

Trosopplæringsplanen som kunnskapsressurs – med taus kunnskap som kilde

Av **Asbjørn Gutubø Håkonseth**

Trosopplæring i Den norske kirke er formalisert gjennom lokale planer for trosopplæring i hver menighet. Menighetene utarbeider og videreutvikler planene lokalt, på grunnlag av føringer fra sentralt hold. I denne artikkelen bruker jeg SECI-modellen til Nonaka et al. (2000), om kunnskapsutvikling som en dialektisk prosess mellom taus og eksplisitt kunnskap, til å forstå lokale trosopplæringsplaner som systemiske kunnskapsressurser. Ved å analysere rammer, retningslinjer og ressurser for det lokale planarbeidet, viser jeg at det er en mangel på ressurser som utnytter den eksisterende tause kunnskapen i trosopplæringsarbeidet. Evalueringsrutinene er et unntak fra dette. Jeg diskuterer med bakgrunn i SECI-modellen hvordan den lokale trosopplæringsplanen og evalueringsrapportene kan spille en viktigere rolle som kollektive kunnskapsressurser, som blir utvikla og brukt i tverrfaglig samarbeid.

Nøkkelord: trosopplæring, kunnskapsutvikling, SECI, taus kunnskap, planrevisjon, evaluering

ASBJØRN GUTUBØ HÅKONSETH (f. 1989), trosopplæringsleder i Skøyen menighet.
Adresse: Skøyenveien 43, 0375 Oslo. E-post: ah543@kirken.no

INNLEDNING

En del av profesjonsoppgaven til kateketer og andre undervisningsledere i Den norske kirke er å lede samarbeid om videreutvikling av menighetens trosopplæring. Ledelse av videreutvikling og planrevisjon er et viktig og aktuelt tema for profesjonen, nå som trosopplæringsreformen langt på vei er implementert i menighetene. Etter et langt arbeid for alle menigheter og bispedømmer med å utforme og godkjenne lokale planer for trosopplæring, er nå arbeidet med å videreutvikle de eksisterende planene i gang (Botvar, Brottveit, Hoel, Haakedal & Schmidt 2015).

Temaet videreutvikling aktualiseres også i forskning på kunnskapsutvikling i reformen (Austnaberg 2017; Birkedal & Austnaberg 2017; Botvar et al. 2015; Sandsmark & Holmqvist 2018). Denne forskningen bygger på teorier om lærende organisasjoner, praksisfellesskap og kulturhistorisk aktivitetsteori (CHAT), og har samarbeid og tverrfaglighet som viktige stikkord.

I denne artikkelen vil jeg utvide forskningsfeltet trosopplæring og menighetspedagogikk ved å bruke teori om kunnskapsutvikling i lærende organisasjoner, innenfor kunnskapsforvaltning (*knowledge management*). Nonaka, Toyama og Konno (2000) presenterer en modell kalt SECI-modellen, som beskriver hvordan kunnskapsutvikling er en prosess i dynamikk mellom taus og eksplisitt kunnskap. Taus kunnskap kan være et nyttig begrep for å forstå religiøs kunnskap, som ofte er kroppslig og relasjonell (Afdal 2013:203).

SECI-modellen har fått navn fra akronymet av de fire fasene i en slik prosess: sosialisering, eksternalisering, kombinerings og internalisering. Et annet sentralt begrep i teorien er kunnskapsressurser. Dette viser til tause og eksplisitte kunnskapselementer som verdier, begreper, dokumenter og rutiner, som kunnskapsprosessen ikke kan skilles fra (Nonaka et al. 2000).

Det dokumentet som utgjør den lokale trosopplæringsplanen, er et godt eksempel på en slik kunnskapsressurs, fordi den er et viktig element i prosessen med å utvikle og videreutvikle trosopplæring. Det lokale planarbeidet, og videreutvikling av trosopplæringa på grunnlag av planen, er en kunnskapsutviklingsprosess som kan forstås i lys av SECI-modellen.

I denne artikkelen vil jeg vise hvordan modellen og teori om kunnskapsutvikling i lærende organisasjoner kan gi fruktbare perspektiver i forskning på trosopplæring og innenfor menighetspedagogikk. Dette er delvis inspirert av hvordan Marianne R. Nygaard har brukt SECI-modellen for å analysere den profesjonelle kunnskapsutviklinga til diakoner i Den norske kirke (Nygaard 2015; Nygaard & Afdal 2013). Jeg vil også drøfte noen utfordringer som kommer til syne når vi bruker SECI-modellen som analyseverktøy på videreutvikling av trosopplæring.

Forskning på trosopplæring har allerede pekt på trosopplæringsplanen som en viktig ressurs for utviklingsarbeidet. Basert på Peter Senges teori om lærende organisasjoner skriver Birkedal og Austnaberg at menigheten, eller de som samarbeider om trosopplæring i menigheten, blant annet må ha en felles visjon og felles mentale modeller. Dette er spesielt utfordrende i menigheter hvor det finnes stor variasjon av kompetanse, erfaring og idealer. Som eksempel på mental modell nevner de tanken om at trosopplæringa skal være for alle døpte. Trosopplæringsplanen kan være et redskap i den store utfordringa med å skape en felles visjon (Birkedal & Austnaberg, 2017:206–207).

En av konklusjonene til Sandsmark og Holmqvist i deres intervensjonsforskning på samarbeid i trosopplæring, er at man kan styrke samarbeidet i staben ved å utvikle en felles, virtuell modell av hva som er formålet og motivasjonen for trosopplæringa. De forklarer at en slik felles modell kan forstås som et delt handlingsrom, eller en tertiær artefakt, og foreslår at den lokale trosopplæringsplanen kan være et utgangspunkt for å skape et samarbeidsverktøy som

fyller en slik rolle (Sandsmark & Holmqvist 2018:77–78).

Jeg mener at det å forstå trosopplæringsplanen som en felles mental modell/visjon/tertiær artefakt, er beslekta med å forstå den som en kunnskapsressurs (jf. Nonaka et al. 2000).

Problemstillinga mi i denne artikkelen er derfor: Hvordan legger sentrale føringer opp til at den lokale trosopplæringsplanen fungerer som en kunnskapsressurs i dialektikk mellom taus og eksplisitt kunnskap, og hvilken betydning har dette for ledelse av planarbeidet? Med «sentrale føringer» mener jeg de retningslinjene, rammene og ressursene som er gitt for hvordan arbeidet med videreutvikling av den lokale planen skal foregå, og hvordan planen skal se ut.

METODE OG MATERIALE

De sentrale føringene for det lokale planarbeidet kommer primært fra *Gud gir – vi deler. Plan for trosopplæring i Den norske kirke* (Kirkerådet 2010), heretter også kalt *sentral plan*. I tillegg finnes det et digitalt planverktøy som trosopplæringsansvarlige i menighetene har tilgang til. Her legger menigheten inn sin lokale plan, endringer, evalueringer og rapporter. Planverktøyet utforming og føringer for bruk har betydning for hvordan menighetene evaluerer, rapporterer og videreutvikler planer, og er derfor en viktig kilde til de sentrale føringene for planarbeidet.

Som en enkel dokumentanalyse vil jeg presentere retningslinjer, rammer og ressurser fra disse kildene, og analysere hvordan dette legger opp til at trosopplæringsplanen kan fungere som kunnskapsressurs i lys av SECI-modellen (Nonaka et al. 2000).

De sentrale føringene består i materialet av følgende elementer:

- 1 Spørsmålsressurser i kapittel 2 og 6 av *Gud gir – vi deler* (Kirkerådet 2010), som skal brukes til å la trosopplæringsreformens grunnlagstenkning og sentrale dimensjoner få en lokal forankring i den lokale planen.
- 2 Rammer for hvordan den lokale planen skal disponeres og distribueres, gitt i vedlegg 1 av *Gud gir – vi deler* og i det digitale planverktøyet.
- 3 Retningslinjer og ressurser for evaluering og videreutvikling gitt i kapittel 7 og 9 og i det digitale planverktøyet.

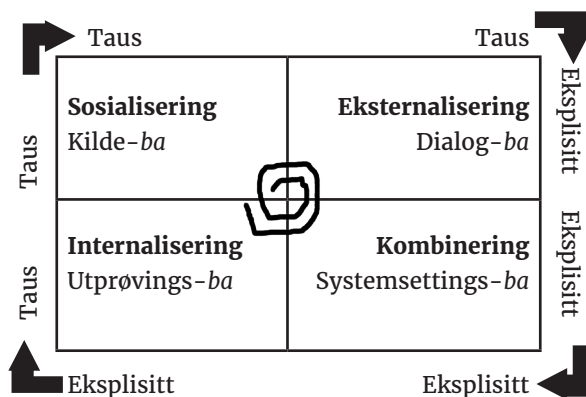
Underveis viser jeg hvordan disse tre elementene av de sentrale føringene kan knyttes til de ulike elementene av SECI-modellen. Samtidig drøfter jeg dette i lys av eksisterende forskning på trosopplæring hvor videreutvikling er tema. Den eksisterende forskningen er en viktig kilde til å forstå hvordan de sentrale føringene i materialet blir brukt i praksis.

TEORI

SECI-modellen stammer fra japansk teori om kunnskapsforvaltning, som blant annet handler om hvordan bedrifter og organisasjoner kan bruke kunnskapsutvikling som et konkurransefortrinn (von Krogh, Ichijo & Nonaka 2001:17). Kunnskapsforvaltning handler derfor om hvordan man kan lede kunnskapsprosesser for å utnytte den kunnskapen som finnes og skapes i organisasjonen.

Et viktig premiss i teorien til Nonaka et al. (2000) er at kunnskap i organisasjoner kan deles i to kategorier, taus og eksplisitt kunnskap. Eksplisitt kunnskap er språkliggjort og kan lett overføres mellom mennesker, for eksempel som dokumenter, mens taus kunnskap er handlinger, rutiner, verdier og følelser. Utvikling av kunnskap kan skje dialektisk mellom de to kategoriene, gjennom de fire fasene i det som kalles SECI-prosessen.

SECI står for sosialisering, eksternalisering, kombinerings og internalisering. I figuren kan vi se hvordan de ulike fasene omformer henholdsvis taus kunnskap til ny taus kunnskap, taus til eksplisitt, og så videre. Spiralen i midten av figuren viser hvordan prosessen forsterker seg selv når kunnskapen ekspanderer.



Figur: Nonaka et al. (2000), s. 12, tilpasset av forfatteren til norsk med korresponderende ba.¹

For hver av de fire fasene finnes det en kategori av «ba». Ba er et japansk ord som i denne sammenhengen viser til den felles konteksten læring skjer i. Selv om en enkel oversettelse av ordet kan være «sted», kan ba som kontekst for kunnskap handle både om fysiske, virtuelle og mentale rom, slik som kontorer, e-postbokser og felles idealer (Nonaka et al. 2000:14). Ba er avhengig av interaksjoner, og kan styrkes som sted for læring ved god ledelse (Nonaka et al. 2000). Det kan omtales som «å skape den riktige konteksten» for kunnskap, en såkalt kunnskapshjelpende kontekst (von Krogh et al. 2001:201–203).

¹ Oversettelsene av kategoriene av ba er hentet fra Petersen og Aasegg (2016), og er en tilpassing av oversettelsen hos Stokken og Eikli (2010).

Sosialisering er når taus kunnskap omformes til ny taus kunnskap. Dette skjer når erfaringsbasert kunnskap som mentale modeller, tillit, verdier, ferdigheter og faginnsett deles og utvikles i møte mellom individer i organisasjonen. Mesterlære er en slik form for læring gjennom felles erfaringer. Konteksten for denne typen læring kalles kilde-*ba* («*originating ba*»).

Eksternalisering er når taus kunnskap gjøres eksplisitt i dialog-*ba* («*dialoguing ba*»). I dialogen kan mentale modeller og andre verdier som lever som taus kunnskap i organisasjonen, deles og artikuleres og slik bli til kollektive språklige begreper, bilder og symboler.

Kombinering, fra eksplisitt til eksplisitt kunnskap, kan være å sette sammen data til datasett, eller å operasjonalisere en visjon til delmål. Databaser, dokumenter, spesifikasjoner og kjøreplaner er eksempler på den typen kunnskapsressurser som formes her, i systemsettings-*ba* («*systemising ba*»). Slik informasjon kan medarbeidere i og utenfor organisasjonen lett dele med hverandre, for eksempel gjennom datasystemer. Det engelske begrepet *combination* kan også oversettes med kodifisering (von Krogh et al. 2001).

Internalisering er prosessen med å omforme den eksplisitte kunnskapen til taus kunnskap. Det handler for eksempel om å gjøre kjøreplaner til rutiner og kroppslig kunnskap. Begrepet utprøvings-*ba* («*exercising ba*») viser at internalisering skjer der individene i organisasjonen tar i bruk den delte, eksplisitte kunnskapen i sine handlinger og sin praksis.

De fire fasene kan deles inn i kategoriene individuell og kollektiv interaksjon, og personlig kontakt og virtuell interaksjon, slik tabellen viser:

	Individuell interaksjon	Kollektiv interaksjon
Personlig kontakt	<i>Sosialisere</i> Dele taus kunnskap mellom enkeltpersoner	<i>Dialog</i> Ha gruppesamtaler for å utforme konsepter
Virtuell interaksjon	<i>Internalisere</i> Gjøre eksplisitt kunnskap taus igjen	<i>Kodifisere</i> Omdanne kunnskap til eksplisitte former

Tabell: von Krogh et al. (2001:206) (jf. Nonaka et al. 2000:16)

Kunnskapsressursene som er i spill i kunnskapsutviklinga består dermed av både tause og eksplisitte elementer, både verdier, begreper, dokumenter og rutiner. De er «the inputs, outputs and moderating factors of the knowledge-creating process» (Nonaka et al. 2000:20). Tillit kan utvikles som taus kunnskap og dermed være «output» av sosialisering, samtidig som det er «input» og

moderator for hvordan kunnskap utvikles videre i de neste fasene.

I denne artikkelen er det trosopplæringsplanen, som en dokumentasjon av eksplisitt kunnskap, som jeg vil undersøke som kunnskapsressurs, og dermed som input, output og moderator i kunnskapsprosessen i utvikling av trosopplæring.

På bakgrunn av SECI-modellen og beskrivelsen av *ba* mener Nonaka et al. (2000) at kunnskapsprosesser må ledes ved bruk av dialektisk tenkning. Dialektikken mellom taus og eksplisitt kunnskap er beslektet med dialektikken mellom begrepspar som mikro og makro, kropp og sinn, orden og kaos.

Videre handler ledelse om «providing the knowledge vision». Med dette menes blant annet å stille spørsmål om hvem vi er og hvor vi går, og å operasjonalisere overordnede, verdipregede mål. Det er en lederjobb å knytte ideene og realiteten sammen, og å fremme en kunnskapsvisjon som strekker seg over skiller innad i organisasjonen (Nonaka et al. 2000:23).

En leder må forstå hvilke kunnskapsressurser som finnes i en organisasjon, og hvordan disse fungerer i utviklingsprosessene. Det handler blant annet om å forstå alle de ulike formene for språk som kunnskap kan formidles i. Lederen må også mestre de ulike formene for *ba*, og legge til rette for *ba* som en kunnskaps-hjelpende kontekst.

«Facilitating» og «promoting» er andre viktige stikkord for lederens rolle i SECI-prosessen, og særlig når det gjelder eksternaliseringsprosessen. Lederen er den fremste bidragsyteren til å samle taus kunnskap fra ulike deler av organisasjonen, og omforme den til eksplisitt kunnskap, i refleksjon over egen praksis (Nonaka et al. 2000:29).

SECI-modellen kan fungere godt som et analyseverktøy fordi de fire fasene er et systematisk og strukturert rammeverk for å forstå prosesser hvor kunnskap utvikles. Det er samtidig reist kritikk mot modellen fra aktivitetsteoretisk hold (Nygaard 2015:39). Noe av dette handler om at man bør anse både tause og eksplisitte kunnskapsformer som relevante i alle fire faser av SECI-prosessen (Nygaard & Afdal 2013). Dette innebærer imidlertid at analysen ikke kan være like strukturert og systematisk, og innenfor denne artikkelen vil ikke ei slik nyansering være nyttig.

LOKALT PLANARBEID SOM KUNNSKAPSUTVIKLING:

DIALOG, SYSTEMATISERING OG EVALUERING

I denne delen kommer en tredelt analyse og drøfting. Oppbygninga følger den avgrensninga av materialet som jeg presenterte i metodeavsnittet. Først ser jeg på spørsmålsressurser i *Gud gir – vi deler* (Kirkerådet 2010), deretter på hvordan den lokale planen er bygd opp, og til sist på føringer for evaluering og videreutvikling. Jeg drøfter og presenterer en delkonklusjon i hvert avsnitt.

Spørsmålsressurser til eksternaliserende dialog

I dette avsnittet vil jeg se på planressurser i kapittel 2 og 6 av *Gud gir – vi deler* (Kirkerådet 2010). Disse kapitlene er skrevet for å være ressurser til reformen hvor menighetene skulle skrive sin første plan. Et viktig spørsmål i analysen blir derfor hvordan de fungerer i videreutviklingsfasen, når dialektikken mellom taus og eksplisitt kunnskap spiller en sterkere rolle i kunnskapsutviklingsprosessen.

Kapittel 2 av planen utdyper tittelen «Gud gir – vi deler» som grunnlagstenkning for trosopplæringa. Her stilles 22 spørsmål, fordelt under seks overskrifter og inspirasjonstekster, knyttet til ulike deler av grunnlaget: Vi deler: tro og undring, kristne tradisjoner og verdier, opplevelser og fellesskap, håp og kjærlighet.

Kapittel 6 handler om sentrale dimensjoner i en helhetlig trosopplæring, og består av elleve avsnitt som den lokale planen skal ha strategier for. Eksempler på sentrale dimensjoner er samvirke mellom hjem og kirke, inkludering og tilrettelegging, gudstjeneste, kultur og musikk, og tverrfaglig samarbeid. Hvert avsnitt avsluttes med tre til fem spørsmål. Spørsmålene i disse kapitlene er ressurser til lokalt planarbeid, og kan for eksempel brukes i stabsmøter, menighetsråd, utvalg og idedugnader (Kirkerådet 2010:38).

Noen spørsmål i kapittel 2, om grunnlagstenkning, handler om den lokale konteksten, og spør etter beskrivelser av særpreg ved menigheten og soknet, med tanke på tradisjoner, teologi, geografi, oppvekstvilkår m.m. (s. 7). Andre av spørsmålene er refleksjonsspørsmål om menighetspedagogiske problemstillinger, slik som spørsmålet: «Hvordan legge til rette for en trosopplæring som gir hjelp til å tolke livet i lys av kristen tro?» (s. 9). Ni av de 22 spørsmålene i kapittel 2 begynner med «Hvordan kan ...» (eller bare «hvordan», som i eksempelet). Spørsmålene relaterer seg til den delen av den lokale planen som skal være en drøfting av det lokale grunnlaget og særpreg, og betydninga for mål, organisering, rammer og tiltak for trosopplæringa i menigheten. I kapittel 6, om sentrale dimensjoner, er «Hvordan kan ...» den vanligste spørsmålsformen.

Spørsmålenes rolle i SECI-prosessen kan være å starte en dialog som fører til artikulering og eksternalisering av de lokale medarbeidernes tause kunnskap. Slik kan den lokale planen basere seg på felles begreper om hva den lokale trosopplæringa skal basere seg på, teologisk, pedagogisk og didaktisk.

Den sentrale planen med sine rammer og ressurser er en kunnskapsressurs som fungerer som input og moderator i det dialog-*ba* som spørsmålene stilles i. Som del av en rammeplan må grunnlagskapittelet forstås normativt. En del av spørsmålsressursene omhandler tilsvarende normative problemstillinger. Dette kan føre til at spørsmålene leses som «ledende spørsmål». Under overskriften

«Vi deler» er det inkludert en fortelling om et barnekor. De fyller ordene *kyrie eleison* med mening for en eldre gudstjenestedeltaker. Fortellinga viser at barna opptrer som lærere for de voksne. Etter fortellinga kommer spørsmålet: «Hvordan tenker vi rundt de rollene barn, ungdom og voksne kan ha i trosopplæringen?» (s. 8). Jeg opplever at det legges opp til at svaret skal korrelere med «moralen» i eksempelfortellinga.

Vi vender oss nå til eksisterende forskning på trosopplæring for å få innspill fra praksis til å drøfte om spørsmålsressursene fungerer på denne måten. Flere av forskerne bruker begreper fra aktivitetsteori, og legger dermed vekt på flerstemmighet, spenninger og forhandling som kilder og impulser til utvikling og læring blant medarbeidere i trosopplæring (Fagermoen & Lauritzen 2018; Sandsmark & Holmqvist 2018). I hvor stor grad får spørsmålsressursene i *Gud gir – vi deler* fram spenninger og motsetninger mellom ulike teologiske og pedagogiske posisjoner? Når spørsmålene er lukket mot de allerede definerte føringene i sentral plan, er det vanskelig å se for seg at spørsmålene kan føre dialogen i retning av forhandling av den typen spenninger som aktivitetsteoretisk analyse vil avdekke.

Som input og moderator til dialog-ba og eksternaliseringsprosessen som er utgangspunktet for utforminga av lokal plan, tar kapittelet kun utgangspunkt i planens egen grunnlagstenkning. Dokumentet er skrevet for menigheter som skal starte prosessen med å utforme sin første trosopplæringsplan, og som i liten grad har eksisterende praksis som kan godkjennes i lys av trosopplæringsreformens retningslinjer. Med begreper fra SECI-modellen kan vi si at kapittelet starter planarbeidet rett i eksternalisering, uten å spørre etter hvilken taus kunnskap som forhandles i menighetenes trosopplæringspraksiser, eller hvordan denne forhandlinga foregår. Spørsmålsressursene bidrar i liten grad til å hente inn taus kunnskap fra sosialiseringprosesser som input i eksternaliseringsprosessen, og forholder seg ikke til en eventuell eksisterende lokal plan som kunnskapsressurs. Lokal plan er output av planprosessen, og vises ikke som input eller moderator i en videreutviklingsprosess. Dette er forståelig i lys av at sentral plan er skrevet til en reformprosess, men åpner ikke for å se videreutviklingsprosessen av den lokale planen som en dialektisk prosess mellom taus og eksplisitt kunnskap.

Birkedal og Austnaberg (2017) skriver at selv om menighetens samtaler om og arbeidsprosesser med de sentrale dimensjonene oppleves som relevante, er det en utfordring å skrive den generelle delen av den lokale planen som noe mer enn statusrapport og gode intensjoner. «Vi mener at det er krevende for de ansvarlige å skrive konkret og peke på neste skritt i utviklingen og samtidig beskrive sammenhengen mellom den aktuelle dimensjonen og tiltak, slik de sentrale retningslinjer legger opp til.» (Birkedal & Austnaberg 2017:199.) Den

generelle delen av den lokale planen blir dermed ikke et utviklingsverktøy.

Hvordan legger sentrale føringer opp til at den lokale trosopplæringsplanen fungerer som en kunnskapsressurs i dialektikk mellom taus og eksplisitt kunnskap? En delkonklusjon er at *Gud gir – vi deler* ikke legger til rette for å se på den lokale planen som en kunnskapsressurs som spiller en rolle i en dialektisk videreutviklingsprosess. En mulighet i lokalt videreutviklingsarbeid for å bedre på dette, kan være å endre spørsmålsformulering fra «Hvordan kan ...» til en form som kritisk analyserer eksisterende plan og praksis. En annen mulighet er at de planansvarlige i menigheten skriver og bruker kapittelet om de sentrale dimensjonene i den lokale planen som et utviklingsverktøy, med mål, delmål, arbeidsmåter og eventuelt framdriftsplan, som kan fungere som input og moderator i andre deler av kunnskapsprosessen.

Disposisjon og distribusjon:

Planarbeid som systematisering av kunnskap

Den lokale trosopplæringsplanen skal skrives i en bestemt form, gitt av retningslinjene i *Gud gir – vi deler* og i det digitale planverktøyet. Her vil jeg analysere hva dette betyr for hvordan lokal plan fungerer som kunnskapsressurs.

Den gitte formen består av tre hoveddeler: Grunnlag og særpreg, sentrale dimensjoner, og plan for hvert enkelt tiltak. Tiltaksplanene skal ha bestemte rubrikker, slik som aldersgruppe, tiltaksnavn, mål, innhold og arbeidsmåter (Kirkerådet 2010:45).

Det at formen og innholdstypen i hver rubrikk er bestemt, gjør det mulig og relevant å dele og sammenligne lokale planer mellom ulike menigheter, og mellom ulike utviklingstrinn i enkeltmenigheter. Det nettbaserte planverktøyet gir meg som trosopplæringsansvarlig tilgang til å lese andre menigheters godkjente planer, og til å se planen til egen menighet slik den har framstått hvert år siden denne versjonen av planverktøyet ble lansert. Verktøyet og den informasjonsdelinga som skjer her, er også grunnlag for samtaler mellom trosopplæringsansvarlig i menigheten og kontaktperson på bispedømmekontoret.

Slik er den lokale planen en kunnskapsressurs som kombinerer, systematiserer og kobler eksplisitt kunnskap, og passer til det Nonaka et al. (2000) omtaler som systemiske kunnskapsressurser som utvikles i systemsettings-*ba*. Denne formen for *ba* er kollektiv, i motsetning til individuelle sosialiseringprosesser, og virtuell, i motsetning til eksternaliseringa som skjer i møter mellom mennesker (Nonaka et al. 2000:16). Et godt eksempel på en database som legger til rette for erfaringsdeling og dermed videreutvikling i trosopplæring er Ressursbanken (ressursbanken.kirken.no). Den brukes til å finne nye ideer og opplegg (Botvar et al. 2015:73).

Men fungerer de lokale trosopplæringsplanene slik? Gjør planen som dokument og som data i en database at den fungerer som en virtuell og kollektiv kunnskapsressurs? Selv om de sentrale føringene kan legge opp til det, viser evalueringsforskning på trosopplæring at planen ikke nødvendigvis har denne rollen i kunnskapsutviklingsprosessen.

Felles forståelse, som kommer fra eksternaliserende dialog, er et viktig grunnlag for planen. Men likevel er det primært eller kun den trosopplæringsansvarlige som har i oppgave å forstå og bruke den formen planen skal skrives i og planverktøyet den skal deles i. Selv om planverktøyet legger til rette for et virtuelt kollektiv av trosopplæringsansvarlige i alle menigheter og på bispedømmekontor, betyr ikke det at planen fungerer som et tverrfaglig delingsverktøy i hver enkelt stab.

Dette kan vi ane som en utfordring i tverrfaglig samarbeid om trosopplæring i staber, slik den refererte forskninga viser til. Sandsmark og Holmqvist (2018) viser at de finner likhetstrekk i sin empiri med tidligere forskningsrapporter: Samarbeidet kan kalles flerfaglig mer enn tverrfaglig (Botvar et al. 2015:87; Schmidt 2012). Hver medarbeider løser sine oppgaver, med sin egen motivasjon og med lite eierskap til helheten (Sandsmark & Holmqvist 2018).

Sandsmark og Holmqvist finner at den lokale trosopplæringsplanen er et sentralt medierende redskap for trosopplæring, og at redskapet skaper en del frustrasjon. Arbeidet med planen tar mye tid og energi, og rapporteringsarbeidet oppleves demotiverende for arbeidet (Sandsmark & Holmqvist, 2018:34). Dette viser ifølge forskerne at den aktuelle staben «mangler et felles handlingsrom eller en virtuell modell som de styrer samarbeidet etter» (s. 39).

De analyserer også spenninger mellom profesjoner, og noe av dette handler om oppfattelsen av eierskap til de forskjellige delene av menighetsarbeidet. For trosopplæringsarbeidet ble dette konkretisert med at de ansatte som ikke har hovedansvar, ikke så ut til å kjenne planen, og at det på en måte ble den trosopplæringsansvarliges plan i stedet for hele stabens (Sandsmark & Holmqvist 2018:57). Det er en fare for at både planarbeid og ansatte med planansvar ikke blir integrert i eller sett på som en del av det helhetlige menighetsarbeidet (Birkedal & Austnaberg 2017:198).

Selv om det noen steder er få personer som er aktive i arbeidet med selve planen, kan man si at den lokale planen fungerer som et kollektivt styringsinstrument og planleggingsverktøy (Botvar et al. 2015:48). Dette viser at planen som kunnskapsressurs fungerer som en input i det som i SECI-modellen kalles internalisering av kunnskap, der den eksplisitte kunnskapen omformes til taus kunnskap, handlinger og rutiner. KIFO-forskerne spør om planen er et delt repertoar, og svarer ved å vise til hvordan tiltaksdelen av planen kan omformes til årshjul, «trosopplæringsvegg» eller andre planleggingsverktøy for staben,

og til kommunikasjonsmaterieil til dåpsforeldre og andre. Den trosopplæringsansvarliges evne til å formidle planens innhold til medarbeidere, spesielt i menighetsråd og utvalg, blir også framheva. At menighetsrådet blir sterkt inkludert i revisjonsprosessen, gjør også at de får større innblikk i planen (Botvar et al. 2015:43–45). Eksemplene i KIFO-rapporten viser at det ikke nødvendigvis er planen i seg selv som fungerer som det som legger til rette for deling av informasjon, men tilpasninger av den, som årshjul og 0–18-plansjer.

Jeg oppfatter det som om Botvar et al. (2015) i de aktuelle avsnittene først og fremst omtaler tiltaksdelen av trosopplæringsplanene. Mange av de sentrale dimensjonene, slik som gudstjeneste, musikk og kultur, diakoni og tverrfaglig samarbeid (Kirkerådet 2010), handler om de ulike profesjonenes fag og hvordan de hører sammen i en helhetlig trosopplæring, men KIFO-rapporten omtaler dem ikke som en del av evaluerings- eller videreutviklingsprosessen.

Vi har altså sett at den lokale trosopplæringsplanen kan forstås som en systemisk kunnskapsressurs, som setter sammen eksisterende eksplisitt kunnskap i form av beskrivelser av trosopplæringsas grunnlag, mål, tiltak m.m. Det legger til rette for at kunnskapen blir delt i organisasjonen. Det kan imidlertid finnes behov for å dele informasjonen på nye og enklere måter, kanskje til og med gjennom muntlige presentasjoner. På tross i at målet er overlapping, såkalt redundans av informasjon (Nonaka et al. 2000:27), ser jeg en utfordring i at noe av kunnskapen i den generelle delen av den lokale planen ikke blir tatt med. Finnes det for eksempel gode måter for å forenkle formidlinga av de sentrale dimensjonene? Ikke bare må planansvarlige passe på at de sentrale dimensjonene lokalt inneholder konkrete utviklingsmål, men man må også ha i bakhodet når de formuleres, at de skal kunne brukes som en kollektiv ressurs i det tverrfaglige samarbeidet.

Evaluering, revisjon og utvikling

Kapittel 7 og 9 i *Gud gir – vi deler* (Kirkerådet 2010) omhandler det lokale planarbeidet, og her er også evaluering og videreutvikling omtalt. Barn og unge skal selv få være med på evalueringsarbeidet, for å vurdere om trosopplæringsa bidrar til å realisere målene i planen. Medarbeidere bør ha en årlig gjennomgang for å vurdere hvordan trosopplæringsa når sine mål, og hvordan den kan videreutvikles. Videreutvikling skal dessuten sikres gjennom at planen skal «gjennomgå og revideres en gang i løpet av menighetsrådets valgperiode» (Kirkerådet 2010:39), altså hvert fjerde år. Blant ressurser for evalueringsarbeid nevnes KAS verktøy «Stadig bedre», som er et opplegg for spørreundersøkelser (KA 2013).

Evaluering er en del av det digitale planverktøyet. For hvert planlagte tiltak skal det rapporteres, og rapporteringa må inneholde en rubrikk med evaluering. Spørsmålet er: «Hva fungerte bra? Hva kan forbedres? Tips til neste år? Til bruk

i intern evaluering og neste års planlegging». Det er også en frivillig rubrikk for hovedtrekk fra evaluering blant deltakere.

I planverktøyet må den planansvarlige hvert år fornye planen, ved å etablere en plan for det nye året på grunnlag av planen som gjaldt i det gamle året, og deretter gjøre relevante endringer. Rapportering med evaluering og nye årsplaner gir rom for småjusteringer fra år til år, og gjør at både planen og selve arbeidet oppleves som en prosess (Botvar et al. 2015:43).

Når vi ser på evaluerings- og rapporteringssystemet i lys av SECI-modellens begreper, ser vi at rutiner for evaluering og rapportering er ment å skulle omforme medarbeidernes tause kunnskap om hvordan tiltak fungerer, til små rapporter som har rollen som eksplisitte kunnskapsressurser. Sammen med planen og andre dokumenter blir rapportene input i prosessen med å internalisere og rutinisere en forbedret form for trosopplæring.

Nok en gang vender vi oss til eksisterende forskning på trosopplæring for å drøfte hvordan SECI-prosessen i praksis påvirkes av de sentrale føringene. På tross av oppbygninga av rapporteringsverktøyet er det en stor variasjon i hvilke evalueringspraksiser som brukes i ulike menigheter, og i hvor stor grad evalueringer skriftliggjøres (Botvar et al. 2015:88). Om evalueringer ikke skriftliggjøres og dermed blir til eksplisitte kunnskapsressurser, eller ikke tas i bruk som input og moderator i nye faser av kunnskapsprosessen, kan evalueringene ikke regnes som annet enn tause kunnskapsressurser som kun kan deles og omformes gjennom sosialisering. Da blir utsagn som «sånn gjør vi det her» viktigere enn hvordan den lokale planen og planverktøyet legger opp til kunnskapsutvikling basert på systematisk videreutvikling.

De kunnskapsprosessene i SECI-modellen hvor taus kunnskap er den gjeldende kunnskapsformen, utvikles i det som kalles individuelle interaksjoner, i motsetning til de kollektive interaksjonene som utvikler eksplisitt kunnskap (Nonaka et al. 2000:16). Forskningen viser at ansvaret for evaluering og planarbeid blir lagt på én person i staben, og på grunn av blant annet tidsknapphet kan det i slike prosesser mangle gjensidighet og likeverdighet mellom denne personen og de andre ansatte (Botvar et al. 2015:89). Dette kan nevnes som årsaker til at evalueringsarbeidet ikke alltid fungerer som et kollektivt og tverrfaglig samarbeid. For at den fornya planen skal fungere som en kollektiv kunnskapsressurs, bør man i evalueringspraksisene legge vekt på å skape et dialog-*ba* der man sammen kan sette ord på opplevelsen av tiltakene, måloppnåelsen, samarbeidet og andre viktige evalueringspunkter.

En kan forstå den sentrale trosopplæringsplanen slik at det finnes to former for planfornyelse. Den ene er den kontinuerlige fornyelsen først og fremst basert på evalueringer, tilpasninger og en årlig gjennomgang, og den andre er menighetsrådets revisjonsprosess som skal skje hvert fjerde år (Kirkerådet 2010:39).

KIFO-forskerne finner trosopplæringsansvarlige som sier at revisjonen har gjort planen mer konkret i formuleringer om temaer og arbeidsmetoder, og at revisjonsprosessen kan være nyttig for å få større bevissthet om for eksempel målformuleringer (Botvar et al. 2015:45–46). Andre sier at en mer omfattende revisjon kan vente, blant annet på grunn av at trosopplæringsarbeidet må «konsolideres» etter en oppstartsfasen (s. 47). Den «konsolideringsprosessen» som nevnes her, tolker jeg som en erkjennelse av at menigheten er i internaliserings- eller sosialiseringssfasen av SECI-prosessen, og er i ferd med å utvikle den tause kunnskapen som må tas i bruk som input i en revisjonsprosess.

Denne erkjennelsen om behovet for sosialisering og utvikling av taus kunnskap som grunnlag for planrevisjon, hører sammen med det jeg har diskutert i delkapittelet om spørsmålsressursene. Der foreslo jeg at man i utviklingsarbeidet kan finne spørsmål som kritisk analyserer eksisterende plan og praksis. Som spørsmål til dialog-*ba* kan dette handle om å analysere den tause kunnskapen som faktisk er i bruk i trosopplæringsarbeidet, i utprøvnings- og kilde-*ba*. Enten den lokale trosopplæringsplanen er et viktig planleggingsverktøy eller den bare «ligger i en skuff», vil det faktiske trosopplæringsarbeidet også formes på grunnlag av taus kunnskap. Noen av begrepene som kan brukes om denne tause kunnskapen kan være verdier, tillit (Nonaka et al. 2000), personlige oppfatninger og preferanser (Birkedal & Austnaberg 2017:201) og ulike teologier (Fagermoen & Lauritzen 2018). Trosopplæring og den tause kunnskapen som er i spill, utvikles gjennom sosialisering. Trosopplæringsplanen som eksplisitt kunnskapsressurs kan være en mer eller mindre viktig input og moderator i denne prosessen. I en større revisjonsprosess er det flere verdier og annen taus teologisk og pedagogisk kunnskap som bør analyseres, enn det som kommer fram som svar på evalueringsspørsmålene «Hva fungerte bra? Hva kan forbedres?»

For at trosopplæringsplanen virkelig skal fungere som en kunnskapsressurs i dialektisk samspill med taus kunnskap, må utviklingsprosessen finne fram til, sette ord på og analysere den tause kunnskapen som allerede eksisterer, utfordre den og finne gode måter å bevare eller fornye den på. På grunn av at motivasjonen for å drive trosopplæring er så mangfoldig (Sandmark & Holmqvist 2018), er det lett å se for seg at målsetninger for tiltak eller trosopplæringsvirksomhet kan leve som taus kunnskap, kanskje til og med side om side med planfesta mål som har helt andre perspektiver, og som en slik prosess kan bevisstgjøre.

KONKLUSJON MED LEDELSESPERSPEKTIVER

Analysen av rammene, ressursene og retningslinjene for den lokale trosopplæringsplanen, og drøftinga av planen som kunnskapsressurs i SECI-modellen, viser at *Gud gir – vi deler* (Kirkerådet 2010) primært er skrevet for oppstartsfasen av reformen. Lokal plan skal være en output av en eksternaliserende dialog som

setter ord på taus kunnskap, og den skal være input i det utøvende arbeidet med å skape handlinger, rutiner og ta i bruk verdier i arbeidet og tiltakene, men dialektikken mellom de tause og de eksplisitte formene for kunnskap vises nesten ikke.

Den lokale trosopplæringsplanen kan fungere som et ledd i SECI-modellens dialektiske kunnskapsutvikling, dersom den trosopplæringsansvarlige gjennom sin ledelse gjør seg selv og medarbeiderne bevisst på hvilke typer taus kunnskap som er i bruk i trosopplæringa. I tillegg må menigheten som organisasjon lykkes med å sette ord på, analysere, utfordre og videreutvikle den tause kunnskapen, med trosopplæringsplanen som ett av flere verktøy. Der de eksisterende ressursene i stor grad er til bruk i dialog-*ba* og til evaluering av hvordan et tiltak fungerte, må en dialektisk kunnskapsutvikling basert på SECI-modellen også være bevisst på hva som skjer i de formene for *ba* der taus kunnskap utvikles.

At planen fyller en slik rolle i et tverrfaglig samarbeid, fordrer at det er kompetanse, evne og vilje til å bruke den som videreutviklingsverktøy blant medarbeiderne. Eksisterende forskning viser at dette er en utfordring. Utfordringa kan møtes lokalt, ved at menigheten videreutvikler hvordan den lokale planen blir skrevet. Dette kan understøttes av at sentralt gitte rammer og retningslinjer revideres for å fremme en slik utvikling.

Nonaka et al. (2000) legger vekt på lederens rolle i kunnskapsprosesser. Som ansvarlig for planen, er det den trosopplæringsansvarliges lederoppgave å sørge for at den er kjent i organisasjonen, og at den fungerer på en god måte som «input, output og moderator» i de ulike formene for *ba* som er sted for kunnskaps- og utviklingsprosesser. Spesielt vil jeg nevne lederansvaret for å fremme en kunnskapsvisjon som strekker seg over skiller innad i organisasjonen (Nonaka et al. 2000:23). Dette lederansvaret i videreutvikling av trosopplæring blir tydelig når vi er bevisste på mangfoldet av motivasjoner og teologier som finnes i menigheter i Den norske kirke, særlig som spenninger mellom profesjoner (Fagermoen & Lauritzen 2018; Sandsmark & Holmqvist 2018). For å mestre dette er det viktig å forstå hvilke typer av taus kunnskap som fungerer som kunnskapsressurser i trosopplæringsarbeidet. Det er avgjørende for å kunne samle taus kunnskap som input til eksternaliseringsprosesser og skrivearbeid i planarbeidet.

En av de tingene SECI-modellen bidrar med for å forstå trosopplæringsplanens rolle som eksplisitt kunnskapsressurs, både for forskere og for undervisningspraktikere, er å henlede oppmerksomheten på hvilken taus kunnskap som er i bruk i trosopplæringsvirksomheten i menighetene. Et forslag til videreutvikling av ressurser for videreutvikling av trosopplæring, er derfor verktøy for å finne fram til, artikulere og analysere den tause kunnskapen, og hvordan den kan utfordres eller videreutvikles i prosessen med å revidere trosopplæringsplanen.

LITTERATUR

- Afdal, G. 2013. *Religion som bevegelse. Læring, kunnskap og mediering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Austnaberg, H. 2017. «'Alle støttar trusopplæringa.' Tverrfagleg samarbeid mellom prestar og undervisningstilsette i utvikling av trusopplæringa.» I *Prismet*, 68(3), 211–229. doi: <http://dx.doi.org/10.5617/pri.5550>
- Birkedal, E. & Austnaberg, H. 2017. «Planarbeid i trosopplæring som ressurs for menigheten?» I *Prismet*, 68(3), 189–209. doi: <https://doi.org/10.5617/pri.5549>
- Botvar, P. K., Brottveit, Å., Hoel, N., Haakedal, E. & Schmidt, U. 2015. «Avsluttet reform eller fortsatt læring og utvikling? Trosopplæring som arbeidsform i menighetene» i *KIFO Rapport* (Vol. 2015:1). Oslo: KIFO.
- Fagermoen, T. & Lauritzen, S. M. 2018. «Teologier i trosopplæringen» i *MF rapport* (Vol. 2:2018). Oslo: Det teologiske Menighetsfakultet.
- Fuglseth, K., Haakedal, E. & Schmidt, U. (2012). «Lokale trusopplæringsplanar. Innhold og prosess» i *KIFO Rapport* (Vol. 2012: 3). Oslo: KIFO.
- KA. 2013. «Stadig bedre» – en metodikk for evaluering og kvalitetsutvikling. Hentet 29.12.2018 fra <https://www.ka.no/sak/article/1157881>
- Kirkerådet. 2010. *Gud gir – vi deler. Plan for trosopplæring i Den norske kirke*. Oslo: Den norske kirke, Kirkerådet.
- Nonaka, I., Toyama, R. & Konno, N. 2000. «SECI, Ba and Leadership: A Unified Model of Dynamic Knowledge Creation.» i *Long Range Planning*, 33, 5–34.
- Nygaard, M. R. 2015. *Caring to Know or Knowing to Care? Knowledge Creation and Care in Deacons' Professional Practice in the Church of Norway*. PhD-avhandling. Oslo: Det teologiske Menighetsfakultet.
- Nygaard, M. R. & Afdal, G. 2013. «Deacons' professional practice as knowledge creation. Taking "see-judge-act" a step further.» i *Prismet*, 64(2), s. 107–121.
- Petersen, M. & Aasegg, M. B. 2016. *Tilrettelegging for mer effektiv kunnskapsdeling*. Masteroppgave. Trondheim: NTNU.
- Sandsmark, A. & Holmqvist, M. 2018. «Vår trosopplæring? Stab, samarbeid og trosopplæring» i *MF rapport* (Vol. 3:2018). Oslo: Det teologiske Menighetsfakultet.
- Schmidt, U. 2012. «Stillinger, kompetanse, samarbeid. Om samarbeid og tverrfaglighet mellom stillingstyper og fagområder i trosopplæringsreformen» i *KIFO Rapport* (Vol. 2012:2). Oslo: KIFO.
- Stokken, R. & Eikli, G. 2010. «Den e-lærende pasienten.» I Sandaunet, A. & Tjora, A. (red.): *Digitale pasienter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- von Krogh, G., Ichijo, K. & Nonaka, I. 2001. *Slik skapes kunnskap. Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oversatt av Sølvi Lillejord. Oslo: NKS-forlaget.