



DET TEOLOGISKE
MENIGHETSAKULTET

Bare barn er barn

En analyse av perspektiver på barn og barndom i Den norske kirkes
Trosopplæringsplan.

Ranveig Bredesen

Veileder: Professor Kjetil Fretheim

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved
Det teologiske Menighetsfakultet og er godkjent som del av denne utdanningen*

Det teologiske menighetsfakultet, vårsemesteret 2014

Emnekode, emnenavn og vekting: AVH501 Masteravhandling 30 ETCS

Studieprogram: Master i Diakoni

21 393 ord – 57 sider (ekskl. forside og kildeliste)

Innhold

1. Innledning.....	4
1.1 Bakgrunn og faglig målsetting.....	4
1.2 Trosopplæring og diakoni.....	7
1.3 Hovedproblemstillingen og underproblemstillinger.....	9
1.4 Metode og materiale.....	9
1.5 Avhandlingens videre disposisjon.....	10
2. Teoretiske perspektiver.....	10
2.1. Barnet i et kristent perspektiv.....	10
2.1.1 Barns naturlige åndelighet.....	10
2.1.2 Troens utvikling hos barn.....	12
2.1.3 Barneteologi - en teologi med barnet i sentrum.....	13
2.2 Barnet i samfunnet.....	14
2.2.1 Barnet i familien.....	15
2.2.2 Perspektiver på sosialisering.....	16
2.2.3 Primær- og sekundærsosialisering.....	17
2.3 Barnet i pedagogisk perspektiv.....	19
2.3.2 Barns medvirkning.....	19
2.3.1 Pedagogikk.....	20
2.3.3 Det normerte barnet.....	21
2.3.4 Barns utvikling.....	22
3. Metode og materiale.....	23
3.1 Materiale.....	23
3.2 Metode.....	24
4. Analyse av Trosopplæringsplanen.....	26
4.1 Hvordan defineres <i>barn</i> i Trosopplæringsplanen?.....	27
4.1.1 Aldersinndeling.....	28
4.1.2 Trosopplæring - kun for døpte?.....	29
4.2 Hvordan forstås barndom og barns egenskaper i Trosopplæringsplanen?.....	31
4.2.1 Barnet i diakonien.....	31
4.2.2 Barnet i familien.....	33
4.2.3 Barns utvikling.....	34
4.2.4 Sammenfatning.....	38
4.3 Hvordan forstås undervisning for barn i Trosopplæringsplanen?.....	39

4.3.1 Undervisning for aldersgruppen 0-5 år.....	40
4.3.2 Undervisning for aldersgruppen 6-12 år	41
4.3.3 Kirken som læringsfellesskap.....	43
4.3.4 Barns medvirkning.....	45
4.3.5 Barnas undervisning som lek og sansing.....	48
4.3.6 Universell utforming og individuell tilrettelegging.....	49
4.3.7 Sammenfatning	50
5. Konklusjon	52
5.1 Hvordan defineres <i>barn</i> i Trosopplæringsplanen.....	52
5.2 Refleksjoner over Trosopplæringsplanens omtale av barns egenskaper og barns undervisning.....	54
5.3 Avslutning.....	57
Referanser	58

1. Innledning

"La de små barn komme til meg, og hindre dem ikke, for Guds rike hører slike til" (Mark 10:14b).

"Bare barn er barn" synger Trond-Viggo Torgersen. Stemmer dette? Formålet med denne avhandlingen er å bidra til å skape bevissthet rundt ulike måter å se barn på, både generelt - og i kirken spesielt. Dette vil jeg gjøre ved å analysere hvordan barn omtales i Den norske kirkes Trosopplæringsplan (Kirkerådet 2010).

Hva vi som voksne tenker om barn har en direkte innvirkning på måten vi møter dem på. I trosopplæringsplanen redegjør Kirkerådet (2010) for sentrale prinsipper i den nye trosopplæringen. Hvordan forstås barn og barndom i Trosopplæringsplanen?

Videre i innledningen vil jeg gjøre rede for bakgrunn for trosopplæringsreformen og avhandlingen samt faglig målsetting. Deretter vil jeg presentere formålet med avhandlingen og problemstillingene. Så vil jeg gjøre rede for begreper, og så vil jeg presentere metode og valg av teoretiske perspektiver og avhandlingens videre disposisjon.

1.1 Bakgrunn og faglig målsetting

I løpet av min tid som student ved Det teologiske Menighetsfakultet, har jeg hatt flere emner som har belyst trosopplæring og ungdom. Våren 2012 hadde jeg et fordypningsemne i diakoni og barneteologi. Her fordypet jeg meg i forholdet mellom barnet og trosopplærer, og reflekterte omkring hvordan trosopplæreren kunne bidra til å formidle tro til barn. Som en naturlig forlengelse av dette, ble jeg nysgjerrig på hva Den norske kirkes Trosopplæringsplan sa om barnet, og valgte derfor en problemstilling som gjør at jeg kan arbeide videre med dette.

Øia og Fauske (2010, s. 14) beskriver to vitenskapelige perspektiver på forskning rettet mot barndom og ungdom. Det ene perspektivet går ut på å forske på faktiske barn og unge og studere deres måte å leve på. Det andre perspektivet er å utforske hvilke forestillinger og idéer som gjør seg gjeldende om barn og ungdom i en bestemt tidsperiode. I denne oppgaven velger jeg å benytte studier om hvilke idéer som er relevante i stedet for å forske på faktiske barn og unge. Imidlertid vil den empiriske forskningen farge av på hvilke tanker og forestillinger som er gjeldende, og disse vil være med på å forme begrepene i neste generasjon.

En ting som er felles for alle mennesker, er at vi har vært barn. Vi bærer alle med oss minner og tanker fra vår egen barndom, og dette vil farge vår idé om hvordan et barn er. Tankene blir også formet ved å se egne barn, lese nyheter om barn, og ved å kikke på naboens barnebarn (Steinsholt og Øksnes, 2003). Steinsholt og Øksnes (2003) forklarer hvordan kontekster farger ulike begreper. De legger vekt på at ord får betydning på bakgrunn av den tid og den sammenheng de benyttes i. Begreper konstrueres ved hjelp av språk, både på bakgrunn av erfaring og kulturelle rammer. Dette mener de også gjelder begreper som *barn* og *barndom*. Begrepet *barn* blir ofte relatert til de lokale barna vi møter. Dette knytter seg altså til konkrete barn. Begrepet *barndom* blir ofte mer generelt og handler om tanker og forestillinger på universelt plan. (Steinsholt og Øksnes 2003)

Det at kontekst farger de normer og egenskaper som knytter seg til et begrep er interessant for denne avhandlingen. Siden konteksten er Den norske kirke er det Den norske kirke som danner bakgrunn for å forstå begrepet *barn*. Hvilke beskrivelser og karaktertrekk møter kirken barna med? Sett ut ifra et diakonalt perspektiv er det hensiktsmessig å analysere kirkens holdninger, fordi disse legger grunnlag for hvordan barna blir møtt i den enkelte menighet. Jeg tar utgangspunkt i en slik tilnæringsmåte når jeg analyserer barn og barndom i lys av kirkens Trosopplæringsplan. I følge norsk lov, er et barn enhver person under myndighetsalder, dvs. 18 år (vergemålsloven av 26. mars 2010 § 2). Imidlertid er den religiøse myndighetsalderen i Norge satt til 15 år, så det er derfor ingen selvfølge at Trosopplæringsplanen bør romme ungdommer helt opp til myndighetsalder.

Begrepet *barn* kan brukes både for barnet som individ, og barn som gruppe. I denne avhandlingen vil definisjonen få mer av et gruppepreg, enn et individpreg. Jeg vil likevel etterstrebe meg, i samråd med Trosopplæringsplanen, se på barnet som aktør i sin egen trosopplæring fra et individperspektiv.

Da KRL-faget ble innført i skolen i 1997 ble religionsfaget gjort ikke-forkynnende (Høeg og Trysnes 2012, s. 9). Som en konsekvens av dette, samt av hensyn til menneskerettighetene besluttet Stortinget i mai 2002 å igangsette tiltak for å styrke opplæring i de ulike trossamfunnene i Norge. Det ble igangsatt prøveprosjekter i menigheter tilknyttet Den norske kirke, og evaluering av disse førte til utarbeidelse av den nasjonale planen for trosopplæring - Trosopplæringsplanen - "Gud gir, vi deler" (Kirkerådet 2010). I følge Kirkerådet (2010, s. 3 - 4) er Trosopplæringsplanen en kombinasjon av en rammeplan og et ressursdokument. Den erstatter de tidligere planene i kirken, dvs. Plan for dåpsopplæring (1991) og Plan for

konfirmasjonstiden (1998). Den norske kirke har inngått en avtale med Stiftelsen Kirkeforskning (KIFO) om evaluering av trosopplæringsreformen (Høeg og Trysnes 2012, s.3). En av rapportene utført av KIFO er særlig relevant for denne avhandlingen. Rapporten omhandler samvirke mellom hjem og menighet og er produsert av Høeg ved KIFO og Trysnes ved Universitetet i Agder (2012). I denne rapporten kommer det frem at foreldrenes tillit til kirken som kultur og tradisjonsformidler er godt etablert. Dette gjør at enkelte trosopplæringstiltak får bred oppslutning. Imidlertid er ikke foreldrene opptatt av at barna skal benytte kirken som utgangspunkt for kristen livstolkning. Dette fremgår av følgende sitat fra konklusjon:

Blant foreldre og ungdom i kirken er det bred oppslutning om kirken som formidler av verdier og tradisjon. Dette kulturelle fellesskapet setter foreldre og unge høyt, og mange er opptatt av at kirken skal fylle funksjonen som bevarer og formidler av tradisjon og verdier som respekt for andre mennesker, nestekjærlighet og tilgivelse...

... Majoriteten av foreldre er ikke opptatt av kirken som en religiøs ressurs til hjelp i kristen livstolkning. Under halvparten av foreldrene legger vekt på kirken som formidler av kristen tro og religiøse trospraksiser. (Høeg og Trysnes 2012, s. 97-98)

Forskningen på forhold knyttet til barn og unge har vært økende. Det finnes endel forskning på hvordan ungdom i Norge forholder seg til tro og religion. Spesielt vil jeg nevne arbeidene til Birkedal (2001) og Holmqvist (2007). Disse har bidratt med empirisk forskning bygget på ungdom som lever i norsk kontekst og deres forhold til Gud og religion generelt. Innenfor barneteologi finnes det mye forskning. På det barneteologiske planet, er det mange teologer som Stålsett (2007) og Leenderts (2007). Disse har reflektert hvordan kristen tro bør formidles til barn og hvilke konsekvenser det kan få dersom ting blir gjort feil. Sæbø (2010) reflekterer spesifikt omkring emnet trosopplæring og gir forslag til perspektiver som bør prege ny trosopplæring. Jeg vil presentere noe av deres perspektiver i teoridelen.

I følge Skeie (2006), har forskningen knyttet til religionspedagogikk vært fraværende under første del av trosopplæringsreformen. Pettersen (2007) peker på noe av det samme, og poengterer hvordan forskningen mangler på fakultetsnivå. Samtidig viser Pettersen hvordan forskningen har foregått på andre arenaer som ikke har vært knyttet til utdanningsinstitusjonene. Imidlertid, har forskningen på pedagogiske aspekter ved trosopplæring økt i forbindelse med evaluering og utarbeidelse av plan for trosopplæring. Boka "Metode, mål- og mening" (Lannem og Hanssen 2006), og forskningsprosjektet *Learning Trajectories* (LETRA) (Mogstad 2013). Prosjektet LETRA fokuserer på hvordan konfirmantopplæringen fungerer i norske menigheter. De benytter en blanding av forskning

på faktiske menigheter og forskning på plandokumentene for Den norske kirkes opplæring av barn og unge (Mogstad 2013).

Holmqvists artikkel om trosopplæring som livsstil, analyserer hvilke læringssyn Trosopplæringsplanen er basert på (Holmqvist 2012). Holmqvist (2012), ser på læring fra tre forskjellige vinkler. Tradisjonelt læringssyn går ut på at kunnskap overføres fra subjekt til objekt, og kunnskapen er den samme fra ledd til ledd. Dette kalles et monologisk kunnskapssyn. Dialogisk kunnskapssyn vil - ifølge Holmqvist - si at selve læringen er en kontekstavhengig prosess, og det blir da læringsprosessen og det den kan gjøre for fellesskapet som blir viktigst. Det tredje synet på kunnskap, er kunnskaps-skaping – et dialogisk læringssyn. Dette vil si at samspillet mellom deltakerne skaper ny kunnskap. Holmqvist (2012) mener at monologisk og dialogisk læringssyn er eksplisitt uttrykt i Trosopplæringsplanen, og at dialogisk læringssyn er uttrykt implisitt i planen.

Jordheim (2009) påpeker hvor lite det er skrevet om barn og diakoni. Derfor er hennes artikkel om barnediakoni i lys av trosopplæringsreformen et viktig bidrag til refleksjon knyttet til barn diakoni og trosopplæring. Hensikten med min avhandling er å analysere perspektiver knyttet til barn og barndom slik at menighetene kan bli stand til å møte barna på en omsorgsfull måte. Ved at jeg ser på møtet mellom barn og voksne fra et diakonalt perspektiv ønsker jeg å bidra til fokus på barnediakoni.

1.2 Trosopplæring og diakoni

Siden dette er en mastergrad i diakoni, vil jeg følge Den norske kirkes diakonidefinisjon som beskrevet i *Plan for diakoni* (2007).

Den norske kirkes diakoniplan definerer diakoni som "Diakoni er kirkens omsorgstjeneste. Den er evangeliet i handling og uttrykkes gjennom nestekjærlighet, inkluderende fellesskap, vern om skaperverket og kamp for rettferdighet." (Kirkerådet 2007, s.9).

Jeg griper tak i tanken på diakoni som evangeliet i handling og at diakonien både rommer inkluderende fellesskap og vern om skaperverket. I den grad omsorgsarbeid passer inn i denne oppgaven, handler det om medmenneskelige møter i en læringssituasjon. Trosopplæringen er ment som et tiltak for å lære opp barn i kirkens tro og liv. I denne sammenhengen er måten vi som kirke møter barn på, helt sentral. Holdningene vi møter dem med vil bli tolket som de

holdningene kirken står for. I Den norske kirkes visjonsdokument står det at kirken skal være en "en bekjennende, misjonerende, tjenende og åpen folkekirke" og den definerer *åpen* som "åpen ved å utvikle fellesskap som verdsetter mangfold og respekterer ulikheter" (Kirkerådet 2008, s. 1). Innholdet i Trosopplæringsplanen vil kunne gi retningslinjer på om dette følges opp i praksis, i hvert fall på plan-nivå.

"*Plan for trosopplæring*" (Kirkerådet 2010) benytter trosopplæring som betegnelse på oppfølging av barn og unge opp til 18 år og definerer formålet slik:

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

- vekker og styrker kristen tro
- gir kjennskap til den treenige Gud
- bidrar til kristen livstolkning og livsmestring
- utfordrer til engasjement og deltakelse i kirke og samfunnsliv for alle døpte i alderen 0-18 år, uavhengig av funksjonsevne." (Kirkerådet 2010, s. 4)

Trosopplæring er ment å rette seg mot "bredden av årskullene" (Kirkerådet 2010, s. 18), slik at de døpte kan få "opplæring og innføring i troen for den som er døpt." (Kirkerådet 2010, s. 5). Trosopplæring er et mer inkluderende ord enn dåpsopplæring. Dette fremgår også av Trosopplæringsplanen der det står "I denne planen brukes betegnelsen trosopplæring om Den norske kirkes oppfølging av sine døpte medlemmer mellom 0 og 18 år, og om opplæring med sikte på dåp for samme aldersgruppe. Betegnelsen trosopplæring forstås synonymt med dåpsopplæring slik det er brukt i Plan for dåpsopplæring og omtales i tjenesteordninger og instruksjoner for kirkelige stillinger og kirkelig virksomhet" (Kirkerådet 2010, s. 4). Selv om Trosopplæringsplanen skriver at begrepet trosopplæring er synonymt med begrepet dåpsopplæring kan det virke som om begrepet trosopplæring kan oppfattes som mer inkluderende.

Fokus for avhandlingen vil være å se på barnet i pedagogisk, teologisk og samfunnsfaglig perspektiv. Et samfunn defineres slik "en gruppe individer som har relasjoner til hverandre igjennom sosiale, kulturelle, og økonomiske forhold" (Larsen og Slåtten 2010, s. 16). Jeg velger derfor å se Den norske kirke som ett samfunn. I kirken er mennesker bundet sammen av trosmessige, økonomiske og politiske bånd. Sosialiseringprosessen i kirken er en viktig forutsetning for at Den norske kirke skal leve videre som en aktuell samfunnsinstitusjon, og derfor er det viktig å se på barnet fra et samfunnsfaglig perspektiv. I samfunnsfag vil jeg først og fremst basere meg på arbeidet til Frønes (2011). Han favner mange ulike teorier og er

derfor hensiktsmessig også i kirkelig kontekst. For å se barnet ut fra et kristent perspektiv vil jeg benytte ulike teoretikere som hovedsakelig skriver i norsk kontekst, eksempelvis Sæbø (2010), Leenderts (2007) og Stålsett (2007). I pedagogisk perspektiv vil jeg blant annet benytte Bjerke (2010) og Nordin-Hultman (2004).

1.3 Hovedproblemstillingen og underproblemstillinger

Min hovedproblemstilling vil da være:

Hvordan forstås *barnet* i *Plan for trosopplæring i Den norske kirke*?

For å besvare denne problemstillingen, vil jeg utforske følgende spørsmål:

- Hvordan defineres barn i Trosopplæringsplanen?
- Hvordan forstås barndom og barns egenskaper i Trosopplæringsplanen?
- Hvordan forstås undervisning for barn i Trosopplæringsplanen?

I denne oppgaven benytter jeg begrepet *kirke* om Den norske kirke, dersom ikke annet presiseres. Trosopplæringsplanen er et organisasjonsdokument for hele Den norske kirke, og det vil være unaturlig å begrense dette begrepet til kun å gjelde spesielle deler av Den norske kirkes organisasjon.

Trosopplæringsplanen definerer gruppen *barn og unge* til å være aldersgruppa 0-18 år. Av denne gruppen velger jeg hovedsakelig å konsentrere meg om barn fra 0-12 år. Dette fordi Trosopplæringsplanen definerer denne gruppen som barn. I teoridelen vil jeg komme nærmere inn på hvordan barnet kan forstås i ulike kontekster.

Jeg benytter begrepet *egenskaper* som en betegnelse på det som karakteriserer barns særpreg. Jeg velger å benytte begrepet barns egenskaper i stedet for begrepet barneegenskaper siden sistnevnte har en teologisk tilnærming (Leenderts 2007). Jeg benytter begrepet egenskaper mer generelt og i en videre betydning enn teologisk refleksjon.

1.4 Metode og materiale

For å kunne svare på ovenfor beskrevne problemstillinger vil jeg gjøre en dokumentanalyse av *Plan for trosopplæring GUD GIR - VI DELER* (Kirkerådet 2010) i Den norske kirke. I

metodedelen vil jeg utdype den teoretiske bakgrunnen for metodevalget og gjøre en kort dokumentpresentasjon. Som bakgrunn for metode benytter jeg blant annet metode fra Repstad (2007). Mye av metoden hans er basert på empirisk forskning men kan også benyttes som veiledning til dokumentanalyse. For å tydeliggjøre svar på problemstillingene strukturerer jeg analysen etter underproblemstillingene. Dette letter også arbeidet med å skape en konklusjon.

1.5 Avhandlingens videre disposisjon

I oppgavens andre del vil jeg gjøre rede for barnet, slik det forstås i ulike kontekster. Her vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget som jeg siden benytter i analysen. I oppgavens tredje del vil jeg gjøre rede for valg av metodemateriale. I oppgavens fjerde del vil jeg gjøre rede for Trosopplæringsplanens innhold og drøfte de ovenfor beskrevne problemstillinger i lys av tidligere angitt teori. Som avslutning på oppgaven vil jeg i oppgavens femte del sammenfatte og reflektere de funn jeg har gjort i analysedelen i lys av foreliggende teoretiske perspektiver.

2. Teoretiske perspektiver

I dette avsnittet ønsker jeg å gjøre rede for ulike perspektiver knyttet til begrepene barn og barndom.

2.1. Barnet i et kristent perspektiv

Å se barnet ut fra et kristent perspektiv har mange ulike aspekter. Her skal jeg redegjøre for de som er mest relevant for denne avhandlingen.

2.1.1 Barns naturlige åndelighet

Teologen Tommy Hellsten beskriver det å være barn som et sett med egenskaper (Leenderts 2007, s. 15-19). Dette er egenskaper som er forbilledlige for relasjonen mellom Gud og menneske. Hellsten mener at alle har barneegenskapene i større eller mindre grad, men at etterhvert som livets erfaringer setter spor, vil barneegenskapene fryses. Eksempler på barneegenskaper er åndelighet, svakhet, ydmykhet og sårbarhet. Det finnes flere egenskaper

enn dette: Sæbø (2010 s. 17 flg.) understreker at Hellstens liste over egenskaper ikke er komplett. Han har selv lagt til egenskaper han mener er viktige. Eksempler på dette er tillit, åpenhet, tilfredshet med det livet tilbyr, og evnen til å være fullt og helt til stede i øyeblikket.

Barnas naturlige åndelighet kan også komme til uttrykk igjennom andre handlingsmåter og oppfatningsmåter. Sæbø (2010 s. 54-87) referer til ulike forskere som har gjort intervjuer med barn både fra religiøse og ikke-religiøse familier. Disse forskerne mener å ha identifisert ulike aspekter for skjulte åndelige kunnskaper hos barn. Relasjonell bevissthet går ut på at barna plutselig kan oppleve seg selv som en del av noe større. Barna kan også få tilgang til skjult visdom og se ting som er usynlig for andre. I vestlig religiøsitet er det ikke vanlig å snakke om denne type åndelige opplevelser. Sæbø poengterer at det kan være utfordrende for Den norske kirke å ta høyde for disse opplevelsene.

Ved tolkning og analyse av Trosopplæringsplanen er det nyttig å bruke ideen om barns egenskaper som et utgangspunkt. Leenderts (2007) bruker barneegenskapene som veiledere til utforming av barns trosformidling. Hun mener at vi voksne har mye å lære av barneegenskapene, og at vi vil tjene på å gjenopplive dem. Jeg velger å bruke betegnelsen *egenskaper* i en noe videre betydning enn i ren teologisk forstand. Jeg benytter *egenskaper* mer som kjennetegn og karaktertrekk, enn som spesifikke åndelige egenskaper.

Cavalletti (2009) skriver om barnets religiøse potensiale. Hun er inspirert av Maria Montessoris pedagogikk som legger vekt på barnets naturlige væremåte, noe som fører til at barn har lettere for å lære ulike ting i ulike aldre. I følge Cavalletti har barn en innebygd dragning mot Gud. Hun viser til eksempler der barn som ikke har kjennskap til Gud fra en kristen familie eller omgangskrets plutselig lyser opp når de hører om Gud og hans kjærlighet til dem (Cavalletti 2009, s. 15). Sæbø (2010, s. 84) skriver om hvordan Cavalletti mener barn i ulike aldersgrupper dras mot ulike aspekter ved Gud. I aldersgruppa 0-6 år har barna behov for å møte den kjærlige omsorgsfulle Gud. Barnet trenger å føle seg elsket og beskyttet. Derfor legges det sentral vekt på fortellingen om hyrden som kaller sauene sine ved navn. I aldersgruppen 6-9 år har barnet behov for å møte den tilgivende Gud. I denne perioden legger Cavallettis pedagogikk vekt på hyrden som gir sitt liv for sauene sine. Fra 10 års alder begynner barna å se på hyrden som en leder. Sæbø (2010) forklarer hvordan etterfølgelse blir et sentralt tema for denne aldersgruppen.

Sæbø (2010:170-175) mener at barnets naturlige åndelighet danner utgangspunkt for nytenking rundt temaet dåp. I tradisjonell luthersk lære sees dåpen på som nødvendig til frelse. Gjennom dåpen får barnet del i Guds rike og mottar Den hellige ånd. Sæbø reflekterer imidlertid over Luthers ord om at det er mennesker som er forpliktet av dåpen og ikke Gud. Sæbø mener å ha funnet argumenter for at de yngste barna ikke kan regnes som skyldige ovenfor Gud. Før barnet har oppnådd den alderen da de forstår forskjellen på godt og ondt, mener Sæbø at dåp ikke er nødvendig. Imidlertid mener han at dåp utført på småbarn er gyldig selv om barnet ikke er bevisst på hva som skjer med det.

2.1.2 Troens utvikling hos barn

For Fowler (1987, s. 53-63) handler teorien om tro om mer enn bare gudstro. I følge Fowler er tro en måte å sanse verden på. Fowler mener at teorien om tro er universell og uavhengig av en gud. Imidlertid brukes hans teorier som utgangspunkt for trosundervisning for barn.

Fowler skriver i sin bok, *Faith development and pastoral care*, om troens ulike utviklingsstadier. Til forskjell fra hans tidligere publikasjoner, har han moderert seg i forhold til aldersinndelingen og overgangen mellom stadiene. Her vil jeg kort skissere de trosstadier som er relevant i denne sammenheng.

Det første stadiet er "Den første, grunnleggende troen" (Fowler 1987, s. 57). Dette er troen før barnet får språk. I følge Fowler preges dette stadiet av kontrastene mellom tillit og mistillit. Barnet er bare sine instinkter og hele verden dreier seg om barnet.

Det andre stadiet kaller Fowler "Den intuitive projektive tro" (Fowler 1987, s. 59). Dette stadiet varer frem til cirka skolealder. Barnet har et begynnende språk, og begynner å oppleve seg som subjekt i sitt eget liv. På dette stadiet bruker barnet fantasi for å tolke det som skjer rundt seg; barnet benytter den indre verden for å tolke den ytre verden. Siden barnet ennå ikke har grunnlag for å forstå årsak og sammenheng kan barnets virkelighet fremstå som magisk. Verden tolkes ved å dikte fortellinger, og i denne perioden er fortellinger viktig for barnets dannelse av et gudsbilde. Leenderts (2007, s. 131) viser til at barna i denne perioden bør bli introdusert til kun positive gudsbilder. Leenderts viser til at ukritisk formidling av fortellinger om synd, død, djevel og helvete til barna fører til at det skapes vanskelige gudsbilder i dem, og disse bildene vil kunne sitte i dem i lang tid.

Det tredje stadiet er "Den bokstavelig mytiske troen" (Fowler 1987, s. 61). Denne perioden varer vanligvis fram til ca. 12 års alder. Barnet blir opptatt av om fortellingene de får kjennskap til er sanne og om ting virkelig har hendt. I denne perioden stiller de mange spørsmål og de har en klarere forståelse av årsak-virkningsforhold. Fortellingen er fremdeles viktig, barnet er i denne perioden i stand til å skape sine egne fortellinger. Barnet identifiserer seg også i større grad med sitt trosmiljø og er i liten grad kritisk til det de lærer.

Teorier knyttet til religiøs tro har blitt kritisert. Kritikken mot disse teoriene er bl.a. at forskerne går inn med forutinntatte holdninger. Utgangspunktet er å finne det religiøse potensialet i barna. Dermed blir resultatene tolket inn i det religiøse konseptet uten at det, nødvendigvis ifølge Mogstad (1997, s. 86-88) er slik.

2.1.3 Barneteologi - en teologi med barnet i sentrum

Sæbø (2010) anerkjenner barneteologi som et viktig bidrag som har ført til at barns perspektiver har kommet til syne i kirken. Stålsett (2007) beskriver målet for barneteologien med at alt tolkes med barnets perspektiv. Han hevder at barns hverdag, især for de barna som tilhører utsatte grupper, har havnet i bakgrunnen for utviklingen av kirkens troslære. Tanken bak Stålsetts tilnærming til teologien er at den alltid bør være kontekstuell. Denne inspirasjonen har han hentet fra frigjøringsteologien. En annen utfordring til barneteologi er at samfunnet vi lever i er i stadig forandring (Frønes 2011). For barn og voksne endrer kontekster seg, og bibelfortellingene er skrevet inn i en tekstsammenheng. Dersom vi leser fortellingen i barnas perspektiv, vil vi igjen kunne finne nye skatter i Bibelen (Stålsett 2007).

Stålsett utfordrer teologer som tenker på barnesinn som uskrevne tavler der kirken kan prege inn sin lære. Kirkens medarbeidere kan ha en tendens til å overkjøre barnas oppfatninger og servere en ferdig formulert lære som barna må godta. Stålsett mener at barna faktisk har en stemme og at deres syn på tro og livserfaring bør være en viktig ressurs for kirkens forståelse av barna som troende subjekter. Stålsett poengterer at barn bør oppmuntres til å dele av sine erfaringer og på denne måten være med på utformingen av teologiske refleksjoner.

Sæbø (2010) mener det bør skapes arenaer der barna kan samtale om tro og undre seg over livets mange sider. Stålsett (2007) oppfordrer til det samme og mener at mange akademiske teologer vil oppleve det som utfordrende å lytte til barnas og ungdommenes perspektiver.

Johnsen (2008) reflekterer over hvordan betoningen av barnet som troende subjekt har bidratt til utfordringer i enkelte menigheter som benytter barneteologi som utgangspunkt i sitt arbeid. Vekten på at barna selv skal få utforme sin egen tro uten for mye innblanding fra de voksnes side har paradoksalt nok ført til mindre samtale om Gud i trosopplæringstiltakene. Lederne opplever en usikkerhet omkring hvordan de skal forholde seg til barna. De er redde for at barna skal stille spørsmål de ikke kan svare på og ønsker ikke å tvinge voksenoppfatningene på barna. Johnsen mener dermed at det er på tide med et mer nyansert synet på barnet som troende subjekt. Barna trenger noen å støtte seg til under utviklingen av sine religiøse uttrykk. Kirken skal bidra til å hjelpe barn med dette. Johnsen skriver om muligheten for å tenke trosopplæring som en treleddet prosess. To subjekter reflekterer sammen om et objekt, nemlig de temaene som er relevante. Gjennom felles utforsking av et tema danner dette et bindeledd der barn og voksne kan lære sammen, i stedet for at det settes krav til at barnet selv skal utforme sin egen teologi helt uten hjelp fra voksne.

2.2 Barnet i samfunnet

Frønes (2011) ser at industrisamfunnets barndomsforståelse er preget av tiden da husmødrene hadde sin glanstid i hjemmet. Barndommen i industrisamfunnet var preget av at barna hadde mye omgang seg imellom. I industrisamfunnet ble det skapt en slags boble rundt barna. Huset var mors domene. Far var familiens instrumentelle forsørger og den som pendlet mellom hjem og arbeid. Barna møttes utendørs for å leke. Pedagogikken spilte liten rolle i barnas lek, leken var heller ikke foreldrestyrt og møteplassen var en effekt av den tids oppfatning om at innendørs skulle barn sees men ikke høres.

Frønes (2011) viser også til hvordan idéene om barndommen, og barna som *det gåtefulle folket* fremdeles er aktuelt for oss i dag. Forfattere som Prøysen, Lindgren og Vestly, og de barndomsuniversene de skapte var med å prege flere generasjoners oppfatning av barndommen som en idyllisk situasjon. Frønes påpeker at disse fremstillingene er en romantisert og idyllisert beskrivelse av slik det skulle være ideelt sett. Likevel, peker han på at det er viktige poeng her. I Bakkebygrenda bekymret ikke foreldrene seg for hvor ungene var. De var sikkert der de pleide å være, og var de ikke det, fikk de passe seg selv. Barna ble i større grad utfordret til å takle problemer på egen hånd. De relative risikoene barna møtte ble sett på som heller milde.

Frønes omtaler den tiden vi er i nå som utdanningssamfunnet eller kunnskapssamfunnet. Til forskjell fra industrisamfunnet står nå barnas aktiviteter og opplæring i sentrum. Aktivitetene benyttes som redskap for at barn skal kunne tilegne seg kunnskap. Frønes (2011) mener at risikobildet er endret og preges mer av indre enn ytre risiko, for eksempel risikoen for å falle utenfor skolen. Utdanning blir sett på som inngangsbillett til arbeidslivet. Et minimum med 13 års skolegang forventes, og gjerne mer enn det også. Derfor vil det å falle utenfor skolesystemet få dramatiske konsekvenser.

2.2.1 Barnet i familien

Frønes skriver om hvilken sentral plass barnet har fått i familien. "Når vi snakker om familien, refererer vi nesten uten å tenke over det til foreldre og barn." (Frønes 2011, s. 72). Frønes (2011, s.70-74) beskriver hvordan ulike familieformer utgjør et mangfold og hvordan barn kan gå inn og ut av ulike familieformer. I Norge, er den vanligste formen for familie, kjernefamilien, bestående av mor, far og barn. De fleste barn vokser opp med to foreldre, selv om familier som f.eks. har gått igjennom skilsmisse e.l., har andre familieformer. Eksempler på dette kan være at barnet har en kjernefamilie som består av to kjerner, eller at barnet bor med enslig forsørger. Det finnes også noen få familier med foreldre av samme kjønn. De fleste barn vokser også opp med søsken, det være seg om de er biologiske, eller stesøsken. Frønes skriver at bare 10 % er enebarn i den forstand at de ikke har søsken, og i gjennomsnitt har etnisk norske kvinner 1,8 barn.

Også barnets posisjon i familien har endret seg. Måten foreldrene omgås barna på i dag, er ganske annerledes enn på 1950 og 1960-tallet (Frønes 2011:74-79). Dette mener Frønes at har sammenheng med at populærpsykologi har blitt allemannseie, og denne legger vekt på hvordan foreldrene er viktige for barnets utvikling. Foreldrene får en rolle som barnets trenere og mentorer og det blir lagt vekt på at barna må få større selvråderett tidlig. Avgjørelsene i familien skal tas fellesskap hvor alle kan få dele sine meninger. Dette kaller Frønes for forhandlingsfamilien (Frønes 2011, s. 77). Det er blitt rapportert om lite utfordringer med denne formen for oppdragelse. På den annen side er barn i større grad avhengig av foreldrene sine enn før. Frønes viser til hvordan foreldrenes medvirkning kreves for at barn skal kunne delta på ulike fritidsaktiviteter. Før kunne barna bare oppsøke fellesskapet på løkka, men nå krever aktiviteter innmelding i organisasjoner samt at barna i mindre grad kan komme seg til aktivitetene på egenhånd. Foreldrene velger også aktiviteter ut fra at barna skal få økt sin

kompetanse. Frønes beskriver hvordan fritidsaktivitetene ikke bare velges for aktivitetens skyld, men for å utvikle bestemte egenskaper hos barna. Å være med på fotball blir ikke bare en sportsaktivitet, men en arena der barn får lære lagspill og disiplin. Dette gjenspeiler ifølge Frønes (2011 s. 76) en endring i familieideologi, hvor barnets og dets behov blir satt i sentrum for familiens prioriteringer og oppmerksomhet. Foreldre er opptatt av at barna skal utrustes for å takle de utfordringene som ligger foran det. Frønes mener dette har sammenheng med kunnskapssamfunnets behov for at hvert individ må kunne skape seg selv og sin fremtid. Dette gjenspeiles bl.a. i foreldres valg av utdanning for ungene.

Frønes (2011, s. 76-78) skriver om hvordan barns oppvekst har gått fra å være en prosess som stort sett gikk av seg selv, til at barns oppvekst har blitt det som engasjerer hele familien. Frønes skriver om de foreldreavhengige barna hvor foreldrene fungerer som støtte for barnas utdanning og fritidsaktiviteter. Autoriteten til foreldrene ligger i så måte ikke lenger i posisjonen foreldrene får som foreldre, men mer i at foreldrene har kunnskap som barna ikke har. Dynamikken mellom foreldrene og barna går mer ut på å forhandle om hvordan oppdragelsen skal gjennomføres. Dette går hånd i hånd med at barnet sees på som mer kompetent enn det det gjorde før.

2.2.2 Perspektiver på sosialisering

Innenfor samfunnsvitenskapene er det spesielt to perspektiver knyttet til sosialisering som er relevante for denne avhandlingen. På den ene side er det forskere som ser på hvordan barna påvirkes av samfunnet de lever i. På den annen side er det forskerne som legger vekt på at barnet selv påvirker samfunnet. Det hele kan oppsummeres i spørsmålet om barn er subjekter eller objekter i sine egne liv. Dette er en problemstilling som også er relevant for pedagogiske spørsmål, så jeg vil komme tilbake til denne problemstilling også i neste delkapittel.

Frønes (2011, s. 16-33) omtaler sosialisering fra flere ulike perspektiver. Frønes har gjort rede for hvordan de ulike perspektivene fokuserer på ulike faser av barndommen. En av måtene Frønes forklarer sosialisering på er at den kan sees som samfunnets måte å oppdra sine medlemmer på. Dette kaller han for samfunnsmessiggjøring. Dersom samfunnet oppdrar medlemmene sine riktig, vil samfunnet kunne bestå videre. Et annet perspektiv på sosialisering er hvordan individer blir forskjellige selv om de tilhører samme samfunn. Denne forskningen bygger på utviklingspsykologiske teorier. Utviklingspsykologien har tradisjonelt sett de tidlige barndomsårene og ungdomsårene som mest relevante for individets utvikling.

Etter som forskningen på barna i skolealder har økt, har sosialiseringsteoriene skiftet fokus. *De sentrale barndomsårene* blir da anerkjent som en periode da barna tilegner seg kunnskap og blir dermed tillagt større verdi. Kunnskapssamfunnet anser det å bygge kompetanse som et viktig mål, og barna får kompetanse gjennom sin skolegang.

Jeg velger å legge vekt på sosialisering som overføring av verdier og normer fra samfunn til individ, altså ikke så langt fra klassisk sosialiseringsteori. Frønes (2011) skriver at et kjennetegn på de klassiske sosialiseringsteoriene er skillet mellom primær- og sekundærsosialisering. I nyere sosialiseringsteori er ikke skillet mellom primær og sekundærsosialisering like tydelig som de teoriene som ble utformet i avslutningen av industrisamfunnet. Siden barn begynner tidligere på skolen og barnehager har en mer sentral rolle i barnas liv kan både skole og barnehage i større grad tre inn som de signifikante andre (Frønes 2011, s. 20-23).

2.2.3 Primær- og sekundærsosialisering

I følge Larsen og Slåtten (2010, s. 17-19) foregår primærsosialisering i første omgang i familien. Barnets pårørende blir sett på som en liten utgave av det samfunnet som barnet lever i. Gjennom sosialiseringprosessen overfører foreldrene bevisst og ubevisst de verdier og normer som er gjeldende i deres familier. Larsen og Slåtten skriver om primærsosialisering som uformell sosialisering. De grunngrir dette ved å skille mellom overføring av verdier ut fra en bestemt plan (f.eks. Læreplan i skolen) versus overføring av verdier uten planmessig presisjon. Primærsosialiseringen setter også i perspektiv hvordan barna handler og oppfører seg mot andre. Dersom vi ser familien som de signifikante andre (Frønes 2011, s. 21) utvikler barna etterhvert et bilde av den generaliserte andre. Den generaliserte andre er summen av de verdier, kunnskaper og normer som barna tillegger menneskene de møter. De ser seg selv i lys av hva den generaliserte andre vil tenke om dem. Prosessen som skaper den generaliserte andre kalles internalisering. Teorien om internalisering er interessant for denne avhandlingen fordi trosopplæring handler om overføring av kristen tro og livsverdier. Foreldrene har hovedansvaret for barnas oppdragelse også på det religiøse plan. Dette er noe Trosopplæringsplanen forutsetter under utføringen av sine tiltak (Kirkerådet 2010, s.40), men dette vil jeg komme tilbake til i analysekapitlet.

Frønes (2011, s. 21) mener at mediene er en arena for primærsosialisering. Dette gjør han fordi mediene er med på å forme bildet vi har av samfunnet vi lever i. Til forskjell fra

personlige møter skaper media et mer upersonlig bilde, noe som gjør at mediernes tolkninger av virkeligheten fremstår som sannhet. Mediene når ut til fler enn det familie og venner gjør. Vi bruker bevisst eller ubevisst media som målestokk på hvordan vi egentlig er eller bør være. Mediernes virkelighet kan komme i kontrast med de verdier og holdninger som kirken ønsker å formidle gjennom sin trosopplæring.

I følge Larsen og Slåtten (2010, s. 18-19) skjer den sekundære formen for sosialisering når barna møter andre mennesker utenom de nære pårørende. Eksempler på arenaer for sekundærsosialisering er skole, barnehage, venner, fritidsaktiviteter og mer perifere omgangskretser. Det er gjennom sekundærsosialiseringen at barna lærer seg mer spesifikke kunnskaper og roller. Normalt er sekundærsosialisering knyttet til formell sosialisering, og den som møter barnet har en bestemt hensikt med møtet. Et eksempel på dette er skolen, hvor barna blir møtt av lærerne og den læreplan de må følge. På skolen, foregår imidlertid også uformell sosialisering: Måten venner omgås på er ikke definert under en læreplan.

Siden de fleste teorier knyttet til sosialisering er utformet i en tid da familieidyllen bestod i at mor var hjemme og far var på jobb, er i dag grensen mellom primær- og sekundærsosialisering mer flytende enn den tradisjonelt har vært. Mye av grunnen til dette er at barn, i alle fall her til lands, tilbringer kanskje vel så mye tid i barnehagen, sammen med de voksne og barna der, som hjemme hos familien sin. Dette gjør at barn og ungdom i større grad blir påvirket av jevnaldrende og andre voksne. Frønes stiller også spørsmål ved om mediene kan spille en rolle som "den signifikante andre" (Frønes 2011, s. 22).

Frønes (2011 s. 126-132) skriver om hvordan barna lærer det sosiale samspillet igjennom lek med andre barn. Leken er motivert og opprettholdt av seg selv og barna er ikke bevisst på lekens læring. En stor del av leken handler om å utforske andres roller. I tradisjonelle samfunn får leken ifølge Frønes en dannende effekt. Barna imiterer de voksnes aktiviteter. I kunnskapssamfunnet har barnas lek mer preg av det sosiale samspillet mellom barna. Familien representerer det stabile miljøet, mens venner representerer det ustabile og utskiftbare der det gjelder å skape seg sosial status for å sikre sin posisjon. Dårlig oppførsel får negative konsekvenser i form av utfrysing og sosial stigmatisering. Etter hvert som barna blir eldre går leken mer over til å bli lek med språk og uttrykksformer. Ved at barna utforsker hvor langt de kan trekke grensene, utvikles barna som selvstendige individer. Igjennom leken lærer barna å forhandle seg fram til fordeler, og barna lærer å gi og ta av hverandre. Frønes skriver om evnen til desentrering som en sentral egenskap for å utvikle empati. I denne

sammenhengen betyr desentrering å se en situasjon fra en annens synsvinkel (Frønes 2011, s. 27). Desentrering kan også bli sentralt når det gjelder barns medvirkning. Bjerke skriver at dersom medvirkningen skal være reell i betydningen medbestemmelse, må barn også erfare at deres synspunkter ikke alltid får konsekvenser selv om de blir hørt (Bjerke 2010). Å se andre synsvinkler enn sine egne øker barnets toleranse for meningsutvekslinger og øker samtidig barnets evne til å stå for det det mener. Dette mener jeg er relevant for trosopplæringens mål om å styrke barnets kristne identitet i møte med andre religioner og livssyn.

2.3 Barnet i pedagogisk perspektiv

2.3.2 Barns medvirkning

Barns rett til medvirkning er satt på dagsorden (Bjerke 2010, s. 189-210). Barnets rett til medvirkning skal tilpasses etter dets modenhet og alder. Retten til barns medvirkning bygger på en holdning til barnet som et fullverdig menneske. De er kompetente og de er aktører i sine egne liv.

Bjerke (2010, s. 192-196) mener at medvirkning kan bety både medbestemmelse og selvbestemmelse. Bjerke begrunner behovet for selvbestemmelse som følger:

Å få muligheter for selvbestemmelse er viktig for å bli et menneske som tør å hevde egne meninger, tale autoriteter imot og å stå imot gruppepress. Rom for selvbestemmelse er grunnleggende for å få mot til å leve sitt eget liv og følge sine egne tanker. (Bjerke 2010, s. 192)

Bjerke mener at dersom barnet får mulighet til å øve innflytelse på egne handlinger, vil det bli i stand til å reflektere over konsekvensene av dem. Bjerke påpeker at retten til selvbestemmelse ikke handler om å la barnet få viljen sin i ett og alt, men at barnet kan få mulighet til å velge hvordan det vil behandles.

Gjennom medbestemmelse lærer barna at andre kan ha ulike synspunkter, og barna lærer igjennom dette å ta hensyn til andres ståsteder og utvikle dialog for å oppnå best mulig resultat (Bjerke 2010, s.194). Den voksne får altså rollen som veileder og tilrettelegger. Bjerke (2010) forankrer retten til medbestemmelse i barnehagens fellesskap i tanken om barna som fullverdige deltakere.

Retten til medvirkning handler om å åpne for meningsutveksling og diskusjon, og la barnas synspunkter få konsekvenser for barnehagehverdagen (Bjerke 2010, s. 193) De voksne bes om å ta ett steg til siden og lar barna være med på å skape sin hverdag. Hun skiller også mellom direkte og indirekte medvirkning: Direkte medvirkning vil si at barna får innflytelse gjennom de svarene de gir på spørsmål fra de voksne. Indirekte medvirkning vil si at de voksne observerer barnas aktivitet og trekker konklusjoner mht. handlinger/handlingsmønster ut fra det de observerer.

Ved å tenke medvirkning basert på individnivå, legges det et grunnlag for at barn vises en grunnleggende tillit til at de kan reflektere over egne valg på et tidlig stadium. Dette stemmer godt med Frønes (2011, s. 77) beskrivelse av forhandlingsfamilien hvor foreldrene fungerer som tilretteleggere for barns valg.

Bjerke mener at de voksne må stole på at barna klarer å uttrykke sine intensjoner og at barnas intensjoner danner grunnlag for de riktige handlingene. I praksis bør de voksne trekke seg litt tilbake for å la barna komme til orde. Siden barnehagen ledes av voksne vil dette ifølge Bjerke (2010) være en krevende utfordring.

Det å se barns medvirkning som en verdi og arbeide med måter den kan brukes på, gjør at barna blir sett på som subjekter i stedet for objekter. Bjerke gjør oppmerksom på at medvirkning også kan handle om retten til å ha subjektive opplevelser. Barna skal ha rett til å tolke verden på sin egen måte og gi uttrykk for det. I lys av trosopplæring kan denne måten å forstå barns medvirkning på knyttes til barnets utvikling av kristen tro i praksis. Dette vil jeg komme tilbake til under analysen av Trosopplæringsplanen.

Bjerke (2010) har først og fremst skrevet om barnehagebarn, men jeg har tatt dette med fordi det er relevant også for de eldre barna. Siden retten til medvirkning skal tilpasses modenhetsnivået, bør barn etter hvert som de blir eldre motiveres til å ta selvstendige valg.

2.3.1 Pedagogikk

I følge Tjeldvold (2013) defineres pedagogikk som "læren om oppdragelse og undervisning." Det er mange ulike retninger innen pedagogikken og disse fokuserer på ulike aspekter ved læring og kunnskapsformidling.

Søbstad (2006) mener at trosopplæringen bør se på læring som en mangfoldig prosess. Søbstad forklarer at læringen skjer på bakgrunn av de erfaringene mennesker gjør seg.

Barn lærer både alene og sammen med andre. Søbstad skriver at forskning viser hvordan barnets evne til å leke og skape ting kreativt samsvarer med deres evner til å prestere i andre skolefag. Igjennom leken, og bruk av sansene benytter barna kroppen for å tilegne seg kunnskap. Derfor er Søbstad opptatt av at trosopplæring bør inkludere så mange sanseintrykk som mulig. Kroppen utfører handlinger og uttrykker språk. Ved at erfaringer og opplevelser gjentas forsterkes læringsprosessen og kunnskapen forankres i kroppen.

Læring kan inkludere begreper som mestring, oppdragelse og kunnskapsformidling.

Jordheim (2009) drøfter begrepene *livsmestring* og *empowerment* som ett av utgangspunktene for å skape en diakonal trosopplæring. Gjennom trosopplæringen kan kirken gi barna erfaring av mestring noe som kan sette spor i senere livsutfoldelse. Jordheim mener at barn har behov for å bli gjort bevisste på de ressursene de har i seg. Samtidig handler trosopplæringen om læring i fellesskap, og Jordheim tar til orde for å innføre en relasjonell pedagogikk hvor fellesskapet bidrar til erfaringsutvekslinger og støtte for hverandre. En sentral tanke i diakonien er at vi alle kan ha behov for hjelp. En gang er det den voksne som hjelper barna, og neste gang kan det være barna som bidrar med noe til de voksne. På denne måten utfyller menneskene i fellesskapet hverandre.

2.3.3 Det normerte barnet

De ulike alderstrinnene er basert på forestillingen om det normerte barnet. Dette barnet blir skapt ved at forskningsresultater knyttet til mange barn blir summert og gjennomsnittet settes som norm for forventet utvikling.

Nordin-Hultman (2004, s. 20-27) kritiserer den makten som utviklingspsykologiske teorier har hatt over utformingen av barnepedagogikken. Et barn forventes å utvikle seg på en bestemt måte. Moderne forskning har skapt rammer om forventet utvikling på ulike alderstrinn. Dette gjør at barn blir sammenlignet med gjennomsnittet til andre barn, noe Nordin-Hultman mener er svært utfordrende. Spørsmålet Nordin-Hultman stiller er om barnas avvik egentlig er variasjoner innenfor et normalområde.

Hovedgrunnen til at Nordin-Hultman tar opp denne problemstillingen er hennes observasjon av økende bruk av diagnoser knyttet til barns adferd og evner. Hun stiller spørsmål ved om den stadige evalueringen av barnet fører til at det aldri vil kjenne seg god nok siden det alltid vil være noe som barnet kan forbedre. En annen konsekvens av å bruke gjennomsnittsbarnet som norm for barnets utvikling er at andre problemstillinger knyttet til barn og pedagogikk kommer i bakgrunnen (Nordin-Hultman 2004, s. 34-54).

Imsen (2005) fremholder at så lenge teoriene ikke benyttes for å evaluere individuelle barn, men benyttes som en grov mal for hvordan ting kan fungere i praksis, danner læringsteorier og forskning en bakgrunnsramme for hva lærere kan forvente seg av en gruppe barn (Imsen 2005, s. 41-45). De universelle teoriene sier noe om hvordan barn *kan* være, men ikke noe om hvordan ett enkelt barn er.

Øia og Fauske (2010) viser til hvordan det å bruke alder som bestemmende for hvem som er modne, kan innebære utfordringer. Dette gjelder spesielt variasjoner innen ferdigheter for barn på samme alder. Øia og Fauske (2010, s. 14-34) skriver om ulike perspektiver å se barns utvikling på. Øia og Fauske ser også på samspillet mellom fysisk og psykisk modning samt samspillet med mennesker og miljø som viktige forutsetninger for barnets utvikling. Samtidig setter kulturen rammer for hva som er vanlig på ulike alderstrinn. I kapittel 2.3.4 vil jeg gjennomgå de kjennetegnene som Øia og Fauske har gitt de to aktuelle barndomsfasene; småbarnet, og skolebarnet.

2.3.4 Barns utvikling

Øia og Fauske (2010, s. 42-49) deler den moderne oppveksten i Norge inn i fire aldersfaser. Disse er småbarnet, skolebarnet, ungdommen og de unge voksne. For denne avhandlingen er småbarnsfasen og skolebarnsfasen de mest relevante og derfor har jeg kun valgt at redegjøre for disse to.

Småbarnsfasen er en krevende og intens læringsfase. Fra fødselen av har barnet behov av å få dekket sine primære behov og arenaen for dette er familien. Når barnet begynner i barnehage utvides barnets nettverk. Etter hvert som kropp og språk utvikles, begynner barnet å kunne se seg selv utenfra. Dette samsvarer også med Fowler (1987) sin teori som jeg tidligere har gjort rede for. Barnet forberedes til å ta steget inn i skolehverdagen.

Fra barnet er 6 til 12 år, går barnet på barneskolen. (Øia og Fauske 2010, s. 42-49) Kravene til læring økes og behovet for å henge med på faglig opplæring blir stadig sterkere. Til gjengjeld har konsentrasjonsevnen utviklet seg og barna er i stand til å ta imot kunnskap på en annen måte. Nettverk av voksne og barn utvikles og andre enn familien får større innflytelse. Dette øker barnets autonomi og skaper mulighet for at barnet lærer seg å mestre verden på egenhånd.

Øia og Fauske peker også på paradokset mellom at barnet skal utvikle seg til et spesielt individ, samtidig som det er mer avhengig av familie og andre enn før. Øia og Fauske viser også til hvordan barna sammenligner seg med hverandre og at de eldre barna danner normen for hvordan de yngre barna ønsker å bli. Øia og Fauske skriver at prepubertetsfasen starter i tiårsalderen da barna retter fokuset mot tenåringene. Frønes (2011, s.45-46) kaller denne fasen for tweens-fasen.

3. Metode og materiale

Undersøkelsesmetoden for denne avhandlingen er dokumentanalyse. Jeg gjennomgår Trosopplæringsplan for Den norske kirke (Kirkerådet 2010) med tanke på at den forventes å si noe om begrepet *barn* – og Trosopplæringsplanens holdning til barn. En slik gjennomgang forutsetter selvfølgelig en stor grad av tolkning, både språklig - og i lys av Den norske kirke som organisasjon og som trosformidler.

Nedenfor vil jeg gjøre rede for grunnlaget for materialvalget, og hvilke metodiske valg jeg velger å benytte meg av.

3.1 Materiale

I følge Jeanrond (1994) danner tekstens sjanger et utgangspunkt for hvordan den bør leses. Trosopplæringsplanen er et dokument som presenterer seg som "en kombinasjon av en rammeplan og et ressursdokument som skal stimulere arbeidet med å utvikle og gjennomføre lokale planer for trosopplæring." (Kirkerådet 2010, s. 4)

Holmquist (2012) ser på Trosopplæringsplanen som en artefakt som formidler kultur og politikk fra sin samtid. Siden den legger føringer for læring har Holmquist valgt å analysere

den som en læreplan. Også i denne avhandlingen vil Trosopplæringsplanen bli behandlet og analysert som en læreplan. Trosopplæringsplanen er et offentlig dokument som er ment å representere Den norske kirkes offentlige målsettinger og undervisningsgrunnlag for barns tros/dåpsopplæring.

Planens innhold og oppbygning fremgår av side 4:

Kapittel 1 og 2 beskriver planens grunnlagstenkning. Kapittel 3, 4 og 5 gir konkrete føringer for trosopplæringsens innhold og oppbygging, mens kapittel 6 angir sentrale dimensjoner som skal reflekteres i den lokale planen.

Kapittel 7, 8 og 9 beskriver lokalt planarbeid, ansvarsforhold og verktøy for gjennomføringen av trosopplæringen. (Kirkerådet 2010 s. 4)

Planen inneholder tekster av forskjellig karakter, fra det rent instruktive og til praksisfortellinger som er ment å tjene som eksempel til inspirasjon og/eller etterfølgelse.

Jeg har valgt å ikke analysere vedleggene, da kapitlene i planen danner en helhet i seg selv og gir forutsetninger for vedleggene. Jeg har også valgt å forholde meg til Trosopplæringsplanen alene. *Plan for samisk trosopplæring* og *Plan for trosopplæring for hørselshemmede/døve barn og unge* er holdt utenfor denne analysen.

3.2 Metode

Repstad (2007) skriver om dokumentanalyse som kvalitativ metode. Han viser til at skriftlige kilder kan benyttes i kombinasjon med, eller i stedet for feltarbeid og kvalitative intervjuer. Dokumentet som analyseres får da status som kilde, fordi den som analyserer det regner med at dokumentet har noe vesentlig å si for problemstillingen (Repstad 2007, s. 103). I denne avhandlingen har jeg valgt å analysere Trosopplæringsplanen som en kilde for hva Den norske kirke som organisasjon legger av premisser for sin opplæring av barn og unge. Jeg regner med at dokumenter som omtaler måten trosopplæringen skal foregå på, sier noe om hvem som er målgruppe og hvordan målgruppen skal oppfattes.

Jeg har valgt å benytte dokumentanalyse som metode for tydelig å kunne avgrense materialet jeg har arbeidet med. Det hadde vært spennende å utøve et feltarbeid, men i og med at jeg er blind er observasjon svært utfordrende. Dette erfarte jeg bl.a. under observasjon av gudstjenester under studieløpet. Dessuten danner Trosopplæringsplanen bakgrunn for hvordan

kirken skal arbeide med barn og unge. Selv om analyse av barnet slik det fremstår på papiret ikke er analyse av faktiske barn, gir begrepsbruken en pekepinn på hvordan Den norske Kirke vurderer denne målgruppen.

Jeg har analysert teksten ved bruk av hermeneutisk metode. Føllesdal og Walløe (2000, s. 89) definerer hermeneutikk som "studie av forståelse, og hvordan vi bør gå frem for å oppnå forståelse." Når vi tilnærmer oss en tekst, vil vi møte teksten igjennom vår horisont. Føllesdal og Walløe (2000, s. 55) definerer en horisont som "mengden av de oppfatninger og holdninger som vi har på et gitt tidspunkt, beviste og ubeviste, og som vi ikke har vår oppmerksomhet rettet mot."

Trosopplæringsplanen har blitt til med ett formål for øye. Forfatterne som har skrevet planen har sine horisonter og teksten bærer preg av dette. Samtidig møter jeg som forsker teksten med min bakgrunn som fagperson og deltaker i diverse kristent ungdomsarbeid, da mest som deltaker. Repstad (2007) skriver om hvordan forskerens holdninger bevisst og ubevisst farger hans eller hennes valg av problemstillinger og tolkning av materialet forskeren velger å analysere. Jeg har forsøkt ta et skritt tilbake for å se det kjente utenfra. For å gjøre dette har jeg valgt å benytte ulike teoretikere for først og fremst å utvide det faglige grunnlaget for analysen.

Det har vært utfordrende å drive research: Som synshemmet er det vanskelig å skimlese dokumenter for å gjøre den første utvelgelsen av relevante artikler, så jeg måtte benytte meg av lese- og sekretærhjelp for å få jobben gjort. Ellers har jeg benyttet lydbøker produsert av ulike lydbiblioteker, mest Norsk lyd og blindeskriftsbibliotek. Resten av litteraturen har min lese- og sekretærhjelp tilrettelagt for meg. Eksempelvis: For å gjøre Trosopplæringsplanen leselig for min skjermleser ble PDF'en lastet ned fra storstavalt.no og skrevet ut. Utskriften ble scannet inn på nytt og konvertert til rikt tekstformat ved bruk av tekstgjenkjenningsprogram. Lese- og sekretærhjelpen leste korrektur på rtf-dokumentet, beskrev alle fotoene og omorganiserte tabellene slik at skjermleseren min aksepterte dem. Tidsforbruket ved tilrettelegging begrenset også mengden litteratur jeg fikk gått igjennom for å sjekke om det var relevant å ta det med.

Til å begynne med benyttet jeg lydfilene lest inn av Bjørn Ivar Øien. Disse ligger som lydversjon av Trosopplæringsplanen på storstavalt.no. Siden sidetallet ikke var lest inn, kunne jeg ikke benytte lydfilen som analysemateriale. Lydbøkene som jeg har benyttet har ulike formater. Noen bøker er såkalt fulltekst Daisy. Disse er lest inn ved hjelp av syntetisk tale, og teksten ligger ved som en html-fil. Jeg antar at disse bøkene scannes uten etterfølgende

korrekturlesning, og da kan det dukke opp ulike *trykkleifer*. Bl.a. har jeg i Leenderts (2007) til stadighet møtt på *Den hellige And*. Bøker som er lest inn av mennesker kan inneholde lesefeil. Et eksempel på dette er tittelen på Steinsholt og Sagberg (2003). Boka heter egentlig *Barnet, konstruksjoner av barn og barndom*, men innleser leser *Barnet - konstruksjoner av barn og ungdom*. Et annet eksempel fra samme bok, er at litteraturlistene og fotnotene ikke er lest inn. Dette har gjort det vanskelig å skille mellom når artikkelforfatterne har ment noe, og når artikkelforfatter refererer til andres forskning. Dersom boka er innlest av et menneske oppgis sidetall etter at setningen i sideskiftet er ferdig. Dette gjør at sidetall kan variere noe fra den trykte bokens. Jeg har imidlertid gjort mitt beste for å ære den som æres skal, og få til kildehenvisningene så nøyaktige som mulig.

Repstad skriver om hvordan fortolkning og analyse går over i hverandre som arbeidsfaser i kvalitative studier. Tankemessig skiller Repstad mellom analyse og fortolkning. Med analyse mener Repstad at prosessen med å lese og ordne data slik at de danner mønster, mens fortolkning/tolkning handler om å vurdere materialet ut fra de forskningsspørsmål som prosjektet handler om (Repstad 2007, s. 113). I tråd med Repstads meninger har jeg derfor valgt sammenholde analyse og tolkning av materialet. Dette vil si at jeg presenterer min tolking av de funn jeg har gjort, etter hvert som jeg skriver om dem. Jeg har også valgt å organisere analysedelen min tematisk og bruker underproblemstillingene som hovedoverskrifter. Dette for å lette arbeidet med konklusjonen i etterkant av analysen. Ved å benytte underproblemstillingene som kategorier, har jeg ønsket å tydeliggjøre for leseren, og for meg selv, hvilke konklusjoner jeg har kommet frem til.

I konklusjonen har jeg imidlertid valgt å slå sammen underproblemstilling 2 og 3: Svaret på den ene problemstillingen viste seg å få konsekvenser for den andre problemstillingen og det ble rotete å skille dem fra hverandre. Imidlertid, ved å dele opp teksten i temakategorier, kan noe av tekstsammenhengen gå tapt. Teksten er jo ment å danne en helhet. Helheten tolkes i lys av delene, og delene tolkes i lys av helheten. Ved at jeg har splittet opp teksten og trukket ut de områdene av jeg så på som relevante, har jeg i virkeligheten konstruert en ny tekstsammenheng. Repstad (2007) påpeker at dette er en utfordring og at forskeren kan oppleve brytningen mellom helhet og deler. Skal man yte kilden rettferdighet kan man komme i konflikt med behovet for å strukturere data på en annen måte enn tekstens hele.

4. Analyse av Trosopplæringsplanen

Hovedproblemstillingen for denne avhandlingen er som jeg skisserte i avsnitt 1.3:

- Hvordan forstås *barnet* i *Plan for trosopplæring i Den norske kirke*?

I denne delen av avhandlingen vil jeg drøfte Trosopplæringsplanen på bakgrunn av de underproblemstillingene jeg også skisserte i avsnitt 1.3:

- Hvordan defineres *barn* i Trosopplæringsplanen?
- Hvordan forstås *barndom* og barns egenskaper i Trosopplæringsplanen?
- Hvordan forstås undervisning for *barn* i Trosopplæringsplanen?

Som introduksjon vil jeg benytte følgende sitat fra Trosopplæringsplanen:

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

- vekker og styrker kristen tro
- gir kjennskap til den treenige Gud
- bidrar til kristen livstolkning og livsmestring
- utfordrer til engasjement og deltakelse i kirke og samfunnsliv for alle døpte i alderen 0-18 år, uavhengig av funksjonsevne". (Kirkerådet 2010, s. 4)

Her kommer flere av perspektivene jeg drøfter til uttrykk. Her presenteres hvem som omfattes av trosopplæringen og hvilken hensikt Trosopplæringsplanen har.

Jeg velger å strukturere denne analysen ved å bruke underproblemstillingene som hovedoverskrifter. I analysens første del vil jeg drøfte hvordan *barn* defineres og, som en konsekvens av det, hvem som kan inkluderes i trosopplæringen. I analysens andre del vil jeg drøfte ulike perspektiver på barndom og barns egenskaper. Eksempler på temaer i denne delen er barns utvikling og barnet som et helt menneske. I analysens tredje del vil jeg drøfte ulike perspektiver på barns undervisning. Her reflekterer jeg over hvordan enkelte av de perspektivene jeg har drøftet tidligere kommer til uttrykk i barns undervisning.

4.1 Hvordan defineres *barn* i Trosopplæringsplanen?

For å kunne si noe om hvem barna er og hvordan de forstås, er det et spørsmål om hvem som omfattes av definisjonen *barn*. Som nevnt i avsnitt 1.1 dannes begrepet *barn* ut fra diskursiv språkpraksis. Dersom jeg velger å se på *barn* som et sosialt konstruert begrep er det to områder som særskilt peker seg ut. I Trosopplæringsplanen er det en definert aldersgruppe som skal nås. Hvem i denne aldergruppen som er *barn*, er det første jeg vil drøfte. Deretter vil

jeg drøfte hvem som er inkludert i fellesskapet – og hvem som faller utenfor. Siden dåpen er tegnet på den nye fødsel inn i Guds rike, er det et spørsmål om hvem som egentlig omfattes av Trosopplæringsplanen. Er det bredden av årskullene i sin helhet, eller er det de døpte? Dette blir tema for avsnitt 4.1.2.

4.1.1 Aldersinndeling

Trosopplæringsplanen bruker en bestemt aldersinndeling for å karakterisere og skape system på hva som kjennetegner barn i de ulike aldersfasene. Planen deler barn og ungdom inn i følgende faser:

Aldersgruppen 0-5 år betegnes som de første leveårene.

Aldersgruppen 6-12 år betegnes som barndomsårene.

Aldersgruppen 13-18 år betegnes som ungdomsårene.

Aldersinndelingen danner grunnlag for valg av undervisning. Dersom vi ser på Trosopplæringsplanens aldersinndeling er det interessant å merke seg at aldersgruppen 0-5 år kalles *de første leveårene* (Kirkerådet 2010, s. 19). Dette er en uttryksmåte som jeg synes er interessant. Kirkerådet 2010 legger et premiss her om at *de første leveårene* ikke nødvendigvis kan kalles barndom. Grunnen til at jeg tolker denne overskriften slik, er at aldersgruppen 6-12 år har overskriften *barndomsårene* (Kirkerådet 2010, s. 20). For å tydeliggjøre at barn er fullverdige barn fra fødselen av, mener jeg det ville vært hensiktsmessig å velge en annen overskrift for aldersgruppen 0-5 år. Eksempler på alternative overskrifter er Frønes (2011, s. 20) som kaller perioden fra 0-5 år for *småbarnsfasen*, mens fasen mellom 6-12 år er *de sentrale barndomsårene*. Øia og Fauske (2010, s. 45) har samme inndeling, men kaller aldersfasene *småbarnet* og *skolebarnet*. Her vises det klart at begge fasene handler om barn, og at barna er barn helt fra begynnelsen av.

Kirkerådet (2010, s. 21) legger også til grunn at barna mot slutten av barndomsårene er på vei inn i puberteten. De er "ikke barn og ikke ungdom" (Kirkerådet 2010, s. 21). Det er dermed uklart hvor lenge Trosopplæringsplanen mener at barn er barn. Dette vil jeg komme tilbake til senere under avsnittet om barns utvikling.

4.1.2 Trosopplæring - kun for døpte?

Trosopplæringsplanen ser ut til å skille mellom barn som er døpt og barn som ikke er døpt. Dette får konsekvenser for hvem som regnes med i målgruppen for trosopplæringen. Dette er relevant for spørsmålet om hvordan *barn* defineres fordi det lages et skille mellom kirkens medlemmer og verden utenfor. Som beskrevet i avsnitt 2.1.1 mener Cavalletti alle barn har et religiøst potensiale i seg (Cavalletti 2009). Sæbø (2010, s. 170-175) har konkludert med at barn som ikke har oppnådd *ansvarlig alder* kan vente med dåp til den alderen er oppnådd. Dermed åpnes det for at alle bør omfattes av trosopplæringstiltakene.

Som sitert over gjelder trosopplæringen for "alle døpte i alderen 0-18 år" (Kirkerådet 2010, s. 4). På den annen side presiseres det at "Trosopplæringen skal rette seg mot bredden av årskullene" (Kirkerådet 2010, s. 18). Dette kan være en selvmotsigelse, det oppstår uklarhet om hvem som egentlig omfattes og faktisk har adgang til trosopplæringstiltakene. At Trosopplæringsplanen retter seg mot de døpte gir meg en tanke om at noen er innenfor og andre står utenfor felleskapet. Dersom jeg tenker på bredden av et årskull vil den romme flere enn de som er døpt. Av statistikk fra Statistisk sentralbyrå (2014) går det frem at 62 % av barn født i 2013 ble døpt i Den norske kirke. Dette vil si at over en tredjedel av årskullet ikke er døpt i Den norske kirke. Dersom bredden av årskullet kun er de døpte vil konsekvensen være at et stort antall barn ikke omfattes av trosopplæringen.

Trosopplæringsplanen tar høyde for at det i økende grad er behov for å inkludere de som ikke er døpt. Dette vises av sitatene nedenfor:

I Den norske kirke har katekumenatet hovedsakelig bestått av opplæring etter barnedåp, men i økende grad er det også behov for dåpsforberedelse for barn, unge og voksne som ønsker dåp. (Kirkerådet 2010, s. 5)

Dette tar Trosopplæringsplanen til etterretning ved å utvide gruppen som skal omfattes av undervisningen:

I denne planen brukes betegnelsen trosopplæring om Den norske kirkes oppfølging av sine døpte medlemmer mellom 0 og 18 år, og om opplæring med sikte på dåp for samme aldersgruppe. (Kirkerådet 2010, s. 4)

Dåpen er sakramentet der barnet blir tatt inn i menigheten, fremgår det av disse sitatene at kirken ønsker å inkludere flere enn bare de døpte. Jeg ser det slik at dette medfører at opplæring med sikte på dåp blir en modifikasjon av formålet med trosopplæringen. Det ene behøver ikke utelukke det andre, for ved å inkludere barn som ikke er døpt i

trosopplæringstiltak, viser kirken utad at den er et åpent og inkluderende fellesskap hvor alle er velkomne. Dette går godt overens med den kristne grunntanken om at alle er skapt av Gud og derfor er like velkommen inn i Guds rike. Jeg tolker dette slik at alle barn kan inkluderes i trosopplæringen, siden Guds kall til frelse gjelder for alle mennesker.

Bredden av de dømte kan være svært ulik fra sted til sted. Menigheten oppfordres til skaffe kunnskap om barna og ungdommene i lokalmiljøet, og hva som særpreger dem. "En kartlegging av menigheten og lokalmiljøet vil være nyttig med tanke på trosopplæring og andre felt av menighetens virksomhet" (Kirkerådet 2010, s. 38). Videre avsnitt i

Trosopplæringsplanen skisserer forslag til hvordan et slikt arbeid kan utføres.

Trosopplæringsplanen legger spesielt vekt på viktigheten av at tiltakene favner bredden av den gruppen tiltakene er beregnet for. "Det er avgjørende at de enkelte tiltak må ha potensial til å romme bredden av gruppen de retter seg mot" (Kirkerådet 2010, s. 38). Kartleggingen skal benyttes til å utforme og utvikle det lokale planarbeidet. I praksis er det ikke mulig å skaffe seg oversikt over hvert enkelt barn som bor i området. Ved å evaluere f.eks. ved bruk av statistikk blir et individ til et tall. Analysen vil derfor bli en gruppeanalyse.

En mulig konsekvens av at menighetene skal ta hensyn til sine lokale forhold, er at enkelte grupper kan stå uten relevante tiltak. Dersom det for eksempel finnes få småbarnsfamilier i området vil tiltak for å nå de eldre barna kunne bli prioritert i planarbeidet. Dermed kan dette føre til at mindre grupper blir nedprioritert og følgelig miste eller mangle egnede tiltak.

For å oppsummere: Trosopplæringsplanen regner barndomsårene som 0-12 år. På slutten av barndomsårene begynner barna å bevege seg inn i ungdomsfasen. Det er derfor noe uklart på hvilken alder barndomsårene egentlig slutter. Trosopplæringsplanen er ikke entydig på hvilke barn som skal omfattes av trosopplæringstiltakene: Uklarheten ligger i at "bredden av årskullene" ikke er samsvarende med andelen dømte i årskullet. På steder med en lav andel dømte kan dette få konsekvenser for menighetenes trosopplæring. Menighetene oppfordres til kartlegging av sitt lokalmiljø for å benytte resultatene til utvikling av trosopplæringsarbeidet. På denne måten blir barn sett på som lokale barn - i motsetning til et tenkt barn uten kontekst.

4.2 Hvordan forstås barndom og barns egenskaper i Trosopplæringsplanen?

I teorikapitlet har jeg gjort rede for ulike tolkninger av begrepene barn og barndom. I dette underkapitlet vil jeg se nærmere på hvordan Trosopplæringsplanen ser på barns egenskaper og hva som kjennetegner *barndom*. I avsnitt 4.2.2 om barnet som et helt menneske vil jeg analysere hvordan Trosopplæringsplanen fremstiller barns væremåte, og hvilke forutsetninger de har for å motta kunnskap. I avsnitt 4.2.3 vil jeg analysere hvordan Trosopplæringsplanen ser på barnet i familien og hvilken plass det har der. I avsnitt 4.2.4 vil jeg gå inn på barnets utvikling og se på hvordan Trosopplæringsplanen fremstiller barnet på de ulike alderstrinn.

4.2.1 Barnet i diakonien

Diakonien er uløselig knyttet til trosopplæringens mål om å bidra til livstolkning og livsmestring. Trosopplæringen skal gi rom for å utvikle et trygt selvbylde, etablere relasjoner, utfordre til tjeneste og til livsutfoldelse for hele mennesket – med bruk av ulike sanser, evner og uttrykksmåter. Alle har behov for å bli møtt med nestekjærighet og omsorg i glede og sorg. Alle barn og unge skal bli møtt og tatt vare på som de er. Det må være naturlig og selvfølgelig å dele livets sårbarhet med hverandre og samtale om livsspørsmål og de utfordringer og kriser livet gir. For å uttrykke sorg og vonde følelser, kan språk, symbolhandlinger og sjelesorg være måter å medvirke til hjelp og støtte på. (Kirkerådet 2010, s. 30)

Her går det blant annet frem at barn bør sees på som fullverdige mennesker. Menneskeverd er en sentral tanke i Trosopplæringsplanen. Hovedgrunnene til dette, er kirkens syn på det enkelte menneske som ukrenkelig og skapt av Gud. Mennesket som skapt i Guds bilde omtales bl.a. i listen over undervisningsemner knyttet til den første trosartikkelen (Kirkerådet 2010, s. 16). Her står det at menneskeverd og menneskesyn er sentrale undervisningsforutsetninger. Mennesket som ukrenkelig og skaperverket som elsket og holdt oppe av Gud, viser til at Gud elsker alt det han har skapt. Deltakerne i trosopplæringen skal oppleve seg elsket og møtt der de er.

I Trosopplæringsplanen heter det at:

Trosopplæringen må knyttes til barn og unges livserfaring og livstolkning. (Kirkerådet 2010, s. 5)

Trosopplæringsplanen fremholder at barn må bli møtt som hele mennesker. Ulik erfaring fører til ulike forutsetninger for livstolkning og livsmestring. Slik jeg forstår utsagnet sitert over, er

en av konsekvensene at trosopplæringen skal tilrettelegges for barn og unge med psykiske utfordringer. Dette kommer til uttrykk i Trosopplæringsplanen der det står at:

En trosopplæring for alle innebærer at barn og ungdom med nedsatt funksjonsevne eller utviklingshemning opplever tilhørighet og får mulighet til aktiv deltakelse i fellesskapet. Dette gjelder også barn og ungdom som ikke har synlige vansker, men som lever i en vanskelig hjemmesituasjon eller har sosiale, psykiske eller kognitive vansker. (Kirkerådet 2010, s. 18)

Slik jeg forstår Trosopplæringsplanen er ideen om tilrettelegging nødvendig gjort av at de erfaringer barn gjør seg vil påvirke deres evne til å utvikle sitt verdensbilde. Barna tolker seg selv i lys av de mennesker de møter og hendelser i deres liv. For barn med negative livserfaringer kan det være en utfordring å tolke livet i lys av Guds kjærlighet.

Trosopplæringsplanen åpner også for at barn må kunne få uttrykke de negative sidene livet byr på. Trosopplæringsplanen ønsker at barna skal lære at Gud også er til stede i "gode og onde dager" (Kirkerådet 2010, s. 5) og at barna kan uttrykke både klage og takknemlighet til Gud (Kirkerådet 2010, s. 17). Stålsett (2007) mener at kirken må åpne for barnas erfaringer og la dem prege den trosopplæringen som kirken tilbyr. Han åpner for at å benytte bibeltekster som kan oppleves som problematiske. Leenderts (2007, s. 131-139) er skeptisk til å formidle bibelfortellinger som kan stille spørsmål ved om Gud alltid er god og nærværende. Hun mener det er sentralt for kirkens trosopplæring å alltid formidle et budskap som kan skape trygge rammer for barna med de tyngste livserfaringene. For Sæbø (2010) ser dette imidlertid ut til å være noe avhengig av alder. Han mener at små barn trenger trygge rammer og i så henseende å få formidlet et bilde av Gud som alltid er nærværende. De eldre barna har behov for å møte en tilgivende Gud. Dette henger sammen med Sæbøs forståelse av ansvarlig alder hvor barna får møte livets realiteter. (Sæbø 2010, s.42.52)

For å kunne åpne opp for spørsmål knyttet til lidelse og klage velger Trosopplæringsplanen å trekke inn bibeltekster som handler om og stiller spørsmål ved hvorfor lidelse er en del av livet. I oppramsingen av bibeltekster står det blant annet at barna skal lære om Jobs bok samt det tekstmangfoldet som finnes i Salmenes bok. I sistnevnte kommer både positive og negative livserfaringer til uttrykk igjennom "takk og tillit, klage- og lovsang, bønner" (Kirkerådet 2010, s. 17).

En av hovedhensiktene med å drive trosopplæring er at barn og ungdom skal få kjennskap til og relasjon til den treenige Gud. I følge Trosopplæringsplanen er det en fullverdig tro som

vokser inni hvert enkelt døpte menneske. Dåpen handler om en spire til liv og tro, som må utvikles. Kirkerådet (2010) sammenligner dette med barnets tidlige sanseopplevelser og erfaring. Barnet blir født inn i et liv, men ender opp med å lære igjennom sansning og erfaring. (Kirkerådet 2010, s. 4).

4.2.2 Barnet i familien

Barnets plass i familien er stadig i endring, og dette kan få konsekvenser for dynamikken i forholdet mellom menighet og familie. Familien er det første fellesskapet barnet møter, og det er her barn får erfare sitt første samspill med mennesker. Sosialiseringsteorier ser på familien som den primære sosialiseringsarenaen hvor barna internaliserer normer og verdier fra de signifikante andre (Larsen og Slåtten 2010). Trosopplæringsplanen bruker dette som utgangspunkt når det legges vekt på at trosopplæring i stor grad skal foregå i hjemmet og at tro praktisert i hverdagen er en viktig del av trosopplæringen (Kirkerådet 2010, s. 5). I Trosopplæringsplanen står det at "Tros-opplæring er et anliggende som hjem og menighet står sammen om. Kirkens trosopplæring skjer på mandat fra foreldre/foresatte og faddere som har ønsket dåp" (Kirkerådet 2010, s. 3). Jeg ser det slik at internalisering av normer og regler fører til større sannsynlighet for at troen føres videre. Selve ønsket om barnedåp er mandatet fra hjemmet til kirkens trosopplæring.

Foreldrenes plass i trosopplæringen gjenspeiler etter min mening noe av trenden som Frønes (2011) har skrevet om, nemlig at barneoppdragelse har blitt til et prosjekt hvor foreldrene fungerer som barnets trenere og støttespillere. I industrisamfunnet var familien i første rekke en arena for nærhet, mens i kunnskapssamfunnet er det å kunne skape seg selv som individ noe av det viktigste. Som en konsekvens av dette ser foreldrene seg som barnets veiledere, og hovedoppgaven til de pårørende blir å hjelpe barnet til å virkeliggjøre seg selv.

Trosopplæringsplanen gjenspeiler noe av det samme synet da den legger vekt på at hjem og menighet kan bidra til å bygge barnets religiøse identitet (Kirkerådet 2010, s. 5).

Trosopplæringsplanen tar utgangspunkt i at barnet lar seg påvirke av sine nærmeste:

"Familien og hjemmet utgjør de viktigste aktørene for barn og unges oppvekst og utvikling. Foreldrenes/foresattes verdier, livssyn og tradisjoner danner det læringsmiljøet som barna og ungdommene vokser opp i og preges av. Menigheten, foreldre/foresatte og faddere står sammen om oppdraget som oppfølgingen av dåpen innebærer. Det er derfor en viktig oppgave for menigheten å ivareta samarbeid med hjemmet og utruste og motivere til å la kristen tro, verdier og tradisjoner prege livet i

familien. Menighetens trosopplæring må legge til rette for at det utvikles gode relasjoner og godt samspill med familien". (Kirkerådet 2010, s. 27)

I sitatet over mener jeg det ligger en eksplisitt forutsetning om at familiene bør leve et aktivt kristent liv. Dette er en forutsetning jeg mener det er vanskelig å kontrollere. Imidlertid fremgår det av sitatet at en av hovedoppgavene til trosopplæringen er å motivere barnas familie til å utøve kristen tro i praksis. Ved at kirken påvirker hjemmet kan hjemmet i neste omgang påvirke barna. Trosopplæringsplanen gir eksempler på tiltak som kan gjøres i hjemmet for å hjelpe foreldrene med å skape et miljø der troen kan utvikle seg. Disse tiltakene retter seg i første omgang mot barn i alderen 0-5 år (Kirkerådet 2010, s. 19-20). Dette fremgår av følgende sitat:

"Det sentrale fokuset disse årene er informasjon og samarbeid rundt dåpsdagen og dialog om hvordan hjemmet, faddere og menigheten kan samarbeide om oppfølging av dåpen. Å støtte foreldrene/foresatte og motivere dem til å innarbeide vaner der tro praktiseres i hjemmet, gjennom aftenbønn, bord bønn, høytidsmarkering og dåpsdagsmarkering, er sentrale målsettinger" (Kirkerådet 2010, s. 19-20).

Foreldremedvirkning under utførelse av tiltak i menigheten er også en måte som Trosopplæringsplanen bruker for å stimulere foreldrenes trosliv. På den ene siden kan foreldrenes nærvær ha positiv virkning på barnets deltagelse i menigheten. Frønes (2011) skriver om hvordan barna ser til foreldrene for å få veiledning. Foreldrenes medvirkning kan i så fall stimulere barn til aktiv deltakelse. På den annen side kan foreldrenes nærvær representere en utfordring. Etterhvert som barna blir eldre og nærmer seg ungdomsfasen utgjør de jevnaldrende en viktig referanseramme. I følge Frønes (2011, s. 130-133) får jevnaldrende barn stadig mer å si for måten barn oppfatter verden på. Dette har sammenheng med at barn tilbringer mer tid på skole og i barnehage. Trosopplæringsplanen tydeliggjør dette ved å legge vekt på at de eldste barna kan stille spørsmål ved hjemmets verdier (Kirkerådet 2010, s. 21).

4.2.3 Barns utvikling

Trosopplæringsplanen forventer at barna skal følge en normativ utvikling. Dette framgår blant annet av følgende:

I det følgende gis en beskrivelse av hva som særpreger ulike aldersgrupper, og forslag til fokus, omfang og tiltak for de ulike aldersgruppene. Målet er å gi felles impulser til menighetenes idéutvikling og bidra til etablering av tiltak som kan bli bredt innarbeidet i kirkens trosopplæring. (Kirkerådet 2010, s. 19)

Her legger Trosopplæringsplanen opp til at menighetene skal ha en felles ramme for sine tiltak. Imidlertid ser jeg at det ligger spenninger i teksten. Spesielt gjelder dette for aldersgruppen 0-5 år:

Kontakten i forbindelse med dåp er et godt utgangspunkt for samvirke mellom menighet og hjem gjennom hele oppveksten. Det sentrale fokuset disse årene er informasjon og samarbeid rundt dåpsdagen og dialog om hvordan hjemmet, faddere og menigheten kan samarbeide om oppfølging av dåpen. Å støtte foreldrene/foresatte og motivere dem til å innarbeide vaner der tro praktiseres i hjemmet, gjennom aftenbønn, bordbønn, høytidsmarkering og dåpsdagsmarkering, er sentrale målsettinger. (Kirkerådet 2010, s. 19-20)

I dette sitatet er det foreldrene som har hovedfokus. Barnet blir i første omgang sett på som en del av familien. Slik jeg forstår det er dette sitatet i første omgang knyttet til tiltak i forbindelse med dåpsdagen. I hele dette sitatet og også i det som videre er skrevet om denne aldersgruppen kommer det som særpreger barna i bakgrunnen – og det ser ut som om barnet har falt ut av "Anbefalt oppbygging av en systematisk trosopplæring" i kapittel 4, til fordel for familien sin. Siden Trosopplæringsplanen mener at det er familien som skal lære barnet å tro tolker jeg dette som at det her ligger en føring om at barnet kun lar seg påvirke av sine nærmeste. For å se dette i perspektiv mener jeg at det vil være viktig å ta utgangspunkt i barnet som et sosialt individ. Øia og Fauske (2010, s. 45) anser barn for å være som sosiale fra fødselen av og mener de også har evnen til å kommunisere med omverdenen.

Foreldre og faddere har hovedansvaret for den religiøse oppdragelsen av sine barn. Slik jeg forstår denne tankegangen ligger det her en føring som sier noe om at barnet ikke kan være alene uten en pårørende til stede. En baby kan ikke klare seg alene. Derfor er det naturlig at babyene har med seg pårørende under tiltakene. Når barna begynner i barnehage er de i større grad overlatt til andres ansvar. Dette mener jeg kan overføres til kirken og deres samlinger. Når barna blir eldre er de ikke lenger like avhengig av å være sammen med familien sin. Imidlertid, siden trosopplæringen skjer fordi foreldrene har ønsket dåp, forutsetter Trosopplæringsplanen at samarbeidet med familien er på plass.

Som jeg nevnte overfor kan barna sees på som sosialt kommuniserende helt fra fødselen. Bjerke (2010) skriver om barns medvirkning og hun legger vekt på at barna skal kunne uttrykke seg om forhold knyttet til seg selv og sitt liv. Jeg kommer tilbake til dette under i avsnittet om barns medvirkning senere i oppgaven. Her nevner jeg det først og fremst for å illustrere at barna kan ha sin egen stemme allerede i svært ung alder.

Dersom vi ser på listen over kjernetiltak samt forslag til andre tiltak knyttet til denne aldersgruppen kommer det frem et noe annet bilde, blant annet finner vi tiltak som trilletreff og småbarns sang. Slike tiltak mener jeg legger til grunn at barn er kreative og ønsker å utforske den verden de lever i.

Som skrevet i teoridelen knyttes det ulike forventninger til barna i denne aldersgruppen. Bjerke (2010) beskriver barnehagebarn som svært aktive deltakere i sine liv. De fremstår som og utfordres til å ta selvstendige valg og de fremstilles som flinke, sosiale lagspillere. Etter min oppfatning ligger det uforenlige spenninger mellom Trosopplæringsplanens tolkning av småbarnsfasen og Bjerkes (2010) oppfatning av denne aldersgruppen. For dersom familien får hovedfokus og barnet forsvinner i bakgrunnen vil det være utfordrende for menighetene å ta små barns medvirkning på alvor.

Fowlers (1987) teori om den grunnleggende troen før barnet får språk ligger nær opp til Trosopplæringsplanens forståelse av barnet når det døpes. Også når det gjelder barnets evne til undring over mysteriene i den kristne tro, ligger Trosopplæringsplanen nær Fowlers teori. Imidlertid tar ikke Trosopplæringsplanen hensyn til neste fase i trosutviklingen, der fortelling spiller en viktig rolle. Siden barnet som synlig deltaker mangler i avsnittet om aldersgruppe (Kirkerådet 2010, s. 19-20) virker det på meg som om Trosopplæringsplanen regner med at barnet først kan ta imot fortellingene fra skolealder.

På andre steder i Trosopplæringsplanen gis det imidlertid annet bilde av småbarn. Et eksempel på dette er praksisfortellingen om treåringene:

Syv treåringer kom til adventssamling. Julekrybben med trefigurer sto klar til å bli presentert for oppmerksomme treåringer. «Dette er den hellige familien – og her er Jesusbarnet.» Jesusbarnet ble tatt forsiktig ned fra hylla. Barna ville holde babyen i tur og orden før den ble satt ned i midten. «Babyen grine isse mer nå,» kom det fra ei lita jente. «Dette er mammaen, Maria.» Noen klappet Maria. «Mamma,» hvisket en liten gutt undrende. «Mamma,» gjentok sidemannen litt høyere. Så kom det: «Å passa på.» Flere av barna gjentok: «Passa på.» Josef ble plassert like ved siden av Maria. «Her er pappaen, Josef.» «Pappa» – de smattet på ordet alle sammen. «Å passa på ...» kom det fra den samme jenta. De andre gjentok. Slik ble alle figurene tatt ned en etter en: gjeter, sau, esel, konger. For hver figur sa barna: «Å passa på.» Dette var treåringenes undring rundt julekrybben. Gud kom ubeskyttet og enkelt og ble en av oss. Barna viste vei dypere inn i julens mysterium denne dagen (Kirkerådet 2010, s. 8).

Her viser Trosopplæringsplanen at små barn har evner til å undre seg over troens mysterier. Dette er viktig siden Trosopplæringsplanen mener at praksisfortellingene "peker på sentrale anliggender for en fornyet trosopplæring" (Kirkerådet 2010, s. 7). Dersom fokusområdene for

de ulike aldersgruppene er ment å romme de mest sentrale prinsipper og forventninger til barna, samsvarer de med bildet som praksisfortellingen formidler. Det hadde vært hensiktsmessig at det hadde blitt tydeliggjort at det er barna som er fokus for undervisningen. Jeg legger også merke til at Trosopplæringsplanen unnlater å omtale barns utvikling i denne fasen: Et barn på 5 måneder er ganske annerledes enn et barn på 5 år men dette har Trosopplæringsplanen ikke kommentert. Det ser for meg ut at Trosopplæringsplanen regner med at som barna blir stående i fasen for primær tro helt til 5 årsalderen. Barnets tilegnelse av språk får konsekvenser for hvor aktive barn er og dette står det heller ingenting om i Trosopplæringsplanen. For denne aldersgruppen mangler det i beskrivelsen av undervisningen en anerkjennelse av barnets utvikling.

For aldersgruppen 6-12 år ligger det flere forventninger til hva som kjennetegner barna. I beskrivelsen av fokusområdet for 6-12 åringene trer barnet i større grad frem som et aktivt og i økende grad selvstendig individ. Barna blir sett på som utforskende og lekende. Det ligger en tanke her om at barna er mer motivert til å lære nye ting. Av følgende sitat fremgår det flere av kjennetegnene som barna har. Jeg velger å ta med dette sitatet selv om det er ganske langt. Det er fordi jeg vil komme tilbake til dette avsnittet også under 5.3.

Høyere alder innebærer økt selvstendighet, men samvirket med foreldre/foresatte og familie er fremdeles viktig i barndomsårene. Fortsatt er tro som praktiseres i familien et grunnelement i barnets trosopplæring. I økende grad vil menighetens øvrige fellesskap og det å bli kjent med kirken være viktige ressurser i samspill med hjemmet. Nye arenaer åpnes for barna gjennom skole og økt aktivitetsnivå på fritiden. Å skape rom for åndelig liv og læring gjennom fortellinger, sanger, lek og utforskning er sentralt. Samtidig må barna gis mulighet til å erfare ro og nærværet av det hellige i sine liv. Undringen over mysterier og symboler kan være viktige ressurser for barns åndelige utvikling. Dette er år der det å lære og å mestre nye ting er lystbetont for mange. Nye kilder til opplevelser åpner seg når de kan lese selv, og det er spennende å møte andre tradisjoner og kulturer. Barndomsårene er en god tid for å bli kjent med bibelfortellingene og andre typer fortellinger. Det gir god læring å la barna formidle fortellingene videre selv. (Kirkerådet 2010, s. 20)

I denne teksten er barna tydelig tilstede. Slik jeg forstår dette utdraget legger Trosopplæringsplanen vekt på at barna i denne aldersgruppen har økt læringskapasitet. Selv om familien også er nevnt som sentrale trosformidlere er det barnet som omtales. For å sette det på spissen er det barnet som fremstilles her en flink, lekende og vel motivert læringsmaskin.

Grunnlaget for at barns læringskapasitet sees på som større i denne aldersgruppen kan ligge i økt forskning på barna i skolealder. I den freudianske utviklingspsykologien legges det mest vekt på de tidligste leveårene som de mest avgjørende for personligheten til et barn, men med den økende interessen for barn i skolealder har vektleggingen skiftet til at skolealder har fått mer oppmerksomhet (Frønes 2011, s. 25). I sitatet fra Trosopplæringsplanen legges det vekt på at barna i økende grad kan delta mer aktivt og selvstendig. I tråd med Fowlers (1987) teori om den bokstavelige mytiske troen gir Trosopplæringsplanen et bilde av barnet som spørrende og utforskende. Slik jeg forstår det ligger fokuset i første omgang på teoretisk kunnskapslæring. Trosopplæringsplanen nevner mestring som et spesielt ønske for denne aldersgruppen. Mitt spørsmål er om ikke mestringsønsket også er gyldig på andre alderstrinn enn for gruppen 6-12 år.

I Trosopplæringsplanen gjøres det også et poeng av at barnets møte med ulike sosialiseringarenaer utvider dets erfaringshorisont. Som en spesifikk utfordring nevner planen at barn skal kunne erfare roen og det hellige i sine liv. Slik jeg velger å tolke dette ligger det en spenning mellom den hellige roen inne i kirken og de krav som stilles utenfor kirken. Trosopplæringsplanen danner et mer kontrastfullt og nyansert bilde av *skolebarnet* enn av småbarnet. *Skolebarnet* utvikler både sin autonomi og får øvelse i å se og tolke seg selv i samspill med sine medmennesker og felleskap med Gud. Ved at *skolebarna* får erfare både ro og ansvar viser planen at barna både har behov for å bli stilt krav til og å møte det kravløse i å kunne hvile hos Gud.

Etter min oppfatning fremgår det ikke klart av Trosopplæringsplanen hvor lenge barn er barn. Utviklingsfasene kan sees på som dynamiske der overgangene er svært glidende. I så måte er det hensiktsmessig at det ikke settes noen faste aldersgrenser oppad. Kjennetegnene for den eldre delen av målgruppen mener Trosopplæringsplanen at er behovet for løsrivelse fra foreldres normer og styring. Det er nok derfor planen oppfordrer til å skape egne tiltak for denne aldersgruppen.

4.2.4 Sammenfatning

Trosopplæringsplanen legger vekt på at barn trenger å bli møtt med den livserfaring de har med seg inn i kirken. Barna i kirken befinner seg i ulike livsfasener og miljøer.

Trosopplæringsplanen påpeker at ved å møte de ulike sidene av barns livserfaring utøver menighetene omsorg for barna. I møte med barns livserfaring oppfordres

Trosopplæringsplanen til bruk av læring hvor barnet kan benytte alle sine sanser for å tilegne seg kunnskap. Trosopplæringsplanen tar hensyn til dette ved å benytte ulike undervisningsformer. Barnet skaper mening og sammenheng ved å benytte lek. I leken får barnet benytte de ulike sansene og bearbeider det de har lært. Troen formes av de menneskene som barna møter og familien blir sett på som den viktigste areaen for oppdragelse og religiøs læring. I første omgang ser Trosopplæringsplanen på barnet som påvirkelig. Miljøene som omgir barna, og da primært familien, har den viktigste rollen for barnets liv. I avsnittet om barn og utvikling ligger det for aldersgruppen 0-5 år få konkrete forventninger av hva som kjennetegner selve barna. Barnet sees på som påvirkelig av sine nærmeste og ut ifra tiltakene er det mulig å se en tendens til at barna også har behov for å utfolde seg kreativt. Imidlertid mangler anerkjennelsen av at barna utvikler seg mye i løpet av de første leveårene.

Etterhvert som barna blir eldre gir planen uttrykk for at familien får mindre å si for barnets læring, da jevnaldrende utgjør en viktig referanseramme for utforskning av hjemmets grunnleggende verdier. Trosopplæringsplanen ser på barndomsårene, 6-12 år som en viktig tid å bygge inn kunnskap om den kristne troen. Barna forventes å være motiverte til å lære og med økende alder kommer ønsket om økt selvstendighet. Med ønsket om økt selvstendighet oppfordrer Trosopplæringsplanen å skape rom for ro og refleksjon i møte med det hellige. Trosopplæringsplanen tar hensyn til at barna utvikler seg på vei mot ungdomsfasen og oppfordrer til å skape egne tiltak for disse.

4.3 Hvordan forstås undervisning for barn i Trosopplæringsplanen?

Ulik tolkning av barn og barndom får konsekvenser for utforming av undervisningen. Dette gjenspeiler seg i Trosopplæringsplanens avsnitt om trosopplæringsens oppbygging. Her skisseres både læringsmål og forventninger til barnas evne for å tilegne seg kunnskap. I Trosopplæringsplanen, legges det opp til en kombinasjon av ulike undervisningsformer for eksempel lek, forkynnelse og utforskning. Planen legger til rette for å inkludere hele mennesket i læringsprosessen. Barna lærer både ved å være passive observatører og aktive deltakere. Dette viser også at det tas høyde for at barn både trenger å observere og å delta aktivt for å tilegne seg kunnskap (Kirkerådet 2010, s. 18-22).

4.3.1 Undervisning for aldersgruppen 0-5 år

Trosopplæringsplanen forslag til tiltak og undervisningsformer er basert på aldersinndeling. Da det forutsettes at barnet følger en normativ utvikling, tar Trosopplæringsplanen utgangspunkt i at den normative utvikling følges også under planlegging av trosopplæringstiltakene (Kirkerådet 2010, s. 19-22).

I trosopplæringen for aldersgruppen 0-5 år er fokuset å skape et godt samarbeid mellom hjem og menighet. I Kirkerådet (2010) står det bl.a. at:

FOKUS FOR DENNE ALDERSPERIODEN: Å bygge kontakt og samvirke med hjemmet om å etablere ritualer for hverdagene, høytidsmarkeringer og livsriter. Skape fellesskap for barn og familier i menigheten og lokalmiljøet. Utvikle gudstjenester barna/familiene opplever seg hjemme i. Styrke tilhørighet til kirken. (Kirkerådet 2010, s. 19)

Slik jeg tolker dette sitatet bærer det preg av et undervisningssyn basert på hjemmet som den primære læringsarenaen for barna. Fokuset er lagt på undervisning av foreldrene til barna i større grad enn å undervise barna direkte. En teori som kan knyttes til dette er sosialiseringsteori. Frønes (2011, s. 19) skriver om familien som den lille utgaven av det større samfunnet barnet møter. I tråd med denne tankegangen former Trosopplæringsplanen kjernetiltak rundt barnet som en del av familiefellesskapet. Som et supplement til hovedfokus for aldersgruppene har vi praksisfortellingene (Kirkerådet 2010, s. 6ff) Disse er ment som inspirasjon til hvordan undervisningen kan gjennomføres. Et eksempel er praksisfortellingen om treåringene. Her får barna spille hovedrollen og blir fremstilt som de som lærer oss. Slik jeg forstår denne praksisfortellingen fungerer den som en utvidelse av relasjonen mellom små barn og menigheten. Sett i lys av teorier knyttet til barnet som en aktiv deltaker gir Trosopplæringsplanen her en stemme til barna. Slik Stålsett (2007) utfordrer kirken til å la barna fremstå som selvstendige troende subjekter, utfordrer praksisfortellingen menighetene til å tenke kreativt omkring hvordan små barn kan uttrykke seg om sin tro. Dette mangler i avsnittet om undervisning av aldersgruppen. Dersom vi jamfører med Sæbøs tanker knyttet til trosformidling for småbarn åpner han for at kirken må vise barna tillit under deres formulering av sin troshistorie (Sæbø 2010, s.25). Siden praksisfortellingene om treåringene fokuserer på at barna kan gi adekvat uttrykk for sin tro, er det påfallende hvordan barna stilles i bakgrunnen for kjernetiltakene. Som et ledd i kommunikasjonen mellom hjem og menighet står formidling av skriftlig materiell sentralt (Kirkerådet 2010, s. 20). Trosopplæringsplanen oppfordrer blant annet menighetene til å gi foreldrene "materiell til bruk i hjemmet" (Kirkerådet 2010, s. 20). Ved at foreldrene skal videreformidle materialet til sine barn kan

dette hemme barnas religiøse språkutvikling. Undervisning gjennom skriftlig materiell kan oppleves upersonlig dersom familiene ikke er tilknyttet det personlige menighetsfellesskapet. På den annen side er det viktig at menigheten informerer om sitt tilbud. Invitasjoner til arrangementer har vist seg å fungere godt (Høeg og Trysnes 2012, s. 97). Brev direkte til barna bidrar dessuten, slik jeg forstår det, til å flytte barnet frem som den primære mottaker av tilbudet.

4.3.2 Undervisning for aldersgruppen 6-12 år

I aldersgruppen 6-12 år er det barna som er mottakere av kunnskapen. Undervisningen som ble rettet mot foreldre og faddere, blir nå i økende grad rettet direkte til barna. Dette gjenspeiler seg blant annet i sitatet som jeg skrev under avsnittet om forventningene til denne aldersgruppa. Barna blir sett på som aktive og lærevillige. Trosopplæringsplanen legger vekt på dette som en forutsetning for at tiltakene skal fungere. Ettersom barna modnes og leseferdigheter og språk utvikles får barnet en økt evne til å reflektere over verden omkring seg. Imidlertid er det ikke nødvendigvis slik at denne refleksjonen knytter seg til trosspørsmål. Sæbø (2010, s. 69) skriver om barns evne til å meddele seg om sine åndelige opplevelser. Han synes å se et mønster der økt alder innebærer at barna ikke lenger gir like spontant uttrykk for sine åndelige opplevelser. Dette mener jeg kan ha sammenheng med at barnet har større kontakt med jevnaldrende og at åndelighet nedprioriteres til fordel for andre samtaleemner og aktiviteter. Tradisjonell sosialiseringsteori knytter i første omgang de jevnaldrenes påvirkning til puberteten, men teoretikere som Frønes (2011) peker på at barnets økte samvær med hverandre også fører til at dette gjelder på lavere alderstrinn. Dette videreføres også som en tanke i Trosopplæringsplanen, siden det foreslås tiltak som naturlig faller på tidspunkter hvor foreldredeltakelse nedprioriteres, typisk sommerleir. Som et resultat av dette oppfordres blant annet kirken til å legge tiltakene til etter skoletid og i ferier.

Utvikling av systematisk undervisning i form av kurstilbud etter skoletid, skoleferieopplegg, tilbud på planleggingsdager og i helger vil være tjenlig i denne fasen. Det vil både kunne gi en kontinuerlig læringsprosess og videreutvikle kontakten med barna og familiene deres. (Kirkerådet 2010, s. 21)

I tillegg til dette gjør Trosopplæringsplanen et poeng at menighetens øvrige medarbeidere og menighetens fellesskap i økende grad kommer til å spille en rolle for barnas utbytte av samværet (Kirkerådet 2010, s. 20).

Trosopplæringsplanen skriver om hvordan barnets evne til å innhente kunnskap på egenhånd er en viktig faktor i utformingen av undervisningen. Et eksempel på dette er følgende sitat:

Nye kilder til opplevelser åpner seg når de kan lese selv, og det er spennende å møte andre tradisjoner og kulturer. Barndomsårene er en god tid for å bli kjent med bibelfortellingene og andre typer fortellinger. Det gir god læring å la barna formidle fortellingene videre selv. (Kirkerådet 2010, s. 20)

Her vises det spesifikt til barns måte å møte kunnskap på. Barna har behov for både å observere og å formidle det de har lært. Dette gjelder ikke bare i ren tekstkunnskap.

Trosopplæringsplanen legger også til rette for at barna kan tilegne seg kunnskap ved hjelp av lek og bruk av kroppen.

Å skape rom for åndelig liv og læring gjennom fortellinger, sanger, lek og utforskning er sentralt. Samtidig må barna gis mulighet til å erfare ro og nærværet av det hellige i sine liv. (Kirkerådet 2010, s. 20)

Av dette sitatet fremgår, slik jeg forstår det, at både observasjon og aktiv deltakelse er sentralt. Her kommer eksempelfortellingene inn igjen. Dramafortellingen på gudstjenesten knyttet til pinse, åpner for lek og humor også i gudstjenesten (Kirkerådet 2010, s. 10). Her dannes det en helhetlig opplevelse, et spill for åpne sanser.

Avsnittet som omhandler barndomsårene (Kirkerådet 2010, s. 20-21) er gir et klarere bilde av at barn faktisk gjennomgår en utvikling. Det tas hensyn til både de yngre og de eldre *skolebarna*. De eldre barna går fra å være barn til å være ungdommer, og

Trosopplæringsplanen foreslår å danne egne tiltak for dem:

Mot slutten av denne perioden begynner barna å orientere seg i retning av ungdomsalderen. De er ikke barn og ikke ungdom. Menighetene utfordres til å utvikle egne tiltak for disse eldste barna. Puberteten innebærer fysisk og psykisk utvikling. Prosessene med løsrivelse, arbeid med egen identitet og økt selvstendighet i forhold til hjemmets verdier intensiveres i denne perioden. Den unge er ofte sårbar og søkende, og har behov for bekreftelse. Venner er viktige, og sammen med dem utforskes verdier og valgmuligheter. Dette innebærer også økt refleksjon rundt religiøse og eksistensielle spørsmål. Ytre påvirkning i form av musikk, film, mote, internett og andre medier er viktige redskap for utvikling av selvbevissthet hos mange. Det stilles større krav og legges sterkere vekt på prestasjoner. Å bidra til trygghet på egen verdi og egne ressurser er god livshjelp i denne perioden. (Kirkerådet 2010, s. 21)

Her fremgår det altså at undervisningen for de eldste barna i aldersgruppen 6-12 år får et noe annet preg enn undervisningen for de yngre barna. Slik jeg forstår det legges det fokus på å skape trygghet på kristen identitet og kristen livstolkning. Dette har sammenheng med at løsrivelsesprosessen fra foreldrene og deres verdigrunnlag er viktig for dem. For kirken er det

her en utfordring å bidra til fortsatt forankring i den kristne tro. Undervisningen får et mer reflekterende utgangspunkt hvor religiøse og eksistensielle spørsmål bør få rom.

Trosopplæringsplanen legger altså ikke bare vekt på venners påvirkning men ser mediene som en viktig sosial aktør. Dette samsvarer med måten Frønes (2011) ser mediene som en del av primærsosialiseringen. Som jeg skrev i teoridelen kan mediens bilde av virkeligheten komme i konflikt med kirkens verdier og virkelighetstolkning. Ikke minst kan medias omtale av kirken få konsekvenser for barnas oppfatning av det å være kristen. Dersom kristne omtales positivt kan dette gjøre det lettere å stå frem som kristen. Negativ omtale av kristne kan gjøre det vanskelig for barn og unge å bli trygge på egen identitet. I sitatet over legger Trosopplæringsplanen også vekt på viktigheten av at de unge får en trygg identitet. Med Hanna Montana som eksempel skriver Frønes (2011, s. 45-46) om hvordan mediene har bidratt til å skape fasen *tweens*. Ved at mediene produserer egne filmer og serier for denne aldersgruppen dannes et bilde av det store barnet som en liten voksen. Trosopplæringsplanen på sin side, oppfordrer menighetene til å la barna slippe til med sine betraktninger omkring livet de lever.

4.3.3 Kirken som læringsfelleskap

I Trosopplæringsplanen står det at "Menigheten er et lærende fellesskap der barns, unges og voksnes perspektiver utfyller hverandre på tvers av alder" (Kirkerådet 2010, s. 5). Av dette sitatet går det frem at alle som tilhører menigheten er viktige medlemmer. Dette underbygges også av følgende sitat: "Kirkens *vi* i Den norske kirke består av et stort antall medlemmer som til sammen utgjør et fellesskap som fremtrer på ulike måter i ulike situasjoner fra sted til sted" (Kirkerådet 2010, s. 7) og:

Med mennesker i ulik alder, med ulike ressurser og funksjonsevne, kjønn, legning, bakgrunn, kultur og etnisitet har enhver menighet mulighet i seg til å være et mangfoldig læringsmiljø for alle dem som på grunn av dåpen hører til der (Kirkerådet 2010, s. 7).

Slik jeg tolker disse sitatene utgjør kirkens læringsfelleskap et mangfold av perspektiver og mennesker som har ulike livshistorier og ulike forutsetninger. Dette danner en helhet hvor perspektiver møter hverandre, og tro og tradisjoner har potensiale til å bli overført til nye generasjoner. Trosopplæringsplanen benytter måten disiplinene lærte å kjenne Jesus på som eksempel på hvordan slik overføring kan skje i praksis (Kirkerådet 2010, s. 5).

Disiplene som gikk sammen med Jesus er gode forbilder på vandrere på troens vei. De ble kjent med Jesus ved å være sammen med ham, fikk undervisning, gjorde egne erfaringer og deltok i arbeidsfellesskapet. Slik fikk de oppleve tilhørighet og utvikle sin identitet som disipler. (Kirkerådet 2010, s. 5)

Trosopplæringsplanen viser i dette sitatet hvor viktig det er med personlig kontakt mellom kristne. Ved at kristne utveksler erfaringer av levd liv kan dette bidra til at barna kan erfare kristentroen som relevant for sitt eget liv.

Siden kirken utgjør et så rikt mangfold velger jeg å se på kirkens felleskap som et samfunn. Sett i lys av sosialiseringsteori fungerer sosialisering som utdanning av samfunnsdeltakere. Frønes (2011, s. 19) skriver om hvordan sosialisering som samfunnsmessiggjøring er en forutsetning for at et samfunn skal bestå. Med samfunnsmessiggjøring mener Frønes bl.a. videreformidling av normer og tradisjoner. Dersom ingen ønsker å videreføre felleskapets oppgaver og tradisjoner, vil ikke felleskapet kunne bestå. Det er derfor kunnskapsformidling utgjør stammen i trosopplæringen. Jeg mener at Trosopplæringsplanen er inne på den samme tanken i følgende sitat:

Barn er en viktig del av felleskapet fordi det er barna som er kirkens fremtid. Barna bør oppmuntres til å bidra med refleksjoner knyttet til den kristne troen og dess tradisjoner (Kirkerådet 2010, s. 16).

Trosopplæringsplanen gir ikke bare uttrykk for at tradisjoner skal overføres, men det fremgår også at man ser nytten av å la barnas stemme komme til uttrykk. Et eksempel på et sted der tradisjoner videreformidles er gudstjenesten som et lærende felleskap:

..Gudstjenesten er menighetens hovedsamling og er i tillegg til et trosfellesskap også et læringsfellesskap. Vi lærer gjennom ulike uttrykksformer som tekster, liturgi, bønner, salmer, kunst og symbolhandlinger. Kirkerommet er et annerledes rom som åpner for læring som binder sammen kunnskap, praksis og fellesskap. Gudstjenesten har dermed en sentral plass i menighetens trosopplæring (Kirkerådet 2010, s. 29).

Gjennom gudstjenesten som kirkens hovedsamling formidles tradisjoner og forkynnelse til menigheten. Overføring av tradisjoner og ritualer skaper en form for identitet. Dette ser Trosopplæringsplanen på som viktig, nettopp på bakgrunn av at vi lever i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn (Kirkerådet 2010, s 3). Her nevner Trosopplæringsplanen spesielt utfordringen ved at samfunnet oppfordrer til religionsdialog. Innflytelse fra andre religioner kan føre til at barna blir utrygge på hvordan de skal forholde seg til sin tro. Jeg mener Trosopplæringsplanen imøtegår denne utfordringen ved å oppmuntre til at barn og unge får

dele av sin livserfaring og får reflektere sammen over religiøse temaer. Sett i lys av Stålsett (2007) utgjør barns perspektiv en viktig forutsetning for at menigheten skal kunne bestå.

Trosopplæringsplanen utfordrer menighetene til å tenke over hva det vil si at barn og voksne er likeverdige. Det finnes eksempler i planen på at barna lærer de voksne, og det finnes eksempler på det motsatte, at barna tar imot undervisning og rettleidelse fra de voksne. Planen utfordrer menighetene til selv å reflektere over hvilke utslag tanken om gjensidighet skal gi i deres menighet (Kirkerådet 2010, s. 8).

I Trosopplæringsplanen er det en forutsetning at barna ønsker å lære og kan motiveres til læring. I alle praksisfortellingene ligger det som eksempler tiltak hvor barn og unge deltar og gir respons. Imidlertid mangler det noe i planen om utfordringer dersom grupper ikke lar seg motivere til læring. Dette kommer jeg inn på i avsnittet om barns medvirkning.

4.3.4 Barns medvirkning

Trosopplæringsplanen gjør et poeng av at barn skal få lov til å være aktive deltagere, uavhengig av deres funksjonsnivå. Historien om Chris er en illustrasjon av dette poenget. (Kirkerådet 2010, s. 6-7). Selv om Chris er konfirmant og dermed aldersmessig står utenfor denne avhandlingen, er han likevel relevant. Dette fordi prinsippet om inkludering er uavhengig av alder. Chris er dessuten den eneste som har fått en individuell historie i Trosopplæringsplanen:

I en konfirmanttime tidlig på høsten sto Chris i sakristiet. Han hadde en lett hjerneskode og syntes det var spennende å utforske kirka. Hva var det som befant seg i det store skapet? Der sto mange sølvbeger og en liten boks med små brød. «Kan æ få smak?» spurte han. Klart det! Han smakte på brødet. Han ble kjent med fortellingen om den første nattverden. Chris hadde aldri deltatt i nattverdfeiring før. En tid senere bød anledningen seg. Han tok i mot brød og vin, og kom og satt seg. Da kom spørsmålet umiddelbart: «Trur du æ en gang kan få del ut brødet sånn som presten gjør?» På fastegudstjenesten en kveld i februar sto Chris sammen med presten og delte ut brødet med ordene: «Dette er Jesu legeme». Han var godt forberedt. Han strålte! Han gjorde det med alvor, glede og verdighet. På konfirmasjonsdagen var det han som gikk først med prosesjonskorset. (Kirkerådet 2010, s. 6)

Til tross for sin hjerneskode, uttrykker han ønske om å få - og gis - plass og rom til å delta med hele seg i en viktig handling: Han får dele ut nattverdsbrødet under en gudstjeneste. Denne praksisfortellingen regnes som et mønster for hvordan alle skal inkluderes i trosopplæringen.

Kirken oppfordres til å ta barnas initiativ på alvor. Et eksempel på dette, er også tatt inn i Trosopplæringsplanen. Barn reagerer på urett, og får lyst til å hjelpe, illustrert med praksisfortellingen om ungdommene som startet pengeinnsamling for å avhjelpe forholdene i en flyktningleir (Kirkerådet 2010, s. 11). Selv om denne fortellingen handler om ungdommer regner jeg med at prinsippet er like relevant for barn.

Når det gjelder barns rett til medvirkning, tas det utgangspunkt i at barna skal få muligheter til å gi uttrykk for og bestemme hvordan gudstjeneste og arbeid skal gjennomføres. Dersom barn skal medvirke, kommer det an på måten Trosopplæringsplanen tolker ordet medvirkning. Vil det si at barna kan få lov til å planlegge og å utforme aktiviteter på egenhånd, eller vil det si at det bare er barnas innspill, f.eks. via foreldrene sine, som gjør seg gyldige? I Rammeplan for barnehagen er det lagt vekt på at barn skal ha medvirkningsrett i alle barnehagens planlagte tiltak (Bjerke 2010, s. 189). Medbestemmelse, og selvbestemmelse er to sentrale ord her. Det går an å se på medvirkning som rett til å velge å delta eller ikke, rett til egen autonomi, eller rett til å påvirke hvordan tiltak skal gjennomføres. Trosopplæringsplanen legger vekt på begge deler, da den ønsker å forme barna til selvstendige mennesker som tenker og nytolker kristen tro. Dette ser vi på de mange utsagnene omkring hvordan barna gis oppfordring til å uttrykke troen i eget språk (se f.eks. Kirkerådet 2010, s. 9).

For at barna skal oppmuntres til å bli aktive kirke- og samfunnsdeltagere, oppmuntrer Trosopplæringsplanen til å legge vekt på konkrete handlinger som gir uttrykk for troen. Et slikt grep er bl.a. å la barna formidle det de har hørt og lært. Skildringen fra pinsegudstjenesten der drama og lek er en sentral del, åpner nettopp for slike handlinger (Kirkerådet 2010, s. 10). Trosopplæringsplanen oppfordrer igjen og igjen til at de voksne må hjelpe barna å utvikle sitt eget språk for troen. Dette handler om mulighet for livstolkning og livsmestring på kristent grunnlag. Her har Sæbø (2010, s.27-42) en utfordring til kirken, nemlig spørsmålet om barnet - før det har språk for sin tro - egentlig bærer en skult visdom og tro i sitt selv. Ved at barna får bruke sine egne begreper, uten at voksne griper inn og leder deres språk i den retningen og med de ordene de voksne mener er rett, kan det komme fram andre syn på fortellinger og trossituasjoner.

Kirken gir utfordringen til barn og ungdom til å være aktive deltagere.

..Menigheten skal utvikle en relevant trosopplæring som deltakerne har eierskap til og motivasjon for å delta i. Alle barn og unge har ressurser å bidra med i form av ideer og ønsker, kunnskap og engasjement. I arbeidet med menighetens lokale

trosopplæringsplan må en derfor legge til rette for reell medvirkning i ledelse, planarbeid, gjennom føring og evaluering av trosopplæringen. Medvirkning ivaretas både gjennom pedagogiske metoder og organisatoriske tiltak. (Kirkerådet 2010, s. 28)

I dette sitatet mener jeg at ordet *medvirkning* betyr medbestemmelse. Barn og unge skal få øve innflytelse på utformingen av trosopplæringen i sitt lokalmiljø. Her viser planen at den har tillit til at barn og unge vet hva de ønsker og at de ønsker å gi uttrykk for dette. Barns grad av medvirkning er ment å øke med alderen. For aldersgruppen 0-5 år står det ingenting i Trosopplæringsplanen om at de skal ha rett til å medvirke. Sett i lys av Bjerke (2010) mener jeg dette er påfallende. Bjerkes artikkel omhandler nettopp barnehagebarn og disse er yngre enn 6 år. Når det står i Rammeplan for barnehagen at aldersgruppen 0-5 år skal få medvirke i sin hverdag er dette i kontrast til Trosopplæringsplanens taushet på samme punkt.

Når det gjelder barna fra 6-12 år står det at " Utfoldelse gjennom ansvar og oppgaver er en god måte å lære på i menighetens fellesskap og i hjemmet." (Kirkerådet 2010, s. 21). Her beskriver Trosopplæringsplanen utøvelse av ansvar primært som en læringsprosess. Jeg tolker det dit hen at et barns medvirkning i denne aldersgruppen dreier seg om konkrete oppgaver. Måten sitatet over er formulert på får meg også til å stille spørsmål om man ønsker å høre barnas synspunkter. Siden ansvar og oppgaver primært blir sett på som et pedagogisk virkemiddel kan barnas stemme komme i bakgrunnen for de voksnes perspektiver. Imidlertid mener jeg å spore en utvikling mot økt medvirkning mot slutten av barndomsårene. I hvert fall står det at puberteten fører til økt selvstendighet og at disse barna bør få mulighet til refleksjon omkring sine livserfaringer (Kirkerådet 2010, s. 21).

For ungdommene etter konfirmasjonen står det i Trosopplæringsplanen at "En del ønsker å bidra i menighetens arbeid som medarbeidere eller ledere. Her vil det være mulig å utvikle tilbud der de unge kan få mulighet til å utvikle seg i samspill med andre" (Kirkerådet 2010, s. 22). Imidlertid forutsetter dette sitatet at menighetene har vært flinke til å motivere til lederansvar tidligere.

Planen påpeker også at det må gis rom for at barna og ungdommene må få lov til å være i kirken, uten å måtte delta. Siden Trosopplæringsplanen ikke legger vekt på lederansvar før etter konfirmasjonsalderen er det her planen uttrykker dette klart "Det er viktig å tenke på at ungdom er en ressurs for kirken, men ungdom må også kunne være i kirken uten å ha ansvar" (Kirkerådet 2010, s. 22).

4.3.5 Barnas undervisning som lek og sansing

Trosopplæringsplanen legger til rette for at barn skal få utfolde seg og lære gjennom å bruke hele seg. Et sitat som uttrykker dette er: "Slik barnet oppdager verden ved å smake, kjenne og sette ord på den, kan troen oppdages gjennom handlinger, ord og fellesskap" (Kirkerådet 2010, s. 5). Ved at barnet bruker sine sanser kan det lære troen å kjenne.

Trosopplæringsplanen foreslår tiltak der leken har en sentral plass (Kirkerådet 2010, s.20). Det at barna får leke, kjenne og sanse materiellet de arbeider med, er en måte å lære på som passer godt inn i barns hverdag. Søbstad (2006) skriver om barnets behov for å benytte leken for å tolke sin tilværelse. Leken handler ikke bare om det sosiale samspillet (som omtalt ved gjennomgang av Frønes (2011) i avsnitt 2.2.3), men ved at barna benytter kroppen fester kunnskap og erfaring seg på en annen måte enn ved ren teoriopplæring. Trosopplæringsplanen viser til at barna både må få utrykke seg selv igjennom lek og bevegelse, men også få erfare det hellige nærvær. Ovenstående sitat kan tolkes slik at det ligger en motsetning mellom bevegelse og lek på den ene side og erfaring av det hellige nærvær på den annen side.

Det finnes imidlertid flere undervisningsopplegg for barn der leken og erfaringen av det hellige nærvær utgjør en helhet. Et eksempel på slike undervisningsopplegg er Den Gode Hyrde Katekese, som er utarbeidet av blant annet Sofia Cavalletti (Brorson 2012). Opplegget er bygget på prinsipper der leken med materiellet er en vei til å forstå de åndelige bildene som forkynnes. Det å leke seg fram til, og å prøve seg fram til nye tolkninger av livets store spørsmål, er en vei inn i tro og dypere forståelse av hvem vi selv er som mennesker. Frønes (2011, s. 126-133) skriver om hvordan leken fungerer som en simulator for livet: Barn som leker får utforsket seg selv og andre samtidig som de får møte og ta stilling til andres livstolkning.

Ifølge Fowlers (1987) teori er de små barna alle sine instinkter. De sanser med hele kroppen og er i øyeblikket. Slik Fowler legger vekt på den tidlige erfaringen barn gjør av tro vil det være spesielt viktig å bygge læringen under de første leveårene spesifikt omkring konkrete sanseopplevelser. Trosopplæringsplanen foreslår høytidsverksted som tiltak. (Kirkerådet 2010, s. 21). I høytidsverkstedet får barna oppleve og delta med hele kroppen. Dette er i tråd med Fowler's teori (Fowler 1987). En annen arena der sansene er aktive er nattverden. Vi kan se, høre, smake, berøre og bevege oss. Slik kroppen får næring ved å få tilført mat, får troen næring ved å motta vin og brød som et konkret uttrykk for fellesskapet med Gud og mennesker. Jeg oppfatter Trosopplæringsplanens praksisfortelling om Chris som god

illustrasjon på bruk av sansene. I denne fortellingen ser vi at Chris får anledning til å sanse bibelfortellingen med hele seg. Han får kjenne, se og ta på, og han får utforske hva brødet og vinen får lov til å bety for ham selv.

4.3.6 Universell utforming og individuell tilrettelegging

Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven § 13 definerer universell utforming slik:

Med universell utforming menes utforming eller tilrettelegging av hovedløsningen i de fysiske forholdene, inkludert informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT), slik at virksomhetens alminnelige funksjon kan benyttes av flest mulig" (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 2013).

Med denne bestemmelsen går det frem at kirken må tilrettelegge det fysiske miljøet slik flest mulig skal kunne benytte seg av de offentlige tilbudene som trosopplæringen er.

Trosopplæringsplanen støtter dette ved å hevde at "Universelt utformede omgivelser vil bidra til at færre personer med nedsatt funksjonsevne trenger særskilt tilrettelegging" (Kirkerådet 2010, s. 29). Ved at barn og unge kan benytte kirkens bygg og nettsider på egen hånd uten særskilt hjelp, kan dette bidra til å skape mestringfølelse hos deltakere med behov for fysisk tilrettelegging. Imsen (2005) skriver om tilrettelegging for elever med funksjonsnedsettelse i skolen, og hun nevner spesifikt bevegelseshemming som eksempel på en funksjonsnedsettelse som trenger tilpasning. Hun skriver at dersom elevene ikke kan komme seg inn i lokalene, vil de kunne gå glipp av læringen som foregår der (Imsen 2005, s. 341-343).

Trosopplæringsplanen poengterer at:

Samtidig som universell utforming er en grunnleggende målsetting, trenger noen barn og unge individuell tilrettelegging og mer ressurser for å få et likeverdig tilbud. Dette gjelder i særlig grad barn og unge med utviklingshemninger og nedsatt funksjonsevne. Ifølge opplæringslova og diskriminerings- og tilgjengelighetsloven skal opplæringen tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte og tilrettelegges slik at elever med funksjonsnedsettelse får likeverdige opplæringsmuligheter. Disse ordningene gir viktige retningslinjer også for kirkens trosopplæring. Det kan bety at det må gis tilbud om egne tilrettelagte sosiale og pedagogiske opplegg, individuell plan og ekstra oppfølging og ressurser. (Kirkerådet 2010, s. 29)

Når Kirkerådet skriver om tilrettelegging trer individet tydelig frem, barn anses for å være unike individer. Dette kan være barn med ulik grad av funksjonsnedsettelse som kan være vanskelig å inkludere i samlinger tilpasset flertallet. Det er også lagt vekt på at tilretteleggingen ikke trenger å skyldes synlige funksjonshemminger. Imsen (2005) Planen

stiller krav til at tilbudet til de med spesielle tilretteleggingsbehov, skal være like fullgodt som tilbudet til de uten spesielle behov. (Kirkerådet 2010, s. 29)

Slik jeg ser individuell tilrettelegging handler det i første rekke om enkelttiltak som bidrar til å inkludere den funksjonshemmede i fellesundervisningen, f.eks. tilrettelagt undervisningslitteratur for synshemmede. Det finnes situasjoner der individuell tilrettelegging handler om å skape tiltak som er rettet mot en smalere gruppe. Det kan også være behov for én til én undervisning, som beskrevet i sitatet over. (Kirkerådet 2010, s. 29)

En annen forståelse av begrepet individuelt tilrettelagt undervisning kommer til uttrykk hos Imsen (2005). Hun skriver at tilpasset opplæring og individuell tilrettelegging ikke bare handler om å tilrettelegge for de såkalt svake gruppene. Undervisningen bør også legge til rette for individuell undervisning for dem som er over gjennomsnittet skoleflinke. Dette kan også ha relevans for trosopplæringen. Barn som kommer fra aktivt praktiserende kristne hjem bærer med seg en helt annen kunnskapsbase enn barn som kommer fra familier der kristentroen ikke praktiseres.

Menigheter oppfordres til å kartlegge hvem som har behov for individuell tilrettelegging. I forbindelse med individuell tilrettelegging utfordres kirken til å skape et samarbeid mellom ulike hjelpeinstanser for å tilrettelegge for det enkelte barnet (Kirkerådet 2010, s. 29). Som et resultat av behovet for individuell tilrettelegging er det utformet en egen plan for trosopplæring for hørselshemmede og døve. Dette er en plan jeg har valgt å ikke analysere, jfr. avgrensninger gjort i kapittel 2.

I praksisfortellingen om Chris møter vi en historie om individuell tilrettelegging i praksis. Dette er den eneste praksisfortellingen som følger en person igjennom ulike tiltak. Det går ikke frem av historien hvilke konkrete tilretteleggingstiltak som ble gjennomført her. Likevel går det implisitt frem at Chris ble møtt der han var, med de utfordringer han hadde. Hans ønsker og behov ble tatt til etterretning og de fikk konsekvenser for undervisningen.

4.3.7 Sammenfatning

I aldersgruppa 0-5 år fokuserer menigheten på å undervise foreldrene til barna. Imidlertid utfordrer Trosopplæringsplanen sitt eget ståsted ved å betone fortellingen om treåringene som toneangivende for undervisningen av små barn. I denne fortellingen blir barnet fremstilt som

lærere og de voksne fremstilt som mottakere. Menighetens kontakt med hjemmet blir i første omgang opprettholdt med bruk av skriftlig materiell. Personlig brev til barna bidrar til å sette dem i fokus for tiltakene.

I aldersfasen 6-12 år fokuserer undervisningen på barna. Fokus er å formidle kunnskap og bidra til at barna lærer om de teoretiske perspektivene knyttet til den kristne tro. For de yngre barna fokuserer undervisningen på bibelkunnskap og kunnskap om kristne tradisjoner. Etterhvert som barna blir eldre oppfordrer Trosopplæringsplanen menigheten til å skape egne tiltak der barna kan få reflektere over de normer og tradisjoner de har arvet hjemmefra. Barna lar seg fremdeles påvirke av familien sin, men venner kommer sterkere inn og blir viktige sosialiseringstansler.

At kirken er et lærende felleskap viser Trosopplæringsplanen ved å poengtere at barn og unges perspektiver utgjør en viktig ressurs for kirken. Voksne og barn kan lære av hverandre. Som forbilde for kunnskapsformidling benytter Trosopplæringsplanen Jesu disipler. Disse lærte ved å oppleve felleskapet med Gud og med hverandre. Overføring og tolking av tro og tradisjon er en forutsetning for at trosfellesskapet kan bestå videre.

I avsnittet om barns medvirkning reflekterer Trosopplæringsplanen over hvordan barn kan være med på å utforme og utføre trosopplæringen. Trosopplæringsplanen tolker i første omgang ordet medvirkning som retten til medbestemmelse. Imidlertid er det lite fokus i barns undervisning på hva denne medvirkningen konkret består av. I aldersgruppen 0-5 år er barns medvirkning helt fraværende. Men i aldersgruppen 6-12 år er ansvar og oppgaver nevnt som et pedagogisk virkemiddel. Dersom vi ser på medvirkning som barns rett til selvbestemmelse mangler dette perspektivet. Imidlertid kan oppfordringen om at barna skal få reflektere over egen tro danner en ramme for barns medbestemmelse.

Universell utforming er en viktig forutsetning for at flest mulig skal kunne benytte seg av kirkens tilbud uten hjelp fra andre. Trosopplæringsplanen poengterer dette ved å trekke inn Opplæringsloven og Likestillings og diskrimineringsloven. Samtidig oppfordrer Trosopplæringsplanen menighetene å legge til rette opplæringen for hvert enkelt barn. I planen fokuseres det på funksjonshemmede og andre med særskilte utfordringer. Planen mangler noe om hvordan det skal tilrettelegges barn som har vokset opp med kristne verdier fra begynnelsen. Disse barna kan trenge en annen form for undervisning enn de som møter kristne livsstil for første gang gjennom trosopplæringen.

5. Konklusjon

Hva sier Trosopplæringsplanen om barnet? Det er på tide å samle trådene fra teori og analyse. Jeg vil svare på hovedproblemstillingen min og reflektere over hvordan oppgaveprosessen har vært. Underveis vil jeg også komme med forslag til videre forskning.

5.1 Hvordan defineres *barn* i Trosopplæringsplanen

I Trosopplæringsplanen definerer barn og unge som aldersgruppen 0-18 år. Jeg mener imidlertid at Trosopplæringsplanen er uklar på hvilken aldersgruppe som tilhører barndommen. I avsnittet som omhandler undervisningsmål og aldersfaser (Kirkerådet 2010, s. 18-22) beskrives hver enkelt aldersgruppe. Overskriften til aldersgruppene samt måten barna omtales på skaper uklarhet om når barndomsfasen begynner og slutter. Barna i aldersgruppen 0-5 år omtales i Trosopplæringsplanen som de første leveårene. Denne tittelen på aldersgruppen, samt lite direkte omtale av barna, skaper etter min forståelse en uklarhet i hvor stor grad denne gruppen kan regnes som fullverdige barn. Fraværet av utviklingstrekk i denne aldersfasen er påfallende siden Trosopplæringsplanen har lagt så stor vekt på utvikling i barndomsårene (aldersgruppen 6-12 år).

I oversikten over undervisningsmål og kjernetiltak for de ulike aldersgruppene (Kirkerådet 2010, s. 18-22), er barndomsårene definert som alderen 6-12 år. Her går det tydelig frem av overskriften at mennesker i alderen 6-12 år er barn i barndomsårene. Avsnittet preges av direkte omtale av barna, og avsnittet omtaler også utvikling fra 6-åring til 12-åring på vei inn i ungdomsårene. Planen viser at det er en glidende overgang til ungdomsårene (13-18 år).

Øia og Fauske (2010, s. 42-49) har valgt å bruke andre betegnelser på aldersfasene.

Aldersgruppen før barnet begynner på skolen omtales som småbarnet, og barna i 6-12 års alderen betegnes som skolebarnet. Jeg mener dette er en mer hensiktsmessig måte å dele inn aldersgruppene på, da barna trer tydelig fram med en gang. Ved at Trosopplæringsplanen regner barndomsårene som de fra 6-12 år mener jeg at det ikke er klart om de første leveårene er inkludert i barndomsårene. Betegnelsen småbarnsfasen for 0-5 åringer kan også problematiseres da små barn kan sees på som mindre viktige enn store barn. Likevel, det å si at det kun er aldersgruppen 6-12 år som tilhører barndomsårene er mener jeg betenkelig. I praksisfortellingene er det imidlertid klarere hvem som Trosopplæringsplanen regner som

barn. I praksisfortellingene om treåringene (Kirkerådet 2010, s. 8) omtales treåringene som barn. Her er Trosopplæringsplanen tydelig på at treåringene også regnes med blant barna.

En annen side av definisjonen på barn er å se på hvilke barn som omfattes av trosopplæringstiltakene. I Trosopplæringsplanens formål står det at trosopplæringen skal være for alle døpte i alderen 0-18 år (Kirkerådet 2010, s.4).

I første omgang ser dette ut som en tydelig avgrensning av hvilken gruppe som Trosopplæringsplanen gjelder for. Imidlertid står det at trosopplæringen skal rette seg mot bredden av årskullene (Kirkerådet 2010, s. 18). Etter min mening ligger det en motsetning her. Når kun 62% av barna født i 2013 er døpt i Den norske kirke, er det en stor del av årskullet som ikke inkluderes i tiltakene. Imidlertid følges det opp i Trosopplæringsplanen ved at trosopplæringen også sees på som "opplæring med sikte på dåp for samme aldersgruppe" (Kirkerådet 2010 s. 5). Dermed kan alle barn inkluderes i trosopplæringen. Jeg mener at Trosopplæringsplanen hadde tjent på en bedre formulering, slik at det klart hadde fremgått at både døpte og ikke døpte barn er omfattet, og har rett til opplæring i forbindelse med fremtidig eller allerede foretatt dåp.

Planen oppfordrer menighetene til å kartlegge sitt lokalmiljø og benytte kartleggingen som grunnlag for utarbeidelse av en lokal plan. Dermed må menighetene forholde seg til de barna som faktisk bor i lokalområdet, til forskjell fra å forholde seg til det de kan lese ut fra befolkningsstatistikken. Dette stemmer overens med Steinsholt og Øksnes teori om at når vi tenker på ordet *barn* så assosierer vi ordet med de barna vi faktisk møter lokalt (Steinsholt og Øksnes 2003).

Jeg konkluderer derfor med at Trosopplæringsplanen ser på barn som mennesker i alderen 0 til ca. 12 år. Selv om barndomsårene omtales som 6-12 år utdyper praksisfortellingene at også barn i de lavere aldersgruppene vil kunne omfattes av Trosopplæringsplanens begrep om barn. Trosopplæring er først og fremst for de døpte, men de som ønsker dåp kan inkluderes i tiltakene. Menighetene oppfordres til å jobbe ut fra sin lokale kontekst og skaffe kunnskap om barna som de har ansvaret for.

5.2 Refleksjoner over Trosopplæringsplanens omtale av barns egenskaper og barns undervisning

Trosopplæringsplanen ser på barnet fra mange ulike synsvinkler. Den fanger opp både det aktive barnet og barnet som passivt observerende. I praksisfortellingene (Kirkerådet 2010, s. 6-11) møter vi stort sett de aktive barna. Her fremstår barna som handlekraftige og reflekterende. Dette gjenspeiles også delvis i undervisningsmålene, spesielt for den eldre delen av aldersgruppen definert som barn. Bjerke (2010) legger imidlertid vekt på at barnehagebarn også skal ha rett til medvirkning. Selv om medvirkningen skal tilpasses modenhetsnivået til barna, bør de ha rett til å kunne ytre seg og være med på å prege trosopplæringen. Sett i lys av barneteologiens perspektiver danner tanken på at barn skal være med å dele av sine livserfaringer og gudstro en av stammene til utvikling av den kontekstuelle teologien. Stålsett (2007) har nettopp poengtert hvordan barns negative livserfaring har vært lite diskutert i teologiske kretser. Både Stålsett og Bjerke viser barna tillit og tror at de kan uttrykke seg om det de står for. Bjerkes artikkel handler ikke om teologi, men prinsippet mener jeg er gjeldende også i teologien. Imidlertid mangler det noe i Trosopplæringsplanen om retten til å utøve selvbestemmelse, eksempelvis at barna kan velge hvilke aktiviteter de vil være med på.

Å dele tro og liv er sentralt i trosopplæringen. I praksisfortellingene møter vi deling og refleksjon over tro, tanker og tradisjoner. Dette deles i fellesskapet med Gud og med mennesker. Nesten samtlige av praksisfortellingene bærer preg av undring over livets store spørsmål. I disse fortellingene fremstilles barna som både lærevillige og ivrige til å dele det de har lært. Holmqvist 2012 skriver om dette og poengterer mangelen på omtale dersom barna ikke følger denne forventingen. Trosopplæringsplanen legger vekt på at barna bør oppmuntres til å dele, og praksisfortellingene speiler den virkeligheten der det skjer. Hva om dette ikke stemmer? Etter som jeg forstår er LETRA et forskningsprosjekt der konfirmantenes læringsbaner blir analysert. Dette kan være med på å belyse om bildet av barn som lærende subjekter stemmer i praksis. Det hadde vært spennende med mer lignende forskning på barna også, det samme som Johnsen (2008) har gjennomført. Hun ble tydelig overasket over fraværet av samtaler knyttet til barnas gudstro i case-menighetens trosopplæringsundervisning. Hun reflekterer over om fokuset på barna som lærende subjekter har fått for mye å si for utformingen av trosopplæringen. Jeg kommer tilbake til dette litt senere.

Trosopplæringsplanen forutsetter at familien praktiserer kristen tro i hjemmet ved bruk av hverdagsritualer etc. Siden trosopplæringen utføres av kirken på mandat fra foreldre som har valgt barnedåp, blir trosopplæringen et samarbeidsprosjekt mellom hjem og menighet. Imidlertid viser evalueringsrapporten til Høeg og Trysnes (2012) at foreldre ser på kirken primært som en formidler av tradisjon og kultur. Om barnet ønsker å tro på religionen er derimot ikke viktig for foreldrene. Kirkens bruk av ressurser på skriftlig materiell bør vurderes i forhold til de tiltakene materiellet benyttes i. Høeg og Trysnes oppfordrer menighetene til å tenke over hvilken måte de kan gjøre materiellet mer aktuelt i ulike tiltak. På bakgrunn av Frønes' (2011) påstand om at psykologien er blitt allemannseie og foreldrenes rolle har endret seg til veiledere og støttespillere, vil jeg stille spørsmål ved kirkens bruk av skriftlig materiell. Ved at kirken presenterer hjemmet for en fremgangsmåte for å utføre trosopplæring, vil det kunne danne seg et forestilling om at denne fremgangsmåten er den eneste riktige måten utføre trosopplæring på.

Hvilke forventinger som knytter seg til barna varierer med de ulike aldersgruppene. Nordin-Hultman (2004) er skeptisk til bruk av det normerte barnet som standard for utforming av pedagogikken. Spesielt gjelder dette ved evalueringen av barnas prestasjoner.

Trosopplæringsplanens oversikt over undervisningsmål for de ulike aldersfasene er nyttig fordi de tydeliggjør at det er forskjell på barn i ulike aldre. Jeg mener imidlertid at Trosopplæringsplanens direkte fokus på barna mellom 6-18 år gjør at de små barna (0-5 år) kommer i bakgrunnen. Dette mener jeg at strider med Trosopplæringsplanens forutsetning om å anerkjenne aldersgruppen 0-5 år som fullverdige mennesker.

Dersom jeg sammenligner fremstillingen av småbarnsfasen i Øia og Fauske (2010) med Trosopplæringsplanens fremstilling (Kirkerådet 2010, s. 19-20), ser jeg to veldig ulike bilder av barnets utvikling. Dette blir enda tydeligere når jeg inkluderer Fowlers trosutviklingsteori (Fowler 1987, Leenderts 2007). Trosopplæringsplanen fremstiller barnet i småbarnsfasen som en del av familiefellesskapet. Barnet blir ikke omtalt direkte og jeg finner lite omtale av barnets utvikling på dette stadiet. Øia og Fauske karakteriserer de første leveårene som en intens læringsfase hvor barnet får utvidet og testet sine grenser mot familien og andre som omgir barnet. Trosopplæringsplanen nevner ingenting om at de små barna etterhvert begynner å utvikle språk. Imidlertid er dette en viktig faktor for både barns evne til å uttrykke seg, men også for at de lærer å se seg selv fra andres perspektiver. Fowler viser til hvordan barnets begynnende språkutvikling gjør at barnet blir i stand til å tolke omverdenen om enn ved bruk av fantasien. Fortellingene blir viktige for barnet. Trosopplæringsplanen løfter dette frem i praksisfortellingen om treåringene (Kirkerådet 2010, s. 8), men hvordan de konkret skal

undervises er ikke nevnt i trosopplæringsplanens oppbygging. Jeg konkluderer derfor med at Trosopplæringsplanen presenterer to svært ulike syn på aldersgruppen 0-5 år. I planens oppbygning presenteres de som passive, hjelpeløse objekter kun påvirkelige av sine nærmeste, mens i praksisfortellingene presenteres de som lyttende og reflekterende subjekter.

I Trosopplæringsplanen fremstilles aldersgruppen 6-12 år som en alder er utviklingen skyter fart. Barnet utvikler seg fra å være en passiv påvirkelig deltager i familien, til å være et aktivt kunnskapssøkende barn. Undervisningen for denne aldersgruppen reflekterer dette, både ved bruk av ulike sanser og motivering til utførelse av oppgaver i hjem og menighet. Barnets medvirkning omtales her først og fremst som et pedagogisk virkemiddel, men på andre steder i planen omtales barnets medvirkning mer generelt. I møte med bokstavene får barna mulighet til å lese og lære på egenhånd så vel som i fellesskap med andre. Øia og Fauske (2010) fremstiller også denne fasen som fasen der barnet tilegner seg mest teorikunnskap. Siden konsentrasjonsevnen blir forsterket, blir barnet i stand til å være i undervisningssituasjonen lenger. I løpet av "barndomsårene" skriver Øia og Fauske at barna strekker seg mot ungdomsfasen og at de eldre barna fremstår som forbilder for de yngre. Møtet med andre perspektiver enn sine egne, gjør at barna får behov for å reflektere sammen med noen. Trosopplæringsplanen oppfordrer til dette og legger samtidig vekt på at medier kan innvirke på barnas tolkning av hvem de er. Frønes (2011) kaller 10-12-års alderen for *tweens*-fasen og mener at denne fasen i stor grad er medieskapt. Trosopplæringsplanen, på sin side, oppfordrer menighetene til å skape tiltak direkte for denne aldersgruppen. Opplæringen går dermed fra å være praktisk og teoretisk kristendoms-kunnskap til å bli mer intellektuell og involvere tankeprosessene.

Trosopplæringsplanen fremstiller barna som en del av menighetens fellesskap. Planen påpeker at barns, unges og voksnes perspektiver danner en helhet og må kombineres for at læringsfellesskapet skal være komplett. En del av dette fellesskapet er å tilrettelegge for mennesker med ulike funksjonshemninger. På den ene side skriver Kirkerådet om universell utforming som tilrettelegging for at flest mulig skal kunne delta uten individuell tilrettelegging. På den annen side kan mennesker trenge individuell tilrettelegging. Dette kan være alt fra tilrettelagt litteratur for synshemmede, til utforming av egne tiltak for mennesker som ikke kan delta på breddetiltakene. Trosopplæringsplanen benytter praksisfortellingen om Chris som eksempel på tilrettelegging for funksjonshemmede. Det fremgår ikke hva tilretteleggingen egentlig går ut på, men illustrerer at funksjonshemmede bør være en naturlig del av fellesskapet. Universell utforming av trosopplæringen er et eget forskningsprosjekt som

jeg utfordrer andre til å ta tak i. Egentlig hadde jeg lyst til å skrive mer om dette, men jeg ser at det vil være for tøft for meg å gå løs på oppgaven – jeg er inhabil på emosjonelt grunnlag.

5.3 Avslutning

Trosopplæringsplanen gir flere perspektiver på barna enn det jeg har drøftet her. Planen bærer preg av meningsforskjeller som til tider kan være vanskelig å forene. Dette er en analyse av teori og dokument som ikke kan erstatte møte med de virkelige barna. Jeg håper denne avhandlingen kan bidra til fortsatt refleksjon over måten kirken møter barna på. Når alt kommer til alt handler diakoni om møte mellom mennesker. Og barna er like viktige for kirken som oss voksne.

Arbeidet med masteravhandlingen har vært krevende og jeg takker alle som har hjulpet meg på veien mot en fullført masteravhandling – *ingen nevnt og ingen glemt!* Nå ser jeg frem til å dra ut og se om barna oppfører seg slik som det står i teoribøkene og Trosopplæringsplanen at de skal gjøre!

Referanser

Bibelen (2011), Oslo: Bibelselskapet

Birkedal, Erling (2001): *Noen ganger tror jeg på Gud, men-?: en undersøkelse av gudstro og erfaring med religiøs praksis i tidlig ungdomsalder*. Trondheim: Tapir

Bjerke, Lisbeth (2010): "Barns medvirkning", i Øyvind Kvello, (red.), *Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*, (s, 289-210) Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS. Produsert av Norsk Lyd- og blindeskriftbibliotek 2013.

Brorson, Inger Marit (2012): *Den Gode Hyrde Katekese - Norge*. Hentet 9. juli 2014 fra <http://www.dghk.org/>

Cavalletti, Sofia (2009): *Barnets religiøse potensial: beskrivelse av erfaringer med barn fra 3 til 6 år*. Oslo: Den gode hyrde katekese – Norge. Produsert av Norsk Lyd- og blindeskriftbibliotek 2012.

Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven: LOV-2013-06-21-61 Lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne hentet 6. august 2014 fra <http://lovdata.no/>

Fowler, James W. (1987): *Faith, development and pastoral care*. London: Fortress press. Produsert av Norsk Lyd- og blindeskriftbibliotek 2012.

Frønes, Ivar (2011): *Moderne barndom*, 3. utg. Oslo: Cappelen Damm akademisk forlag. Produsert av Norsk Lyd- og blindeskriftbibliotek 2011.

Føllesdal, Dagfinn og Lars Walløe (2000): *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*, 7. utg. Oslo: Universitetsforlaget. Produsert av Norsk Lyd- og blindeskriftbibliotek 2000.

Holmqvist, Morten (2007): *Jeg tror jeg er lykkelig - ung tro og hverdag*. Oslo: Kloster Forlag.

Holmqvist, Morten (2012): Trosopplæring som livsstil?: en analyse av læringssyn i Trosopplæringsplanen, i *Prismet: pedagogisk tidsskrift*, 63, 17-33.

Høeg, Ida Marie og Irene Trysnes (2012): *Menighetenes samvirke med hjemmet: evalueringsforskning på trosopplæringsreformen: rapport 1*. Oslo: Stiftelsen kirkeforskning KIFO notat 1/2012

[https://www.google.com/#q=H%C3%B8eg%2C+Ida+Marie+og+Irene+Trysnes+\(2012\)%3A+Menighetenes+samvirke+med+hjemmet%3A](https://www.google.com/#q=H%C3%B8eg%2C+Ida+Marie+og+Irene+Trysnes+(2012)%3A+Menighetenes+samvirke+med+hjemmet%3A) hentet 6. august 2014.

Imsen, Gunn (2005): *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi*, 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget. Produsert av Norsk Lyd- og blindeskriftbibliotek 2011.

Jeanrond, Werner G. (1994): *Theological hermeneutics: development and significance*. London: SCM Press. Produsert av Norsk Lyd- og blindeskriftbibliotek 2012.

Johnsen, Elisabeth Tveito (2008): "Barneteologi møter trosopplæring til gjensidig kritisk dialog" i Sagberg, Sturla (red.) *Barnet i trosopplæringen. Pedagogiske og teologiske*

refleksjoner over barneteologi, spiritualitet og livssyn. Oslo: IKO-forlaget. Produsert av Tal- och punktskriftsbiblioteket, Sverige 2009.

Jordheim, Kari (2009): "Barnediakoni: i et lys av trosopplæringsreformen", i Jordheim, Kari (red.), Kari Karsrud Korslien (red.) og Kai Ingolf Johannessen (red.), *Diakoni - en kritisk lesebok*, (s. 195-214), Trondheim: Tapir akademisk forlag. Produsert av Norsk Lyd- og blindeskriftbibliotek 2010.

Kirkemøtet - Den norske kirke (2008): *Visjonsdokument: I Kristus, nær livet - en bekjennende, misjonerende, tjenende og åpen folkekirke*. Hentet 9. mai 2014 fra <http://www.kirken.no/?event=downloadFile&FamID=241692>

Kirkerådet - Den norske kirke (2010): *Gud gir – vi deler: Plan for trosopplæring i Den norske kirke*. Oslo: DEN NORSKE KIRKE – Kirkerådet.

Kirkerådet (2007): Plan for diakoni. Oslo: DEN NORSKE KIRKE – Kirkerådet.

Kirkerådet (2011): *Plan for samisk trosopplæring*. Oslo: DEN NORSKE KIRKE - Kirkerådet

Kirkerådet (2009): Plan for trosopplæring for hørselshemmede/døve barn og unge. Oslo: DEN NORSKE KIRKE – Kirkerådet.

Kirkemøtet - Den norske kirke (1991): *Plan for dåpsopplæring*. Oslo: DEN NORSKE KIRKE - Kirkerådet

Kirkemøtet - Den norske kirke (1998): *Plan for konfirmasjonstiden*. Oslo: DEN NORSKE KIRKE - Kirkerådet

Lannem, Turid Skorpe og Hans Stifoss-Hanssen (red.) (2006): *Metode, mål og mening i den Norske kirkes trosopplæringsreform*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Larsen, Ann-Kristin og Mette-Vaagan Slåtten (2010): *En bok om oppvekst: samfunnsfag for førskolelærere*, 3.utg. Bergen: Fagbokforlaget.

Leenderts, Torborg Aalen (2007): *Når glassflaten brister: om brytningen mellom livet og troen*, 2. utg. Oslo: Verbum. Produsert av Norsk Lyd- og blindeskriftbibliotek 2010

Mogstad, Sverre-Dag (1997): *Fag, identitet og fortelling: didaktikk til kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering*. Oslo: Universitetsforlaget. Produsert av Norsk Lyd- og blindeskriftbibliotek 2005

Mogstad, Sverre Dag (2013): "LETRA. Et forskningsprosjekt om læring i kirken", i *Prismet*, 64, 75-77.

Nordin-Hultman, Elisabeth (2004): *Pedagogiske miljøer og barns subjektskapning*, 4. utg. Oslo: Pedagogisk forum. Produsert av Norsk Lyd- og blindeskriftbibliotek 2012.

Pettersen, Erling J. (2007): "Religionspedagogikk i kirkelig kontekst i støpeskjeen erfaringer fra to kontinenter om menigheten som lærende felleskap", i *Norsk teologisk tidsskrift*, 108, 231-260.

Repstad, Pål (2007): *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*, 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget. Produsert av Norsk Lyd- og blindeskriftbibliotek 2012.

Skeie, Geir (2006): "her skal du motstand finne: et essay om motstand mot læring som utfordring ved Den norske kirkes trosopplæringsreform", i Lannem, Turid Skorpe og Hans Stifoss Hanssen (red.), *Metode, mål og mening i den Norske kirkes trosopplæringsreform*, (s. 131-146), Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Statistisk sentralbyrå (2014, 6. mai): Den norske kirke, 2013. Hentet 10. juni 2014 fra http://www.ssb.no/kultur-og-fritid/statistikker/kirke_kostra

Steinsholt, Kjetil og Maria Øksnes (2003): "Stop making sense: perspektiver på barn og barndom", i Steinsholt, Kjetil og Sturla Sagberg (red.), *Barnet: konstruksjoner av barn og barndom*, (s. 19-43), Oslo: Universitetsforlag. Produsert av Norsk Lyd- og blindeskriftbibliotek 2003.

Stålsett, Sturla J. (2007): "'Barna roper i helligdommen": for en urovekkende barneteologi" i Johnsen, Elisabeth Tveito (red.) *Barneteologi og kirkens ritualer: perspektiver [sic] på trosopplæring, barn og konfirmanter*. Oslo: Det praktisk-teologiske seminar, 2007, s. 31-42. Produsert av Norsk Lyd- og blindeskriftbibliotek 2012.

Sæbø, Odd Ketil (2010): *Guds barnet: om barnetroens hemmeligheter og en ny trosopplæring*, 1. utg. Oslo: Verbum. Produsert av KABB, Kristent arbeid blant blinde og svaksynte, 2010.

Søbstad, Frode (2006): "Læring i kirken sett i et utvidet perspektiv", i Lannem, Turid Skorpe (red.), *Metode, mål og mening i den Norske kirkes trosopplæringsreform*, (s. 147-154), Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Tjeldvoll, Arild (2013): Pedagogikk. Hentet 18. juni 2013 fra <http://snl.no/pedagogikk>
<http://www.kirken.no/?event=doLink&famID=283341>

Torgersen, Trond-Viggo (1979): *Bare barn er barn men alle er vi barnebarn*. LP-utgivelse. Snowflake Records

Undervisningsdirektoratet (2011): Rammeplan for barnehagen
<http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/> hentet 6. august 2014.

Vergemålsloven: LOV-2010-03-26-9 om vergemål hentet 6. august 2014 fra <http://lovdata.no/>

Øia, Tormod og Halvor Fauske (2010): *Oppvekst i Norge*, 2 utg. Oslo: Abstrakt Forlag AS. Produsert av Norsk Lyd- og blindeskriftbibliotek 2012.