

# Helhet, integrering og sammenheng i Den norske kirkes pedagogiske virksomhet

– et bidrag til teologisk og pedagogisk grunnlagstenkning

Av Gunhild Tomter Alstad og Harald Hegstad

*Artikkelen tar utgangspunkt i Trosopplæringsutvalgets evalueringsrapport fra 2021 som peker på behovet for en revidert grunnlagstenkning for Den norske kirkes pedagogiske virksomhet. Vi har valgt tre perspektiv for å belyse hvordan en mer helhetlig orientering mot virksomheten kan forstås. Det første perspektivet betrakter det pedagogiske oppdraget som én dimensjon ved kirkens flere oppdrag og peker på de ulike dimensjonenes forhold til hverandre og til helheten i kirkens oppdrag. Det andre perspektivet plasserer kirkens pedagogiske virksomhet som ikke-formell utdanning med elementer av formelle og uformelle pedagogiske aktiviteter og situasjoner. Ikke-formell utdanning innebærer også en sterkere vektlegging av livslang læring og et bredere kompetansesyn. Det tredje perspektivet handler om det pedagogiske formålet, der kvalifisering, sosialisering og subjektivering forstås som ulike formålsdomener ved utdanning. Samlet sett inviterer de tre perspektivene på kirkens oppdrag, utdanningens formål og utdanningskontekst til en bred forståelse av Den norske kirkes pedagogiske virksomhet.*

**Nøkkelord:** Kirkeforståelse, utdanningsteori, pedagogisk formål, formell og ikke-formell utdanning

GUNHILD TOMTER ALSTAD (f. 1974), førsteamanuensis i norsk ved Høgskolen i Innlandet, Holsetgata 31, 2317 Hamar. E-post: [gunhild.alstad@inn.no](mailto:gunhild.alstad@inn.no)

HARALD HEGSTAD (f. 1959), professor i systematisk teologi ved MF vitenskapelig høyskole, Postboks 5144 Majorstua, 0302 Oslo. E-post: [harald.hegstad@mf.no](mailto:harald.hegstad@mf.no)

## BAKGRUNN OG PROBLEMSTILLING

Fra tusenårsskiftet har Den norske kirke hatt en fornyet, unik og ambisiøs holdning til og satsing på trosopplæring for alle medlemmer i alderen 0–18 år. I tidsrommet 2020–2021 ble satsingen gjennomgått og evaluert av et bredt sammensatt utvalg oppnevnt av Kirkerådet. Utvalget peker på behovet for en større grad av helhetlig

tilnærming til kirkens pedagogiske virksomhet<sup>1</sup>, både innholdsmessig og organisatorisk. Ved siden av flere konkrete forslag peker utvalget på behovet for en revidert, helhetlig grunnlagstenkning for kirkelig undervisning og læring der det redegjøres for det teologiske og pedagogiske fundamentet (Trosopplæringsutvalget, 2021). Forfatterne av denne artikkelen deltok som medlemmer av utvalget, og er derfor medansvarlige for utvalgets forslag. I denne artikkelen vil vi drøfte etter hvilke linjer en slik helhetlig forståelse kan utformes. Med bakgrunn i våre respektive fagtradisjoner innenfor teologi/ekkesiologi og utdanningsvitenskap/fagdidaktikk, er vi særlig opptatt av hvordan teologiske og pedagogiske premisser kan samspille med hverandre.

Avviklingen av den offentlige skolen som arena for konfesjonelt basert kristendomsundervisning satte kirkens trosopplæring i en ny situasjon. Opplæring i kristen tro for kirkens medlemmer skulle ikke lenger være skolens oppgave, men noe kirken selv skulle ta seg av. Trosopplæringsreformen ble både fra statlig og kirkelig hold sett på et svar på denne situasjonen, og gjennom reformen ble det stilt ressurser til disposisjon for dette formålet. Erfaringene fra reformen viser at det i stor grad har foregått en «kirkeliggjøring» av trosopplæringen, der undervisningstiltakene foregår i kirkens lokaler og i regi av kirkelige medarbeidere. Dermed har det også skjedd en større integrasjon mellom kunnskapsformidling og religiøs praksis og sosialisering (Hauglin & Mogstad, 2008a).

Samtidig tok trosopplæringen med seg mange av de forutsetningene som lå til grunn for skolens kristendomsundervisning. Det kom blant annet til uttrykk gjennom tanken om et visst timetall som kirken skulle tilby sine medlemmer for å kompensere for de timene som hadde falt bort i skolen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2000). Også andre organisatoriske elementer, som planverk og rapporteringsrutiner, videreførte på ulikt vis elementer fra skolekonteksten. Det samme kan også sies om breddeperspektivet som preget reformen, der kirkens trosopplæring skulle ta sikte på å nå så mange som mulig av dem som tidligere hadde tatt del i skolens kristendomsundervisning (jf. *Gud gir – Vi deler. Plan for trosopplæring*, 2010).

Arven fra den formelle skolekonteksten har åpenbart bidratt til viktige kvaliteter i kirkens trosopplæring, slik som vekt på faglig kvalitet og planmessighet, for ikke å snakke om breddeperspektivet. Samtidig har denne arven også hatt utfordrende konsekvenser for trosopplæring i en kirkelig kontekst. Ved at den forutsatte den institusjonelle innramming som skolen representerte, tok den etter vår mening ikke tilstrekkelig høyde for at kirken representerer en mer ikke-formell læringskontekst. Dette førte blant annet til et behov for å definere hva som falt

---

1 I sitt mandat ble trosopplæringsutvalget bedt om å vurdere navn på det som i dag omtales som «trosopplæring». Vi tar ikke stilling til navnespørsmålet i denne artikkelen, og i det følgende velger vi å omtale det pedagogiske arbeidet i Den norske kirke som «den pedagogiske virksomheten». Vi bruker også termen «utdanning» for å referere til fenomenet utdanning som system (virksomhet) og som prosess.

innenfor og hva som falt utenfor trosopplæringsplanens rammer, en tenkning som trosopplæringsutvalget utfordrer i sin rapport.

Det er derfor nødvendig med en fornyet gjennomtenkning av grunnlaget for kirkens virksomhet på det pedagogiske området som i større grad frigjør seg fra skolekonteksten. Det fordrer for det første en gjennomtenkning av hvilken rolle kirkens undervisningsoppdrag spiller innenfor en teologisk forståelse av kirkens identitet og oppdrag. For det andre krever det en gjennomtenkning av hva den kirkelige konteksten har å bety for den pedagogiske forankringen og innretningen av kirkens virksomhet på dette feltet.

Problemstillingen for denne artikkelen er derfor formulert på følgende måte: *Hvordan kan Den norske kirkes pedagogiske virksomhet forstås ut fra både teologiske og pedagogiske premisser i en endret situasjon, der denne virksomheten ikke lenger fungerer på skolens premisser?*

Artikkelen tar ikke mål av seg til å gi noe uttømmende svar på problemstillingen, men vil på utforskende vis belyse den gjennom å peke på tre mulige perspektiver som til sammen kan bidra til en overordnet tenkning rundt kirkens pedagogiske virksomhet på systemnivå. Vi vil først drøfte det teologiske grunnlaget for kirkens pedagogiske virksomhet. Deretter vil vi drøfte den kirkelige læringskonteksten som en ikke-formell utdanningskontekst før vi relaterer tre ulike formålsdomener ved utdanning (kvalifisering, sosialisering og subjektivering) til den kirkelige pedagogiske virksomheten. Til slutt oppsummerer vi kort og ser hvordan disse tre perspektivene samlet kan bidra i retning av en mer helhetlig tenkning rundt grunnlaget for Den norske kirkes pedagogiske virksomhet.

Samtidig som vi skriver artikkelen i skjæringspunktet mellom pedagogikk og teologi, gir vi oss ikke i kast med en generell drøfting av dette komplekse forholdet eller forsøker oss på en disiplinforankring av trosopplæringen som religionspedagogikk i disiplinene teologi, skolefag/profesjonsfag eller religionsvitenskap. Vi deler Bråten's oppfatning av at religionspedagogikk eller -didaktikk er «noe mer og noe annet enn bare «en gren av teologien» og «en gren av religionsvitenskapen» (Bråten, 2014, s. 135). Vårt utgangspunkt er at Den norske kirkes pedagogiske virksomhet bør hvile på sine særskilte premisser og tradisjoner og betraktes som noe mer enn at den er kristendomsopplæring som er flyttet ut av skolens kontekst, eller som «en teologisk begrunnet lære om undervisning og oppdragelse» (Asheim & Mogstad, 1987, s. 14). I mindre grad har ekklesiologien vært en eksplisitt samtalepartner med pedagogikken, og det er nettopp her vi legger vekten i vår tverrfaglige drøfting.

## ET TEOLOGISK PERSPEKTIV PÅ KIRKENS PEDAGOGISKE VIRKSOMHET

Undervisning har helt fra begynnelsen av vært en viktig side ved den kristne kirkes virksomhet. I evangeliene omtales Jesus som lærer, og hans tilhengere som disipler, et

ord som også kan oversettes med «elever». Ifølge avslutningen av Matteusevangeliet sender Jesus sine disipler ut i verden for å «gjøre alle folkeslag til disipler» (altså elever) gjennom å døpe og undervise (Matt 28,19–20). Av Apostlenes gjerninger og den nytestamentlige brevlitteraturen ser vi at undervisning var en viktig del av kirkens virksomhet. Gjennom kirkens historie har undervisningsoppdraget blitt ivaretatt på ulike måter. I oldkirken ble den kirkelige undervisningen ikke minst konsentrert om den dåpsforberedende undervisningen av voksne. Denne praksisen ble gjerne omtalt som *katekese* og selve ordningen som *katekumenatet*. Da barnedåp etter hvert ble det vanlige, ble undervisningen av allerede døde barn i første rekke foreldrenes ansvar. Et anliggende ved den lutherske reformasjonen var å styrke undervisningen i kristen tro i hjemmet, noe som blant annet kommer til uttrykk i Luthers lille katekisme. Etter innføringen av den offentlige skolen, ble undervisning i kristendom for barn og unge i stor grad et ansvar for skolen. Samtidig fortsatte spesifikt kirkelige praksisformer på undervisningsfeltet, slik som konfirmasjonsundervisningen (jf. den omfattende kildebaserte framstillingen av trosopplærings historie i Seland, 2009).

Trosopplæringsreformen i Den norske kirke representerte en ny måte å ivareta kirkens undervisningsoppdrag på. Det som tidligere hadde vært et ansvar for skolen, skulle nå ivaretas av kirken. Måten reformen ble rigget på, innebar at den i stor grad framstod som en virksomhet med sine egne penger, egne ansatte og egne rapporteringsrutiner (Hauglin & Mogstad, 2008b).

Når trosopplæringsutvalget har tatt til orde for en større grad av integrasjon og sammenheng mellom trosopplæringen og kirkens øvrige arbeid, er dette ikke bare noe som kan løses med organisatoriske grep, men noe som krever en gjennomtenkning av den plassen kirkens undervisningsoppdrag har i kirkens helhetlige oppdrag. Som vi ser fra det nytestamentlige og kirkehistoriske materialet, har undervisning alltid vært en del av kirkens oppdrag. Samtidig har det nettopp vært en *del* av dette oppdraget, ved siden av andre deler av oppdraget. Også andre virksomhetsområder i kirken, for eksempel diakoni og misjon, forankrer sitt oppdrag i de bibelske tekstene. Det som ofte mangler, er en gjennomtenkning av *helheten* i det kirkelige oppdraget, og av forholdet mellom de ulike dimensjonene. Et uttrykk for at kirkens samlede oppdrag kan beskrives gjennom henvisning til ulike deloppdrag, finner vi for eksempel i kirkeordningen for Svenska kyrkan. I en bestemmelse om menighetenes oppdrag heter det her: «Församlingens grundläggande uppgift är att fira gudstjänst, bedriva undervisning samt utöva diakoni och mission» (Kyrkoordning för Svenska kyrkan, 2022, kap. 2, § 1).

I en bok om menighetsbygging tegner Olav Skjevesland opp en tredelt modell for forståelsen av kirkens oppdrag, med utgangspunkt i de greske begrepene *martyria* (vitnesbyrd), *koinonia* (felleskap) og *diakonia* (tjeneste). Dette anskueliggjør han ved hjelp av et tredelt sektordiagram, der hver sektor igjen er inndelt i tre deler. Gudstjenestefeiringen plasseres han under *koinonia*, mens undervisningen plasseres

under *martyria*, sammen med misjonsforkynnelse og evangelisering (Skjevesland, 1993, s. 184–189).

I sin rapport har Kirkerådets utvalg forsøkt å videreutvikle Skjeveslands sektordiagram til en tredimensjonal modell, i form av en lagdelt kake. Sektorinndelingen er her forenklet til i alt seks sektorer («kakestykker»), som tar hensyn til sentrale virksomhetsområder i Den norske kirke. Blant disse sektorene plasserer utvalget «undervisning og læring». Samtidig er modellen tredimensjonal, noe som for utvalget innebærer at ulike elementer ikke bare er til stede som sektorer, men også som aspekter innenfor andre sektorer. Sagt med kakemetaforen: Kirkelig undervisning er ikke bare til stede som et «stykke», men også som «fyll». Undervisning er altså på den ene siden til stede gjennom dedikerte undervisningsaktiviteter, gjennom egne planer og gjennom ansatte med undervisning som hovedoppgave. På den annen side vil undervisning inngå som et element i andre deler av kirkens virksomhet som ikke er definert som undervisningsaktiviteter. Den samme tankegangen kan anvendes på andre sider ved kirkens oppdrag, for eksempel diakonien. Diakoni er på den ene siden et eget virksomhetsområde med egne diakonale tiltak, planer og ansatte. På den annen side bør en diakonal dimensjon inngå i andre sider ved kirkens arbeid, undervisningsarbeidet inkludert. (Trosopplæringsutvalget, 2021, s. 32–33). Kakemetaforen er for øvrig brukt på lignende vis i diakonalfaglig litteratur (for eksempel Fauske, 2003, s. 22).

Åsmund Dale peker i en innføring i kirkelig undervisning på denne sammenhengen mellom det han kaller det kateketiske arbeid og andre sider ved kirkens liv:

Kateketisk arbeid danner ikke et isolert område. Det er f.eks. betydelige elementer av kunnskap og kunnskapsformidling i misjonerende virksomhet og i evangelisering. En god kirkelig forkynnelse vil vedlikeholde, øke, eller bringe viktige erkjennelsesmessige avklaringer. Slik må det etter sakens natur være. Når katekese blir et eget fagområde, skjer det mer for å ivareta hensynet til en dimensjon enn for å isolere en størrelse. (Dale, 1985, s. 6)

Dale peker her på en nødvendig avveining mellom å se det kateketiske som et element i den generelle kirkelige virksomhet, og å sørge for å ivareta det kateketiske arbeidet som en avgrenset virksomhet:

I noen tilfeller er det naturlig at den fremtrer som en konsentrert og separat virksomhet. I flere andre tilfelle er det mest naturlig at katekesen rammes inn av, og leder til menighetsmessige virksomheter som forkynnelse, lovsang, bekjennelse og bønn. (Dale, 1985, s. 8)

Samtidig innebærer dette også at grensene mellom ulike kirkelige praksisområder kan bli flytende. Ikke minst vil det gjelde i forholdet mellom undervisning og

forkynnelse. I en studie av forkynnelse for barn viser Linn Sæbø Rystad at dette kan ha sine problematiske sider. Hun påpeker at siden mange barn er vant med voksne som lærere, ikke som predikanter, oppfatter de prekenen som en form for undervisning. «It is simply difficult to understand which practice they are asked to participate in. Several children then choose to regard preaching as similar to a practice they already know, teaching, and relate to preaching like it is teaching.» (Rystad, 2019, s. 39). Her ser vi altså et eksempel på at grensene mellom ulike kirkelige praksisområder ofte kan være flytende på en måte som gjør at egenarten ved vedkommende praksisfelt blir utydelig. Dette kan oppfattes som et problem, men kan også forstås som uttrykk for at ulike dimensjoner ved kirkens virksomhet inngår i en større helhet.

For den kirkelige undervisnings del blir dette særlig tydelig der en ikke bare snakker om formaliserte undervisningsaktiviteter, men også om mer ikke-formelle sammenhenger. Slik sett kan en forstå kirken som et «lærende fellesskap», slik det for eksempel er tilfelle i Norma Cook Everists bok *The Church As Learning Community* (Everist, 2002). Her understreker hun at undervisning og læring ikke er begrenset til undervisningsaktiviteter, men at «everyone in the faith community is already a teacher and a learner» (Everist, 2002, s. 9). Selv om kirken også har dedikerte undervisningsaktiviteter og profesjonelle undervisere, utelukker ikke det at alle egentlig er lærere og elever, og at alt som skjer kan forstås som undervisning og læring. «Teaching and learning take place in formal and informal settings by designated and undesignated teachers who relate to and embody the beliefs, values, and practices, of the entire parish.» (Everist, 2002, s. 21).

En viktig innsikt hos Everist er at hun ikke bare utvider det pedagogiske feltet fra formelle til ikke-formelle settinger, men også at hun har en omfattende forståelse av hvem som underviser. Understrekingen av at alle i menigheten har en oppgave med å formidle troen, klinger i en luthersk sammenheng godt med tanken om det allmenne prestedømmet. Undervisningsoppdraget er ikke bare gitt til noen utvalgte, men i aller videste forstand til alle kristne. En slik innsikt er ikke minst en viktig begrunnelse for hjemmets rolle som læringsarena. Dette kommer blant annet til uttrykk i Den norske kirkes dåpsliturgi, der foreldre og faddere tar på seg et ansvar for opplæring av barnet i kristen tro.

## FRA FORMELL TIL IKKE-FORMELL UTDANNING

I utdanningsammenheng er det vanlig å skille mellom grader av formell, ikke-formell og uformell læring og utdanning, der graden av formalitet er knyttet til type kvalifikasjoner som utdanningen gir og grad av institusjonalisering. Skole er et vanlig eksempel på mer typisk formell utdanning, men hjemmet er regnet som en mer uformell utdanningsarena. I Europarådets definisjon av ikke-formell

læring legges det vekt på læring som har stor grad av målrettet, frivillig aktivitet som foregår i ulike miljø og situasjoner der læring ikke nødvendigvis er primær-aktiviteten. Aktiviteter kan være planlagte og rettet mot spesifikke målgrupper, men er sjelden strukturerte ut fra skolefag og evaluerte læringsutbytter:

Non-formal learning is purposive but voluntary learning that takes place in a diverse range of environments and situations for which teaching/training and learning is not necessarily their sole or main activity. [...] The activities and courses are planned, but are seldom structured by conventional rhythms or curriculum subjects. They usually address specific target groups, but rarely document or assess learning outcomes or achievements in conventionally visible ways. (Chisholm, 2005, s. 4)

I motsetning til formell religionsundervisning i skolen, blir trosopplæring innenfor rammen av trossamfunn derimot ofte beskrevet som ikke-formell utdanning (Schweitzer et al., 2019). Den norske kirkes pedagogiske virksomhet kan i dag forstås innenfor rammene av ikke-formell utdanning (Leganger-Krogstad, 2019), men slik har det ikke alltid vært. For trosopplæringens vedkommende har det skjedd en gradvis forskyving fra formell utdanning til ikke-formell utdanning. Opplæring i kristen tro foregikk fram til 1969 i skolen og innenfor det formelle utdanningsløpet. Da trosopplæring ble kirkens eget ansvar, ble en del premisser fra formell utdanning videreført, for eksempel ved at det ble utarbeidet egne kirkelige undervisningsstillinger (kateketer), og at det ble utviklet egne kirkelige læreplaner for dåpsopplæring og for konfirmasjonstiden (Hauglin & Mogstad, 2008b). Det ble også formulert som et mål at det skulle stilles ressurser til disposisjon slik at alle døpte i alderen 0–18 år skulle få et opplæringstilbud tilsvarende minimum 315 timer og som skulle fungere kompenserende for opplæring som det formelle utdanningsløpet ikke lenger tilbød (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2000). Til forskjell fra skolens virksomhet foregår kirkens pedagogiske virksomhet som frivillige aktiviteter på fritiden. Mange av aktivitetene foregår i kirkens lokaler og i regi av kirkelige medarbeidere, men som i tråd med Den norske kirkes kirkeforståelse, anses også hjemmet som en viktig arena for det pedagogiske arbeidet.

Forskyvingen av trosopplæringens status fra en mer formell utdanning i retning av en mer ikke-formell utdanning inngår i en større norsk utdanningspolitisk kontekst. Norske myndigheter har hatt økende oppmerksomhet på ikke-formell utdanning, i form av jevnlige kompetansereformer og satsing på livslang læring, der utdanning ses i et bredt perspektiv. Ikke-formell utdanning har generelt fått økt strategisk verdi gjennom en mer helhetlig tilnærming til utdanning og læring i et livslangt perspektiv og i et samfunnsøkonomisk perspektiv:

[W]e consider lifelong learning as implying a broader concept of education and training. [...] Lifelong learning implicitly references the links between various learning settings and serves social, economic and personal development goals. (Singh, 2015, s. 11)

Med et bredt perspektiv på livslang læring involverer en flere målgrupper i utdanningssystemet, utover barn og unge. Ikke-formell utdanning favner også andre arenaer enn tidligere, for eksempel kulturskole og skolefritidsordning, som kommunene er pålagt å ha. På lignende vis som Den norske kirkes pedagogiske virksomhet er disse institusjonaliserte pedagogiske virksomheter med respektive rammeplaner, samt med kompetansekrav til ansatte. Vi ser altså en generell tendens til å forstå utdanning bredere enn tidligere, både med tanke på målgrupper og arenaer. På samme måte kan også Den norske kirkes pedagogiske virksomhet forstås bredt, ikke bare som en virksomhet rettet mot en avgrenset målgruppe eller begrenset til noen aktiviteter, prosesser eller arenaer. Å forstå kirkens pedagogiske virksomhet som ikke-formell utdanning, kan altså gi et nytt og bredere fundament for virksomheten, som for eksempel også tydelig inkluderer ulike grader av deltakelse i religiøse praksiser som bønn, nattverd, sang og musikk.

Både babysang i menighetshuset, bordbønn hjemme ved middagsbordet, konfirmantundervisning i kirkebygget eller på leirskole og «søndagsskole for voksne» på podcast, vil ut fra en slik bred forståelse kunne regnes som ikke-formell utdanning. Det vil samtidig være nyttig å skille mellom ikke-formell utdanning som *system* og ulike grader av formelle og uformelle læringsaktiviteter eller -prosesser. Flere omtaler ikke-formell utdanning som ikke-formell *læring*, slik som i Europarådets definisjon (Chisholm, 2005, s. 4) eller i offentlige utredninger (Kompetansebehovsutvalget, 2020, s. 125). I faglitteraturen knyttes orienteringen fra utdanning til læring til en større endring i utdanningssektoren der en forskyver fokus fra undervisning og læreplaner mer i retning av læringsutbytter: «The change from 'education' to 'learning' implies a greater recognition that there is room for flexibility rather than rigidly structured curricula. The change also entails a more learner-centred system in which individuals have to make meaningful» (Singh, 2015, s. 19). Vi vil komme tilbake til en problematisering av «læring» senere, men vil først peke på at det kan være fruktbart for en helhetlig forståelse av den pedagogiske virksomheten å kunne se formell og ikke-formell utdanning som system i lys av ulike grader av uformelle og formelle læringssituasjoner.

Det synes i dag å være etablert en forståelse av termen ikke-formell *læring* («non-formal learning») som beskrivelse av prosesser og aktiviteter, mens termen ikke-formell *utdanning* («non-formal education») refererer til den pedagogiske virksomheten på systemnivå. Skillet mellom utdanning på systemnivå og prosesser vil kunne være nyttig i en kirkelig pedagogisk kontekst i den forstand at



den pedagogiske virksomheten som helhet forstås som en ikke-formell utdanning, og det kan foregå både formelle og uformelle læringsaktiviteter innenfor rammen av ikke-formell utdanning. Lærings situasjoner eller aktiviteter kan plasseres langs et kontinuum der ulike grader av planlegging, ledelse og målretting spiller inn. I den ene enden av kontinuumet vil en kunne finne formelle lærings situasjoner og aktiviteter som planlagte, lærerstyrte aktiviteter som er knyttet opp mot eksplisitt definerte læringsmål. I den andre enden av kontinuumet vil en kunne finne uformelle lærings situasjoner og -aktiviteter som er nærmere knyttet til hverdagsaktiviteter og her og nå-situasjoner. Disse er gjerne initiert mer spontant av deltakerne, der aktiviteten ikke har eksplisitte læringsmål, men er mer knyttet til mer overordnede målsettinger. Både formelle og uformelle situasjoner og aktiviteter har et pedagogisk formål. Konfirmantundervisning vil ofte kunne plasseres i retning av den formelle enden av skalaen, mens babysang på menighetshuset og bordbønn hjemme gjerne er mer i retning av den uformelle enden av skalaen. Selve stedet der aktivitetene pågår kan også ha en viss sammenheng med graden av formalitet: Aktiviteter hjemme vil for eksempel ofte, men ikke alltid, ha en mer uformell karakter enn aktiviteter i kirkebygget. Ser vi de ulike formene for pedagogiske aktiviteter og situasjoner i sammenheng med kakemetaforen vi har brukt tidligere, vil noen pedagogiske aktiviteter og situasjoner være det primære formålet med aktiviteten (kakestykket), mens andre pedagogiske aktiviteter og situasjoner vil inngå som integrerte elementer innvevd i andre aktiviteter (kakefyllet), for eksempel i gudstjenesten og prekenen.

En generell utfordring ved ikke-formell læring er at elementer og forståelser fra formell læring gjerne blir lagt til grunn som norm, og ikke-formell læring blir definert gjennom hva det ikke er. Et eksempel er selve betegnelsen 'ikke-formell opplæring' («non-formal learning»), som blir definert negativt. Et annet eksempel på en utfordring ved ikke-formell læring er hvordan kunnskap skal anerkjennes, vurderes og måles, der elementer i ikke-formell læring blir betraktet som norm. Den norske kirkes pedagogiske virksomhet gir ingen form for formell sertifisering av deltakere, og det er heller ikke slik at det finnes læringsutbytter som skal vurderes. Mangelen på vurdering og måling er neppe et reelt problem i kirkelig pedagogisk virksomhet, men praksisen fra formell utdanning og en forventning om at kunnskap skal være målbart, vil trolig vedvare så lenge det er flere likhetstrekk mellom de kirkepedagogiske praksisene og skolens praksiser, spesielt ettersom måling og læringsutbytte har hatt økende fokus i det formelle utdanningssystemet. Leganger-Krogstad (2019, s. 66) peker imidlertid på en annen utfordring som trolig er mer utfordrende både praktisk og teoretisk i forlengelsen av at kirkens pedagogiske virksomhet har blitt ikke-formell, nemlig hvorvidt ikke-formell utdanning kan være kontinuerlig og systematisk så lenge deltakelsen er frivillig. Det kan ikke legges opp til noen form for progresjon i form av læreplaner

eller aktiviteter, og måten den pedagogiske virksomheten i Den norske kirke er lagt opp på, gjør at barn og unge kan delta på enkeltaktiviteter uten at det er noen forpliktelse om deltakelse senere. Deltakelse kan dermed bli en tilfeldig hendelse uten at det inngår i en større sammenheng, slik det er vanlig i formell utdanning, der en vektlegger progresjon og struktur for deltakerne. Spørsmålene som reises her, altså om hva slags kompetanse og struktur ikke-formell opplæring kan gi og ha, handler grunnleggende sett om hvordan ikke-formell utdanning kan anerkjennes og forstås på egne premisser. Den norske kirkes pedagogiske virksomhet kan forstås som en virksomhet med stor grad av ikke-formell utdanning (på systemnivå) med ulike grader av formelle og uformelle læringsaktiviteter og -situasjoner. Samtidig bør denne forståelsen, etter vårt syn, med fordel ses i sammenheng med hva som overordnet sett er den pedagogiske virksomhetens pedagogiske formål, altså hva en grunnleggende sett vil med utdanningen.

Et fagfelts identitet og selvforståelse vil stadig endres ved at nye forståelser av fagfeltet utvikles, slik som at kompetansesyntet endres, at nye kunnskapsområder oppstår, at tema blir lagt til og at vilkårene for kunnskapsområdene forandres. Kristendomsfaget i skolen er et eksempel på at vilkårene for et fagfelt har endret seg: fra å være konfesjonelt orientert til å bli ikke-konfesjonelt orientert, og fra å ha et kristendomsfaglig innhold til å utvides til også å omfatte flere religioner og livssyn. De livssyns- og utdanningspolitiske premissene for Den norske kirkes pedagogiske virksomhet er et annet eksempel på et fagfelt som er gradvis endret, for eksempel gjennom forskyvingen fra formell utdanning og mer i retning av ikke-formell utdanning, en endret relasjon mellom kirke og stat, og økt satsing på og bredere forståelse av kompetanse og utdanning i samfunnet generelt. Spørsmålet er hva det gjør med fagfeltets selvforståelse og grunnlagstenkning. I det følgende vil vi se nærmere på noen utdanningsteoretiske aspekt, nærmere bestemt læringssyn, utdanningsvirksomhetens ulike formål og utdanning som en åpen, uforutsigbar prosess, og utforske hvordan disse aspektene kan ha relevans for Den norske kirkes pedagogiske virksomhets faglige selvforståelse.

## LÆRINGSSYN, UTDANNINGENS ULIKE FORMÅL

### OG UTDANNING SOM ÅPEN, UFORUTSIGBAR PROSESS

Flere har pekt på behovet for en tydeligere utdanningsteoretisk forankring av kirkens pedagogiske virksomhet. Afdal framhevet i 2008 at en stor del av forskningsbidragene på trosopplæring i Den norske kirke i stor grad hadde hatt et teologisk historisk eller systematisk perspektiv, mens relativt få hadde diskutert særlig inngående det læringsteoretiske i trosopplæring (Afdal, 2008, s. 228). Etter 2008 har forskning på trosopplæring blitt mer omfattende, spesielt med tanke på de vitenskapelige pedagogiske bidragene. Det er skrevet flere lærebøker, artikler og doktorgradsavhandlinger på feltet som på ulike måter har bidratt til vesentlig faglig utvikling (Johnsen & Afdal, 2020). Forskningsprosjektet *Learning and*

*knowledge trajectories in congregations* (LETRA) har bidratt spesielt til teoriutvikling på feltet i en norsk trosopplæringskontekst, og har også bidratt til endring av praksis der deltaker- og tilhørerorienteringen har bidratt til mer uformelle og mindre voksenstyrte læringsaktiviteter. De teoretiske perspektivene er i hovedsak hentet fra sosiokulturell læringsteori, aktivitetsteori eller sosiomateriell teori og legger vekt på læring som en sosial praksis (Johnsen & Afdal, 2020). Disse teoretiske perspektivene speiler også hovedtendenser i mye av utdanningsvitenskapelig forskning generelt. Vi ser samtidig tendenser til at andre teoretiske perspektiver vokser fram på forskningsfeltet. Straumans doktorgradsavhandling om salmer og sanger i trosopplæringen (Strauman, 2021) er et eksempel på en tverrvitenskapelig tilnærming der religionspedagogikk og musikkpedagogikk anvendes. Strauman plasserer sin studie innenfor kritisk realisme som vitenskapsteoretisk ramme, og hun knytter analysen til dannelsesteoretiske perspektiver, særlig med utgangspunkt i Klafkis danningsteoretiske perspektiver. De formene for teoriutvikling som vi har pekt på her, altså innenfor sosiokulturelle læringsteorier og danningsteorier, har åpenbart vært viktige for identitetene og selvforståelsene i det pedagogiske arbeidet i Den norske kirke.

Vi har tidligere i artikkelen pekt på spørsmål som reises angående måling og vurdering av kunnskap og utfordringer med hensyn til systematikk og sammenheng når læringskonteksten forskyves i mer ikke-formell retning. Disse spørsmålene kretser i stor grad rundt syn på læring og kompetanse, diskusjoner vi kjenner igjen i utdanningsforskning for øvrig. Diskusjonene henger også sammen med dreiningen fra et avsenderorientert fokus på undervisning til fokus på læringsprosessene: «Learning is seen as a progressive move where, instead of teachers and the curriculum, learners and their learning are at the center» (Biesta, 2020, s. 91). Dreiningen mot læring støttes av konstruktivistiske læringsteorier, der læring blir betraktet som en aktiv, deltakende prosess, slik også termen ikke-formell læring gjenspeiler. Selv om fokuset på læring og læringsprosessen har vært positivt for utdanning som et bredt forsknings- og praksisfelt, advarer Gert Biesta mot det han omtaler som «learnification» («lærifisering») av utdanning. Han hevder at det er fare for at utdanningsprosessen forstås i lys av instrumentelle, økonomiske termer. Et ensidig fokus på læring kan bidra til å forsterke en forståelsesramme der resultatstyring og fokus på de målbare sidene av læring blir vektlagt, altså utdanningens «effekt», der den lærende forstås som en kunde eller konsument:

[W]hile the new language of learning has had a positive impact in some areas, it has proven to be a language very suitable for those who want to think of education in strictly economic terms, that is, as an exchange between a provider and a consumer. (Biesta, 2005, s. 64)

Biesta mener vi bør se nærmere på hvordan vi konseptualiserer og betrakter fenomenene: I stedet for å snakke om «læring» mener han vi bør snakke om

«utdanning» («education»)<sup>2</sup>. Slik sett utfordrer han Europarådets bruk av termen ikke-formell læring, som vi har vist til tidligere. Dersom vi skiller mellom ikke-formell utdanning som system, og uformelle og formelle læringsaktiviteter eller situasjoner som finner sted innenfor rammen av dette systemet, mener vi at termene er hensiktsmessige å skille. Ved å løfte blikket til utdanning mer overordnet sett, og ikke bare fokusere på læring, kan vi diskutere mer grunnleggende hva som er utdanningens formål.

Spørsmålet om hva som er utdanningens formål bringer oss over til et nytt, grunnleggende spørsmål: Hva vil vi pedagogisk sett med kirkens pedagogiske virksomhet? I Biestas utdanningsteori (Biesta, 2005, 2014, 2020, 2021) er utgangspunktet at utdanning, undervisning og læringsaktiviteter må vurderes i forhold til hva som er hensikten eller formålet. Biesta peker på tre formålsdomener ved utdanning: *kvalifisering, sosialisering og subjektivering*. Disse tre formålsdomenene er alle til stede i utdanning, og utgjør samlet sett det sammensatte formålet med utdanning, og de ulike domenene trer fram i ulik grad og med ulikt omfang, som i et tredimensjonalt prisme (Biesta, 2021, s. 12). Det første formålsdomenet, kvalifisering, bidrar til å utvikle kunnskaper, ferdigheter og generell forståelse innenfor et område. Kvalifisering kan bidra til å betrakte religion (i vårt tilfelle kristendom) fra utsiden. Det andre formålsdomenet, sosialisering, handler om ulike måter å bli medlem av og del av spesifikke sosiale, kulturelle og politiske system på, eller ordene, for eksempel slik som bønn, nattverd, sang og musikk. Gjennom sosialisering setter utdanningen deltakerne inn i eksisterende måter å gjøre på og være på, og utdanning spiller slik sett en viktig rolle i videreføringen av praksiser, kultur og tradisjon. Sosialisering kan være sterk eller svak i religionspedagogisk sammenheng. En sterk form for sosialisering innebærer at deltakerne forventes å slutte seg til eksisterende praksiser «where the ambition is for them to 'sign up' to particular cultures, traditions, practices or religions» (Biesta, 2021, s. 13). En slik sterk tilnærming er, ifølge Biesta, problematisk fordi den behandler deltakerne mer som objekter som skal rekrutteres, snarere enn subjekter som har egenverdi: «Religious education, if it takes its educational dimension seriously, always needs to consider the subject-ness of pupils and students» (Biesta, 2021, s. 13).

Utdanning bidrar imidlertid ikke bare til kvalifisering og sosialisering, men påvirker også det vi kan referere til som prosesser for subjektivering – å bli et subjekt. Subjektiveringsprosesser og formingen av menneskets personlighet er sentralt i danningsteoretiske perspektiver, som vi tidligere har pekt på at også er et viktig utdanningsteoretisk grunnlag for kirkens pedagogiske virksomhet. Biestas

2 I denne artikkelen forholder vi oss til den norske oversettelsen av Biesta, der «education» er oversatt med «utdanning». Det omfatter både en beskrivelse av utdanning som system og utdanning som prosess. Biesta tar for seg oversettelsesproblematikken i en (oversatt) artikkel fra 2013, der han peker på at «education» kan bli oversatt til «Erziehung» og «Bildung» på tysk – som, ifølge Biesta, «bare delvis dekkes av begrepet «education» (2013, s. 177), og der poenget er at den kontinentale Pädagogik-tradisjonen og den anglo-amerikanske educational studies-tradisjonen har ulike stemmer inn i forskningsfeltet, og at det er en utfordring når engelske termer får språklig og begrepsmessig hegemoni.

poeng i denne sammenhengen er subjektivering som utdannings overordnede formål. Utdanningens formål om å gjøre mennesker til subjekt kan kanskje best forstås som det motsatte av sosialiseringfunksjonen. Det handler ikke om innføring av «nykommere» i eksisterende ordener eller system, men om måter å være på som derimot antyder uavhengighet fra slike ordener. Ifølge Biesta bør enhver utdanning bidra til prosesser som gjør at subjektene blir mer autonome og uavhengige i sin tenkning og handling. Subjektivering handler ikke om identitetsutvikling eller om å finne seg selv, men er enda mer grunnleggende eksistensielt orientert. Dette er selve kjernen i hva utdanning handler om: «This [subjectification] [...] is not a matter of identity, of finding one one's self, so to speak, but a matter of existence, of existing in and with the world, 'outside' oneself» (Biesta, 2021, s. 18). Understrekingen av at utdanning skal bidra til autonomi og uavhengighet samsvarer for øvrig godt med understrekingen av barn som selvstendige religiøse subjekter innenfor nyere barneteologi. Som Sturla Stålsett påpeker, er ikke barnets subjektivitet noe ferdig og avsluttet, men noe som er i vekst og utvikling i en prosess, der kirkelig undervisning også kan bidra på en konstruktiv måte (Stålsett, 2018, s. 150).

En utfordring ved ikke-formell utdanning som vi var inne på tidligere, er at frivillig deltakelse gjør det vanskelig å bygge opp en sammenheng og progresjon. Det er dermed en svært åpen prosess. Biesta tar til orde for en *hendelsens pedagogikk* der han retter fokuset mot det eksistensielle, altså situasjonen eller hendelsen her og nå. Utdanning og undervisning bærer i seg selv på en grunnleggende uforutsigbarhet eller risiko: «Risikoen er der fordi elever ikke betraktes om objekter som skal formes og disiplineres, men som handlekraftige og ansvarlige subjekter» (Biesta, 2014, s. 23). Kirkens pedagogiske virksomhet kan forstås som hendelser, der systematikken handler om hvordan en systematisk tilrettelegger for pedagogiske aktiviteter. En vil aldri ha en garanti for at noe blir «lært» eller tilegnet. En slik tilnærming som Biesta forfekter, hviler på en erkjennelse av at en aldri kan skaffe seg full kontroll over undervisningssituasjonen og hva som kan læres eller hva som «virker». Utdanningsprosessen er derfor en åpen prosess:

We as educators have intentions, such as giving students knowledge, skills, and understanding, but also values, attitudes, ways of doing and ways of being, and what is important here is that students «get it» and that they get it «right.» The point is, of course, that most students do not immediately «get it,» let alone get it «right,» and one could say that the whole educational endeavour is geared toward getting students closer to getting it right. This is an open process *precisely* because there are students in the room, so to speak, and in this way education always entails a risk, specifically the risk that students won't get it or won't get it sufficiently right. (Biesta, 2020, s. 102)

En hendelsens pedagogikk er, ifølge Biesta, positivt orientert mot pedagogikkens svakhet eller «risiko». En forståelse av at utdanning er en åpen, uforutsigbar prosess og ikke kan kontrolleres, kan åpne for en annen tilnærming til hvordan kirkenes pedagogiske virksomhet kan forstås: som både kvalifiserende, sosialiserende og subjektiverende prosesser. Dette vil være prosesser som foregår ikke bare i kirkelige aktiviteter og situasjoner som primært har pedagogiske formål (som det vertikaldelte kakestykket), men som også vil være et viktig innhold i aktiviteter og situasjoner som har andre formål, for eksempel diakoni eller gudstjeneste (som den horisontale delen av kaka – kakefyllet).

Så langt har vi pekt på hvordan Biestas utdanningsteoretiske perspektiver kan ha relevans for en forståelse av Den norske kirkes pedagogiske virksomhet. Selv om det kan ha relevans, er det likevel noen utfordringer og uklarheter, spesielt når det gjelder den praktiske anvendelsen. At utdanning er en uforutsigbar prosess, betyr ikke at det ikke kan være en planmessighet eller overordnede rammeplaner som kan legge viktige rammer for virksomheten. Det betyr heller ikke at en kan eller bør gå fullstendig bort fra rapportering, men rapportering bør ses i sammenheng med formålene. Det betyr heller ikke at kateketen eller menighetspedagogen kan abdisere fra sin rolle som lærer, snarere tvert imot. Verken teoretisk eller praktisk er utdanning en helt åpen og fullstendig uforutsigbar prosess. Samtidig har utdanning alltid noe uforutsigbart ved seg, fordi det dypest sett er et møte mellom mennesker, ikke et teknisk maskineri der det er en perfekt balanse mellom det som går inn og det som kommer ut (Biesta, 2014, s. 23).

### EN HELHETLIG FORSTÅELSE AV KIRKENES PEDAGOGISKE VIRKSOMHET?

De første ordene i tittelen på denne artikkelen, «Helhet, integrering og sammenheng», viser til Trosopplæringsutvalgets rapport fra 2021. Hensikten med artikkelen er å belyse hvordan en kan utvikle en forståelse av helheten i den norske kirkes pedagogiske virksomhet på teologiske og pedagogiske premisser, i en situasjon der denne virksomheten må foregå i kirkenes egen kontekst, med de muligheter og begrensninger det innebærer. Overordnet sett inviterer alle de tre perspektivene alle de tre perspektivene (kirkeforståelse, utdanningskontekst og utdanningens formål) til en bred forståelse av den pedagogiske virksomheten i Den norske kirke, både hver for seg og samlet. Sett fra et teologisk perspektiv vil det pedagogiske oppdraget ikke utelukkende forstås som sektorisering av et av kirkenes sentrale oppdrag, men også som integrert i og uløselig knyttet til andre oppdrag. Forståelsen av kirkenes pedagogiske virksomhet som ikke-formell utdanning bidrar til å synliggjøre bredden i lærings- og utdanningskonteksten: en bredere målgruppe med vekt på livslang læring og ulike arenaer, som for eksempel hjemme eller i kirkebygget, pedagogiske aktiviteter som både

avgrensede, planlagte pedagogiske aktiviteter og spontane og mer uavgrensede pedagogiske aktiviteter som inngår i andre aktiviteter. Selve bredden i utdanningskontekstene og -aktivitetene kan også belyses ut fra utdanningens ulike formålsdomener: kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Domenene vil kunne framtre med ulikt tyngdepunkt i ulike situasjoner: Noen settinger har mer fokus på å kvalifisere og bidra til kunnskap, mens andre settinger i større grad har til hensikt å sosialisere eller subjektivere, uten at kvalifiseringsperspektivet dermed trenger å være fraværende. Subjektivering vil foregå uten at det nødvendigvis er planlagte, målstyrte og avgrensede pedagogiske aktiviteter, og vil kunne veves inn i andre kirkelige oppdrag som diakoni og gudstjenesteliv. Med en forståelse av den pedagogiske virksomheten som en ikke-formell utdanning, der utdanningen er en åpen prosess, kan en bli mindre opptatt av detaljerte planer og kontroll og samtidig mer åpen for de pedagogiske mulighetene i andre sammenhenger enn bare i avgrensede aktiviteter. Det er samtidig viktig at en ikke mister kvalifiseringsformålet eller planlagte, mer målrettede aktiviteter ut av syne. Det skal selvsagt kunne være resultater av de pedagogiske aktivitetene, samt at planlegging og rapportering har en hensikt. Deltakerne skal selvfølgelig lære og kvalifiseres, men utdanningen skal samtidig ivareta de andre formålsdomenene, som sosialisering og subjektivering.

Premissene for den pedagogiske virksomheten i Den norske kirke har endret seg over tid. Etter vårt syn er det viktig med et begrepsapparat som kan bidra til forståelse av hva en vil med den pedagogiske virksomheten (formålet), hvordan det pedagogiske oppdraget skal ses i sammenheng med andre kirkelige oppdrag (kirkeforståelsen), samt hva som skiller den ikke-formelle utdanningsvirksomheten fra andre pedagogiske formelle og uformelle pedagogiske virksomheter (læringskonteksten). De enkelte perspektivene, kirkeforståelse, utdanningskontekst og utdanningens formål, innebærer ikke hver for seg noe fundamentalt nytt i teologisk, pedagogisk eller religionspedagogisk sammenheng. Insisteringen på at kirkeforståelse, utdanningskontekst og utdanningens formål må ses i en sammenheng, er etter vår mening en nyansats som kan bidra til en videreutvikling av forståelsen av helhet og sammenheng i kirkens pedagogiske virksomhet.

## LITTERATUR

- Afdal, G. (2008). Menigheten som lærende fellesskap? Sosiokulturell læringsteoris muligheter og begrensninger som perspektiv på kirkelig læring. *Prismet*, 59(4), 227–245.
- Asheim, I. & Mogstad, S. D. (1987). *Religionspedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Biesta, G. (2005). Against learning: Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordic Studies in Education*, 25(1), 54–66.
- Biesta, Gert (2013). Å snakke 'pedagogikk' til 'education': Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(3), 172–183.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-03-02>
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104.  
<https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Biesta, G. (2021). Education, Education, Education: Reflections on a Missing Dimension. In G. Biesta & P. Hannam (Red.), *Religion and Education: The Forgotten Dimensions of Religious Education?* (s. 8–19). Brill.
- Chisholm, L. (2005). *Bridges for recognition: Recognising non-formal and informal learning in the youth sector. Terminology cheat sheet*. Council of Europe.  
[https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261818/Bridges\\_for\\_recognition\\_n.pdf/1e7ebb5c-4edb-4bce-8fe0-db42605938c2](https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261818/Bridges_for_recognition_n.pdf/1e7ebb5c-4edb-4bce-8fe0-db42605938c2)
- Dale, Å. (1985). *Undervisning i kirken: Grunnlag, innhold og former*. Menighetsfakultetets litteraturtjeneste.
- Everist, N. C. (2002). *The Church as Learning Community: A Comprehensive Guide to Christian Education*. Abingdon Press.
- Fauske, A.-K. (2003). *Mer enn ord: Ungdomsdiakoni i praksis*. IKO-forlaget.
- Hauglin, O. & Mogstad, S. D. (2008a). Prosjektorganisering som reformstrategi. I O. Hauglin, H. Lorentzen, & S. D. Mogstad (Red.), *Kunnskap, opplevelse og tilhørighet: Evaluering av forsøksfasen i Den norske kirkes trosopplæringsreform* (s. 49–61). Fagbokforlaget.
- Hauglin, O. & Mogstad, S. D. (2008b). Trosopplæring før reformen. I O. Hauglin, H. Lorentzen & S. D. Mogstad (Red.), *Kunnskap, opplevelse og tilhørighet: Evaluering av forsøksfasen i Den norske kirkes trosopplæringsreform* (s. 29–45). Fagbokforlaget.
- Johnsen, E. T. & Afdal, G. (2020). Practice theory in empirical practical theological research: The scientific contribution of LETRA. *Tidsskrift for Praktisk Teologi (TPT)*, 37(2), 58–76.
- Kirkerådet. (2010). *Gud gir – Vi deler. Plan for trosopplæring*. Kirkerådet, Den norske kirke.



- NOU 2000: 26 (2000). «...til et åpent liv i tro og tillit»: Dåpsopplæring i Den norske kirke. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kyrkoordning för Svenska kyrkan. (2022). Svenska kyrkan.  
<https://www.svenskakyrkan.se/kyrkoordningen>
- Leganger-Krogstad, H. (2019). The characteristics of non-formal education in a folk church: The Norwegian education reform. I F. Schweitzer, W. Ilg & P. Schreiner (Red.), *Researching non-formal religious education in Europe* (s. 51–70). Waxmann.
- NOU 2020: 2. (2020). *Fremtidige kompetansebehov III: Læring og kompetanse i alle ledd*. Kunnskapsdepartementet.
- Rystad, L. S. (2019). I Wish We Could Fast Forward It: Negotiating the Practice of Preaching. *Homiletic*, 44(2), 18–42.
- Schweitzer, F., Ilg, W. & Schreiner, P. (2019). Introduction. *I Researching non-formal religious education in Europe* (s. 7–16). Waxmann.
- Seland, T. (Red.). (2009). «Lær meg din vei...». *Kristen trosopplæring i går og i dag: En historisk oversikt*. Tapir Akademisk Forlag.
- Singh, M. (2015). *Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning: Why Recognition Matters*. Springer International Publishing, Imprint: Springer.
- Skjevesland, O. (1993). *Huset av levende steiner: En teologi for menighetsoppbygging*. Verbum.
- Stålsett, S. (2018). 'Jeg oppfattet det lite grann annerledes': Barneteologi og trosopplæring – Setter barnas gudserfaring spor i trosopplæringens innhold? I K. Graff-Kallevåg & T. S. Kaufman (Red.), *Byggekløss-spiritualitet?: En studie av spiritualitet i Den norske kirkes trosopplæring*, (s. 146–159). IKO-Forlaget.
- Strauman, R. (2021). *Bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring: Musikkpedagogisk virksomhet i en nonformell, religionspedagogisk kontekst* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole.
- Trosopplæringsutvalget. (2021). *Helhet, integrering og sammenheng i kirkelig undervisning og læring: Rapport med anbefalinger fra Den norske kirkes trosopplæringsutvalg 31. desember 2021*. <https://kirken.no/globalassets/kirken.no/aktuelt/filer%202022/rapport%20og%20anbefalinger%20fra%20trosopl%C3%A6ringsutvalget.pdf>