

Trosopplæring som livsstil?

En analyse av lærings syn i Trosopplæringsplanen

Av Morten Holmqvist

Abstract

The article is an analysis of the different understandings of learning found in Curriculum for Confirmation. The analytical tools used in identifying these views are three metaphors of learning i.e. learning as acquisition, participation and knowledge-creating. These metaphors differ fundamentally on how learning and knowledge take place and henceforth give different views on how to understand Confirmation. The article also tries to show how Curriculum can be understood as a cultural artifact and how views of learning are mediated by cultural artifacts.

Keywords

Læring • Mediering • Medierende artefakt

MORTEN HOLMQVIST, f. 1974, cand.theol., stipendiat i religionspedagogikk ved Det teologiske Menighetsfakultet.
Adr.: Det teologiske Menighetsfakultet, Pb 5144 Majorstua, 0302 Oslo. Morten.holmqvist@mf.no

INNLEDNING

Trosopplæringsreformen, som ble innført i 2003, markerer et nytt syn på konfirmasjon og læring. Tidligere var konfirmasjonen en avslutning av dåpsopplæringen, men etter reformen skulle dåpsopplæringen være en del av en livslang trosopplæring. Med reformens utvikling har det også skjedd en endring i synet på læring. Hva slags lærings syn, og hvordan dette kommer til syne gjennom Trosopplæringsplanen, vil denne artikkelen forsøke å gi svar på.

Med reformen har vi fått en ny kirkelig læringsplan; Trosopplæringsplanen *Gud gir – vi deler* (TOP-2010). Planen har erstattet tidligere læringsplaner, og nå skal TOP-2010 fungere som et redskap for fornyet trosopplæring (TOP-2010:3). Samtidig står TOP-2010 i en historisk sammenheng med de foregående planene: *Plan for konfirmasjonstiden 1978* (PKT-78), *Plan for konfirma-*

sjonstiden 1998 (PKT98), og *Plan for dåpsopplæring 1991* (PFD). Alle planene er produkter av sin samtid. De preges av ulike interesser fra utvalg og høringsinstanser, og av den bredere samfunnsmessige konteksten. Derfor er det gode grunner for å analysere TOP-2010 som noe mer enn et nøytralt dokument som formidler en avgrenset kunnskap. Planen er et meningsladet dokument. Læreplaner er i seg selv en representasjon av kontekst, farget av politikk, makt, ulike kunnskaps- og lærings syn (Da Silva 1999). Sagt med andre ord er læreplanene kulturelle verktøy med egne stemmer.

Denne artikkelen springer ut fra forskningsprosjektet LETRA, Learning and Knowledge Trajectories in Congregations, ved Det teologiske Menighetsfakultet, hvor et av delprosjektene undersøker konfirmanterens læring og kunnskapsbaner. Del-

prosjektet har konfirmanterens læring som hovedansvarlig, og derfor er ikke *Plan for dåpsopplæring* tatt med i analysen. Læring og kunnskapsbaner i Den norske kirke er et forskningsprosjekt som er finansiert av Kirkerådet og Det teologiske Menighetsfakultet. LETRA analyserer læring og kunnskap ut fra sosiokulturelle læringsteorier. Med disse perspektivene har jeg valgt å analysere TOP-2010 som en *medierende artefakt*, og se nærmere på hvilke *læringssyn* som blir medierte. *Mediering* og *artefakt* er sentrale begreper innen sosiokulturell læringsteori, utviklet av den russiske psykologen Vygotsky. Teoriene har i senere tid blitt videreutviklet av blant annet amerikanske psykologer som Michael Cole og James Wertsch, samt professorene i pedagogikk Yrjö Engeström (Finland) og Roger Säljö (Sverige). Innenfor religionspedagogikk har professor Geir Afdal arbeidet spesielt med sosiokulturelle teoriperspektiver (Vygotsky 1978; Cole 1996; Wertsch 1998; Daniels, Cole, and Wertsch 2007; Säljö 2006; Afdal 2011; Engeström 2001). I teoriavsnittet gjør jeg rede for begrepenes teoretiske bakgrunn og for hvordan jeg bruker dem i analysen.

Spørsmålene jeg ønsker å besvare med analysen er hvilke læringssyn som finnes i planene, og hvordan planene som kulturelle artefakter medierer ulike læringssyn. Læringssyn mener jeg finnes både eksplisitt og implisitt i planene.

Jeg gjør først rede for metodene og teorien jeg har brukt for å tilrettelegge for og gjøre analysen. Videre gir jeg en kort oversikt over historiske sammenhenger jeg mener er viktige for hvordan TOP-2010 har blitt utviklet. Dette er ikke en historisk analyse i tradisjonell forstand, men ment som en klargjøring av artefaktens historisitet, altså hvilke kontekster den er knyttet til. Deretter analyserer jeg læringssyn i PKT-78 og PKT-98. Læringssynene fra disse planene mener jeg er ført videre i TOP-2010,

TOP-2010 står dermed i nær sammenheng med de foregående planene. Til slutt kommer analysen av TOP-2010, samt en drøfting.

Det er ikke gjort tilsvarende analyser av Trosopplæringsplanen. Relevante forskningsbidrag for denne artikkelen er Britt Ulstrup Engelsens analyser av planer for menighetspedagogisk virksomhet i Den norske kirke (Engelsen 1998). Her er både kunnskapssyn og didaktiske implikasjoner av PKT-78, PKT-98 og PFD analysert og drøftet. Videre har Bernd Krupka forsket på konfirmanterens effekt på konfirmanterarbeidet (Krupka 2010), og Tapani Innanen har sammenlignet hvordan planer oppleves av konfirmanterarbeidere i fire nordiske land (Innanen 2010). Per Aadnanes sin artikkel *Konfirmasjonen - frå katekumenat til ungdomsarbeider* er ikke en analyse av planer, men den viser på en god måte den historiske utviklingen av konfirmasjonsarbeid og konfirmanterplanene (Aadnanes 2004).

METODE

Analyseenheten er altså Trosopplæringsplanen, sett i relasjon til foregående konfirmanterplaner. TOP-2010 blir analysert som en medierende artefakt, og dette er styrende for valg av metode og analysestrategi. Analyseenheten er forstått sosiokulturelt. Begrepsbruken skiller seg fra tradisjonell sosiologi i den forstand at analyseenheten må forstås i relasjon til en større kulturell sammenheng (Matusov 2007: 326).

For å få en utvidet forståelse av Trosopplæringsplanen, har mitt materiale bestått av alle foreliggende konfirmanterplaner: Plan for konfirmasjonstid fra 1978, Plan for konfirmasjonstid 1998 og Trosopplæringsplanen fra 2010.

I artikkelen bruker jeg intervjuer med sentrale aktører som har utviklet de ulike planene. Intervjuene har ikke blitt analysert på linje med planene, men jeg har valgt

å inkludere intervjuene for å få fram den historiske sammenhengen for disse planene. Fra et sosiokulturelt perspektiv er kontekst sentralt for forståelsen av sosiale fenomen (Matusov 2007), og derfor blir den historiske sammenhengen av vesentlig interesse.

Utvalgskriteriene for informanter bestod av følgende: 1) Informantene var medlem av sentrale utvalg som utarbeidet planene. 2) Informantene var godt kjent med de interne og sentrale debattene rundt planene. En innvending mot disse kriteriene er at alle medlemmer i alle utvalg blir like aktuelle. For å begrense utvalget lot jeg informantene selv komme med forslag på aktører for intervju etter såkalt snøballstrategi (Miles and Huberman 1994: 28). Snøballstrategi var nødvendig fordi det kun var utvalgsmedlemmene som kjente til de interne debattene. Metodologisk er dette i tråd med Flyvbjerg sin forståelse av samfunnsforskning som en kontekstavhengig aktivitet (Flyvbjerg 2001: 47). Konteksten for informanter er uløselig knyttet til hvordan virkeligheten blir tolket. Blant mine informanter var utvalgskomiteene en del av en kontekst som kun de kjente til. Jeg begynte med utvalget som utformet PKT-78, og derfra fikk jeg råd om videre informanter. Intervjuene ble gjennomført i perioden fra desember 2010 til mai 2011. Jeg har intervjuet tre personer som arbeidet konkret med PKT-78, en person som arbeidet med PKT-98 og en person som arbeidet med TOP-2010. Én informant var deltaker i utformingen av alle tre planene. Intervjuene hadde semi-strukturell karakter, og de ble tatt opp digitalt og transkribert. I analysen av intervjuene har jeg valgt å vektlegge utsagn som kan belyse konteksten for planene, eventuelle motsetninger og debatter, og hvordan læringssyn har vært forstått.

Det analytiske begrepet er læring. Analysen er teoretisk styrt ved å bruke lærings-teori som identifiserer tre ulike metaforer

for læring. Metaforene representerer ulike læringssyn: læring forstått som monologisk, dialogisk eller triologisk: gjennom tilegnelse, deltakelse eller gjennom å skape ny kunnskap (Sfard 1998; Paavola and Hakkarainen 2005).

TEORI

Jeg bruker teori på tre ulike nivåer i denne artikkelen. På ett nivå bruker jeg teori for å utvikle designet for analysen. Da er det nødvendig med en bredere teoretisk redegjørelse av et sosiokulturelt rammeverk. Her bruker jeg de sosiokulturelle begrepene mediering og artefakt for å forstå planene som noe mer enn læringsdokumenter. Videre bruker jeg teori for å operasjonalisere analysen. Til slutt bruker jeg teori for å drøfte funnene fra analysen.

Læring er et omdiskutert begrep. Innenfor pedagogisk forskning har debatten ulike fronter om hvordan læring skal forstås (Bråten 2002). Fra begynnelsen av 1900-tallet og fram til i dag kan de fleste læringsteorier samles inn under følgende tre paradigmer: adferdspsykologi, kognitiv psykologi og sosiokulturell læring. Paradigmene representerer fundamentalt ulike syn på læring. Det viktigste skille i dag går mellom et kognitivt perspektiv og et grunnleggende sosialt perspektiv (Bråten 2002: 11).

Ut fra denne debatten skrev den amerikanske matematikkprofessoren Anna Sfard en innflytelsesrik artikkel om læringsmetaforer (Sfard 1998). Sfard identifiserte ulike læringssyn gjennom to metaforer: læring gjennom *tilegnelse* og læring gjennom *deltakelse* (aquisition metaphor og participation metaphor). I tilegnelsesmetaforen forstås læring og kunnskap som et innhold man tilegner seg. Kunnskap blir noe som defineres gjennom pensum, innhold eller kjerne-tekster. Kunnskapen kan avgrenses og overføres uforandret fra ulike kontekster.

AV MORTEN HOLMQVIST [17]

Læringsbegreper som faller under tilegnelsesmetaforen kan være *kunnskap, konsepter, idé, fakta* eller *innhold* (Sfard 1998: 5). En slik forståelse kan også kalles et "standard" læringssyn (Afdal 2008: 7). Læring som tilegnelse er standarden og utgangspunktet for forståelsen av læring. Læringsforståelse og virkelighetsforståelse er også nært knyttet sammen. Argumentet er at i læring som tilegnelse ligger en ofte implisitt dualistisk ontologi. Følgelig innebærer det et radikalt skille mellom den som lærer og virkeligheten, en ontologisk tradisjon som går tilbake til Descartes (Afdal 2008; Paavola and Hakkarainen 2005).

Den andre metaforen for læring kalles læring gjennom *deltakelse* (participation). Her blir læring og kunnskap forstått som sosial praksis. Læring og kunnskap er grunnleggende situert og forstås kontekstuell. Kunnskap kan ikke uten videre overføres fra en kontekst til en annen. Læring skjer ved å bli deltaker i praksisfellesskap (Sfard 1998), (Lave and Wenger 1991) og (Wenger 1998). Begrepet kunnskap endres fra et substantiv til å bli et verb: å kunnskape (eng: knowing). Læring og kunnskap er hele tiden i bevegelse og forstås som sosial relasjon (Säljö 2006). Et slikt læringssyn har en innebygget monistisk virkelighetsforståelse (Afdal 2008: 12). Det radikale skillet mellom individ og kultur bygges ned, kultur tar på en måte bolig i individet (Vygotsky 1978). At man forstår læring som noe som skjer i fellesskap og i sosiale relasjoner, betyr ikke man befinner seg innenfor et sosiokulturelt paradigme. Selv om man omtaler læring som prosesser mellom lærer, elev og tekst, er paradigmet tilegnelse så lenge man tenker kunnskap som noe kan overføres uavhengig av kontekst (Sfard 1998: 6).

Læring som medierende artefakt-skaping

En plassering av læringsbegreper i to ulike metaforer er ofte klargjørende, men er litt grovkornet som analytisk verktøy.

I min analyse har jeg valgt et analyseapparat med tre læringsmetaforer. Modellene bygger på metaforene til Sfard, men er mer operasjonaliserbare. De finske utdanningsforskerne Sami Paavola og Kai Hakkarainen skrev i 2005 en artikkel de kaller den tredje metaforen: *kunnskaps-skaping* (the knowledge creation metaphor). Kunnskaps-skaping befinner seg innenfor sosiokulturell epistemologi, men med andre perspektiver enn det strengt situerte synet hos eksempelvis Lave og Wenger (Paavola and Hakkarainen 2005: 536). Metaforen om kunnskaps-skaping innebærer et læringssyn hvor ny kunnskap skapes i en treddeleddet prosess mellom individ, kollektiv og artefakter. Dette er kunnskapsskaping som er typisk for det komplekse senmoderne samfunn hvor ny kunnskap, nettverk og autonomi er noen av kjennetegnene (Paavola and Hakkarainen 2005: 536). Både læring som tilegnelse og læring som deltakelse kommer til kort i et senmoderne kunnskapssamfunn. Læring forstått kun individuelt eller kun som kollektiv praksis blir begrensende og passivt. De fanger ikke opp læringsprosesser som skaper ny kunnskap. Paavola og Hakkarainen forstår læring som enten monologiske, dialogiske eller trialogiske prosesser (Paavola and Hakkarainen 2005: 539). I analysen bruker jeg Paavola og Hakkarainen sine begreper for å identifisere ulike læringssyn i planene. Tabellen viser de ulike læringssynene, og deres ulike epistemologiske status.

Læringsmetafor	Læringssyn	Subjektet for læring	Hvordan læring og kunnskap skjer	Læringsteori
Læring gjennom tilegnelse	Monologisk	Individet	Læring skjer gjennom individuell tilegnelse av kunnskap. Kunnskap er ikke kontekstavhengig	Kognitivt fokus
Læring gjennom deltakelse	Dialogisk	Fellesskap	Læring skjer gjennom interaksjon i ulike fellesskap. Læring og kunnskap er knyttet til kontekst	Sosiokulturelt fokus. Sosialiserings-teori
Læring gjennom kunnskaps-skapning	Triologisk	Prosess mellom individ og fellesskap	Læring forstått som en treleddet prosess mellom individ, fellesskap og artefakter. Læring en innovativ kunnskapsprosess hvor det foregår en nyskaping av kunnskap gjennom medierende artefakter	Sosiokulturelt fokus Aktivitets-teori Praksis-teori

(Tabell 1. Læringssyn)

Sosiokulturell forståelse av artefakt og mediering

Mediering og artefakter er sentrale begreper i sosiokulturell teori. Begrepene brukes forskjellig i de ulike fagdisiplinene. En sosiokulturell forståelse kommer fra Vygotskys arbeid om menneskelig kognisjon. Menneske og kultur er knyttet sammen, og de kan ikke analyseres separat. All handling og forståelse blir mediert gjennom *psykologiske tegn*, for eksempel språk, eller gjennom *verktøy* (en hammer, bøker eller lignende). Tegn og verktøy faller inn under

samlebetegnelsen *artefakter*, som *medierer* virkeligheten. Slik sett opphever de medierende artefaktene det Kantianske skillet mellom individ og sosiale strukturer (Engeström 2001). Psykologene Michael Cole og James Wertsch har begge videreutviklet Vygotskys forståelse av tegn og verktøy. Cole har arbeidet med kulturpsykologiske perspektiver på artefakter. Artefakter er ikke kun gjenstander, men bærere av symbolsk mening utviklet gjennom menneskelig praksis. I forlengelsen av Wartofsky forstår Cole artefakter på tre ulike nivåer: primære, sekundære og tertiære artefakter (Afdal 2011: 10). Primære artefakter er red-

skaper i direkte bruk. Redskapene kan være fysiske, som for eksempel en kniv, men redskapet kan også være ord. Sekundære artefakter er representasjoner av de primære. "Secondary artifacts play a central role in preserving and transmitting modes of action and belief. They include recipes, traditional beliefs, norms, constitutions, and the like" (Cole 1996: 121). Læreplaner vil altså være en sekundær artefakt. Tertiære artefakter er imaginære og vil omfatte for eksempel spill, lek, kunst eller forestillingsverdener.

Artefakter er "levende" gjenstander, utviklet gjennom ulike menneskelige aktiviteter. Når de innføres i nye aktiviteter og kontekster, skapes en dialogisk dynamikk mellom artefakt og den praksisen som redskapet brukes i. Denne dynamikken kan kalles mediering.

Men medieringsprosessen er ikke fastlåst. Det er en stadig bevegelse mellom artefaktene og vår forståelse (Säljö 2006; Afdal 2011). *Kontekst* blir dermed et vesentlig poeng. Menneskers forståelse og læring er uløselig knyttet til hvordan tegn og artefakter tolkes. Meningsdannelsen skjer i en dynamikk mellom den historiske mening artefakter har med seg inn i sosiale aktiviteter. Videre skjer det en meningsdannelse når de brukes i sosiale aktiviteter, og en tredje mening oppstår for den enkelte aktør i aktiviteten.

James Wertsch skiller mellom implisitt og eksplisitt mediering (Wertsch 2007: 181-189), og ulike egenskaper ved mediering (Wertsch 1998). Eksplisitt mediering beskriver prosessen der artefakter fremstår som tydelige og kjente redskaper, mens implisitt mediering er mer skjult og indirekte. Det interessante med implisitt mediering av språk innebærer at vi kan bruke språk som vi selv kanskje ikke helt forstår eller behersker. Et eksempel han bruker fra Rommetveit er hvordan en mann leverer bilen på verksted, med beskjed fra sin mer

bilkyndige kone, at forgasseren må skiftes. Mannen vet ikke hva en forgasser er, men formidler tegnet 'forgasser' videre til bilmekanikeren som gjør jobben (Daniels, Cole, and Wertsch 2007: 187).

Wertsch har også definert ti ulike egenskaper ved mediering (Wertsch 1998; Afdal 2011). Jeg vil gi en kort redegjørelse for egenskapene som jeg opplever er relevante for denne analysen. En sentral egenskap i forhold til TOP-2010 som medierende artefakt er hvilke *mulighetsbetingelser* (affordances and delimitations) medieringen gir. Her kan det være snakk om hvordan språk eller fortellinger gir gode muligheter for trosopplæring. Men mediering kan også sette begrensninger for læring. Videre er egenskapen *mestring* sentral, altså hvordan aktørene opplever å mestre artefaktens mediering. Mestring er ikke forstått som kontroll, men som mestringsopplevelse, at noe oppleves relevant eller meningsfullt. Mestringsopplevelse kan også knyttes til *makt* og *autoritet* i den forstand at artefaktens mediering kan gi makt eller endre maktforhold.

For å oppsummere noen av de sentrale teoretiske aspektene: Fra et sosiokulturelt perspektiv kan ikke artefakter forstås som løst fra tid og rom. De er tvert imot knyttet til de menneskelige aktivitetene de oppstår i. Kontekst og aktivitet blir sentrale begreper. Aktørers handlinger må forstås igjennom medierende artefakter.

Historisk kontekst for Trosopplæringsplanen

Men vi har to former for konfirmasjon og mangfoldige for konfirmantundervisning. Vi vet ikke riktig om konfirmasjon, slik den er, bør føre frem til nadversamfundet eller ikke. Vi står her – som ellers – spørrende og leter etter den beste vei til å besvare og øke arven fra fedrene. (Welle 1935: 44)

Forståelsen av konfirmasjon har vært sentralt for utviklingen av TOP-2010. Som artefakt står planen i en historisk sammenheng, og innenfor disse historiske rammene har det vært pågående endringer gjennom spenninger og motsetninger (Engeström 2001). Konfirmasjon har gått fra å være et katolsk sakrament til å bli lovpålagt luthersk opplæring innført som statspietistisk program i 1736. Konfirmasjon ble frivillig først i 1911. Videre har konfirmasjon endret seg fra å være en dåpsbekreftelse til å bli en velsignelseshandling. Konfirmasjon var en gang en adgangsrite til nattverdbordet, eller en samfunnsmessig overgangsrite til det voksne liv. Gjennom en snart tre hundre år gammel konfirmasjonshistorie har både sentralkirkelige vedtak og større samfunnsmessige prosesser sammen lagt føringer for dagens Trosopplæringsplan.

Den første konfirmantplanen kom ikke før i 1978. PKT-78 var radikal i sin samtid, og representerer en milepæl i historien for konfirmasjonsundervisning (Aadnanes 2004: 29). Opptakten til PKT-78 var blant annet forholdet mellom skole og kirke. Historisk har det vært tette bånd mellom skole og kirke. Den allmenne skoleloven ble innført i 1739 på grunn av et påtvunget behov for å lese Luther og Pontoppidan til konfirmasjonen (Jensen 2006: 106). Kristendomsfaget var formelt sett kirkens dåpsopplæring fram til den nye skoleloven av 1969. Denne skoleloven endret drastisk, formelt sett, forholdene mellom kirke og skole. Hva skulle konfirmasjon inneholde når man ikke kunne forholde seg til skolen som arena for dåpsopplæring (Hareide 1971; Elstad 2007; Aadnanes 2004)?

Konfirmasjonsliturgien har også vært i stadig bevegelse. Etter 1911-loven ble det åpnet opp for tre ulike liturgiske varianter, og på den måten ulike forståelser av konfirmasjon. Variasjonene var store innenfor bispedømmene (Holsvik et al. 1935: 224).

Det endelige valget for liturgisk variant lå på konfirmanten selv, og konfirmasjon ble på den måten et individualistisk prosjekt (Elstad 2007).

Konfirmasjonsundervisningen ble endret med innføringen av PKT-78. Fram til denne planen var det praktisk talt åpent hvordan den lokale prest gjennomførte undervisningen. PTK-78 kom med tydelige føringer ned på detaljnivå for hva og hvordan undervisningen skulle foregå. Det ble et fokus på hele konfirmasjonstiden, ikke kun konfirmasjonsdagen (Krupka 2009). PKT-78 vektla viktigheten av å trekke konfirmanter inn i gudstjenesten.

En sentral aktør for PKT-98 summerer opp de innovative valgene i PKT-78:

PKT-78 var den første planen noensinne. Før dette bestod planleggingen av at presten tok bibelen under armen og gikk inn til konfirmanterne. Gjennom PKT-78 ønsket man å stake ut en kurs hvor det ble planlagt undervisning og ikke tilfeldig hva som skjedde, ikke kun undervisning, men at man samlet seg rundt sosiale og koselige ting også. Og at man skulle gå på gudstjeneste. Dette var en kjempegod intensjon for sin tid. Før det så gikk ikke konfirmanter til gudstjeneste. PKT-78 var epokeendrende for sin tid.

Det gikk 20 år før planen ble revidert til det som ble kalt PKT-98. Flere viktige prinsipper ble videreført: konfirmantens tilhørighet og deltakelse i menighetens liv, bruk av varierte samværs- og arbeidsformer, og oppmerksomhet på konfirmanterne selv (PKT-98:5). Planen ble vedtatt av Kirkemøtet i 1997. Ønsket om en ny plan kom sannsynligvis fra grasrota. I mine intervjuer pekte flere aktører på endringer i det praktiske konfirmantarbeidet. PKT-78 beskrev en annen virkelighet. På 1970 og 80-tallet utviklet konfirmantarbeidet seg mer mot et moderne kirkelig ungdomsarbeid (Aadnanes 2004: 30). Pedagogiske endringer på

1990-tallet preget også forståelsen av undervisning og læring i kirken. Flere pedagoger fra skolen involverte seg i kirkelig undervisning. I utformingen av PKT-98 kommer de nye pedagogiske grepene tydelig fram. Planen er betraktelig mindre detaljstyrt, og den har et eksplisitt pedagogisk fokus. Begrepet *disippelpedagogikk* stammer fra PKT-98. Engelsen trekker spesielt fram to grunner for endringene i den nye planen: endringer i ungdomskulturen og innføring av Plan for dåpsopplæring (Engelsen 1998: 33).

Kirkemøtet vedtok i 1991 *Plan for dåpsopplæring*, PFD. Dette var et avgjørende dokument for revideringsprosessen av konfirmanntplanen. Nå fantes det et offisielt læredokument som representerte andre syn enn PKT-78, og dette økte behovet for at konfirmanntplanen kunne være på linje med PFD. På den måten markerte PKT-98 et tidsskille: med PFD og PKT-98 hadde Den norske kirke for første gang offisielle dokumenter som uttrykte en helhetlig trosopplæring fra 0 til 15 år.

I kjølvannet av PKT-98 foregikk de politiske prosessene som førte fram til enda en ny plan: Trosopplæringsplanen. I stortingsmeldingen *Til et åpent liv i tro og tillit* (NOU 2000:26) argumenteres det at siden Stortinget plasserte dåpsopplæringen hos kirken, og ikke i kristendomsfaget, har staten ansvar for å utløse midler slik at kirken kan klare den oppgaven (NOU 2000:26: 50).

Den teologiske diskursen rundt barn og ungdom var i endring. Barneteologien endret synet på barnet fra objekt for trosopplæring til subjekt (Hegstad 2008: 87-91). Konfirmasjon går fra å være hovedfokus for undervisningen til å bli del av en mer helhetlig tenkning. Eksempler på denne utviklingen er blant annet PDF og PKT-98, men dette ble også gjenspeilet i sentrale strukturer.

Det at Konfirmasjonsutvalget ble nedlagt, reflekterer tenkingen om konfirmasjon. Man begynner å se konfirmasjon som en del av en større helhet. Tidligere var konfirmasjonstiden kirkens ene offisielle tiltak for ungdom, men nå skulle man tenke undervisning og ungdomstiltak under en bredere kontekst. Det fører til at Kirkens Konfirmasjonsutvalg nedlegges og Kirkens Undervisningsråd opprettes. Det er denne tenkingen som føres videre i Trosopplæringsreformen. Sentral aktør PKT-78 nr. 3

Ellers må IKOs rolle som en sentral aktør for en helhetlig trosopplæring nevnes. IKO begynte allerede på 1970-tallet med denne tenkingen, med "Undervisningsprogram for hjem og kirke" (Engelsen 1998: 14).

IKO sitt initiativ gjennom UPRO gav oss dåpsamtalen, som gav oss 4-årsboka, som gav oss utdeling av bibler til 11-åringer i samarbeid med skolen. En del av bærebjelkene som ble til i trosopplæringen. IKO har spilt en viktig rolle her. Dette var starten på en systematisk tenkning rundt trosopplæring. Sentral aktør TOP-2010

ANALYSE AV PLANENE

Læringsplanene analyseres her som kulturelle artefakter, og hva slags lærings- og medierer.

Konfirmanntåret (1968) lå der som en arv og var som forløper til vårt arbeid. Planen ble gradvis gjennomført gjennom forsøk, den ble prøvd ut fra ca. 1974. På skolens område var det mye planarbeid. Derfor måtte kirken også ha en plan. Mange har nok praktisert før, men det var ikke nedfelt i noen plan. Sentral aktør PKT-78 nr 1

Læringssynet i PKT-78

Fra et nåtidig perspektiv kan PKT-78 fremstå som litt autoritær og gammeldags.

PKT-78 ble skrevet i en tid hvor mye pedagogikk hadde fokus på mål-middel-tenkning. Dette har vært kritisert som det instrumentalistiske mistaket (Engelsen 1998: 31). Et eksempel på en mål-middel-pedagogikk presenteres tidlig i planen. Planen tydeliggjør hva som er kirkens oppgave, og hvordan oppgaven skal løses:

Kirkens oppgave er å hjelpe konfirmantene til å leve som kristne i forsakelse og tro, tilbedelse og tjeneste. (PKT-78:11)

For å løse denne oppgaven vil kirken, så langt den kan, gå inn i de unges livssituasjon, og ut fra Guds ord:

Forkynne evangeliet om Jesus Kristus, under vise i de sentrale trossannheter, gi hjelp til personlig andaktsliv, veilede i etiske spørsmål og gi hjelp til kristen livstolkning, vise personlig omsorg for konfirmantene, føre dem inn i menighetens kristne fellesskap, vekke til ansvar for hjem, menighet og samfunn, og legge til rette praktiske tjenestep oppgaver, samarbeide med hjemmene og søke å knytte dem til menighetens liv (PKT-78: 11).

Eksempler på PKT-87' eksplisitte lærings-syn:

En mål-middel-pedagogikk har et monologisk læringssyn. Læringen er individuell, og man vektlegger viktigheten av å kunne gjengi kristendommens innhold. Læring gjennom tilegnelse av et bestemt innhold er det synet på læring som uttrykkes eksplisitt:

“Fra en side sett kan konfirmasjonstiden betraktes som avslutningen på den grunnleggende dåpsundervisning. Det er av avgjørende betydning for de unges forhold

til evangeliet at kirken makter å gjøre rede for *sentrale punkter* i den kristne tro.” (PKT 1978:10).

Kunnskap blir forstått som noe man kan definere som innhold, og dette innholdet er det helt vesentlig at konfirmantene blir fortrolige med:

Det er vesentlig at konfirmantene er fortrolige med det *sentrale innhold* i kirkens lære.

Det tydeligste språket for et monologisk læringssyn i PKT-78 vises i sidene 32-35. En kjerne av kunnskap blir identifisert. Kjernen er det som skal læres bort. Kunnskap kan avgrenses og automatisk gis videre. Ut fra tilegnelse-metaforen for læring blir det identifisert atten kjerneemner. Konfirmanttiden er relativt kort. Det er få undervisningstimer og lav kunnskap hos konfirmantene. Derfor presenteres en læringsstrategi for hvordan man kan koble et kjerneinnhold med visse kjerneproblemer. Sammenhengen blir presentert som et vedlegg i planen. Læringsstrategien blir tydelig utlagt på side 61-80. Her følger et detaljert opplegg for konfirmasjonsundervisningen med kjernes spørsmål, kjerneord fra Bibelen og kjernetekster fra Bibelen.

Men PKT-78 medierer et annet syn på læring som skiller seg fra det monologiske, og som finnes implisitt i planen.

PKT-78 var etter datidens forhold på flere måter radikal og nyskapende. Det var den første læreplanen for konfirmasjon, og den vektla to nye fokusområder: fokus på å føre konfirmanten inn i menighetens liv¹, og endring fra konfirmasjonsdag til konfirmasjonstid. PKT-78 fikk utvidet konfirmasjonstiden fra tre måneder til åtte måneder. Her trer deler av et nytt læringssyn fram. Læring forstått dialogisk og situert. Monologisk og dialogisk læring har grunnleggende ulike forståelser av læring. Dette er

1. Et fokus planen har fra Konfirmantåret fra 1968.

et eksempel på at læreplaner ikke er enhetlige, men dokumenter skapt gjennom kompromisser.

Mer overraskende er hvordan et dialogisk syn blir mer eksplisitt noen få år etter PKT-78. Håndboken til PKT-78, *Konfirmasjonstiden: Plan og Praksis* (1983), forfattet av noen av de samme aktørene som i PKT, går langt i å uttrykke et annet læringsyn. I håndboken blir det uttrykt et læringsyn som plasserer læringsprosessene *dialogisk*, altså som en sosial praksis, og kontekstavhengig.

Det var ganske lange diskusjoner på hva som skulle være innholdet til konfirmasjon. For hva betyr det for en 15-åring at han skal forsake og bekjenne? Hva gjør det med ungdom som er i en vanskelig brytningsfase som menneske? Hva kan vi forlange av en 15-åring? Det var jo Pontoppidans måte å tenke trosopplæring på, en katekismeorientert tenking. Bare se på noen av lærebøkene som kom på 70-80 tallet. For å sette det på spissen: Brytningen her gikk jo på om du skulle lære katekismen eller skulle hjelpe disse unge menneskene å begripe troen? Sentral aktør PKT-78 nr 2

Monologisk syn uttrykt eksplisitt:	Dialogisk syn uttrykt implisitt:
Kristen kunnskap avgrenset til sentralt innhold Avgjørende betydning for de unge å kunne gjøre rede for dette sentrale innholdet Det sentrale innholdet ble fastlåst til atten kjerneemner	fokus på konfirmasjonstid åpne opp gudstjenesten

Eksempel på dialogisk læringsprosess:

(Tabell 2 Læringsyn i PKT-78)

Tradisjonelt har vi imidlertid arbeidet med et snevert læringsbegrep. Vi har tenkt kunnskapsformidling gjennom bevisste lærings tiltak, dvs. formell læring. Og læring foregår altså ikke bare når den er planlagt. Til enhver tid «skjer» det læring, enten vi liker det eller ikke. Kvantitativt sett er det den informelle læring som dominerer. Det meste av det vi lærer, lærer vi altså ikke gjennom bevisste lærings tiltak, men ved den læring som ikke er planlagt. (Pettersen, Ulltveit-Moe, and Wagle 1983: 21)

Læringssynet i PKT-98
PKT-98 er en opplagt annerledes plan. Den ble revidert ned til 32 sider. Sammenlignet med PKT-78 sine 110 sider blir PKT-98 et lite hefte. Tekstendringen kan tolkes som en endring i læringsyn. Når læringsprosessen forstås mer ut fra konteksten, er heller ikke detaljstyringen nødvendig². En dialogisk forståelse av læring kommer til syne i forordet:

Det *læringsfelleskap* disiplene fikk oppleve, er et godt forbilde. De fikk bli kjent med Jesus ved å være sammen med ham, få undervisning, gjøre egne erfaringer og *delta* i arbeidsfelleskapet (PKT-98:6)

Denne spenningen mellom et monologisk og dialogisk syn ble også trukket fram i et av intervjuene:

2. Samtidig med utgivelsen av planen så ble det utgitt en håndbok som skulle leses som en ressurs med praktiske tips. I motsetning til PKT-78 som fikk en håndbok flere år senere, *Konfirmasjonstiden Plan og praksis* (1983).

Eksempler på eksplisitt læringssyn i PKT-98:

Ord som *læringsfellesskap* og *delta i arbeidsfellesskap* plasserer læring innenfor et praksisfellesskap. Dette er på linje med Lave og Wenger sin forståelse av læring som en sosial praksis, og deres *legitim perifer deltaker*-begrep. Lærlingene er perifere deltakere, de er noviser, men like fullt en del av praksisfellesskapet fordi de er legitime deltakere på vei på sentrum av praksisfellesskapet – en prosess som skjer ved hjelp av en mester. Dette er et syn som PKT-98 synes å være inspirert av:

Modell-læringen har også sin plass i konfirmasjonsopplæringen (PKT-98:12)

Læring gjennom deltakelse blir uttrykt når læring forstås gjennom relasjoner og læringen knyttet til kontekst.

Personlige relasjoner, og stedet – fellesskapet – er avgjørende for hva som læres. Dette er vesentlige elementer i denne Plan for konfirmasjonstiden (PKT-98:10)

PKT-98 har et nytt uttalt pedagogisk fokus: disippelpedagogikk.

I prosessen var det først et fokus på såkalt Tomas-pedagogikk. Fortellingen om disippelen Tomas skulle være et bilde på konfirmanten. Konfirmanten skulle forstås som Tomas, delaktig i fellesskapet, men samtidig tvilende. Dette ble endret gjennom høringsarbeidet fra 107 høringsinstanser.

Det mest epokegjørende: vi prøvde Tomas-pedagogikk. Ca. halvparten av høringsinstansene syntes det var glimrende, den andre halvparten var veldig kritisk. Det var for smalt. Derfor endret vi det til disippelpedagogikk. Den pedagogiske ideen eller prinsippet var at å lære i kirken skulle være mer som å gå med, gjøre erfaringer, høre, se, ta på, bidra, skape selv og så lære gjennom det. Det å være en disippel er å gjøre ting.

Den gamle PKT var mer å lytte, å lære og notere ned. 78-planene var veldig skoleundervisning. Sentral aktør PKT-98

PKT-98 har også flere læringssyn. I planen ligger det implisitt en dreining bort fra et dialogisk læringssyn.

Begrepet praksisfellesskap fra Lave og Wenger konnoterer nok, i denne sammenheng, disippelfellesskapet eller menighet som lærende fellesskap. Utfordringen er at et situert læringssyn gir konsekvenser for hvordan man forstår læring og kunnskap. Disse konsekvensene følges ikke opp i planen. Sagt på en annen måte: Når læringen forstås situert, er det vanskelig å fastholde kjernetekster eller et kjerneinnhold. En situert forståelse er nettopp opptatt av man ikke kan fastlåse kunnskap til noe uforanderlig, kunnskap er noe som er i prosess og som skjer i relasjon mellom mennesker (Säljö 2006).

PKT-98 har som andre planer flere syn på læring:

Alle som har deltatt i dåps- og konfirmasjonsopplæringen *skal* ha arbeidet med trosbekjennelsen, Fader Vår og budene, og være fortrolige med gudstjenesten. De *skal* også kjenne Joh 3,16; Matt 28, 18-20; Joh 14,6; Matt 22, 37-39 og Matt 7,12

Videre gir PKT-98 eksempler på 'sentralt innhold'. Dette går fra side 23 til 26. Her blir slått fast hva som er sentralt innhold for dåps- og konfirmasjonsopplæring, og hvilke kunnskapsområder konfirmanten må ha arbeidet med. Det individuelle monologiske synet trer også fram her gjennom at læringens fokus er rettet mot konfirmanten, og ikke hvordan menigheten som fellesskap også lærer:

Sentralt innhold: 1.trosartikkel, 2.trosartikkel, 3.trosartikkel, Fader Vår og trekk av frelseshistorien (PKT 1998: 23)

Temaområder: Konfirmanten og Gud, Konfirmanten i menigheten og Konfirman- ten i Guds verden (PKT 1998:23-25)

Dette er et monologisk læringssyn, fordi man forstår kunnskap som noe man kan avgrense og innholdsbestemme. Det situerte læringssynet, som deler av planen helt klart uttrykker, står da i kontrast til et monologisk tilegnelsessyn.

Dialogisk syn uttrykt eksplisitt:	Monologisk syn uttrykt eksplisitt:
- Disippel-fortellingen som modell for læring - Kontekstfokus: stedet – fellesskapet er avgjørende for hva som læres	- Sentralt innhold - Individuelt læringsfokus

(Tabell 3 Læringssyn PKT-98)

Læringssynet i Trosopplæringsplanen av 2010

TOP-2010 fremstår annerledes enn de to foregående konfirmantplanene på flere måter. Planens visuelle formspråk medierer noe mer enn en tradisjonell læreplan. Format, bilder, font og lay-out konnoterer en intimiserende og personlig stemning i retning av livsstilsbrosjyrer. TOP-2010 formidler menneskene i trosopplæringen, gjennom ulike praksisfortellinger. Innledningen bærer en signatur fra kirkerådsdirektør Jens Petter Johnsen, i motsetning til PKT-78 og PKT-98. Bortsett fra formspråket står TOP-2010 i en klar sammenheng med de andre planene. Samtidig er TOP-2010 en plan av sin samtid. Resultatet ble en plan med kontrasterende syn. Det viser spenningen fra konteksten TOP-2010 har blitt utviklet i, og gir planen som verktøy meget ulike stemmer. Analysen viser at det er tre ulike syn. Disse trer fram på ulike måter i planen. Det monologiske synet blir uttrykt gjennom begreper som:

- *Innhold og sentrale dimensjoner.* Kapittel 3 og 4 og 5 gir konkrete føringer for trosopplæringens innhold, og kapittel 6 angir sentrale dimensjoner.
- en oversikt over *kjernetekster og kjerne- tiltak* (TOP 2010:4).
- Denne troslæren utgjør en *kjerne av tanke- og handlingsmessig innhold* som trosopplæringen bygges rundt (TOP2010:9)

Vedleggene i planen på side 45-61 bærer i ulik grad preg av et monologisk syn. Her blir læringsprosesser mer eller mindre låst fast gjennom et utvalg av undervisningsmetoder. Vedlegg 2, hvor det presenteres kjernetekster, er det tydeligste eksemplet på monologisk læringssyn (TOP 2010: 46-47).

Både det dialogiske og trialogiske læringssynet kan identifiseres i kapittel 2 (TOP 2010: 6-11). Det dialogiske synet kjennes igjen i språket fra PKT-98 (TOP-2010:5). Her trer disippelfokuset fram, og med det dialogiske læringssynet. Videre blir læringssyn tematisert og diskutert i planen. Hvem som er lærer, og hvordan fellesskapet lærer sammen, blir diskutert (TOP 2010:7). Her pekes det i planen mot et annet læringssyn enn det monologiske, et læringssyn som kan plasseres både innenfor det dialogiske og det trialogiske synet.

Eksempler på dialogisk forståelse av læring blir uttrykt gjennom begreper som:

- *Menigheten er et lærende fellesskap der barns, unges og voksnes perspektiver utfyller hverandre* på tvers av alder. (TOP 2010:5)
- *Vi lærer om gudstjeneste og vi feirer gudstjeneste sammen. Slik knyttes lærdom og kunnskap om troen sammen med deltakelse og opplevelse.* Felles samtale og refleksjon rundt livets gode og vanskelige sider kan hjelpe barn og unge til å mestre tilværelsen og fun-

gere i samhandling med andre. (TOP 2010:10)

Et dialogisk læringsyn er ikke uttrykt eksplisitt i planen, men det finnes begreper som kan tolkes i retning av et slikt syn. Samtidig som dette er det vedt inn tekst som har monologisk syn – igjen vises flerstemmigheten:

- Trosopplæring i den enkelte menighet skal utvikles ut ifra lokale behov og forutsetning. (TOP2010: s.4)
- Kap 6. Her er samspill og relasjoner med andre områder enn det kirkelige lagt til grunn for læringen: Tiltakene som utformes kan bringe inn familienes trosuttrykk og skape gjenkjennelse og formidle anerkjennelse (TOP 2010:27).

Ett nytt grep som skiller TOP-2010 fra foregående planer er bruk av fortellinger. Fortellingene er praksisfortellinger fra lokale menigheter. Her uttrykkes den narrative vendingen i teologi, og fortellingene medierer læring og ulike læringsyn.

På side 6 er fortellingen om konfirmanden Chris sidestilt med Joh. 6, 5-13. Begge fortellingene blir forklart som eksempler på læring gjennom deltakelse. Altså: Læring skjer gjennom aktivitet i et gitt praksisfellesskap, disippelflokken rundt Jesus og konfirmandarbeidet i kirken. Utfordringen er hvordan selve TOP-2010 bruker fortellingene. Leseren får en forklaring av TOP på hvordan fortellingene skal forstås: utdeling av brød er trosopplæring. På tross av flere tusen års forskjeller, ulik alder, språk, klima og samfunnsmessige endringer, så skjer det samme. Læringen blir dekontekstualisert, vi kan altså låse fast læringen. TOP-2010 viser videre hvordan begge fortellingene peker på det samme: 'sentrale anliggender' for fornyet trosopplæring. Igjen blir læring løftet ut som det samme,

uavhengig av tid og rom; det 'sentrale' er slått fast. Men videre i utleggelsen av de to fortellingene blir læring forstått som deltakelse, hvis man ser bort fra at de er kanonisert til det sentrale. Dette kommer til syne gjennom utsagn som "trosopplæring skjer i møter mellom mennesker og i menneskers møter med den treenige Gud", og "legge til rette for at tro kan praktiseres". Her er læring forstått som aktivitet eller praksis som er situert, altså knyttet til konteksten. Våre 'møter' og vår 'praksis' skjer alltid et sted, i tid og rom. Men videre finner vi utsagn som sier klart hvordan læring skjer. Poenget er at når vi ser på læring eller kunnskap som noe vi kan avgrense, forstå og planlegge, da vet vi også når læring skjer. Dette synet blir igjen utfordret av siste bombepunkt i TOP-2010: "hvem som er «elev» og hvem som er «lærer», varierer i samspillet mellom dem som er delaktige i læringsprosessen" (TOP 2010:7). Tolkningen av fortellingen viser et monologisk syn.

Men andre fortellinger i TOP-2010 medierer en mer dialogisk læringsforståelse. Her vises læring gjennom utvikling eller forandring av medierende artefakter. Et eksempel er fortellingen på side 8 om barnekorets utforskning av kyrieledet:

Barnekoret arbeidet med å utforske bakgrunn og betydning av ulike deler av høymesseliturgen. En eldre gudstjenestedeltaker takket barna etter gudstjenesten fordi *de hadde fylt kyrieledet med mening* for henne. Hun hadde sittet i kirken i alle disse årene uten å legge noen spesiell mening i ordene hun sang. Denne søndagen hadde barna vært lærere for henne! (TOP 2010:8)

Den dialogiske prosessen består av barna og den eldre gudstjenestedeltakeren, de er alle med i aktiviteten gudstjeneste. Her skjer det utvikling av ny kunnskap, i dette tilfellet kyrieledet. Barna utforsker artefakter som de møter i høymesseliturgen. De må forholde seg til høymessens artefakter, og hva disse artefaktene medierer.

Gjennom et kreativt arbeid skjer det noe hos en tredje part, den eldre gudstjenestedeltakeren: kyrieleddet blir fylt med mening. På en måte kan man si at kyrieleddet blir et nytt kyrieledd – i hvert fall er medieringen ny.

mer helhetlig ideologi. Det skulle være en teologisk ideologi preget av en ny teologisk forståelse av barn og unge som egne subjekter i kirken, og planen skulle åpne opp for lokale initiativ og aktiviteter, ikke servere et ferdig innhold som kun skulle

Monologisk syn uttrykt eksplisitt:	Dialogisk syn uttrykt eksplisitt:	Triologisk syn uttrykt implisitt:
Innhold og sentrale dimensjoner. kjernetekster og kjernetiltak kjerne av tanke- og handlingsmessig innhold	lærende fellesskap. Barns, unges og voksnes perspektiver utfyller hverandre Slik knyttes lærdom og kunnskap om troen sammen med deltakelse og opplevelse.	Utvikling fra lokale behov. Samspill og relasjoner med andre områder
Monologisk syn uttrykt implisitt ved bruk av fortelling:		Triologisk syn uttrykt implisitt:
Joh. 6,5-13 sidestilt med praksisfortelling om konfirmanden Chris Monologisk læringssyn: Læringen er dekontekstualisert og fryst fast. Samme læring uavhengig av tid og rom.		Barnekoret utforsker liturgi og gir ny mening for eldre gudstjenestedeltaker Triologisk læringssyn: Ny kunnskap gjennom artefaktskapende prosess. Ord som artefakt åpnes og gir nye muligheter.

(Tabell 4 Læringssyn i TOP-2010)

*Trosopplæringsplanens læringssyn:
Mot en triologisk forståelse av læring*

Gjennom ulike høringsrunder så kom det tydelig kritikk: Det var for lite konkret, for lite fokus på innhold. Det var frustrerende lite konkret for flere. Noen ville bli fortalt hva vi skal gjøre. Og at Trosopplæring må ha et innhold, ikke bare aktiviteter eller sosialisering. Vedlegget som heter kjernetekster og kjernetiltak kom med etter dette, og var ikke i utgangspunkt tenkt å være med.
Sentral aktør TOP-2010

Utgangspunktet var å lage en plan med en

kopieres. Men planer blir aldri enhetlige dokumenter. De gjenspeiler kompromiss, ulike stemmer og aktører, og er et speilbilde på menneskenes oppfatninger – som sjelden er enhetlige (Engelsen 1998: 126). Flerstemmigheten trer også fram i TOP-2010. Planens forfattere forsøkte å presentere et enhetlig læringssyn, men TOP-2010 har gjennomgående kontrasterende syn: læring blir forstått monologisk, dialogisk og triologisk. I utgangspunktet representerte planen et mer dynamisk læringssyn som kunne forstås som læring gjennom å skape ny kunnskap, altså triologisk. Læringen skulle skje gjennom utvikling av lokalt

materiell fra lokale aktiviteter, uten et fastlåst 'pensum' eller innhold. I intervju med en av de sentrale aktørene ble planens ideologi forstått som å skape ny kunnskap knyttet til kontekst. Trosopplæring skulle vokse fram gjennom og aktivt skape læringsarenaer. Her knyttes læring til kontekst: den lokale menigheten, ungdomsarbeidet, konfirmantarbeidet osv. Samtidig fantes det et ønske om å skape lokalt materiell, noe som kan forstås som medierende artefakter. Det var et bevisst valg å ikke utvikle en ferdig læringspakke med et ferdig innhold. Men læringssynet fikk ikke gehør i de ulike høringsprosessene for planen. I møte med et praksisfelt som tvert imot ønsket å få den ferdige metoden eller det konkrete innholdet, måtte dokumentet endres kraftig. Behovet for et definert meningsinnhold ble også etterspurt i evalueringen av TOP (Hauglin, Lorentzen, and Mogstad 2008: 205).

OPPSUMMERING

TOP-2010 formidler tre ulike læringssyn. Et monologisk syn, der læring handler om å tilegne seg et avgrenset kunnskapsinnhold. Et dialogisk syn, der læring er grunnleggende knyttet til læringssituasjonen, og er som en sosialiseringssprosess inn i et praksisfellesskap. Til sist et dialogisk syn, der læring skjer gjennom ny kunnskapsdannelse hvor artefakter blir nytolket eller skapt. Det siste synet er minst eksplisitt.

Et sentralt spørsmål er hvordan TOP-2010 medierer de ulike læringssynene. Ifølge Wertsch bringer medieringsprosesser ulike egenskaper for læring. En viktig egenskap er *mulighetsbetingelser* for læring. Medieringsprosessen kan altså lukke eller åpne for læring. Et dialogisk læringssyn hevder å være mer dynamisk og åpnende for læring. Det betyr ikke at et monologisk eller dialogisk syn er uten verdi, men prosessene er forskjellige. Monologisk læringssyn vil snevre inn i den forstand at det

låser fast innhold gjennom kjernetekster eller kjernepraksis. Så langt mener jeg dette har vært en utfordring som kommer til syne i PKT-78. Planen medierer et skolepreget undervisningsopplegg. Samtidig er PKT-78 heller ikke en ren skoleplan. Når planen gjør et grep med utvidet konfirmasjonstid, så medierer PKT-78 et ønske om å trekke konfirmantene inn i gudstjenesten. Her åpner planen opp for arenaer for læring som er kvalitativt annerledes enn skoleundervisning.

PKT-98 fremstår mer dynamisk og fellesskapsrettet med sitt disippelpedagogiske fokus og dialogiske læringssyn. Også her utfordrer dialogisk læringsteori. Dialogiske læringssyn åpner for mer læringsbevegelse, men det blir ofte en passiv sosialiseringssprosess inn i eksisterende normer. Folkelig sagt så kan dette synet mediere "kom som du er, og bli som oss." Slik tolker jeg også disippelfokuset i PKT-98. Planen får en slagside, fordi disippelpedagogikken medieres gjennom et "enveispråk". Her er det stort sett konfirmanten som skal inn i fellesskapet, det handler om hva han eller hun skal lære for å bli med i dette fellesskapet. En slik mediering reiser også spørsmål om makt og autoritet. Planen formidler få ord om at menighetsfellesskapet også lærer av konfirmanten. Jeg savner en refleksjon om muligheter og utfordringer konfirmantene gir menigheten.

TOP-2010 derimot formidler læringsprosesser som kan være både åpnende og lukkende for læring. Den barneteologiske vendingen som tydelig preger TOP-2010 har flyttet noe av fokus vekk fra en ensidig forventning om at det kun er konfirmanten som lærer. Planen medierer dette gjennom fortellinger fra praksis: barnekoret som gir mening til kyrieleddet og konfirmantsamlingen i lavvoen (TOP-2010: 10-11). Men TOP-2010 kan lukke for læringsprosesser når den prøver å gi ferdige "pakkeløsninger" gjennom kjernetekster og

kjerneinnhold.

Videre mener jeg språket i planens tekst kan være utfordrende fordi det fremstår for idylliserende. TOP-2010 medierer en trosopplæring som virker fri for alle de utfordringene man møter i barnearbeid, konfirmantarbeid og samarbeid med ulike profesjoner og utvalg. På den måten kan TOP-2010 fremstå litt virkelighetsfjern.

Avslutningsvis vil jeg fremheve at TOP-2010 er mer enn en ny læreplan for dåpsopplæring. Dåpsopplæringen som blir mediert gjennom TOP-2010 fremstår som noe jeg vil kalle en livsstil – en livsstil som utfoldes i kirkelig regi og heter Trosopplæring. Med reformen fra 2003 blir ikke konfirmasjon en avslutning for kirkens dåpsopplæring. Dåpsopplæringen har dermed tatt en radikal ny vending. Konfirmasjon har fram til Trosopplæringsreformen alltid vært kirkens avslutning på dåpsopplæringen (Aadnanes 2004: 21). Konfirmasjon kan ikke lenger forstås som en enslig søyle i kirkelig dåpsopplæring. Den er en del av en større helhet som bærer navnet Trosopplæring. Planen forstår dette som livslang læring (TOP-2010:5.) Trosopplæring som livslang læring medieres også gjennom den visuelle kulturen som TOP-2010 er en del av: internettsider, filmer, logoer på t-skjorter, pener og kopper. Trosopplæring i begynnelsen av 2000-tallet er mer enn tradisjonell katekisme. Det er happeninger og opplevelser. Man ønsker å skape en livsstil. Læringen som medieres gjennom TOP-2010 er langt på vei dialogisk og kan kalles 'Trosopplæring som livsstil'.³

LITTERATUR

Aadnanes, Per M. 2004. "Konfirmasjon – fra katekumenat til ungdomsarbeid." I *Ungdom i rørsle 2*, Jan Ove Ulstein (red).

Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
Afdal, Geir. 2008. "Menigheten som lærende fellesskap. Sosiokulturelle læringsteoriens muligheter og begrensninger som perspektiv på læring." *Prismet: pedagogisk tidsskrift* (4).

———. 2011. *Religion som læring*. Utkommer snart.

Bråten, Ivar. 2002. *Læring : i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv / elektronisk ressurs*. Oslo: Cappelen akademisk forl.

Cole, Michael. 1996. *Cultural psychology. A once and Future Discipline*. Cambridge: Harvard University Press.

Da Silva, Tomaz Tadeu. 1999. "The poetics and politics of curriculum as representation." *Pedagogy, Culture & Society* no. 7 (1):7-33.

Daniels, Harry, Michael Cole, og James Wertsch. 2007. *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press.

Elstad, Hallgeir. 2007. "Den individualiserte religionen : eit historisk perspektiv på konfirmasjonen." I *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter.*, Elisabeth Tveito Johnsen, S. 145-156. Oslo: Det praktisk-teologiske seminar skriftserie.

Engelsen, Britt Ulstrup. 1998. En læreplan-teoretisk analyse av menighetspedagogisk virksomhet i Den norske kirke.

Engeström, Yrjö. 2001. "Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization" *Journal of Education and Work* no. 14 (1).

Flyvbjerg, Bent. 2001. *Making Social Science Matter. Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hareide, Bjarne. 1971. *Konfirmasjonen. Forheldet eller aktuell, Søylebøkene*. Oslo: For-

3. Takk til kollegaene ved LETRA-prosjektet: Geir Afdal, Heid Leganger-Krogstad, Sverre Dag Mogstad, Ingrid Reite og Marianne R. Nygaard, empirisk forskergruppe ved MF og to anonyme fagfeller for gode og konstruktive innspill.

- laget Land og Kirke.
- Hauglin, Otto, Håkon Lorentzen, og Sverre Dag Mogstad. 2008. *Kunnskap, opplevelse og tilhørighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hegstad, Harald. 2008. "Teologien i reformen." I *Kunnskap, opplevelse og tilhørighet*, edited av Otto Hauglin, Håkon Lorentzen og Sverre Dag Mogstad. Bergen: Fagbokforlaget.
- Holsvik, Ivar, G. Skagestad, Jørgen Selmer, Sverre Hougsnæs, og Johs. Ø. Dietrichson. 1935. *Konfirmasjon i Den norske kirke gjennom 200 år*. Oslo: Andaktsbokselskapets Forlag.
- Innanen, Tapani. 2010. "Bortglømd i en låda? Konfirmandplanernas betydelse för konfirmandmedarbetare." I *Mellom pietisme og pluralitet. Konfirmasjonsarbeid i fire nordiske land i et empirisk perspektiv*, edited av Bernd Krupka and Ingrid Reite. Oslo: IKO.
- Jensen, Roger. 2006. "Trosopplæring: Katekismearven i et historisk og aktuelt perspektiv." *Prismet: pedagogisk tidsskrift* no. 57 (2-3):101-113.
- Krupka, Bernd. 2009. "Konfirmasjon som innlemming i kirkens tradisjon: Norske konfirmandmedarbeideres perspektiv på konfirmandtiden." I *Praktisk kirkelig årbok 2209*, 237-254.
- . 2010. Paper at ISREV 2010.
- Lave, Jean, and Etienne Wenger. 1991. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Matusov, Eugene. 2007. "In Search of the Appropriate' Unit of Analysis for Socio-cultural Research." *Culture & Psychology* (13):307-333.
- Miles, Matthew B., and A. Michael Huberman. 1994. *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: SAGE
- NOU. 2000:26. Til et åpent liv i tro og tillit. Dåpsopplæring i Den norske kirke. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Paavola, Sami, og Kai Hakkarainen. 2005. "The Knowledge Creation Metaphor - An Emergent Epistemological Approach to Learning." *Science & Education* (14):535-557.
- Pettersen, Erling, Johannes Ulltveit-Moe, og Finn Wagle. 1983. *Konfirmasjonstiden Plan og Praksis* -. Oslo: Aschehoug.
- Sfard, Anna. 1998. "On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One." *Educational Researcher*:4-13.
- Säljö, Roger. 2006. *Læring og kulturelle redskaper : om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Vygotsky, Lev Semenovic. 1978. *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Welle, Ivar. 1935. "Konfirmasjonens historie." I *Konfirmasjon i Den norske kirke gjennom 200 år*. Ivar Holsvik, G. Skagestad, Jørgen Selmer, Sverre Hougsnæs og Johs. Ø. Dietrichson (red). Oslo: Andaktsbokforlaget.
- Wenger, Etienne. 1998. *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, James. 1998. *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- . 2007. "Mediation." I *The Cambridge Companion to Vygotsky*, Michael Cole Harry Daniels, James Wertsch (red). New York: Cambridge University Press.