

Evaluering av Trosopplæringsreformen

# Organisering og oppstart av reformen

Underveisrapport 1

Otto Hauglin (red.), Harald Askeland, Leif  
Gunnar Engedal, Håkon Lorentzen, Heid  
Leganger-Krogstad, Ann Midttun, Sverre Dag  
Mogstad, Olaf Aagedal

## Arbeidsfellesskapet



Diakonhjemmet Høgskole

Diakonhjemmet Høgskole  
Postboks 184 Vinderen  
0319 Oslo



MF

Det teologiske  
Menighetsfakultet

Menighetsfakultetet  
Postboks 5144 Majorstuen  
0302 Oslo



# Arbeidsfellesskapet



Diakonhjemmet Høgskole

Diakonhjemmet Høgskole  
Postboks 184 Vinderen  
0319 Oslo



MF

Det teologiske  
Menighetsfakultet

Menighetsfakultetet  
Postboks 5144 Majorstuen  
0302 Oslo



## Evaluering av Trosopplæringsreformen

Styringsgruppen for Trosopplæringsreformen har tildelt oppdraget med å evaluere reformen til Arbeidsfellesskapet som består av:

- Det teologiske Menighetsfakultet (MF)
- Diakonhjemmet Høgskole, avd for forskning og utvikling (DIAFORSK)
- Otto Hauglin rådgivning as (OHR)

Arbeidsfellesskapets kjernegruppe som har det faglige ansvaret for å gjennomføre evalueringen består av:

- Professor dr theol Harald Hegstad (MF)
- Førsteamanuensis cand philol Heid Leganger-Krogstad (MF)
- Professor dr theol Sverre Dag Mogstad (MF)
- Professor dr philos Harald Askeland (DIAFORSK)
- Førstelektor cand philol Elsa Døhlie (DIAFORSK)
- Professor dr philos Olaf Agedal (DIAFORSK)
- Mag art Otto Hauglin (OHR), prosjektleder

Evalueringen skal:

- Legge til grunn Den norske kirkes lære om dåpen og de premisser som gjelder for Trosopplæringsreformen
- Beskrive trosopplæringsens utforming, utvikling og konsekvenser
- Gi informasjon om hvilke erfaringer forsøksmenighetene, de dømte og deres foreldre har med trosopplæringen og hvilke resultater som blir oppnådd.
- Belyse konsekvensene av å ha vært forsøksmenighet
- Gi grunnlag for læring for forsøksmenighetene og prosjektledelsen, og for bedre styring av forsøket
- Gi grunnlag for å vurdere overgangen fra forsøk til varig reform
- Gi et bidrag til religionspedagogisk forskning og forskning om trosopplæring

Evalueringen startet opp i oktober 2004 og avsluttes i september 2008.

Det vil bli utarbeidet følgende rapporter fra evalueringen:

- Delrapporter fra de ulike delprosjektene i evalueringsarbeidet
- Årlige underveisrapporter
- Hovedrapport i september 2008

Rapportene er tilgjengelige på evalueringens web-side: [www.eton.no](http://www.eton.no)

Kontaktperson: Otto Hauglin, tlf 995 25 995, [ohauglin@online.no](mailto:ohauglin@online.no)

## **Forord**

Underveisrapport 1 fra Arbeidsfellesskapet er en oppsummering av resultatene fra evalueringen av Trosopplæringsreformen så langt.

Rapporten inneholder:

- Opplegget for evalueringen og en kort oversikt over framdriften
- Drøfting av en del grunnlagsspørsmål knyttet til Trosopplæringsreformen.
- Noen hovedresultater fra de to delrapportene som er utgitt
- Opplegg for de ulike analysene som pågår eller som starter opp
- Noen sentrale problemstillinger som synes å utkrystallisere seg på dette stadium i evalueringsarbeidet.

Underveisrapport 1 er basert på bidrag fra de ulike medlemmene i kjernegruppen og den faglige rådgivingsgruppen. Det er angitt under hvert kapittel hvem som bidratt.

Prosjektleder for evalueringen, Otto Hauglin, har redigert rapporten.

Oslo, 8 juni 2005

Arbeidsfellesskapet

---

# Innhold

<b>1</b>	<b>OPPLEGG AV EVALUERINGEN</b>	<b>9</b>
1.1	Mål for evalueringen	9
1.2	Virkningsmodell for evaluering av Trosopplæringsreformen	9
1.3	Metodisk opplegg	10
1.4	Framdrift	11
<b>2</b>	<b>GRUNNLAGSSPØRSMÅL OM TROSOPPLÆRINGSREFORMEN</b>	<b>15</b>
2.1	Innledning	15
2.2	Trosopplæring: opplæring eller erfaring?	16
2.3	Menighetspedagogiske problemstillinger	25
<b>3</b>	<b>ORGANISERING AV TROSOPPLÆRINGSREFORMEN</b>	<b>35</b>
3.1	Vurdering av overordnede føringer for organiseringen	35
3.2	Vurdering av myndighets- og ansvarsforhold	37
3.3	Vurdering av ivaretagelse av ulike funksjoner	38
3.4	Overordnede vurderinger av organiseringen	39
<b>4</b>	<b>DE FØRSTE SØKNADENE, SØKNADSBEHANDLING OG TILDELING</b>	<b>48</b>
4.1	Innledning	48
4.2	Hovedkonklusjoner fra evalueringen av søknadsprosess og tildeling	49
<b>5</b>	<b>OPPLEGG FOR EVALUERING AV MENTORORDNING OG KOMPETANSENETTVERK</b>	<b>55</b>
5.1	Mentorordningen - Kvalitetssikring og kompetanseutvikling	55
5.2	Mentortjenesten – innhold og organisering	56
5.3	Kompetanseutvikling og kompetansenettverk	64

---

5.4	Evaluering av mentortjenesten og kompetansenettverk– veien videre	65
<b>6</b>	<b>OPPLEGG FOR INNHOLDSANALYSE AV LÆRINGSTEORIER OG DIDAKTIKK</b>	<b>67</b>
6.1	Teoriperspektiv til analysen	67
6.2	Utforming av evalueringen	73
<b>7</b>	<b>OPPLEGG FOR ANALYSE AV FORSØKSPROSJEKTENE</b>	<b>78</b>
7.1	IKO/NSDs kartleggingsundersøkelse	78
7.2	Forsøksprosjektens internrapporter	78
7.3	Spørreskjemaundersøkelser til forsøksprosjektene	79
7.4	Casestudier av utvalgte forsøksprosjekter	79
<b>8</b>	<b>SENTRALE PROBLEMSTILLINGER – SÅ LANGT</b>	<b>81</b>
8.1	Kriterier og prosess for tildeling av midler	81
8.2	Styrking av det sentrale prosjektsekretariatet	81
8.3	Videreutvikling av mentortjenesten	82
8.4	Utvikling av kompetansenettverket	82
8.5	Forberedelse av overgang fra lokale forsøk til varig nasjonal reform	82

VEDLEGG: Spørreskjema til forsøksprosjektene



# 1 Opplegg av evalueringen

Dette kapitlet er skrevet av Otto Hauglin.

I kapitlet gis en kortfattet framstilling av målene for evalueringen, den virkningsmodell og de fokusområder som danner grunnlaget, samt de metoder som vil benyttet.

Likeledes beskrives den overordnede framdriftsplanen fram til september 2008 og den konkrete framdriften i evalueringsarbeidet fra oppstarten i oktober 2004 til mai 2005.

Opplegget av evalueringen er mer fyldestgjørende beskrevet i evalueringens grunnlagsdokumenter.

## 1.1 Mål for evalueringen

I avtalen mellom Arbeidsfellesskapet og styringsgruppen for Trosopplæringsreformen om gjennomføring av evalueringen er målene for evalueringen fastlagt.

Evalueringen skal:

- Legge til grunn Den norske kirkes lære om dåpen og de premisser som gjelder for Trosopplæringsreformen
- Beskrive trosopplæringsens utforming, utvikling og konsekvenser
- Gi informasjon om hvilke erfaringer forsøksmenighetene, de dømte og deres foreldre har med trosopplæringen og hvilke resultater som blir oppnådd
- Belyse konsekvensene av å ha vært en forsøksmenighet
- Gi grunnlag for læring for forsøksmenighetene og prosjektledelsen, og for bedre styring av forsøket
- Gi grunnlag for å vurdere overgangen fra forsøk til varig reform
- Gi et bidrag til religionspedagogisk forskning og forskning om trosopplæring.

## 1.2 Virkningsmodell for evaluering av Trosopplæringsreformen

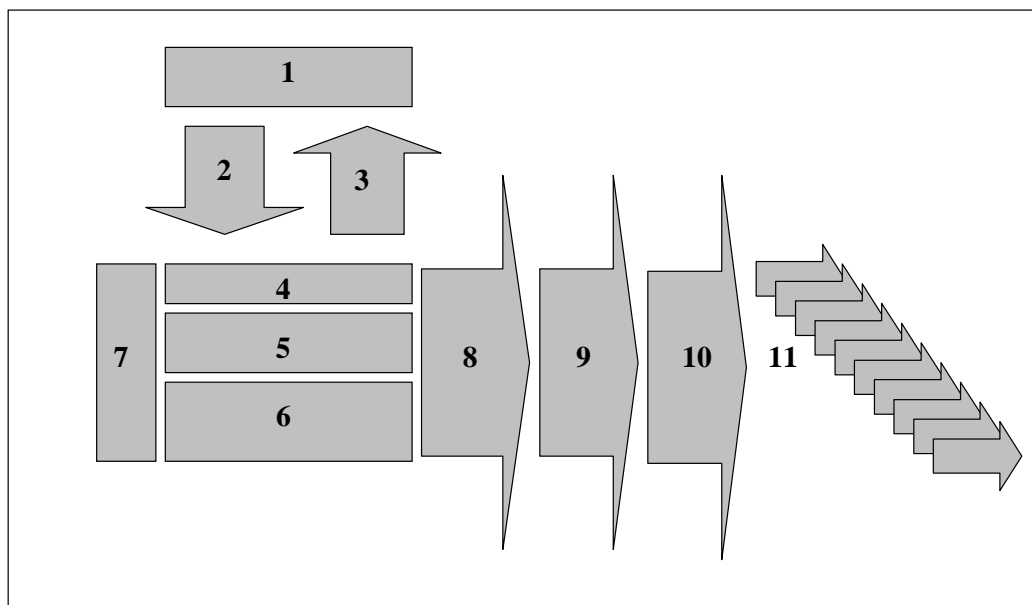
For å kunne studere sammenhengene mellom de ulike elementene i oppbygging og gjennomføring av Trosopplæringsreformen er det utformet en egen virkningsmodell som systematisk framstiller disse.

Likeledes er det, som grunnlag for virkningsmodellen, beskrevet i alt 11 fokusområder for evalueringsarbeidet.

Virkningsmodell og fokusområder er gjengitt i det følgende:

---

## Evaluering av Trosopplæringsreformen – virkningsmodell og fokusområder



Fokusområder for evalueringen:

- 1 Sentral organisering og prosjektledelse
- 2 Tildeling og veiledning
- 3 Dokumentasjon og rapportering
- 4 Prosjekter for en aldersfase
- 5 Prosjekter for flere aldersfaser
- 6 Prosjekter for alle aldersfaser
- 7 Kompetansenettverk og mentorordning
- 8 Lokal organisering og rammer
- 9 Lokal metodikk og ressurser
- 10 Gjennomføring og omfang
- 11 Virkninger, jfr målene for reformen

### 1.3 Metodisk opplegg

Evalueringen baseres på ulike hermeneutiske og empiriske tilnærminger, herunder både kvalitative og kvantitative metoder.

Ut fra målene for evalueringen, og med de valgte fokusområder, vil følgende metoder bli benyttet:

- Dokumentstudier
- Innholdsanalyse av læringsteorier, læringsarenaer, læremidler og didaktikk
- Systematisering av forsøksprosjektenes internrapportering
- Ulike kvantitative tilnærminger som statistikk, spørreskjemaundersøkelser og telefonintervjuer
- Feltarbeid i utvalgte forsøksmenigheter

## **1.4 Framdrift**

Framdriftsplanen for evalueringen tar sikte på å gjennomføre prosjektets hovedaktiviteter i en sammenheng og rekkefølge slik at alle fokusområdene for evalueringen blir beskrevet, analysert og vurdert.

### **1.4.1 Inndeling i hovedaktiviteter**

Følgende inndeling av hovedaktiviteter er lagt til grunn for gjennomføring av evalueringen:

- (1) Organisering og fokusering av evalueringen
  - (2) Analyse av sentral organisering og prosjektledelse
  - (3) Gjennomgang av søknader og tildeling
  - (4) Analyse av dataene fra NSD/IKOs undersøkelse
  - (5) Studier av veiledningstilbud, mentorordning etc
  - (6) Analyse av internrapporter
  - (7) Dokumentstudier av premisser og innhold
  - (8) Innholdsanalyse av læringsteorier, didaktikk etc
  - (9) Spørreskjemaundersøkelse 1 til alle forsøksmenighetene
  - (10) Spørreskjemaundersøkelse 2 til alle forsøksmenighetene
  - (11) Casestudier av et utvalg menigheter
  - (12) Underveisrapport 1
  - (13) Underveisrapport 2
  - (14) Underveisrapport 3
  - (15) Hovedrapport
  - (16) Annen publisering
  - (17) Prosjektledelse, internseminarer, møter m/reformledelsen
-

### 1.4.2 Framdriftsplan for hele prosjektet

Evalueringsarbeidet startet medio oktober 2004. Med en planlagt avslutning i september 2008 vil følgende framdriftsplan følges for de ulike hovedaktivitetene:

#### Evaluering av Trosopplæringsreformen - framdriftsplan for hovedaktivitetene

	Ar Kvartal	2004				2005				2006				2007				2008		
		4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3			
1 Organisering og fokusering av evalueringen																				
2 Analyse av sentral organisering og prosjektledelse																				
3 Gjennomgang av søknader og tildeling																				
4 Analyse av dataene fra fra NSDs/IKO's undersøkelse																				
5 Studier av veiledningstilbud, mentorordning etc																				
6 Analyse av internrapporter																				
7 Dokumentstudier av premisser og innhold																				
8 Innholdsanalyse av læringsteorier, didaktikk etc																				
9 Spørreskjemaundersøkelse 1 til alle forsøksmenighetene																				
10 Spørreskjemaundersøkelse 2 til alle forsøksmenighetene																				
11 Casestudier av et utvalg menigheter																				
12 Underveisrapport 1																				
13 Underveisrapport 2																				
14 Underveisrapport 3																				
15 Hovedrapport																				
16 Annen publisering																				
17 Prosjektledelse, internseminarer, møter m/reformledelsen																				

### 1.4.3 Framdrift oktober 2004 – mai 2005

Fra oppstart i oktober 2004 til mai 2005 er følgende aktiviteter gjennomført i evalueringsarbeidet:

- *Hovedaktivitet 1: Planlegging og fokusering av evalueringen er fullført.*
- *Hovedaktivitet 2: Analyse av sentral organisering og prosjektledelse er fullført. Analysen er oppsummert i Delrapport 2 Sentral organisering og prosjektledelse. Rapporten er tilgjengelig på [www.etor.no](http://www.etor.no) . Hovedpunktene i rapporten er gjengitt i kap 3 nedenfor.*
- *Hovedaktivitet 3: Gjennomgang av søknader og tildeling av prosjektmidler for 2004 er fullført. Gjennomgangen er oppsummert i Delrapport 1 Søknader, søknadsbehandling og tildeling.*

Rapporten er tilgjengelig på [www.ektor.no](http://www.ektor.no) . Hovedpunktene i rapporten er gjengitt i kap 4 nedenfor.

- *Hovedaktivitet 4: Analyse av dataene fra NSD/IKOs undersøkelse.* Arbeidet med analyse av disse dataene som kan danne et svært nyttig utgangspunkt for å studere endringer som følge av forsøksvirksomheten, er foreløpig ikke kommet i gang fordi svarprosenten for IKO/NSDs undersøkelse hittil ikke har vært høy nok og heller ikke omfattet alle menighetene som er tildelt midler. Analysen vil bli foretatt mot slutten av første halvår i 2005. Se også kap 7 nedenfor.
  - *Hovedaktivitet 5: Studier av veiledningstilbud, mentorordning etc.* Studien av mentorordningen og andre veiledningstilbud er utvidet til også å omfatte kompetansenettverket som planlegges etablert fra høsten 2005. De foreløpige observasjonene og sentrale problemstillinger i analysen er beskrevet i kap 5 nedenfor.
  - *Hovedaktivitet 6: Analyse av internrapporter.* Første omgang med rapporter fra forsøksprosjektene foreligger. Arbeidsfellesskapet har deltatt i utforming av malen for rapportering og vil analysere rapportene sammen med dataene fra IKO/NSDs undersøkelse og Spørreskjemaundersøkelse 1. Se kap 7 nedenfor.
  - *Hovedaktivitet 7: Dokumentstudier av premisser og innhold.* Alle reformens grunnlagsdokumenter er gjennomgått og analysert. Resultatene av analysen er dels benyttet i Delrapportene 1 og 2, dels i en analyse av grunnleggende problemstillinger og i studier av premisser og innhold. Se også kap 2 og 6 nedenfor.
  - *Hovedaktivitet 8: Innholdsanalyse av læringsteorier, didaktikk etc.* Analysen har startet opp med gjennomgang av de sentrale, nasjonale bakgrunnsdokumentene, se Hovedaktivitet 7. Etter hvert vil materiale fra de lokale forsøkene inngå i analysen. Opplegget for analysen er beskrevet i kap 6 nedenfor.
  - *Hovedaktivitet 9: Spørreskjemaundersøkelse 1..* Spørreskjemaundersøkelse 1 til samtlige forsøksprosjekter er gjennomført og dataene er under bearbeiding. For en nærmere beskrivelse av opplegget og sammenkoblingen med andre datakilder se kap 7 nedenfor.
  - *Hovedaktivitet 12 Underveisrapport 1* fullføres i og med denne rapporten.
  - *Hovedaktivitet 11: Casestudier av et utvalg menigheter.* Seks av forsøksprosjektene er valgt ut for å studeres nærmere gjennom hele forsøksperioden. Studiene omfatter blant annet feltarbeid og intervjuer med barn, unge og foreldre. Det metodiske opplegget for studiene er klart og de konkrete studiene starter mot slutten av våren 2005.
-

- Hovedaktivitet 17: Prosjektledelse, internseminarer, møter m/reformledelsen. I tillegg til gjennomføring av to internseminarer i Arbeidsfellesskapet for å koordinere arbeidet med evalueringen er Delrapport 1 presentert for og diskutert med styringsgruppen for Trosopplæringsreformen.

Hovedaktivitetene 10, 13, 14, 15 og 16 er ennå ikke påbegynt.

---

## 2 Grunnlagsspørsmål om Trosopplæringsreformen

Bidragstyttere til dette kapitlet er Håkon Lorentzen (2.2) og Sverre Dag Mogstad (2.3). De har valgt henholdsvis en samfunnsvitenskapelig og en religionspedagogisk tilnærming til reformens kobling mellom fenomenene tro, erfaring og opplæring.

Framstillingene står for forfatterens egen regning, men problemstillingene har delvis vært drøftet i evalueringsgruppen uten at gruppen samlet står bak teksten.

### 2.1 Innledning

Arbeidsfellesskapet har valgt å ikke definere evalueringskriterier i forkant av prosessen. Dette henger blant annet sammen med at Trosopplæringsreformen, slik den er blitt presentert fra nasjonalt hold, bærer i seg tre ulike ambisjoner.

Det overordnede ønsket er å styrke dåpsopplæringen gjennom menighetene i Den norske kirke. Styrkingen har fått en tofasert utforming; en forsøksfase skal gi erfaringer som i neste omgang legges til grunn for utformingen av en permanent ordning. Den nye dåpsopplæringen presenteres som en "reform", ikke bare mer av det som har vært, men også noe kvalitativt nytt. Det nye skal utvikles nedenfra, men etter hvert bearbeides lenger oppe.

Det viktigste virkemidlet for reformen er en omfattende *forsøksordning*, samt en *styrking av bemanningen* i Den norske kirke. Bemanningsøkningen som følger forsøket er utformet som en tildeling av midler til faste stillinger. Med dette grepet har ledelsen av forsøket gitt avkall på et sentralt virkemiddel. Siden forsøkets midler langt på vei er bundet, blir det bare i begrenset grad mulig å justere kursen etter at prøveperioden er avsluttet.

Styrkingen gjennom stillingsøkning peker mot ambisjonen om å *fagliggjøre dåpsopplæringen*, dvs. å gi denne et innhold som samsvarer med pedagogiske og faglige (dvs. vitenskapelige) kvalitetsstandarder. Dette aspektet er ikke uttalt som et eksplisitt mål, men er vevd inn i reformen. Hensikten er at et "kompetansenettverk" etter hvert skal ta for seg forsøkets praktiske erfaringer og bearbeide disse i en faglig kontekst.

Men ambisjonen om fagliggjøring er ikke entydig. For reformdokumentene trekker også opp et ønske om at reformen, i det

minste i første omgang, skal bygge på praktiske erfaringer. Samtidig som store ressurser settes inn på stillingssiden legges det også stor vekt på at dette skal være en *bottom up* – prosess, hvilket innebærer at det i første rekke er erfaringene fra praktisk, lokalt arbeid som skal danne grunnen for det langsiktige arbeidet med fagliggjøring.

Vi skal i fortsettelsen sette søkelyset på to problemområder knyttet til vår evaluering av hele reformen. Det første området behandles i kap. 2.2 og er en allmennvitenskapelig drøfting av de indre spenningene mellom opplærings- og erfaringselementet i reformen. I kap. 2.3 vil vi videreføre problemstillingene fra kap.2.2 i en mer uttalt teologisk kontekst. Det er vår mening at evalueringen bør støtte seg på både et allmennvitenskapelig grunnlag, men også på en teologisk analyse av hva som er det spesifikke grunnlaget for en trosopplæring i Den norske kirke.

Operasjonaliseringen av kriteriebehandlingen i kapittel 2 med hensyn til gjennomføringen av evalueringen av enkeltprosjekter, er det redegjort for i kapittel 6 i denne rapporten.

## 2.2 Trosopplæring: opplæring eller erfaring?

### 2.2.1 Innledning

Reformen bærer i seg en kopling mellom fenomenene *tro*, *erfaring* og *opplæring*. Forholdet mellom disse tre aspektene ved reformen er ikke helt klart. Hva slags forhold mellom de tre komponentene har reformskaperne tenkt seg? Og hvilken rolle skal fagfolkene ha? Koplingen kan tyde på at faglig kompetanse sees som et grunnvilkår for å sikre rekrutteringen til menighetene fra barn og unge.

I et evalueringsperspektiv skaper denne tredelte målsettingen behov for å avklare hvilken status de ulike ambisjonene har i forhold til hverandre. Hva er egentlig ”tro”? Er ”tro” noe som skapes gjennom sosialisering og praktisk erfaring, eller er opplæring det sentrale elementet? Hva slags status skal ”erfaring” og ”opplæring” ha i forhold til hverandre i reformarbeidet?

Hensikten her er å sette søkelyset på det en kan kalle *indre spenninger* mellom opplærings- og erfaringselementet i reformen. Skal vi tro plandokumentene er det hensikten med reformen å starte med å synliggjøre praktiske erfaringer, for så å gradvis bringe disse inn i faglige referanserammer. Sluttproduktet må vi anta er faglig viten som skal danne kunnskapsgrunnlaget for de yrkesgruppene som skal ha sitt framtidige virke med trosopplæring i menighetene. Vi står med andre ord foran en *fagliggjørings-* eller *profesjonaliseringsprosess*, der lokale erfaringer skal omdannes til faglig kunnskap.

---



Det er primært to aspekter ved denne utviklingen vi ønsker å ta opp her. For det første de ulike forståelsene av *identitetsdanning* som er innebygd i denne tenkingen. For det annet de problemene som oppstår når praktiske, lokale erfaringer skal omdannes til faglig kunnskap.

### 2.2.2 Dåpsopplæring

I plandokumentene brukes termene *dåpsopplæring* og *trosopplæring* tilsynelatende om hverandre. Vi må anta at uttrykkene beskriver samme fenomen: Et ønske om å sikre en kontinuerlig, kristen dannelsesprosess som starter ved dåpen og som går fram til 18-årsalderen.

Hensikten med reformen er å *revitalisere* dåpsopplæringen i Den norske kirke. Rett nok heter Stortingsmelding 7 *Dåpsopplæring i ei ny tid*, men det er ikke helt lett å få øye på hvor den nye tid kommer til syne blant de ideene reformen bygger på. Ambisjonen er knyttet til innføringen av det obligatoriske KRL-faget i skolen, og et ønske om å ta over den allmenne dannelsesfunksjonen som denne undervisningen hadde.

Men dåpsopplæringen er noe mer enn skolebenkundervisning. En vesentlig del av innholdet dreier seg om aktiviteter, av det slaget en gjerne forbinder med frivillige organisasjoner; idrett, sang, kurs, utflukter, leirer mm. I tillegg bygger reformen på et utstrakt samarbeid med hjem og foreldre.

Dåpsopplæringen framstår med dette som en blanding av en sosialiserings- og en opplæringsprosess. Gjennom deltakelse i menighetsarbeid, kristne organisasjoner og oppdragelse i hjemmet, foregår det en sosialisering til kristne grunnverdier og livsformer. Gjennom opplæring og undervisning tilføres konkret kunnskap, spesielt om det kristne verdifundamentet.

Mens opplæring vanligvis krever pedagogisk kompetanse og relevant materiell, er det ikke like opplagt hvordan sosialiseringsdelen skal ivaretas. Det er rimelig å tro at den antydende fagliggjøringen må ha fokus på nettopp denne delen. Men å ansette fagfolk for å drive sosialisering og identitetsdanning i en sosial gruppe er, som skal utdypes nedenfor, ingen enkel sak.

Ved å trekke fram *både* opplæring og sosialisering plasserer reformarbeidet seg på en uavklart motsetning mellom to dannelsesidealer. På den ene siden står de som forstår ”danning” som *utdanning*; det gjennom *opplæring* og tilførsel av vitenskapelig sertifisert kunnskap man blir ”eit danna menneske” og – i dette tilfellet – også en troende. I en annen betydning betyr ”danning” også *forming*, dvs. det å bli sosialisert inn i et fellesskap gjennom å delta i det, møte de andres forventninger og gradvis gjøre kollektivets moral og normer til sine egne. ”Danning” i denne betydningen dreier seg altså om sosialisering i det

---

klassiske formatet, som forming av egen moral gjennom samvær med likesinnede.

Leser man forhåndsdokumentene til Trosopplæringsreformen nøye, kan det virke som om reformskaperne har sett for seg en slags indre sammenheng mellom danning og utdanning. Først skal lokalt reformarbeid få utfolde seg gjennom en ”bottom up”- prosess, hvor hundre blomster blomstrer og forsøksmenighetene viser fram det store mangfoldet av måter å skape trosopplæringsaktiviteter på. Dette rikholdige erfaringsmaterialet utgjør råstoffet for en fagliggjøringsprosess. Innenfor et kompetansenettverk skal grasrotas erfaringer omsettes til mer formalisert kunnskap, i en prosess som ikke er svært formalisert. Fagliggjøringen av erfaringsmaterialet vil i neste omgang kunne danne rammer rundt opplærings- og undervisningstiltak. Et rimelig scenario er derfor at utdanningsinstitusjoner etter hvert vil konkurrere om disse fagliggjøringene. Vi forfølger ikke dette temaet her.

Vårt anliggende er å grave dypere inn i forholdet mellom Trosopplæringsreformen som henholdsvis ”danning” og ”utdanning”. Eller sagt på en annen måte: Om forholdet mellom trosopplæring som et faglig anliggende, dvs. noe som tilføres gjennom profesjonell kompetanse, og som lokal sosialisering. Framstillingen er ikke ment å være uttømmende, snarere dreier det seg om å påpeke noen dilemmaer som det kan være en fordel å ha tenkt gjennom før reformarbeidet har pågått alt for lenge.

### 2.2.3 To syn på dannelse

I filosofisk og samfunnsvitenskapelig litteratur kan en trekke et skille mellom to grunnsyn på hva som former mennesket. På den ene siden står de som vektlegger menneskets *universelle* egenskaper. En rekke moralfilosofier (som Martha Nussbaum, Emmanuel Lévinas, Knut Løgstrup og også rettferdighetsteoretikeren John Rawls) bygger sine arbeider på menneskets iboende evne til å tenke og handle moralsk. En viss sosialisering er nødvendig, men evnen til å tenke og gjøre det rette vil, slik både John Rawls og Emmanuel Lévinas argumenterer for, i gitte situasjoner kunne sette til side mer situasjonsbetingede vurderinger. Rawls hevder at for å finne ut hva som er allment rettferdig, kan vi velge å se bort fra de verdinormer vi er flasket opp med, og tenke fritt om rettferdighetsspørsmål. Lévinas hevder at vår evne til ansvar for ”den andre” springer ut av den andre ansikt, lidelse hos den andre er et universelt inntrykk, og vår forpliktelse til å yte noe for denne følger av det å være menneske.

En fellesnevner hos så vidt ulike teoretikere som Lévinas og Rawls er at betydningen av *sosiale fellesskap* tones ned. Ansvarsfølelsens kilde er individuelt iboende, evnen til empati og moralsk handling krever ikke

---

sosialt fellesskap. Tvert om kan sosiale fellesskap, slik Løgstrup argumenterer, *hindre* at den individuelle samvittighetsfølelsen får utfolde seg. Ansvarlig er den enkelte bare overfor Gud; kollektive beslutninger kan komme på tvers av dette ansvaret.

Moralsk ansvarsfølelse krever ikke sosial tilhørighet, derimot kan *opplæring* være nyttig. Det er her utdanningen kommer inn. Ved å tilføre kunnskap om hva som er effektive eller målrettede praksisformer, vil den gode gjerning bli enda bedre, dvs. mer effektiv. Men i utgangspunktet har altså mennesket en evne til å handle moralsk og rettferdig som ikke bør tvinges inn under sosiale fellesskap.

Det kan være vanskelig å feste noen enkel merkelapp på dette grunnsynet på individet som er de gode gjerningenes kilde. Noen bruker betegnelsen *liberal*, en term som ofte blandes sammen med økonomisk liberalisme og troen på markedets fortreffelighet. Dette er etter vårt syn en litt vindskjev karakteristikk. Rett nok bygger ofte økonomisk liberalisme på et menneskesyn av det slaget vi her har gjort rede for, men i spørsmålet om hva som former troen blir dette likevel utilstrekkelig. Snarere dreier det seg om en form for *individualisme*, et syn på at mennesket kan konstituere seg selv, uavhengig av ytre krefter, likevel slik at indre følelser av empati og medmenneskelighet vil slå igjennom. Den moralfilosofiske individualismen har noen likhetstrekk med det synet en finner hos postmoderne teoretikere (som Beck og Giddens). Også de framhever individet som en selvkonstruerende skapning og toner ned betydningen av fellesskap.

På den andre siden står moralfilosofen som hevder det som på mange måter er motsatsen til det individualistiske synet – nemlig at all identitet dannes innenfor rammene av *sosiale fellesskap*, menigheter, lokale foreninger, familien og andre små og tilhørighetsskapende enheter. Det var moralfilosofen Alasdair MacIntyre som i boka *After Virtue* – et motsvar til John Rawls - la grunnen for det som senere er blitt tydeliggjort som det *kontekstuelle* menneskesynet. MacIntyre gjorde det klart at til alle tider har forestillinger om moral og gode gjerninger vært formet innenfor kulturelle og sosiale fellesskap, og har også forandret seg med disse. Ideen om uforanderlige og universelle verdier er dermed en myte. *What we are as human beings we are only in a cultural community*, sier moralfilosofen Charles Taylor og målbærer med det denne retningens grunnsyn: Det er ikke mulig å tenke seg menneskelig identitet *utenfor* kulturelle fellesskap: Individer kan ikke forme seg selv.

Vi kan nok forlate det fellesskapet vi vokste opp i, men vi vil alltid bære det i oss. Eller som Knut Olav Åmås i Aftenposten nylig uttalte: ”Eg kjem ikkje frå Odda, eg kom fra Odda.” Med dette utsagnet ønsket han å gjøre det klart at han har ”fristilt” seg fra Odda, samtidig som utsagnet

(og den artikkelen det inngikk i) viste at han fremdeles har et aktivt, emosjonelt forhold til stedet.

Filosofen Ludwig Wittgenstein knytter identitet til *språket*. Språket og måten vi bruker det på er jo noe som oppstår i samspill med andre. *Vi tenker i og gjennom språket* sier Wittgenstein. Det er ikke mulig å forestille seg et tenkende vesen uten samtidig å tenke seg det språket som tenkingen skjer gjennom. Uten å lære seg hva ordene betyr gjennom å bruke det sammen med andre, vil det heller ikke være mulig å tenke i moralske (eller andre) kategorier.

Disse to grunnsynene på hva som former mennesket – det ”liberale” og det ”kontekstuelle” – har når de omsettes til dagsaktuelle spørsmål, stor innvirkning på kunnskaps- og sosialiseringsspørsmål. Striden mellom utdanningsminister Kristin Clemet og store deler av norsk skoleverk kan sees som en strid om disse prinsippene. Noen ønsker at skolen skal vektlegge sin rolle som sosialiserings- og dannelsesarena, og tone ned betydningen av prestasjoner. Andre – med utdanningsministeren i spissen – vil trappe opp kunnskaps- og opplæringsaspektet i skolen. I slike tilfeller blir ”dannings-” og ”utdanningsidealene” stående i et prinsipielt motsetningsforhold til hverandre.

Hva har skillet mellom disse dannelsesidealene med Trosopplæringen å gjøre? Poenget med å trekke fram denne motsetningen her er følgende:

I startfasen har reformen en *bottom up* - fasong, der menigheter er oppfordret til å søke om midler til enten nye eller eksisterende prosjekter som faller innenfor reformens intensjoner. Svært mange av de prosjektene som har fått støtte har et sivilt og sosialiserende preg, som for eksempel konserter, barnekor, aktiviteter for barn og unge som seiltur, musikktiltak, drivhusbesøk og bakedag, kulturtiltak, lek og idrett. Det kan virke som om dette mangfoldet av sivile aktiviteter i kirkelig regi danner ”råmaterialet” i reformen. Det er her fagliggjøringen og samordningen må starte. Det er disse aktivitetene som skal fylles med de stillingene som på forhånd er anvist plass.

Samtidig har ordningen en intensjon om at trosopplæringen bør *fagliggjøres*, dvs. inngå i et mer overgripende faglig/akademisk prosjekt der de lokale praksisformene plasseres innenfor faglige regimer. Det må understrekes at denne intensjonen ikke er eksplisitt formulert, men er noe som følger av, eller ligger innbakt i, andre av reformens forslag. Som for eksempel at det med reformen skal følge et kompetansenettverk, at det vil være stort behov for opplæringsmateriell og pedagogiske opplegg, og at ”tiltak som kan stimulere rekrutteringen til kirkelige stillinger vil ha høy prioritet” (Innst. S. 200, 2002-2003).

Trosopplæringen starter altså med et grep som vektlegger betydningen av sosialisering innenfor lokale rammer. Men en fagliggjøring vil - dersom

den følger vitenskapelige normer for hva som er vitenskapelig kunnskap – kunne innebære en ”ekstrahering”, en fristilling av kunnskap fra lokal kontekst, og utvikling av en kunnskapsbase som er ”universell”, dvs. frikoplet fra lokale referanserammer. Slik frikopling er nødvendig dersom kunnskapen skal kunne nyttiggjøres av nasjonale utdanningsinstitusjoner. Slutt punktet for dette scenariet er dermed en trosopplæring som drives på profesjonelt grunnlag av betalte fagfolk.

Dersom dette scenariet slår til, foreløpig er det ikke annet enn ett av flere tenkelige utviklingsmuligheter, vil Trosopplæringsreformen bevege seg fra å være en kontekstuell tuftet kunnskapsprosjekt til å bli ett med sterke liberale, eller individualistiske trekk. Eller sagt på en annen måte: prosjektet vil bevege seg fra ”danning” i en lokal referanseramme til ”utdanning” som tilførsel av faglig sertifisert kunnskap. Erfaringer fra andre frivillige organisasjoner kan tyde på at i en slik prosess vil fagfolk øke sin innflytelse over organisasjonen (her: menigheten) på bekostning av ”eierne”, dvs. menigheten selv.

Om det faktisk vil gå slik, er i stor grad et spørsmål om hva som vil foregå i de antydende kompetansenettverkene. Men i forarbeidene til reformen er måten bearbeidingen av de lokale erfaringene skal foregå på, viet beskjeden plass. I fortsettelsen skal vi derfor komme med noen betraktninger om de spenningene som ligger innebygd her. Vi trekker fram tre spenningsdimensjoner som alle berører samme grunn tema:

- (1) Forholdet mellom erfaringskunnskap og boklig lærdom,
- (2) Forholdet mellom sosialisering og opplæring
- (3) Forholdet mellom hierarkisk koordinering og nettverksbasert, ”flat” samordning.

#### **2.2.4 Erfaringsbasert kunnskap**

Den som besøker en frivillig organisasjon, en menighet eller et annet lokalt fellesskap utenfor det sentrale Oslo-området, vil gjerne få høre at ”slik gjer me det her”. Et slikt utsagn refererer gjerne til lokale tradisjoner og væremåter, praksisformer som er vel kjent for bygdebefolkningen, men som kan virke merkelig og eksotisk for utenforstående. Å høre hjemme og bli akseptert i et fellesskap krever trening og tar tid: Jo tettere et lokalt fellesskap er, jo sterkere er kontrasten mellom ”vi” og ”de andre”. Kjerneideen i ”fellesskap” er jo nettopp samhörigheten mellom likesinnede, og noen må nødvendigvis befinne seg utenfor gjerdet.

Å bli del av et lokalt fellesskap krever *sosialisering*. Jo tettere fellesskap dess mer detaljert er sosialiseringen. Tar en menigheten som eksempel, kan en tenke seg at sosialiseringen har ulike komponenter. For det første kunnskap om *omgangsformer*, hvilke tema en tar opp med de andre, måten de håndteres på, samtalens forløp, graden av intimitet eller

”privathet” når det gjelder tema, betydningen av usynlige statushierarkier med mer. ”Kulturelle koder” kaller antropologene slik kunnskap.

Lokal kultur bringer ofte også med seg koder for hvordan organisasjonsmedlemmer skal forholde seg til det omkringliggende *lokalsamfunnet*. Menigheter og organisasjoner er sivile enheter. De har en integrert plass i forhold til mer uformelle lokale nettverk. I 1992 satte det daværende Sosialdepartementet i gang et forsøk med *frivilligsentraler* over hele landet. På mange steder representerte disse noe nytt, et brudd med eksisterende, lokale nettverk. Følgende eksempel kan illustrere dette:

*Fordi en av hensiktene med sentralene var å avlaste omsorgsbehov som var vanskelig å møte innenfor knappe kommunale budsjettammer, tok kommuner med begeistring imot ordningen. Godt støttet av kommunen organiserte sentralene frivillige for å bøte på ensomhet og sosial isolasjon, spesielt i den eldre del av befolkningen.*

*Men flere steder viste det seg vanskelig å skape kontakt mellom frivillige og den eldre delen av befolkningen. En forklaring var følgende: I flere utkantkommuner var tallet på enslige og eldre med behov for hjelp og omsorg stort. Men de eldre hadde gjerne klare oppfatninger av hvem som var forpliktet til å hjelpe dem: naboer, bekjente og ikke minst slektninger. Lenge hadde de avvist kommunale sosialarbeidere. Når det så dukket opp ”frivillige” fra de nyetablerte sentralene, ble disse høflig tatt imot – men de ble oppfattet som fremmede, personer som ikke inngikk i deres omsorgsnettverk, og som derfor ikke påkalte annet enn slik traktering man av høflighetsgrunner byr fremmede. Som omsorgsyttere ble de blankt avvist, og mange av de gamle syntes det var slitsomt å måtte traktere de ”frivillige” uke etter uke, og ba om å få slippe disse gjestene.*

Eksempelet illustrerer at definert tilhørighet til lokale nettverk var en avgjørende forutsetning for å kunne yte reell omsorg til de eldre. Kunnskap om disse lokale kontekstene og erfaring i å ferdes i dem var en avgjørende betingelse for å kunne få til noe. ”Kulturell kunnskap” av dette slaget er det ikke mulig å tilegne seg gjennom skolegang eller opplæring. Den oppstår bare ved at man er, eller blir del av det systemet som skal betjenes.

Trosopplæringens ”bottom up”-del vil synliggjøre det store mangfoldet av aktiviteter som er tilpasset lokale forhold. I evalueringen bør det være en viktig oppgave å få fram hvordan nettopp praktiseringen av en aktivitet, et tilbud, et kurs eller lignende springer ut av, eller *forutsetter* lokal kultur og tradisjoner. Kanskje finner en slike forutsetninger,

kanskje ikke. For mulighetene for å overføre erfaringer fra en menighet til en annen, er det avgjørende viktig å kunne besvare dette spørsmålet.

### 2.2.5 Opplæring og sosialisering

Trosopplæringsprosjektet skal på den ene siden gi opplæring i kristen tro. På den andre siden legges det vekt på at dåpsopplæringen skal sikre tilhørighet til menighetens fellesskap. De to ambisjonene viser til to pedagogiske prosjekter, nemlig *opplæring* og *sosialisering*; tilførsel av kunnskap og følelser av tilhørighet til kirkelige sosiale fellesskap, dannelse av bånd som forhåpentligvis vil vare ut over dåpsopplæringen. Barne- og ungdomssosialisering er resultat av uformelle prosesser, ofte mellom jevnaldrende i en gruppe, og ofte av en art som unndrar seg voksenkontroll. Å sikre sosialiseringprosesser som samsvarer med dåpsopplæringens intensjoner, er en krevende oppgave.

Det kan være verdt å stoppe opp et øyeblikk ved skillet mellom sosialisering og opplæring. Dersom en gjennom ansatt personale skal sikre at dåpsopplæringens fører til deltakelse og tilhørighet i sosiale fellesskap, kreves innsikt i hvordan en får til slike prosesser. Men dette er ingen enkel oppgave, spesielt om en ser på hvordan unges utvikling i ”tradisjonelle” sammenslutninger etter hvert utvikler seg.

Et sentralt funn fra forskningen om frivillige organisasjoner er at moderne ungdom er mer opptatt av å delta i organisasjonenes aktiviteter enn å melde seg inn, påta seg tillitsverv og forplikte seg langsiktige forpliktelser. Dette skiftet fra tilhørighets- henimot en aktivitetsorientert deltakelse fører til ustabilitet i medlemsmassen, og problemer med å opprettholde en stabilitet som er et vilkår for nettopp å skape dypere følelser av tilhørighet.

Menighetens barne- og ungdomstilbud inngår i det store utbudet av tilbud fra idrettsorganisasjoner, sang og musikk, friluftsliv mm., og vil måtte konkurrere med disse om ungdommens gunst. Hvilket de også gjør, ved å tilby aktiviteter som blir oppfattet som attraktive blant ungdommen. Dette betyr at for mange unge vil menighetens aktiviteter inngå som ett av flere mulige fritidstilbud. Graden av attraktivitet vil avgjøre hvilket tilbud som blir valgt, noe som betyr at menighetens tilbud må framstå som ”konkurransedyktig” med andre, tilsvarende fritidstilbud.

I det store mangfoldet av barne- og ungdomsaktiviteter kan det nok bli vanskelig å se forskjellen på en ganske alminnelig ”verdslig” fritidsaktivitet og et tiltak som representerer ”trosopplæring”. For å sette det litt på spissen: Utgjør en bakedag i menighetens regi et element i trosopplæringen, mens en bakedag i den kommunale barnehagen bare er baking, og intet mer? Blir et hundremeterløp med midler fra dåpsopplæringen verdibasert, med en annen status enn et tilsvarende i regi av det lokale idrettslaget? Spørsmål av dette slaget vil sannsynligvis

også presse seg fram hos dem som skal drive tilbudene, og det blir en viktig oppgave å kartlegge hvordan de oppfatter sin egen "troskomponent".

Troskomponenten må nødvendigvis dreie seg om den særegne *sosialiseringen* som tiltaket må inneholde for å kunne forsvare sin plass som trosopplæring. Hva dreier den særegne sosialiseringen seg om? Hva slags verdier, holdninger eller samværsformer formidles gjennom aktivitetene. I hvilken grad ligger det en uttalt pedagogikk bak måten aktiviteten drives på?

Spørsmålet her er om tiltak som mottar midler innenfor rammen av dåpsopplæringen med det automatisk får et dåpsopplærende innhold, eller om det skal kreves noe mer. Det er rimelig å forvente at mange aktiviteter vil bli ledsaget av en retorikk som knytter dem til reformen. Her vil evaluatørens oppgave være å se forbi retorikken og inn i det faktiske innholdet i aktivitetene.

### **2.2.6 Hierarkisk koordinering og nettverksbasert, "flat" samordning**

Forholdet mellom lokal, erfaringsbasert kunnskap og "universell", fagliggjort viten har også en side som dreier seg forholdet mellom behovet for nasjonal koordinering av lokalt mangfold.

Mellom nasjonal samordning og lokalt mangfold rår det et prinsipielt motsetningsforhold som i denne sammenhengen kan formuleres slik: Lokale menigheter har ulik kultur, historie, deltakelse og aktiviteter. Lokale prosjekter må nødvendigvis springe ut av lokale ressurser, der gode ideer settes i system innenfor menighetens ramme. Skal hundre blomster få blomstre på sine egne premisser, legges det begrensninger på den styringen som kan komme ovenfra. Overordnede instanser bør da nøye seg med å ha en koordinerende og tilretteleggende funksjon, og unngå standardisering og samordning som virker kunstig og tvingende på lokale aktører.

Mer vanlig i planstaten Norge er at lokale aktiviteter blir underlagt en felles, nasjonal standard som enten håndheves gjennom lovregler eller gjennom profesjons- og fagkrav. Slik håndheving krever overordnede overvåkingsorgan som følger opp og samordner lokale aktiviteter. Dåpsopplæringen, slik den er beskrevet i plandokumentene, bærer i seg elementer av både lokal utfoldelse og sentral samordning. I forsøksrunden er det åpnet for at lokale forsøk skal kunne utfolde seg fritt. Samtidig er arbeidet bygget opp rundt systematisk kunnskapsinnhenting, ikke minst fra evalueringsarbeidet, som kan danne grunnen for faglige bearbeidinger og standardiseringer. Denne prosessen vil i neste omgang kunne åpne for standardiserte, nasjonale oppfatninger,

---



læreplaner for hvordan arbeidet skal gjøres lokalt, fulgt av fagliggjørings- og profesjonaliseringsprosesser.

Det rår altså et slags indre avhengighetsforhold mellom den organisatoriske strukturen som Trosopplæringen drives innenfor, og det innholdet som en kan anta den etter hvert vil bli fylt av.

Samtidig er det grunn til å påpeke at vertikal samordning av lokalt mangfold i det sivile rommet er en strategi som er på vikende front. I det store mangfoldet av frivillige organisasjoner er tendensen den motsatte. Mangfoldet av lokale aktiviteter øker, og lokale aktører samarbeider i økende grad med hverandre, uavhengig av, eller *utenfor* koordineringen fra nasjonalt hold. Organisasjoner med ulike verdigrunnlag går sammen i prosjekter som innfrir bakenforliggende mål for alle. Den bakenforliggende tendensen i dette er at *resultater* sees som viktigere enn *verdimanifestering*. Eller sagt på en annen måte: Er effektiv hjelp til for eksempel katastrofeofre viktigere enn å vise fram at det er nettopp ”vi” som hjelper, ut fra vårt verdigrunnlag.

### 2.2.7 Sammenfatning

Hensikten med denne drøftingen har vært å peke på noen innebygde motsetninger i Trosopplæringsreformen. Jeg har påpekt at reformen er tvetydig i forhold til forholdet mellom *danning* i betydningen *sosialisering* og *utdanning* i betydningen *opplæring*, dvs. tilførsel av boklig kunnskap. Både ”danning” og ”utdanning” står her i et uavklart forhold til spørsmålet om hva ”tro” er, hvordan den skapes og verdlikeholdes.

Denne motsetningen er ikke avklart i de dokumentene som har ledsaget reformen. Å knytte reformens suksess til ”tekniske” kriterier (som antall deltakere på kurs og aktiviteter) uten å ta stilling til de mer grunnleggende spørsmålene om hva en vellykket Trosopplæring skal innebære, vil være å lure seg selv – og omgivelsene.

## 2.3 Menighetspedagogiske problemstillinger

I kapittel 2.2 har vi påvist at reformens kobling mellom fenomenene *tro*, *erfaring* og *opplæring* bærer med seg en rekke uklare forhold. Disse uklarhetene tilspisses når prosjektenes aktiviteter og tilbud skal evalueres ut fra menighetspedagogiske synspunkter og problemstillinger.

Tar vi utgangspunkt i at reformen er en trosopplæringsreform, vil målsetningen med reformen i en eller annen forstand måtte forholde seg til det kristne trosbegrepet. Samtidig er reformen også knyttet til en forståelse av opplæring forstått som danning, forming, opplæring, utdanning og undervisning. Det betyr videre at reformen, pedagogisk sett, faller inn under et vidt oppdragelsesbegrep. Kobler vi nå de to

---

bestemmelsene sammen, vil Trosopplæringsreformen i en eller annen mening måtte forstås som kristen oppdragelse. Vi skal derfor i fortsettelsen se nærmere på hvordan kirkens forståelse av den kristne oppdragelse kan bidra med å gi oss kriterier for evalueringen av det menighetsdidaktiske arbeidet i prosjektene.

To problemstillinger skiller seg spesielt ut. Den ene er spørsmålet om en nærmere bestemmelse av den kristne oppdragelse og dens forhold til trosbegrepet. Den andre problemstillingen er knyttet til kirkens forståelse av barnet og den unges status i trosopplæringsformen.

### 2.3.1 Kristen oppdragelse

Uttrykket ”kristen oppdragelse” dukker opp i flere sammenhenger. Vi skal her avgrense oss til å nevne to. Sett sammen viser de eksemplarisk noe av bredden i bruksmåten. For det første brukes uttrykket i grunnskolens formålsparagraf. Her heter det:

*”Grunnskolen skal i forståing og samarbeid med heimen hjelpe til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding,..” osv.*

Som mange vet har det stått stor strid om denne verdiforankringen av grunnskolen. Ikke minst er ordlyden problematisert i en ny kulturell og religiøs kontekst. Med rette har man spurt om skolen virkelig skal oppdra den enkelte elev til kristen tro.

Det andre eksempelet er hentet fra kirkens dåpsliturgi. I forbindelse med dåpen spør liturgen foreldre og faddere:

*”Vil dere at NN skal døpes til Faderens og Sønnens og Den hellige Ånds navn, og oppdras i den kristne forsakelse og tro?”*

Jeg forstår dåpsliturgien slik at den forpliktelse foreldre og fadder her slutter seg til, uttrykkes sammenfattende i liturgiens tiltale når det sies:

*”Sammen med denne menighet og hele vår kirke får dere del i et hellig ansvar: å be for ham, lære ham selv å be, og hjelpe ham til å bruke Guds ord og Herrens nattverd, for at han kan bli hos Kristus når han vokser opp, likesom han ved dåpen blir forent med ham.”*

Begge eksemplene taler om en kristen oppdragelse, men kontekstene er vidt forskjellige. I det ene eksempelet er vi plassert midt i hjertet av den offentlige obligatoriske grunnskolen, mens vi i det andre eksempelet er midt i hjertet av kirken som et utøvende og praktiserende trossamfunn. Denne kontekstuelle spenningen utgjør en viktig kontekst for den måten vi skal forsøke å gi et svar på spørsmålet om hva kristen oppdragelse er.

I den lutherske kirke og teologi har det vært vanlig å forstå den kristne oppdragelse i lys av henholdsvis det verdslige og det åndelige regiment

eller i lys av skapelse og forløsning. Ifølge denne tenkningen forstås oppdragelsen som en verdslig funksjon og underlagt fornuften. I lys av det verdslige regimente og skapelsesteologien vil alle sider av barns utvikling og virkelighet være innenfor den kristne oppdragelses interesseområde. Orienterer vi oss ut fra læren om Gud som skaper og opprettholder, blir perspektivet og dermed også språkbruken så vidtfavnende at ikke noen del av oppdragelsesvirkeligheten faller utenfor. Dette er en følge av at hele verden og hele virkeligheten forstås som Guds skapte verden og Guds skapte virkelighet. Det er ingen tvil om at Luther ser nødvendigheten av den allmenne undervisning og oppdragelse, og at han plasserer de som skapelsesteologiske gaver innenfor det verdslige regimente. Derfor er disse gavene gode; fordi de er gitt oss av Gud. For Luther er det også viktig å understreke at disse gavene gis til alle, uavhengig av troen. Men når dette er sagt, må det også understrekes at ikke all oppdragelse derfor med nødvendighet er kristen oppdragelse. Vi må altså ifølge denne tenkningen skjelve mellom på den ene siden å si at all oppdragelse faller inn under den kristne oppdragelse, og på den andre siden den nødvendige oppgaven å vurdere ut fra Guds ord om oppdragelsen er i overensstemmelse med kristne verdier. Å forstå den kristne oppdragelse som en verdslig funksjon og underlagt fornuften, betyr altså ikke en sekularisering av oppdragelsen.

Slik sett blir oppdragelsen å forstå som en funksjon av lovens første bruk. Det innebærer at oppdragelsens i dette perspektivet får en dobbel oppgave. For det første bidrar den til å sette et vern mot det onde idet den holder mennesket oppe på tross av synd og død. For det andre vil Guds gode gaver på skaperplanet kunne skjenkes og utvikles gjennom en slik oppdragelse. En slik oppdragelse må derfor engasjere seg på alle allmenne områder av oppdragelsen. Sang og musikk, lek og spill, allmennkunnskap og personlighetsvekst osv. vil i dette perspektivet inngå som nødvendige elementer i en kristen oppdragelse.

Sett i lys av det åndelige regimente og forløsningsperspektivet vil det være en innebygd motsetning i uttrykket kristen oppdragelse. Oppdragelsesbegrepet er nemlig hentet fra den pedagogiske terminologi og vil alltid inneholde elementer av personlighetsutvikling, dannelse (Bildung), læring og mestring av ferdigheter osv. Oppdragelse er altså prosesser eller oppgaver som skal utføres for og med barnet. Men det åndelige regimente og forløsningsperspektivet uttrykker det motsatte av prosesser og oppgaver, fordi læren om rettferdiggjørelse av tro setter et skarpt skille mellom oppdragelse og evangeliet. På et luthersk grunnlag kan vi verken innordne evangeliet i en oppdragelsesprosess eller bestemme den kristne tro som et oppdragelsesmål.

Denne spenningen kommer tydelig frem når vi relaterer problemstillingen til antropologien. Mens oppdragelsen har som mål å utvikle og fullende personligheten, skaper evangeliet et nytt menneske.

---

Dette nye mennesket er aldri et resultat av en utvikling eller pedagogisk prosess, men beskrives i NT radikalt som en ny fødsel i rammen av de dobbeltaspektene *nå og ennå ikke* og den kristne som *simul justus et peccator* (samtidig rettferdig og synder).

Finnes det da ingen mulighet til å tale om en kristen oppdragelse eller om en spesifikk kristen oppdragelse i lys av det åndelige regimente? Hvis vi makter å holde fast på den radikale forskjell mellom tro og oppdragelse og dialektikken mellom lov og evangelium, kan vi samtidig si at oppdragelsen kan forberede for evangeliet og troen? Det vil si at oppdragelsen kan legge de ytre forhold til rette for at evangelieforkynnelsen kan nå barnet og dermed vekke og skape tro. Det betyr at oppdragelsen legger forholdene slik til rette at barnet kan nås med nådemidlene, ikke bare av kunnskapssiden, men også av den eksistensielle siden. Denne tenkemåten er selvfølgelig betinget av det lutherske trosbegrep og et luthersk syn på trostilegnelsen.

Men den spesifikke kristne oppdragelsen vil også være noe mer enn bare en ytre tilretteleggelse av et møte mellom nådemidlene og barnet. Det er i denne sammenheng dåpsliturgiens tekster og kirken, forstått som trossamfunn kommer inn i bildet. Dermed kan vi spisse den teologiske problemstillingen og spørre etter hva forholdet mellom oppdragelse og evangeliet er. I denne problemstillingen kan vi skille ut to spørsmål som er viktige i vår sammenheng.

For det første kan vi nærme oss problemstillingen ved å stille spørsmålet om forholdet mellom lovens første og andre bruk. I utredningen *Familiens ansvar for den kristne oppdragelse* fra 1957 sies det at oppdragelsen bidrar til det som Luther bestemmer som en borgerlig rettferdighet. Men denne rettferdighet er tvetydig. Den kan bidra til å skape de ytre forutsetninger for at evangeliet blir hørt, men den kan også føre mennesket inn i egenrettferdighet. Det betyr at en kristen oppdragelse aldri kan undra seg lovens andre bruk; dvs. loven som avdekker synd og forkynner dom. Men fordi Guds lov er én og udelt, forutsetter også lovens andre bruk den første bruken. En god oppdragelse kan altså bidra til at det skapes en moralsk erkjennelse som er en forutsetning for at loven så kan drive til Kristus. Forholdet mellom oppdragelse og evangeliet er som en følge av dette ikke at oppdragelsen fullkommengjør mennesket, men at den ved Den hellige Ånds gjerning avslører mennesket. I så måte kan en tale om at oppdragelsen forbereder for evangeliet.

For det andre kan vi nærme oss problemstillingen ved å spørre om forholdet mellom oppdragelse og det nye liv i Kristus. Ivar Asheim har i sin doktoravhandling vist at denne siden ved den kristne oppdragelse må kobles til Luthers kallstanke. Den innebærer menneskets underordning under Guds ord i en fri tjeneste for Gud i kirken og i verden. Med

kallstanken blir mennesket satt fri, og denne friheten blir forankret i Gudstroen. Det nye livet i Kristus og som gis i dåpen, innholdsbestemmes i den nytestamentlige parenesen og etterfølgelsestanken. Disse må rubriseres under evangeliet fordi begge er betinget av og springer ut av evangeliet. De er altså ikke en del av lovens krav. Dette ser vi klart når vi ser at det er det nye mennesket i Kristus som er adressaten. Det gjenfødte menneske tilbys, oppmuntres og tilskyndes til et nytt liv i Kristus og til Kristus-etterfølgelse i hverdagen.

Derfor kan verken parenesen eller etterfølgelsesteologien gjøres til oppdragelsesmiddel. Et perspektiv som forsterker denne forståelsen, er evangeliets eskatologiske dimensjon. Denne dimensjonen ved evangeliet sprenger rammen for at parenesen og etterfølgelsen kan være midler i oppdragelsessammenheng. På den annen side har parenesen og etterfølgelsen likevel noe med oppdragelse å gjøre. Parenesen tiltaler det gjenfødte menneske som strever med å oppnå en borgerlig rettferdighet med en ny dimensjon, ja den muliggjør for mennesket å gjøre det gode fordi hjertet nå er omskapt ved Guds kjærlighet i evangeliet. Formaningenes og etterfølgelsens relevans, aktualitet og forpliktelse ligger først og fremst på motivasjonsplanet og ikke på hvordan jeg skal forstå og strukturere min moralske virkelighet.

Forstår en den kristne oppdragelsen i lys av toregimentslæren uten å understreke et sammenbindende perspektiv, står en i fare for å la den pedagogiske virkeligheten falle fra hverandre i to atskilte deler som ikke har noe med hverandre å gjøre. Enheten ligger ikke i en syntese mellom regimentene eller i en syntese mellom kultur og evangelium. Tvert om må regimentene få bli stående i et gjensidig spenningsforhold som reflekterer dialektikken mellom lov og evangelium. Men dette er ikke det samme som at helhetsperspektivet forsvinner. Helhetsperspektivet finner vi nemlig ikke i forholdet mellom den kristne oppdragelsen på skaperplanet og den kristne oppdragelsen på forløsningsplanet, men i den grunntanke at begge regimentene er Guds regimenter. Regimentene er med andre ord uttrykk for to forskjellige funksjoner av Guds verdensstyre. Enheten og helhetsperspektivet finnes dermed i Gudstroen, mens spenningen finnes mellom de to midlene Gud bruker, henholdsvis loven og evangeliet.

På grunnlag av det som så langt er sagt, kan vi summere opp følgende:

- (1) I vid forstand kan all god oppdragelse som korresponderer med Guds gode skapervilje, kalles kristen. Det vil si at ingen del av oppdragelsesvirkeligheten faller utenfor den kristne oppdragelse.
  - (2) Samtidig kan vi tale om en spesifikk kristen oppdragelse i trang forstand. Denne kristne oppdragelsen hører med i Guds åndelige regimente. Men oppdragelse i denne mening er ikke å forstå som et middel for å nå et bestemt mål. I denne sammenhengen går kristen
-

oppdragelse ut på å legge forholdene slik til rette at barnet kan nås med evangeliet, ikke bare dets kunnskapsside, men også dets eksistensielle side.

- (3) Den spesifikke kristne oppdragelsen vil også kunne forstås som en del av det nye liv i Kristus.

Når den siste delen av den kristne oppdragelsen skal formuleres (punkt 2 og 3), vil den allmennpedagogiske oppdragelsesterminologien komme til kort, ja endog fungere misvisende. Dette er også hovedgrunnen til at vi ikke har begynt denne drøftingen med en fremstilling av ulike allmennpedagogiske definisjoner av oppdragelsesbegrepet for deretter å spørre hva det innebærer å kvalifisere denne oppdragelsen som kristen.

I stedet for å velge en fremgangsmåte hvor vi tar utgangspunkt i allmenne begreper for deretter å kvalifisere disse kristent, må vi ta utgangspunkt i Bibelens egen terminologi og relatere denne til kirken som trossamfunn og til familien forstått som en husmenighet.

Det sier seg selv at det i denne sammenhengen ikke er mulig å gi noen omfattende fremstilling av en kristen oppdragelse for vår egen tid. Det foregående er ment å være premissgrunnlag og en fundamentalteologisk ramme for en slik oppdragelse. Skal vi innholdsbestemme denne er en del viktige forutsetninger allerede lagt, og de skal ikke gjentas her.

På kunnskapssiden har den kristne oppdragelsen vært preget av en elementærundervisning med røtter i det kristne enhetssamfunnet. Oskar Skarsaune hevder at den bevegelsen vi nå opplever fra en kristen enhetskultur til et etterkristent, pluralistisk samfunn i svært mye svarer til den utviklingen den tidlige kirke gjennomgikk. Dette var en bevegelse fra det trygge jødiske miljøet og ut i hedningenes verden, der de ikke kjente Gud, ikke Bibelen og slett ikke Kristus – en verden der selv de enkleste bibelske data måtte fortelles og forklares.

Det er derfor god grunn til å spørre om ikke en på nytt bør revitalisere den første kristne elementærundervisning når vi skal innholdsbestemme kunnskapsdelen av den spesifikke kristne oppdragelsen. Fordelen ved å gjøre dette er både at vi dermed får et innhold som korresponderer med vår tids kultursituasjon, og vi får et innhold som eksplisitt er knyttet til dåpslivet.

Sammenfattende besto denne elementære kunnskapen av følgende tre hovedkomponenter:

- (1) En fremstilling av den trinitariske gudsforståelsen med vekt på kristologien.
  - (2) En fremstilling av den bibelske fortelling
  - (3) En moralundervisning
-

En kristen oppdragelse i denne sammenheng vil da innebære at vi legger vekt på at barn og ungdom skal vokse inn i menighetens fellesskap som det stedet hvor den store bibelfortelling leves, med en frihet som muliggjør at en stadig på nytt prøver denne fortellingen i møte med andre metafortellinger.

### **2.3.2 Barns og unges status i reformen**

I den nytestamentlige omverden finner vi en sterk interesse for barns oppdragelse. Av dette kan vi slutte at man betraktet barnet som noe uferdig. Barnet var uforstandig og umodent og måtte oppdras for å bli et fullgodt menneske.

Jesus overtar Det gamle testamentes (GT) syn på barnet som Guds gave og velsignelse. I Jesu forkynnelse er barnet en Guds skapning. Men Jesus bryter radikalt med GTs syn at barnet må oppdras og forberedes for å bli et religiøst fullverdig medlem av folket. For Jesus tilbyr barnet del i Guds rike her og nå uavhengig av hva det en gang i framtiden kan bli. Foruten å gi barnet fullverdig religiøs anerkjennelse, setter Jesus barnet fram som et forbilde for de voksne.

Barnets forbilledlige karakter finnes ikke i en form for uskyldighet. Det er barnets umodenhet, hjelpeløshet og behov for assistanse som åpner muligheten for Guds kjærlighet og som gjør at barnet kan være et forbilde. Jesus stiller selv barnet fram som et forbilde, fordi barnet trenger Guds omsorg og kjærlighet, en omsorg og kjærlighet som de voksne ofte stenger seg for. Dermed viser Jesu holdning til barna oss i et nøtteskall hva evangeliet er, og til hvem evangeliet gis. Gudsrikets paradoksale karakter kommer her til uttrykk ved at Guds kjærlighet gis til den som per definisjon er utestengt.

I Jesu forkynnelse hører barna med i Guds rike. Jesus oppsøkte og kalte de utstøtte inn i Guds rike, og blant disse var barna de mest utsatte. Jesu forkynnelse om og for barna understreker med andre ord evangeliets karakter av gave. Jesu holdning til barna bryter med samtidens oppfatninger av barnas religiøse og sosiale roller. Han identifiserer seg med barna og innfører en ny målestokk for hva som er stort og lite i Guds rike.

Barn har sjelden blitt betraktet som selvstendig individ ned gjennom kirkens historie. Dette er ikke bare typisk for tenkningen innen kirken, men for samfunnet forøvrig. Barnet var en potensiell voksen og hadde bare verdi i den grad det utviklet seg mot voksen alder og atferd.

Det kan oppleves overraskende for mange å lese hvordan Luther kan omtale barna. I flere sammenhenger kan han si at de er ubekymrede, at de er uten angst og frykt, og at de lever i uskyld med en naturlig tillit til Guds ord. Når Luther omtaler barna på denne måten, er det alltid døpte

barn han omtaler. For Luther var dette teologiske bestemmelser. De må ikke tolkes slik at han mente at barn ikke kunne kjenne menneskelig angst og frykt. Om sine egne barn kan han si at de verken frykter pave eller fyrster, død eller djevel. De dømte barna står nemlig i et rett gudsforhold.

Et viktig prinsipp i Luthers kristendomsforståelse er hans sonndring mellom lov og evangelium. Ved loven avslører og dømmer Gud, - ved evangeliet tilgir og frigjør han fra synd og skyld og gir sine frelsesgaver. Alle mennesker er født med synd og er etter sin natur i opprør mot Gud. Kun Guds frelsesverk i Jesus Kristus kan gjenføde mennesket til et nytt liv. Selv om Luther kan tale radikalt om menneskets kamp mot synd, skyld og vantroens makt, kan han omtale dømte barn i vendinger som vi foran har vist. Dette henger sammen med hans forståelse av evangeliet. For Luther var evangeliet for alle mennesker, og spesielt for barna.

Evangeliet var ikke noe en kunne gripe med fornuften. Tvert i mot kunne den voksnes fornuft være en hindring for mottakelsen av evangeliet. Det er dette som kommer fram i forklaringen til den tredje artikkel i Luther's lille katekisme. Her heter det:

*Jeg tror at jeg ikke av egen fornuft eller kraft kan tro på Jesus Kristus, min Herre, eller komme til ham. Men Den Hellige Ånd har kalt meg ved evangeliet, opplyst meg, helliggjort meg og holdt meg fast i den sanne tro.*

Luther tar ikke utgangspunkt i en pedagogisk kristendomsforståelse hvor menneskets evner og anlegg er nødvendige forutsetninger for troen. I stedet taler han om menneskets radikale uimottakelighet for evangeliet. Verken barn eller voksne kan av egen kraft eller fornuft komme til tro. Dermed har heller ikke de voksne noe fortrinn framfor barna med hensyn til kristen tro.

Luther kan framstille barnet som et forbilde for de voksne på to måter. For det første sier han at barnet er et forbilde med hensyn til menneskets forhold til Gud. For det andre framhever han barnet som forbilde når det gjelder livet i verden og forholdet til medmennesker. I motsetning til en humanistisk kristendomsforståelse kan Luther framstille barnet som forbilde både når det gjelder Guds- og nesterelasjonen. Dette henger sammen med at Luther mente at barna hadde egenverdi allerede fra fødselen av. I hans oppgjør med humanisten Erasmus kommer dette klart fram. Mens Erasmus i tråd med det humanistiske syn på mennesket, hevdet at mennesket ikke ble født som menneske, men måtte dannes til et menneske, kunne Luther framholde barnealderens egenverdi.

For Luther er barna fullverdige mennesker også med hensyn til troen. Hos det dømte spedbarnet kan han tale om en "barnetro" (fides infantium). Denne troen er barnets svar på Guds ords tiltale i dåpen. Den

---



er gitt av Gud. Men den kan ikke bestemmes psykologisk eller pedagogisk. Med andre ord framstår ikke barnas tro på dette stadium som en bevisst tro. Etter som barnet vokser til, får det en "Milchglaube". Dette er en tro som er avhengig av synlige tegn og handlinger som kan framstille og vise evangeliets innhold for barnet. Derfor er det viktig at det dømte barn får muligheten til å leve i et kristent fellesskap sammen med sine nærmeste. Det beste pedagogiske virkemiddel er foreldrenes og familiens liv i hjem og menighet.

Men Luther ser ikke på barnet som forbilledlig bare når det gjelder troen. Også i forholdet til medmennesket er barnet et forbilde for de voksne. Denne tanke knytter Luther til sin kalletikk. Barnets kall i verden er å være barn. Dette kall forstår han som et likeverdig kall med hvilket som helst yrke. Ethvert menneske er satt til å tjene sine medmennesker i verden og til å ta del i kultur- og forvalteroppdraget som Gud påla menneskene. Pedagoger bør merke seg at barnets kall til å være barn, er en del av dette gudgitte oppdraget.

Til Luthers kalletikk hører læren om en borgerlig rettferdighet. Med det menes at når mennesket oppfyller sine plikter i yrke og sosial sammenheng, kan det oppnå en viss grad av rettferdighet. Dette gjelder både for den kristne og den ikkekristne. Men synden forårsaker at menneskene er utilfredse i sine kall. Barna derimot lever i sine kall som barn på en naturlig og aksepterende måte. Dermed er barn forbilder for de voksne. Barna viser hvordan en skal leve i sine kall. Derfor kan Luther si at det er rett og riktig at barn leker, hopper, danser og spiller, for det er til det barna er skapt. Og den som lever i sine kall, de lever etter Guds vilje.

Et kristent syn på barn og unge vil alltid måtte stå som et vern mot enhver pedagogisk retning som prøver å forringe den enkeltes integritet og egenverdi. Overfor slike retninger vil en måtte hevde at barn og unge har verdi i seg selv og ikke på grunnlag av noe de engang kan bli. Alle barn og unge er Guds skapninger og gitt et kall til å være hans og til å tjene Gud i kirke og samfunn. Men dette er en gave fra Gud og ikke en oppgave vi ved pedagogiske virkemidler skal pådytte barnet. Menigheten må derfor i all sin virksomhet legge forholdene slik tilrette at den hjelper den enkelte i hans eller hennes egen livssituasjon.

Noe forenklet kan vi si at det er to hovedoppfatninger av barn og unge:

- Den ene forstår barn og unge som noe potensielt, som får verdi i kraft av hva det en gang kan bli. Verdimålestokken blir da de voksnes liv og tenkning. Det blir dermed viktig å forberede barnet for livet i de voksnes verden. Et hovedelement i denne forberedelsen blir ifølge denne tenkningen kunnskapsformidling og opplæring.
-

- Den andre hovedoppfatningen går ut på at barn og unge har verdi i kraft av hva de allerede er som barn og unge. Denne tanken finner vi både i Det nye Testamente og hos Luther. Den innebærer at barn og unge blir tatt alvorlig som det de er, og at de blir betraktet som fullverdig både overfor Gud, i menigheten og i samfunnet.

Et grunnleggende prinsipp for all pedagogisk virksomhet i kirken og i menighetene må da være å betrakte og behandle barn og unge som likeverdige mennesker med voksne. Det innebærer at vi ikke kan orientere våre verdier ut fra hva barn og unge potensielt kan bli, men ut fra hva de faktisk er. All menighetspedagogikk må derfor ha sin forankring i barns og unges faktiske livssituasjon. Det innebærer at vi må gi barn og unge den samme rettferd som vi gir voksne mennesker. Med andre ord må de få samme status i menigheten som voksne har.

Men dette har som konsekvens at menighetene må humaniseres på alle nivåer. Kun den menighet som har plass for sine barn og unge på deres egne premisser, vil være en god menighet. Dette innebærer at barn og unge må behandles som fullverdige DU, og ikke som ting, et DET, som voksne kan manipulere med. Menneskeliggjøringen av barn og unge i menighetene setter et klart forbud mot ethvert forsøk på tingliggjøring. Barn og unge kan aldri bli noe menigheten eier eller dominerer, fordi alle er unike skapninger gitt oss av Gud.

---

## 3 Organisering av Trosopplæringsreformen

Bidragstere til dette kapitlet er Harald Askeland og Otto Hauglin.

Kapitlet bygger på konklusjonene fra *Delrapport 2 Sentral organisering og prosjektledelse*.

### 3.1 Vurdering av overordnede føringer for organiseringen

Selv om Stortinget i stor grad sluttet seg til den intensjon og det hovedgrep med et femårig forsøks- og utviklingsprosjekt som departementet la opp til i stortingsmeldingen, er det grunn til å framheve at Stortinget gjennom sin behandling endret forholdsvis mye både i innretning og innhold av reformen. Gjennom komiteinnstillingen gikk Stortinget også relativt langt i detaljert beskrivelse av organiseringen.

Ved at reformen ble beskrevet gjennom en melding til Stortinget, og ble behandlet i en komiteinnstilling og debatt i Stortinget, berøres forholdet mellom styringsorganer. Ansvar for konkretisering av reformen må etter dette ha et tyngdepunkt i regjering og departement ved at komiteinnstillingen gir politiske signaler, men ikke nødvendigvis bindende pålegg til regjeringen. Departementet har like fullt i stor grad lagt komiteinnstillingen til grunn i sitt oppdragsbrev til Kirkerådet.

De føringer for reformen som følger av dette kan oppsummeres slik:

- Stortinget verken forutsetter at forsøkene skal bygge på den gjeldende plan for dåpsopplæring, den nevnes knapt, eller at de skal oppsummeres for å føre fram til en ny plan for dåpsopplæringen. Dette betyr at reformen skal stige fram av de lokale forsøk, ikke av en sentral forsøksplan eller en bestemt innretning. Både departementet, men i særlig grad Kirkerådet legger imidlertid vekt på betydningen av eksisterende plan for dåpsopplæring i Den norske kirke.
- Stortinget gir ingen sikre føringer vedrørende rammene for forsøksvirksomheten de første fem årene. Tvert i mot er det et forholdsvis skjørt flertall bak tanken om en særlig omfattende forsøksvirksomhet, idet Arbeiderpartiet, som sammen med regjeringspartiene og SV utgjør flertallet bak reformen, tenker seg

et begrenset omfang på forsøkene og resultater av evalueringen før videre opptrapping, jfr også partiets forslag i forbindelse med Statsbudsjettet for 2005.

- Stortinget har heller ikke gitt eksplisitt tilslutning til en samlet ramme på tilbudet om trosopplæring på 315 timer eller en totalramme på 250 millioner kr pr år. Dette vil kunne få konsekvenser for både sentral og lokal organisering på sikt.
- Det legges vekt på at reformen avhenger dels av mobilisering av frivillige medarbeidere i menighetene og dels av samarbeid med frivillige organisasjoner. Særlig Stortinget vektlegger at slikt samarbeid forutsetter at organisasjonene aksepterer reformens brede og inkluderende siktemål.
- Overgangen fra forsøk de første fem årene til varig reform beskrives i komiteinnstillingen ikke nærmere ut over at erfaringer skal summeres opp. Det er høyst uklart hva som skal kjennetegne de neste fem årene av tiårsperioden, etter forsøksperioden. Kirkerådet ser det slik at det har hovedansvar for retningsgivende planer for reformen og for at revisjon av gjeldende plan for dåpsopplæring foretas og legges fram for Kirkemøtet. Dette mandat følger av kirkelovens bestemmelser. Imidlertid indikerer Stortinget at midlene til trosopplæring etter forsøksperioden skal legges inn i rammeoverføringene til kommunene.
- Uten nærmere diskusjon og begrunnelse fra Stortingets side utvides trosopplæringen til 18 år, altså ut over konfirmasjonsalderen. Gjeldende plan for dåpsopplæring stopper som kjent ved 15 år, mens dåpsopplæringsutvalget i NOU 2000:26 foreslår en utvidelse til 18 år. Storingsbehandlingen kan sies å være en implisitt tilslutning til dette forslaget.
- Stortinget er åpenbart engstelig for at trosopplæringen, og i første omgang forsøkene, skal få et for sterkt skolepreg. Vektleggingen på bredde, på tilhørighet og livsmestring er markert og retningsgivende både i komiteinnstillingen og debatten i Stortinget.
- Meldingens forslag til organisering endres klart i retning av en organisasjon med to nivåer med vekt på sentral, prosjektorganisert tilrettelegging og støtte for lokalt initierte forsøk. Sentralkirkelige føringer for forsøkene eller styring av disse gis det lite eller intet rom for. Stortingskomiteen og departementets oppfølging former i realiteten en reform med få føringer og styringsvirkemidler. De mest konkrete virkemidlene ligger i å fastsette mål og gjennom tildeling av midler.

Som organiseringsprinsipper for et av de største kirkelige reformtiltak så vel i historisk som aktuelt perspektiv, med antatt stor betydning for folkekirkens videre utvikling, er disse føringene eller snarere mangelen på slike, oppsiktsvekkende.

---

- Etter stortingsbehandlingen synes det som om Kirkerådet legger opp til en egen rolle som vektlegger noe mer sentral kirkelig styring. Kirkerådet legger til grunn at det har ansvar for strategiske veivalg for reformen på lang sikt. Dette konkretiseres til utvikling og utforming av retningsgivende planer for reformen, og til at Kirkemøtet utvikler endelige planer for et utvidet dåpsopplæringstilbud.
- Reformens utforming slik Stortinget legger opp til vil slik kunne gi uklare grenser mellom forsøks- og utviklingsfasen og det løpende arbeid med dåpsopplæring i kirken. Samtidig som enkelte menigheter får midler til forsøk, legges det fra sentrale kirkelige organer opp til en generell satsing og nyutvikling av dåpsopplæringen i menighetene.

### 3.2 Vurdering av myndighets- og ansvarsforhold

Følgende avtegner seg i en foreløpig vurdering av myndighets- og ansvarsforholdene for den sentrale organisering og prosjektledelse:

- Gjennom den innretning reformen fikk i innstillingen fra stortingskomiteen, ble myndighets- og ansvarsforholdene avklart samtidig som flere spørsmål ikke ble besvart, f.eks. hvordan arbeidet etter de første fem årene skal legges opp. Komiteen understreket at det formelle og faktiske ansvar for innholdet i trosopplæringen ligger i den enkelte menighet, ved menighetsråd og kirkelig fellesråd.
- Nasjonal styring var i liten grad et anliggende for Stortinget. Komiteen nøyde seg med å påpeke at det sentrale sekretariat skal sørge for å evaluere reformen, og slik skaffe et grunnlag for videre utforming av trosopplæringen. Departementet legger i sitt oppdragsbrev ansvaret for styring og rapportering til Kirkerådet og instruerer rådet til å opprette et nasjonalt sekretariat for å lede reformen i forsøksperioden.

Mandatet for styringsgruppen har i utgangspunktet vært opplevd som noe uklart. I avklaringsprosessen la Kirkerådet til grunn at rammer for reformen, strategiske veivalg og videre planlegging av tilbud om trosopplæring lå til Kirkerådet og Kirkemøtet.

- Styringsgruppen og sekretariatet har utøvd styringen av prosjektet gjennom følgende mekanismer:
  - Utlysning og tildeling av midler
  - Formulering av visjon og mål for forsøksperioden
  - Etablering av mentorordning,
  - Ved kontakt med og konferanser/kurs der prosjektmenighetene har deltatt.

- Prosjektsekretariatet legger i stor grad til grunn at ansvar for utforming ligger lokalt og synes i liten grad å styre utformingen.
- Samtidig har en gjennom tildeling av midler til stillinger, som de lokale tilsettingsmyndighetene i alt vesentlig etablerer som faste stillinger, tatt et valg som binder i forhold til framtidig handlefrihet. At tilsettingene ble gjort faste er imidlertid avklart i dialog med departementet og Kirkens arbeidsgiverorganisasjon. Uansett er det imidlertid relativt uvanlig at en ved tilsetting i stillinger som skal gjennomføre tidsbegrensede forsøk i så stor grad går til fast tilsetting.
- I løpet av 2004 har prosjektsekretariatet gått fra nærmest en ”dugnadsorganisering” til en tydeligere arbeidsdeling med klarere definerte arbeidsoppgaver. Noe av dette følger imidlertid av utvidelsen fra to til fem medarbeidere i juni 2004.
- Gjennom tildeling, utforming av kontrakter med menighetene og utsetting av arbeidet med mentorordning utøver sekretariatet en indirekte styring med prosjektet. Gjennom utformingen av mal for internrapportering utfordres menighetene til å klargjøre målsettinger, progresjon og anvendelse av midler, samt at menighetenes erfaringer med mentorordningen fanges inn.

### 3.3 Vurdering av ivaretagelse av ulike funksjoner

Vår foreløpige vurdering er at man på forholdsvis kort tid og på en god måte har etablert, eller har under etablering alle de nødvendige funksjonene som svarer til det mandat og de føringer som er gitt for Trosopplæringsreformen i forsøks- og utviklingsperioden.

Ett år etter oppstart framstår Trosopplæringsreformens organisering av forsøksperioden med de nødvendige funksjoner knyttet til:

- Etablering og drift av et bredt spekter av lokale forsøk
- Støtte, veiledning og oppfølging av lokale forsøk
- Rapporterings-, dokumentasjons- og evalueringsordninger
- Ressurs- og kompetanseutviklingstiltak
- Presentasjons-, informasjons- og kommunikasjonstiltak, herunder etablering av muligheter for erfaringsutveksling.

Det som imidlertid ennå ikke har funnet sin organisatoriske form er de nødvendige funksjoner for:

- Oppsummering og sammenbinding av de mange ulike forsøkene i en ny, systematisk faglig tilnærming til trosopplæring
  - Planlegging av overgangen fra utprøving og forsøk til varig reform.
-

Disse to saksforholdene henger sammen og er begge preget av en viss grunnleggende uavklarhet, også i de grunnleggende dokumentene, f eks hvorvidt:

- Forsøksvirksomheten samtidig er en innføring av reformen, eller om den er en avgrenset utprøvningsvirksomhet som senere skal gå over i en reform for alle menigheter.
- Erfaringene fra forsøkene, ut over å formidles og spres også skal oppsummeres i en ny plan for dåpsopplæring i Den norske kirke.

I tillegg er det nok ennå ikke avklart hvorvidt styringsgruppens oppgaver, ut over å lede forsøksvirksomheten også skal omfatte ansvar for de mer langsiktige oppgavene, knytte til overgangen til varig reform og den systematiske faglige oppsummeringen, evt utvikling av en ny plan for dåpsopplæring i Den norske kirke.

### **3.4 Overordnede vurderinger av organiseringen**

I de overordnede vurderinger av organiseringen er det lagt vekt på følgende:

- De føringer for organiseringen som er gitt av Stortinget, departementet og Kirkerådet
- Kjennetegn på god prosjektorganisering og organisering av forsøksvirksomhet

Det er dessuten et vesentlig moment at det så langt bare er mulig å vurdering tilretteleggingen og riggingen av organiseringen. Vurdering av virkninger, herunder av målrettethet og effektivitet må komme senere.

På dette grunnlag vurderer vi den sentrale organisering og prosjektledelse slik:

#### **3.4.1 Desentralisert reformstrategi**

Endringene som er varslet for trosopplæringen i Den norske kirke, betegnes som reform av kirken som samfunnsområde. Slik sett vil reformen antas å henvise til intensjoner på samfunnsplan om endringer for sektoren.

Innen en slik referanseramme vil det, ut fra en vanlig forståelse av reform, handle om hvordan sentrale aktører i kirkestyret klarer å forme og gjennomføre en styrt endring av sektoren kirke. På lokalplanet vil reformen kunne framstå som konkrete endringsprosesser, enten som tilpasning av eksisterende aktivitet til reforminnholdet eller i form av mer gjennomgripende endringer.

At det gjennomføres reformer, viser vanligvis til et intensjonelt forsøk på styrt endring. I den grad en skal lykkes i en slik villet påvirkning av kirkens trosopplæring, må en undersøkelse rette oppmerksomheten mot formuleringen av intensjoner og evnen til å innrette tiltak i henhold til

disse intensjoner. Dessuten vil en vanligvis også undersøke oppfølging av ønskede resultater gjennom sentral kontroll. Dette omfatter å formulere klare mål, ha en forståelse av sammenhengen mellom virkemidler og resultater og vilje eller mulighet til å mobilisere de ressurser som er nødvendige for å løse oppgaven etter intensjonen.

Når staten, i dette tilfelle det statlige kirkestyret, iverksetter en reform i kirkens trosopplæring, vil det i analogi med reformer rettet mot f eks kommunenivået eller andre samfunnsordninger kunne tenkes ulike strategier.

Statlige reformstrategier vil oftest kunne karakteriseres som enten desentraliserte eller toppstyrte. Desentralisering innebærer en eller annen form for bemyndigelse fra høyere til lavere nivå i et beslutningssystem. Dette vil kunne innebære at det lokale nivå og lokalt selvstyre har en sentral plass i reformen(e). Slik vil i større grad lokale forhold og erfaringer være avgjørende på reformens innretning.

Innen et slikt desentralisert reformforløp vil en også kunne tenke seg at lokale forsøk bidrar til å utvikle løsninger som senere gjøres gjeldende for sektoren. Et eksempel på en slik reform var f eks frikommuneforsøket som gikk forut for utformingen av ny kommunelov i 1993. Reformen blir slik å betrakte som en læringsmulighet.

På den annen side vil en toppstyrt reformstrategi være kjennetegnet av mer direkte statlig styring og kontroll med gjennomføringen av reformen. Statens politikk blir mer avgjørende for det som skjer, enn beslutninger framkommet gjennom lokalt selvstyre. I en slik strategi vil reformen i større grad ha karakter av styrte forsøk med ulike tilnærminger der evalueringen klarere knyttes til definerte målsettinger og eventuell sammenligning av ulike tiltak.

Trosopplæringsreformen gjennomføres i utpreget grad med en desentralisert reformstrategi. Den sentrale innflytelse øves gjennom indirekte virkemidler som formulering av overordnede visjoner, informasjons- og erfaringsutveksling og gjennom fordelingsprofilen for tilgjengelige ressurser.

Et generelt inntrykk er at de mål som formuleres er vide og omfattende, med stort rom for lokal utforming. Konsekvensen vil kunne bli at det kan tenkes ulike strategier for utforming av sentralt forankrede tiltak. Når det ikke formuleres konkrete tiltaksplaner på sentralt nivå, vil valg av strategi og kriterier for tildeling av ressurser kunne medføre utilsiktede konsekvenser. Det vil derfor være av sentral betydning også framover å følge sammenhengen mellom sentrale initiativ og tiltak og den lokale utforming og gjennomføring av reformen.

---



### 3.4.2 Prosjektet rettet inn mot overordnede mål?

Så vidt vi kan vurdere er organiseringen av Trosopplæringsreformen foretatt i godt samsvar med de føringer gitt av Stortinget, departementet og Kirkerådet.

Også den måten prosjektsekretariatet tilrettelegger og fordeler sine ressurser på de ulike funksjonene, er en god operasjonalisering av føringene.

I tillegg svarer både organiseringen og ivaretagelsen av funksjonene til det man vanligvis bruker som kjennetegn på god prosjektorganisering.

Det er imidlertid viktig å understreke at de overordnede målene, som følger av de gitte føringene, i streng forstand bare består i å legge til rette for, støtte og stimulere lokalbaserte forsøks- og utviklingstiltak, ikke å utvikle en ny samlet plan for trosopplæringen i Den norske kirke.

Det overordnede målet for trosopplæringen, slik det er formulert i Strategiplan for Den norske kirke for 2005 – 2008, som er sammenfallende i tid med forsøksperioden, har en litt annen vektlegging:

*Vi skal utvikle en systematisk trosopplæring som fremmer kristen tro, gir kjennskap til den treenige Gud og gir hjelp til livstolkning og livsmestring for alle døpte i alderen 0-18 år, uansett funksjonsnivå.*

Formuleringen bruker uttrykket ”systematisk trosopplæring” og trekker målet noe mer i retning av en samlet, nasjonal plan.

Hvorvidt organiseringen hittil har omfattet arbeid med et slikt mål er mer uklart. Mye tyder på at det er innebygget en uklarhet i de ulike grunnlagsdokumentene og at spørsmålet om overgang fra forsøk til varig reform ennå ikke er fyldestgjørende besvart og derfor heller ikke organisatorisk bearbeidet, så langt.

Det er endelig viktig å understreke at spørsmålet om å fastsette et rammetimetal på 315 timer for tilbudene om trosopplæring fra 0-18 år til den enkelte ikke er formalisert, men heller tonet ned, som en følge av Stortingsbehandlingen.

På tilsvarende vis er heller ikke oppslutning eller dekningsgrad formalisert som mål, verken for det enkelte forsøk eller reformen som helhet. Både dataene fra NSD/IKOs undersøkelse og den årlige internrapporteringen vil imidlertid kunne indikere om slike mål nås.

### 3.4.3 Organiseringen – målrettet og effektiv?

#### **Styringsmuligheter**

---

Det er grunn til å merke seg at den sentrale organiseringen av reformen, dvs styringsgruppe og prosjektsekretariat, har få eller ingen direkte styringsmuligheter overfor de lokale forsøk. Et par muligheter finnes imidlertid, idet det i avtalene mellom styringsgruppen og de lokale forsøk heter at:

- Styringsgruppen underveis kan utforme bakgrunns- eller måldokumenter som vil legge føringer på forsøkene
- Manglende oppfyllelse av forpliktelsene i avtalen kan medføre sanksjoner.

Vår vurdering er imidlertid at nok skal relativt mye til før et lokalt forsøk får inndratt sin bevilgning eller ikke får fornyet den. I den sammenheng peker vi på at alle tilsettingene er foretatt lokalt og stort sett gjort faste; et forhold som gjør en avvikling eller stansing av forsøk vanskelig.

Det skal foregå en systematisk internrapportering fra de lokale forsøkene til prosjektsekretariatet, men ut over denne er alle virkemidlene av tilretteleggende, støttende og veiledende art:

- Tildelingskriterier og konkret tildeling
- Kontaktpersoner med tilknytning til det enkelte prosjekt i sekretariatet
- Mentorordning uten rapporteringsplikt til prosjektsekretariatet
- Erfaringsutveksling mellom forsøkene
- Årlige samlinger for prosjektene

### ***Kostnadseffektivitet***

Spørsmålet om kostnadseffektivitet kan stilles på to måter:

- Vil midlene benyttet til forsøksprosjektene gi ”mye forsøk” for pengene?
- Er andelen av midler som ikke brukes direkte i gjennomføring av forsøkene fornuftig, både mht størrelse og innretning?

Det første av disse spørsmålene kan ikke besvares på det nåværende tidspunkt, bortsett fra en vurdering av fordeling av tilskuddene, noe som er behandlet i Delrapport 1.

I det følgende vil vi konsentrere oss om det andre spørsmålet.

Et vesentlig kjennetegn på målrettet og effektiv organisering er hvorvidt midler brukt til organisering, administrasjon og andre ikke direkte verdiskapende, men nødvendige aktiviteter er av optimal størrelse. Optimalitet refererer seg i denne sammenhengen til at midler brukt til slike tiltak er av nødvendig størrelse, ved at de er riktig allokert på de ulike aktivitetene og støtter og stimulerer den lokale forsøksvirksomheten.

Av tildelingen for 2004 ble midlene brukt på følgende tiltak:

- Kr 20 783 000 til forsøksprosjektene
-

- Kr 4 287 000 til styringsgruppen, lønn til sekretariatet, utarbeidelse av informasjonsmaterieell samt til diverse utviklingsarbeid
- Kr 860 000 til samisk trosopplæring
- Kr 1 200 000 til NSD/IKOs undersøkelse og til evaluering

I overkant av kr 4 000 000 satt av til forsøksprosjektene ble overført til 2005 fordi enkelte av prosjektene først kom i gang høsten 2004.

Det er vår vurdering at andelen av midler som benyttes til organisering, administrasjon og støttefunksjoner synes rimelig, sett i forhold til midler som anvendes direkte på forsøksprosjektene. I en oppstartfase må det nødvendigvis gå med betydelige resurser til informasjon, presentasjon, etablering av støttefunksjoner etc. Også vurdert ut fra et slikt perspektiv kan det ikke sies å ha blitt benyttet særlig store beløp, sett ut fra hva det var nødvendig å gjøre og hvor mye en fikk for det.

Virkningene av de omfattende presentasjons- og informasjonstiltakene har åpenbart vært at hovedtrekkene ved Trosopplæringsreformen på relativt kort tid er blitt innarbeidet på bred basis og godt kommunisert, ikke bare til aktuelle søkere i forbindelse med utlysning av midler, men i hele Den norske kirke og overfor aktuelle samarbeidspartnere.

Det eneste vi finner grunn til å stille et visst spørsmålstegn ved er midlene benyttet til NSD/IKOs kartleggingsundersøkelse av dåpsopplæringen i alle norske menigheter. Resultatene fra denne undersøkelsen som bygger på situasjonen i 2003 ville kunne vært svært verdifulle for å beskrive utgangspunktet før forsøksperioden.

Vi tror nok man hadde tjent på et noe mer gjennomarbeidet spørreskjema med bl a mer bearbejdede kategorier og klare planer for oppsummering og presentasjon av materialet. På grunn av noe sen besvarelse fra en god del av menighetene har en også måttet bruke mye ressurser på purring. Ved begynnelsen av 2005 foreligger derfor resultatene ennå ikke, noe som også reduserer avkastningen av denne investeringen.

Endelig vil vi reise spørsmålet om ikke bruken av midler til organisering, administrasjon, informasjonstiltak, støttefunksjoner etc vil måtte revurderes, spesielt når det gjelder prosjektsekretariatets bemanning, når antall forsøk utvides i 2005 og sannsynligvis også i 2006.

I denne sammenheng legger vi ikke bare vekt på økningen i lokale forsøk som skal følges og støttes, men særlig på at man initierer en rekke nasjonale og regionale utviklingstiltak. Oppfølgingen av slike tiltak vil måtte bli forholdsvis krevende, dersom man ønsker gjennomarbejdede utviklingstiltak, med en spredning og systematikk som svarer til overordnede utviklingsbehov sett i et reformperspektiv og ikke bare for å stimulere ulike tiltak. I tillegg kommer oppfølgingen av kompetansenettverket som i innhold vil være av samme karakter.

Vi tror på denne bakgrunn at sekretariatet sannsynligvis må styrkes, både kvantitativt, men også med kompetanse knyttet direkte til overordnet koordinering og mer direkte styring av utviklingsarbeid.

### 3.4.4 Prosjektet – en lærende organisasjon?

Organiseringen av Trosopplæringsreformens forsøksperiode kan betraktes ut fra perspektivet: I hvilken grad er det lagt til rette for at organiseringen samlet fungerer som en lærende organisasjon?

Dersom en lærende organisasjon defineres som en virksomhet hvor det foregår en systematisk refleksjon over praksis, ser det ut til å følgende arenaer for slik refleksjon er etablert innen rammen av Trosopplæringsreformen:

- Intern refleksjon i det enkelte forsøksprosjekt. I hvilken grad og i hvilke former dette foregår er det for tidlig å si noe om.
- Dialogene mellom mentorene og de enkelte forsøksprosjektene. Her er rammene lagt og ordningen etablert, men hvordan den vil fungere i praksis vet vi ennå for lite om.
- Dialogen mellom det enkelte forsøksprosjekt og kontaktpersonen i sekretariatet. Også dette er det for tidlig å si noe om.
- Kontakter på tvers mellom ulike forsøk, både uformelt gjennom egenorganiserte nettverk, på samlinger i regi av prosjektsekretariatet og via webloggen på hjemmesiden [www.storstavalt.no](http://www.storstavalt.no). Beskrivelse og vurdering av disse kontaktene og arenaene vil også etter hvert bli tematisert i evalueringen
- Internrapporteringen fra det enkelte forsøk til prosjektsekretariatet som også forutsettes å bygge på oppsummeringer, erfaringer og refleksjoner over disse.
- Delrapportene og underveisrapportene fra evalueringen vil også innebære muligheter til refleksjon og læring.

Samlet er det grunn til å si at de nødvendige, og sannsynligvis velfungerende arenaer for refleksjon over praksis er etablert.

I hvilken grad de vil bli benyttet; vil kjennetegnes av en åpen læringskultur, eller vil bety muligheter til erfaringsutveksling og oppsummerende læring gjenstår å se.

Et sentral spørsmål er imidlertid hva slags organisasjonslæring disse ulike arenaene legger til rette for.

I sin beskrivelse av lærende organisasjoner beskriver Argyris og Schön (Argyris C & Schön D: *Organizational learning: A theory of action perspective*. 1978 og Argyris C & Schön D: *Organizational learning II: Theory, Method and Practice*. 1996.) to former for organisasjonslæring:

- Enkelkretslæring (singleloop learning)
- Dobbelkretslæring (doubleloop learning)

Enkelkretslæring kjennetegnes ved at den foregår innenfor den eksisterende, eller dominerende tenkning, og hvor læring og

---

oppsummering ikke endrer denne tenkningen. Praksis vurderes og korrigeres også innenfor denne kunnskapsstrukturen.

Dobbelkretslæring derimot kjennetegnes ved at den både reflekterer over og endrer praksis, men at læringen også i tillegg innebærer endring og utvikling av den eksisterende tenkning.

Ut fra grunnlagsdokumentene og de styrende prinsipper for Trosopplæringsreformen synes det relativt klart av man gjennom forsøksvirksomheten tar sikte på å skape dobbelkretslæring, dvs overskride og utvikle den eksisterende tenkning, utvikle ny tenkning, nye teorier og dermed også ny praksis i samsvar med denne.

Den konkrete organisering av Trosopplæringsreformen i forsøksperioden ligger vel til rette for å understøtte enkelkretslæring. Det er velorganiserte læringsarenaer med godt potensiale for å skape forbedringer av praksis, innenfor de visjoner, mål og tiltak som er vedtatt for det enkelte forsøksprosjekt.

Det vi imidlertid stiller et spørsmålstegn ved er hvorvidt det så langt er skapt læringsarenaer som kan generere dobbelkretslæring; systematisere enkeltforsøkene og generalisere resultatene, og ikke minst utvikle ny tenkning og teori om trosopplæring for Den norske kirke, inn i vår tid.

En rekke ansatser til slike arenaer finnes, f eks:

- Oppsummering av mentorenes generelle erfaringer fra veiledningen
- Generalisering av forsøksprosjektenes rapportering
- De nasjonale og regionale utviklingsprosjektene, dersom de blir innrettet og styrt med sikte på et slikt formål
- Kompetansenettverket
- Delrapporter, underveisrapporter og hovedrapport fra evalueringen.

Også den påbegynte arbeidet med utvikling av en ny, overordnet plan for trosopplæringen må ses på som et ledd i en slik tilnærming til aggregert læring fra forsøksperioden.

Selv om Stortinget i liten grad ser for seg et slik arbeid igangsatt vil vi sterkt anbefale at en slik systematisk tilnærming til oppsummering og dobbelkretslæring igangsettes. Det vil være urealistisk, og nærmest naivt å tro at en slik fagliggjøring og teoribygging, både teologisk og religionspedagogisk, automatisk vil stige fram av de mange lokale forsøk, selv om disse oppsummeres og reflekteres på gode læringsarenaer, tilrettelagt for enkelkretslæring.

### **3.4.5 Overgang fra lokale forsøk til nasjonal reform?**

Stortingets klarsignal til igangsetting av Trosopplæringsreformen er i snever forstand bare knyttet til en femårig forsøksperiode.

---

Som vist ovenfor er det ennå uavklart hva som tenkes å foregå i overgangen fra forsøk til vanlig drift og varig reform, ut over:

- Erfaringsutveksling og læring internt i prosjektet
- Spredning av resultater på bred basis
- Evaluering.

Om det skal igangsettes arbeid med en ny, overordnet plan er ikke klart, selv om det kan se ut som om så vel Kirkerådet som styringsgruppen tenker seg et slikt resultat av forsøkene. Spørsmålet om hva slags plan det i så fall er tale om og hvordan arbeidet eventuelt skal legges opp er følgelig heller ikke avklart.

Styringsgruppen har imidlertid fått seg forelagt og drøftet igangsetting av et arbeid med utvikling av et læreplanverk for Den norske kirke. I saksframlegget til Sak 5 Reformens framdrift. 2005 og 5-årsplan 7 desember 2004 heter det:

*Nåværende plan for dåpsopplæring i Den norske kirke er ikke oppdatert etter L97 og KRL-faget. Reformen innledes med et erfaringsbasert forsøks- og utviklingsarbeid. Et systematiserende læreplanarbeid er en naturlig del av en slik prosess. Allerede i 2005 vil den systematiske rapporteringen fra prosjekter gi viktige innspill til begynnende planprosesser. Vi legger opp til en bredere oppstart av planrefleksjoner i 2006, men har ikke arbeidet med modeller for denne prosessen enda. Muligens vil vi anbefale å arbeide med en rekke smågrupper med kort funksjonstid sammen med mindre fagkonferanser og sammenknyttende bearbeiding.*

Styringsgruppen har ennå ikke ferdigbehandlet denne saken, men mye tyder på at Kirkerådet vil ønske å spille en avgjørende rolle før spørsmålet om plan og planprosess avgjøres, jfr mandatet for styringsgruppen og behandlingen i Kirkerådet i Sak KR 22/03.

Selv om det kan synes vel tidlig å reise spørsmålet om en systematiserende oppsummering tidlig i forsøksperioden, vil vi like fullt gjøre det med følgende begrunnelse:

- Arbeidet med å bygge ut ordninger for oppsummering av forsøkene på aggregert nivå må gjøres allerede nå. Det må gis et formål og en retning, herunder om oppsummeringen skal sikte inn på en ny plan eller ikke. Dette er ikke det samme som å starte den konkrete oppsummering, men å etablere en beredskap og en metode for bearbeiding og dobbelkretslæring, i tide og i hvert fall i god tid før 2008.
  - Spørsmålet om reformen bare består i forsøkene og oppsummering og evaluering av disse, eller om det skal utvikles en mer omfattende reform som etter hvert omfatter alle menigheter, kan ikke lenger utsettes, ikke minst av hensyn til de menighetene som
-

nå søker på nytt og på nytt og som ikke får bevilget midler til forsøk, herunder heller ikke nye faste stillinger.

På denne bakgrunn vil vi anbefale at det påbegynte arbeid med å planlegge perioden etter at forsøkene er avsluttet fullføres, og at det i den sammenheng foretas en ansvars- og rolleavklaring knyttet til dette arbeidet, bl a mellom styringsgruppen og Kirkerådet.

---

## 4 De første søknadene, søknadsbehandling og tildeling

Bidragstere til dette kapitlet er Sverre Dag Mogstad og Olaf Aagedal.

### 4.1 Innledning

Stortinget vedtok i mai 2003 en reform av trosopplæringen i Den norske kirke. Målsetningen med reformen var at man gjennom en 5-10-årsperiode skulle bygge ut en systematisk og sammenhengende trosopplæring i alle menigheter for alle barn og unge i alderen 0-18 år. Arbeidet med reformen skulle starte med en 5-årig forsøks- og utviklingsfase. I løpet av disse årene skulle det gjøres forsøk lokalt som etter intensjonen skal gi et erfaringsgrunnlag for den videre utvikling av reformen.

I 2003 ble det utlyst midler til forsøk og i løpet av 2004 ble det startet 43 forsøksprosjekter hvor 99 menigheter er involvert. Evalueringen av søknadene, søknadsbehandlingen og tildelingen i første tildelingsrunde (høsten 2003/vinteren 2004) ble gjort høsten 2004 og i begynnelsen av 2005.

Delrapport 1 er den første av rapportene fra Arbeidsfellesskapets evaluering av Trosopplæringsreformen. Den omhandler evalueringen av den første søknadsrunden som foregikk høsten 2003/vinteren 2004. På grunn av det store antallet søknader ble hovedvekten av arbeidet konsentrert om en evaluering av de innvilgede prosjektene.

Resultatet av evalueringen er beskrevet i rapporten *Søknader, søknadsbehandling og tildeling. Delrapport 1* (Olaf Aagedal og Sverre Dag Mogstad). Den ble i foreløpig form og uten konklusjoner forelagt prosjektsekretariatet til gjennomgang for å kontrollere faktiske opplysninger. Deretter ble den endelige utgaven med konklusjoner oversendt til styringsgruppen for Trosopplæringsreformen. 15 mars 2005 møtte de to rapportansvarlige og prosjektleder Otto Hauglin sekretariatet og styringsgruppen for gjennomgang og drøfting av rapporten. Det ble ikke gjort endringer i rapporten etter dette møtet. Deretter ble rapporten lagt ut og gjort offentlig tilgjengelig på evalueringsprosjektets egen webside [www.etur.no](http://www.etur.no).

I evalueringen av søknader, søknadsbehandling og tildeling har vi først vurdert hvordan denne arbeidsprosessen er organisert og gjennomført



(prosessevaluering). Vi har deretter vurdert de kriterier som er blitt lagt til grunn for tildelingen og resultatet av tildelingen (innholdsevaluering). Aagedal har gjennomført ”prosessevalueringen”, mens Mogstad har hatt ansvar for ”innholdsevalueringen”.

Rapporten er inndelt i fem kapitler:

- Kapitel 1 gir en kort framstilling av søknadsprosessen
- Kapitel 2 vurderer organisering og gjennomføring av søknadsprosessen
- Kapitel 3 vurderer valg av kriterier for valg av forsøksprosjekter
- Kapitel 4 vurderer tildeling av midler til forsøksprosjekter
- Kapitel 5 er et sammenfatnings- og konklusjonskapitel

I det følgende gjengis hovedkonklusjonene fra denne dele av evalueringen.

## **4.2 Hovedkonklusjoner fra evalueringen av søknadsprosess og tildeling**

### **4.2.1 Oppdragsgiverperspektivet**

*Oppdragsgiverperspektivet* vurderer om prosessen har vært lagt opp slik at den bidrar til at de beste prosjektene blir valgt ut. Våre konklusjoner er her følgende:

Forsøksmidlene ble bredt og effektivt annonsert og materialet tyder på at potensielle søkere fikk tilgang til relevant informasjon. Vi mener imidlertid at informasjonen til søkerne var relativt lite spesifikk når det gjelder spørsmålet om krav til et forsøk. Dette avspeiler seg også i søknadene hvor informasjonen om selve forsøksprosjektet ofte er lite detaljert, sammenlignet med informasjon om søkermenighetene og deres planer og visjoner.

Forsøksmidlene ble utlyst med en relativt knapp tidsfrist, men på tross av dette fikk man inn et stort antall søknader slik at utlyser hadde et stort materiale å velge ut fra. Det kan imidlertid reises spørsmål om den knappe fristen i sin konsekvens førte til en favorisering av de menighetene som på forhånd var kommet lengst i arbeidet med utforming av trosopplæringstiltak, noe som kan vurderes positivt eller negativt alt etter hvilket perspektiv man velger.

Når det gjelder organiseringen av søknadsbehandlingen, var denne effektiv i den forstand at søknadene ble behandlet av flere instanser innenfor en stram tidsfrist. Vi fikk også inntrykk av at det var stor grad av samstemmighet i de ulike faser av søknadsbehandlingen. Denne samstemmigheten kan tolkes og vurderes på ulike måter. Den kan tolkes som et resultat av en prosess med klare kriterier og høy kompetanse i

---

saksbehandlingen, men den kan også fremkomme ved at de ulike ledd i saksbehandlingen har et ”likt” forhold til Trosopplæringsreformen og kommuniserer tett underveis.

Når det gjelder ressurser og rammer for søknadsbehandlingen er vårt inntrykk at man har måttet gjennomgå et svært omfattende søknadsmateriale på kort tid. Hvordan dette eventuelt har påvirket grundighet og kvalitet i søknadsbehandlingen kan vi ikke si noe om. Vi har imidlertid påpekt at vi finner det overraskende at nesten alle av de tildelte prosjektene har fått det beløpet de har søkt om. Dette kan tyde på at gjennomgangen av prosjektøkonomien bør tillegges større vekt ved senere utlysninger.

#### **4.2.2 Søkerperspektivet**

Det andre perspektivet vi har vurdert prosessen ut fra, har vi kalt *søkerperspektivet*. Søknadsarbeidet dreier seg også om en kamp om knappe ressurser (stillinger, driftsmidler osv) og i denne sammenheng blir det viktig at søkerne kan oppleve prosjekttildelingen som legitim og rettferdig. Når vi har vurdert prosessen ut fra dette perspektivet har vi trukket følgende konklusjoner:

Vår evaluering tyder på at alle potensielle søkere fikk tilstrekkelig og likeverdig informasjon om forsøksmidlene som grunnlag for å utarbeide søknader. Et annet viktig krav for at søknadsbehandlingen skal oppleves som rettferdig, er at den skjer på et saklig grunnlag uten at subjektive faktorer som for eksempel saksbehandlers relasjon til søkeren påvirker utfallet.

Dette kravet er blant annet tatt hensyn til ved at saksbehandlerne ikke skal behandle søknader fra eget bispedømme. Derimot har ansatte ved Bispedømmekontorene vurdert og ”silt” søknadene ut fra innhold og sitt syn på søkermenighetenes forutsetninger for å kunne gjennomføre forsøkene. Her er det klart at relasjoner til søkerne kan bringe inn subjektive faktorer som kan svekke det saklige grunnlaget for søknadsbehandlingen. Det kan også være et problem at begrunnelser og premisser for denne utsilingen ikke ble skriftlig nedfelt, mens man ellers i søknadsbehandlingen har tilstrebet høy grad av skriftlighet.

Fra et søkerperspektiv vil det oppleves som viktig at prosjekttildelingen skjer ut fra mest mulig klare kriterier. Det er vanskelig å få tak i hvilke eksplisitte kriterier som er blitt lagt til grunn for saksbehandlingen og hvordan disse er blitt brukt for å rangere søknadene.

Når det gjelder tilbakemelding til søkerne med begrunnelser for tildeling og avslag, har man i denne tildelingen ikke gitt begrunnelser. Vi har vurdert dette i forhold til forvaltningsloven og konkludert med at denne praksisen er juridisk akseptabel. Samtidig har vi påpekt at det av flere

grunner kan være ønskelig at søkerne får en tilbakemelding med begrunnelser.

Dette kan både være viktig i forhold til omarbeiding av søknaden for senere utlysninger og i forhold til søknadsarbeidet som en del av et utviklingsarbeid med tanke på kompetanseheving i arbeidet med trosopplæring. Vi er klar over at slik tilbakemelding også er et kapasitetsproblem ved en så omfattende søknadsmengde, men mener det ville være verdifullt å bruke ressurser på dette, særlig i en tildeling der det kan være vanskelig for søkerne å få tak i tildelingskriteriene.

#### **4.2.3 Kriterier for valg av forsøksprosjekter**

Utviklingen av styringsgruppens kriterier for å vurdere hvilke søknader som skulle få støtte, har gått parallelt med etableringen av Trosopplæringsreformen.

Etter at vi har gjennomgått utviklingsprosessen av kriterier i styringsgruppen og i sekretariatet, har vi sett gode grunner for at det ikke har vært mulig å utvikle kriteriene i forkant av hele utlysning- og tildelingsprosessen. Sekretariatet og styringsgruppen har vært under stort tidspress fordi det har vært målsetningen å få operative prosjekter allerede i 2004. Siden bekreftet tildeling av midler over statsbudsjettet først forelå sent i 2003, har man ikke hatt muligheter for en annen tidsplan enn den som ble valgt.

Vi har i vår evaluering gjennomgått utviklingen av kriteriene og funnet et skille mellom kriterier som var kjent for søkerne før søknadsfristen og kriterier som ble utviklet og formulert etter søknadsfristen

De kriteriene som var kjent for søkerne forut for søknadsfristen var dels kontekstuelle kriterier som man kunne lese ut av de politiske og kirkelige forarbeidene til reformen, dels var det eksplisitte kriterier nevnt i dokumentene som fulgte utlysningen og i selve søknadsskjemaet. Dette er kriterier som i hovedsak er forankret i kirkens dåpsteologi og spesielt i en teologisk begrunnet sammenholdning av dåp og opplæring.

Det er vår oppfatning at de kontekstuelle kriteriene har hatt stor betydning både for styringsgruppen, sekretariatet og for søkerne. I prosjektsøknadene finnes det mange eksempler på at disse kriteriene har gitt søkerne frimodighet til å utvikle prosjekter løsrevet fra tradisjonelle skolepedagogiske målsetninger.

Men vi har også pekt på at disse kriteriene på noen punkter var noe uavklarte. Vi tenker da spesielt på hvordan reformens bredde- og lokalperspektiv forholder seg til dåpsopplæringens teologiske og prinsipielle grunnlag. Det er spesielt stortingsmeldingens språkbruk og måter å formulere mål på som åpner for denne uklarheten. Vi har også

---

pekt på at styringsgruppen kanskje for raskt har overtatt stortingsmeldingens formuleringer.

Selv om vi vil gi styringsgruppen/sekretariatet ros for at de har greid å opprettholde et breddeperspektiv som korresponderer med kirkens dåpspraksis og liturgi, etterlyser vi en mer prinsipiell og konkret drøfting av forholdet og sammenhengen mellom et avteologisert språkbruk og dåpens teologiske innhold. Evalueringen har vist at det på dette punkt gjenstår noe tenkning og presisering.

Denne uklarheten i forarbeidene og i søknadsveiledningen kan ha gitt søkerne for liten hjelp til å reflektere over det spesifikke ved kirkens dåpsopplæring i forhold til diakonale og andre menighetstiltak.

Vi har også pekt på at søknadsskjemaet og veiledningen ble noe for generell, noe som har vanskeliggjort evalueringen av søknadene. Vi har derfor med tilfredshet sett at søknadsskjemaet for 2005 er blitt redigert og blitt mye mer presist.

Styringsgruppen utviklet etter søknadsfristen en rekke kriterier som ble lagt til grunn for lesingen og vurderingen av de søknadene. I hovedsak er det ikke nye kriterier i forhold til de som allerede lå i forarbeidene og i dokumentene knyttet til selve søknadsprosessen. De tunge og førende kriteriene er fortsatt bredde- og lokalperspektivet. I tillegg er det en rekke mer formale kriterier.

Vi har også pekt på det problem som er knyttet til at Trosopplæringsreformen allerede på det politiske nivået i forarbeidene, ble knyttet til en stillingsreform i kirken.

Den måten styringsgruppen/sekretariatet har forstått reformens lokale forankring på reiser noen viktige spørsmål. Det mest sentrale i denne sammenheng er når lokalperspektivet knyttes sammen med en for sterk identifikasjon mellom forsøk og reform. Vi er oppmerksom på at det ligger sterke politiske føringer både bak lokalperspektivet og sammenknyttingen mellom forsøk og reform, men vi mener at styringsgruppen/sekretariatet kunne gjort et klarere skille slik at det ble mulig fra sentralt hold å initiere pedagogisk viktige forsøk og forsøk som ikke var bundet av bredde- og lokalperspektivet. Bakgrunnen for denne kritikken er knyttet til en usikkerhet om hvorvidt summen av alle lokalt utviklede prosjekter, vil gi den nødvendige bredde i forsøksvirksomheten.

#### **4.2.4 Vurdering av tildelingen av midler til forsøksprosjekter**

Det har vært vanskelig å vurdere om tildelingen av prosjektmidler har vært rettfærdig i den forstand at det er de beste prosjektene som har blitt valgt. Årsaken til dette er todelt.

---

For det første er det forårsaket av at kriteriegrunnlaget ikke er presist formulert. For det andre henger det sammen med at søknadstekstene for en stor del er upresise og hvor det er vanskelig å skille mellom beskrivelsen av menighetenes virksomhet og beskrivelsen av nye prosjekter og tiltak.

Den samlede tildeling tilfredsstillende både de demografiske kriteriene og fordelingen på bispedømmer. Både store og små menigheter har fått tildelt prosjekter. Det samme gjelder flerkulturelle og flerspråklige menigheter. Fordelingen mellom by og land og kyst og innland er også godt ivare tatt. Vi har pekt på at en i neste tildelingsrunde kunne vurdere å prioritere indre og nordre Østland, søndre Østfold og større sentrale menigheter i Oslo. En slik prioritering forutsetter at prosjektene er gode og kan konkurrere med andre prosjekter.

Tildelingen tilfredsstillende også kravet om å forsøk innenfor alle fasene, samt forsøk med fullskalaprojekter. I den forbindelse har vi stilt spørsmålsteget bare ved valget av antall fullskalaprojekter. Vi har forstått at man har ønsket et høyt antall uten at vi har sett begrunnelsen for dette.

Samlet sett er det valgt prosjekter som har gode indirekte tiltak rettet mot ledere og foreldre og direkte tiltak mot målgruppene. Denne vurderingen gjelder i hovedsak også for det enkelte prosjekt som har fått støtte. I vår samlede vurdering vil vi også understreke at prosjektene har en bred innholdsmessig spredning av tiltak og pedagogiske former. Alle prosjektene har så langt vi kan vurdere forslag til nye tiltak.

Blant de tildelte prosjektene finnes også eksempler på forsøk på tvers av menigheter/prestegjeld og samarbeidsprosjekter mellom menighet og frivillige organisasjoner.

På et punkt har det vært vanskelig å evaluere søknadene. Det gjelder identifiseringen av hva som er nye tiltak og hva som er videreføring og/eller forsterkning av allerede pågående virksomhet. Årsaken til denne vanskeligheten ligger først og fremst i søknadstekstene. Med det reviderte søknadsskjemaet som foreligger for 2005, bør denne vanskeligheten være ryddet av veien.

#### **4.2.5 Samlet konklusjon**

Vi har i denne delrapporten evaluert den første søknadsrunden som foregikk høsten 2003/vinteren 2004. Vi har pekt på en rekke mindre, men likevel viktige svakheter og mangler. Det har vært vår intensjon å fremheve og tydeliggjøre disse for at den pågående forsøks- og reformprosessen skal kunne justeres med sikte på å bli bedre.

Men selv om vi har påpekt og fordypet oss i de mange kritiske detaljene, er det likevel vårt hovedinntrykk etter evalueringen at

styringsgruppen/sekretariatet har gjort en faglig og administrativ godt begrunnet og vel gjennomført tildelingsprosess. Ikke minst skal sekretariatet ha ros for gjennomføringen. Den har på alle punkter vært preget av et stort engasjement og effektiv bruk av sekretariatet.

---

## 5 Opplagg for evaluering av mentorordning og kompetansenettverk

Bidragstere til dette kapitlet er Leif Gunnar Engedal og Ann Midttun.

### 5.1 Mentorordningen - Kvalitetssikring og kompetanseutvikling

Mentorordningen er etablert som et viktig element i gjennomføring og kvalitetssikring av Trosopplæringsreformen (TOR). Ordningen skal underkastes kritisk evaluering mht organisering, innhold, funksjon, virkninger m.m.. En grundig gjennomgang av dette forutsetter at:

- De ulike prosjekter og tiltak er etablert og har fungert i noen tid.
- Det konkrete samspillet mellom lokal prosjektledelse og mentor har vart over noe tid.

Ennå er de fleste prosjekter og tiltak i en relativt tidlig fase. De første kontaktene mellom mentorer og lokal prosjektledelse skjedde stort sett utover høsten 2004, og er antakelig ennå i en fase der man er i ferd med å finne en tjenlig form på samhandlingen. Det tar naturlig nok noe tid før man blir kjent, får gjort praktisk avtaler, får avklart nødvendige prioritering, fokusert på tjenlige arbeidsformer m.m..

Med bakgrunn i dette sier det seg selv at det pr medio mai 2005 foreligger relativt lite materiale som kan belyse mentorordningens faktiske innhold og funksjon i TOR så langt. Det materialet som ligger til grunn for våre vurderinger i det følgende, er derfor i hovedsak:

- De dokumenter som IKO og prosjektsekretariatet har utarbeidet som retningsgivende for mentorordningen
  - Mentorenes skriftlige rapportering av egne erfaringer fra i alt 38 prosjekter/menigheter høsten 2004
  - Informasjoner innhentet fra samtaler med ansatte i IKO og i prosjektsekretariatet i Kirkerådet (KR)
  - Foreløpig analyse av rådata om mentorordningens funksjon, hentet fra evalueringsprosjektets Spørreskjemaundersøkelse 1, gjennomført april 2005.
  - Observasjoner og vurdering fra deltakelse på møte vedrørende etablering av "Nasjonalt kompetansenettverk for trosopplæring"
-

- Egne planlagte arbeidsmåter og tiltak i den videre prosess med evaluering av mentorvirksomheten

Dette innebærer at de foreløpige vurderinger som gjøres i dette kapitlet, i hovedsak vil fokusere på følgende punkter:

- Den forståelse av *mentorfunksjonens organisering og innhold* som kommer til uttrykk i dokumenter fra IKO og prosjektsekretariat
- De vurderinger av *mentorordningens faktiske funksjon* som kommer til uttrykk i mentorenes skriftlige selvrappotering høsten 2004

I tillegg til dette vil vi også redegjøre kort for annet relevant materiale til vurdering av mentorordningen som enten foreligger i ubearbeidet form, eller som er planlagt innsamlet i løpet av inneværende år

Samlet sett er målsettingen begrenset til å tegne noen foreløpige, men viktige streker i bildet av mentorordningen slik den så langt er etablert, og gjøre våre vurderinger i tilknytning til dette.

## 5.2 Mentortjenesten – innhold og organisering

Hva er en mentor? Hvilke oppgaver har man tenkt at mentoren skal gå inn i, og hvordan er disse tenkt organisert og utformet ?

Går man med slike spørsmål til de relevante dokumenter, får man ikke uten videre et entydig svar. Sett under ett, tegnes det allikevel rimelig tydelige konturer av de organisatoriske rammene for ordningen og de mest sentrale oppgaver og funksjoner som mentoren skal gå inn i. Kort skissert kan dette beskrives langs følgende linjer:

### 5.2.1 Mentorordningens organisatoriske rammer

- Den sentrale styringsgruppen for TOR har gjennom en egen avtale gitt IKO operatøransvaret for etablering og drift av mentorordningen. Avtalen skal revideres årlig.
  - Det er etablert en egen ledergruppe for mentortjenesten med i alt fire personer fra IKO og Prosjektsekretariatet. Denne gruppen har ansvaret for å rekruttere og følge opp mentorene.
  - Rekrutteringen inn til mentorkorpset sommer og høst 2004 skjedde hovedsakelig i to faser: En første sonderingsfase med annonsering, drøftinger med Bispedømmekontorene, direkte kontakt med navngitte personer m.m. Deretter ble mentorene valgt ut på bakgrunn av skriftlig søknad med referanser etc.
  - Alle forsøksprosjektene er forpliktet til å ha en mentor. Den lokale prosjektledelse og mentor skal sammen utarbeide konkrete planer for hvordan samhandlingen mellom mentor og forsøket skal organiseres.
-



- IKO inngår en skriftlig avtale om økonomiske vilkår og tidsrammer med den enkelte mentor og det enkelte forsøksprosjekt. Små prosjekt får det samme tilbudet som store prosjekt.
- Hver enkelt mentor skal minimum to ganger pr. år ha kontakt med og rapportere skriftlig til mentoransvarlig på IKO. Skriftlig rapportering skjer på standard skjema utarbeidet av IKO.
- Dersom det oppstår betydelige avvik og/eller konflikter knyttet til gjennomføring av forsøksprosjektet, skal den lokale prosjektledelse rapportere dette til prosjektsekretariatet.
- Mentor har ingen kontrollfunksjon eller noe rapporteringsansvar mht avvik eller uregelmessigheter i gjennomføringen av det enkelte prosjekt. Slikt ansvar ligger helt og fullt hos den lokale prosjektledelse. Dersom det etter mentors vurdering oppstår betydelig avvik og/eller konflikt i prosjektgjennomføringen, er mentors oppgave begrenset til å ansvarliggjøre den lokale prosjektledelse.

### **5.2.2 Mentorordningens innhold og hovedfunksjoner**

Mentors hovedoppgaver er knyttet til å:

- Stimulere det pedagogiske utviklingsarbeidet med tanke på å sikre kvaliteten i arbeidet slik at de oppsatte mål kan nås
- Fokuserer på innhold og retning i de pedagogiske endringsprosessene, og gi kvalifisert veiledning i forhold til disse
- Være en motiverende og inspirerende følgesvenn som skaper og frigjør energi, og som har øye for den enkelte medarbeider og dennes bidrag
- Være en kritisk og konstruktiv samtalepartner både i forhold til tiltak, prosess og målsetting for de ulike virksomheter
- Bidra til tverrfaglig samarbeid slik at alle yrkesgrupper i menigheten opplever seg integrert og tatt på alvor
- Bidra til å systematisere og viderebringe de erfaringer som høstes i gjennomføringen av de ulike prosjektene
- Aktivt identifisere seg med reformens grunntanker slik de for eksempel kommer til uttrykk i målsettingen om breddeperspektiv og tverrfaglighet.

### **5.2.3 Vurdering av rammer og innhold i mentorordningen**

#### ***Mentorbegrepet***

I de dokumenter som er utarbeidet i tilknytning til etablering av mentorordningen, har man bl.a. villet beskrive egenarten og innholdet i mentorens oppgaver. Det samme har vært et sentralt mål i de foredrag og arbeidsprosesser som er gjennomført på samling for potensielle mentorer i august 2004.

---

Det er her gjort et fortjenstfullt forberedende arbeid med tanke på presisering av det innhold man ønsker at mentorfunksjonen skal ha i TOR.

Samtidig er det etter vår vurdering grunn til å etterlyse et mer utdypende klargjøring på dette punkt. Dette forsterkes av det forhold at mentorbegrepet i dag blir brukt i mange ulike sammenhenger og med til dels betydelig variasjon i innhold. Viktige momenter med betydning for framtidig utforming av mentorrollen kunne vært klargjort bedre dersom man for eksempel hadde presisert mentorens rolle i forhold til beslektede begreper som (arbeids-)veiledning, coaching, rådgivning og lignende.

I foreliggende dokumenter blir flere sentrale begreper som anvendes for å innholdsbestemme mentorfunksjonen, stående ganske ukommenterte. Et eksempel på dette er de sentrale begrepene ”pedagogisk utviklingsarbeid” og ”pedagogiske endringsprosesser”. Ettersom disse åpenbart markerer helt sentrale innholdsmomenter i mentorfunksjonen, ville det vært en fordel om man hadde presisert nærmere hvilket innhold disse begrepene har i den konteksten som TOR angir.

En slik klargjøring ville bidratt til å tydeliggjøre hvilke faglige forutsetninger og forventninger som TOR/ IKO har til de som går inn i mentorrollen. I neste omgang ville dette muliggjøre en mer presis vurdering av hvem som er egnede kandidater. Dermed ville også hele prosessen med utvalg og etablering av mentorkorpset blitt mer målrettet.

### **Rekruttering av mentorer**

Som referert ovenfor ( pkt 5.2.1.) ble prosessen med rekruttering av mentorer initiert ved hjelp av flere ulike typer tiltak som intern-kirkelig annonsering, personlige kontakter m.m..

Sett utenfra er det ikke lett å få et rimelig presist og pålitelig bilde av hvordan denne prosessen har forløpt, og hvilke faktorer som reelt har vært de mest styrende og virksomme i utvelgelsen. Etter vår vurdering tyder imidlertid mye på at faktorer knyttet til *tidspress* og ”*positivt angiveri*” har vært ganske avgjørende, i alle fall i oppstarten av prosessen.

Det sier seg selv at en slik framgangsmåte ikke er ideell. Den gir for stort spillerom for tilfeldigheter og subjektivt skjønn, og kan lett komme i konflikt med viktige målsettinger som for eksempel å sikre best mulig faglig kompetanse og gjenspeile idealene om ”tverrfaglighet” og ”bredde” også i mentorkorpset. En del av mentorene har heller ikke deltatt på noen fellessamling for mentorene der det ble redegjort for reformens visjoner og profil.

---

### ***Mentors rapportering***

De formelle sidene knyttet til mentors rapportering er for så vidt greitt beskrevet i ulike saksdokumenter ( jfr. pkt. 5.2. ovenfor). Den etablerte ordning sikrer i utgangspunktet en regelmessig kontakt mellom den enkelte mentor og den mentoransvarlige ledelse på IKO. At dette skal skje både skriftlig gjennom faste skjemarapporteringer og gjennom oppfølging i egne regionale og/eller nasjonale konferanser, må anses som en stor styrke ved den etablerte ordning.

Det punkt som imidlertid framstår som det mest problematiske og uavklarte, er hvordan mentorene skal forholde seg i de tilfeller der det oppstår betydelige avvik og/eller konflikt i forhold til gjennomføringen av det aktuelle forsøksprosjekt. Som nevnt ovenfor, har mentor i utgangspunktet ingen kontrollfunksjon eller noe rapporteringsansvar overfor den sentrale TOR-ledelse/IKO i tilfeller der det oppstår avvik eller uregelmessigheter i gjennomføringen av det enkelte prosjekt. Slikt ansvar ligger helt og fullt hos den lokale prosjektledelse.

Det er rimelige og forståelige grunner til at man har etablert en slik ordning. Men ettersom administrative ordninger helst også skal legge til rette for konstruktiv adferd når ting ikke fungerer etter forutsetningene, er det etter vår vurdering grunn til å spørre om mentorordningen er tilstrekkelig avklart på dette punkt.

Man kan tenke seg en situasjon der gjennomføringen av et prosjekt etter mentors beste vurdering verken skjer i samsvar med prosjektsøknaden eller i samsvar med for eksempel grunnleggende forutsetninger om bredde i reformarbeidet. Dersom slike forhold vedvarer til tross for mentors gjentatte påpekninger, samtidig som intet rapporteres fra lokal prosjektledelse til prosjektsekretariatet, hva gjør mentor da? Etter vår vurdering ville ordningen for mentors rapportering tjent på mer avklaring og større tydelighet på dette punkt.

### ***Relasjonen mentor – forsøksprosjekt***

Det sies i dokumenter utarbeidet av IKO at man ikke ønsker en stram styring av premisser for samhandling mellom mentor og det lokale forsøksprosjekt. Innenfor de rammer som mentorfunksjonen og det lokale prosjektarbeid legger, bør man stå mest mulig fritt til å utforme innhold og form i samhandlingen i lys av lokale forhold. Med bakgrunn i dette legges det også opp til at relasjonen mellom mentor og menighet skal evalueres en gang hvert semester.

Dette utgangspunktet er velbegrunnet og tjenlig. Samtidig undres vi på om dette anliggende ivaretas på en god måte gjennom den ”Skisse til grunnlagssamtale mellom prosjektmenighet og mentor” som IKO har utarbeidet. Antakelig er dette notatet tenkt som en slags huskeliste for viktige momenter som man bør avklare for å sikre en best mulig

---

samhandling mellom mentor og menighet. Likevel står man i fare for å legge for detaljerte og markerte føringer på hvordan relasjonen mentor – prosjektmenighet bør utformes. Mentor og lokal prosjektledelse bør etter vår vurdering stå langt friere i forvaltningen av det ansvar begge parter har for en god gjennomføring av prosjektarbeidet.

#### **5.2.4 Mentortjenestens funksjon høst 2004**

Pr i dag har IKO en ”pool” på 40 mentorer. 28 av disse har ansvar for oppfølging av fra 1- 3 forsøksprosjekter. Ledergruppen ønsket i utgangspunktet at mentorene skulle ha flere enn ett prosjekt slik at man kunne dra veksler på parallelle prosesser, men flere av mentorene har likevel bare ett prosjekt.

Med unntak av ett prosjekt, er mentorfunksjonen kommet godt i gang. Som nevnt innledningsvis, ga alle mentorene høsten 2004 en kort skriftlig rapport til IKO om sine erfaringer og vurderinger ved oppstarten av prosjektarbeidet. Det foreligger i alt 38 skriftlige rapporter.

Materialet gjenspeiler en rekke av de erfaringer og refleksjoner som mentorene har gjort i den første fasen av arbeidet. Dette må anses som et meget verdifullt materiale for IKOs sekretariat, selv om rapportene er relativt kortfattede. Vi er også kjent med at det pr april 2005 foreligger et skriftlig materiale som rapporterer om den lokale prosjektledelsens erfaringer med mentorordningen fra høsten 2004. Dette materialet vil selvsagt være av stor betydning for vår evaluering av mentorordningens faktiske funksjon. Men det har dessverre ikke vært mulig på det nåværende tidspunkt å få tilgang til dette materialet da det ennå ikke er tilstrekkelig bearbeidet og klargjort.

Ny samling for mentorene er også planlagt 30 mai i Oslo.

Det er grunn til å gi IKO og KR's Prosjektsekretariat kreditt for at de på ganske kort tid har maktet både å:

- etablere et tilstrekkelig stort mentorkorps
- utvikle ordninger og avtaler som ser ut til å fungere etter sin hensikt
- iverksette mentorfunksjonen i praksis over hele landet med god nok kvalitet

Det som følger nedenfor er basert ensidig på de 38 skriftelige rapportene om mentorenes erfaringer og refleksjoner. Med bakgrunn i en gjennomgang av de innleverte rapportene, omtaler vi noen momenter som vi finner særlig relevante og viktige i denne fasen av arbeidet med TOR.

---

**Generelt inntrykk fra mentorrapportene: Positive forventninger og sterkt engasjement**

Mentorenes selvrapportering gir gjennomgående et positivt inntrykk. Dette gjelder både mht egen funksjon i rollen som mentor, erfaringer fra de første møtene med den lokale prosjektledelse, og forholdet til IKO som tilrettelegger av mentortjenesten.

For alle gjelder det imidlertid at de ganske nylig har startet opp arbeidet. Erfaringsgrunnlaget er derfor lite, og spenningen ganske stor med tanke på hva som venter. Men utgangspunktet og begynnererfaringene slik de beskrives i rapportene, er tydeligvis preget av entusiasme og positive forventninger.

**Fokusering og vurdering av mentortjenesten**

Som rimelig er i oppstartsfasen, rapporterer mentorene gjennomgående om fokusering på å bli kjent med lokale aktører, særlig lokal prosjektledelse, samt innhold og egenart i det aktuelle prosjekt.

Rapportene gir inntrykk av at man har arbeidet konkret og målbevisst med klargjøring av mentorrelasjonens egenart, samt fiksering av nødvendige avtaler for det videre arbeidet. Det framgår også at man her har hatt god nytte av det forarbeidet og den veiledningen som IKO har utarbeidet. De få som kjenner på usikkerhet og sliter med å etablere tjenlig kontakt med lokal prosjektledelse, vil det være særlig viktig at IKO følger tett i den videre prosessen.

Det rapporteres fra flere en viss usikkerhet mht omfanget av arbeidet som mentorrelasjonen krever, selv om det i følge IKOs avtale med menighetene skal utgjøre en ukes arbeid per semester. Usikkerheten gjelder hvor mye som med rette kan forventes av mentor fra lokal prosjektledelse.

Men ikke desto mindre er flere opptatt av at mentors involvering i prosjektarbeidet ikke skal oppleves som en ekstra ”byrde” for allerede sterkt belastede lokale medarbeidere. Etter vår vurdering er dette en tematikk som det vil være viktig å holde under oppsikt med tanke på en tjenlig videreføring av mentorprosessen.

Det er i og for seg ikke merkelig at mentorene selv gjennomgående vurderer mentorfunksjonen som svært viktig og konstruktiv for gjennomføringen av TOR. Man verdsetter de muligheter for faglig dialog, kritisk-konstruktiv utenfra-perspektiv og erfaringsutveksling som mentorvirksomheten gir. Samtidig er det viktig å merke seg de forutsetninger som flere markerer for at disse positive mulighetene skal bli virkelighet. Det framheves som avgjørende for en konstruktiv mentorinnsats at:

- man jobber seg grundig inn i forutsetningene for og egenarten i TOR som helhet – ikke minst breddeperspektiv og tverrfaglighet
- man gjør et skikkelig arbeid med å sette seg inn i den lokale kirkelige kontekst og egenarten i det omsøkte prosjekt
- man finner den rette dynamikken mellom nærhet/støtte og utfordring/kritikk i mentorrelasjonen.

### **Prosjektledernes vurdering av mentorordningen – foreløpige resultater**

En mer grundig vurdering av mentorfunksjonen er selvsagt avhengig av at brukernes synspunkter blir hørt. Et første arbeid med innhenting av slike opplysninger om mentorordningen, er imidlertid gjort. Spørsmål knyttet til mentorordningen inngikk i spørreundersøkelsen som ble gjennomført for alle forsøksprosjektene.

De første rådata fra denne undersøkelsen foreligger nå. Nedenfor gis en kortfattet presentasjon av noen momenter fra dette materialet. Det dreier seg om svar på i alt 6 spørsmål som gikk direkte på vurderinger av mentortjenesten.

- **Generell vurdering**
    - 40 (93 %) av 43 forsøk har hatt kontakt med mentor. De tre som ikke har hatt kontakt med mentor, oppgir at de selv ikke har ansett det som viktig eller at de ikke har blitt invitert til samtale.
    - Mentors bidrag til forsøksarbeidet oppleves i overveiende stor grad som verdifullt. (Gjennomsnittskåre 3,84 av 5)
    - 32 (80 %) av forsøkene opplever at mentorene har engasjert seg på en tilfredsstillende måte i prosjektet. 7 (18 %) mener at mentorene har vært for lite involvert.
    - 30 av 39 (77 %) av forsøkene mener at mentor har en klar forståelse av sin egen rolle i forhold til forsøket. 9 (23 %) er usikre på dette, men ingen har svart at mentorene ikke har en klar forståelse.
    - 32 (84 %) av forsøkene mener mentor har en klar forståelse av forsøkets faglige mål og egenart. 6 (16 %) er usikre på dette.
  - **Ulike elementer i mentorfunksjonen.** På spørsmål om hvilke funksjoner som oppleves som viktigst i mentors arbeid, framkommer følgende rangering (her kunne man krysse av på flere alternativ):
    - Helhetlig prosjektarbeid som det viktigste (33 av 43)
    - Veiledning på prosess og endring (23 av 43)
    - Veiledning på motivasjon og personlig oppbacking (19 av 43)
-

- Pedagogisk/didaktisk veiledning (8 av 43).

De tema som har vært mest sentrale i mentors arbeid er:

- Forsøketssøkets fremdrift (62 %)
- Valg av virkemidler og aktiviteter (49 %)

Mindre sentrale har følgende tema vært:

- Forsøkes funksjon som trosopplæring (28 %)
- Pedagogisk/didaktisk veiledning (18 %)
- Struktur, samarbeid og organisering (16 %)
- Teologiske spørsmål (3 %)

- Faglige nettverk. På spørsmål om forsøksmenighetene inngår i faglige nettverk, svarer kun 24 % ja. Det vises da til nasjonale og regionale nettverk som springer ut fra Kateketforeningen, til referansegrupper i prostiet, til KFUK-KFUM, Høgskolen på Lillehammer o.a..

Vår foreløpig konklusjon blir dermed at de refererte data bekrefter i det store og hele det bilde som ellers er tegnet i vår vurdering:

Mentorordningen er gjennomgående godt etablert. Også sett fra brukernes side, fungerer ordningen i hovedsak med tilfredsstillende kvalitet. Et par momenter kan det imidlertid være grunn til å merke, nemlig det forhold at prosjektlederne anser *den pedagogisk-didaktiske og den teologisk-innholdsmessige* veiledning som minst relevant og viktig. Det kan være aktuelt å følge opp dette med tanke på den videre evaluering av mentorenes arbeid.

### 5.2.5 utfordringer og ønsker for det videre arbeid for mentortjenesten

Et stort flertall rapporterer om at de er godt i gang og opplever de etablerte relasjoner og prosesser som konstruktive. Samtidig gis det flere klare meldinger med tanke på forbedringer i det videre arbeidet med å utvikle best mulig kvalitet i mentorarbeidet. De viktigste momentene her kan oppsummeres i følgende:

- *Avklaring av mentorrollen.* Selv om flere grunnlagsdokumenter beskriver innholdet i mentorrollen, etterlyser flere av mentorene et videre arbeid med å innholdsbestemme og avgrense denne. Dette bør være et sentralt tema i den videre prosess.
  - *Kursing og veiledning.* Behovet for kursing og veiledning går igjen hos svært mange, og det framheves av flere som særlig viktig i løpet av den første fasen/det første året i prosjektarbeidet. Man ønsker sterkt at det legges til rette arenaer for *erfaringsdeling og kunnskapsutveksling*. Dette må gis prioritet i det videre arbeid. I denne sammenhengen er veksling og samspill mellom regionale og sentrale kurs et viktig tema.
-

- *Informasjon og organisering.* Behovet for ytterligere klargjøring av de organisatoriske rammene for samhandling innenfor triangelet mentor – lokal prosjektledelse – sentral prosjektledelse/IKO er tilstede. Det er tydeligvis betydelige forskjeller når det gjelder mentorenes informasjons- og kunnskapsnivå både i forhold til TORs organisering, og med tanke på organisatoriske forhold knyttet til lokalt prosjektnivå.

### 5.3 Kompetanseutvikling og kompetansenettverk

En meget viktig side ved gjennomføringen av hele TOR er utvikling av kompetanse gjennom systematisk innsamling og bearbeiding av erfaring og kunnskap. I Stortingsmelding nr. 7 (2002-2003) som ligger til grunn for TOR, er dette bl a knyttet til etablering og utvikling av et ”nasjonalt kompetansenettverk for trosopplæring”.

Etter vår vurdering må etableringen av et slikt nettverk anses som meget viktig for utvikling og kvalitetssikring av hele reformen. Dette kan også ses i direkte sammenheng med det behov for kursing, erfaringsutvikling og kunnskapsutvikling som meldes med så stor tyngde i mentorenes rapporter.

Vi konstaterer at pr mai 2005 er arbeidet med denne siden av reformen ennå i startgroen.

Et større møte for drøfting av saken ble avholdt i Oslo 17 februar 2005 med deltakere fra kirkelige utdanningsinstitusjoner, høyskoler, forskningsmiljø, kirkelige yrkesorganisasjoner o.a.

Møtet avdekket betydelig uenighet og mange uavklarte problemstillinger knyttet til hvordan et framtidig kompetansenettverk skal organiseres.

Styringsgruppen for Trosopplæringsreformen drøftet saken videre i sitt møte den 15-16 mars 2005 under overskriften ”Nasjonalt kompetansenettverk” (Sak 08/05) Her ble det fattet vedtak om at Prosjektsekretariatet skal etablere et kompetansenettverk med sikte på oppstart fra høsten 2005. Sekretariatet har på vår forespørsel presisert at Styringsgruppa ikke har vedtatt et nettverk, men vil initiere/samordne ulike nettverk som vil stimulere og reflektere rundt forsøks- og utviklingsarbeidet, både på nasjonalt og regionalt nivå. På sikt vil en vurdere om dette skal utvikles til et permanent nettverk.

Sentralt i denne virksomheten vil være

- Årlig nettverksmøte og fagkonferanse: 1-2 dagers samling med bred representasjon.
- Etablering av tidsavgrensede arbeidsgrupper som arbeider med ulike temaer som reformen med fagpersoner som arbeider med



trosopplæring på ulike nivå: Prosjektansatte (lokalt og sentralt), mentorer, kirkelige fagkonsulenter (bispedømme og sentralt), representanter for de kirkelige faggruppene og fagpersoner fra ulike utdanningsinstitusjoner/forskningsmiljøer.

- Nettverksressurs på internett: Faglig ressursbase.

Styringsgruppen har også gitt prosjektsekretariatet ansvar for å utarbeide et såkalt "visjonsdokument" som skal klargjøre hovedperspektiver og målsettinger for nettverkets arbeid. Dette er ikke vedtatt ennå.

Vi konstaterer altså at arbeidet med etablering av nasjonalt kompetansenettverk ennå befinner seg på et forberedende stadium. Det gjenstår å se hvordan egenarten og funksjonsmåtene til nettverket utvikles.

I perspektiv av de utfordringer som mentorvirksomheten gir, vil vi understreke den store betydning som et slikt nettverk vil kunne få. Det bør etter vår vurdering bli en sentral arena for innsamling, kritisk analyse og systematisk videreutvikling av de erfaringer som gjøres i TOR. Skjer ikke dette på betryggende vis, risikerer man å "miste" enestående muligheter for erfaringsbearbeidelse og kunnskapsutvikling knyttet til kirkelig undervisning/dåpsopplæring. I denne sammenhengen vil et faglig kompetent og engasjert mentorkorps representere en meget viktig ressurs.

#### **5.4 Evaluering av mentortjenesten og kompetansenettverk– veien videre**

TOR er ennå i en oppstartsfasen. Dette preger dermed også erfaringene med etablering av mentorfunksjonen. Den mer allsidige og grundige vurdering av hvordan mentortjenesten faktisk fungerer i gjennomføringen av de ulike prosjektene, vil derfor måtte foretas på et senere tidspunkt.

Slik vårt arbeid er planlagt, vil vi gjennomføre den viktigste innsamling av data for vår analyse i løpet av høst 2005/ vinter 2006. Målet er å framskaffe et empirisk materiale som kan belyse mentorenes faktiske funksjon innen rammen av prosjektarbeidet i et utvalg forsøksprosjekter. Hvilke prosjekter det her dreier seg om, er ikke endelig fastsatt. Men vi ønsker å sikre en viss variasjon m.h.t. slike variabler som sosio-kulturelle forhold, menighetstype, geografi, religiøse tradisjoner m.m.

Vi vil her bl.a. gjennomføre intervjuer med mentor og lokal prosjektleder, samt ha samtaler med de involverte i staben. Dette vil gi oss et verdifullt materiale som gjør det mulig å danne seg et langt mer nyansert og kritisk bilde av mentorfunksjonen enn det som har vært mulig så langt.

I tillegg til dette er det også aktuelt med en videre analyse av materialet fra de spørsmål om mentorrollen som inngår i Spørreskjemaundersøkelse 1 (jfr. pkt. 3.3. ovenfor). Sett under ett innebærer dette at vårt arbeide med evaluering av mentorordningen vil basere seg på følgende materiale og arbeidsmåter:

- Analyse av relevante dokumenter
- Spørreskjema (som sendes før besøk) til mentor og lokal prosjektansvarlig
- Intervjuer med mentor og lokal prosjektansvarlig
- Samtaler med involverte i stab
- Deltakelse på mentorsamling(er) arrangert av IKO

Hvordan kompetansenettverket vil bli fulgt opp i evalueringen avhenger av hvilken utforming dette vil få og hvilken rolle det vil spille.

Evalueringsdesignet for denne delen vil derfor bli fastsatt senere i 2005..

---

## 6 Opplegg for innholdsanalyse av læringsteorier og didaktikk

Bidragstyttere til dette kapitlet er Heid Leganger-Krogstad og Sverre Dag Mogstad.

Det er i kapittel 2 gjort rede for hvorfor vi ikke har definert et kriteriegrunnlag som legges til grunn for evalueringen av Trosopplæringsreformen. I korthet går denne begrunnelsen ut på at hele reformen i så stor grad er utviklings- og prosessorientert og at den derfor bør ha en mer prosessorientert evaluering, dvs at evalueringsgrunnlaget utvikles underveis. Etter vår mening vil en slik evalueringsform også kunne tilføre reformen mest kunnskap og muligheter for korrigeringer. Med dette valget vil vår didaktiske evaluering legges opp både som en prosessevaluering og en sluttevaluering.

Vi har i kapittel 2 vist at et av de grunnleggende problem i reformen er forholdet mellom *tro - erfaring - opplæring*. Vi har sett hvordan trosbegrepet både kan relateres til sosialisering- og erfaringsfaktorer og til mer tradisjonelle opplæringsfaktorer. Trosopplæringsreformen plasserer seg mellom opplæring og sosialisering, delvis som en syntese, delvis som en spenning.

For den didaktiske evalueringen betyr det at vi må gå inn i en analyse av spenningsfeltet mellom lokalt utformet kunnskapsinnhold og sentralt gitte planers implisitte normative innhold.

En grunnleggende problemstilling i denne sammenheng blir å spørre om hvordan de lokale lederne opplever og forstår troskomponenten i prosjektenes tilbud til barn og unge. Gjennom denne problemstillingen vil en da kunne få grep på hvordan troskomponenten kan utgjøre det særegne ved sosialiseringen.

### 6.1 Teoriperspektiv til analysen

Et hovedspørsmål i forbindelse med den didaktiske evalueringen har vært hvordan vi skulle overføre den grunnleggende tenkningen i kapittel 2 til didaktiske kategorier.

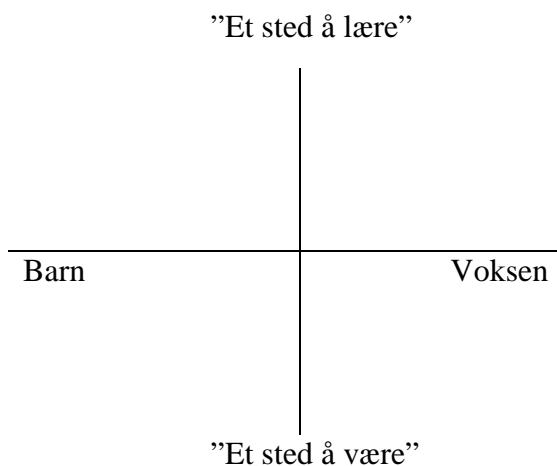
Så langt i vår tenkning har vi stoppet ved en dimensjonstenkning. Ved hjelp av denne har vi forsøkt å fange inn viktige didaktiske teoriperspektiver. Dimensjonen er samlet om tre hovedperspektiv:

- Læringsteoretiske dimensjoner
- Kontekstuelle dimensjoner
- Sosiologiske dimensjoner.

Teoriperspektivene er deretter forsøkt operasjonalisert i en metodisk evaluering som det er gjort kort rede for i kapittel 6.2.

### 6.1.1 Læringsteoretiske dimensjoner

Med modellen under ønsker vi å få frem to didaktiske dimensjoner og relatere disse til hverandre. Modellen kan illustreres på følgende måte:



Den første dimensjonen strekker seg fra barn til voksen. Med den vil vi fokusere hvordan prosjektene både teologisk og didaktisk forstår og bestemmer deltakerne i dåpsopplæringsprosjektene.

På den ene side er det klart at all opplæring og oppdragelse har et mål om å utvikle barnet til en selvstendig voksen. Opplæringen innretter seg etter hvilken kompetanse en tenker at voksenlivet vil kreve. Barnets forutsetninger intellektuelt, sosialt, etisk og motorisk er i stadig utvikling fra det umodne og uselvstendige til det modne og selvstendige. Barn på ulike alderstrinn og med ulike forutsetninger er modne for ulike aktiviteter og undervisning. Barnet bør først få melk før det får fast føde. Men barnet blir ikke sterkt av å leve på melk hele livet. Troslivet utvikles altså gjennom tilføring av fast føde. Fast føde uttrykker her behovet for å tilegne seg voksen kunnskap.

På den annen side er det slik at når det gjelder spørsmålet om utvikling i tro, så setter Jesus barnet opp som ideal for de voksne. Den største i Guds rike er barnet fordi det lever i full tillit og i avhengighet av Gud og menneskene rundt seg. Når det gjelder hva tro er, ber Jesus de voksne om å studere barnet. Religiøs tro utvikles ikke jevnt og kontinuerlig slik utviklingen går på de fleste andre livsområder. Ingen blir heller utlært i troen, så når det gjelder kristen tro, kommer teorien om livslang læring virkelig til sin gyldighet.

Den beskrevne dobbeltheten er avspeilet ved den horisontale aksene med barn og voksen som ytterpunkter.

Noe forenklet kan en si at det er to hovedoppfatninger av barnet/den unge. Den ene oppfatningen bestemmer barn og unge som noe potensielt, som får verdi i kraft av hva det en gang kan bli. Verdimålestokken blir da den voksnes liv og tenkning. Dermed blir det viktig å forberede barn og unge for livet i de voksnes verden. Et hovedelement i denne forberedelsen blir da kunnskapsformidling. Den andre hovedoppfatningen gir barn og unge verdi i kraft av hva de er som barn og unge. Den innebærer at barnet blir tatt alvorlig som barn, og at det blir betraktet som fullverdig både overfor Gud og i samfunnet.

På denne bakgrunn kan en antyde en del pedagogiske konsekvenser. Siden det døbte barnet ved dåpen er satt inn i Guds rike og lever i et naturlig rett gudsforhold, kan derfor ikke målsetningen med kirkens barnearbeid være en eller annen form for kristen dannelse eller oppdragelse, men at barnet får hjelp til å leve som barn i menigheten og i verden. Dette kan i følge denne oppfatningen ikke skje ved at en lager en barnlig utgave av de voksnes teologi, men ved at en utformer en teologi som inkluderer barnet som fullverdig menneske.

Dette vil innebære at barnet må få et miljø hvor barnets tro kan leve her og nå, og at det gis muligheter for å gjøre egne erfaringer med hensyn til å leve i gudstroen. Barn og unge må derfor føres inn i kristent fellesskap og oppdage menighetens samfunn med Kristus. Menighetens fellesskap må derfor få uttrykksformer som også svarer til barns og unges religiøse opplevelser. Som en følge av denne tenkningen kan heller ikke i undervisning og forkynnelse bestemme troen som en rent intellektuell og moralsk størrelse.

Hvis barns og unges tro måles ut fra intellektuelle og moralske ferdigheter, blir det en konflikt med den kristne grunntanke at barn og unge har egenverdi som barn og unge i seg selv. Et grunnleggende prinsipp for all pedagogisk virksomhet i kirken, må være å betrakte og behandle barn og unge som mennesker som er likeverdig med de voksne. Det betyr at vi ikke kan orientere våre verdier ut fra hva barnet og den unge potensielt kan bli, men må ta utgangspunkt i det barnet og den unge faktisk er. Den teologiske og didaktiske analysen vil foregå langs dimensjonen fra barn til voksen.

Den andre dimensjonen strekker seg fra *"Et sted å være"* til *"Et sted å lære"*. Med denne dimensjonen ønsker vi å fokusere på kunnskap og kunnskapsformidling i trosopplæringen. Når Det nye testamente taler om undervisning, dreier det seg ikke om en ensidig fokusering av det intellektuelle. Undervisning er i NT en virksomhet som retter seg mot

---

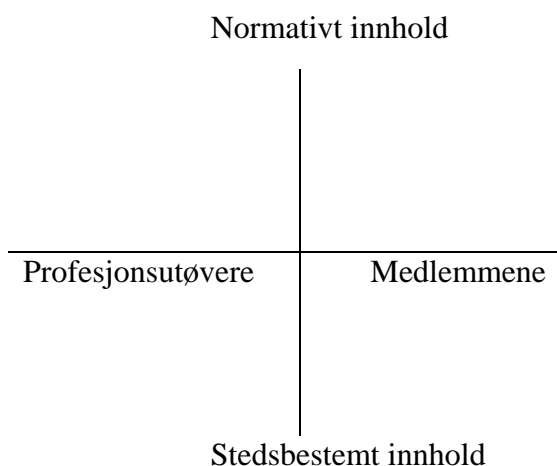
hele mennesket. Å undervise er å vende seg til mennesket som person med sikte på at personligheten som helhet må komme i orden. Undervisning i NT er livsbelæring, ikke trening av intellektet. Kjernen i det bibelske tenkesett om kristen dåpsundervisning er at undervisningen verken er hjelp til å innordne seg i en gruppe eller hjelp til å utfolde sine intellektuelle og andre kapasiteter, men å bli stillet overfor Jesus Kristus, innenfor rammen av hans menighet, og møte et kall til liv i tro og tjeneste. På denne bakgrunn kan en kristen dåpsundervisning på fire måter få en slagside som det i lys av NT gjelder å unngå:

- (1) En kan understreke læringens sosiale side så sterkt at dåpsundervisningen reduseres til en alminnelig sosialiseringssprosess hvor målet er å integrere barn og unge i menigheten som sosial gruppe.
- (2) En kan fremheve subjektsiden i undervisningen så sterkt at dåpsundervisningen reduseres til en impuls til og et miljø for allsidig personlighetsutvikling i psykologisk forstand.
- (3) En kan legge så sterk vekt på erfarings-, opplevelses- og handlingsmomentet at bibel- og lærestoffet bare får en instrumental funksjon som hjelpemiddel til fordypning av alminnelig livserfaring og stimulering av handlingsliv.
- (4) En kan understreke lærestoffet så sterkt at kristentroen blir redusert til en intellektuell og kognitiv størrelse hvor det levende møte med Jesus Kristus forsvinner.

### 6.1.2 Kontekstuelle dimensjoner

Vi har valgt to kontekstuelle dimensjoner. Med disse dimensjonene ønsker vi å fokusere dåpsundervisningens kontekstuelle sted og jevnføre denne med oppfatningen av hvem som "eier" undervisningen.

Dimensjonene kan relateres til hverandre ved hjelp av følgende modell:



Med dimensjonen ”*Normativt innhold*” – ”*Stedsbestemt innhold*” ønsker vi å fange inn i hvilken kontekst læreinnholdet i dåpsundervisningen er forankret.

Med normativt innhold forstår et undervisningsinnhold som er avledet og bestemt av en nasjonal rammeplan for dåpsopplæring eller konfirmasjonstiden. Slike nasjonale planer har tradisjonelt vært bygd opp og sammensatt av kristentroens barnelærdom.

Med stedsbestemt innhold mener vi et undervisningsinnhold som forankres og begrunnes lokalt. Det betyr at en vektlegger undervisningsinnholdet slik dette er kommet til uttrykk gjennom lokal virkningshistorie og synliggjort gjennom lokale tradisjoner, fromhetsliv og institusjoner. Man legger med andre ord vekt på stedegne uttrykksformer.

Med dimensjonen *profesjonsutøvere – medlemmer* forstår vi spørsmålet om eierskapet til undervisningen, undervisningsformene og undervisningsstedene. Skal det være profesjonsutøvere (prest, kateket, diakon, kantor osv) eller barn/unge/foreldre som råder over eierskapet? Dimensjonen ligner på spenningen mellom lederstyrt eller deltakerstyrt undervisning.

Vi har tidligere påpekt at trosopplæringsreformen delvis kan beskrives som en stillingsreform i Den norske kirke. Som en følge av at en så stor del av de bevilgede ressursene i prosjektene er knyttet til nye stillinger i menighetene, står en i fare for å trekke prosjektene i retning av og tidvis forankre dem hos profesjonsutøverne. Dette veies noe opp av at flere prosjekter ønsker å vitalisere foreldrene/besteforeldrene og andre frivillige i trosopplæringen.

Når det gjelder undervisningsinnholdet er det ikke like lett å lese noe entydig ut av søknadene og de innvilgede prosjektene. Det man kan se ut fra visjonsbeskrivelsene for menighetene er at menighetene formulerer seg tradisjonelt med forankring i Den norske kirkes trosoppfatning på et nasjonalt nivå. Denne nasjonale forankring er ofte kombinert med utsagn som understreker at den lokale menighet ønsker å være en åpen og inkluderende menighet. Men denne lokale forankring synes ikke å få noen konsekvenser for forståelsen og bestemmelsen av innholdssiden.

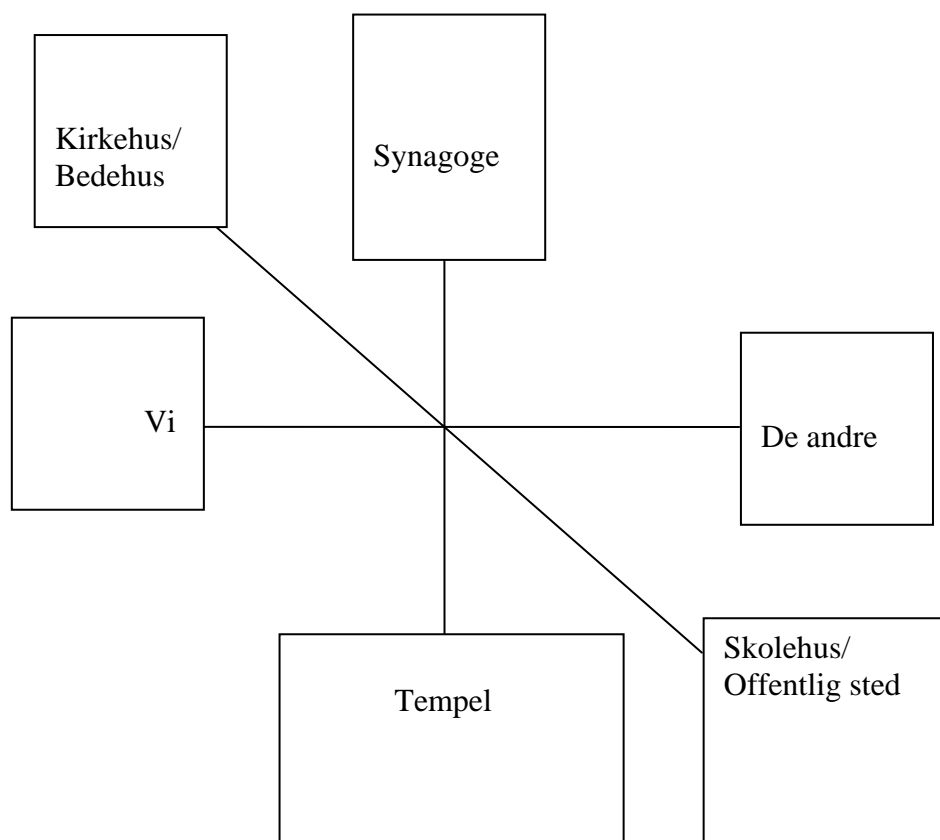
### **6.1.3 Sosiologiske dimensjoner**

Med det vi har kalt sosiologiske dimensjoner, vil vi fokusere tre sentrale problemstillinger i trosopplæringen.

- Den første er knyttet til spenningen mellom ”Vi” og ”De andre”. Dette er en spenning som både har ekklesiologiske og språksbruksmessige perspektiver.
-

- Den andre dimensjonen fanger inn spenningen mellom det å forstå menigheten som ”synagoge” eller ”tempel”. Også denne spenningen har klare ekklesiologiske implikasjoner.
- Den tredje dimensjonen er en geografisk lokaliseringsspenning mellom kirkebygget/bedehuset på den ene siden og skolebygget/det offentlige sted på den andre siden.

Disse tre dimensjonene kan relateres til hverandre i følgende modell:



Dimensjonen *Vi – de andre* sikter til to forhold. For det første hvilken språkbruk som ligger til grunn i prosjektene. Denne språkbruken henger sammen med et ekklesiologisk perspektiv som skiller mellom tanken om en kjernemenighet i motsetning til en mer åpen folkekirketenkning. Denne dimensjonen henger nært sammen med forskjellen mellom å forstå menigheten som synagoge eller tempel. Med dette menes forskjellen mellom å forstå menigheten som et sted man hører til som i et fellesskap og å forstå menigheten som et sted hvor man blir betjent med ulike tjenester alt etter hvilket behov man til en hver tid har.

I tillegg til disse to dimensjonene har vi tegnet inn en dimensjon som fanger inn det geografiske sted for menighetens virksomhet. De stedene er representert med selve kirkehuset eller bedehuset på den ene siden og skolehuset eller andre offentlige bygg på den andre siden. Samlet sett vil det vi her kalt den sosiologiske modellen fange inn breddeperspektivet i



prosjektene samtidig som breddeperspektivet blir relatert til ekklesiologien.

## 6.2 Utforming av evalueringen

Utformingen av denne didaktiske og menighetspedagogiske evalueringen av prosjektene er fortsatt i startfasen. Dimensjons- og modelltenkningen i kapittel 6.1 vil vi forsøksvis operasjonalisere i evalueringskategorier gjennom å samle inn tre typer materiale.

Så langt ser vi for oss tre hovedkilder for informasjon. Alle disse tre inneholder relevante spørsmål som angår didaktikk og menighetspedagogikk.

- (1) Årlig internrapportering fra prosjektene.
- (2) Spørreskjemaundersøkelse nr. 1 og 2.
- (3) Casestudiene.

### 6.2.1 Årlig internrapportering

I de årlige rapportene fra det enkelte forsøksprosjekt formuleres overordnede mål for prosjektene. Her vil vi også kunne følge utviklingen av hovedmålene fra prosjektbeskrivelsene til utviklingen av de ulike tiltakene og eventuelle justeringer av opplegg og innhold.

### 6.2.2 Spørreskjemaundersøkelsene

I Spørreskjemaundersøkelse 1 har vi lagt inn en rekke spørsmål som angår didaktikk.

#### I. Hva er trosopplæring?

Nedenfor er det formulert en del påstander om hva målsetningen for trosopplæring er. Det vi ber deg om, er å ta stilling til i hvilken grad du er enig eller uenig i påstandene gjennom å krysse av på en skala fra 1 til 5 til høyre for hver påstand. 1=helt uenig, 2= delvis uenig, 3= hverken enig eller uenig (vet ikke, ingen mening), 4= delvis enig, 5= helt enig  <b>Vi ønsker at du tar utgangspunkt i din tolkning av prosjektskissen og den faktiske igangsettelsen av forsøksarbeidet i menigheten(e).</b>		Helt uenig		Helt enig		
		1	2	3	4	5
<b>Målet med trosopplæringen er at barn og ungdom skal</b>						
1.	- lære en kristen livsstil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	- bli bedre kjent med Jesus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	- bli glad i den lokale kirke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	- bli disipler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	- bli kristne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



28.	- å gi brukerne det produktet de betaler for	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
29.	- å oppnå Stortingets målsetning med trosopplæring	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
30.	- å leve opp til hva menigheten lover i dåpen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
31.	- å kompensere for manglende kristendomsundervisning i skolen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
32.	- å sørge for at Norge forblir en kristen nasjon	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
33.	- å unngå religionsblanding	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
34.	- å vise at menigheten har et aktivitetstilbud for barn og unge	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
35.	Er det mange forskjellige syn på hva trosopplæring er, internt i menigheten og eventuelt mellom menigheten som samarbeider i forsøket? (Kryss eventuelt av på flere)	<input type="checkbox"/> Ja, internt i menigheten <input type="checkbox"/> Ja, mellom de ulike forsøksmenighetene <input type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/> Annet:..... .....
36.	Hvis ja, hvordan kan du beskrive forskjellene?	
37.	Har prosessen knyttet til utformingen av prosjektskissen påvirket menigheten(e)s syn på trosopplæring?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/> Vet ikke
38.	Hvis ja, på hvilken måte er synet på trosopplæring endret, og hvilke instanser har eventuelt vært med på å påvirke menigheten(e)s syn (f.eks sentral prosjektledelse, stortingsmeldingen om trosopplæring, gjennom kontakt med andre menigheter)?	
39.	Hvis menigheten(e) har et fullskalaprojekt, hvilke overgangsfaser utgjør de største utfordringene i arbeidet, og på hvilken måte?	

40.	Hvis menigheten(e) har et fullskalaprojekt, hvilke aldersfaser utgjør de største utfordringene, og på hvilken måte?	
-----	---	--

I det følgende spørsmålene ønsker vi en vurdering av noen utvalgte tiltak, uavhengig av om menigheten(e) driver tiltakene eller ikke.

På hvilken måte er (kan) følgende tiltak (være) trosopplæring?		
41.	- ungdomskafé	
42.	- klatrevegg	
43.	- babysang	

### 6.2.3 Casestudiene

Spørsmålene til de seks forsøksprosjektene som er valgt ut til nærmere casestudier gjennom hele forsøksperioden er utformet slik at de korresponderer med og utfyller det materialet vi har fra internrapporteringen til sekretariatet og med Spørreskjemaundersøkelse 1 vår.

Spørsmålene er organisert i tre grupper.

*Gruppe 1: (Stilles til en som har oversikt over hele prosjektet)*

- (1) Gjennom prosjektet ønsker vi at barn/unge skal..... (fullfør)
- (2) Gjennom prosjektet ønsker vi at menigheten skal.....(fullfør)
- (3) Gjennom prosjektet ønsker vi at foreldrene skal..... (fullfør)
- (4) Gjennom prosjektet ønsker vi at de ansatte/staben skal..... (fullfør)
- (5) Gjennom prosjektet ønsker vi at lokalmiljøet skal..... (fullfør)
- (6) Hvordan har prosjektet gitt kunnskap som har endret trosopplæringen pedagogisk sett?

*Gruppe 2: (Stilles til de/den som gjennomfører 6-årsfasen)*

- (1) Hvilke pedagogiske aktiviteter synes du har vært mest spennende i møte med 6-åringene? Hvorfor?
- (2) Hva av det dere gjør med/sammen med 6-åringene tror dere de lærer mest av? Hvorfor?
- (3) Hva er pedagogisk nytt i arbeidet med 6-åringene i din menighet?

*Gruppe 3: (Stilles til de/den som gjennomfører konfirmantfasen)*

- (1) Hvilke pedagogiske aktiviteter synes du har vært mest spennende i møte med konfirmantene? Hvorfor?
  - (2) Hva av det dere gjør med/sammen med konfirmantene tror dere de lærer mest av? Hvorfor?
  - (3) Hva er pedagogisk nytt i arbeidet med konfirmantene i din menighet?
-

## 7 Opplegg for analyse av forsøksprosjektene

Bidragstyper til dette kapitlet er Otto Hauglin.

Hoveddelen av evalueringen vil være en omfattende analyse av organiseringen, tiltakene, utviklingen, erfaringene og resultatene i de lokale forsøksprosjektene.

Følgende tilnærminger og datakilder vil bli benyttet:

### 7.1 IKO/NSDs kartleggingsundersøkelse

Institutt for kristen oppseding (IKO) i samarbeid med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) har på oppdrag for Trosopplæringsreformen gjennomført en omfattende kartlegging av status for dåpsopplæringen i alle norske menigheter.

Kartleggingen ble foretatt i 2004 med basis i situasjonen i menighetene i 2003.

Dataene er nå tilgjengelig. De vil kunne danne grunnlag for en baseline-studiet og gi muligheter til å se endringene i de menigheter som er involvert i forsøkene over tid.

Det vil bli tatt stilling til om dataene fra denne kartleggingen skal legges inn i en database sammen med internrapportene.

### 7.2 Forsøksprosjektene internrapporter

Alle forsøksprosjektene rapporterer en gang i året til det sentrale prosjektsekretariatet.

Utforming av rapportformatet for den interne rapporteringen har vært foretatt i et samarbeid mellom prosjektsekretariatet og Arbeidsfellesskapet.

Informasjonene fra de årlige rapportene vil representere en vesentlig datakilde til evaluering av forsøksprosjektene framdrift, utvikling og resultater.

---

Som nevnt under pkt 7.1 vil det bli tatt stilling til om disse dataene skal legges inn i en database sammen med resultatene fra IKO/NSDs kartleggingsundersøkelse.

### **7.3 Spørreskjemaundersøkelser til forsøksprosjektene**

To ganger i løpet av forsøksperioden, i 2005 og 2007, vil det bli gjennomført en omfattende spørreskjemaundersøkelse blant alle forsøksprosjektene.

Resultatene fra Spørreskjemaundersøkelse 1 som ble gjennomført våren 2005 blir nå behandlet og analysert. Det vil bli utarbeidet en egen delrapport høsten 2005 hvor også enkelte bearbeidede data fra den første internrapporteringen vil bli trukket inn.

Spørreskjemaet som ble benyttet i Spørreskjemaundersøkelse 1 er vedlagt denne rapporten.

### **7.4 Casestudier av utvalgte forsøksprosjekter**

Ut fra visse kriterier er seks forsøksprosjekter som representerer ulike landsdeler, ulike faseprosjekter og lignende, valgt ut for mer omfattende studier gjennom hele forsøksperioden.

Casestudiene vil foregå ved hjelp av ulike metoder, men deltakende observasjon av ulike tiltak, intervjuer med prosjektansvarlige og med frivillige medarbeidere, med barn, unge, foreldre og samarbeidspartnere, vil inngå.

Resultatene fra casestudiene vil representere en vesentlig innsikt i hvordan Trosopplæringsreformen i praksis fungerer og hvilke resultater som oppnås.

---





## 8 Sentrale problemstillinger – så langt

Dette kapitlet er skrevet av Otto Hauglin.

Evalueringsarbeidet startet høsten 2004 og det er derfor alt for tidlig å trekke omfattende og sikre konklusjoner.

Imidlertid synes det allerede nå å være noen problemstillinger som peker seg ut og som bygger dels på evalueringsresultater dokumentert i de to delrapportene, jfr kap 3 og 4, og på igangsatte studier, jfr kap 6.

Disse problemstillingene tror vi de ansvarlige for gjennomføring av Trosopplæringsreformen bør drøfte og evt treffe tiltak i forhold til.

Vi tenker særlig på følgende:

### 8.1 Kriterier og prosess for tildeling av midler

Kriteriene og prosessen for tildeling av midler til nye forsøk bør ses på, jfr kap 4. Vi noterer at det allerede er truffet tiltak etter presentasjon av vår Delrapport 1, men tror det er grunnlag for fortsatt å arbeide med dette.

Vi tror dels vil det være nødvendig å spørre hva slags lokale forsøk det er behov for å sette i gang i 2006, med en forsøksperiode på bare to år og med en etterhvert stor bredde i de allerede igangsatte prosjekter.

Dernest mener vi, uten hittil å ha hatt grunnlag for å se nærmere på det, at kriteriene for tildeling av midler til regionale og nasjonale utviklingsprosjekter, må foregå på en målrettet måte og nærmest ha karakter av "bestillinger". Slike utviklingsprosjekter vil også måtte kreve en helt annen oppfølging og styring fra prosjektsekretariatets side enn det de lokale forsøksprosjektene hittil har fått.

### 8.2 Styrking av det sentrale prosjektsekretariatet

Det sentrale prosjektsekretariatet, som hittil har maktet å lede Trosopplæringsreformen gjennom oppstart og det første ordinære året på en god måte, vil nok måtte styrkes.

Vi begrunner dette særlig med utvidelsen av antall lokale forsøk, oppfølging av et større antall utviklingsprosjekter, etablering og oppfølging av det planlagte kompetansenettverket, men ikke minst oppsummering av erfaringer med sikte på å utvikle overordnede og generelle kjennetegn på en mer varig Trosopplæringsreform. Dette

---

arbeidet må påbegynnes og vil være krevende, hva enten det oppsummeres i en ny plan for dåpsopplæring i Den norske kirke, eller annen generalisert kunnskap og prinsipper, se også pkt 8.5..

### **8.3 Videreutvikling av mentortjenesten**

Arbeidet med videreutvikling av mentortjenesten vil kreve en forsterket innsats, knyttet til kurs og veiledning av mentorene, men også kunnskapsutvikling basert på mentorenes erfaringer fra veiledning av de lokale prosjektene.

Å sammenknytte og utvikle generalisert kunnskap på grunnlag av mentorenes virksomhet er sammen med andre tiltak, krevende oppgaver og vil være nødvendig for å kunne styre og lede overgangen fra forsøk til reform.

### **8.4 Utvikling av kompetansenettverket**

Vi tror det gjenstår et krevende arbeid med å få det planlagte kompetansenettverket til å fungere etter intensjonene.

Dels er det ikke enkelt å finne virkemidler for å bygge opp og utvikle arenaer samt knytte sammen om felles tiltak det store antall institusjoner og organisasjoner man hittil har satsset på.

Dels synes det foreløpig uklart hvilken rolle dette nettverket skal spille i oppsummeringen av de lokale erfaringene, ut over at utdanningsinstitusjonene kan tenkes å utvikle opplæringstiltak rettet inn mot forsøksmenighetene.

Hvorvidt nettverket eller enkeltinstitusjoner innen nettverket skal inviteres til å delta i oppsummeringen og aggregeringen av den lokale læring, bør nok også avklares forholdsvis raskt.

### **8.5 Forberedelse av overgang fra lokale forsøk til varig nasjonal reform**

Den desentraliserte reformstrategien som strengt tatt sier at reformen består av en lang rekke lokale forsøk kombinert med en spredning av erfaringene, må suppleres med noen andre sentrale strategiske grep.

Det vil for det første være nødvendig å gå gjennom alle de aktuelle læringsarenaen for å sikre at de ligger til rette for gode læringsprosesser, erfaringsutveksling og oppsummeringer, såkalt enkelkretslæring, jfr kap 3.

Det vil for det andre være nødvendig å bygge ut eller forsterke læringsarenaer som kan aggrere den lokale læringen, generalisere de ervervede kunnskapene og utvikle ny tenkning om trosppplæring for vår tid i Den norske kirke, såkalt dobbelkretslæring, jfr også her kap 3.

---

Endelig vil det være nødvendig allerede nå å planlegge hvordan man skal, evt hvem som skal ha ansvar for å arbeide med utvikling av en mer systematisert plantenkning for trosopplæringen i Den norske kirke. De førende grunnlagsdokumentene er ikke klare på hvordan overgangen fra forsøk til reform skal foregå. Like fullt må det gjennomtenkes hvorvidt det skal utvikles en ny plan for trosopplæring som avløses gjeldende, men ikke særlig aktivt fungerende plan for Dåpsopplæring fra 1991.

Og selv man bare er inne i forsøkets andre år, er det kort tid til 2008/2009 dersom en tenker seg at overgangen til en ny, varig reform av trosopplæringen skal komme relativt umiddelbart etter forsøksperiodens avslutning.

---