Trosopplæring og skole/kirke-samarbeid

Styrket sammenheng mellom ulike læringsfellesskap – til barn og unges beste

AV TORMOD VAN DER HAGEN (FØDT 1975), prest, kateket og undervisningsrådgiver i Borg bispedømme.
Adresse: Bjarne Aas gate 9, 1606 Fredrikstad. E-post: th953@kirken.no

Trosopplæring og samarbeid mellom skole og kirke er og skal være forskjellig. Samarbeid med skolen følger skolens læreplan, og kirkens bidrag vil være å oppfylle læreplanens mål. Undervisningen skal ikke være forkynnende.¹ Den norske kirkes trosopplæring er derimot forkynnende, og Stortingets vedtatte reform av denne opplæringen vektlegger identitetsutvikling sterkt². Kirkens nasjonale plan bygger derfor primært på læring som skjer ved deltakelse i menighetens fellesskap. På tross av denne forskjellen er det mye å hente på å se skole/kirke-samarbeidet og trosopplæringen i sammenheng. Da kan en legge til rette både for bedre opplæring i skolen og bedre trosopplæring i kirken. Verdien av trosopplæringens tidsavgrensede breddetiltak for alle dømte kan også styrkes på denne måten. Denne artikkelen vil tematisere fellesskapslæring og læringsbaner og presentere eksempler på hvordan noen menigheter har utarbeidet en trosopplæring som trekker veksler både på skolens undervisning om kristendom og et planmessig skole/kirke-samarbeid. Dermed styrkes verdifulle og sammenhengende læringsbaner for dømte barn og unge.

Trosopplæringsreformens vektlegging av fellesskapslæring gjør gudstjenesten til en svært viktig arena for læring. Nøkkelordet her er deltakelse, og dette følges opp i Den norske kirkes Gudstjenestereform som slår fast: «Gjennom å delta i gudstjenesten får en trosopplæring».³ Utfordringen ved dette er de relativt små mengder av tid som flertallet av dømte barn og unge er i berøring med dette fellesskapet gjennom trosopplæringens bredteltak. Til forskjell fra de som deltar i et mer kontinuerlig barne- og ungdomsarbeid som kor, klubb eller søndagsskole.

Derfor har noen menigheter tatt konsekvensen av at barn og unge også tar del i andre læringsfellesskap, når de planlegger sin trosopplæring. For hva om kirken i større grad legger til rette for at deltakelsen i menighetens fellesskap kan stå i dialog med og bidra til å fortolke disse andre læringsfellesskapene som barn og unge lever midt i og går inn og ut av jevnlig? Geir Afdal utfordrer kirken på dette og sier at «kirkelig læring kan ikke bare være et innadventt lærende fellesskap»⁴.

Det er derfor ikke så rart at skolen utmerker seg og er en arena som bør få økt oppmerk-

1 Skolegudstjenester er unnatt dette da de ikke er forankret i KRLE-faget, men i skolens generelle kultur- og tradisjonsformidling.

2 Opplæring i eiga tru gir grunnlag for å utvikle og å være trygg på eigen identitet. Trus- og livssynsopplæringa er såleis ein viktig del av identitetsutviklinga for den einskilde». Kultur- og kyrkjedepartementet (2002-2003) s. 5

3 Hellig handling, hellig tid, hellig rom – innføring i gudstjenesteforståelse. Gudstjenestebok for DNK (2011) s. 5

4 Afdal, Geir (2008) s. 243.

somhet fra alle som utvikler og gjennomfører trosopplæring i Den norske kirke. Alle de dømte som er målgruppe for kirkens trosopplæring, er jo elever i skolen.

Sett fra skolens synspunkt vil på samme måte menighetens fellesskap lokalt være en viktig referanseramme for læring om kristendom slik det både er nedfelt i de prinsippene for opplæringen som følger kunnskapsløftet⁵, og i KRLE-fagets kompetansemål⁶. Dette begrunnes i at opplæringen da gjøres mer konkret og erfaringsbasert og derfor øker elevenes evne og lyst til å lære.

LÆRING I MENIGHETENS FELLESSKAP

Grunnlaget for de sosiokulturelle teoriene om fellesskapslæring som Plan for trosopplæring (2010) er tydelig preget av⁷, finner vi hos den russiske pedagogen Vygotskij (1896-1934). Han pekte på svakheter ved Piagets kognitivistiske forståelse av læring. I følge Vygotskij bør ikke læring forstås som tilegning av et bestemt innhold eller som kognitive representasjoner. Læring er betinget av de symbolske og materielle redskapene man har for å lære, og av å kunne bruke disse redskapene. Jo bedre redskaper, og jo bedre man lærer å bruke disse redskapene, desto bedre er forutsetningene for å lære.

Også teorier om situert læring og praksisfellesskap fra blant annet Etienne Wenger har fått stor innflytelse⁸. Læring forstås her ikke som tilegnelse av noe gitt, men som deltakelse i et lærende fellesskap. Nye deltakere

føres inn i en kunnskapspraksis, og modellen for læring er ikke skole, men arbeidsplassen eller fotballaget. Læring skjer gjennom å gjøre arbeid i samarbeid med andre eller å spille på et lag. Læring skjer hele tiden, og i alle retninger. Det didaktiske prosjektet kan for eksempel være å tilrettelegge for at den læringen som uansett vil finne sted, har gode forutsetninger og gis en retning i tråd med målene for læringssituasjonen eller tiltaket.

Denne forståelsen av læring har fått stort gjennomslag i pedagogiske miljøer, og har representert et paradigmeskifte i kirkens dåps- og trosopplæring. Målet blir ikke lenger primært overlevering av kognitiv kunnskap, men hva det tilrettelegges for at barn og unge skal få møte og delta på i trosopplæringens bredteltak. Sammen med et forsterket fokus på kristen tro i praksis og barn og unges livstolkning, ser vi en dreining av innholdet i Den norske kirkes kristendomsopplæring. Svært forenklet kan en si at en går fra å se på læring som overlevering til læring som deltakelse.

Resultatet av dette er som nevnt tidligere en fornyet oppmerksomhet mot menigheten som læringsarena og gudstjenesten som praksisfellesskap. Dette synliggjøres også gjennom gudstjenestereformen, der deltakelse og involvering vektlegges sterkt.

FELLESSKAPSLÆRING – I MER ENN ETT FELLESSKAP

Det utfordrende med dette sterke fokuset på menighetens fellesskap som stedet for læring og utvikling, er at det fort kan lede til en for-

5 "Godt samspel mellom skolen og nærings- og arbeidsliv, kunst- og kulturliv og andre delar av lokalsamfunnet kan gjere opplæringa i faga meir konkret og røyndomsnær og gjennom det auke evna og lysta til å lære blant elevane." Kunnskapsdepartementet (2006) s. 6.

6 Feks. kompetansemål etter 7. trinn: «Gjøre rede for kirkesamfunn som er representert i lokalmiljøet [...] Beskrive kirkebygget og andre kristne gudshus og reflektere over deres betydning og bruk" Kunnskapsdepartementet (2015) s. 6.

7 Kirkerådet (2010) s. 10 og Holmqvist, Morten (2012) s. 18

8 Afdal, Geir (2008) s. 238

ståelse av at det kun er i menighetens regi at opplæring i kristen tro kan skje. Det må også spørres om ikke rapporteringssystemet på trosopplæringsreformen kan ha bidratt til en slik oppfatning, ved at det kun er timer gitt i menighetens regi som telles med i planene og rapportene. Trosopplæring i hjemmet løstes riktignok opp som et viktig satsningsområde og er i Plan for trosopplæring en av 11 gjennomgående dimensjoner ved trosopplæringen. Likevel er denne svært viktige delen av opplæringen på et vis utenfor menighetens «kontroll», og dermed vanskelig både å planlegge og tallfeste. Enkelte har også hevdet at det trengs bred kontakt over tid for at deltakelsen i menighetens praksisfellesskap skal kunne føre til utvikling og styrking av barn og unges identitet som døpte og troende. De mer punktuelle breddetiltakene som innebærer invitasjon til en avgrenset samling, tillegges da liten verdi. Slik kan hele reformens grunnstrategi om å nå flere enn kirkens tradisjonelle barne- og ungdomsarbeid ved å bygge ut flere tidsavgrensede breddetiltak for ett eller to årskull, trekkes i tvil.

Det synes derfor viktig å styrke språket rundt og begrunnelsen for de punktuelle breddetiltakenes betydning. Kanskje kan det også føre til en større bevisstgjøring på hvordan den lokale «gullrekka» med breddetiltak for barn og unge fra fødsel til myndighetsalder kan forsterkes som identitetsdannende gyldne øyeblikk.

SKOLEN: DET PRIMÆRE LÆRINGSFELLESSKAPET

Hjemmets åpenbart viktige rolle i barn og unges identitetsdannelse er allerede nevnt. Som læringsfellesskap kan hjemmets betydning neppe overvurderes. Vi skal likevel her

se på et annet fellesskap som i likhet med kirkens trosopplæring fungerer planmessig og til en viss grad forutsigbart: skolen. Mye ligger til rette for at de som utvikler og gjennomfører kirkens trosopplæring, vil ha mye å hente på å være godt kjent med skolen som læringsfellesskap når det gjelder kristendom, selv om trosopplæringsreformen er begrunnet i nettopp skolens endrede rolle i forhold til kirkens dåpsopplæring.

Den finske professoren Yrjö Engeström har videreutviklet teorien som vektlegger at læring skjer i aktivitetssystemer. Slike aktivitetssystemer består av kollektive handlingsmønstre utviklet over tid. Her er ikke kun subjekter og objekter, men også et tredje moment: Redskaper eller språk. I vår sammenheng er det spesielt relevant med hans fokus på at læring ikke bare skjer innad i hvert aktivitetssystem, men også i møte mellom ulike slike systemer – og spesielt i brytningen mellom disse. Vi er alle deltakere i ulike aktivitetssystemer og forhandler mellom dem. I noen tilfeller er det få overganger mellom dem, i andre tilfeller trekker man veksler på den kunnskap og erfaring deltakerne har fra andre sammenhenger.

På bakgrunn av dette er det at Geir Afdal (2008) hevder om konfirmanter i trosopplæringen: «Konfirmantene er deltakere i ulike sosiale fellesskap. Ett av disse er menigheten. Men det er ikke bare i menigheten konfirmantene lærer om Gud, tro og religion. Det lærer de overalt.»⁹. Han konkluderer derfor med at «menigheten er ikke lenger selvsagt premissleverandør for trosopplæring. [...] Menigheten som lærende fellesskap må kommunisere med og utvikle seg i møte med andre fellesskap.»

Det blir derfor avgjørende for kirkens trosopplæring å være i dialog med skolens religions-

undervisning. Og nettopp her ligger en ikke uvesentlig utfordring: Ettersom skolens formidling nettopp skal være orienterende og ikke-forkynnende, er det en fare for at språket som benyttes, blir et annet enn det barna og de unge møter i menighetens trosopplæringstiltak.

For å kunne hekte trosopplæringen på skolens undervisning er det derfor avgjørende at det finnes det Engestrøm kaller grenseobjekter som kan bidra til overganger mellom ulike aktivitetssystemer eller læringsfellesskap. Dette er ekspansiv læring – det vil si at ny kunnskap kan skapes i møte mellom ulike aktiviteter, her religion i skole og kirke.

Plan for trosopplæring «Gud gir – vi deler» tar tak i denne utfordringen og kommer med følgende anbefaling: «Det vil være tjenlig å innhente informasjon om hvilket innhold og aktiviteter som formidles i barnehager og skoler når det gjelder kirke og kristendom». Og videre: «Skolens og barnehagens formidling er ikke en del av kirkens trosopplæring, men innholdet i kirkens trosopplæring bør sees i sammenheng med skolens og barnehagens planer. På denne måten kan trosopplæringen koordineres og spille sammen med den øvrige opplæringen som bredten av barn og unge tar del i.»¹⁰

Kirkens trosopplæring må altså styrke og videreutvikle et språk og en bruk av objekter som henter opp det barn og unge har med seg fra skolen, og bygger på dette.

Slike objekter omtales gjerne som medierende redskaper,¹¹ og inngår i Vygotskijs teorier ved at de former hvordan vi forstår våre omgivelser. Språk er som nevnt et svært viktig medierende redskap. Det er også bibelfortellinger, religiøse symboler, ritualer,

utsmykning og naturligvis selve kirkerommet. Gjennom disse redskapene medieres læring. De blir også gjerne omtalt som «Det tredje» i et dialogisk læringssyn¹². Flere har de senere årene tatt til orde for at disse redskapene bør få et sterkere fokus i kirkens trosopplæring.¹³

Det er derfor viktig å huske på at selv om skolens undervisning om kristendom skal være ikke-forkynnende, så har flere av disse medierende redskapene en helt sentral plass også i KRLE-faget. Dette gjelder selvsagt bibelfortellingene, men svært mange flere er nevnt i skolens kompetansemål. Skolen gjør bruk av disse i sin undervisning, da må kirken også gjøre det bevisst i trosopplæringen. Slik kan barn og unges virkelighet som skoleelever tas på alvor og bli en viktig ressurs for læringen som skjer i menighetens regi.

PLANMESSIG SAMARBEID

SKOLE-KIRKE

I tillegg til en bevissthet på hva skolen gjør, er det mange menigheter som sammen med skolen har utviklet en felles plan for skole/kirke-samarbeidet. Det blir feil å si at dette utgjør en tredje arena i tillegg til klasserommet og kirkerommet. Snarere er det riktig å se skole/kirke-samarbeidet knyttet til KRLE-faget som en del av klasserommets arena selv om det skulle utspille seg i kirkerommet som et kirkebesøk. Dette fordi det hele tiden vil være skolens læreplan og kompetansemål som gir premissene for samarbeidet. Kirkens rolle er å bidra til at disse oppfylles på en god måte. Likevel vil en ikke ubetydelig biefekt av et slikt samarbeid være til beste for de barn og unge som deltar i kirkens trosopplæ-

¹⁰ Plan for trosopplæring Gud gir – vi deler (2009) s. 34

¹¹ Johnsen, E.T. (2012). 142

¹² Holmqvist, Morten (2012) s. 21

¹³ Østrem (2007) s. 158

ring. Det at kirkens ansatte inviteres inn i skolens læringsfellesskap og i tillegg har en rolle som tilretteleggere for en læringssituasjon der, gir store muligheter for å styrke en sammenhengende læringsbane for de døpte som senere deltar i trosopplæringen.

Språk og gjenstander som på skolens arena har en mer orienterende rolle eller kan fungere som pedagogiske hjelpemidler, kan for de døpte få en ny og utvidet funksjon som redskaper knyttet til troshandlingene som en inviteres til å ta del i gjennom trosopplæringen. En plan for skole/kirke-samarbeidet er derfor et uvurderlig grunnlagsdokument når trosopplæringsplanen skal utvikles og videreutvikles: Hvordan kan trosopplæringstiltakene bygge på det som skjer i skolen, slik at den korte tiden sammen med barna ikke blir en enkeltstående læringssituasjon, men inngår i en større helhet?

EKSEMPLER PÅ TILRETTELAGT SAMMENHENG MELLOM LÆRINGSFELLESSKAPENE

Her følger eksempler på hvordan to menigheter har skapt en bro mellom de to læringsfellesskapene via skole/kirke-samarbeidet. Vi kan kalle dem for Lilleby og Storeby menigheter. Som rådgiver for undervisning og trosopplæring arbeider jeg på vegne av biskopen i Borg med godkjenning av lokale planer for trosopplæring og veiledning av menighetene rundt dette. Jeg har fått lov til å benytte eksemplene nedenfor av menighetene, men de er altså anonymisert:

Eksempel 1: Tilgivelse, bønn og lystenning for 6-åringene

I Lilleby menighet har de for 1. trinn eller 6-åringene tatt tak i følgende to kompetansemål fra KRLE-faget der eleven skal kunne:

- *Fortelle om innholdet i sentrale tekster fra 1. og 2. Mosebok*
- *Samtale om kristendom og hvordan religiøs praksis kommer til uttrykk gjennom leveregler, bønn, dåp, gudstjeneste og høytider*
- *Gjengi gjensidighetsregelen og vise evne til å gjøre bruk av den i praksis*

I planen for skole/kirke-samarbeidet legges det derfor opp til at presten deltar på fortellerstund i klasserommet en av de første ukene etter skolestart. Det er Josef-fortellingen som gjenfortelles (1 Mos 37-45). Ikke bare den delen der Josef kastes i brønnen av de misunnelige brødrene, men også slutten av fortellingen er med, der Josef etter litt fram og tilbake tilgir brødrene når de flere år senere kommer som flyktninger til Egypt på grunn av hungersnøden i hjemlandet. Presten har med et lys i en stake som plasseres på kateteret. Det tennes idet fortellingen begynner, blåses ut idet Josef kastes i brønnen og tennes igjen når Josef avslører hvem han er og gjenforenes med brødrene. Det sies ikke noe mer om lyset.

Etter fortellingen leder læreren en samtale om gjensidighetsregelen. Hva om Josef hadde gjengjeldt brødrenes handlinger? Hva ville brødrene ønsket at Josef skulle gjøre da de kom som flyktninger? Hvordan ønsker vi at de andre skal gjøre mot oss, spesielt om vi har gjort noe dumt mot dem? Dette brukes som et utgangspunkt for å snakke om klasseregler og hvordan vi vil være mot hverandre på skolen.

Et par uker senere inviteres de døpte 6-åringene til breddetiltaket «Helt første-classes» som består av to samlinger for hver skolekrets og en felles gudstjeneste med markering av skolestarten og forbønn for 1.-klassingene.

Her er det et sterkt fokus på vennskap, tilgivelse, bønn og syndsbejelse. Josef-

fortellingen står også her sentralt. Lyset fra klasserommet brukes aktivt både på gudstjenesten og samlingene i forkant. Samtalen som læreren påbegynte om gjensidighetsregelen, tas opp igjen. Det tennes lys i lysgloben, og man ber en enkel syndsbejelse sammen. «La oss vandre i lyset» synges både på samlingene og i gudstjenesten, her er også et av versene «La oss tilgi hverandre».

Eksempel 2: Kirkeåret og kirke-musikken. Ressurser i mitt liv?

I Storeby menighet har de for 6. trinn eller 11-åringene tatt tak i følgende to kompetansemål fra KRLE-faget der eleven skal kunne:

- *Forklare kristen tidsregning og kirkeårets gang, beskrive kristne høytider og sentrale ritualer.*
- *Presentere ulike uttrykk fra kunst og musikk knyttet til kristendommen.*

I planen for skole/kirke-samarbeidet legges det derfor opp til at elevene kommer på kirkebesøk med tema «Orgelet, kirkemusikken og kirkeåret». Dette skjer i oktober. I løpet av besøket får elevene en omvisning inne i orgellet av kantor samt en minikonsert i kirken. De som vil, får prøve å spille litt. Deretter besøkes sakristiet, der prestens liturgiske klær tas fram og elevene får se på kirkeårshjulet, prestens «jukselapp» for påkledning. Kirkeårets rytme og betydning samt fargene blir gjenstand for samtale sammen med symbolene på de liturgiske klærne. Adventstiden og den lille kirkeårsfargen løftes spesielt fram.

Noen uker etter besøket får de dømte 11-åringene invitasjon til å delta på det nasjonale breddetiltaket LysVåken med overnatting i sin kirke natt til 1. søndag i advent. Tema for tiltaket i den lokale trosopplærings-

planen er: «Mitt navn, mitt hus, min Gud.» De feirer kirkens nyttår med inngang i det nye kirkeåret. For mange av 11-åringene er det litt skummelt å overnatte i det store kirkerommet, noen er ikke så vant til å sove hjemme fra ennå. Det vektlegges å etablere trygge, mindre grupper. Bibelfortellingene er Samuel (1 Sam 3) og Jesus som 12-åring i tempelet (Luk 2,41–52). Søndag morgen vekkes 11-åringene av orgelet som spiller det samme stykket som de fikk høre i minikonserten på skolens kirkebesøk.

Når skole/kirke-samarbeidet er lagt opp som et kirkebesøk med omvisning og konsert som her, er tilgangen på grenseobjekter mellom de ulike aktivitetssystemene rikholdig. Når både musikk, orgel, symboler, liturgiske klær og selve kirkerommet benyttes i skolens undervisning, ligger mye til rette for en tydelig læringsbane for deltakerne på LysVåken-tiltaket. Likevel er potensialet for å styrke læringsutbyttet stort ved en bevisst bruk av disse grenseobjektene.¹⁴

Ettersom alle deltakerne i trosopplærings-tiltaket også er elever i skolen, kan det henvises til kirkebesøket som skolen deltok på. Det er likevel viktig at ikke trosopplæringen stopper ved en repetisjon av dette. Kirkebesøket må i trosopplæringsens ramme bli en hjemkomst. Det som ble formidlet på skolens kirkebesøk, må nå kunne utforskes og oppleves i rammen av samtale, bønn, gudstjeneste og lovsang. Det blir viktig at de dømte barn og unge nå får ta del i oppdagelsen av hva det kan bety å bruke adventstiden til å være lys våkne for de vi har rundt oss, og medmennesker lenger unna. Målet er at skolens orientering om kirkeårets rytme kan være basis når trosopplæringen legger til rette for at barn og unge kan «*utrustes til å leve i sin døm*» slik Plan for

¹⁴ Ifølge Johnsen, E.T. (2012) s. 160 er det ingen automatikk i at bruken av kirkerommet gir en styrket læring. Måten interaksjonen mellom barna, læreren og det medierende objektet er strukturert på, har også stor betydning.

trosopplæring formulerer det (Kirkerådet 2010: 5). Da blir praktisering av troen og den læringen som skjer gjennom dette, helt avgjørende. Selv om læringsbanen kanskje begynte i skolen.

AVSLUTNING

I disse eksemplene skapes en læringsbane som gjør at skolens kunnskapsformidling for de dømte munner ut i et praksisfellesskap der en gis redskaper og språk for å leve troens liv slik det i klasserommet og i skolens lærebøker snakkes om at «de kristne» gjør det.

Her er presentert to eksempler, men det finnes mange flere. I Storeby tilbyr kirken også kurset Vandring gjennom bibelen for barn¹⁵ til skolens 5. trinn, der fire skoletimer benyttes til en gjennomgang av sentrale bibelfortellinger i GT og NT. Det er kateketen som holder disse timene i klasserommet. Dette følges opp av trosopplæringstiltaket Kode B¹⁶ for 10-åringene, som består av å utforske kirken, troen og bibelen, identifisere seg med bibelske personer og delta i gudstjenesteverksted med prekensnekring. I Lilleby bygger de på Vandring gjennom bibelen-kurset i skolen ved å invitere 10-åringene til trosopplæringstiltaket 10'ern, en aktivitetsdag på et leirsted i nærområdet med vekt på bibelbruk i hverdagen. Her vil en skape rom for utvikling av tro som hjelp til livstolkning og livsmestring. Lek, samtale, konkurranser og sang er sentrale elementer.

En slik helhetlig læringsbane som det legges til rette for i de presenterte eksemplene, vil styrke både den læringen som skjer i skolen, og det som skjer i trosopplæringstiltaket. Deltakerne i kirkens trosopplæring blir i

neste omgang ressurser i klasserommets samtale om kristen tro.

Med de svært begrensede tidsflatene kirken disponerer av barn og unges tid, er det helt avgjørende at trosopplæringen «spiller sammen med» den øvrige opplæringen. Å legge til rette for denne helheten vil også gjøre trosopplæringens punktuelle breddetiltak mer egnet til å bygge identitet som døpt og troende, ved at den dømte opplever at dømpe liv står i en sammenheng med resten av tilværelsen. Slik vil skolens læringsfellesskap danne en plattform for kirkens praktiserende trosfellesskap. Eksemplene viser at dette er fullt mulig å få til med relativt enkle midler.

LITTERATUR

- Afdal, Geir. 2008. «Menigheten som lærende fellesskap? Sosiokulturell læringsteori og muligheter og begrensninger som perspektiv på kirkelig læring» i *Prismet* 4/2008 s. 227-245.
- Engeström, Yrjö. 2005. *Developmental Work Research: Expanding Activity Theory in Practice*. I *International cultural-historical human sciences Series Bind 12*. Berlin: Lehmanns Media
- Johnsen, E.T. 2012. Hvordan medierer undervisningspreget trosopplæring kristen tro og tradisjon. En Vygotskij-inspirert analyse av læringssituasjoner i Den norske kirkes trosopplæring. I *Teologisk tidsskrift* 2-2012. Oslo, Universitetsforlaget s. 138-166.
- Kirkerådet, Den norske kirke 2010. *Plan for trosopplæring Gud gir – vi deler*. Oslo, Kirkerådet.

¹⁵ Mer om kurskonseptet som er utviklet av Bibelselskapet, her: <http://www.bibel.no/LeseplanerStudieplanerKurstillbud/Kurstillbud/Vandring-gjennom-Bibelen/Kurs-for-barn>

¹⁶ Mer om det nasjonalt utviklede trosopplæringstiltaket KodeB her: <http://www.kodeb.no/>

- Kirkerådet, Den norske kirke (2011): Gudstjenestebok for Den norske kirke. Hellig handling, hellig tid, hellig rom – innføring i gudstjenesteforståelse. Oslo, Kirkerådet.
- Kultur- og kyrkjedepartement, Det kongelige. 2002-2003. «Trusopplæring i ei ny tid. Om reform av dåpsopplæringa i Den norske kyrkja». *St.meld. nr. 7* (2002-2003) Oslo, Regjeringa Bondevik II, Det kongelige kultur- og kyrkjedepartement.
- Kunnskapsdepartementet. 2006. Læreplanverket for Kunnskapsløftet – *prinsipper for opplæringen – Samarbeid med lokalsamfunnet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf
- Kunnskapsdepartementet. 2015. *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) – kompetansemål*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/RLE1-02.pdf?lang=nob>
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Säljö, R. 2001. *Læring i praksis*. Oslo, Cappelen
- Vygotsky, L.S. 2008. *Tenkning og tale*. Revidert og redigert av A. Kozulin (1986). Oversatt fra engelsk utgave av T. Bielenberg og M.T. Roster. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Østrem, S 2007. Barns perspektiv og kirken som læringsarena. I E.T. Johnsen (red.) *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*. (Det praktisk-teologiske seminars skriftserie 14). Oslo, Det praktisk-teologiske seminar s. 93-102.