En profesjonell, relasjonell aktør?

Kateketen som leder i kvalitetsutvikling av lokal trosopplæring

AV JO EDVARDSEN

Hvordan skal kirkens undervisningstjeneste organiseres? Hva innebærer kateketens rolle som leder av menighetens undervisning? Den pågående debatten reiser ikke bare spørsmål om stillingskategorier og strukturer, men også om forståelsen av å lede kirkelig undervisning. Med utgangspunkt i lokal trosopplæring reflekterer jeg rundt hvordan en mangfoldig kompetanse innenfor både pedagogikk og teologi er nødvendig for at kateketen kan utøve en profesjonell faglig ledelse. Ved å tilrettelegge for samhandling både med andre medarbeidere og med deltakere i trosopplæring kan de få bruke sine ressurser på en slik måte at ny kunnskap utvikles. I denne artikkelen vil jeg bruke mine erfaringer som kateket koplet mot et sosiokulturelt syn på læring og teorier om lærende organisasjoner.

JO EDVARDSEN, f. 1967. Master i kirkelig undervisning. Kateket og trosopplæringskoordinator i Fredrikstad.

Adr: Råkkollveien 20B, 1663 Rolvsøy. Epost: joedva@fredrikstad.kirken.no

KATEKETEN – EN LEDER?

Er jeg som kateket egentlig en leder? Min opplevelse gjennom mange år som kateket var at jeg primært ledet meg selv, samtidig som jeg samarbeidet med mange. Her vil jeg reflektere over hvordan jeg som kateket utøver ledelse med utgangspunkt i ett konkret trosopplæringstiltak, en ferieklubb for 7- og 8-åringer rett før skolestart i august. Jeg bruker erfaringer herfra som «brennglass» for å definere kateketens rolle som leder av trosopplæring.

Ferieklubben vår har vært gjennomført i fire år i samarbeid mellom flere menigheter i Fredrikstad, med ansatte og frivillige medarbeidere involvert. Vi har arbeidet sammen i team, med en felles refleksjon for å finne mulige løsninger. Det som da foregår er organisasjonslæring: aktiviteten blir fortløpende tilpasset de erfaringene vi gjør oss (Roald 2006:149-150). To av de sentrale teoretikerne på dette fagfeltet, Nonaka og Takeuchi (etter Roald 2006:157) vektlegger mellomnivået i en organisasjon,

i motsetning til de tradisjonelle perspektivene «top-down» eller «bottom-up». Med «middle-out» er fokus på grupperingen «der kvalifiserte medarbeidere utfører både drift og utviklingsarbeid», nettopp slik det skjer når medarbeidere skal omsette prinsippene i trosopplæringsplanen til konkrete tiltak.

Ferieklubben ble planlagt ved at ansatte fra flere staber kom sammen, hentet inn erfaringer fra tiltak andre steder, brukte sin egen kompetanse og utformet en lokal plan. Hvert år har vi møttes etter gjennomføringen, vurdert og justert opplegget, for å sikre og utvikle kvaliteten i dette tiltaket. Til en av aktivitetene kom da spørsmålet: «Hvorfor gjør vi egentlig dette?» Dette gav oss mulighet til å reflektere over opplevelser der ikke alt gikk som planlagt, men som åpnet for ny læring. Jeg vil med utgangspunkt i to slike opplevelser reflektere videre om ledelse og læring. Her bruker jeg begreper fra teori om lærende organisasjoner og sosiokulturell læring, som jeg først vil presentere.

LEDELSE I EN (TROSOPP-)LÆREN- DE ORGANISASJON

Proessen bak planleggingen av ferieklubben kan beskrives som en form for *distribuert ledelse*. Den enkelte medarbeider tar i bruk og utvikler sine evner i samspill med de andre. En slik læringsprosess innebærer også ledelse, men ikke ved at en person er overordnet de andre. Makt og tillit er distribuert mellom aktørene. Begrepet distribuert ledelse viser ikke til en enhetlig forståelse av ledelse, men rommer ulike perspektiver, som kan plasseres innenfor rammen av sosiokulturell teori, slik Ottesen og Møller (2006:144) viser. De framhever samtidig at distribuert ledelse kan forstås i et relasjonelt perspektiv: å se ledelse som samhandling, ikke bare handlinger av enkeltpersoner. Denne forståelsen av ledelse oppfatter jeg at harmonerer med de utformingene av sosiokulturell læring som kan finnes i *Plan for trosopplæring* (2010). Morten Holmqvist (2012) viser i sin analyse av planen hvordan den framhever læring gjennom praksis i fellesskap med vekt på lokale behov og forutsetninger, samspill og relasjoner.

Ved å knytte hans analyse av trosopp-læringsplanen til vår vurdering av ferieklubben, kan vi si at den kvalitetsutviklingen vi ønsker, innebærer en balansering av læringsformer. Læring gjennom dialogisk deltagelse og utvikling av ny kunnskap får da et større rom enn de til nå har hatt på bekostning av den monologiske, lærerorienterte kunnskapsoverføringen. KIFO-rapporten «Lokale trusopplæringsplanar» (2012:137) viser hvordan den nasjonale planen organiserer samspillet mellom aspektene allmenn livstolkning/livsmestring, kirkens tro og tradisjon og kristen praksis i en relasjonsmodell, men at det i lokale planer/tiltak er lite refleksjon om dette samspillet. Særlig livstolkning og livsmestring er lite utfoldet. Dette beskriver også hvorfor vi opplever at ferieklubben vår trenger kvalitetsutvikling.

Min hypotese er at i en slik prosess vil en

lederrolle med vekt på samhandling være best egnet. Kateketens lederrolle blir da å legge til rette for at både medarbeiderne og deltakerne involveres på en slik måte at det fører til ny kunnskapsutvikling (eller «kunnskapskaping»), som et kjennetegn på dialogisk eller treleddet læring mellom individ, fellesskap og artefakter (redskaper som tegn og språk) (Holmqvist 2012:21). Å kjenne og anerkjenne kompetansen hos de ulike aktørene blir en viktig lederegenskap i denne situasjonen. Målet er å sikre en pågående prosess der erfaringene vi gjør oss hvert år i gjennomføringen av ferieklubben, brukes i en stadig fornyelse og kvalitetsutvikling. Dette forutsetter målrettet ledelse – for: «Quality is never an accident.» (prof. Antti Räsänen, forelesning ved Helsingfors Universitet, 18.9.2014).

LEDELSE ER MER ENN LEDEREN

Tradisjonell ledelsesteori har ofte vært preget av en instrumentell tankegang: Bestemte handlinger fra lederen («input») styrer medarbeidernes atferd mot ønsket resultat («output»), i næringslivet: målbar vekst og økt produktivitet. Det handler om å identifisere visse objektive prinsipper for god ledelse, og fra disse avlede de beste ledelsesteknikkene. Organisasjonslæring utfordrer en slik instrumentell tilnærming, og legger mer vekt på kognitive læringsteorier og et sosiokulturelt læringssyn. Peter M. Senge framhever framtidsretta og dynamisk teamarbeid i sin definisjon av organisasjonslæring (Roald 2006: 149, 157). Thomas E. Frank (2002) kritiserer mye ledelsesteori for å være mer basert på ønsketenkning enn realiteter, og for manglende forståelse for den sosiale konteksten som organisasjoner opererer i, samspillet mellom aktører i og utenfor organisasjonen. Frank viser også hvordan en slik tankegang kommer i konflikt med de mål et trossamfunn har og motivasjonen som finnes hos medlemmene.

Jeg opplever en tilnærming hvor profesjons-utøverens samhandling med omgivelsene er sentralt, som best egnet for å forstå kateketens lederrolle. Kateketen er en relasjonell aktør: en som har «kapasitet til å arbeide med andre, for å utvide det målet en jobber med og for å få tilgang på ressurser som de andre kommer med» (Nygaard 2011:39). Samhandling er også sentralt i et distribuert perspektiv på ledelse. I stedet for å se på lederens atferd som eneste årsak til resultatene en organisasjon oppnår, vil ledelse forstås som en aktivitet som strekker seg over både lederne, de som ledes og materielle og symbolske redskaper (artefakter), tilsvarende dialogisk læring. Konteksten er ikke bare stedet der ledelse foregår, men gir muligheter og begrensninger som konstituerer ledelse (Ottesen og Møller 2006:137-138).

Dette vil harmonere med forståelsen av den læringen som foregår i et trosopplæringstiltak som ferieklubben: deltakerne er sammen to hele dager med ansatte i kirken og unge ledere. Forholdsvis lite av tida er konsentrert undervisning, men læring skjer hele tida. Jeg ønsker å vurdere kateketen som leder, i relasjoner mellom ulike grupper av aktører.

«HVORFOR GJØR VI DETTE?» – HISTORIEN OM TAUS KUNNSKAP I EI T-SKJORTE

Vi fikk en tankevekker under den forrige ferieklubben. En ny medarbeider kommenterte etter at vi hadde farget t-skjorter med batikkteknikk: «Hvorfor gjør vi egentlig dette? Det er jo fullstendig voksenstyrt.» Siden batikkfarging er en prosess med flere ledd, og vi hadde begrenset tid til rådighet, var vi blitt effektive på å instruere og hjelpe deltakerne til å knytte sammen stoffet for å lage mønster, røre i fargebad, og så klippe opp hyssing og skylle. Dette brukte vi også mye tid på å forklare på en ledersamling i forkant. Men motivasjonen for denne aktiviteten sa vi ikke noe om

da. Mønsteret med ringer utenpå hverandre på skjortene skulle nemlig vise at vi hører sammen i fellesskap med Gud og hverandre. Gud passer på oss og vil at vi skal spre omsorg videre som ringer i vann. Den gyldne regelen og nestekjærlighetsbudet fra fortellingen om den barmhjertige samaritan var tema i morgensamlingen. Uttrykt med et sosiokulturelt perspektiv (Holmqvist 2012:19-20): vi ønsket å bruke t-skjortene som et artefakt for å mediere dette. Men vi klarte ikke å knytte en sammenheng mellom trosinnholdet og aktiviteten verken for de nye lederne eller for deltakerne. Skjortefargingen ble aktivisering, men ikke en del av læringen vi hadde intensjon om; at bibelfortellingene medierer mellom dagligdagse begreper hos barna («passe på») og kristen tro og tradisjon (Johnsen 2012:158).

Kommentaren satte i gang en diskusjon i etterkant: må vi egentlig ha med denne aktiviteten? Selv om dette var noe vi hadde brukt mye energi på å få til å fungere, fant vi at det utgjorde ikke en integrert del av tiltaket. Vi så også at en annen aktivitet i samme økta, nemlig forming med modell-leire/-masse, var svært populært blant barna. Dette hadde vi lagt til som ekstraaktivitet, fordi noe av arbeidet med skjortene var mest effektivt når barna ikke deltok i det (!). Men å la barn, unge ledere og ansatte sitte og forme sammen, åpnet for en helt annen dynamikk. Her var det ikke noe produkt som skulle gjøres ferdig på en bestemt måte for at det ikke skulle bli mislykket. Å begrense seg til den ene aktiviteten, utfordre barna til å illustrere fortellingen de har hørt i samlingen, kan da åpne for en læring som ikke er monologisk, men reell dialogisk. Det forutsetter slik Elisabeth T. Johnsen (2008:148f) påpeker i sin analyse av læringssituasjoner i trosopplæring, at læreren ikke dominerer med overføring av forutdefinert kunnskap.

I planleggingen av ferieklubben hentet vi inspirasjon fra «Vakuumboka» i Førde, beskrevet i en artikkel av Ingvald A. Frøyen (2007).

Han nevner i sin vurdering at barnas medvirkning skjer på de voksnes premisser, og reflekterer rundt hvordan barna kan involveres mer. Her er også bakgrunnen for vårt ønske om kvalitetsutvikling av ferieklubben. Vi ønsker en forbedring med utgangspunkt i resultatkvalitet – hva vi vil oppnå med ferieklubben. Når vi skal formulere dette, vil vi starte hos barna. Da må vi slik Afdal (2008:230) viser, skjelne mellom læringsmål (hva er kriteriene for det vi ønsker at deltakerne skal sitte igjen med, relatert til deres hverdag?) og undervisningsmål (hvilke aktiviteter vi vil gjennomføre for å produsere et visst antall timer trosopplæring). Per Petterson (2000:177-178) viser i sin studie av den svenske kirken i et tjenesteperspektiv at den opplevde kvaliteten på en tjeneste vil avhenge av om kirken klarer å bevege seg fra produsentorientering (egensentrering) til kundeorientering; tjenestene må relateres til mottakernes livsperspektiv. For å sikre kvalitetsutvikling i ferieklubben må vi justere av vår praksis mot sterkere deltakerorientering. Episoden med t-skjorta viser at det handler om å være mer opptatt av læringsmål enn undervisningsmål.

Hos Nonaka og Takeuchi (etter Roald 2006:155-57 og Jacobsen og Thorsvik 2013:361-365) ligger kjernen i organisasjonslæring i mobilisering og transformering av taus kunnskap. Kirken som en organisasjon med lange tradisjoner har naturlig nok mye taus kunnskap som «sitter i veggene». Den prosessen som kalles internalisering, at kunnskap som er utviklet i en åpen dialog, blir etablert og tas for gitt, kan imidlertid også skje raskt, slik eksemplet med t-skjortene viste. For at en organisasjon skal fungere, er det nyttig at en del rutineoppgaver er nedfelt på denne måten – men mer kompleks forståelse hindres. Det som skjedde hos oss når spørsmålet om «hvorfor» kom, var at vi fikk ny kunnskapsutvikling, ved å eksternalisere taus kunnskap. Dette krever at kateketen som leder av tiltaket legger til

rette for tid til slik læring, og er åpen for å drøfte også det som i løpet av få år er blitt selvsagt.

ENKELT- OG DOBBELTKRETS- LÆRING

Også en annen teori om lærende organisasjoner, utformet av Argyris og Schön (etter Roald 2006:152-153), kan knyttes til refleksjonen rundt t-skjortene. Deres teori handler om læring på flere nivå. Enkeltkretslæring handler om å endre atferd for å nå gitte mål, enkle feil rettes, men de grunnleggende rammene forblir uendret. Dobbeltkretslæring innebærer at også mål, normer og verdier utfordres, åpent og fordomsfritt. Evalueringen av ferieklubben de første årene var typisk enkeltkretslæring. Vi sørget for å ha mer varmt vann og skarpe nok sakser tilgjengelig. Men vi vurderte ikke aktiviteten ut fra ideen som opprinnelig lå bak. Først da spørsmålet om hvorfor vi gjør dette kom, klarte vi å bevege oss mot dobbeltkretslæring, altså at vi utfordret målet. Det var jo ikke vellykket batikk, men å lære barna et kjerneord i trosopplæringsplanen, en sentral bibelfortelling, og utfordre til en refleksjon rundt det som kunne hjelpe til livsmestring. For å nå det målet, måtte vi se på aktiviteten helt på nytt, og vurdere om den var egnet.

I evalueringen ble klart for oss at vi hadde fått et sprik mellom vår uttrykte teori (beskrivelsen av tiltaket i den lokale trosopplæringsplanen) og vår reelle praksis: Et middel var blitt til mål. Dette er en situasjon en må regne med at finnes i organisasjoner, og at når tradisjoner utfordres, så er det fare for konflikt. En antydning til dette var spørsmålet: hva skal vi da gjøre med det lageret av t-skjorter og farge som vi har? Og for den medarbeideren som hadde introdusert batikk-farging og fått det til å fungere, var det ikke bare lett å gi opp ideen. Men diskusjonen vi hadde sammen, gjorde oss bevisste på at vi måtte gjøre en endring – vi klarte å etablere (i alle fall for denne delen av tiltaket) et metaperspektiv på organisasjonen.

SAKKEUS SOM FIKK MEDHJEL- PERE – ELLER KATEKETEN LÆRER SEG EN NY LEKSE

En av dagene i feriekлубben var hovedinnholdet i morgensamlingen dramatisering av Sakkeusfortellingen. Vi var ute, med et stort «klatretre» som naturlig midtpunkt. Noen av barna var allerede oppe i treet da vi skulle starte, og for at det skulle bli plass for Sakkeus (meg), ba jeg dem komme ned. De var nysgjerrige på hva som skulle skje, og jeg forklarte kort om skuespillet. Da ville de også være med! Jeg tenkte raskt, og lot dem få være tjenere hos Sakkeus. De ordnet køen ved tollboden og prøvesmakte druer som torghandlerne kom for å selge, men som Sakkeus ville konfiskere. Et par gutter som ellers kunne blitt et uromoment, var nå alvorlig med. De hadde en viktig oppgave, og dramatiseringen ble enda mer levende for alle. At vi fikk med et par roller som ikke var med i vårt innøvde opplegg, forandret det litt – til det bedre!

Episoden viser en karakteristisk egen-skap ved tjenesteproduksjon: at produktet blir til i interaksjon mellom produsent og mottaker. Mottakeren er også medprodusent. Kvaliteten på tjenesten er derfor avhengig av hvilken relasjon produsenten klarer å etablere til mottakeren (Pettersen 2000:113). Å kunne lære av en slik erfaring blir viktig når vi har bedre relasjon til barnas livsperspektiv og økt involvering som kvalitetsfaktorer ved feriekлубben. En av Frøyens (2007:199) kommentarer etter gjennomføring av «Vakuum-veka» er relevant også for oss: «Barna kunne vært enda mer involvert i samlingene som fokuserte på formidling, men da måtte vi også ha avsatt mer tid til dette». Dette kan tolkes som et uttrykk for en barneteologisk vending og et ønske om en mer dialogisk og triologisk læring, i samsvar med trosopplæringsplanen. Ordet «formidling» kan være problematisk, det kan gi inntrykk av en ren overføring av kunnskap, eller monologisk læring. Ut fra

helhetsbeskrivelsen hos Frøyen er det ikke rett å tolke ham så innsnevrende. Heller ikke opplever jeg vår feriekлубb slik. Frøyen nevner tidspress som grunn for at barna ikke var mer involvert i formidlingen. Slik var også vår planlegging. Siden vi var utendørs, måtte fellessamlingene være korte og konsise, og da var en stram regi fra lederne best egnet. Dermed fikk barna kun rollen som (passive) mottakere. Men de barna som «brøt seg inn» i dramatiseringen ødela ikke for konsentrasjonen.

I et sosiokulturelt perspektiv kan vi si at guttene fikk være *legitime perifer deltakere* (Holmqvist 2012:27). De hadde en liten rolle, men likevel del av fellesskapet, jeg gav dem legitimitet ved å gjøre deres bidrag viktige. Samtidig kan det ha åpnet for læring for de andre barna, som så at barn også fikk ha roller. Slik fikk noen vise på vegne av alle at her er både barn og voksne medspillere i et praksisfellesskap.

For meg som leder handler denne episoden også om en side ved distribuert ledelse. Jeg var travel med å få alle plassert slik at vi kunne starte. Men da jeg ikke bare ba dem gå ned fra treet, men tok tid til en liten prat, gav jeg dem tillit. De fikk bli med i forestillingen siden de ville det. Det vi gjorde, i et ledelsesperspektiv, var å forhandle om innflytelse. De gikk ned fra treet, fordi de fikk lov til å få en spesiell oppgave. Samtidig aksepterte de at det var jeg som hadde styringa med det som nå skulle skje. I ettertid virker det svært opplagt at det var best å gjøre det slik. Å involvere deltakerne, det er å gå inn i en interaksjon med dem, våge å gi fra seg makt uten å miste lederrolla. Likevel utfordrer det meg: hvorfor har vi ikke gjort mer av dette? Ofte er svaret at vi er så opptatt av å gjennomføre vårt planlagte program med den stramme timeplanen vi har laget. Men da blir spørsmålet til oss selv: hvorfor kan vi ikke avsette mer tid, slik at det blir rom for å involvere barna bedre? Hva kan være legitime roller for dem å fylle? Å sikre refleksjon rundt det i videre planlegging ser jeg på som en viktig lederoppgave.

EN PROFESJONELL, RELASJONELL AKTØR

En måte å tolke kateketens rolle som leder, kan være å bruke Engeströms aktivitetssystem. Dette er en teori som analyserer en virksomhet der mennesker forholder seg til visse mål og et sett

av normer. I systemet er det ulike aktører og relasjoner mellom disse (Nygaard 2011:40). Jeg opplever det her relevant å tilpasse den avgrensede varianten av Engeströms aktivitetsteori som Marianne R. Nygaard (2011:43) bruker i sin beskrivelse av diakoners profesjonsvilkår.

Figur: Kulturelt mediert læring

Forenklet og bearbeidet modell av et aktivitetssystem, etter Nygaard 2011:43.

I den konkrete situasjonen brukte jeg min profesjonskunnskap (kjennskap til bibeltekstene, og erfaring i å formidle dem til barn i den aktuelle alderen) kombinert med skjønn (å involvere barna). Dette er ikke en arbeidsoppgave som kan standardiseres, selv om dramatiseringen av fortellingen som vi brukte, var gjennomført mange ganger før. Nygaard kommenter at «Hvordan diakonen medierer sin kunnskap, er avhengig av om vedkommende har et relasjonelt aktørfokus eller ikke. Med et relasjonelt

fokus har diakonen en varhet for den andre.» (Nygaard 2011:42-43). Dette perspektivet av individuell relasjon hevder Nygaard at ikke kommer godt nok fram i Engeströms modell. Et kvalitetstegn på en relasjonell aktørforståelse er at den profesjonelle også ser ressursene hos den andre, og selv kan både tilby støtte og be om støtte. Dette er en interessant korrespondanse til trosopplæringsplanens (2010:7) framheving av at «hvem som er 'elev' og hvem som er 'lærer' varierer i samspillet mellom dem som er delak-

tige i læringsprosessen», slik jeg opplevde i dramatiseringen. I et slikt praksisfellesskap er ikke profesjonsutøveren og deltakerne i trosopplæringen låst til rollene som subjekt og objekt.

Samtidig hevder Nygaard (2011:43) at Engeströms definisjon av medierende artefakter kan bli for snever, med vekt på de intellektuelle og fysiske redskapene – klokskap mangler. Det handler om «evnen til å møte konkrete situasjoner med lydhørhet og fantasi», etter den svenske pedagogen B. Gustavson. Å være en god leder handler om å utøve skjønn og dømmekraft. I det konkrete tilfellet: å fravike det planlagte skjemaet, og la barna få en annen og mer aktiv rolle enn de var tiltenkt.

Å bruke denne modellen av aktivitetssystem, med en slik utvidet relasjonell aktørforståelse og klokskap inkludert blant artefaktene, gir meg en måte å se kateketen som leder, som jeg opplever godt i samsvar med min innledende hypotese: en lederrolle med vekt på samhandling er best egnet. Kateketen må i trosopplæringen være en leder som bruker hele sin kompetanse (alle sine verktøy) i samhandling med både andre ledere og deltakerne. Det særegne ved kateketen som profesjonell i denne praksisen er den doble fagidentiteten, eller den mangfoldige kunnskapsbasen, som kombinerer pedagogikk og teologi. Dette er ressurser som trengs når kateketen skal «fungere som medierende agent mellom barnas erfaringer og redskaper som kan mediere kristen tro og tradisjon» (Johnsen 2012:159).

KATEKETEN – EN LEDER!

Innledningsvis var jeg spørrende til om jeg som kateket var en leder eller en samarbeidspartner. Denne usikkerheten skyldtes at jeg umiddelbart forstod ledelse ut fra en ensidig instrumentell tankegang, der lederen fra toppnivå i organisasjonen styrer medarbeiderne mot et visst mål etter rasjonelle prinsipper, nærmest en form for diktatorisk omforming (Jacobsen og Thorsvik 2013:396).

En slik lederrolle har jeg ikke (og ønsker det heller ikke). En utvidet forståelse av ledelse i et distribuert perspektiv har hjulpet meg mot en avklaring. Det er nettopp i samarbeidet med andre jeg utøver ledelse, og ikke ved å inneha en tradisjonell lederrolle med posisjon overordnet andre i et hierarki. Som en profesjonell aktør med kompetanse og erfaring tilrettelegger jeg for at andre medarbeidere og deltakere kan få bruke sin kompetanse, tilsvarende strategien deltakende utvikling (Jacobsen og Thorsvik 2013:401).

I sin bok om kirken som lærende fellesskap skriver Norma C. Everist (2002:247) om «leadership» som «partnership of shared power», det handler om å bruke sin myndighet som leder til å myndiggjøre andre: «Domineering leadership is needed less; skilled, facilitating leadership becomes more needed.». Nøkkelen i forståelsen av denne lederrollen har for meg vært koplingen mellom et sosiokulturelt syn på læring fra pedagogikken med teori om distribuert ledelse og organisasjonslæring.

Hva vil en slik innsikt bety for å lede kvalitetsutvikling av ferieklubben vår? Min lederrolle innebærer da å ha et særlig fokus på det overordnede målet og kjennetegn på kvalitet i dette tiltaket: en trosopplæring med balanse mellom ulike læringsformer, på barns premisser og med tydelig relevans til deres hverdag. For å ivareta dette må lederen sørge for at vår regelmessige evaluering blir en form for dobbeltkrets-læring. Vi må sammen finne konkrete kvalitetsindikatorer, og vurdere gjennomføring ikke bare ut fra våre undervisningsmål, men ut fra hvilken læring barna erfarer. Siden stadig nye medarbeidere, både ansatte og frivillige, er innom ferieklubben, må lederen ivareta at når taus kunnskap utvikles, så blir den satt ord på, så alle vet hva vi ønsker med aktivitetene våre. Og lederen må legge til rette for at aktiviteten planlegges slik at det er rom for at også barnas kompetanse kan få utfolde seg og være med i en gjensidig «kunnskaping».

Frøyen (2007:200) har en kommentar om «det kompetente barnet»: det har grunnleggende menneskelige egenskaper som den «overkompetente» voksne har mistet eller foretrekt. Når de voksne har ansvaret for å formidle «den store fortellingen» til barn, må de også formidle at vi sammen er likeverdige for Gud. Da må barn få komme med sine spørsmål og inntrykk slik at de utfordrer de voksne. Å tilrettelegge for denne læringen krever en kompetent ledelse – og akkurat her er det at kateketen har sin lederrolle å fylle. Og så får påminnelsen fra Everest (2002:248) være et korrektiv når dette lederidealet skal realiseres i praksis: «The idea of partnership may be more appealing than the practice».

LITTERATUR

- Afdal, Geir, «Menigheten som lærende fellesskap : sosiokulturell læringsteoris muligheter og begrensninger som perspektiv på kirkelig læring» i: *Prismet* : pedagogisk tidsskrift 59, nr. 4 (2008), s. 227-245
- Everist, Norma Cook, *The church as learning community : a comprehensive guide to Christian education*. Nashville, Tenn.: Abingdon Press, 2002
- Frank, Thomas Edward, «The Discourse of Leadership and the Practice of Administration» i: *Journal of Religious Leadership*, issue 1 (2002)
- Frøyen, Ingvald Andersen, «Menighetene i Førde, Holsen og Haukedalen» i: *Prismet*: pedagogisk tidsskrift 58, nr. 3 (2007), s. 195-200
- Fuglseth, Kåre, Elisabet Haakedal og Ulla Schmidt, *Lokale trosopplæringsplanar: innhald og prosess*. Oslo: KIFO Stiftelsen kirkeforskning, 2012, nr. 2012:3, s. 29-143
- Holmqvist, Morten, «Trosopplæring som livsstil? En analyse av læringssyn i Trosopplæringsplanen» i: *Prismet*: pedagogisk tidsskrift 63, nr. 1 (2012), s. 17-33
- Jacobsen, Dag Ingvar, Jan Thorsvik, *Hvordan organisasjoner fungerer. Innføring i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget, (4. utg.) 2013
- Johnsen, Elisabeth Tveito, «Hvordan medierer undervisningspreget trosopplæring kristen tro og tradisjon? : en Vygotskij-inspirert analyse av læringssituasjonen i Den norske kirkes trosopplæring» i: *Teologisk tidsskrift* 113, nr. 2 (2012), s. 138-165
- Nygaard, Marianne Rodriguez, «Diakoners profesjonsvilkår i Den norske kirke» i: *Halvårsskrift for praktisk teologi* 28, nr. 2 (2011), s. 32-46
- Ottesen, Eli og Møller, Jorunn, «Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv» i: Sivesind, Kirsten, Gjert Langfeldt, Guri Skedsmo, *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk, 2006
- Pettersson, Per, *Kvalitet i livslånga tjänsterelationer. Svenska kyrkan ur tjänsteteoretiskt och religionssociologiskt perspektiv*. Karlstad University Studies 2000
- Plan for trosopplæring. Gud gir – vi deler*. Oslo: Kirkerådet, Den norske kirke 2010
- Roald, Knut, «Organisasjonslæring – eit fruktbart perspektiv på skoleleiing?» i: Sivesind, Kirsten, Gjert Langfeldt, Guri Skedsmo, *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Akademisk, 2006