

Det teologiske Menighetsfakultet

Masteroppgåve i kyrkjeleg undervising

Foreldra sine støttespelarar i trusopplæringa
Nettverket rundt den døypte i ljøs av sosiologisk nettverksteori

Laila Larsen

Vegleiar førsteamanuensis PhD. Heid Leganger-Krogstad

AVH 501 – Masteravhandling (30 ECTS)
Våren 2010

Forord

Inspirasjon og motivasjon til å skriva denne masteravhandlinga fekk eg i kyrkjelydspedagogikkundervisinga på praktikum våren 2009, då det vart invitert ein førelesar frå USA som føreleste i emnet familiepedagogikk. David W. Anderson spurte kven som hadde påverka oss slik at me kom til tru eller voks i trua. Etterkvart som eg og mine medstudentar svara, vart det klart at det var gjennom relasjonar med menneske som hadde mykje å seia for oss. Anderson var brennande oppteken av familien, og meinte at kyrkja ikkje kunne venta på at familiane kom att etter dåpen. All erfaring viser at dei ikkje kjem att med mindre dei har noko i kyrkja å gjera. Difor føreslo Anderson å invitera familien til gudstenester, til dømes utdeling av fireårsboka, som er godt innarbeidd. Her kunne foreldra få enkle oppgåver som hjelpte dei i trusopplæringa. Dette kunne vera å velsigna barnet sitt når han¹ låg i senga eller før han gjekk i barnehagen (førelesing med Anderson 21. januar 2009).

Anderson poengterte at nokon måtte følgja opp familiane. Eg kopla dette til kyrkjelyden som eit nettverk rundt dåpsforeldra, slik at dei kunne knyta band til kyrkjelyden, og tenkte på korleis dette kunne ordnast i praksis. Etter å ha lest ein del litteratur om familiepedagogikk og familiepedagogisk støtte, vart problemstillinga mi ei anna. Familien **hadde** jo allereie eit nettverk av støttespelarar rundt seg, nemleg besteforeldre og fadrar. Eg ønskja difor å setja fokus på dette nettverket i staden for å prøva å "skapa" nye. I tillegg til "gjengs" nettverksteori fekk eg tips om aktørnettverksteori (ANT), som legg vekt på objekt som del av nettverket, og eg skjønna at det ikkje berre er menneska som påverkar og formar kvarandre. Eg kunne ikkje finna noko som kombinerte trusopplæring med aktørnettverksteori, og syns difor det kunne vera spanande å sjå om denne teorien kunne brukast i samband med trusopplæringa.

Pedagogen Dag Hallen skriv at det alltid ligg ein teori under praksisen, anten me er medvite dette eller ikkje (Hallen 2006:43). Eg ønskjer difor å setja fokus på teorien for slik å kunne gje føring for praksisen i kyrkja. I den følgjande oppgåva søkjer eg å leggja eit teorigrunnlag for å forstå familien og nettverket deira, slik at foreldra kan bli styrka i oppsedingsoppgåva generelt og trusopplæringsoppgåva spesielt.

Takk til vegleiaren min, Heid Leganger-Krogstad, for innspel og konstruktive teikningar for å forklara det eg ikkje forstod. Takk også til Geir Afdal for tips til litteratur og for hjelp til å forstå ANT-tenkinga. Takk til venene mine, mellom anna Ingrid Berg, Benedikte Bjørge, Torhild Fikseunet, Lillian Flydal, Marianne Gullhaugen, Margit Haver og Hilde Øy som har hjelpt meg på ulike måtar ved å ha lest oppgåva, kome med innspel og stilt spørsmål for å hjelpa meg mot målet. Takk til fadrane mine Birgit og Reidar som har vore samtalepartnarar og bedt for meg, og til kyrkjelyden min som har lagt til rette for meg og omslutta meg i bøn. Den største takken går til Jon Bendik Helland, som sette meg på ideen med å bli kateket, til mamma, som har brukt eit utal timar på å vera kollokviegruppe med meg, og til Gud, som har bore meg gjennom dette.

¹ Barneteologien har sett fokus på at barnet er subjekt, og som ein konsekvens av dette bruker eg "han" i staden for "det", for å synleggjera dette. Eg ser at Evenshaug og Hallen (1997) bruker "ho/henne", men det fell unaturleg for meg.

Innhald

Forord	2
Innleiing	5
1.1. Tema for oppgåva	5
1.2. Forskingsoversyn	7
1.2.1. <i>Familiepedagogiske bidrag</i>	7
1.2.2. <i>Kyrkjeleg undervising</i>	9
1.2.3. <i>Om dåpsforeldre</i>	9
1.3. Problemstilling	10
Avgrensing	12
Omgrepsavklaring	13
1.4. Materiale	13
1.5. Metode og disposisjon	15
2. Samfunnsendringar som kontekst for trusopplæringa i heimen	16
2.1. Informasjonssamfunnet	16
2.2. Religionen i samfunnet	17
2.3. Barnehagen og skulen	20
2.4. Trusopplæringsreforma i Den norske kyrkja	22
2.5. Familien i samfunnet og i trusopplæringa	24
2.5.1. <i>Intensjonar for dåpsopplæringa</i>	24
2.5.2. <i>Om forventingar til fadderrolla</i>	25
2.5.3. <i>Familien – eit historisk riss og utfordringar ved familielivet</i>	26
2.5.4. <i>Funksjonstapping av familien</i>	28
3. Forståing av nettverk ved hjelp av familiepedagogikk	29
3.1. Kva er familiepedagogikk?	30
3.1.1. <i>Den familiepedagogiske modellen etter Evenshaug og Hallen</i>	32
3.2. Kristen oppseding	34
3.3. Familiepedagogiske støttetiltak i følgje Michael Domsgen	36
4. Forståing av nettverk ved hjelp av konvensjonell sosiologisk nettverksteori	38
4.1. Kva er eit nettverk?	39
4.2. <i>Bronfenbrenner sin økologiske utviklingsmodell</i>	41
4.2.1. <i>Toargrupper</i>	44
4.3. Ulike roller – ulike forventingar	46
4.4. Kyrkja sitt særeige nettverk: fadrane	47
4.4.1. <i>Fadderskap for vaksne</i>	48
4.4.2. <i>Fadderskap for born</i>	49
4.4.3. <i>Fornya tenking rundt faddervervet</i>	53
Oppsummering av nettverksteorien	55
Oppsummering av faddernetverket	56
5. Forståing av nettverk ved hjelp av aktørnettverksteori	56
5.1. Ein generell introduksjon til aktørnettverksteori (ANT)	57
5.2. Aktørnettverksteori i pedagogikken	60
Kort oppsummering	62
6. Drøfting	63
6.1. Samanlikning av konvensjonell sosiologisk nettverkstenking og aktørnettverksteori	63
6.2. Samanlikning av nettverksteori og familiepedagogikk	68
6.3. Implikasjonar for trusopplæringa	72
6.3.1. <i>Ritual som viktig del av heimen si trusopplæring</i>	73
6.3.2. <i>Fadrane som støttespelarar</i>	76

7.	Avslutning	80
7.1.	Oppsummering	80
7.2.	Konklusjon og utblikk	81
	<i>Kvifor ser familiepedagogikken og nettverksteorien på heimen som viktig i trusopplæringa?</i>	81
	<i>Kvifor treng foreldra støttespelarar i trusopplæringa?</i>	82
	<i>Korleis kan fadrar og ikkje-menneskelege aktørar vera støttespelarar for foreldra?</i>	83
8.	Litteraturliste	86

1. Innleiing

1.1. Tema for oppgåva

Tema for oppgåva er trusopplæring i heimen i eit familiepedagogisk nettverksperspektiv. Til alle tider har Gud drive trusopplæring ved å openberra seg for menneska og visa dei viljen sin, kort sagt ved å kalla dei til tru. Denne viktige oppgåva har han delegert vidare til foreldra (jamfør til dømes Deut. 11,19 og 31,13), men det er ikkje meininga at dei skal gjera dette åleine. Storfamilien, eller samfunnet, spela tradisjonelt ei stor rolle i opplæringa og oppsedinga. Eit afrikansk ordtak seier ”Det trengs ei heil grend for å oppdra et barn” (Bø og Schiefloe 2007:22). I Noreg har me ein sterk respekt for privatlivet, og det skal mykje til for å blanda seg inn i korleis andre oppsedar borna sine. Samstundes viser samfunnsforskning og nettverksteori, som me skal sjå utover i oppgåva, at foreldre i mange tilfelle er usikre på korleis dei best kan oppseda borna sine, og at mange ikkje maktar oppsedingsoppgåva åleine (jamfør til dømes Domsgen 2007).

Dette er ei avhandling innan kyrkjeleg undervising, og dermed innanfor kyrkjelydspedagogikk. Pedagogikk handlar om både oppseding, opplæring og sosialisering. Innanfor didaktikken (som eigentleg tyder undervisingskunst) er fokuset på innhald, metode, mål for undervisinga, og grunngeving for mål og innhald. Kyrkjelydspedagogikk handlar dermed om læringa, eller undervisinga i kyrkjelyden. Kva er mål, innhald, metode og grunngeving for aktivitetane i kyrkjelyden sitt arbeid med born, ungdomar og familiar? Innanfor skulen har ein læreplanar og undervisingsplanar som skal hjelpa til med planlegginga og gjennomføringa av undervisinga. Også kyrkja har slike planar, jamfør til dømes dåpsopplæringsplanen frå 1992, og trusopplæringsplanen ”*Gud gir – vi deler*”, som i samband med trusopplæringsreforma vart gjeven ut i byrjinga av 2010. Slik skil skulen, barnehagen og kyrkja seg frå familien, ved at desse er formelle opplæringsinstansar, medan læringa som skjer i familien vert sett på som meir uformell. Dette tyder ikkje at læringa i kyrkja ikkje også er uformell, men den diskusjonen er det ikkje høve for å gå inn på i denne oppgåva.

Kyrkja ønskjer å vera ein støttespelar for foreldra. Eg har observert at det vert sett i gong mange trusopplæringstiltak frå kyrkja si side, men at mange foreldre ikkje sender borna sine til kyrkja sine aktivitetar. Det kan tenkjast at dette er fordi foreldra ønskjer å ha kontroll over det barnet møter av forkynning, og at dei ikkje ønskjer at kyrkja skal tre ei bestemt tru ned

over hovudet på barnet. Kva konsekvensar har dette for kyrkja sitt arbeid med familiar og born? Kva har dette å seia for kyrkja si tenking om familien?

Gjennom fleire læreplansendringar i skulen har delen kristendomsundervising minka betydeleg på 40 år. Skulen er dermed ikkje lengre ein arena for dåpsopplæring (dette var ein konsekvens av ny grunnskulelov av 1969). Likevel verkar det som om mange foreldre tenkjer at borna deira får same kristendomsundervising som dei sjølv fekk. Det er ikkje klart for dei at opplæringa er flytta frå skulen og barnehagen til heimen (og kyrkja). Det er ikkje rom innanfor oppgåvas rammer å utforska korleis kyrkjelyden kan få foreldra til å forstå dette, men det er naudsynt for kyrkjelyden og kyrkjeleg tilsette å ta denne røynda innover seg. Slik kan det bli lagt til rette for at foreldra kan driva trusopplæring sjølv. Eg ønskjer i denne oppgåva å leggja eit teorigrunnlag for dette, ved å setja fokus på den nye rolla foreldra har i dåpsopplæringa, og grunngje kvifor kyrkjelyden må leggja til rette for at heimen kan fungera som ein trusopplæringsinstans. Oppgåva er slik ei avhandling innan kyrkjeleg undervising, det vil seia pedagogikk i kyrkja, med vekt på familiepedagogikk. Eg trekk samstundes inn sosiologiske teoriar om nettverk.

Det har dei siste åra blitt meir og meir fokus på den viktige rolla familien spelar i trusformidlinga. Viss kyrkja inviterer foreldra til eit samarbeid, der foreldra vert sett på som like gode trusopplærarar som dei tilsette, kunne det tenkjast at foreldra vart meir positivt innstilt til kyrkja sine tilbod. Det har i ei tidlegare masteravhandling blitt sett fokus på samarbeidet mellom kyrkja og heimen (Gjesdal 2007). Difor vil eg ha mest fokus på det som skjer i heimen, fordi borna tilbringer meir tid i familien enn i kyrkja. Utover i oppgåva viser eg at den største påverknaden skjer dei første leveåra, og at det er då det er viktig å etablere gode vanar og ritual, og det er i heimen at dette må skje. Det er her trua skal levast ut. Samstundes viser eg at nettverket til den døypte spelar ei stor rolle for at den kristne påverknaden skal bli pregande og betydingsfull. I pedagogisk forskning er aktørnettverksteori (ANT) på full veg inn. Denne tenkinga inkluderer ikkje-menneskelege aktørar så vel som personar. Kan dette brukast også i dåpsopplæringa?

Det er altså eit behov for å tenkja nytt om trusopplæring fordi mest alle av dåpsfamiliarne ikkje kjem attende til kyrkja sine aktivitetar. Sidan den viktigaste trusopplæringa føregår i heimen vil eg sjå på korleis familiepedagogikk og nettverksteori kan seia noko om nettverket rundt den døypte.

I dette nettverket er det mange aktørar eller deltakarar, som nabolag, barnehage, skule, kyrkjelyden, venekrins og familie. Av desse har eg valt ut fadrane, som kan vera del av både familien og venekrinsen. Desse har tradisjonelt hatt som oppgåve å støtta foreldra i trusopplæringa og oppsedinga av borna. Dei fleste fadrane eg har snakka med veit ikkje kva som forventast av dei, korkje frå kyrkja eller foreldra si side. Som me skal sjå utover i oppgåva fungerer fadderfunksjonen dårleg, og kan og bør frå kyrkja si side utnyttast på ein betre måte. I og med at fadrar er ein viktig del av nettverket til den døypte (eller i det minste burde vera det), ønskjer eg ved hjelp av nettverksteorien å visa at fadderordninga ikkje bør avviklast, men utviklast. Eg trur at kyrkja må tenkja gjennom kva ho vil med fadderordninga, og kva ein fadder eigentleg er, for på denne måten hjelpe foreldra til å bli meir medvite med kven dei vel som fadrar til barnet sitt. I mellomalderen utvikla det seg noko som kallast åndeleg slektskap, der fadrane og familien deira vart del av dåpsbarnet sin familie gjennom dåpen. Fadrane vart rekna som medforeldre. Er det mogleg å blåsa nytt liv i medforeldreskapen frå mellomalderen, berre i ein ”moderne” versjon?

1.2. Forskingsoversyn

Eg vil i det følgjande gjera greie for ulike forskingsprosjekt som liknar på mitt arbeid, og som eg vil dra nytte av i oppgåva mi.

1.2.1. Familiepedagogiske bidrag

Pedagogane Dag Hallen og Oddbjørn Evenshaug har vore aktive innan familiepedagogikk dei siste 40 åra. I kyrkjeleg samanheng har dei mellom anna vore aktive pådrivarar for Hjemmenes Dåpsring og eit blad/magasin til støtte for foreldre i oppsedinga. Dei har vidare gjort undersøkingar om samanhengen mellom kristen oppseding og seinare tru (til dømes LUS-undersøkinga i 1984). Desse to har utvikla ein familiepedagogisk modell som viser samspelet mellom barnet, familien og samfunnet, og har eit sosialiseringsspektiv i arbeidet sitt. Dei meiner at familien fungerer som eit filter som påverkar kva barnet kjem i kontakt med, og som silar bort den påverknaden som ikkje er ønskjeleg (Evenshaug og Hallen 1997:20ff). Det er denne tenkinga som ligg til grunn for Hallens artikkel ”*Trosopplæring i familiepedagogisk perspektiv*” (2006). I tillegg set Hallen i denne artikkelen fokus på at nettverk i kyrkja kan støtta opp om foreldra og gje dei sjølvtilitt og kompetanse i kristen oppseding (Hallen 2006:51).

Hallen sitt fokus er familien og korleis det kan skapast ulike nettverk rundt han i kyrkjelyden, medan eg ønskjer å ta utgangspunkt i det nettverket som allereie omgjev familien i form av fadrar. Evenshaug og Hallen har vidare fokus på menneska, og ser ikkje på korleis ikkje-menneskelege aktørar kan vera del av oppsedinga. Eg brukar Evenshaug og Hallen sine teoriar og søkjer å sameina dette med moderne nettverksteori (ANT). Eg søkjer altså å utvida nettverket som skal støtta foreldra i trusopplæringa.

Michael Domsgen er tilsett ved universitetet i Halle (Saale) i Tyskland, der han er professor for evangelisk religionspedagogikk². Bidraget hans om foreldre- og familiararbeid (*„Eltern- und Familienarbeit“*, 2007) liknar Evenshaug og Hallen si forskning ved at begge bidraga har fokus på korleis kyrkja kan støtta familien gjennom arbeidet sitt. Domsgen har observert at det finst få aktivitetar i kyrkja som er for heile familien. Det finst nokre få som er for mor og barn, og nesten ingenting for fedrane og borna deira (Domsgen 2007:245). Han synast dette er merkverdig i ei kyrkje som vurderar familien så høgt, og ser i artikkelen sin på kva som er familiararbeid og korleis kyrkja kan støtta familien som ein autonom einleik for at foreldra kan fungera som trusopplærarar for borna sine. Han viser til undersøkingar som viser at familiar treng hjelp til å meistra kvardagen (Domsgen 2007:249), og påstanden hans er at kyrkja kan driva familiararbeid på to måtar (Domsgen 2007:246). Dette kjem eg tilbake til i kap 3.3.

Det han skriv er normativt og legg grunnlaget for tenking rundt familiararbeidet i kyrkja. Sjølv om Domsgen skriv ut frå ein tysk kontekst, meiner eg at det har overføringsverdi til Noreg. Både stadene er det eit skilje mellom kjernekyrkjelyden og folkekyrkja, og levemåten og samfunnet er nokså likt i dei to landa. Ein kan difor gå ut frå at også norske familiar treng støtte i kvardagen. Eg vil difor bruka Domsgen sine perspektiv på familien og kyrkja sitt familiararbeid utover i oppgåva.

Han bruker ikkje nettverksteori og ser heller ikkje på nettverket si rolle i trusopplæringa, men legg i staden vekt på kompetanseheving. Dette fell utanfor mi oppgåve, sidan eg ikkje har høve for å gå nærare inn på korleis nettverket kan bli **utrusta** i trusopplæringsoppgåva. Eg legg berre eit teoretisk grunnlag for å forstå nettverket si rolle i trusopplæringa.

² http://www.theologie.uni-halle.de/81_147850/147850_178719/#anchor227533 lasta ned 2.november2009

1.2.2. Kyrkjeleg undervising

Velaug Gjesdal (2007) har observert at mange kyrkjeleg tilsette ser på foreldre som drosjesjåførar i staden for aktive trusopplærarar for borna sine. I masteravhandlinga si innanfor kyrkjeleg undervising, ”*Sammen med denne menighet. Familien i Den norske kirkes dåpsopplæring*” søkjer ho å grunngje samarbeidet mellom kyrkja og heimen, og koma med forslag på korleis dette samarbeidet kan sjå ut (Gjesdal 2007:6f). Ved hjelp av Urie Bronfenbrenner sin økologiske utviklingsmodell viser ho korleis dei ulike miljøa barnet er ein del av heng saman, og at dette har betydning for dåpsopplæringa (Gjesdal 2007:39ff). Ho avgrensar seg frå å drøfta nettverket av fadrar, og overlèt det til andre, medan ho inkluderar besteforeldre i familieomgrepet (Gjesdal 2007:10). Det er difor mogleg for meg å byggja vidare på hennar arbeid, sjølv om eg i stor grad gjeng til kjeldene hennar. Eg vil i større grad leggja vekt på heimen og ikkje på samarbeidet mellom heimen og kyrkja. I tillegg bruker eg nettverksteorien på ein annan måte enn Gjesdal, ved at eg trekk inn ikkje-menneskelege aktørar.

Cecilie Holdø (2008) har skrivt ei masteravhandling innanfor kyrkjeleg undervising, ”*Dåpssamtalen mellom det hellige og alminnelige. Kirkens utfordringer i møte med unge foreldre i en postmoderne tid*”. Eg har ikkje fokus på dåpssamtalen og ho har ikkje fokus på nettverket til den døypte, men oppgåva hennar er likevel relevant på den måten at ho ønskjer at dåpssamtalen skal vera noko som kan gje foreldra hjelp til å leva trua i heimen (Holdø 2008:75f). Ho skriv om dåpssamtalen og pedagogikken som støtteapparat for foreldra i trusopplæringa. Dei råda og funna ho kjem med vert slik eit bidrag til familiestøttande tiltak som kyrkja kan koma med. Delar av avhandlinga hennar er også relevante for å forstå samfunnet me lever i, kven foreldra er og kva dei treng og ønskjer seg som ledd i trusopplæringa (Holdø 2008:47.61).

1.2.3. Om dåpsforeldre

Eva Marie Jansvik (2009) har skrivt ei spesialavhandling innan religionspedagogikk om dåpssamtalen som byrjinga til ein relasjon mellom kyrkja og heimen som ho har kalla ”*Dåpssamtalen – det viktige første møte mellom foreldre og kirke*”. Her tek ho opp mange sider ved dåpssamtalen, og inkluderar også fadrar. Sidan ho har vekt på presten si rolle er ikkje denne oppgåva så relevant for oppgåva mi. Det ho skriv om fadrane har eg funne i andre kjelder, eller tenkt på sjølv, så eg kjem ikkje til å bruka avhandlinga hennar noko særleg i mi eiga oppgåve.

Rune Øystese (2004) har gjort ei undersøking i Bjørgvin om kva foreldre, som har borte born til dåp, tenkjer om kristen oppseding, fadrane og kva dei ønskjer seg frå kyrkja og kva dei trur at kyrkja forventar av dei (Øystese 2004:53ff; 85ff; 91ff; 48ff). Han har så gjeve ut rapporten ”*Dåpsopplæring i hjem og familie. Foreldreundersøkelsen*”. Eg vil bruka nokre av funna hans om fadrane og kva oppseding foreldra ønskjer å gje borna sine, utover i oppgåva. Øystese har i sine kommentarar fokus på kva kyrkjelyden bør ha som strategi for å nå flest mogleg med kristen opplæring (til dømes Øystese 2004:95). Mi oppgåve handlar om familien si nye rolle i trusopplæringa, slik at trua kan verta levd ut i kvardagen.

Erling Birkedal (2006) har gjort ei undersøking om læring og deltaking i kyrkjelydens aktivitetar, som han samanfattar i rapporten ”*Læringsmiljø og deltaking. En undersøkelse av relasjonen mellom menighet og foreldre i kirkens trosopplæring*”. Her er fokuset på korleis dei tilsette opplever deltakinga når dei freistar å laga opplegg for å fanga opp alle i kyrkjelyden, altså ikkje berre dei som går der til vanleg. Han har også intervjuet foreldra om kva dei tenkjer om tilboda, og kva dei ønskjer seg av kyrkjelyden (Birkedal 2006:35ff). Intensjonen ser ut til å vera å finna ut korleis ein kan forbetra tilboda i kyrkjas trusopplæring, slik at foreldra vert engasjert i kyrkjelyden (Birkedal 2006:12.17). Grovt sagt kan det verka som om Øystese og Birkedal sitt fokus er å få foreldra til å koma i kyrkja, medan mi oppgåve gjeng ut på å leggja eit teorigrunnlag for at foreldra og nettverket deira kan vera kyrkja i heimen³. Eg vil difor berre bruka desse undersøkingane der eg meiner at dei har noko interessant og relevant å koma med i forhold til problemstillinga mi.

Fadrane er fråverande i Birkedal si undersøking. Av Øystese si undersøking kjem det fram at fadrane si rolle er uklar. Sidan dei er del av familien sitt nettverk er dette ein grunn for å sjå på rolla deira i trusopplæringa.

1.3. Problemstilling

Målet mitt med oppgåva er å klargjera heimen og nettverket si rolle i trusopplæringa ved hjelp av fornya pedagogisk teori. Oppgåva tek difor utgangspunkt i påstanden om at heimen er den viktigaste arenaen der trusopplæring skjer. Gjennom samfunnsendringar har forholda for dåpsopplæring endra seg. Familien som institusjon og kyrkja sin posisjon har blitt forandra, og dette gjer at rollene deira med omsyn til trusopplæring er annleis i dag enn for ein

³ Med dette meiner eg ikkje at foreldra ikkje skal koma i kyrkja, for som del av kyrkjelyden har dei ein naturleg plass der, men dette er ikkje i fokus.

generasjon sidan. Domsgen viser til forskning som seier at familiar treng hjelp til å meistra kvardagen (Domsgen 2007:249). Dette inneber at familiar treng eit nettverk rundt seg. Påstanden min er difor at foreldra treng støttespelarar i trusopplæringa, og i denne oppgåva avgrensar eg desse til å omfatta fadrar og objekt.

På grunnlag av dette vil eg sjå på kva bidrag familiepedagogikken kjem med. Difor tek eg føre meg den familiepedagogiske modellen til Evenshaug og Hallen, familiepedagogiske tiltak som ulike familiepedagogar føreslår og vanleg nettverkstenking med Bronfenbrenner sin økologiske utviklingsmodell. Det har også kome ein ”ny” teori om at nettverket, eller samfunnet, er meir enn berre menneska, nemleg aktørnettverksteori⁴. Også objekt er ein del av samhandlinga, det som får oss til å handla, eller handla på bestemte måtar. Objekt er med på å definera oss, bestemma kven me er og kva roller me har. Dette har også innverknad på korleis ein forstår nettverket til den døypte, og måten ein kan driva trusopplæring på. Ein hypotese er at å vera medvite på kva ritual og materiell (leikar, bøker, klede osv), kort sagt det ikkje-menneskelege, betyr, vil utgjera ein forskjell i trusopplæringa. Eg vil difor gje ein presentasjon av aktørnettverksteori (ANT) og diskutera kva denne har å seia for trusopplæringa, og så drøfta det i samheng med familiepedagogikk.

Hovudproblemstillinga mi er difor

Kva for fornya forståing av familiens og nettverkets rolle i trusopplæringa kan familiepedagogisk teori og moderne nettverkstenking gje?

Eg ser det naudsynt å klargjera påstanden om kvifor foreldre treng støttespelarar i trusopplæringa. Av alle som foreldra har i nettverket sitt vel eg ut fadrane, som er kyrkja sitt eige nettverk. Korleis kan desse vera støtter for foreldra i trusopplæringa? Perspektivet i aktørnettverksteorien gjer at også kyrkjebygget og interiøret her kan inkluderast i den døypte sitt nettverk. Det same gjeld leikar, gjenstandar, bøker, bilete, musikk, klede, ritual, og anna. Kva konsekvensar har dette for trusopplæringa i heimen? Korleis kan ikkje-menneskelege aktørar vera støtter for foreldra i trusopplæringa?

⁴ Eg skriv ”ny” i hermeteikn fordi talsmannen for dette, Bruno Latour, meiner at sosiologien opphavleg inkluderte objekt. Meir til dette i kapittel 5 (Forståing av nettverk ved hjelp av aktørnettverksteori).

Underproblemstillingane mine er difor

- Kvifor ser familiepedagogikken og nettverksteorien på heimen som viktig i trusopplæringa?
- Kvifor treng foreldra støttespelarar i trusopplæringa?
- Korleis kan fadrar og ikkje-menneskelege aktørar vera støttespelarar for foreldra?

Avgrensing

For å avgrensa omfanget på oppgåva legg eg vekt på fadrane av dei menneskelege deltakarane i nettverket, sidan dei i dåpen har lova å hjelpa til med opplæringa. Eg er klar over at besteforeldre er ein viktig del av foreldra sitt nettverk, og spelar ei stor rolle i vegleing og grunngeving for oppsedinga. Besteforeldre er i følgje ulike studiar med på å gje barneborna røter, dei fortel historier og knyt dei på denne måten til ein større samanheng (til dømes Evenshaug, Hallen og Hjordemaal (2003). ”*Besteforeldreskapet i familiepedagogisk perspektiv*”). Difor er besteforeldre viktige trusformidlarar for barneborna og støttespelarar for foreldra. Likevel har desse inga forplikting på same måte som fadrane. Mykje av det eg skriv om fadrane kan også overførast til besteforeldra, men det vil ikkje vera i fokus her. Hovudfokuset vil i staden vera på fadrane og deira rolle som støttespelarar for foreldra.

Det er også interessant å sjå på korleis foreldra og støttespelarane deira (fadrane) kan verta utrusta til å driva dåpsopplæring (såkalla kompetanseheving). Problemstillinga mi er likevel slik formulert at eg spør etter korleis fadrar kan vera støtter for foreldra, ikkje korleis dei kan bli det, eller bli betre til det. Ønsket mitt er at teorien skal auka forståinga av den døypte sitt nettverk for på denne måten å kunne leggja til rette for og støtta medlemma i trusopplæringa. **Korleis** kyrkjelyden kan leggja til rette for dette i praksis må likevel bli tema for ei anna oppgåve. Kyrkjelyden og dei kyrkjeleg tilsette har difor inga klar rolle i denne framstillinga. Eg ønskjer å ha fokus på det som skjer i heimen, men er samstundes klar over at mykje trusopplæring skjer i kyrkjelyden, og at denne er og bør vera med på å gje innspel og motivasjon til trusopplæringa i heimen. Eg skriv difor om det ønskjelege utan å ta omsyn til om det lèt seg gjennomføra i praksis og kven som skal ta seg av opplæringa, motivasjonen av og samarbeidet med familien og støttespelarane deira. Relatert til dette er det også mogleg å ta opp korleis kyrkjelyden skal få foreldra til å forstå at det er dei som har ansvaret for trusopplæringa no, og ikkje skulen. Også dette må liggja til ei anna oppgåve.

Omgrepsavklaring

Hallen kjem med ein definisjon som femnar dei fleste familievariasjonane, og som eg vil leggja til grunn for familieomgrepet i oppgåva. **Familien** er samansett av ein eller fleire vaksne som har oppsedingsansvar for eitt eller fleire barn (Hallen 2006:44).

Nettverksomgrepet vil eg utforska og presentera ein definisjon av i løpet av oppgåva, og nøyer meg her difor med å beskriva det som menneske og ikkje-menneske som gjennom relasjonar, samhandling og gjensidig påverknad gjev støtte og identitet til kvarandre. I denne oppgåva vil det i første rekke vera faddrar og objekt. Med **objekt** kan det vera meint gjenstandar, materialet dei er laga av, reiskapar, arkitektur, artefakter, ritual, litteratur, tankar, idear, kjensle, kort sagt det ikkje-menneskelege. Det må vera i bakhovudet at dette er eit vidfemnande felt sjølv om eg i oppgåva hovudsakleg brukar det om gjenstandar og ritual. Ein **fadder** er eit vitne til dåpshandlinga. Utover det lovar dei å hjelpa foreldra i dåpsopplæringa ved å be for barnet, læra han sjølv å be, gjera han kjend med bibelforteljingane og å hjelpa han med å gå til nattverd (jamfør dåpsliturgien).

Ordet **dåpsopplæring** blir meir og meir erstatta med ordet **trusopplæring**. Eg tolkar trusopplæring som det overordna omgrepet, som kan gjelda alle religionar og livssyn. Dåpsopplæring er spesielt for kyrkja, som praktiserar dåp, og er dermed knytt til denne. Eg brukar difor omgrepa synonymt. I NOU 2000:26 ”...til et åpent liv i tro og tillit” vert dåpsopplæring definert slik: ”...undervisning og oppdragelse som skal hjelpe barn og unge til å tilegne seg den kristne tro, finne sin plass i menighetens fellesskap, og å leve i samsvar med kristen livstolkning” (NOU 2000:26:6). Slik eg ser det er det vanskeleg å læra opp til tru, men det gjeng an å leggja til rette for at nokon kjem til tru, ved opplæring i kristne trussanningar og truspraksisar, og ved å leggja til rette for møte med det heilage. Som følgje av dåpen og forpliktinga denne gjev, vil det vera samsvar mellom trusopplæring og kristen oppseding.

1.4. Materiale

Innanfor pedagogikk orienterer eg meg blant norske og tyske pedagogar. Oddbjørn Evenshaug og Dag Hallen er pedagogar med interesse for religion, og har vore dei fremste bidragsytarane når det gjeld familiepedagogikk og kristen oppseding i heimen. Til framstillinga av dette brukar eg i hovudsak Evenshaug og Hallen (1997) si bok ”*Familiepedagogikk*”, og Hallen (2006) sin artikkel ”*Trosopplæring i familiepedagogisk perspektiv*”. Vidare har Sigmund Harbo i si doktoravhandling innan religionspedagogikk peika på samanhengen mellom oppsedinga/trua i heimen og seinare halding til religion. Funna

vert støtta av seinare undersøkingar, t.d. den som Rune Øystese presenterar i ”Foreldreundersøkelsen” (2004). Eg brukar difor i hovudsak Øystese som kjelde. I Tyskland er religionspedagogane Michael Domsgen og Christian Alt viktige bidragsytarar innanfor evangelisk religionspedagogikk. Dei har gjeve innspel til korleis familien har utvikla seg og kva dette har å seie for korleis kyrkjelyden bør driva familiearbeidet sitt. Særleg Domsgen (2007) sin artikkel ”*Eltern- und Familienarbeit*” gjev eit viktig innslag til ei familiepedagogisk tilnærming i oppgåva mi.

Dei sosiologiske bidraga kjem i hovudsak frå norsk kontekst. Inge Bø og Morten Schiefloe er to av dei fremste sosiologane i Noreg, og har gjeve ut ei bok til generell forståing av nettverk som del av ein sosial kapital. Live Fyrand set fokus på nettverk og helse i boka si, og viser korleis nettverk kan verta til ein ressurs i ulike fasar av livet. I tillegg har utviklingspsykologen Urie Bronfenbrenner (1979) gjeve eit viktig bidrag til forståing av utviklinga og nettverket til menneska. Sjølv om han er psykolog vert teorien hans brukt innanfor sosiologien og nettverkstenkinga. Eg freistar å gå tilbake til primærkjeldene, slik at eg ikkje brukar det andre har skrivne om Bronfenbrenner sin modell, men det han sjølv skriv. Desse bidraga dannar grunnlaget for å framstilla nettverksteorien som er med på å gje ei forståing av familien og den døypte sitt nettverk.

Vidare nyttar eg ein kritikk av konvensjonell sosiologi som kallast aktørnettverksteori (ANT). Bruno Latour (2008) er ein av pionerane på dette området, og har skrivne ei systematisk framstilling av kva ANT er i boka ”*En ny sosiologi for et nyt samfund*”. Eg tek utgangspunkt i denne framstillinga i presentasjonen min av ANT. Aktørnettverkstenkinga har vunne innpass i pedagogisk teori, og eg har difor prøvd å finna litteratur som gjer seg nytte av ANT i pedagogikken. Eg vel å presentera denne tenkinga som del av aktørnettverkstenkinga, og ikkje som del av pedagogikken, fordi eg først må presentera tenkinga i ANT. Dessutan er den litteraturen eg har funne ikkje brukt i kyrkjeleg samanheng (familiepedagogikk og dåpsopplæring), men ut frå klasseromperspektivet. Eg bruker ANT-pedagogikken for å utdjupa korleis ANT kan brukast innanfor pedagogikken.

I tillegg bruker eg fortolka materiale, det vil seia sekundærkjelder, til dømes innanfor fadderhistorikken. Professor i historie Joseph H. Lynch har gjennom eit stort materiale sett på kva som seiast om åndeleg slektskap i mellomalderen i samband med dåpen. Dette er ei rein historisk framstilling som eg brukar til å kasta ljøs over fadderskapet og denne si pedagogiske

betyding for den kristne oppsedinga. Det viste seg nemleg å vera vanskeleg å finna kjelder om fadrane. Eit anna døme er den endra lovgjevinga for samarbeidet mellom skulen og kyrkja, der eg ser på kva andre har skrive om korleis lovgjevinga har vore med på å endra religionsfaget og dermed situasjonen for kristendomsopplæring i skulen, heimen og kyrkja.

1.5. Metode og disposisjon

Eg skriv ei systematisk hermeneutisk oppgåve. Dette tyder at eg fortolkar teoretisk materiale frå sosiologien og pedagogikken. Dette gjer eg ved å samanlikna ulike teoriar som kjem fram innanfor sosiologisk nettverksteori og familiepedagogikk, og vurderer og drøftar korleis desse til saman kan gje ei fornya forståing av familien og nettverket deira i dåpsopplæringa.

Oppgåva er bygd opp på følgjande måte. Eg vil i eit innleiande kapittel (kapittel 2) gjera greie for samfunnsendingane og korleis desse påverkar familien og nettverket rundt den døypte. Sidan oppgåva er innanfor familiepedagogikk finn eg det naudsynt å avklara kva dette er (kapittel 3).

Kapittel 4 vil handla meir spesifikt om nettverk. Etter ein generell presentasjon av nettverksteori vil eg gå nærare inn på fadrane som ein del av nettverket til foreldra. Det viste seg å vera vanskeleg å finna kjelder om desse. Eg har difor nytta ei kjelde om korleis faddervervet voks fram. Til slut presenterer eg ei fornya tenking rundt faddervervet. I kapittel 5 gjev eg ei innføring i kva aktørnettverksteori (ANT) er, og korleis denne teorien skil seg frå konvensjonell sosiologisk nettverksteori. Eg ser det naudsynt å supplera med bidrag innanfor pedagogisk bruk av ANT.

Når eg har fått denne forståinga av nettverket rundt den døypte på plass vil eg drøfta tradisjonell nettverkstenking og ANT i samheng med familiepedagogikk. Slik vil eg sjå på kva desse perspektiva tyder for forståinga av heimen si rolle i trusopplæringa, tenking kring fadrane, og for bruk av objekt i trusopplæringa (kapittel 6). Kapittel 7 er ei oppsummerande avslutning.

2. Samfunnsendringar som kontekst for trusopplæringa i heimen

Det har skjedd store endringar i samfunnet, og særleg innføring av ny teknologi, særleg innanfor IT og kommunikasjon, har medverka til dette. Teknologien har ført til at me både er meir mobile, har meir tilgang til informasjon og kan vedlikehalda, strukturera og forma nettverk på ein heilt annan måte enn for berre eit par år sidan. Dette har innverknad på korleis samfunnet vert strukturert, og korleis kyrkja kan og bør driva arbeidet sitt. Også innvandring og ein fleirkulturell og fleirreligiøs kvardag påverkar kyrkjelydsarbeidet og den kristne oppsedinga i heimen. Gjennom endra lovgjeving har premissane både for kyrkja og trussamfunn generelt, familien og oppsedingsinstitusjonar blitt heilt andre enn kva dei var for 40 år sidan. I det følgjande vil eg sjå på korleis desse samfunnsendringane har påverka familiesituasjonen og kva dette tyder for heimen si trusopplæring. Dette kapitlet dannar dermed grunnlaget for å seia noko om kvifor heimen spelar ei viktig rolle i trusopplæringa, og kvifor foreldre treng støttespelarar i trusopplæringa.

2.1. Informasjonssamfunnet

Heid Leganger-Krogstad peikar i ein artikkel på korleis born ikkje får vera born på grunn av all informasjonen dei møter kvar dag (Leganger-Krogstad 2000:20). Vidare skriv ho at det meste av informasjonen som borna får er berekna på vaksne, ikkje på born (Leganger-Krogstad 2000:22). Ho kontrasterar det mot tidlegare tider, når verda rundt barnet var avgrensa og stabil, og bunde til heimlassen. I staden for å måtte leita opp informasjon sjølv, meiner ho at dei i dag vert overaust med han (Leganger-Krogstad 2000:20). I dag vert borna teke med på langturar rundt om i verda, og dei får mykje informasjon som dei eigentleg ikkje treng, og som dei ikkje oppsøker. Gjennom massemedia, reklame, barnehagen, skulen og møte med ulike menneske og grupper, møter borna på ulike verdiar, ulike livssyn, og ulike måtar å argumentera på. Når ein vert utsett for så mykje informasjon er det viktig, men vanskeleg å sortera ut kva som er relevant informasjon, og kva som ikkje er det. Barnet veit ikkje av seg sjølv om krigen på Dagsrevyen har noko å seia for han og familien hans. Leganger-Krogstad meiner at nokon må fortelja kva som er nær informasjon, altså kva som er relevant for livet og dei nære relasjonane, som familie og vener, og kva som er perifer informasjon, det som berre er der utan at det treng å gjera inntrykk (Leganger-Krogstad 2000:20f).

Me har i avsnittet ovanfor sett at det er ein enorm flyt av informasjon i samfunnet i dag. Spørsmålet er om foreldra er til stades heile tida, slik at dei veit kva barnet møter av informasjon, og kan hjelpa han med å sila ut det som ikkje er viktig. I ein travel kvardag er det ikkje alltid høve for å sjå TV ilag med borna, eller å snakka med dei om alle påverknadane dei vert overaust med, for slik å medvite hjelpa dei til å arbeida med inntrykka, og sortera ut kva som er viktig og ikkje. I tillegg er det vanskeleg for foreldra å kontrollera kva barnet møter på internett, som utgjer ein stor del av kommunikasjonsverktøyet til born og unge i dag. Når barnet møter så mykje informasjon, er det altså viktig at dei får same påverknaden mange gonger, slik at det festar seg. Slik får heimen ei viktig rolle i å hjelpa barnet med å sortera informasjon, og gje viktig informasjon på stadig nye måtar. Samstundes er det viktig at dei får denne påverknaden frå fleire stader, slik at det vert pregnant, altså at dei tek det innover seg. Difor er det viktig at foreldra har støttespelarar rundt seg som formidlar dei same verdiane som dei sjølv står for og ønskjer at barnet skal tileigna seg.

2.2. Religionen i samfunnet

Religionen sin status og rolle i samfunnet legg grunnlaget for og formar det miljøet den kristne oppsedinga føregjeng i. Eg vil difor gjera greie for sekularisering og pluralisering som ein del av den konteksten foreldre oppsedar borna sine i.

Det har i dei seinare åra skjedd ei parallell utvikling med både sekularisering og religiøs pluralisering i samfunnet. Sekularisering vert her forstått som at kyrkja, eller institusjonalisert religion har mista maktposisjon eller fått ein svekka posisjon i samfunnet. Dette peikar også Otto Hauglin og Sverre Dag Mogstad (2008) på. Dei held fram at det samstundes er eit mangfald av trusretningar, der den religiøse marknaden byr på mykje å velja i, og at ein kan plukka fritt og setja saman dei trusførestillingane ein meiner passar best til røyndeforståinga si (Hauglin og Mogstad 2008:39).

Holdø peikar på at religion har blitt til noko privat (Holdø 2008:47), noko ein ikkje snakkar om. Det er kanskje særleg tydeleg i Noreg at ein ikkje ønskjer å snakka om tru, eller ønskjer å bli pådytta ei bestemt meining eller trusførestilling. Religionshistorikaren Nora Stene Preston har sett på familietilboda i samband med trusopplæringa i Den norske kyrkja. Eit sitat frå Bø kyrkjelyd viser tydeleg kva foreldra var skeptiske til: ”foreldra ynskjer at forkynninga ikkje må tres nedover hodene på borna. Dei ynskjer ingen tordenpreike [og] ingen misjon” (Stene Preston 2006:59). Det same ser ho i Bergen. Her finn ho at familietilboda ikkje skulle vera

”noen sånn påtrengende greie” (Stene Preston 2006:60). Dette kan ha å gjera med at kyrkja har hatt ein maktposisjon der ingen har kunne reservera seg mot forkynninga. Til dømes var det frå 1736 ei plikt til å konfirmera seg og følgja opplæringa før konfirmasjonen for å få stemmerett og verta ein fullverdig borgar i samfunnet (NOU 2000:26:16). Gjennom ein kombinasjon av privatreligiøsitet og individualisme med krav om sjølvbestemming har dette endra seg. Endring av oppfattinga av religiøsitet og religion har vore med på å endra mellom anna oppsedingsinstitusjonane og lovgjeving.

Som ein konsekvens av at religion vert sett på som noko privat, stend institusjonalisert religion ikkje høgt i kurs hjå nordmenn. Det er stor oppslutning om kyrkja sine ritual og livsritar, men Holdø viser gjennom sitt materiale at menneska ikkje ønskjer å bli fortald kva rituala og tradisjonane tyder. Dei vil gjera det på sin eigen måte, og koma med si eiga tolking. Holdø skriv at dei ønskjer å møta det heilage, dei vert trekt mot det dei opplever som møte med Gud, men dei lagar si eiga meining ut av handlingane, og er ikkje interessert i at andre lagar meininga for dei (Holdø 2008:58.65.70.73). Av dette ser me at religion som fenomen ikkje har blitt utrydda, men individualisert og mangfalda. Det er mogleg å plukka frå alskens trusretningar og sy saman sin eigen religion etter sitt eige verdsbilete. Det er stor oppslutnad om ritual og livsritar, sidan desse er med på å gje eit møte med det heilage.

I det følgjande vil eg utdjupa dette med ritual, sidan dette er med på å grunngje heimen si rolle og signifikans for den kristne oppsedinga. Eg støttar meg her på Marit Rong sin artikkel ”*Ritualers betydning i barns liv*” (2001). Ho skil mellom to definisjonar av ritual, den høgkyrkjelege og den lågkyrkjelege definisjon. Den høgkyrkjelege har fokus på innhaldet i ritualet, på det gjentakande og føreseielege, der alt har ei tyding. Den lågkyrkjelege retninga på si side ser på ritual som noko lokalt, kulturelt, noko som kan oppstå spontant, og som ikkje naudsynt treng å vera fastlagd på førehand. Den første retninga beskriv ho som vanskeleg å endra, med fokus på orda. Den andre retninga, som legg vekt på forma, meiner ho er meir kroppslig. Målet er å tolka livet eller verda på ein annan måte (Rong 2001:65). Den høgkyrkjelege varianten har altså fokus på innhaldet, kva som seiast, medan den lågkyrkjelege er meir oppteken av korleis rituala vert utforma, slik at innhaldet ikkje er så viktig som måten det vert uttrykt på. Her er det estetiske meir i sentrum, slik at det ein gjer vert eit språk i seg sjølv.

Sjølv set Rong fokus på to kjenneteikn på ritual i staden for å prøva å definera det. For at noko skal kallast ritual meiner Rong at det må vera eit element av gjentakning slik at det er gjenkjenneleg. Det må samstundes peika ut over seg sjølv, slik at det vert eit møte med det heilage, ei transcendent oppleving (Rong 2001:66). Dette vert slik eg ser det hennar definisjon på eit ritual. Ho meiner vidare at ritual framhevar fellesskapet meir enn den enkelte deltakaren si tru: "Ritualet skaper og støtter opp om personlig og felles identitet" (Rong 2001:63). Ho peikar på at alle likevel har si individuelle tolking av ritualet (Rong 2001:63). "Gjennom det kroppsliggjorte ritualet blir deltakerne satt i stand til å oppfatte og tolke sin verden på måter som ikke lar seg gjøre ellers." (Rong 2001:65). Her peikar Rong på det same som Holdø, nemleg den individuelle tolkinga (sjå ovanfor). Samstundes framhevar ho tradisjonselementet, som gjer det forståeleg at så mange vel dåp fordi det er ein fin tradisjon. Dåpen er på denne måten med på å gje røter, og dermed gje han identitet og setja mennesket inn i ein større samanheng.

Eg går ikkje inn på det ho skriv om klassifiseringa av ritual, men fokuserer heller på funna hennar om religion og identitet (Rong 2001:69f) og born sine referanserammer i møte med ritual (Rong 2001:70f), sidan eg held dette for meir relevant for oppgåva. Rong tek utgangspunkt i Hjalmar Sundén (1970) sin påstand om at born

"I et kulturelt samfunn vil (...) møte en eller annen form for religion, og slik tilegne seg en del forestillinger om religion, Gud og religiøs atferd uavhengig av hvor planmessig dette legges opp. Barnet fanger dette opp nettopp fordi det er en del av samfunnets verdssystem."

(Rong 2001:69).

Her er det i følgje Sundén ein forskjell om formidlinga skjer ved å fortelja om Gud, bøn eller kristne tradisjonar og om foreldra sjølv lev etter det dei fortel, slik at barnet kan møta Gud gjennom truspraksisar som bøn. Det å fortelja om Gud (det Sundén kallar verbal tradisjonsformidling) og det å snakka med Gud saman med barnet (det han kallar total tradisjonsformidling), gjev ulike haldingar til Gud og religion. I det andre tilfellet vert religion meir personleg enn i det første, og det opnar i følgje Sundén for gudsopplevingar (Rong 2001:69). Rong peikar vidare på at forskning viser at det foreldra formidlar av haldningar og praksisar spelar ei sentral rolle når det gjeld kva borna sjølv utviklar av haldningar, og at det, i følgje Sundén, er avgjerande kva barnet møter dei to første leveåra (Rong 2001:69f). Sidan barnet er mykje i lag med familien sin denne første tida, er det viktig at foreldre, eventuelle søsken og andre som har mykje kontakt til familien, dette kan inkludera fadrane, kan leva ut ritual i kvardagen, slik at det vert ein del av referanseramma til barnet.

Rong avslutar artikkelen sin med å sjå på referansane born har i møte med religion og ritual. Ho peikar på at born tenkjer konkret. Når ein talar om Gud som far, legg dei noko konkret i det, nemleg sin eigen far. Rong meiner at sidan mange fedrar og mødrer er fråverande mykje av tida, vil dette verka inn på gudsbiletet og gudsførestellinga. I staden må ein opna opp for mangfaldet av gudsførestellingane i Bibelen, noko som påverkar tolkinga av rituala. Ved å bruka bibelforteljingar og la barnet delta i ritual opnar ein i følgje Rong for gudsopplevingar (Rong 2001:70). Dette viser kor viktig relasjonane i heimen er, noko som igjen viser heimen si betydning i trusopplæringa. Dette utdjupar eg meir i kapittel 3.

Som me har sett er det viktig at barnet tidleg møter ei total tradisjonsformidling for at trua skal kunne bli ein del av livet og livstolkinga. Til dette treng foreldra støttespelarar som kan hjelpa dei med å gje barnet ulike gudsbilete og gudsførestellingar, og som kan støtta opp om og vera med på å utforma ritual.

2.3. Barnehagen og skulen

Også barnehage og skule har endra seg på grunn av samfunnsendringane og den fleirkulturelle situasjonen. Eg vil i det følgjande sjå på desse endringane og kva dei har å seia for religiøs opplæring i heimen. Kristin Gunleiksrud (rådgjevar ved IKO) og Yvonne Andersen (sokneprest) (2008) har gjeve ut ei bok om samarbeidet mellom kyrkja og skulen og tek opp nokre av desse endringane, og vil difor i det følgjande bli brukt som ei kjelde. Også NOU 2000:26 ”... til et åpent liv i tro og tillit” har eit historisk oversyn over endringane som har skjedd, og er dermed også ei informasjonskjelde.

Året 1969 markerer eit skilje i norsk skulehistorie. Dette året vart det bestemt at skulane ikkje lengre skulle vera ein stad for forkynning, men at dette ansvaret skulle verta gjeven tilbake til kyrkja og dei ulike trussamfunna (NOU 2000:26:16f). Mange stadar heldt kristendomsundervisinga fram som før, men i 1997 skjedde det ei endring. Gjennom endring av namn til kristendoms-, religions- og livssynsundervising (KRL) og utskifting av lærebøker, endra også faget karakter. I staden for å vurdera andre religionar ut frå eit luthersk syn, vart målet å behandla alle religionar og trusretningar likeverdig. Framleis var det kristendomen som fekk mest plass, men innhaldet endra seg noko. Gunleiksrud og Andersen peikar på at sjølv om intensjonen med KRL var å styrka samarbeidet mellom kyrkja og skulen, noko som også skjedde nokre stadar, vart resultatet forvirring kring kva som var lov og ikkje

(Gunleiksrud og Andersen 2008:14). Eit døme på ei slik uvisse var om ein kunne halda barnehage- og skulegudstenester (Gunleiksrud og Andersen 2008:9).

Sidan det frå fleire hald vart sett på som problematisk at kristendomen vart framheva slik, vart dette jobba med, og det vart vedteke nye formålsparagrafar for skule og barnehage 5. desember 2008⁵. No fekk ein omformulerte paragrafar, som gjekk frå å berre å omhandla kristendomen til også å inkludera andre syn. Her er den kristne kulturarven likevel poengtert, samstundes som ein freistar å nemna felles verdiar. Frå august 2008 heitte faget religion, livssyn og etikk (RLE)⁶, noko som førte til endringar i læreplanen – igjen (Gunleiksrud og Andersen 2008:19ff). Desse endringane i formålsparagrafane og av sjølve faget førte i følgje Gunleiksrud og Andersen til ryddigare forhold. I staden for debattar kring tema som bøn i barnehage- og skulegudstenester, skidea ein no tydeleg mellom kunnskapsinnhaldet og religionsutøvinga (Gunleiksrud og Andersen 2008:9f; førelesing ved Gunleiksrud 19. mai 2009). Ei skulegudsteneste kan og skal innehalda alle elementa som høyrer med til ei gudsteneste, fordi ho er friviljug å vera med på. Sjølv dei som ikkje blir med til gudstenesta skal læra om ho, men får altså ikkje opplevinga.

Gjennom religiøs og kulturell pluralisme har både barnehagen og skulen vore gjennom ein periode (og er det mange stadar framleis) der ein har vore så redd for å trakka nokon på tærne og støyta andre trusretningar at ein ikkje har våga å vera tydeleg på korkje norsk eller kristen kultur. Ved mange barnehagar har ein freista å reinsa barnehagen for kultur og religion, i staden for å gje kulturell kompetanse og vera tydeleg på kva som er norsk kultur og kvifor ein gjer som ein gjer. I skulen kan ein sjå same fenomen. Den fleirkulturelle situasjonen gjer at det er lite tydeleg kristen kultur og kulturarv også her. Sjølv i kristne barnehagar kjem dette til uttrykk, om enn med den grunngevinga at ein ikkje ønskjer å vera påtregande. Stene Preston viser i sin artikkel til ein open barnehage drive av ein kyrkjelyd som har teke bileta med religiøse motiv ned frå veggen, fordi ein ønskte å gje eit anna uttrykk for kristendomen. Men førebels var dei ikkje erstatta av andre uttrykk, nettopp med grunngevinga at ein ikkje ville gje ei påtregande forkynning (Stene Preston 2006:60).

⁵ <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/formalsparagrafer-.html?id=542401> (lasta ned 16. januar 2010).

⁶ Dette var ein konsekvens av at KRL-faget vart klaga inn for menneskerettsdomstolen i Strasbourg. Meir om dette kan lesast i Gunleiksrud og Andersen 2008:18ff.

Som me har sett i dette avsnittet har omfanget av kristendomen i pensum og på timeplanen blitt betydeleg mindre dei siste 40 åra, til fordel for andre religionar. Dette gjer at foreldre ikkje lengre kan stola på at borna får den kristendomskunnskapen som dei sjølv fekk, og som trengst for å forstå den kristne kulturarven som gjennomsyrrer verdiar, tenkjemåtar og tradisjonar i samfunnet. Oppgåva gjev ikkje rom for å koma med kritikk av RLE eller KRL, men dette gjer tydeleg at viss foreldra ønskjer at borna deira skal få del i den kristne tradisjon og kulturarven, må dei gje mykje av denne kunnskapen sjølv, eller i samband med støttespelarar. Før eg meir spesifikt går inn på familien, vil eg gjera greie for ein av konsekvensane av det fleirkulturelle samfunnet og ønsket om å ta vare på den kristne kulturarven, nemleg trusopplæringsreforma, som har fått særleg betyding for Den norske kyrkja.

2.4. Trusopplæringsreforma i Den norske kyrkja

Gjennom samfunnsendingane og særleg endringane i skulen har også vilkåra for kyrkja si opplæring endra seg. Eg gjev eit kort riss av historia fram mot dagens situasjon. Som ein konsekvens av bestemminga frå 1969 om at kristendomsfaget ikkje lengre kunne telja som kyrkja si dåpsopplæring (Hauglin og Mogstad 2008:30) vart det gjeve ut eit ”*Undervisningsprogram for hjem og kirke*” i 1971. I 1991 vedtok Kyrkjemøtet ”*Plan for dåpsopplæring*”, som var ein rammeplan med ei kjerne for arbeidsmåtar og innhald (Plan for dåpsopplæring 1992:4). I forordet til dåpsopplæringsplanen vert det presisert at ”Når barna døpes, påtar menigheten seg en forpliktelse til å gi barna opplæring. Denne forpliktelsen ligger først og fremst hos foreldrene, med fadderne som støtte.” (Plan for dåpsopplæring 1992:3). Me ser her vektlegginga av heimen, og at fadrar som støttespelarar vert nemnd. Problemet med innføringa av denne planen var i følgje Hauglin og Mogstad at det var utydelege føringar kring arbeidsmåtar og metodar i tillegg til at midla gjekk til sentralkyrkjelege organ i staden for til lokalkyrkjene (Hauglin og Mogstad 2008:30). I tillegg ser det ikkje ut til at vektlegginga av heim og fadrar slo gjennom i lokalkyrkjelydane.

I 1999 vart det oppnemnd eit utval som skulle finna ut av behova for kyrkja si dåpsopplæring på grunnlag av endringane i samfunnet og i skulen (Hauglin, Lorentzen og Mogstad 2008:13). Dette arbeidet resulterte i NOU 2000:26 ”... *til et åpent liv i tro og tillit*” som konkluderte med at kyrkja skulle tilby systematisk dåpsopplæring for alle døypte som konsekvens av at skulen ikkje lengre hadde ansvar for dette (Hauglin, Lorentzen og Mogsatd 2008:13f). Stortinget behandla forslaget om trusopplæring i Den norske kyrkja, og understreka

samstundes at også andre trus- og livssynssamfunn skulle få same høve for opplæring av sine medlemmar (Hauglin, Lorentzen og Mogstad 2008:14). Forskjellen til arbeidet med dåpsopplæringsplanen frå 1991/1992, var i følgje Hauglin, Lorentzen og Mogstad at ein no ville at reforma skulle vera lokalt forankra og med meir vekt på mangfald og lokal utprøving enn styring og føringar ovanfrå (Hauglin, Lorentzen og Mogstad 2008:15). På grunnlag av forsøksfasen ville ein utforma ein systematisk plan (Hauglin, Lorentzen og Mogstad 2008:16f).

Trusopplæringsreforma gjeld alle trussamfunn, men det er i følgje Hauglin, Lorentzen og Mogstad trusopplæringa i Den norske kyrkja som har fått mest merksemd og størst konsekvensar (Hauglin, Lorentzen og Mogstad 2008:14f). Hauglin og Mogstad meiner at ein politisk årsak til vedtaket av trusopplæringsreforma var det synet at kyrkja kunne fungera som ei motvekt til individualiseringa i samfunnet. Samstundes skulle ho fremja formidling ”av den kristne og humanistiske kulturarven” (Hauglin og Mogstad 2008:31). Her ser me ein konsekvens av at samfunnsforholda har endra seg. For å kunne halda fast på den kristne tradisjonen Noreg stend i, trengst det opplæring i og medvitegjering av denne. Dette kan ikkje kyrkja gjera åleine, ho treng hjelp av heimen. Og heimen treng på si side støttespelarar for å kunne fungera som ein kristen tradisjonsformidlar for borna sine.

Reforma har ført til ei oppbløming av aktivitetar og tiltak rundt om i landet, også i dei kyrkjelydane som ikkje fekk tildelt trusopplæringsmidlar. På grunnlag av dei første fem åra med utprøving og rapportering frå aktivitetane vart det skriva eit utkast til trusopplæringsplan, ”*Vi deler*” (2009). På grunnlag av høyringsutkasta til denne, har Kyrkjerådet i 2010 gjeve ut ”*Gud gir – vi deler. Plan for trusopplæring i Den norske kyrkja*”. Denne planen er for dei som driv med trusopplæring i kyrkjelyden, og heimen og samarbeid med denne vert stadig understreka. Også fadrane er ofte nemnd. Planen understrekar at lovendinga har ført til at kyrkja ikkje lengre kan støtta seg på skule og barnehage når det gjeld trusopplæring. Stortinget har gjeve høve til ei satsing på opplæring av born og unge gjennom trusopplæringsreforma, som kyrkja har takka ja til. Gjennom reforma vert det tydelegare at kyrkja må samarbeida med heimen og at heimen spelar ei sentral rolle i formidlinga av kristen tru og tradisjon. Eg vil difor sjå nærare på forhold som spelar inn ved trusopplæringa i heimen.

2.5. Familien i samfunnet og i trusopplæringa

I dette delkapitlet vil eg sjå nærare på kven dåpsforeldra er, i den betydinga at eg ser på kvifor dei ber borna til dåpen og kva mål dei har for oppsedinga. Eg set dette i samheng med kven dei vel til fadder og kva dei forventar av fadrane. For betre å kunne forstå kvifor det er viktig at heimen er aktiv i trusopplæringa vil eg gje eit lite oversyn over korleis familien gjennom dei siste hundreåra har blitt tappa for funksjonane sine.

2.5.1. Intensjonar for dåpsopplæringa

Det er i dag vanlegare å få barn i slutten av 20-åra etter å ha teke utdanning (Noack 1990:213), noko som gjer at dei nybakte foreldra har samla seg ein del erfaringar. Det at ein har rokke å skaffa seg ein del livserfaring før ein vert foreldre, gjer at me kan rekna med at dei er sjølvmedvite og har fleire meiningar om kva dei ønskjer for seg sjølv og for borna sine. Dei har truleg mange tankar om korleis dei ønskjer å oppseda borna, og når dei vel dåp, kan me rekna med at dette er eit velgjennomtenkt val. 73% av alle fødde vart døypt i 2007⁷, og i 2008 var det ein dåpsprosent på 70,42%, viss ein reknar kor mange døypte per kor mange fødde⁸. Dette viser at det er nokså høg oppslutnad om dåpen, det er nemleg ca. 82% av Noregs innbyggjarar som er medlemmar i Den norske kyrkja⁹. Når foreldre kjem til kyrkja og ønskjer å døypa barnet sitt, forpliktar dei seg, sett frå kyrkja si side, til å oppseda borna i den kristne trua. Dei er med andre ord ansvarlege for dåpsopplæringa.

Øystese peikar på at motiva for å velja dåp i Bjørgvin er fordi det er tradisjon (73%), ein ville gje barnet høve til å velja sjølv seinare (58%), og fordi ein sjølv var døypt (57%). Først på femte plass kom grunngjevinga om at ein ville gje barnet ei kristen oppseding (41%) (Øystese 2004:30). Dette støtter funna til Evenshaug og Hallen, som har funne at dåpsforeldre kan delast i tre grupper, alt etter kva ønskje dei har for kristen opplæring. Den største gruppa er dei som ønskjer å vidareformidla trua fordi det er del av ein tradisjon. I følgje Hallen gjer dei det dei er vande med frå deira eigen oppvekst. Til dette høyrer kveldsbøn og sundagsskule med. Hallen peikar på at dei ikkje er medvite samanhengen mellom dåp og opplæring. Dei

⁷ <http://kirken.no/index.cfm?event=doLink&famId=210> (lasta ned 12.desember2009)

⁸ Ei samanstilling av statistikkane over fødde og døypte: http://statbank.ssb.no/statistikkbanken/Default_FR.asp?PXSid=0&nvl=true&Planguage=0&tilside=selecttable/hovedtabelHjem.asp&KortnavnWeb=fodte (kor mange levandefødde, lasta ned 12. desember 2009), og http://www.ssb.no/kirke_koetra/tab-2009-06-16-01.html (kyrkjelege handlingar, lasta ned 12.desember2009). Dette er sjølv sagt ikkje heilt riktige tal, sidan det ikkje berre vert utført spedbarnsdåp i Den norske kyrkja, fordi ein del konfirmantar og vaksendåp også er rekna med i talet på dei døypte. Men for enkelheits skuld held eg på denne teljemåten.

⁹ <http://www.ssb.no/samfunnspeilet/utg/200903/03/index.html> (lasta ned 12. desember 2009).

med ein trusintegrerende intensjon for oppsedinga ønskjer at trua skal bli ein del av kvardagen, og ønskjer å fletta dette inn i oppsedinga. Den tredje gruppa er dei som har ein realitetsaksepterande intensjon. Dei tenkjer i følgje Hallen at barnet kjem til å møta på kristen tru før eller seinare uansett, så dei kan like så godt bli kjend med kristendomen med det same (Hallen 2001:104). Hallen meiner at desse foreldra er skeptiske til truspraksisar som bøn, og ønskjer i staden at barnet får del i kunnskapsinnhaldet (Hallen 2001:105). Kristin Lorentzen har i tillegg funne ei fjerde gruppe som ho kallar ”typisk postmoderne”. Desse er opne for alt som er positivt for barnet. I følgje ho spelar innhaldet for desse foreldra ikkje noko stor rolle, så lenge aktivitetane gjev med seg gode opplevingar, verdiar og haldingar (Lorentzen 2002:131).

Slik eg ser det er den første gruppa, og i nokon grad også den siste, dei som treng å bli medvite på korleis dei oppsedar borna sine, slik at tradisjonen ikkje berre vert tomme handlingar, men noko som gjev meining og har innhald. Eg støtter meg på Holdø som peikar på at kyrkja må vera med og gje retning i forståinga av rituala, slik at dei er i samsvar med kristen tru (jamfør Holdø 2008).

2.5.2. Om forventingar til fadderrolla

Det er mange førestellingar om kva det å vera fadder inneber, og mange ulike forventingar. Noko av dette har å gjera med at det for mange er uklart kva ein fadder eigentleg er og har som oppgåve.

Øystese har i undersøkinga si i Bjørgvin teke med fleire spørsmål om kva foreldra meiner er viktig med omsyn til val av fadrar. Det var mogleg å kryssa av for fleire alternativ, og i undersøkinga kjem det fram at dei fleste legg vekt på at fadderren skal vera ein slektning og/eller ven (høvesvis 60% og 51%). 59% la vekt på at fadderren skulle vera eit godt førebilete. På fjerde plass var ønsket om at fadderren kunne overta ansvaret for barnet viss foreldra døyde (50%) (Øystese 2004:85). Dette er interessant, sidan det ikkje finst noko ordning om at fadrane vert føresette for den døypte viss foreldra skulle falla frå. På ein delt sjetteplass viser Øystese si framstilling at kriteriet for fadderren skulle vera at vedkomande var ein truande eller hjelpa i den kristne oppsedinga (14%) (Øystese 2004:85). Dette er også slåande, i og med at det i dåpsliturgien uttrykkeleg vert sagt at foreldre og fadrar har eit ansvar for å oppseda barnet i den kristne forsakinga og trua. Det ser ut til at det ikkje er heilt samsvar mellom det foreldra og kyrkja ser på som fadrane si oppgåve. Det er då ekstra

slåande at dei som er fadrar i undersøkinga oppgjev at dei hadde fått lite eller ingen informasjon frå kyrkja om kva som forventast av dei som fadrar (Øystese 2004:89).

I undersøkinga til Øystese var det også høve for å koma med kommentarar, og her har foreldra utdjupa at dei ønskjer at fadrane skal ha eit nært forhold til barnet, vera der for han og bry seg om han (Øystese 2004:86). Også det å knyta tettare band til familie, slekt og vener er ein motivasjon som kjem fram av kommentarane. I tillegg finst det medvite foreldre som, i følge kommentarane, har funne i det minste ein fadder som kunne be for barnet, og som hadde felles verdiar med dåpsforeldra (Øystese 2004:87). Dette heng saman med forventingane foreldra har til fadrane. Nokre forventar ingenting (15%), medan andre forventar at fadrane stiller opp viss det trengst (51%), og at dei har eit nært forhold til dåpsbarnet, slik at han har nokon å gå til. Dei forventar også at fadrane skal vera gode førebilete (Øystese 2004:87f). Så forventingane heng nøye saman med kva dei passar på når dei vel fadrar.

Til slut vil eg trekkja fram dei som definerar seg som kristne og som i undersøkinga har kryssa av for at dei er fadrar. Dei fekk spørsmål om kva dei gjer og ville gjera for fadderborna sine. I følge Øystese er det svært få (1 av 5) som ville ta borna med til gudsteneste, og omtrent ein av tre som vil snakka med dei om trua. Halvparten vil be for borna og omtrent same oppslutning er det om å kjøpa gåver med kristent innhald og markera konfirmasjonen (Øystese 2004:90). Dette viser at kyrkja har ein lang veg å gå for å få aktivisert fadrane. Det viser også at potensialet for å utvikla fadderordninga er stort. Foreldra er medvite kven dei vel som fadder, og det er høve for kyrkja å utnytta dette på ein positiv måte.

2.5.3. Familien – eit historisk riss og utfordringar ved familielivet

Christian Alt (2007) har i ein artikkel gjort greie for utviklinga og endringa av familien som har skjedd i takt med samfunnsutviklinga. Gjennom at heim og arbeid vart skilt frå kvarandre har familien i følge han gått frå å vera ein arbeidseinleik med ein produksjonsfunksjon til å vera ein stad for rekreasjon og forbruk (Alt 2007:54). Barndomen vart frå slutten av 1800-talet sett på som eit eige livsavsnitt, og Alt meiner at born dermed ikkje berre vart sett på som framtidig arbeidskraft lenger (Alt 2007:55). Alt peikar på at heimen dermed fekk ein ny funksjon, nemleg oppsedinga. Han meiner at dette førte til større fokus på det emosjonelle bandet mellom foreldre og barn (Alt 2007:54). Vidare skriv han at auka utdanning og yrkesaktivitet for kvinner gjorde at desse vart meir uavhengige av mannen si inntekt og vern,

og dermed vart ekteskapet berre eitt av fleire alternativ. Dette påverka i følgje han synet på familien. Ein annan faktor som påverka synet på born og familie var at det vart lettare med familieplanlegging gjennom prevensjonsmidlar (Alt 2007:55). Turid Noack, forskar ved Statistisk Sentralbyrå (SSB), framhevar at familiesamansetningane i dag er veldig varierte, og det er ikkje lengre sjølvstøtt at ein giftar seg og så får barn. Individuelle livsløp ser ut til å vera stikkordet her (Noack 2006:30). Dette peikar også Alt på. Valfridom både for utdanning og samlivsformer gjer at ein i større grad må skapa sitt eige liv, i følgje han (Alt 2007:56). Alt konkluderer med at kunnskapen på denne måten ikkje naudsynt gjeng berre frå dei eldre til dei yngre. Det er like mykje dei yngre som lærar opp dei gamle, særleg innanfor teknologi. Det er heller ikkje sjølvstøtt at dei unge får del i dei eldre sin kunnskap. Dette gjeld i følgje Alt også religion (Alt 2007:57).

Av dette lærer me fleire ting. Det eine er det Alt peikar på om at den religiøse kunnskapen ikkje naudsynt vert gjeve vidare frå ein generasjon til neste. Viss Noreg framleis vil rekna seg som ein kristen nasjon, og berar av den kristne arven, slik som me såg var eit motiv for politikarane for å setja i gong trusopplæringsreforma (jf. kap. 2.4.), er det naudsynt at borna møter kristendomen i heimen. Ved at foreldra medvite bruker til dømes bibelforteljingar, praksisar som bøn, og kristne gjenstandar i heimen sin, og markerer heilagdagane, som Kristi himmelfart og pinse, og at borna lærer kva alt dette tyder, er dei med på å gje vidare ein kristen identitet.

Det andre som er viktig i vår samanheng er mangfaldet i familiesamansetninga. Det er ikkje lengre berre den såkalla kjernefamilien, men mange typar familie i samfunnet i dag. Kjernefamilien, som ein ser på som kulturberaren i samfunnet, vert smuldra opp, og det kan verta vanskelegare å gje vidare tradisjonar og kultur og dermed også vanskelegare for familien å ivareta interessene sine. Dette har konsekvensar for kva slag støttespelarar og familiepedagogiske tiltak som trengst i desse familiane. Noko som heng saman med mangfaldet og individuelle livsløp er forventinga om å skapa sitt eige liv. Det er ikkje lagt opp til kva ein skal bli i så stor grad som før, og mange gonger vert ein satt under prestasjonspress – ein skal vera vellukka, ha framgang både innan jobb og familieliv, og ein må finna sin eigen veg. Valfridom vert slik både eit gode og eit vonde, som kan føra til uvisse og utryggleik.

I forlenginga av dette vil eg peika på det som kjem fram i ulike statistikkar og undersøkingar. Ulla-Britt Lilleaas peikar på at det ofte er mødrene som reduserar arbeidstida si for å få meir

tid i lag med borna og til husarbeid. I gjennomsnitt jobbar småbarnsmødrer halvparten av det mennene gjer (Lilleaas 2006:38). Anders Barstad ved SSB har i ei oppsummering av utreiinga ”*På vei mot det gode samfunn?*” skrive at småbarnsforeldre kjenner på tidsklemma, og ønskjer seg meir tid i lag med borna (Barstad 2001). Det kan tenkjast at det nye i situasjonen ved å få eit barn, det å ikkje ha ”storfamilien” rundt seg på same måte som i tidlegare generasjonar, uvisse ved korleis ein på best måte kan oppseda barnet sitt og for høge krav til seg sjølv kan gjera at dei kjenner ekstra mykje på dette presset. I tillegg viser Eva Marie Jansvik i avhandlinga si til ei bok om korleis nybakte foreldra kan ha det. Her finst mange utfordringar. Svevmangel, utfordringar i parforholdet, og ammeproblem er mellom dei tinga ho listar opp (Jansvik 2009:32).

Av dette kan me setja opp ein førebels hypotese om at det kan vera avlastande for foreldra å ha eit nettverk rundt seg, særleg i småbarnsfasen, noko som kan ha innverknad på oppsedinga generelt, og trusopplæringa spesielt. Dette treng ikkje berre vera besteforeldre, som er dei foreldra naturleg vender seg til, men kan også inkludera fadrane til barnet.

2.5.4. Funksjonstapping av familien

Som me såg i førre delkapittel er det fleire forhold som viser endringane i og påverknadane på familien. Noko av det Alt tek opp er funksjonstappinga av familien. Gjennom industrialiseringa og moderniseringa har heimen fått ei rolle som fristad, han har ikkje lengre rolla som ein stad for samarbeid om å produsera noko. Det tyder at det er ekstra viktig at det vert ein fristad der ein kan slappa av og samla nye krefter. I ein travel småbarnsfamiliekvardag med henting og bringing av born til og frå fritidsaktivitetar, barnehage og skule, innkjøp og organisering av eigne aktivitetar, vedlikehald av hus og hage, og andre syslar, kan dette vera ei utfordring. Er ein med på aktivitetar utanfor heimen vert det mindre møtepunkt der heile familien kan samlast, særleg fordi dei fleste aktivitetane er aldersspesifikke. Det same peikar Gjesdal på. Ho meiner at det finst eit overtilbod av fritidsaktivitetar. I staden for at heimen kan brukast som rekreasjonsstad, vert borna sendt på aktivitetar som er spesialsydd for aldersgruppa, noko som ho meiner førar til alderssegregering og splitting av familien (Gjesdal 2007:31). Evenshaug peikar i ein artikkel på at det ligg ein potensiell fare i at heimen berre har som oppgåve å pleia det emosjonelle, til dømes å vera ein stad der ein kan snakka om kjensle og samla krefter. Viss heimen ikkje vert ein slik fristad der ein kan næra personlege relasjonar og sleppa ut kjenslene, er grunnlaget for familien i følge Evenshaug borte (Evenshaug 1990:205).

I tillegg meiner Gjesdal at det skjer ei auka profesjonalisering der ein overlèt ansvaret for ulike område til ekspertane (Gjesdal 2007:30). Ho peikar på at mykje av oppsedinga er flytta til andre instansar som barnehage og skule, og ho meiner at dette også skjer innanfor religion og kyrkja (Gjesdal 2007:30). Foreldra og familien får med andre ord heller ikkje på det religiøse området særskilte (medvite) oppsodingsoppgåver. Dette kjem til uttrykk gjennom tendensen i kyrkja til å tenkja at det er gjennom kyrkja sine aktivitetar at dåpsopplæringa skjer, og gjennom at skule og barnehage i stor grad har fungert som kyrkja si dåpsopplæring. Det me ser her er i samsvar med det Alt peikar på med at religiøs kunnskap ikkje naudsynt vert gjeve vidare til yngre generasjonar (jamfør 2.5.3).

Som me såg i kapittel 2.1., vert born og unge overaust av informasjon. Gjesdal peikar på at familien ikkje alltid er til stades der borna får informasjonen, og difor ikkje kan hjelpa i sorteringa av kva som er viktig og ikkje (Gjesdal 2007:30). Gjesdal kjem med ein hypotese om at familien kan få att nokre av desse funksjonane gjennom dåpsopplæringa, slik at familien kan fungera som ei vernesone for barnet (Gjesdal 2007:32).

Min påstand er at familien treng støttespelarar for å få tilbake nokre funksjonar. Det er foreldra som har ansvaret for oppsedinga av borna sine, og viss dei ønskjer at borna skal få del i den kristne kulturen og tradisjonen, har dei eit ansvar for at dette skal kunne skje. Gjennom det me har sett i dette kapitlet har familien mista mange av sine funksjonar gjennom profesjonalisering, mange fritidsaktivitetar og informasjonsoverflod. Informasjonssamfunnet gjer det ekstra viktig at barnet får same påverknad frå fleire stadar og at nokre personar er i fleire samanhengar. Ved å ha støttespelarar rundt seg som har same verdiar som foreldra, har familien større høve til å fungera som eit filter for barnet ved at han møter same påverknadar fleire stader og kan danna ei referanseramme som han tolkar verda gjennom. Dette er temaet for neste kapittel, der eg tek opp familiepedagogikk og familiens filterfunksjon.

3. Forståing av nettverk ved hjelp av familiepedagogikk

Så langt i oppgåva har me sett at de t har skjedd ein del endringar i samfunnet. Familien har blitt tappa for ein del funksjonar, noko som gjer han meir sårbar. Dette kjem i tillegg til at den familieforma me har i Noreg, den såkalla kjernefamilien, i følgje Evenshaug er lettare å løysa

opp og setja under press (Evenshaug 1990:205). Målet for oppgåva er å forstå nettverket rundt den døypte for å kunne dra nytte av denne forståinga i trusopplæringa. I dette kapitlet vil eg difor ha fokus på korleis familiepedagogikken kan medverka til å forstå nettverk. Eg byggjer vidare på funna frå førre kapittel, som seier noko om forholda rundt nettverket til den døypte. Dette har konsekvensar for korleis kyrkja bør driva i alle fall ein del av trusopplæringa, nemleg familiearbeidet. Kyrkja freistar å finna alternative måtar å driva trusopplæring på slik at det er mogleg å nå breidda av medlemmane, slik at det som tradisjonelt vert sett på som folkekyrkja vert inkludert i fellesskapen. Difor er det viktig at ein har kunnskap om familien og nettverket deira for å kunne leggja best mogleg til rette.

Evenshaug og Hallen har gjeve ut ei bok som heiter ”*Familiepedagogikk: Oppdragelsens hva, hvordan og hvorfor*” (Evenshaug og Hallen 1997). Eg vil i det følgjande støtta meg på denne framstillinga av kva familiepedagogikk er. I tillegg brukar eg Hallen si oppsummering av teoriane i artikkelen ”*Trosopplæring i familiepedagogisk perspektiv*” (Hallen 2006) og Evenshaug sin artikkel ”*Verdifordling i familien*” (Evenshaug 1992), sidan desse går spesifikt inn på korleis verdiar og tru vert formidla i familien. I det følgjande vil eg først sjå på den familiepedagogiske modellen til Evenshaug og Hallen før eg kjem inn på kva kristen oppseding er.

3.1. Kva er familiepedagogikk?

For å kunne svara på kva forståing familiepedagogisk teori gjev av familien og denne sitt nettverk ser eg det naudsynt å først gje ein presentasjon av kva teorien gjeng ut på. Familiepedagogikk handlar i følgje Evenshaug og Hallen om oppsedinga i familien, og teorien bak oppsedinga, altså mål og innhald, metodar og grunngjevingar (Evenshaug og Hallen 1997:18). Evenshaug og Hallen peikar på at foreldre har teoriar om kvifor dei gjer som dei gjer for å oppseda borna sine, anten dei er medvite desse eller ikkje (Evenshaug og Hallen 1997:19f). Dei meiner at mange nybakte foreldre føler seg usikre på korleis dei skal oppdra borna, og andre instansar, som barnehage, skule og kyrkje, kan vera med på å fungera som støtter for foreldra i denne situasjonen (Evenshaug og Hallen 1997:19). Evenshaug og Hallen understrekar likevel at det er foreldra som har hovudansvaret for oppsedinga av borna sine (Evenshaug og Hallen 1997:21). Her ser me altså familien eller foreldra sitt oppsodingsmandat, det er dei som har ansvaret for oppsedinga, og andre pedagogiske instansar har (ideelt sett) som oppgåve å styrka foreldra i denne oppgåva.

Evenshaug peikar på at innhaldet i oppsedinga vert henta frå samfunnet og kulturen rundt barnet og familien, og det er oppsedaren som formidlar innhaldet:

”Møtet med kulturverdiene skjer altså først og fremst gjennom personer. Barnet tilegner seg normer og verdier ved å møte disse i praksis – i første rekke konkretisert ved atferden til personer som står barnet nær.” (Evenshaug 1992:128).

Barn lærer altså ikkje grunnleggjande verdiar berre i dei situasjonane oppsedarane er medvite påverknadar, men i alle situasjonar, ”gjennom personer som er viktige for dem, gjennom det disse personene er og gjør” (Evenshaug 1992:129). Evenshaug meiner at borna etterliknar dei vaksne, først foreldra, og seinare også andre som dei møter (Evenshaug 1992:129).

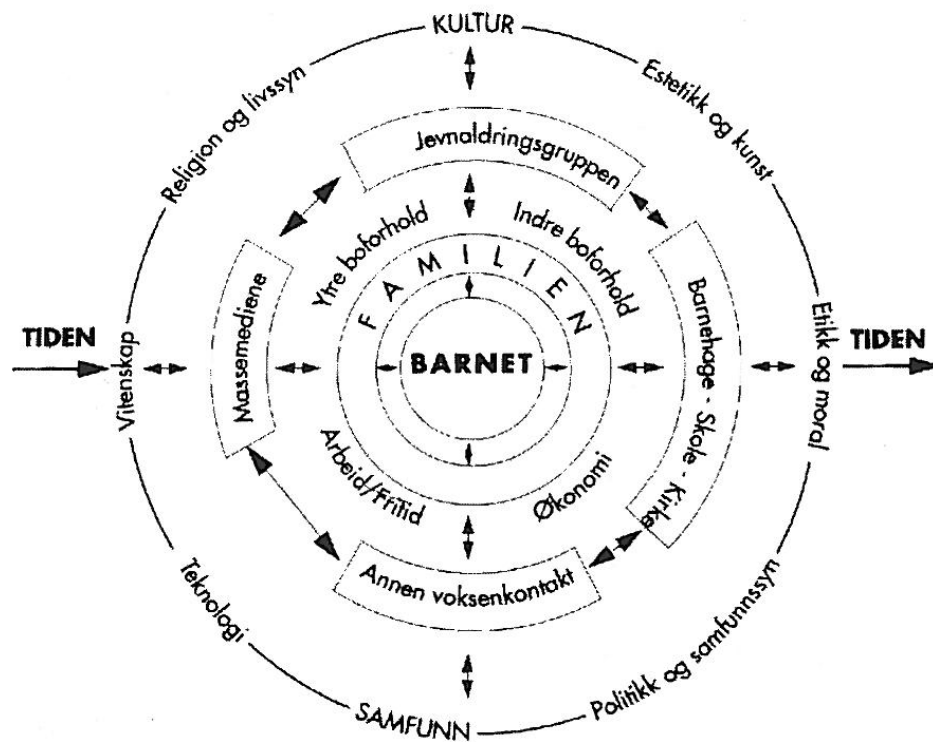
Evenshaug understrekar at sjølv om borna vert påverka av dei rundt seg, tyder ikkje dette at dei er passive mottakarar. Born arbeider aktivt med det dei møter, fortolkar det og påverkar også omgjevnadane sine (Evenshaug 1992:127). Dette stemmer godt overeins med mi forståing av mennesket som ein aktiv meiningsskapar og handlande person. Dette viser også kor viktig det er at foreldra har støttespelarar rundt seg som kan formidla dei same verdiane som dei står for og ønskjer at barnet skal møta.

Oppsedinga i familien er den primære sosialiseringa. Dette tyder at ho er den første, og mest grunnleggjande, fordi det i denne første sosialiseringa skapast referanserammer som barnet tolkar alle andre opplevingar ut frå. Evenshaug og Hallen peikar på at det at primærsosialiseringa skjer i familien ikkje tyder at denne har større betydning eller er meir avgjerande enn den sosialiseringa som kjem etterpå (Evenshaug og Hallen 1997:23), til dømes gjennom vener, barnehage, møte med andre vaksne og massemedia, for å nemna noko. Desse kallast i følgje Evenshaug sekundære fordi dei får påverknadskraft etter at familien har vore einaste påverknad ei stund. Han påpeikar at kor lenge familien er åleine om påverknaden vil variera (Evenshaug 1992:130). Sidan primærsosialiseringa er grunnleggjande for tolking av seinare opplevingar, er det viktig at foreldra er medvite kva som møter barnet denne første tida. Dette understrekar altså familien og nettverket si betydning i trusopplæringa.

Familiepedagogikk handlar altså om oppsedinga i familien, i samspelet mellom foreldre, barnet, eventuelle søsken og miljøet rundt familien. Det er i første omgang dei som bur i lag med barnet som har høve til å påverka, og Evenshaug har på grunnlag av ulike studiar vist at det borna lærer heime i stor grad påverkar seinare val (Evenshaug 1992:131f). I neste avsnitt skal me sjå på ein modell som viser nett dette.

3.1.1. Den familiepedagogiske modellen etter Evenshaug og Hallen

På grunnlag av ulike prosjekt som Evenshaug og Hallen gjennomførte på 1970- og 80-talet, har dei utvikla ein familiepedagogisk modell (Hallen 2006:44). Denne viser til dømes samspelet mellom barnet og familiemedlemma, og mellom barnet, familien og ulike institusjonar eller arena, der barnet møtar andre som han kan knyta kontaktar med. I tillegg viser modellen kva rammer som verkar inn på livet i familien, som bustad, økonomi og arbeid (Evenshaug og Hallen 1997:21).



En familiepedagogisk modell

kjelde:

Hallen 2006:45

Modellen seier noko om at familien fungerer som ei vernesone om barnet, og filtrerer det som skjer i samfunnet rundt, slik at barnet får del i det foreldra ønskjer eller meiner er best for barnet. Dette kallar Evenshaug og Hallen for **filterfunksjonen**. Dei gjev eit døme på at foreldra kan bestemma kva barnet får sjå på tv, og for å verta eit enno "betre" filter kan dei sjå på programma i lag med barnet, og kanskje snakka med han om det dei ser (Evenshaug og Hallen 1997:20f). Det er altså gjennom å bestemma kva barnet skal bli påverka av, og ved å hjelpa barnet til å forstå og fordøya inntrykka at familien fungerer som eit filter. Det er i

følgje Evenshaug og Hallen gjennom foreldra at barnet møter samfunnet og kulturen. Dette kallar dei den direkte filterfunksjonen (Evenshaug og Hallen 1997:20f). Gjennom det barnet opplever i familien meiner dei at han dannar referanserammer som alle andre opplevingar vert tolka ut frå. Det foreldra gjer eller lèt vera å gjera påverkar korleis barnet oppfattar verda rundt seg, og Evenshaug og Hallen viser gjennom dette korleis familien slik fungerer som eit indirekte filter (Evenshaug og Hallen 1997:21). Hallen tek opp dette i artikkelen sin "og utdjuar kva dette har å seia for aktivitetane barnet er med på. Som døme nemner han at forkynning om Gud som far kan oppfattast ulikt ut frå referanserammene ein har med seg heime frå. Han trekk fram at viss barnet har overvegande gode opplevingar med faren sin vert forkynninga teken opp annleis enn om barnet har overvegande dårlege erfaringar (Hallen 2006:45). Evenshaug og Hallen meiner at familien også bør fungera som eit slikt filter, altså har ein normativ filterfunksjon, og grunnjev det med at foreldra har hovudansvaret for oppsedinga, og dermed har rett til å bestemma kva som skal og bør påverka barnet (Evenshaug og Hallen 1997:21). Som me har sett i dette avsnittet, spelar familien i følgje familiepedagogikken ei vesentleg rolle i verdiformidlinga. Slik vert heimen si betyding i trusopplæringa understreka, fordi grunnlaget for trua vert lagt her gjennom opplevingar og tolkingar som barnet får i familien og ved at denne fungerer som eit filter.

Den familiepedagogiske modellen er brukt i eit liknande arbeid som mitt. Gjesdal har brukt modellen i avhandlinga si om kvifor og korleis Den norske kyrkja bør samarbeida med familien om dåpsopplæringa. Ho peikar på at kyrkja kan ta familien sin filterfunksjon på alvor ved å gje foreldra god informasjon om kva innhaldet i aktivitetane er, slik at foreldra sjølve kan bestemma om dei ønskjer dette for barnet sitt (Gjesdal 2007:44). Vidare poengterer ho at sidan erfaringane som barnet gjer i familien er dei første, og dermed det som dannar grunnlaget for tolking av opplevingar seinare i livet, har også det barnet møter, eller ikkje møter, av religion i heimen ei betyding. Viss tru har noko å seia for foreldra, og barnet møter kristendomen på ulike måtar i familien, kan det vera med på å skapa ei referanseramme som gjer det lettare å forstå det som skjer i kyrkja, når barnet kjem hit (Gjesdal 2007:44). Samstundes understrekar Gjesdal med grunngeving i Evenshaug og Hallen (1983) at barn ikkje overtek foreldra sine referanserammer heilt og halde. Dei seier at det ikkje er nokon automatikk i at ein årsak fører til ein bestemt verknad, men referanseramma dannast i eit samspel mellom barnet og dei betydingsfulle andre (Gjesdal 2007:45). Her vert familiens betyding igjen understreka, ved at Gjesdal viser korleis foreldra er verdiformidlarar gjennom det dei er og gjer. Samstundes har me her sett konsekvensen av at barnet ikkje berre er passiv

mottakar av påverknad, gjennom at barnet ikkje nødvendigvis overtek foreldra si tru eller trusførestellingar.

Gjesdal tek opp problemet med informasjonssamfunnet som gjer det vanskeleg for familien å fungera som eit vern for barnet, og at dette kjem til uttrykk i skepsis og mistillit til kyrkja (jf. Gjesdal 2007:43). Det verkar likevel som om ho deler Evenshaug og Hallen si oppfatting om at ein likevel kan leggja til rette for at familien kan få denne funksjonen tilbake, eller verta styrka i han, mellom anna gjennom god informasjon frå kyrkja si side (jf. Gjesdal 2007:44). Overfloda av informasjon (jf. kap 2.1) gjer det også naudsynt at foreldra har støttespelarar rundt seg som kan vera med og formidla dei verdiane og den trua foreldra står for. Dette skal eg koma tilbake til i drøftinga.

3.2. Kristen oppseding

Me har no sett på korleis familiepedagogikken vektlegg det som skjer i familien. Sidan familiepedagogikk handlar om oppseding i familien, og dette fell inn under trusopplæring, vil eg sjå nærare på kva kristen oppseding er. Sverre Dag Mogstad (2004) har skrivne ein artikkel om dette sett frå eit luthersk synspunkt, og eg ser i det følgjande på kva Mogstad seier om kristen oppseding. Han meiner at det ikkje er bod og reglar, eller overhalding av desse, som gjer menneska til kristne, men det er ein identifikasjon med Jesus. Han peikar vidare på at denne identiteten vert gjeven utanfrå, nemleg gjennom dåpen (Mogstad 2004:94). Difor skal oppsedinga bana veg for tru, eller leggja til rette for at barnet vert kjend med Gud, ikkje berre gjennom kunnskapsformidling, men gjennom levande møte med Gud (Mogstad 2004:90). Familien vert slik forstått som ein huskyrkjelyd (Mogstad 2004:91) som skal leggja til rette for livsmeistring og livshjelp (Mogstad 2004:93). Som Domsgen uttrykker det, så skal barnet læra ei grunnhaldning til livet som han seinare tolkar alt gjennom (Domsgen 2007:247). Sigmund Harbo fann i si undersøking at også det foreldra ikkje gjer har innverknad på referanseramma. Det er altså ikkje berre det foreldra gjer i lag med barnet eller det dei let han møta som påverkar kva haldingar han har til religion, eller ”briller” han seinare tolkar hendingar ut frå (Harbo 1990:226). Med andre ord dannar barnet seg ei referanseramme, eller livshaldning, uansett kva påverknad han får. Dette understrekar igjen familien si betyding, men også nettverket si rolle som samarbeidspartnarar til foreldra i barnet si referansedanning.

Ved mangel på religiøs erfaring og oppleving, vil referanseramma verta annleis enn om foreldra regelmessig ber i lag med barnet eller tek han med til kristne aktivitetar. Harbo løftar

fram at det er viktig å vera klar over at born er aktive individ som heile tida tolkar og skapar eigne meiningar. Difor understrekar han at påverknad frå foreldra si side aldri kan forklara eller føresei kva borna kjem til å tru (Harbo 1990:228). Men tendensen er i følgje Harbo klar: kva foreldra trur har mest å seia for seinare religiøs tru (Harbo 1989:98). Han fann i materialet sitt at foreldra sitt religiøse standpunkt og det religiøse livet i heimen har ei betydning for kva borna seinare trur, eller meir presist: kva haldningar borna utviklar, til dømes til kristendomen (Harbo 1989:97). Difor er det også viktig for kyrkja å støtta foreldra i deira religiøse oppseding. Dette er enno viktigare i ei tid kor det er mange andre religionar og meiningar eller livstolkningar som lev side om side og som barnet møter på før eller sidan. Sidan barnehagen og skulen ikkje lengre tek seg av den religiøse oppsedinga er det avgjerande at foreldra tek dette ansvaret alvorleg (jf. kap. 2.3). Her vert det igjen tydeleg at nettverket bør fungera som støttespelar i trusopplæringa.

Med utgangspunkt i toregimentslæra til Martin Luther viser Mogstad at både det verdslege og det åndelege regimentet er underlagt Gud. Det er han som har gjeve verdslege makter mynde til å råda. Det er altså Gud som har gjeve foreldra ansvar for barnet, og Mogstad konkluderar med at ein kan seia at alt foreldra gjer for barnet er kristen oppseding. Dette kallar han ei skapingsteologisk forståing av oppsedinga. Han poengterar at sidan alt er skapt av Gud, er det ingenting som fell utanfor den kristne oppsedinga, fordi alt er ein del av livet (Mogstad 2004:90). Her er Mogstad på linje med Domsgen (sjå nedanfor, kap 3.3), som snakkar om implisitt og eksplisitt religiøs oppseding. Den implisitte religiøse oppsedinga omfattar den allmenne oppsedinga. Alle erfaringane, opplevingane, førestellingane, og relasjonane barnet er ein del av og lærer å kjenna, legg grunnlaget for kristen forkynning. Dei gjer at ein kan forstå eller gripa fatt i og tru kristen forkynning og praksis, som Domsgen kallar den eksplisitte kristne oppsedinga (Domsgen 2007:247f). Dette er i samsvar med Evenshaug og Hallen sin teori om indirekte filterfunksjon og danning av referanserammer, noko som viser kor viktig det er at familien vert styrka og kan vera og opplevast som ein trygg stad for barnet. Det er nemleg ikkje berre det eksplisitt kristne som er viktig for trusopplæringa, men heilskapen i oppsedinga. Eg vil utdjupa dette nærare og konkretisera kva dette tyder.

Sidan kristen oppseding er ein del av den allmenne oppsedinga meiner Domsgen at kyrkja bør løfta fram allmennoppsedinga (som del av den kristne), og styrka denne. Ved å styrka familiebanda meiner Domsgen at ein gjev barnet høve til å få ei positiv oppleving, ei positiv grunnhaldning til livet. I følgje Domsgen utviklar barnet dermed sjølvverd og empati, og han

lærer å vera stille i lag med andre. Domsgen peikar på at alt dette er med på å styrka den religiøse kompetansen, sidan det legg grunnlaget for religiøs utøving (Domsgen 2007:250). I likskap med Hallen peikar Domsgen på at eit godt forhold mellom foreldra og barnet gjer det lettare å tru at Gud er ein elskande far (jf. eksplisitt og implisitt religiøs oppseding) (Domsgen 2007:248; jf. kap. 3.1.1). I dette avsnittet har me sett korleis heilskapen i oppsedinga heng saman med den kristne opplæringa og dannar grunnlaget for sistnemnde.

Eg vil på grunnlag av dette sjå på kva som i familiepedagogikken vert sett på som støtte for familien. Som me såg i kapittel 2 har familien blitt tappa for fleire funksjonar, og filterfunksjonen er ikkje alltid like sterk som Evenshaug og Hallen framstiller det i den familiepedagogiske modellen. Viss familien tek i bruk nettverka sine kan han få støtte til å fungera som eit filter, og kan hende får han også tilbake nokre av funksjonane sine, både som vernesone, oppsedingsinstant og rekreasjonsstad. I neste delkapittel tek eg opp korleis familiepedagogikken tenkjer seg at familiestøttande arbeid kan sjå ut.

3.3. Familiepedagogiske støttetiltak i følgje Michael Domsgen

Michael Domsgen har observert at sjølv om familien stend høgt i kurs i kyrkja, finst det få tilbod for familien. Han synast å sjå at det er vanskeleg å finna seg til rette som familie, noko som han meiner kan ha samanheng med at det er individet som er i fokus (Domsgen 2007:245). Domsgen meiner at det finst to ulike vektleggingar av familiearbeidet i kyrkja. Ein kan i følgje han leggja vekt på kyrkjelyden, slik at denne fungerer som familiepedagogisk støtte (jf. Hallen 2006). Trua vert med dette ein ressurs, eit middel for å støtta familien. Det andre fokuset er i følgje Domsgen å leggja vekt på å styrka familien som einskap, eller sosialt system, ved å utrusta foreldra i oppsedarrolla. Dette meiner Domsgen går på oppseding generelt, slik at det verkar positivt inn på kvardagen og familiesamlivet (Domsgen 2007:246). Som døme på kyrkjelydens familiearbeid nemner han den tyske versjonen av Tripp Trapp, sidan det i stor grad har familien i fokus. Vidare nemner han kurs for unge foreldre og familieleirar (Domsgen 2007:246f). I denne oppgåva er det naturleg å følgja vektlegginga av det å styrka foreldra som oppsedarar, og dermed familien som ein sosial einskap. Her er me igjen inne på støttespelarar og nettverket til foreldra, eller familien som heilskap. Domsgen peikar på kyrkjelyden, men det er ingenting i vegen for å konkretisera det, og setja fokus på til dømes fadnar.

I kyrkja finst det inga heilskapleg tenking om familien, i følgje Domsgen. Konteksten hans er den evangeliske kyrkja i Tyskland, men eg meiner at det kan overførast til norske forhold, og Den norske kyrkja. Begge stadene finst ei folkekyrkje, og auka sekularisering og religiøs og kulturell pluralisme. Domsgen meiner at familien ikkje vert integrert i kyrkjelydens tenking om og grunngjeving for familiararbeid og aktivitetar (Domsgen 2007:248). Dette kjem til uttrykk i Domsgen sine observasjonar om at familien er eit "uromoment", kyrkjelyden veit ikkje heilt korleis han skal integrera og leggja til rette for familien i kyrkjelyden. Domsgen trur at det er enklast med individ og aktivitetar for desse. Domsgen trekk vidare fram at familieforskning viser at familien er relativt autonom, det vil seie at han styrer aktivitetane sine sjølv, og dermed avgrensar seg frå resten av samfunnet, inkludert kyrkjelyden (Domsgen 2007:246). Det er altså vanskeleg for instansar utanfrå (inkludert kyrkjelyden) å påverka eller styra familien, eller meir presist: å gripa inn i familien, uansett tiltak eller gode motiv. Dette kjem også til uttrykk i den familiepedagogiske modellen til Evenshaug og Hallen.

Domsgen viser at familien er ein autonom einleik som kyrkjelyden ikkje kan gripa inn i. Men han meiner at viss familien opplever tilboda som kyrkja kjem med som familiestøttande, er det meir sannsynleg at dei vil opna seg for kyrkjelyden, enn om dei opplever det som eit krav eller enno ei belastning. Domsgen peikar vidare på statistikk som viser at om lag halvparten av barnefamiliar (det vere seg med ein eller to foreldre) treng hjelp til å meistra kvardagen. Løysinga han kjem med er å gje foreldra eller familien ei oppleving av at trua er noko som kan vera til hjelp, ein ressurs til å utforma, organisera og meistra kvardagen (Domsgen 2007:249). Difor meiner han at ein del av den kristne oppsedinga er å støtta og oppmuntra foreldra i oppsedarrolla, og gje dei kompetanse (Domsgen 2007:250). I tillegg treng foreldre å få kompetanse på å leva ut trua, og formidla denne vidare til borna. Dette peikar han på at kan vera vanskeleg fordi dei kanskje ikkje praktiserar t.d. bøn sjølv, eller det dukkar opp spørsmål som dei slit med og ikkje finn svar på (Domsgen 2007:250). I kyrkjelydens arbeid må det altså skapast fora og rom for denne utdanninga. Domsgen føreslår kommunikasjonsrom kor det er mogleg å ta opp erfaring med kyrkja, tru og religion (Domsgen 2007:250). Her er Domsgen inne på kompetanseheving. Dette er viktige innspel som kyrkja må tenkja gjennom, men som eg ikkje kan gå nærare inn på, fordi eg berre konsentrerar meg om teorien for å forstå foreldra og nettverket deira i trusopplæringa.

Førebels kan me konkludera med at familiepedagogikken gjev ei forståing av at heimen er viktig i trusformidlinga. Det skjer både gjennom den generelle omsorga og verdsbiletet som

vert formidla her og gjennom den spesifikt kristne påverknaden som vert formidla gjennom truspraksisar som bøn og bibellesing. Desse opplevingane skapar referanserammer som seinare opplevingar tolkast gjennom. I ein stressa familiekvardag kan trua vera ein ressurs, både som livstolking og som eit samlingspunkt for familien, til dømes gjennom kveldsbøna. Familiepedagogikken har vekt på menneska som verdiformidlarar, og gjennom dei mange inntrykka som born og unge møter i løpet av ein dag kan det vera vanskeleg for foreldra å filtrera bort uønska påverknad. Det er difor behov for støttespelarar som kan dra i same retning som foreldra, og gje den døypte impulsar til trua og til å leva denne ut i kvardagen.

4. Forståing av nettverk ved hjelp av konvensjonell sosiologisk nettverksteori

Som støtte til å meistra kvardagen og støtta familien i oppsedinga, føreslår Hallen ulike nettverk, særleg innanfor kyrkjelydens regi. Han nemner trilletreff og babysong, samtalegrupper og ulike fritidstilbod som utgangspunkt for nettverksdanning (Hallen 2006:51f). Dette gjer at kyrkjelyden kan fungera som eit støttande nettverk rundt familien. Kyrkjelyden er slik ein støttespelar for foreldra i trusopplæringa, og er samstundes med på å utvida nettverket av støttespelarar rundt foreldra. Som eg peikte på innleiingsvis er mange foreldre skeptiske til kyrkja og kyrkjelege tilbod. Difor vil eg ta utgangspunkt i ein del av nettverket som foreldra allereie har, og sjå på kva nettverksteorien kan yte hjelp til i forståinga av desse. Eg vil i det følgjande sjå på nettverk generelt, før eg spissar det inn mot kyrkja sitt særeige nettverk: fadrane.

Per Morten Schiefloe er professor ved NTNU, medan Inge Bø er professor emeritus ved UiS. Begge har jobba med nettverksteori sidan 1970-talet (Bø og Schiefloe 2007:11). Dei har gjeve ut ei generell framstilling av nettverksteori med vekt på tenkinga om sosial kapital. Live Fyrand er førsteamanuensis ved Diakonhjemmets Høgskole, og er dr.philos. innan sosialt nettverk og helse hjå pasientar med kronisk, somatisk sjukdom. Fyrand har fokus på korleis nettverk kan fungera som ein ressurs i fasar av livet der ein ikkje sjølv er på topp, t.d. når ein møter kriser av ulike slag. Dåpsfamiliar er ikkje hjelpetrengande eller i ei krise, men Domsgen peikar på at mange familiar treng støtte i kvardagen (jamfør kap. 3.3), og Fyrand sitt perspektiv kan utvida horisonten og gje tips inn i ein kyrkjelydssamanheng. I tillegg har psykologen Bronfenbrenner utvikla ein teori om korleis ulike instansar og faktorar påverkar

nærmiljøet til den enkelte. Dette vert brukt ein del i sosiologien, og eg har difor med eit kapittel om den økologiske utviklingsmodellen hans.

4.1. Kva er eit nettverk?

For å kunne finna ut kva forståing nettverkstenking gjev av familien og nettverket deira, vil eg først sjå på kva eit nettverk er. Nettverk kan illustrerast som eit fiskegarn, der knutane er eit bilete på personar, og trådane symboliserar relasjonane. Det var i følgje Bø og Schiefloe John Barnes som første gong brukte dette biletet på nettverk i 1954 (Bø og Schiefloe 2007:37). Ikkje alle personane dåpsbarnet har i nettverket sitt kjenner kvarandre, men nokon gjer det, som til dømes foreldre og fadrar. Slik dannast rutemønsteret i garnet. Hadde ingen i nettverket hans kjent kvarandre, hadde det berre blitt ei knute i midten (dåpsbarnet), og mange lause trådar ut til andre knutar (alle han kjenner), som ikkje hadde forbinding til dei andre knutane anna enn gjennom dåpsbarnet/hans knute. Nokon har han truleg eit betre forhold til enn andre, og han treff dei på fleire stader, t.d. både i barnehagen eller på skulen, på koret og på fotballtreninga, og desse relasjonane (trådane) er sterkare enn andre.

Bø og Schiefloe kjem med ein definisjon av sosiale nettverk som seier at "individer danner et uformelt system av relasjoner mellom seg, som er varig, avgrensbar og gjerne knyttet sammen av en viss **fellesskapsopplevelse**" (Bø og Schiefloe 2007:26, mi utheving). Dei har altså vekt på at relasjonane er noko som varar over lengre tid. Fyrand på si side legg vekt på sosial samhandling, sosiale relasjonar og ein uformell struktur. Difor brukar ho ein psykologisk definisjon av nettverk, framsett av Finset (1986): "Et sosialt nettverk består av uformelle relasjoner mellom mennesker som **samhandler** mer eller mindre regelmessig med hverandre" (Finset 1986:13 i Fyrand 2005:34, mi utheving). Fyrand meiner at nettverket i denne definisjonen ikkje treng å vara så lenge for å vera ein ressurs (Fyrand 2005:34). Desse to definisjonane er nokså like. Bø og Schiefloe sin definisjon har meir vekt på oppleving av nettverket, noko som er viktig for vaksne, men ikkje så viktig for born. Fyrand sin definisjon gjeng meir på samhandling mellom deltakarane, altså noko konkret, som er viktigare for borna. Med omsyn til temaet i oppgåva vil eg halda fast på ei blanding av desse to definisjonane, med Bø og Schiefloe si understreking av at relasjonane varer ei stund, og Fyrand sitt poeng med samhandling. Når samhandlinga og relasjonane varer ei stund, skapar dette stabilitet og tryggleik, noko som er viktig for barnet. Det same gjeld når samhandlinga er nokolunde regelmessig (Fyrand sin definisjon), sidan dette kan vera med på å skapa føreseielege forhold og tryggleik. Dette er med på å seia korleis fadrar kan vera støttespelarar

for foreldra, nemleg gjennom at dei skapar relasjonar til dåpsbarnet ved regelmessig samhandling og møtepunkt, slik at dei (dåpsbarn og fadder) vert kjend med kvarandre.

Sosiale relasjonar oppstår i følge Fyrand når det er ei viss stabil samhandling. Sosial samhandling definerar ho som ein ”vekselvirkning og gjensidig påvirkning” (Fyrand 2005:35). Her er ho på linje med Evenshaug og Hallen, som understrekar at barnet er aktivt med på det som skjer og i møte med andre menneske. Ho skil mellom primærrelasjonar (som barn, foreldre, ektefelle), som er meir omfattande, og sekundærrelasjonar (som kollegar og skulekameratar), som ofte er knytt til ei sak, altså saknettverk. Desse siste reknast som lettare å erstatta, fordi dei er meir avgrensa. Fyrand peikar på at den uformelle strukturen som kjenneteiknar sosiale nettverk i følge den psykologiske definisjonen, oppstår ut frå aktørane behov, ikkje frå organiserte system. Det er innanfor denne uformelle strukturen at samhandlinga kan skje, skriv ho (Fyrand 2005:35). Det varierar kor sterke banda/relasjonane er. Viss foreldra treff nokon på fleire arena, eller område, og i fleire roller, til dømes både som kateket, forelder og nabo, er relasjonane fleirtråda, og dette kallar Fyrand multipleksitet. Ho påpeikar at ein slik relasjon gjerne er sterkare enn om han er unipleks, altså ein eintråda relasjon, der ein berre har eitt møtepunkt og ei rolle (Fyrand 2005:115). Her ser me korleis menneske knytast saman. Overført til dåpsbarnet og fadderer vert bandet mellom dei styrka når dei er med på fleire ting i lag, til dømes på aktivitetar i kyrkja, ved overnattingsbesøk eller barnepass, på leir eller på fotballtreninga. Jo fleire knutepunkt dei har, dess meir liknar forholdet deira ein primærrelasjon.

Fyrand oppsummerer kva for komponentar som er viktige for at eit nettverk skal opplevast som konstruktivt og nyttig. Det må mellom anna vera samansett av ulike grupper, til dømes både familie, vener, kollegar og andre, og det må opplevast som gjensidig, at ein både kan gje og få, altså at ein utvekslar tenester. Ein må vidare oppleve at ein har om lag dei same normene og verdiane (etter mottoet ”like barn leikar best”), og det må vera ei blanding av fleirtråda og eintråda relasjonar. I tillegg treng ein ”stabilitet og varighet i forhold til de viktigste personene i nettverket” (Fyrand 2005:125). Her nærmar Fyrand seg Bø og Schiefloe sin definisjon med omsyn til tidsperspektivet. Med tanke på trusopplæringa treng ikkje samhandlinga vara så lenge for å vera ein ressurs, men for at foreldra skal oppleve at dei får støtte og hjelp til trusopplæringa frå nettverket sitt, må relasjonane og samhandlinga med dei viktigaste personane gå over ei tid. Dette tyder at for å få betre resultat bør samhandlinga nyttast over ein lengre periode. I vårt tilfelle er nettverket fadrane, og sidan desse ofte er del

av familie- og venekrinsen, er det nokså naturleg at ein har meir kontakt med desse. Når dei vert involvert i trusopplæringa, får dei enno ei ny rolle, og slik kan foreldra oppleve at bandet styrkast til dei som er valt som fadrar. Det å treffast på fleire arena kan også koplast til Bronfenbrenner sin teori om at dei ulike miljøa heng saman. Eg skal i det følgjande gjera greie for teoriane hans.

4.2. Bronfenbrenner sin økologiske utviklingsmodell

Bronfenbrenner vert rekna som ein viktig bidragsytar innanfor utviklingspsykologi, og han har laga ein modell om ulike system som påverkar menneska si utvikling. Grunnlaget for teoriane til Bronfenbrenner meiner han sjølv at vart lagt allereie i barndomen, då faren tok han med på tur og gjorde han merksam på korleis alt i naturen heng saman med alt (Bronfenbrenner 1979:xii). Dette er grunnen til at modellen hans vert kalla økologisk: han meiner at alt i livet, alle samanhengar og miljø heng saman med alt, og påverkar kvarandre og skapar føresetnadar for menneska si utvikling. Bronfenbrenner snakkar om utvikling, og definerar det som ”ei vedvarande forandring i måten ein person oppfattar og har med miljøet sitt å gjere” (Bronfenbrenner 1979:3, mi omsetjing). Synet hans på utvikling fell saman med synet mitt på læring. Forandring i handlemåte og oppfatting kan vera eit resultat eller ei synleggjering av læring. Teoriane hans kan difor overførast til både læring og oppseding, og er dermed med på å svara på spørsmåla om kvifor heimen er viktig i trusopplæringa og kvifor foreldra treng støttespelarar, og litt om korleis fadrane kan fungera som støtter. Bronfenbrenner har skulen som ein setting for oppseding og utvikling. I denne oppgåva fell det naturleg å bytta ut skulen med kyrkja, og supplera med fadrar.

Den økologiske utviklingsmodellen vert gjerne framstilt som fire ulike lag (sjå vedlegg). Bronfenbrenner sjølv samanliknar økologiske miljø med ei babushka-dokke. Det inste laget, eller den inste dokka, er personen i utvikling og denne sin næraste setting. Som døme for dette nemner han heimen og klasserommet (Bronfenbrenner 1979:3). Dette laget kallar han for mikrosystemet. Bronfenbrenner definerer mikrosystemet på følgjande måte: ”Eit mikrosystem er eit mønster av aktivitetar, roller og mellommenneskelege forhold, som personen i utvikling erfarer i ein gjeven setting med spesifikke fysiske og materielle karakteristikkar” (Bronfenbrenner 1979:22, mi omsetjing). Han definerer setting som den staden der ein person er i relasjonar eller i samspel med andre andlet til andlet (Bronfenbrenner 1979:22). Mikrosystemet består kort sagt av dei ulike settingane, eller miljøa som ein person er ein del av, der han samhandlar andlet til andlet med andre menneske.

I det inste laget er basiseininga det Bronfenbrenner kallar dyaden, eller to-person-systemet. Eg vil i det følgjande kalla denne basiseininga for toargruppe. Bronfenbrenner poengterer at ei slik toargruppe ikkje berre består av forelder og barn. Toargruppa kan dannast av søsken, ektepar, barn og besteforelder, barn og lærar eller førskulelærar, mellom sjef og tilsett, mellom vener og andre. I tillegg viser han til ulike funn som seier det har god innverknad på utviklinga viss det finst ein tredjepart som er støttande og deltakande. Dette kan vera ektefellar, vener, naboar eller kollegar, og Bronfenbrenner kallar dette for ein triade (Bronfenbrenner 1979:5). Dette meiner han kan igjen utvidast til å omfatta fleire personar, slik at det vert ei firargruppe, femmargruppe osv (Bronfenbrenner 1979:56). Dette vil seia at viss heile familien gjer noko i lag, vil dette vera meir positivt enn om berre mor og barn gjer det same, eller berre borna. Slik kan aktivitetar for heile familien, som ei kveldssamling med song, historielesing og kveldsbøn, bli støtta ekstra opp om ved at begge foreldra er med på det.

Neste lag i modellen er samspelet mellom miljøa eller settingane. Han hevdar at det å skulle læra å lesa og skriva ikkje berre er avhengig av undervisinga på skulen, men også av forholdet mellom skulen og heimen (Bronfenbrenner 1979:3). Dette laget knyt altså dei inste laga saman. Bronfenbrenner kallar det for mesosystemet. Dette ”består av dei innbyrdes forhold mellom to eller fleire settingar som personen i utvikling deltek i (slik som, for eit barn, forholda mellom heimen, skulen og naboskapskameratgjengen; for ein vaksen mellom familien, jobben og sosialt liv)” (Bronfenbrenner 1979:25, mi omsetjing). Vidare meiner Bronfenbrenner at ein tredjepart har god innverknad på mesosystemet. Han hevdar at ein setting, slik som kyrkja eller heimen, vert meir effektiv som utviklingskontekst dess fleire bindingar som finst mellom dei. Dette kan i følgje Bronfenbrenner vera kommunikasjon, informasjon om kvarandre og så bortetter (Bronfenbrenner 1979:5f). Knytt til kyrkja spelar det altså ei rolle korleis forholdet mellom heimen og kyrkja er, kor mykje informasjon dei har om kvarandre, særleg at foreldra veit kva som skjer i kyrkja, og om dei er positivt innstilt. Dette kan vera med på å byggja bru mellom den mistillitskløfta som synast å vera mellom foreldre og kyrkjelyd (jamfør innleiinga).

Mesosystemet bind altså dei ulike mikromiljøa saman. Det tyder at informasjon og verdiformidling som barnet møter i dei ulike mikromiljøa bør samsvara for at dei ulike miljøa kan vera støtter for foreldra i trusopplæringa. Viss barnet gjeng til ein aktivitet i kyrkja, til dømes ei gudsteneste, saman med ein annan frå ei toargruppe, styrker dette læringspotensialet

i aktiviteten og styrker samstundes forhold mellom dei to. Av toargrupper kan det til dømes vera i lag med ein forelder eller ein fadder. Dette viser at mesosystemet er viktig som støttesystem for foreldra i dåpsopplæringa av barnet.

Eit døme på korleis ulike settingar påverkar kvarandre er oppsedinga. Bronfenbrenner hevdar at korleis foreldre fungerer som oppsedarar for borna sine er avhengig av dei andre settingane som dei er ein del av. Det er mellom anna korleis miljøa, til dømes jobben, støttar og vektlegger rolla deira som foreldre, og kva krav miljøa set til foreldrerolla (Bronfenbrenner 1979:7). Oppsedinga, eller meistringsopplevinga og synet på barnet er slik i følge Bronfenbrenner avhengig av ulike ytre faktorar, som fleksibilitet i jobbsamheng, vener og naboar som kan hjelpa i naudsituasjonar, barnepasshøve, gode helse- og sosialtilbod og anna (Bronfenbrenner 1979:7). Overført til trusopplæringa kan fadrar fungera som støtter for foreldra i trusopplæringa. Dei kan vera ein setting, eller eit miljø, som kan vera der for dei både når det gjeld ”generell oppseding” og når det gjeld meir spesifikke oppgåver retta inn mot kristen oppseding. Dette gjeld også andre vegen. Viss foreldra har forventingar og krav til fadderrolla, vil dette ha innverknad på korleis fadrane utfører oppgåva si.

Det tredje nivået, eksosystemet, er i følge Bronfenbrenner ein setting som bestemmer mykje over ein person si utvikling utan at vedkomande ferdast her. Som døme nemner han arbeidsstaden til foreldra (Bronfenbrenner 1979:3f). Bronfenbrenner peikar vidare på at det er ein vekselverknad mellom systema (Bronfenbrenner 1979:25). Barnet er i regelen ikkje ein aktiv deltakar på arbeidsstaden til foreldra, men om foreldra har krevjande jobbar som gjer at dei ikkje orkar å gje barnet så mykje oppmerksomd som han treng, har dette innverknad på familielivet, eller samhandlinga i mikrosystemet ”heimen”. Har babyen skrike heile natta og foreldra har fått lite svevn, vil dette påverka situasjonen på jobben. Krevjande arbeidsdagar og mange fritidssyslar som foreldra er med på kan avgjera om dei nedprioriterar trusopplæringa i heimen eller å ta med borna til det som skjer i kyrkja. Dette nivået er ikkje så relevant for problemstillinga, og vil difor ikkje bli vektlagt vidare i oppgåva.

Det fjerde og yttarste nivået i den økologiske utviklingsmodellen kallar Bronfenbrenner for makrosystemet. Dette omfattar ”overinstemmingar i forma og innhaldet til system lengre nede i rekkefølga (mikro-, meso- og ekso-)” (Bronfenbrenner 1979:26, mi omsetjing). Han utdjuar dette med eit døme. Ein setting i Frankrike, t.d. ein kafé, eit postkontor eller eit klasserom, fungerer nokså likt, men er likevel annleis enn den tilsvarande settinga i t.d. Kina

(Bronfenbrenner 1979:26). Her kan det altså vera snakk om storsamfunnet og lokalsamfunnet, kulturen og subkulturen. Bronfenbrenner samanliknar makrosystemet med eit blåpapir som bestemmer korleis ting ser ut i samfunnet. Dette blåpapiret kan endrast, men han meiner at det har som følgje at mykje anna blir forandra i tillegg. Som døme påstår han at ei finanskrisa kan ha innverknad på ein person si utvikling heile livet, avhengig av kor gamal personen var då krisa hende (Bronfenbrenner 1979:4).

Overført til kyrkja og trusopplæringa har fleire faktorar i samfunnet ført til at det har kome ei trusopplæringsreform, som framfor alt har hatt innverknad på Den norske kyrkja (jamfør kap 2). Ei ny forståing av familien og nettverket må ta omsyn til storsamfunnet, eller rettare sagt, kyrkja må endra synet på foreldre og nettverket deira. Eg søker å leggja eit teorigrunnlag for ein endra praksis ved til dømes val av fadrar og vektlegging av familien i trusopplæringa, men har ikkje høve til å bruka samfunnsstrukturane som kjem fram i perspektivet i makrosystemet til dette. I staden vil eg leggja vekt på dei to inste laga, mikro- og mesonivået.

4.2.1. Toargrupper

Eg vil i det følgjande utdjupa dette med toargruppe, fordi denne relasjonen har mykje å seia for utviklinga og påverknaden til ein person. Dette er med på å kasta ljós over kvifor foreldra er viktige som trusopplærarar og korleis fadrar kan vera støttespelarar for foreldra.

Ei toargruppe oppstår når to personar gjer noko i lag eller er oppmerksame på kvarandre og dei aktivitetane den andre gjer. Bronfenbrenner deler opp i tre typar toargrupper. Den eine kallar han for observasjonstoargruppe, der den eine ser på medan den andre gjer noko. Den som gjer noko må i følgje Bronfenbrenner gje respons på den oppmerksemda som observatøren gjev. Eit døme på det seier Bronfenbrenner er når barnet ser på at middagen vert laga (Bronfenbrenner 1979:56). Den andre typen toargruppe er den der ein gjer noko ilag, noko som Bronfenbrenner kallar felles aktivitetstoargruppe (Bronfenbrenner 1979:56f). Bronfenbrenner seier at begge partane då må oppfatta det slik at dei gjer noko ilag, men dei treng ikkje gjera det same. Som døme nemner Bronfenbrenner når ei mor les for barnet sitt og barnet svarar på spørsmål som mora kjem med (Bronfenbrenner 1979:57). Det som kjenneteiknar fellesaktivitetstoargruppa er i følgje Bronfenbrenner for det første at dei gjensidig påverkar kvarandre. Vidare er det ein maktbalanse, det vil seie at den eine vert meir påverka enn den andre. Dette meiner Bronfenbrenner at er ein god måte for barnet å læra å hanskast med ulike maktforhold. For det tredje vert fellesaktivitetstoargruppa i følgje

Bronfenbrenner kjenneteikna av ein kjenslemessig relasjon, det vil seie at dei utviklar sterke kjensle for kvarandre (Bronfenbrenner 1979:57f). Særleg dette siste er grunnleggjande for at aktivitetstoargruppa kan utvikla seg til ei primærttoargruppe, som er den siste typen toargruppe som Bronfenbrenner lister opp. I denne toargruppa er deltakarane så nært knytt til kvarandre at dei held fram med å påverka kvarandre sjølv om dei ikkje er ilag, og dette gjeld både kjensler, verdiar, og handlingar eller åtferd. Bronfenbrenner meiner at denne type toargruppe utøver meir påverknad enn dei andre type toargruppene (Bronfenbrenner 1979:58).

Samstundes er det slik at desse tre typane ikkje treng å utelukka kvarandre, men dei kan opptre kvar for seg eller samstundes. Han meiner at når desse toargruppetypene vert kombinert har dette meir effekt enn viss det berre er ein type toargruppe (Bronfenbrenner 1979:58f).

Foreldre og barn dannar i regelen ei primærttoargruppe. Dette gjer som me har sett at dei påverkar kvarandre også når dei ikkje er ilag. Det foreldra gjer i lag med barnet vil dermed påverka og leggja føringar for verdiane og åtferda til barnet. Dermed dannar foreldra ein slags grunnpilarar for trusopplæringa. Ved å be kveldsbøn saman, ved å lesa bibelhistorier, ved å invitera ein usynleg middagsgjest i fastetida (slik som Kirkens Nødhjelp føreslår i fastemateriellet sitt) gjer ein noko i lag som knyt foreldre og barn saman. Det kan skapast ei gjensidigheit ved at begge kan læra noko om Gud, både hans omsorg og godleik, og dei kan læra å dela med andre. Er dei borte frå kvarandre kan begge kvila i at Gud passar på den andre. Slik vil det barnet lærer heime og får formidla gjennom praksis i heimen forma korleis han oppfører seg andre stader når foreldra ikkje er til stades, til dømes ved å dela leikar i barnehagen.

Også fadrane kan, viss dei er mykje i lag med barnet, danna ei primærttoargruppe med han. Slik kan fadrane påverka barnet på ulike måtar, og vidareføra kristne tradisjonar og verdiar. Ved at barnet møter nokre av dei same rituala og tradisjonane hjå fadrane som heime, kan dette støtta påverknaden. Barnet kan vera med på å pynta til jul til dømes både heime og hjå fadderren, og dei snakkar om dei ulike symbola og kva stjerna står for, kvifor det finst så mange nissar, kvifor me har juletre, berre for å nemna nokre tradisjonar. Då er det både ei fellesaktivitetstoargruppe og ei primærttoargruppe. Det kan også vera ei observasjonstoargruppe ved at barnet observerar kva fadderren eller forelderren gjer. Slik støtter fadderren foreldra i trusopplæringa ved at han vidareformidlar tradisjonar og verdiar som foreldra står for, samstundes som barnet utvidar nettverket sitt og relasjonar til andre.

Med støtte i Bronfenbrenner kan me seia at når barnet gjer noko hjå fadderen (i ei primærtoargruppe) kan dette føra til at barnet også held fram med dette heime (1979:58).

Me har sett at toargrupper ikkje berre gjeld for forelder og barn, men også for fadder og fadderbarn og for fadder og forelder (jf. Bronfenbrenner 1979:5). Sistnemnde kan gje kvarandre tips og oppmuntring i dåpsopplæringsoppdraget. Dei kan også gjera ting i lag, som å førebu og feira dåpsdagen i lag med den døypte. Dette vert då ei aktivitetstoargruppe som vert utvida til å omfatta fleire.

4.3. Ulike roller – ulike forventingar

Som me kan sjå frå Bronfenbrenner sin modell har foreldra sine nettverk konsekvensar for både barnet og oppsedinga. Viss foreldra brukar nettverka sine, t.d. fadrar, slekt, vener eller nabolag, som ressurs, får borna ein annan type oppseding enn viss familien isolerer seg meir. Fyrand peikar på det ikkje er høve for innhenting av råd og tips eller korrigering i ein isolert familie, og i stress-situasjonar har ein heller ikkje nettverket å falla tilbake på som ei avlastning. Fyrand konkluderer med at nettverk difor i regelen skapar tryggare og meir stabile foreldre. Familie og slekt vert i følgje Fyrand viktigare når ein får barn, og ein prioriterer ofte familien framføre vener (Fyrand 2005:75f).

”Felles livssituasjon gir et grunnlag for å utveksle erfaringer, hjelp og støtte. ... Det er antakelig i småbarnsfasen (når arbeidspresset er størst for familien) at slekts- og nabonettverket er viktigst for en familie.” (Fyrand 2005:76).

Dette sitatet viser kor viktig nettverket rundt familien er heilt generelt. Difor kan det tenkjast at nettverket er viktig også når det kjem til trusopplæring.

I nettverk med uformelle strukturar, som i ein familie, er det ofte diffuse forventingar, og Fyrand meiner dette er fordi ein ikkje kan visa til klare instruksar og nedskrivne roller, slik som på ein arbeidsplass (Fyrand 2005:103). Dette kan lettare opna for konflikhtar eller tilbaketrekking. Difor er det viktig å ha snakka gjennom til dømes barneoppseding og forventingar på førehand, både med kvarandre og med nettverket sitt, i dette tilfellet fadrane. Fyrand peikar på at det er eit samspel mellom kva andre forventar av oss, og kva me sjølv legg i ulike roller. Ho skriv at ei rolle kan ha ulike funksjonar (Fyrand 2005:41). Til dømes forventar kyrkja noko av fadrane medan foreldra forventar noko anna. Kanskje har fadrane sjølve ei heilt anna oppfatting av kva det vil seia å vera fadder. For at fadrane skal kunne vera

gode trusopplæringsstøtter er det difor viktig med god kommunikasjon og avklaring av forventingane.

Som me har sett i dette avsnittet er nettverket viktig for foreldra i oppsedinga. Det bør vidare vera god kommunikasjon og avklaring av roller for at deltakarane i nettverket kan føla seg trygge og kan fungera som støtter. Sidan foreldreprimatet er så framtrudande her i Noreg, er mange redde for å blanda seg inn i andre si oppseding. I staden for å trekka seg unna kan fadrane spørja foreldra kva dei ønskjer seg av støtte i oppsedinga generelt og trusopplæringa spesielt. Og omvendt kan foreldre, når dei har bestemt seg for å bera barnet til dåp, fortelja fadrane kva dei treng eller kan tenkja seg at fadrane medverkar med, både av samvær og utstyr (til dømes gåver). Slik set dåpsforeldra ord på korleis fadrane kan vera støttespelarar for dei. Eg vil i det følgjande sjå nærare på kva ein fadder har vore opp gjennom historia, for å kunne seia noko om fadderen si rolle og korleis han kan vera ei trusopplæringsstøtte for foreldra.

4.4. Kyrkja sitt særeige nettverk: fadrane

Kyrkja har sitt eige nettverk knytt til dåpen og den døypte, nemleg fadrane. I dag herskar det forvirring kring kva rolle, funksjon og betyding fadrane har. Øystese si undersøking frå Bjørgvin viser også at få ser samanhengen mellom dåpsliturgien og forpliktinga dei har til trusopplæring (Øystese 2004:85). Han fann ut at sjølv dei som reknar seg som kristne og går regelmessig i kyrkja gjer lite "kristelege ting" for og med fadderborna sine (Øystese 2004:90). Det er altså eit stort potensiale som ligg i dette vervet, både som familiepedagogisk støtte og som trusopplæringsstøtte.

Det finst lite litteratur om fadrane på norsk, og eg ser difor eit behov for å ta opp temaet. Eg vil sjå på korleis fadderrolla har vore opp gjennom historia for å kunne seia noko om dagens fadrar, og for å sjå om det er noko som kan brukast i det familiepedagogiske nettverksarbeidet i kyrkjelyden. Behovet for fornya tenking rundt fadrane, funksjonen dei har (særleg fordi denne er uklar) trår tydeleg fram, men vil berre bli teken opp ganske overflatisk, og overlatast til ei anna oppgåve. Fokuset mitt er på å forstå nettverket rundt den døypte, noko som inkluderer fadrane i høg grad. Dei kan fungera som verdipilarar, men då må borna treffa dei i fleire settingar slik at dei kan verta betydingsfulle påverknadsinstansar (signifikante andre, jamfør Bronfenbrenner, kap 4.2.). Eg vil difor sjå nærare på fadderordninga for å sjå på korleis fadrar kan vera støttespelarar for foreldra. Det er ikkje høve for å gå inn på korleis

fadderordninga kan bli utnytta best mogleg, men eg kan leggja nokre føringar og grunnkje kvifor kyrkja bør tenkja gjennom kva ho ønskjer med ordninga. Gjennom mitt materiale viser eg at dette må jobbast meir med enn eg kan innanfor rammene til oppgåva. Eg skisserar berre opp landskapet og nokre problemfelt.

Joseph H. Lynch (1986) har i ei avhandling gått fadderskapet si utvikling i den europeiske mellomalderen etter i saumane, og vil difor vera primærkjelda mi. Teologi, dåpspraksis og fadrane sine oppgaver heng nøye saman, og eg vil difor måtte koma inn på dåpsteologien og dåpspraksisen, men vil avgrensa dette så mykje som mogleg. Religionspedagogen og teologen Hans-Günther Heimbrock¹⁰ (1987) og teologen Ulrich Schwab¹¹ (1995) har gjeve bidrag til nyare forståing av fadderskapet, og vil difor bli brukt som supplement.

Det var to forhold som dreiv fram fadderskapet, og som Lynch gong på gong understrekar at ikkje må blandast saman. Det eine var at mange heidningar vart kristne, og ønskja dåp. Til dette viser Lynch at kyrkja trong garanti for at dei var oppriktige og skikka til å leva som kristne. Det andre var i følgje Lynch at etterkvart som kristendomen vart meir vanleg, vart det mange born av kristne foreldre, noko som førte til ei framdrift av tiltak for born og unge si deltaking i liturgien, og for etterfølgjande opplæring. Desse to typane fadderskap hadde ingenting med kvarandre å gjera, og Lynch understrekar at dei i prinsippet var to ulike institusjonar (Lynch 1986:83). Eg vil først gå kort inn på fadderskapet for vaksne, før eg skriv meir utførleg om fadderskapet for born, som er mest relevant for oppgåva.

4.4.1. Fadderskap for vaksne

Både jødar og kristne var i følgje Lynch opptekne av oppriktigheita til ”interessentane”, eller dei som ønskte å konvertera. Han viser at dette la grunnlaget for det seinare formaliserte fadderskapet (Lynch 1986:85). Vidare viser han at det voks fram opptakskriterium for konvertittar, og så lenge det berre var jødar og proselyttar som konverterte var det nok med eit uttrykk for tru (Lynch 1987:83). Etterkvart som også heidningar ønskte å konvertera, viser Lynch at det trongst meir opplæring og ein garanti for at dei var oppriktige og kunne leva rett

¹⁰ Heimbrock sitt fagfelt er praktisk teologi og religionspedagogikk innanfor evangelisk-luthersk kristendom. http://books.google.no/books?id=YYN2qaoi4-cC&printsec=frontcover&dq=hans-g%C3%BCnther+heimbrock&source=bl&ots=fidEVKZ3uL&sig=T6mBNbPFgYRzGmg4DAG8ZYSOd5Y&hl=no&ei=AJblS5uVBYSOOJ6CzeUN&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=10&ved=0CEYQ6AEwCQ#v=onepage&q&f=false (lasta ned 8. mai 2010).

¹¹ Schwab sitt fagfelt er praktisk teologi innanfor evangelisk-luthersk kristendom. <http://www.pt2.evtheol.uni-muenchen.de/personen/schwab/vita/index.html> (lasta ned 8. mai 2010).

som kristne (Lynch 1987:86). Som minoritet meiner Lynch at kyrkja var avhengig av at medlemmane oppførte seg ”ordentleg”. Lynch viser at fadderen først og fremst var ein garant for dåpskandidaten overfor kyrkja. Vedkomande hadde med andre ord oppgåver før dåpen, men ingen plikter etterpå (Lynch 1986:83). Lynch peikar på at det ser ut til at dåpskandidaten skulle læra det naudsynte anten ved eigne møte for katekumenane (dei som var under opplæring) eller ved å delta i gudstenesta og livet i kyrkjelyden elles (Lynch 1987:94f). Kjeldene hans seier ingenting om fadderen sine plikter her, men Lynch meiner at det kan vera nærliggjande å tru at fadderen hjelpte dåpskandidaten gjennom prøveperioden (Lynch 1987:93).

Fadderskap for vaksne var på tilbakegang på 400-talet. Lynch viser at kateketen kunne eksaminera dåpskandidaten utan at fadderen måtte vera der som garantist, sidan det ikkje lengre var vekt på livsførsel og motivasjon. Han viser vidare at etterkvart som barnedåp vart det vanlege utover 400- og 500-talet, endra fadderrolla seg, også for vaksne, til å vera eit livslangt forhold med ansvar **etter** dåpen (Lynch 1986:109).

Me har her sett at fadderen var ein garantist for livsførsel meir enn ein hjelper i trusopplæringa, sjølv om det kan tenkjast at dette fall saman. Som Lynch viser, fekk fadrane etterkvart også oppgåver og plikter etter dåp av vaksne. Også i dag må fadrar veljast ved vaksendåp. Det er ei utfordring for kyrkja kva ho vil gjera med fadrane, til dømes ved dåp av konfirmantar. Skal fadrane berre vera vitne, eller har dei andre oppgåver i tillegg? Dette kan eg ikkje gå nærare inn på her, men eg peikar på dette som eit problemfelt det må forskast meir på. Me skal no sjå nærare på fadderskapet for born, som i dag er det vanlegaste i Den norske kyrkja.

4.4.2. Fadderskap for born

I følgje Lynch var det dei første hundreåra eit veldig positivt syn på born, særleg dei som hadde kristne foreldre. Borna var jo heilage (jf. 1.Kor 7,14f), og trong difor ikkje forlating for syndene gjennom reinsinga i dåpen. Han skriv vidare at det på 200- og 300-talet utvikla seg eit skjerpa syn på arvesynda, som òg omfatta born. Konsekvensane av at eit barn kunne døy udøypt vart rekna som så forferdelege at det var best å døypa borna så fort som råd, eller i alle fall om det stod om livet (Lynch 1986:119). Lynch finn at ein lenge heldt fram med å bruka liturgien for vaksne. Sidan barnet ikkje kunne svara for seg sjølv, trong vedkomande nokon til å svara for seg – ein fadder som garanterte for barnet si tru (Lynch 1986:121). Oppgåvene til

faddereren var i følgje Lynch å bera barnet til dåp, svara for han, og ta imot barnet når han kom opp av vatnet (Lynch 1986:124f). Me ser av dette at faddereren framleis var ein garantist, men no for trua til barnet, ikkje for livsførselen hans. I tillegg var den liturgiske funksjonen viktig.

Lynch bruker Hippolytt sin Apostoliske tradisjon (ca. frå 200-talet) som seier at det var foreldra som var fadrar, eller eventuelt andre slektningar viss foreldra ikkje fanst. Det vil seia at det var foreldra som svara for borna sine. Det var i følgje Lynch også foreldra som tok ansvar for opplæringa etterpå. Lynch viser til Brusselman, som har vist at dette ansvaret først og fremst vart grunngeven gjennom foreldrerolla, og først i andre rekke gjennom fadderrolla (Lynch 1986:122). Sidan det var foreldra som var fadrar, meiner Lynch at det ikkje fekk sosiale konsekvensar, og pliktene til kristen oppseding auka berre minimalt (Lynch 1986:132). Lynch sine kjelder viser at det først var på 400-talet at det vart vanleg med ein fadder utanom familien, men denne hadde berre ei liturgisk rolle, i alle fall så lenge foreldra var i live (Lynch 1986:134). I ei kjelde frå Syria på slutten av 400-talet går det fram at det var nokon andre enn foreldra som var fadder, og at vedkomande hadde som oppgåve å læra barnet opp i trua. Det står vidare at med god omsorg ville barnet veksa opp til å bli ein god kristen (Lynch 1986:139). Her ser me det same som Domsgen og Mogstad peikar på, at (den implisitte) allmennoppsedinga går saman med den spesifikt kristne (eksplisitte) oppsedinga. Me har vidare sett at det dei første hundreåra var foreldra som var fadrar, og at det var foreldreskapet som var grunnen til trusopplæringa, ikkje at dei var fadrar. Dette er interessant med tanke på at me i dag legg så stor vekt på forpliktinga i dåpen. Det ser ut til at dei tok det som ei sjølvfølgje at kristne foreldre ville gje trua vidare til borna sine.

Caesarius, biskop i Arles 502-542, la i følgje Lynch grunnlaget for det som skulle bli vanleg praksis i Vesten. Han meinte som Tertullian 300 år før han at det ikkje var vits i å garantera for born sin oppførsel, og la difor vekt på oppgåvene fadrane hadde etter dåpen. Slik Lynch framstiller det, var foreldra i Caesarius' auge ansvarlege for å innfri sin del av kontrakten som dåpen er mellom den døypte og Gud. Lynch hevdar at tanken om at faddereren var ein åndeleg forelder for den døypte fanst allereie på slutten av 300-talet, og at Caesarius utvikla denne tanken vidare (Lynch 1986:148). Ut frå seinare bevismateriale meiner Lynch at ein kan slutta at dei på 500-talet valde andre som fadrar for å knyta tettare band mellom desse og familien (Lynch 1986:149). Ein kunne til dømes velja ein nabo eller nokon som hadde høgare sosial status, og Lynch viser at dette førte med seg sosiale konsekvensar (Lynch 1986:155). Her ser

me ei utvikling av fadderrolla, både at nettverket vert utvida og at fadderren hadde ei opplæringsfunksjon.

Lynch viser at etterkvart som det vart utvikla ein tanke om dåp som ein ny fødsel, var det nærliggjande å tenkja at slik som ein får biologiske foreldre ved den biologiske fødselen, slik får ein åndelege foreldre ved den nye, eller åndelege fødselen. Slik oppstod det i følgje Lynch to band: For det første eit vertikalt band mellom den døypte og fadderren/fadrane, og for det andre eit horisontalt band mellom dei biologiske foreldra og medforeldra (fadrane med familiane deira) og han som døypte (og familien hans), og Lynch skriv at alle desse tre partane hadde oppsedaransvar for barnet (Lynch 1986:5). Me ser her at dei sosiale banda som vart knytt i dåpen gjorde at fadrar og døyparen blei innlemma i familien, og fekk påverkningsstatus eller medbestemmingsrett i oppsedinga, og at dei på denne måten danna støtter for foreldra i dåpsopplæringa. Likevel låg det ei "fare" i denne ordninga: Lynch meiner nemleg at ein på mange måtar kan seia at fadderskapet utvikla seg til å bli ei verdsleg ordning gjennom den åndelege slektskapen som voks fram gjennom det (Lynch 1986:5). Sagt med Domsgen sine uttrykk: den implisitte oppsedinga tok overhand og fortrengte den eksplisitt kristne oppsedinga.

Det kan, frå ein familiepedagogisk ståstad, vera interessant å sjå nærare på forholdet mellom foreldra og medforeldra (fadrane). Medforeldra vart i følgje Lynch brukt i alliansebygging, og vald ut frå dette perspektivet (Lynch 1986:193). Medforeldre skulle i følgje han verna og respektera kvarandre, oppfylle kvarandre sine ønskje, så sant ein kunne, og samarbeida (Lynch 1986:196.198). I forholdet mellom fadder og fadderbarn er det meir "patron og klient" som kjenneteiknar forholdet, meiner Lynch. Han kontrasterer det med medforeldreskapet der foreldra plutselig vart likestilt med fadrane, sjølv om det frå før var sosiale ujamnskapar mellom dei. Det varierar frå stad til stad kva for rolle medforeldreskapet spelar i dag – Lynch finn i sitt materiale at det i Europa ikkje er så stor vekt på dette horisontale bandet, medan det i Latin-Amerika spelar større rolle enn gudforeldreskapen (altså bandet mellom fadder og fadderbarn) (Lynch 1986:195). Viss ein oppførte seg bra, og var snille med kvarandre, hevdar Lynch at ein kunne utvikla ein allianse, eller eit venskap som gav tryggleik, der ein visste at ein hadde godvilje for og kunne stola på kvarandre og kunne utveksla tenester (Lynch 1986:200f). Av dette lærar me at fadderval var ein strategi i alliansebygging og sosialt nettverksbygging, noko som understrekar den verdslege betydinga fadderskapet etterkvart fekk. I Europa, og dermed Noreg, er ikkje tankegangen med medforeldre så framtreddande

lenger, noko som kanskje kan forklarast med det sterke foreldremandatet, men likevel vert fadrar valt ut frå sosiale kriterium.

Lynch viser at foreldra vart fortrent som fadrar til fordel for fadrar utanfrå, noko som i 813 førte til forbod for foreldre å vera fadder for egne born (Lynch 1986:144). Den åndelege slektskapen fortrengde foreldra som fadrar, fordi ein i følgje Schwab tenkte seg at desse gjennom ”(die) Sündhaftigkeit der natürlichen Zeugung” ikkje kunne vera fadrar for borna sine (Schwab 1995:400). Fram til reformasjonen skjedde det ikkje noko nytt i følgje Schwab, bortsett frå at kyrkja freista å halda talet på fadrar nede, og minna dei på pliktene sine (Schwab 1995:401). På 1500-talet gjorde reformatorane i følgje Lynch den åndelege slektskapen mindre viktig (Lynch 1986:8), men fadrane vart halde på som ein god skikk, med tre funksjonar. I følgje Schwab var dei for det første dåpsvitne, for det andre svara dei på vegne av barnet i dåpsliturgien, og vart for det tredje føresette viss foreldra døydde (Schwab 1995:401f). Luther oppvurderte fadrane si pedagogiske betyding monaleg i følgje Heimbrock: det var fadrane sitt ansvar å ikkje gjera dåpen sitt sakrament til skamme (Heimbrock 1987:85). Luther føyer seg på denne måten inn i tradisjonen med at dåpen gjev ei forplikting (jamfør til dømes Tertullian og Caesarius av Arles). Her ser me den liturgiske funksjonen igjen, i tillegg til ”slektskapen” som oppstod gjennom dåpen: fadrane skulle overta ansvaret for barnet viss foreldra døydde. Denne tankegangen er framleis sterk hjå mange eg har snakka med, men det er ingen ordningar i dag som gjer fadrane til føresette i fall foreldra skulle døy. Her er fadderhistorikken med på å kasta ljøs over dei førestellingane me har om fadderskapet i dag.

Fadrane på 1700- og 1800-talet gav fadderborna gåver, og hadde noko dei skulle ha sagt i familiesaker som arvestrid, yrkesval, arbeidsstad og val av ektefelle osv, i følgje Schwab. Han meiner at dette er grunnen til at foreldra prøvde å få rike og vørde personar som fadrar til borna sine, i alle fall var dette tilfelle i borgarstanden (Schwab 1995:403). Fadderren førte med andre ord barnet inn i samfunnslivet, men Schwab peikar på at det ikkje var sjølvsgatt at kyrkja var ein del av dette livet. Schwab viser til fleire faktorar som gjorde at fadderskapet var på tilbakegong. Det vart innført skuleplikt, og sidan borna lærte om kristendomen på skulen trongst ikkje fadrane til å læra opp borna. Sidan liturgien vart forandra, trong ikkje fadrane svara for borna (Schwab 1995:404). Dei mista med andre ord den liturgiske funksjonen sin, bortsett frå å vera vitne. Dermed vart fadderinstitusjonen tømt for funksjonane sine. Schwab viser at fadderskapet dermed ikkje lenger var berre kyrkjeleg, men at det meir og meir vart ein

familiesak, og Schwab meiner at det er umogleg å gjera det til ein rein kyrkjeleg funksjon att (Schwab 1995:406f).

Me ser her den utviklinga som byrja på 500-talet med at fadderskapet meir og meir vart ein verdsleg institusjon. No vart det i tillegg støtta av samfunnsutviklinga og endringar i kyrkja, som gjorde at fadrane vart ”overflødige”, eller trengt ut av rolla som medforeldre, dåpsopplærarar, og liturgiske medhjelparar, for å nemna noko. Mange har argumentert for at kyrkja skal gje slepp på fadderordninga, sidan det er usemje kva funksjon og rolle fadrane har, og fordi det har blitt ei verdsleg ordning meir enn ei kyrkjeleg. Som eg tidlegare i oppgåva har vist treng foreldra støttespelarar i dåpsopplæringa, og kvifor ikkje ta av eit nettverk som allereie er etablert rundt familien? Eg vil difor sjå nærare på ulike forslag som to tyske bidrag gjev for korleis fadrane kan vera støtter for foreldra i trusopplæringa.

4.4.3. Fornya tenking rundt faddervervet

I dette delkapitlet tek eg opp korleis to teologar tenkjer seg at faddervervet kan bli styrka og fornya. Konteksten deira er den evangelisk-lutherske kyrkja i Tyskland, men eg meiner som eg tidlegare har vist at likskapane mellom Noreg og Tyskland er såpass mange at det er mogleg å overføre til norsk kontekst.

Schwab minner om at fadrane ikkje berre er fadrar for eit bestemt barn, men for eit barn med bestemte foreldre (Schwab 1995:410). Han meiner at fadderordninga er ein måte å vedlikehalda venskap på over lange avstandar, men understrekar samstundes at dette ikkje må overskugga at konteksten er dåpen og den kristne trua (Schwab 1995:411). Heimbrock peikar på at det er semje om at ein må halda fast ved det sosiale og private aspektet ved fadderoppgåva (Heimbrock 1987:87). Kristen oppseding er ei stor oppgåve som foreldra ikkje alltid maktar åleine, og han meiner at fadrane kan hjelpa. Heimbrock peikar på at fadrane ikkje berre treng å vera der for fadderborna i deira erfaringar og konflikhtar. Han meiner at også foreldra kan trenga lyttande øyrer og støtte, særleg når ein tenkjer på kor mange ekteskap som gjeng i oppløysing. Fadrane kan dermed vera ei avlastning for foreldra. Men Heimbrock hevdar at mange er redde for å blanda seg inn i private familiesaker, og han peikar på at det må jobbast med desse haldingane (Heimbrock 1987:88). Her ser me at Heimbrock ønskjer å halda fast ved dei sosiale banda som har utvikla seg i løpet av hundreåra (kap 4.4.2). Han legg vekt på både det vertikale og det horisontale bandet, og peikar på at det på grunn av respekt for privatlivet kan opplevast som vanskeleg å skulle ”blanda seg inn i” kva andre gjer.

Samstundes peikar han på det same som Domsgen: at foreldra treng støtte i oppsedinga. Det same gjeld også i Noreg, også her må haldingane jobbast med. Det kan med omsyn til fadrane vera lettare å ta tak i viss kyrkja veit kva ho vil med faddervervet.

Heimbrock kjem med eit par praktiske forslag til korleis ein kan involvera fadrane meir frå starten: Det kan for det første skje gjennom dåpssamtalen. Presten eller kyrkjelyden kan prøva å påverka foreldra til å ikkje velja fadrar av sosial plikt. Den som gjennomfører dåpssamtalen kan vidare gje høve for at fadrane er med på samtalen. Der dette ikkje er mogleg kan ein gje dei brev eller ringja dei. I dåpsgudstenesta kan liturgen synleggjera fadrane ved å nemna dei som ei sjølvstendig gruppe, ikkje berre i same andedrag som foreldra, og også ved å nemna dei ved namn. Dei bør i tillegg få oppgåver etter mottoet: ”ei gudsteneste der eg ikkje har oppgåver har ikkje bruk for meg, og eg har ikkje bruk for ho” (Heimbrock 1987:90, lett omarbeida, mi omsetjing). Heimbrock meiner at ein til dømes gjennom tekstlesing kan tydeleggjera ”*ihre Verantwortung an der Taufe als Beginn einer christlichen Lebensgemeinschaft*” (Heimbrock 1987:90). Dette tolkar eg som at han meiner at tekstane som vert brukt i gudstenesta skal visa forpliktinga og fellesskapet som dåpen gjev. Ein prest Schwab var i kontakt med fortalde at han ber fadrane skriva brev til barnet om kva dei tenkjer seg å fylla fadderskapet med, og at det eventuelt kan lesast opp i gudstenesta (Schwab 1995:411).

Heimbrock peikar på at fadderen tidlegare gav barnet eit fadderbrev. No er det noko kyrkjelydane sender ut til fadrane (Heimbrock 1987:90), også i Noreg. Det finst i alle fall to fadderbrev som IKO gjev ut med informasjon, det eine med litt meir informasjon enn det andre. Brevet bør etter Heimbrock si meining ikkje innehalda høgtsvevande teologisknakk om kva dåpen tyder og så bortetter, men vera røyndenært, visa samanhengen mellom dåp og opplæring og gje praktiske tips til oppfølging. Fadderbrev fra IKO oppfyller i nokon grad desse krava. Heimbrock føreslår vidare at brevet også kan gje oversyn over kyrkjelydspedagogiske tilbod i kyrkjelyden (Heimbrock 1987:91). Det er med andre ord ikkje berre opplæring, men også medmenneskelege relasjonar som stend i fokus, og Heimbrock framhevar at begge trengst for at det skal vera eit truverdig evangelium og ei kristen oppseding (Heimbrock 1987:91). Schwab meiner at foreldra ønskjer at fadrane er der ved spesielle høve i barnet sitt liv (jamfør kapittel 2.5.2 og Øystese 2004). Dette trur Schwab kan tydeleggjera Gud si historie med menneska (Schwab 1995:411). Heimbrock peikar på noko av det same når han meiner at fadrane skal få fram sambandet mellom sundag og kvardag,

familielivet og gudstenesta (Heimbrock 1987:90). Her er han på linje med trusopplæringsreforma, som ønskjer at borna skal erfara ein himmel over livet, at trua er noko som kan gjelda for alle situasjonar, ikkje berre ein dag i veka eller i eit bestemt bygg. Dette er lettare for fadrane viss dei har ei tru (sjølv om ho er som eit sennepsfrø) og ein viss kunnskap om kristendomen. Det krev i tillegg at dei har ein del kontakt med dåpsfamilien og den døypte.

Oppsummering av nettverksteorien

Me har i dette kapitlet sett at nettverket spelar ei stor rolle for familien. Som ein førebels konklusjon kan me seia at dei ulike miljøa barnet er ein del av har innverknad på kvarandre, og må knytast saman på ulike måtar. Det kan til dømes vera gjennom informasjon eller at fleire frå eit mikrosystem deltek i eit anna. Slik bør dei ulike miljøa dra i same retning, slik at barnet møter same påverknad fleire stader og kan integrera det i haldningar og handlingar. Familiepedagogikk og nettverksteori tenkjer nokså likt om dette, ved at det er menneska som er aktørane og dei som kan påverka åtferd og formidla verdiar. Dette viser kor viktig det er at foreldra har støttespelarar i trusopplæringa.

Bronfenbrenner har i modellen sin fokus på samspelet mellom personar. I den minste eininga, toargruppa, er det høve for å byggja ut med fleire personar. Som Bronfenbrenner viser har dette positiv innverknad på utviklinga, altså korleis deltakarane oppfattar miljøet sitt og lærer å hanskast med det. Det at heile familien gjer noko i lag burde då gje godt utbytte, noko som er i samsvar med Domsgen sin påstand om at familien bør få støtte til å gjera noko saman som familie. Dette vil verka positivt for familielivet i kvardagen (jamfør 3.3). Dette viser kor viktig heimen er i dåpsopplæringa.

Eg vil i denne korte konklusjonen også halda fast på det Fyrand seier om kva som oppfattast som nyttige nettverk. Me kan gå ut frå at foreldra vel fadrar som har same normer og verdiar som dei, og at dei er opne for å utveksla tenester (og ikkje forventar at berre fadrane skal stilla opp for dei og fadderbarnet). Å velja nokon til fadder styrker banda mellom dei, noko som gjer at det (i det minste potensielt) vert ein fleirtråda relasjon, som kan utviklast til å bli ein primærrelasjon. Dette viser at nettverket har potensial i seg til å bli ei støtte i trusopplæringa, og har konsekvensar for korleis fadrane kan støtta foreldra.

Oppsummering av faddernetverket

Ein viktig ingrediens for å vera trygg på roller og oppgåver er god kommunikasjon og å avklara forventningar til kvarandre. Praksis viser at fadderrolla er noko som må avklarast, særleg frå kyrkja si side. Men også foreldra bør har god kommunikasjon med fadrane, slik at desse veit kva som forventast av dei. Fadderhistorikken viser kva fadderrolla har vore fylt med og blitt brukt til gjennom nær to tusen år, og viser samstundes opphavet til ordningar me har i dag, samt ein del førestellingar som ikkje alltid samsvarar med kvarandre. Skissa mi gjer òg tydeleg at dette må jobbast meir med enn eg har høve til innanfor rammene av oppgåva. Det som kan haldast fast er at fadrane i mellomalderen vart medforeldre for den døypte, noko som gav potensiell dåpsopplæringsstøtte for dei biologiske foreldra. Dette slektskapsbandet vart vidareutvikla, men kyrkja klarte ikkje å halda fast på trusopplæringsaspektet, og det vart etterkvart ei verdsleg ordning. Fadrar vert enno valt ut frå sosiale band, og det burde vera gode høve for kyrkja å ta tak i desse banda, sjå positivt på dei som noko som har eigenverdi, men også noko som kan vidareutviklast i retning av ei rolle med ein trusformidlingsfunksjon.

5. Forståing av nettverk ved hjelp av aktørnettverksteori

Av dei føregåande kapitla går det fram at dei menneskelege relasjonane spelar hovudrolla i nettverksteori og familiepedagogikk. I det følgjande vil eg gjera greie for ein teori som også tek omsyn til ikkje-menneskelege aktørar. Det vil seia at det ikkje-menneskelege får meir å seia enn berre ei tilfeldig eller symbolsk betyding. Ved å bli medvite kva rolle gjenstandar spelar i samfunnet, identitetsdanning og som åtferdspåverknad, kan gjenstandar bli støttespelarar for foreldra i trusopplæringa. Denne teorien vert gjerne kalla aktørnettverksteori (ANT). Hovudtalsmannen for og ein av pionerane bak denne tenkinga, Bruno Latour, er opphavleg ein filosof og antropolog¹², som har blitt påverka av tenkinga til sosiologen Gabriel Tarde. Ved å gå inn i diskusjonen mellom Tarde og Emile Durkheim plasserer han seg i følgje Borch og Madsen i ein historisk sosiologisk kontekst, og går slik inn i ein tradisjon (Borch og Madsen i forordet til Latour 2005:15f). Aktørnettverksteorien er slik både ein del av sosiologien og samstundes ein kraftig kritikk av denne same disiplinen. I dette kapitlet er konvensjonell sosiologi framstilt slik Latour ser det, og eg kjem difor ikkje til å nemna det kvar gong eg refererar til konvensjonell sosiologi.

¹² <http://www.bruno-latour.fr/biography.html> (lasta ned 30. desember 2009)

Latour sitt ønske er å finna tilbake til sosiologien si egentlege oppgåve, slik at det vert mogleg å forstå samfunnet. Ut frå dette prosjektet er det mogleg å få eit anna blikk på nettverket enn det konvensjonell sosiologi gjev. Når han går tilbake til å sjå på kva samanbindingar fører til, oppdagar han at også objekt er med på å påverka og skapa nye bindingar og forståingar. Latour gjev difor ikkje-menneskelege aktørar ei rolle. Dei er med på å forma kvardagen, forståinga og kunnskapen vår, og er dermed også med på å definera oss og handlingane våre. Eg ønskjer difor å sjå nærare på aktørnettverksteorien for å få ei utvida forståing av nettverket rundt den døypte. Eg startar med ein generell introduksjon, der eg hovudsakleg støttar meg på Latour si bok *”En ny sosiologi for et nyt samfund”* (2008). Etter dette tek eg føre meg eit bidrag som går meir spesifikt inn på læring, *”Contexts of teaching and learning”* (Fox 2009). Dette kapitlet er med på å utdjupa kva moderne nettverkstenking kan hjelpa til med ved å gje ei nyare eller vidare forståing av nettverket si rolle i trusopplæringa. Spesifikt freistar eg å svara på korleis objekt kan vera støttespelarar for foreldra i dåpsopplæringa.

5.1. Ein generell introduksjon til aktørnettverksteori (ANT)

Eitt av Latour sine poeng er at konvensjonell sosiologi freistar å forklara samfunnet, men opererer med for mange føreforståingar i forklaringane sine. Desse føreforståingane var gode nok til å passa i det moderne samfunnet, meiner Latour, men no er me inne i ei ny tid, den postmoderne. Latour hevdar difor at føreforståingane som sosiologien opererer med er utdaterte, og difor ikkje hjelper vidare. Han meiner at det trengst andre teoriar for å forstå samfunnet i dag (Borch og Madsen i forordet til Latour 2008:14). Latour slår fast at samfunnet har forandra seg (Latour 2008:22), og på grunn av at me lever i ei ny tid, treng sosiologien nye metodar (Latour 2008:21f).

Latour ønskjer difor å byrja med å rydda bort sosiologien sine føreforståingar, og gå tilbake til det som ordet sosial i følgje han opphavleg tydde, nemleg å følgja, eller følgjesvein (Latour 2008:26). Gjennom åra har sosiologane i følgje han lagt mindre og mindre i denne tydinga, slik at sosial i konvensjonell sosiologi berre omfattar mennesket og det moderne samfunnet (Latour 2008:27). Dermed vert sosial definert som ein eigenskap eller eit materiale som ein kan beskriva. Forståinga av ordet sosial som konvensjonelle sosiologar har, nemleg at det er ein eigenskap eller karakteristikk av nokon, gjer i følgje Latour at det brukast i snever forstand. Dette hevdar Latour at kan sjåast på det engelske ordet *”sociable”*, som i konvensjonell sosiologi tyder at nokon har ei evne til å omgåast andre menneske (Latour

2008:27, jf. Bø og Schiefloe 2007:13). Latour meiner at det å vera sosial ikkje er ein eigenskap, men samanføyingar som lagar ei rørsle, og at denne rørsle kanskje kan oppspora nye samanføyingar eller bindingar, men ho treng ikkje naudsynt å gjera det (Latour 2008:29). Av dette kan me læra at aktørnettverksteorien søkjer å forstå samfunnet utan å ta noko for gjeve. Når det nye grunnlaget vert lagt, får innarbeida omgrep eit anna innhald og dermed vert dei i ANT forstått annleis enn i konvensjonell sosiologi. Ordet sosial er eitt slikt omgrep. Ved at Latour omdefinerer sosial frå å vera ein eigenskap eller ei evne, til å seia at sosial er ei samanføying (ein tråd mellom knutar, for å bruka fiskegarnbiletet frå kapittel 4) gjer han det lettare å inkludera ikkje-menneskelege aktørar.

Samfunnet er i følgje Latour ikkje meir enn mange bindingar mellom komponentar som ikkje er sosiale i seg sjølve. Samfunnet er på same tid sjølv berre ei av mange bindingar. Dette tyder i følgje Latour at det sosiale ikkje er eit eige felt eller område, men at det omfattar meir enn berre menneskelege relasjonar (Latour 2008:25). Det er difor Latour omdefinerer sosiologien si oppgåve til å vera "oppsporing af associationer" (Latour 2008:26). Assosiasjonar, forklarar Borch og Madsen, tyder i denne samanhengen ikkje ein fri flyt av førestellingar, men "bindingar" eller "samanføyingar" (Borch og Madsen i forordet til Latour 2005:16). Eg brukar difor ikkje ordet assosiasjon, men anten binding, samanføying, eller band. For å bli i fiskegarnbiletet er sosiologien si oppgåve å finna trådane, eller banda, mellom knutane, aktørane. Når Latour utvidar sosiologien til også å omfatta ikkje-menneskelege aktørar, blir det heile veldig uoversiktleg, fordi samfunnet då består av alle banda som finst mellom menneske og ikkje-menneske. Me noterer oss førebels at det i følgje ANT handlar om samanføyingane av to eller fleire aktørar (dette kan vera både menneskelege og ikkje-menneskelege aktørar), og at desse banda kan skapa noko nytt og kanskje også nye samanføyingar.

Det oppstår i følgje Latour samanføyingar heile tida. Som døme nemner han vaksiner, arbeidsinstruksar, og lover som vert vedtekne. Desse nye samanføyingane gjer at me heile tida må justera røyndeforståinga vår. Latour peikar på at det me trudde me visste, vert forandra gjennom nye samanbindingar, fordi nye ting heng saman med andre ting på stadig nye måtar. Det er på grunn av dette at han utvidar sosiologien til også å omfatta objekt. Han jamstiller nye bindingar av atom med politiske møte (Latour 2008:26), fordi det over alt finst potensielle nye samanføyingar som kan vera med på å skapa nye samanføyingar og forståingar. Nettverket vårt forandrar seg dermed heile tida, og me blir påverka på stadig nye måtar fordi

noko forandrar seg som har påverka på oss, levemåten vår og nettverket vårt. Dette har innverka på korleis foreldra omgås barna sine og korleis dei oppseder dei.

Det "sosiale" er i følge Latour ei rørsle, noko som oppstår når noko vert bunde saman (Latour 2008:29). Difor gjev det for han ikkje meining, slik som konvensjonell sosiologi gjer, å forklara "alt" (som lovgjeving, kultur, marknadsøkonomi og psykologi og så bortetter) ved hjelp av det sosiale. I staden skal ein i følge Latour forklara det sosiale ved hjelp av alle desse felt (Latour 2008:28f). Tilhengarane av konvensjonell sosiologi freistar i følge Latour å sjå på sosiologien som eit eige felt, avgrensa frå andre disiplinar. Når han er ferdigdefinert kan sosiologien forklara andre vitenskapar som økonomi, religion, jus, naturvitenskapar osv (Latour 2008:23). Kritikken til Latour går ut på at dei har forveksla det dei skulle forklara, med sjølve forklaringa. Tradisjonelle sosiologar freistar til dømes å forklara religion ut frå "det sosiale". Latour meiner at det skal vera omvendt. I følge han treng ikkje religion å forklarast av det sosiale av di religion sjølv lagar bindingar mellom det som tradisjonelt ikkje vert rekna til det sosiale (Latour 2008:28). Av dette går det enno tydelegare fram at Latour ikkje ser sosiologien som avgrensa frå andre vitenskapar, men at alt heng saman. Han meiner at økonomi, religion og lovgjeving kan forklara samanføyingar. Som døme på det viser han til religion som, i motsetnad til kva konvensjonell sosiologi meiner, bind saman menneskelege og ikkje-menneskelege aktørar. Slik eg forstår Latour kan døme på det som vert samanføydd vera menneske og Gud, ritual, symbol, og erfaringar.

Sidan det heile tida oppstår nye bindingar, må ein i følge Latour heile tida omdefinera "hvad der er forbundet med hvad" (Latour 2008:26). Dette gjer at nettverket heile tida er i rørsle, og Jan Nesper peikar på at det vert definert av og sjølv definerer aktørane. På same måten, hevdar Nesper, vert aktørane definert og omdefinert, og desse omdefinere seg sjølv også (Nesper 1994:13), på grunnlag av nye bindingar. Dette tyder så langt eg kan forstå at nettverket, som består av både menneske og ikkje-menneske, definerer aktørane, altså nettverksmedlemmane, og at desse i sin tur definerer nettverket. På same måten definerer nettverksmedlemmane kvarandre og seg sjølv i ein stadig vekselverka. Knytt til kyrkja tyder dette at dåpen er ein aktør som definerer dåpsbarnet. Hadde det ikkje vore for det ulike skrifter i Bibelen seier om dåpen, ulike tolkingar av desse opp gjennom historia og vår tolking i dag, farga av historia sine tolkingar, hadde me kanskje ikkje praktisert dåp i dag. Dåpen kan følgja dåpsbarnet heile livet, og definera kven den døypte er. Den døypte på si side kan definera dåpen på ulike måtar, som ein fin tradisjon, eit møte med det heilage, noko som han

lærer meir om i konfirmasjonstida. Gjennom nye livssituasjonar, gjennom ny kunnskap og nye erfaringar, definerer den døypte dåpen annleis. Dåp og opplæring er ei samanføyning som ikkje er så sjølvstendig for mange dåpsforeldre. Gjennom ulike bindingar kan dei bli oppmerksame på denne samanhengen.

Latour hevdar at det for ANT-sosiologar ikkje finst noko samfunn til å byrje med som kan forklara noko som helst (Latour 2008:60), og at ein difor må sjå på gruppedanningar. Kva er det som gjer at eit samfunn eller ei gruppe dannast? Latour kjem med eit døme på korleis objekt kan hjelpa til med å oppspora det sosiale og gruppedanningar, nemleg totempålen. For konvensjonell sosiologi er ein totempåle uttrykk for eit samfunn. Det er ei gruppe som skapar totempålen. For ANT er det sjølve totempålen som skapar ei gruppe, og som gjer det mogleg for ei gruppe å vita kven og kvar dei høyrer til, altså kven dei er. Dermed spelar det for ANT-sosiologar ei stor rolle kva det er som definerer gruppa (Latour 2008:60). Det er med andre ord sjølve rørsla som gjer det mogleg å "få auge på", eller oppspora det sosiale. Me kan illustrera det same med eit døme frå kyrkja. Tradisjonelt ser ein på døypefonten, eller dåpen, som eit uttrykk for kristendomen eller for gruppa "kristne". I staden er det dåpen eller døypefonten som er med på å skapa ei gruppe, nemleg dei kristne. Då er ikkje dåpen eller døypefonten eit passiv symbol, men ein aktør. Viss dåpen betyr noko heime, eller i andre samanhengar, vert den døypte i enno større grad knytt til gruppa "kristne".

Som ei førebels oppsummering kan me seia at nettverket i ANT vert utvida frå å berre inkludera menneske til også å omfatta ikkje-menneske. Dette gjer at forståinga av kva som heng saman med kva må reviderast heile tida. I tillegg er nettverket, og dermed også objekt med på å definera nettverksmedlemma. Dette har konsekvensar for trusopplæringa. Foreldra kan ved hjelp av til dømes materielle ting og ritual få støtte til å skapa ein kristen heim. I det følgjande vil eg utdjupa kva perspektiva i ANT kan bety i pedagogikken, for slik å knyta det tettare til trusopplæringa.

5.2. Aktørnettverksteori i pedagogikken

I det følgjande vil eg gå nærare inn på kva perspektivet i ANT tyder for trusopplæringa, og bruker difor ei kjelde som bruker ANT-perspektiva i pedagogikken. Steve Fox peikar på at ANT ikkje er ein læringsteori eller pedagogisk teori. I utgangspunktet konsentrerte aktørnettverksteoretikarane seg om å løfta fram det ikkje-menneskelege på linje med menneska. I artikkelen sin ser Fox på korleis desse teoriane likevel har innverknad på korleis

me ser på læring (Fox 2009:31). Eg vil difor bruka dette som eit utgangspunkt for å sjå korleis me forstår familien og nettverket si rolle i den kristne oppsedinga.

Når Fox freistar å oppsummera ANT, beskriv han teorien som ein prosessorientert teori som søker å behandla menneske og ikkje-menneske likt (Fox 2009:31). Dette tyder ikkje at menneska vert redusert til gjenstandar. Som John Law, ein av pionerane innan ANT uttrykker det: denne påstanden er ikkje etisk, men analytisk fundert (Law 1992 i Fox 2009:36). Med det ikkje-menneskelege var det opphavleg meint maskinar, men Fox peikar på at det kan vera anna materiale også (Fox 2009:31). Fox oppsummerer eit par hovudtankar i ANT, kor han peikar på at vitenskap ikkje berre handlar om teori, men også om sosiale praksisar. Både menneske, gjenstandar og materialet dei er laga av har aktive roller, noko Fox meiner understrekar at det ikkje er lett å seia kva som er årsaka til noko. Her ser me igjen det utvida nettverksomgrepet. Han poengterer vidare at det er nettverket av menneske og ting som gjer at ein bestemt kunnskap finst, og som reproducerer sosiale praksisar (Fox 2009:34). Fox forstår nettverk som heterogent, og at det omfattar ”materiale, menneske og institusjonar, og samspelet mellom desse” (Fox 2009:31, mi omsetjing). Læringsprosessen er dermed i følgje Fox eit nettverksresultat, og den lærande både ein deltakar i nettverkspraksisar og eit nettverksresultat (Fox 2009:31). Konklusjonen hans er at ”læring finn stad mellom menneske og teknologiane deira” (Fox 2009:34, mi omsetjing). Her ser me det same som me såg i kapittel 5.1., der eg viste at nettverket definerer medlemmane sine og omvendt gjennom at stadig noko nytt vert bunde saman, og at ein dermed må revidera kva som heng saman med kva. Læring kan sjåast på som den revideringa eller oppdaginga av at noko heng saman på stadig nye måtar.

Richard Edwards meiner at ein må utvida synet på områda kor læring skjer (Edwards 2009:3). Eg tolkar dette som at han utvidar kontekstomgrepet, slik at det som før ikkje har fått oppmerksomheit no får større betydning. Til dømes er det i følgje han fleire som har ei undervisningsrolle. Ikkje berre lærarar men også arkitektar, programleverandørar og rådgjevarar spelar i følgje han ei vesentleg rolle. Han meiner at dette fører til at ”læring er del av mange (...) sider ved sosialt liv” (Edwards 2009:3, mi omsetjing). Dette understrekar Fox når han skriv at ”ANT argumenterer at menneske, inkludert lærande, kan bli forstått som resultat av sosio-materielle nettverk” (Fox 2009:36, mi omsetjing). Eit sitat av Law utdjuper dette, og viser at ANT viskar ut skilja mellom handling og det som påverkar handlinga. Han meiner at material ikkje berre må sjåast på som årsaker men som ”samhandlande effektar”

(Law 1992 i Fox 2009:35). Når Fox overfører dette til læringa i klasserommet, finn han at læringsprosessen må sjåast i samanheng med gjenstandane som finst der. ANT-perspektivet ser på ”forholda mellom sosiale praksisar og materielle objekt som er samanvevd og sett på som eit aktørnettverk” (Fox 2009:35, mi omsetjing). Dette tyder at gjenstandar påverkar dei sosiale praksisane, som igjen formar gjenstandane i ein stadig vekselverknad. Dette påverkar klasseromsituasjonen, og undervisinga og læringa som skjer her. Er materiala borna får å jobba med gode å bruka, t.d. i kunst og handverk, kan dette skapa meistringskjensle og interesse, og dermed skapa eit godt læringsmiljø. Viss det motsette er tilfelle, vil dei kanskje bli umotiverte og dermed ukonsentrerte, noko som skapar uro.

Det me har sett her kan overførast til heimen. Ved at det finst gjenstandar som gjev kristne innslag, som til dømes kors, englebilete, bilete med kristne motiv, barnebøker med kristent innhald og cd-ar med kristne songar for å nemna noko, vil dette påverka det som skjer i heimen. Det å ha ei spisebrikke med eit bordvers på kan motivera til å syngja for maten. Englebilete over senga, slik at barnet ser det, eller kanskje eit bilete av ein engel som passar på barnet som søv i senga, kan formidla tryggleik, og dermed påverka det barnet lærar om Gud som ein omsorgfull Gud. Samstundes kan det finnast gjenstandar som kan formidla at barnet også kan koma til Gud med det som er vondt, og at livet ikkje alltid er ein dans på roser. Desse gjenstandane blir definert og forstått av barnet på stadig nye måtar, og påverkar barnet tilbake, slik som i klasserommet. Slik vert det ikkje berre hjelpemidlar, men aktive aktørar.

Kort oppsummering

Forståinga av nettverket må justerast litt etter å ha gått gjennom aktørnettverksteorien. Talet aktørar aukar plutselig, det er mykje meir som får betydning enn ved første augekast.

Døypefonten er ein aktør sidan det var der me vart døypt, og me vart sett inn i ein ny relasjon, og slik oppstod det ei ny samanføyning. Slik er dåpen med på å bestemma kven me er og gjev oss ein ny identitet, og samstundes er me med på å gje meining og innhaldsbestemma både dåp og døypefont. Og det forandrar seg stadig vekk fordi ein heile tida treff nye folk som fortel nye ting, ein les bøker og aviser som utvidar forståinga og verdsbiletet slik at ein heile tida opplev noko nytt og får nye referanserammer og nye forståingar av kva dåpen er og kva han tyder¹³.

¹³ Jamfør til dømes dei ulike kyrkjesamfunna sine forståingar av dåpen.

Når ANT-perspektivet blir trekt inn i pedagogikken, ser me at dette har konsekvensar for korleis me ser på klasserommet og det som skjer der. Ikkje berre har læraren påverknad på det som skjer her, men også andre som ein tradisjonelt ikkje forbind med klasserommet. Er det dårleg ventilasjon gjer dette at borna fort kan bli ukonsentrerte, fargar har innverknad på konsentrasjon og personlegdom, og dataprogram kan letta eller forvanska undervisinga. Gjennom å trekka inn ANT blir me klar over at det ikkje-menneskelege har innverknad på åtferd og forståing. Overført til heimen og trusopplæringa vil dette seia at foreldre treng å bli medvite på kva ressursar, støtter og hjelpemiddel dei har i gjenstandar og materielle ting.

6. Drøfting

I dette kapitlet vil eg veva saman trådane frå dei førre kapitla. Målet er å finna ut kva ny forståing familiepedagogikk og nettverksteori kan gje av familien og nettverket hans. Det tyder at eg først vil samanlikna konvensjonell nettverksteori og den nyare aktørnettverksteorien, og så sjå dei i samanheng med og samanlikna dei med familiepedagogikken. Deretter vil eg meir spesifikt drøfta korleis desse til saman kan gje ei ny forståing av familien og nettverket hans i trusopplæringa. Kva tyder denne syntesen av nettverksteori og familiepedagogikk for forståinga av heimen si rolle i trusopplæringa? Kva har det å seia for fadrane og bruk av objekt i trusopplæringa? Her vil eg også trekkja inn funna frå gjennomgangen av fadderhistorikken.

6.1. Samanlikning av konvensjonell sosiologisk nettverkstenking og aktørnettverksteori

Aktørnettverksteori er ein kritikk av konvensjonell sosiologi, og det kan vera fruktbart å samanlikna desse to teoriane for å trekka ut konsekvensar for forståinga av familien og nettverket i trusopplæringa. Då eg hadde lest ein del av Latour si framstilling av aktørnettverksteori, slo det meg at det var ein del likskapar mellom hans og Bronfenbrenner si tenking. Bronfenbrenner sin økologiske utviklingsmodell seier og viser at alt heng saman med alt. Dette viser også ANT. Når Bronfenbrenner seier at utvikling er endring i måten ein person oppfattar og hanskast med miljøet sitt på, og eg har kopla dette til læring (jamfør 4.2), kan dette sjåast i samanheng med Latour. Nye samanføyingar fører til nye forståingar, og dermed kanskje også til nye praksisar og utvikling. Det som likevel er ulikt er synet på det ikkje-menneskelege. Dei fysiske omgjevnadane spelar ei rolle hjå Bronfenbrenner, men det er eit

spørsmål om detaljane og samanføyningane som dannar omgjevnadane gjer det. Det kan sjå ut som om det ikkje-menneskelege hjå Bronfenbrenner berre er påverknadsfaktorar og ikkje aktørar som er i samspel med menneska, eller barnet. I ANT har det ikkje-menneskelege ei aktiv rolle, det er med på å bestemma åtferda, handlingane og førestellingane våre i like stor grad som dei menneskelege aktørane gjer det. Det ikkje-menneskelege gjev informasjon og bestemmer mykje av det me gjer. Dermed vert det mykje meir enn berre symbolske hjelpemiddel eller tilfeldige påverknadar. Hjå Latour får sjølv det minste atom ei aktiv rolle, hjå Bronfenbrenner ser det ut til at dei, i den grad dei vil bli teken omsyn til, heller er underordna og forklarande. Her er me inne på enno ein viktig forskjell. Bronfenbrenner sin modell skal forklara sosial åtferd. Latour avviser at ANT skal vera ein tolkingsnøkkel eller ei forklaring på kvifor menneska handlar som dei gjer. Aktørane skal i følgje han forklara sjølv, det er dei som skal koma med teorien om kvifor dei handlar (jamfør til dømes Latour 2008:176). Medan Bronfenbrenner tenkjer heilskapleg, og lagar oversyn med tenkinga si, understrekar det motsette i ANT. Når ANT trekk inn alt som potensielt kan vera aktørar, vert det heile veldig uoversiktleg. Det er ikkje mogleg å få oversyn, fordi ein heile tida oppdagar nye samanhengar, som skapar nye forståingar. Det dukkar dermed heile tida opp nye samanføyingar som kan føra til læring og utvikling.

I ANT har det ikkje-menneskelege ei aktiv rolle i identitetsforming og definering av menneska og røynda. Denne understrekinga er teken ut i si yttarste konsekvens ved at også nye samanføyingar av atom som til slut gjev nye oppfinningar eller høve for å finna opp eller forbetra noko er i "dialog" med menneska. Med dialog meiner eg at det ikkje-menneskelege kan vera med på å definera menneska og deira situasjon, men menneska påverkar og formar det ikkje-menneskelege tilbake, slik at det heile tida er eit samspel, eller ein dialog. Eit døme på korleis det ikkje-menneskelege spelar ei aktiv rolle er samtalen. Med inspirasjon frå Latour kan me seia at ein samtale kan vera ein reproduksjon av gamal informasjon, eller det kan bli opphavet til nye idear og forståingar (jamfør Latour 2008:63). På same måte er det med ei gudsteneste. Ho kan vera blotta for læring, sjølv om det er levande menneske som samlast og som samhandlar. Eller ho kan leggja til rette for møte med det heilage og nye forståingar ved til dømes dei rituala og gjenstandane som finst i kyrkja. Desse opnar rom til noko som berre vil bli sett ved hjelp av det ikkje-menneskelege. Dette er eitt døme på korleis det ikkje-menneskelege er med på å definera menneska og tenkjemåten og handlingane deira. Det kan vera med på å grunngje kvifor me handlar som me gjer. Ein kan seia at "eg er med på dette fordi eg er døypt", eller motsett: "eg er ikkje med på dette nett fordi eg er døypt, og det strider

mot det som dåpen står for”. Døme på dette kan vera å ikkje mobba andre, men heller inkludera dei i fellesskapet, fordi me i dåpen vert Guds barn, og lærer at Gud ønskjer å inkludera alle menneske i eit fellesskap.

Pedagogar og sosiologar vil vera samde med Latour i at identitet er noko som skiftar heile livet, og at ein byter mellom ulike roller og identitetar, at ein formast gjennom andre og formar andre tilbake, medvite og umedvite (jf. t.d. Fyrand 2005:99; Stene Preston 2006:62f). Sjølv om menneska har mange roller og funksjonar er det likevel den same personen som er i ulike samanhengar. Eg går ut frå at så lenge ein person er psykisk frisk, vil han vera ein einskap eller heilskap, jamvel med ulike identitetar i ulike situasjonar. Det som aktørnettverksteoretikarane trekk fram er at også objekt er aktørar. Dette tyder at det i kyrkjeleg samheng ikkje berre er menneska som samlast til gudsteneste som samhandlar med og påverkar kvarandre, men at også objekta samhandlar med dei som er til stades og at objekta dermed er med på å forma identiteten til menneska. Døypefonten, alteret, liturgien, rituala, salmane, salmeforfattarane som kanskje for lengst er døde, melodiane, ljosgloben, alterbiletet, sjølv kyrkjebygget, oppdelinga av kyrkjeskipp og kyrkjekor, våpenhus og galleri, alt dette er ikkje berre symbol, men aktive aktørar som menneska samhandlar med og som formar menneska. Menneska legg meining i og innhaldsbestemmer dei, men samstundes er det ikkje-menneskelege også med på å gje menneska identitet og meining. Kvar gong ein lærer noko nytt, endrar ein oppfatting av objektet, og dermed vert også sjølvforståinga og påverknaden frå objektet endra.

Ein definisjon på nettverk som konvensjonell sosiologi kjem med, legg, som me såg i kapittel 4, vekt på dei menneskelege relasjonane som oppstår gjennom samhandling. Desse relasjonane er med på forma oss og definera kven me er. I mange samanhengar presenterer me oss sjølv i forhold til andre, slik som dotter av, far til, han som jobbar på... I dette siste dømet er det også relatert til noko større, til dømes ein institusjon eller organisasjon. Dette kan sjåast på som første skritt i retning av å inkludera også det ikkje-menneskelege. Ofte tenkjer me at organisasjonar består av menneske, noko som dei gjer, men me gløymer det som gjer det mogleg å vera ein organisasjon eller institusjon. Bygningar, arkitektur, tekniske innreiingar, reiskapar, og kommunikasjonshøve gjer at organisasjonen, og dermed også menneska som er del av denne, kan utvikla seg, nå nye menneske, opna for nye forståingar, utretta nye ting, bli definert og definera medlemmane sine på stadig nye måtar. Internett gjev her mange høve, også for kyrkja. Eg tenkjer til dømes på nettkyrkja, Facebook-grupper, og

høve for å senda ut SMS til mange på ein gong. Dette er ikkje berre reiskapar, dei er aktive aktørar som gjer noko med måten me forstår oss som kyrkje på, som gjer noko med andre si forståing av kyrkja og medlemmane hennar.

Konvensjonell sosiologi, som Fyrand, Bø og Schiefloe er representantar for, er oppteken av korleis det sosiale påverkar ulike forhold, som politikk, økonomi, familieforhold, kort sagt: samfunnet. Fyrand har difor fokus på nettverk beståande av menneske, og korleis desse nettverka kan brukast som terapeutiske og førebyggjande tiltak for god helse. Dei kan også brukast som ressurs når noko skulle gå gale, slik at den det gjeld har eit nettverk rundt seg som gjer at vedkomande vert fortare frisk, eller i det minste vert avlasta i situasjonen sin. Sjølv om Fyrand innrømmer ikkje-menneskelege faktorar som bustad, kjønn og klasse, ei viss betyding, er dei ikkje meir enn eit supplement til dei sosiale banda. Ikkje-menneskelege faktorar er berre forklaringar på kva som påverkar nettverka. Ho har berre menneske i fokus, og ser på nettverk som ressurs i sosiale relasjonar eller livssituasjonar. Latour utvidar nettverket, heile omgrepet ”sosial”, i det han også tillegg bindingar av både menneskelege og ikkje-menneskelege aktørar ei aktiv rolle. Bustaden er ikkje berre ein faktor, men ein aktør. Det same gjeld for kjensler, steinar, vaksiner, bilar, datamaskinar, tre osv.

Latour sin tenkjemåte overført til kyrkja kan illustrerast med praksisen til Hege Fagermoen, prest i Skjåk. Ho inviterte bygdas spelemenn, folkedansarar og lefsebakarar inn i kyrkja (førelesing 17. februar 2009; Lys og Liv 4/09:8f). Dermed opna ho opp for at menneska kunne ta med seg liva sine, det dei var opptekne av og som betydde noko for dei (kulturen eller identiteten om du vil) inn i møtet med Gud. Fagermoen er oppteken av å henta kulturen og tradisjonane inn i kyrkja, og å ”vise at kirka er relevant for livet hele tiden. Hver gudstjeneste kan være en hjelp til å tolke livet”. ”Folk skal oppleve at kirkas liv og Bibelens budskap handler om deres liv. Det er ikke to forskjellige rom” (Lys og Liv 4/09:9).

Det er innanfor ANT i pedagogikken snakk om distribuert læring. Ein er ikkje avhengig av menneska for å læra, fordi det ligg læring i dei media me omgjev oss med. Datamaskina er det mest opplagte dømet. Me skurr ho på, ho seier kva me skal gjera. Me spelar eit spel, det fortel oss reglane. Ein CD kan også bestemma kva me skal gjera gjennom det som er på den CD-en. Ein kan bli oppfordra til å klappa i hendene eller hoppa rundt. Perspektivet i ANT seier at det ligg læring i det ikkje-menneskelege, men det som er viktig å forstå er at det ikkje berre er eit hjelpemiddel, det har ei aktiv rolle som gjer at me kan forholde oss til kvardagen, andre

menneske og til oss sjølv på stadig nye måtar. Objekt styrer læringa, og dermed vert det ein kritikk av konvensjonell sosiologi og familiepedagogikk som seier at i den grad det ikkje-menneskelege spelar inn er det berre som påverknad, det er i prinsippet tilfeldig og utskifteleg.

Samstundes kan og vil eg ikkje gje slepp på menneska si rolle. Det er menneska som lagar datamaskinene, som programmerer dei til å gje brukarane instruksar. Sjølv om det er avhengig av det rette materialet, er det menneska som tek det i bruk og skapar samanføyningane som til slut dannar datamaskina. Mykje av det ikkje-menneskelege vert meiningslaust utan menneska si tolking. Bruken av korset i kristendomen er eit døme på det. Forståingane av korset er i stor grad avhengig av menneske. Det er dei som har opplevd korsfestinga av Jesus som har fortald om det til andre og skrive det ned, det er menneska som har tolka hendingane. Utan denne kunnskapen som menneska har gjeve vidare, hadde korset i kristendomen vore eit meiningslaust symbol, utan å kunne få høve for å bli ein aktiv aktør og identitetsgjevar.

Når eg no freistar å finna ei syntese mellom konvensjonell nettverkstenking og aktørnettverksteori, ser eg ingen grunn til å kasta den konvensjonelle tenkinga over bord, slik Latour synast å gjera. I staden held eg fast på den konvensjonelle tenkinga med at menneska påverkar kvarandre, formar kvarandre, knyt eintråda eller fleirtråda band mellom seg, til dømes ved utveksling av tenester, ved å samanlikna seg i forhold til kvarandre og etterlikna kvarandre. Men etter å ha lest om ANT kan eg ikkje lengre sjå bort frå den rolla det ikkje-menneskelege spelar. Denne kunnskapen kan bli enno meir verknadsfull om me er medvite dette. Slik som reklamen påverkar oss om me vil eller ikkje, slik skapar også ting referanserammer, gjev ei føring på kva me gjer og kvifor me gjer det slik og ikkje på ein annan måte. Eit døme på dette er måten me et maten vår. Kva forbind barnet med mat viss det kvar dag vert dekkka med papptallerkar, og det vert servert såkalla snøggmat? Kva skjer med forholdet til mat viss det berre er noko som barnet må gafla i seg på veg frå eller til ein stad? Og kvar blir det av fellesskapet? Dette kan kontrasterast mot det å ta seg tid til å dekkka bordet ordentleg med duk, ljøs eller blomar, om det så berre er til sundagsmiddagen. Dette kan kanskje vera med på å leggja til rette for gode samtalar rundt bordet, fordi det formidlar omtanke, tid og nærleik. Det å utheva sundagen er dessutan med på å føra vidare den kristne tradisjonen med å feira dagen Jesus stod opp frå dei døde som kviledag og heilag. Det å ta seg god tid til å laga ei høgtidsstemning er ikkje alltid så lett i ein travel familiekvardag, men det

er mogleg å gjera enkle grep for å kunne påverka åtferd, haldningar, vanar, førestellingar og verdidanningar. På denne måten får det materielle ei aktiv rolle på lik linje med menneska.

Nettverksforståinga som eg presenterte i kapittel 4 kan difor i hovudsak bli ståande, men trengst å bli utvida med omsyn til kven som vert rekna som aktørar. Det er menneske som samhandlar med kvarandre og som påverkar og knyt band til kvarandre. I tillegg er det naudsynt å supplera med den rolla ikkje-menneskelege aktørar spelar i samhandlinga, ved danning av referanserammer og av verdiar og førestellingar. Dette vil eg ta med meg når eg no samanliknar nettverksteorien med familiepedagogikk.

6.2. Samanlikning av nettverksteori og familiepedagogikk

Familiepedagogikk handlar både om oppsedinga i familien, kven som har ansvaret for oppsedinga, og kva teoriar foreldra har om denne, anten dei er medvite teoriane eller ikkje. Desse teoriane omfattar både kva oppsedinga skal innehalda, korleis ein vil oppseda borna, altså metodar, og kvifor ein vel nokre metodar og noko innhald framføre anna. Det er med andre ord teorien bak praksisen som er fokus i familiepedagogikken. I dette delkapitlet vil eg kopla det til nettverksteorien, og sjå på korleis desse teoriane kan sjåast i samheng med kvarandre, for at dei på denne måten kanskje kan danna ei fornya forståing av familien og nettverket si rolle i trusopplæringa.

Eg har i kapittel 3 presentert Evenshaug og Hallen sin familiepedagogiske modell. Deira tankegong om at familien er eit filter rundt barnet samsvarar med Domsgen sin påstand om at familien er relativt sjølvstyrt. Når Domsgen skriv at familiearbeid må styrka familien i sjølvbestemminga si, fell dette saman med Evenshaug og Hallen sin teori om at familiepedagogiske tiltak må vera med og styrka familien som oppsodingsarena (jamfør Hallen 2006), og dermed også styrka familien som eit filter rundt barnet. Knytt til fadrar har dette som konsekvens at foreldra kan tenkja gjennom kven som kan vera med og avlasta dei. Kven har dei i nettverket sitt som har omtrent dei same verdiane som dei sjølv, og som kan styrka og støtta dei i oppsedinga? Dette gjeld både å styrka dei som foreldre og som familie. I tillegg kan fadrane oppmuntra og motivera dei, både innanfor trusopplæring og oppseding generelt. Slik kan fadrane kanskje hjelpa foreldra med å gje barnet ei referanseramme som rommar kristen tradisjon. Her kan fadrane vera ei hjelp i både den implisitte og eksplisitte kristne oppsedinga.

Det er naudsynt å stilla spørsmål ved om familien kan fungera som eit reelt filter på grunn av all informasjonen borna møter berre ved å vera til i samfunnet i dag. Dei fleste borna i dag går i barnehage, kor foreldra ikkje har direkte høve til å påverka innverknaden barnehagen har på borna. Også oppsedinga i barnehagen er utanfor foreldra sin direkte kontroll. Heller ikkje den påverknaden som media kjem med, har foreldra kontroll over. Dette gjeld for det første at foreldra ikkje har påverknad på kva som vert sendt eller veit kva dei ulike programma gjeng ut på og korleis dei vil påverka borna før dei har sett/høyr det sjølv. Det er for det andre ikkje alle foreldre som set seg ned og ser på TV i lag med borna sine, og når borna er på internett er det vanskeleg for foreldra å ha oversyn med kva dei kjem borti. Også reklamen som ein vert bombardert med frå overalt er med på å påverka. Foreldra har med andre ord ikkje kontroll over kva påverknad borna deira møter bortsett frå dei gongane dei medvite vel ut aktivitetar for dei. Dei fungerer difor ikkje som eit så ugjennomtrengjeleg vern for barnet slik Evenshaug og Hallen tenkjer seg at filterfunksjonen skal fungera. Andre instansar, slik som massemedia, tek altså over og er med på å påverka tidlegare og meir intensivt enn Evenshaug og Hallen legg opp til i modellen sin. Foreldra er med andre ord ikkje dei einaste som er med på å forma referanserammene til barnet, og måten han tolkar verda på seinare.

I tillegg til informasjonen som gjer at foreldra ikkje er dei einaste verdiformidlarane og aktørane rundt barnet, kan me her trekkja inn funna frå førre kapittel. Også gjenstandar og teknologi er med på å forma kvardagen, ikkje berre til foreldra men også til barnet. Når det ikkje-menneskelege er med på å gje og forma referanserammer og røyndeforståing, viser dette at foreldra ikkje kan vera dei einaste aktørane som påverkar barnet. Frå dag éin utgjer det ikkje-menneskelege mange av dei aktørane som barnet samhandlar med, og informasjonsstraumen som kjem inn i stova eller på barnerommet på ulike måtar er berre ein del av det.

Når det gjeld Domsgen sitt syn på familien som relativt sjølvstyrt, vil eg understreka det relative. Familien vert påverka heile tida. Diskusjonen om familien er sjølvstyrt eller styrt av instansar utanfrå kan eg ikkje ta opp her, men eg vil peika på nokre av dei faktorane som påverkar familien. Det kan vera dei mange oppfattingane av korleis born bør oppsedast, kva som er standard for lykke og familieliv, reklame, barnehage/skule, og jobb. Forventingar frå fleire kantar, helse- og sosialordningar, og permisjonsordningar er med på å styra familien og familielivet. Samstundes vil eg ikkje stikka under ein stol den rolla familien i følgje pedagogikken spelar i påverknad og verdiformidling. Både Domsgen og Evenshaug og Hallen

peikar på kor viktig familien er når det gjeld å leggja referanserammer og formidla verdiar, både gjennom direkte og indirekte filterfunksjon. Foreldra kan gjennom å bli medvite det ikkje-menneskelege si aktive rolle leggja meir til rette for kva påverknad dei ønskjer å gje barnet sitt, og kva som er med på å danna referanserammer. Både foreldre og kyrkjeleg tilsette treng å bli medvite på at det er meir som påverkar enn me er klar over, og at dette gjer at me treng å tenkja gjennom kva og korleis me mellom anna bruker ulike objekt og ritual. Foreldre må vera medvite på kva dei kjøper til borna og påverkar dei med, og kva dei har rundt seg som påverkar borna, identiteten og tenkjemåten deira.

Likskapen mellom familiepedagogikk og konvensjonell nettverkstenking, her særleg representert ved Bronfenbrenner sin økologiske utviklingsmodell, er nokså stor. Begge ser på menneska som verdiformidlarar, og meiner at ulike aktørar og instansar utøver gjensidig påverknad gjennom samspel med kvarandre. Det opnar opp for at barnet er aktivt i samspelet og samhandlinga med andre. Både den familiepedagogiske modellen og den økologiske utviklingsmodellen har piler i alle retningar som indikerar at alt påverkar alt, og at det finst ein samheng mellom komponentane. Ikkje-menneskelege forhold, som estetikk, kunst, buforhold og teknologi, spelar inn, men vert i det eg kan lesa av teoretikarane ikkje framheva med ei aktiv rolle slik som hjå ANT. ANT-perspektivet kan altså utvida horisonten også i familiepedagogikken, ved å at me ser nærare på korleis det ikkje-menneskelege påverkar, formar, og definerer både menneska, røynda og forståinga vår, og at dette er gjensidig. Også menneska formar, definerer og omdefinerer det ikkje-menneskelege.

Samstundes er det også forskjellar mellom familiepedagogikken og nettverksteorien, her eksemplifisert ved dei respektive modellane. Hjå Bronfenbrenner finst det inga vernesone rundt barnet, slik som i den familiepedagogiske modellen til Evenshaug og Hallen. Familien står i ei særstilling i Evenshaug og Hallen sin modell, medan Bronfenbrenner sin modell rommar høve for at andre enn familien kan ha like stor påverknad på barnet, og kan danna primærrelasjonar med han. Det ikkje-menneskelege i Bronfenbrenner sin modell kjem først inn i makrosystemet, når han snakkar om lovgjeving, organisasjon, felles verdiar og grunngevingar og samfunnsstruktur. Det kan verka som om Evenshaug og Hallen har teke omsyn til dette og plassert dei ikkje-menneskelege faktorane litt "nærare" familien, ved å seia at buforholda spelar inn på barnet og familien. Men også her er delane av samfunn og kultur, altså religion, politikk, og teknologi osb, plassert i den yttarste ringen, noko som samsvarar med Bronfenbrenner sitt makrosystem.

Difor er det likskapane mellom konvensjonell nettverkstenking og familiepedagogikk som, så langt eg kan sjå, er i fleirtal. Bronfenbrenner og Domsgen er på linje når det gjeld at barnet må møte det han lærer heime utanfor heimen òg, som i barnehagen, på skulen, i kameratflokk, hjå fadrar eller besteforeldre. Det at ein tredjepart støtter ei toargruppe ved å vera med på aktiviteten eller i det minste vera positiv til han (Bronfenbrenner), kan samsvara med Domsgen sin påstand om at når heile familien gjer noko i lag har dette påverknad på utforminga av kvardagens samliv på ein positiv måte. Dette viser kor viktige støttespelarane til foreldra er i trusopplæringa. Heilskapspåverknad, eller same påverknad frå fleire kantar, er viktig for at det skal kunne bli ein del av barnet si referanseramme og kvardag.

I familiepedagogikken kan me sjå at alt spelar ei rolle, fordi alle erfaringar, opplevingar, førestellingar og relasjonar som barnet møter og er ein del av, legg grunnlaget for kristen forkynning og den seinare tolkinga, røyndeforståinga og verdsbiletet. Dette er i samsvar med tenkinga i ANT, berre at ANT tek eit skritt lengre og gjev det ikkje-menneskelege ei aktiv rolle. Det finst relasjonar mellom menneske og det ikkje-menneskelege (som ting). I familiepedagogikken ser det ut til at det materielle har innverknad, men ikkje er unikt, det er ikkje vektlagd med ei aktiv rolle slik som i ANT. Ein konsekvens av at ting får ei aktiv rolle i trusopplæringa må vera at foreldre og kyrkjelyd må bli medvite på kva dei omgjev seg og barnet med av ting og gjenstandar, handlingar og ritual. Dette er nemleg med på å påverka referanserammer og førestellingar.

Latour seier at religion bind saman det som tradisjonelt ikkje vert rekna til det sosiale (Latour 2008:28), og eg har tolka det som at religion inkluderer Gud, ritual og (heilage) gjenstandar eller stadar og bind desse saman med kvarandre og med menneska (jamfør kap 5.1). Dette kan også tolkast som at trua er ein aktør som gjev menneska identitet og støtte. Dette kan igjen koplatt til det Domsgen seier om at trua kan vera ei støtte i kvardagen og forma familielivet på ein positiv måte. For Domsgen er det viktig at familielivet og familiebanda vert styrka, slik at trua vert noko for heile familien, noko som bind dei saman og skapar ei oppleving av å høyra saman. Dette meiner han kan også dei som ikkje har noko nært forhold til kyrkja dra nytte av og vera interesserte i (Domsgen 2007:251). Dette kan også sjåast i samband med ein travel kvardag med mange påverknadar og informasjon som krev oppmerksamd. For at foreldra kan kjenna at dei har kontroll over innverknaden på barnet, vel dei kanskje bort aktivitetar i regi av kyrkjelyden. Dermed vel dei også bort noko som kan binda barnet saman med Gud, det heilage og tradisjonane dei er ein del av. Difor er det viktig at barnet kan få

høve til å møte det heilage i heimen. Når kyrkjelyden legg opp til aktivitetar for heile familien, noko som styrker familien som einleik, og foreldra opplever det som positivt og nyttig å gå på, kan dette opna for at trua kan få ei aktiv rolle i familielivet. Trua kan verta ei styrke i ein pressa kvardag, påverka måten ein behandlar kvarandre på og ei kjelde til fornying, livsmeistring og livsglede. I neste avsnitt skal eg utdjupa meir kva konsekvensar desse funna har for trusopplæringa i heimen.

6.3. Implikasjonar for trusopplæringa

I dette avsnittet vil eg på grunnlag av det eg har funne til no sjå på kva desse perspektiva tyder for trusopplæringa og familien og nettverket si rolle i denne. Som me såg i førre delkapittel er det lite truleg at familien kan bli eit så sterkt filter som Evenshaug og Hallen framstiller det i modellen sin, sjølv om fadrar og det å vera medvite på det ikkje-menneskelege si rolle skulle kunne vera ei hjelp her. Konsekvensen av for mykje informasjon frå omverda er at foreldra treng fleire støttespelarar eller verdiformidlarar som kan dra i same retning som dei i oppsedinga. Barnet treng betydingsfulle andre for å læra grunnleggjande verdiar. Familien fungerer som slike betydingsfulle personar, som kan hjelpa barnet med å leggja referanserammer, slik Evenshaug og Hallen viser i sin modell.

Dagens samfunn er kjenneteikna av spesialisering. Dette tyder at profesjonelle står for store delar av oppsedinga og opplæringa av borna. Dette gjer at borna møter fleire personar i toargrupper og som har høve for å påverka barnet. Barnet er deltakar i fleire miljø, og det er viktig at den påverknaden barnet møter her, samsvarar med verdiane han møter i heimen, for å støtta opp under heimen sin påverknad. Dette kan i offentlege institusjonar som skule og barnehage berre skje på avgrensa måte. Familien treng difor fleire støttespelarar for å få ønska effekt. I denne samanhengen tyder det å formidla kristne verdiar og tradisjonar. Her tenkjer eg at fadrane kan få ei meir medvite rolle i trusformidlinga. Dette gjeld også besteforeldre, sjølv om dei allereie i stor grad er slike formidlarar. Likevel vil eg her framheva fadrane framføre besteforeldra. Foreldra har alltid familien og slekta rundt seg, fadrane kan koma utanfrå. Ved å oppmuntra foreldra til å tenkja og byggja langsiktige relasjonar med andre utanom familien eller slekta, kan dette vera ein måte å utnytta nettverksteorien på.

Også perspektivet i ANT, med vekt på det ikkje-menneskelege, kan vera ei hjelp her.

Leganger-Krogstad meiner at det er viktig å finna fram til kjernestoffet i kristendomen, og jobba med dette så lenge og så grundig at det får tid til å søkke (Leganger-Krogstad 2000:23). Konteksten for artikkelen hennar er forkynning for barn, men eg trur det har overføringsverdi

til heimen og trusopplæringa der. Ho skriv vidare at born treng erfaringa for å læra, det som på engelsk vert kalla ”learning by doing”. Det å leika med til dømes dåp, det å bli fortalt om det, og det å erfara det blir slik ei heilskapsformidling som Leganger-Krogstad meiner at born treng for å kunne forstå kva dåp er (Leganger-Krogstad 2000:27). Det same kan seiast om bøn. Det er ikkje nok at foreldra snakkar om det, borna må erfara at foreldra ber, og at dei sjølve kan be. På denne måten kan informasjonen (til dømes om bøn) få tid til å gå inn, bli ein del av kvardagen, av røyndeforståinga, og av kroppen. Dette kan vera ein demonstrasjon av ANT i praksis. Det å be og læra om bøn kan føra til at det vert knytt trådar og samanbindingar på stadig nye måtar. Det kan vera mellom menneske som er saman i bøn, mellom menneske som kjenner kvarandre eller som aldri har møtt kvarandre (som når ein ber for hjelpetrengjande på Haiti), eller mellom menneske og Gud, for å nemna det mest opplagte. Bøn er noko som gjev identitet, noko som skapar fellesskap, både med dei me ser og med dei me ikkje ser, men som me ber for, anten kjende eller ukjende. Gjennom å bruka bøn og læra om bøn utvidar forståinga vår seg for kva bøn er for noko heile tida, og me definerer bøn på stadig nye måtar. Bøn er slik ein viktig støttespelar for foreldra i trusopplæringa.

6.3.1. Ritual som viktig del av heimen si trusopplæring

Perspektivet i ANT gjer det altså mogleg å sjå på ritual og ritar som støtter for foreldra i dåpsopplæringa. Desse kan vera med på å gje ein kristen identitet. Rong viser i sin artikkel at barnet får den grunnleggjande religiøse referanseramma i dei to første leveåra gjennom møte med ritual (jf. kapittel 2.2). Når Øystese i si undersøking finn ut at foreldra i Bjørgvin ønskjer å venta med trusformidlinga til barnet er større (Øystese 2004:55), er dette altså problematisk sett ut frå ønskje om å oppseda barnet i den kristne forsakinga og trua, konkretisert ved

”å be for *barnet*, læra *han sjølv* å be, og hjelpa *han* til å bruka Guds ord og Herrens nattverd, for at *han* kan verta verande hjå Kristus når *han* veks opp, liksom *han* ved dåpen vert sameint med han” (Gudstenestebok for Den norske kyrkja Del II: Kyrkjelege handlingar 1996:18, uthevingar i originalen).

For at dette skal kunne skje treng barnet referanserammene. Det er difor viktig at foreldra byrjar med ritual så tidleg som mogleg, og lèt borna delta i desse, slik at borna får det inn i kroppen, og det vert ein del av kvardagen og livet. På denne måten dannast den religiøse referanseramma som legg grunnlaget for seinare opplæring.

I og med permisjonsordninga har mor (og far) forholdsvis god tid til oppsedingsoppgåva dei første månadane. Sidan det kan vera auka medvit om barneoppsedinga, kan det tenkjast at det

dermed også er auka medvit om trusopplæring, eller den kristne oppsedinga. Men med støtte i Birkedal og Øystese sine undersøkingar ser det ikkje ut som om foreldra ser samanhengen mellom dåp og opplæring (Birkedal 2006:37). Sjølv om dei har mange intensjonar om å gjera ein del kristne ting ilag med borna, som å be kveldsbøn ilag, renn det ut i sanda på grunn av kvardagens stress og mas (Øystese 2004:96). Viss foreldra får inspirasjon og konkrete oppgåver, til dømes i dåpssamtalen og i gudstenester dei vert spesielt inviterte til, som til utdeling av fireårsboka, kan dette vera med på å gje foreldra reiskapar i dåpsopplæringa. I tillegg er det, slik Holdø viser i oppgåva si, med på å gje ei oppleving av møte med Gud og å knyta dåp og dåpsopplæring saman (Holdø 2008:62).

Holdø framhevar at sjølv om etablert kristendom ikkje har stor oppslutnad, har rituala det. Folk strøymer til kyrkjene for å døypa borna sine, foreldra kjem til dåpssamtale og eit par år seinare vert fireårsboka delt ut. Desse to siste døma peikar Holdø på at er nokså nye tradisjonar. Det har også skjedd det Holdø kallar ei resakralisering i samfunnet (Holdø 2008:42ff), der ritual oppstår utanfor dei religiøse institusjonane. Døme på dette er ljostenning og blomar ved trafikkulucker. Spontane samlingar etter terroranslaget på tvillingtårna i New York 11. september 2001 er eit anna døme. Men her strøymde folk også til kyrkjene, ikkje berre i USA. Så religion eller det åndelege og søken etter Gud lev framleis i samfunnet, sjølv om det har endra form eller uttrykk.

Holdø held også fram at menneska ønskjer å tolka dei etablerte rituala på sin eigen måte. Mange dåpsforeldre ønskjer ikkje at kyrkja skal fortelja dei korleis dei skal tolka dåpen, dei lagar meining ut av det sjølv (jamfør kapittel 2.2.). Difor er det viktig at kyrkja er tydeleg på kva Bibelen seier, slik at foreldra veit kva dei har å forholde seg til, og kva som høyrer med i den kristne oppsedinga. Kyrkja må respektera at foreldra har andre oppfattingar, men må samstundes halda fram den kristne læra, eller enno viktigare, den salva Jesus. Det er ikkje innanfor oppgåvas rammer å gå inn på denne diskusjonen, eg vil berre framheva at det er viktig for kyrkja å gå inn i denne diskusjonen og tenkja gjennom sin ståstad og korleis ho skal møte det religiøse mangfaldet og dei mange tolkingane av kyrkja sine ritar og ritual. Når foreldra kjem til dåp har kyrkja eit ansvar for å utrusta dei slik at dei kan skapa ein kristen heim for borna sine og oppseda dei i den kristne trua, og ritual er med på å skapa noko slikt.

Religion og leiting etter det heilage lever i beste velgåande i samfunnet i dag, og eg tenkjer meg at kyrkja har minst tre ulike typar ritual og tradisjonar å støtta opp under. Det eine er

tradisjonane rundt høgtider der innhaldet må setjast fast slik at dei får ei kristen retning og meining. Til dømes vert det pynta med lilla ljøs i adventstida, og til jul pyntar dei fleste med englar, stjerner, og raude ljøs. "Alle" dreg eit juletre inn i stova og pyntar det, men dei færraste ser kva det skal vera godt for. Kvifor er det lilla adventsljøs, kva tyder stjerna i vindauget, og kva for symbol representerer juletreet? Kvifor pyntar ein med gult til påske, og kva tyder påskeegga og kyllingane? "Alle" pyntar med det, men veit alle kvifor dei gjer det og kva det tyder? Kyrkja har eit ansvar for å avgjera innhaldet i tradisjonane og sørgja for at dei ulike elementa vert forstått, elles er det større "fare" for at tradisjonane får ei anna meining og tolking som gjeng i ei anna retning enn den kristne tenkjemåten og forståinga.

Det andre er livsløpsritar (til dømes dåp og konfirmasjon) som kyrkjemedlemmane i følgje Holdø (2008) bestemmer innhaldet i og vil tolka sjølv, men der kyrkja bør vera med og gje innputt og slik hjelpa til ei kristen tolking. Desse markeringane kan utvidast til å omfatta noko nytt kvart år. Kyrkja har vore med på å laga milepålar i kyrkjeleg samanheng gjennom dåp, fireårsbok, seksårsbok, utdeling av nytestamente til elleveåringar og konfirmasjon, og David W. Anderson meiner at det godt kan lagast noko for kvart år. Det finst nemleg mykje å markera i løpet av livet, meiner han, det er mange milepålar (førelesing ved Anderson 21. januar 2009).

Heimen er ein stad der nye ritual oppstår, og kyrkja kan og bør vera med på å påverka innhaldet og forståinga av desse. Anderson har vore med på å laga ei bok med forslag til ulike ritual ein kan feira heime. Med inspirasjon frå førelesinga med han 21. januar 2009 kan eg nemna at ein til dømes kan markera at den første tanna dukkar opp, og at barnet mistar den første tanna si. Mange foreldre hugsar det første ordet barnet sa og dagen han tok sitt første skritt – kvifor ikkje laga ei feiring ut av det? Og samstundes takka Gud for denne underfulle utviklinga (førelesing ved Anderson 21. januar 2009). Slik får både borna og familiane utvikla eit språk og ein praksis som kan levast ut i kvardagen (førelesing ved Anderson 21. januar 2009). Dette kan relaterast både til milepålemarkeringane og til neste type ritual, kvardagsrituala.

Ein tredje type tradisjon er dei daglegdagse gjeremåla, som bordbøn, avskilsritual, kveldsbøn, og anna. Desse heng saman med milepålemarkeringane til Anderson, på den måten at alt kan inkludrast i den kristne trua, ingenting er uvesentleg eller uvedkomande for Gud. Dei fleste vil nøya seg med faste bønner, og ikkje bruka fri bøn. Dei færraste vil i følgje Øystese si

undersøking halda kristne samlingsstunder, men dei ønskjer å be kveldsbøn¹⁴ (Øystese 2004:54), og dei fleste kan lesa historier, også bibelhistorier eller andre kristne forteljingar for borna, til dømes om kvelden som godnatt-historie.

Alle desse tre typane tradisjon eller ritual kan vera med på å styrka familien som ein einleik. Ved å gjera ting i lag kan trua og tradisjonselementa styrka banda mellom familiemedlemma og gje dei ein himmel over livet. Rituala er slik med på å støtta familien i den generelle oppsedinga og i trusopplæringa.

6.3.2. Fadrane som støttespelarar

Nettverkstenkinga og familiepedagogisk teori har også konsekvensar for korleis fadrane kan hjelpa foreldra i trusopplæringa. Fadderordninga er inga bibelsk ordning, men ein kyrkjeleg tradisjon som har forandra seg sterkt opp gjennom åra. Kyrkja står difor fritt til å på nytt definera kva faddervervet bør innebera i dagens samfunn. På grunnlag av fadderhistorikken og innspela til Heimbrock og Schwab vil eg koma med nokre forslag til korleis fadrane kan vera støttespelarar for foreldra i trusopplæringa.

Fadderinstitusjonen har gått frå å ha ein rein liturgisk funksjon til å omfatta oppseding, innføring i det sosiale livet og styrking av relasjonar, for etterkvart å bli tømt for religiøst innhald og plikter (jf. kap 4.4). Frå kyrkja si side har fadrane framleis plikter (jf. dåpsliturgien), men dette vert ikkje vektlagt i folkekyrkja. Det er få som ser samanhengen mellom dåpsliturgien og pliktene eller ansvaret som fadder, altså å hjelpa foreldra i dåpsopplæringa (jf. Øystese 2004:98). Med tanke på kor lite fadderinstitusjonen vert vektlagt og brukt (også av kyrkja) kan det diskuterast om ikkje heile vervet burde bli nedlagt. Likevel har vervet eit stort potensial i seg, viss kyrkja ønskjer å ta det i bruk. Fadrane kan fungera som familiepedagogiske støtter, og dei kan få i oppdrag å vera kyrkjelyd for den døypte (jf. Anderson si førelesing 21. januar 2009). Det tyder at dei bør få konkrete oppgåver slik at dei vert styrka i kompetansen sin som fadrar, jamfør kapittel 4.3, der eg skreiv om at det er lettare å forholde seg til konkrete roller og uttalte forventingar. Viss kyrkja ønskjer å bruka fadderinstitusjonen som ei familiepedagogisk støtte bør det tenkjast nytt kring kva ein ønskjer med vervet. Som Schwab føreslår går det an å be fadrane til dåpssamtalen, og ein kan be

¹⁴ Øystese meiner at dette kan ha samheng med at ordet samlingsstund er framand, og at foreldra difor ikkje har kryssa av for dette. Han argumenterar for dette ved å peika på at å be kveldsbøn kan definerast som ei samlingsstund, og at mange har kryssa av for dette. Konklusjonen hans er at det er viktig kva ein kallar ting (Øystese 2004:54).

fadrane om å skriva brev til fadderbarnet om kva dei ønskjer å gjera for han. Viss fadrane ikkje har høve til å vera med på dåpssamtalen kan ein be foreldra skriva brev til fadrane kva dei ønskjer av dei, og på denne måten hjelpa til med å bevisstgjera foreldre og fadrar på kva fadderoppgåva går ut på. Nettsida www.barnogtro.no, som vart til som ein del av eit prosjekt innan trusopplæringsreforma, er ein god ressurs både for foreldre og fadrar. Her kan alle som vil henta ut tips til aktivitetar ein kan gjera i lag med borna, korleis ein kan markera ulike heilag dagar og høgtider, og ikkje minst få greie på kva ein fadder er.

Det er per i dag ikkje særleg fokus på fadrane korkje i dåpssamtalen, i dåpsgudstenesta (dei vert nemnd i same andedrag som foreldra) eller seinare. Øystese fann i undersøkinga si ut at dei færraste knyt pliktene frå dåpsliturgien til fadderoppgåva. Det å læra barnet å be og ta det med til nattverd osv, vert ikkje sett i samanheng med det å vera fadder (Øystese 2004:98). Sidan foreldra heller ikkje ser samanhengen mellom dåp og opplæring, kan ein kanskje ikkje forventa at dei skal knyta dette til fadrane. Her har kyrkja ei stor opplysningsoppgåve føre seg.

Sidan foreldre er interessert i å vidareformidla tradisjonar meiner eg at dette er eit teikn på at dei ønskjer å høyra til i ein større samanheng. Tradisjon handlar om både tilhøyre og identitet (jamfør 2.2). I tillegg ønskjer dei eit møte med det heilage, slik Holdø viser i avhandlinga si. Foreldra må få ei forståing av at fadrane kan vera med på å gje alt dette, både tradisjonsformidling, tilhøyre, identitet og møte med det heilage, og at det difor er viktig at dei tenkjer nøye gjennom kven dei vel som fadrar. Ved at det skal vera minst to og maks seks fadrar opnar dette for å kombinera fadrar frå venekrinsen og nokre som er meir eller mindre medvite kristne. Det beste hadde vore om desse to typane hadde vore kombinert i dei same personane, men dette er etter mi erfaring ofte ikkje tilfelle.

Familien og slekta, særleg besteforeldra, er viktige tradisjonsformidlarar. Kapittel 4 om nettverket viser at det er viktig at foreldra har fleire rundt seg som kan hjelpa foreldra med å gje borna dei same verdiane og haldingane som heimen. Eg trur at foreldra må bli medvite på at familien "alltid" er der for dei, og at dei kan bruka fadderordninga til å knyta relasjonar med andre utanfor familien. Eit argument for å velja fadrar utanom familien er funnet frå kapittel 4.3., kor eg fann at det å ha fleire rundt seg i eit nettverk kan vera positivt for oppsedinga. Ved å kunne få råd frå andre og ikkje isolera seg, vert foreldra tryggare, noko som har ein positiv påverknad på oppsedinga og familielivet. Slik har foreldra fleire å spela på som gjev identitet og tilhøyre, og som kan støtta dei i trusopplæringa. Fadrane kan dermed

vera ei hjelp både i den eksplisitte og den implisitte kristne oppsedinga, ved at dei kan vera med på å gje barnet tryggleik, tillit, stabilitet, og fortelja om Jesus og læra barnet truspraksisar som å be og gå til nattverd.

Fadrar som er ”tradisjonskristne”, altså høyrer meir til folkekyrkja enn til kjernekyrkjelyden, treng å bli medvite på at det er viktig å setja ord på tradisjonane og kvifor ein gjer som ein gjer til jul og påske (og andre høgtider). Langhelga rundt Kristi himmelfart kan til dømes brukast til ei overnattingshelg hjå ein av fadrane (t.d. den som bur litt lengre borte), og kan nyttast til å fortelja barnet kvifor det er skulefri. Etter eit par år kan dette ha utvikla seg til å bli ein tradisjon som både knyt fadderen og fadderbarnet saman, og som avlastar foreldra i kvardagen. Ei heil langhelg med borna spreidd rundt hjå fadrane sine kan vera kjekt for foreldra i ein travel kvardag med ansvaret for eitt eller fleire born. Mange fadrar har born sjølv, og her går det an å gjera det på mange måtar, til dømes ved å ”byta born”, eller ha alle borna kvar sin gong.

For at fadrane skal kunne ha ein funksjon som medhjelpar i dåpsopplæringa, treng foreldra å bli medvite korleis dei bør velja fadrar. Det kan nemleg vera eit problem at fadrane bur 500 km borte og ikkje har god kontakt til foreldra. I staden for å bruka dette som argument for å avskaffa fadderordninga vil eg heller argumentera for at foreldra må bli meir medvite på kven dei vel til fadder. Dei bør i det minste velja éin som er kristen, som bur i nærleiken og som dei har passe god kontakt med. Dette kan stå i infoskriv som kyrkjelyden sender ut, og bli nemnd i dåpssamtalen. Dette siste kan vera litt i seinaste laget, fordi dei fleste allereie har funne fadrar då, og det gjerne berre er nokre dagar eller veker att til dåpsdagen, men med ordninga at det kan vera opptil seks fadrar, er det kanskje høve for å finna ein til, sjølv om det kan bli oppfatta som ”i siste liten”. Viss kyrkja er tydeleg på kva ho forventar av fadrane kan dette gjera at foreldra vert medvite på dette allereie før dåpssamtalen. Dette krev at kyrkja vert meir medvite fadrane, og at ho finn høve for å gje råd med omsyn til fadderval.

Fadderhistorikken viser kor ein del av tenkinga vår kring fadrane har opphav frå. Han viser til dømes korleis ein brukte fadrane til å skapa tettare band mellom familiar, og sjølv om det var ei heilt anna tid med andre strukturar og ordningar, vel mange foreldre framleis fadrar ut frå denne tankegangen. I dag er me meir mobile, familiare bur meir spreidd frå kvarandre, og ein har ikkje alltid storfamilien i nærleiken. Fadrane vert brukt for å styrka venskap med dei som bur lengre borte og med slektningar (jf. Øystese 2004:85 og Schwab 1995:411). Fadrane vert

altså brukt som nettverksressurs, sjølv om det ikkje skjer på same måten som for 500 år sidan. Det at dåpsfamilien ikkje alltid har storfamilien i nærleiken er eit argument for å velja fadrar som bur i nærleiken.

Dåpen er ein familiefest, og fadrane gjev barnet gåver. I mange tilfelle held dette fram heilt til konfirmasjonen, og ein del gjev gåver både til jul og bursdag. Kyrkja kan oppmuntra fadrane til å gje noko med kristent innhald, anten Tripp Trapp eller anna, gjennom å gje dei brosjyrar og visa til www.barnogtro.no. I fadderbrevet frå IKO finst det nokre tips, men desse kan alltid verta fleire. Når foreldra vert klar over fadrane sin funksjon som støttespelarar i dåpsopplæringa, kan dette opna for at fadrane vert brukt på fleire måtar enn tradisjonelt, enn ved berre å gje gåver til jul og konfirmasjon.

Som me såg i 4.4.3. meiner Heimbrock at fadrar med fordel kan trekkast inn i familien for å vera støtter både for foreldre og fadderbarn. Eg er samd med Heimbrock i at ein må jobba meir med redsla for å blanda seg inn i andre sine familiesaker. Her kunne ein med fordel ta opp tradisjonen frå mellomalderen, der ein såg på fadderskapet som medforeldreskap. Om ein ikkje lèt fadrane få medbestemmingsrett i kva barnet skal bli, noko han i stor grad bestemmer sjølv i dag, så kan fadrane i det minste bli trekt med inn i familielivet, og sjølve bli oppmuntra til å ta initiativ. Viss barnet møter fadrane sine regelmessig kan dei fungera som betydingsfulle andre. Fadrane kan også ta den døypte med i kyrkja, på leirar eller turar, slik at dei kan oppleva ting i lag. Her ser me igjen korleis den implisitte og eksplisitte oppsedinga heng saman, og at fadrane kan vera med på bae delar. Når den døypte og fadderer dannar ei (primær)toargruppe (jamfør 4.2.1), vil dette dessutan ha positiv innverknad viss fadderer tek den døypte med i kyrkja eller på leir, og enno meir om foreldra støtter dette.

Kyrkja kan vera med på å oppmuntra til denne bruken av fadrane, noko som nokre stadar også skjer. Gjøvik har i samband med trusopplæringsreforma utvikla ein DVD om dåpen som dei sender ut til nybakte foreldre. Her er det ein presentasjon av ein familie som vel barnedåp. Gjennom filmen får sjåaren praktisk informasjon om dåpen og innblikk i tankar som foreldra i filmen har. Ein av fadrane gjev uttrykk for kva han legg i oppgåva, nemleg å vera der for barnet, og at dei skal gjera hyggelege ting i lag, som å dra på fisketur (filmen "En liten film om dåp. En hilsen fra menighetene i Gjøvik", 2005; jf. også Stene Preston 2006:61f). Denne fadderer kunne med fordel bli medvite rolla si som trusopplærar for den døypte. Foreldra i Øystese si undersøking i Bjørgvin forventar at fadrane stiller opp for foreldra når dei treng dei

(Øystese 2004:88), men dette kan med fordel setjast ord på, både i dåpssamtalen og andre samtalar, slik at forventingar og rolleavklaring kan bli tydeleggjort (jamfør kap 4.3). Slik kan det skapast høve for å blåsa nytt liv i fadrar som medforeldre, berre i ei ”moderat” form.

7. Avsluting

7.1. Oppsummering

Eg vil i det følgjande kort oppsummera hovudfunna i avhandlinga før eg konkluderer i forhold til problemstillingane. I denne oppgåva har eg freista å kasta ljøs over den rolla familien og nettverket hans spelar i trusopplæringa. Dette har eg gjort ved først å sjå på ulike samfunnsendingar som har ført til at situasjonen for dåpsopplæringa har forandra seg. Skulen har fram til for førti år sidan vore dåpsopplæringsarena, men har ikkje lengre denne funksjonen. På grunn av ein pluralistisk samfunnssituasjon som inkluderer eit mangfald av religionar, skal skule og barnehage ikkje lengre gje opplæring **i** tru, men **om** tru. Heimen har dermed fått ansvar for trusopplæringa. Ved at foreldra er yrkesaktive, vert borna sendt i barnehage eller til dagmamma. Mange tilbod på fritida gjer at familiemedlemmane er på kvar sin kant store delar av veka. Sidan barnet får mindre tid i heimen er det enno viktigare at nettverket er heilskapleg med omsyn til verdier og haldningar som foreldra ønskjer at barnet skal få del i.

Vidare har eg presentert familiepedagogikk som gjev innblikk i teorien bak oppsedinga. Pedagogane Evenshaug og Hallen viser i sin familiepedagogiske modell at foreldra fungerer som eit filter for barnet. Dette er både direkte, ved at dei bestemmer kva som skal påverka barnet, og indirekte, ved at dei gjennom det dei gjer og er, legg grunnlaget for referanserammene som barnet seinare tolkar verda gjennom. Domsgen sin teori er at foreldra treng å bli styrka i oppsedingssrolla, og at dette kan skje ved at ulike tiltak styrker familien som ein sjølvstendig einleik. Trua kan her vera ein ressurs i kvardagen og forma familielivet på ein positiv måte.

Konvensjonell nettverksteori støtter funna frå kapitlet om familiepedagogikk. I sosiologien vert det lagt vekt på dei menneskelege relasjonane som gjer at menneska vert påverka og forma. Dette skjer gjennom samspel og samhandling, noko som gjer at påverknaden er

gjensidig og livslang. Men det er i dei første åra at den grunnleggjande referanseramma vert lagt. Bronfenbrenner gjer det tydeleg at det trengst fleire miljø som trekk i same retning og som har god kontakt med kvarandre for at barnet skal møta ei heilskapleg læring og for at innverknaden kan bli pregande.

Som ei forlenging av nettverksteorien såg eg på korleis fadderordninga har blitt forma opp gjennom åra. Fadrane var først garantistar for motivasjonen til dei som ønskte dåp. Etterkvart som barnedåp vart vanlegare fekk dei ein liturgisk funksjon, der oppgåva mellom anna var å svara for barnet. I mellomalderen utvikla tanken om åndeleg slektskap seg. I dåpen fekk den døypte nye foreldre og dåpsforeldra fekk medforeldre. Her var det vekt på dåpsopplæring og oppseding, og fadrane hadde medbestemningsrett og danna eit nettverk i vanskelege tider, som hjelpte både materielt og sosialt. Etter reformasjonen og særleg opplysningstida vart fadderordninga meir og meir verdsleggjort og tømt for funksjonar, og i dag er det uvisse om kva ein fadder er, bortsett frå at vedkomande er vitne. Eg fann i mine kjelder også tvil om at fadderordninga kunne bli eit reint kyrkjeleg verv att, sjølv om det vart styrka gjennom å setja fornya fokus på fadrane.

Framstillinga av aktørnettverksteorien gav ein viktig korrektur til forståinga av nettverket til familien. ANT gjev ei forståing av at også det ikkje-menneskelege har ei aktiv rolle i samhandlinga med menneska. Det er difor ein aktør som er med på å leggja referanserammer og formidla verdiar og haldningar og påverka handlingar på lik linje med menneske. Dette har konsekvensar for dåpsopplæringa og synet på familien og nettverket. I det følgjande vil eg sjå nærare på dette, ved å svara på underspørsmåla til problemstillinga mi.

7.2. Konklusjon og utblikk

Kvifor ser familiepedagogikken og nettverksteorien på heimen som viktig i trusopplæringa?

Både pedagogisk og sosiologisk teori viser at referanserammer og tolkingsgrunnlag vert lagt i familien. I følgje familiepedagogikken er familien eller foreldra viktige særleg i dei første leveåra fordi dei er med på å formidla haldningar og verdiar, inkludert religion og religiøs praksis, til barnet. Foreldra formidlar dette gjennom det dei er og gjer. Dette legg grunnlaget for referanseramma til barnet, det vil seie "brillene" barnet seinare ser, eller forstår og tolkar verda gjennom. Familien er i familiepedagogikken altså veldig viktig i haldningsdanning, verdiformidling og påverknad. Ulike undersøkingar, som Harbo, Øystese og Evenshaug og

Hallen sine undersøkingar, viser at det borna møtte i barndomen spela ei rolle når dei vart vaksne. Dette er på linje med konvensjonell sosiologi, som seier at gjennom primærsosialisering vert grunnlaget lagt for tolking av livet.

Eit overraskande funn var at dette synet på kor viktige menneska er, må supplerast med ikkje-menneskelege aktørar for å gje eit riktig bilete. ANT seier at det ikkje-menneskelege spelar ei aktiv rolle, ikkje berre som tilfeldig påverknad. Ikkje-menneskelege aktørar er med på å forma barnet som samspelspartnarar, som er aktive i danninga av referanseramma åt barnet. Ein konsekvens av dette er at foreldra må bli medvite dette, slik at dei kan bruka dette i verdi- og trusformidlinga. Dette kjem også tydeleg fram i svar på det neste spørsmålet, kvifor foreldra treng støttespelarar i trusopplæringa.

Kvifor treng foreldra støttespelarar i trusopplæringa?

Kapittel 2 om samfunnsendingane viser kvifor heimen treng støttespelarar. Skulen er ikkje lenger ein dåpsopplæringsarena, og barnehagane er ofte meir nøytrale enn medvite på den kristne kulturarven som dei skal formidla. Viss foreldra vil at borna skal få del i den kristne tradisjonen og trua, og dei ikkje vil senda borna sine til kyrkja, så fell alt ansvaret på dei sjølv. Mange foreldra har altså ansvaret åleine, og gjennom profesjonalisering og alderssegregering har dei færre møtepunkt enn tidlegare der dei kan formidla kristen tru og praksis. I tillegg til møter barnet og familien påverknad frå alle kantar, sidan me ikkje lengre har eit einleikssamfunn, men eit mangfald som grunnleggjend ståndane sine ulik. Dette gjer at foreldra treng støttespelarar som dreg i same retning som dei og som formidlar det same som heimen, for at foreldra skal kunne formidla kristen tru og tenking til borna sine. Dette vert også understreka av nettverksteorien, særleg ved Bronfenbrenner si tenking. Viss det er god forbindelse mellom fleire miljø, og same verdiformidling som trekk i same retning gjer dette det lettare for barnet å få det inn i referanseramma si eller i tolkingsgrunnlaget sitt.

Familiepedagogikken med tanken om filterfunksjonen støtter dette. Sjølv om eg har funne at perspektivet i ANT gjer at foreldra ikkje har den filterfunksjonen som Evenshaug og Hallen legg opp til, så seier Domsgen at det er viktig at barnet ikkje berre møter kristen tru heime, men også i andre miljø. Fadrar, besteforeldre, kino, tv, jamaldringsgruppa, internett, barnehage, og skule er slike samarbeidspartnarar, som foreldra i større eller mindre grad kan bruka. ANT-perspektivet svarar ikkje så mykje på kvifor foreldra treng støttespelarar, men

viser at foreldra treng å bli medvite på støttespelarane dei har rundt seg i form av ikkje-menneskelege aktørar.

Korleis kan fadrar og ikkje-menneskelege aktørar vera støttespelarar for foreldra?

Kristen tenking påverkar heile samfunnet og kulturen vår, til dømes når det gjeld kalenderen vår. Feriane er stort sett rundt dei kristne høgtidene, og mange stadnamn kjem frå kristendomen. Borna treng å få del i denne kunnskapen viss Noreg framleis vil ta vare på den kristne kulturarven. Samstundes vil kyrkja ikkje nøya seg med å skapa ”kulturkristne”, ho ønskjer Kristus-etterfølgjarar. Foreldra kan bruka alt det som ligg i kulturen i trusopplæringa. Det å bli medvite på korleis ein bruker høgtidene er viktig. Eit forslag kan vera å senda borna til fadrane i himmelfartshelga, og samstundes fortelja kvifor det er fri no. Gjennom kveldsbøn, bordbøn, bibelforteljingar og velsigningsritual, altså praksisar i kvardagen, kan ein få inn små drypp med kristen tru. I tillegg må det ein gjer heile tida grunnjevast ut frå ein kristen tankegang.

Det er eit spørsmål om korleis foreldra og fadrane skal bli medvite på korleis dei kan bruka kristen kultur og tenking i oppsedinga. Dette har ikkje kunne bli drøfta i rammene av denne oppgåva, men det bør forskast meir på. Korleis kan kyrkja få foreldra til å forstå at det er dei som har ansvaret for trusopplæringa, og at dei må bruka nettverket sitt aktivt? Korleis kan dei gjera det i praksis? Dette og fleire spørsmål dukkar opp i kjølvatnet av oppgåva mi. Når det gjeld korleis fadrane kan vera støtter for foreldra kan me lista opp mange tiltak. Eg gjentek her dei som eg ser på som dei viktigaste. Fadrane som medforeldre kan danna toargrupper med den døypte, eller vera ein tredjepart i ei treargruppe eller ei større gruppe, i form av ein støttande part. Dei kan danna ein primærrelasjon med den døypte ved at dei er mykje i lag og foreldra er positive til dette, og dermed vert dei signifikante andre for barnet. Vidare kan dei formidla tryggleik og stabilitet til borna og vera avlastning for foreldra. Dei kan støtta opp om kristne ritual og praksisar, både ved at barnet møter dei same praksisane hjå fadrane som i heimen, og ved at fadrane snakkar positivt om det. I tillegg kan dei vera samtalepartnarar, både for barnet og foreldra, til dømes viss det er noko barnet ønskjer å snakka om, men som han ikkje vil ta opp med foreldra, eller viss foreldra ønskjer eit råd.

Fadrane kan altså formidla tru gjennom relasjonar, ritual, verdiar, haldningar og handlingar. Dei kan også motivera foreldra i trusopplæringa. Alt dette krev at fadrane er medvite på rolla si som trusopplærarar, og er medvite ei kristen tru, om ho er aldri så liten, og at dei er

frimodige. Det kan tenkjast at nokre treng litt meir kompetanse og ”starthjelp”, noko som må bli tema for ei oppgåve som tek føre seg korleis dette kan skje. Eg vil her peika på at fadrane må få rolla og mandatet som medforeldre og trusopplærarar både frå kyrkja og foreldra. Kyrkja har, når dei krev at foreldra kjem med fadrar, eit ansvar for å følgja opp fadrane og utrusta dei. Korleis dette kan og bør skje, må det forskast meir på.

Fadrane kan styrka og støtta familien ved å hjelpa familien med å vera familie, slik at han kanskje kan få att funksjonar som trusopplæring, oppseding, og vera ein rekreasjonsstad, eller ein trygg base. Ved at fadrane avlastar foreldra hjelper dei foreldra til å meistra kvardagen. Det å gje gode opplevingar, som er viktig for dei postmoderne foreldra i Lorentzen sitt materiale, kan fadrane vera med på å gje. Og på denne måten kan dei vera med på å binda saman kvardag og sundag. Dette kan dei også gjera ved at dei snakkar om tru og tvil og det som opptek barnet. Gjennom å gje gode opplevingar, formidla ritual og ta barnet med til kyrkja og snakka om det som skjer her, bind dei saman livet og det heilage.

Når det gjeld korleis det ikkje-menneskelege kan vera støttespelarar for foreldra i trusopplæringa, kan kunst, gjenstandar, og ritual **frå fødselen av** skapa referanserammer og tryggleik. Objekt er identitetsskapande, og slik Fox viste i artikkelen sin, har dei innverknad på åtferd og menneskelege relasjonar, sjølvforståing, verdiar, referanserammer og haldningar. Sidan dei er meir enn berre påverknadsfaktorar, nemleg aktive formidlarar av haldningar og verdiar, kan dei gje kunnskap om kristen tru, ved at dei kan hjelpa til å forstå kristendomen på stadig nye måtar. Dei kan også vera med på å binda saman det heilage og det verdslege, trua og livet.

Fadrane si rolle og funksjon må jobbast meir med, her trengst ei avklaring av kva kyrkja eigentleg vil med denne institusjonen. Oppgåva mi viser også at me treng meir forskning rundt dagens fadderordning og kva potensial som ligg her. Ved at foreldra ikkje veit kva fadrane er godt for, kan dei heller ikkje bruka dei medvite i dåpsopplæringa. Kyrkja må bli tydelegare på dette. Ved å bruka fadrane som medforeldre kan foreldra få hjelp i dåpsopplæringa, noko som krev at dei er medvite på samanhengen mellom dåp og opplæring. Også her har kyrkja ei stor utfordring ved å vera tydelege på kva dei forventar av både foreldra og fadrane.

Kva ønskjer kyrkja med fadderskapet, kva forventar kyrkja av fadrane? Korleis kan ho gjera fadrane og foreldra oppmerksame på dette og styrka kompetansen og sjølvtiliten deira? Eg trur at det gjennom trusopplæringsreforma har kome eit godt høve for å ta tak i desse og fleire

spørsmål. Eit mål må vera å styrka heimane i trusopplæringa, gje dei reiskapar og motivasjon, og eg trur at eit fornya fokus på fadrane kan vera med på å hjelpa familien til å skapa kristne heimar med ein himmel over livet. Spørsmålet då er kva kyrkja kan gjera for fadrane, slik at dei kan bli trygge i oppgåva si.

Konklusjonen min er at eg med støtte i familiepedagogisk teori og konvensjonell nettverkstenking kan seia at familien spelar ei viktig rolle i trusopplæringa. Referanserammene vert lagt her, og familien er viktig i formidling av verdiar og haldningar. Det overraskande var at det ikkje-menneskelege spelar ei så stor rolle, på lik linje med foreldra. Sidan det ikkje-menneskelege spelar ei aktiv rolle, tyder dette at foreldra treng å bli medvite på kva dei omgev seg med, og på til dømes ritualas betyding for barnet. Korleis dette kan gjerast må bli teken opp i ei anna oppgåve.

Familien treng støttespelarar, og eg føreslår at dette skjer i form av eit nettverk som gjev same påverknad som dei sjølv. Sidan dei har familien rundt seg "alltid", er ein konsekvens av nettverkstenkinga å bruka fadrane medvite. Dette gjer at dei får fleire rundt seg som kan vera med på å formidla kristen tru. Dei treng å "overvinna" tanken om at å velja fadder er å velja ut frå ei sosial plikt om at til dømes besteforeldra eller andre frå slekta skal vera fadrar. Sidan besteforeldre ofte fungerer som tradisjons- og trusformidlarar allereie, bør dåpsforeldra bli oppmuntra til å velja fadrar utanom desse, for slik å supplera slektsnettverket dei allereie har.

Ritual, tradisjonar, relasjonar og handlingar kan aldri erstatta ord og forklaringar. Me treng å læra kvifor me er døypt, me treng å bli medvite på kva gjenstandar, ritual og tradisjonar tyder, for at dei skal kunne vera meiningsfulle **kristne** meiningsberarar og identitetsformidlarar og –formarar. På den andre sida kan bokleg lærdom og kunnskap aldri erstatta det levande møtet med Gud. Fadrar, ritual, tradisjonar og gjenstandar kan gje rom for møte med det heilage.

8. Litteraturliste

- Alt, C. (2007). Kindheit und Familie. I: Spann, M., Beneke, D., Harz, F., & Schweitzer, F. (Hrsg.). *Handbuch. Arbeit mit Kindern – Evangelische Perspektiven*. S.53-62. Gütersloh/München: Gütersloher Verlagshaus.
- Barstad, A. (2001). *På vei mot det gode samfunn?* Oslo: SSB. Lasta ned 13.05.2010 <http://www.ssb.no/vis/magasinet/analyse/art-2001-03-29-01.html>
- Birkedal, E. (2006). *Læringsmiljø og deltakelse. En undersøkelse av relasjonen mellom menighet og foreldre i kirkens trosopplæring*. Trondheim: Tapir.
- Briseid, A. (2009). Menighetsutvikleren i Skjåk. I: *Lys og liv*. 75 (4): 8-9.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Bø, & Schiefloe (2007). *Sosiale landskap og sosial kapital. Innføring i nettverkstenkning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Domsgen, M. (2007). Elteren- und Familienarbeit. I: Spann, M., Beneke, D., Harz, F., & Schweitzer, F. (Hrsg.). *Handbuch. Arbeit mit Kindern – Evangelische Perspektiven*. S. 245-252. Gütersloh/München: Gütersloher Verlagshaus.
- Edwards, R. (2009). Introduction. Life as a learning context? I: Biesta, G.J.J., Thorpe, M. & Edwards, R. (eds.). *Rethinking contexts for learning and teaching. Communities, activities and networks*. S. 1-13. London: Routledge.
- En liten film om dåp. En hilsen fra menighetene i Gjøvik*. Produsert av Kirken min (2005).
- Evenshaug, O. (1986). *Kristen oppdragelse i familien. LUS-undersøkelsen 1984*. Oslo: Det Norske lutherske indremisjonsselskap.
- (1990). Familien – samfunnets viktigste institusjon. I: *Prismet*. 41 (5): 203-208.
- (1992). Verdiformidling i familien. I: Mogstad, S. D. & L. Østnor (red.). *Forankring og forandring. Verdier for det nye Europa: Festskrift til Ivar Asheim på 65-årsdagen den 5.august 1992*. S. 127-140. Oslo: Universitetsforlaget.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (1997). *Familiepedagogikk. Oppdragelsens hva, hvordan og hvorfor*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Evenshaug, O., Hallen, D. & Hjørdemaal, F. (2003). *Besteforeldreskapet i familiepedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Fox, S. (2009). Contexts of teaching and learning. An actor-network view of the classroom. I: Biesta, G.J.J., Thorpe, M. & Edwards, R. (eds.). *Rethinking contexts for learning and teaching. Communities, activities and networks*. S. 31-43. London: Routledge.
- Fyrand, L. (2005). *Sosialt nettverk: teori og praksis*. 2.utg. Oslo: Tano.

- Gjesdal, V. (2007). *"Sammen med denne menighet". Familien i Den norske kirkes dåpsopplæring. Hvorfor og hvordan Den norske kirke samarbeide med familien i opplæringen av den dømte*. Oslo: Masteravhandling i kirkelig undervisning, MF.
- Gudstenestebok for Den norske kyrkja. Del II: Kyrkjelege handlingar*. Oslo: Verbum. 1996.
- Gunleiksrud, K. & Andersen, Y. (2008). *Samarbeid kirke – skole. Rammer og muligheter*. Oslo: IKO-forlaget.
- Hallen, D. (2001). Hvilke forventninger har foreldre til Kirkens dåpsopplæring? I: *Prismet*. 52 (3): 102-107.
- (2006). Trosopplæring i familiepedagogisk perspektiv. Hva kan kirken gjøre for å støtte foreldrene i oppdragelsesoppgaven? I: Skorpe Lannem, T. & Stifoss-Hanssen, H. (red.). *Metode, mål og mening i den Norske kirkes trosopplæringsreform*. S. 43-55. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Harbo, S. (1989). *Barndomserfaringer og voksentro. En religionspsykologisk undersøkelse av forholdet mellom tidlig påvirkning og senere holdning til kristendom*. Oslo: Universitetsforlaget.
- (1990). Familiens rolle i den religiøse holdningsdannelse. *Prismet*. 41 (5): 225-228.
- Hauglin, O., Lorentzen, H. & Mogstad, S. D. (2008). En ny fase i dåpsopplæringens historie. I: Hauglin, O., Lorentzen, H. & Mogstad, S. D. (red.). *Kunnskap, opplevelse og tilhørighet. Evaluering av forsøksfasen i Den norske kirkes trosopplæringsreform*. S. 13-26. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hauglin, O. & Mogstad, S. D. (2008). Trosopplæring før reformen. I: Hauglin, O., Lorentzen, H. & Mogstad, S. D. (red.) (2008). *Kunnskap, opplevelse og tilhørighet. Evaluering av forsøksfasen i Den norske kirkes trosopplæringsreform*. S. 29-40. Bergen: Fagbokforlaget.
- Heimbrock, H.-G. (1987). Taufpaten. I: Böcker, W., Heimbrock, H.-G. & Kerkhoff, E. (Hrsg.). *Handbuch Religiöser Erziehung. Band 1: Lernbedingungen und Lerndimensionen*. S. 82-92. Düsseldorf: Schwann.
- Holdø, C. (2008). *Dåpssamtalen mellom det hellige og alminnelige. –kirkens utfordringer i møte med unge foreldre i en postmoderne tid*. Oslo: Masteravhandling i kirkelig undervisning, MF.
- Jansvik, E.M. (2009). *Dåpssamtalen – det viktige første møte mellom foreldre og kirke*. Spesialavhandling. Oslo: Det teologiske menighetsfakultet.
- Kyrkjerådet (1992). *Plan for dåpsopplæring i Den norske kirke*. Oslo.
- Kyrkjerådet (2010). *Gud gir – vi deler. Plan for trosopplæring i Den norske kyrkja*. Oslo.

- Latour, B. (2008). *En ny sociologi for et nyt samfund. Introduktion til aktør-netværk-teori*. København: Akademisk forlag.
- Leganger-Krogstad, H. (2000). Forkynnelse i møte med en ny tid. I: Halle, R. (red.). *Himmel over livet. Forkynnelse for barn i en ny tid*. S. 19-32. Oslo: IKO-forlaget.
- Lilleaas, U.-B. (2006). Familievaner og likestilling i moderne parforhold. I: Roness, A. (red.) & Matthiesen, S.B. (red.). *I klem eller balanse? Om arbeid, stress og familieliv*. S. 35-49. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lorentzen, K. (2002). *I bredde, lengde og dybde. En studie av dåpsskole for 6-åringer i fem lokalmenigheter*. Trondheim: Tapir
- Lynch, J. H. (1986). *Godparents and kinship in early medieval Europe*. Princeton, New Jersey: Princeton university press.
- Matre, S. Ø. (2008). *Å være fadder*. Oslo. Lasta ned 27.08.2009.
<http://barnogtro.no/index.jsp?showmenu=171636>
- Mogstad, S. D. (2004). Hva er kristen oppdragelse? I: *Prismet*. 55 (1): 86-97.
- Nespor, J. (1994). *Knowledge in motion: space, time and curriculem in undergraduate physics and management*. London/Washington D.C.: The Falmer Press.
- Noack, T. (2006). Det nye familielivet. I: Roness, A. (red.) & Matthiesen, S.B. (red.). *I klem eller balanse? Om arbeid, stress og familieliv*. S. 24-34. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU (2000: 26). " ... til et åpent liv i tro og tillit". Oslo: Norges off. utredning.
- Rong, M. (2001). Ritualers betydning i barns liv. I: *Prismet*. 52 (2): 63-71.
- Schwab, U. (1995). Die Taufpaten. Praktisch-theologische Erwägung zu Genese und Gestalt einer Institution. I. *Zeitschrift für Theologie und Kirche*. 92 (3): 396-412.
- Stene Preston, N. (2006). "Ikke noen sånn påtrengende greie". Et religionshistorisk blikk på nye familietilbud i Den norske kirke. I: Skorpe Lannem, T. & Stifoss-Hanssen, H. (red.). *Metode, mål og mening i den Norske kirkes trosopplæringsreform*. S. 56-68. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Undervisningsprogram for hjem og kirke. Informasjons- og studiehefte*. Oslo: Institutt for kristen oppseding. 1971.
- Øystese, R. (2004). *Dåpsopplæring i hjem og familie. Foreldreundersøkelsen*. Bergen: NLA-forlaget.