

# Påskevandring som samarbeidsprosjekt – kunnskapsformidling eller religionsutøvelse?

AV REIDUN RINDAL OPSAL,

f. 1955, lektor, lærer i grunnskolen i Stavanger, E-post: reidunrindalopsal@yahoo.com

*Er det mulig for skolene å ha tette bånd til de lokale menigheter i form av samarbeid om påskevandring? Skolen trenger kunnskap om og kjennskap til de store religiøse fortellingene. Fortellingene skal skape identitet og tilhørighet for elevene, gi allmennkunnskap og være grunnleggende for vår kulturreferanse. Kirken skal forkynne det kristne budskapet og drive trosopplæring for sine døpte barn. Kirken må legge til side sin påvirkningsrolle i samarbeidet med skolen, og ha evne til formidling som ikke skaper overtramp og utrygghet i samarbeidet. Kjennskap til begge institusjonene har gjort meg nysgjerrig på samarbeidets styrke og svakheter, utbytte og utfordringer. Til grunn for denne artikkelen ligger mitt forskningsprosjekt om påskevandring, som jeg skrev i 2012/13, som en del av Erfaringsbasert master i RLE/Religion og etikk ved Det teologiske Menighetsfakultet.*

## BAKGRUNN

Gjennom mange år har lokale menigheter invitert skolene til påskevandring i kirkene uken før påske for å gi en bibelfortelling nytt lys og nytt liv. Dette samarbeidet har foregått i en tradisjonsramme der menighetene har ønske om å gi større innsikt i påskefortellingen ved hjelp av spennende pedagogisk tilrettelegging. Fortellingen om Jesu lidelse, død og oppstandelse står fram som en av de viktigste grunnfortellingene i Bibelen, og inngår også som et kompetansemål i RLE -faget i skolens pensum:

– *Elevene skal kunne fortelle om innholdet i sentrale tekster fra evangeliene framstilling av Jesu liv og virke i Det nye testamente (RLE-planen 2008)*

Kjennskap til og innsikt i denne fortellingen er i tillegg en åpenbar del av kulturarven, både innholdsmessig, språklig og som allmenndannende kunnskap.

Bakgrunnen for min interesse for påskevandring som samarbeidsprosjekt mellom skole og menighet, er skolens nye RLE-fag fra 2008, den utformingen faget har fått og den spenningen innføringen av faget innebar for samarbeid med kirken. Den generelle læreplanen som inngår som en del av Kunnskapsløftet fra 2005, har et tydelig uttalt ønske om innføring i kulturarvens alle aspekter. Kulturarven skal utgjøre byggesteiner i elevens historiske innsikt og forankring. Elevene skal gjennom kjennskap til kulturarven utvikle kunnskap, dyktighet og holdninger for å mestre livene sine. Kulturarven skal være en felles referanseramme. Skolen skal favne alle elever uansett bakgrunn, kultur og etnisitet, og trenger derfor nettopp allmenndannelse og referanser som er felles for alle. Ved hjelp av fortrolighet med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer og begrunnelse og levendegjø-

ring av disse, ønsker man å skape livstro, alvor og raushet hos hver enkelt elev (Generell del av Kunnskapsløftet 2005). Opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse. For å nå disse målene, må utdannelsen gi en nærmere utdypning av verdigrunnlag, menneskesyn og oppdragelsesoppgaver (Innledning til Kunnskapsløftet 2005).

Ved å stimulere elevene i deres personlige utvikling og identitet og utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse, vil skolen legge grunnlaget for et integrert og allmenndannet menneske (Læringsplakaten 2005).

RLE -fagets formål betoner elevenes arbeid med de store spørsmål i livet. Gjennom religionenes og livssynenes funksjon som kilde til tro, livstolkning og etisk bevissthet, skal elevene stimuleres til allsidig dannelse og felles referanserammer. Undervisningen skal være objektiv, kritisk, saklig, upartisk og pluralistisk. I undervisningen skal det ikke være forkynnelse eller religionsutøvelse. Det legges vekt på varsomhet i valg av arbeidsmåter. Varsomheten må i særlig grad gjelde arbeidsmåter som foresatte og elever ut fra egen religion eller eget livssyn kan oppleve som utøvelse av annen religion eller tilslutning til annet livssyn (RLE-fagplanen 2008).

Det kan se ut til at RLE-fagets mer objektive forsiktighetsprofil står i motsetning til de mer omfavnende utsagn om kulturarven i grunnlagsdokumentene i Kunnskapsløftet. Selv om det i læringmålene i RLE-faget legges vekt på fortellingene om Jesu liv og de viktigste høytidene i kristendommen, blir fagets formål markert som mindre fleksibelt med tanke på arbeidsmåter, svekket vekt på fortellingsmetodikk, utelukkelse av involverende, deltakende og erfaringsrike aktiviteter og en kritisk tilnærming til religioner som stimulans til personlig utvikling.

I forkant av, og med endringen av KRL-faget til RLE i 2008, oppstod en debatt i det offentlige rom rundt kristendommens innflytelse i skolen. Debatten berørte og berører fremdeles både skoleledere, foreldre og politikere. Spørsmålet er om dette gir skolene god grunn til skepsis til å samarbeide med lokale menigheter generelt, og i særlig grad i forhold til påskevandringen. Til tross for at skolens grunnlagsdokumenter og faget RLE skal være utgangspunkt og tydelige rammer for undervisningen i alle skoler i Norge, er det ikke tvil om at skoleledere og lærere ser ulikt på samarbeidet med menighetene. Sammen med de grunnleggende rammer og lover for skolens virksomhet, gis skolene en stor grad av frihet til å utforme sin profil, sine satsingsområder og sin lokale skolekultur. Inn i et samarbeid med en lokal institusjon vil selvsagt dette være en del av skolens bagasje. Utsagn som «slik gjør vi det hos oss» og «det er vår tradisjon» forteller om en egen uformell eller taus skolekultur som kan overleve i mange tiår, og som blir bestemmende for skolens samarbeidspartnere. Ved ulike personlige preferanser kan også skifte av rektorer/skoleledere og lærere farge en samarbeidstradisjon eller velge samarbeidet helt vekk.

Jeg gjennomførte i 2012/13 et forskningsprosjekt der jeg besøkte tre ulike menigheter på tre ulike steder i landet, observerte påskevandring og intervjuet lærere ved de lokale skolene og de kirkelige ansatte i menighetene. Målet var å finne ut hvordan samarbeidet om påskevandringene mellom menighetene og skolene fungerte, og hvilke utfordringer og muligheter som lå i et slikt samarbeid. Med den finske professoren Yrjö Engeströms aktivitetsteori som teoretisk ramme, og analyse av intervjuer og observasjoner, fant jeg mange interessante resultater som vil kunne gi svar på om samarbeidet om påskevandring ennå er fruktbart og pedagogisk forsvarlig innenfor rammen av RLE-faget og Kunnskapsløftet av 2005 (Opsal, 2013).

## PÅSKEVANDRING SOM OPPLEVELSE OG DELTAKELSE

Påskevandring slik den foreligger som undervisningsopplegg fra IKO, ble utgitt i 2008 og har deltakelse, opplevelse og sanseinntrykk som hovedintensjon. Gjennom fire ulike stasjoner i kirkerommet ledes elevene, oftest fra 2. klassetrinnet, gjennom påskefortellingen ved hjelp av tekster, aktiviteter og sanger. En eller flere kirkelig ansatte, prest, kateket eller trosopplærer, leder vandringsen. Opplegget knyttes nært til Bibelens tekster om Jesu inntog i Jerusalem, fotvasken og det siste måltidet sammen med disiplene, korsfestelsen av Jesus og Jesu oppstandelse første påskedag. Tekstene knyttes til helligdagene i påsken: palme-søndag, skjærtorsdag, langfredag og 1. påskedag. Alle stasjonene har aktiviteter og sanger.

Det kan virke som nettopp deltakelse og opplevelse i et kirkerom står i skarp kontrast til formaningen i formålet til RLE-faget om varsomhet i arbeidsmåter og et uttalt ønske om at undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk. Særlig i sammenheng med utsagnene om tilslutning til og utøvelse av religion i formålsformuleringene i RLE-faget, kunne en se for seg mange utfordringer i forkant av, underveis og gjennom en subjektiv opplevelse for elever og lærere. Spesielt gjelder varsomheten arbeidsmåter som foresatte og elever ut fra egen religion eller eget livssyn kan oppleve som utøvelse av annen religion eller tilslutning til annet livssyn (RLE-fagplanen 2008).

En av mine hovedproblemstillinger i masteroppgaven ble derfor: Hvordan kan påskevandring i kirkens regi fungere som et pedagogisk arbeidsredskap for RLE-undervisningen i skolen? Min tilnærming til observasjoner og intervjuer bar med seg disse spørsmålene: Vil det ikke bli for mange elementer av religionsutøvelse og religiøs involvering i en påskevandring? Hvor går grensen mellom religiøs aktivitet og pedagogisk aktivitet?

## RLE-FAGET I SKOLEN: KUNNSKAP OM ELLER ERFARING AV RELIGION?

Jeg har også hatt en motsatt tilnærming i min forskning. Jeg har stilt spørsmål om ikke barn nettopp trenger opplevelse, erfaring og involvering også innenfor RLE-faget for å få en adekvat forståelse av hva religion er. Religionsforskere har påvist religionenes sammensatte vesen med minst syv ulike dimensjoner (Smart 1998). Erfarings- og følelsesdimensjonen innenfor en religion, samt ritualer og praksis innenfor en religion, demonstrerer at en religion er levende, og ikke bare læresetninger og forestillinger med utelukkende historisk relevans. De andre skolefagene vektlegger erfaringslæring. Å nærme seg fag og emner på en praktisk måte, skaper størst læringsutbytte. En slik tilnærming er altså ikke ønskelig i RLE-faget.

FNs barnekonvensjon uttrykker i artikkel 6, 14 og 27 barns rett til optimal utvikling, også på det åndelige og moralske område (Høstmælingen, Kjørholt og Sandberg (red) 2012, 98). Som institusjon i et moderne undervisningssamfunn, må skolen også ha et ansvar for barns åndelige og moralske utvikling som en fellesreferanse for alle barn. Skolens grunnlagsdokumenter inneholder et sterkt ønske om at alle barn i Norge skal få en allmenndannelse, en felles plattform og felles referanser, der det ikke bare er foreldrenes innflytelse i åndelige og religiøse spørsmål som skal være avgjørende, men barnets behov for identitetsdannelse og utvikling på alle nivåer. Skolen har et uttalt mål om å skape identitet. Utfordringen for skolen er hvordan man kan skape identitet uten refleksjon og møte med grunnleggende religiøse og moralske spørsmål om: Hvorfor er jeg til? Hva skjer når noen dør? Hvilke overordnede grunnholdninger skal jeg styre livet etter? Hvilke fortellinger finnes som kan gi meg dypere innsikt og erfaring av hva det vil si å være et menneske, og som

inneholder kontraster som skildrer glede, vennskap, lidelse, sorg, mørke og lys? Dersom det er rom for religion og religiøse dimensjoner i et barns livsverden, vil det for de fleste barn oppleves naturlig og relevant å gjøre religiøse erfaringer og oppleve tilhørighet og gjenkjennelse som kan skape integritet innad i personligheten (Evenshaug og Hallen 2000,357ff).

De religiøse fortellingene kan også bidra til identitetsdannelse, hjelpe til med forklaringen av tilværelsen og gi retning og svar på mange livsspørsmål. Innenfor vår kulturarv har Bibelen mer enn andre tekster bidratt til felles referanserammer og felles koder innenfor litteratur, billedkunst og musikk. Otto Krogseth sier at på spørsmålet om hvem et menneske er, vil svaret sannsynligvis ligge i en mer eller mindre sammenhengende fortelling. Han sier videre at å anvende kulturens store fortellinger, vil skape struktur i egen fortelling. Historiske fortellinger skaper fellesskap og bidrar til integrasjon og distinksjon, og skaper et felles nåtids- og framtidsperspektiv idet de viser til fortiden som noe felles (Henriksen og Krogseth (red) 2004,123, 129). Det er videre interessant at en av de grunnleggende ferdigheter i lesing i RLE-faget er å *oppleve og forstå* tekster (RLE-fagplanen 2008). Selv om de konkrete kompetansemålene fokuserer på andre verb: fortelle om, gjøre rede for og samtale om, tar det ikke bort betydningen av opplevelsen og forståelsen av religiøse tekster. I et samfunn med stadig flere elever med annen religiøs bakgrunn som rettmessig krever sin religionsfrihet, samt respekt for sin tro og konsekvenser av tro, virker det underlig at RLE-faget skal fronte en grunnleggende forsiktighet i møte med religiøs praksis og erfaring. Religionene og det religiøse mangfoldet er i økende grad blitt en del av våre fellesskap i skole og samfunn. Det krever åpne dialoger i RLE-timene og aksept for levende religiøsitet der ulike elever kan bli møtt med åpenhet, raushet og respekt. I tillegg kom-

mer at barn, ifølge pedagogisk psykologi, lærer best ved hjelp av en konkret og praktisk tilnærming til lærestoffet. Ved hjelp av sanser og erfaringer gjennom kroppslig aktivitet, får barn en økt motivasjon og en dypere forståelse og innsikt i det som skal læres.

#### PÅSKEVANDRING SOM GRENSEOBJEKT

Engeströms aktivitetsteori tenker seg samarbeidet mellom to aktivitetssystemer som et «tredje sted» – *et grenseobjekt* der begge systemer tar med seg sin bagasje av rammer, regelverk og historisk bakgrunn inn i samarbeidsprosjektet. Ikke minst ser Engeström for seg at det vil foregå *utvidet læring* i et slikt samarbeid – et grensesprengende utbytte som ikke ville ha funnet sted uten samarbeidet. Ifølge Engeström må man stille spørsmål om hvem de samarbeidende er, hva de har med seg inn i samarbeidet, hva utbyttet av læringen er, hvorfor de ønsker å ha et samarbeid og hvordan samarbeidet foregår i praksis. Begge aktivitetssystemene – kirke og skole – har med seg en egenkapital inn i samarbeidet som vil veie tungt i utbyttet og oppfattelsen av hva samarbeidet representerer og gir. Disse faktorene er *den historiske plattformen, flerstemmigheten, rollebevisstheten og språket*.

At kirke og skole har hatt en felles *historisk plattform* i form av ønske om opplæring til kristen tro for ikke mange tiår siden, er i seg selv et spennende perspektiv for et samarbeid. Her må det være en høy grad av bevisstgjøring og rydding i forståelsen av en endret målsetting for både skole og kirke. Kirken skal undervise og forkynne til tro på sin egen arena, mens skolen skal undervise til kunnskap og kompetanse. I tilfellet påskevandring er kirken på sin arena rent geografisk og praktisk, men på skolens premisser.

Denne spenningen vil også gi seg utslag i utfordrende problemstillinger rundt *flerstemmighet og rollebevissthet*. Skolen og kirken består

av mennesker av ulikt ståsted, ulike tradisjoner, ulike aldre, ulike meninger, og kan fronte og representere ulike kjepphester. Samarbeidet er derfor avhengig av ryddige rammer og inngående samtaler om forutsetninger og innhold i samarbeidet. Påskevandringen må foregå på skolens premisser, ikke som trosopplæring, men som kunnskapsformidling. Men kirken skal ikke presentere en tannløs, avskallet påskefortelling. En kan se for seg at påskefortellingen kan formidles i sitt rette element, i et kirkerom med symboler, kunst og andre arkitektoniske grep som kan gi nye dimensjoner til tekstene. Men kirkens rolle er like fullt å være et bidrag i kunnskapsformidlingen for elevene. Fortellingen og tekstene skal stå i sentrum.

Hva slags *språk* som benyttes i og rundt samarbeidet spiller også en viktig rolle. Den språklige tilretteleggingen gjelder ikke bare selve gjennomføringen av påskevandringen. Skolene trenger trygghet og konkrete innspill på hva elevene faktisk skal være med på, hva det innebærer å delta og gjennomføre aktivitetene på de ulike stasjonene. At skolen og menighetene kommuniserer med samme innholdsforestilling er avgjørende for kvaliteten på samarbeidet.

#### PÅSKEVANDRING – PEDAGOGISK AKTIVITET ELLER RELIGIØS AKTIVITET?

Intervjuene med både lærere og kirkelig ansatte reflekterte i stor grad en usikkerhet og utrygghet i hva påskevandringene innebar for elevene, særlig i hvilken grad de aktivitetene de deltok på var religiøs aktivitet eller nødvendig for den pedagogiske tilrettelegging. Selv om kjennskap til og kunnskap om påskefortellingens innhold er et tydelig læringsmål for elevene, hadde lærerne utrygghet omkring påskevandringens tydelige profil med deltakelse og sanseinntrykk. På alle påskevandringene jeg observerte var fritaksmuligheten i bruk, så de som

var til stede på påskevandringene hadde grønt lys fra foreldrene. Fritaksmuligheten brukes av de foreldrene som opplever aktiviteten eleven er med på som en utøvelse av eller tilslutning til en annen religion eller livssyn. I tillegg ble det underveis i påskevandringen presisert at elevene kunne velge om de ville være med i aktivitetene. En høy grad av frivillighet var til stede, og elevene ble ivaretatt på en trygg måte.

Likevel mente noen av lærerne at det å synge kristne sanger og dekke alteret med blomster var en religiøs aktivitet. Noen av de kirkelig ansatte hadde også en uro rundt de sangene elevene sang, om de virkelig passet, om de hadde en tekst som var for involverende, om sangtekstene uttrykte en troshandling. Et av kompetansemålene i skolen er at elevene skal – *kjenne til kristen salmetradisjon og et utvalg sanger* (RLE-fagplanen 2008). Dette kompetansemålet utfordrer skolen og lærerne på en særlig måte. Hvilke metoder skal tas i bruk for å gi kjennskap til kristne sanger? RLE-planen har ikke sang og musikk som ønsket arbeidsmåte, slik KRL-faget hadde det fram til 2008. Er det ønskelig å lære seg melodiene og synge enkelte utvalgte sanger, skal man lese og analysere tekstene eller kun lytte til sangene passivt? Påskevandringen har salmer og sanger som en viktig del av formidlingen på alle stasjoner, mange sanger er foreslått i undervisningsopplegget fra IKO. Sangene blir uten tvil en utfordrende aktivitet som kan oppleves for involverende for elevene. Mange kristne sanger og salmer har trosinnhold av forkynnende karakter, og det å synge innebærer at man bruker stemme, kropp og personlighet på en dypt engasjerende måte. Det er nødvendig å foreta en kritisk og grundig vurdering av hvilke sanger en ønsker å bruke i påskevandringen. Sanger med «jeg» og «vi»-perspektiv, der det uttrykkes en aktiv tro og lovprisning, vil være problematiske. Sanger som har en fortellende form der innholdet i stasjonene blir gjenfor-

talt og tonesatt, vil være å foretrekke. Lærerne og lederne i påskevandringen gir et entydig inntrykk av at de ikke ønsker at påskevandringen skal gjennomføres uten sanger, men de ser heller ikke noen umiddelbar løsning på utvelgelse og bruk av sanger. Aller helst skulle en kanskje ønske seg spesialskrevne sanger som ivaretok formidlingen, skapte en god opplevelse for elevene og ga trygghet og frihet for både elever og lærere. Kommunikasjonen vedrørende bruken av sanger i påskevandringen må uansett bli viktig for både menighet og skole, både i forkant av påskevandringen og i en evaluering i etterkant.

En av lærerne reagerte på at elevene dekket alteret med blomster under stasjonen der Jesu oppstandelse stod i fokus. På den aktuelle påskevandringen ble alteret dekket med svart duk og lyset i kirken ble slukket mens tekstene om Jesu død stod i fokus. Etter oppstandelsen skiftet stemningen i kirken, lyset ble tent, hvit duk kom på alteret, store liturgiske stearinlys ble tent og elevene ble invitert til å legge papirblomster på den hvite duken. Læreren mente dette var en religiøs handling der elevene var aktive i nærheten av det sentrale alteret. I påskevandringene som ble gjennomført ble ikke alterets religiøse betydning i det sakrale rommet forklart. Dekkingen av alteret i påskevandringen skulle skape en stemning og et symbolsk skifte fra død til liv. Siden det var de voksne som ble intervjuet og ikke elevene selv, er det sannsynlig at de voksnes oppfatninger, holdninger og syn skinner igjennom i svarene de ga. Lærernes personlige standpunkt i livsorientering farger nok svarene, samtidig som jeg opplevde at de hadde skolens rolle like mye som personlig rolle i svarene de ellers ga. Lærernes stemme blir på mange måter avgjørende, fordi det er de voksne på skolen som skal være med å legge premissene for og evaluere samarbeidet. Læreren er en sentral representant for skolen som aktivitetssystem, og må tas alvorlig i møtet mellom skole og kirke som bærer av et legitimt og interessant

synspunkt. Behovet for avklaring av begreper og kommunikasjon mellom de samarbeidende parter ser ut til å avdekkes her.

På forhånd hadde jeg en forestilling av at det å gå i prosisjon med «palmegreiner» og rope hosianna på Palmesøndagsstasjonen eller spise brød/oblat ved måltidet på Skjærtorsdagsstasjonen, ville bli de mest utfordrende aktivitetene med innslag av religiøsitet. Alle lærerne mente derimot at dette var pedagogiske aktiviteter som styrket forståelsen av påskefortellingen og ga ny innsikt som støtte i læreprosessen.

I mine observasjoner opplevde jeg tre veldig ulike påskevandringer. Til tross for at konseptet fra IKO ble brukt som en grunnmal, hadde de kirkelige ansatte gjort manuset til sitt eget og satt sitt preg og stempel på presentasjonen av påskevandringen. Slik må det være. Fortellingen er helt lik, stasjonene var de samme, men den muntlige presentasjonen og virkemidlene var forskjellige. Kirkenes annerledes rom med rekvisitter og bilder ga et eget uttrykk som understreket innholdet i fortellingene. De kirkelig ansatte hadde forskjeller i alder, erfaring og trygghet i rollene. Kontakten med elevene var god alle stedene. Elevene var godt forberedt av lærerne og var lydhøre og interesserte. Lærerne ga uttrykk for at de likte at lederne av påskevandringen var forsiktige i ordvalg og detaljer og ikke påtrengende i sin formidling. Lærerne var videre helt klare på at påskevandringen lå innenfor læringsmålet om å kunne fortelle om viktige hendelser fra Jesu liv og ha grunnleggende kompetanse om en av kristendommens viktigste høytider. Flere av lærerne mente at påsken i større grad enn julen var en «glemt» høytid i kristendommen, og at ikke bare elevene, men store deler av befolkningen ikke visste hva påskehøytiden handlet om. Et ekstra fokus på påsken var derfor legitimt og ønskelig.

En av lærerne hadde ønsket seg en mer åpen dialog mellom lederen av påskevandringen og elevene underveis. Elevene hadde på forhånd satt seg inn i fortellingen, og læreren ville ha større involvering fra elevene i form av spørsmål og svar. Hun mente at lederne av påskevandringen i for stor grad holdt seg til et manus, hun hadde ønsket at det ble mer rom for refleksjon og undring.

### KONKLUSJON

Gjennom påskevandringen ser jeg en mulighet for at tekstene om Jesu lidelse, død og oppstandelse blir en levende fortelling og kan skape en helhetlig forståelse av fortellingen. Den britiske religionsforskeren John M. Hull har utviklet en teori om at religionsundervisning ikke bare kan ha et siktemål som utelukkende dreier seg om kunnskap: *å lære om en religion*. Han sier at undervisningen også trenger en erfaringsdel: *å lære av en religion*. Dette kan skape en helhetlig kunnskap om religion. En økende bevissthet om at religiøse dimensjoner skal være til stede i det offentlige rom, og at det skal være plass til en åndelig dimensjon i norsk skole, skinner igjennom også i offentlige dokumenter fra myndighetene (NOU, 2007,27). Geir Afdal mener at man ikke bare kan ha livssynene og religionene på avstand og se på dem utenfra, men ta de detaljerte, levende fenomener og dimensjoner med inn i undervisningen og slik se religionen fra innsiden. Den religiøse praksisdimensjonen må i større grad klinge med som en arbeidsmåte, der sanseapparatet og opplevelse gir støtte til læringen (Afdal 2008,164).

Derfor må det også være legitimt å lære av alle religionens dimensjoner. Heid Leganger-Krogstad understreker at det ikke er mulig å forstå innholdet i en religion uten at involvering, innlevelse og erfaring er en helt naturlig del av RLE-undervisningen. Hun mener at religiøs erfaring ikke er det samme som å praktisere

en religion (Leganger-Krogstad 2011,100f). Jeg mener at hennes forslag om å skille mellom ulike former for deltakelse er til stede i påskevandringen. Elevene deltar i aktivitetene og kan trenes i å ha ulikt ståsted uten at de inviteres inn i utøvelse i religionen. Fritaksreglene og frivilligheten ivaretar valgene elevene gjør. Slik Solveig Østrem tenker seg at barn skal være utøvere, fortolkere og nye systematikere i den religiøse tradisjonen, kan påskevandringen gi levende framstilling og innlevelse i påskefortellingen (Østrem 2007,157). Påskevandringen gir elevene en *utvidet læring* i form av kunnskap og erfaringer om religion som de ikke kunne fått i klasserommet. Utvidet læring innebærer å skape nye alternativer, ny kunnskap og ny praksis i nyvunnen aktivitet for å oppnå dypere læring (Engeström 2001,137). Påskefortellingen blir satt inn i en større og utvidet form ved hjelp av dramatisering, bilder, sanger og bruk av sanser. Disse virkemidlene blir presentert i et hellig rom og kan gi ny innsikt som skaper helhetlig og presis kunnskap.

Skolen trenger arbeidsmåter innenfor RLE-faget som på en klok og trygg måte ivaretar elevenes helhetlige utvikling, og som kan gi både kunnskap og erfaringer som kan bistå dem i identitetsdannelse og gi basiskunnskaper som gir dem en god plattform for livsutfoldelse. En kan gjerne stille spørsmål om hvilke forestillinger og tanker elever gjør seg om hva en religion er, etter å ha møtt faget gjennom skolens RLE-undervisning. Faren for at religion blir oppfattet som noe teoretisk, gammelt og avleggs og mest for spesielt interesserte, er til stede. Kan religion i destillert kunnskapsform vekke nysgjerrighet hos elevene og reise eksistensielle spørsmål om etiske valg og mening med livet? Skolens målsetting er at kulturarv og religionenes fortellinger og praksis skal være byggeklosser i elevens utvikling av identitet og livstolkning. RLE-faget ser ut til å legge stramme føringer for arbeids-

måter og virkemidler, noe som gjør skolens oppgave vanskelig. For skolen er det interessant hvis påskevandringen kan bringe opplevelse og deltakelse inn i skolens repertoar av arbeidsmåter i faget.

Samarbeidet om påskevandringen er et berøringssted der det foregår utvidet læring. Engeströms aktivitetsteori gir lys over og spennende innspill til hvilke faktorer som er avgjørende for at samarbeidet kan være fruktbart og ha betydning for et fortsatt samarbeid i framtida. Til tross for historiske felles røtter, har skolen og kirken veldig forskjellig målsetting. Kristendommen er en del av kulturarven skolen skal formidle, men det skal ikke forkynnes til tro. I samarbeidet er rolleavklaring en viktig forutsetning. Påskevandringene blir fullt og helt på skolens premisser, 8-åringene som kommer til kirken skal ikke opplæres til tro slik kirken trosopplæring ønsker, men de er *elever* i en skoleklasse på besøk i kirken. Lederne jeg møtte, var bevisste på sin rolle når de var formidlere og ikke forkynnere. Lærerne på sin side var fornøyde med forsiktighet hos lederne av påskevandringen, både språklig og innholdsmessig. Utryggheten og usikkerheten jeg møtte hos mange av intervjuobjektene, skyldtes trolig at innholdet i selve deltakelsen ikke var kommunisert godt nok. Invitasjonene og den øvrige kontakten partene imellom var knapp og ikke tilstrekkelig avklarende. IKO sitt undervisningsopplegg har utarbeidet mal for invitasjon og evaluering, men ingen av menighetene hadde benyttet dette. Lærerne visste for lite om hva elevene skulle være med på, og lederne av påskevandringen visste lite eller ingenting om RLE-fagets innhold og hvilke av skolens læringsmål de skulle ivareta. Et av de mest tydelige funn jeg gjorde, har nettopp sammenheng med rolleavklaring, flerstemmighet innenfor aktivitetssystemene og kommunikasjon mellom aktivitetssystemene.

Flerstemmigheten vil alltid være en spennende ressurs i en åpen og omfattende dialog mellom kirke og skole. Ved å finne ut hvordan de enkelte aktører tenker og hvilke forhold som kan øke forståelse og innsikt i påskefortellingen for elevene, kan en finne gode løsninger som ivaretar elevenes opplevelse av påskevandringene og tenke seg læring utover de tradisjonelle læringsmålene. Engeström mener at motsetningsforhold kan bli en kilde til forandring og utvikling. Sanne Akkermann og Arthur Bakker, som har forsket videre på Engeströms teorier, fant koordinering av stemmene i grenseobjektet som en viktig forutsetning i samarbeidet. Samarbeidspartene må fremme gjennomsiktighet, finne rutiner og prosedyrer for samarbeidet og oppmuntre og fremskynde utvidet læring (Akkermann og Bakker, 2011,142ff). Å tenke nytt og finne spennende løsninger kan skape utvikling i samarbeidet og gi *utvidet læring* for elevene. En kan også tenke seg at det kan bli utformet mange og spennende *lokale* versjoner av påskevandringen som passer for den enkelte skole og den lokale kirken med de mange ulike kirkebygg. Dialog i forkant og etterkant av påskevandringen blir et nøkkelord for utvikling og nytenkning. Å videreutvikle påskevandringen, så den i enda større grad kan gi elevene en helhetlig kompetanse og utvidet læring, er en oppgave for både kirke og skole. Videreutvikling blir viktig både lokalt og sentralt, innenfor IKO og sentrale kirkeorganer, men også innenfor skolens organer, fra læreplanarbeid til lokal skoleledelse.

#### LITTERATUR

Akkermann, Sanne F og Bakker, Arthur. «Boundary Crossing and Boundary Objects», *Review of Education Research*, Volum 81, No 2. AERA: American Educational Research Association, USA, 2011



Afdal, Geir. Debattinnlegg i *Prismet*, Nr. 3. Oslo: IKO-Forlaget, 2008

Engeström, Yrjö. «Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization», *Journal of Education and Work*, Vol.14, No.1. London: Routledge, 2001

Evenshaug, Oddbjørn og Hallen, Dag. *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 2000

Fatland, Torunn. *Palmegrener og gåsunger Metodisk opplegg om påske*. Oslo: IKO-Forlaget, 2007

Gunleiksrud, Kristin. *Kirkebesøk, skolegudstjenester, høytidsvandring*. Oslo: IKO-Forlaget, 2009

Henriksen, Jan-Olav og Krogseth, Otto (red). *Pluralisme og identitet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, 2004

Hull, John. «A gift to the child: A new Pedagogy for Teaching Religion to young Children» i *Religious Education*, Vol. 91, Nr.2. Los Angeles, 1996

Høstmælingen, Njål, Saga Kjørholt, Elin og Sandberg, Kirsten (red). *Barnekonvensjonen – Barns rettigheter i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget, 2012

Leganger-Krogstad, Heid. *The Religious Dimension of Intercultural Education, Contributions to a Contextual Understanding*, International Practical Theology, Vol 14. Münster: LIT Verlag, 2011

Opsal, Reidun Rindal. «Påskevandring» Masteravhandling (60 ECTS), Erfaringsbasert master i RLE/ Religion og etikk, Det teologiske Menighetsfakultet, 2013

Smart, Ninian. *The World's Religions*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998

Østrem, Solveig. «Barns subjektskaping og det betydningsfulle tredje leddet» i *Prismet*, Nr.3. Oslo: IKO-Forlaget, 2007

## Offentlige utredninger

NOU 2007:6: *Formål for framtida Formål for barnehagen og opplæringen*

## E

### Artikler, læreplaner, lovparagrafer og rundskriv tilgjengelig på internett:

Artikkel fra Bath University: Expansive learning tilgjengelig på: <http://www.bath.ac.uk/research/liw/resources/Expansive%20learning.pdf> besøkt 11.02.2013

Generell del av Kunnskapsløftet tilgjengelig på: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/> besøkt 18.09.2012

Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa Fritaksregler § 2-3a og §2-4 tilgjengelig på: <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-002.html#2-3a> besøkt 21.10.2012

Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa tilgjengelig på: <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-002.html> besøkt 28.10.2012

Læringsplakaten tilgjengelig på: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/> besøkt 17.10.2012

Prinsipp for opplæringa – Kunnskapsløftet tilgjengelig på: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/> besøkt 18.09.2012

RLE-fagplanen tilgjengelig på: [http://www.udir.no/kl06/RLE1-01/Hele/Komplett\\_visning/](http://www.udir.no/kl06/RLE1-01/Hele/Komplett_visning/) besøkt 18.09.2012