mf.no) [post@mf.no](mailto: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 det tre større prosjekter: Samarbeid i stab, Teologier som blir praktisert i trosopplæringen og Bibelen i trosopplæringen – barns og unges læring (BIT)

Foreliggende rapport *Hvordan foregår bibelundervisningen i trosopplæringen* er en oppsummering av delprosjekt 2 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. Barns og unges respons på bibelundervisning 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 det undervises i Bibelen og hvilken respons barn og unge gir.**

Delprosjekt 1, *Bibelen i utvalgte trosopplæringsplaner i Den norske kirke* er utført av:

- Førstelektor i religionsvitenskap og avdelingsleder for Religion og pedagogikk Ann Midttun
- Universitetslektor i NT Hanne Birgitte Sødal Tveito
- Professor i GT Kristin Joachimsen

Forskningen foreligger som MF-rapport 1: 2018 Jfr.: (Midttun, Tveito, & Joachimsen, 2018):

[https://www.mf.no/sites/mf/files/users/Dokumenter/Forskning/Trosopplaring/bibelen\\_i\\_utvalgte\\_lokale\\_trosopplaeringsplaner\\_i\\_den\\_norske\\_kirke.pdf](https://www.mf.no/sites/mf/files/users/Dokumenter/Forskning/Trosopplaring/bibelen_i_utvalgte_lokale_trosopplaeringsplaner_i_den_norske_kirke.pdf)

Delprosjekt 2 om undervisningen og delprosjekt 3 om responsen på denne er innholdsmessig nært relatert og har i hovedsak vært arbeidet med parallelt av samme forskergruppe i tiden 2016 til 2018. Denne forskningen kommer etter en periode med vekt på den organisatoriske tilretteleggingen av reformen, planarbeid, samarbeid, tiltak, tilbud og oppslutning og på selve læringsprosessen. Her ser vi empirisk på trosopplæringens kjernevirksomhet, nemlig bibelundervisningen. Hvordan er hovedkilden til kristendom, Bibelen, i bruk i trosopplæringen, og hvordan responderer barn og unge på denne undervisningen? Vi opererer med et vidt

undervisningsbegrep. Både verbal formidling av Bibelens innhold og alle tilhørende aktiviteter inngår i undervisningsbegrepet her.

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

Elise Frøyen og Caroline Vesterberg har deltatt som forskningsassistenter i prosjektet og har levert masteravhandlinger innenfor prosjektet under veiledning av Heid Leganger-Krogstad. Elise Frøyen har deltatt i flere deler av feltarbeidet og skriver om ferieklubb som trosopplæringstiltak i rammen av delprosjekt 2. Vesterberg har drevet aksjonsforskning på egen konfirmantundervisning om påsketekstene og har analysert konfirmantenes respons. I tillegg har hun deltatt i noe feltarbeid. Hennes bidrag inngår både i delprosjekt 2 og 3.

Avhandlingene er direkte skriftlige resultater av forskningen:

Frøyen, Elise. (2017). *Klatring som trusopplæring? Ein empirisk studie av aktivitetar i ein ferieklubb 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>

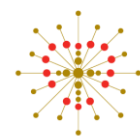
Vesterberg, Caroline. (2018). *Hvordan responderer konfirmanter på kirkens påskefortelling? Prismet*, 69(4), 303-318.  
[doi:https://journals.uio.no/index.php/prismet/article/view/6589/5609](https://journals.uio.no/index.php/prismet/article/view/6589/5609)

Takk til

- Kirkerådet for oppdrag med økonomisk støtte til et bibeldidaktisk prosjekt.
- menighetene som har sluppet oss inn i sin praksis fortjener takk og ros for raushet og åpenhet.
- foreldre /foresatte har gitt oss tillit til å snakke med deres barn.
- mine medarbeidere i prosjektet. Det har vært en stor glede å samarbeide med dere.
- til Sverre D. Mogstad for nyttige tilbakemeldinger.

Oslo, 31. desember 2018

Heid Leganger-Krogstad, prosjektleder



**STØRST AV ALT**  
TRO • HÅP • KJÆRLIGHET

# Sammendrag

---

Prosjektet *Hvordan foregår undervisning av Bibelen i trosopplæringen?* er formativ evalueringsforskning. Det vil si at det er følgeforskning som ikke bare skal empirisk beskrive hvordan bibelundervisningen i 2015-2018 foregår, men gi konstruktive innspill til Den norske kirkes arbeid med Bibelen i trosopplæringen.

Faglig inngår dette bidraget i menighetspedagogisk forskning med vekt på kirkelig undervisning. I rapporten inngår en relativt omfattende presentasjon av bibeldidaktisk teori som kan danne grunnlag for å gjennomtenke og fornye bibelundervisningen i Den norske kirke. Teorien brukes for å reflektere videre basert på den empirien vi har etablert fra bibelundervisning for ulike aldersgrupper og i svært ulike menighetstyper over hele landet. Empirien omfatter observasjoner og/eller video-materiale fra kortere og lengre besøk, fra noen timer opptil fire hele dager, med trosopplæring fra i alt 13 menigheter.

Hovedfunn i studien som helhet er gitt under overskriften *Bibelundervisning sett under ett* i kapittel 4. Deretter presenterer vi et nærstudium av noen undervisningssekvenser i den hensikt å kunne forklare bedre hvordan bibelundervisning skjer og alle valgene som må tas. Nærstudiene omfatter svært sentrale tekster som skapelse, syndefall og Noah. To av tekstene har vi parallelle undervisningsforløp fra for ulike aldersgrupper. Disse tekstene danner begynnelsen av Den store fortellingen og forklarer menneskehetens grunnvilkår i jødisk, kristen og islamsk virkelighetsforståelse. Vi presenterer også nærstudium av Den gyldne regel og Den barmhjertige samaritan, altså sentrale etiske tekster fra NT. Nærstudier presenteres av undervisningssekvenser vi mener representerer noen etablerte praksiser i bibelundervisning og derfor ikke enkeltstående tilfeller. De representerer en etablert kultur for undervisning som er preget av reformen, samtiden, samtidens barn og unge, forventninger fra foreldre, syn på læring, dominerende teologi og kirkeforståelse. Hensikten med nærstudiene er å gi undervisere<sup>1</sup> i trosopplæringen mulighet for å oppøve et pedagogisk og didaktisk skjønn til nytte for egen undervisning. Veiledning i undervisning består ikke i instruksjoner om hvordan ting skal gjøres. Andres vei blir ikke uten videre ens egen vei. Ingen lar seg veilede lenger enn det de selv forstår, innser og aksepterer. Etablering av endrede praksisvaner bygger på innsikt og læring fra erfaring med egen og andres undervisningspraksis og

---

<sup>1</sup> Begrepet underviser brukes om alle som underviser i kirkelig sammenheng og omfatter barne- og ungdomsarbeidere, menighetspedagoger, kateketer, prester, kantorer, diakoner og innleide lærere. Begrepet brukes for å kunne omfatte alle grupper i et begrep. Frivillig undervisere i kirken blir betegnet som frivillige undervisere uavhengig av deres yrkesprofesjon. De kan være pedagoger i andre samfunnssektorer.

et *ønske* om forbedring. Ønske om forbedring bygger igjen på et ønske om å gi barn og unge den undervisning de fortjener.

De fortjener kjennskap til den store fortellingen i Bibelen og gode kjernefortellinger som kan bidra til identitetsutvikling, livsmestring og mening i hverdagen, håp for framtiden og retning for livet. De bør få møte tekster om tilgivelse og trøst, varige verdier og utfordring til etisk handling. De trenger trening i å bruke boken, tolke tekster og få forståelse for hva slags bok Bibelen er. De trenger den for å få grunnleggende kunnskap om kristendom presentert innenfra.

Bibelundervisningen er flyttet 'hjem' fra skole. Det vil si at kirken kan bruke Bibelen som noe mer enn en skolebok. Bibelundervisningen kan drives i sin rette livskontekst i kirken og i livet forøvrig. Skolens påkrevde utenfrablukk kan suppleres av kirkens egen lesning og forståelse. Bibeltekstene kan presenteres av undervisere som selv har et nært forhold til disse tekstene, og som kan stå bak dem. Det har en meget stor betydning for hvordan bibelundervisningen skjer.

Forskergruppen kan konstatere at selv om bibelarbeid anses å være kjernevirksomhet i trosopplæringen, så brukes det langt mindre tid på arbeid med Bibelen enn forventet. Mange fritidsaktiviteter med gode verdier, men med tidvis uklar begrunnelse tar mye oppmerksomhet og tid. Mange av trosopplæringsaktivitetene foregår i aldersblandede grupper og med mange ungdomsledere. Det gir barn gode forbilder, og det kunne gitt mulighet for mye god læring, men barns og unges eget arbeid med bibeltekster er ikke prioritert. De lytter og deltar kanskje i sang og drama, men inviteres ikke inn til å fortolke tekstene.

Bearbeidelse av tekster skjer relativt sjelden ved at barn og unge arbeider med Bibelen som bok. Når det skjer er det gjerne gjennom samtale i forlengelse av teksten for å finne ut hvilken betydning teksten har for samtiden. I liten grad er det samtaler for å drøfte forløp i den hendelsen teksten beskriver, fortolkning av personer og roller osv. Det er generelt liten interesse for barnas respons på tekstene som er fortalt eller lest. Medleiderne i tiltaket har ofte ikke mer skolering i tekstene enn det barna får, og de kan derfor ikke inngå som mer kompetente deltakere i et læringsfellesskap med barna. I undervisningen der mange medleiderne er til stede, undervises det med barna som eneste adressat i tanken, selv om undervisningen kan gjøre bruk av teknikker som adresserer både barn og unge voksne/voksne samtidig. (Se Fortellingens adressat: singel, dobbel og dual.



Det meste av undervisningen skjer i kirkerom og menighetssal, ikke i kjellere og på loft. Den muntlige presentasjonen av valgte bibeltekster har vært godt forberedt alle stedene vi har besøkt. Vi ser lite av tilfeldigheter og improvisering. I menighetene brukes et stort mangfold av ulike metoder for presentasjon av bibeltekster og hyppig og variert bruk av illustrasjoner og konkretiseringer. Det fortelles mye når det undervises i bibeltekster, ofte gjennom ulike former for dramaframstillinger. Vi har sett at muntlig fortelling står helt sentralt når trosopplæringen inngår i en ordinær søndagsgudstjeneste. Prekenen kan være en fortelling, eller fortellingen inngår som hovedelement i prekenen. Den som preker på disse gudstjenestene kan være kateket, menighetspedagog, prest eller en frivillig med fortellingskompetanse.

I undervisningssammenhenger har vi sett at *fortellingsformen* kan falle sammen og *referatet* overtar. Underviserne er ikke trygge på forskjellen. Referatet fanger ikke oppmerksomhet på samme måte som en muntlig fortelling. Referatet karakteriseres av man redegjør for en hendelse heller enn å ta sats å fortelle tekst muntlig. Fortellingen karakteriseres av at scenene og opplysningene må komme i rett rekkefølge slik at tilhøreren kan se hendelsesforløpet for seg. Det er som å fortelle en lengre vits, alle nødvendige detaljer må være med, men ikke flere enn nødvendig. Tilhørerne forventer at fortellingen har et poeng. Referatet er en gjenfortelling av noe som har skjedd, og redegjøring er ofte formen som brukes. «Bilen som kom fra venstre hadde altfor stor fart! Jeg så at han hadde masse snø på vinduene ... Sjøføren sa til politiet at ....», er et referat. Man redegjør for en trafikkulykke som et vitne fra en utenforstående allvitende posisjon og med begrenset grad av engasjement og involvering. Det brukes liten grad av direkte tale, men man forteller *at* noe hendte eller noen sa et eller annet. Fortellingen har formen: «Da jeg gikk mot bussholdeplassen i går morges måtte jeg kravle meg fram i snøfonnene etter all snøen som hadde kommet om natten. Foran meg ser jeg en blå varebil, en kassebil på vei inn i hovedveien fra venstre, rett før bussholdeplassen (...) Sjøføren sa til politiet: 'Jeg hadde ikke stor fart, og du må sjekke den sykkelen for den mangler helt sikkert lykt både foran og bak!」

Høytlesning fra barnebibler av ulike slag brukes ofte. Når disse er velvalgte og rommet egner for slik høytlesing, fungerer det svært godt, særlig når underviseren er godt forberedt og har øyekontakt med barna. Analyse av barnebiblers fortellermåte og teologi har vi i denne studien ikke gått inn på, da det er et relativt godt bearbeidet felt forskningsmessig, jfr. forskningsoversikten. Gjenfortalt bibeltekst får ofte stå alene *uten* at deltakerne får høre eller lese bibelteksten i original.

Den historiske og kulturelle bakgrunnen for teksten er lite framme. Generelt har det vært liten bruk av barns og unges eget arbeid med bibeltekster og Bibelen som bok, og tror dette skyldes liten tiltro til deres lesekompetanse og fortolkningskompetanse. Mye tyder på at barns og unges kompetanse fra skolen på disse områdene undervurderes. Vi har heller ikke sett barn og unge bruke noen digitale hjelpemidler for å jobbe videre med bibeltekster.<sup>2</sup> Ett unntak var et nettbrett i bruk som en moderne illustrasjon til bokrullen da Jesus var i synagogen i Nasaret og holdt sin tale om nådeåret (Luk 4, 14-30). En gutt leste en moderne rap-versjon av denne programtalen fra sin Ipad.

Bibeltekster er i bruk både i skole og kirke og som et felles læremiddel, har de et stort ubrukt potensial. Skole og kirke utgjør to ulike systemer og bruken av tekster har ulik målsetting. (Se mer om Bibelen som grenseobjekt (Afdal, 2013:178) mellom skole og kirke og hvordan det utfordrer kirken s. 95). Bibelens autoritet tas for gitt i trosopplæringen, mens den i skolen er en av mange kildetekster i religionene. Denne forskjellen i syn på Bibelen skaper tydelig hindringer for læringen fra det ene til det andre systemet om det ikke adresseres og behandles eksplisitt. Barns visuelle kompetanse er også lite i bruk. Selv om det brukes mange illustrasjoner og konkretiseringer, så utfordres ikke barn til å lese ulike framstillinger av samme tekst til å drøfte fortolkning og egen oppfatning. Barns høyt utviklede visuelle kompetanse brukes i liten grad i arbeidet med Bibelen.

I studien har vi sett at samarbeidet mellom kirke og hjem er godt utviklet og mange barn får med materiale fra kirken som bøker, blader, tegninger og ting de har laget til å anvende hjemme. Foreldre er hyppige gjester i trosopplæringstiltaket og blir informert om hva barna har deltatt i. Slik kan de bygge videre hjemme på det som er etablert i fellesskap. Det ser ut til at menighetens ansatte er opptatt av å ha foreldre og foresatte på lag, og i noen menigheter omfatter arbeidet bevisst bruk av nettverk av faddere og besteforeldre. Informasjonen foreldrene får forut for tiltaket forteller ofte mer utførlig om aktivitetene enn om bibelundervisningen.

En grunnleggende hindring for kontinuiteten i bibelundervisningen i kirken som en ikke-formell utdanningsinstitusjon, er at all deltakelse er frivillig og relativt tilfeldig. Det er bare i konfirmasjonsundervisningen at det er satt bestemte minimumskrav til frammøte og deltakelse. Frivillighet skaper omfattende utfordringer for systematikk og progresjon. Mange kjernefortellinger har en tendens til å bli gjentatt, og den som underviser kan ikke forutsette forhåndskunnskaper slik en kan i formelle utdanningsløp. Undervisningen starter derfor ofte på et begynnernivå og gjør det vanskelig å skape

---

<sup>2</sup> I Vesterbergs konfirmantstudie er digitale framstillinger av påsketekstene en oppgave konfirmantene skal levere som et ledd i hennes metode for å etablere data for å fange deres respons.

en god progresjon for barn som deltar ofte i kirkens aktiviteter. Felles undervisning tjener på å forutsette lite forhåndskunnskap og bør gjøre rede for det grunnleggende, mens gruppebasert undervisning gir andre muligheter for å undervise på flere nivå og tilpasse undervisningen ut fra deltakernes kjennskap og interesser. Bruk av unge medledere i dette arbeidet gir dobbel gevinst. De må forberede seg og lærer av å lede et slikt arbeid, og barna og ungdommene som deltar lytter mer til de som er litt eldre enn dem selv enn til voksne i et lærende fellesskap.

Et langt mer intensivt arbeid med differensiert undervisning er nødvendig, ikke minst for å imøtekomme barns tendens til å være i atskilte jente og guttegrupper i trosopplæringen. Barn agerer forbausende kjønnsdelt. De setter seg gjennomgående i kirkebenkene og ved bord sammen med andre av samme kjønn og i nærheten av medledere av eget kjønn. Ved måltider og i formingsaktiviteter skjer det samme. De småprater med barn av samme kjønn og melder seg til aktiviteter med dem i par og grupper. De voksne må gå inn og regulere det annerledes om de skal få til større kjønnsblanding. Vårt feltarbeid har lært oss at trosopplæringsfeltet er dominert av voksne kvinner og at mannlige forbilder for guttene er mangelvare.<sup>3</sup> Det er her vi må starte arbeidet om kjønnsbalansen i trosopplæringen skal bli annerledes. Det kan synes som barna tenker deltakelse i kirken som en fritidsaktivitet og at skolens regler for kjønnsblanding ikke gjelder. I kirken er de mer venner og ikke klassekamerater. På tur ute i naturen arter det seg annerledes. I åpne gruppesamtaler om bibeltekster må ulike former for differensiering og kjønnsdelt og kjønnsblandet gruppesammensetning og ledelse prøves ut for å skape gode utviklingsarenaer for både gutter og jenter. Læring handler om vekst og fordypning og forutsetter at barn og unge møter reelle utfordringer i møte med bibeltekster som snakker om Gud, dem selv og livet, slik at de ikke tror at de *kan* dem eller har vokst fra dem.

Bibelundervisningen er dominert av enkeltfortellinger og lite om de lange linjer i den store fortelling i Bibelen. Hva slags type bok Bibelen er, ulike bibelsyn i kirken og Bibelen som etisk veiviser vet vi er en del av konfirmantundervisningen, men dette blir i liten grad introdusert før den alderen. Inkarnasjonens helt grunnleggende betydning for kristendommens syn på historie og som avgjørende historisk hendelse med varig betydning for all ettertid, har liten plass i trosopplæringen. Det som vies plass er Jesu soningsdød og nødvendigheten av å tro på Ham og leve i en relasjon til Gud. Deltakerne utfordres til å tenke gjennom hvem Jesus er for dem. Skapelsesteologien er

---

<sup>3</sup> Kjønnsfordelingen i trosopplæringstiltak var i 2017 56 % kvinnelig og 44 % mannlig ansatte og 65 % kvinnelig og 35 % mannlig frivillige ifølge Kirkerådets statistikk. Vi erfarte at kvinner hadde ledelse og hovedansvar for undervisning med noen innslag av mannlig deltakelse. I rapporten er yrkestitler brukt gjennomgående av anonymiseringsgrunner. Vi angir ikke kjønn på voksne ledere.

imidlertid dominerende. Guds hellighet og Gud som ikke tåler synd, hoppes over eller dempes ned.

Det leses i liten grad bak teksten ved at teksten plasseres i historie og kontekst og også i liten grad i teksten i form av intertekstuelle forhold. Lesning foran tekst, som innebærer å relatere tekst til nåtid gjennom aktualisering, er mer vanlig, særlig i andakt og forkynnelsessammenheng. Lesning foran tekst foregår gjennom trospraksiser av mange ulike slag i form av bønnevandringer som er hyppig i bruk i selve trosopplæringstiltaket og i gudstjeneste-sammenheng. Disse aktivitetene er barn og unge ivrige deltakere i. Det veksler en del hva de legger i dem, men deltakelsen og gjentakelsen er en forutsetning for at de kan fylles med mening etter hvert. Informasjon om trospraksisenes tradisjonelle eller intenderte mening sammen med refleksjon over bruken av dem synes å være en forutsetning for den individuelle erfaring av mening og opplevelsen av berøring med det hellige.

Vi ser utstrakt bruk av sang og musikk i trosopplæringen. Mye av dette har klar forbindelse med bibelundervisningen. Sanger med tydelig bibelsk innhold er mye i bruk. Sangen gir fellesskaps erfaringer og læring skjer gjennom gjentakelse og øving til framføringer. Barna erfarer at de kan bidra i gudstjenester og på møter. Barn og unge gir tydelig respons på humor og ablegøyer og viser trivsel når de synger sammen. Det samme ser vi når det er drama, dans og skapende aktiviteter der det er god og trygg ledelse av disse.

### **En leseveiledning**

Denne rapporten kan leses på flere måter:

Som *forskningsrapport* om nåværende situasjon i bibelundervisningen i trosopplæringen med forslag til forbedringer. Da er følgende kapitler viktigst: Kapittel 1 Innledning, Kapittel 2 Metode, Kapittel 4 Analyse og drøfting og Kapittel 7 Utblikk – formativ evaluering.

Som *lærebok* for undervisere innen kirkelig undervisning som vil lære mer om bibelundervisning og er nysgjerrige hvordan andre tilrettelegger bibelundervisning. Da er følgende kapitler viktigst: Kapittel 3 Bibel for barn – teologiske utfordringer, Kapittel 4 Analyse og drøfting, Kapittel 5 Bibelundervisningens rammevilkår, Kapittel 6 Bibeldidaktisk teori og Kapittel 7 Utblikk – formativ evaluering.

Som *helhet* gir teksten både en tilstandsrapport, basis for didaktisk gjennomtenkte valg i bibelundervisningen og peker ut steder der bibelundervisningen har størst forbedringspotensial.



Noahs ark i malt tre – tysk håndverk fra 1850. Både dyr og båt er laget i stor skala. Båten er nesten 10 meter lang, 6 meter høy og har en bredde på 2.5 meter  
<http://www.robertyoungantiques.com/stock/archive/d/magnificent-large-noahs-ark/94794>

# Innhold

---

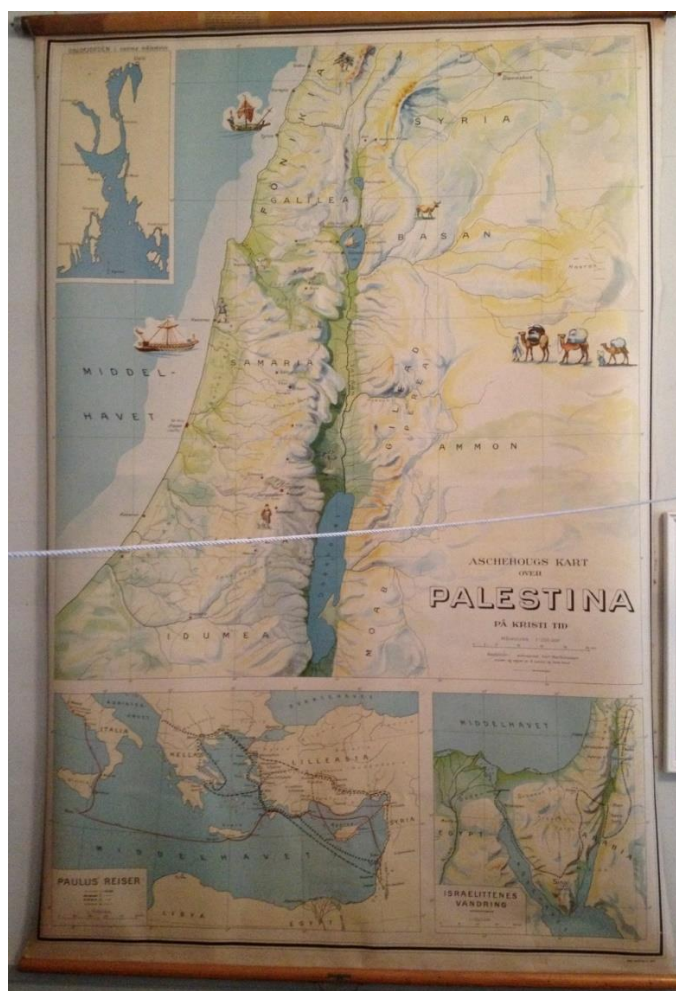
Forord.....	5
Sammendrag .....	7
Innhold .....	14
Kapittel 1: Innledning .....	16
Bibelundervisningens hjemkomst .....	17
Forskningsstatus.....	19
Kapittel 2: Metode.....	24
Kvalitative forskningsmetoder .....	24
Forskningsstrategi .....	25
Utvalg av tiltak.....	25
Personvern og forskningsetikk .....	27
Metoder for analyse av materiale.....	28
Validitet .....	28
Generaliserbarhet .....	29
Kapittel 3: Bibel for barn - teologiske utfordringer.....	30
Undervisningsforberedelsen .....	30
Teologisk forberedelse .....	31
Tekstens tre verdener – valg av perspektiv.....	32
Fortellingens adressat: singel, dobbel og dual.....	33
Kapittel 4: Analyse og drøfting av empiri .....	35
Bibelundervisningen sett under ett.....	35
Bibelundervisning - nærstudium .....	51
Kapittel 5: Bibelundervisningens rammevilkår .....	92
Bibelundervisning i historisk perspektiv.....	92
Bibelundervisning i skole og kirke .....	93
Bibelen som grenseobjekt mellom skole og kirke.....	95
Bibelen i Den norske kirkes trosopplæringsplan.....	99
Kapittel 6: Bibeldidaktisk teori .....	108
Religionsdimensjonene .....	108
Ulike tilnæringsmåter i bibelundervisningen .....	113
Bibelen som grunnleggende kilde – ingen barnebok? .....	118
Kontekstkunnskap for bibellesning .....	126

Helhetsforståelse - den store fortellingen i Bibelen.....	128
Fortellerteori .....	129
Kapittel 7: Utblikk – formativ evaluering .....	137
Hovedfunn .....	137
Utblikk og råd: .....	142
Vedlegg 1 Samtykkeerklæring foreldre .....	147
Vedlegg 2 Samtykkeerklæring undervisere.....	149
Vedlegg 3. NSD-melding.....	151
Vedlegg 4. Forskning på ikke-formell utdanning.....	152
Litteraturliste:.....	156

# Kapittel 1: Innledning

---

Bibelundervisningen og den såkalte barnelærdommen var årsak til etablering av skole for alle, uavhengig av rang, fra 1739, og bibelundervisningen har vært en sentral del av faget fram til innføringen av KRL i 1997. Bibelundervisningen har lenge vært i bakgrunnen, da problemstillinger rundt skolens flerreligiøse fag har dominert religionspedagogisk og særlig religionsdidaktisk forskning siden 1997. Før den tid var skoleorientert bibeldidaktikk dominerende i teoriutviklingen, og kirken dro vekslers på denne. Et uttrykk for bibelundervisningens sentrale stilling i skolen finner vi i Aschehougs skolekart<sup>4</sup> over Palestina på Jesu tid som var vanlig i svært mange klasserom gjennom en stor del av 1900-tallet. Oslofjorden er innfelt i venstre hjørnet av et kart over Palestina, Sinai med utferden fra Egypt og Middelhavet med Paulus' misjonsreiser. Så nær sammenbundet var bibelkunnskapen med lokalkunnskapen at en del av Norge og Palestina inngikk i samme kart.



Aschehougs Palestinakart for skolen med Oslofjorden innfelt i venstre øvre hjørne. Kartet var vanlig inventar i klasserom fra ca. 1920-1970, sammen med Norges-, Europa- og verdenskartet.

---

<sup>4</sup> (Luncke & Marthinussen)Kart er registrert med usikker datering slik: 19??. Det må være laget før 1923 for da det er registrert i en skoleboksamling i Telemark.



En tilsvarende kateketisk kirkerettet teoriutvikling fantes ikke på norsk grunn med unntak av teori om konfirmantundervisning som ble sett på som kirkens supplement til skolens undervisning. Skolens undervisning ble mer og mer kunnskapsrettet med et tydeligere intellektuelt fokus fra 1960-tallet av. Dette førte etter hvert til at en i kirken så et større behov for å justere mål og arbeidsformer i bibelundervisningen for å oppnå en mer helhetlig dåpsopplæring. Dette gir seg utslag i UPRO Den norske kirkes undervisningsprogram for hjem og kirke på 1970 og 80-tallet og i Dåpsopplæringsplanen 1991 med en fastere etablering av en (alders)faseorientert tilnæringsmåte med mål om å nå alle barn uavhengig av forutsetninger.<sup>5</sup> Barne- og ungdomsorganisasjonene innenfor Den norske kirke hadde før den tid vært de som i hovedsak ivaretok bibelopplæring i kirkelig regi i søndagsskoler, speider- og misjonsorganisasjoner, i korarbeid, TenSing-bevegelsen, barnegrupper og ungdomsklubber.

## Bibelundervisningens hjemkomst

I Stortingsmelding 7 siteres Kirkerådets saksutredning om høringen av NOU-en om dåpsopplæringen (NOU 2000:26, 2000) slik:

*Det gis bred støtte til utredningen med hensyn til at kristendomsdelen i KRL-faget ikke må svekkes, og at kirkens dåpsopplæring som trosundervisning må være kvalitativt annerledes enn skolens fag. Noen påpeker at hvis kristendomsdelen av faget reduseres, må dåpsopplæringen styrkes ytterligere (St.meld. nr.7, 2002/2003: 2.3.1).*

Med trosopplæringsreformen er det derfor mulig å snakke om bibelundervisningens hjemkomst til menighetene med et undervisningsprogram i kristendom for alle kirkemedlemmer. Det er spennende å skulle følge bibelundervisningens flytteprosess hjem til stedet der Bibelen er i bruk som grunnleggende kilde for troslære og etikk, og for forkynnelse og sjelesorg. Den fungerer som læremiddel i trosopplæringen, som gudstjenestebok og etisk veileder.

Å studere hvordan bibelundervisningen drives i praksis når menighetsansatte selv bestemmer undervisningsformer og arbeidsformer har det så langt ikke skjedd mye av etter reformen. I undersøkelsen som er gjort på oppdrag fra Kirkerådet om undervisningsansatte i Den norske kirke (Horsfjord, Sørensen, Heiene, Leganger-Krogstad, & Holmqvist, 2015), kommer det fram at den mest avgjørende faktoren for ønsket om å ha undervisning i kirken som yrke, er «ønsket om å

---

<sup>5</sup> Fasetenkningen hadde vokst fram gradvis gjennom tilrettelegging av læremidler i fra IKO. Mest kjent er Kirkeboka for 4-åringer som har vært i bruk siden 1972 (Rypdal, 1988). Den er utgitt i mange utgaver og har etablert seg som det mest landsdekkende trosopplæringstiltaket – etter dåpssamtalen – ved blant annet gudstjenester med utdeling av 4-årsboka. Hensikten med gaveboka er sammenknytningen mellom menighet og hjem og er en håndrekning til hjemmet. Boka har grunnleggende bibelfortellinger, hverdagsfortellinger og informasjon om kirkebygget. Vurderinger av disse bøkene utgitt fra 1972-1996 foreligger i: (Ramsfjell, 2003).

forkynne, lære barn og ungdom om kristen tro». Dette hadde stor eller svært stor betydning for 92 % av totalt 362 respondenter (s. 88). Videre kommer det fram at det som gir størst glede i det daglige arbeidet, er direkte arbeid med barn og unge.<sup>6</sup> Det er på tide at det forskes på *det* de kirkelig undervisningsansatte anser som sin kjernevirksomhet.

Kateketikken som teoretisk felt er vekket til live igjen i norsk sammenheng, dog oftest med andre fagbenevnelser. En kirkelig orientert pedagogikk er under etablering i form av menighetspedagogikk eller kirkelig undervisning som gren innenfor religionspedagogikken. Åsmund Dale var med på etableringen av Kateketseminaret på Det teologiske menighetsfakultet i 1977 og var samtidig med å legge et teorigrunnlag i form av flere bøker om kirkelig undervisning og kirkedidaktikk (Dale, 1992, 1994). Kirkelig undervisning ble i stor grad ivaretatt av den skolerettede religionspedagogikken så lenge faget kristendomskunnskap var konfesjonelt (eller åpent konfesjonelt, det vil si økumenisk) fram til 1997.

Bibelundervisningen er av de fleste ansett som en kjernevirksomhet i kirkelig undervisning. Dette BIT-prosjektet er et empirisk prosjekt, men for å kunne tjene som ledd i en fornyet drøfting av bibelundervisningens plass, vektlegges en selvstendig teoretisk gjennomgang av bibeldidaktikk, særlig norsk og tysk bibeldidaktikk. Didaktikk er drøftingen av alle valgene en tar i forberedelser og i selve undervisningsforløpet som angår innhold (hva), metode (hvordan), begrunnelse (hvorfor) og konteksten (hvor og når). Didaktikk ser på det relasjonelle forholdet mellom rammefaktorer som rom, tid, sted, ressurser og kulturkontekst, lærer, elev, fag, undervisnings- og læringsmetoder, utbytte og evaluering. Didaktikken viser de utallige handlingsvalg en tilrettelegger tar i løpet av planleggingsfasen og i undervisningsøyeblikket, dvs. både de veloverveide og de som skjer mer automatisk på grunnlag av intuisjon. For å kunne handle intuitivt må en ha utviklet et godt pedagogisk skjønn. Pedagogisk skjønn opparbeides gjennom teoretisk forståelse og refleksjon over praksis.

Målet for rapporten er ikke å gi et representativt bilde av bibelundervisningen slik den foregår, men bidra til en drøfting av Bibelens plass i kirkelig undervisning teoretisk og empirisk. Metode-mangfoldet som er i bruk i kirken vil bli redegjort for, og deretter går vi mer i dybden på en del undervisningsforløp vi finner interessante for å vise positive muligheter og utfordrende dilemmaer. Empirien fra feltet vil så bli drøftet i lys av teori fra særlig bibeldidaktikk og fortellingsteori. Vårt oppdrag er ikke kun en tilbakeskuende evaluering, men en formativ evaluering. Det vil si at

---

<sup>6</sup> Se tabell (Horsfjord et al., 2015: 88)

evalueringen samtidig omtaler utfordringer for praksis og peker ut handlingsvalg for fremtiden i den hensikt å gi et konstruktivt bidrag.

Dette delprosjektet har fokus på metoder og innhold i bibelundervisningen, mens et annet prosjekt ser på teologien i reformen mer generelt. Prosjektet *Teologier i trosopplæringen* er utført av Tron Fagermoen og Solvor Mjøberg Lauritzen. De finner et teologisk mangfold praktisert i trosopplæringen:

*Trosopplæringsteologiens lokale karakter innebærer at det eksisterer et stort teologisk mangfold på trosopplæringsfeltet. Dette mangfoldet er ikke bare et mangfold mellom menigheter. Det er i høyeste grad også et mangfold internt i ulike trosopplæringstiltak. Ulike aktører representerer ulike perspektiver og oppfatninger, og ulike trosopplæringsaktiviteter er bærere av ulike former for teologi. Denne teologiske flerstemmigheten er etter vårt skjønn både uunnngåelig og ønskelig (Fagermoen & Lauritzen, 2018: 53).*

De finner videre at Bibelen står sentralt i undervisningen og at den er satt til å bære troslærekunnskapen, altså den som tidligere ble gitt gjennom katekismeopplæring. De finner at fokus på å lære kognitivt innhold er tilstrekkelig ivaretatt. Sentrering rundt Jesus i Bibelen finner de i de tiltakene de har observert:

*Vårt materiale viser at det å formidle de kognitive aspektene ved troen utgjør et sentralt element i den lokale trosopplæringspraksisen. Selv om vi har undersøkt tiltak som har et uttalt breddefokus, er likevel de trosopplæringsansatte opptatt av å gi deltagerne kunnskap om sentrale sider ved troen. Særlig i det vi har kalt «budskaps-teologien», står idealet om kunnskapsformidling sterkt. Her knyttes troen på Jesus eksplisitt til at en har kunnskap om hvem Bibelen sier at Jesus er. Riktignok orienterer kunnskapsformidlingen seg i vårt materiale mer mot bibelfortellinger enn mot dogmatiske sammenfatninger av trosinnholdet. Det stoffet som tradisjonelt ble ivaretatt av undervisningen i katekismen har slik sett fått en mindre fremtredende plass enn tidligere. Når dette er sagt fokuserer også formidlingen av bibelstoffet på å gi deltagerne grunnleggende kunnskap om det kristne trosinnholdet. Dermed ivaretar fokuset på bibelfortellingene noe av den kunnskapsfunksjonen katekismeundervisningen tidligere hadde. Trykket på sosiokulturelle læringsperspektiver har etter vårt materiale å dømme med andre ord ikke fortrenget den tradisjonelle tilegnelsesorienterte kunnskapsformidlingen (Fagermoen & Lauritzen, 2018: 54).*

I BIT-prosjektet er bibelundervisning et bredt forstått begrep. Til bibelundervisningen regner vi både presentasjonen av tekster og fortellinger og tilhørende læringsaktiviteter som drama, sang, musikk, samtale, gjenfortellinger, framføringer og trospraksiser. Våre temakretser har vært: undervisningsmetoder, med vekt på muntlig fortelling, bokens status, lesning bak, i og foran teksten, Bibelen som redskap i relasjon til de tre aspektene i trosopplæringsmodellen og relasjonen til barns og unges livsverden og kompetanse fra barnehage og skole.

## **Forskningsstatus**

### **Forskning på ikke-formell utdanning**

Det viktigste skillet mellom formell og ikke-formell utdanning er at den første er obligatorisk mens den andre ikke er det. Det har vært drøftet i flere sammenhenger hvorvidt kirken kan, skal eller bør

stille oppfølgingskrav til foreldre som bringer små barn til dåp. Teologisk sett er det problematisk fordi det forstyrrer forståelsen av dåpen som ren nåde i form av sakrament, hevder blant annet Trond Skard Dokka (Dokka, 2007). Den ikke-obligatoriske karakteren av kirkelig undervisning preger sterkt hele feltet. Det innebærer et stort problem når kirken har overtatt trosopplæringen av egne medlemmer, og deltakelsen varierer veldig mellom ulike deler av landet og mellom by og land. Systematikken i opplæringen lider under dette.

Et annet kjennetegn ved ikke-formell utdanning er en mer mangfoldig deltakergruppe både i læreforutsetninger og i alder. Dette gjelder særlig i norsk sammenheng når trosopplæringsplanen sier «for alle dømte i alderen 0-18 år, uavhengig av funksjonsevne». Trosopplæringen er altså radikalt inkluderende, i en større grad enn formell utdanning (skole) som blant annet gjør bruk av segregering i spesialpedagogiske institusjoner. Frivillig frammøte, barn med ulik forhåndskunnskap, aldersblanding og kravet om å treffe absolutt alle barn stiller bibelundervisningen i kirken overfor meget store utfordringer. Hvordan kan en undervise uten å forutsette for mye forhåndskunnskap og samtidig unngå å bli for repeterende i enkelt stoff? En ny utfordring som følge av innvandring er flerspråklig tilrettelegging i trosopplæringen og utvikling av nødvendig dåpsforberedende opplæring av konvertitter.

Ikke-formell utdanning utenfor formelle skolesystemer vokser og får større oppmerksomhet forskningsmessig (jfr. redegjørelse i Vedlegg 4). Den kan være like planlagt og målrettet, og det er kortere vei mellom læringen og praktiseringen fordi man lærer innenfor det livsrom der det lærte hører til. Kirke er primærinstitusjon for bibelundervisning, mens skole er sekundærinstitusjon for den samme. I forskning i Nord-Europa arbeides det med å forstå mer av mangfoldet i måten formell og ikke-formell religionsundervisning forholder seg til hverandre.

## **Forskning på bibelundervisning i trosopplæringen**

Tidligere forskning og evalueringer<sup>7</sup> sier lite om *hvordan* bibelundervisningen foregikk. Fra evalueringsforskningen av trosopplæringsreformen fra 2003-2008 (ETOR) vet vi at det viktigste målet var «bli bedre kjent med Jesus» både ved inngangen og utgangen av forsøket. Dette målet er

---

<sup>7</sup> Stortingets behandling 27. mai 2003 av Trosopplæringsreformen innebar starten på en ny fase i dåpsopplæringen i Den norske kirke. Kirkerådet fikk i oppdrag å gjennomføre reformen, som sikter mot å gi trosopplæring til alle dømte fra 0 til 18 år. De første fem årene var en forsøks- og utviklingsfase, som ble gjenstand for en grundig evaluering gjennom en rekke delrapporter og en hovedrapport (Hauglin, Lorentzen, & Mogstad, 2008). Styringsgruppa ga ut en egen rapport ved avslutningen av forsøks- og utviklingsfasen (D. n. k.-. Kirkerådet, 2008). Erfaringene ble summert opp i en læreplan for trosopplæringen: Gud gir – vi deler. Plan for trosopplæring i Den norske kirke (D. n. k. Kirkerådet, 2010). I ETOR ble det påpekt at få av menighetene anga *innhold* i undervisningen. Det var en underrapportering av hvilke bibeltekster som var i bruk. Det syntes å bero på en kulturell innforståthet eller underforståthet. Man rapporterte ikke på ting som ble sett på som selvfølgelig.

det vanskelig å oppfylle uten bruk av Bibel. De neste målene i rangeringen ved inngangen av forsøket «å gi livshjelp» og «gi hjelp til livstolkning» mistet sin plass til fordel for mål som «gi gode opplevelser i kirken» og «få hjelp til å leve som kristne» i løpet av forsøksperioden (Hauglin et al., 2008: 120-121). Hovedinntrykket av forsøket oppsummeres slik: «Det er mye bibelstoff og etikk, men lite systematisk troslære. (...) Temadagene som arrangeres for og med ungdom, tar sjelden opp troslæretemaer, men svært hyppig etiske temaer og livshjelptemaer. Etikkdelen er altså godt dekket, mens fraværet av troslæren er påtakelig» (Leganger-Krogstad, 2008b: 138-139). De sju fortellingene som fortelles om lokal trosopplæring i *Når tro skal læres* (Hegstad, Selbekk, & Aagedal, 2008), gir et visst innblikk i bibelundervisningen som foregikk. Observasjonene viser hvilke tekster som er i bruk i arbeidet med barna: skapelsen av mennesket, den gode hyrde, den ene sauen og de nittini, den fortapte sønn, Bartimeus, skapelsesfortellingen, Jesus i møte med mennesker og Noahs ark. Undervisningsformen blir også referert og viser et visst mangfold i metoder, men det gis ingen omfattende eller tykke beskrivelser. Fokus er på helheten i tiltakene og mangfoldet lokalt. Neste fase av evalueringer i regi av Kirkeforskning var opptatt av organisering, planarbeid og tilretteleggelse og oppslutning om breddetiltak, og noen rapporter gir samtidig en viss oversikt over innhold (Botvar, Haakedal, & Kinserdal, 2013; Fuglseth, Haakedal, & Schmidt, 2012).

Det er få arbeider etter ETOR som har analysert selve undervisningspraksisen i trosopplæringen ut over konfirmantundervisning (Morten Holmqvist, 2014) og 6-åringer (Johnsen, 2014), og ingen av disse studiene har berørt bibelundervisningen spesifikt. Vi har noen mindre studier: Elisabeth Tveito Johnsen har i en artikkel omtalt hvordan konfirmanter leser Bibelen (Johnsen, 2007) og sett på ulike måter å formidle påskens budskap for barn på i «Jesu lidelse, død og oppstandelse: En barneteologisk analyse av trosopplæring om påsken» (Johnsen, 2010). Undervisningspraksis ble også studert i utviklingen av undervisningsverktøyet *Tidslinjen – Den store fortellingen i Bibelen*. Asbjørn Håkonseth fulgte utprøvingen av verktøyet ute i menigheter og ga innspill til den videre utviklingen ved bruk av aksjonslæring som forskningsmetode (A. Håkonseth, 2015). Av disse har det siste arbeidet hatt betydning for vårt blikk for både helhet i bibelundervisningen og hvordan tekstene gjøres relevante for barn i dag.

Empirisk arbeid har foregått i skole knyttet til religiøse fortellinger generelt (Lied, 2004). Dette arbeidet gir innsikt i barns evne til å lese og arbeide med tekster og hvordan deres egen bakgrunn og interesse former deres fortolkning og det de henter ut av tekst, selv når de leser tekster fra andre religioner. Avhandlingen viser også hvordan barn korrigerer sin forståelse når de får mer informasjon om verden bak teksten, altså dens kontekst. Læreres bibellesning er studert (Kjørven,

2014), og nordmenns bibelbruk generelt (Rafoss, 2017). Teoretiske arbeider om bibel-undervisning i skolen finnes det mange av.

Teoretiske, didaktiske og metodiske arbeider om bibelbruk i skole og kirke finnes og danner en forforståelse, men er oversiktsframstillinger som gir begrenset hjelp til å analysere undervisningspraksis.<sup>8</sup> Birgitte Lerheims artikkel om bibelboken *Prinsesser i Bibelen* av Jarle og Karina Waldemar, som retter seg spesifikt mot jenter, er eksempel på en slik vurdering (Lerheim, 2016). Men artikkelen er mer enn en vurdering av denne boken. Hun gir samtidig en oppdatert oversikt over nyere norsk bibeldidaktikk og etterlyser grundigere arbeid på dette feltet: «Det er (...) stort behov for både empirisk, teologisk og pedagogisk forskning på Bibelen i læringspraksiser med barn og ungdom, ikke minst med utgangspunkt i spørsmålet om tekstenes bruk og mening» (Lerheim, 2016:33).

Den empiriske analysen av bibelundervisning er nær knyttet til og avhengig av hvilke kilder underviserne henter tekstene sine fra. Enten de leser høyt eller gjenforteller mer fritt, vil utgangsteksten ha betydning for hvordan det undervises. Barnebibler er derfor viktig for bibelundervisning. Christine Reents har sett på barnebibler i historisk perspektiv og funnet fire sjangre: 1. Bibelske ordspråksamlinger. 2. Gjenfortelling av narrative tekster der utvalget av tekster er tilpasset barn. De er preget av konfesjonen de er blitt til innenfor og gir innblikk i helheten av en Bibel. 3. Barnebibelen med bilder. 4. Bibeldeler for barn (Dalevi, 2007: 18).

Den første barnebibelen er Luthers *Passional* fra 1529 (jfr. nærmere omtale s. 92). Det har etter hvert utviklet seg et skille mellom benevnelsene barnebibel og bibelbøker. Barnebiblene forholder seg mer bevisst til den store fortellingen eller universalfortellingen i Bibelen, det som oftest kalles *frelseshistorien* eller *den råde tråd*. Bibelbøker har et noe mer tilfeldig utvalg av tekster, ofte mer tematisk eller knyttet til nøkkelpersoner.

Tekstanalyser av barnebibler eller bibelbøker danner derfor en viktig del av forskningssituasjonen når en skal se på bibelundervisning. To doktoravhandlinger foreligger på feltet: Teolog Søren

---

<sup>8</sup> (Afset, 2009; Afset, Kleive, & Hatlebrekke, 2013). Om bibel og fortelling i et narratologisk perspektiv er det skrevet mye i norsk sammenheng: (Afset, 2011a, 2011b; Gravem & Mogstad, 2001; Hammersley & Atkinson, 1996; Leganger-Krogstad, 1984, 1990, 1991; Ramsfjell, 2011; K. M. Saxegaard, 2008). Trosopplæringsreformen har ført til utgivelse av faglige bøker om bibelkunnskap for dette formålet (Hauge & Saxegaard, 2012), didaktiske og metodiske bøker (Det norske Bibelselskap, 2014; Gunleiksrud, 2011; Melangen, 2016). Helga Samset har skrevet metodiske bøker om den muntlige fortellingen (Samset, 2000, 2010).

Dalevi har i *Gud som haver barnen kär* analysert barnesyn og gudsbilder i svenske barnebibler (Dalevi, 2007) og Astri Ramsfjell har i avhandlingen, «*Kjære Gud jeg har det godt*». *Leserrolle og barndomskonstruksjon i didaktisk barnelitteratur*, analysert barnebibler og kristen skjønnlitteratur gjennom 50 år fra et norskfaglig, fortellingsteoretisk og teologisk perspektiv. Hun er særlig opptatt av den styrende og opplærende fortellerstemmen som legges inn i det hun kaller didaktiserende gjenfortellinger (Ramsfjell, 2008). Avhandlingen er forenklet og utgitt i bokform: *Barnet i teksten. Leserrolle og barndomskonstruksjon i forkynnende fortellinger for barn* (Ramsfjell, 2011). Hun analyserer fram bildet av barn og barndom i disse tekstene, men også teologisk budskap. Viktigst for oss er hva denne didaktiseringen består i og hvilken effekt den har på leseren. Ramsfjell gjør bruk av Isers resepsjonsteori for å forklare dette. Dalevi og Ramsfjell gir viktige teoretiske redskaper for vår analyse av undervisning. Dalevi er særlig opptatt av Gudsbildet som barnebibler skaper gjennom sin fortellerform, og det vil vi gjøre bruk av.<sup>9</sup>

### **Forskningsspørsmål**

Bibelundervisningen har altså ikke vært gjenstand for en selvstendig studie fra et bibeldidaktisk perspektiv. Dette begrunner behovet for å gå bredt ut i feltet og samtidig presentere en del bibeldidaktisk teori.

Våre forskningsspørsmål har vært:

1. Hvordan foregår bibelundervisningen når kirken 'bestemmer'?
  - a. Hvordan rammes bibelundervisningen inn av for- og etterarbeid?
  - b. Hvordan brukes Bibelen som redskap for læring?
2. Hvordan presenteres bibeltekstene?
  - a. Hvordan fortelles bibeltekster?
  - b. Hvilket budskap er i fokus?
  - c. Hvordan forklares bakgrunn for tekster (lesning bak), hvordan leses selve teksten (lesning i) og hvordan gis teksten mening i dag (lesning foran tekst)?

---

<sup>9</sup> Noen mindre arbeider finnes også: Sara Elisabeth Skreppedal Moss har sammenliknet fem barnebiblers framstilling av skapelsen i 1. Mos 1 (Moss, 2013). Kristin Moen Saxegaard vurderer tekstutvalget fra det gamle testamentet i fem ulike barnebibler i en artikkel kalt: *Når Gud angreer – nesten* (K. M. Saxegaard, 2009). Produksjonen av barnebibler eller fortellingsbøker fra bibelen er imidlertid stå stor at de nyeste utviklet på norsk jord ikke er med i vurderingene (Aasmundtveit & Jansen, 2016; *Barnebibel fra nord*, 2014; Tindberg, 2017).

## Kapittel 2: Metode

---

### Kvalitative forskningsmetoder

I denne empiriske studien er det benyttet ulike forskningsmetoder for å etablere det empiriske materialet. I delprosjekt 2 i BIT har vi brukt feltarbeid med deltakende observasjon, kvalitative intervju, video-opptak og dokumentanalyse. I det homiletiske forskningsprosjektet *Forkynnelse for små og store* (FoSS) har prekenmanus og transkribert muntlig preken også inngått i materialet sammen med deltakerintervjuer. (Materialet fra respons i disse sammenhengene anvendes i delprosjekt 3 i BIT, i MF-Rapport 1:2019).

Forskningsfokuset vårt har vært å få innsikt i hvordan bibelundervisning skjer og hvordan den tilrettelegger for læring. 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). For å forske på praksis så er deltakende observasjon helt vesentlig. Vi har ikke nøyert oss med å observere selve bibelundervisningssituasjonen, men hele tiltaket inkludert ledersamlinger, forberedelser og etterarbeid. 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 tiltak. 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. I FoSS-studien var vi både fire og fem personer tilstede på samme tiltak. I gudstjenester eller undervisning har vi hatt to eller tre kameraer i gang 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 samhandlingen i for stor grad (Fangen 2010:9). 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 underviserens 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. Materialet for analyse består av dokumenter som lokale planer og undervisningsmateriell, videofilmer av intervjuer med undervisningsansvarlige og gruppeintervjuer med barna og lydfiler fra undervisning (mer om dette nedenfor).

## **Forskningsstrategi**

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 med denne i bagasjen deduserte vi noen mer spesifikke spørsmål og fokuspunkter i møte med materialet. 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). Abduksjon er en beskrivelse av runddansen mellom empiri og teori, praksis og samlede erfaringer og dem har til hensikt 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 vanlige forløp blir beskrevet. Det skjer ofte 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, kutymer, vaner og tradisjoner som har satt seg, samtidig som forskning skal sette kritisk blikk nettopp på etablerte vaner som synes som kontraproduktive eller ubevisste og svarer på gårsdagens heller enn dagens utfordringer. Som forskerteam til stede sammen over lengre tid, hadde vi mulighet til å drøfte iakttagelser, endre prosedyre for etablering av data, legge til intervjuer og besørge at empirien ble så fylldig som overhodet mulig.

## **Utvalg av tiltak**

Valget av et tiltak med langt tidsomfang, slik som ferieklubben, er begrunnet i behovet for å fange bibelundervisning over langs og å bli kjent med barna vi ville prøve å observere og fange respons hos. Vi har altså hatt fokus på å etablere empirisk materiale til begge forskningsprosjektene samtidig. Det er 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

undervisningssituasjoner og å få anledning til å samtale med dem mens tiltaket varte. Det er vanskelig knyttet til korte tiltak der foreldrene er med og vil ha med barna hjem eller de henter dem like etter tiltakets slutt. I FoSS-studien, der intervjuene med barn foregikk like etter gudstjenestene, erfarte vi at barna er litt utålmodige når tiltaket egentlig er avsluttet. I FoSS ble intervjuene med ansatte og barn tatt opp med lydopptaker, mens vi i BTT har videofilmet også disse delene. Deltakelsen av prosjektleder i FoSS-studien ga viktige føringer for forskningen metoden for forskning på barn. Fordelen med video er at vi fanger 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.

Ferieklubben var et tiltak med fire hele dagers varighet og var derfor svært egnet for vårt formål. Det var en litt fleksibel hentetid om ettermiddagen. Deltakerne kunne være der i inntil 36 timer. Det var altså tilrettelagt for foreldre med kortere ferie enn skolens. Tiltaket vi valgte likner mye på Ferieklubb-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. Ferieklubb-benevnelsen ivaretar anonymiteten til tiltaket. Mange menigheter, frivillige organisasjoner og idrettsforeninger tilrettelegger slike feriekubber for tiden, slik at foreldre ofte har mange ulike typer klubber å velge mellom.

I innledningen begrunnet vi hvorfor FoSS-materialet har en utforsket bibeldidaktisk del. Når det foregår gudstjenester der trosopplæringstiltak inngår, viser det seg å få konsekvenser for prekendelen. Barn er ofte aktivt deltakende 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 prekenene kan analyseres både fra et bibeldidaktisk og et homiletisk perspektiv. Den homiletiske studien er under arbeid som artikkelsamling (Kaufman, 2018b). Vi har også oppsøkt 4- års og 6-årstiltak for å fange undervisning for mindre barn. En omfattende studie av bibelundervisning for konfirmanter inngår også i materialet (Vesterberg, 2017). Vesterbergs prosjekt er i hovedsak et studium av 65 konfirmanter 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, Ilg, & Simojoki, 2010). Vesterberg kunne gjennom egen undervisning etablere verdifullt empirisk materiale som prosjektet som helhet har nytt godt av. Elise Frøyen har konsentrert seg om aktivitetene på ferieklubben og hvordan disse relaterte seg til trosopplæringens hensikt. 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?* Vesterbergs og Frøyens arbeider er redegjort for i selvstendige rapporter. Funnene deres repeteres ikke, men refereres til.

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.

## **Personvern og forskningsetikk**

Evalueringsforskningen følger gitte forskningsetiske prinsipper angitt i dokumentet Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). 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. 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. En del barn på ferieklubben deltok ikke, og disse ble ikke intervjuet eller filmet. De ble plassert på en side i kirkerommet under undervisningen, og kameraet ble innstilt mot den andre siden av rommet.

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). Prosjektsslutt er etter søknad utvidet med et år.

## **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 forskerteamet 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. Det er også nødvendig å ha klart for seg at muntlige redegjørelser både fra voksne og barn er friere og mindre eksakt, har flere avbrutte setninger osv. enn skriftlige redegjørelser. Muntlige utsagn kan lyde ufullstendige og nølende i skriftlig form. Dette prøver vi å ta noe hensyn til når vi analyserer intervjuer.

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 vi vet hva som foregår parallelt. Slik vet vi hva som er reaksjon og respons på ulike ledd i undervisningen. I analysen av sammenhengen mellom undervisning og reaksjon går vi ganske detaljert til verks. I bibelundervisning er det mange valg å gjøre i hvert utsagn og det nødvendiggjør detaljert analyse. Studien av respons krever den samme nærgående analysen. Samtidig tror vi ikke at undervisning vi har sett er enestående. Som pedagoger tror vi at vaner og kutymmer slår mer ut i hvordan underviserne velger å gjøre ting enn de selv er klar over. Mange ting er tidstypiske, bestemt av situasjon og kontekst og av praksisfellesskapets tenkning. Praksis er altså ikke uttrykk for individuelle valg i den grad de fleste tenker det 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 kommunikatív gyldighet (Tjora, 2012: 2016). Det dreier seg om muligheten en har hatt i prosjektet til å drøfte forståelse og tolkninger med andre parter. I prosjektet har vi hatt ulike fagkompetanser og ulike fagbakgrunn. 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 undere. Dette gir innsyn i områder der det råder stor uenighet og hvor det er muligheter for å bli misforstått. 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. Vi har ikke ambisjon om å kunne si noe generelt om all bibelundervisning i trosopplæringen, men på basis av innsyn mange steder, kan vi gi et visst helhetsinntrykk. Vi ønsker å bidra til *teoretisk* forståelse av hva som er utfordringer i bibelundervisningen, hva som tar bedre hensyn til barns og unges forutsetninger og den livsverden de skal få hjelp til å tolke, forstå og mestre. Vi kan bidra til å utvikle bibeldidaktisk teori som vektlegger fortellingen og som legger til rette for læring. I forskning med abduktiv forskningsstrategi er det teoriutvikling som er målet. Teori av bibeldidaktisk karakter for en norsk kirkelig undervisning er målet. Den norske situasjonen skiller seg fra andre lands ved en særegen kombinasjon av formell og ikke-formell religionsundervisning. At Den norske kirke opererer med en nasjonal plan for ikke-formell religionsundervisning er særegent. Hver menighet har et stort rom for å skape lokale trosopplæringsplaner som passer i og utnytter deres kontekst.

## Kapittel 3: Bibel for barn - teologiske utfordringer

---

### Undervisningsforberedelsen

I arbeidet med å utvikle undervisning for barn og unge med utgangspunkt i bibeltekster er det mange spørsmål av både teologisk, pedagogisk og didaktisk art som underviseren må tenke igjennom og forholde seg til i forkant av undervisningen.<sup>10</sup> For det første må underviseren ha klart for seg hvem målgruppen er når det gjelder alders- og kjønns sammensetning, forutsetninger, sosial og kulturell bakgrunn, kjennskap til en kirkelig kontekst og særegne behov. For det andre må de undervisningsansvarlige på bakgrunn av trosopplæringsplanen avgjøre hvilket innhold eller tema som passer i det aktuelle trosopplæringstiltaket. Valg av bibeltekster kommer i forlengelse av valg av tema (tekstutvalg). Hvilke tekster er så sentrale at de fortjener fokus? Når valget av tekst er foretatt, melder det seg så igjen nye spørsmål som må gjennomtenkes. Hvilke aspekter ved teksten skal få vekt, og hvilke skal nedtones? Hvilket perspektiv ved teksten skal man fokusere på (perspektiv-valg)? Hva er dilemmaene i teksten, og hva passer for aldersgruppen? Hvor tekstnært kan den fortelles, eller hvor mange kontekstforklaringer av historisk og litterær art kreves for å gjøre teksten forståelig? Hvordan plasseres de ulike forklaringselementene? Hvilken sjanger har teksten, og hvilken framføringsform passer denne teksten? Hvordan gjøres teksten relevant eller tidsaktuell? Finnes det innganger til teksten fra tekstens virkningshistorie eller er det noen tidsuavhengige elementer? Hvilke framføringsmetoder passer for denne teksten, og hva finnes av pedagogiske hjelpemidler? Finnes det gode gjenfortellinger, illustrasjoner, dramatiseringer, sanger, salmer, musikk, liturgiske ledd, trospraksiser osv. som passer til teksten? Til slutt bør man også ha en et gjennomtenkt forhold til hvordan man kan fange opp deltakernes respons på undervisningen, for dette vil kunne gi verdifull tilbakemelding, vurdering og erfaring til annen undervisning i møte med samme målgruppe eller til neste gang tiltaket skal forberedes.<sup>11</sup> Gjennomføring, evaluering og forbedring bør være en kontinuerlig prosess.

Det er ikke anledning her til å tematisere alle disse spørsmålene. I stedet vil vi rette oppmerksomheten mot det punktet i forberedelsesprosessen som kan sies å representere et slags skjæringspunkt mellom overordnede spørsmål om målgruppe, innhold/tema og tekstutvalg på den ene siden og metodevalg på den andre. Her står spørsmålet om valg av perspektiv for undervisning

---

<sup>10</sup> Teksten i dette kapittelet er basert på Glenn Øystein Wehus sine teologiske refleksjoner omkring bibeltekster for barn. Hans teologisk gjennomgang av enkelttekster er plassert i tilknytning til undervisningseksempler i kapittel 4.

<sup>11</sup> Norma Cook Everist har en god gjennomgang av planleggingstrinnene knyttet til undervisning, og hun hevder at dette siste leddet ofte droppes. Dermed går de som underviser glipp av verdifull erfaring (Everist, 2002: 234ff).

og gjenfortelling av bibelteksten helt sentralt. Hvilke utfordringer for underviseren finnes i bibelfortellingene når det gjelder valg av perspektiv i undervisningen? Hvilke muligheter for differensierte innfallsvinkler ligger i de bibelske tekstene, og hvilke teologiske refleksjoner bør gå forut for den mer konkrete pedagogiske forberedelsen av undervisningsforløpet?

I det følgende blir først en del generelle forhold knyttet til tekster som ofte brukes i kirkens trosopp- læring gjennomgått, før enkelttekster kommenteres teologisk som inngang til empirimaterialet vi gjennomgår i denne rapporten.

## **Teologisk forberedelse**

Behandlingen her i dette kapitlet er ment å fungere som et bakteppe og en premissleverandør for den mer detaljerte analysen av enkelttekster. Før vi ser nærmere på pedagogiske og didaktiske utfordringer, vil vi se på teologiske utfordringer i tekstene. Teologisk kunnskap (inkludert historisk og litterær) er avgjørende for pedagogiske valg. Gjennomgangen er kort, poengtert og punktvis og tar ikke mål av seg til å være utfyllende. Det er mer snakk om å trekke opp de mest sentrale utfordringene som representerer hindringer for forståelsen av bibeltekster, og å få et blikk for at disse utfordringene være av svært forskjellig art, og de kan operere på ulike nivå i møte med tilhørerne.

Eksempler på utfordringer i forståelsen av bibeltekster:

- Kosmologi/verdensbilde: Bibeltekstene er skrevet innenfor et verdensbilde som skiller seg betydelig fra et moderne naturvitenskapelig verdensbilde.
- Epistemologi: Bibelen bygger på det den selv forstår som åpenbaring fra Gud, mens moderne mennesker er vant til å tenke at kunnskap må bygge på empiri og logiske slutninger.
- Antropomorfisme: Gud fremstilles med menneskelige trekk (for eksempel at Gud vandrer i Edens hage (1 Mos 3)).
- Historisitet: Skjedde virkelig de underbaserte og overnaturlige hendelsene som Bibelen forteller om (eksempelvis delingen av Sivsjøen, rivingen av Jerikos murer ved hjelp av hornblåsing og Jesus som gikk på vannet)?
- Gudsbilde: Hvordan kan Bibelens bilde av en god Gud forenes med tekster som bryter med moderne oppfatninger av hva som representerer godhet og rettferdighet (for eksempel Gud som lar sitt folk drepe uskyldige kvinner og barn fra de ikke-israelittiske folkeslagene under inntakelsen av det lovede land; Gud som lar alle mennesker bortsett fra Noah og hans familie drukne i den store flommen; steining som straffemetode m.m.)?
- Intellektuelt krevende: For eksempel forholdet mellom Faderen, Sønnen og Ånden; forholdet mellom jødene, loven og Kristus i Paulus' brev.
- Personlig anstøtelig eller utfordrende: For eksempel tanken om at alle mennesker, også jeg som enkeltindivid, er syndere som trenger Guds nåde og tilgivelse.
- Religiøst anstøtelig eller utfordrende: For eksempel Gud som ikke godtar andre religioner /guddommer innenfor sitt folks (Israels) landområde.

- Sosiale og kulturelle faktorer: De bibelske samfunnene (jødisk og gresk-romersk) var svært annerledes enn vårt moderne samfunn, med for eksempel radikal sosial lagdeling (elite–underklasse; rik–fattig; fri–slave); forholdet mellom mann og kvinne; familie- og klanbaserte kontra individbaserte samfunn; lavt alfabetisme- og utdanningsnivå.
- Geografi: Kunnskap om de bibelske områdene er relativt lav.

Som punktene over viser, er utfordringene i forståelsen av bibeltekster av svært forskjellig art og de opererer på svært forskjellige nivå i møte med tilhørerne, fra det rent ytre og kunnskapsmessige (kunnskap om geografiske og sosio-kulturelle forhold) til det mer indre og emosjonelt-eksistensielle (personlig og individuell konfrontasjon med Bibelens budskap), og videre til det mer (religions)filosofiske (epistemologi og gudsbilde). Også denne typen utfordringer vil det være avgjørende at den som underviser er klar over og tenker igjennom i løpet av forberedelsesprosessen.

## Tekstens tre verdener – valg av perspektiv

En instruktiv måte å tenke på når det gjelder valg av innfallsvinkel i undervisningen av bibeltekster og vektning av tekstens forskjellige sider, er å benytte den kjente modellen om en teksts tre verdener: verden *bak* teksten, verden *i* teksten og verden *foran* teksten.<sup>12</sup> Med verden *bak* teksten menes den historiske kontekst som teksten ble til i og er formet av. Med verden *i* teksten siktes det til tekstinterne observasjoner (for eksempel sjanger, struktur og retoriske virkemidler) og til tekstens relasjon til andre (primært bibelske) tekster og det meningsunivers som disse tekstene skaper sammen gjennom sitt innbyrdes forhold. Med verden *foran* teksten menes hele den virkningshistorie som teksten har hatt, og særlig den aktualitet og relevans den har for en nåtidig leser (Bartholomew, 2005; Buch-Hansen, Kartzow, & Solevåg, 2013: 13). Dette er en analytisk modell som kan anvendes på alle tekster, men som er særlig egnet til tekster som er skrevet for lenge siden og dermed har trekk ved seg som oppleves som fremmede for nåtidens tilhørere.

Denne måten å lese tekstene på vil bli praktisert i teologisk tekstgjennomgang før presentasjon av empirimateriale av undervisningssekvenser av de ulike tekstene.

*De historisk-kritiske metodene utviser alle en tydelig bevissthet på teksten som historisk dokument. Innenfor redaksjonshistorien, for eksempel, blir redaktørens stemme forstått som en genuin tolker av teksten, og dermed en beskrivelse på hvordan teksten ble forstått på et bestemt historisk tidspunkt. Innenfor narratologien, derimot, er ikke historisitet særlig vektlagt. Dette har ført til at datering av tekstene i liten grad er blitt vektlagt, med de følger at sosiale og politiske strukturer som må ha ligget til grunn for teksten, ikke blir beskrevet. Dette kan føre til en kontekstløs lesning, hvor dynamikken som ligger implisitt i fortellingen, gjerne glipper, og teksten mister sin rolle som vitne for en bestemt tidsepoke (K. M. Saxegaard, 2008).*

<sup>12</sup> <http://religioncurriculum-12.weebly.com/questions-around-the-three-worlds-of-the-text.html>



Det analytiske grepet om tekstens tre verdener vil bli lagt til grunn, men ikke alle tre verdener vil nødvendigvis bli omtalt eller vektlagt like mye til alle tekster. Det er tekstenes egenart som avgjør bruk av metoden, ikke motsatt (jfr. Saxegaard ovenfor).

## 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, sceneskift, 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?

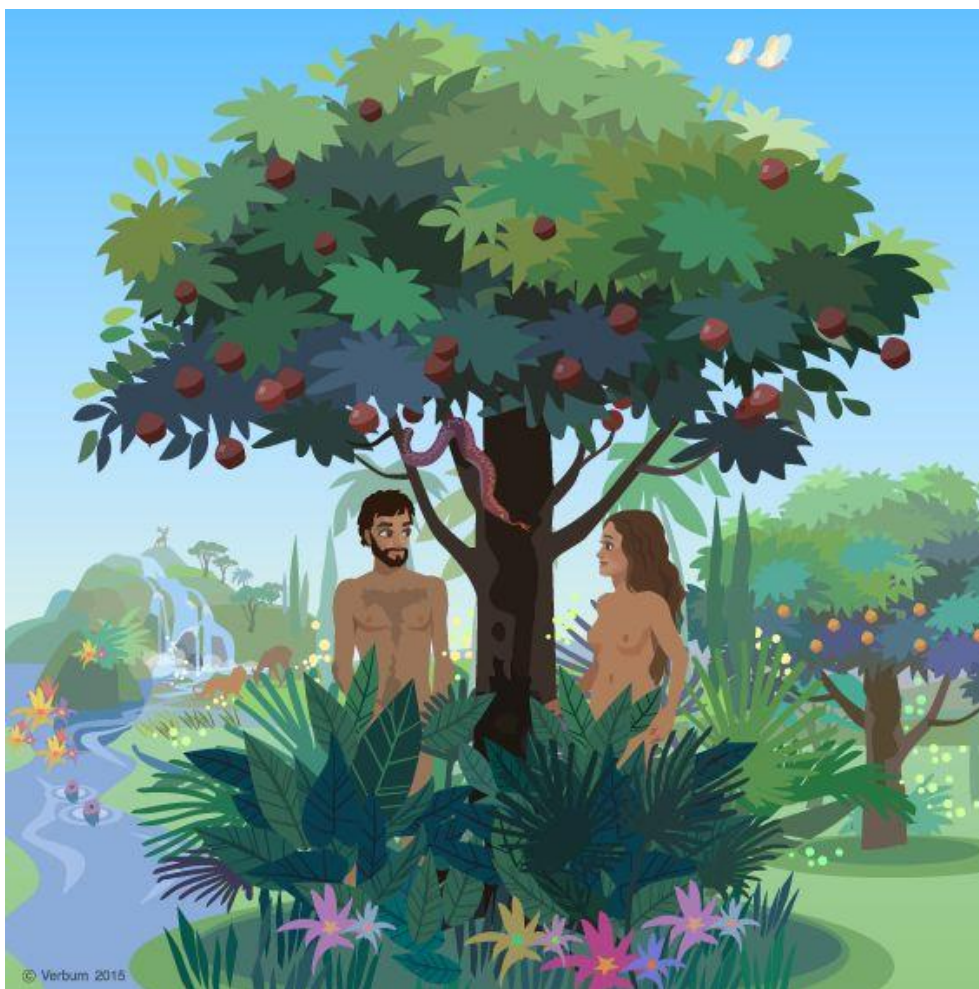
### Hva med de 'enkle' bibeltekstene?

Når man snakker om formidling av bibeltekster, er det lett å rette oppmerksomheten mot de åpenbart fremmede og vanskelige sidene ved tekstene, slik som beskrevet ovenfor. En like stor oppgave for underviseren er nok likevel å unngå å overse utfordringene i de tilsynelatende enkle og ukompliserte tekstene. Nettopp de bibeltekstene som framstår som tilforlidelige eller som er svært kjente, trengs det å jobbes mye med for at formidlingen ikke skal framstå som repetitiv, uinspirert og overflatisk, men i stedet som aktuell, relevant og engasjerende. Det finnes ingen enkle bibeltekster som ikke krever grundig forberedelse og gjennomtenkning.

### Fortellingers adressat: singel, dobbel og dual

I moderne barnebøker og særlig de som gjør bruk av multimodale fortellingsformer, altså tekster, illustrasjoner, tegninger, modeller, figurer og fotografier kan fortellingsformen, det vil si måten fortellingen er bygget variere veldig. Vi snakker her om den stemmen som fører ordet i bokteksten. Barbara Wall har funnet at det tenkes ulikt om hvem som er adressat: «Single, double and dual address» er tre ulike måter å tenke om adressaten på når en skriver fortellinger til barn. Singel adresse betyr at ha barna og bare barna i tanken når fortellingen brettes ut. Dobbelt adresse har fortellinger eller bøker som to måter å snakke til tilhøreren på noe er ment for barnet mens andre deler er henvendt til den voksne. Det kan være instruksjoner eller bakgrunnskunnskap, humor eller liknende som er ment for det voksne øret. Dual adresse derimot er bøker som er

skrevet på en måte som utfordrer både voksne og barn samtidig (Tønnessen, 2014). Det er fortellerstemmen i den skriftlige framstillingen som bestemmer dette. Eventyrfortelleren H.C. Andersens eventyr er eksempler på slik dobbel adresse. Det er grunnen til at de kan fortelles for barn i barnehage og bli lest for voksne på teaterscener og fenge like godt. Etter mitt syn er Albert Åberg bøkene også eksempler på bøker med dobbel adresse. Bøker som skrives med en slik dobbel adresse, er mer og mer vanlig i moderne barnelitteratur særlig i bøker innenfor filosofi og religion, hevder Elise Seip Tønnessen (Tønnessen, 2014). Siden vi har observert både gudstjenester der små og store deltar sammen og undervisning med mange ungdomsledere tilstede på tiltak for barn, vil det være interessant å finne ut hvem undervisningen har som adressat.



Illustrasjon: Oscar Jansen: Tidslinjen – den store fortellingen i Bibelen, Verbum

# Kapittel 4: Analyse og drøfting av empiri

---

## Bibelundervisningen sett under ett

Våre forskningsspørsmål har vært:

1. Hvordan foregår bibelundervisningen når kirken 'bestemmer'?
  - a. Hvordan rammes bibelundervisningen inn av for- og etterarbeid?
  - b. Hvordan brukes Bibelen som redskap for læring?
2. Hvordan presenteres bibeltekstene?
  - a. Hvordan fortelles bibeltekster?
  - b. Hvilket budskap er i fokus?
  - c. Hvordan forklares bakgrunn for tekster (lesning bak), hvordan leses selve teksten (lesning i) og hvordan gis teksten mening i dag (lesning foran tekst)?

I dette kapitlet vil vi først ut fra det første forskningsspørsmålet gi et helhetsinntrykk av hvordan bibelundervisningen skjer. Vi har analysert bibelundervisning overfor ulike aldersgrupper i mange og ulike menigheter og gir her en beskrivelse av hele empirien sett under ett. I andre del av kapitlet presenteres nærstudium av bibelundervisning ut fra det andre forskningsspørsmålet. Til grunn for en detaljert, kvalitativ analyse av bibelundervisning i andre del av kapitlet ligger at enkelttilfeller sjelden er enestående. Undervisningen som foregår er oftest uttrykk for noe tidstypisk, etablert kultur og vanlig praksis. Hensikten er å beskrive mekanismer som trer i kraft, vaner og uvaner som har etablert seg i bibelundervisningen. Vanene blir analysert for å kunne lære for fremtiden.

### Mange undervisningsmetoder i bruk

Det generelle bildet er at bibelundervisningen i kirken er godt forberedt og sjelden improvisert eller tilfeldig. Den viser et mangfold av undervisningsmetoder. Bibelundervisningen er preget av stor grad av kreativitet fra dem som underviser. Det er raske skift i arbeidsform, fordi den nye generasjon barn er vant til å bli underholdt i fra media og få rask respons gjennom digitale spill. Barn kjeder seg raskt.

Bibeltekstene levendegjøres gjennom hyppig bruk av ulike *konkretiseringer* og *visualiseringer*. Det brukes gjenstander spesielt laget for bibelundervisning som Godly play-figurer, flanellograf, Tidslinjen på rull, bibelkunst og illustrasjoner i fra barnebibler. Prosjektor er tidvis i bruk for å vise illustrasjoner fra barnebibler, naturbilder eller foto, særlig når undervisningen skjer i kirkerommet. En interessevekkende gjenstand er ofte tatt med i starten av undervisningsøkten for å gi den retning. Det kan være et stort papptre for å illustrere morbærtreet Sakkeus klatret i, palmegreiner,

vaskevannsfat, kurv med egg, tornekrone, kors, kosedyr lam og påskeliljer for å illustrere ulike deler av påskefortellingen. Vi har sett bruken av en papirblomst laget av mennesker i kontrast til en ekte, levende blomst for å illustrere forskjellen på menneskeskapt og det som er skapt av Gud. Det er brukt tøyslange og eple i syndefallsfortellingen, kosedyr av alle slag i Noahs ark, frø og frøplanting for å illustrere «Hvis ikke hvetekornet faller i jorden og dør, blir det bare det ene kornet. Men hvis det dør, bærer det rik frukt» (Joh 12.24). Det er brukt søppel og søppelkasser for å illustrere hvordan alle må delta i forvaltning av jorda. Ulike nåtidige holdninger til Jesus er blitt illustrert av barn med ulikt kroppsspråk. De brukte hvite teatermasker foran ansiktet slik at ulike kroppsposisjoner ble tydelig. En stor bibelbok var plassert foran i korpartiet i en kirke, så stor at den hadde en dør. Gjennom den kom nabokona i Jeriko for å fortelle om sin erfaring med Sakkeus. Slik ble det gjort tydelig at dette dreide seg om dramatisering av en fortelling fra Bibelen. Videokanon med bilder fra barnebibler, naturbilder, foto fra barnas egne aktiviteter er i bruk for å illustrere ulike bibeltekster.

**Høytlesning** foregår relativt hyppig i bibelundervisningen. Da er oftest en gjenfortelling i form av en barnebibel brukt, gjerne med støtte i illustrasjonene. Pedagogen velger da en gjennomarbeidet gjenfortelling utgitt i bokform. Hvor vellykket dette blir avhenger i stor grad av barnegruppas størrelse, sted og situasjon. Teksten kan suppleres av gjenfortelling eller stuntdrama i etterkant. Det gjøres på mange ulike måter. Helt avgjørende er at den som leser er godt forberedt og gir barna mulighet til kontinuerlig å følge med på illustrasjonene.<sup>13</sup> Høytlesning direkte fra Bibelen har vi bare hørt under den forordnede tekstlesingen fra lesepulten i gudstjenesten.

**Levende, muntlig fortelling** uten bruk av manus er mye i bruk både i undervisning, og i prekenen når trosopplæringstiltaket inngår i en gudstjeneste. Vår erfaring er at fortellingsformen blir et hovedelement i forkynnelsen, - ofte som en nødvendig gjentakelse for barna og med en utvidelse i form av en forkynnende tillegg tiltenkt de voksne.

Vi har sett utførlige og detaljerte  *tredjepersonsfortellinger*  (fra en allvitende utenfra-posisjon) der drama i fortellingen er understreket ved å gjøre fortellingen detaljrik eller  *tykk* . Det innebærer at fortelleren legger kontekstuelle og historiske forklaringer inn i selve fortellingsforløpet, men uten digresjoner og sidesprang som ødelegger forløpet i fortellingen. Hele fortellingen holdes i én tid av verbet.

---

<sup>13</sup> Det kan gjøres ved at det er to personer som samarbeider og jobber med hver sin bok. Den som leser og en som viser bildene.

Vi har sett bevisst bruk av skifte av ståsted fra den som forteller: En forteller kan muntlig redegjøre for et bevisst og synlig skifte i rolle fra allvitende tredjepersonsforteller til å klargjøre egen fortolkning og lesning. Eksempel på dette er prekenen knyttet til Noah, der predikanten sier: «Da jeg leste teksten denne gang, oppdaget jeg at (...)». Dette skapte ny oppmerksomhet hos tilhørerne, særlig de voksne. Slik kom det tydelig fram at gjentatte lesninger kan gi ny innsikt selv hos den erfarne bibelleser.

Det er noen undervisere som refererer mer enn de forteller, og det skaper ikke samme intense lytting i barneflokkene som fortelling gjør. De suges ikke inn i fortellingen som når den som er ansvarlig tar sats og kaster seg inn i å skape en levende fortelling der tilhørerne blir tilskuere til et hendelsesforløp som levedegjøres foran dem med ord og bevegelser. En fortelling er en godt planlagt muntlig framføring av en hendelse der tilhørerne gradvis får tilstrekkelig informasjon til å forestille seg både hvor og hvordan dette skjedde. Fortellingen foregår oftest i fortidsform.

**Fortellinger i rolle** med bruk av jeg-form er i bruk i flere menigheter. Det betyr at fortelleren går inn i rollen til en av deltakerne i fortellingen, en hovedrolle eller en birolle. En dyktig forteller gikk inn i rollen som Sakkeus i kjortel med store lommer med raslende mynter. Barna, i hovedsak 4-åringene, satt på gulvet foran fortelleren, og 'scenen' var markert med et stoff tvers over gulvet i halvsirkel foran barna. Fireåringene som er kroppslig urolige fikk dermed hjelp til å forstå hvor sitteplassen deres var. Fortelleren brukte enkel kontekstkunnskap til å tegne en levende Sakkeus gjennom god forberedelse både i teksten og i kulturbakgrunnen for teksten. By, handel, toll og tollere ble forklart innenfor et naturlig fortellingsforløp. Forteller i rolle gir en allvitende posisjon. Jeget kan berette om tanker, opplevelser og erfaringer som hovedrollen har. For at det skal erfares troverdig og ekte må alle elementene være en integrert del av fortellingen og føles tidsriktige.

Fortelleren kan velge å fortelle sitt jeg-budskap ved å gå inn i en birollefigur i fortellingen f. eks. som nabokona til Sakkeus i Jeriko. Hun kom gjennom døren i en stor sort bibelbok foran i koret i kirken. Rollen var tydeliggjort med tidsriktig kostyme (et hodeplagg eller noe annet karakteristisk for rollen er tilstrekkelig). Fra sin birolleposisjon kunne hun fortelle hva som var oppgaven til en overtoller og hva som var grunnen til at Sakkeus var mislikt blant vanlige folk i Jeriko. Hun utnyttet bakgrunnskunnskap i dramatiseringen, slik som forventninger, tradisjoner og skikker, rang og rolle fra tekstens opphavssituasjon. Birollen gir større frihet enn å gå inn i hovedrollen som har flere bundne elementer i teksten.

Forteller i rolle er en fortellerteknikk som gir fortelleren stor frihet i gjengivelsen av en bibelsk hendelse. De som lytter, blir samtidig raskt klar over at de blir servert en av flere mulige måter å forstå hendelsen på. Teknikken bør derfor kombineres med å lese bibelteksten i originalversjon. Da blir det tydelig hva fortelleren har lagt til og trukket fra. I gudstjenester har vi observert at menigheten får høre både fortalt tekst og lesetekst fra Bibelen, men det skjer sjelden i undervisningen i trosopplæringen. Barna og de unge møter dramatiseringen, men blir ikke kjent med selve bibelteksten, og sammenhengen mellom drama og Bibel blir uklar.

Sammenhengen ble demonstrert visuelt svært tydelig i gudstjenesten der Sakkeus klatret opp i treet. Nabokona forsvant i bakgrunnen og ut av bibelboken kom Sakkeus først og deretter Jesus. Fortellingen ble brettet ut med to rolleinnhavere som et ordinært drama. Jesus ble med Sakkeus hjem, og Sakkeus begynte å gi tilbake det dobbelte av pengene han hadde lurt fra folk. Nabokona kom fram igjen og undret seg høylytt over hvordan Sakkeus hadde forandret oppførsel. I denne framføringen av Sakkeus-teksten kom altså flere synsvinkler til uttrykk, hvilket gir rom for et større fortolkningsrepertoar og flere identifikasjonsfigurer.

**Stunt-drama** brukes i tilknytning til fortelling i plenum. Det betyr at alle tilhørerne inviteres inn til å illustrere elementer i fortellingen. Det kan være deltakelse dyrelyder, latter, folkesnakk eller tilrop gjennom eller bølger og vind ved lyd og bevegelse. Barna kan også delta i kollektive bevegelser som illustrerer å dra fiskegarnet, ro, bli redd, bli forskrekket, bli glad, ønske velkommen hjem, bære bære opp på taket, dele ut mat, samle mat i kurver osv. Denne form for drama trenger ikke øving, men bør gjentas slik at alle skjønner hva de skal gjøre og får tid til å delta. Selve deltakelsen er her poenget fordi den gir barna mulighet til å lære gjennom kroppen. Dette er nok særlig en metode som egner seg for barn mellom 5 og 8/9 år.

**Dramatisering av bibeltekst** har vi sett i flere varianter. Det brukes oftest for å kunne framføre bibelteksten i gudstjeneste eller for foreldre. Skapingen og innøvingen av dramatiseringene foregår på ulike måter. Vi sett alt fra voksenstyrte dramaforløp hvor det meste er forhåndsbestemt og barna kun skal utføre, til drama som skapes med stor medvirkning fra barna i både regi og rolleutforming. Barn blir fort utålmodige når de skal øve voksenbestemte dramaframføringer der hver enkelt tildeles en rolle som f. eks. å holde noe eller innta en statistrolle et sted på 'scenen'. I slike drama øver de på sin lille sekvens uten å kjenne helheten i framføringen og øvingen får ofte lite mening. Om barna fikk skifte mellom å være tilskuer og aktør, ville de fått mulighet til å se hvordan helheten tar seg ut og få mulighet til å forstå poenget med drama.

Med førskolebarn har vi observert gudstjeneste på formiddagstid organisert som et innlagt julespill der store deler av barneflokket deltok. Det ble organisert ved at et drama med juleevangeliet og fortellingen om de vise menn ble lest og dels fortalt i korte avsnitt mens barna ble tatt inn i ulike statistroller. I spillet inngikk ordinære liturgiske ledd og julesanger som understreker det aktuelle tekstavsnittet. Fordelen i gudstjenesten vi fikk se var at det ikke var for mange barn til stede, slik at en stor andel av barna fikk være aktive. Alle kunne se godt. Fordelen med å gjøre julespill på denne måten er at det er mange roller å ta av, så ganske mange barn kan komme i aksjon. De kan være den hellige familie, esellet Maria satt på, herbergevertene, dyrene i stallen, englene, gjeterne, sauene, Herodes og hans hoff, de vise menn og stjernen. Det skal ikke mange effekter til for å illustrere de ulike rollene. I barnehagesammenheng er det en fordel at fortellingen gjentas noenlunde likt neste år, men med andre barn i rollene.

Hvordan drama tilrettelegges bestemmes av hvor stor deltakergruppen er og hvilken hensikt dramatiseringen skal ha. Vi har i liten grad sett drama som *læringsform*. Det brukes ikke for å studere og lære teksten gjennom kroppslig øvelse og erfaring. For å forme et drama må barna forberede seg gjennom å drøfte detaljer i tekst, og det kan gi god læring og interesse. Uenighet om hendelsesforløp, budskap og hensikt gir grobunn for de viktige samtalene. Målsettingen med dramatiseringen har vært å komme til et resultat som kan framføres. Vi har heller ikke sett at grupper av deltakere skaper sine egne løsninger, viser hverandre og deretter velger hvilken gruppe som skal framføre i gudstjenesten. Resultat mer enn prosess synes å ha vært viktig i arbeidet med dramatisering. Særlig tweens og ungdom har trening i dramatisering som en læringsform eller prosess fra skolen i ulike fag, og da er det gode grunner til også å bruke dette i bibelarbeidet.

**Mannakornundervisning** er en annen metode. Det innebærer at litt større ungdommer blir utfordret til på en særskilt måte å lese og undre seg over mye brukte bibelvers til veiledning og trøst. Det er ofte ord fra salmene, visdomsordene og brevlitteraturen. Det deles ofte ut slike ord, eller de velger fra en krukke eller kurv under forbønn. Tanken er at ordene skal og kan fungere veiledende for enkeltpersoner i bestemte situasjoner. Metoden er særlig brukt på skumringsstunder på konfirmantleirer.

**Undervisende kirkeromsvandringer** er i bruk når bibelfortellinger enkelt kan knytte til ulike områder i kirkerommet. En utnytter ulike soner i kirkerommet og dets karakter og muligheten til å komme nær og på avstand. Videre er kunst, interiør og pedagogiske hjelpemidler plasseres strategisk for å skape omgivelser som passer overens med ulike deler av teksten. Noen steder lytter

deltakerne andre steder inngår pedagogiske gjøremål for å kjenne på kroppen det som foregikk i fortellingen. Slik stasjonsundervisning oftest med grupper av barn brukes mye for å fortelle jule- eller påskefortellingen. Fordelen med slike vandring er nærheten til det som vises eller fortelles og at de kan gjentas årlig og dermed demonstrere kirkeårets rytme. Det er bra om en del av elementene er gjenkjennbare og ved det får en rituell dimensjon (Smart se s. 108). Barn elsker gjentakelser og er nok av naturen ganske rituelt anlagt. Vandringer bør ha en dramatisk helhet, altså bygge opp et fortellingsforløp med klimaks og avrundning. Slike fortellinger tåler gjentakelse. Det er ellers viktig at det er noen dramaoppgaver eller andre gjøremål i vandringer, for barn i dag vil gjerne prøve ut og gjøre ting selv. Barn i dag forventer å få delta selv i læringssituasjoner.

I feltarbeidet har vi sett at de pedagogiske gjøremålene eller gjøringene, som de og blir kalt, *ikke* bør være kunstige supplement som leder tankene på avveie. Pedagogiske aktiviteter som leder inn mot vanlige praksiser i trosfellesskapet eller inn i fortellingen har større verdi enn aktiviteter som velges fordi lederne forventer at de skal underholde eller være populære. Aktiviteter lånt fra populærkulturen kan gjerne integreres i trosopplæringstiltak, men tid og sted vil avgjøre hvor godt de fungerer. Skattkisten er et eksempel der assosiasjoner til sjørøvere og gullskatter overskygger speilet i kisten som skal demonstrere for barna at de selv er skatten Gud har skapt. Aktiviteten gir rom for mange misforståelser som at Gud skaper mennesket i skattkisten.<sup>14</sup> Gjentakelsen av vandring i kirkerommet gir deltakerne mulighet til å legge merke til ulike ting i fortellingen. En gjentakelse blir dessuten sjelden kun en gjentakelse, da den blir preget av nye undervisere, fortellere eller frivillige og ny sammensetning av deltakergruppen.

**Sang- og musikkarbeidet** knyttet til bibelundervisningen har vi opplevd som en godt integrert del av trosopplæringstiltaket de fleste stedene. Vi har sett boblende glede, mestring og engasjement både når det øves og synges. Sang er uttrykk for læringsfellesskap i praksis. Fellesskapet støtter arbeidet både med melodi, rytme og tekst. Det er bruk for alles stemmer, samtidig som det er mulig å gjemme seg bort i mengden. Skolen var tidligere en viktig arena for å lære sang- og salmeskatten vi har i Norge, men sang er det dessverre jevnt over lite av i skolen nå, særlig i sammenheng med KRLE. Å synge i KRLE kan fortolkes som en religiøs aktivitet som faget ikke skal tilrettelegge for. Alle elever skal imidlertid kjenne til salmer både norske og samiske (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det målet oppfylles ofte ved at elevene lytter til salmer. Skolegudstjenester der fritaksretten praktiseres er fortsatt et sted for felles sang (Lovdata, 1998: §2-3a). Menighetene har profesjonelle

---

<sup>14</sup> Empiri fra barnehage Ragnhild Fauske (upublisert materiale). Barn kobler sammen forestillinger fra ulike forestillingsverdener (Fauske, 2018).



musikere som kan lede korarbeid. Barn på trosopplæringstiltak blir ofte introdusert for dette korarbeidet ved å få prøve ut korpraksis, og det kan nybegynnerne (novisene) delta i. Profesjonell korøving har tilstrekkelige repetisjoner og nok støtte i dem som har erfaring til at det fungerer godt på forbausende kort tid slik vi har sett det i felt. Kantorer og andre musikyndige kan skape mye på kort tid med relativt uerfarne barn.

Vår empiri viser hvor stor betydning sang og musikk har i trosopplæringen som helhet og i sammenheng med bibelundervisningen spesielt. Med sang og musikk jobbes det videre med elementer i bibeltekstene i fortolkning og livstolkning. Kirkens systematiserte tro, med de store tros læreordene, møter barn og unge først og fremst gjennom liturgi og i sang. Sang synes å ha en uvurderlig betydning for å forstå gjennom gjentakelse og lære liturgiske formler og grunnelementer i kirkens tro. Troslæren kommer tydelig til uttrykk i sangen. I sangarbeidet henger kristen tro og tradisjon, kristen tro i praksis og livstolkning og livsmestring, de tre aspektene i trosopplæringsmodellen, sammen. Sang- og musikkarbeidet i trosopplæringen er en viktig kontrast til skolen og kan gi uvurderlig kjennskap til bibeltekster og kristen tro. Utenatleting av sangtekster har stor egenverdi.

### **Bibelen som artefakt på tre nivåer**

I sosiokulturell teori er mediering og artefakter og mestring viktige begreper. Mediereing er sentralt i erkjennelses- og læringsteorier etablert av Vygotsky, da han understreker språkets betydning for å forstå verden rundt oss. Uten språk som medierende redskap kan mennesket ikke etablere en forståelse om virkeligheten. Vygotsky skiller mellom symbolske og materielle redskaper for mediering (Lev Semenovic Vygotskij, Rieber, Carton, & Bruner, 1987). Etter Vygotsky er teoriene om de materielle redskapene utviklet videre. Redskaper er mer enn ting, de bærer med seg en kultur og en hensikt. Da er de ikke lenger bare verktøy for forståelse, men kalles artefakter. Artefakt er et kulturelt bearbeidet verktøy som er i bruk i en målrettet sosial praksis (Cole, 1996: 117). Gjenstandene har en opprinnelig hensikt og er omgitt av regler for bruk og kan likevel brukes på nye måter. Dette fanges av teorien om artefakter på tre nivåer (Wartofsky, 1979). Wartofskys teori er videreutviklet av Michael Cole. Primære artefakter er de materielle redskapene som brukes direkte i sosiale praksiser. Sekundære artefakter er instruksjoner, bruksanvisninger og ritualer som forteller og forklarer med begreper hvordan primære artefakter skal brukes og forstås, hvilke helheter de primære artefaktene inngår i og hva som er meningen med dem. Tertiære artefakter er mer den abstrakte overbygningen over dette i form av den betydning eller mening artefaktet har for individer og fellesskap i form av livstolkning, ideologi og teologisk framtidstenking. Yrjo Engeström bruker 'What?' som kjennetegn for primærnivået, mens sekundærnivået kjennetegnes

av 'Why/How?' Tertiærnivået kjennetegnes av at en kan spørre 'Where to?' De tre nivåene samsvarer godt med de tre aspektene i trosopplæringsmodellen: Kristen tro i praksis, Kristen tro og tradisjon og Livstolkning og livsmestring slik det vises nedenfor.

### **Wartofsky/Cole anvendt på Bibelen (boken) som verktøy på tre nivåer**

- Kristen tro i praksis – lære å lese i boka - (daglig) bruksbok/gjenstand
  - Primær artefakt
- Kristen tro og tradisjon – lærebok for teologi /etikk /kultur
  - Sekundær artefakt
- Livstolkning og livsmestring – bok brukt som speil/veiviser for livet
  - Tertiær artefakt

Bibelundervisningen slik den foregår i kirken, er mer eller mindre løst knyttet til Bibelen som bok. Mange ganger foregår den muntlig uten referanse til Bibelen overhodet, andre ganger undervises det med en barnebibel i hånda uten at sammenhengen mellom barnebibelen og Bibelen klargjøres. Det leses sjelden fra Bibelen som bok. Der den ligger oppslått på alteret i kirkerommet, hender det at det pekes opp dit for å forklare at det dreier seg om samme bok.<sup>15</sup>

**Bibelen som primær artefakt som bruksbok eller bruksgjenstand** er merkelig fraværende i trosopplæringen bortsett fra i konfirmantarbeidet. Barn og unge får altså ikke møtt teksten slik den ser ut i en Bibel til forskjell fra i læreboka på skolen. De får ikke den taktile og materielle erfaringen med å kjenne på og arbeide med verktøyet. Ulike utforminger av selve bibelboken blir ikke tematisert (skinn, gull, konfirmantbibel med mange tilleggstekster og valgbart omslag, fattigdomsbibelen med markering av alle utsagn om fattigdom i gult osv.). Det som da går tapt er tekstsammenhengen, sjangerforståelsen, og hvor i Bibelen teksten befinner seg, langt foran eller langt bak. Bibelen har en innebygd historisk kronologi som deltakerne i trosopplæringen ikke får føling med. Begrunnelsen for og bruken av inndeling av tekster i kapitler og vers forblir ukjent landskap. Barna gis ikke hjelp til å bruke boken som den grunnleggende kilden til kristen tro i praksis.

Opplæring rundt Bibelen som verdens mest utbredte og brukte bok inngår ikke i trosopplæringen vi har sett. En underviser ikke om Bibelens originalspråk, nyanser mellom ulike oversettelser og målformer eller bokens utbredelse i verden på utallige språk. Bibelen som bok og primær artefakt ser vi ikke i trosopplæringen (utenfor gudstjenester og i konfirmantundervisning). I skolen var arbeid med selve bibelboken vanlig tidligere, men klassesett av Bibler er nå sjeldnere i bruk. Skjønt

---

<sup>15</sup> Tydeligst bibelreferanse så vi i menigheten der Bibelen var fysisk til stede i kirkekoret i voksen størrelse, og der de bibelske personene bokstavelig talt kom ut av boken.

her er det klart lokale variasjoner. Kirken de fleste steder i landet må selv ta seg av denne opplæringen. Vi ser videre forsvinnende liten interesse for barns tanker omkring den fortalte teksten og deres tekstfortolkning. Det kan være det gis en tegneoppgave – ofte for å ha noe til utstilling på søndagen i kirken eller ved kirkekaffen, men interesse for disse tegningene og samtaler omkring dem med de ansatte og medhjelpere har vi ikke sett.

**Bibelen som sekundær artefakt - som lærebok** for teologi, etikk og kultur innebærer å gi brukerne av verktøyet en bruksanvisning. Det betyr en innføring i Bibelens logikk og mening, dens normative funksjon i kristendommen og for teologi, kristen etikk og kultur. Presentasjon av enkelttekster og -hendelser har dominert i vårt feltarbeid, noen ganger med en lengre tekstsekvens ved undervisning om jul- og påsketekstene, ved bruk av Tidslinjen og med tekster fra urhistorien. En bruksanvisning er også å gi en helhetsforståelse av Bibelen. Det kan være hjelp til å forstå den kristne frelseshistorien med dynamikken mellom lov og evangelium og lesning av tekstene som vitnesbyrdet om Guds handlinger med mennesker gjennom historien, forutsetter nettopp å lese og tolke tekster i sammenheng. Enkelttekster må leses i lys av helheten og helheten i lys av enkelttekster. Vi har også sett utmynting av skapelsesteologi, Guds vedvarende omsorg for skaperverket, menneskets forvaltningsansvar, Jesu særegne stilling og kristen etikk. Teologien og etikken har tidvis vært svært tydelig særlig i gudstjenester.

Vi har imidlertid sett lite av Bibelen som lærebok i kultur. Sammenhengen mellom barnas livsverden og Bibelens virkningshistorie har i mindre grad vært i bruk. En helhetsforståelse blir enklere for barn å fatte om en tar tak i tradisjoner i barnas livsverden som kan begrunnes i bibeltekster. Høytider, kalenderen vår, tidsregning, ord og egennavn i språket og de ti bud er inngangsnøkler til å forstå Bibelens betydning i kulturen. Tradisjoner og skikker som er en del av Bibelens virkningshistorie er en måte å forklare Bibelens betydning for kirkens lære om Gud. Vi har i felt sett påsken undervist med bruk av kjente påskesymboler og –tradisjoner i samtiden på en gudstjeneste etter påske. Sammenhengen mellom de nåtidige skikkene og symbolene og påsketekster i det gamle og det nye testamentet ble fortalt for 11-14-åringer med Tidslinjen rullet ut foran dem. Palmegreiner, vaskevannsfat, nattverd, tornekrone og kors, påskeliljer, karse, gåsunger, bjerkekvister og matskikker som frokost med egg og påskeaften med lammestek ble referert til som elementer i virkningshistorien. Påskesymboler som sommerfugler, sol, kyllinger, påskeegg med godteriet ble forklart. Sammenheng mellom jødisk og kristen påske i Bibelen ble mulig å forklare ved å peke mellom illustrasjonene på Tidslinjen. Undervisningen knyttet an til artefakter og symboler som er i bruk i ungdommenes samtid og bidro til å gi dem innhold fra

bibeltekstene. Frelseshistorien ble brettet ut, og kristen teologi om soning og grunnlag for nytt liv ble undervist.

I gudstjenester inngår Bibelen som tydelig sekundær artefakt. Gudstjenesten har mange elementer med klare prosedyrer for bruk av Bibelen. Lesningene og prekenen viser Bibelens status som grunnleggende kilde for hva menigheten skal lytte til og hva presten skal forkynne ut fra. Sakramentene er gode eksempler på bibelsk begrunnede praksiser der hyppige bibellesninger er i bruk. Trosopplæringsdeltakere kjennskap til dette gjennom gudstjenestedeltakelse. Kollekt er en etisk praksis menigheten får bibelsk begrunnelse i forvaltertanken gjennom ordene «av ditt eget gir vi deg tilbake». Bønn til den treenige Gud og Fader Vår som nøkkelbønn er del av alle gudstjenester. Fader Vår blir ofte introdusert med ordene: «Vi ber bønnen som Jesus lærte oss» eller «Vi ber Herrens bønn». Den bibelske begrunnelsen er dermed helt tydelig. Gudstjenester inngår i de fleste trosopplæringstiltak.

Bibelen som grunnlag for å forstå troslæren, altså som artefakt på sekundært nivå, har vi i hovedsak sett i sammenheng med konfirmantundervisning. Der er troslære og Bibel nær knyttet sammen, helt fysisk i Konfirmantbibelen ved at troslæren i form av tekster fra Luthers lille katekisme er lagt inn innenfor permene.

Teologi kommer ellers i trosopplæringen tydeligst til uttrykk gjennom sangtradisjon og forkynnelse i tiltakene, og etikken ligger i innebakt i samværet, fellesskapet og i praksisene, men begrunnes bare tidvis ut fra Bibelen. 6-årstilbudet som et skoleforberedende tiltak synes å være et unntak her. Vi har observert ett tiltak der **etikken** stod i sentrum og hadde klar bibelsk referanse.

Sanger og salmer i tilknytning til bibelundervisning er det stedet der troslæren har satt sitt tydeligste preg. I sangene og salmene er henvisninger til bibeltekster og tekstelementer ofte skjult for barna, men kan inngå i samtalen korleder har med deltakerne i tilknytning til øving av sanger. Mange sanger har et tydelig trinitarisk budskap. Skapelse og frelse er ofte forklart godt i en del av sangene som er mye brukt i trosopplæringen.

Videre skjer sammenfatningen av bibelkunnskap ved bruk av trosbekjennelsen og/eller velsignelsen i den treenige Guds navn i små liturgiske samlinger i tilknytning til trosopplæringstiltaket. Liturgisk avslutning på undervisningssamlinger gir innøving av vaner, mer enn refleksjon over sammenhengen mellom Bibel og troslære.

**Bibelen som tertiær artefakt som grunnlag for livsmestring og livstolkning** innebærer Bibelen brukt som redskap for refleksjon hos deltakerne over forståelse av livet, verdivalg og valg av kurs. Mestring av redskapet på selvstendig og framtidsrettet måte, ligger her. Bibelen blir da brukt som redskap for livsmestring og livstolkning.

I felt har vi sett en del bruk av Bibelen som grunnlag for livstolkning i form av at selve undervisningen har hatt et tydelig *etisk* budskap. Etske utfordringer for eget liv er ofte framme i forlengelse av bibelundervisningen. Vi har hørt om at alle barn har lik verdi og er like viktige for Gud, uavhengig av hvordan de ser ut og hva de tenker om Gud. Vi har hørt om behovet for å ta vare på skaperverket. Jesus oppsøkte mennesker som hadde det vanskelig i livet, og det skal gjøre barna årvåkne for dem som ikke våger å bli med i leken og trekker seg tilbake. Mobbing og netthets har vært tema, forvaltning av kloden har vært drøftet og barna har selv foreslått konkrete tiltak som søppelsortering og mindre bilkjøring. Nestebegrepet har vært drøftet ut fra skolegårdsituasjonen. For at en skal si at Bibelen fungerer som tertiær artefakt må disse samtale ha en viss tilknytning til tekster. Mestring av en artefakt innebærer evne til å anvende den relativt selvstendig. Men det karakteristiske er at disse temaene har vært mest framme i form av de voksnes egen utleggelse, ikke tydelig som resultat av samtale med barna.

Bibelen brukt som **tertiær** artefakt forutsetter at barn og unge får ytre seg og selv trekke noen konsekvenser av det de har hørt og lest. Dette har foregått i beskjeden grad. Vi har sett lite av samtale med barna om forståelse av tekst, gruppearbeid med nærmere studium av tekst, omgjøring av tekst til visuelle uttrykk, omgjøring av tekst til drama eller lek. Av de minste barna kan en ikke vente stor grad av verbalisering rundt slike tema. Det har også vært relativt lite rom for spørsmål. En kunne tenke seg at bilder og illustrasjoner ble brukt for å få samtalen i gang. Er det slik du forestiller deg dette? Hvilken framstilling liker du best og hvilken liker du ikke? Det kunne også brukes bilder som redskaper i samtaler om hvilke verdier som er viktigst for dem. Begrunnelser hører til. Vi har totalt sett erfart lite tekstbearbeidelse med sikte på individuell fortolkning av tekstene og samtale knyttet til dem. Det er forbausende lite interesse for barns og unges respons på bibeltekster. I vårt feltarbeid var det få barn, som hadde tillatelse hjemmefra, som *ikke* ville bli intervjuet. Noen henvendte seg til oss forskere og ba om å få snakke med oss. De var interessert i å formulere seg om det de opplevde og kunne be om å bli tatt vekk fra pågående aktivitet for å få delta i gruppeintervju.

Bibelen brukt som tertiær artefakt har vi sett mest i **gudstjenester** og **bønnevandringer**. Her har vi sett invitasjoner til lesning foran tekst. Prekenen er en tilrettelagt lesning foran tekst. Dramatiseringer skapt av eller sammen med deltakerne over tekst viser hvordan de tenker om aktualitet.<sup>16</sup> I bønnevandringer gis barna tallrike måter å sette tekst og erfaring fra trosopplæringen i sammenheng med egne liv og behov. Det er nylig gjort en studie av bønnevandringer, og de viser at barna har mer eller mindre reflektert forhold til det å delta og gjøre forskjellige ting i bønnevandringer (Kaufman, 2018a). Noen bare gjør, og kanskje vil kroppen huske etter hvert selv om praksisen synes lite reflektert. I menighetene var det mange kreative måter å lage stasjoner på i bønnevandringen, og vi så at barn gjerne deltar eller er ansvarlige instruktører på stasjoner når de voksne kommer på gudstjeneste og inviteres til å delta i bønnevandringen. Noen barn uttrykker at de deltar for å bevege seg fordi det er kjedelig å sitte, mens andre har en klar forståelse av hvorfor de gjør det og hva de erfarer. De er glade for å tenne lys for syke eller døde slektninger for eksempel. De har ting de gruer for og mennesker de ønsker å be for som de skriver på bønnelapper og legger i bønnekrukken/-boksen.

Kjersti Gautestad Norheim drøfter trospraksiser i relasjon til ulike former for hukommelse. Hun vektlegger kroppslig hukommelse (Norheim, 2018:140ff). Dette er en tematikk som trenger mer faglig utforskning. Trolig er det slik at kroppen husker handlingene og vanene og de inngår som del av *livsmestringen*. Det betyr en vane å ty til, den dagen behovet for å tenne lys, gjøre korstegn eller formulere en tilgivelsesbønn melder seg uten at man vet så mye om hvorfor man gjør det. Men for at slike handlinger og trospraksiser skal kunne inngå i *livstolkningen*, må den imidlertid være mer bevisst og reflektert. Refleksjon kan bestå i å kjenne bibelske begrunnelser for gudstjenesteleddene, symbolene som er i bruk i disse trospraksisene og så gir praksisene anledning til å lese foran tekst. Lesning foran tekst dreier seg om å aktualisere tekst i eget liv og egen livstolkning.

### **Mer lesning foran tekst enn i og bak tekst**

Her vil vi se på hvordan våre observasjoner faller ut i forhold til teorien om tekstens tre verdener, altså lesning bak, i og foran teksten fra kapittel 3. Bearbeidelse av bibeltekst skjer tidvis gjennom en del samtale i forlengelse av teksten for å drøfte hvilken betydning teksten har i dag. Det foregår i liten grad samtale for å drøfte handlingsforløp i tekst. Det er sjelden fordypning i hva som egentlig skjedde eller hvordan det som skjedde måtte bli opplevd av ulike involverte personer i teksten. Kontekstuelle faktorer som samfunnsforhold, vaner og skikker er lite framme. Det er generelt sett liten interesse for barnas respons på tekstene som er fortalt eller lest. Ungdomsledere i tiltaket har

---

<sup>16</sup> Hvem er Jesus for deg? Drama med hvite masker og ulike holdninger til Jesus fortalt gjennom kroppsspråk er eksempel sammen med den nye versjonen av Jesu programtale i Luk 4 lest på nettbrett med modernisert innhold.

ofte ikke fått mer skolering i tekstene enn den de får sammen med deltakerne. Lederopplæringen gir organisatorisk, men ikke innholdsmessig forberedelse. Det innebærer at de ikke er blitt motivert til å utfordre deltakerne til å dele sine tanker om teksten de ble presentert for møtte eller deltar som mer kompetente deltakere i læringsfellesskapet. Undervisningen i trosopplæringen, også når medledere er til stede, undervises det med barnegruppen som singel adressat, uten bruk av teknikker om å snakke til flere målgrupper vekselvis eller samtidig (se Fortellingens adressat: singel, dobbel og dual s. 33). I forkynnelse i gudstjenester som inngår i trosopplæring, ser vi mye mer bruk av både dobbel og dual adressat. Selv om tiltaket er rettet mot barn, har predikanten ofte de voksne tilhørerne i tanken, og endrer språkbruk og –nivå og blikk og signaliserer adresse/adresseskifte ved hjelp av det. Barn er uansett ikke vant med å forstå alt de hører. De er mest opptatt av det de forstår. Skifter i adressat gir interessante muligheter for å få prekenene til å fungere intergenerasjonelt.

Lesning bak tekst, altså bakgrunnen for teksten historisk og kulturelt, er lite framme. Vi ser liten interesse for barns og unges eget arbeid med bibeltekster og Bibelen som bok, og tror dette skyldes liten tiltro til deltakernes lesekompetanse og fortolkningskompetanse. I kirken brukes heller ikke de samme redskaper for å orientere seg i tilværelsen og for å lære som de som brukes i skolen. Mye tyder på at barns og unges kompetanse fra skolen på disse områdene undervurderes. Fra skolen er elever vant til å anvende digitale redskaper i stor grad og når kirken forventer at de skal arbeide annerledes også når de skal lese og fortolke tekster eller jobbe med presentasjoner, så blir det ofte lite ut av det. Kirken har mange grunner til å jobbe annerledes og ikke kopiere skolen, og kanskje skal kirken framstå som et helt annerledes sted med sine egne praksiser for nettopp å være en kontrast til skole. På den annen side får ikke de unge utnyttet sin kompetanse. Bare noe så elementært som at elever i dag skriver lite for hånd påvirker hva de evner i kirkelig sammenheng. I kirken brukes blyant og papir relativt hyppig. Digitale hjelpemidler for å jobbe videre med bibeltekster har vi ikke sett.<sup>17</sup> Ett unntak var en Ipad i bruk som en moderne illustrasjon til bokrullen, da Jesus var i synagogen i Nasaret og holdt sin tale om nådeåret (Luk 4, 14-30). En gutt leste en moderne rap-versjon av programtalen fra et nettbrett.

Bibelen er et grenseobjekt mellom skole og kirke som har et stort ubrukt potensial. Som grenseobjekt inngår Bibelen imidlertid i to systemer med ulik målsetting. I skolen er den en av mange kildetekster til religioner, mens i kirken er den selve grunnboken. Dette tar kirken lite høyde

---

<sup>17</sup> I Vesterbergs konfirmandstudie er digitale framstillinger av påsketekstene en oppgave konfirmandene skal levere som et ledd i hennes metode for å etablere data for å fange deres respons.

for. Bibelens autoritet tas for gitt i trosopplæringen. Ulike bibelsyn er ikke tema annet enn i konfirmanntopplæringen, mens barn og unge er fra skolen vant til å drøfte tekster kritisk med tanke på deres kildeverdi. Denne forskjellen i syn på Bibelen skaper tydelig hindringer for læringen fra det ene til det andre systemet om det ikke adresseres og behandles eksplisitt. Fra skole har de eldre barna i trosopplæringen erfaring med å lese bak og i religiøse tekster, altså å være på leting etter bakgrunn, sjanger og hensikt. Når kirken ikke forutsetter noe kompetanse her, og deltakerne blir undervurdert, fører det til liten interesse.

Barns visuelle kompetanse er også lite i bruk. Selv om det brukes mange illustrasjoner og konkretiseringer, så utfordres ikke barn til å lese ulike visuelle framstillinger av samme tekst eller å drøfte fortolkninger og uttrykke egne oppfatninger. Barn er vant til multimodale tekster i lærebøker og analyse av religiøs kunst inngår i en del lærebøker i KRLE. Noen deltakere vil ha erfaring med *bildeanalyse* i faget Kunst og håndverk. De kan analysere fargebruk, komposisjon, materialbruk, teknikk, motiv, plassering av motiv og spenning i bilde/skulptur. Mange viser interesse for den tiden bildet/skulpturen ble laget i og for kunstneren bak. Barns høyt utviklede visuelle kompetanse fra skole og media brukes i liten grad i arbeidet med Bibelen. Ulike bibelkunstneres arbeid kan bringes fram til sammenlikning for å finne ut av hvordan de leser og tolker samme bibeltekst forskjellig. Hva i teksten er viktig for de ulike kunstnerne. Hvem framstiller bildet i bibelsk tid og hvem lar hendelsen skje i egen nåtid? Hva sier bildene de enkelte barna? Hvilket kunstverk ville de velge om de fikk et med hjem? Større kunnskap og interesse for hva barn og unge lærer i barnehage og skole er en forutsetning for å etablere *læringsbaner* (Afdal, 2013), det vil si bindeledd og sammenheng, mellom formell opplæring og ikke-formell opplæring i kirken.

I studien har vi sett at samarbeidet mellom kirke og hjem er godt utviklet og mange barn får med materiale fra kirken (bøker, blader, ting de har laget etc.) til å anvende hjemme. Foreldre er hyppige gjester i trosopplæringstiltaket og blir informert om hva barna har deltatt i. Slik kan de bygge videre hjemme på det som er etablert i fellesskap. Det ser ut til at menighetens ansatte er opptatt av å ha foreldre og foresatte på lag, og i noen menigheter omfatter arbeidet bevisst bruk av nettverk av faddere og besteforeldre. Informasjonen foreldrene får forut for tiltaket forteller ofte mer utførlig om aktivitetene som skal foregå enn om bibelundervisningen. Det skrives helt generelt om at deltakerne skal møte fortellinger fra Bibelen.

### **Ikke-formell utdanningsinstitusjon**

En grunnleggende hindring for bibelundervisningen i en ikke-formell utdanningsinstitusjon som kirken, er at *all* deltakelse er frivillig, så nær som i konfirmasjonsundervisningen der det er bestemte



minimumskrav til frammøte. Frivillighet skaper omfattende utfordringer for systematikk og progresjon. Mange kjernefortellinger har en tendens til å bli gjentatt, og den som underviser kan ikke forutsette forhåndskunnskaper slik en kan i formelle utdanningsløp. Undervisningen starter derfor ofte på et begynnernivå og gjør det vanskelig å skape en god progresjon for barn som deltar ofte i kirkens aktiviteter. Felles undervisning tjener på å forutsette lite forhåndskunnskap og bør gjøre rede for det grunnleggende, mens gruppebasert undervisning gir andre muligheter. I grupper kan differensiert undervisning foregå mye mer planlagt. Bruk av teknikker med singel, dobbel og dual adressat og grundigere undervisning for de mer interesserte kan skje gjennom samtaler, i grupper og ved bruk av unge medledere (se Fortellingens adressat: singel, dobbel og dual s. 33) . Læring handler om vekst og fordypning og forutsetter at barn og unge møter reelle utfordringer i møte med bibeltekster, slik at de ikke tror at de *kan* dem eller har vokst fra dem.

Det kan virke som fritidssektorens tenkemåte om vennskap i motsetning til kameratskap i skole, slår inn når barna kommer til trosopplæring og konfirmantundervisning. De agerer forbausende *kjønnsdelt*. I skole er kjønnsblanding en større selvfølge og overordnet mål i alle aktiviteter. I kirken velger barn og unge å sitte sammen med barn og unge av samme kjønn og plasserer seg ofte nær en ungdomsleder av eget kjønn. Det gjelder i kirkebenkene, ved matbordet, i sofaer, ved gruppebord, i koret, i busser og biler. De løser oppgaver sammen med dem av samme kjønn, og velger aktiviteter med noen venner for å sikre noen av samme kjønn på gruppa. Når guttene oppdager dominansen av jenter et sted, trekker de seg til en annen gruppe av gutter og omvendt. Unntaket er ute på tur i fri natur slik vi har opplevd det. Kjønnsblanding synes å forutsette voksen ledelse. Spørsmålet er når det er rett å gå inn for å endre vaner og barnas ønsker her og når det er rett å tenke kjønnsdelt og –differensiert. Vi har observert en sterk *kvinnedominans* alle steder der vi har deltatt. Menn får gutter til å trives, og gutter ser ut til å foretrekke aktiviteter med unge gutter eller menn i ledelsen. Trosopplæringen trenger flere menn som ledere.

### **Helhetsinntrykk av bibelundervisningen**

Ut fra det første forskningsspørsmål: Hvordan foregår bibelundervisning når kirken 'bestemmer'? vil vi her gi en oppsummering av helhetsinntrykket. Barn og unge kommer til vel forberedte og godt organiserte tiltak. Barna trygges og vet hvem de skal henvende seg til hele tiden. De forventer stor aktivitet, og de er glade, aktive og entusiastiske. De forventer høyt tempo og lite venting og dødtid. De er relasjonsorienterte og synes å være ganske avhengige av å ha venner der. Om de ikke har venner på tiltaket, vil de gjerne kjenne en av de voksne eller en ungdomsleder. I tiltakene totalt sett tar ulike aktiviteter (bli kjent leker, underholdning måltider og turer) mer tid enn undervisning i form av fortelling, samtale, drama, sang, musikk og forming. Gutter og jenter opererer i stor grad

i atskilte grupper innenfor tiltaket. Helhetsinntrykket fra bibelundervisningen er at den er dominert av enkeltfortellinger med lite fokus på de lange linjer i den store fortelling i Bibelen. Hva slags type bok Bibelen er, ulike bibelsyn i kirken og Bibelen som grunnlag for tros lære vet vi er en del av konfirmantundervisningen, men disse temaene blir i liten grad introdusert før den alderen. Inkarnasjonens helt grunnleggende betydning for kristendommens feste i historiske hendelser med varig betydning for all ettertid, har relativt svak plass i trosopplæringen. Det som vies plass er Jesu soningsdød og nødvendigheten av å tro på Ham og leve i en relasjon til Gud. Deltakerne utfordres til å tenke gjennom hvem Jesus er for dem. Skapelsesteologien er imidlertid dominerende, og Guds hellighet, og Gud som ikke tåler synd, hoppes det over eller det dempes ned.

Det leses i liten grad bak teksten ved at teksten plasseres i historie og kontekst og også i liten grad i teksten i form av intertekstuelle forhold. Lesning foran tekst er mer vanlig, særlig i andakt og forkynnelsessammenheng. Lesning foran tekst foregår gjennom trospraksiser av mange ulike slag blant annet i form av bønnevandringer som er hyppig i bruk i selve trosopplæringstiltaket og i gudstjenestesammenheng. Disse aktivitetene er barn og unge ivrige deltakere i. Deltakelsen i seg selv gir forutsetninger for gode vaner for livsmestring. Det veksler en del hva barn og unge legger i handlingene, men deltakelsen og gjentakelsen er en forutsetning for at det skal kunne få større mening etter hvert. Kunnskap om den bibelske bakgrunnen for og symbolikken i trospraksiser er en forutsetning for å skape reflektert praksis. Reflekterte praksiser kan inngå i brukernes livstolkning. Målet for rituelle handlinger er individuell erfaring av mening og berøring med det hellige.

Vi ser utstrakt bruk av sang og musikk i trosopplæringen. Mye av dette har klar forbindelse med bibelundervisningen. Sanger med tydelig bibelsk innhold er mye i bruk. Sangen gir fellesskaps erfaringer, og læring skjer gjennom gjentakelse og øving til framføringer. Barna erfarer at de kan bidra i gudstjenester og på møter. Barn og unge gir tydelig respons på humor og ablegøyer og viser trivsel når de synger sammen. Det samme ser vi når det er drama, dans og skapende aktiviteter der det er god og trygg ledelse av disse.

## **Bibelundervisning - nærstudium**

I denne delen blir analysene av bibelundervisningen mer detaljert ut fra forskningsspørsmål nr. 2:

Hvordan presenteres bibeltekstene?

- a. Hvordan fortelles bibeltekster?
- b. Hvilket budskap er i fokus?
- c. Hvordan forklares bakgrunn for tekster (lesning bak), hvordan leses selve teksten (lesning i) og hvordan gis teksten mening i dag (lesning foran tekst)?

Vi velger å analysere noen konkrete undervisningsopplegg over samme bibeltekst brukt med ulik hensikt overfor ulike aldersgrupper og med bruk av ulike metoder. Når to presentasjoner av samme bibeltekst blir satt ved siden av hverandre, legger det til rette for didaktisk analyse og refleksjon. Ved å se flere løsninger i relasjon til hverandre er det lettere å se hvor mange valg en står overfor i et undervisningsopplegg og hvor mye det er som bestemmes av konteksten, rammefaktorene som rom, tid og tilgang på ledere, etablerte vaner for bibelundervisning, tolkningstradisjoner, læremidlet en velger og forforståelsen til den som er undervisningsansvarlig. Vi velger å presentere undervisningen i lengre avsnitt for å gi leseren grunnlag for en selvstendig vurdering av hva som er lurt, smart, naturlig, lite fruktbart, gammel vane, tradisjonelt eller nyskapende. Skapelsen og Noah er tekster vi har observert i bruk i to sammenhenger. Disse presenteres parallelt. Syndefallsfortellingen har vi ikke to versjoner av, men den inngår i helheten i det ene undervisningsopplegget. Gjennom slik sammenlikning kan leseren oppøve skjønn i vurdering av praksis. En teologisk presentasjon av bibeltekstene kommer først. Vår analyse kommer i etapper og det blir reflektert teoretisk videre i kapittel 5 om bibelundervisningens rammevilkår og kapittel 6 om bibeldidaktisk teori. Begge deler presenteres samlet i denne rapporten som en etter-refleksjon og som et resultat av hele feltarbeidet. Vi presenterer teori vi ser er relevant for å utvikle en mer reflektert praksis i bibelundervisningen. Som en samlet tekst kan kapittel 5 og 6 også leses uavhengig av empirien for de som har en generell didaktisk interesse, og ikke har behov for et detaljert innsyn i andre underviseres undervisningspraksis (som blir presentert i det følgende her.).

### **Teologisk om Skapelsesberetningen (1 Mos 1-2)**

En av de vanligste tekstene å bruke i trosopplæringsarbeidet for barn og unge er skapelsesberetningen i 1 Mos 1-2.<sup>18</sup> Beretningen om hvordan Gud skapte verden, bærer med seg et verdensbilde (kosmologi)<sup>19</sup> som er ganske ulikt et moderne verdensbilde: Jorden er forstått som

---

<sup>18</sup> 44 av de 50 analyserte planene har denne teksten med.

<sup>19</sup> Glenn Øystein Wehus sin gjennomgang.

en flat plate som flyter oppå det store havet. Over jorden strekker det seg så en hvelving som beskytter jorden mot det vannet som befinner seg over og rundt hvelvingen (lik en osteklokke) og dermed skapes det et trygt rom for liv på jorden (Wenham, Hubbard, Barker, Watts, & Martin, 1987). Dette verdensbildet (som kan sies å representere perspektivet bak teksten, dvs. datidens kosmologiske kunnskap) kan formidleren velge å legge til grunn også for egen formidling. For små barn vil dette trolig ikke by på noen problemer, for den bibelske kosmologien med en flat jord harmonerer og overensstemmer godt med hvordan små barn forstår og opplever verden. For større barn og ungdommer vil imidlertid en slik vektlegging av perspektivet bak teksten (datidens verdensbilde) kunne trenge mer forklaring. Det vil også kunne åpne for en samtale om det store spørsmålet om forholdet mellom Bibelen og moderne (natur)vitenskap, epistemologi og åpenbaring. Hvordan forstås viten i bibelsk sammenheng, og hva slags type viten representerer Bibelens tekster kontra naturvitenskapens forståelse av verden? Hvordan slike forklaringer av datidens kosmologiske forutsetninger skal bakes inn i formidlingen, vil da bli mer et pedagogisk spørsmål, for eksempel i form av innledende kommentarer før tekstgjennomgangen, korte forklaringer underveis i formidlingen, eller oppsummerende kommentarer til slutt hvor datidens og nåtidens forståelse av verden sammenlignes og settes i diskusjon med hverandre. I en kirkelig undervisningssituasjon særlig overfor de yngste barna, er imidlertid ikke debatten om Bibel og vitenskap det mest sentrale, men heller bibeltekstens hovedanliggende om at Gud står bak alt det skapte.

En nærmest motsatt løsning vil kunne være ikke å starte i skapelsen i fortiden, men heller starte i Guds skapelse i dag (verden foran teksten). Det er dette eksempelvis Luther gjør i sin forklaring til første trosartikkel i Den lille katekisme, hvor han starter sin forklaring med «Jeg tror at Gud har skapt **meg**» (vår utheving). På denne måten aktualiserer man teksten umiddelbart for nåtidens tilhørere og viser at beretningen om Guds skapelse av verden ikke bare, eller først og fremst, representerer en teoretisk og historisk kunnskap, men et dagsaktuelt og personlig livsfundament. Også med en slik vektlegging og perspektiv-valg vil imidlertid de mer historiske spørsmålene lett kunne dukke opp, og en formidler må også ha tenkt igjennom hvordan slike spørsmål skal håndteres. Et viktig poeng i så måte er å være åpen for deltakernes kommentarer og spørsmål og ta dem på alvor, samtidig som man leder samlingen i den retningen man mener egner seg best for gruppen.

Et interessant poeng med skapelsesberetningen i 1 Mos er som kjent at det er to av dem og ikke bare én. Mellom de to er det noen interessante forskjeller. For eksempel skildres jordens

grunntilstand i den første skapelsesberetningen (1 Mos 1,1-2,4a) som et vått sted (dekket av vannet), mens i den andre skapelsesberetningen (1 Mos 2,4b-25) skildres jorden som et tørt og goldt sted (ørken). Dette kan anvendes, kanskje særlig overfor eldre ungdommer, for å vise hvordan Bibelen selv er mangfoldig og at det ikke nødvendigvis er selve den realhistoriske (geologiske og paleontologiske) tilblivelsen av jorden som er hovedsaken i 1 Mos 1-2, men at skapelsesberetningene bruker billedlig tale for å understreke teologiske og eksistensielle poenger. Dette vil da representere perspektivet i teksten, altså hvordan Bibelen så å si kommenterer og fortolker seg selv, og fanger igjen opp de utfordringene som mange vil føle på med hensyn til epistemologi og de sannhetspretensjoner Bibelen gjør krav på i møte med vitenskapen.

### **Undervisning om skapelse for 4-åringer**

Skapelsen presenteres i en søndagsgudstjeneste der 4-åringer er spesielt invitert for å få sin egen barnebibel. Barna får den boken det fortelles fra med en personlig adressert hilsen foran i boken sammen med en kort forklaring på hvor de finner: 'Skapelsesfortellingen, Jesus passer på barna, Fint å lese i jula og Fint å lese i påska'. Barna og foreldrene har hatt en samling lørdag og gjort seg kjent med kirkerommet, blitt fortalt og dramatisert Jesus stiller stormen, lært noen av sangene til gudstjenesten og dekorert hvert sitt store fargede papirhjerter med silkepapir, stjerner og glitter. Ni barn deltok lørdagen, noen flere søndag.<sup>20</sup> Her deltok mange frivillige, både voksne og barn som medledere. Søndag henger hjertene på den store hvite veggen foran i koret. Det brukes en noe forenklet liturgi med nattverd og bønnevandring med stasjoner. Kantor spiller flygel foran og orgel fra galleriet. Barnekoret i menigheten for 3-7 åringer deltar på gudstjenesten.<sup>21</sup> Presten har liturgiske klær, og den unge menighetspedagogen, som er ansvarlig for tiltaket, deltar i vanlige klær.

Det er menighetspedagogen som forteller bibelfortellingen fra 1. Mos 1-2,4a. Pedagogen tar utgangspunkt i *Mine første bibelhistorier* (Dillow, Harker, Phipps, & Bergan, 2005), men tilpasser teksten en del. Pedagogen legger inn flere bokstavrim og flere aktive verb. Det fortelles rolig og tydelig med behersket, klangfull stemme - med et smil om munnen som signaliserer at vedkommende har noe lurt å fortelle. Mens det fortelles vises fargerike naturbilder på storskjerm, og fotografiene er valgt for å passe overens med ordene i fortellingen. Når leddet med skapelsen av mennesket kommer, brukes bilder av 4-åringene fra lørdagens undervisning og aktivitet. Presentasjonen foregår slik:

*For lenge, lenge siden, før tiden var til, fantes det ingen elver  
eller bekker, ingen åser eller fjell. Bare mørket var å se.*

<sup>20</sup> Det er ca. ti ganger så mange i målgruppen.

<sup>21</sup> Slik lages det sammenheng mellom tiltaket og det kontinuerlige arbeidet i menigheten.

*Men Gud var der, og inn i dette mørket sendte Gud **Iys**.*

Menighetspedagogen ser over mot presten tar en pause og presten tenner Kristuslyset foran i kortrappen.

*Slik begynte den første dagen.*

*Så skapte Gud **havene**... Og mellom havene skapte han tørt **land** som han dekket med alle slags trær og planter.*

*Over alt dette satte Gud en **strålende** sol til å skinne om dagen, og en lysende måne til å skinne om natten.*

Første lysbilde av sol som bryter gjennom skyer.

*Himmelen strødde han full av milliarder av blinkende stjerner...*

Menighetspedagogen vender seg og ser på barnas hjerter og stjernene i kirkerommet.

*Og så tok verden til.*

*Gud fylte havene med **fisker** i mange farger. (Foto av fargerike sydhavsfisker).*

*Han spedde på med krabbende krabber, hissig baier og veldige hvaler. Over landjorda lot han **fuglene** stige og synke, stupe og svinge seg. Vidunderlig vakre **sommerfugler**, brumlede humler og flykende flaggermus fylte luften.*

*På landjorda skapte Gud alle slags dyr, som **tasset** (bilde av kattunger) og **vasset** (bilde av nesehorn), **travet** (bilde av hest) og **trasket** (bilde av elefanter).*

*Til slutt skapte Gud menneskene. Han skapte oss i sitt bilde. Vi fikk en ekstra oppgave i å ta vare på alle skapningene på jorda. Alt var godt og Gud var strålende fornøyd! Og på den sjuende dagen hvilte Gud.*

Ni fotografier fra lørdagens aktiviteter med 4-åringene vises.

Vi hører en kort, pregnant fortelling med ganske få ord som tar hensyn til rommets klang, barnas sans for regler, rytme og bokstavrim. Rommet og artefakter i rommet er i bruk uten at det legges til ord og forklaringer. Kristuslyset tennes når det sies at Gud skapte lys, og barnas hjerter med glitter er i bruk når det fortelles om stjernehimmelen. Fotografier av levende dyr knyttes til skapelsen av fisker og dyr og fotografier av barna og deres foreldre brukes når det leses om skapelsen av mennesket og menneskets oppdrag. Barna lytter stille og prøver å følge med flere steder, på forteller, på prosjektor og på prestens handling. Menighetspedagogens ordløse kroppsspråk er en veileder, og ingen forstyrrende og instruerende ord sies. Teksten får lyde alene i en forkortet versjon full av alvor og høytid, med innslag av munterhet. Det er høytid i rommet, og 4-åringene er svært stille.

Ut fra teorien om adressater kan vi se at framføringen gjør bruk av dual adresse. Barn og voksne gleder seg samtidig over samme ord og bilder, men tidvis av ulik grunn. Her gjengis ikke sjudagersskjemaet, men den første og den syvende dagen rammer inn fortellingen. Opplysningen om den syvende dagen blir til de voksne og til de barna som eventuelt har hørt fortellingen før,

men går sannsynligvis de øvrige barna hus forbi. Den syvende dagens viktige funksjon som hviledag kommer tydelig fram. Menneskets skapelse illustreres med bilder av barna som er en særlig målgruppe for gudstjenesten. Det skaper gjenkjennelse og utvider og aktualiserer budskapet. Fotografiene fra lørdagen fungerer opplysende for andre gudstjenestedeltakere. De får en rask innføring i hva som skjedde lørdag og ser noen sammenhenger mellom aktiviteten og gudstjenesten (hjertene på veggen). Denne delen har dermed dobbel adresse, dvs. barn og foreldre er direkte berørt, mens andre gudstjenestedeltakere blir opplyst.

Presten tar ordet og sier:

*Dette er en av fortellingene om da Gud skapte verden. Hvor lang tid Gud brukte vet vi ikke. Kanskje millioner av år. Og hvordan det skjedde vet ingen helt. Dette har mennesker lurt på i tusenvis av år. Og noen av dem som lurte på det skrev denne historien. Så vi kan tro sånn som de trodde at Gud har skapt verden og alt som er i den. Og at Gud elsker alt det han skapte.*

*Og en ting ligger Guds hjerte ekstra nær og det er oss menneskene. Alle vi som sitter her og alle mennesker i alle land. Likevel er ingen av oss helt like. For Gud er hver og en av oss helt spesiell. Se på hånden din. (Klar instruksjon til alle om hva de skal gjøre). Også ser du på naboen sin. De ligner, men er likevel helt forskjellige. For ingen er helt som du. Gud elsker deg.*

*I kirken har vi mange fine regler. Nå skal vi ta en av de fineste:*

### **SØNDAGSSKOLEREGLE "JEG ER FANTASTISK" (med bevegelser)**

GUD HAR SKAPT ALLE TING  
GUD ER STØRRE ENN ALT VI KAN TENKE OSS  
GUD ER OVER OSS  
GUD ER UNDER OSS  
GUD ER USYNLIG, MEN HELT NÆR  
GUD HAR SKAPT MEG – OG DEG  
DET ER BARE JEG SOM ER JEG  
JEG ER FANTASTISK!  
GUD ELSKER MEG!

Regla demonstreres med bevegelser. Deretter bes alle om å delta. (Barna i benkeradene kan få stå for å se godt). Barnekoret leder an i neste sang.

Det tydeligste budskapet er at mennesket er skapt i Guds bilde, og at alle er unike individer. Dette understrekes i sammenlikningen av hender i benkeradene. Her er altså aktiviteter lagt inn i prekenen som tegnhandlinger: Tenning av Kristuslyset, og blikket på stjernene på barnas hjerter, og som bevegelser for alle i benkeraden: Vise fram hendene sine og delta i bevegelsene til regla. Det er også nattverd og bønnevandring der barna kan skrive/tegne bønner.

Dobbelt og dual adresse er også i bruk i prestens korte preken til teksten. Noe er forståelig for barn og voksne, mens det meste er sagt til voksne. Lesning *bak* tekst foregår i prestens korte kommentar til det fortalte. Her klargjøres det at det fortalte er en av flere framstillinger av hvordan Gud skapte

verden. Hvor lang tid han brukte og hvordan det skjedde vet ingen, påpekes det. Det sies: «Dette har mennesker lurt på i tusenvis av år, og noen av dem som lurte på det skrev denne historien». Dette er altså eksempel på lesning bak tekst. En klargjør tekstens opphavssituasjon. Måten det gjøres på gir muligheten for flere lese måter og imøtekommer problemene med en bokstavelig tolkning. Videre påpekes det i en lesning *foran* teksten: «Så vi kan tro sånn som de trodde at Gud har skapt verden og alt som er i den. Og at Gud elsker alt det han skapte». Tekstens sjanger blir klargjort med få ord. Det er en mytisk tekst om skaperverket, ikke en tekst som forklarer hvordan det skjedde ledd for ledd. Forenklingen der skaperdagene er kuttet ut, synes å harmonere med denne hensikten. Lesning *foran* teksten kommer til uttrykk i bruken av fotografier av barna i målgruppen. De blir eksempler på da Gud skapte mennesket. Det understrekes også av vi-formen i fortellingen. «Gud skapte oss i sitt bilde, og vi fikk en ekstra oppgave (...)». Dette understrekes videre ved å se på likhet og ulikhet i små og store hender, samt i regla barna deltar i etterpå: «Det er bare jeg som er jeg». Lesning *i* tekst gis barn og foreldre mulighet til ved at de får med seg den aktuelle barnebibelen med hilsen og bruksanvisning hjem.

Hovedinntrykket er en bibelundervisning rettet mot den inviterte målgruppen av 4-åringer, samtidig som bruk av dobbel og dual adresse gjør orddelen av gudstjenesten interessant for alle aldersgrupper. Koret som 4-åringene kan delta i, var til stede og løftet sangen. Det demonstrerte sammenheng mellom tidsavgrenset tiltak og kontinuerlig tiltak for aldersgruppen. Sang, tekst og gjøring ble holdt sammen tematisk, samtidig som gudstjenesten var variert og kort, var den en fullverdig gudstjeneste for alle.

### **Undervisning om skapelse for 7- 10 åringer**

Skapelse, syndefall og Noah-fortellingen, altså en lengre tekstsekvens, var en vesentlig del av et tiltak vi kaller ferieklubben. Dette er en form for trosopplæringstiltak som arrangeres av stadig flere menigheter. Det foregår i løpet av en sommerferieuke og omfatter vanligvis småskoletrinnets barn. I dette tilfellet omfattet det barn som skulle opp i 2. – 5. trinn, og det deltok 80 barn. Det var et omfattende, velorganisert tiltak med stor og variert aktivitet, og menigheten samarbeidet med to barne- og ungdomsorganisasjoner om tiltaket. Ukas hovedinnhold er ifølge en av lederne: «turer, hobby og formidling». Barna tilhørte en trinnbasert hjemmegruppe der det meste av aktiviteten foregikk, og til hver hjemmegruppe var det tilordnet voksne ledere og ungdomsledere som ivaretok trygge rammer for alle deltakerne. Barna hadde alltid noen å spørre og noen å henvende seg til dersom de var i tvil om hvor de skulle og hva de skulle gjøre. Når barna er for gamle til å delta i tiltaket, kan de gå gradene og bli med i ungdomsledergruppa. Deltakelsen var knyttet til vennskap og bekjenskaper og dermed klart relasjonsbasert. Alle barna forteller uoppfordret i samtaler med



medlemmer i forskergruppen hvem de kjenner blant de andre barna eller hvilke relasjon de har til medledere og voksne ledere i tiltaket. De færreste er med bare ett år. Det er ofte venteliste for å få delta.

I løpet av de fire dagene ble det fortalt og undervist fra Bibelen i totalt 1 time, mens bibelrelaterte aktiviteter som sang, sangøvelser, dramaøvelser, gudstjenesteøving og gudstjeneste, bibeløppgaver, misjonsverksted, kirkeårsteppeverksted og salmeverksted utgjorde om lag 12 timer av ukas totalt 36 timer. Programmet bestod ellers av turer, gårdsbesøk, måltider, baking, hobbyaktiviteter, dans, postløp, klatrevegg og lek.<sup>22</sup>

Bibeltemaene i undervisningen veksler siden tiltaket er åpent for fire årskull og mange av barna deltar i fire år etter hverandre. Dette året var bibeltemaet skapelse, syndefall og Noah, mens temaene de tre foregående årene har det vært Abraham og Moses, Kvinner i Bibelen (Ruth, Hanna og Maria Magdalena) og Jesu liknelser. Ved å lage en slik fireårs syklus sikres en god spredning i tematikk.

I undervisningssituasjonen sitter barna sammen med sin hjemmegruppe i et kirkerom med faste trebenker med relativt høye rygger, og undervisningen foregår fra koret som er tre trinn høyere enn kirkesalen. Undervisningsansvarlig er en prest med mer enn 20 års variert erfaring. I intervjuet beskriver presten tids- og rombegrensningene som krevende. Det er tildelt 10-12 minutter til å formidle skapelsen, og det skal gjøres «enkelt, men ikke banalt», påpeker presten. Tiden er knapp på grunn av behovet for å gi mye informasjon til alle deltakerne i plenum den første dagen og at de skal lære flere sanger. Presten uttrykker at å gjøre ting enkelt krever mye forberedelse. Mange ulike barnebibler undersøkes for å velge ordbruk og framstillingsmåte og hvordan det skal gjøres.

Skapelsestemaet ble introdusert gjennom å vise fram en ganske stor blomst laget av papir. «Ser dere hva dette er?» Det kommer fram at det er en menneskelaget blomst. Så vises det fram en langstilket rød rose og det kommenteres at den er myk og lukter godt. Presten går videre til å snakke om turer på sjøen og i skog og fjell som barna antakelig har vært med på i ferien.

*Dere har kanskje ikke sett slike roser som denne, men dere har sett mye fint. Grunnen til at jeg snakker om slike turer er at jeg vil snakke litt om naturen vår og det som er rundt oss, det som er skapt.*

Presten løfter den hjemmelagde blomsten og kommenterer at den bare er av papir, mens rosen som vises fram er ekte, for i naturen finner vi mye flott. «Den historien vi skal høre fra Bibelen i

---

<sup>22</sup> Helheten i tiltaket er mer utførlig beskrevet i Elise Frøyens masteravhandling: (Frøyen, 2017).

dag, er om det aller første Gud gjorde da han skapte jorda» sier presten og viser fram en tykk barnebibel (Henley et al., 1992). Bilder fra en barnebibel med humoristisk pregede tegninger brukes som illustrasjoner på storlerret i kirkerommet.<sup>23</sup> Et mørkt bilde er utgangspunktet, og barna blir bedt om å holde for øynene.

*Kjenner dere at det er mørket? Det er mørkere enn mørket. Slik var det før Gud ønsket å gjøre det fint og flott og skape verden og alt det vi kjenner som natur. Så mørket var det, (neste bildet)<sup>24</sup> da ble det lyst. Gud ønsket ikke at det skulle være så mørket for alltid. Gud sa: Det bli lys - og plutselig så skinte det. Det ble lys overalt. Gud kalte mørket for natt og lyset for dag. Slik gikk det den aller første dagen. «Det var første dagen, tommelen opp – det var topp».*

*Det var første dagen, så var det andre dagen (snur seg for å se på skjermen der vises et bilde av skyer.) Her er skyene og så skapte Gud en bue over skyene som han kalte himmelen. «Det var andre dagen, tommelen opp – det var topp», sier han med trykk og demonstrer bevegelsen med begge bender fram og tommelen opp. (Det forventes at barna er med på bevegelsen og utsagnet: «Tommelen opp – det var flott»). Og så fortsatte Gud å skape den tredje dagen, - en, to, tre - (teller samtidig på fingrene) og da skapte Gud mye av det vi ser der, med sjøer og elver og fjell. Han planta store trær, gress og blomster i alle farger. Det var den tredje dagen – tommelen opp – det var flott! Her på dette bildet ser vi den fjerde dagen. Hva ser vi der? Vi ser en sol og en måne og stjerner som blinker. Det skjedde den fjerde dagen. Da ble sola, månen og stjernene plassert på himmelen. Fjerde dagen – tommelen opp – det var flott. (...).*

Femte og sjette dag framstilles mye kortere og med mindre detaljer enn i Bibelen. Skapelsen av mennesket er ikke med. Sjuende dagen er ikke med. Etter at dyra blir skapt 6. dag sies det:

*Da Gud så på alt han hadde skapt, syntes han alt han hadde skapt var fint. Han så alt sammen og tenkte masse, masse gode tanker om verden og alt han hadde skapt. Sånn fortsatte det helt til i dag. Vi vet at det er tusen millioner og trillioner slags dyr og planter i verden. Dette er altså historien Bibelen forteller om hvordan Gud startet det hele. Det synes jeg er en veldig fin historie for det forteller at Gud var der når det begynte, Gud var der gjennom alt sammen og Gud er med videre. Det skal vi få høre om i morgen.*

Vi hører at dagsskjemaet er beholdt, men det rammes ikke inn av Gud sa og det ble ... og Bibelens måte å etablere dagsskjemaet på: «Og det ble kveld og det ble morgen første dag» osv. brukes ikke. Dette erstattes med en gjentatt felles korlesing med bevegelse for å aktivisere alle: «Tommelen opp – det var flott/topp». Skapelsen av mennesket skyves til neste undervisningsdag, og den syvende dagen, Guds hviledag og syvdagersfortellingens klimaks, omtales ikke. Barna gis ikke rom for spørsmål, og etter undervisningen er det rett ut på tur eller annen aktivitet. To grupper går til bibelrelaterte aktiviteter (drama og aktivitetshefte), begge knyttet til Noahs ark som er den fortellingsdelen som får mest vekt denne uka fordi den skal brukes på avslutningsgudstjenesten fredag for foreldre og familie. Dermed inviteres det ikke til å bearbeide skapelsestemaet videre etter dette.

<sup>23</sup> I intervjuet får vi vite at denne foretrekkes av flere grunner: Den humoristiske streken er god og fortellingene er skrevet i kortfattet form uten å overfortolke fortellingene. Fortellingen blir supplert muntlig dersom det er for snaut det som står.

<sup>24</sup> Muntlig instruks til den som styrer PC-en.

En analyse av dette undervisningsforløpet er egnet til å drøfte teologiske valg som er gjort. Det første kan være *valg* av tekst. Her velges sjudagersfortellingen fra 1. Mos 1 – 2,4a, en rytmisk tekst med en del gjentakende ledd. Teksten er bygget opp mot den 7. dagen og en begrunnelse for israelfolkets overholdelse av sabbaten, et særkjennetegn for dette folket. Gud hvilte den 7. dagen. I framstillingen på ferieklubben droppes den 7. dagen til fordel for å gå rett videre til Adam og Eva i Edens hage og syndefallsfortellingen. Det amputerer rytmen i 7. dagers fortellingen og fjerner fortellingens litterære og teologiske høydepunkt. Menneskets særstilling i skaperverket kuttes ut. At mennesket er skapt i Guds bilde og til mann og kvinne og deres ansvar for å ivareta skaperverket, er ikke tatt med i denne framstillingen. Dette skjer fordi en sparer skapelsen av mennesket til beretningen om Adam og Eva i hagen som skal brukes neste dag når syndefallsfortellingen skal fortelles. De to framstillingene blandes altså sammen som om det tekstlig er samme fortelling. Dette fratrar barna muligheten til å se at Bibelen har to ulike framstillinger av 'forløpet' i skapelsen, to fortellinger som ikke harmonerer når det gjelder hvordan skapelsen skjedde eller rekkefølgen i skapelsen. Teologisk har fortellingene to ulike tyngdepunkt og vil fortelle ulike ting om menneskenes grunnvilkår. Det innebærer at det her gis lite hjelp til å lese *i* tekst. De to tekstene lest side om side kunne særlig for de to eldre aldersgruppene gitt stoff til samtale og refleksjon.

Framstillingen av skapelsen er også egnet til å analysere forholdet mellom tekstsjanger og formidlingssjanger. *Hvor stor frihet har den som underviser i relasjon til bibelteksten en velger å ta utgangspunkt i?* Sjudagersfortellingen har en stram og rytmisk form der hver skaperdag avsluttes på samme måte: «Og det ble kveld og det ble morgen andre dag.» Likevel har teksten et tydelig handlingsforløp med bruk av direkte tale og aktive verb. Gud sa og det skjedde. Gud *skilte* lys og mørke, *samlet* vannet og skilte land og vann, lot vekster *vokse* fram og lot lyset *herske* om dagen. I gjenfortellingen i undervisningen er både *direkte tale* og *aktive verb* tatt ut for å få understreket ett tydelig poeng og for å aktivisere barna når hver dag er gjennomgått: tommelen opp – alt var flott. Dette betyr at en tekst som er en rytmisk fortelling gjøres om til et henimot rytmisk referat ved bruk av *tredjepersonsforteller personal teknikk* (se Fortellerteori s. 129). Fortelleren går inn i fortellingen i jegform og henvender seg med beskjeder rett til barna. Fortelleren forlater fortidsformen og henvender seg i nåtid til barna. I denne undervisningsøkten skjer det seks ganger i løpet av kort tid, og det fører til at fortellingens drama og forløp brytes ned. Framstillingen er i praksis et referat når den ikke bruker Guds direkte tale og de aktive verbene i originalteksten. I stedet sies det noe om Guds intensjon og tanker, og hva Gud ønsket. I formuleringen «Gud ønsket at ...» er direkte tale gjort om til indirekte. Alters skala for fortellingens troverdighet brukt på denne framstillingen fører til at deler av den havner på nivå 5,

nemlig på motivforklaring av Gud (se Bibelens fortellerøkonomi s. 132). Det bryter med Bibelens fortellerøkonomi og lukker de åpne delene av fortellingen. Det svekker framstillingens troverdighet og gir ikke rom for andre fortolkninger.

Opptakten til opplegget er interessant: Den helt avgjørende forskjellen på en menneskelaget blomst og levende blomster i naturen gir rom for refleksjon og undring. Her ligger vesentlige poeng for å forstå skapelsen. Dette tema følges dessverre ikke opp. Ett poeng og bare ett blir uttrykt mot slutten for å sikre en tydelig forkynnelse: «Naturen Gud har skapt er god, og han skaper fortsatt». Dette poenget er rett nok, men en slik direkte henvendelse til tilhørerne låser for andre poeng i teksten og lukker for undring og refleksjon knyttet til det de har hørt. Guds godhet er hovedtema.

Lesning *bak* teksten er fraværende. De barna som allerede har lært om jordas alder, Big Bang, Darwins utviklingslære og menneskets avstamning fra apene, får ingen hjelp til å lese disse tekstene som Bibelens litterære start i motsetning til dens historiske start. Tema om hvordan kirken leser og forstår disse tekstene i relasjon til naturvitenskap berøres ikke. Hjelp til lesning *i* tekst, ville gitt dem mulighet til å lære om 1. Mos 1-11 sin særegne form litterært sett som urhistorie og utskilt fra den store fortellingens historiske start med Abraham i kapittel 12. Lesning *i* teksten kunne også gitt mulighet til å se de to skapelsesfortellingene som står ved siden av hverandre.

Her brukes en lesning *foran* tekst i form av kjennskap til barnas erfaring fra turer som underviseren refererer til. I tillegg, brukes et pedagogisk hjelpemiddel i form av to konkrete (blomstene). Fokus settes umiddelbart på forskjellen på ekte og levende ting i naturen og de tingene mennesker kan lage. Dette gir mulighet for undring. Lesning *foran* tekst er først og fremst glede over det flotte skaperverket som ferieklubben gir mulighet til å erfare på mange vis. Naturopplevelser står sentralt, i form av turer på sjø og i skog og fjell. Gårdstur som gir direkte erfaring med dyr inngår i programmet. Klatreaktivitet i klatrevegg og postløp i en park er integrerte deler av ferieuka og tydeliggjør at det er en ferieuke. Frøyen har fokus på graden av sammenheng mellom aktiviteter og undervisningen i sin avhandling (Frøyen, 2017).

Undervisningen er organisert slik at barna ikke får møte Bibelen som bok, som primær artefakt. Teksten blir ikke lest verken i undervisningen i kirken eller i aktivitetene som fulgte. Undervisningen foregikk i kirken, men uten at rommet ble brukt som kirkerom. Dagene etter den første ble innledet med salmen: *Dette er dagen som Herren har gjort* til orgeltoner, men ut over sang

hadde ikke undervisningen liturgisk innramming.<sup>25</sup> Kirken var i praksis gjort om til et undervisningsrom. Salmesang var unntaket. En gikk rett over fra undervisningen til å øve sanger og salmer til avslutningsgudstjenesten, en tilpasset gudstjeneste med en del faste liturgiske ledd og med Noah-tekstene som grunnlag for dramatisering.

### **Rammen om bibelundervisningen om skapelse - sang som fellesskapsbygging og gudstjenestepraktis**

På ferieklubben stod salmesang og andre sanger sentralt. Sanger og salmer inngikk i alle undervisningsøktene i kirken. Mange av sangøvelsene foregikk i kirkerommet ledet av kantor eller en annen voksenleder, når kantor brukte kirkeorgelet. I tillegg var det en felles sangøving i et amfi uten vinduer der barna satt i trappetrinnene for å forberede gudstjenesten. Alle de 80 barna og medleiderne deltok under ledelse av stedets kantor som hadde god kjennskap til mange av barna fra korarbeid i menigheten. Kantor fungerte både som dirigent og forsanger og akkompagnerte ved piano ved starten av noen av sangene for å gi barna mulighet for å lytte seg inn på melodien. Sangøvelsen som begynte tidlig på morgenen siste dagen, startet med at mange barn som så trøtte ut. Kantor spurte dem om de var trøtte og oppfordret dem til å prøve å gjespe. Når kantor hørte at barna var usikre på teksten eller brukte tid på å lære den, ble det gitt små forklaringer til betydningen av teksten. Det var generelt mye tekstlæring i sangarbeidet gjennom bruk på undervisningsøktene som foregikk i kirken. Sangene var valgt ut av kantor. Alle sangtekstene hadde norsk tekst og var enten knyttet til tema skapelse og Noah eller var sangledd i liturgien for hovedgudstjenester. Kyrie Elieson er et eksempel, og betydningen av ordene ble forklart i en liten pause mellom øvingene ved hjelp av en rask repetisjon av fortellingen om Bartimeus. Trosbekjennelsen ble forklart og øvd gjennom bruk av Vidar Kristensens salme (NoS 243):

*1. Gud skapte lyset og livet og meg,  
og himlen med stjerner og jorden med fjell.  
Han vil meg det beste, han kjenner min vei  
hver natt og hver morgen,  
hver dag og hver kveld.*

*Omkeved:*

*Jeg tror på Gud Fader, jeg tror på Guds Sønn,  
jeg tror på Den Hellige Ånd.  
Så hellig, allmektig, så god imot meg,  
treenige Gud jeg vil lovsynge deg*

*2. Kongen fra himlen ble født som min bror,  
han trøstet de svake, var venn med de små.  
Han lærte meg sannhet, han gav meg sitt ord.  
Han vant over døden og er hos meg nå.*

---

<sup>25</sup> Det ble ikke gitt systematisk erfaring med og øvelse i noen av etablerte trospraksiser i reformen som lystenning, bønn, bønnekrukke, bønnetre, dåpspåminnelse, korstegning, bønnevandring, refleksjonshjørne eller trosbekjennelse.

*Omkeved:*

*3. Her er min kirke. Her hører jeg med.  
Her møter jeg andre som tror på Guds Sønn.  
Den Hellige Ånd gir meg trygghet og fred,  
vi svarer med tillit og lovsang og bønn.*

*Omkeved:*

Kristen grunnlærdom å vokse på ble kombinert med sanger med humor og bevegelser som sangen om alle dyra på vei til arken:

*Her kommer elefanten, jeg er så tung og stor. Jeg er det største dyret som finnes på vår jord. Se mine store ører, de kan jeg slagre med, og med min snabel leker jeg at jeg har en trompet.*

*Ref:*

*Til Noas ark skulle de, men alle var forskjellig. Til Noas ark skulle de, men alle var forskjellig.*

*2) Her kommer apekatten, jeg trives best i trær. På vei til arken går det, for alle og enbver.  
Men hvis jeg ser en palme, da klatrer jeg til topps og benter ned bananene og alle spises opp.*

*3) Her kommer "Giragaffen", de kaller meg for det, de tøyser med mitt fine navn,  
men la oss bare le.  
For her på vei til arken har jeg blitt alles venn. Jeg strekker hals til høye trær, og finner frukter frem.*

*4) Her kommer dyrekongen, og løve er mitt navn. De sier jeg er farligst i alle verdens land.  
Men her på vei til arken, her tar jeg det med ro, for snart så skal jo alle dyr i samme båten bo.*

*5) Her kommer harepusen, jeg hopper rasket avsted. Jeg hopper hit og hopper dit, men er som oftest med.  
Men har jeg mistet kursen, og rotet meg helt bort, da lytter jeg med ørene, og finner veien fort.*

*6) Her kommer tuppebøne, jeg flakser og jeg flyr. Jeg kommer meg av gårde, men er et merkelig dyr.  
Det sier i hvert fall fuglen, som flyr høyt i det blå, men jeg er jeg, og det er bra, det må man jo forstå.*

*7) Her kommer hele flokken, og vi skal gå ombord. Vi er nok svært forskjellig, men står i samme kor. Vi synger vandringsangen, bli med i vårt refreng for her er ingen like, vi er en herlig gjeng.*

Barna lærte også en moderne sang om skapelsen og at hvert menneske er et unikt individ. Den hadde bevegelser som barna lærte fort. Sangen ble gjerne gjentatt mange ganger. Sangene som er nevnt til nå, utdyper tema for ferieklubben eller er direkte innlæring av salmer og liturgiske ledd i gudstjenesten. Forstått ut fra sosiokulturell læringsteori kan vi her se at barna utstyres med kulturelle artefakter (salmer og liturgiske ledd) og øvelse i praksiser som muliggjør deres deltakelse i gudstjenester. De øver og de praktiserer for å kunne bli mer kyndige fellesskapsdeltakere.

I tillegg har de en ferieklubbsang som er laget særskilt for ferieklubben på dette lokale stedet. Sangen brukes igjen fra år til år, og den skaper gjenkjennelse hos dem som har vært med før. Det at mange kan sangen fra før, gjør det lettere for de nye å lære. Den er sangbar og har vers som de ulike klassetrinnene skal delta på. Underveis i denne sangen så vi mange smil og barn som beveget seg i takt med melodien. Av dette leser vi trivsel og gjenkjennelse. Sangen arter seg som andre leir-

eller gruppesanger. Den er fellesskapsbyggende på en særlig måte og understreker at barna etter hvert klassetrinn utgjør en ny aldersgruppe i ferieklubben. Det skaper forventning om å delta år etter år og slik «å rykke opp i gradene».

Kantor har en bevisst og kyndig lederstil som skaper trygghet og konsentrasjon. Barna fikk øve gjentatte ganger uten avbrudd og med få nye instruksjoner helt til hun er fornøyd med deltakelse og presisjon i korsangen. Ingen enkeltbarn ble korrigert eller framhevet i noen form. Alt foregikk i plenum og med den justis en kollektiv øvelse har når den er ledet av en erfaren dirigent. Kantor justerte ambisjonsnivået ut fra gruppas kapasitet og tiden som var til rådighet. Instruksjoner ble ofte sunget på melodien til sangen de øvde på, og dette gjorde barna årvåkne. Et eksempel var da kantor selv plutselig manglet teksten og sang følgende: «Og her mangler jeg teksten til vers nummer tre, men den kan jeg finne i tekstheftet. Så da er vi klar og kan begynne igjen». Slike innslag bidro til mange smil blant barna underveis i sangøvelsen og ga dem noen pusterom i en ellers intens øvelse.

Sangarbeidet på ferieklubben var godt og solid integrert i trosopplæringstiltaket på ferieklubben. Dette fordret imidlertid at kantor var deltaker på det meste av det som foregikk hele uka og brukte langt mer tid på dette tiltaket enn det som lå i arbeidsinstruksen.

### **Ramme om skapelsesfortellingen – lesning av et tekstilteppe**

Like etter skapelsesfortellingen ble presentert, var en av aktivitetene i gruppe studere et stort vattert tekstilteppe. Teppet var en stor sirkelapplikasjon på sort bunn. Sirkelen bestod av mange sektorer i ulike farger med applikerte symboler. I noen av sektorene dannet vatteringsømme symboler som hjerter, stjerner og regnbue. Disse var nesten usynlig. Andre steder hadde stoffene som mønster som hjerter, blader, skyer og markblomster, og noen steder var det brodert ord. I midten av teppet var det en gul sirkel og en trekant i gull. Teppet var lagt på gulvet og en ungdomsleder og en voksen ledet arbeidet. Her var undervisningsformen å studere teppets detaljer, fortelle hva de så og komme med forslag til hva dette kunne bety. Teppet var stappfullt av detaljer som barna skulle søke å sette ord på og fortolke.

Barna satt i sirkel rundt teppet på gulvet og noen av barna kom dermed nær noen av symbolene, mens andre var litt lengre vekk så noen figurer på hodet. Barna fortalte hva de så, og startet oftest med sektorer de hadde nær seg. Ungdomslederen spurte og grov. Barna prøvde med å foreslå ting de så i spørsmålsform i håp om å få bekreftelse på at de svart rett: «Er ikke det et lam?» Lederne svarte ikke verken ja eller nei, men ba om utdypinger og returnerte spørsmålene. Dette gjorde barna

mer nysgjerrige og undersøkende. De oppdaget symboler knyttet til advent og jul først, og drev oppdagelsesleken videre. Barna hvisket seg imellom og konfererte. De ble enige om at et sort felt med tre gule kors måtte være Golgata. Så oppdaget de symboler for de andre dagene i påsken. Disse dagene hadde mange velkjente symboler. Andre dager var mer fantasifullt illustrert: Himmelfarten var for eksempel illustrert med to fotavtrykk og en sky. Så kom forslaget om at teppet var et årshjul fram. Barna byttet plasser for å studere andre deler av teppet bedre. De var opptatt med denne samtalen i hele 40-45 minutter uten at noen mistet konsentrasjonen helt og 'meldte seg ut'. Symboler ingen greide å fortolke, fikk de noen ledetråder til. Bruken av farger på sektorene ble etter hvert tema og så kom forslaget om at det var kirkens år teppet handlet om. Grunnfargene i kirkeårets farger og deres betydning måtte de voksne delvis bidra med.

Pedagogisk sett ble denne undervisningsøkten et godt eksempel på å gjøre bruk av moderne barns visuelle kompetanse, og hvordan åpne spørsmål skaper rom for undring og læring. Ledernes evne til å være tilbakeholdne med å servere rette svar var beundringsverdig. Resultatet ble medvirkning fra de fleste av barna. Intensiteten i undervisningsaktiviteten var høy. De lyttet til hverandres innspill. Dette kan kalles fellesskapslæring.

### **Syndefallsfortellingen for 7-10-åringer**

Dag nummer to kommer presten inn i koret med en mer enn to meter lang tøyslange rundt halsen og et grønt eple i hånda.<sup>26</sup>

*Wom, jeg er ikke så tøff altså! Den er ikke ekte!  
I dag skal vi høre om en slange og et eple.*

Slangen og eplet legges på gulvet foran i koret.

*I går hørte vi historien fra Bibelen om hvordan Gud startet det med å skape jorda og verden og alt det fine. Vi sa: Tommelen opp – det var flott. Alle sammen: Tommelen opp – det var flott.*

*Tommelen opp – det **var** flott. Tommelen opp – det **er** flott.*

*Det var det vi snakket om i går, i dag skal vi høre litt mer om de første menneskene.*

*Dette bildet viser Adam, han heter Adam, det betyr menneske på hebraisk.*

*Han har det veldig bra, dere kan se at han smiler så det går helt rundt og øynene er veldig glade, ser dere det? Han har det så bra, men etter hvert så synes han det er litt kjedelig å være alene. Det så Gud. .... Gud sier at Adam er kjempeslink til å ordne det som skal ordnes i hagen, men han er litt ensom, han trenger en hjelper, en å være sammen med. Det skjønte Gud. Det var mange fine dyr, men Adam trenger en som kjenner og vet hvordan det er å være menneske. Derfor er det ikke lenge ... (så har vi et bilde til) Der har vi Eva. Så blir Eva skapt og de er sammen. De er mann og kvinne og de er gode venner. De har det veldig bra på denne jorda. Vi kaller det kanskje Paradis eller Edens hage. Det er mange ord for det. Det er et godt sted å være det er helt sikkert. Slik har de det veldig lenge, og det blomstrer og gror rundt dem, men så er det noe som skjer. En vakker dag sier Gud til Adam og Eva:*

Nytt bilde og henvendt til barna: *Ser dere det spesielle treet midt i hagen?*

<sup>26</sup> Prestens undervisning varer i 10 minutter.



*Dersom man spiser av det får man kunnskap om det som er godt og det som er vondt. «Det er det bare jeg Gud som vet. Så det skal ikke dere spise av – det treet der!» sier Gud til menneskene. «Nei, vel. Det skal vel sikkert gå bra!»*

*Så en dag kommer slangen!*

Den løftes opp fra gulvet sammen med eplet.

*Ser dere at Eva ser på eplene på treet og at slangen kommer ut. Vi er ikke så glad i slanger, er vi det? Slinger er litt ekle, er de ikke? Vi liker ikke så godt slanger, men denne her –*

Så tar presten slangen rundt halsen igjen.

*Men denne her er ok å ha rundt her. Slinger har ofte litt rare stemmer når de snakker. Denne slangen snakket med snikende stemme: 'Er det sikkert at det er sånn at dere ikke kan spise av dette treet da – er du helt sikkert på det?' En snikende stemme ville jeg kalle det. Eva hører hva slangen sier og blir litt i tvil, rett og slett. Kanskje det ikke er så farlig, kanskje jeg kan spise av det treet. Eva tar et eplet og gir det til Adam. Så sier hun: «Slangen sa: Det er sikkert ikke så farlig å spise av det treet, det gjør sikkert ikke noe.» Så gjør de det begge to. Det er veldig god frukt. Det er ikke noe feil med det eller noe farlig eller sånn, men de hadde ikke fått lov. Det var litt feil da de gjorde det.*

*Og da – er det noe som skjer med dem, de blir litt flau på en eller annen måte, de blir litt flau og er redd for at Gud skal oppdage det. Så da gjemmer de seg faktisk. Så hører de at Gud går i hagen, han pleide jo å rusle i hagen. Det er ikke sikkert at de så ham så godt, men Gud hadde jo skapt hagen og ruslet rundt der og passet på. Men denne dagen er annerledes. De er flau og så treffer Gud dem og de har fått på seg noen klær og da spør Gud: «Hva er det som har skjedd? Har dere spist av treet?»*

*Eva sa: «Det var slangen som sa jeg skulle gjøre det. Det er slangens feil!»*

*Adam sa: «Det var Eva som sa at jeg skulle gjøre det. Det var Evas feil!»*

*De skyldte på hverandre.*



Illustrasjon: Slangen i Paradis (Henley et al., 1992)

*Gud sa: «Det var ikke greit, jeg sa dere ikke skulle gjøre det jeg. Det var veldig dumt, veldig leit. Jeg hadde håpet at dere hørte på det jeg sa. Fordi dere gjorde det, så må dere nok ut av hagen».*

*Da var det slik at en engel – se på bildet – det likner på et menneske, men var annerledes, var en engel, en Guds hjelper, som stenger porten så de ikke kan komme inn igjen i hagen.*

**Men**, så kommer noe viktig: Da sa Gud: «Selv om dere er ute av hagen, så skal jeg ikke glemme dere! Jeg skal alltid elske dere likevel. Dere er menneskene som jeg har skapt.» Så selv om Adam og Eva gjorde noe fryktelig dumt som Gud ikke likte, så måtte Gud fortelle at han er glad i dem.

(...)

*Dette var den andre historien i rekken fra Bibelen av mange som viser at Gud bryr seg om menneskene. I morgen skal vi høre om hvordan Gud brydde seg om Noah.*

*«Det vi skal huske fra dette er at selv om dere gjorde noe galt, så er jeg med dere, sier Gud. Det er ikke det viktigste med slangen, ikke det viktigste at de spiste og gjorde noe dumt, men det viktigste er at Gud er med dem».*

Undervisningsansvarlig ble intervjuet før ferieklubben startet og på spørsmål om hva som ble viktigst i tema på denne ferieklubben svarte presten: «Denne gang knyttet til skapelse, syndefall og Noah er det viktigst å få fram at Gud er før alt, gjennom alt, med alt og sammen med». Og videre: «Guds kjærlighet til verden og det gode, at Gud skapte det godt, det har jeg lyst til å fokusere». Presten legger til at det ikke er slik at alt det onde ikke skal omtales, men det kommer en jo mer tilbake til i syndefallsfortellingen. Dessuten er det ikke viktig at skapelsen skjedde fordelt på seks dager, men at det var en god vilje bak, det er i kjærlighet og det blir opprettholdt. Gud er fortsatt der. På spørsmål om dilemmaene i teksten, svarer presten at Adam og Eva gjorde noe galt og ingenting ble som før, men Gud viste omsorg for dem ved å lære dem hvordan de skulle lage klær av dyreskinn og jaget dem ut av hagen. Så leser underviseren fra Mayos barnebibel: «Jeg skal ikke glemme dere. Jeg kommer alltid til å elske dere. Dere er de menneskene jeg har skapt. Så førte Gud dem ut av hagen» (Mayo, 2012). Det er et hovedpunkt for meg, sier presten.

Vår analyse: Her finnes eksempler på lesning *bak* tekst: Grunnbetydningen av Adam, Paradis/Eden og hva en engel er. Ellers gis det ingen hjelp til lesning bak tekst. Teksten som Bibelens litterære start, heller enn en historisk start får ingen plass. Lesning *i* tekst er mangelfull, da den behandles som en forlengelse av sjudagersfortellingen uten å gjøre barna bevisste på at det er to ulike fortellinger. Skapelsen av mennesket gjøres tydelig, men spørsmålet om kjønn blir uklart. Å finne en menneskets like, hva innebærer det? En teologisk lesning *bak*, kunne klargjort at mennesket fikk kjønn da Eva ble skapt. Mennesket adam (substantiv fellesnavn), ble mannen Adam (substantiv egennavn) da kvinnen var skapt og fikk egnavnet Eva. Mennesket har ikke kjønn før det er to av dem. Menneskenes særegne stilling i skaperverket og forvalteroppdraget på jorda, blir ikke berørt. Adam og Eva presenteres som venner og ikke som par. Barns kjennskap til moderne, ofte misvisende, fortolkninger av fikenbladet blir ikke berørt, og seksualitet droppes heller enn å bli behandlet som en integrert og naturlig del av livet slik det vanligvis er i GT.

Tekstens innebygde drama, blir avkortet ved at fortellingen i teksten, gjøres om til redegjørelse eller referat med mange forklarende ledd i framføringen. *Tredjepersonsforteller med personal teknikk* er i bruk i hele fortellingen, med kommentarer i nåtid om slanger som de fleste mennesker oppfatter som ekle og som snakker snikende. Innskuddene bryter fiksjonen i fortellingen. Det hoppes mellom gjenfortalt tekst og kommentarer. Det brukes få aktive verb, lite direkte tale og mange små gjentakelser som er ment forklarende, men fører til at fortellingens driv i bibelteksten med bruk av stram fortellerøkonomi blir borte. I fortellingsteori sies det at å vise heller enn å forklare er fortellingens form.<sup>27</sup> Om frukten på treet sies det: «Det er ikke noe feil med det eller noe farlig eller sånn, men de hadde ikke fått lov. Det var litt feil da de gjorde det». Dette er en forklaring som henvender seg direkte til tilhørerne utenfor fortellingsforløpet. Hendelsen i hagen refereres, direkte tale gjøres om til indirekte: Gud sa at .... Og Gud så at ... Gud forstod at ...<sup>28</sup> Bruk av ordet *at* er et tegn på at fortellingen har glidd over i referat. Kommentarene om at tøyslangen ikke er farlig, hva som skjer og hvordan dette skal forstås i dag, hva barna skal legge merke til og hva som er viktig og mindre viktig, bryter inn i referatet av teksten. Slik blir det som i Bibelen er en dampende het fortelling om det ondes inntreden i verden gjort udramatisk, dagligdags og ufarlig. Som opptakt til Noahs ark, blir dette tannløst og gir ikke intertekstuell mening.

Lesning *foran* tekst er lagt inn i framføringen med en klar og lukkende utmynting av tekst:

«Det vi skal huske fra dette er at selv om dere gjorde noe galt, så er jeg med dere, sier Gud. Det er ikke det viktigste med slangen, ikke det viktigste at de spiste og gjorde noe dumt, men det viktigste er at Gud er med dem». Denne avslutningen harmonerer relativt dårlig med bibeltekstens egen avslutning. 1. Mos 3. 21b-24 lyder slik:

*Herren Gud laget klær av skinn til mannen og kvinnen og kledde dem. Herren Gud sa: «Se! Mennesket er blitt som en av oss og kjenner godt og ondt. Bare det nå ikke strekker hånden ut og tar av livets tre også, så det spiser og lever evig!» Herren Gud sendte mennesket ut av Edens hage for å dyrke jorden, som det var tatt av. Han drev mennesket ut, og øst for Edens hage satte han kejerubene og det flammende sverdet som svinges uten stans. De skulle vokte veien til livets tre.*

Guds omsorg viser seg altså i at han kledde dem, men de ble sendt ut av hagen med domsord over slangen, paret, kvinnen og mannen (1. Mos 3, 14-19), og her er det tydelige utsagn om en helt endret tilværelse for livet på jorda. Intertekstuell lesning viser at utdrivelsen begrunnes i fortellingen med at veien til livets tre måtte voktes. Med kunnskapen mennesket hadde ervervet seg om det onde, måtte det hindres at de kunne leve evig. Bibelens første sider åpner altså opp dramaet mellom

<sup>27</sup> «Show, don't tell», sier de dette på engelsk for å få fram at fortellingen skal demonstrere det en vil ha sagt slik at hensikten blir unødvendig å forklare direkte.

<sup>28</sup> Her gir fortelleren informasjon om hvilke motiver Gud har, dermed svekkes fortellingens troverdighet jf. Alter (Alter, 2011 (1981)).

det gode og det onde i verden, et av livets grunnvilkår som er drivkraft i hele Bibelens store fortelling og i frelseshistorien. Her blir alt dette dempet ned for å forkynne en god og omsorgsfull Gud. Men Guds hellighet får ikke plass. Det blir relevant å spørre: Hvordan skal resten av Bibelen få mening uten at drama mellom det gode og onde blir tydelig? Kristendommen, enhver gudstjeneste og nesten alle enkeltfortellinger dreier seg jo om kampen mellom godt og ondt. Hvor ble det av fristelsen, dramaet mellom slangen og Eva, mellom Eva og Adam, skammen, skjulestedet, avsløringen og irttesettelsen i denne framstillingen av syndefallet?

Teologisk sett er 1. Mos 1-11 er den litterære start på Den store fortellingen i Bibelen. Den som peker mot en endelig avslutning der det onde er nedkjempet for alltid og det er fri tilgang til livets tre midt i haven. Det er å undervurdere barn i dag om en tror de ikke kjenner til ondskaper i dagens medieverden. En av trosopplæringens oppgaver er nettopp å forklare det ondes eksistens og kampen mellom godt og ondt ut fra kristen virkelighetsforståelse. Alle barna vi intervjuet og alle vi spurte hadde hørt om Adam og Eva før. En kan dessuten forutsette at deltakerne på feriekлубben har kjennskap til andre religioners grunnfortellinger om skapelse og om kampen mellom godt og ondt fra KRLE i skolen. Gjennom å se fortellingen i sammenheng med hele Bibelen, ville barna fått mulighet til å lære om kristendommens forståelse av godt og ondt.

Lesning *foran* tekst kan være gyldig også på enkeltfortellingsnivå. I samtalene med barna var det få av dem som så aktualiteten i denne fortellingen før de gjennom bilder vi la fram for dem, så igjen mønsteret i dagligdagse situasjoner. De kjente ikke igjen slangens fristende stemme. Den hadde ikke gitt dem assosiasjoner til egen samvittighet. Barna kunne sett dette lettere om de fikk i oppgave å gjenfortelle slangens fristelse overført til dagligdagse situasjoner i dag. De kunne skapt mye moro av dette. Gjennom å skape slike små dramasekvenser, ville de måttet lete etter aktuelle fristelser i eget erfaringsverden, og samtidig kunne dramaarbeidet bidra til å avsløre fristelsene.

### **Teologisk om Noah, flommen og arken (1 Mos 6-9)**

En tekst fra Det gamle testamente som ikke står på Kirkerådets liste over foreslåtte kjernetekster,<sup>29</sup> men som likevel nevnes i planene fra en del av menighetene, er beretningen om Noah, flommen og dyrene i arken (1 Mos 6-9).<sup>30</sup> I formidlingen av denne teksten, som utgjør en del av den såkalte urhistorien (1 Mos 1-11), vil mange av de samme spørsmålene melde seg som i skapelsesberetningen, dvs. spørsmål om faktorene *bak* teksten som datidens verdensbilde, hendelsenes historisitet osv. Men et annet helt relevant tema å gjennomtenke her er det etiske

---

<sup>29</sup> Teologisk betraktning er i hovedsak skrevet av Glenn Øystein Wehus.

<sup>30</sup> 11 av de 50 analyserte planene nevner denne teksten eksplisitt.

aspektet ved gudsbildet. Hvordan skal man som kirke og underviser forholde seg til en tekst om at Gud lar nesten hele menneskeheten (til og med små barn) drukne i flommen? Et slikt gudsbilde og gudsframstilling er til anstøt for moderne oppfatninger av rettferdighet, menneskeverd og menneskerettigheter. Det er spørsmål som særlig retter oppmerksomheten mot verdenen *foran* teksten, dvs. mot oss som lever i dag med våre moderne oppfatninger om hvordan mennesker bør behandles.<sup>31</sup>

Sannsynligvis brukes tekstene om Noah i trosopplæringssammenheng først og fremst til å framheve Guds omsorg for alt som lever, ved at han gir Noah beskjed om å ta med seg ett par (hann og hunn) av hver skapning inn i arken og så lar dem befolke jorden på nytt etter flommen. Dermed legges vekten på den omsorgsfulle Gud som sikrer sitt skaperverks fortsatte eksistens, mens de mer utfordrende sidene ved teksten nedtones eller legges til side. For de aller minste barna er dette trolig den beste løsningen, og det er en pedagogisk grunnsetning å ta hensyn til forutsetningene hos målgruppen i all undervisning.

For eldre barn og særlig ungdommer vil imidlertid spørsmålene om de problematiske og vanskelige sidene ved gudsbildet være relevante å ta opp. I alle fall må den som underviser og forkynner være forberedt på spørsmål om dette. Tekstene er eksempler på *det tredje mellom oss* (se Hans Skjervheim). Overfor slike tekster stilles vi alle, både underviseren (den voksne) og tilhørerne (barn og unge), overfor de samme store og dypest sett uforklarlige spørsmålene om Gud – hvem han er og hvorfor han handler som han gjør. Ved å se på det som *et tredje* vi utforsker sammen, unngår en å bortforklare spørsmålene som tekstene reiser eller forsøke å glatte over de utfordringene som ligger i teksten. De unge trenger hjelp i overgangen mellom en mer tillitsfull og uproblematisert barnetro og en mer utviklet og reflektert voksentro, og i denne overgangen er det viktig med åpne og ærlige voksne medvandrere som tør å forholde seg både til Bibelen, seg selv og de unge, og til de samtalene som skapes i det møtet.

En viktig inngang til en slik utforskende samtale om de kontrastfylte og dypere sidene ved Gud finner vi i teksten selv (verdenen *i* teksten). For bibelteksten gir oss et innblikk i Guds egen indre selvsamtale i opptakten til flommen. Vi lesere møter Guds fortvilelse over hvor ødelagt hans skapning er blitt og hans tvil rundt hva han skal gjøre for å gjenopprette den. Som lesere får vi altså et innblikk i hva som rører seg i Guds hjerte, og hvordan Gud selv lider over det som skal skje. Vi

---

<sup>31</sup> Slike spørsmål om hvilke tekster i Bibelen som egner seg for barn, reises oftere og oftere, og for ikke lenge siden ble nettopp teksten om Noah og flommen og dens egnethet i barnebibler diskutert i debattspaltene: se diskusjonen mellom Svein Tindberg og Elisabeth Tveito i *Vårt Land* 24., 26., 28. og 31. oktober 2017.

får kjenne på Guds dilemma. Det er som om teksten vil få oss til å forstå og erfare hvor vanskelig dette var for Gud. Han kan ikke bare sitte og se på at menneskene skader hverandre, han må gripe inn. Samtidig elsker han alle sine skapninger og vil at de skal få beholde livets umistelige gave.

Denne dramatikken bringer de unge tilhørerne helt inn i det innerste, uutsigelige dypet i tilværelsens store spørsmål, og den dramatikken er det viktig at kirken og formidleren lar mennesker få del i og samtidig forvalter klokt. Skal kristen tro bli opplevd som relevant, må den berøre de dypeste spørsmålene og gjøre det på en ærlig måte, og Noah-teksten har potensial til å gjøre det.

Som vi vil komme mer tilbake til nedenfor, er det viktig å poengtere den helheten som alle Bibelens enkelttekster må leses i lys av. I avslutningen av Noah-teksten lover Gud at han aldri skal sende en slik flom igjen. Men vi som er *foran* teksten (tilhørerne i dag), vet at ondskapen som Gud ville ha bort, fremdeles finnes i vår verden. Men Gud holdt sitt løfte. Han sparte alle, men lot én ta på seg skylden, hans egen sønn. Dermed står også Noah-hendelsene i et større helbibelsk perspektiv, og det vil være viktig å vise tilhørerne hvordan den store Bibel-fortellingen og tidslinjen som kulminerer i Jesus Kristus, gir mening og perspektiv til enkelttekstene både i Det gamle og Det nye testamente. Dette dreier seg om å se verdenen *i* teksten i form av sammenhengene mellom enkelttekst og den lange frelsesfortellingen i Bibelen.

### **Noah-fortellingen for 7-10 åringer**

Artefaktene fra tidligere undervisning på ferieklubben bringes fram i rommet og brukes i en kort repetisjon. Rosen for skapelsen av naturen og alt det flotte rundt oss, slangen og eplet for å repetere syndefallsfortellingen som avsluttes med Guds omsorg og en ny artefakt for dagens fortelling: Et palmeliknende blad.

Det fortelles en relativt detaljert fortelling basert på en barnebibel med bruk av dens humoristiske illustrasjoner på lerret (Henley, 1992). Det er satt av 20 minutter til bibelundervisning og sang denne dagen.

*Det har gått mange år siden Adam og Eva og menneskene har hatt det bra, men de har begynt å krangle, de er ikke greie med hverandre lenger. Det er krig, og det er noen som er ordentlig slemme med hverandre, og det er ugreit for veldig mange mennesker. Det er litt sånn som det er med mange mennesker... Men sånn var det da. Og så er det slik at Gud tenker at – at Gud nesten, han nesten angret at han hadde skapt jorda. Men pling, så fikk Gud en god plan. For da tenkte Gud, jeg må leite etter noen som er gode ting, og så lette han og fant Noah. Han hadde flott skjegg, det er det jeg tenker når jeg ser det bildet der. Han hadde flott skjegg. Han var kjempegod til å snekere og så var han en god mann, han var snill og god og så hadde han, en stor familie. Vet du hva Gud sa til Noah? «Du, Noah skal få et kjempeflott oppdrag. Du skal få lov til å bygge en svær båt, en supersvær båt.» Og der er tegningen som Noah begynner å tegne. Men først rister Noah på hodet og så sier Noah: «Jeg kan ikke bygge en stor båt jeg, jeg bor jo ikke ved sjøen en gang. Jeg bor langt inne i landet, hvorfor skal jeg bygge en stor båt?» «Jo» sa Gud, «jeg*

har en plan, en pling god plan for menneskene. Du skal lage en båt, sånn at alle dyra vi vet om, kan komme inn i båten, og du og familien din skal dra for å berge jorda. For det kommer til å regne og når det regner veldig mye, da blir det flom. Men jeg vil at du og familien din og alle dyra skal berges gjennom flommen. Jeg har en god plan, stol på meg Noah.

Da begynte de å bygge. (...)

Alle dyra gikk inn i arken. Ark kan bety et tegneark, men her betyr det en stor, stor båt. Så alle dyra gikk inn i arken. (...) Noah sier: «Kom inn kom inn», og får inn alle sammen. Neste bildet, når båten har tettet alle vinduer og glugger, så har de begynt å seile og det regner og regner og regner. Båten klarer seg den. Håper ingen var sjøsyke da, det veit jeg ikke, men båten klarer seg den. Neste bildet – der er dyra og familien samlet. Det regnet i 40 dager og 40 netter.

Plutselig er det slik at når det har regnet lenge og det slutter og vi hører bare dryppene, så blir vi glade, slik var det for dem også. Plutselig så regnet det ikke mer. Oj, da betyr det at vannet synker og synker. Og da tenkte Noah, jeg sender ut en fugl. Noah tenkte at hvis dua kommer tilbake da er det ikke noen plass for dua å lande, men dersom dua ikke kommer tilbake da har den funnet et tre eller (...) Så sendte han ut dua en gang, og den kom tilbake, så to ganger, og dua kom tilbake(...)



Illustrasjon: Noas ark. (Henley et al 1992)

Fortellingen vektlegger videre løftet Gud ga Noah og paktetegnet, regnbuen, og påminning om at hver gang barna ser den, skal de huske at Gud aldri mer vil sende en slik flom som i Noahs tid over jorden.

Intervju med undervisningsansvarlig skjedde før ferieklubben begynte:

Intervjuer: Hvordan takler du vanskelig spørsmål fra barna?

Prest: Den som spør skal alltid bekreftes, for ingen spørsmål er dumme, men barna får aldri overta samtalen.

*Intervjuer: Hvordan gjør du når du skal forberede undervisning av vanskelige tekster?*

*Prest: Jeg er opptatt av at tekstene de jobber med har overføringsverdi til deltakernes eget liv i nåtid. Det kan ofte gjøre det nødvendig å strippe fortellingene ned (...) for å fange essensen.*

*Noen mener jo at Noah-fortellingen er for brutal til overhode å være en fortelling for barn. Men jeg tenker igjen det at Gud er der, han utsletter jo ikke. Guds gode vilje hele veien er at verden skal bestå. Gud kunne vært slik Erik Bye beskriver i sangen om den blå klinkkekulen som Gud glemmer, men det er ikke slik Gud er. Han har ikke glemt jorda.*

Videre redegjør presten for at vekten i feriekлубben blir på Noah-fortellingen, og regnbuen sees som et godt pedagogisk hjelpemiddel. Fargene der står for både godt og ondt. Men regnbuen er også et symbol på det som står fast: At Gud ikke slipper taket. Det er med sorg at Gud ser hva menneskene gjør, han er lei seg, men han slipper ikke taket, og han gir menneskene nye muligheter. Han lover seg selv at det der skal aldri skje igjen. Det er maksimalt av forlatthet, men det skal ikke skje igjen, forklarer presten.

*Intervjuer sier: Slik du legger det fram nå, så er det veldig tydelig at du er oppmerksom på dilemmaene i tekstene. Du har jobbet deg gjennom ...*

*Presten griper ordet: Jeg er jo selvfølgelig veldig selektiv i det jeg velger å legge fram, Jeg går jo ikke inn på veldig vanskelige ting.*

*Intervjuer. Hvilke tanker har du om overføringsverdien?*

*Presten: Alle fortellingene kan stå for seg selv og de bør ikke fortelles hjel, men noen ord på hva de betyr for vår tid eller hva Gud ønsker å lære oss er nødvendig å få fram. Men en kan velge å kun fortelle historien og la dem tenke alt sjøl eller spørre ungene om hva de ser. Jeg er nok fortsatt i den tradisjonen at jeg fortolker. Jeg er nok blitt flinkere til å la tekstene stå, men er i den tradisjon at de skal fortolkes og at barna skal forstå at de er mer enn historiske.*

*Utfordringen er at barna har svært ulike forutsetninger da noen kan tekstene nesten på rams, mens flertallet har ikke all verdens av forutsetninger. Jeg forutsetter at de vet noe om hvem Gud er, men jeg forutsetter ikke kjennskap til historiene og prøver å unngå setninger som «at dere har sikkert hørt for at». Skapelsen forutsetter jeg at de har hørt for, men Noah-fortellingen kan være helt ukjent for en del av dem. Poenget for meg er å få fram at skapelsen er Guds gode vilje og at verden er god i utgangspunktet» påpekes det. I form vil han ikke spørre barna for å hente ut detaljer i fortellingen, men fortelle som om det er første gang de hører fortellingen.*

*Jeg ser på undervisning som presentasjon av brikker i en mosaikk som etter hvert skal bli et helt bilde, og derfor må brikkene være sentrale og ikke for detaljerte. Jeg er ganske tradisjonell på hva jeg tolker ut av tekstene, men kan variere uttryksform.*

Analyse: I intervjuet forklarer presten seg godt. Den evangeliske tradisjonen presten står i er sterk og gjennomføres med stor grad av bevissthet. Oppgaven består i å formidle et tydelig og enkelt budskap som viser en nådig og omsorgsfull Gud som barna kan stole på. Slik kan vi i analysen se at teologiske valg styrer over teori om god muntlig fortelling. Forenkling av fortellingen har altså en teologisk hensikt. Denne teksten skal inngå som brikke i en mosaikk som totalt sett skal vise et positivt og trofast gudsbilde. Barna skal ikke gå fra en dag på feriekлубben med uro og ubesvarte spørsmål.

Næranalyse av den muntlige fortellingen viser at fortellermåten er lik den som preget skapelsesfortellingen. Elementene er de samme. Fortellingen glir over i et referat med tydelige forklaringer



og forkynnelse i nåtid. Fra intervjuet har vi fått begrunnelse for prestens vektlegging i forkynnelsen. Fortellerteknisk analyse viser betydningen av ordet *at*. Der *at* er i bruk i fortellinger er det et tegn på at fortelleren har glidd ut av fortellingen og havnet over i referat-formen. Drama i fortellingen forsvinner. Her forties den egentlige konflikten eller plottet i fortellingen: ødeleggelsen av alt liv på jorda unntatt Noah og familien for å kvitte seg med alt det onde menneskene fant på. Plotet eller konflikten i fortellingen forskyves til å ligge et helt annet sted. Båten som skal bygges er en del av Guds gode ide. Konflikten i fortellingen består i Guds oppgave med å overbevise Noah om å stole på Gud og bygge en stor båt. Noah bodde kjempelangt fra havet og forsto ikke hva han skulle med en båt. Dramaet består i tvil eller tro på Gud. Men tekstens egentlige konflikt, kampen om det gode og onde i menneskenes verden, forties.

Etter undervisningen synges den humoristiske sangen om dyrene på vei til arken, og barna får ikke anledning til å stille spørsmål til fortellingen eller samtale om den i grupper. Den etterfølgende aktiviteten er for en av hjemmegruppene å gå direkte til aktivitetsrommet og jobbe med aktivitetsheftet. Alle barna får et aktivitetshefte der sangtekstene er trykket sammen med utvalgte oppgaver knyttet til Noah. Der er fargeleggingsoppgaver, kodespråk, labyrinter, kryssord, finn fem feil, ordne bokstaver i ord, trekke strek mellom voksende tall og se hva de har tegnet. Oppgavene var av lukket type, det vil si oppgaver som enten ble rette eller gale. Oppgavetypen har hobbypreg og er morsomme, men det er lite i dette heftet som gir anledning til å fundere videre over fortellingen. Oppgavetypen burde nok vært differensiert mer for å gi de eldre barna større utfordringer.<sup>32</sup> Bordet barna satt ved var stort, så det var bare anledning til å samtale med sidemennene.

Ungdomslederne som leder aktiviteten har vært til stede i undervisningen sammen med barna, men der var det ikke bruk av noen form for dobbel eller dual adresse, så de fikk noe mer å gå videre med til en eventuell samtale med barna mens de fargela eller løste ordoppgaver i aktivitetsheftet. Ungdomslederne var ikke blitt forberedt på tema for bibelundervisningen på forhånd. Ledermøtet vi deltok på dreide seg om verdiene ferieklubben skulle håndheve og at klubben skulle preges av trygghet, omsorg, gode relasjoner, åpenhet for alle, god informasjon og likeverd. Deltakerne skulle ha det gøy og leke og lære litt fra Bibelen (Frøyen, 2017). Ungdomslederne skulle sørge for å være tilgjengelige og besørge at alt det praktiske gled godt, hvilket de bidro til på en utmerket måte.

---

<sup>32</sup> Lederne omtalte barna som 1.-4. klassinger, mens de selv omtalte seg som 2.- 5. klassinger for de var jo ferdige med forrige klassetrinn midt i sommerferien. Å bli undervurdert på alder tas alvorlig av barn.

## Noah-fortellingen for 8-åringer på tårnagenthelg

Vi har sett Noah presentert på Tårnagenthelg for 8-åringer med påfølgende gudstjeneste søndag formiddag i tillegg til teksten brukt på ettermiddagsgudstjeneste i tilknytning til ferieklubben.

Kateketen, ansvarlig for Tårnagenthelgen sier om undervisningen: «Da forteller jeg så bibelnært som mulig, og jeg ønsker å bli i fortellingen. Deretter åpner jeg for barnas refleksjon ut fra det de har hørt umiddelbart.»<sup>33</sup> Det innebærer å lytte til deres umiddelbare tanker, eller om nødvendig å stille åpne spørsmål. Videre sier den ansvarlige: «Når jeg har trosopplæringstiltak på lørdag og skal ha prekenen på søndag, da gjør jeg aldri ferdig prekenen før etter at jeg har hatt barna, slik at jeg kan bruke noen av barnas refleksjoner i prekenen. Kateketen brukte en halv time av de fire timene trosopplæringstiltaket varte lørdag, til å fortelle Noah-fortellingen og samtale rundt den.

Kateketen sier om valg av metode:

*Når jeg bruker flanellograf til fortellingen av teksten, jobber jeg alltid helt uten manus. For å kunne sette opp figurene på flanellografen er det nødvendig å ha ryggen til barna ganske ofte, og da blir det forstyrrende å være avhengig av et manus i tillegg. Dessuten i møte med barn, kommer spørsmål og spontane refleksjoner som trenger svar umiddelbart, og for å kunne hoppe rett inn igjen i fortellingen er det nødvendig å kunne den helt utenat. Barna fikk dessuten delta ved å sette opp noen av figurene landdyra på jorda og fuglene i himmelen på flanellografen. Det krever at den som forteller, kan gangen og detaljene i fortellingen særlig godt.*

Samlingen ellers bestod av agentenes oppdagelsesjakt. De ble tildelt agentbevis, etter sporing langs et tau lagt ut fra rom til rom, opp i kirketårnet og ned i en mørk kjeller. På vei til tårnet skulle de telle trappetrinn og øverst på plataet i tårnet stod en frivillig med såpebobler som agentene blåste ut over byen sin, mens i kjelleren var det trommestafett på trommesettet som stod der.

Oppdagelsesturen gikk også til orgelet hvor agentene fikk se hvordan orgelet spilles på, samtidig som de øvde sangene *Jungelens konge*, *En himmel full av stjerner* og *Ingen er for liten til å se Guds under* til gudstjenesten dagen etter. Deretter fikk de hver sin navngitte konvolutt med et hemmelig oppdrag som tårnagenter. Det var ulike oppgaver til gudstjenesten dagen etter. Oppgavene ble gjennomgått og øvd inn. Oppgavene var å forberede og delta i prosesjon og korsbæring, lysbæring ved evangelieprosesjon, være på søppelstasjon, bønnestasjon med jordkloden i plast, lesing av bønnen og innsamling av offer.

Prekenen søndag besto av en gjenfortelling av Noah-fortellingen med flanellograf. Kateketen brukte noen færre detaljer enn på lørdag, med den forskjell at det knyttes inn flere refleksjoner som adresseres de voksne, slik det var et eksempel på i prekenen med egen nyoppdagelse i teksten dyrene som ikke ble sanket sammen, men de kom av seg selv to av hvert slag.

---

<sup>33</sup> Denne kateketen blir intervjuet to ganger, først på søndag like etter prekenen og igjen et drøyt år seinere. Det siste intervjuet spør både etter vaner knyttet til utforming av undervisning og preken og – etter begrunnelser for konkrete valg knyttet til Noah-fortellingen.

I intervju nr. 2 et sier kateketen at voksne i kirkebenken ikke stiller spørsmål til refleksjon, så da må jeg ha planlagt noen refleksjoner i forlengelse av teksten. Til den delen kan jeg gjerne ha et lite manuskript:

*Vi markerte Skaperverkets dag denne søndagen, og da var det naturlig å knytte omsorg for kloden til denne fortellingen. Noen av temaene knyttet til å ta vare på kloden ble introdusert for barna på lørdag, men siden de var lite interessert i å snakke om farene ved oljeutvinningen på plattformer utenfor kysten, lot kateketen dette bli et lite tema under prekenen søndag med vekt på forurensning av luft og søppelsortering. Gleden over rent vann i Norge ble understreket.*

En aktivitet underveis i flanellograffortellingen, første del av prekenen, står i en viss kontrast til det kateketen sa om sin egen nyoppdagelse i teksten. Barna ble nemlig invitert til å hjelpe til å sanke inn dyra, kosedyr av alle slag (menighetens eiendom) som de før gudstjenesten hadde gjemt rundt i kirkerommet, både høyt og lavt, i lysekroner, på vegglysestaker, i prekestol og under benker. Dyra ble funnet av barn og voksne og samles på et ganske stort grønt, tykt stoff med blå kanting i form lik en sjø. Kateketen kommenterte at mange av dem danner par. Hun takket barna for innsatsen med å finne alle dyrene. Og for å samle oppmerksomheten igjen mot fortellingen, sier kateketen:

*Vet dere hva jeg oppdaget en ny ting når jeg leste fortellingen om Noah. For jeg har tenkt at det å samle inn de dyrene må ha vært et himla styr. Å skulle holde dem på en plass. Men vet dere at i Bibelen så sto det at dyrene kom til Noah. Det hadde ikke jeg oppdaget før denne her gangen. Så sann går det an å oppdage noen nye ting når man leser (tar frem manus). Så det tenk, at tenk hvis faktisk alle dyrene kom til Noah og familien hans og fikk være med i arken. (...) Når alle dyra var kommet inn i arken, så lukket Noah døra.*

Deretter fortelles det om regnet som høljet ned i 40 dager og netter og hvordan vannet steg og steg. «De kjente at det skjedde noe, arken stod ikke på land lenger, men begynte å flyte på vannet. Regnet sluttet, men fortsatt fløt arken rundt på det store havet over hele jorda i 150 dager og netter.» Den grønne gressbakken der arken stod, blir skiftet ut med blått hav der arken flyter ensomt. «Da kom Gud på Noah og familien hans og vannet begynte å tørke opp sakte men sikkert.» Kateketen bruker dialekt fra landsdelen der kirken ligger og bruker hevet røst når Gud gir en befaling. Det fortelles detaljert om hvor lenge Noah måtte vente på å komme på land igjen og tar med mange av detaljene fra 1. Mos 8 om raven som bare flakset omkring og som «Noah ga opp» og om duen som Noah må sende ut tre ganger. Når duen tredje gang ikke vendte tilbake, så viser det at duen har funnet tørt land og mat. Vannet har sunket og land kommet til syne slik at dyra kan forlate arken. Noah og familien bygger alteret til Gud og takker for redningen. Dette illustreres som en ny scene på flanellografen og regnbuen settes på til følgende del av fortellingen:

*Gud skapte regnbuen på himmelen og så sa Gud til Noah og til sønnene hans: «Se på regnbuen, for da jeg så hva som skjedde på jorda da jeg lagde den flommen, så angret jeg». «Det skulle jeg aldri ha gjort og jeg lover dere at fra nå av og hele resten av tida skapelsen finnes, det som jeg har skapt, så skal jeg aldri mer ødelegge det som jeg har skapt. Jeg skal aldri mer sende en slik flom». Og «så hver gang dere ser regnbuen» sa Gud til Noah «så må dere buske, og jeg skal buske at jeg aldri mer skal ødelegge jorda.»*

Kateketen henter fram manuset sitt og utmynter fortellingen ved å fortelle om egen sønn som skulle skrive en muntlig eksamen om noen øyer i Stillehavet, en øygruppe kalt Kiribati. «De øyene

er så flate at det er overhengende fare for at de skal oversvømmes. En av familiene der i Kiribati har søkt om å få komme som flyktninger til New Zealand, men fikk til svar at så lenge øya ikke var oversvømt, så kunne de ikke få opphold. Det at de var redde for flom, var ikke det samme som at det hadde skjedd en flom. Derimot fikk de til svar at etter at øya er oversvømt, så kan dere få komme og bo her. (...) Men blir Kiribati oversvømt, så er det jo ikke noen folk igjen der som kan søke om asyl.

Kateketen legger inn i prekenen et spørsmål barna arbeidet med lørdag og gjør bruk barnas resonnement:

*Hvis Gud har lovet å ikke noen gang ødelegge jorda, hvem er det da som ødelegger jorda? Det må jo være vi! Mange tror at forurensningen og det som vi gjør fører til oljekatastrofer, flommer og ødeleggelse.*

*Den evangelieteksten som jeg leste da det var lys her (evangelieprosjeksjonene), da slutta teksten med at høsten var stor og arbeiderne få, sånn kan man også tenke i miljøvern. At det er mange, mange som forurenser, men det er også mange, mange som ønsker at vi skal forandre verden. Og er det sånn at om hver av oss gjør litt så vil det til sammen hjelpe.*

*Hvis vi spør ungene om hva som skal til for at sånne flommer ikke skal skje så ramser de opp: kjøre bilen mindre, sortere søppel og forbruke mindre. Jeg kjenner at å kjøre bilen mindre er sjelden at jeg klarer, men hvis vi over oss så kan jeg legge merke til at enkelte dager så har faktisk den bilen fått stå i ro utenfor huset. Kanskje jeg burde sette et klistermerke på kjøleskapet mitt så husker jeg det, at det klarte vi i dag. Den dagen vi sykla til jobb og gikk til barnehagen. Og når vi har sortert søpla og kjørt de boksene ned til (anfallsstasjonens navn) der vi skal levere vår søppel så har jeg faktisk vært med og gjort en innsats som kan være med og hjelpe. Og Gud, han vil også hjelpe oss for han vil jo ikke at jorda skal oversvømmes igjen. Men det å klare og begynne i det små med det som ungene kan minne oss om, med det som vi selv kan rå over. Det er vi er nødt til å gjøre for å bevare skaperverket.*

Mot slutten av preken legges det inn et element til som oppfattes som rettet særlig mot de voksne:

*Jeg må fortelle en bitteliten ting til slutt. For med Noah og kona hans og de tre sønnene med sine koner, så var det åtte mennesker i verden. (Pedagogen viser åtte med fingrene og tegner kanten på døpefonten med pekefingeren.) Døpefonten vår er åttekantet for vi har en åttekantet fordi at det vannet som Gud berget Noah ut fra og de åtte menneskene i arken, det er det vannet som Gud ønsker å berge ungene som blir døpt i døpefonten, med. Gud ønsker å ta vare på dem, slik han tok vare på de åtte menneskene i arken. (Kateketen peker mellom flanellografen og døpefonten to ganger underveis her.) Ære være Gud som vil være vår Far, Jesus som vil være vår venn, og Den Hellige Ånd som vil trøste oss. De var, er og blir en Sann Gud fra evighet og til evighet.*

Umiddelbart etter prekenen var det bønnevandring med tårnagenter på de ulike postene. Døpefonten var fylt med rent vann og der kunne alle kjenne på vannet og å takke for at vi har rent vann. En post var en søppelsorteringsstasjon. Søppel lå utover gulvet og skulle sorteres rett. To stasjoner var lysglobler med mulighet for takk og bønn. En globus stod bak i kirken der alle kunne skrive eller tegne bønner for steder eller mennesker på kloden og feste på det stedet.

*Interjuer: Ser du kontrasten mellom aktiviteten og nyoppdagelsen i teksten?*

*Kateket: De voksne ser bruddet, men barna bryr seg ikke, for det utsagnet var ment å være adressert til voksne.*

*Interjuer: Hvordan markerer du skifte i adressat?*

*Kateket (tenker seg om): Jeg endrer tonefall og blikk. Barna har jeg rundt meg på forreste rad, og når jeg løfter blikket er det tydelig at jeg henvender meg til de voksne lenger bak.*

*Intervjuer: Endrer du språket?*

*Kateket: Nei, svarer kateketen, jeg er opptatt av å snakke enkelt uansett hvem jeg snakker til eller med.*

*Kateket: I refleksjonen denne gangen kom barna inn på en tematikk som jeg ikke var forberedt på. En av dem sa at slemme mennesker burde jo bare få dø. Etter drøfting fram og tilbake kom vi fram til at dødsstraff er like slem som de har vært slemme de som har gjort noe galt.*

*Intervjuer: Var Gud subjekt for dødsstraffen?*

*Kateketen: Nei, det var vi ikke inne på.*

Feltnotatene fra denne samtalen med barna lyder:

Da kateketen kom til det punktet i fortellingen der døra i arken ble lukket igjen, utspiller følgende samtale seg:

*Et barn spør: Hva skjedde med de som ikke kom med i arken?*

*Et annet barn: Gud ville ødelegge jorda!*

*Kateketen: Var det en fin ting å gjøre?*

*Et tredje barn: De fortjente det!*

*Kateketen spør: Men hvis noen gjør noe slem, er det da rett å ta livet av dem?*

*Et barn svarer: Ja, hvis det er en terrorist.*

*Et annet barn svarer: Man skal ikke drepe, ikke slåss og ikke klype!*

*Kateketen: Jeg tror Gud først tenkte at menneskene fortjente det, men at han så angret det. Han ville løse det på en annen måte*

Kateketen plasserer regnbuen på lerretet og forteller at den er et tegn på at Gud aldri mer vil ødelegge jorda.

Så ledes samtalen i en ny retning:

*Kateketen: Vet dere om det finnes noen steder der mennesker er redde for at de skal bli oversvømt?*

Kateketen forteller om noen øyer i Stillehavet, som det har vært om i radioen.

*Kateketen: Det finnes mennesker som er redde for at stedet de bor på skal bli borte i havet, men det er ikke Guds, men menneskenes skyld.*

Samtalen fortsatte om behovet for miljøvern.

Som forskere var vi nysgjerrige på kateketens tanker om bruken av Noah-fortellingen for barn.

*Kateketen: Jeg bruker den ikke for barn under skolealder fordi den inneholder både katastrofe, flom og død. Men det er en fortelling med lag på lag. Jeg vektlegger ikke katastrofen for i konfirmasjonsalderen. Da forteller jeg for å få dem til å tenke gjennom hvordan det opplevdes å være inni arken, og høre dunk og skrik fra utsiden av båten fra livredde mennesker som ville ha hjelp.*

*Fortellingen er nødvendig som bakteppe til samtalen om det ondes problem. Hva ville skje dersom Gud ville utrydde all ondskap på jord?*

*Når jeg har Bibelselskapets undervisningsopplegg kalt 'Vandring gjennom Bibelen' for 5. klassene på skolene i menigheten, så merker jeg at når elevene bare for noen år siden kjente fortellingene om Noah, Abraham, Josef og Moses, så har de i dag bare kjennskap til Noah og Moses. Det er filmen Prinsen av Egypt som opprettholder kjennskapet til Moses. Nettopp derfor bør de bli kjent med flere lag av Noah-fortellingen etter hvert som de blir eldre.*

*Intervjuer: Hva tenker du om fortellingenes historisitet?*

*Kateketen: Når jeg forteller fortellinger forut for Babels tårn i 1. Mosebok passer jeg på å si at disse hendelsene vet vi ikke hvor og når de skjedde. Men når Abraham introduseres, er jeg nøye på å plassere ham i tid, «Dette skjedde for 4 tusen år siden.»*

*Jeg bruker skapelsesfortellingen i 1. Mosebok for barn helt ned i 2-årsalder med støtte i flanellografen. Da rydder jeg skapelsen i dager, men uten å bruke ordenstall. Jeg sier bare 'neste dag'. Barna får plassere himmellegemene, dyra på jorda, i havet og i lufta, og menneskene til slutt. Skapelsesfortellingen gjentas på flere alderstrinn i trosopplæringen.*

Starten på søndagens preken viser hvordan kateketen velger å løse dette:

*Dette er søndagen for skaperverket. Den fortellingen jeg skal fortelle nå skjedde noen få år etter at Gud hadde skapt verden. Gud så ned på jorda på det som han hadde skapt og han så på menneskene og han så at menneskene ikke*

*var snille. «De var onde så lenge dagen var lang», sto det, «og alt som menneskene planla i hjertene sine var ondt», står det i Bibelen. Og Gud var kjempelei-seg for da han hadde skapt menneskene var han kjempefornøyd, og nå syntes han alt var ødelagt. Han så lenge ned på jorda og lurte på hva han skulle gjøre og så han en mann som heter Noab. Så Gud han sa til Noab: «Jeg har sett hva som skjer med jorda. Jeg har sett hva som skjer av ondskap, og nå har jeg bestemt meg for at jeg skal utrydde all ondskap. Men jeg kan ikke skape alt på nytt, så jeg vil at du skal bygge en ark, en kjempediger ark og i den skal du ta med deg kona di og så kan du ta med deg de tre sønnene dine og få dem til å bli med deg å bygge den arken.» Siden sønnene hans var voksne, var alle sammen gift, og han sa til Noab: «Du må ta med konene til sønnene dine også. Ta med hele familien din! Få dem til å hjelpe til! Og så skal dere bygge arken! Noab han ville gjøre slik som Gud sa, og han satte i gang med å bygge.»*

Kateketen plasserer altså Noah-hendelsen i tid like etter skapelsen<sup>34</sup>, begynnelsen på alt, og slik tydeliggjør hun både sammenheng og kontrast mellom fortellingene. Fortellingen legges nær originalteksten. Noah-fortellingen i Bibelen er særegen ved at den gjennom Guds direkte tale gir innblikk i hans tanker og beslutninger, så på dette punktet er blir ikke Gud motivforklart mer enn teksten tilsier (**Bibelens fortellerøkonomi** se Alters teori). Noah-fortellingen går over fire kapitler, så fortelleren med gjøre et utvalg i teksten. Fortellingen er en gjennomført fortelling med klar struktur og mange detaljer. Kateketen forteller helt fram til innskuddet om egen nyoppdagelse i teksten: 'Jeg oppdaget noe nytt i teksten. Dyra ble ikke sanket, de kom av seg selv i par.' Her gis tilhørerne innblikk i pedagogens egen intertekstuelle lesning. Slik får denne delen av prekenen dobbel adressat. I intervjuet greier kateketen å rekapitulerer egne vaner og kan fortelle at det er ved hjelp av blick og stemme at endring i adresse gjøres, men ikke med språket. Det holdes i enkle vendinger. Dersom barna fortsatt følger med og får med seg denne informasjonen, har vi eksempel på bruk av dual adresse. Selve fortellingen slik den framføres her har også dual adresse. Det er det særegne ved fortelling som sjanger.<sup>35</sup> Den fanger oppmerksomhet og har gyldighet på tvers av alder. Fortellingsformen forlates først når det skal motiveres for miljøvern i vår tid. Fortellingen aktualiseres ved hjelp av en menneskelig skapt flom som kan utslette mennesker. I prekenen bruker predikanten tårnagentenes bidrag til tanker om miljøvern. Dette skaper igjen dual adressat, for det er klart at barna er interessert når deres tanker bringes inn i en preken. Dobbelt adresse er vel i bruk i tillegget om den åttekantede døpefonten i rommet som en moderne ark, og uttrykk for tekstens virkningshistorie. Denne delen har i hovedsak adresse til de voksne. Prekenen bruker gjentakelse som virkemiddel ved at barna har god kjennskap til fortellingen fra dagen før, de har en oppgave med konkret å samle dyra inn i arken under prekenen og deltar på stasjonene i bønnevandringen. De sitter på første rad og har alt som skjer visuelt nær seg.

<sup>34</sup> «Noen få år etter» er her et problematisk utsagn. Hva slags tidsregning er man da i? Vår forståelse av tid eller urhistoriens forståelse av tid? Noah var ifølge teksten 600 år gammel og mye hadde skjedd siden skapelsen. Ganske kort tid etter ville være en mer dekkende beskrivelse.

<sup>35</sup> Barneteater og film anvender fortellingssjangeren for å ha dual adresse. Referatet eller reportasjen kan også vise seg å ha dual adresse, men da mer tilfeldig og stykkevis.

## Ettermiddagsgudstjeneste med Noah-fortellingen

Fredag før gudstjenesten er det gudstjenesteverksted i to timer, der gudstjenesteoppgaver deles ut og øving til drama foregår.

Gudstjenesten anvender en noe tilpasset liturgi, og barna deltar med i dramatisering av Noah-fortellingen og i mange sanger som er øvd inn gjennom ferieklubben. Tekstene de har gjennomgått sees i lys av hverandre med fokus på Noahs ark. Barna får repetert innholdet. Skapelsens budskap var at Gud så at alt var godt. Budskapet i syndefallsfortellingen var at Adam og Eva gjorde feil og fikk kunnskap om rett og galt, og at Gud viste omsorg for dem selv om de levde utenfor Eden. I Noah-fortellingen fikk regnbuen som paktstegnet hovedfokus, og regnbuen minner om at Gud aldri igjen vil utslette alt liv på jorden. Predikantens teologi slår gjennom her. Tekstene brukes ikke til å redegjøre for det ondes inntreden i verden som resultat av menneskets frie vilje. Menneskets hang til å være egenrådig og til å velge kortsiktig og egoistisk tematiseres ikke. Kampen mellom det gode og det onde i menneskers tilværelse som grunnforutsetning i livet, glipper unna til fordel for vektleggingen av en omsorgsfull og god Gud.

Barn har vært deltakere i klargjøring av tekster til drama og forbønner i gudstjenesten. Forbønnene er laget ut fra barnas assosiasjoner til fargene i regnbuen knyttet til en samtale i dramaverkstedet. Her brukes en del av barnas utsagn om hva de forbinder med fargene, samtidig som ferdig formuleringer er brukt: «Blått minner meg om fisketur med bestefar. Gud du har gitt oss dåpens vann, vi takker for det vannet som gir oss liv, og vi takker for drikkevann som stiller tørsten og gir nye krefter.» Første del er barnas forslag, mens resten bærer preg av et voksent mer liturgisk preget språk. Med denne bruk av barnespråk og liturgisk språk, får utsagnene dobbel og mulig dual adresse.

På gudstjenesten inngår en utvidet kunngjøring om menighetens tilbud til barn mens bilder fra tiltakene vises på lerretet. En benytter altså anledningen til å bruke et trosopplæringstiltak til å rekruttere barna inn i det kontinuerlige arbeidet i menigheten.

Fotografier fra uka blir vist på storskjerm under denne gudstjenesten og skaper forbindelseslinjer mellom barnas aktiviteter og hjemmene. Når foreldre får mer informasjon om de ulike aktivitetene, har de mer å samtale med barna om. De vet mer og har større mulighet for å spørre på slik at det blir lettere for lite meddelsomme barn å fortelle mer.

Gudstjenesten foreldrene inviteres til på ettermiddagen den siste dagen, har tydelig preg av en tilpasset gudstjeneste der barna er aktive, har øvd og er informert. En god del tradisjonelle ledd er inkludert for å unngå forestillingspreg og framsyning, hevder lederne. Dette bygger på erfaring, da de tidligere har hatt mer forestilling. Da blir barna ofte så prestasjonsorientert. Lederne er altså bevisst på de overordnede verdier og målet med aktiviteten når de bestemmer hvordan gudstjenesten skal utformes. Dette vitner om bruk av erfaring og evaluering av de forrige årenes avslutning med en didaktisk diskusjon omkring handlingsvalg for dette året. Gudstjeneste er en del av kirkens levende puls og det er denne de ønsker å innføre barna i (Leganger-Krogstad, 2017). Ut fra teorien om legitime perifere deltakere, så tilbys barna her verktøyene som kan gjøre dem til kyndige deltakere i gudstjenestefellesskapet. De får anvendt sangøvingene til å synge sanger og salmer under gudstjenesten og de får erfare underviseren som prest i liturgiske klær og som gudstjenesteleder. Det blir en innføring i prestens profesjonsrolle og skifte i rolle og form. De får en felles opplevelse med klassekamerater og familie i kirkens rom med musikk, kunst og interiør, altså både den sosiale, institusjonelle og materielle dimensjonen ved kristendommen. De får erfare kirken som et liturgisk rom og gjennom de faste formuleringene i liturgien også den dogmatiske dimensjonen ved kristendommen. En gudstjeneste som avslutning på et trosopplæringstiltak er et bedre valg med tanke på læring inn mot praksisfellesskapet i kirken enn en foreldreforestilling. Gudstjenesten på feriekлубben var et godt eksempel på det.

### **Teologisk om Den gyldne regel (Matt 7,12)**

En annen av de nytestamentlige kjernetekstene fra trosopplæringsplanen som mange menigheter nevner i sine planer, er den såkalte gyldne regel: «Alt dere vil at andre skal gjøre mot dere, det skal også dere gjøre mot dem» (Matt 7,12).<sup>36</sup> Verset gir en etisk retningslinje med allmenn gyldighet på tvers av tid og sted. Den virker umiddelbart forståelig, også uten noen historisk innføring eller aktualisering. Som både en bibelsk og samtidig en tverrkulturell og tverreligiøs etisk rettesnor kan det se ut som den sprenger distinksjonene om verdenen bak, i og foran teksten.<sup>37</sup>

Tar man med også den siste halvdel av verset som lyder «For dette er loven og profetene», kontekstualiseres imidlertid denne allmenne etiske fordringen og settes inn i en eksplisitt jødisk/gammeltestamentlig sammenheng. Denne sammenheng og tradisjon er tid- og stedbundet ettersom loven og profetene var sendt til det jødiske folk som hjelp til å bevare folket i dets troskap overfor Gud og hjelp til å ikke gjøre seg lik med andre folkeslag. Men samtidig inneholder loven og profetene også mye av hva man kan kalle allmenn etikk, noe som innebære at dette vil kunne

---

<sup>36</sup> Denne teksten finnes i planene fra 35 av 50 menigheter.

<sup>37</sup> Tekstene om teologi og etikk knyttet til Den gyldne regel er basert på Glenn Øystein Wehus sin tekst.



vekke gjenklang også utenfor det utvalgte gudsfolk. Denne dobbeltheten av det allmenne og spesielle representerer i neste omgang perspektiv-valg som en formidler må ta stilling til: Hvis formidleren ønsker å fokusere hovedsakelig på den allmenne siden ved den gyldne regel, er det verdenen *foran* teksten som vektlegges (Guds vilje for alle mennesker til alle tider, også oss i dag). Hvis også den helbibelske sammenhengen ønskes vektlagt, dvs. denne handlingsregelens bakgrunn i tekster som 3 Mos 19,18 og som en oppsummering av loven og profetene gitt til gudsfolket for dets bevaring, kommer også verdenen *bak* teksten og *i* teksten mer i forgrunnen (den historiske konteksten for Guds åpenbaring av sin etiske vilje overfor sitt folk (*bak* teksten); hvordan Bibelen tolker seg selv og Guds vilje gjennom historien (*i* teksten) (Harrington & Harrington, 1991).

### **Etiske bibeltekster og frelseshistorien**

Det finnes imidlertid også en annen utfordring som formidleren bør være oppmerksom på når det skal undervises over bibeltekster med etisk innhold, slik som for eksempel den gyldne regel og den barmhjertige samaritan, og det er at en bibelsk tekst om etikk aldri må løsrives fra den helbibelske *frelseshistoriske* sammenhengen som den er en del av. Forut for og som grunnlag for alle etiske krav i Bibelen går Guds ubetingede kjærlighet til hvert menneske. De etiske bud, selv om de kan kreve stor egeninnsats for å etterleves, er ikke ment som tunge arbeidsoppgaver lagt på mennesker av en tilbaketrukket, uengasjert og streng Gud som står klar til å straffe mennesker så snart de ikke lever opp til kravet. Den bibelske Gud er den lidenskapelige far som venter med lengsel på alle sine barn, og som vil gi den kraft og glede hver enkelt trenger for å respondere på hans kjærlighet. Denne helheten og rammen (verdenen *i* teksten) som utgjøres av Guds grenseløse akseptasjon, er det viktig å la barn og ungdom få del i når de møter bibeltekster med etisk innhold. Det gamle fyndord om at indikativen (det man *er*) kommer før imperativen (det man skal *gjøre*), er det viktig at formidleren er seg bevisst i forberedelsen av undervisning over slike etiske tekster.

Den gyldne regel er en del av Bergprekenen (Matt 5-7), en tale av Jesus som inneholder radikale forventninger til dem som ønsker å være Jesu disipler. Men denne Bergprekenen og den gyldne regel er igjen en del av hele Jesus-historien, og det er viktig at denne helheten blir tydelig for tilhørerne. Som det klokelig er blitt sagt om de radikale krav i Bergprekenen: 'Bergprekenen kan ikke forstås uten Bergprekeren.' Den etiske Jesus kan ikke forstås uten den sonende og tilgivende Jesus. Det betyr ikke nødvendigvis at Jesu soningsverk må formidles hver gang man i en kristen kontekst snakker om Guds etiske forventninger til mennesker. Men det betyr at underviseren må være bevisst på hvordan vedkommende framstiller Guds krav og bud. Er det med krav om menneskets egne prestasjoner og anstrengelser for å bli godtatt av Gud, eller som et fritt gjensvar på den kjærligheten mennesket har blitt møtt med fra Gud, preget av glede? Kristen etikk har

samtidig både en allmenn side, som mange kan kjenne seg igjen i, og en særegen kristen side knyttet til den bibelske Gud.

### **6-årstilbud med den gyldne regel**

Opplegget for 6-åringene i denne menigheten heter *Helt førsteklasses* og omfatter tre samlinger. Det er to på våren mens de går i barnehage og en på høsten rett før skolestart, altså i sammenheng med den folkelige overgangsriten å begynne på skole. Med Reform 97 ble seksåringer i Norge skolebarn og mange foreldre erfarer at barna er veldig små og umodne for å takle denne overgangen på egenhånd. Tiltak i menigheter med gudstjenester knyttet til skolestart dukket opp over hele landet ut fra et følt behov. Kirkeskoler for 6-åringene oppsto mange steder, og vi har observert et slik tiltak.

På første samling deltar 14 barn. Undervisningen foregår på gulvet på gymmatten i menighetshuset og ble avsluttet med liturgisk samling og lystenning i kirken. Undervisningen ledes av en menighetspedagog og en kateket. Den starter med en åpen samtale om hva det betyr å være førsteklasses. Barna svarer villig at de skal begynne i førsteklasse. Andre legger til at nå er de førskolebarn. Menighetspedagogen hever stemmen litt og sier at helt førsteklasses betyr noe mer. Det betyr at hver og en av dem er helt førsteklasses og unike i Guds øyne. Pedagogen peker rundt i sirkelen og sier at Gud elsker oss som akkurat den vi er og ingen av oss er like. Gud er med oss overalt, til og med på skolen er Gud med oss.

*I Bibelen står det – nå skulle jeg hatt en Bibel her (står det i parentes), men det har jeg ikke. Hun tegner en firkant foran dem i luften og sier Nå later vi som dette er en Bibel, sant, sånn med gullskrift.*

Innskudd om hvert enkelt barns alder kommer dryppvis. De har behov for å fortelle når de blir 6 år og om de er det allerede. Det er viktig å få fortalt om de er 5 ½ år, 6 år eller 6½ år ved skolestart. Pedagogen lar seg avlede av barnas samtale om alder.

Programmet for dagen fortelles, og de reiser seg og synger med bevegelser:

*Her er det plass for alle  
Her er ei åpen dør  
Her får du komme inn  
Her er liv og godt humor  
Her er det plass for alle*

*Guds rike er for deg – og deg og deg.  
Her er ditt rette hjem.  
Bibelen viser deg vei.*

Deretter lar menighetspedagogen barna få snakke etter tur i ringen. Hver av dem skal si navnet sitt, hvilken skole de skal begynne på og noe de synes er moro å gjøre.

Kateketen samler barna tettere i ringen, snakker om hva en hemmelig venn er, og forklarer at det er en man skal være ekstra grei med. Det må holdes hemmelig for ellers er det ikke hemmelig. Kateketen spiller sjefen i kirken som deler ut lapper med navn på den hver enkelt skal ha som hemmelig venn i staben i adventstiden. Kateketen forteller hva hun/han i hemmelighet gjorde overfor sin hemmelige venn før kontortid og liksom tilfeldig for at hun ikke skulle bli avslørt. Til jul sa sjefen at de skulle fortelle hvem de hadde hatt som hemmelig venn. «Det som er med hemmelige venner, er at vi burde være det hele tiden,» føyer kateketen til. Samtalen går videre om hva barna kan gjøre i sin nye klasse med barn som ikke kjenner noen fra før. Det kommer mange forslag. Et barn forteller at Albert Åberg jo har en hemmelig venn, nemlig Skybert. Et barn kommer med innvending og sier at han er jo en sky og han er usynlig. Kateketen sier: «Men vi kan jo si det at vi som går i kirken her, vi tror alle at vi har en hemmelig venn som ikke er Skybert, men som også er usynlig og han heter Jesus, tror vi.» Samtalen går videre på hva det dreier seg om å være gode venner, hva en da kan gjøre. Mange forslag kommer opp. Kateketen sier at om du har en venn du aldri besøker, så kan det skje at den vennen ikke har lyst til å besøke deg. Er det en venn som vil leke med deg, men du ikke vil, da er du ikke noen god venn. Barna blir spurt om en regel i barnehagen, og et barn sier at de skal være venner med alle. Kateketen sier at Jesus har lært vennene sine en regel og den lyder: «Gjør mot andre det du vil at andre skal gjøre mot deg.» Menighetspedagogen gjentar regelen i kor på rytme med barna. Pedagogen forteller at den står i Bibelen og at den heter: «Den gyldne regel, den er så fin at den er skrevet i gull».

Dette er eksempel på at samtale med 6-åringer både er spennende og krevende. Her gjøres det eksemplarisk ved at en sørger for at alle får ordet én gang knyttet til ting de vet at alle kan besvare: navn, skole og noe de synes er gøy. Barna skal begynne på en håndfull ulike skoler, så informasjonen kan være verdifull for både dem og foreldre som er til stede, i den grad disse barna lytter til hverandre. Det er ikke helt godt å vite for deres kroppsspråk er ikke helt enkelt å avlese. Uro i kroppen er ikke ensbetydende med å ikke følge med, viste det seg når vi observert svært nøye. Noen barn snakker rett ut, mens andre rekker opp hånda og venter på tur. Skybert-samtalen er eksempel på en meningsutveksling som tyder på at noen av barna virkelig lytter til hverandre og spiller inn uenighet.

Etter at regelen er introdusert, får barna to oppgaver som skal løses samtidig. De skal få hjelp til å tegne rundt hånda si slik at det kan lages en håndkrans av alle barnas ulike hender. Den andre oppgaven består i å dele et ark i to deler og tegne på den ene siden at regelen blir fulgt og på den andre siden, når regelen brytes. Det vises fram et eksempel på en gutt med fotball og en bil som

kommer kjørende. Gutten tar opp ballen når bilen kommer og står rolig, så bilen kan kjøre. På den andre siden er det tegnet en gutt som sparker ballen ut i veien foran bilen. Bilen må stoppe og både mannen og bilen er sint og sur.<sup>38</sup> Pedagogen hadde forberedt en tegning med et eksempel til: På den ene siden en som ikke fikk være med å hoppe på trampoline og på den andre siden av arket at han fikk være med. Mens den gyldne regelen repeteres pekes det på de to delene av arket. Noen fant tegneoppgaven enkel å forstå og løse, andre måtte ha ny forklaring ved bordet for å vite hva de skulle gjøre. Det at det ble gitt to beskjeder samtidig forvirret noen. Det første forslaget til løsning som involverte mer enn to mennesker, både en bil og en ball og i praksis forsiktighetsregler i trafikken, kan ha virket kompliserende. Det var det heldigvis forberedt to eksempler, så barna fikk flere ideer. Fortolkning av tegningen tilhører rapporten om Barns og unges respons på bibelundervisning i Den norske kirke (Leganger-Krogstad, 2019). Barna tegnet ivrig og det var ganske lite kopiering av hverandres ideer ved tegnebordene, kanskje fordi det var mange bord og få barn på hvert.

Samtalen med barna var åpen og god. Det så ut til at barna likte å få snakke. Undervisningsdelen fram til tegneoppgaven varte i hele 23 minutter, og det viser at barna har hatt god konsentrasjon om samtalen. Det var en stor fordel at de ansvarlige kjente barna ved navn fra før. Vennskap ble i denne seansen godt forklart, og også hva en regel er for noe. Det å utnytte innspillet om Skybert til å peke på Jesus som en hemmelig venn i kirken, var godt levert og helt relevant. Forbindelsen mellom Bibel som materielt verktøy og den gyldne regel glapp, siden ingen av de ansvarlige hadde med seg en fysisk Bibel.

Etter mat gikk barna til kirken og i en periode er det barnas spørsmål som leder samtalen. Et barn sier: Jesus er engel. Nei, sier kateketen, Jesus er ikke en engel, Jesus er Gud. Gud er en og samtidig tre. Det er ikke så vanskelig egentlig. Dere skal jo ha matematikk, har dere sett et triangel? Barna bekrefter spørsmålet samstemmig. Triangelet har tre sider, men er ett triangel, slik er det med Gud, Gud er tre og samtidig en. En trekant er en figur, men har tre sider. Alt dette foregår på et lite minutt mens kateketen gjør seg klar til høytlesning fra boken *Tre i et tre* (Bang & Ribe, 2003). Det er boken de skal få søndagen i august på gudstjeneste like før de begynner på skolen. Boken handler om tre barn, to gutter og ei jente, og kateketen leser et kapittel på en levende dramatisk måte med mye bevegelser. Kapitlet dreier seg om vennskap og om treenighet. De to guttene krever eiendomsforhold til treet og har en hemmelig klubb, og diskusjonen går ut på om de kan være tre,

---

<sup>38</sup> Tegneoppgaven ble gitt i samråd med forskergruppen, for å gi mer materiale og innsikt i hvordan 6-åringer responderer på bibelundervisning. Tegningene inngår i forskningsmaterialet. Jfr.

slik som Gud er tre. Tre er også et hellig tall. Jenta får lov å være med i guttenes hemmelige klubb selv om hun er jente for at de skulle få bedre balanse.<sup>39</sup> Menighetspedagogen overtar ledelsen, lærer barna å folde hendene på en smart måte og så synger de *Kjære Gud jeg har det godt* sammen. Barna får anledning til å tenne lys i lysgloben, en og en og så skal de sette seg ved lysgloben. Kateketen viser formen på lysgloben, den er som en globus. Barna er opptatt av sin egen lystenning og glemmer at de skal sette seg, men får hint av foreldrene. De avslutter med å be Fader Vår sammen ved lysgloben. Alle får med en lapp med beskjeder hjem.

Samlingen viser typiske seksåringer i aksjon og de voksne er flinke til å ha en blanding av stramme rammer og frihet for egenutfoldelse. Det er mye kroppslig uro blant barna, men de ser ut til å få med seg det meste av innholdet likevel. Sentralt kristent innhold og hverdagslige tema går hånd i hånd.

### **Teologisk om Den barmhjertige samaritan (Luk 10,25-37)**

I listen over de 50 kjernetekstene i trosopplæringsplanen er 31 hentet fra Det nye testamente.<sup>40</sup> Av disse 31 er fem tekster Jesu liknelser. Liknelsen om den barmhjertige samaritan er den som er oftest i bruk ifølge de lokale trosopplæringsplanene.<sup>41</sup> Undervisning basert på NT har en del av de samme utfordringene som undervisning basert på GT når det gjelder verdensbilde, historisk avstand, og andre kulturelle og sosiale forhold, men hendelsene i NT rykker nærmere i tid og foregår i en jødisk og gresk-romersk kontekst som vår senere vestlige kultur og historie står på skuldrene til og har fått sin forståelseshorisont preget av.

Selv om Jesu liknelser ofte har et tidløst teologisk budskap, er de konkretiseringer inn i Jesu samtid på en måte som kan gjøre bruken av dem ganske vanskelig. Den intuitive forståelsen de skapte den gang, lar seg ikke overføre umiddelbart i tid. Det selvinnsende den gang er langt fra selvinnsende i dag. Hvordan bringer vi fortellingen over denne kulturkløften?

Vi skal her særlig behandle liknelsen om den barmhjertige samaritan (Luk 10,25-37). Dette er en liknelse som i rammefortellingen innledes med et spørsmål om hvordan et menneske kan arve evig liv, altså et religiøst spørsmål. I samtalen mellom Jesus og den lovkyndige spisses så problemstillingen til også å gjelde hvordan man handler mot sin neste, altså en etisk problemstilling.

---

<sup>39</sup> Det ble sagt slik og refererer antakelig til likevekt og kjønnsbalanse i gruppen.

<sup>40</sup> Tekst i hovedsak skrevet av Glenn Øystein Wehus.

<sup>41</sup> 32 av 50 menigheter har denne liknelsen med i sine planer. Kun liknelsen om sauene som ble funnet (Luk 15,1-7) forekommer hyppigere (i 35 planer).

Liknelsen kobler så disse to dimensjonene og aksene sammen og viser at forholdet til Gud og til ens neste henger intimt sammen.

Ett av de mange spørsmål som formidleren må ta stilling til forut for formidlingssituasjonen, er om hele denne dobbeltheten skal ivaretas i formidlingen, eller om kun én av dimensjonen skal presenteres. I en barne- og ungdomssammenheng er det nærliggende å tro at det ofte er den etiske, horisontale aksene som vektlegges. Liknelsen blir da primært en tekst om de forventninger og ønsker Gud har til oss mennesker om hvordan vi skal opptre overfor andre. Dette etiske perspektivet er selvsagt et sentralt budskap ved teksten, men den helheten av himmel og jord, Gud og mennesker som liknelsen introduseres med, kan falle ut av syne. Med andre ord: verdenen *i* teksten, dvs. tekstens egen interne meningskonstruksjon og virkelighetsforståelse, tilpasses av kommunikasjonshensyn. Poenget her er ikke at dette nødvendigvis er noe galt eller kritikkverdig, men heller at dette er noe formidleren bør ha et gjennomtenkt forhold til.

En annen avveining formidleren stilles overfor, handler om hvor mye av liknelsens implisitte historiske bagasje som bør forklares for tilhørerne, og på hvilke måter dette i så fall kan gjøres. Teksten inneholder mange kontekstuelle forankrede detaljer som vil kunne hjelpe i forståelsen hvis de blir forklart. Eksempler på dette er topografien mellom Jerusalem og Jeriko (den store høydeforskjellen mellom de to navngitte stedene med Jerusalem 800 meter over havet og Jeriko 400 under havnivå); en vei (dvs. en sti/tråkk) i et goldt ørkenterreng preget av klipper egnet som gjemmede for tyver; Jerusalem som stedet for templet og Guds nærvær; prest og levitt som representanter for og kunnskapsbærere om den Gud som hadde sitt nærvær i den byen; presten og levitten som «gikk *utenom* og forbi», som Bibelen 2011 nå korrekt har oversatt. I tidligere oversettelser var det oversatt med bare «gikk rett forbi». Nå står det altså at de to representantene for den sanne Gud eksplisitt valgte å komme seg lengst mulig unna den sårede mannen.<sup>42</sup> Andre ting som må forklares er samaritanerne som verken ble likt eller godtatt av jødene, herberge eller vertshus som en institusjon som i datiden ofte hadde et frynsete rykte; og samaritaneren som lar det være opp til vertshuseieren å avgjøre hvor mye samaritaneren skal betale når han kommer tilbake, altså hvordan samaritaneren utsetter seg for potensielt økonomisk bedrag fra eieren.

---

<sup>42</sup> Den vanlige måten å forklare og unnskyldte prestens og levittens handlinger på er å hevde de ikke kunne komme i berøring med en død person fordi dette ville gjøre dem urene og dermed gjøre det umulig for dem å utføre sin tjeneste i helligdommen i Jerusalem. Den forklaringen har ikke mye vekt siden teksten sier at de begge var på vei *fra* Jerusalem, altså etter endt tjeneste, og ikke *til* Jerusalem til oppstarten av en tjenesteperiode. Og selv om de skulle ha vært på vei til Jerusalem, fantes det bestemmelser om at forpliktelsen til å begrave en død person gikk foran hensynet til tempeltjenesten, se *The Gospel of Luke* (Green & Bruce, 1997: 430 særlig note 120).

Slike historiske bakgrunnsforhold vil kunne opplyse teksten, og formidleren må ta stilling til om det er nødvendig å presentere noe av dette. Hvis man anser det for nødvendig, blir det pedagogiske og dramaturgiske spørsmålet på hvilken måte denne kunnskapen i så fall kan integreres i presentasjonen. En mulighet vil være at underviseren utenfor (og kanskje også forut for) fortellingen forklarer disse historiske faktorene. En annen mulighet vil være å la fortellerstemmen i beretningen flette inn disse bakgrunnsopplysningene i selve beretningen. En tredje mulighet vil være å la selve karakterene i beretningen få forklare noe av dette, for eksempel å la presten få forklare kort hva en prest er, hva han nettopp har gjort i Jerusalem osv. Eller disse mulighetene kan kombineres og til sammen gi den nødvendige forståelseshjelpen. Det blir et avveinings-spørsmål for formidleren hvor mange av disse faktorene fra verden *bak* teksten som eventuelt skal inkluderes for at beretningen skal oppleves som forståelig for mottakene. (En annen og mer rent pedagogisk og dramaturgisk avveining som formidleren må foreta, er om det skal brukes artefakter i formidlingen, eksempelvis figurer av karakterene, bygninger (herberget), vei, fjellklipper mm.).<sup>43</sup>

En måte å gjenfortelle liknelsen på ved å anlegge nær sagt motsatt perspektiv, altså gjenfortelle ved å fokusere på mottakernes situasjon i dag (verden *foran* teksten), ville være å bytte ut karakterene og stedene med noe som er nært og kjent for tilhørerne. Dette krever i så fall godt forarbeid og mye gjennomtekning på forhånd. Hvilke trekk ved den opprinnelige konteksten skal man finne ekvivalenter til, og hvilke skal man la ligge? Hvordan skal man unngå misforståelser og overforenklinger o.l.?

Et annet trekk ved teksten som særlig inviterer til å se på mottakerne og deres situasjon her og nå (verden *foran* teksten), er avslutningen. For liknelsen munner til slutt ut i den rammefortellingen hvor den startet, i samtalen mellom Jesus og den lovkyndige om hvordan man kan arve evig liv og å elske sin neste. Jesus utfordrer den lovkyndige til selv å svare på spørsmålet om hvem i liknelsen som viste seg som en neste og dermed felle dommen over sitt eget verdisett og sin egen atferd. For det var den lovkyndige som hadde stilt spørsmålet om hvem hans neste var, og dette gjorde han, ifølge Lukas (10,29), egentlig for å rettferdiggjøre seg selv og dermed begrense kretsen av potensielle «nester» til kun det som ble ansett som kontekstuellet akseptabelt. Liknelsen har imidlertid vist at dette var langt unna Jesu radikale og grenseløse utvidelse av nestebegrepet, og beretningen ender dermed med en utfordring til den lovkyndige til å begynne å gjøre i praksis det han nå nettopp selv har sagt at han skjønner teoretisk (Green & Bruce, 1997). Her ligger utfordringen også for dagens tilhørere. Underviseren bør tenke igjennom måter å la denne utfordringen bli relevant for

---

<sup>43</sup> Liknelsene byr på særegne utfordringer som er drøftet mer utførlig her: (Leganger-Krogstad, 1991, 2011).

tilhørerne på, og kanskje la tilhørerne selv være med å finne fram til hvordan denne utfordringen er relevant for dem – slik den lovkyndige selv måtte finne svaret på hvem som *var* en neste.

### **6-årstilbud med Den barmhjertige samaritan**

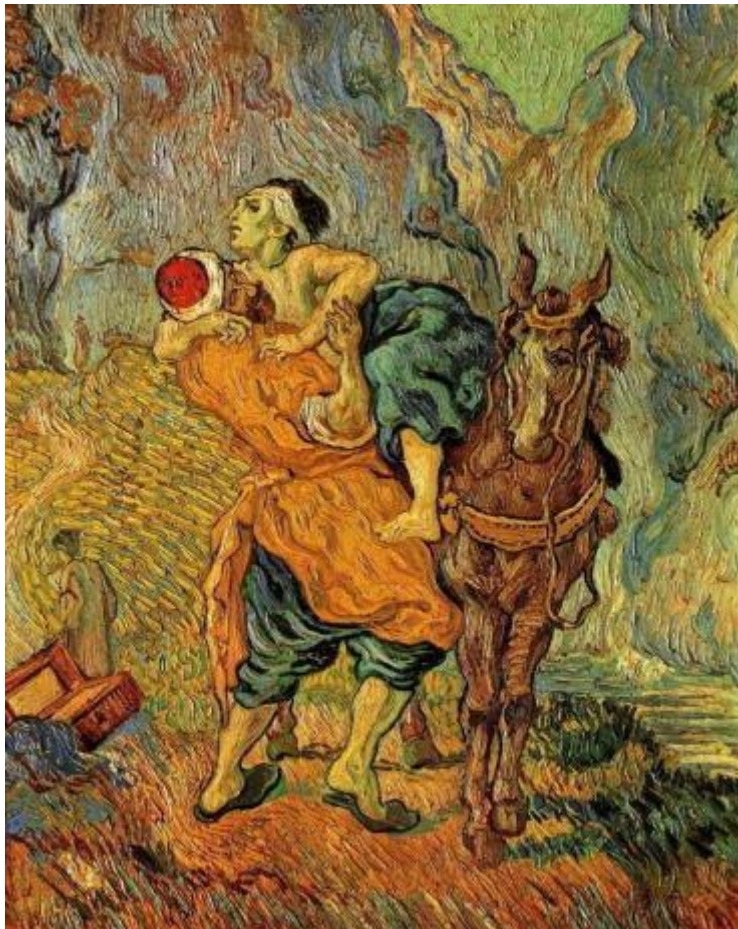
En uke seinere møtes de til samling nummer to. De er en travel tid midt i juni, så det er kun fem barn som møter. Fire gutter og ei jente er samlet i et kirkerom med foreldre sittende i benkeradene. Barna sitter i ring på gulvet på flate sitteputer med to voksne, menighetspedagog og prest. Barna kjenner menighetspedagogen bedre enn presten. Prestevikaren sier fornavnet sitt og forklarer hvem han er vikar for. Menighetspedagogen leder samlingen og forteller hva som skal foregå. Barna blir minnet om at de var i kirken og fikk bok for to år siden. Hver av guttene trenger å fortelle at de vet hvor gamle de var for to år siden, henholdsvis 3, 3½ eller 4 fordi nå er de 5, 5½ og 6 år. De tar ordet i sirkelen og forteller om seg selv. Som i forrige samling er dette med barnas egen alder vesentlig for barn i førskolealder å holde orden på. På basis av en generell opplysning fra en voksen, ser vi at alle guttene må demonstrere at de kan applisere den på seg selv. Den voksne må regne med at det går med tid til slike samtaler i møte med 5-6-åringene. Det er uklart hvor mye de lytter til hverandre. Jenta ser lyttende ut. Det synes viktig for hver av guttene å få fortalt om seg selv. Det er en måte å vise hva man vet, gjøre seg gjeldende eller bli sett i en gruppe.

Under samtalen i starten er barna urolige. Guttene har stor bevegelsestrang og henvender seg på tvers til hverandre, leker med en ledig pute, rører mye på beina, særlig når de sitter med beina rett fram. Videokamera vendt mot barna viser hvor utfordrende det er å samle oppmerksomheten til fem-seksåringer gjennom samtale. Dette til tross for at menighetspedagogen har diverse teknikker for å roe barna: hvisker for å dempe dem, varierer stemmebruken mye, lukker munnen med tydelig finger på tvers, sier «lukker munnen og skrur på ørene» og bruker bevegelser til. Når muntlige beskjeder gis, har barna lært at de ikke har klarsignal til å utføre beskjeden før ordet *filiokus* er sagt. Filiokus er klarsignalet. Sang, fortelling og høytlesing fungerer mer samlende, mens det er stor aktivitet og konsentrasjon når de får delta selv i bevegelsessanger, lystenning drama eller lek. Denne kroppslige uroen hos en del 6-åringene kan forklares med en blanding av aldersbestemte biologiske forhold som betyr at en del ikke evner å sitte stille over lengre tid. Mediesamfunnets har gjort barn vant med raskt skiftende og sterke inntrykk gjennom lyd og bilde. Barna er vant til å bli underholdt og å være aktive selv. Den interaktive datateknologien krever deltakelse og gir umiddelbar respons.

De starter med *Her er det plass for alle*-sangen fra forrige samling stående med bevegelser. Noen av barna kan bevegelsene godt, andre kopierer de voksne mer nølende. Menighetspedagogen starter med å snakke om hva de gjorde på forrige treff på menighetshuset. Sammenhengen mellom



begrepet førsteklases og det å være unik repeteres. «Dere er alle ulike, ingen er like, selv ikke tvillinger er like. Dere er helt unike.» I dag skal vi snakke om å være god mot andre. I dag skal vi snakke om hva det er å være en neste. Et barn sier: Hvem er min neste? Ja, hvem er min neste? med tydelig, noe overdrevent undre-seg-blikk. En kamerat bøyer seg over og sier: Hvem er miin neste? Pedagog: «Ja, hvem er min neste? Det kan være noen du er glad i eller ikke så glad i i barnehagen eller på skolen. Husker dere at vi snakket om en regel forrige gang, den gyldne regel?». En av guttene hjelper henne umiddelbart og sier: «Det du vil at andre skal gjøre mot deg, det skal du gjøre mot dem». Alle gjentar ordlyden sammen.



Den barmhjertige samaritan Vincent van Gogh 1890

Liknelsen introduseres slik: «Nå skal jeg hente fortellingen, og da må dere sette dere godt på rompa og følge med godt». Pedagog henter en hvit boks med lokk med edelsteiner på og sier at de skal få høre en liknelse, «det er jo som gull og edelstener. Liknelser er som en lukket dør, noen ganger må en prøve mange ganger for å komme inn, men jeg vet ikke hvorfor det er slik. En presang. Vi må se hva som er inni her,» sier hun hemmelighetsfullt. Barna blir litt utålmodige og svarer: «Det er bare å åpne opp» og da pedagog tar fram et teppe, fortsetter et barn: «Er det bare et grått teppe?»

Barna gjetter etter hvert hva det store teppet og hva et lengre brunt tøyestykke oppå dette med noen runde brune og grå runde tøyestykker i kanten av det brune skal forestille. Det er en vei eller en sti på en bakke, foreslår noen. Templet plasseres i den ene enden av det lengre brune feltet. Et barn ser at det ligner på Gud sitt hjem. En by plasseres i den andre enden av veien. Rammefortellingen fortelles slik at det er tydelig at dette er en liknelse som Jesus fortalte som svar på et spørsmål fra en mann: Hva er det viktigste vi kan gjøre? Mannen svarte: Å elske sin neste som seg selv.

Liknelsen vises på teppet med trefigurer. En mann (flat trefigur av en mann) gikk fra enden av teppet der templet var (bygget er ikke forklart) og nedover veien mot steinene.

*Menighetspedagogen: To røvere kom og slo han ned og tok fra ham alt han eide og lot ham ligge der.*

*Et barn: Helt naken!*

*Menighetspedagogen: Først kom en mann forbi og så mannen, men gikk forbi (ny trefigur beveges fra templet og nedover og utenom), så like etterpå kom en fint kledd mann forbi, han så mannen som lå der, men gikk i lang bue utenom.»*

*En gutt kommenterer: Hvorfor gjorde han det, kunne han ikke hjelpe ham?*

*Menighetspedagogen: Så kom det en mann som ikke var fra Jerusalem, men fra Samaria, og de som bodde i Jerusalem de var ikke så veldig glad i de fra Samaria, og de fra Samaria var ikke så veldig glad i de fra Jerusalem. Han stoppet opp, så mannen og stelte sårene, og tok han med til Jeriko, og han var der sammen med mannen som var slått og etterlatt langs veien hele natta og dagen etter så han til han som eide huset i Jeriko at her har du masse penger ta godt vare på denne mannen.*

*Så husker vi på at vår neste det er de som vi har rundt oss, kanskje noen vi kjenner og kanskje noen vi ikke kjenner.*

*Nå lurer jeg på: Han som var overfalt*

*Men hvem var han sin neste, hvem var han sin neste?*

*Et barn skyter inn: Jeg tror det var Jesus.*

Menighetspedagogen legger ulike figurer ved siden av den skadde og spør hvem som var hans neste, og barna blir ganske forvirret når hun gjenbraker figurene som var røvere. «De slo ham jo ned, det går ikke an,» sier et av barna. Hun plasserer andre trefigurer dels i par og noen alene og ønsker nok at barna skal forstå at alle bør ha en neste, men barna blir ganske forvirret av dette. Åtte figurer er framme etter hvert og plassene deres byttes for å vise at alle som er ved siden av hverandre er neste til den andre. Men dette blir ikke sagt med ord og det arter seg som en gjettelek med kun ett svar som de ikke finner. En ny problemstilling introduseres: Hva om den skadede var en dame. Hvem er hennes neste? Figurene ligger ved siden av hverandre «som et tog», sier et barn og de foreslår at det må være en mann som hjelper henne. (Det er bare menn plassert rundt henne på teppet). Da spør pedagogen: Men hva om det var et barn som kom forbi? Barna konstaterer at et barn også kan hjelpe. Gjenstandene ryddes pent tilbake i «gaveesken» mens barna ser på.

Her blir en allerede kort fortelling skåret ytterligere ned. Det bekreftes ikke at templet ligger i Jerusalem og at byen er Jeriko før de er der i fortellingen. Veien mellom de to punktene er slik det framstilles aldeles flat og det sies ingenting om hvor bratt og farlig det var der og hvor tørt og varmt. Hvem som gikk forbi, blir uvesentlig, mens hvem som hjalp forklares på en relativt enkel

og god måte overfor 6-åringene. Fortellingen fungerer likevel. Problemet oppstår når pedagogen skal utdype nestebegrepet uten å anvende hjelpebegrepet nabo, eller hvem som trenger min hjelp. Barna er våkne nok til å kjenne igjen røverne når de gjenbrukes til å illustrere nestebegrepet, og da går det helt i krøll for barna. Det arter seg som en gjettelek uten tydelig svar. Det blir enklest for dem når det er et barn på vei forbi. Alle er klar over at barn også kan hjelpe.

Barna delt i to grupper får leke teksten med Legofigurer som er tilpasset fortellingen. I leken er de ivrige, men barna greier ikke på egenhånd å fordele roller og oppgaver, heller ikke om en voksen går inn og prøver å tilrettelegge. Guttene er ivrige på å leke, særlig røverscenen, igjen og igjen, men kan også gå inn i herbergevertens rolle. Jenta gjør sin stemme gjeldende, men krever ikke sin plass i rollespillet selv om det er fire menneskefigurer i esken.<sup>44</sup> Det er helt tydelig at de har fått med seg hva som skjedde i fortellingen.

Barna får mat og etterpå leder presten øving på prosesjon (barna sier posisjon) fordi de skal gå i prosesjon bak korset i august på gudstjeneste. En frivillig ung noe eldre gutt får i oppgave å lede an med korset. Det øves. Det minnes om at alle er velkommen i kirken. Presten forklarer hva syndsbekjennelse er: «Når vi har vært slemme mot noen andre, så sier vi unnskyldt også til Gud. Da tilgir Gud.» En gutt føyer til: «Han glemmer syndene vi har gjort.» Deretter leses et kapittel i boka *Tre i et tre* som handler om tilgivelse. Fortelling fra bok om barn fenger, selv når lesningen er litt hakkete.

---

<sup>44</sup> Næranalyse av leken hører til i rapporten om respons på bibelundervisning (Leganger-Krogstad, 2018).

## **Kapittel 5: Bibelundervisningens rammevilkår**

---

### **Bibelundervisning i historisk perspektiv**

Reformasjonen førte til en fornyet vekt på undervisning i kristendom i familien for å skape et myndig lekfolk begrunnet i læren om det allmenne prestedømme. Etter at Luther hadde oversatt Det nye testamentet 1522 til et folkelig tysk og mens han oversatte Det gamle testamentet ga han i 1529 ut en bønnebok med bibelfortellinger, i hovedsak tekster fra Jesu liv med vekt på lidelses- og oppstandelsesfortellingen. *Passionale*, kalte han denne. Med i boken var imidlertid også fortellinger om syndefallet, Noah, Lot og Moses, og bønneboken inneholdt allerede flere bibeltekster som Fader Vår, De ti bud og sju gammeltestamentlige salmer. I forordet angir Luther barn og enkle lekfolk som adressater. Her er ikke bibelske gjenfortellinger, men hans egne oversettelser på tysk tatt i bruk, og han gjengir ikke hele teksten. Bare begynnelsen og slutten av fortellingene er skrevet inn og den midterste delen er fortalt ved hjelp av illustrasjoner (Ramsfjell 2011:92). 50 bilder var trykket på venstre side i boken og et kort utdrag av bibelteksten var å finne på høyre side (Jensen, 2009:79). Dette kan tyde på at Luther tok hensyn til ikke-lesekyndige barn og leke mennesker og ga dem enkel memoreringshjelp. Luthers tekster ble som kjent spredt på grunn av Gutenbergs nyoppfinnelse, boktrykkerkunsten, og at illustrasjoner ble tatt i bruk så tidlig, må sies å være et bevisst pedagogisk grep. Kristendoms-kunnskap skulle ut til folk og bidra til et myndig lekfolk. Det reformatoriske program fortsatte med Bibelen på folkespråket og messen på tysk, i kontrast til latinske messer og Bibelen på avansert latin for de få. Bibeltekster fikk likevel ikke stå alene, men var omkranset av eller støttet opp av katekismestoff. Luthers lille katekisme var trykket i plakatformat for hjemmene, og hjemmene ble lært opp til å ha en liturgisk praksis som gikk fra morgen til kveld og ved måltidene. Programmet for en slik dag er referert av Oddvar Johan Jensen (Jensen, 2009: 76-78). Det førte til at bønnen Fader Vår ble lest åtte ganger daglig, og trosbekjennelsen ble brukt to ganger daglig, noe som betydde at barn lærte det utenat. Di ti bud omga folk mange steder i skoler og andre offentlige bygg (Jensen, 2009: 75-76).

Opplæringen da reformasjonen ble innført i Danmark-Norge, var katekismeundervisning. Lover av 1537 og 1687 forpliktet prest og klokker til å gi de unge den katekismeundervisning som var nødvendig for å kunne få adgang til nattverden. Fra 1645 måtte folk kunne katekismen for å kunne bli trolovet. Katekismen var altså lærebok, ikke Bibelen (Mogstad, 1997: 11). Tanken bak var nok at et ulært folk ikke ville forstå bibelteksten på rett måte, og det var sammenfattet tro i form av katekismeundervisning som veiledet folket best. I ortodoksien dominerte katekismeundervisningen.

Bibelundervisningen fikk et løft gjennom konfirmasjonspåbudet i 1736 og ingen barn skulle konfirmeres før de hadde vært i skole og lært det nødvendige i kristentroen. Dette var bakgrunnen for allmueskolen av 1739 (Haraldsø, 1989). Her ble Bibelen nærmest en ABC-bok, ved at lesing ble innlært gjennom den. Erik Pontoppidans omfattende katekisme *Sandhed til Gudfrygtighet* fra 1739, var en forklaring til Luthers lille katekisme. Den tilrettela for katekismeundervisning og kom til å ta oppmerksomhet fra bibelundervisningen. Læreren spurte, og barna ga utenat lærte svar på de 759 spørsmålene. Dette tok mye plass i opplæringen.

Bibelundervisningen fikk større gjennomslag med Volrath Vogts bibelhistorie, en levende fortalt, illustrert *Bibelhistorie med Lidt af Kirkens Historie* fra 1858 (Vogt, 1858). Boken ble utgitt i en million eksemplarer i løpet av 30 år. Den er totalt utgitt i nesten 100 opplag inkludert oversettelser opp til vår tid (Norsk biografisk leksikon). Sammen med Luthers lille katekisme og bruk av salmeboken utgjorde dette barnelærdommen. Skolen fikk etter hvert en større hensikt enn å være konfirmasjonsforberedende gjennom økende andel borgerlige fag.

Kristendomsfaget var likevel helt sentralt i Mønsterplanen av både 1974 og 1987. Her var bibelstoffet solid representert. Ved innføringen av 9-årig skole var det en stor underskriftskampanje som politikerne tok til etterretning, for å gi faget to skoletimer à 45 minutter hver uke i alle de ni årene. Faget stod først blant fagene i læreplanen, og Generell del av 1993 hadde det meningsseekende menneske stilt foran de øvrige aspektene ved skolens overordnede dannelsesbeskrivelser. Kristendomsfaget utgjorde da hoveddelen av bibelundervisningen for alle borgere i alle fall fram til 1997 og innføringen av KRL-faget (Leganger-Krogstad, 2008c), og muligens er det slik i dag også i og med at KRLE fra 2015 fortsatt skal vie kristendom halve undervisningstiden. Denne undervisningen er *om* kristendom og ikke *i* kristendom, så det er vesentlig at arbeidsfordelingen mellom hjem, skole og kirke som innføringen av KRL-faget og Trosopplæringsreformen forutsetter, fungerer i praksis. Alle barn og unge trenger å kjenne sin kulturelle identitet og religiøse tilhørighet for å kunne møte tros- og livssynsmangfoldet med trygghet og for å delta i dialogen (Birkedal, Leganger-Krogstad, & Austnaberg, 2017). Opplæringen i egen tro skal foregå i hjem og trossamfunn, og ikke-formell utdanning har økt betydning i informasjons- og mangfoldssamfunnet.

## **Bibelundervisning i skole og kirke**

Bibelundervisning er ikke bare del av kirkens læreplan. Skolen har også bibelundervisning i læreplanen sin. Bibelen blir behandlet som kristendommens kildeskrift, det vil si hovedkilden til hva kristendom står for. Tekster fra de ulike religionenes kildeskrifter er ofte referert i lærebøkene

i KRL og lærerne brukte Kildesamlingen som ble laget i forbindelse med etableringen av KRL-faget i 1997.<sup>45</sup> Årsaken var at faget ga en klar prioritet til fortellings- og kunstdidaktikk ut fra en intensjon om å være tilgjengelig, interessant og åpent for elevenes egne fortolkninger. Kildeteksternes status er således sideordnet og elevene blir sjelden selv verken i en Koran eller en Bibel. Dette innebærer at elevene har lært om mange enkeltfortellinger, men de har vanligvis ikke arbeidet mye med å lese eller forstå enkeltfortellinger i lys av den store fortellingen i de ulike religionene eller i lys av helheten.

*Situert læring* er et begrep utviklet av Jean Lave og Etienne Wenger i sammenheng med studiet av læring av praksiser, lærlingers læring i håndverksfelleskap eller mesterlære (Lave & Wenger, 1991). Læringen beskrives som en bevegelse fra periferien der lærlingen starter sin legitime deltakelse til sentrum i håndverksfelleskapet (eventuelt kan det skje i motsatt retning ut av fellesskapet). Lave og Wenger vektlegger at den første læringsperioden gjerne skjer mellom personer som har omtrent like stor erfaring eller ved veiledning fra en som kan litt mer enn nybegynneren. Gjensidig læring skjer. Alle nye deltakere kan gjennom sin praksis være med på å endre selve praksisfelleskapet ved nye perspektiver og erfaringer. Læringen består heller ikke i å kun kopiere mesterens praksis, men å forbedre denne. Teorien fra mesterlære og læring av ferdigheter, har vist å ha stor relevans også på mer kognitive områder av læring. Det skyldes at også denne form for læring skjer i praksisfelleskaper og med redskaper og artefakter. Liten grad av læring i skole og andre steder består i å kunne rekapitulere rene fakta. Fakta eller informasjon er tilgjengelig overalt. Det det er spørsmål om er hvordan denne informasjonen forstås og brukes. Evne til å bruke informasjon i nye sammenhenger og i for å løse oppgaver og resonnere er kunnskap. Ny kunnskap skapes i fellesskap andre mennesker, og dette benevnes som kunnskape (verb) eller kunnskaping (substantiv). For eksempel er enhver ny dramatisering av en bibeltekst kunnskaping da fellesskapet aldri kun gjentar noe som har vært gjort før, men fortolker tekst, velger virkemidler og utfører i en ny tid og sammenheng et nyskapt drama. De driver kunnskaping sammen.

Situert læring innebærer at læringen er bundet til den konteksten og det læringsfelleskapet den først er praktisert innenfor. Disse praksisene og kunnskapene er ikke enkle å anvende i nye praksiser eller læringsfelleskap. Barn og unge må ha hjelp til å etablere læringsbaner eller forhandle læring mellom ulike praksisfelleskaper, som for eksempel skole og kirke. Forskjellen mellom de to læringsfelleskapene er store. Det brukes ikke samme språk og barn og unge forutsetter at det er

---

<sup>45</sup> Mange kildetekster ble tilgjengeliggjort i norsk oversettelse for første gang i et tobindsverk (Rasmussen & Thomassen, 1999). Nå er alle kildetekstene med tilhørende kunstbilder tilgjengelig på nett <https://www.nb.no/nbsok/nb/bb4bc9e2165b3fb48af787592cdd5887?lang=no>.

ulike kontekster eller meningssystemer. For dem er det lettere å svare innenfor skolekonteksten med lærebøkene foran seg, enn i en helt annen kontekst. Overføring av erfaring og lærdom fra en kontekst til en annen er vanskelig, blant annet fordi de samme verktøyene eller artefaktene ikke er tilgjengelige. I skolen arbeides det mye med digitale hjelpemidler og i kirken er det helt andre artefakter og arbeidsmåter som er i bruk. Elevene har utviklet ferdigheter og læringsstrategier som det antakelig er enklere å sette i forhandling enn kunnskap. Noen konfirmanter ønsker å bruke nettbrett eller PC til å ta notater fra undervisningen, slik de er vant til, men det har kirkelig ansatte ulik holdning til. I overgangen fra et praksisfellesskap til et annet er det en fordel om noen av de samme læringsstrategiene kan brukes, for å gjøre den perifere deltakelsen i et nytt praksisfellesskap enklere. Kunnskap hos kirkens ansatte om skole som læringsfellesskap og KRLE som fag vil gjøre tilgangen til læringsfellesskapet i kirken enklere.

Etter hvert som KRL-faget har vært gjennom flere revisjoner er fortellingsdidaktikken neddempet til fordel for forståelse for religionenes funksjon i samfunnet. Det arbeides mindre med religioners selvpresentasjon gjennom kildetekster. Religionenes teologi med presentasjon av religionenes egne grunnlagstekster og fortellinger, et innenfrablikk, viker plass for et utenfrablikk. Det religionsvitenskapelige utenfrablikket innebærer at man lærer om ulike religioner gjennom kunnskap og fakta om religionsstifterens livshistorie og betydning, religionens læresetninger, bud og regler, hverdagspraksiser, hellige steder, hus og hellige handlinger. En kombinasjon av et innenfra- og et utenfrablikk ville gitt et mer helhetlig bilde. Religion blir i hovedsak presentert med et utenfrablikk, og fakta dominerer. Kildetekster representerer et innenfrablikk og er kanskje av den grunn nedtonet.

KRLE domineres videre av at etiske diskusjoner tar mye av fagets tid. Tema fra mediene drøftes, og religion som fenomen blir ofte forklart med Islam som eksempel. Islam er kjent og har en del synlige trospraksiser og kjennetegn som gjør det enkelt å forstå hva det religiøse går ut på. Mediene vier Islam stor oppmerksomhet på godt og ondt, og dette gjenspeiler seg i undervisningen. Kristendom regnes ofte som kjent og nært, og for mange lærere er det vanskelig å fange religionens særpreg og kjennetegn slik at det blir kunnskapsstoff presentert på linje med kunnskapsstoffet om de andre religionene.

## **Bibelen som grenseobjekt mellom skole og kirke**

Ingen praksisfellesskap kan forstås isolert, men de står i relasjon til andre praksisfellesskap gjennom aktører og artefakter/objekter (Wenger, 1998: 103). Aktører som beveger seg mellom ulike praksisfellesskap kalles forhandlere. De kan bidra til gjensidig forståelse siden de kjenner regelverk

og hensikt, begrepsbruk og logikk i flere fellesskap. Et grenseobjekt, *boundary object*, er begrep for en artefakt som flere praksisfellesskap benytter seg av. Grenseobjektet skaper derfor forbindelseslinjer mellom ulike praksiser, og disse forbindelsene kan eksistere uten at mennesker beveger seg mellom praksisfellesskapene. Objektene må være fleksible og tilpasningsdyktige og robuste slik at de opprettholder noe av sin betydning på tvers av ulike fellesskap og ulik bruk av dem (Afdal, 2013:178). En saks kan være et slik grenseobjekt mellom en frisørpraksis og et hjem. Objektet har grunnleggende egenskaper som er i bruk begge steder, og de samme bevegelser som er i bruk, men likevel er forståelsen av redskapet ganske ulikt. Bibelen er også et grenseobjekt mellom skole og kirke. Bibelen brukes på ulike måter og har ulik betydning, som lærebok og kildetekst i skole, som normativ kilde og oppbyggelig bok i kirke. I teateret kan Bibelen brukes som manus for en forestilling. Det viser at Bibelen er et fleksibelt grenseobjekt. men det er fortsatt den samme boken.

Skole og kirke har en grunnleggende ulik måte å se på samme stoff på. Derfor er det vanskelig å bygge bro fra kirke til skole og å etablere læringsbaner. En snakker ulikt språk. Forskjellen på undervisning i KRLE i skolen og i trosopplæring i kirken kan med bred pensel<sup>46</sup> tegnes slik:

Ulik grunnforståelse:

Skole – religionsvitenskapelig utenfrablakk – lite vekt på kildetekster

Kirke – teologisk innenfrablakk – lite vekt på kristendom som *religion*

Ulik forståelse av gyldighet:

Skole – religioner er likeverdige

Kirke – kristendommen er sannheten

Ulik forståelse av kontekst:

Skole – flerreligiøs global verden som fordrer dialog

Kirke – sekulært samfunn som fordrer forkynnelse til tro/overbevisning

Ulik presentasjon av hellige tekster:

Skole – hellige tekster leses gjerne i læreboka – ofte uklart fra hvilken religion

Kirke – hellige tekster blir presentert muntlig – at Bibelen er kilden tas for gitt

Ulik holdning til arbeidet med tekster:

Skole – kritisk, fortolkende holdning til tekster – kildekritikk osv.

Kirke – bibeltekstene gis autoritet, og egenfortolkning får liten plass

---

<sup>46</sup> Bred pensel innebærer en typetegning for å tydeliggjøre forskjeller. Beskrivelsen av skole bygger på prosjektleders erfaring fra lærerutdanning gjennom flere tiår med observasjoner i klasserom og møter med lærere i videreutdanning. Beskrivelsen av kirke baseres i stor grad på observasjonene i BIT, jfr. blant annet første delrapport.



Denne typetegningen av skole og kirke i sammenlikning viser til fulle hvorfor kirken i sin undervisning i og om Bibelen ofte snakker forbi elevene. Større kunnskap om elevenes begrepsbruk og forhåndskunnskaper fra KRLE er en forutsetning for å få dem i tale. Kunnskapsbaner mellom skole og kirke når det gjelder bibelundervisning og forståelsen av hellige tekster, kan bare etableres om en starter der barn og unge er.

Når barn kommer til kirken og de blir spurt om hvorvidt de har hørt om Moses, Bartimeus og lidelseshistorien før, så kan det være at de kjenner til innholdet når de hører det igjen, men svarer negativt fordi de har uklar forståelse av om det de husker var en tekst fra Bibelen eller et annet kildeskrift. Eller de svarer negativt for ikke å måtte redegjøre og vil heller ha repetert fortellingen før de uttaler seg. Dette har også en klar sammenheng med at deres læring er situert. Det er lettere å svare innenfor skolekonteksten med lærebøkene foran seg, enn i en helt annen kontekst. Overføring av erfaring og lærdom fra en kontekst til en annen viser seg å være vanskelig.

Et annet element er at tekster fra GT inngår i jødedommens kildetekster og noen ganger i parallellversjoner i Islam. Dermed presenteres GT-tekstene sjelden som bakgrunn for kristendommen i undervisningen, og elevene kjenner ikke til kirkens fortolkning av disse tekstene.

Når forskerne bak MF-rapport 1:2018 hevder at trosopplæringen behandler Bibelen som en *innforstått* normativ kilde, så blir det enda vanskeligere å forstå disse tekstene for barn og unge med lang erfaring med KRLE. De gis ikke hjelp til det som i pedagogikken kalles forhandlinger mellom ulike praksiser, altså forhandling mellom skolepraksis og menighetspraksis. Religionene behandles i skolen upartisk og det er i hovedsak kunnskap om ulike religioner som har fokus. Bibelen er kun en av flere kilder til religiøs forståelse, og Bibelens status som normativ kilde i kirken er ikke særlig belyst i KRLE. Ulike bibelsyn inngår i læreplanen for ungdomstrinnet, men hvor mye elevene har hatt om dette i praksis varierer. I kompetansemålene for 10. trinn står det:

- *finne fram til sentrale skrifter i Bibelen og forklare forholdet mellom Det gamle og Det nye testamente*
- *drøfte utvalgte bibeltekster fra profetene, den poetiske litteraturen og visdomslitteraturen, et evangelium og et Paulusbrev og forklare særpreg og hovedtanker i disse*
- *drøfte ulike syn på Bibelen*

Det avhenger av hvordan skolen legger opp lærestoffet om dette er arbeidet med før eller etter konfirmasjonsundervisningen. Konfirmantene kommer ofte fra ulike klasser og skoler, og dermed er det usikkert hva kirken kan bygge på av forhåndskunnskap. Men undervurdering av hva de har med seg av forhåndsforståelse og kunnskap gir ikke grobunn for utvikling.

Tradisjonen med å trykke bibeltekster og andre kildetekster inn i lærebøkene, gjør at elevene mange ganger kan ha vansker med å skille tekstene fra hverandre. Hva var kilde og hva var kommentar? Bibelen er lite i bruk som bok i KRLE, og kirkens ansatte kan ikke forvente at deltakere i trosopplæring kan finne fram i Bibelen. Erfaringen med å lese i Bibelen selv, bla i den og gjøre seg kjent med Bibelen som et helt bibliotek har likevel en viss verdi. Hva sier originalteksten og hvordan ble den framstilt i forkynnelse, på videosnutten, i drama eller i barnebibelen? Hvordan lyder denne teksten på engelsk?

Tolkning av bibeltekster har elevene liten trening i. Men elever er vant til å lese og tolke svært mange ulike sjangere av tekster. Deres lesekompetanse er jevnt over høy også på lave klassetrinn. Elever er kjent med ulike fagsystemer og tenkemåter og er vant til å skifte perspektiv. Alle de ulike fagene og ulike måtene å tenke på i fag, gjør dem fleksible og kontekstbevisste. De penser seg raskt inn på hva det dreier seg om i ulike kontekster. De oppfatter ganske fort de skjulte kodene for oppførsel i nye kontekst eller nye praksisfellesskap. Med seg fra KRLE har de jevnt over stor respekt for religion som fenomen og for religionenes ulikhet. De har solid opplæring i toleranse og demokrati og respekten for mennesker som tenker annerledes, må kunne sies å være godt utviklet. De vet at ulike religioner utgjør høyst levende virkeligheter i den globale verden. De har kunnskap om materiell og rituell dimensjon, altså om bygg, symboler, klær, høytider, riter og praksisformer. Religion er i stor grad praksis. Barn og unge i dag forventer derfor at de skal gjøre ulike ting i kirken, ikke bare sitte og høre på. De er videre vant til å forholde seg aktivt til lærestoff. Det betyr at de er opplært til å lytte til presentasjon av nytt stoff, for så å bearbeide det på ulike måter for å lære det grundigere. De skal for eksempel lese selv, skrive, illustrere, sammenlikne, sette det i sammenheng med ting de har lært tidligere eller egen erfaring og framføre denne refleksjonen i en eller annen form. Digitale verktøy brukes i utstrakt grad, og uten en PC foran seg eller en mobil i hendene føler de seg ganske ribbet.<sup>47</sup> Den digitale kompetansen er stor.

Gjennom medieverden er barn og unge svært vant til å lese bilder og å kommunisere med hverandre gjennom bilder og symboler. Denne visuelle kompetansen er lite brukt for å etablere læringsbaner mellom skole og kirke. Det betyr at bibelillustrasjoner og kirkekunst bør anvendes mer bevisst i bibelundervisningen for å skape slike læringsbaner.

---

<sup>47</sup> I dette prosjektet har vi til gode å se digitale hjelpemidler i bruk av barn og unge selv. Dette gjør forhandlingen av kunnskap mellom skole og kirke vanskelig for deltakerne.



Johan Fredrik Arntzen: Tornekrone og spyd (Relieff i tre 2018). Foto: Heid Leganger-Krogstad

I skolen er elevene vant til å måtte demonstrere kompetanse ved å ta lærestoffet i bruk, reflektere rundt det og forholde seg kritiske. De har altså utviklet en god evne til selvstendig arbeid med lærestoff – ikke bare gjengivelser av fakta og korte svar. De er vel kjent med kunnskaping og foretrekker ofte aktiv deltakelse i denne framfor passiv lytting.

## **Bibelen i Den norske kirkes trosopplæringsplan**

Denne rapporten har fokus på den praktiserte læreplan i bibelundervisning, dvs. hvordan bibelundervisningen praktiseres i den *praktiserte* læreplan, mens rapporten om respons på bibelundervisning beskriver hvordan barn og unge har opplevd og reagert på undervisningen, altså den *erfarte* læreplan. Hvordan Bibelen undervises er styrt blant annet av rammevilkår som omfattes av læreplanbegrepet. Læreplan er altså mer enn en skriftlig tekst. Den har ulike framtredelesformer eller ansikter, hevder John Goodlads i en teori om læreplaners fem ulike ansikter (faces) (Goodlad, 1979).

Når det gjelder læreplan for bibelundervisning kan læreplanansiktene helt kortfattet beskrives slik:

1. Den ideologiske læreplan er den ideelle læreplan som kommer til uttrykk i læreplanens forarbeider, ofte dokumenter preget av teologi, filosofi og politiske ideer. Bibelundervisningen tilhører en kateketisk tradisjon med røtter i jødisk opplæringspraksis, i nytestamentlige forbilder i evangeliene og menighetsbrevene, og i urkirken fram til nysatsingen på bibelundervisningen etter den lutherske reformasjon. Denne læreplan er ikke samlet og nedfelt skriftlig, men ligger som en forventning i veggene og i kulturen.
2. Den formelle læreplan, *Gud gir - vi deler. Plan for trosopplæring i Den norske kirke* (D. n. k. Kirkerådet, 2010), gir en generell omtale av Bibelens plass, samt forslag til kjernetekster.
3. Den oppfattede læreplan er den bibelundervisning som ansvarlige undervisere og forkynnere mener de er forpliktet på og som de legger til grunn for egen praksis.
4. Den praktiserte læreplan er den som kommer til uttrykk gjennom pedagogisk praksis. Det er målsettingene praksis vitner om, tekstene de velger, og undervisningsformer og arbeidsformer som er i bruk i bibelundervisningen i møte med barn og unge.
5. Den erfarte læreplan er den barn og unge erfarer i trosopplæringen i kirken (og i hjemmet). Det er den forståelsen av hensikten med og innholdet i bibelundervisningen og de ferdigheter til å tolke og gjøre seg nytte av tekster i eget liv som barn og unge tilegner seg gjennom deltakelse.

Det foregår bevegelse mellom disse ansiktene i alle retninger, både ovenfra og ned og nedenfra og opp og noe på kryss og tvers. Den formelle planen i 2010, TOP, ble til som et resultat av erfaringer i praksis i samvirke med den ideologiske læreplanen inspirert av teologi og pedagogikk. Planen var ute til høring og ble revidert ut fra det og lokale planer er en tilpasning til den praktiske virkeligheten. Med tiden blir det nødvendig å revidere den formelle planen på basis av erfaringer i praksis og ny forståelse fra teologi og pedagogikk.

Gjeldende trosopplæringsplan har fem framtredelesformer når det gjelder bibelundervisning i Den norske kirke, og en nærmere beskrivelse av de fem formene er nødvendig:

### **Bibelen i den ideologiske læreplan**

Den kateketiske tradisjon som 'sitter i veggene' har lange røtter. Den jødiske tradisjon med foreldreansvar for å fortelle sine barn, særlig fedre overfor sønner, er videreført til kristne menigheter og utvidet til også å gjelde mødre og døtre. Husfar var åndelig ansvarlig i hjemmet. Barn og husfolk skulle gjøres fortrolig med den historietradisjon de tilhørte. Påskefeiringen bestod i at «du skal fortelle dine barn» (2. Mos 13:8). Fedrene ivaretok historiefortellingen slik det blir formulert i det deuteronomistiske historieverket (5. Mosebok – 2. Kongebok). Karl Olav Sannes sier i en artikkel om trosformidling i jødisk tradisjon:

*Det dreier seg om mer enn formidling av kunnskap; barna gjøres fortrolig med den historie og det folk de selv er en del av. Det er formidling av kunnskap, av tro, praksis, tilhørighet og identitet (Sandnes, 2009a).*

«Fortell dine barn» dreide seg om å innføre barna i Guds gjerninger med israelsfolket gjennom historien. Undervisningen var klart praksisorientert og knyttet til de religiøse festtradisjonene (Seland, 2009b:13). Sammenfatning av fortellingene i kortfattede bekjennelser som ble lært utenat hørte med: «Disse ordene som jeg pålegger deg i dag, skal du bevare i ditt hjerte. Du skal gjenta dem for dine barn og snakke om dem når du sitter i ditt hus og når du går på veien, når du legger deg og når du står opp» (5. Mos 6,6-7). Budene og etisk oppdragelse var en del av dette. Jødisk vekt på fortelling i opplæringen ble ført videre i kristen tradisjon, først gjennom skriftradisjonen som består av mange fortellinger om historiske hendelser slik kirken har det i de fire evangeliene og i apostlenes gjerninger. Ekko av «fortell dine barn» kom til uttrykk i bibelundervisning og katekese i fra kirkens start. Etisk oppdragelse og rettleiding ble en del av denne undervisningen allerede i den eldste kirke (Sandnes, 2009b). Den ideelle læreplan er altså preget av en helhetlig eller holistisk tenkemåte i kristen undervisning. Bibelundervisningen hang nøye sammen med religiøse praksiser og med etisk oppdragelse.<sup>48</sup>

Jesu egen undervisningspraksis slik den framkommer i evangeliene, danner også en forbilledlig bakvegg. Undervisning og læring var en viktig del av Jesu virksomhet. Han var en rabbi/lærer omgitt av disipler/elever, de tolv nære utvalgte menn og en utvidet sirkel av sytti kvinner og menn. Disse forkynte han for og han underviste dem. Ordet for å undervise er *didaská*, og det Jesus underviste var *didaskhein* som utgjør stammen i fagbegrepet didaktikk. Jesus praktiserte ulike undervisningsformer som: Demonstrasjon av forbilledlige handlinger til etterfølgelse, praksisutprøving, veiledning, taler med henvisninger til kjent jødisk teologi (både anerkjennende og antitetisk), korte pregnante utsagn, bud, diskusjoner, samtaler, fiksjonsfortellinger som liknelser for å fortelle om Guds rikets virkelighet, enkelt forståelige utsagn og utsagn tilhørerne måtte grunne lenge på. Hensikten med opplæringen var å gjøre disiplene til selvstendige utøvere som kunne overgå sin mester (Joh 14,12). Denne opplæringstradisjonen er ført videre med det verdensvide oppdrag som ble 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 her uttrykker 'døpende' og 'lærende' som varige sideordnede handlinger. Hensikten med læringen er å overholdelsen eller praktiseringen av det befalte.

---

<sup>48</sup> En historisk oversikt over kristen trosopplæring i form av katekesens historie finnes i «Lær meg din vei ...» (Seland, 2009a).

Dåpsopplæring har alltid stått sentralt i den kateketiske tradisjon, ikke minst etter reformasjonen med konfirmasjonspåbudet som ble grunnlaget for opplæring av alle borgere i landet. Kristendomsfaget stod sentralt i skolen helt fram til innføringen av det ikke-konfesjonelle KRL-faget i 1997. Etter 1969 var det ikke lenger dåpsopplæring, og kirken innførte kateketer<sup>49</sup> og utarbeidet egne læreplaner for konfirmasjons- (1978 og 1998) og dåpsopplæring (1991) for å prøve å sikre ivaretagelsen av kirkens egen opplæring. NOU-en om dåpsopplæringen beskriver den ideologiske bakgrunn for bibelundervisningen som foregår i Den norske kirke (NOU 2000:26, 2000). I Innstilling til Stortinget nr. 200 (2002-2003) sies det: «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).

Andre ideologiske føringer kommer fra studieprogrammer med valg av tekster i prest- og kateketutdanninger, i bibelfaglig litteratur som *Den store fortellingen i Bibelen* (Hvalvik & Stordalen, 1999), i gudstjenestenes teksttrekker, Søndagsskoleforbundets tekstutvalg, i Bibelselskapets barnebibler. Videre ligger det føringer i tekstutvalget i kristendomsdelene av KRL-faget i Læreplanverket av 1996 med Kildesamlingen. Alle tekstutvalgene har betydning for hva en anser som nødvendig del av barnelærdommen i en underliggende kateketisk tradisjon, og de er indirekte styrende for hvordan denne barnelærdommen skal tilrettelegges og utfoldes i kirkelig undervisning.

### **Bibelen i den formelle læreplan**

Den nasjonale, retningsgivende rammeplanen *Gud gir – vi deler. Plan for trosopplæring i Den norske kirke* (TOP) angir rammene for og intensjonen med kirkens bibelundervisning. I det følgende skal vi se på hva som sies om bibelundervisning og bruk av Bibelen i TOP. Det er ikke utvalget av tekster vi ser på siden det dekkes av delprosjekt 1 i BIT (Midttun et al., 2018). Men vi ser på hva som sies mer generelt om hvilken rolle Bibelen er ment å ha i trosopplæringen.

Utgangspunktet for hele planen er kirkens oppdrag i misjonsbefalingen i Matt 28,18-20 der Jesus gir disiplene ordren om å «døpe dem og lære dem å holde alt jeg har befalt dere». Denne lyder ved hver dåp i Den norske kirke, der foreldre og faddere lover: «Sammen med vår menighet og hele kirken har dere fått del i et hellig ansvar: Å vise omsorg for henne/ham/dem, be for henne/ham/dem/NN, lære henne/ham/dem selv å be og hjelpe henne/ham/dem til å bruke Guds ord og delta i den hellige nattverd, så hun/han/de kan leve og vokse i den kristne tro.» Trosopplæringen i norske menigheter er nettopp menighetens bidrag til det som skjer i hjemmene.

---

<sup>49</sup> Lov om katekettjeneste av 19 juni 1969.

Etter innføringen av KRL-faget i skolen, og overgangen fra et konfesjonelt fag til et flerreligiøst fag, ikke bare juridisk som i 1969, men også pedagogisk sett, ble det tydelig for kirken at skolens undervisning ikke var dåpsopplæring/trosopplæring. Overenskomsten mellom ulike politiske partene i 1997 var at trosopplæring (undervisning i egen tro) var familiens og trossamfunnets ansvar, mens skolens jobb var å undervise om religion, fungere støttende i den enkelte elevs identitetsutvikling og lære elevene dialog på tvers av ulike livssyn og religioner. Denne overenskomsten forutsetter en trosopplæring i Den norske kirkes regi for alle døpte.<sup>50</sup>

I form er trosopplæringsplanen ikke lik læreplaner for skolen som angir et minimum av kunnskap eller elevs utbytte, læringsmål eller kompetansemål. Det har sammenheng med at kirken ikke kan kreve frammøte eller læringsmål slik som i formell utdanning. Det er en plan som er en retningsgivende rammeplan som angir strategier og foreslår kjernetekster. I forordet til planen omtales den nasjonale planen som «et redskap til å utvikle en fornyet trosopplæring i Den norske kirke» (s. 3). Kirkerådet har imidlertid større ambisjoner. Det ønsker gjennom planen å «stimulere til menighetsutvikling» (s. 3) gjennom arbeidet med å formulere de lokale trosopplæringsplanene som skal «utformes ut fra menighetens særpreg, ressurser og behov» (s. 37). Dette viser at den formelle planen tilrettelegger for en stor grad av lokal frihet og har en intensjon om at en fornyet trosopplæring skal føre til en utvikling av hele menigheten. Hvilken sammenheng det er i praksis mellom trosopplæring og menighetens utvikling har vært gjenstand for forskning.<sup>51</sup> Den nasjonale planen omtales som et *redskap* for utvikling. Dette understrekes videre ved at menigheten ansees som et lærende fellesskap av barn, unge og voksne der læringsprosessen foregår på kryss og tvers mellom generasjonene, og trosopplæring ansees som et livslangt prosjekt. Jfr. kapittel 1 som uttrykker den overordnede tenkningen i planen. Disippelpedagogikken fra en tidligere konfirmantplan (1998) føres videre:

*Disiplene som gikk sammen med Jesus er gode forbilder på vandrere på troens vei. De ble kjent med Jesus ved å være sammen med ham, fikk undervisning, gjorde erfaringer og deltok i arbeidsfellesskapet. Slik fikk de oppleve tilhørighet og utvikle sin identitet som disipler. Å være Jesu disippel er å stå i et livs- og læringsforhold til den treenige Gud. Trosopplæring er derfor livslang læring (TOP s, 5).*

«Vi deler» i planens tittel er uttrykk for dette læringsfellesskapet der «vi sammen utforsker troens kilder og uttrykksformer» og er mottakere, deltakere og medarbeidere samtidig. Den formelle planen gjelder for 0-18 år og har lengre utstrekning den tidligere dåpsopplæringen som ble regnet avsluttet med konfirmasjon i 15-årsalderen. 18 år er generell myndighetsalder og 0-18 år er antakelig

---

<sup>50</sup> Oppslutningstall på landsbasis på 25-30 % av de døpte barna og tilhørende om undervisningstiltakene er derfor en utfordring ved ikke-obligatorisk utdanning som er drøftet nylig (Birkedal et al., 2017) og derfor ikke gjentas her.

<sup>51</sup> Prosjektet *Trosopplæring som drivhjul i menighetsutvikling?* Dokumentert i Prismet 3 /2017.

politikernes et uttrykk for ønsket om en livslange læringsprosess i regi av trossamfunn. Etter 18 år er ungdom enten studenter eller yrkesaktive og inngår på ulike vis i voksenroller i menigheten. Livslang læring har ikke fått følger for hvordan menighetene rapporterer. Som deltakere teller kun barn og unge fram til og med 18 år, fordi de er den direkte målgruppen for planen. Mange familiære aktiviteter med voksne deltakere faller utenfor. Babysang er et eksempel der de faller foreldre utenfor selv om de er like mye deltakere som barna. Rapporteringen tar slik sett ikke livslang læring alvorlig. Opplæring av foreldre for trosopplæring i hjemmet inngår ikke i rapporteringen selv om det ofte inngår slike samlinger i tilknytning til tiltakene. Det kalles kun samarbeid med hjemmet.

Den formelle planen bestemmer trosopplæring slik:

*Plan for trosopplæring i Den norske kirke har som formål å bidra til en systematisk og sammenhengende trosopplæring som*

- vekker og styrker kristen tro
- gir kjennskap til den treenige Gud
- bidrar til kristen livstolkning og livsmestring
- utfordrer til engasjement og deltakelse i kirke og samfunnsliv

*for alle døpte i alderen 0-18 år, uavhengig av funksjonsevne (TOP, s. 4).*

At barn og unge skal gis hjelp til å se sine liv i lys av den kristen tro og ha et sted å komme med sine spørsmål kan vi lese i kapittel 2.

Når det gjelder hovedinnholdet i kirkens tro, sies følgende:

*Den verdensvide kirke har i Bibelen, bekjennelsesskrifter 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 kunstartene. 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).*

Den verdensvide kirken er altså kjennetegnet av å ha felles Bibelen, noen bekjennelsesskrifter, sakramenter, samværsformer og praksiser. Felles etisk tenkning går på tvers av en del konfesjonelle skillelinjer. Vestlig kultur er preget av lang kristen historie.

Opplæringen i kristendom skal ta utgangspunkt i at barnet og kjærligheten er størst av alt.

Det henspeiles på den kjærlighet som Gud har vist menneskeheten gjennom Jesu død for å forsone alle mennesker og verden med seg selv (TOP s. 13).

Bibelen skal ifølge planen brukes for å belyse alle de tre aspektene av trosopplæringen: a. som gudstjeneste- og oppbyggelig bruksbok i *Kristen tro i praksis*, b. som kristendommens hovedkilde i *Kirkens tro og tradisjon*, og c. som frelsesfortelling å tolke eget liv ut fra og tekster til inspirasjon og



trøst i *Livstolkning og livsmestring*. Delrapport 1 i BIT, sier følgende om Bibelens plass i de tre aspektene i den formelle trosopplæringsplanen:

*Planen gjennomsyres av en forståelse om at tilegnelse av kirkens kunnskap og deltakelse i menighetens praksisfellesskap, vil gi kristen tro og livstolkning. Planen inneholder sentrale og tradisjonelle elementer i en klassisk luthersk dåps- og katekismeopplæring. Dette kombineres delvis med et sosiokulturelt syn på læring. Bibelen inngår i den mangfoldige oversikten over trosopplæringsinnhold som bruksgjenstand (primær artefakt) og som kunnskapssement/instruksjon (sekundær artefakt) under aspektene under Kirkens tro og tradisjon, Kristen tro i praksis. Den inngår som tertiær artefakt (teologi/livstolkning) under alle de tre aspektene (Midttun et al., 2018:29).*

Denne måten å se det på framgår tydelig av den skjematiske oversikten av tema fordelt etter de tre aspektene i planen s. 16-17. Under livstolkning og livsmestring sies det at barn og unge skal øves i å finne et språk for sin egen livs- og troshistorie. Her er Bibelen som kilde ikke eksplisitt nevnt, men underforstått. De øvrige aspektene har Bibelen med eksplisitt. Under Kirkens tro og tradisjon står det: «Gjennom trosopplæringen skal barn og unge lære å kjenne den treenige Gud gjennom Bibelen som Guds ord, (...)». Videre under Bibelen som egen overskrift i dette aspektet kan vi lese:

*Bibelen Barn og unge skal bli kjent med Bibelens oppbygging, tilblivelse og frelseshistorien. Det skal være en særlig vekt på evangeliene og fortellingen om Jesu liv, død og oppstandelse. Tekster knyttet til de tre trosartiklene og de kristne høytidene er sentrale.*

- Skapelse, syndefall og frelseshistorie
- Noen personer og hendelser i Det gamle testamentet, f.eks. Abraham, Sara, Hagar, Josef, Moses, Rut, Ester, David, Jona, Daniel, utferden fra Egypt
- Utvalg fra Salmenes bok; takk og tillit, klage og lovsang, bønner
- Utvalg fra profet- og visdomslitteraturen med vekt på Messiasprofetiene og krav om sosial rettferdighet
- Job og lidelsens problem
- Fortellinger fra Jesu liv, død og oppstandelse
- Jesu liknelser og undervisning om Guds rike
- Jesu undere
- Fra Apostlenes gjerninger om urkirken og misjonens begynnelse
- Utvalg fra brevlitteraturen med fokus på forsoning, rettferdiggjørelse ved tro og det nye livet i Kristus
- Endetiden med oppjøret og den nye himmel og jord

Under aspektet Kristen tro i praksis er Bibelens overskrift, og det står: «Barn og unge skal lære å kjenne og bruke Bibelen til hjelp, trøst, veiledning og inspirasjon.»

I kapittel 4: *Trosopplæringsoppbygning* gis det noen generelle anbefalinger om hva det skal fokuseres på i de forskjellige aldersperiodene uten at en angir konkrete tekster. Men «Høytidsmarkeringer» og «bibelfortellinger» nevnes for aldersperioden 0–5 år (s. 19–20), «bli kjent med bibelfortellingene og andre typer fortellinger» nevnes for aldersperioden 6–12 år, med oppfordring til at barna selv formidler fortellingene og også lærer utenat bibelvers (s. 20–21), og med «bibelkurs» som forslag til kjernetiltak. For aldersgruppen 13–18 år nevnes ikke Bibelen/bibeltekster eksplisitt (s. 21–22), men i kapittel 5: *Konfirmasjonstiden* er bibelstoff inne på

flere måter. Blant annet heter det her at konfirmentene skal «kjenne Bibelens store fortelling, sett i lys av sin egen og fellesskapets fortelling» (s. 24).

Sammenholdingen av ulike læringsformer og de tre ulike aspektene kommer til uttrykk gjennom formuleringer som: «Et godt bibelkurs vil for eksempel gi kunnskap om Bibelen, samtidig øvelse i bruke Bibelen – og språk til å reflektere over eget liv.» (s. 14). Videre: «I denne sammenhengen: reflektere over sitt eget liv, kunne tolke sin egen livsfortelling i lys av Guds kjærlighet» (s. 16).

### **Bibelen i den oppfattede læreplan**

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. Altså et samvirke mellom nasjonal plan og lokal plan. Drivkreftene mellom nasjonalt og lokalt nivå har også vært gjenstand for utforskning av Ellen Sæle Hansen i hennes masteravhandling (Hansen, 2016).

Utvalget av konkrete tekster fra Bibelen i lokale planer kommenteres i Delrapport 1 i BIT slik:

*Både når det gjelder utvalget av GT- og NT-tekster, har vi etterlyst flere tekster som tematiserer antibelte, utenforskap og ensombet. Vi mener det er problematisk at kjernetekstlista ikke rommer mer dissonans og flere typer menneskelige erfaringer. Slike tekster vil kunne åpne for refleksjon og samtaler som kan kaste lys over barn og unges sammensatte livsopplevelser. Vi etterlyser også noen flere kvinnelige karakterer i kjernetekstlista, for å ivareta trosopplæringsplanens understreking av kjønnsaspektet ved utvalget av tekster og tema, og også noen flere religionsdialogiske tekster (Midttun et al., 2018: 41)*

Delrapport 1 i BIT anvender analyseredskapet til Cole/Wartofsky om primære, sekundære og tertiære artefakter i læring (Midttun et al., 2018: 13-15). Primære artefakter er de materielle redskapene som brukes direkte i sosiale praksiser. Sekundære artefakter er instruksjoner, regler og ritualer som forteller og forklarer med begreper hvordan og hvorfor de materielle artefakter skal brukes, og hvilken mening de har. Tertiære artefakter er mer den abstrakte overbygningen over dette i form av den framtidige betydning eller mening primære og sekundære artefakter har for individer og fellesskap i form av livstolkning, ideologi og teologi. I delrapport 1 i BIT oppsummeres studien av lokale planer slik: «Bibelen inngår i aspektene *Livstolkning og livsmestring, Kirkens tro og tradisjon* og *Kristen tro i praksis* på ulike måter. Som tekst/bruksgjenstand (primær artefakt), kunnskapselement/instruksjon (sekundær artefakt) og som teologi / kristen livstolkning (tertiær artefakt). Under de fleste tiltakene der Bibelen og bibeltekster nevnes i de lokale planene, er dette plassert under *Kirkens tro og tradisjon*. Under aspektet *Kristen tro i praksis* blir det ofte gitt instruksjoner for hvordan Bibelen skal brukes. Her henvises det både til bibelfortellinger og andre artefakter (eks. lystenning, måltid, bønn) i menighetsfellesskapet» (Midttun et al., 2018:140).

*Under aspektet Livstolkning og livsmestring finnes den største variasjonen av formuleringer. Grunnen til det kan være at Plan for trosopplæring gjør lite rede for grunnlagstenkingen om aspekter. I de lokale planene skal menighetene også gjøre rede for hvordan hvert enkelt tiltak (fra 0-18 år) skal gi livstolkning og livsmestring, et mål som vi har stilt spørsmål ved. Det synes som om mange planskrivere er usikre på hva som skal stå i rubrikken Livstolkning og livsmestring (Midttun et al., 2018:140).*

Den oppfattede læreplan er den som vi i delprosjekt 2 får tak i når vi intervjuer undervisningsansvarlige og medlemmer om hva de vil med trosopplæringen, hva de anser som viktig i undervisning og aktiviteter. Ved lesning av lokale planer får vi tak i den oppfattede læreplanen. Oppfattet læreplan har også vært sentral i prosjektet om *Teologier i trosopplæringen*. Fagermoen og Lauritzen har forsket på undervisningsansattes resonnering rundt teologiske og pedagogiske valg og prioriteringer i undervisningen i ulike menigheter i MF-rapport 2:2018. I deres prosjekt har også observasjoner av undervisning inngått og således har de hatt mulighet til å beskrive den praktiserte læreplanen (Fagermoen & Lauritzen, 2018).

### **Bibelen i den praktiserte læreplan**

Det er den praktiserte læreplan som er i fokus i dette delprosjektet. Det er den læreplan som utspiller seg i praksis i norske menigheter. Den læreplan som leves. Det innebærer at denne kan studeres gjennom observasjoner av praksis. I denne observasjon er det viktig å ha tilegnet seg en forforståelse av hva de voksne og medlemmene ønsker skal skje, men i hovedsak ha et konsentrert øye på det som virkelig skjer. Når det undervises, observerte vi samvirket mellom voksne og barn, og når barna ledes gjennom aktiviteter og gjøremål, observerte vi samspillet mellom intensjon og det som skjedde i praksis. Hva går etter planen? Hva skjer når noe ikke går etter planen, og det må finnes alternative løsninger i løpet av sekunder? Hvem tar ledelsen når det improviseres? Det er utfordrende å finne gode forskningsmetoder for å fange hva som skjer i praksis, men du verden så spennende og lærerikt å få lov! Det er pulserende, fullt av liv, mange parallelle hendelser og mye som foregår under overflaten som det er vanskelig å fange empirisk. Denne rapporten er et bidrag til å beskrive den praktiserte læreplan når det gjelder bibelundervisning i trosopplæringen.

### **Bibelen i den erfarte læreplan**

Her finner vi den læreplan barn og unge erfarer i praksis, dvs. det de reelt sett forstår og tar med seg av innhold, hensikt, relevante praksisformer, ferdigheter, verdier, refleksjon, sosial kompetanse og metalæring fra trosopplæringen. Delrapport 3 i BIT om barns og unges respons på bibelundervisning vil søke å fange noe av den erfarte læreplan.

## Kapittel 6: Bibeldidaktisk teori

---

Dette kapitlet er ikke kun avledet av empirien vår. Det er altså ikke bare en drøfting og refleksjon over det vi har sett, men er mer å forstå som en uavhengig gjennomgang av bibeldidaktisk teori. Den er skrevet for å kunne leses separat. Denne delen er en kort lærebok i bibeldidaktikk skrevet for å oppøve et didaktisk skjønn hos praktikere i trosopplæringen.

Forskningsspørsmål nummer 2 ligger under i kapitlet – ikke i empirisk forstand, men mer som grunnlag for å velge ut stoff innenfor bibeldidaktisk teori.

2. Hvordan presenteres bibeltekstene?
  - a. Hvordan fortelles bibeltekster?
  - b. Hvilket budskap er i fokus?
  - c. Hvordan forklares bakgrunn for tekster (lesning bak), hvordan leses selve teksten (lesning i) og hvordan gis teksten mening i dag (lesning foran tekst)?

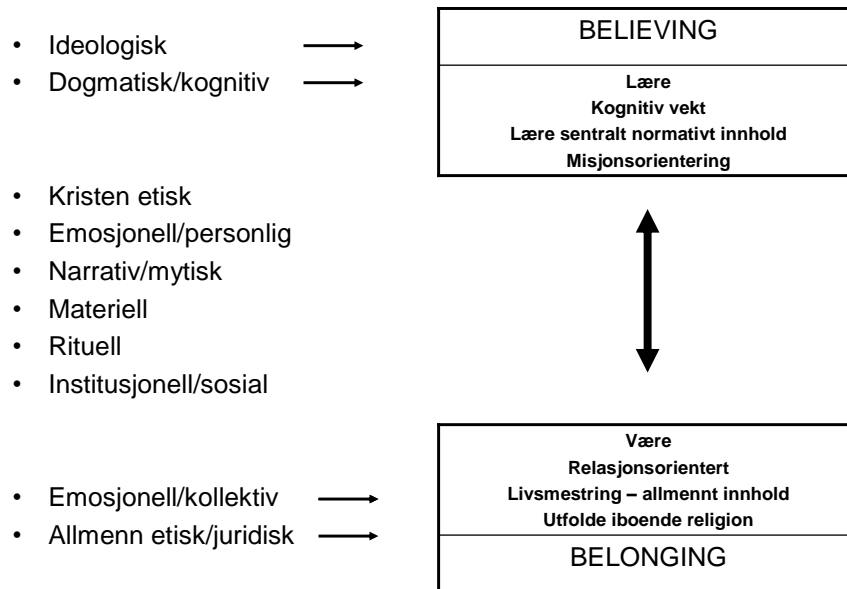
### Religionsdimensjonene

Det er nødvendig å ikke tenke for snevert om bibelundervisning innenfor kirkelig undervisning. Hvordan det undervises i Bibelen viser hva underviserne tenker om kristendommen som religion i alle dens dimensjoner. I evalueringen av reformens forsøksfase (ETOR) ble det utviklet nye didaktiske analyseperspektiver på basis av Ninian Smarts dimensjonstenkning om religion (Hauglin, Engedal, Leganger-Krogstad, Midttun, & Mogstad, 2007: 21-25). Modellen ble utviklet av Sverre Dag Mogstad og Heid Leganger-Krogstad som ivaretok analysen av pedagogisk tenkning i evalueringen (Leganger-Krogstad & Mogstad, 2006; Leganger-Krogstad & Mogstad, 2005). Det er nyttig å se bibelundervisningen i dette vide perspektivet da Bibelen ifølge trosopplæringsplanen skal være i bruk i kristen tro og tradisjon, kristent liv og praksis og livstolkning og livsmestring.

Vi forstår religionsviter Ninian Smarts dimensjonstenkning (Smart, 1997) som en god sjekkliste for å sikre at de ulike dimensjonene ved kristendommen som religion kommer til uttrykk i praksis i kirkens undervisning. Smarts teori danner utgangspunkt for modellen, men den er tilpasset kristendommen og utvidet for å passe til vårt formål. Trosopplæringen i Den norske kirke kan vektlegge ulike dimensjoner og kombinasjoner av disse på ulik måte. De ulike dimensjonene er ordnet etter vektlegging av *Believing and Belonging* (trosinnhold/lære og tilhørighet/være). Modellens ideologiske og dogmatisk/kognitive dimensjon på den ene side vektlegger det kognitive og det å lære sentralt og normativt innhold, mens den emosjonelle/kollektive og allmenn etiske/juridiske dimensjon vektlegger relasjoner, livsmestring det allmenne innholdet og

utfoldelsen av iboende religion. Disse to danner motpoler, mens alle de øvrige dimensjonene danner et kontinuum mellom disse ytterpolene.

## Dimensjonstenkning om religion



**Den ideologiske dimensjon** går på kristendommens verdensomspennende siktemål, at den framstilles som den ene sanne religion med et overordnet misjonsorientert mandat i møte med andre religioner. I trosopplæringen kan det bety at dømte barn og unge sees som potensielt kristne, en målgruppe for misjon. Det dømte barnet eller den unge trenger å vekkes gjennom omvendelsesforkynnelse. Denne dimensjonen kan omfatte kristendomsfortolkninger som enten ensidig går på moralsk opprustning eller en avmytologisert lesning av Bibelen på basis av historisk-kritiske lesemaåter. Kristendoms-forståelser som lar enten en overordnet global økologisk tenkning eller en nyreligiøs, holistisk tenkning prege hele trosopplæringen, vil også høre til her. En ensidig vektlegging av denne dimensjonen i trosopplæring fører til at individet blir en brikke i en overordnet sak for ideologien.

**Den dogmatisk, kognitive dimensjon** går på kristendommens utforming i systematisert lære, trosbekjennelse og dogmatikk. Dette er den systematiske og intellektuelle bearbeidelsen av mytene og ritualenes symbolspråk, erfaringene og felleskapsformene. Kristendommens kunnskaps- og læreinnhold i systematisert form i troslære eller katekismestoff står i sentrum for læringen. En kan også finne at treenighetslæren er fortolkende utgangspunkt for utvalg og utleggelse av fortellings-tekster. Læring av systematisk fortolket kristendom står i sentrum. Det er nødvendig å vite hva en tror på og kognitiv læring får vekt. Sannhetsspørsmålet står sentralt. En ensidig vektlegging vil gjøre trosopplæringen skolepreget.

**Kristen etisk dimensjon** går på en etikk som henter sin begrunnelse i kristen tradisjon og tro i motsetning til en allment begrunnet etikk ut fra skapelsesetikk/naturlig etikk. En kristen etisk tenkning for trosopplæringen henter inspirasjon i NT både fra Jesu budskap og Ham som eksempel og fra apostlenes gjerninger og brevlitteraturen. En ensidig vektlegging av den kristne etiske dimensjon vil la etiske krav stå uten etisk tilskyndelse eller motivasjon fra en tro eller en relasjon. Kristendom og moral blir to sider av samme sak.

**Emosjonell, personlig dimensjon** går på religiøse erfaringer og personlig opplevelse av det hellige, en relasjon til Gud, mening med livet, en himmel over tilværelsen, frelse eller kristendommens gyldighet. I trosopplæringen innebærer dette en vektlegging av personlig erfaring gjennom alle sanser. Estetiske uttrykk blir derfor viktige. Erfaringen av å stå i en meningssammenheng er sentralt. Trosopplæring som vektlegger denne dimensjon vil ønske at barn og unge erfarer kristendom som noe personlig som en investerer tid og krefter og følelser i. En ensidig vektlegging vil spille på de store følelsene og kreve personlig stillingtagen.

**Narrativ; mytisk dimensjon** går på formidling av kristendom gjennom myter, fortellinger og vitnesbyrd. Guds gjerninger i historien er nedfelt i en bibelsk tradisjon i den store fortellingen, frelseshistorien, som igjen består av de små fortellinger om menneskers møte med Gud. Mytene er ofte ikke-historiske fortellinger som rommer fortettet livserfaring i episk form. De bibelske fortellingene har formet historien, språket, fortellerformene og virkelighetsforståelsen i den kristne kultur. En trosopplæring med vekt her vil la fortellingen være en helt sentral del av innholdet for alle aldersgrupper. En ensidig vektlegging av den mytiske dimensjon betyr at fortolket tro ut over fortellingene ansees unødvendig og går på bekostning av kunnskap om kristen tro i systematisk forstand.

**Materiell dimensjon** innebærer at kristendommen som religion kommer til uttrykk i noen gjenkjennbare materielle uttrykk i arkitektur, kunst, hverdagsliv og samfunn. Det er bygninger, hellige steder, minnesmerker, gravplasser, symboler, hellige gjenstander og tider, bøker og klær samt gjenstander i hjemmet. Kristendommen skaper et gjenkjennbart kulturlandskap og kommer til uttrykk i gatebildet, i hjemmet og i folkelivet. Trosopplæringen kan foregå i en form som vektlegger denne dimensjonen gjennom stadig å relatere kristendommen til den erfarte verden. En ensidig vektlegging av denne dimensjon kan gi ensidig kulturhistorisk kunnskap.

**Rituell dimensjon** innebærer at kristen tro kommer til uttrykk i bestemte ritualer og kultus. Ritene er regelmessige, gjentatte handlinger med et bestemt symbolinnhold. All kultus i form av

aftenbønn, bordbønn, daglig bibellesning, gudstjenester og høytidsmarkeringer er en del av dette. Den gamle primstaven satte hverdagsliv og gudstjeneste inn i en felles årssyklus. Livsriter som dåp, konfirmasjon, bryllup og begravelse hører til her. En trosopplæring som vektlegger denne dimensjon kan ha vekt på både individuelle og kollektive ritualer og kombinasjoner av disse, og kan forholde seg til dem som er nedfelt i tradisjonen eller delta i nyskapingen av slike. En ensidig vektlegging av denne dimensjon kan gi fokus på vaner og form mer enn innhold.

**Institusjonell, sosial dimensjon** innebærer at kristendommen uttrykkes i institusjoner og sosiale fellesskap som kirkesamfunn og organisasjoner, i ulike fellesskapsformer som søndagsskoler, bønne- og bibelgrupper, kor, speidergrupper, misjonsforeninger, diakonale fellesskap, gudstjenestefellesskap, foreninger og interessegrupper og på leirer og festivaler. Økumeniske fellesskap på tvers av menighetsgrenser og kirkesamfunn blir mindre viktig. En trosopplæring med ensidig vekt på det institusjonelle vil gi innsyn i organisasjonsteori og kirkekunnskap, men liten forståelse for begrunnelsen for og hensikten med slike fellesskap.

**Emosjonell, kollektiv dimensjon** kan komme til uttrykk gjennom en følelse av fellesskap som skiller seg fra erfaringer gjort alene. Erfaringen innebærer fellesskapsopplevelser som overskrider individet. En trosopplæring som legger vekten her vil legge til rette for trygge steder for felles erfaringer og opplevelser som bygger opp under relasjoner. Denne relasjonsbygging vil oftest gå lenger enn familie og slekt knyttet til lokalmiljø, i retning av nasjon og globalt fellesskap. En trosopplæring med ensidig vekt på den emosjonelle erfaringen med fellesskap, vil gi trygge oppvekststeder og sosial tilhørighet uten begrunnelse for samværet eller uten klare mål.

**Allmenn etisk, juridisk dimensjon** innebærer at kristendommen har satt varige spor i en kultur i form av livsmønstre og verdier. Kristne grunnprinsipper gjennomsyrrer for en stor del lovverket i samfunnet, men presenteres i helt allmenne kategorier uten begrunnelse. Livsmestring kan læres ut fra en allment forstått etikk bygget på tradisjon og kultur. En trosopplæring som ønsker utfoldelse av medfødt etisk forståelse og medfødt religiøsitet hører til innen denne dimensjonen. En trosopplæring med ensidig vekt her, vil vektlegge det å gi barnet muligheter til utfoldelse av egne evner og anlegg på basis av den barnet allerede er. En vil være forsiktig med å begrense denne utfoldelse ved kulturimpulser som begrenser lek, fantasi og kreativitet.

### **Dimensjoner i bruk**

Smarts dimensjonstenkning som analyseredskap for bibelundervisning, egner seg for å sikre at bibelundervisningen blir satt inn i en helhet. En sikrer bredden i et trosopplæringstiltak om mange

av dimensjonene er med. Undervisere kan spørre seg om de har tiltak som beveger seg ensidig mot ytterpunktene believing eller belonging?

Denne modellen kan brukes til å både forberede til og i evalueringen av gudstjenester som inngår i trosopplæringstiltak. Hvor mange av dimensjonene ved kristendommen som religion får deltakerne innføring i? I bibelundervisningen slik vi har observert den er det få av pedagogene som tar inn et utenfrablakk og snakker om kristendom som religion. Dette er en klar svakhet fordi det ikke skaper forbindelseslinjer til barnas erfaring fra skole. Ute i felt så vi likevel flere av dimensjonene i bruk. Det er i hovedsak i de rituelle praksisene og i innrammingen av bibelundervisningen at de andre dimensjonene kommer til uttrykk. Bibelundervisningen har naturlig vekt på den mytisk, narrative dimensjon, religionens grunntekst. Gjennom gudstjenestepraksis som del av trosopplæringen settes den narrative dimensjon (bibelundervisningen) ved kristendommen som religion i relasjon til både den normative dimensjon gjennom lesningene og eventuell evangelieprosjesjon. Bibelen er materielt sentralt plassert på alteret (materiell dimensjon) og det rituelle blir tydelig gjennom liturgi og sakramentsforvaltning. Dogmatisk dimensjon blir tydelig gjennom preken, trinitariske formler i trosbekjennelse, sakramenter, bønn og velsignelse. Prekenen kan være mer eller mindre dogmatisk tydelig når det er små barn i målgruppen for trosopplæringstiltaket. Dersom tiltaket trekker mange folkekirkelige foreldre til kirken, ser vi en tendens til at skapelsesteologien understrekes. Da understrekes Belonging gjennom understreking av lokal tilhørighet og bruk av allmenntetiske utsagn langs den kollektive emosjonelle dimensjon mer enn Believing som ville vektlagt det emosjonelt personlige og kristen dogmatikk fra 2.- og 3. trosartikkel. Den institusjonelle klargjøres gjennom bruk av kirkebygg, gudstjenesteledelse av kirkens ansatte og gjennom det kirkemusikalske. Salmeboka er som oftest i bruk. Ulike menigheter prioriterer ulikt når det gjelder disse dimensjonene. Det har nær sammenheng med trosopplæringsleders teologiske ståsted og forståelse av hva en kirke er (Fagermoen & Lauritzen, 2018).

Det dominerende inntrykket fra våre observasjoner er at i trosopplæringen foregår det meste av undervisningen i menighetssalen eller kirkerommet. Trosopplæringsreformen førte til en endring, nemlig at barn og unge fikk undervisning i kirkerommet heller enn i kjeller eller i et klasserom på skoler. En tydelig årsak er nytt lovverk som ekskluderer trosopplæring i skolens lokaler eller i lokalene til skolefritidsordningen, men å bruke skolens lokaler er heller ikke ønsket fra kirkens side. De undervisningsansatte synes å ha innsett at rom tilhørende kirken gir undervisningen en bedre ramme. De setter sin lit til at rommene har en iboende kraft og atmosfære som farger samværet og



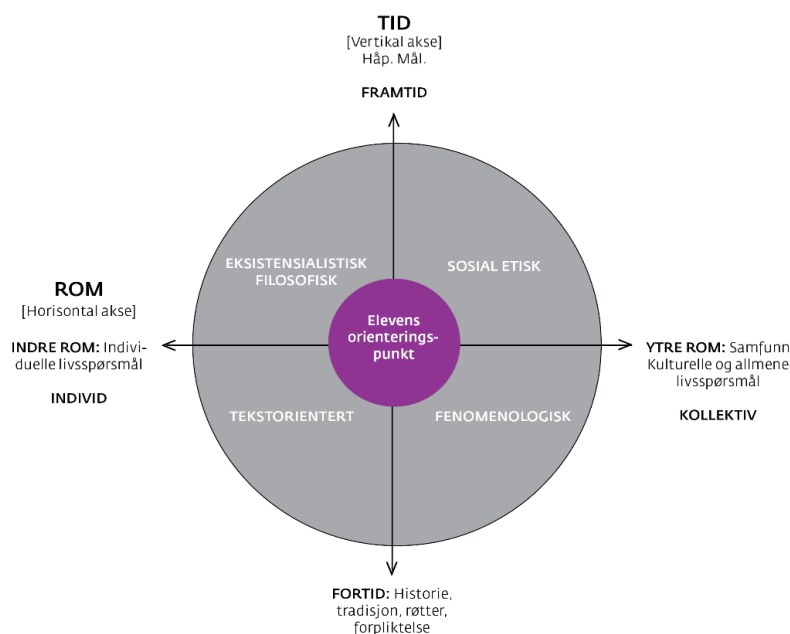
gir det et preg. Det er derfor verd å merke seg at en del av undervisningen vi har sett, forholder seg nesten indifferent til rommet. Kirkerommet er kun et praktisk undervisningsrom fordi det er lett å organisere mange barn eller unge i benkene, og det er sitteplass til mange. Det er opphøyet kor, slik at alle kan se, og det er lydanlegg slik at alle kan høre. Det har antakelig likevel en effekt på deltakerne at de blir kjent med kirkerommet, blir vant til å gå dit og får god tid til å studere ulike elementer der. Rommet har en atmosfære og en takhøyde som setter et visst preg på samværet. Sangen får en helt annen klang og rommet er tilrettelagt med piano/orgel. Den materielle og rituelle dimensjonen er dels til stede selv om det som foregår i hovedsak er undervisning.

## **Ulike tilnæringsmåter i bibelundervisningen**

Med utgangspunkt i disse to måtene å tenke hermeneutikk på, det vil si skape forståelse på, har Leganger-Krogstad utviklet en modell for å analysere ulike religionsdidaktiske tilnæringsmåter ut fra hva de vektlegger i religionsundervisning i skolen (Leganger-Krogstad, 2013). Modellen opererer med fire ulike virkelighetsdimensjoner i tilværelsen. Tid er delt i fortid og framtid, og rom er delt i menneskets indre rom og det ytre rom. Alle mennesker er plassert i tid og rom når det orienterer seg i tilværelsen, og barn orienterer seg gradvis fra sin plass eller punkt i verden.

Modellen omskrives her med tanke på undervisning i kirken:

I modellen er barnet eller den unge plassert i et punkt i sentrum, med behov for å orientere seg i verden i relasjon til tid og rom fra sitt faste punkt i tilværelsen. Tidsaksen er vertikal og peker nedover mot fortid og oppover mot fremtid. Romaksen er horisontal og peker mot venstre mot det indre rom i individet og mot høyre mot det ytre rom mot gruppe, samfunn, kollektiv og den globale verden. Individet orienterer seg altså i alle retninger, eller virkelighetsdimensjoner, med utgangspunkt i seg selv. Det orienterer seg historisk og funderer over og planlegger for framtiden, klargjør egne oppfatninger og kjenner på egen vilje og verdier i selvrefleksjon. Samtidig har den enkelte behov for å forstå og ta i bruk og leve i samspill med den nære og fjerne verden rundt seg. Begrepene brukt ytterst på aksene utgjør menneskets livsspørsmål. Langs fremtidsaksen på individuell og kollektiv side av aksene stilles de store spørsmålene i individets liv og på vegne av skaperverket eller kloden. Langs fortidsaksen på begge sider stiller individet spørsmålene om egen kulturell bakgrunn og historie (ofte flerkulturell eller flerreligiøs) ut fra røtter, de lange linjer i historien og tenkemåter som springer ut fra kristendommen.



I aksesystemet plasserer samtidig fem tilnæringsmåter til kirkelig undervisning seg ut fra hvor de har sitt tyngdepunkt. I virkeligheten opererer de færreste av dem rendyrket, men modellene har ulike tyngdepunkt. Den femte tilnærmingen utgjør en kombinasjon av to.

Disse er:

### 1. Eksistensialistisk, filosofisk tilnærming

I modellen er eksistensialistisk, filosofisk tilnærming plassert mot indre rom og fremtid. Barnets egenutvikling og refleksjon på bakgrunn av erfaringer og verdiklargjøring er målet for undervisningen. Bibelen og andre redskaper brukes for å lære *fra* kristendommens tekster og tradisjoner og praksiser heller enn *om* dem. Det er altså ikke kun fakta, men hva tekstene kan gi individet av lærdom å ta med seg. Det er fokus på individuelle fremtidsrettede spørsmål som: Hva vil jeg med livet mitt? Er livet å likne med en gave uten bruksanvisning, et puslespill, en gåte eller en verdifull diamant? Hva har Gud med mitt liv å gjøre? Er jeg villet og skapt, i så fall til hva? Hva

er meningen med livet? Hva betyr vennskap for meg? Hva betyr kirken for meg? Hva betyr denne teksten, og hvordan bruker jeg den? Hva trenger jeg å be om? Hva vil Gud meg gjennom denne erfaringen?

## **2. Sosialetisk tilnærming**

I modellen er sosialetisk tilnærming plassert mot det ytre rom og fremtid. Orienteringen mot virkelighetsdimensjonen som angår kollektivet og samfunnet i et framtidsperspektiv ligger her. Læring som gir hjelp til refleksjon over samfunnsetiske utfordringer lokalt og globalt er målet. Fokus i undervisningen er på felles fremtidsrettede tema og spørsmål som: Hva sier kristendommen om forvaltning av skaperverket? Hva sier Bibelen om årsak til sult, fattigdom og krig? Hva betyr det at menneskets verdi er ukrenkelig i kristendommen? Hvem er min neste, og hva betyr det at kirken er Guds hender og føtter i verden? Hvordan bygges vennskap, respekt, toleranse og fred mellom ulike religioner og ved hjelp av religionens egne redskaper? Hvordan kan jeg leve grønnere?

## **3. Tekstorientert tilnærming**

I modellen er tekstorientert eller bibelorientert tilnærming plassert mot det indre rom og mot fortid. Undervisningen vektlegger å orientere elevene i de lange linjer i kristendommen basert i kildetekster. Barn og unge skal få hjelp til å se fortidens betydning for dem, gjennom fortolkning av Bibelen. Læring *om* og *fra* hellige tekster og tradisjoner står i sentrum. Kjennskap til plassering av tekster i historisk kontekst og fortolkning av tekster hører til. Fokus i undervisningen er på spørsmål som: Hva betyr det å ha hellige tekster? Hvordan er Bibelen blitt til? Hvilken kontekst er denne teksten blitt til i? I hvilken intertekstuell sammenheng står denne enkeltteksten, og hva sa teksten til sin samtid? Hvordan har denne teksten blitt tolket i historien og satt spor? Hvordan leses den vanligvis i dag? Kan barne- eller ungdomsgruppa formulere eller kreativt uttrykke tekstens religiøse og etiske budskap? Hva sier teksten meg?

## **4. Fenomenologisk tilnærming**

I modellen er fenomenologisk tilnærming, i betydningen religion som empiriske fenomener, plassert mot det ytre rom og mot fortid. Læring om og forståelse av religion slik den faktisk fremstår i menneskers liv er målet. Kristendommen har satt empiriske spor materielt og i verdier, skikker, kunst og kultur. Sentralt står religion som empirisk fenomen i samfunnet. Fokus i kirkelig undervisningen er på spørsmål som: Hvordan kan vi se at Norge har vært et land med kristendom

i mer enn tusen år? (Kristendommens virkningshistorie). Hvordan leves kristendom? Hvilke ritualer, skikker og praksiser har bibelsk begrunnelse eller er vanlige i land preget av kristendom? Hvordan kjenner vi igjen et kirkebygg? Hvilke kulturuttrykk har kristne røtter? Hvordan er kirkebygg utformet utvendig og innvendig og hvorfor? Hvilke gjenstander må være der for å kunne ha en gudstjeneste? Hvilke høytider og symboler er i bruk, og hvilke skikker praktiseres? Hvilke samværsformer er vanlig, og hva kjennetegner kristnes etikk?

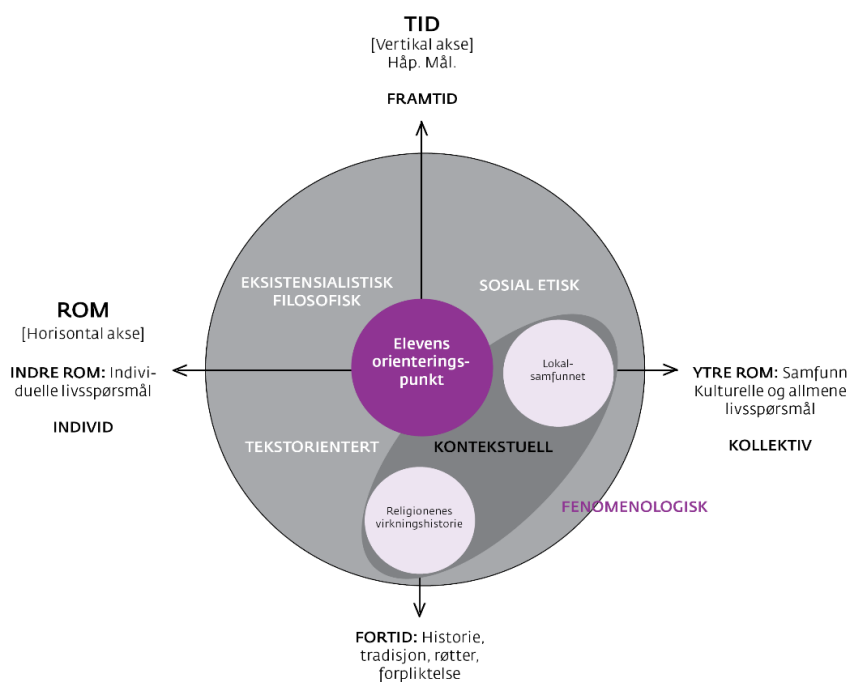


Foto: Lilleaker skole, [Osloskolen.no](http://Osloskolen.no)

## 5. Kontekstuell tilnærming

Denne tilnærmingen er en kombinasjon av den tekstorienterte og den fenomenologiske tilnærmingen og er i modellen plassert som en ellipse nær barn/unge med lokalsamfunn og religionenes virkningshistorie som to sentrum i denne. Læringsprosessen tar utgangspunkt i barnas egen kontekst slik at de blir kjent med spor av religiøst liv i lokalsamfunnet. Hvilke religioner er her og hvordan kommer de til uttrykk i barnas livsverden? I kirkelig undervisning står følgende spørsmål sentralt: Hva kan kirkebygget vårt lære oss om kristendom? Hvilken historie har bygget? Hva er nødvendig interiør? Hva betyr kunsten og symbolene? Hva foregår her? Hvordan markeres

livsritene i denne kirken? Hva foregår i menigheten på hverdager? Leies kirken ut til en migrantmenighet og hvem er de? Hva forteller kirkegården om menneskers syn på døden, og hvilke gravskikker finnes? Hvilke andre religiøse eller diakonale institusjoner finnes i nærmiljøet? Hvordan viser vi hverandre respekt på tvers av ulike oppfatninger om rett mat, rette klær og rett familiemønster? Hva holdes hellig av ulike grupper? Hvor er det konflikt eller samarbeid? Menighetens engasjement i forhold til kristne i andre land og verdensdeler inngår.



*Modell av elevens orientering i kontekst. Kontekst forstått som tid og rom. Modellen illustrerer ulike tilnæringer til religionsundervisning. Kilde: Heid Leganger-Krogstad*

Barn og unge trenger å orientere seg i tid og rom med utgangspunkt i sin kontekst og det de har sett og erfart. De ulike virkelighetsdimensjonene bør bli belyst i kirkelig undervisning. Denne modellen angir derfor et annet sett kriterier for å vurdere undervisning enn Smarts dimensjonsmodell. Her er barns og unges egne behov for å forstå verden/virkeligheten

utgangspunktet. Alle dimensjonene er indirekte beskrevet i Gud gir – vi deler. Det er derfor relativt enkelt å gjenkjenne de tre aspektene i trosopplæringen: Kirkens tro og tradisjon, kristen tro i praksis og livstolkning og livsmestring i modellen (TOP s. 15) uten at de kan plasseres direkte inn i noen av tilnæringsmåtene. Kirkens tro og tradisjon gis det innsikt i og erfaring med gjennom tekstorienterte, fenomenologiske og kontekstuelle tilnæringer. Kristen tro i praksis gis det innsikt i og erfaring med gjennom fenomenologiske og kontekstuelle tilnæringsmåter. Livstolkning gis det innsikt i og erfaring med gjennom filosofiske, eksistensielle og tekstorienterte tilnæringsmåter. Livsmestring oppøves best gjennom kontekstuelle, sosialetiske og eksistensielle tilnæringsmåter. Slik har vi vist at de tre aspektene i trosopplæringsmodellen går på kryss og tvers av de fem ulike didaktiske tilnæringsmåtene til bibelundervisning.

## **Bibelen som grunnleggende kilde – ingen barnebok?**

At Bibelen ikke er skrevet med tanke på barn, det er et faktum. «Bibelen er ingen barnebok. Til det er den for omstendelig i språket, for fremmed i kulturen og for voldsom i fortellingene», skriver Eirin Hoel Hauge og Kristin Moen Saxegaard (Hauge & Saxegaard, 2012:8). I trosopplæringen spenner bruken av bibeltekstene fra ren høytlesning eller tekstnær gjenfortelling til sterkt bearbejdede muntlige fortellinger. Graden av tiltroen til barns evne til å forstå bibeltekster har vekslet gjennom historien.

Det har sammenheng både med ulike syn på bibeltekstenes karakter og dermed kravet til intellektuell forståelse av teksten, og med at det er ulike syn på barnet i teologien. Har barnet en selvstendig status og verdi i seg selv, eller er barnet verdifullt for det det kan bety i framtiden, altså det det kan utvikle seg til? Her tar trosopplæringsreformen et klart og tydelig standpunkt gjennom mottoet *Størst av alt* brukt med henvisning til barnet, får det en selvstendig kristen tilhørighet og tro. Kristentroen forstås mer som en relasjon enn tilslutning til læresetninger og kunnskapsinnhold. Derfor kan reformen ha gyldighet for *alle* barn.

## **Bibelen for barn – ulike pedagogers svar**

Religionspedagog Friedrich Schweitzer har i boka *Die Religion des Kindes* redegjort for forståelsen av barnet og barndom i religionspedagogisk sammenheng i kirkens historie fra reformasjonen av med Luther, via store tenkere som Comenius, Rousseau og Schleiermacher til en gjennomgang av tenkningen på 1900-tallet og barneteologi og barnets evangelium til vår tid. Han stiller fire spørsmål til hver av tenkerne i den historiske gjennomgangen:

1. Tas barn og unge på alvor i religiøs sammenheng som noe annet enn voksne?
2. Tas det utgangspunkt i barndom og ungdom som egne livsfaser?

3. Hvilken betydning har barnets utvikling for religiøs oppdragelse eller for religionspedagogikken som disiplin? Underspørsmål: Hvilke begrunnelser (teologisk og pedagogisk) er utslagsgivende?
4. Hvilke metoder blir oppfattet som barnevennlige (*kindgemäss*) (Schweitzer, 1992: 24)?

### **Martin Luther**

Nå 500 år etter reformasjonen kan det være et poeng å se på hva Martin Luther tenkte om disse tingene. Hvordan betraktet han barnet? I Schweitzers gjennomgang av Luthers tanker, er det særlig Luthers store katekisme som viser tydelig at han anser barndom som en egen aldersfase, og han begrunner barnets verdi i selve barnedåpen og ikke i barnets uskyld eller i religiøse anlegg. Barn er gjennom dåpen likeverdig med den voksne i hellighet begrunnet i teologien, men underordnet den voksne i oppdragelse begrunnet i pedagogikken (s. 40-41). Det at Luther utarbeidet den lille katekismen ved siden av den store katekismen for familiefaren, er i seg selv uttrykk for en erkjennelse av behovet for å tilpasse lærestoffet til kunnskapsnivået hos dem man skriver til. Mengden stoff skulle begrenses, og en skulle gjøre et elementært utvalg. Det skulle tas hensyn til barnets evne til å forstå og en skulle velge stoff ut fra barnets erfaring. Arvesynden er til stede hos barnet, men den sover, hevdet Luther (s. 43). Det uanfektete barnet representerer den høyeste uskyld (s. 48). Arvesynden våkner imidlertid og får økende betydning med alder. Luther omtaler derfor ikke ungdom i like positive kategorier som barnet. Ungdommen er preget av både opprør, begjær, fråtsing, erting og utsvevelse. Luther gjør bruk av et tradisjonelt sjuårsskjema for å beskrive perioder i menneskers utvikling: Fram til sjuårsalder er de småbarn *infans*, fram til 14-årsalder kalles de barn *puer*, så kommer ungdom *iuvenis* fram til 21 årsalder, og deretter er mennesket voksent *adultus* fram til oldingstadiet *senex* som naturlig nok ikke er aldersfestet (s. 43).

Opplæring ble vektlagt av Luther. Han hevder at et barn uten opplæring går til grunne og ikke kan bli et godt menneske. Samtidig sier han at kristenheten ikke kan gjøre noen større skade enn å forsømme et barn. Barn ble sett på som lett påvirkelige, og han innså at det er lettere å rette opp et ungt enn et gammelt tre (s. 50). For den voksne er fornuften et hinder for troen. Slik er det ikke for barn, og derfor har de en forbildefunksjon for de voksne. Luther sier at han selv må bli et barn og elev av katekismen. Han sier at barn skal lære med lyst og lek. Luthers bidrag som folkepedagog, oppdrager, skolemann og barneteolog er blitt løftet fram som et betydelig pedagogisk bidrag av Mogstad i forbindelse med reformasjonsjubileet (Mogstad, 2016).

Luther (og andre tenkere som gjennomgås i Schweitzers bok) er tydelige eksempler på at en i kirken har tenkt at barndommen er en selvstendig fase lenge før 1900-tallet som er benevnt som barnets

århundre etter reformpedagogen Ellen Key presenterte sitt antiautoritære og ekstremt barnesentrerte program (Schweitzer, 1992: 260-264). Key definerer i praksis religion som barnets egen utvikling ut fra dets egne interesse og driv og uten et forhåndsbestemt program for kulturpåvirkning.

Synet på barnet i ulike perioder i tidlig kristendom har i kjølvannet av trosopplæringsreformen vært gjenstand for forskning. I boka *Når jeg så skal ut i verden* gis det en gjennomgang av antikken, gresk-romersk tid, i jødisk tradisjon, barn i evangeliene, den eldste kirke, i 'Tomas' barndomsevangelium og hos Johannes Krysostomos. Gjennomgangen viser at barn har del i det religiøse liv, selv om de ikke blir omtalt som egen gruppe, mer som individer i en del sammenhenger. Det blir også gjort tydelig at opplæring av barn har vært sentralt gjennom hele historien (Sandnes, Skarsaune, & Aasgaard, 2009).

### **Ronald Goldman**

På 1960-tallet hadde den engelske religionspedagogen Ronald Goldman sterk innflytelse i hjemlandet, og hans tanker spredte seg med kraft til både Danmark og Norge. Han hevdet at religiøs tale generelt og metaforer og liknelser spesielt krevde evne til abstrakt tenkning og derfor ikke var egnet for barn under 12-13 år (som ikke hadde nådd formelt-operasjonelt kognitivt utviklingsstadium ifølge Piaget). En måtte rett og slett vente med å bruke metaforer til barna var modne nok, hevdet han (Goldman, 1964). Den svenske religionspedagogen Sven Hartmann derimot har vært opptatt av å vise det motsatte, nemlig at det er forskningsmetodene for å fange barns forståelse som er mangelfulle, og dermed er problemet, ikke barna (Hartman, 1987).

### **Ingo Baldermann**

Samme tendens til å tenke at barn er langt dyktigere bibellesere enn pedagoger tidligere har tenkt, finner vi også på tysk mark, særlig hos religionsdidaktikeren Ingo Baldermann, som har gjennomgått en personlig utvikling fra å jobbe bibeldidaktisk med formidling gjennom omskriving, forenkling og tilrettelegging av bibeltekster med tydelig budskap på 1960-tallet (Baldermann, 1969), til å arbeide sammen med barn og unge med ulike tekster og vise deres evne til å forståelse tredve år seinere (Baldermann, 1996). Han begynner derfor sin utforskning av Bibelen sammen med barn i 4. klasse (10-11 år) og ser på korte uttrykk i klagesalmer sammen med dem. Et eksempel er Salme 69,3-4:

<sup>a</sup> *Jeg har sunket ned i myr og dyp,  
foten finner ikke feste.  
Jeg er kommet ut på dypt vann,  
flommen skyller over meg.*



*4 Jeg er trett av å rope,  
strupen er hes,  
øynene slukner,  
jeg har ventet på min Gud.*

Dette fortolker barna som tekster om å dumme seg ut, være redd for døden, ha dårlig samvittighet eller ha fiender og noen barn snakker i 1. person, mens andre bruker 3. personsuttrykk. Etter hvert som barna ser mer på teksten, finner de interesse av å tenke gjennom hvordan det er å være alene og rope på hjelp uten å få det. Noen tenker på nyhetsinnslag om brann i en blokk der mange innvandrerfamilier bor (s.27-29). Deretter fortsetter undervisningen med fortellinger og liknelser fra Det nye testamentet (s. 69-231). Baldermann fører erfaringsbevis nedenfra. Han leser Bibelen sammen med barn og erfarer at de forstår en hel masse. Bibelen er ord for livet (s. 24-63).

Når Baldermann skuer tilbake på sin egen faglige utviklingshistorie, mener han at han har beveget seg fra å behandle tekstene som *objekt* for historisk-kritiske fortolkningsmetoder til å se på tekstene som *subjekter* som kan tiltale barn og unge direkte. Han spør ikke etter hva de kan lære *om* tekstene, men etter hva de ser, erfarer og oppdager i tekstene, og derfor lærer av dem. Barns og unges dialog med tekstene er hans utgangspunkt i frigjøringspedagogisk forstand etter ide fra Paolo Freire (s. 3-4)<sup>52</sup>. Han forutsetter at barna er på sannhetssøken i bibellesningen og at de er grunnleggende på leting etter håp. Håp er en grunnkategori i Bibelen for Baldermann (s. 9 og 88ff). Han hevder at han har erfaring for at barn kan forstå bibeltekster uten mange forklaringer av historiske og kontekstuelle forhold forut for lesningen av tekster (s. 30). For ham er det et spørsmål om å finne de rette tekstene.

Fagutviklingen som ofte benevnes Children's spirituality går ut på å gi barn mulighet til å møte religiøse kildetekster og fortolke dem selv eller gjøre seg opp sin egen mening om tekstene. Interessen for utvikling av det kompetente barnets iboende evner er grunnlaget prosjektet bygger på (Erricker & Erricker, 2000; Ota & Chater, 2007; Ota & Erricker, 2005; Sagberg, 1999, 2007, 2015).

Innvendingene eller spørsmålene som kan stilles i forhold til slike optimistiske innganger til bibelundervisning (Baldermann og Children's spirituality) er flere: Hvem velger tekster, er det ikke de voksnes ansvar? Vil ikke rammene og innledningene, rommet og settingen i seg selv være vel så avgjørende for lesningen av tekster som teksten selv? Er alle fortolkninger like relevante og hvordan

---

<sup>52</sup> (Freire, 1980)

kan barnet vite at det leser en *bibelt*tekst? Hvilken rolle skal den voksne ha? Skal den voksne være en likeverdig partner og tilrettelegger eller inngår den voksne i et asymmetrisk forhold basert på forhåndskunnskap om teksten? Kan likevel bibeltteksten utgjøre et likeverdig møtepunkt nettopp fordi det er en bibelttekst, der voksne og barn på lik linje kan utforske den og bli adressert av den? De voksne må bli som barn for å komme inn i Guds rike, sier Jesus.

Ser en nærmere på hvordan Baldermann arbeider, så settes bibelttekstene inn i tematisk sammenheng i undervisningen i konfesjonell modell for religionsundervisning i tysk skole (foreldrene velger hvilken konfesjon barna skal følge). Elevene møter kyndige lærere som opplyser teksten, dens bakgrunn og intertekstuell lesning. Samtidig går den voksne, ut fra Baldermanns didaktikk, inn i et utforskende forhold til teksten på lik linje med barnet. Han kaller da teksten et subjekt og ikke et objekt, fordi den kan tale til eller tiltale både den voksne og barnet som inngår i læringsprosessen.

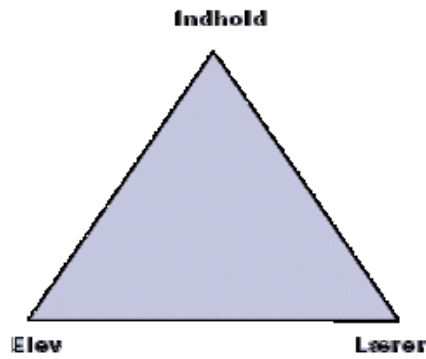
### **Hans Skjervheim**

I norsk sammenheng er dette blitt uttrykt litt annerledes, men med samme intensjon. Bibeltteksten som *det tredje leddet* mellom oss – er en annen måte å uttrykke dette på etter Skjervheim – noe vi utforsker sammen med likeverdig interesse selv om den voksne kan være den som velger ut tekstene og deres lengde og rekkefølge, deler kunnskap, stiller spørsmål og likevel selv står under tekstens tiltale fordi den inneholder budskapet om erfaringer med den treenige Gud.

Filosof Hans Skjervheim skriver i essayet ”Deltakar og tilskodar” (Skjervheim 1976)<sup>53</sup> om den ideale treleddede relasjon mellom en sak og to subjekter. To mennesker møtes i felles interesse om en sak, et problem eller en tekst. Dersom det finnes en slik felles interesse omkring en sak, da er det et en treleddet relasjon. Da er begge parter deltakere og ingen blir tilskuer. Man unngår å gjøre den andre til objekt, til et kasus eller til en man setter seg over og definerer. Det blir ingen lærer/elevrelasjon. Han hevder at det i møte med andre er mulig å innta to fundamentalt ulike holdninger.

---

<sup>53</sup> «Deltakar og tilskodar» ble første gang publisert som en stensil ved Institutt for sosiologi ved Universitetet i Oslo i 1957 (Dagbladet 01.08.2008, Espen Sørby).



Modell Hans Skjervheim: En treleddet relasjon

*Den ene holdningen* er at vi sammen med den andre retter oppmerksomheten mot saksforholdet, temaet, problemet og deler det. ”Vi har her en treledda relasjon, mellom den andre, meg og sakstilhøvet som er slik at vi deler sakstilhøvet med kvarandre,” (Skjervheim 1976: 52). En slik treleddet relasjon er et subjekt-subjekt-forhold, en dialog omkring et saksforhold.

*Den andre holdningen* er å ikke bry seg om eller være interessert i det den andre sier, og sette likhetstegn mellom den andre og hans/hennes ytringer. Det fører til en toleddet relasjon der de to partene ikke forholder seg til et felles tema for utforskning. I bibelundervisningen innebærer det å gjøre barnet til en sak, et kasus, et objekt, - en bruker/kunde av trosopplæring som man egentlig ikke er interessert i som menneske. Det blir ingen reell dialog. Man betrakter da den andres erfaringer, følelser eller vurderinger som interessant brukerinformasjon eller uttrykk for tidstypiske holdninger. Dette kan profesjonsutøver stå i fare for å gjøre fordi relasjonen i utgangspunktet er asymmetrisk. Den voksne bestemmer i stor grad programmet, men behøver likevel ikke ta definisjonsmakten i situasjonen ved å bestemme hva som er gyldige utsagn og handlinger i situasjonen. Når man objektiviserer den andre, inntar man en tilskuerholdning og fratrar den andre muligheten til å være deltaker eller aktør i relasjonen. Teorien om det tredje leddet er anvendt i barnehagepedagogisk tenkning i Norge for å vektlegge en reell interesse for barnets utforskning og tankeverden, særlig av pedagog Solveig Østrem. Hun har videreført disse tankene til trosopplæringen i en artikkel i Prismet (Østrem, 2007). Det er samme forståelsen som ligger til grunn for dialogisk undervisning, dvs. undervisning der en møtes omkring noe felles for å lære og utvikle seg. Dialogen er dialog der en gis forutsetninger gjennom voksen tilrettelegging for å møtes på likefot omkring noe tredje. Det er den som underviser sin oppgave å besørge at det legges til rette for en slik likeverdighet. Det krever en del om de som møtes i dialogen har ulikt utgangspunkt. Dette er drøftet i en artikkel med tanke på skolens religionsundervisning der elever ofte har ulik bakgrunn (Leganger-Krogstad, 2014).

I formell utdanning (skole) der den voksne også eier evaluerings- og sertifiseringsverktøyene, sier det seg selv at definisjonsmakten er stor og må være det, men i kirkelig undervisning der barnet skal være eksempel for den voksne i tro, kan deltakerperspektivet i langt større grad synliggjøres og virkeliggjøres. Begge parter står på likefot i forhold til Gud, teksten, mysteriet og skaperverket, og i rommet, i handlingen, foran alteret og i møte med livet. Altså blir den voksne og barnet subjekter innfor det tredje leddet, saksforholdet.<sup>54</sup> Forskjellen er mengden livserfaring og kunnskap og makt til å legge til rette, og den voksne har plikt til å arbeide målrettet og bevisst, oppdra og ta ansvar for den pedagogiske situasjonen. Barnet er ikke myndig og har ikke ansvar for eget liv – ennå. Barnet skal derfor tilbys en kvalitetssikret og trygg og gjennomtenkt opplærings- og utprøvingsarena. Samtidig er kirkelig undervisning et sted for verdilæring og oppdragelse.<sup>55</sup> I oppdragelsessammenheng er den voksne ansvarlig for å at undervisningspraksisen så langt det er mulig samsvarer med kristne verdier slik de er uttrykt gjennom teologi og etikk, i kirkens planer og i den ideologiske læreplan. De voksne og alle medlemmene er samtidig forbilder og skal formidle kristne verdier i ord og handling. Den voksne og ungdomslederne med gitt ansvar inngår i en asymmetrisk relasjon med barna.

### **Altfor kraftig kost?**

Mange tenker at Bibelen ikke er en barnebok fordi den er altfor kraftig kost, dvs. den er for voldelig og har for mange etisk vanskelige konflikter og et foreldet gudsbilde. Bibelen deler inn mennesker i folkegrupper som jøder og hedninger, og i kategorier som venner og fiender, kvinner og menn, og treller og frie. Dette er problematiske kategorier for vår tid, og det kreves omfattende forklaringer for å gjøre dem forståelige. Forenkling skjer derfor svært ofte. Forenklingen kan gå ut på å dempe konflikt, fjerne voldsscener, fjerne domsord, fjerne fiendebilder og ondskap. Til tider glettes fortellingene slik over at dramaet blir borte. Barnepsykiater Robert Coles, hevder at kjennskap til fortellinger fra religiøse kilder og annen litteratur gir barn mulighet til å kunne forberede seg på å møte voksenverdenen (Coles, 1992). Gjennom fortellinger lærer de om godt og ondt, glede og fare, liv og død på en ufarlig måte. Fortellingene gir forhåndsforståelse og er ressurser for barns bearbeidelse av vonde erfaringer (Coles, 1989). I psykiatrien ser han derfor stadig hvordan traumer og vonde erfaringer bearbeides gjennom fortellinger og fortellingsmønstre som barna har fått lære. Mange tenker at Bibelen har for kraftig kost for barn, slik at fortellingene må tilrettelegges, avdramatiseres og glettes ut. Teorien ovenfor tilsier at dette er å undervurdere barn og å misbruke fortellingens kraft. Barn er i dag storforbrukere av bøker, film og TV. Gjennom bildebaserte medier er barn kjent med drama og fiksjon med skurker og helter. I en god del fortellinger med bakgrunn i asiatisk fiksjon

---

<sup>54</sup> Eksempler på hva dette kan bety i praksis, klargjøres i Aileen Zahls avhandling (Zahl, 2012: 50-51).

<sup>55</sup> I offentlige planer for barnehager og i barnehagepedagogikken har andre begreper overtatt for oppdragelsesbegrepet, hevder Einar Sundsdal og Maria Øksnes i kronikken «Da oppdragelse forsvant fra barnehagen» i Aftenposten 13. april 2018 (Sundsdal & Øksnes, 2018). De mener at økende fokus på individuell læring og fokus på resultatmål går på bekostning av oppdragelse som de definerer som den voksne generasjonens forsøk på å føre barn inn i en sosial og kulturell sammenheng med fellesskapet som siktemål.

skifter helter fra å være gode til onde uten særlig forklaring. En del barn finner det krevende å forholde seg til uberegnelige skift i atferd hos rolleinnhavere i disse fortellingene. De er vant til mer konsistente personer i vestlige fortellinger. I Bibelen blir Gud framstilt som allmektig, hellig og god. Noen steder står det at han kan angre seg, men han er ikke uberegnelig. For å forstå Bibelens store fortelling er det nødvendig å kjenne den hellige Gud som ikke tåler synd og ondskap.

I den familiepedagogiske modellen til Oddbjørn Evenshaug og Dag Hallen omtales og illustreres familiens filterfunksjon rundt barnet. De bestemmer primærsosialiseringen og danner et filter mellom barnet og verden rundt (de parter som deltar i sekundærsosialiseringen av barnet). Det innebærer å velge nettverk, oppvekstmiljø, aktiviteter osv. for sine barn. Det dreier seg også om å sile den påvirkning og informasjon barnet utsettes for, som et vern. Den ballasten barnet har med seg fra hjemmet hjelper dem videre til å filtrere erfaringer de møter seinere ut fra de verdier de har fått med hjemmefra. Modellen omtaler i hovedsak siling av informasjon, filmer, TV-programmer, nyheter osv. for barna (Evenshaug & Hallen, 1997: 20ff). Spørsmålet i dag er i hvor stor grad foreldre kan fungere som filter i et moderne mediasamfunn og et samfunn med lang offentlig omsorg og oppdragelse. Et overveiende flertall av barn går i barnehage fra de er 1 år og i skole til de er 18/19, og foreldre har liten innflytelse på barnehagens og skolens innhold og verdier.<sup>56</sup>

Den reelle verden er mer truende enn fortellinger og fiksjon. Barn av i dag har ofte større erfaring med livets skyggesider enn de strengt tatt trenger. De er i dag dessuten svært godt informert om farer og katastrofer i verden. Dersom kirkens undervisning ikke tar høyde for dette, blir den uinteressant og likegyldig.

### **Utvalg for de aller minste barna**

For de minste barna ser vi en tendens til å velge handlingsmettede fortellinger, og det er naturlig. Handlinger gir driv i fortellingene og de er både enkle å fortelle og illustrere med bilder og i drama. I drama blir hensikten med handlinger ofte forklart gjennom personers samtale med seg selv. Slik får de yngste barna hjelp til å forstå forløpet i fortellingen.

I bibelbøker og i den kateketiske tradisjon er det vanlig å tenke at de minste er engasjert av små barn og dyr. Fortellinger i Bibelen der dyr inngår er derfor mye brukt, og dyra får i fortellingene ofte langt mer sentrale funksjoner i fortellingen i form av fortellerstemmer eller synsvinkler enn de er tillagt i Bibelen. Det kan vi blant annet se ved bruk av teksten om skapelse, slangen i Edens hage,

---

<sup>56</sup> Foreldre bestemmer mer over barns fritidsvalg, men moderne foreldre gir barn stor medinnflytelse, de får velge *hva* de skal delta i viser undersøkelse om kirkens samvirke med hjemmet (Høeg & Trysnes, 2012: 96).

Noahs ark, løvehulen, den ene og de nittini sauene, sauene som blir kjent ved navn, de 153 fiskene i fiskefangsten, eselet Jesus rir inn i Jerusalem, og på hanen i yppersteprestens bakgård. At fortellinger der barn inngår i relativt tydelige handlinger, står sentralt, er naturlig ut fra mulighetene de gir som sentrale identifikasjonsfigurer. Fortellinger om engler synes å ha en tilsvarende brukervennlighet.

## **Kontekstkunnskap for bibellesning**

Alle barnebibler, bibelbøker og lærebøker som eksisterer, er uttrykk for at voksne formidlere ser behovet for å tilrettelegge tekstene for barn og unge. Goldman tenkte at tilrettelegging var nødvendig på grunn av det religiøse metaforpråket i seg selv. Han oppfattet problemet som et abstrakt språk, men det er en delvis feilslutning, da vansken med å forstå bibelske tekster har vel så mye å gjøre med det faktum at de er fra en fremmed tid og en fremmed kontekst. Bibelen er blitt til gjennom en nesten tusenårig tilblivelsesprosess og den ligger to-tre tusen år tilbake i tid. De kontekster Bibelen tar for gitt ligger langt unna dagens postindustrielle, globale, digitaliserte verden med stor informasjonsflyt. Bibelens verden er jordbrukskultur i Midt-Østen med bestemte etniske grenser, rangorden mellom folkegrupper og kjønn, mellom yrkesgrupper, mellom voksne og barn, mellom vingårdsherrer og arbeidere, mellom husfolk og trelles osv. Hverdagslivet og livsmønstrene, skikkene og konvensjonene samt regler for god atferd var ganske annerledes. Svært mange av bibelfortellingene er vanskelige å forstå uten å kjenne denne konteksten. Det er altså et stort behov for å lese *bak* tekstene for å forstå. De fortellingene som skulle ha et lett forståelig budskap mister sin kraft ved at barn i dag ikke har kulturelle forutsetninger for å forstå det som sies.

Hvorfor er da Bibelen fortsatt nødvendig? Det er verdens mest utbredte og leste bok. Den har endret historien for alltid, og den gir inspirasjon til samfunnsendringer i stadig nye samfunn verden over. Den reiser folk opp fra undertrykkelse, og den gir livshåp og trøst til fornedrede og fortvilte. Den gir mennesker identitet og livsmening. Den utgjør kulturelle forståelsesrammer for 2,2 milliarder mennesker på jorda og gir identitet og livsmening for en stor andel av disse menneskene. Den er den grunnleggende boken for jødisk, kristen og dels islamsk kulturutvikling og historie, og den er referanseverk nummer én i språk, kunst og litteratur.

Det er gjennom Bibelens beretning om Guds handlinger i historien det er mulig å bli kjent med den treenige Gud. Bibelen er det beste vi kan gi videre til nye generasjoner barn og unge. Det religiøse språket er rikt på metaforer, fordi Guds rikes verden er annerledes enn menneskers verden. Det ukjente må settes inn i sammenlikning med det kjente og til det brukes metaforer.

Metaforisk språk når vi snakker om Gud er uunngåelig og nødvendig. Utfordringen med å gjøre bibeltekster forståelige for dagens barn og unge dreier seg både om å bringe dem over kulturkløften mellom den gang og i dag og om relevans. Relevans er et spørsmål om å lese *foran* teksten.

Dette er et av hovedspørsmålene i bibeldidaktikken. Ulike løsninger er foreslått. Én løsning er overteksting ved hjelp av parallelltekster fra vår tid som gir samme intuitive forståelse som Jesu liknelsesfortellinger etter modell fra Georg Baudler (Baudler, 1978). Dette er en god løsning når det gjelder fiksjonfortellinger i Jesu munn, men er ikke relevant når det gjelder historisk hendelser. Derfor har bibeldidaktikken basert på to ulike forståelser av hermeneutiske utfordringer for forståelse av Bibelen, foreslått to andre løsninger.

I læremidlet *Tidslinjen – den store fortelling i Bibelen* fra Verbum (A. r. Håkonseth, Leganger-Krogstad, Granerud, Heitmann, & Ågedal, 2015) gjør en bruk av to broer mellom bibeltekst og nåtid, først én som bygger på antropologisk hermeneutikk fra Schleiermacher (Dilthey, 1966) der menneskelivet til alle tider preges av de samme grunnvilkår. Dette gir grunnlag for gjenkjennelse i bibelfortellingene. En stoler på at intet er nytt under solen.

Undervisningen bygger da bro mellom bibelsk tid og nåtid ved å ta utgangspunkt i:

1. *En allmenn følelse, erfaring eller behov som er sentralt i bibelfortellingen*

Det kan dreie seg om gjenkjennbare forhold i bibelfortellingen som: rangordning mellom barn og voksne, oppdragelse, opplæring, søskensjalousi, frykt for ukjente ting, tap av trygghet, behov for å bli sett, misunnelse, forelskelse, sult, krig, arbeid, dyrking av jord, fiske, husbygging, egoisme, foreldreansvar, kjærlighet, menneskets tendens til å prøve ut gitte grenser osv. Det kan også dreie seg om å ta utgangspunkt i gjenkjennbare eksistensielle spørsmål som er uavhengig av tid og kultur.

Den andre broen tar utgangspunkt i historisk hermeneutikk fra Hans Georg Gadamer (Gadamer, 1990). Er det noe vi vet, så er det at mennesker ikke forstår hverandre på tvers av historie, kjønn, kultur med mindre det etableres en felles forståelseshorisont gjennom horisontsammensmeltning mellom kulturer eller individer. Denne kan bygges ved å finne eller skape noe felles historie som grunnlag for forståelse. Når det gjelder Bibelen, blir det å ta tak i noe av bokens virkningshistorie slik at det kan etableres en forforståelse for teksten som gjør det mulig å oppnå en horisontsammensmeltning og reell forståelse mellom individet og teksten.

Undervisningen bygger da bro mellom bibelsk tid og nåtid ved å ta utgangspunkt i:

## 2. *En gjenstand eller språk fra den kristne virkningshistorien som kan knyttes til bibelfortellingen*

Eksempler på virkningshistorien til den store bibelfortellingen kan være språk, navn og ordtak, kunst, kulturlandskapet, kirkearkitektur, gjenstander og symboler i kirkerommet, salmer, orgeltoner, kirkeårets farger, høytider og høytidstradisjoner, ritualer, praksiser, vaner og tradisjoner, kalenderen, ukerytmen, mat, lover, verdier som menneskeverd og likeverd, omsorg for syke, pleietrengende, enker, farløse, flyktninger, eldre og fattige og bygging av institusjoner, verdsetting av menneskets gudbilledlighet med konsekvenser for verdsetting av forvaltning av jorda og skaperevne og kreativitet.

Bro nr. 2 begrunnes i at dagens barn og unge lever i bibelfortellingens virkningshistorie uten at de vet det eller kan mye om det. Den går ut på å gi barn og unge forutsetninger for å se sammenhengen mellom bibelfortellingene og denne virkningshistorien slik den kommer til uttrykk i deres egen hverdag. Kristendom har preget norsk kultur gjennom drøye tusen år og dermed satt spor etter seg. Kristendom har formet kulturlandskap, konvensjoner, skikker, tenkemåter, språk og verdier i norsk kultur. Undervisningen begynner med symboler, gjenstander, lover, verdier, salmer, sanger, populærkultur, språk<sup>57</sup>, ordtak, navnetradisjoner<sup>58</sup>, kirkeår, kirkebyggets arkitektur og interiør for å vise Bibelens relevans for deres egen tid. Dette kan brukes som introduksjon til bibeltekster.<sup>59</sup>

## **Helhetsforståelse - den store fortellingen i Bibelen**

En annen årsak til behovet for tilretteleggelse, er behovet for å forstå enkelttekster i lys av den store bibelfortellingen, eller frelseshistorien i Bibelen. Her berører vi det grunnleggende spørsmålet om intertekstualitet og behovet for å lese i teksten. Læreplanen i KRLE plasserer som nevnt GT-tekster inn som kildetekster til jødedommen. Dels blir de også behandlet som felles tekster i jødedom og islam. Hvordan disse tekstene peker fram mot NT og hvordan de leses i lys av kristen historieførståelse, blir det trosopplæringens oppgave å forklare. Denne helhetsforståelsen må gis gjennom undervisning og er ikke noe barn og unge kan finne ut av selv gjennom nærlesing av enkelttekster. En helhetslesning vil også være nødvendig å se i lys av Den norske kirkes syn på Bibelen. Da menes det en evangelisk luthersk helhetsforståelse med både lov og evangelium. Bibelen leses som en åpenbaringshistorie og samtidig ikke som Guds ord i form av direkte tale.

---

<sup>57</sup> (Smemo, 2014).

<sup>58</sup> Bibelske navn har gjennom lang tid vært på navnetoppen [www.ssb.no/befolkning/statistikker/navn](http://www.ssb.no/befolkning/statistikker/navn) I 2014 er Lukas, Markus og Mathias, Filip og Jakob inne på topp ti-lista. Av bibelske jentenavn er Sara, Sofie, Anna og Sofia blant topp ti. Jan Kjær Smemo har skrevet Bibelsk navnebok der 1200 navn med bibelsk opprinnelse beskrives. (Smemo, 2002).

<sup>59</sup> Vaskevannsfat knyttet til fotvasken *Skjærtorsdag* og nattverdkalk og oblat knyttet til nattverdsinnstiftelsen samme kveld. Rød kappe, tornekroner, INRI-plakat og terninger knyttet til lidelsesfortellingen *Langfredag*. Korset bruk i dødsannonser, på kirkespir, altervegger, flagg og riksvåpen.



Her skiller Bibelen som normativt skrift seg fra Koranen som er gyldig ord for ord. I følge dominerende syn på Bibelen i Den norske kirke gir Bibelen oss vitnesbyrde om Guds handlinger med mennesker gjennom historien og det er slik vi har blitt kjent med ham, ikke ved at Bibelen ord for ord er Guds tale til menneskene. Den viktigste kilden for kjennskap til Gud er inkarnasjonsunderet. For gjennom Jesus fra Nasaret viste Gud seg som et menneske av kjøtt og blod for å tydeliggjøre sin frelsende hensikt med verdens skapelse. At kristendom er knyttet til historiske hendelser, gjør det nødvendig i undervisning å drøfte forholdet mellom eventyr, myter og historiske hendelser. Mange deltakere i trosopplæringen forstår bibelfortellingene på linje med eventyr og fiksjonslitteratur. Her trengs også voksen medvirkning. Asymmetri-forholdet mellom barn og voksne i undervisnings-sammenhengen blir igjen tydelig.

Å plassere enkeltfortellinger inn i den store fortellingen i Bibelen er et mål for trosopplæringen ifølge TOP. Det klargjør at dette er tekster som inngår i en kjent historisk virkelighet og samtidig etableres en lineær tidsforståelse som er felles for de tre bokens religioner. All utviklingstenkning er basert på en lineær tidsforståelse. At hendelser tilbake i tid er festet langs en tidslinje og danner forutsetning for vår tid inngår i en lineær tidsforståelse. At Jesus er en historisk person likeså. Altså er det ikke fiksjon eller eventyr. Denne tidsforståelsen er også forutsetning for å forstå menneskelivet som en engangshendelse. Reinkarnasjon og sjelevandring inngår ikke i denne forståelsen av virkeligheten. Forholdet mellom enkeltfortellinger og den store fortellingen i Bibelen er beskrevet og begrunnet ytterligere i lærerveiledningen til Tidslinjen – den store fortellingen i Bibelen (Leganger-Krogstad, 2015).

## **Fortellerteori**

Å gjøre bruk av fortellinger er en helt grunnleggende for det å være menneske. Fortellinger er i bruk når vi forteller hvem vi er, beretter om relasjoner vi står i og hvor vi hører til. Fortellinger er med å plassere oss som mennesker i relasjon til våre omgivelser. Vi har blant annet personlige fortellinger, familiefortellinger, stedsfortellinger, historiske fortellinger, nasjonale fortellinger og religiøse fortellinger. De ulike religionene har hver sine universalfortellinger. Få fortellinger er så velbrukte og utbredte som religiøse fortellinger. De brukes om igjen og om igjen og har vist seg å ha bærekraft gjennom årtusener. Bibelens fortellinger er blant de mest utbredte i verden. Kjennskap til dem gir barn mulighet til å kommunisere med mennesker over hele kloden og gir basis for å kunne fortolke og forstå historie, kunst, litteratur, musikk, sang, språk, navnetradisjoner, skikker, kutymmer og verdier preget av jødedom og kristendom verden over. Her berører vi lesning både i og foran teksten ved at kjennskap til bibeltekstene i seg selv er lesning *i* tekst, mens tekstenes virkningshistorie er lesning *foran* teksten.

Bibelens fortellinger kan være identitetsfortellinger for barn og unge. Det vil si at de kan bli grunnleggende for deres forståelse av tilhørighet, gudstro og moral. Det er fortellinger å vende tilbake til når det røyner på i livet, og fortellingene forklarer sammenhengen i kristen virkelighetsforståelse. Dette gjelder både enkeltfortellinger med klargjøring av det gode og det onde, og hele den store fortellingen i Bibelen som gir en kristen fortolkning av tilblivelsen og tilværelsen i sin helhet. Hvorfor er det et univers? Hva er meningen med natur og menneskers liv på en jordklode svevende i et uendelig univers? Hva er meningen med det hele? Bibelen sier at det ikke er tilfeldig, men villet og opprettholdt liv med en bestemt hensikt. Bibelen er derfor også en kilde til etisk oppdragelse. Her kan en hente verdier for et helt liv og få hjelp til retningsvalg og prioriteringer.

Skal barn erfare fortellingene som sine personlige identitetsfortellinger må de høre dem og møte dem gjentakende ganger i barndommen. Det er vanskelig å ta igjen fortellingene på samme måte som ungdom eller voksen. Fortellingene blir rett og slett ikke liggende like dypt i minnesporene eller i kroppen. Barns evne til innlevelse er stor og de trenger slett ikke forstå alle detaljer. At fortellingene har noe å vokse inn i, noe gåtefullt og kontroversielt, er rett og slett triggende. Da unngår de å bli banale og kjedelige, eller likne for mye på rene faktabøker for barn. Det er nettopp fortellingene som byr på litt motstand som fascinerer mange og som barn gjerne vil høre flere ganger. Bibelens fortellinger har den egenskap at man aldri vokser i fra dem. De rommer tilstrekkelig livsvisdom til å romme hele liv. Det at de kan være relevante til ulike tider og situasjoner i et menneskes liv er nettopp uttrykk for deres verdi. Det gjelder selvsagt ikke alle bibeltekster. Bibelen rommer jo mange sjangre, men det gjelder de fleste tekster som har form som fortellinger. Konfirmanter og ungdom vokser ikke fra fortellingene (Leganger-Krogstad, Langkaas, Engen, Nygård, & Skeie, 2015). Vesterberg viser i sin forskning at det å fortelle påskefortellingen fra Bibelen for konfirmanter, gjør dem lyttende og interesserte. Det er ikke mange forstyrrelser eller uoppmerksomme konfirmanter mens det fortelles (Vesterberg, 2017).

Periodevis i historien har pedagoger hatt lite tro på fortellingen. Pedagog Per Solberg skriver:

*«Litt underlig er det at det måtte oppstå en Grundvig for den lutherske kirke for alvor gjorde som kirkens herre: å fortelle. Hvor ofte kan vi ikke lese at «Jesus opplot sin munn og sa» og så fortalte han en liten historie». Vi noterer at det står han lærte dem. – I Grundvigs spor kom Nordabl Rolfsens lesebok og Volrath Vogts bibelhistorie. Og fortellingen blomstret i norske skole (Solberg, 1999-211).*

Solberg mener at det er reformpedagogikken som førte til at dialogen overtok for den levende fortelling i skolen, ikke minst i religionsundervisningen.

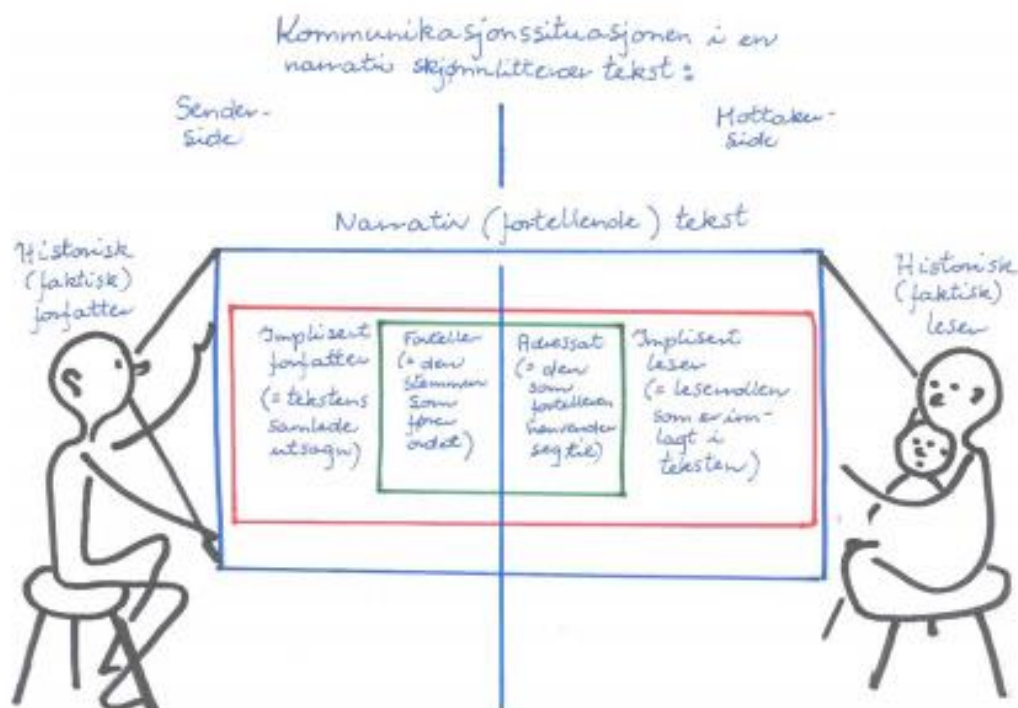
Innenfor teologien har vi hatt en annen hindring for den levende fortelling og det har vært historisk kritiske lesemetoder:

*Teologien har lært oss å lese Bibelen historiekritisk. Det vil blant annet si at Bibelens budskap bare er mulig å forstå rett i den grad det leses i Israelfolkets og de første kristnes erfaringskontekst. Budskapet har ikke «dalt ned fra himmelen» som en fiks ferdig, guddommelig størrelse, overgitt til menneskene på en mystisk overnaturlig måte (Mogstad & Eidhamar, 1999:118)*

Dette satte fortellingen litt i vanry inntil litterære lesemåter og narrativ teologi igjen fikk plass på 1990-tallet. Mogstad skriver videre:

*Den teologiske forskningen har flere meninger om hvor Bibelen historisk og teologisk starter. Noen hevder at den starter med Guds kallelse av Abraham i 1. Mos 12. Historisk er vi da plassert omkring 1800 f. kr. I Ur i Kaldea. Teologisk starter da Gud frelseshistorien med å velge seg et folk. (...) Men litterært starter Bibelen med fortellingen om hvordan Gud skapte himmelen og jorden. Vi må altså skille mellom en historisk-kritisk tilnærming og en litterær tilnærming til Bibelen. Samtidig må vi holde fast at begge tilnæringsmåtene er nødvendige og at de må stå i et gjensidighetsforhold til hverandre (ibid).*

I fortellingsteori er det nødvendig å skille mellom funksjonene som fortelleren, forfatteren og formidleren har. Fortelleren er fortelleren inne i fortellingen, altså den som preger synsvinkelen i fortellingsforløpet. Forfatteren er tekstens skaper, og formidleren er den som muntlig forteller fortellingen videre (Mogstad & Eidhamar, 1999: 114).



I Bibelen er fortelleren gjerne en allvitende tredjepersonsforteller som ofte er usynlig i teksten, kalt *skjult* tredjepersonsforteller. Ramsfjell finner at omskriving av barnebibler ofte lar fortellerstemmen og forfatter bli identiske og synlige i barnebiblene, det vil si som en deltakende person som opplever det som skjer. Dermed har gjenfortellingen av bibelteksten en synlig tredjepersonsforteller som ofte legger ting til i forhold til originalteksten. Tredjepersonsfortelleren kan ofte komme med egne kommentarer, refleksjoner og tydelig budskap henvendt direkte til leseren. Dette kalles *synlig* tredjepersonsforteller med bruk av *personal teknikk*. Eller det kan også kalles *personal tredjepersonsforteller*. Disse kommentarene gir ofte tydelige fortolkninger av teksten og de blir ofte styrende for leseren eller tilhøreren. Når denne teknikken er i bruk, lukkes rommet for fortolkning hos tilhørerne. Enten godtar man fortellerens fortolkning eller så avviser man den fordi man ikke tror på den. Ramsfjell mener at tekstenes opprinnelige åpenhet lukkes til ved bruk av personal tredjepersonsforteller. Hun hevder at i didaktisk sammenheng er fortellerne ofte så redde for fortellingenes åpenhet at de gir fortellingene overtydelig retning for at de ikke skal misforstås. Moralen i fortellingen uttrykkes direkte til leseren innenfor selve fortellingen, men slik brytes også helheten i fortellingsforløpet. Mogstad bruker et eksempel på *tredjepersonsforteller med personal teknikk* knyttet til fortellingen om den blinde Bartimeus: «Det er synd på Bartimeus, fordi ingen ville være sammen med ham. Barna la ofte steiner i skåla hans for å lure ham. Det er ikke riktig å plage mennesker som er blinde. Man skal hjelpe dem» (Mogstad, 1997:117).

Dette gjøres på flere måter ved å trekke vekk, korte inn, forskyve vekten i den opprinnelige fortellingen, men først og fremst ved å si mer enn fortellingene selv sier. De nøyer seg ikke med den indirekte talen om Gud som bibelfortellingene selv har, men går inn og forklarer Gud eller forsvarer Gud. De tar bort brodden i fortellinger og demper dem, slik at de blir 'snillere'. Fortellinger har mange implisitte ledd og snakker sjelden eksplisitt. Vi hører Guds tale bare indirekte de fleste steder. Skapelsen og syndefallet i 1. Mosebok er unntak. Både Mogstad og Ramsfjell støtter seg til Wolfgang Iser's fortellerteori (Iser, 1978).

### **Bibelens fortellerøkonomi**

Dette begrepet går blant annet tilbake på Rudolf Karl Bultmann i hans nyttige analyse av Jesu liknelser.

Han finner elleve lover som alle går på at liknelsene ikke forteller mer enn de må (Bultmann, 1958 (1931)).<sup>60</sup>

---

<sup>60</sup> Mange av lovene gjelder bibelfortellinger mer generelt. Dette dreier seg om lesning i tekst, eller sjangerkunnskap. Det temaet er det ikke mulig å drøfte i sin fulle bredde her.

1. *Aktør-økonomi*: Ikke flere personer enn nødvendig (oftest to-tre personer eller grupper)  
To-personscener Bare to personer på scenen samtidig  
Åpen relasjonstrekanter mellom aktører i et trekantdrama, forenkles slik at to av personene aldri møtes direkte i handlingen, selv om det er mellom dem drama foregår  
(Ubarmhjertige medtjener).
2. *Fortløpende scener*: Det foregår ikke parallelle hendelser i fortellingen.
3. *Attributt-økonomi*: Personer blir sjelden karakterisert med mer enn en egenskap. Der de er tatt med er de alltid viktige (Luk 19,2). For det meste blir personer karakterisert kun indirekte ved personrelasjoner, handlinger og utsagn.
4. *Affektøkonomi*: Affekter og følelser blir sjelden brukt i liknelser. Det skjer bare når de er vesentlige (Luk 10,33 og Luk 15, 5).
5. *Birolle-økonomi*: Biroller forblir *biroller* så langt som mulig (røverne og herbergeverten i Den barmhjertige samaritan).
6. *Motiv-økonomi*: Motivering for ulike handlinger mangler ofte (Det fortelles ikke hvorfor vingårdsherren trengte så mange arbeidere – og så seint på dagen).
7. *Uten avslutning*: Slutten skrives ikke ut om den regnes som en selvfølge. Den uteblir når fortellingens poeng er belyst. (Om den rike bonden virkelig døde, blir ikke fortalt Luk 12, 16-21).
8. *Fortellingens økonomi*: Utelatelser og detaljrikdom forteller hva som er uviktig og viktig (Liknelsen om den kloke forvalteren).
9. *Direkte tale*: Liknelser gjør bruk av mye direkte tale. Handlingen drives fram av dialog, og personer kan til og med snakke med seg selv (Den rike mann og Lasarus).
10. *Gjentakelser* brukes mye («Vær tålmodig med meg» Luk 18, 26-29).
  - a. *Tretallslov*: Handlingen gjentas ofte tre ganger.
  - b. *Bakvekslov*: Det siste tilfellet har størst vekt (Luk 8,8).
11. *Domsavgivelse*: tilhørerne blir ofte bedt om å felle en dom i den saken liknelsen behandler. Dette tydeliggjør sentrum i fortellingen. (Leganger-Krogstad, 1984).

Jesu liknelser er særlig stramt bygget opp. Da bevares helheten i fortellingen. Liknelsen om den fortapte sønn kan fortelles så levende og detaljrikt at en tilhører kan bli helt oppslukt av detaljen om sønnen i utlandet som er så fattig at han spiste grisemat. Da blir det vanskelig å få med seg hovedbudskapet i liknelsen. De fleste liknelsene er i seg selv én metafor og ikke allegorier der alle ledd i fortellingen tilsvarer noe i virkeligheten. Når helheten er oppfattet, kan en gå videre og utforske detaljer i liknelsen og for eksempel forklare de konkrete kulturelle forholdene i samtiden som liknelsene forutsetter er kjent, for eksempel arvefordeling, rang mellom søsken, hva en samaritan eller en levitt er. Metaforene liknelsene bruker, er helt nødvendige for å si noe om det som er liknelsenes hensikt, nemlig å klargjøre hva Guds rikes verden er. Den kan ikke forklares uten bruk av metaforer og liknelsesfortellinger. Å leke med liknelsene, dramatisere, flytte dem til vår tid, gjenfortelle dem, lage rap eller tegne dem er vanlige bearbeidelsesformer som kan foregå innenfor metaforspråket. Det kreves ikke at barna oversetter metaforene til annet fortolkende språk (Leganger-Krogstad, 1984, 1991, 2008a, 2011).

Liknelsene og ofte bibelfortellinger generelt er strengt bygget opp, og mange omtaler denne økonomien som *åpne rom* i teksten, dvs. der det ikke fortelles detaljert, men det gis likevel tilstrekkelig informasjon til forståelse.

Bibelen er dominert av tredjepersons-fortellinger og teolog Robert Alter, en toneangivende stemme innenfor narratologien med utgivelsen av boka *The Art of Biblical Narrative* i 1981, har skrevet om hvilke virkemidler troverdige (reliable) tredjepersonsfortellingene anvender. Alter plasserer virkemidlene på en skala “in ascending order of explicitness and certainty for conveying information about the motives, the attitudes, the moral nature of characters” (Alter, 2011 (1981): 146). Han opererer med en *femleddet skala i tydelighet*<sup>61</sup> i beskrivelser av karakterer som inngår i fortellingene. Det laveste nivået (nivå 1) lar leseren trekke egne slutninger, mens de høyeste nivåene (nivå 4 og 5) gir forsikringer og forklaringer «come either as flat assertions or motivated explanations» for hvorfor personer handler som de gjør. De fem nivåene er:

1. Personene blir karakterisert gjennom framtoning, gester, positur og kostyme (da kan leseren trekke egne slutninger).
2. Personen karakteriseres gjennom karakterens handlinger og oppførsel.
3. Personen blir karakterisert gjennom personens egen direkte tale eller andres utsagn om personen.
4. Personen blir karakterisert gjennom beskrivelser av indre tanker, indre monologer og diskusjoner.
5. Personen blir karakterisert gjennom beskrivelser av indre følelser, ønsker og motiver.<sup>62</sup>

Alter hevder at nivå 4 og 5 er relativt sjeldne i Bibelen. Derfor advarer Alter mot å gå inn i motivforklaringer i hendelser som er gjengitt knapt og kort i selve bibelteksten. Det gjelder spesielt det å motivforklare Guds handlinger. Dalevi (og Ramsfjell) finner motivforklaringer hyppig brukt i barnebiblenes gjenfortellinger, og det er for å forklare Gud og ofte mildne Gud der Bibelen konstaterer uten å forklare.

Alter utdyper Bibelens fortellingsstil seinere i boka si og sier at den opererer med dobbelt blikk. På den ene siden beskriver fortellerne en rettlinjert årsakssammenheng i Guds ledede historie og i menneskelivet, på den andre siden er mennesket, skapt i Guds bilde, et fritt vesen som handler på intrikate og mangetydige måter som innebærer at det blir komplekse årsakssammenhenger. Det paradoksale i Bibelens fortellinger bør derfor beholdes når en gjenforteller og utlegger Bibelen (Alter, 2011 (1981): 157-158).

Bultmann og Alter viser begge til at Bibelen sjelden forklarer hvorfor ting skjer eller hvilke motiver Gud har for handling. Ramsfjell bruker Reimar Tschirchs funn og sier seg enig i at barnebibler har en tendens til å forklare Gud «von Oben» altså ovenfra og direkte fra Guds tanker heller enn «von

---

<sup>61</sup> Sören Dalevi kaller det en «troverdighetsskala» (Dalevi, 2007: 181), der han mener at økende tall gir karakterene mer og mer troverdighet. Han sier at med bruk av nivå 5 kan fortelleren «manipulere läsarens syn och åsikt åt det håll som berättaren vil». Han påpeker samtidig at Bibelen oftest mangler nivå 4 og 5 (s. 183). Mens Alter snakker om fortellerens allvitende beskrivelser er Dalevi mer opptatt av leserens oppfatning, og jeg er uenig med Dalevi når han sier at en leser oppfatter beskrivelser på nivå 5 som mest troverdig. Fra lesersynspunkt er troverdigheten størst på nivå 1 etter min oppfatning.

<sup>62</sup> Min oversettelse fra svensk og på grunnlag av primærkilden til Alter.

Unten» gjennom menneskers erfaringer med Gud (Ramsfjell, 2011 104). Gud fortelles om gjennom sine handlinger og mye forblir åpent for utforskning. Jesu liknelser som nettopp skal fortelle om Guds rikes verden har nettopp dette paradoksale ved seg. De overrasker og skaper undring gjennom å bryte med det vante eller bruke uvanlige forløp i naturen for å vise hvilke krefter Guds rike følger (Sennepsfrøet og Surdeigen). Mange lager den ubalanse (equilibrium) vi vet er en forutsetning for utforskning og læring i pedagogikken hos den som hører (Afdal, 2013). Som tilhører er det ikke lett å gjøre seg ferdig med liknelsene, da de er litt gåtefulle og krever engasjement for å oppfatte og forstå dem. I evangeliene skiller reaksjonen på liknelser seg fra reaksjonene på Jesu undere. Liknelsene skaper intuitiv innsikt, undring og skam, mens i møte med Jesu undere deles tilhørerne gjerne i to leire, de som tror det de ser og de som avviser det.

Det er en vanskelig balansegang i gjenfortelling av bibeltekster å gjøre dem tilstrekkelig *tykke*, dvs. gjøre dem fyldige med bakgrunnsstoff i selve fortellingen og samtidig adlyde bibelfortellingenes egen økonomi når det gjelder å overdrive detaljer som fører tilhøreren på avveie. I læremiddelet *Tidslinjen – Den store fortellingen i Bibelen* løses dilemmaet ved å etablere tekstens tid og sted ved hjelp av illustrasjonen på tidslinja. Ut fra illustrasjonen kan en redegjøre for de nødvendige forholdene knyttet til fortellingens kontekst og bakgrunn før en forteller tett opp til bibelteksten, altså en tekstnær eller *tynn* fortelling basert i Bibelens fortellerøkonomi.

En annen måte å løse dilemmaet på er å bygge opplysninger om kontekstuelle både kulturelle og intertekstuelle forhold inn i selve fortellingen ved å gjøre den tykk. Helga Samset som har jobbet mye med veien fra en skriftlig bibelfortelling til muntlig formidling, sier angående budskapet i fortellingen: 'Do not explain, but show!' (*ikke* forklar, men vis). Bruk indirekte former, tegn situasjonen så levende at den blir troverdig for tilhørerne. Hun kaller det: Lag kino i hodet på barna (Samset, 2010). Det er en grunnleggende forskjell på å fortelle på en måte som skaper indre bilder hos tilhørerne og å forklare. Forklaringer tetter igjen bibeltekstenes åpne rom. I Bibelen forklares sjelden motiv for handling og hvordan personer føler. Åpne rom er der for å gi tilhøreren mulighet til selv å fylle dem med egne tolkninger.

Vi har ovenfor sett at når det gjelder Jesu liknelser er overteksting ved bruk av parallelliknelser en annen vei å gå. Det innebærer å omsette dilemmaet liknelsen reiser til nåtid gjennom en parallelliknelse som forklarer vaner og skikker som ligger til grunn for den bibelske liknelsen. Denne parallelliknelsen fortelles samtidig med den bibelske for å vise, uten å forklare etter modell

fra Baudler (Baudler, 1978; Leganger-Krogstad, 1991). Poenget er å gi en intuitiv forståelse. Deretter arbeides det videre med den bibelske liknelsen for å utdype metaforene som er i bruk.

### **Fortellinger er åpne for fortolkning**

Den muntlige fortellingen er både virkningsfull og har innflytelse og makt. Den er imidlertid ikke ferdig når den er fortalt. Den er ikke ferdig før den er fortolket av leseren eller tilhøreren, og fortolkningen gir rom for å fokusere de deler av en fortelling tilhøreren forstår, føler seg tiltalt av eller kjenner seg igjen i. Resten lar man bare ligge eller tar avstand fra. Heri ligger fortellingenes åpenhet. Sidsel Lied som har forsket på barns forståelse av fortellinger fra ulike religioner i KRL, viste nettopp at denne åpenheten var til stede. Hun fant at elevene fortolket de fleste fortellingene i overensstemmelse med sitt eget verdensbilde. De lette etter det som var relevant for seg og ble i liten grad forstyrret av uforståelige elementer (Lied, 2003, 2004).<sup>63</sup>

I dette kapitlet har vi gjennomgått en del grunnleggende ting i bibelidaktikken. Vi startet med en gjennomgang av Smarts religionsdimensjoner for å søke å ivareta at den mytiske og tekstlige dimensjonen settes inn i relasjon til de andre dimensjonene ved kristendommen som religion. Innrammingen av bibelundervisning skal ivareta de andre dimensjonene. Plassering av tekstarbeid inn i en modell med fem ulike tilnæringsmåter i didaktikken har samme hensikt, nemlig å plassere bibelundervisningen inn i en helhet. Dilemmaer knyttet til Bibelen som grunnleggende kilde, men ingen barnebok ble diskutert både teologisk og pedagogisk. Ulike pedagogers syn gjennom historien ble redegjort for. Problemet med kulturkløften mellom Bibelens verden og vår ble drøftet gjennom ulike teorier for brobygging. Så kom et underkapittel om behovet for å se og forstå enkelttekster i lys av en hel Bibel. Fortellerteori utgjør et relativt stor del av kapitlet, da det viser seg å være en ganske krevende øvelse å gjøre en bibeltekst om til en muntlig fortelling og at alle underviser bør lese barnebibler og bibelbøker med en viss kritisk sans. Bruken av personal teknikk i tredjepersonsforteller ble det advart tydelig mot, og diskusjonen om valget mellom tynne og tykke fortellinger ble gjennomgått. Å bli trygg på hva som karakteriserer en fortelling til forskjell fra et referat ligger under i hele kapitlet. Lesning *bak, i og foran* tekst er forklart mer grundig.

---

<sup>63</sup> Det kan være et klart forstyrrende element at fortellingsstrukturen i fortellinger tilhørende religioner med sirkulær tidsforståelse bryter med vestlig fortellingsstruktur. Vestlige fortellinger har en avklart slutt, enten enden er god eller tragisk. Fortellinger innenfor et sirkulært historieskjema er fortellinger som griper seg selv i halen, er ikke avklart, men viser at historien gjentar seg i stadig nye utforminger. Se kapittel 10 om Fortellingen i (Afdal, Haakedal, & Leganger-Krogstad, 2006 (1997)).



# Kapittel 7: Utblikk – formativ evaluering

---

## Hovedfunn

Våre forskningsspørsmål har vært:

1. Hvordan foregår bibelundervisningen når kirken ‘bestemmer’?
  - a. Hvordan rammes bibelundervisningen inn av for- og etterarbeid?
  - b. Hvordan brukes Bibelen som redskap for læring?
2. Hvordan presenteres bibeltekstene?
  - a. Hvordan fortelles bibeltekster?
  - b. Hvilket budskap er i fokus?
  - c. Hvordan forklares bakgrunn for tekster (lesning bak), hvordan leses selve teksten (lesning i) og hvordan gis teksten mening i dag (lesning foran tekst)?

Vi svarer på dem i kortform i et avsluttende kapittel, som utblikk og en formativ evaluering.

### Rammer som fremmer bibelundervisningen

Rammefaktorer dreier seg om materielle, ressursmessige, organisatoriske, personalmessige og miljømessige forutsetninger for undervisning. Bibelundervisningen er flyttet hjem fra skolen og til sin naturlige livssammenheng og vi nevner de rammene vi mener fremmer bibelundervisningen. Samværsformene i kirken med fokus på menneskelig fellesskap og kollektive erfaringer fremmer bibelundervisningen.

I kortform:

- Profesjonelle yrkesutøvere
- God tilgang på undervisningsressurser i form av læremidler
- Godt forberedt, kreativ undervisning og trosopplæringsaktiviteter
- Trosopplæringen skjer i kirkerom og menighetshus der trospraksiser kan finne sted – mindre i kjellere og på loft enn før reformen (Hauglin et al., 2006; Hauglin et al., 2008)
- Fornøyde og glade barn (som tror vennene deres ville vært der hvis de visste at det er gøy)
- Fellesskapsopplevelser og menneskelige samvær er verdier det hegnes om
- Mange aktiviteter er aldersblandet og gjør bruk av ungdomsledere. Det gir grunnlag for lærende fellesskap
  - Trygt miljø for deltakere og likeverdig behandling av barn
  - Barns prestasjoner verdsettes uten evaluering og sammenlikning
  - Lite konkurranse på prestasjon. Konkurranser er i gruppe og mest lek

- Direkte menneskemøter og mye samarbeid på tvers av generasjoner er viktig
- Ungdomsledere er gode og trygge forbilder
- Trosopplæring er en lite digitalisert kultur
- Sang og musikk brukes som lærings- og fellesskapsopplevelser
- Mange aktiviteter foregår utendørs og i naturen

### **Rammer som begrenser bibelundervisningen**

Rammefaktorer er de nevnte organisatoriske, ressursmessige osv. De vi mener begrenser bibelundervisningen er særlig knyttet til at det foregår i ikke-formell sammenheng og ikke kan gjøres obligatorisk.<sup>64</sup> Kirken har langt fra kompensert for undervisningen som falt ut ved innføringen av KRLE.

- Generell personalmangel i kirken
- Mangel på frivillige som vil gå inn i undervisningsoppgaver
- Lav bibeldidaktisk skoleing
- Lav kompetanse i fortellingsdidaktikk
- Ikke-formell utdanning uten frammøtekrav
- Tilfeldig hvilke barn og unge som kommer
- Vanskelig å oppnå systematikk og progresjon og kontinuitet
- Tiden brukt til bibelundervisning i lengre tiltak er minimal
- Tidsmessig dominerer hobby- og fritidsaktiviteter
- Aktivitetene er *løst begrunnet* i trosopplæringstiltaket som helhet
- Verdier praktiseres, men forklares *ikke* ut fra kirkens hensikt med å drive trosopplæring
- Det tas for gitt at barna ser sammenhengen mellom aktivitetene og kristen tro
- Bruk av friluftsliv er en viktig del av trosopplæringen, men begrunnelsen er svak og deltakerne blir ikke bevisstgjort
- Både i aldersblandede tiltak og i tiltak for bestemte årskull, velger gutter og jenter å operere atskilt når de kan velge aktivitet eller plass
- Trosopplæringen har en kvinnedominans på ledersiden, både i stab og blant frivillige

### **Bibelundervisningen**

Her beskriver vi hovedinntrykk av hvordan bibelundervisningen skjer med en blanding av rosende og kritiske funn:

- Mindre bibelundervisning enn ventet

---

<sup>64</sup> En burde likevel i kirken vurdere å lage lengre undervisningsløp med større forpliktelse til oppfølging fra den enkelte på linje med aktiviteter i idretten og kulturskolen.

- Stort metodemangfold
- Raske skift i aktiviteter
- Mye fortelling er i bruk
- Muntlig fortelling er mye i bruk når tekster skal presenteres
- Lesning fra barnebibler skjer ofte
- Hyppig bruk av fortellende prekenform i gudstjenester med trosopplæring
- Forteller i rolle er en god fortellerteknikk, birolle gir stor frihet
- Stunt-drama er en god form med relativt små barn
- Barn og unge får sjelden møte originalteksten
- Relasjon mellom barnebibel/bibelbøker og Bibelen er uklart

### **Sjelden bruk av Bibelen som bok og redskap**

Selv om både nasjonal plan og lokale planer framhever bibelundervisningens betydning, ser vi liten bruk av og opplæring i hvordan boka skal brukes og forstås

- Lav forventning til barnas lese- og fortolkningskompetanse
- Undervurdering av forhåndskunnskap
- Tendens til å overforenkle undervisningen
- Bare konfirmanter jobber med Bibelen som bok og leser og tolker tekster selv
- Barnebibler og gjenfortellinger i bruk, uten lesning av bibelteksten
- Bibelens autoritet tas for gitt
- Svak veiledning til å forstå hva slags bok Bibelen er og hvordan denne skal leses
- Ansatte har svak kunnskap om hva barn kan fra barnehage og skole

### **Krevende elementer i muntlig bibelfortelling**

Dette punktet sammenfatter funn fra muntlig fortelling. Vi har hørt mange dyktige fortellere og gode dramaframføringer av voksne. Det fungerer godt når det er bibelnære fortellinger eller når det er godt forberedte fortellinger, og lesning *bak* og *i* tekst brukes til å lage tykke fortellinger. Vi ser at fortellingen eller undervisningen viker plassen for preken, andakt og forkynnelse i noen sammenhenger.

Her peker vi ut hva som gjør muntlig bibelfortelling krevende:

- Muntlig bibelfortelling krever lang og grundig forberedelse
- Forberedelsen må være både teologisk og didaktisk
- Fortelling og redegjørelse/referat er to atskilte former
- Fortellingen glir raskt over i referat for mange

- Bruk av *at* i fortelling er signal om referat-form
- Fortellingens plot eller drama blir borte
- Barna går forttere lei fordi det er umulig å leve seg inn i fortellingen
- Vanskelige elementer i tekster dempes eller hoppes over
- Fortellingen lukkes ved bruk av personal tredjepersonsforteller
- Det syndes mot bibelsk fortellerøkonomi – en utfyller teksten og prøver å forklare Gud
- Dramatikken viker plassen for forkynnelse av et overtydelig budskap

### **Lite interesse for barnas respons, lite samtale**

Atmosfæren i trosopplæring og ønske om å fremme barns trivsel i et likeverdig miljø med gode fellesskapsopplevelser står i merkelig kontrast til mangelen på interesse for barns og unges tanker i tilknytning til bibelundervisning. Mange undervisere har erfaring med å bli ført på avveie av barns spørsmål og innfall, og de styrer av den grunn undervisningen stramt. Det må de gjerne gjøre om de i etterkant tilrettelegger for tid til deltakernes bearbeidelse av tekst. Underviserne må vise større interesse for å høre hva deltakerne tenker. Ulike kreative arbeidsmåter må tas i bruk. Barns tanker får man først tak i når de er opptatt med å finne ut hvordan de selv kan bruke teksten, ved å gjenfortelle tekst i grupper, gjenskape tekst på flanellograf, velge blant bilder å illustrere hendelsen med eller leke tekst med kroppen eller med figurer (Godly play) eller å uttrykke lesning foran tekst i trospraksiser.

Hovedfunnene våre er:

- Mye plenumsundervisning og lite tid til samtale i plenum eller i grupper
- Få tiltak der bearbeidelse av tekst er viktig, bortsett fra gjennom sang
- Drama som etterarbeid til tekst er i bruk, men ofte voksenlaget
- Barns skaping av drama krever tid
- Lek knyttet til tekst er lite brukt
- Fortellingen støttes av stor variasjon i illustrasjoner
  - Flanellografen er ikke utdatert
  - Bibelkunst brukes mer sjelden
  - Kunst i kirkerommet er i bruk
- Sang og musikk er viktige deler av bibelundervisningen
  - Sang gir bearbeidning av bibeltekster
  - Sang gir innføring i troslære

### **Inkludering av gudstjenester i tiltakene**

Det er gledelig mange tiltak som inkluderer gudstjenester, enten hovedgudstjenesten søndag eller en ettermiddagsgudstjeneste for målgruppen, med familie, faddere og andre interesserte. Dette gir liturgisk erfaring, erfaring med fellesskapet og binder tiltaket opp til menighetens fellesskap. Barna deltar oftest aktivt i disse gudstjenestene gjennom sang, drama og tekstlesinger. De er vertskap på stasjoner i bønnevandringen og i å skrive eller framføre bønner.

Her nevner vi gode grunner til at gudstjeneste bør inngå i tiltakene:

- Skaping og innøving av drama for å framføre tekst gir god læring
- Medvirkning til framføring av prekentekst gir tekstfordypning
- Medvirkning til tekster til forbønnsdel som gir hjelp til lesning *foran* tekst
- Deltakelse i gudstjenester må til for å få bibeltekster *lest*
- Se sammenheng mellom bibeltekst, sakramenter og trospraksiser
- Få forståelse for en treenig Gud og frelsesbudskapet
- Delta i bønnevandring – viktig del av det å forstå kristen livstolkning og livsmestring
- Deltakerne er rituelt orientert, liker gjentakelser og deltar gjerne i trospraksiser
- Kan skape læringsbaner inn mot gudstjenestefellesskapet

### **Bibelen som grenseobjekt er dårlig utnyttet**

Skole og kirke er to selvstendige institusjoner med hvert sitt formål. Bibelen er i bruk i begge institusjoner med ulike mål og under ulike betingelser. I skolen er den kildekrift på linje med andre hellige bøker, oftest som sitattekster satt inn i lærebøkene. I skolen er kildekritikk og bibelsyn tema. Barn og unge i trosopplæringen beveger seg mellom skole og kirke. I kirke har Bibelen normativ status og er helt sentral kilde i gudstjenester og for teologien. Når kirken ikke kjenner skolens tenkemåte og ikke bidrar til å sette barns og unges kunnskap fra skolen inn i en sammenheng, da snakker skole og kirke forbi hverandre og Bibelen som grenseobjekt blir dårlig utnyttet.

Årsakene til dette er at i kirkens undervisning ser vi:

- Kirken snakker *ikke* skolens språk
- Utenfrablikket på kristendom som en religion blant religioner i et flerreligiøst og mangfoldig samfunn mangler
- Bibelens status og autoritet tas for gitt
- Bibelkunnskap fra skolen settes ikke i system og sammenheng
- Hvordan Bibelen er autoritet forklares ikke
- Hvordan Bibelen er blitt til forklares for seint
- Lite opplæring i bruk av Bibel

- Kirken tar for gitt at barn vet at kirken er stedet for kristendom. Det brukes internt språk som i menigheten – vi - her hos oss – her i kirken – her på leiren – i Bibelen – rett/galt og godt/ondt som selvsagte kategorier og ofte uten begrunnelse
- Utnytter ikke barnas lesekompetanse
- Svak anvendelse av barnas visuelle kompetanse
- Lite bruk av differensiering

### **Teologi i bibelundervisningen**

Feltarbeidet har gitt oss innblikk i hvilken teologi som forkynnes gjennom bibelundervisningen.

Selv om det er lokale variasjoner her, ser vi at det likevel er noen gjennomgående tendenser som vi tenker tegner tiden vår tydelig:

- Skapelsesteologi og at alle barn er skapt unike er dominerende tema
- Det etisk budskapet i bibelundervisningen er tydelig
- Sikring av et positivt gudsbildet er overdrevet
- Ulike bibeltekster – likevel samme teologiske budskap: *Guds godhet og omsorg*
- Guds *hellighet* er ikke tema – hvem har da bruk for en nådig Gud?
- Velvære- og selvutviklingsteologi synes å dominere særlig i nye sanger<sup>65</sup>
- Dilemmaer i tekst hoppes over eller dempes, og slik blir tekstene tannløse, lite å bryne seg på og vokse på
- Bibelundervisningen underslår vonde erfaringer og snakker ikke sant om menneskelivet
- Enkeltfortellinger dominerer – mindre helhet – den store fortellingen i Bibelen er sjelden tema
- Dermed glipper bibelsk grunnlag for *troslæren*
- Bibelen som grunnlag for *etikk* er ofte i bruk

### **Utblikk og råd:**

**Bibeldidaktikk** for kirken er fortsatt i startgropa og mer utforskning er nødvendig fordi bibelundervisningen er kirkens kjernevirksomhet. Bibelfortellinger bidrar både til identitetsutvikling og livstolkning. Fortellinger kan belyse alle virkelighetsdimensjonene mennesket lever innenfor. Fortellinger bidrar til å gi forståelse for og holde sammen de ulike livsdimensjonene: det indre jeg og det sosiale/samfunnet, fortid og framtid (**Ulike tilnæringsmåter i bibelundervisningen**).

---

<sup>65</sup> Astri Ramsfjell hevder at barnebibler har et implisitt bilde av barna, hun kaller det barndomskonstruksjon. Hun hevder at for 50 år siden var flid den store verdien og det flittige barnet ble tegnet. I dag synes altså velvære og selvutvikling å være de nye verdiene.

Bibeltekster fra fortid belyser framtid, refleksjon i det indre rom og forståelse av det ytre rom mot samfunnet der religiøs livsutfoldelse, kultur og teologi skapes og praktiseres, henger sammen. Å orientere seg mot framtid på vegne av kollektivet, innebærer å reflektere og handle for bevaring av skaperverket og bidra til demokrati og fred på jorden. Handlinger starter i den nære konteksten ut fra ideen om å handle lokalt og tenke globalt. Bibelundervisning kan belyse disse virkelighetsdimensjonene.

**Bibelundervisningen** må få mer tid og fokus i trosopplæringen. Andre aktiviteter bør være med for å demonstrere sammenheng mellom det åndelige og verdslige regimentet, men det må være en sammenheng mellom dem og aktivitetene må ha en tydelig begrunnelse. Dette var kanskje en selvfølge i et monokulturelt samfunn, men er det ikke nå lenger. Kirkelig ansatte er ikke tilstrekkelig vant til å se på egen virksomhet med et utenfrablakk, slik at de begrunner sine gjøremål og forklarer kristendom for barn og unge. De refererer stadig til *vi, her hos oss, i kirken og til etikken og verdiene*, men forklarer ikke sammenhengen mellom kirke/menighet og kristendommen som religion med alle dens religionsdimensjoner, jfr. Smart. Disse dimensjonene har elevene noe kjennskap til fra skolen.

Bibelen som *grenseobjekt* mellom skole og kirke har mange ubrukte muligheter. Det fordrer imidlertid at kirkens ansatte vet mer om hva skolen gjør og tenker. Slik det er i dag snakker en så ulike språk at barn og unge ikke makter å oversette fra den ene virksomheten til den andre. De trenger hjelp til denne oversettelsesprosessen.

Følgende typetegning illustrerer forskjellen på tenkningen i skole og kirke:

Ulik grunnforståelse:

Skole – religionsvitenskapelig utenfrablakk – lite vekt på kildetekster

Kirke – teologisk innenfrablakk – lite vekt på kristendom som *religion*

Ulik forståelse av gyldighet:

Skole – religioner er likeverdige

Kirke – kristendommen som sannheten

Ulik forståelse av kontekst:

Skole – flerreligiøs global verden og som fordrer dialog

Kirke – sekulært samfunn og som fordrer forkynnelse til tro/overbevisning

Ulik presentasjon av hellige tekster:

Skole – hellige tekster leses oftest i læreboka – uklart fra hvilken religion

Kirke – hellige tekster blir oftest presentert muntlig – at Bibelen er kilden tas for gitt

Ulik holdning til arbeidet med tekster:

Skole – kritisk, fortolkende holdning til tekster – kildekritikk osv.

Kirke – bibeltekstene gis autoritet og egenfortolkning får liten plass

**Bibelsyn.** Den flerreligiøse virkeligheten barn og unge er en del av må i større grad prege hvordan Bibelen presenteres og behandles. Barns og unges høye generelle kunnskapsnivå og vitenskapelige, kritiske skolering gjør det nødvendig å tematisere hvordan kirken ser på Bibelen som kilde og norm. Skolen gir elevene en vel utviklet lesekompetanse som innebærer evne til å lese og skille ulike sjangere fra hverandre og orientere seg raskt i tekst. Denne kompetansen bør ikke undervurderes, men brukes i bibelundervisning. En større del av undervisningen bør foregå i grupper slik at det er mulig å differensiere ut fra nivå og interesse. Voksne må signalisere at arbeid med Bibelen er noe av det viktigste de gjør, og ikke indirekte si ‘dette er noe vi må gjennom’ eller ‘dette er vanskelig’. Utforskning av gode og varierte læringsmetoder og mer systematisk arbeid med Bibel med tweens og ungdom er nødvendig. De forventer at religion er praksis. De vil gjerne selv være aktive. De vil gjerne arbeide med presentasjoner og visuelle utforminger. Læring og forståelse av innhold blir da en nødvendighet. Ungdom er ambisiøse og skikkelige og vil gjerne utfordres. Lederoppgaver i menighet kan variere mellom relasjonelle, kreative, liturgiske, praktiske og intellektuelt utforskende oppgaver for ulike ungdommer.

**Muntlig fortelling** er langt mer krevende enn de fleste forestiller seg. Her må det arbeides langt mer systematisk med både teologiske spørsmål og fortellertekniske ferdigheter. Fortellingen må snakke sant om menneskelivet slik Bibelen gjør og disse tekstene gir barn gode redskap og beredskap for å takle livet i gode og onde dager i alt sitt mangfold. Robert Coles sier fortellingen er en ufarlig måte å forberede seg på til utfordringer og hendelser. Fortellinger de kan godt er videre viktige i bearbeidelse av vansker og kriser i livet.

**Bibelundervisning for og med barn.** De voksne kan ikke abdisere fra voksenrollen og la være å tilby barn og unge bibelfortellingene. De er fortellinger til innsikt, og som fortellinger åpne for ulike fortolkninger. Det er den lukkede bruken av dem som må motvirkes. Gradvis kan de voksne bidra til lesning *bak* og *i* tekst<sup>66</sup> slik at barns kanskje lite relevante fortolkninger blir korrigert gjennom

---

<sup>66</sup> Studien viser at de fleste i feltet er dyktige til å lese *foran* tekst.



bedre informasjon. Dette er imidlertid ikke særlig viktig på et tidlig tidspunkt. De voksne må ikke bidra til et *feilinformasjon* gjennom forenkling, avdemping og forkorting. Det har vi sett en del av i felt. Dilemmaene i teksten bør heller få stå. Barn er vant til å ikke forstå alt, de nøyer seg med de de kan forstå og vet samtidig at her var det mer å undres over. Overforenkling bør unngås. Det kan føre til avvisning fordi noe ble oppfattet å være for dumt.

De voksne må gjerne vise at de også i møte med en tekst, kan finne den vanskelig å forstå og følge. Da får man *det tredje* for utforskning på likefot med barna (Skjervheim). Uenighet eller ulikhet i oppfatninger er det ikke skadelig at barn etter hvert møter, så sant det er innenfor samme helhetsforståelse, altså ulike oppfatninger innenfor kirken, i kristendommen. I kirken kan de ikke møte ledere som hevder at de ikke tror på Gud og ikke har interesse av Bibelen. Mer faglig arbeid med lesning bak og i tekst og dilemmaer i tekst med det formål å tjene trosopplæringen er fortsatt påtrengende.

Trosopplæringsansatte må vise **mer interesse for barns tanker** i møte med bibeltekster. Barn er trent i selvstendig tenkning og har stor grad av valgfrihet i mange situasjoner og spørsmål. Mye tyder på at det fordrer en annen holdning av voksne i undervisning og forkynnelse. Barn og unge vil være aktive selv, de vil undersøke selv og liker ikke å bli fortalt hvordan de skal tenke. Trosopplæringsens grunnide om 'Størst av alt er barnet' – må ha konsekvenser også for bibelundervisningen. Bibel med barn bør vektlegges i større grad.

### **Kjønnsbalanse i undervisning**

I alle samfunnssektorer jobbes det for å oppnå bedre *kjønnsbalanse* fordi en tror virksomhetene blir sunnere av det. Det er påtakelig hvor dominert trosopplæringen er av kvinnelige voksne undervisere. Når det gjelder frivillige unge ledere er kjønnsbalansen noe bedre. Dette er ikke uten betydning for undervisningens innhold og rekrutteringen til tiltakene. Rollemodeller er vesentlig for alle barn og unge, og det er i dag et visst antall barn som mangler mannlige rollemodeller i hjemmet. Dette får en følge for feminisering av trosopplæringen i valg av aktiviteter, innfallsvinkler og tema.

**Kjønnssegregering** blant barna i trosopplæringen vi har observert, er selvsagt. De velger stadig å være i nærheten av og i gruppe med samme kjønn og i relasjon til ungdomsledere og voksne av samme kjønn. I konfirmantaldere er modningsnivået mellom gutter og jenter såpass i utakt og interessene så ulike, at gruppedeling etter kjønn i arbeid med bibeltekster og etiske tema, er helt

forståelig. Skal ledelsen i kirke differensiere og etterkomme ønsket om kjønnsdelte grupper, eller skal en på samme vis som i skolen stadig ta kjønnsblanding og likebehandling som en selvfølge? Regnes kirkelige aktiviteter som del av fritidsarenaen med frivillig deltakelse, og er det derfor denne kjønnsdelingen oppstår? Her er det mye å undres over og utforske. Det må undersøkes mer hva dette ønske om å være i skilte grupper er betinget av og om det er varig over tid når barn og unge er mer sammen. Hvordan skal kirken forholde seg til kjønn i ledelse av barn og unge? Skal damer lede jenter og menn gutter, eller er kjønnslikevekt en forutsetning for å lykkes? Her gjenstår mye forskning for å forstå både barns og unges kunnskapsbehov og hvordan de bør utfordres i bibelundervisningen. Ulike ledelsesformer i relasjon til kjønn og kjønns sammensetning er lite utprøvd og utforsket. Kanskje burde kirken gi rom for gutters og jenters ulike interesser og modningsnivå, særlig i årskullbaserte tiltak, nettopp i arbeidet med Bibelen. Kjønnsdeling i bibelrelatert arbeid kan vise seg nødvendig for å ivareta gutters og jenters ulike behov og interesser og bør derfor utprøves mer systematisk.

Bibelundervisning, som kjernevirksomhet i trosopplæringen, bør vies større oppmerksomhet både teoretisk og praktisk.

## 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](mailto: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 undervisere



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](mailto: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 med et år



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

Vår dato: 10.05.2016

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 behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

## Vedlegg 4. Forskning på ikke-formell utdanning

Denne forskningen inngår i en økt oppmerksomhet om utdanning utenfor det formelle skolesystemet, et klart voksende felt med økende betydning. Mest systematisk har forskningen vært på konfirmasjonsarbeidet der internasjonal forskning har foregått over en ti-årsperiode under ledelse av professor i religionspedagogikk Friedrich Schweitzer (Tübingen) (Schweitzer & Elsenbast, 2009; Schweitzer et al., 2010; Simojoki & Tervo-Niemelä, 2017). Ikke-formell utdanning karakteriseres av at den er styrt av og utført av ikke-eksamensgivende institusjoner eller arbeidssteder. Den foregår i den sammenheng der kunnskapen skal tas i bruk. Kunnskapen står i en livssammenheng. Det skilles derfor pedagogisk mellom primær- og sekundærinstitusjoner (Afdal 2013). Kirken er en primærinstitusjon der kunnskapen og praksis er sammenvevet og kan tas i bruk på en helhetlig måte. Skolen er å anse som en sekundærinstitusjon på det religiøse området ved at en underviser om noe som i hovedsak foregår i hjemmet, trossamfunnet og i verden. Skolen skal gi den kunnskapen alle borgere trenger for å navigere i et flerreligiøst samfunn, dvs. både i skolen, i møte med ulike religiøst bestemte vaner og skikker, tenkemåter og praksiser, og i samfunnet i global forstand. Den er gjenstand for vurdering. Ikke-formell utdanning foregår oftest innenfor et *livsrom*, uten så stramme strukturer som i formell utdanning, og den er sjelden gjenstand for formell, individuell vurdering i form av sertifikater eller karakterer. Begge utdanningsformer har uformelle utdanningselementer, dvs. alt det ikke-planlagte som skjer både i skole og kirke og som kan ha sterk innflytelse på utbyttet eller læringen. Å bli glad i kanopadling, oppdage at man liker rødt hår og trønderdialekt eller å erfare at kirkens hvitkalkede vegger smitter av på klærne, - det inngår i uformell læring.

Ikke-formell utdanning har utviklet seg til å bli mer og mer planlagt og målrettet. Den er derfor fortsatt å anse som ikke-formell selv om den er beskrevet i form av en nasjonal læreplan med tilhørende lokale planer slik trosopplæringen er det. Gjennomføringen av trosopplæring gir ingen rettigheter i samfunnet, slik formelle eksamener gir, men inngår i den livslange læringen alle mennesker trenger uavhengig av alder. Kristen undervisning foregår i intergenerasjonelle menighetsfelleskap og skal bidra til kristen kunnskap og identitetsutvikling, livsmestring, etisk danning, kultur- og samfunnsforståelse, og den «utfordrer til engasjement og deltakelse i kirke og samfunnsliv» (D. n. k. Kirkerådet, 2010: 4).

Graden av frivillig 'arbeidskraft' er større i ikke-formell utdanning enn i formell. Den formelle utdanningen hviler på profesjoner med en viss monopolstatus, slik som lærere, lektorer og professorer. Kirkelig undervisning opprettholdes av stor grad av profesjonene menighetspedagog, kateket og prest. Kateketen har etter tjenesteordningen lederansvar for feltet. Tross mange



nytilsetninger, fant en i kartleggingen av alle ansatte i kirkelig undervisning i Den norske kirke at 87 % av dem har en bachelor- eller en mastergrad, og kun 6 % mangler høyere utdanning (Horsfjord et al., 2015). Dette viser at kirkens utdanningsfelt i økende grad er blitt profesjonalisert. Samtidig som trosopplæringen ledes av profesjonelle, er det forventning i reformens grunnlagsdokumenter om økt bruk av frivillige. Det er ikke ønskelig at profesjonelle overtar feltet. I hele reformperioden har en da også rapportert om bruken av frivillige i alle tiltak i trosopplæringen, og temaet har vært gjenstand for forskning (Fretheim, 2014, 2016). Samarbeidet i stab er blitt utfordret av trosopplæringen. Empirisk forskning på hvordan den er et stabsanliggende har foregått innenfor denne rammeavtalen med Kirkerådet: *Vår trosopplæring? Stab, samarbeid og trosopplæring* i MF-rapport 3:2018 (Sandsmark & Holmqvist, 2018).

Ikke-formell utdanning preges av større aldersblanding og intergenerasjonelt nærvær enn annen utdanning. Dette muliggjør et større mangfold av undervisnings- og læringsformer. Kirken er et lærende fellesskap som innebærer at læring skjer gjennom både formidling/overføring, læring gjennom deltakelse i fellesskap og gjennom kunnskaping slik en har redegjort for i LETRA-prosjektet ved MF i 2009-2014 med Geir Afdal som prosjektleder og deltakelse av Sverre D. Mogstad og Heid Leganger-Krogstad. LETRA står for LEarning 'TRAjectoryes<sup>67</sup> – læringsbaner – og er et studium av hvordan prester og diakoner lærer i sine profesjoner og hvordan læring skjer blant ungdom og konfirmanter. Læreprosessen er studert fra et sosiokulturelt og -materielt, pedagogisk perspektiv. Prosjektet var i hovedsak kostet av MF med delfinansiering fra Kirkerådet og hadde teoriutvikling innenfor kirkelig orientert pedagogikk som hovedprioritet. Det førte til fire doktorgrader ved MF, en ved VID i Stavanger og en ved Praktisk Teologisk Seminar ved Universitetet i Oslo. Empiriske feltstudier i norske menigheter med observasjoner, intervjuer og også forskningsmetoden skygging har vært i bruk for å finne ut hvordan profesjonell læring finner sted blant prester av Ingrid Christine Reite (Reite, 2014) og blant diakoner av Marianne Rodriguez Nygaard (Nygaard, 2015). Ledelse som del av pastoral teologi har vært studert av Fredrik Saxegaard (F. Saxegaard, 2017). Tre av prosjektene ser på hvordan det tilrettelegges for læreprosessen pedagogisk sett blant 6-åringer i kirken (Johnsen, 2014), blant konfirmanter (Morten Holmqvist, 2014) og innenfor ungdomsarbeidet (Holtedahl, 2017). Hvordan læring tilrettelegges i sosiale praksiser blant 6-åringer er også studert (Johnsen, 2014). Ingen av prosjektene går spesifikt inn på innholdssiden av trosopplæringen. Det er mer hvordan læring skjer som er i fokus her. Innhold

---

<sup>67</sup> Term used by Etienne Wenger in *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity* about four different types of trajectories: Peripheral, inbound, insider and boundary trajectories (Wenger, 1998: 153-155).

inngår i sammenlikningen av den finske og norske konfirmasjonsplanen (Morten Holmqvist & Afdal, 2015).

Teorigrunnlaget i LETRA-prosjektet er redegjort for i Prismet 2/2013 og i boka *Religion som bevegelse* (Afdal, 2013). Teoretisk grunnlag har tatt utgangspunkt i Lev Vygotsky's begrep om mediering, særlig med vekt på språklig mediering (Lev Semenovič Vygotskij, 1978), kulturteori av James Wertsch (Wertsch, 2002), materielle artefakter både primære, sekundære og tertiære etter teori av Marx Wartofsky (Wartofsky, 1979), og Yrjo Engeströms Cultural Historical Activity Theory (CHAT) to investigate learning as knowledge creation (Engeström, 2008; Engeström & Rückriem, 2005). Latour's actor-network-theory (ANT) har bidratt til utviklingen av teorien som har stått sentralt i prosjektet sammen med læring i praksisfellesskap. Prosjektet har vektlagt kirken som et læringsfellesskap (Wenger, 1998).

De teoretiske perspektivene sosiokulturell læringsforståelse og sosiomaterialitet fra LETRA er ført videre i FoSS, i BIT (særlig i delprosjekt 3 der barns og unges respons er i fokus) og i Spiritualitetsprosjektet på trosopplæringen (Graff-Kallevåg & Kaufman, 2018).

Det har vært forsket på hvilke mer omfattende endringer trosopplæringsreformen har hatt for menigheten som helhet. I prosjektet *Trosopplæring som drivhjul i menighetsutvikling?* – et samarbeidsprosjekt mellom VID og MF under ledelse av Hans Austnaberg har en nettopp etterspurt oppfatninger om dette i stab og menighetsråd i seks menigheter som også har deltatt i MF's prosjekt om menighetsutvikling. Strategitenkningen i disse menighetene er i noen grad eller sterk grad preget av trosopplæringsreformens vektlegging av opplæring og barns og unges sentrale plass i menigheten liv. Prosjektet er dokumentert gjennom et temanummer av Prismet 3/17 (Austnaberg, 2017; Austnaberg & Birkedal, 2017; Leganger-Krogstad, 2012, 2017) (Birkedal, 2017; Birkedal & Austnaberg, 2017; Birkedal et al., 2017)

Forskningsprosjektet FoSS som ser på 'Hvordan det forkynnes i gudstjenester der trosopplæring er inkludert' er et annet uttrykk for interessen for trosopplæringsreformens påvirkning på helheten i menighetsarbeidet, i dette tilfelle på forkynnelsen, altså homiletikken.

Trosopplæringsreformen har ført til at flere praktisk – teologiske fagdisipliner har lagt funnet interesse for å forske på reformens betydning for eget fagfelt og hvordan nysatsingen på kirkelig

undervisning påvirker deres fag. Dette kan illustreres slik og figuren oppsummerer mye av det som er skrevet ovenfor om forskning innenfor ikke-formell opplæring.



Modell som illustrerer trosopplæringens sentrale stilling i forskning etter trosopplæringsreformen

I internasjonal sammenheng har det norske arbeidet med trosopplæringsreformen som resulterte i en felles nasjonal plan vakt oppmerksomhet, og utviklingen er beskrevet og drøftet på tysk (Krupka, 2006; Krupka & Leganger-Krogstad, 2007, 2013; Leganger-Krogstad, 2009).

## Litteraturliste:

---

- Aasmundtveit, Anne Kristin, & Jansen, Oscar. (2016). *Tidslinjen : den store fortellingen i Bibelen* (Bokmål[utg.] ed.). Oslo: Verbum.
- Afdal, Geir. (2013). *Religion som bevegelse: læring, kunnskap og mediering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Afdal, Geir, Haakedal, Elisabet, & Leganger-Krogstad, Heid (Eds.). (2006 (1997)). *Tro, livstolkning og tradisjon: Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug / Universitetsforlaget.
- Afset, Bente. (2009). Bibelkunnskap og bibelbruk i RLE-faget *Danning, identitet og dialog: festskrift til Jan Ove Ulstein og Per Magne Aadnanes* (pp. 183-206). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Afset, Bente. (2011a). Gud over fiender : om gudsbilder og menneskebilder i Jonaboka (pp. 181-191). Trondheim: Tapir akademisk forl., cop. 2011.
- Afset, Bente. (2011b). Jona som forbilde, karikatur eller speilbilde: Jonafortellingen i trosopplæringen. *Prismet*, 62(3), 139-150.
- Afset, Bente, Kleive, Hildegunn Valen, & Hatlebrekke, Kristin. (2013). *Kunnskap til hva?: om religion i skolen* (Vol. nr. 20). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Alter, Robert. (2011 (1981)). *The art of biblical narrative* ([New and rev. ed.] ed.). New York, N.Y: Basic Books.
- Alvesson, Mats, & Sköldberg, Kaj. (1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Austnaberg, Hans. (2017). «Alle støttar trusopplæringa.» Tverrfagleg samarbeid mellom prestar og undervisningstilsette i utvikling av trusopplæringa. *Prismet*, 68(3), 211-229. doi:<http://journals.uio.no/index.php/prismet/article/view/5550>
- Austnaberg, Hans, & Birkedal, Erling. (2017). Trusopplæringa sitt potensial i utvikling av menigheten. *Prismet*, 68(3), 169-188. doi:<http://journals.uio.no/index.php/prismet/article/view/5556>
- Baldermann, Ingo. (1969). *Der biblische Unterricht : ein Handbuch für den evangelischen Religionsunterricht*. Braunschweig: Westermann.
- Baldermann, Ingo. (1996). *Einführung in die Biblische Didaktik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bang, Runar, & Ribe, Eldbjørg. (2003). *Tre i et tre : 6-årsboka* ([Bokmålutg.] ed.). Oslo: IKO-forl.
- Barnebibel fra nord*. (2014). Oslo: IKO-Forlaget.
- Bartholomew, Craig. (2005). In Front of the Text: The Quest of Hermeneutics. In Paul Ballard & Stephan R Holmes (Eds.), *The Bible in Pastoral Practice: Readings in the Place and Function of Scripture in the Church* (pp. 135-152). Grand Rapids Mich.: William B. Eerdmans.
- Baudler, Georg. (1978). Mit Talenten wüchern. *Katechetische Blätter*(5), 367-381.
- Birkedal, Erling. (2017). Frivillighet i trosopplæringen : en refleksjon om samspill mellom ansatte og frivillige. *Prismet*, 68(3), 231-241. doi:<http://dx.doi.org/10.5617/pri.5551>
- Birkedal, Erling, & Austnaberg, Hans. (2017). Planarbeid i trosopplæring som ressurs for menigheten? *Prismet*, 68(3), 189-209. doi:<http://journals.uio.no/index.php/prismet/article/view/5549>
- Birkedal, Erling, Leganger-Krogstad, Heid, & Austnaberg, Hans. (2017). Kirkelig undervisning – hva nå? : utfordringer med religionsmangfold og lav deltakelse. *Prismet*, 68, 259-274.

- Botvar, Pål Ketil, Haakedal, Elisabet, & Kinserdal, Frode (Eds.). (2013). *Når porten gjøres vid: evaluering av trosopplæringens bredde tiltak* (Vol. KIFO Rapport 2013:2). Oslo: Stiftelsen kirkeforskning.
- Buch-Hansen, Gitte, Kartzow, Marianne Bjelland, & Solevåg, Anna Rebecca. (2013). *Metodemangfold og Det nye testamentet : i fotsporene til den etiopiske evnukken*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bultmann, Rudolf Karl. (1958 (1931)). *Die Geschichte der synoptischen Tradition* (4. Aufl. ed. Vol. H. 29). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Cole, Michael. (1996). *Cultural psychology. A once and Future Discipline*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- 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.
- Dale, Aasmund. (1992). *Undervisning i kirken : grunnlag, innhold og former*. Oslo: Menighetsfakultetets litteraturtjeneste.
- Dale, Aasmund. (1994). *Læring i kirken : en praktisk kirkedidaktikk*. Oslo: IKO-forlaget.
- Dalevi, Sören. (2007). *Gud som haver barnen kär? : barnsyn, gudsbild och Jesusbild i Barnens bibel och Bibeln i berättelser och bilder*. Verbum, Stockholm.
- 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.
- Det norske Bibelselskap. (2014). *Bibelen : ei vandring gjennom den store forteljinga* (3. utg. ed.). Oslo: Det Norske bibelselskap.
- Dillow, John, Harker, Jillian, Phipps, Michael, & Bergan, Brit. (2005). *Mine første bibelhistorier*. Oslo: Spektrum.
- Dilthey, Wilhelm. (1966). *Schleiermachers System als Philosophie und Theologie* (Vol. 2). Berlin: Walter de Gruyter.
- Dokka, Trond Skard. (2007). Trosopplæringens sakramentale forankring. In Elisabeth Tveito Johnsen (Ed.), *Barneteologi og kirkens ritualer : Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter* (Vol. Det praktisk-teologiske seminars skriftserie 14, pp. 43-54). Oslo: Det praktisk-teologiske seminar.
- Engeström, Yrjö. (2008). *From teams to knots: activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Yrjö, & Rückriem, Georg. (2005). *Developmental work research : expanding activity theory in practice*. Berlin: Lehmanns Media.
- Erricker, Clive, & Erricker, Jane. (2000). *Reconstructing religious, spiritual and moral education*. London: Routledge.
- Evenshaug, Oddbjørn, & Hallen, Dag. (1997). *Familiepedagogikk : oppdragelsens hva, hvordan og hvorfor*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Everist, Norma Cook. (2002). *The church as learning community : a comprehensive guide to Christian education*. Nashville, Tenn.: Abingdon Press.
- Fagermoen, Tron, & Lauritzen, Solvor Mjøberg. (2018). *Teologier i trosopplæringen* Vol. MF-rapport 2:2018.
- Fauske, Ragnhild. (2018). «Det er berre sånt som vi gjer på dyr. Vi gjer det ikkje på menneske» – Interaksjon og forhandling om eksistensielle spørsmål i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, 17(1). doi:<https://doaj.org/article/b2939535afe84929b2cd8d8e7fc5982e>

- Freire, Paulo. (1980). *De undertryktes pædagogik* (1. opplag 6. utg. ed.). København: Christian Ejlens' Forlag.
- Fretheim, Kjetil (Ed.) (2014). *Ansatte og frivillige : Endringer i Den norske kirke*. Oslo: IKO-forlaget.
- Fretheim, Kjetil (Ed.) (2016). *Fellesskap og frivillige. Om trosopplæringen i Den norske kirke*: IKO Prismet Bok.
- Frøyen, Elise. (2017). *Klatring som trosopplæring? Ein empirisk studie av aktivitetar i ein ferieklubb i trosopplæringa*. (Master i kirkelig undervisning AVH 5040 30 ETCS), Det teologiske menighetsfakultet, Oslo. Retrieved from <http://hdl.handle.net/11250/2447725>
- Fuglseth, Kåre, Haakedal, Elisabet, & Schmidt, Ulla. (2012). Lokale trosopplæringsplanar : innhald og prosess. Retrieved from [http://www.kifo.no/doc//RAPPORTER/Lokale%20trosopplaeringsplanar\\_KIFO%20rapport%202012\\_3.pdf](http://www.kifo.no/doc//RAPPORTER/Lokale%20trosopplaeringsplanar_KIFO%20rapport%202012_3.pdf)
- Gadamer, Hans-Georg. (1990). *Wahrheit und methode : Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* ((1960) 6 ed.). Tübingen: Mohr.
- Goldman, Ronald. (1964). *Religious thinking from childhood to adolescence*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Goodlad, John I. (Ed.) (1979). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Graff-Kallevåg, Kristin, & Kaufman, Tone Stangeland. (2018). *Byggekloss-spiritualitet? : en studie av spiritualitet i Den norske kirkes trosopplæring* (Vol. 13). Oslo: IKO-forlaget.
- Gravem, Peder, & Mogstad, Sverre. (2001, 06.12). Verdigrunlaget for en flerkulturell skole. Retrieved from <http://www.menfak.no/studier/bachelor/deltidsstudier/stylos/did/verdigrunlaget.html>
- Green, Joel B., & Bruce, F. F. (1997). *The Gospel of Luke*. Grand Rapids, Mich: Eerdmans.
- Gunleiksrud, Kristin (Ed.) (2011). *Bibelfortellinger: Metode og formidling*. Oslo: IKO-forlaget.
- Hammersley, Martyn, & Atkinson, Paul. (1996). *Feltmetodikk* (2. utg. oversatt fra Principles in Practice London: Routledge 1996 (1983) ed.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hansen, Ellen Sæle. (2016). *Nasjonal eller lokal trosopplæringsplan?* (AVH5040 Masteravhandling i kirkelig undervisning 30 ETCS), Det teologiske menighetsfakultet, Oslo. Retrieved from <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2398304>
- Haraldsø, Brynjar. (1989). *Kirke - skole - stat : 1739-1989*. Oslo: IKO-forlaget.
- Harrington, Daniel J., & Harrington, Daniel J. (1991). *The gospel of Matthew* (Vol. vol. 1). Collegeville, Minn: The Liturgical Press.
- Hartman, Sven G. (1987). *Barns tanker om livet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hauge, Eirin Hoel, & Saxegaard, Kristin Moen. (2012). *Fortell dine barn: Bibelkunnskap for trosopplærere*. Oslo: Verbum.
- Hauglin, Otto, Askeland, Harald, Engedal, Leif Gunnar, Hegstad, Harald, Leganger-Krogstad, Heid, Midttun, Ann, . . . Agedal, Olaf. (2006). *Evaluering av Trosopplæringsreformen. Utvikling og utbygging av reformen : Underveisrapport 2*.
- Hauglin, Otto, Engedal, Leif Gunnar, Leganger-Krogstad, Heid, Midttun, Ann, & Mogstad, Sverre Dag. (2007). *Underveisrapport : 3 : Videreutvikling og oppsummering av forsøkene* (Vol. 3). Oslo: Arbeidsfellesskapet ved Diakonhjemmet høgskole og Det teologiske Menighetsfakultet, 2005-2007.
- 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.
- 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.
- Holmqvist, Morten, & Afdal, Geir. . (2015). Modes of learning and the making of religion : the Norwegian and Finnish curricula for confirmation. *Nordic Journal of Religion and Society*, 28(1), 1-20.
- Holtedahl, Øivind Knobloch. (2017). "Community", "God from above" and "God from below" : an ethnographic study of religious knowledge practices in two youth ministries in the Church of Norway. (no. 5), VID Specialized University, Stavanger.
- Horsfjord, Helene, Sørensen, Torgeir, Heiene, Gunnar, Leganger-Krogstad, Heid, & Holmqvist, Morten. (2015). *Kompetanse, utdanning og motivasjon: en kartlegging av undervisningstjenesten i Den norske kirke*. Vol. MF-rapport 1:2015. Det teologiske menighetsfakultet (Ed.) Retrieved from [http://www.mf.no/sites/mf/files/users/Dokumenter/Forskning/Trosopplaring/kompetanse utdanning og motivasjon- en kartlegging av undervisningstjenesten i den norske kirke 2015.pdf](http://www.mf.no/sites/mf/files/users/Dokumenter/Forskning/Trosopplaring/kompetanse%20utdanning%20og%20motivasjon-en%20kartlegging%20av%20undervisningstjenesten%20i%20den%20norske%20kirke%202015.pdf)
- Hvalvik, Reidar, & Stordalen, Terje. (1999). *Den store fortellingen : om Bibelens tilblivelse, innhold, bruk og betydning* Retrieved from [http://www.nb.no/nbsok/nb/84620976870eec07c06d18a3dbace639.nbdigital?lang=no #0](http://www.nb.no/nbsok/nb/84620976870eec07c06d18a3dbace639.nbdigital?lang=no#0)
- Høeg, Ida Marie, & Trysnes, Irene. (2012). *Menighetenes samvirke med hjemmet : evalueringsforskning på trosopplæringsreformen KIFO-rapport 1/2012* Retrieved from <http://www.kifo.no/doc/KIFOnotat/TOR%20rapport%201%202012.pdf>
- Håkonseth, Asbjørn. (2015). *Utprøving 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.
- Jensen, Oddvar Johan. (2009). Den kirkelig undervisning i senmiddelalderen og under reformasjonstiden i Tyskland. In Torrey Seland (Ed.), *"Lær meg din vei-": Kristen trosopplæring i går og i dag : En historisk oversikt* (pp. 71-82). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Johnsen, Elisabeth Tveito. (2007). Selv konfirmanter leser Bibelen! : kontekstuell bibellesning som metode. In Elisabeth Tveito Johnsen (Ed.), *Barneteologi og kirkens ritualer : Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter* (pp. 231-248). Oslo: Det praktisk-teologiske seminar.
- Johnsen, Elisabeth Tveito. (2010). Jesu lidelse, død og oppstandelse : En barneteologisk analyse av trosopplæring om påsken. *Prismet*, 61(1), 19-39.

- Johnsen, Elisabeth Tveito. (2014). *Religiøs læring i sosiale praksiser: en etnografisk studie av mediering, identifisering og forhandlingsprosesser i Den norske kirkes trosopplæring*. (PhD), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Kaufman, Tone Stangeland. (2018a). "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.) (2018b). *Mer enn ord*. Oslo: IKO-forlag.
- Kirkerådet, Den norske kirke. (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-visjonsdokument-og-strategier/plan\\_trosopplaering\\_bokmaal.pdf](https://kirken.no/globalassets/kirken.no/om-kirken/slik-styres-kirken/planer-visjonsdokument-og-strategier/plan_trosopplaering_bokmaal.pdf)
- Kirkerådet, Den norske kirke -. (2008). *Når tro deles. Styringsgruppas rapport fra Trosopplæringsreformens forsøks- og utviklingsfase 2003-2008*. Oslo.
- Kjørven, Ole Kolbjørn. (2014). *RE teachers' religious literacy : a qualitative analysis of RE teachers' interpretations of the biblical narrative The Prodigal Son*. O.K. Kjørven, Oslo.
- Krupka, Bernd. (2006). Die Glaubenserziehungsreform in Norwegen. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 58(4). doi:10.1515/zpt-2006-0410
- Krupka, Bernd, & Leganger-Krogstad, Heid. (2007). Das Grösste unter ihnen : die Glaubenserziehungsreform in Norwegen. In Matthias Spann, Doris Berneke, Frieder Harz, & Friedrich Schweitzer (Eds.), *Handbuch Arbeit mit Kindern. Evangelische Perspektiven* (pp. 518-527). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, c2007.
- Krupka, Bernd, & Leganger-Krogstad, Heid. (2013). Der Umzug des Religionsunterrichts von der Schule in die Kirche. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 65(1). doi:10.1515/zpt-2013-0107
- Lave, Jean, & Wenger, Etienne. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leganger-Krogstad, Heid. (1984). *Jesu liknelser i grunnskolens undervisning : liknelsene som kommunikasjonsmidler analysert under didaktisk synsvinkel*. (Hovedoppgave i kristendomskunnskap), Det teologiske menighetsfakultet, Oslo.
- Leganger-Krogstad, Heid. (1990). Bibelen i skolen. *Bruk Bibelen i skolen. metodikk og bakgrunnsstoff*. Retrieved from [http://www.nb.no/utlevering/contentview.jsf?&urn=URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2009071700012#&struct=DIV26](http://www.nb.no/utlevering/contentview.jsf?&urn=URN:NBN:no-nb_digibok_2009071700012#&struct=DIV26)
- Leganger-Krogstad, Heid. (1991). Bibelfortellinger og overteksting. *Prismet*, 42(4), 152-159.
- Leganger-Krogstad, Heid. (2008a). En forretningsmann hadde to sønner. *Religionspædagogisk Forum*(1), 40-53.
- Leganger-Krogstad, Heid. (2008b). Pedagogisk innhold og utvikling. In Otto Hauglin, Håkon Lorentzen, & Sverre Dag Mogstad (Eds.), *Kunnskap, opplevelse og tilhørighet : Evaluering av forsøksfasen i Den norske kirkes trosopplæringsreform* (pp. 123-142). Bergen: Fagbokforlaget.
- Leganger-Krogstad, Heid. (2008c). Religions- og livssynsdidaktikk. In Else Marie Halvorsen (Ed.), *Didaktikk for grunnskolen : Fellestrekk og særdrag i et fagdidaktisk mangfold* (pp. 175-205). Bergen: Fagbokforlaget.
- Leganger-Krogstad, Heid. (2009). Evaluationsforschung zur Glaubenserziehungsreform in Norwegen. In Friedrich Schweitzer & Volker Elsenbast (Eds.), *Konfirmandenarbeit erforschen : Ziele – Erfahrungen – Perspektiven* (pp. 140-157). München: Gütersloher Verlagshaus.
- Leganger-Krogstad, Heid. (2011). Jesu liknelser - pedagogiske perler? In Kristin Gunleiksrud (Ed.), *Bibelfortellinger: Metode og formidling* (pp. 152-164). Oslo: IKO-forlaget.



- 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. (2013). An analyses of different approaches to religious education. In Judith Everington, Geir Skeie, Ina ter Avest, & Siebren Miedema (Eds.), *Exploring Context in Religious Education Research* (pp. 171-192). Münster: Waxman.
- Leganger-Krogstad, Heid. (2014). From Dialogue to Trialogue: A Sociocultural Learning Perspective on Classroom Interaction. *Journal for the Study of Religion*, 27(1), 104-128. <http://www.ajol.info/index.php/jsr/index> or: <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/278445/07.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- 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. (2017). Trosopplæring og gudstjenester : menighetsutvikling i dybde og bredde. *Prismet*, 68(3), 243-258. <https://journals.uio.no/index.php/prismet/article/view/5552> doi:<http://journals.uio.no/index.php/prismet/article/view/5550>
- Leganger-Krogstad, Heid. (2018). *Barns og unges respons på bibelundervisning i Den norske kirke* Vol. MF:rapport 5:2018. MF:rapport (Ed.) Retrieved from <https://www.mf.no/forskningphd/pagaende-prosjekter/forskning-pa-trosopplaeringsreformen>
- Leganger-Krogstad, Heid. (2019). *Barns og unges respons på bibelundervisning i Den norske kirke* Vol. MF:rapport 1:2019. MF:rapport (Ed.) Retrieved from <https://www.mf.no/forskningphd/pagaende-prosjekter/forskning-pa-trosopplaeringsreformen>
- Leganger-Krogstad, Heid, Langkaas, Randi, Engen, Nina, Nygård, Inger Helen, & Skeie, Sindre. (2015). *Konfirmantbibelen. Lærerveiledning*: Verbum.
- Leganger-Krogstad, Heid, & Mogstad, Sverre D. (2006). Trosopplæringsreformen under lupen : Evalueringsperspektiv på forsøksfasen. *Prismet*, 57(2-3), 115-130.
- Leganger-Krogstad, Heid, & Mogstad, Sverre Dag. (2005). Opplegg for innholdsanalyse av læringsteorier og didaktikk. *Organisering og oppstart av reformen*, 67-77.
- Lerheim, Birgitte. (2016). Trosopplæring for Guds små prinsesser? Teologi, kjønn og læring i bibelbøker for barn. *Prismet*, 67(1), 19-34.
- Lied, Sidsel. (2003). Elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn. *Prismet*, 54(4), 147-158.
- Lied, Sidsel. (2004). *Elever og livstolkingspluralitet i KRL-faget : mellomtrinns elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn*. (PhD-avhandling Det teologiske menighetsfakultet), Rapport / Høgskolen i Hedmark nr 11-2004, Elverum.
- Lovdata. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova). Retrieved from <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html>
- Luncke, B., & Marthinussen, Karl (Cartographer). Aschehougs kart over Palestina på Kristi tid ; Paulus' reiser ; Israelittenes vandring
- Mayo, Margaret. (2012). *Tøffe bibeltyper*. Oslo: IKO-forlaget.
- Melangen, Kirsti. (2016). *Kunsten å være klar : en fagbok om undervisning i kirken*. Stavanger: Eide.
- 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/>
- Mogstad, Sverre Dag. (1997). *Fag, identitet og fortelling : didaktikk til kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*. Oslo: Universitetsforl.
- Mogstad, Sverre Dag. (2016). Luthers pedagogiske bidrag. *Prismet*, 67(4), 289-298.
- Mogstad, Sverre Dag, & Eidhamar, Levi Geir. (1999). *Fag, identitet og fortelling : Didaktikk til kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering* (2. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moss, Sara Skreppedal Andersen. (2013). *Fra Biblia Hebraica Quinta til Barnas bibel - fem barnebiblers lesning av skapelsesberetningene i Genesis*. (Masteravhandling/speisaloppgave i teologi), Universitetet i Oslo, UiO: DUO Vitenarkiv. Retrieved from <https://www.duo.uio.no/handle/10852/37107>
- Norheim, Kjersti Gautestad. (2018). "Gjør dette til minne om meg." Om tilretteleggelse for barns deltakelse i nattverden. In Kristin Graff-Kallevåg & 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.
- Nygaard, Marianne Rodriguez. (2015). *Caring to know or knowing to care? : knowledge creation and care in deacons' professional practice in the Church of Norway*. MF Norwegian School of Theology, Oslo. Retrieved from [http://www.mf.no/sites/mf/files/users/Dokumenter/Forskning/Doktorgradsprover/2015/marianne\\_rodriguez\\_nygaard\\_phd\\_9.9.15\\_errata.pdf](http://www.mf.no/sites/mf/files/users/Dokumenter/Forskning/Doktorgradsprover/2015/marianne_rodriguez_nygaard_phd_9.9.15_errata.pdf)
- Ota, Cathy, & Chater, Mark (Eds.). (2007). *Spiritual education in a divided world: social, environmental & pedagogical perspectives on the spirituality of children and young people*. London: Routledge.
- Ota, Cathy, & Erricker, Clive. (2005). *Spiritual education : literary, empirical, and pedagogical approaches*. Brighton: Sussex Academic Press.
- Rafoss, Tore Witsø. (2017). *Nordmenns bibelbruk KIFO rapport* (online), Vol. 2017:1. Retrieved from [http://www.kifo.no/wp-content/uploads/2017/05/KIFO-Rapport-2017\\_1\\_Nordmenns-bibelbruk-m-omslag.pdf](http://www.kifo.no/wp-content/uploads/2017/05/KIFO-Rapport-2017_1_Nordmenns-bibelbruk-m-omslag.pdf)
- Ramsfjell, Astri. (2003). Kirkens barn : leserrolle og barndomskonstruksjon i Den norske kirkes fireårsbøker fra 1972 til 1996. In Sturla Sagberg & Kjetil Steinsholt (Eds.), *Barnet : konstruksjoner av barn og barndom* (pp. 135-160). Oslo: Universitetsforl., cop. 2003.
- Ramsfjell, Astri. (2008). "*Kjære Gud, jeg har det godt*" : leserrolle og barndomskonstruksjon i religiøs didaktisk barnelitteratur. (2008:196), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Det historisk-filosofiske fakultet, Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, Trondheim.
- Ramsfjell, Astri. (2011). *Barnet i teksten : leserrolle og barndomskonstruksjon i forkynnende fortellinger for barn* (Vol. 4). Oslo: IKO-forl.
- Rasmussen, Tarald, & Thomassen, Einar (Eds.). (1999). *Kildesamling : til kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Reite, Ingrid Christine. (2014). *Between settling and unsettling in a changing knowledge society : the professional learning trajectories of pastors : an ethnographic study of the professional learning of pastors in the Church of Norway*. MF Norwegian School of Theology, Oslo. Retrieved from [http://www.mf.no/sites/mf/files/users/Dokumenter/Arrangementer/2014/ingrid\\_reite\\_a\\_vhandling\\_171114b.pdf](http://www.mf.no/sites/mf/files/users/Dokumenter/Arrangementer/2014/ingrid_reite_a_vhandling_171114b.pdf)

- Reite, Ingrid Christine, & Krupka, Bernd. (2010). *Mellom pietisme og pluralitet : konfirmasjonsarbeid i fire nordiske land i et empirisk perspektiv* (Vol. 3). Oslo: IKO-forl.
- Rypdal, Marit. (1988). *Min kirkebok*. Oslo: IKO-forl.
- Sagberg, Sturla. (1999). Barn har rett til åndelig utvikling. *Prismet*, 50(2), 243-249.
- Sagberg, Sturla. (2007). Barns åndelige myndighet. *Prismet*, 58(3), 131-142.
- Sagberg, Sturla. (2015). *Holistic religious education : is it possible? : the complex web of religion, spirituality and morality* (Vol. 8). Münster: Waxmann.
- Samset, Helga. (2000). Forteljarmetodikk. *Prismet*, 51(6), 265-267.
- Samset, Helga. (2010). *Bibelfortellerboka: kino i hodet til barn og unge*. Oslo: Verbum.
- Sandnes, Karl Olav. (2009a). "Når dine barn spør deg...": trosformidling til barn og unge i jødisk tradisjon. In Oskar Skarsaune, Karl Olav Sandnes, & Reidar Aasgaard (Eds.), *Når jeg så skal ut i verden : Barn og tro i tidlig kristendom* (pp. 63-74). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Sandnes, Karl Olav. (2009b). "...oppdragelse og rettleiding som er etter Herrens vilje": trosformidling til barn og unge i den eldste kirke. In Oskar Skarsaune, Karl Olav Sandnes, & Reidar Aasgaard (Eds.), *Når jeg så skal ut i verden : Barn og tro i tidlig kristendom* (pp. 113-142). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Sandnes, Karl Olav, Skarsaune, Oskar, & Aasgaard, Reidar. (2009). *Når jeg så skal ut i verden : Barn og tro i tidlig kristendom*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Sandsmark, Astrid, & Holmqvist, Morten. (2018). *Vår trosopplæring? Stab, samarbeid og trosopplæring* Vol. MF Rapport 3:2018. Retrieved from [https://www.mf.no/sites/mf/files/users/Dokumenter/Forskning/Trosopplaring/var\\_trosopplaring\\_-\\_endelig\\_versjon.pdf](https://www.mf.no/sites/mf/files/users/Dokumenter/Forskning/Trosopplaring/var_trosopplaring_-_endelig_versjon.pdf)
- Saxegaard, Fredrik. (2017). *Realizing church : parish pastors as contributors to leadership in congregations*. MF Norwegian School of Theology, Oslo.
- Saxegaard, Kristin Moen. (2008). Bibelsk narratologi – Metode til lesning av bibelske fortellinger. *Tidsskrift for teologi og kirke*, 79(03-04), 182-192.
- Saxegaard, Kristin Moen. (2009). Når Gud angrer nesten. *Prismet*, 60(2), 77-90.
- Schweitzer, Friedrich. (1992). *Die Religion des Kindes : zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn.
- Schweitzer, Friedrich, & Elsenbast, Volker. (2009, c2009). *Konfirmandenarbeid erforschen: Ziele - Erfahrungen - Perspektiven*, Gütersloh.
- 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.
- Seland, Torrey. (2009a). *"Lær meg din vei-": Kristen trosopplæring i går og i dag : En historisk oversikt*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Seland, Torrey. (2009b). Undervisning og katekese i urkirken : urkirkens sosiale kontekst og kateketiske særpreg. In Torrey Seland (Ed.), *"Lær meg din vei-": Kristen trosopplæring i går og i dag : En historisk oversikt* (pp. 9-43). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Simojoki, Henrik, & Tervo-Niemelä, Kati. (2017). Die Studien zur Konfirmandenarbeit in Europa (2007–2017) als Beispiel für international-vergleichende religionspädagogische Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 69(4), 330-341. doi:10.1515/zpt-2017-0037
- Smart, Ninian. (1997). *Dimensions of the sacred: an anatomy of the world's beliefs*. London: Fontana Press.
- Smemo, Dag Kjær. (2002). *Bibelsk navnebok*. Oslo: Verbum

- Smemo, Dag Kjær. (2014). *Skriften på veggen : og andre bibelord i dagligtale*. Oslo: Verbum.
- Solberg, Per. (1999). Fortelling om fortellingen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 82(3), 210-213.
- St.meld. nr.7. (2002/2003). *Trosopplæring i ei ny tid. Om reform av dåpsopplæringa i Den norske kyrkja*. Oslo: Kultur- og kyrkjedepartementet.
- Sundsdal, Einar, & Øksnes, Maria. (2018). Da oppdragelse forsvant fra barnehagen. *Aftenposten*.
- Tindberg, Svein. (2017). *Bibelfortellinger for barn*. Oslo: J.M. Stenersens forlag.
- Tjora, Aksel Hagen. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tønnessen, Elise Seip. (2014). Mellom undring og parodi. Religion i nyere bildebøker for barn. In Øyvind T. Gulliksen & Årstein Justnes (Eds.), *Fra svar til undring. Kristendom i norske samtidstekster* (pp. 121-143). Oslo: Verbum.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan for kristendom, religion, livssyn og etikk*. Utdanningsdirektoratet Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/>.
- Vesterberg, Caroline. (2017). *Hvordan responderer konfirmanter på kirkens påskefortelling?: en kvalitativ studie av en konfirmasjonsundervisning med vekt på hvilke følger konfirmanternes 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>
- Vogt, Volrath. (1858). *Bibelhistorie med lidt af Kirkens Historie*. Kristiania: Steensballe.
- Vygotskij, Lev Semenovič. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotskij, Lev Semenovic, Rieber, R. W., Carton, Aaron S., & Bruner, Jerome S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky*. New York: Plenum Press.
- Wartofsky, Marx W. (1979). *Models: representation and the scientific understanding*. Dordrecht: D. Reidel Pub. Co.
- Wenger, Etienne. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenham, Gordon J., Hubbard, David A., Barker, Glenn W., Watts, John D. W., & Martin, Ralph P. (1987). *Genesis 1-15* (Vol. 1).
- Wertsch, James V. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge, U.K. New York: Cambridge University Press.
- 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>
- Østrem, Solveig. (2007). Barns subjektskaping og det betydningsfulle tredje leddet. *Prismet*, 58(3), 143-160.