



Gudstjenesten - "et sted å være, et sted å lære"

En studie av hvordan noen
gudstjenesteledere lar barn delta

Anny Holien
AVH 501 - Masteravhandling (30stp)
Master i kirkelig undervisning
Høsten 2010

Veileder: Førsteamanuensis, Phd. Heid Leganger-Krogstad
Det teologiske Menighetsfakultet



INNHold

FORORD	3
1. INNLEDNING	5
1.1 Tema og bakgrunn	5
1.2 Problemstilling	7
1.3 Avgrensning	8
1.4 Forskningsoversikt	9
2. TEORIGRUNNLAG	11
2.1 GUDSTJENESTE	11
2.1.1 Hva er gudstjeneste?	11
2.1.2 Barn og gudstjeneste – et tilbakeblikk	12
2.1.3 Barns medvirning i gudstjenesten i lys av liturgier og ordninger	13
2.1.3.1 Familiegudstjenesten	13
2.1.3.2 Familiemessen.....	13
2.1.3.3 Forslag til ny ordning for hovedgudstjeneste	14
2.1.4 Et glimt inn i barns medvirkning og dagens rammeverk	14
2.2 LÆRING	15
2.2.1 Hva er læring?	15
2.2.2 Kognitiv (formidlingsorientert) læringsteori	15
2.2.3 Sosiokulturell læringsteori	17
2.2.3.1 Vygotsky`s bidrag – læring som kollektivt og relativt fenomen	17
2.2.3.2 Mesterlære og læring gjennom deltakelse	18
2.2.4 Forutsetninger for læring i de første kristne menigheter	20
2.3 BARNETEOLOGI	21
2.3.1 Hva er barneteologi?	21
3. EMPIRISK TILFANG OG METODE	24
3.1 Utforming og gjennomføring av undersøkelsen	24
3.2 Valg av metode	25
4. PRESENTASJON AV FORSKNINGSMATERIALET	28
4.1 Skjematisk oversikt over barnas gudstjenestedeltakelse	28
4.2 Introduksjon og redegjørelse for presentasjon	28
4.3 LANDBY	29
4.3.1 Observasjon av forberedelsene	30
4.3.2 Observasjon av gudstjenesten	31
4.3.3 Intervju med gudstjenestelederen	32
4.4 DALBYGD	35
4.4.1 Observasjon av forberedelsene	36
4.4.2 Observasjon av gudstjenesten	37
4.4.3 Intervju med gudstjenestelederen	38

4.5	BLOKKBY	42
4.5.1	Observasjon av forberedelsene	43
4.5.2	Observasjon av gudstjenesten.....	44
4.5.3	Intervju med gudstjenestelederen	45
5.	ANALYSE	49
5.1	Hvor mye og hvilken tid tildeles barna?	49
5.2	Hvilken plass og hva slags rom tildeles barna?	51
5.3	Mellom barnlig uro og hellig stillhet	54
6.	DRØFTING	56
6.1	Hvordan tenker gudstjenestelederne om barns læring?	56
6.2	Tilrettelegging og rom for barns deltakelse	62
6.3	Behovet for kunnskap – eller ”informert praksis”	65
7.	UTBLIKK OG KONKLUSJON	70
7.1	Utblick - premisser for at gudstjenestearbeid med barn skal bli læring	70
7.1.1	Tid	71
7.1.2	Eierskap	71
7.1.3	Kjennskap	73
7.2	Konklusjon	73
	LITTERATUR	75
	VEDLEGG	
	Intervjuguide	

FORORD

Hver søndag er et stort antall barn med som aktører på gudstjenester her i landet. Det kan være noen få, eller ei større gruppe. Noen ganger deltar de i store deler av liturgien, holder preken og deltar i nattverdutdelingen, andre ganger medvirker de kun med sang eller bønn. I mine 20 år som kateket, og trosopplærer har arbeidet med barn og gudstjeneste vært noe av det som har gitt meg mest i tjenesten. Jeg har vært opptatt av å gi barna gode gudstjenesteopplevelser, involvere dem, og la dem få kjenne at det er *deres* gudstjeneste. Mine erfaringer fra praksisfeltet har motivert meg til å studere dette tema grundigere empirisk og teoretisk, og i lys av andres erfaringer. Et sitat av Finn Wagle på Kirkemøtet 2003 har festet seg hos meg og også vært en motiverende faktor til å ta fatt på dette arbeidet, han sier:

”Kanskje er det trosopplæringsreformen som mer enn mye annet vil tilføre gudstjenestearbeidet vårt ny vitalitet, ut fra det perspektiv at gudstjeneste er læringsfellesskap, gjennom opplevelse og deltakelse.” (Protokoll Kirkemøtet 2003, s.201, her sitert i Prismet:2008)

Dette arbeidet er blitt til over lang tid, mens jeg har planlagt og gjennomført gudstjenester med barn, sett gleden og engasjementet hos barn som kappes om å få bære prosesjonskorset, som har ønsket velkommen, tent lys, og lest tekster og bønner. Ikke minst har jeg sett den ro og verdighet barna omgås kirkerommet med, når de har fått tid til å forberede seg slik at de opplever eierskap og sitter igjen med en viss kjennskap og kunnskap om det de er med på. Bjørnar fra 5.klasse er et eksempel på det. Han og flere fra klassen var med på leir i trosopplæringa. Denne leiren avslutta med ei åpen familiegudstjeneste i kirka. På leiren underviste vi om gudstjenesten, og vi hadde gudstjenesteverksted der barna fikk velge oppgaver og øve til gudstjenesten neste dag. Bjørnar hadde valgt å si utgangsordene. Da gudstjenesten var slutt, reiste han seg og gikk rolig med fast blick til lesepulten. Han stilte seg opp og framsa høgt og tydelig utgangsordene: ”Gå i fred og tjen Herren med glede.” Så gikk han til koråpningen og tegnet korsets tegn, det var tydelig at dette hadde han øvd på, og dette betydde mye for han å få gjøre.

Da soknepresten noen uker etterpå besøkte skolen der Bjørnar går for å invitere til det årlige samarbeidet om skisøndag, ble han av skolens ledelse henvist til Bjørnars klasse. Der ble han varm tatt imot og på spørsmål om de kunne hjelpe han å lage skigudstjeneste på sportshytta, svarte klassen et rungende: ”Ja, det kan vi, for vi kan lage gudstjeneste.”

Observasjonene og intervjuene ble gjort høsten 2009. Takk til mine tre informanter som lot meg få komme og se, høre, lære og villig delte sine tanker og erfaringer med meg. Det var

lærerikt og inspirerende å få være tilstede på gudstjenestene og samtale med gudstjenestelederne.

Jeg vil også takke min veileder førsteamanuensis, Phd. Heid Leganger-Krogstad, som fikk meg til å ta fatt på oppgaven og gjøre tanke og drøm om til realitet. Med en slik inspirerende veileder som gir tydelige tilbakemeldinger og oppmuntringer, blir veien lettere å gå.

1. INNLEDNING

1.1. Tema og bakgrunn

Tema for min oppgave er knyttet til to store reformer som pågår i Den norske kirke for tiden: Trosopplæringsreformen og gudstjenestereformen. Siden trosopplæringsreformen ble vedtatt av Stortinget i 2003, er det blitt gjennomført et omfattende forsøks- og fornyingsarbeid i menighetene innenfor feltet barn og gudstjeneste. Alle menigheter skal, innen utgangen av 2011, bygge opp en ”systematisk og sammenhengende trosopplæring [...] for alle døpte i alderen 0 – 18 år, uavhengig av funksjonsevne” (Kirkerådet 2010:4) Dette er blant annet en følge av at skolen ikke lenger gir dåpsopplæring, og at skolens gamle kristendomsfag er byttet ut med RLE- faget som skal orientere *om* tro, ikke lære opp *til* tro. Vi har fått økt fokus på barneteologi, der barnet som troende subjekt blir løftet fram. Implisitt i dette er også at barnet har fått en naturlig og selvfølgelig plass i gudstjenesten, som døpte og fullverdige medlemmer av kirka. Slagordmessig sies det ofte ”Barna er dagens kirke, ikke morgendagens!”

Evalueringen av forsøksfasen i trosopplæringen viser at gudstjeneste som trosopplæringstiltak er mer enn doblet mellom 2005 og 2006 og har økt ytterligere fra 2006 til 2007. Denne veksten bekrefter at mange menigheter benytter gudstjenesten som ramme for et bredere spekter av aktiviteter enn før. Når trosopplæringstiltak skal gjennomføres, knyttes de ofte opp mot gudstjenester i menigheten (Hauglin, Lorentzen, Mogstad 2008: 112). Evalueringene har også vist at mange kreative og spennende tiltak er blitt gjennomført, men det har vært vanskelig for flere av prosjektene å sette ord på de kunnskapsmessige målene (Hauglin, Lorentzen, Mogstad 2008: 124-125). For å sette det på spissen kan det altså se ut som det har vært viktigere å være i kirka, enn å lære i kirka.

Teolog Thor Strandenæs peker på at barn må få et reelt eierskap til gudstjenesten og være aktører i forberedelse og gjennomføring. Han oppfordrer i artikkelen ”Barn og gudstjeneste” til mer forskning på forholdet mellom barns trosopplæring og gudstjenesten (Strandenæs:2008).

Dette ønsker jeg å bidra til ved å undersøke hva som karakteriserer gudstjenester med barn innenfor trosopplæringen. Hvordan lar gudstjenesteleidere barn få delta? I hvilken grad tilrettelegges det for barns deltakelse? Hvilken plass får barn?

Til grunn for mitt arbeid ligger en forutsetning av at barn i dag deltar på gudstjenesten i Den norske kirke, det er ikke noe uvanlig eller unormalt at barn går i kirka. Noen går regelmessig med foreldrene sine, noen er med familien i forbindelse med dåp, noen er med søndagsskolen eller et barnekor, noen kommer i forbindelse med skole-kirke samarbeid, eller fordi trosopplæringa inviterer. Materialet mitt er hentet fra tre gudstjenester der barn medvirker. Jeg har observert forberedelsene til gudstjenestene, selve gudstjenestene og gjennomført intervju med gudstjenestelederne i etterkant.

Min antakelse er at de fleste gudstjenesteledere har et ønske om å synliggjøre og involvere barna i gudstjenesten, men at barns deltakelse ofte blir en ”opptreden” der barna utfører sine oppgaver og fyller sine avgrensede roller som de voksne har tildelt dem.

Dette innebærer at jeg i møte med mitt forskningsmateriale, antar at det vil være en viss diskrepans mellom det som uttrykkes i intervjuet om mål og intensjon og det som faktisk gjøres. Jeg har likevel en fornemmelse av at ved å gå noen flere skritt med barna, og inkludere dem tidligere i planleggingen, og gi dem mer tid og invitere til dialog, vil det i større grad utvikles ”informert praksis”¹ og slik sikre at barna får en gradvis økt forståelse av gudstjenestens hensikt. Dersom gudstjeneste skal inngå i kirkas bevisste arbeid med trosopplæring, krever det en helhetlig tenkning om læringsarbeidet i kirka.

Mitt mål er å bidra til den didaktiske tenkningen omkring barns gudstjenestedeltakelse, siden dette etter mitt skjønn ofte har vært et forsømt område. Barn har deltatt i liturgien, sunget, dramatisert, danset, gått i prosesjon, laget og bedt bønner, tent lys og mye mer. Men hva så? Noen har fått en god søndagsvane som de har tatt med seg videre i livet, noen har lagt et grunnlag for et aktivt menighetsliv, noen har lært tekster, bønner og salmer som de bærer med seg videre. Ut i fra de mange enkeltbesøkene av barn, må vi også anta at andre har hatt opptredener som ikke har gjort inntrykk på dem, eller gitt barna lyst til å komme tilbake i kirka.

¹ Begrepet ”informert praksis” har jeg lånt fra min veileder Heid Leganger - Krogstad i en kronikk i Menighetsfakultets blad ”Lys og liv” nr. 4, 2008. I dette begrepet legger jeg at barna trenger en viss grunnleggende informasjon eller kunnskap for å tolke, finne mening i og forstå den praksis de deltar i.

1.2 Problemstilling

Min overordnede problemstilling er:

Hva karakteriserer en gudstjeneste som inngår i trosopplæringen for barn?

Jeg vil drøfte denne problemstillingen på bakgrunn av en empirisk studie i tre menigheter i Den norske kirke. Mine informanter tilhører ulike profesjoner, men jeg har valgt å kalle dem gudstjenesteledere, for å tydeliggjøre at det er de som leder og har hovedansvar for planlegging og gjennomføring av gudstjenesten.

Følgende delproblemstillinger vil bli drøftet for å belyse avhandlingens problemstilling:

- 1) Hvordan tenker gudstjenesteledere om barns læring - teologisk og pedagogisk?
- 2) I hvilken grad tilrettelegges det for barns deltakelse, og hvilken plass tildeles barn?
- 3) Hvordan ser gudstjenestelederne på behovet for kunnskap, eller det jeg har kalt å utvikle ”informert praksis”?
- 4) Hva bør karakterisere en gudstjeneste som inngår i trosopplæringen, for at det skal være læring?

Til grunn for mitt arbeid legger jeg en vid forståelse av begrepet trosopplæring som ikke er knyttet spesielt til den pågående trosopplæringsreformen, men forstått som den totalformidling av opplevelse, kunnskap og kjennskap som gudstjenesten kan gi.

Jeg har valgt å bruke gudstjenestelederne som analyseenhet i mitt arbeid. Dette var imidlertid ikke et selvsagt valg, jeg vurderte lenge å la barna selv være analyseenhet.² Når jeg valgte gudstjenestelederne er det ut fra en erkjennelse av at det er de som leder og har ansvaret for og legger premissene for gudstjenesten. De innehar makt i den forstand at de i kraft av sin rolle legger til rette for hvem som skal medvirke og hvordan denne medvirkning skal skje. På denne måten er gudstjenesteledernes rolle parallell til lærerens rolle i klasserommet. Deres posisjon synliggjøres bla. gjennom de liturgiske klærne de bærer, deres naturlige plass i

² Jeg har altså ikke fokus på barnas erfaring av deres arbeid med gudstjenesten, selv om det ville vært et spennende og interessant forskningsfelt. Det må imidlertid overlates til andre.

prosjon og deres plass ved alteret. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i gudstjenesteledernes tilrettelegging³ og deres nøkkelrolle for å definere barns plass i gudstjenesten.

Hvordan gudstjenestelederne tilrettelegger og lar barn medvirke, vil henge sammen med hvilke læringsteori de bygger på, hva slags gudstjenestesyn de har, og hva slags syn de har på barneteologi. Ytterpunktene i læringssyn er antydnet i oppgavens tittel: *”et sted å være, et sted å lære.”*

1.3 Avgrensning

Avhandlingens tittel: Gudstjenesten – ”et sted å være, et sted å lære,” henspiller på gudstjenesten som trosopplæring og arena for sosialisering og læring. Det finnes en rekke arenaer som fremmer kristen tro for barn, gir dem kjennskap til den treenige Gud, og bidrar til livstolkning og livsmestring.⁴ Jeg har valgt å avgrense meg fra trosopplæring generelt, og setter fokus på gudstjeneste særlig tilrettelagt for barn, når den er en del av trosopplæringen. Problemstillingen åpner for store og grunnleggende spørsmål som det er umulig å gi en uttømmende drøfting av i dette arbeidet. Det gjelder blant annet om læring og hvordan vi lærer, behovet for kunnskap og videre om kirka som fellesskap i vid forstand. Mine valg av teoriperspektiv og utforming av den empiriske delen gir en hjelp til avgrensning.

Jeg har valgt å avgrense meg i forhold til barn og gudstjeneste som liturgisk fagfelt, og i forhold til et teoretisk arbeid om hva barn har adgang til. Jeg drøfter heller ikke hvor grensen for gudstjenesteledernes teologiske frihet går.

Jeg velger å se på liturgier som er utformet for å inkludere barn, og drøfter for eksempel ikke barnas plass i høymessen, selv om det også kunne vært spennende. Til slutt vil jeg trekke opp en avgrensning til det systematisk teologiske fagfeltet. Det kunne vært interessant å undersøke barns tro og ”resultat” av deres medvirkning i gudstjenesten, men det vil falle utenfor i denne sammenheng. Min oppgave hører hjemme innenfor fagfeltet menighetspedagogikk og vil belyse hva som karakteriserer en gudstjeneste som inngår i trosopplæringen for barn.

³ Ved å bruke ordet tilrettelegging vil jeg understreke at oppgaven er mer enn å forkynne, og mer enn å undervise. Det handler om å tilrettelegge læringsprosesser og aktiviteter. Slik tilrettelegging kan også innbefatte planlegging og forberedelse, motivering, finne samarbeidspartnere og samarbeid, lage invitasjoner og PR.

⁴ Slik det er uttrykt i formålet for trosopplæringen i Den norske kirke i ”Gud gir -vi deler” Plan for trosopplæring s 4.

1.4 Forskningsoversikt

Tema barn og gudstjeneste er belyst i flere bøker, hefter og artikler både i Norge og ellers i Norden. I dette materialet er det imidlertid særlig de metodiske sidene som over lengre tid har vært vist interesse. IKO – Kirkelig pedagogiske senter har siden starten like etter 2.verdenskrig, vært opptatt av barnet i kirke, skole og hjem, og produsert litteratur om emnet. Kateketikk lærerne Birger H. Fossum, Marit Rypdal, (Fossum/Rypdal 1984), og Aasmund Dale (Dale 1994) har vært viktige bidragsytere til metodiske og historiske perspektiver.

Når det gjelder studier og forskning som omhandler barns medvirkning i gudstjenesten, sett i et didaktisk perspektiv slik jeg gjør det, er det imidlertid lite stoff å vise til. Det som likevel har betydning for mitt arbeid, finnes i stor grad innenfor området barneteologi og forsknings- og evalueringsarbeid gjort i tilknytning til trosopplæringsreformen.

Barneteologi er et relativt nytt, internasjonalt forskningsområde, som har vokst fram de siste tiårene. I Norge har teologene Dagny Kaul og Sturla Stålsett gitt viktige bidrag til dette tema (Kaul 2004, 2007, Stålsett 2000, 2004, 2007). De har løftet fram barna som hele mennesker og fullverdige troende. Teolog Sturla Sagberg gir oss en betraktning om barns tro og spiritualitet i artikkelen ”Skjult eller synlig spiritualitet” (Sagberg 2008). I kapittel 2.3 vil jeg gi en nærmere introduksjon av barneteologi siden dette i så stor grad berører min oppgave. Høyskolelektor og stipendiat, cand.phil. Elisabeth Tveito Johnsen har skrevet om barn og unges deltakelse i gudstjenesten som ekklesiologisk utfordring (Johnsen 2008a). Hun har også gitt et verdifullt bidrag om barneteologisk religionspedagogikk (Johnsen 2007), og en barneteologisk analyse av trosopplæring om påsken (Johnsen 2010) Videre har Johnsen gjort et feltarbeid knyttet til hvordan voksne formidler kristen tro og tradisjon til barn, som har vært nyttig lesning for mitt arbeid (Johnsen 2008b).

I 2004 utfordret KFUK/M til ”den store gudstjenestedugnaden”, en nasjonal gudstjenestesatsing som utfordret menighetene over hele landet til å sette barna i fokus. Målet var at ”barn skal være aktive med i forberedelse og gjennomføring av hele gudstjenesten – over hele landet – som hele deltakere” (Baden 2004:11) I denne sammenheng ble boka ”Barn og gudstjeneste – om hel deltakelse” utgitt (Baden 2004).

Teolog Thor Strandenæs har også gitt oss et bidrag om barn og gudstjeneste, særlig med fokus på gudstjenesten som sted for trosutfoldelse, eller trosopplæring der han spør: Er gudstjenesten et sted for trosutfoldelse eller trosopplæring (Strandenæs 2008)?

Masterstudent i kirkelig undervisning Tormod Sikkeland spør i sin avhandling (Sikkeland 2008) ”Hvor lenge skal barna være statister?” Her reiser han et ransakende spørsmål og bidrar til å ta barna på alvor, løfte dem ut av statistrollen og gi dem rom for å utfolde sin tro på lik linje med de voksne innenfor gudstjenestens rammer.

Litteratur og forskning på det barneteologiske området har vært i vekst de siste årene, noe ikke minst trosopplæringsreformen har bidratt til. Oppsummerende kan det sies at mye av det som er produsert har en teologisk innfallsvinkel og i stor grad er skrevet av teologer og prester. Derfor vil jeg bidra til å øke forståelsen på fagfeltet ut i fra en pedagogisk og didaktisk innfallsvinkel, dette vil jeg gjøre ved å belyse feltet barns deltakelse i gudstjenesten.

I neste kapittel vil jeg ta for meg temaområdene gudstjeneste, læringsteori og barneteologi og belyse disse teoretisk, som et grunnlag for min problemstilling om hva som karakteriserer en gudstjeneste der barn deltar.

2. TEORIGRUNNLAG

Dette kapitlet består av tre deler og redegjør for det teoretiske rammeverket mitt arbeid bygger på. Etersom det er gudstjenesten som læringsarena som er fokus i mitt arbeid, ser jeg det nødvendig å først si noe kort om hva gudstjeneste er, og hva historien sier om barns plass i gudstjenesten, og på hvilken måte liturgier og ordninger forteller oss noe om barns plass og status i gudstjenesten.

2.1 GUDSTJENESTE

2.1.1 Hva er gudstjeneste?

Gudstjenesten er det viktigste møtestedet for alle kristne. De kristne har helt fra kirkens grunnleggelse kommet sammen for å dele Guds Ord, be, og feire nattverd. (Apgj 2.42) Allerede Paulus var opptatt av spørsmål om gudstjenestens ordning. Dåpsforberedelsen (katekumenatet) i oldkirken bestod blant annet av å forklare innholdet i gudstjenesten og sakramentene for dåpskandidatene (katekumenene). Confessio Augustana sier om kirka:

”Kirken er forsamlingen av de hellige, der evangeliet blir lært rent og sakramentene forvaltet rett.”
(CA VII).

Teolog Helge Fæhn sier: ”Gudstjeneste er samling om Guds Ord og sakramentene, der Gud er virkelig til stede og handler med sin menighet, og der menigheten tjener og ærer Gud ved nådens midler, gjennom bønn og takk, bekjennelse og lovprisning. I dette samspillet vil alltid Guds handling være grunnleggende. Gudstjenesten har en gåtefull og mysteriøs dimensjon. Den knytter sammen Skaperen og det skapte, jord og himmel, tid og evighet” (Fæhn 1998:22).

Hos Martin Luther er det pedagogiske motivet for å samle til gudstjeneste sterkt framme, han sier at den skal vekke og fostre tro og gi kunnskap om troens innhold. Gudstjenesten blir sjelesørgerisk, kunnskapsmeddelende og menighetsbyggende. Videre ser Luther gudstjenesten først og fremst som Guds gjerning, og at troens gjerning i bønn og takk, bekjennelse og lovsang kommer som en følge av dette. (Jmf. Rom. 10.17) *Guds* tjeneste er ifølge Luther altså det grunnleggende og det som konstituerer gudstjenesten, menighetens respons eller tjeneste er underordnet (Ellingsen 1978:13).

Dette perspektivet finner jeg igjen hos en av mine informanter i det han sier: ”Gudstjenesten er en hendelse som skjer i oss og gjennom oss.” (Intervju med gudstjenesteleder i Landby)

2.1.2 Barn og gudstjeneste – et tilbakeblikk

Begrepet familiegudstjeneste er av relativt ny dato i Den norske kirke. Flere ganger på 1960-tallet drøftet Bispemøtet en egen liturgi for familiegudstjeneste, som kunne holdes i stedet for høymesse, og et eget ritual kom i 1966, som tillegg til Alterboken av 1920. I realiteten var dette bare en forkortet utgaven av høymesseliturgien, med noen små endringer. Målet var at familiegudstjenesten skulle favne alle generasjoner og noen steder ble begrepet storfamiliegudstjeneste innført (Holter 2008: 106).

På 1970-tallet laget flere menigheter egne liturgiske varianter til bruk i familiegudstjenesten. Kreativiteten og engasjementet var stort, og det ble mindre og mindre selvfølgelig at Alterboka skulle følges. Impulser fra de lokale forslagene fikk betydning for familiegudstjenesteliturgien som kom i 1982 (Fossum/Rypdal 1984:23). Selv etter at den nye liturgien kom i 1982, har mange menigheter følt frihet i forhold til Alterboka og skapt nye varianter, noe nyordningen til en viss grad også åpnet for. Det ble slått fast i de ”Alminnelige bestemmelser” at ordningen for familiegudstjeneste kan brukes i stedet for høymesse (Fossum/Rypdal 1984:25). For barnas plass og betydning i kirka, var det en viktig anerkjennelse at søndagens hovedgudstjeneste også kunne være en gudstjeneste særlig tilpasset barna. Familiegudstjenestene ble populære og fikk større oppslutning enn høymessen mange steder. Dette henger trolig sammen med at aldersbestemte grupper av barn ble spesielt invitert til kirka. Utdeling av kirkebok til 4 åringer og Det nye testamente/Bibel til 10-11 åringer har blitt en tradisjon i svært mange menigheter.

Fram til 1981 fikk barn under konfirmasjonsalder ikke motta nattverd. Ved kongelig resolusjon 29.mai dette året, ble barn som var fylt 6 år gitt adgang til nattverd i Den norske kirke. I 1993 gjorde Kirkemøtet et vedtak som i praksis opphevet den nedre aldersgrensen (Protokoll fra Kirkemøtet 1993:12). Barneteologisk sett var dette viktige endringer på veien til å gjøre barnet til selvstendig troende subjekt. Barn ble ansett verdig til å motta nattverd, de var ikke lenger utestengt fra et av sakramentene, men ”troende nok” på linje med voksne.

Som jeg har vist i dette korte historiske overblikket har det skjedd en gradvis utvikling i å synliggjøre barna og tilrettelegge gudstjenesten for dem. Men er barns deltakelse nevnt i liturgier og ordninger?

2.1.3 Barns medvirkning i henhold til liturgi og ordninger

Hva sier gjeldende liturgier som styrer dagens gudstjenester om barns medvirkning? For å finne svar på dette har jeg gått igjennom følgende liturgier:

2.1.3.1 Familiegudstjenesten (1982)

I "Alminnelige bestemmelser" for familiegudstjenesten heter det: "Egnet korsang eller annen egnet sang og musikk kan fremføres...det kan legges inn aktualiserende, dramatiserende eller aktiviserende innslag..." Når det gjelder de enkelte ledd sier bestemmelsene: "Under inngangssalmen kan det ordnes et inntog av liturg, [...]konfirmanter/og eller andre grupper som har særlige oppgaver i gudstjenesten" (Gudstjenestebok for Den norske kirke 1992:135). Familiegudstjenestens bestemmelser omtaler ikke eksplisitt barn eller barns medvirkning i det hele tatt, men omtaler generelt "andre grupper" som kan ha særlige oppgaver. Denne liturgien bygger etter mitt skjønn på en forståelse av at gudstjenesten skulle lages *for* barn, der barna selv eventuelt kunne fremføre sang, drama eller andre innslag.

2.1.3.2. Familiemessen (1998)

Ordningen for familiegudstjeneste ble kjent og brukt over store deler av landet, men mange kjente på mangler ved den og behov for endringer. Ordningen Familiemesse ble vedtatt som en liturgisk forsøksordning av Kirkerådet i 1998. Den har slått igjennom i varierende grad og fungerer godt enkelte steder, men er langt ifra blitt allemannseie.

Utgangspunktet for ordningen var at Kirkemøtet i 1993 opphevet aldersgrensen for å motta nattverd. I veiledningen heter det "Når en vil feire nattverd hvor barn på en særlig måte er inkludert og aktivisert, følger en denne ordningen..." (Familiemesse 2003:5). For mitt arbeid har denne forsøksordningen for det første betydning ettersom det er den første liturgi som gir barn full adgang til alt som skjer i gudstjenesten, inkludert nattverdfeiringen. Dernest legger den på en ny måte, opp til at barn kan være aktive deltakere i liturgien og gir dem på den måten et nytt eierskap gjennom aktiv deltakelse. Barna kalles ministranter⁵ eller medhjelpere, og kan under tjenesten være iført hvite kapper, de anbefales å være i alderen 10-15 år.

Oppgavene til barna er knyttet til dåpspåminnelsen, der de øser vann tre ganger fra

⁵ I den romersk-katolske kirke føres ordningen med ministranter tilbake til den gamle akolyttjenesten som var en orden som sprang ut av diakontjenesten. Akolyttene var voksne som assisterte prest eller diakon under nattverden. I dag utføres akolyttens oppgaver vanligvis av yngre ministranter som er iført liturgisk drakt. Den katolske kirke understreker at ministrantene ikke bare er prestens medhjelpere, men at de sammen med de voksne representerer menigheten i sin aktive deltakelse i gudstjenesten (Akerø 1993:180).

døpefonten, og de deltar i veksellesning mellom liturgen, ministranten(e) og menigheten. I tillegg kan barna ifølge ordningen lese tekster, medvirke ved forbønn, samle inn takkoffer, delta med sang osv. (Familiemesse 2003:5)

2.1.3.3 Forslag til ordning for ny hovedgudstjeneste (2008)

I forslag til ny ordning for hovedgudstjeneste fra 2008, har barnas plass i gudstjenesten fått et eget avsnitt. ”En spesiell utfordring er involvering av barn” (Forslag til ny ordning for hovedgudstjeneste – liturgi 2008:18). Her er en opptatt av å vise barna respekt, se dem som fullverdige medlemmer av kirka, og slippe dem til på lik linje med menighetens øvrige medlemmer. Forslaget legger opp til at en eller flere medliturger kan ha liturgiske oppgaver i gudstjenesten, sammen med gudstjenestelederen. Det listes opp en rekke funksjoner denne medliturgen kan ha, bla. delta i prosesjon, tekstlesing, lese bønner, tenne lys, samle inn offer, medvirke ved nattverden, lese utgangsordene. ”Mange av funksjonene kan med fordel utføres av barn” (Forslag til ny ordning for hovedgudstjeneste – Liturgi 2008:22, 23).

2.1.4 Et glimt inn i barns medvirkning og dagens rammeverk

Hva blir gjort innenfor rammen av forsøk og utprøving – og er det i takt med ordning og liturgisk rammeverk?

Påvirkning fra barneteologi og forsøk med barns medvirkning i gudstjenesten, som en del av trosopplæringsreformen, har gitt barna en mer synlig og delaktig rolle i gudstjenesten. Fra å være en mottaker som det ble laget gudstjeneste *for*, er barn nå mange steder med og utformer gudstjenesten selv, slik at den blir *av* barn. Fra å opptre med sanginnslag eller opplesning som foreldre og besteforeldre rørt kunne se på og applaudere, har de mer og mer fått ta del i de ”ordentlige” oppgavene, som før var forbeholdt liturg/gudstjenesteleder, eller en annen voksen. Noen har gode erfaringer med å la barn fremsi nådehilsen, ønske velkommen til gudstjeneste, lese bibeltekstene ved dåpen og helle vann i døpefonten. Andre steder har barn forberedt og holdt preken, laget og lest forbønn, og sagt utsendelsesordene. Ved nattverd med knefall, har noen latt barn over 10 år få dele ut brødet og si ”dette er Jesu legeme”, i disse tilfellene har presten snakket med barna på forhånd. Ved intinksjon har barn over 10 år holdt nattverdkalken og sagt ”dette er Jesu blod”. Hvorvidt forsøkene har vært formalisert og

godkjent av Biskopen varierer en del. Her føler mange stor frihet også til å la barna dele ut nattverd uten å søke om godkjenning for dette.⁶

Det jeg nå har trekt fram angående barns medvirkning i gudstjenesten, gir et kort bilde av hva som har vært og er status på feltet barns gudstjenestedeltakelse i dag. På bakgrunn av de observasjoner og intervju jeg har gjort, ønsker jeg å gi et dypere innblikk i hvordan noen gudstjenesteledere i dag lar barn medvirke i gudstjenesten.

Først står en redegjøring for ulike læringsteorier. I neste delkapittel vil jeg derfor presentere to motstående syn på hvordan læring skjer. Aller først må imidlertid selve begrepet læring belyses.

2.2 LÆRING

2.2.1 Hva er læring?

Det finnes mange ulike oppfatninger av hva læring er. I dagligtale betraktes gjerne læring som økning av kunnskap, altså å lære nye ting en ikke kunne eller visste fra før. Et annet aspekt er at det en lærer skal kunne brukes til noe i praksis og kunne overføres til det virkelige livet, altså oppleves som nyttig. I pedagogisk teori heter det: "Læring er et aspekt av all menneskelig virksomhet" (Säljö 2001:13), og foregår kontinuerlig både individuelt og kollektivt i ulike sosiale situasjoner, så også i gudstjenesten. Derfor anser jeg det nødvendig for mitt videre arbeid å gå til teorien for å belyse læring og læringsteori.

2.2.2. Kognitiv (formidlingsorientert) læringsteori

Kognitivt orienterte teoretikere setter menneskelig tenkning og intellekt i sentrum. Teorien er formidlingsorientert, og ser på læring som en individuell prosess, som "skjer i mennesket", og skaper varige endringer hos den enkelte. Evnen til å kunne gjengi lært viten vektlegges. Teoriene er allment og universelt preget, og antar dermed at sosial eller kulturell bakgrunn er underordnet. Kunnskapsformidling handler her om å overføre informasjon og ferdigheter fra den som kan (lærer/gudstjenesteleder) til den som kan mindre og passivt tar imot.

⁶ Opplysningene er gitt av medarbeidere i ulike trosopplæringsprosjekt på forskjellige steder i landet. Jeg har valgt å ikke tilkjenne dem ettersom de til dels går utover de formelle fullmakter som er gitt i henhold til liturgier og rammeverk.

Kognitivismen oppstod på 1950-60 tallet som filosofisk motstykke til behaviorismen, og er en moderne variant av rasjonalismen når det gjelder synet på kunnskap og språk. Tenkningen knyttes til den franske filosofen Renè Descartes (1596-1650).

Både behaviorismen og kognitivismen innebærer en dualistisk oppfatning av kunnskap, erkjennelse og læring, særlig fremtredende er dette i kognitivismen. Her er delingen mellom kropp og intellekt fullstendig, og tanken er at det finnes en grunnleggende mekanisme som utgjør tankens sentrum slik at prosessen kan studeres atskilt. Menneskets hjerne ble sett på som en "prossessor," og det ble brukt begrep som innhenting, behandling og lagring av informasjon. Kunnskapssynet (epistemologien) er med og legger grunnlag for oppfatningen av læring, og varierer derfor innenfor de ulike læringsteoriene. Innenfor kognitiv teori ser en for det meste på kunnskap som noe objektivt, sant og fast som overføres til den som lærer, som påstandskunnskap (episteme). Kunnskapen er ofte enveisrettet og kommer inn i mennesket utenfra, fra en lærer som formidler til en mottaker (Imsen 2005: 171, Säljö 2001: 25-26), eller fra en gudstjenesteleder som preker og leder gudstjenesten til menigheten som passivt lytter og tar imot.

En variant av kognitivismen, som kalles individuell eller kognitiv konstruktivisme er knyttet til den sveitsiske psykologen og filosofen Jean Piaget (1896-1980), som har hatt stor innflytelse på moderne pedagogikk. Han så på seg selv som kunnskapsteoretiker og var opptatt av hvordan mennesket danner kunnskap i samspill med omgivelsene. Til forskjell fra kognitiv teori fremholder konstruktivismen at mennesket *ikke* er passiv mottaker av informasjon, men selv er aktivt og må få oppdage ting på egenhånd.

Hos Piaget er omgivelsene å betrakte som passive, ved at de kun fungerer som objekter for menneskets aktivitet. Sagt på en annen måte; Mennesket er aktivt i forhold til sine omgivelser. Å utvikle seg kognitivt er å gjøre nye erfaringer som korrigerer ens verdensbilde. I følge Piaget begrenses læringen av det kognitive nivå en er på. Derfor tenker, resonnerer, lærer og forstår mennesker ulikt etter det nivå det befinner seg på. I Piagets utviklingspsykologi ligger det til grunn at menneskets intellekt når et stadium der det er fullt utviklet. Denne tanken deler han med andre rasjonalistiske tradisjoner. Den sosiokulturelle teorien antar et slikt slutt punkt for menneskets utvikling som urimelig (Säljö 2001:50, 57-59, 72, Afdal 2008:234). Hva læring angår sammenfatter Piaget sin teori slik: "Det er ønskelig at lærerne skal slutte å forelese og i stedet stimulere elevens egne undersøkelser og deres egne anstrengelser" (Piaget 1972:20 i Säljö 2001: 59).

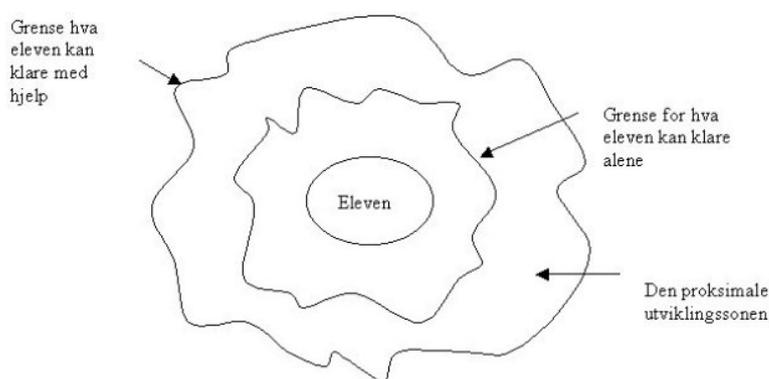
Piaget skiller mellom to typer kunnskap. Det er den *figurative kunnskap* som bygger på læring av fakta, detaljer og bare kan lagres i hukommelsessystemet uten å bli relatert til noen kognitiv struktur. Løsrevet pugging av salmevers og bibelsitat er et eksempel på dette. Den andre formen kaller Piaget *operativ kunnskap*. Slik kunnskap er resultat av assimilasjon og akkomodasjon (Imsen 2005:234).

2.2.3 Sosiokulturell læringsteori

2.2.3.1 Vygotskys bidrag – læring som kollektivt og relasjonelt fenomen

Sosiokulturelt syn på læring knyttes til den russiske psykologen Lev Vygotsky (1896-1934), og retter oppmerksomheten mot det sosiale fellesskapet som opphav til læring, altså at vi lærer gjennom deltakelse og ved å gjøre erfaringer. Mennesket er født inn i et samspill med andre, og utvikling og tenkning har utgangspunkt i sosial aktivitet, og skjer innenfor rammen av fellesskapet. Denne teorien vektlegger at læring vises i varig endring av atferden og overføring av kunnskap skjer gjennom at omverdenen fortolkes eller medieres. Det er dermed ingen direkte tilgang til virkeligheten. Det innebærer at menneskets tenkning og forestillinger er farget av kulturen og dens ulike redskaper. Læring skjer aldri direkte, og kunnskap avfotograferes ikke. Læring skjer indirekte ved hjelp av kulturelle artefakter, først og fremst språket. Språket får dermed en avgjørende betydning for læring. Det er ikke bare et instrumentelt bindledd mellom sender og mottaker, men et ledd i selve læreprosessen (Imsen 2005:255-57, Säljö 2001:83, Afdal 2008:237).

Videre peker Vygotsky på at menneskets utvikling går fra det sosiale til det individuelle, og at det er det sosiale som kommer først og deretter det individuelle. Det er altså ikke slik at individuell utvikling skaper sosial aktivitet, det er omvendt, hevder Vygotsky. Dette betyr at barn er i stand til å utføre en handling i samspill med andre før det kan gjøre den alene. Med hjelp og støtte fra voksne eller andre som kan mer enn barnet selv, når det lenger enn det ville gjort alene. På denne måten blir voksne en medierende hjelper som viser eller forklarer hvordan ting kan gjøres. Forskjellen mellom det individet kan klare alene og det en kan klare med hjelp fra andre kalles den proksimale utviklingszone. Den pedagogiske utfordringen ligger i å gjøre seg bruk av denne utviklingssonen ved å stimulere til samarbeid med andre og gi hjelp og støtte slik at individet mer og mer kan greie oppgaven på egen hånd (Imsen 2005: 258).



(Hentet fra Imsen 2005:259)

2.2.3.2 Mesterlære og læring gjennom deltakelse

Etter Vygotsky's død har flere arbeidet videre med teorien om læring i et sosiokulturelt perspektiv. Blant de som har hatt sterkest innflytelse er Jean Lave og Etienne Wenger.⁷ Laves utgangspunkt var studier av skredderlærlinger i Liberia. Hennes feltstudier innen mesterlære ga mange observasjoner av at læring fant sted uten at hun kunne observere at undervisning ble gitt, noe som førte til at hun måtte revurdere sin oppfatning av at all læring bygger på undervisning. Å være lærling i denne sammenheng betyr å delta i et spesielt sosialt praksisfellesskap, der fellesskapet bygger på en profesjonell samhörighet. I mitt arbeid kan dette sammenlignes med at barn er med og forebereder og gjennomfører en gudstjeneste sammen med en gudstjenesteleder. Derfor vil jeg se nærmere på mesterlære og læring gjennom deltakelse. Begrepet mesterlære kan anvendes på ulike måter. Fra å beskrive de lovfestede institusjonelle strukturer i den tradisjonelle håndverkerlæren, til å bli nyttet som en metafor for lærer -elevforholdet. En tredje måte å forstå begrepet på har vi fra Lave og Wenger's teori om mesterlære, som utvider det til også å omfatte praksisfellesskapet.

”Mesterlære forstått som legitim perifer deltakelse åpner for en ny forståelse av læring som sosial praksis, en forståelse som overskrider de tradisjonelle læringsteoriene ved å se på læring som en transformerende side ved hverdagslivet” (Kvale og Nielsen 1999:21).

Mesterlære er en læring gjennom praksis og foregår ved at en lærling går sammen med mesteren(e) i en lengre tid for å lære hennes handlinger, og ved å spørre etter hennes erfaringer. Det finnes ulike definisjoner på mesterlære, blant annet defineres det som:

”utdanning i en kunst, et fag eller et håndverk til en lovmessig kontrakt, som beskriver forholdet mellom mester og lærling og forholdets varighet og begrensninger” (Encyclopedia Britannica 1996 i Kvale og Nielsen 1999:18).

⁷ Steinar Kvale skriver i forordet til Lave og Wenger's bok ”Situert læring” (Lave og Wenger 2003:7) at deres betraktninger omkring læring som et forandrende aspekt ved hverdags- og arbeidsliv har hatt stor betydning for forståelsen av det sosiokulturelle perspektivet.

Laves studier dannet også grunnlaget for hennes utvikling av teorien om situert læring (Kvale i Lave og Wenger 2003: 9). Lave og Wenger fremholder at læring alltid er situert, det vil si knyttet til sosiale handlinger og betinget av læringens situasjon. Dette er en allmenn teori som hevder at all læring, så vel mesterlære som hverdagslæring eller skolelæring, er situert i spesielle sosiale situasjoner. Sted, tid, og ramme for læringen er med og preger situasjonen og resultatet, og det finnes ingen universelle lover som hever seg over dette, all virksomhet er situert (Kvale i Lave og Wenger 2003: 9), Afdal 2008:238). Dette innebærer at for eksempel utbytte av en konfirmanttime i et klasserom på skolen ikke er det samme som hvis undervisningen skjer i kirkerommet. Kirkas atmosfære, symbol og artefakter gir et annet utgangspunkt for læring.

En av de første til å vektlegge ideen om menneskets aktive medvirkning i læringsprosessen, var filosofen og pedagogen John Dewey (1859-1980). Det er når en forstår sammenhengen mellom handling og resultatet av den at en lærer noe, hevder Dewey. Han er derfor knyttet til slagordet ”learning by doing” (Imsen 2005:38). Kunnskap og kunnskapstilegnelse betraktes som noe aktivt, noe som den enkelte kan ta del i og gjøre. En kan for eksempel tilegne seg kunnskap gjennom deltakelse i kirkelige ritualer og handlinger.

Oppsummerende kan vi si at ut i fra sosiokulturell læringsteori skjer læring hele livet, og gjennom gjensidig deltakelse. Vi lærer i fellesskap, og ikke bare eksplisitt gjennom undervisning. I dette fellesskapet er alle likestilt, og kan være lærere for hverandre. Dette perspektivet kommer tydelig fram hos Norma C. Everist som beskriver hele menigheten som et lærende fellesskap, og understreker at hvem som er ”elev” og hvem som er ”lærer” veksler mellom deltakerne i læringsprosessen (Everist 2002: 23).

Denne gjennomgangen av læringsteori har vist to motstående hovedsyn på læring. I mitt materiale vil vi møte igjen begge disse ytterpunktene, om ikke begge i like stor grad. Det er derfor nødvendig å fastholde spenningen mellom dem. Denne konflikten kan illustreres ved hjelp av en akse med ytterpunktene:

” Et sted å lære” _____
(kognitiv/formidlingsorientert teori)

Et sted å være”
(sosiokulturell teori)

I menighetspedagogikken har utviklingen gått fra mer kognitivistisk tenkning som preget den tradisjonelle trosopplæring som har foregått i hjemmet, til et større fokus på sosiokulturell tenkning der læring skjer i fellesskap, blant annet i gudstjenesten. Hvordan dette gir seg utslag

i norske menigheter vet vi ennå ikke mye om, men jeg ønsker med dette arbeidet å gi et bidrag på dette feltet. Etter min oppfatning har vi i menighetspedagogikken også bruk for begge læringsteorien. Den kognitivistiske teorien ivaretar blant annet behovet for et tilpasset trosopplæring for alle uansett funksjonsnivå.

I neste avsnitt vil jeg gå tilbake til Urmenighetenes læringsmiljø og trekke fram noen forutsetninger som de la til grunn for at læring skulle finne sted. Disse forutsetningene korresponderer på en interessant måte med de premisser jeg i kapittel 7.1 har lagt til grunn for at gudstjenestearbeid med barn skal bli læring.

2.2.4 Forutsetninger for læring i de første kristne menigheter

Teolog Njål Skrunes har i sin bok "Fortell dem og lær dem" analysert urmenighetens situasjon ved å sette søkelys på læringsmiljøet i urmenigheten i et pedagogisk-sosiologisk perspektiv. Skrunes spør: "Hvilke forhold fikk betydning for læringssituasjonen slik at det ble skapt positive forutsetninger for opplæring?" (Skrunes 1995: 28). Han peker på tre vesentlige forutsetninger for etablering av læring: Tilhørighet, delaktighet og synliggjøring. Tilhørighet til menigheten som et fellesskap er rikt beskrevet i Det nye testamente. (Joh.15.1ff, Apgj. 2.42, Ef. 4.16) Skrunes fremholder imidlertid at det er først når tilhørighetsforholdet i menigheten får erfaringskonsekvenser, og at betydningen for den enkeltes læringssituasjon blir tydelig, det kan skapes positive læringseffekter. Han peker på tre betydningsfulle sider ved læringssituasjonen knyttet til stikkordene trygghet, tillit og åpenhet (Skrunes 1995:30). Når en har etablert tilhørighet til menighetens sosiale fellesskap innebærer det videre en inkludering som gjør den enkelte til en deltaker i dette fellesskapet. Da står en ikke lenger på siden og ser på, men er aktivt deltakende i fellesskapet. Dette fellesskapet kan ikke sammenlignes med et teater der noen er aktører og står på en scene, mens andre er passive tilskuere. Skrunes sier videre:

"I et læringsperspektiv er delaktigheten betydningsfull. Når menigheten feirer sin gudstjeneste med tale, bekjennelse, lovprisning, sang og brødsbrytelse, skapes det en mulighet for en eksistensiell åpenhet og mottagelighet for kunnskapstilegnelse og livslæring. I forhold til Gud og Guds vilje med menneskene stilles alle likt. Hver enkelt er regnet med. Sosiale skiller som ellers kunne sette klare grenser for menneskers delaktighet i et større fellesskap, var tatt bort" (Skrunes 1995: 31).

En tredje viktig side ved læring er synliggjøring gjennom praktisk livsutfoldelse slik at den får demonstrert sin relevans for livet og det som læres ikke bare blir tomme ord, men knyttes til handling og holdning. Slik blir kunnskapen noe som synliggjøres når den erfares og leves hos

den enkelte. ”Et miljø som binder ord og gjerning sammen til en helhet, er av vesentlig betydning for forståelse og tilegnelse av kunnskap og innsikt” sier Skrunes. (Skrunes 1995:31).

Jeg er nå framme ved det siste temaområdet som må belyses som en del av mitt teorigrunnlag, nemlig barneteologi. Som jeg nevnte i innledingen er barneteologi et forskningsområde som har vokst fram de siste tiårene og som hjelper oss å reflektere over hvilken status og plass barn tildeles. Barneteologien kaster lys over mitt arbeid med sitt fokus på at barnets stemme må høres, og at barn kan være subjekt i egen troshistorie. Derfor vil jeg her gi en presentasjon av hva barneteologi er, for siden i mitt arbeid å kunne vise tilbake til disse teoriene.

2.3. BARNETEOLOGI

2.3.1 Hva er barneteologi?

I Norge er teologene Dagny Kaul (Kaul 2004, 2007) og Sturla Stålsett (Stålsett 2000, 2004, 2007) de først som satte tema barneteologi på dagsorden. De tok til orde for å anerkjenne barn som subjekt i det teologiske arbeidet, og tone ned voksenperspektivet som har lett for å usynliggjøre barna, og i stedet våge å la barn være den som *ser* og *definerer*.

Som småbarnsmor og forsker i systematisk teologi reiste Kaul på 1970-tallet kritikk mot teologien som tiet barnet i hjel og ikke behandlet det som eget tema. Kaul bidrar særlig til et nytt syn på barn som fullverdig menneske og fullverdig troende. Sett i lys av at Den norske kirke først i 1993 ga barn adgang til å motta nattverd, forstår vi at dette var nye og banebrytende perspektiv. Kauls nye perspektiv på barnet gjennom barneteologien utfordret slik jeg ser det kirkens syn og ordninger. Kirka kunne ikke lenger leve med en nattverdliturgi som stengte ute deler av de fullverdige troende medlemmene bare på grunn av alder.

Stålsett har på samme måte som Kaul satt barneperspektivet på dagsorden. Han definerer barneteologi slik:

”En barneteologi er ikke først og fremst teologi *om* barn eller *for* barn, men en teologi *fra* barns ståsted, fra barns perspektiv.” (Stålsett 2004:7)

Stålsett`s definisjon av barneteologi viser at han vil la barna være aktive og på sin måte bidra i teologien. Slik ser han barneteologien som en teologi *av* barn, ut i fra barns perspektiv⁸. Å ha barneperspektiv, for eksempel på en gudstjeneste, handler derfor om at de voksne forsøker å se på gudstjenesten gjennom barns øyne, for å fange inn barns egne opplevelser og forstå

⁸ Ordet perspektiv betyr å ”se gjennom” og betegner måten noe tar seg ut på fra en bestemt synsvinkel (Johnsen 2007:21)

det som skjer. Stålsett`s definisjon er i tråd med min tenkning og anliggende i mitt arbeid slik jeg forsøker å nærme meg gudstjenesten med et barneperspektiv.

Ut i fra hermeneutisk tenkning vet vi at sted, subjekt og kontekst har betydning for fortolkningen. Om en er barn eller voksen har altså innvirkning på hva en ser, hva som berører og hva som fester seg hos den enkelte.

Solveig Østrem tar også opp tema barns perspektiv i artikkelen ”Barns perspektiv og kirka som læringsarena.” Ho sier, det er lett å forveksle ”barns perspektiv” med ”perspektiv på barn.” En kan bli ledet til å tro at en fanger inn barns perspektiv når voksne *ser på* barn.

Østrem påpeker at det å bli sett ikke er noe mål, heller en forutsetning for å kunne delta i et fellesskap. Ho sier videre:

”Dersom barns perspektiv skal gjøres gjeldende, må barnet få være den som ser. Vi må spørre hvordan virkeligheten ser ut når den fanges inn av barnas blikk. Det betyr at barnet må få møte voksne med evne og vilje til å lytte” (Østrem 2007:96).

I tråd med dette sier Johnsen:

”Barneteologien godtar ikke at barn defineres ut i fra det de ikke er, men tar sitt utgangspunkt i det barnet *er*. Barn er ikke passive mottakere av trosopplæring, men aktive aktører som er med på å utforme sin egen tro. Barn er ikke potensielle troende mennesker som voksne. Deres tro er en fullverdig tro som har sin egen historie og sine egne uttrykksformer” (Johnsen: 2007: 19).

Barneteologien understreker at både barn og voksne er like mye troende, like nært eller fjernt fra Gud. Men det er ikke slik at voksne ikke kan eller skal bidra med ressurser til barn, for det *er* et asymmetrisk forhold mellom barn og voksne, og voksne kan og skal øse av sin kunnskap til barn (Johnsen 2007:19). Forskjellen er mer at i et barneteologisk perspektiv får de voksne en medvandrers rolle og blir mer veileder enn doserer. Barnet *er* fullt ut Guds barn. Det er ikke noe det blir en gang i voksen alder. Derfor bør opplæringen bære preg av at barnet blir lyttet til, og at det også har en troshistorie som er verd å høre for de voksne. Det barneteologiske poenget er at begge parter i relasjon til hverandre har erfaringer å bringe fram. (Dette er i tråd med Everist`s teori som jeg var omtalte på s. 19, Everist 2002:23) Barneteologien peker på at barnet er et selvstendig troende subjekt og må regnes som fullverdig kirkemedlem fra dåpen. Samtidig følger barns modning generelle lover og ethvert barn har sitt individuelle utviklingsforløp. Den umodne må ha melk før en kan spise fast føde. (Hebr. 5,13-14) Samtidig er barnet i NT et forbilde for voksne fordi det lever i tillit og avhengighet til Gud og menneskene rundt dem (Leganger-Krogstad/Mogstad 2006:124).

Elisabeth Tveito Johnsen har gjennom et feltarbeid i en menighet sett på ulike barneteologiske impulser som har preget trosopplæringsarbeidet. Hennes funn sier noe om det jeg kaller

behovet for ”informert praksis”, altså behovet for å gi barna økt kunnskap om det de er med på. Johnsen påpeker at flere av lederne i menigheten ho undersøkte, i liten grad vektlegger det å skulle lære barna noe, de ser snarere på sin oppgave som å legge til rette for at barna skal finne ut av ting selv. Johnsen spør derfor:

”...om trosopplæringen [...] var preget av for sterk tro på barnas mulighet til å konstruere sin egen religiøse identitet.” (Johnsen 2008:24)

”Barneteologien kan, ved for ensidig å fokusere på barnet som kompetent subjekt, bidra til at trosopplærere blir for tilbakeholdne med å gi barna opplæring i troen” (Johnsen 2008:26).

Johnsen`s funn er i tråd med dagens trend slik jeg har pekt på tidligere, der det ”å være” har større fokus enn det ”å lære”. Noe som igjen viser at spenningen i min problemstilling må fastholdes, slik at ikke barneteologien blir til hinder for at barna må få ”informert praksis” – et ”sted å lære.”

På samme måte som jeg ved hjelp av en akse plasserte de to ytterpunktene i læringsteori, vil jeg illustrere variasjonen som finnes i synet på barnet, ved hjelp av denne aksene:

ennå ikke voksen _____ selvstendig troende subjekt
på vei til troende subjekt

Til slutt vil jeg peke på en utfordring som barneteologien blir stilt overfor og som også er saksvarende i møte med mitt materiale. *Kan barn være teologer, og være subjekt i teologien?* Stålsett gir et svar på dette ved å anlegge en bred forståelse av teologi, og sier at i direkte forstand kan barn arbeide teologisk fordi de snakker om sine erfaringer for eksempel om gudstjenesten. De dramatiserer eller kommer med innspill til trosfortellinger eller preken. Teologi som akademisk disiplin kan barn ikke være direkte subjekt for, men de kan være indirekte eller stedfortredende subjekter (Stålsett 2007:35). I likhet med Stålsett mener jeg at vi i dag må våge å gi barna status som fullverdig troende subjekt i teologien, som får gjøre ”de ordentlige tingene” i gudstjenesten. I motsatt fall videreføres et perspektiv på barna, ved å vise de fram i gudstjenesten som søte og ”nusselige” objekt som opptrer, og tilskuerne applauderer, noe kirka etter mitt syn ikke kan være bekjent av.

3. EMPIRISK TILFANG OG METODE

3.1. Utforming og gjennomføring av undersøkelsen

Etter å ha presentert det teoretiske materialet som mitt arbeid bygger på, vil jeg nå introdusere det empiriske tilfanget. Det bygger på observasjon av forberedelsen og gjennomføringen av tre gudstjenester med barn i Den norske kirke, og intervju med gudstjenesteledere i disse tre menighetene. I den overordnede problemstilling spør jeg hva som karakteriserer en gudstjeneste som inngår i trosopplæringen for barn. Jeg observerte hvordan gudstjenestelederne handlet, og spurte blant annet hvordan de tenker teologisk og pedagogisk om gudstjeneste med barn.

Mitt materiale består av tre komponenter og bygger på tre metoder: 1) Observasjon av forberedelsen. 2) Deltakende observasjon av gudstjenesten. 3) Etterfølgende intervju med et evaluerende preg. Dette innebærer at jeg observerte både forberedelsene med barna, gjennomføringen av gudstjenesten og gudstjenesteledernes refleksjon og evaluering av eget arbeid. Jeg ville undersøke sammenhengen mellom gudstjenesteledernes intensjon og gjennomføringen (handling), og om det var samsvar eller konflikt her.

Menighetene er valgt ut i fra bredde innenfor et lokalt distrikt. Jeg søkte etter ulike menighetstyper og har undersøkt en arbeidskirke i en drabantby, en typisk folkekirkemenighet og en bygdemenighet med bedehustradisjoner. I den innledende fasen med å velge ut menigheter, fikk jeg nyttige råd og innspill av Kristine Aksøy i Kirkerådets trosopplæringssekretariat.

Et hovedkriterium for mitt valg var å finne menigheter med en tydelig involvering av barn i gudstjenesten. To av menighetene har deltatt i trosopplæringsprosjekt henholdsvis siden 2004 og 2006 og har involvert barn i gudstjenesten på ulike måter, den tredje er ikke kommet så langt i arbeidet, men ga uttrykk for at gudstjenester i tilknytning til trosopplæringen er et satsningsområde.

Ettersom jeg ønsket både å observere og intervju, har jeg valgt ut tre menigheter. Et fåtall enheter gjør det mulig å foreta grundige observasjoner og intervju og undersøke disse i detalj.

Menighetene ble kontaktet via e-post og telefon og de nødvendige avtalene ble gjort i god tid.

Undersøkelsen ble gjennomført ved at jeg først observerte forberedelsen og øvingen, som for alle tre gudstjenestenes del fant sted søndag morgen en time før gudstjenesten. Deretter observerte jeg gudstjenestene, som varte mellom 50 – 60 minutter. Jeg gjennomførte intervju med gudstjenestelederne umiddelbart etter gudstjenesten, for å få et bilde av deres refleksjon om barnas gudstjenestedeltakelse. Tetthet i tid var her en stor fordel for å få tak i direkte erfaringer. Hensikten var å finne ut hvordan det de sier at de gjør, korresponderer med det de faktisk gjør, og eventuelt hvorfor det ikke er slik? Ved observasjon kan en også oppdage kontekstuelle faktorer, så som lydforhold, om barna ser godt, og hvordan dette virker inn på barna. Jeg var til stede i gudstjenesten som deltakende observatør, ved at jeg forsøkte å delta i gudstjenestens liturgi, sang med på salmene og var tilstede på lik linje med de andre gudstjenestedeltakerne, samtidig som jeg tok feltnotater. Min deltakelse var åpen i den forstand at gudstjenestelederne var kjent med det, noe som var både nødvendig og riktig ettersom jeg hadde avtalt oppfølgende intervju med dem.

Ett av intervjuene ble gjennomført i sakristiet i kirka, de to andre på gudstjenesteledernes kontor. Intervjuene varte i gjennomsnitt i 1,5 timer. Samtalene ble tatt opp med diktafon og skrevet ut i etterkant. Jeg har tilstrebet å gjengi intervjuene nøyaktig, men normalisert dem til bokmål og kuttet ut småord som ”liksom, sånn.....” Sitat i oppgaven er direkte etter mine notater, men alle navn og opplysninger som kan identifisere personer er utelatt eller endret.

3.2 Valg av metode

Målet med min undersøkelse var å komme kvalitativt dypt inn i stoffet for å øke forståelsen på feltet barn og gudstjeneste. I et slikt arbeid er kvalitativ forskningsmetode godt egnet, siden denne metoden gir flere veier til kunnskap om et fenomen, så som observasjon, deltakelse, intervju og dokumentanalyse. Jeg har altså valgt å undersøke tre menigheter og skaffe meg kunnskap om disse gjennom observasjon og intervju.

Den intervjuformen som synes best egnet, er semistrukturert intervju med intervjuguide⁹. Dette er den mest utbredte typen for kvalitative intervju, og styrken ved denne formen er at den fanger opp variasjoner i intervjupersonenes oppfatninger og dermed gir et bilde av mangfold (Kvale 2008:23). Intervjuguiden fungerer som en huskeliste og inneholder temaer

⁹ Intervjuguiden er gjengitt i vedlegg

og generelle spørsmål som skal gjennomgås, men rekkefølgen kan variere fra intervju til intervju. Den åpne fenomenologiske tilnærmingen i det semistrukturerte intervju, illustrerer Kvale ved å sitere Spradly (1979:34), ”Jeg ønsker å forstå verden fra ditt ståsted. Jeg vil vite det du vet, på din måte. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i ditt sted, føle det du føler, og forklare ting slik du forklarer dem. Vil du være læreren min og hjelpe meg med det”(Kvale 2008:72)?

Med dette som utgangspunkt gir det et godt redskap for dialogen til å vinne ny innsikt, og lære å kjenne verden fra en annen persons ståsted. Det semistrukturerte intervju åpner for en personlig relasjon med nærhet og fortrolighet mellom partene i intervjuet, noe som innbyr informanten til å dele av seg selv.

Tidlig i prosessen med utforming av dette arbeidet vurderte jeg hvilken gruppe jeg skulle hente informasjon fra. Skulle jeg snakke med barna eller de voksne/lederne for gudstjenesten? Det var en spennende og besnærende tanke å bruke barna som respondenter. Når det likevel ikke ble valgt, skyldes det blant annet omfanget av denne oppgaven. Det er tidkrevende å forske på barn, og utfallet av intervjuene vil være avhengig av hvor god dialog en oppnår med barna. Jeg valgte derfor å intervjuer gudstjenestelederne som tilrettelegger for barnas deltakelse i gudstjenesten. Mitt fokus er på barna, selv om gudstjenestelederne er analyseenhet.

I tillegg til å gjennomføre intervju med gudstjenestelederne, valgte jeg også å observere ¹⁰ forberedelsene og gjennomføringen av gudstjenestene, for selv å se og danne meg et bilde av gudstjenesteledernes praksissituasjon. Med erfaring fra tilsvarende situasjoner hadde jeg tro på egen evne til å fange opp ny informasjon gjennom disse observasjonene. En slik metodetriangulering ga meg tre veier til kunnskap om barns gudstjenestedeltakelse. Dette innebærer en grundigere forståelse og mulighet for korrigering av det som ble sagt i intervjuet opp mot forberedelsene og gjennomføringen av gudstjenesten.

Mitt forskningsfelt inneholder en tematikk jeg kjenner godt og har lang erfaring med fra eget arbeid. Når jeg skal gjøre empiriske studier på et slikt kjent fagfelt, er det nødvendig å anlegge et selvkritisk ”utenfrablisk” på arbeidet.

Det er både fordeler og ulemper knyttet til en slik nær forkunnskap til det en skal studere. Å ha nært kjennskap til fagfeltet og den konkrete situasjon er en fordel ved observasjon.

¹⁰ Observasjon defineres av Gunnvor Løkken som ”oppmerksom iakttagelse” (Løkken 2006:41)

Jeg vet av egen erfaring hvordan det er i den hektiske timen før gudstjenesten starter og hva som kan spille inn. Jeg har selv opplevd at barna er opptatt av sine egne ting, er usikre fordi det er nye omgivelser, de er trøtte, kommer for seint og er ukonsentrert. Denne ”kjentheten” kan imidlertid være en ulempe i selve intervju situasjonen, fordi det er en fare at det blir for internt. Det er lett å ta for gitt hvorfor ting sies og gjøres, og vanskelig å stille spørsmål ved forhold som synes opplagt. Det er også en viss fare for at informantene sier det de tror at jeg vil høre og gir de svarene de tror er ”riktigst”. Mine informanter hadde en tendens til å la være å forklare og utdype svarene og henviste til at dette var kjent stoff for meg, eller regnet med at jeg skjønnte hva de mente uten å uttrykke det. Disse utfordringene har jeg forsøkt å være bevisst, blant annet ved å stille åpne spørsmål og la informantene bruke god tid til å reflektere over svarene sine.

Jeg har i min undersøkelse valgt å bruke kvalitativ metode og gjennom et lite antall informanter skaffe med grundig kunnskap om tema. Et kriterium i vurderingen av resultatet av en slik undersøkelse, er om det er mulig å generalisere ut i fra et så lite antall informanter. Mitt arbeid bygger på et for lite utvalg til å kunne generalisere og trekke slutninger. Men det er grunn til å spørre: Har det som fremkommer i undersøkelsen likevel en viss gyldighet for andre? Kan noen av mine funn overføres og komme til nytte for andre? Gjennom dette arbeidet mener jeg å ha pekt på en rekke problemstillinger som er allmenne og er med og kaster lys over barns deltakelse i gudstjenesten. Slik er arbeidet overførbart i den forstand at det kan bidra til økt forståelse på feltet.

Etter å ha redegjort for utformingen av den empiriske undersøkelsen og de valg jeg undervegs har stått over for, er tiden nå kommet for å presentere materialet fra de tre menighetene mitt arbeid bygger på. Først presenterer jeg en skjematisk oversikt som viser barnas deltakelse i gudstjenestens ulike deler.

4. PRESENTASJON AV FORSKNINGSMATERIALET

4.1 Skjematisk oversikt over barnas deltakelse i gudstjenesten:

	LANDBY	DALBYGD	BLOKKBY
TEMA/SÆRPREG	<i>Skole-kirke samarbeid</i>	<i>"LysVåken"</i>	<i>"Sprell levende barnegudstjeneste"/Høsttakkefest</i>
VELKOMST/KIRKEVERT	Ingen	To gutter står i døra	Ingen
INNLEDNING – SAMLING	Inngangsprosesjon Dekker alter Assisterer ved dåpen	Tenner lys på adventskransen	Inngangsprosesjon Assisterer ved dåpen
FORKYNNELSE – ORDET	Tekstlesning Deltar i preken	Tekstlesning og lystenning Dramatisering (pantomime) av prekenteksten	Synger/lærer bort dagen bibelord
FORBØNN	Bønn og lystenning Samler inn takkoffer (konfirmant) Takkebønn for offeret	Samler inn takkoffer	Bærer fram frukt/grønt (alle) Tegner (alle) Tenner lys (alle)
NATTVERD	*	*	*
AVSLUTNING – SENDELSE			Utgangsprosesjon Deler ut rytmeinstrument
ANDRE MEDHJELPERE /KIRKEVERT	Inspisient, skolen		Søndagsskolen, kirkevert (voksen)

*Ingen av gudstjenestene hadde nattverd

Det er nå klart for å presentere de tre menighetene og gudstjenestene som ligger til grunn for mitt materiale. Observasjonen av forberedelsene, selve gudstjenestene og intervjuene i etterkant har gitt meg et stort materiale som jeg kun har mulighet til å referere et utvalg av her. Det jeg har lagt mest vekt på er hvordan de ser på barns læring både teologisk og pedagogisk, hvordan de tilrettelegger for barns deltakelse og hvordan de ser på behovet for kunnskap.

4.2. Introduksjon og redegjørelse for presentasjonen

For å gi en best mulig oversikt og gjøre det enkelt å følge med på hvilken menighet jeg omtaler, presenterer jeg forskningsmaterialet for hver menighet for seg. Jeg introduserer menighetene gjennom et personlig inntrykk for å levendegjøre de tre stedene, før jeg gir en mer nøktern beskrivelse av stedet, kulturen og kirkas plass i lokalsamfunnet. Først

presenterer jeg min observasjon av forberedelsene, deretter observasjonen av selve gudstjenesten. Gudstjenestene brukte ulike liturgier og det varierte i hvor stor grad de fulgte en av de angitte normer. I Landby brukte de prøveliturgien fra 2008, mens i Blokkby var det en såkalt "Sprell levende"¹¹ barnegudstjeneste, og liturgien minnet noe om strukturen fra en søndagsskoletime. I Dalbygd brukte de enkelte elementer fra familiegudstjenesteliturgien, mens andre deler ikke fulgte noen norm.

Etter å ha presentert mine observasjoner slippe jeg gudstjenestelederne selv til orde. Jeg vil ta opp hva slags syn de har på barn, teologisk og pedagogisk, hvordan de reflekterer over sin tilretteleggelse for barns deltakelse og hvordan de ser på behovet for kunnskap. Deres egne beskrivelser sammen med mine observasjoner gir meg en grundig kjennskap til materialet for videre analyse og drøfting. Forsøksenhetene er anonymisert ved fiktive navn.

4.3 LANDBY

Den store kirka er lett å finne der den ligger i sentrum av Landby. Jeg må gå rundt halve kirkehuset før jeg finner hovedinngangen. Allerede i det jeg går opp den bratte trappa, legger jeg merke til plasseringen av dørhåndtaket, det sitter så høgt oppe på døra ... Hvordan skal et lite barn komme inn her, tenker jeg? - Og, hvis et barn ikke når opp til dørhåndtaket, hvordan kan det da kjenne seg velkomment og høre hjemme her? Disse tankene bærer jeg med meg inn i kirka og inn til gudstjenesten denne søndagen.

Stedet er en raskt voksende småby med om lag 14.000 innbyggere og bærer preg av å være et servicested for et større omland. Her finner vi både videregående skoler, høyskoler, sykehus og andre offentlige institusjoner samlet.

Kirka er ei korskirke i tømmer fra første del av 1700-tallet, den ligger i sentrum av byen og har 600 - 700 sitteplasser. Korskirkeformen og den høye, tette skranken mellom skipet og koret gjør sikten i kirka vanskelig. Alteret og alterbildet er ikke lett å se. Kirkerommet bærer preg av høytid, og når jeg kommer inn er det fylt av musikk, for organisten sitter og øver. Det

¹¹ "Sprell levende" er navnet på Norsk søndagsskoleforbunds undervisningsopplegg fra 2006 som bygger på at barna skal få møte bibelfortellingene og evangeliet i en totalformidlende ramme. Den pedagogiske grunntanke er teorien om «De mange intelligenser» (Multiple intelligences, v/ Howard Gardener) Teorien bygger på at barn har mange "intelligenser" og trenger å bli stimulert og gitt opplæring gjennom flere av disse. Noen steder gjengies sju intelligenser andre steder ni, her er en oversikt over sju av dem: 1)Språklig og verbal intelligens, logisk/matematisk intelligens, visuell intelligens, musikalsk intelligens, kroppslig intelligens, sosial intelligens og selvinnsikt. Det legges derfor vekt på barnas forskjellighet, der sanseinntrykk og opplevelsesdimensjonen sammen med intellektet skal være med og understreke storheten i Guds skaperverk og i evangeliet. http://www.sondagsskole.no/index.php?kat_id=22

første som fanger blikket mitt er alle duene i taket som er laget i forbindelse med FN-dagen, av 4.klassingene som deltar. Menigheten har om lag 12.000 medlemmer, noe som utgjør 84 % av befolkningen. Statistikken fra 2009 viser at det gjennomsnittlig var 174 personer til stede pr. gudstjeneste, og antall dåp pr. år er ca.125.

I Landby står folkekirka sterkt, og menigheten arbeider aktivt for at folk skal knytte sine alminnelige liv til kirka og kjenne tilhørighet der. Det er god oppslutning om dåp og andre kirkelige handlinger, men det er mange som trenger et alibi for å gå i kirka, som for eksempel når barna inviteres for å få Bibel, eller at koret som barna er med i skal syng. De siste 30-40 årene har de kristelige organisasjonene gått tilbake og står i dag ganske svakt i Landby. Derfor har menigheten jobba målretta for å bygge opp samarbeidsrelasjoner med andre frivillige lag og organisasjoner.

4.3.1 Observasjon av forberedelsene i Landby

Besøket i Landby fant sted på bots – og bededag, men dette tema ble ikke berørt. Totalt var det ca 150 til stede på gudstjenesten. Av disse var flertallet unge mennesker, noe som skyldtes at mange barn deltok og at deres foreldre også var til stede.

Jeg kommer til Landby kirke en time før gudstjenestetid. Gudstjenesten denne søndagen er en del av et skole-kirke samarbeid med en av 4.klassene i byen. Gudstjenestelederen har tidligere i uka besøk klassen, og barna har forberedt gudstjenesten på skolen sammen med elevene.

Noen av barna er allerede kommet. Gudstjenestelederen tar imot barna og hilser på dem ettersom de kommer. Han småprater litt med dem, og viser dem hvor de skal sitte. Barna får beskjed om å ta av seg jakkene og legge dem på benkene bakerst. Alle setter seg stille ned og blir sittende. Av og til småprater de litt, men er ellers rolige. Gudstjenestelederen har med seg en voksen medhjelper som han kaller inspisient.¹² Han sitter hele tiden sammen med elevene, gir dem små beskjeder, og sier fra når de skal fram for å øve. Inspisienten sørger for en stram regi og formidler en sterk ro og trygghet, og alle barna ser ut til å følge hans anvisninger.

Snart tar gudstjenestelederen ordet og sier at de skal begynne å øve. Da har alle blikkene vendt mot han. Først synger de ”Måne og sol”, høgt og tydelig. Ingen bruker salmebok eller tekst. Deretter gjør gudstjenestelederen dem oppmerksom på alle papirduene og ”glassmaleriene” som henger i kirka, og som de har laget. Så sier han: ”Nå skal dere få høre hva som skal skje: Vi skal gå igjennom gudstjenesten og øve. Alle har en liten oppgave og til sammen blir det en gudstjeneste.” Han går tydelig og rolig igjennom alle oppgavene, og til å

¹² Inspisient (lat) er i følge fremmedordboka en regissør ved teateret, teknisk og administrativ medarbeider ved film eller kringkasting.

assistere seg har han inspisienten. Når et barn skal opp til lesepulten, får ho eller han beskjed av inspisienten og er på plass i god tid. Hele tiden har barna blikket festet på gudstjenestelederen og inspisienten. Ei av jentene som skal assistere ved dåpen, øver på dette sammen med gudstjenestelederen. Mens de står framme ved døpefonten sier han: ”Du kan holde disse (dåpsklutene)”. Jenta står litt stiv ved siden av han og rekker da fram hånden, tar imot og holder klutene, slik som gudstjenestelederen har sagt. Forberedelsene er slutt kl. 10.50.

4.3.2. Observasjon av gudstjenesten i Landby

Gudstjenesten i Landby innledes med prosesjon. I det prosesjonen kommer opp den lange midtgangen, reiste alle seg, det ble stille og alle følger ekstra godt med. Først i prosesjonen går ”Martin”, som har Downs syndrom. ”Martin” går med sakte og stødige skritt framover kirkegulvet. Prosesjonskorset holder han opp foran seg med begge hendene. Like bak ”Martin” går tre konfirmanter kledd i hvite kapper, noe som viser at de er ministranter. De går med rak rygg og har blikket festet framover i kirkerommet, de bærer prosesjonslysene og mugga med dåpsvann. Bak konfirmantene kommer tre 4.klassinger i vanlige klær, disse bærer to blomsterbuketter og en Bibel, og går helt fram til alteret og dekker det. Etterpå går de rolig og setter seg. Gudstjenestelederen går for alteret og ønsker velkommen og sier fram inngangsordene. Avstanden fra benkene i skipet og fram til alteret er stor. Det er flere trappetrinn opp i koret, og en høy korsranke, noe som gjør det vanskelig både for barn og voksne å se gudstjenestelederen når han står der framme. Verken barna eller de voksne klarer å følge han med blikket.

Dåpshandlingen er plassert tidlig i gudstjenesten, rett etter kyrie og gloria, og to barn assisterer ved dåpen. Det er ett spedbarn som blir døpt. En gutt leser høgt og tydelig dåpspåminnelsen mens gudstjenestelederen står ved siden av han. De andre barna følger aktivt med når han leser. Nesten ingen deltar i trosbekjennelsen, selv om den vises på storskjerm som er lett å se. Ei jente går fram til døpefonten og heller rolig og sikkert vannet i, deretter setter ho seg igjen. Andre av barna kommer fram og gjør sine oppgaver, de holder dåpskluten og tenner lys. Inspisienten følger med og sørger for at barna er på plass i god tid og på rett sted.

Preken innledes med en presentasjon ved barna i form av høytlesning og plakater om de ti bud. Barna holder en plakat med ett bud hver, og disse stilles opp i budenes rekkefølge. De som er med stiller seg rolig og sikkert opp, mens organisten spiller, og inspisienten gir dem de

store og tydelige plakatene som de skal holde. En gutt står ved lesepulten og leser budene, og barna holder opp sin plakat når deres bud leses. Resten av prekenen holder gudstjenestelederen og fire - fem av barna sammen. Et og et av barna går på prekestolen og leser sin tekst. Når barna leser, trer gudstjenestelederen tilbake og gir barna rom. Alle bruker mikrofon så de er lette å høre.

Barna deltar i forbønn ved at de tenner lys på lysgloben, mens andre leser bønner. De inntar rolig plassene sine ved lysgloben og lesepulten i god tid, og blir stående litt stive og vente på at det er deres tur. Bønnene er skrevet på forhånd og de leser høgt og tydelig i mikrofonen. Etter forbønn stiller et barnekor fra menigheten opp og synger. Da er det flere av 4.klassingene som fanges inn igjen og følger barnekoret med blikket, mens de like før har gjespet og flakket med blikket rundt i kirkerommet. Gudstjenesten avsluttes med at gudstjenestelederen går for alteret og lyser velsignelsen, når han går dit fram igjen, blir han nesten borte fordi det er vanskelig for dem som sitter i kirka å se han.

4.3.3. Intervju med gudstjenestelederen i Landby

Rett etter gudstjenesten kjørte vi de to-tre kilometerne fra kirka til kirkekontoret, der intervjuet skjedde. Gudstjenestelederen snakket seg raskt varm, og mitt inntrykk er at gudstjenestearbeid er et felt som engasjerer han. Hans teologiske og pedagogiske grunnsyn i arbeid med barn og gudstjeneste, kom til uttrykk gjennom det han kalte gudstjenesten som en "hendelse". Teologisk argumenterer han slik: "Gudstjenesten er en hendelse[...]evangeliet er en hendelse, som skjer er i oss og gjennom oss..." Han utdyper dette:

"Gudstjeneste er noe som skjer, det er en hendelse [...]Vi feirer ikke først og fremst gudstjeneste for noen annen grunn enn at nå feirer vi gudstjeneste...det er ikke for å fenge dem nå, for at de skal komme igjen neste søndag, men det som skjer **nå**, da er det gudstjeneste [...] Gudstjeneste er et mål i seg selv, og evangeliet er en hendelse som skjer i oss og gjennom oss."

Min informant henter sin begrunnelse for å feire gudstjeneste i dette han kaller en "hendelse". Jeg forstår han slik at han først og fremst vektlegger et allment og bekræftende grunnlag for å feire gudstjeneste. Tilnærmingen som er nært knytta til det skapelsesteologiske, og innebærer liten grad av utfordring, valg og kall til disippelskap. Informanten understreket at hendelsen må berøre og inneholde elementer som kan skape gjenkjennelse når den gjentar seg seinere. Gudstjenesten skal skape gjenkjennelse, og de som deltar, enten det er barn eller voksne, skal være til stede i hendelsen og ikke fremføre innslag. Pedagogisk argumenterer han med at kirka er et lærende fellesskap ved at barn kan være representanter for de voksne når de deltar i gudstjenesten. Informanten var opptatt av at han som gudstjenesteleder må ha en klar og

tydelig ledelse av gudstjenesten. Han er en representant for menigheten. Når barn medvirker skal de være trygge på sine oppgaver og vite hva som skal skje, de skal delta, ikke vises fram. Mens gudstjenestelederen snakket om gudstjenesten som en hendelse, avbrøt han seg selv og sa: "...Egentlig hadde vi ikke spesielt barn i fokus i dag, men det er barn som er delaktige..." Dette forstår jeg som et uttrykk for en tenkning der ingen grupper i gudstjenesten skal være spesielt i fokus framfor andre, men at den er en felles handling – eller hendelse for å bruke hans ord. Gudstjenesten skal ha en bekreftende tilnærning for alle.

Landby menighet har lang tradisjon for et godt skole – kirke samarbeid med tydelige avtaler. Skoleklasser på flere trinn er med på gudstjenester og de ansatte i menigheten er på skolen og forbereder gudstjenestene sammen med lærerne og elevene. Gudstjenestelederen sier:

"...så har vi på en måte bygd opp en tradisjon, som 4.klassing så er du med på gudstjeneste, det er ikke fordi at du er på en måte spesielt kristen eller et eller annet sånne ting, men det er fordi jeg går i 4.klasse... og det er på en måte et allment utgangspunkt tenker jeg, det er ikke spesifikt kristent..."

Utsagnet illustrerer etter mitt syn den sterke folkekirkestrategien som preger menigheten, der de ønsker å bygge ned terskelen for å gå i kirka, og gir ved dette samarbeidet både 4.klassingene og deres foresatte et alibi for å delta.

Informanten kom flere ganger inn på salmenes betydning og hvor viktig det er at barna lærer noen salmer, slik de gjør i dette skole-kirke samarbeidet. Dette sier han kan skape gjenkjennelse seinere. Kunnskapsformidling og det å lære noe utenat ble trekt fram som positivt. Derfor må de møte salmer og elementer i denne gudstjenesten som de vil møte igjen ved andre gudstjenester.

"... og hvis du virkelig skal lære noe om en gudstjeneste så må du selvfølgelig være på en gudstjeneste [...] og lære om en gudstjeneste at det ikke er noe som skjer der framme, men det er noe vi gjør sammen, så må de på en eller annen måte være med å gjøre, og sånn sett så er det læring gjennom å gjøre." [...] Og jeg mener jo at når et barn leser barneevangeliet så gjør det noe med alles tolkning og persepsjon, mottakelse av den teksten."

Sitatet tolker jeg som et uttrykk for læring gjennom deltakelse slik den sosiokulturelle teorien vektlegger, der opplevelse, kunnskap og fellesskap knyttes sammen i gudstjenestefeiringen.

Flere ganger kommer informanten inn på at barna er "representanter" for de voksne, dette kommer tydeligst til uttrykk slik:

"Jeg tror at barn ... når vi inkluderer barn eller barn får være med aktivt deltakende så inkluderer vi også voksne, de blir representanter...Barna er representanter for oss og dermed så gjør det noe med vår oppfatning av gudstjenesten tror jeg...det er ikke bare søtt, men det angår oss [...] jeg prøver i minst mulig grad at når barna skal være, så er det ikke for at barna skal ha innslag i gudstjenesten...det er liksom ikke for å framføre innslag i gudstjenesten vi prøver å integrere. [...] Jeg tror det viktigste med involvering er at en får øvd og at det blir tydelig og godt, for det er jo ikke bare å vise fram ungene."

Jeg forstår informanten her slik at barns deltakelse ikke skal være ”søt” underholdning, men ekte og troverdig representasjon. Informanten sier flere ganger: ”Når barn skal være med i gudstjenesten og ha liturgiske oppgaver så er det ikke for at de skal framføre et innslag, men de skal være med å utføre en del av tjenesten sammen med gudstjenestelederen.” Her oppfatter jeg at det han sier henger til dels lite sammen med meningsinnholdet i resten av intervjuet, og at han på dette punkt uttrykker seg mangetydig.

Begrepet ”representant” fortjener en nærmere drøfting. Jeg er usikker på hvorfor han bruker dette begrepet og hva han egentlig legger i bruken av det. Ville han bruk samme begrepet om voksne som deltar? Jeg tror ikke det. Han sier: ”Barna er representanter for oss.” Hvem er oss/vi, er det de voksne som egentlig er gudstjenestens troende subjekt? Mens når barna deltar gjør de det på vegne av, eller for de voksne. Hvis en slik forståelse ligger til grunn er den i sterk kontrast til en barneteologisk forståelse der barn er likeverdig subjekt.

Når det gjelder ”Martin” som bar prosesjonskorset, sier gudstjenestelederen:

[...]” og *det* var det klassen som hadde bestemt .. jeg hadde i grunnen... jeg vet at han er en sånn der som plutselig bare begynner å løpe... så hadde jeg tenkt...ja,men det hadde klassen [bestemt] ... at han skal gå med prosesjonskors... før vi hadde snakka om noe prosesjonskors i det hele tatt, for det var noen som hadde sett det før ikke sant, og da fikk han gå med det, og det er så flott...Men hvorfor gjør det noe med oss...og det tror jeg har noe med sånn representativitet å gjøre ... og det er også læring i det...”

Elevene i klassen var med på fordelingen av oppgavene de skulle ha i gudstjenesten, og var tydeligvis kjent med at gudstjenesten brukte å ha inngangsprosesjon. Det var de som brakte fram ideen og fikk gjennomslag for at ”Martin” skulle bære prosesjonskorset. ”Martin`s” deltakelse illustrerer det Norma C. Everist kaller lærende fellesskap, der alle fra tid til annen er lærere for hverandre. Her ble ”Martin” en ”lærer” for resten av menigheten (Everist 2002:23).

Om det at gudstjenesten skaper berøring med livet ellers og læringen som ligger i det sier informant:

” når det helt alminnelige barnet knyttes inn i gudstjenestens og kirkehusets symbolunivers så gir det på en måte nye dimensjoner både til det vi ser, men også til oss selv, dette var en helt vanlig 4.klasse, men plutselig så ble det knytta til en ... til noe hellig, ... jeg vil liksom snakke om læring når det gjelder det også ... du lærer noe om vårt eget liv, lærer noe om hva livet er, hvem vi er, hvem Gud er... det henger liksom i hop... og i kirka så gir det dimensjoner til vårt eget liv, og det kan da være gjennom det vi sier, men også gjennom det vi gjør.”

Informanten har slik jeg forstår han her stor tro på gudstjenestens forvandlende kraft, i det han sier at ”en helt vanlig 4.klasse...ble knytta til noe hellig ...[og]du lærer noe om hva livet er ...hvem Gud er .”

Informanten reflekterer videre over ord og symbolhandlinger knytta til dåpen. Det er noe mystisk og annerledes som barn ikke helt kan fatte, og han fortsetter ”det er ikke sikkert de skjønner hva ordene i salmene betyr heller, slik som: ”høyt i akt skal være”, men han sier:

”Jeg vet ikke om det er så viktig, jeg tror de lærer noe likevel, for dette er en salme, nå synger vi, dette har med Gud å gjøre, den er en opplevelse, en hendelse, sånn er det også med ordene [...]Det er jo sånn med oss voksne og vi skjønner ikke alt vi heller, tenk den gangen gudstjenesten var på latin, vi vil liksom ikke tilbake dit, men det er klart det var en læring i det også som ikke bare var negativ, fordi hva skjedde når de ikke skjønnte ordene, jo de brukte jo de andre sansene antakelig mye mer aktivt, altså de så og de sanset stemningen og kanskje var det også talende, kanskje var det også Guds stemme, faktisk. [...] vi er vokst opp i en Luthersk tradisjon der ordet skal forkynnes klart og rent, men det er mange måter å forkynne klart og rent på og det kan også være at ordene har en funksjon, tenk på innstiftelsesordene for eksempel... de er klare og rene, men det er ikke alltid vi forstår hva som skjer når, brød og vin blir til Jesu legeme og blod... men det er et ritual, det er et symbol, det er en virkelighet som skapes gjennom ord vi kanskje ikke alltid forstår som rasjonelt.

[...] Jeg er ikke så redd for at vi skal misforstå symboler jeg, for jeg tror det er noe av symbolenes kraft, og at de er jo symboler nettopp fordi at vi egentlig ikke rasjonelt kan fatte og gripe det ... og derfor er de åpne, men jeg tror at når vi bruker de og gjenkjenner de så lærer vi noe av det.”

Slik jeg tolker informanten ser han på det som skjer i gudstjenesten først og fremst som *Guds* gjerning. Han understreker det mystiske og det som er annerledes ved gudstjenesten, og mener at for eksempel symbolhandlinger ikke nødvendigvis må forklares med ord, de er selvforklarende. Dette er i tråd med Martin Modeús tenkning om symbol og ritualer, ”symbol trengs ikke forklares.” Det er nesten noe automatisk, det er noe med symbolets vesen og kraft som kan stå for seg selv. (Modeús 2005:178)

Oppsummerende kan det sies at informanten i Landby har et stort engasjement for gudstjenestearbeid. Han ser på gudstjenesten som en hendelse, som kan stå for seg selv. Videre framhever han at det er viktig å knytte barna til kirka og gi dem et alibi for å komme dit. Om sitt syn på barn sier han at de er ”representanter” for de voksne. Barn som deltar i gudstjenesten må være godt forberedt, ”for det er jo ikke bare å vise fram ungene.”

4.4. DALBYGD

Bygda ligger stille og snøkledd i det jeg kommer kjørende opp til den gamle hvitmalte kirka. Ute er det kaldt så dørene er lukka, og etter å ha gått gjennom et kjølig våpenhus, åpner jeg døra inn i kirkerommet. Der ved inngangen blir jeg møtt av to blide gutter på 11 år, som står ved siden av hverandre, de er kirkeverter i dag. ”Velkommen til gudstjeneste i Dalbygd kirke,” sier den ene. Den andre rekker fram ei pute og spør om jeg vil ha den å sitte på. Jeg senker skuldrene og kjenner her er jeg velkommen, det var noe med smilet, blikket og ordene de sa som berørte meg...

Stedet er et bygdesamfunn på om lag 4000 innbyggere, med jord- og skogbruk som hovednæringsveier. Bygda var tidligere egen kommune, men er nå innlemmet i en stor bykommune. Stedet har en del industrivirksomhet, men svært mange reiser i dag ut av bygda for å jobbe i en av nabobyene.

Kirka som ligger høgt og fritt oppe i bygda, er ei hvit tømmerkorskirke fra siste del av 1700-tallet med, ca 450 sitteplasser. Kirka står sterkt i befolkningen, likevel er frammøte på gudstjenestene varierende. Statistikken for 2008 viser at menigheten har vel 3000 medlemmer, gjennomsnittlig gudstjenestedeltakelse var 79 og antall dåp var 37. Det er ikke mange igjen av den ”trofaste kjerne” som gikk regelmessig i kirka, men når det er dåp, når speiderne deltar, eller barna inviteres gjennom trosopplæringa, fylles kirka lett opp. Bygda har flere bedehus som er knytta til de kristelige organisasjonene, og disse har vært med å prege kristenlivet og tradisjonen her. Når jeg kommer inn i kirkerommet, legger jeg merke til de gamle, trauste tømmerveggene og de gullfargylte utskjæringene som pryder kirka. Selv om dette er ei korskirke er den åpen, og alle som sitter i benkene kan lett følge med på det som skjer både ved alteret og ved koråpningen der lesepulten er plassert.

4.4.1 Observasjon av forberedelsene i Dalbygd

Det er første søndag i advent, og gudstjenesten i Dalbygd er avslutningen på ”LysVåken”¹³-adventsnatt i kirka. De 16 barna som har deltatt sitter lengst framme i kirka, bortsett fra de to guttene som er kirkeverter. Kjønnfordelingen mellom barna er nokså lik. Frammøte ellers er lavt, for i tillegg til ”Lys Våken” deltakerne er det i underkant av 20 andre til stede, de fleste er foreldre og søsken. De sitter noen rader bak barna, med yttertøyet på og deltar bare delvis i salmer og liturgi. Gudstjenestelederen har i dag mange oppgaver, for i tillegg til å lede gudstjenesten og ha regien på barnas deltakelse må ho også trå til som organist. Det var ingen annen løsning hadde ho fått vite. Ho bruker flygelet som står framme i koret.

Når jeg kommer i kirka, er gudstjenestelederen er i travel aktivitet. Ho går fram og tilbake i kirkerommet med noen papirer i hånden, først sjekker ho PC'en og projektoren som er satt opp for å vise salmer og liturgi, deretter legger ho fra seg papirene på lesepulten og snakker

¹³ ”Lys Våken” – adventsnatt i kirka, er et nasjonalt trosopplæringstiltak for 10-11 åringer. Det er en unik mulighet til å være med å vise at kirka er et sted der barna hører hjemme. De fleste menigheter vil gjennomføre LysVåken natt til første søndag i advent. Barna samles i kirka lørdag ettermiddag og de fleste steder avsluttes det med en åpen gudstjeneste søndag formiddag. I løpet av tida blir barna bedre kjent med kirkerommet og inventaret i kirka, de forbereder neste dags gudstjeneste. Noen ser film, noen bruker kristuskansen som en del av undervisningsmateriellet, og mange avslutter kvelden med korssamling. Barna sover på gulvet i kirka.

med barna. Undervegs småpratet barna litt seg imellom, og snur seg rundt til de som sitter bak, men de reiser seg ikke opp. Etter ei stund reiser fire – fem av jentene seg. Da legger jeg merke til at de er kledd ut som kvinner og menn med gammeldagse klær, så jeg antar at de skal spille drama. Jentene går rolig fram til koråpningen for å snakke med gudstjenestelederen, deretter ser de seg om i kirkerommet og går og setter seg på plassene sine igjen.

4.4.2 Deltagende observasjon av gudstjenesten i Dalbygd

Etter klokkeringing går gudstjenestelederen til lesepulten som står nede i kirkeskipet og ønsker velkommen. Barna fra "Lys Våken" følger henne med blikket. Et av barna går fram og tenner det første lyset i adventsstaken. Ho gjør det rolig og uten å nøle. Alle salmene vises på storskjerm, som er lett å se for både små og store. Barna deltar aktivt i liturgien og sangen.

Gudstjenestelederen står ved lesepulten og innleder preken slik:

"I dag blir det en litt annerledes preken, jeg har fått hjelp til å lese, dramatisere og noen hjelp meg til å se hva som egentlig står i denne teksten."

Fire barn går deretter til lesepulten og står ved siden av gudstjenestelederen når de leser prekenteeksten. Samtidig er det fire andre som står ved siden av og tenner lys på en stave like ved lesepulten. De som leser har en skammel å stå på slik at de kan se over lesepulten. Deretter går de som skal spille drama ned til inngangsdøra, og mens et barn står ved lesepulten og leser sakte og tydelig, kommer de 3-4 som er utkledd oppover midtgangen og mimer det som blir lest. Bevegelsene deres er store og tydelige og det er lett å se og følge med dem. Så begynner gudstjenestelederen å preke, og barna følger godt med til å begynne med, og mange rekker opp hendene og svarer på spørsmålene ho stiller. Etter hvert begynner barna å se på klokka, og sitter og vrir seg.

Det siste barna i Dalbygd deltar med er å samle inn takkofferet, to gutter går rundt med offerposene, og de smiler og sier: "Tusen takk." Etter at de er ferdige gir de offerposene til gudstjenestelederen som står i koråpningen.

4.4.3. Intervju med gudstjenestelederen i Dalbygd

Intervjuet etter "Lys Våken" gudstjenesten i ble gjennomført i sakristiet etter gudstjenesten. På spørsmålet om hvordan ho tenker om barn og gudstjeneste innledet ho med å understreke likeverdet mellom barn og voksne i menigheten:

”De blir døpt inn i denne menigheten, og de er fullverdige medlemmer fra de er bittesmå og barns tro er like viktig som voksnes tro, og barns tro trenger også næring for å vokse.”

I et oppfølgende spørsmål om gudstjenesten som et sted å lære, sier ho videre:

”Kirkene våre er en flott plass å lære ungene våre om den kristne tro, vi har en masse ting i kirka som lærer dem om hva vi tror på, døpefonten, alterringen ... nattverd... kunsten hva den forteller oss, orgel, salmesang og hva det betyr for troen vår ...

I tillegg til dette uttrykker ho et håp om at barna skal oppleve den kristne fellesskapsdimensjon og kjenne at det er fint å være sammen og være delaktige i et trosfellesskap. På spørsmålet om hva målet for denne gudstjenesten var svarte ho: ”Å skape tilhørighet til Dalbygd menighet.” Jeg forstår henne slik at ho ønsker at menigheten skal gi barna tilhørighet og fellesskap, men at dette er en utfordring siden barna har lite kjennskap til, og kunnskap om den kristne tro, og at dette er ei stor utfordring kirka står over for. Slik jeg tolker henne, ser ho behovet for at tilhørighet og fellesskap til kirka følges opp av kjennskap og kunnskap om den kristne tro, altså et behov for å utvikle ”informert praksis”. Teologisk argumenterer ho slik:

”Kirka er et sted de skal få høre hjemme, men samtidig er kirka et annerledes hus....det er nok nytt for mange av disse.... Hvorfor de ikke fikk lov å klatre over alterringen i går og drive å turne innenfor der, det måtte vi ta en runde på i går. Jeg fortalte dem hvorfor jeg sa nei til akkurat det [...] De må ha et grunnlag som går på en viss kjennskap til hvem er Gud, hvem er Jesus, hvem Den hellige ånd er, hva handler Bibelen om, hva er frelsen, hva betyr det for meg og for fellesskapet, hvordan kan jeg leve ut min kristne tro... og der tror jeg nesten ikke vi kan gå nok grunnleggende til verks... det er fryktelig spredt og lite det de kan i kristen tro...vi må lære dem de viktigste bibelfortellingene, rett og slett for at de skal ha noen knagger å henge troen sin på og ut fra de bibelfortellingene må vi prøve å gi dem den røde tråden da...i frelseshistorien.”

Med dette peker ho, etter hva jeg forstår, på en viktig problemstilling i arbeidet med barn i kirka. Skal det være noen grenser for hvor og hvordan barna kan opptre i kirkerommet? Er det å bruke alterringen som turnstang en legitim måte å bli trygg i rommet på? Bør det fastholdes at det er noen hellige steder som vi behandler annerledes, med verdighet og respekt? I følge barneteologisk litteratur er det å slippe barna til og la de få være aktive deltakere ikke det samme som å fjerne grenser og si at alt er tillatt.

I sin etterlysning etter ”informert praksis” hos barna får informantene også støtte i barneteologien. I et feltarbeid av ulike trosopplæringstiltak utført av Elisabeth Tveito Johnsen, etterlyser ho mer vekt på verbal kunnskapsformidling og samtale mellom barn og voksne om trosopplæringens aktiviteter. (Johnsen 2008:14)

Dalbygd menighet har siden 2005 vært prosjektmenighet i trosopplæringsreformen, og gudstjenestelederen peker på breddetiltakene der, bla. ”LysVåken” som en viktig mulighet for å formidle ”barnelærdommen,” som ho kaller det.

Om behovet for å formidle kristen basiskunnskap kontra det å fastholde at barna er fullverdige troende, reflekterer ho slik:

”Jeg prøver å si til ungene at vi som voksne har like mye å lære som dem... at vi er liksom sammen undervegs, og gudstjenestefellesskapet sier oss også noe om det synes jeg ... om de er unge eller gamle, om vi har vært kristne hele vårt liv eller så vidt begynner å famle litt i retning av kristen tro... Vi kommer til kirka fordi vi trenger Gud alle sammen, og at vi står på lik linje med at vi trenger Guds nærvær.”

Ho fastholder slik jeg ser det barns behov for å få kunnskap, samtidig som ho understreker likeverdet mellom barn og voksne selv om det er et asymmetrisk forhold mellom dem når det gjelder kunnskap. Gudstjenestelederen forteller om sin tilrettelegging for barnas deltakelse og planlegging av gudstjenesteverkstedet på ”LysVåken” arrangementet kvelden før, ho sier:

”Jeg visste at vi hadde begrensa tid i går, vi hadde satt opp tre kvarter til gudstjenesteverksted og det er lite, så derfor hadde jeg laga i stand veldig mye på forhånd, jeg hadde laga powerpoint presentasjon som vi gikk gjennom i går, og da var tanken min for det første at de skulle være forberedt og vite hva som skulle skje rett og slett, for der hadde vi unger som ikke er så mye på gudstjeneste og som ikke har så mye peiling på det som skjer på en gudstjeneste [...]Jeg spurte hvem som hadde lyst til å øve på å lese tekster, hvem som hadde lyst til å være med å snakke om teksten og gi meg litt ideer til preken, og hvem som hadde lyst til å dramatisere den, og de som ikke hadde lyst til noen av de delene, de fikk praktiske oppgaver, og så fordelte vi hvem som skulle være kirkeverter, og hvem som skulle hjelpe kirketjeneren litt, hvem som skulle tenne lys.”

Utsagnet viser at informanten hadde en gjennomarbeidet pedagogisk tenkning for opplegget sitt. Ho var klar over hvordan rammefaktorene var, blant annet at de hadde liten tid, og at flere av barna var ukjent med slike oppgaver. Derfor hadde ho lagt mye til rette på forhånd, slik at de kunne bruke tid på å snakke sammen om det som skulle skje. Ho var forberedt på at barna trengte en viss orientering før de kunne ta på seg ulike oppgaver.

Når det gjelder barnas deltakelse i preken, sier ho:

”Det er også veldig virkningsfullt når det er unger som selv står og sier ting, men da må det være såpass forberedt at du har noenlunde peiling på hva som kommer og klarer og holde tråden i det [...] nå skrev jeg ned det ungene kom med av tanker i går da vi snakka om teksten, så noterte jeg ned det de hadde av tanker og prøvde å flette det inn i preken min, og så var de veldig innstilt på at de skulle dramatisere, men uten å si noe annet enn akkurat de korte replikkene de hadde. Det var deres ide at de ville dramatisere det på den måten. De spurte ikke direkte om å være med meg å ha preken, men hadde vi hatt bedre tid, så ser jeg ikke bort fra at jeg hadde gjort det.”

Igjen peker ho på rammefaktorene som satte grenser for i hvor stor grad barna kunne delta. Men ho viste til hvordan det under andre omstendigheter kunne vært gjort.

Pedagogisk argumenterer ho slik når det gjelder å la barn delta:

”Jeg tror vi har lett for å tildele ungene litt sånne perifere roller, og ungene skjønner veldig fort om de får en oppgave bare fordi vi skal sette dem til ett eller annet, eller om det virkelig er noe meningsfullt å gjøre, sånn som nå på denne gudstjenesten sa jeg til dem at denne gudstjenesten lager vi sammen, og det er veldig avhengig av dere hvordan denne gudstjenesten skal bliog det var ikke noe jeg bare sa, men det mente jeg [...]

Klart du kan si at de lærer ikke så mye ved å gå å bære et kors eller tenne et lys men de utfyller hverandre ...hvis de som gruppe også er med og har preken og bønner...og stort sett bære gudstjeneste, så tror jeg jo på at de lærer mye av hverandre [...] Men jeg tror vi skal være litt opptatt av at det er skikkelige oppgaver vi gir ungene, ikke bare sånn proforma, for det gjennomskuer unger ganske fort, dette kunne du like gjerne ha gjort selv..."

Dette er i tråd med barneteologisk tenkning der barn blir tatt på alvor og får være med å gjøre de "ordentlige tingene", istedenfor å være alibi for de voksne eller et "nusselig" innslag.

Sin egen rolle, og hvem som er "lærer" og hvem som er "elev", reflekterer ho over på denne måten:

"Jeg prøver å balansere det der med å være den som leder dem og lærer dem og den som kan noe, og samtidig å være åpen for det de har av tanker, at ikke det er jeg som sitter med fasitsvarene for hva en tekst har å si oss for eksempel ... være åpen for at her er det ting som jeg også synes er litt rart [...] Så jeg tror de voksne lærer ganske mye av det barn har av tanker, jeg tenker bare på i går kveld da vi satt og snakka om den teksten som jeg trodde jeg kunne godt, der kom det fram en del tanker som ungene hadde om den teksten som jeg egentlig ikke hadde tenkt så nøye over."

Her viser informanten etter mitt syn at ho fastholder både et asymmetrisk kunnskapsforhold og likeverd med barna samtidig. Gjennom livserfaring og utdanning har ho mer kunnskap enn barna, likevel er ho åpen for å innta et barneperspektiv og lære noe av barna, og deres tolkning av bibeltekster.

På spørsmålet om pedagogisk og teologisk begrunnelse for å involvere barna i gudstjenesten svarer ho:

"Det pedagogiske er jo dette ... de ønske å være delaktige, det er ikke naturlig å bare sitte og ta imot, de ønsker å spørre, de er nysgjerrige, vitebegjærlige, de vil bidra med det de kan, og de lærer ved å delta, de lærer mye mer av det de gjør selv, enn å sitte og høre på selvfølgelig. Teologisk ...dette med at de er fullverdige kristne som unger, de er ikke bare noen som en gang skal bli kristne, de er kristne og de er fullverdige medlemmer i kirka og de har et trosliv som er høyst levende og som skal få lov å utfolde seg på deres premisser,...samtidig som vi skal gi dem vekstvilkår så de kan vokse i troen. Jeg tror jo at sånne oppgaver som de har fått i dag, er noe de vokser på, både at de blir tatt på alvor, at vi gir dem oppgaver, at vi vil bruke dem, at de får lov å slippe til, og at de lærer både bibeltekster, fadervår og trosbekjennelsen og dette her som hører med i gudstjenesten... men som de kanskje ikke tenker så mye over er læring, tror de lærer i fellesskapet, de hører at her er det mennesker rundt dem som ber fadervåret, og trosbekjennelsen og som har gjort det i mange, mange år...Gudstjenesten er et fellesskap hvor vi lærer av hverandre og hvor vi uttrykker troen sammen."

Dette er i tråd med Norma C. Everist`s teori om at alle er lærere og mottakere for hverandre.

Everist viser blant annet til 1.Kor.12 der Paulus skriver om at det er forskjellige gaver og oppgaver, men at ikke alle skal gjøre alt, eller kunne alt. Everist skriver:

"In actuality everyone in the community of faith is already a teacher and potentially a teacher. No one is ever expert enough, nor hopelessly incompetent. The authority to teach resides in the authenticity of being a called child of God." (Everist 2002:42)

I materialet fra denne informanten, som er utdanna pedagog, kan jeg flere steder se en klar barneteologisk og læringsteoretisk tenkning, slik som i sitatet på foregående side. Jeg oppfatter også at et samsvar mellom profesjonstilhørighet og pedagogisk og teologisk begrunnelse slår igjennom. Gudstjenestelederen forteller videre at ho ikke vektlegger kunnskapsinnholdet spesielt i en gudstjeneste som dette, ho tror det heller må komme naturlig, og ho legger til:

”... det er vel først og fremst at de skal få en opplevelse av det kristne fellesskapet, at det er et sted som kan inkludere alle og at de skal få lov å komme som de er, bidra med det de har å bidra med, få lov å ta imot ... og at vi på en måte som fellesskap er sterke, nettopp fordi vi utfyller hverandre...”

Når det gjelder språkets rolle, vil ho ikke la være å bruke de teologisk vanskelige ordene:

”Når jeg forteler om nattverden, så bruker jeg ordet nattverd, men jeg snakker litt mer om Jesu siste måltid som han jo ba oss gjøre dette til minne om han [...] Når vi snakker om frelse, så kan vi ikke bare si at Jesus har frelst oss, men fortelle litt mer rundt omkring det, bakgrunnen, og hva vi legger i det... bruke litt andre ord og begrep for å utfylle det, det er jeg litt opptatt av, for uten å ha en del av disse kjernebegrepene innabords, så har de heller ikke så mye forutsetning for å skjønne hva kristen tro er.”

Jeg tolker henne slik at ho er opptatt av at barna skal lære å kjenne kjerneordene og begrepene i den kristne tro. Ho understreker imidlertid at ordene må settes inn i en sammenheng slik at det gir mening.

Hovedinntrykket mitt er at informanten gjennom hele intervjuet formidlet at ho var opptatt av barn, ho hadde barnet i sentrum og anla et barneteologisk perspektiv. Dette kom tydeligst til uttrykk når ho snakket om barns deltakelse i gudstjenesten der ho understreket likeverdet mellom barn og voksne i menigheten, og sa at ”barns tro er like viktig som voksnes tro.” Informanten la også vekt på at barn har behov for kjennskap og kunnskap om det å delta i gudstjenesten, de må få utvikle ”informert praksis.”

4.5 BLOKKBY

Jeg blir møtt av frisk sang i det jeg kommer inn i Blokkby kirke i god tid før gudstjenesten begynner. Forsangergruppa er i gang med å øve, det er tydelig at sang og musikk har en viktig funksjon for alle aldersgrupper i denne gudstjenesten. I gudstjenesten synger barnekoret som har deltakere mellom 1-7 år. Til slutt ender gudstjenesten med en afrikansk sang, der barna får utdelt små rytmeinstrumenter og voksne og barn sammen synger så taket nesten letter... Gleden, spontaniteten og alt livet fyller kirkerommet og blir sittende i veggene.

Stedet er en typisk drabantby med større og mindre boligblokker. Det bor vel 10.000 mennesker i menigheten, og av disse er i underkant av 75 % medlemmer i Den norske kirke. Det døpes ca. 100 barn hvert år med bopel i menigheten. Det er nær 95 % av barn med foreldre med kirkemedlemskap. Halvparten av disse døpes i Blokkby kirke, og den andre halvdel døpes i kirker der en av foreldrene kommer fra.

De som bor i Blokkby er en sammensatt gruppe. Noen har bodd her i flere tiår siden bydelen ble etablert. Blant denne gruppa er det i dag mange eldre. Den andre hovedgruppa i befolkningen er unge i etableringsfasen. Disse bosetter seg her fordi boligprisene er overkommelige. Mange bor her bare noen få år før de kjøper større leilighet og flytter. Dette setter sitt preg på Blokkby og fører til høy utskiftning i befolkningen.

Kirka i Blokkby er ei arbeidskirke som er bygd midt på 1960-tallet, med 400 sitteplasser i kirka og 200 sitteplasser i den tilstøtende menighetssalen. I kjelleren er det kirkestue og kontorer for de ansatte. Mye av menighetsarbeidet blir i stor grad styrt og drevet av de ansatte, ettersom svært mange av de yngre frivillige kun bor her ei kort periode. Blokkby menighet har et godt samarbeid med frivillighetssentralen, som får bruke kirkas lokaler. Dette medfører at mange kommer innom kirkehuset, noe som også er med og senker terskelen til kirkas egne arrangement.

Kirkerommet er stort og åpent, og med sangen fra forsangerne som øver, og varmen som dette rommet formidler, gir det en god opplevelse å komme inn. Når jeg kommer inn i rommet fester blikket mitt seg på de vakre relieffene av velkjente kristne symbol på veggen. I dette kirkerommet er det lett for alle å se det som foregår, her er det lite som stenger for synet, lyden derimot er det vanskeligere å oppfatte.

Gudstjenesten i Blokkby fant sted i oktober, i treenighetstida. Menigheten har de siste 1-2 årene erstattet de vanlige familiegudstjenestene med "Sprell levende" barnegudstjenester, og satser i samarbeid med den lokale søndagsskolen i menigheten på å tilrettelegge gudstjenesten bedre for de yngste barna. Den primære målgruppa på denne gudstjenesten var 2 -7 åringer.

Tre jenter i 10-12 års alder var medhjelperne sammen med gudstjenestelederen. Jentene hadde gått på lederkurs i regi av Søndagsskolen. To barn ble døpt og ca 40 barn og voksne tilhørte dåpsfølgene. Til sammen var det vel 100 deltakere, derav mange småbarn under 7 år, og noen få større barn. Salmene og liturgien ble vist på storskjerm som var lett å lese, for alle som kunne lese vel å merke.

4.5.1 Observasjon av forberedelsene i Blokkby

Når jeg kommer inn i kirka i Blokkby kl. 10.00 står fire – fem voksne forsangere og øver. Ei dame er i gang med å pynte i koråpningen med frukt og grønnsaker, og ettersom det er i oktober antar jeg at det skal markeres høsttakkefest. Tre – fire barn i 6 -8 års alder er allerede kommet. Det ser ut som det er barna til noen av forsangerne og ho som hadde oppgaven med å pynte. En gutt på 6- 7 år sitter ytterst på andre benk. Han sitter stille rett opp og ned, helt fra jeg kommer og til gudstjenesten begynner, dvs. ca. 1 time. Han er rolig og ser seg rundt, snur seg litt, dingler med beina, og ser med et langt blick på det de voksne gjør. Fem–seks rader lengre bak i kirka sitter ei jente på 8 – 9 år, sammen med dama som pynta. Mens moren pynter og ordner, sitter jenta i benken og ser på. Moren setter seg igjen, men reiser seg etter ca 5. minutter. Ho går ut og da løper jenta etter, kort tid etter går de sammen fram til koråpningen og ordner litt på pyntingen. Jenta får legge på plass et par grønnsaker som moren gir henne, deretter setter de seg igjen der de satt tidligere.

Barnekoret og foreldrene deres ankommer etter hvert, og de setter seg ned på de første benkene. Forsangerkoret øver helt til ca kl. 10.40-45. Da stiller barnekoret opp, flere av barna der har allerede sittet urolige i kortrappen og ventet ei stund. De øver raskt igjennom et par sanger, og det hele tar kun fem minutter, etterpå går de ut i gangen der prosesjonen skal starte. Mens forsangerkoret øver kommer de tre jenter inn sammen med ei voksen dame som jeg antar er lederen deres. Jeg tenkte, kanskje skal de delta med noe? De ser seg godt omkring i rommet, og går litt rolig fram og tilbake og virker forventningsfulle. Likevel er de bare en rask tur framme ved alterpartiet og så forsvinner de ut igjen.

4.5.2 Observasjon av gudstjenesten i Blokkby

Gudstjenesten innledes ved at inngangsprosesjonen kommer oppover midtgangen. De tre jentene som har medhjelperoppgaver leder prosesjonen. Ho som går først bærer korset, og deretter kommer de to andre med dåpsmugga og en Bibel. Jentene går rolig, men de virker litt nervøse. Bak dem kommer mange barn fra 2 års alder og oppover, bærende på hver sin frukt eller grønnsak. Noen går nølende, de stopper, snur seg og må ta et tak i mors eller fars hånd. Noen går fort, andre saktere og det blir litt ”hellig kaos”. Til slutt kommer gudstjenestelederen. Jenta som bærer Bibelen går til prekestolen og legger den fra seg der, men oppdager raskt at det var feil sted, og ho går tilbake og legger den på lesepulten i stedet. Deretter setter de tre jentene seg rolig ned på første benk samtidig med at resten av menigheten setter seg.

Etter at gudstjenestelederen har ønsket velkommen, stiller barnekoret opp for å synge. De minste barna i koret er ca 1-2 år gamle. Disse får også være med og stiller opp i kortrappen selv om de står litt urolige mens de større barna synger.

Det er to spedbarn som blir døpt i gudstjenesten. I forbindelse med dåpshandlingen leses Joh. 3.16, verset er skrevet ned og vises på storskjerm så alle skal være med å lese i kor. Men over halvparten av barna som er til stede er under skolealder og kan ikke lese, så de deltar ikke. Noen av barna legger seg på gulvet og tegner, og det får de lov til. De tre medhjelperne blir bedt av gudstjenestelederen om ”å komme fram og hjelpe til ved dåpen.” Den ene heller rolig vannet i døpefonten. Ellers står de litt stive bak gudstjenestelederen og følger med på dåpshandlingen. Den andre jenta gir dåpsklutene til gudstjenestelederen, og han lar et av barna i dåpsfølget få tørke barnets hode. Den siste av de tre medhjelperjentene tenner dåpslyset. De øvrige barna i kirka blir ikke invitert fram til døpefonten, og ser heller ikke ut til å følge særlig med på det som skjer.

I Blokkby kaller de preken for dagens fortelling. I det den begynner, går de tre medhjelperjentene og stiller seg i kortrappen og begynner å synge en ekkosang. Først sang jentene og deretter gjentok menigheten. Sangen var en erstatning for den vanlige lesningen av dagens bibeltekst. Da de sang, så nesten alle barna i kirka på dem. Alle klappet da de var ferdige, og gudstjenestelederen sa ”kjempebra”.

Deretter går gudstjenestelederen opp på prekestolen, tar opp ei hånddukke og gjennomfører en dialog med dukka med bakgrunn i tema fra ekkosangen. De fleste barna følger med, men gudstjenestelederen er litt langt bort, og de åtte – ti små barna som ligger på gulvet og tegner fortsetter med sitt.

Tilslutt sier alle ”supersetningen”, det vil si dagens bibeltekst, høgt sammen i kor.

Offer og bønnedelen er slått sammen til en fri bønnevandring, dette får jeg vite at menigheten er kjent med fra tidligere ”Sprell levende” barnegudstjenester.

Gudstjenesten markerer høsttakkefest. Mens de voksne legger sin pengegave på alteret, tar barna med seg hver sin frukt eller grønnsak som de har hatt med til kirka og legger fra seg i kortrappen, der det allerede er pyntet og lagt fram noe av årets grøde. Så rulles det ut en stor papirrull i koret, og 10 -12 av barna legger seg ned for å tegne. På storskjermen går en karaokevideo med barn som synger, men få eller ingen synger med. Et av de minste barna

turner litt i alterringen og danser foran alteret ei kort stund. 6-8 voksne går sammen med små barn rundt og deltar i bønnevandringen, de skriver bønner og tenner lys på lysgloben.

Vandringen varer mellom 15-20 minutter.

Gudstjenesten avsluttes med utgangsprosesjon og ei av medhjelperjentene går fram og henter korset og leder prosesjonen ut. De to andre jentene deler ut enkle rytmeinstrumenter til de små barna slik at de også kan delta. Gutten på første benk, som jeg nevnte innledningsvis, får også et instrument. Han tar imot og blir med, sammen med både store og små. Nå fikk han også en oppgave. Til utgangsprosesjonene synger de voksne en frisk afrikansk sang og barna er med på rytmeinstrumentene.

4.5.3 Intervjuene med gudstjenestelederen i Blokkby

Gudstjenestelederen i Blokkby kirke har vært prest i menigheten i to år. Intervjuet fant sted rett etter gudstjenesten på kontoret til gudstjenestelederen i kirkekjelleren. Han var i starten noe nølende og samtalen hadde et evaluerende preg, der han så tilbake på gudstjenesten.

På spørsmålet om hva barna kan tilføre fellesskapet i gudstjenesten sier han:

”Jeg tror at barns umiddelbare væremåte... at de er seg selv ... og i forhold til tro kan gjøre det lettere for mange å nærme seg troen selv [...] så tror jeg faktisk at det er barna som nesten blir misjonærer ... de forholder seg intuitivt og det gjør det mye lettere for voksne og... det ser jeg i forbindelse med nattverd for eksempel når vi har det på disse gudstjenestene... de gjør at foreldrene tør å komme fram og... barn er misjonærer... Jeg ser det for eksempel i forbindelse med dåp... ikke minst at det er mange foreldre som nå kan skrekkelig lite de har ikke den store barnelærdommen lenger som forrige generasjon og når vi da driver trosopplæring og barn er med og de tar med seg ting hjem, sanger og sånt... så tror jeg de foreldrene lærer nesten mer enn andre veien.”

Jeg har lurt på hva dette betyr, hva han egentlig mener her. Er det at barna blir misjonærer for de voksne en måte å legitimere deres plass i gudstjenesten på? Er det lettere å gi barna rom og skape barnevennlige gudstjenester når ”foreldrene nesten lærer mer enn andre veien,” som han sier? Er barna et middel og de voksne det egentlige målet? Jeg er usikker på hva han mener, for han advarer samtidig mot at vi skal synliggjøre barn i gudstjenesten bare for å vise dem fram, for at ”det er så kjekt å se barn i gudstjenesten” som han uttrykker det. Jeg velger imidlertid å forstå det slik at han mener barna kan lære de voksne holdning og praksis i gudstjenesten, de kan være forbilder eller ”misjonærer” når det gjelder tillit og åpenhet. Dette er også i tråd med Jesu forkynnelse som setter fram barnet som forbilde. (Matt.18,3)

Når det gjelder å være premissleverandører og tilretteleggere er det etter mitt syn ingen tvil om at de voksne innehar den rollen, likedan er de kunnskapsmessig overlegne over barna.

Søndagsskolen i Blokkby er en viktig medspiller og ressurs i dagens gudstjeneste. Blokkby har mange barnefamilier med små barn, og menigheten ønsket å tilrettelegge gudstjenesten bedre for dem, derfor byttet de for ca ett år siden ut den tradisjonelle familiegudstjenesten med ”Sprell levende” barnegudstjeneste: Gudstjenestelederen sier det slik:

”Det er litt rom for det spontane i disse gudstjenestene det tror jeg de opplever som befriende da, at det er lettere for de å være seg selv her er det ikke en slik begrensning.. og det at de får komme fram i koret og tegne der og delta egentlig på lik linje som de voksne det tror jeg de opplever at de blir inkludert... det de sier er jo at barna er mye roligere, følger med i disse gudstjenestene enn de er i de tradisjonelle familiegudstjenestene som vi også har hatt før da...de i større grad ikke treffer barn så godt.”

De tre medhjelperne`s rolle kommenterer han slik:

” Det er jo gjennom søndagsskolens ”Sprell levende” opplegg...så har det vært noen som har vært på kurs og tre av dem var med i dag. Da har de vært og forberedt formidlingsdelen blant anna, pluss at de hadde noen mer sånne praktiske oppgaver. De praktiske oppgavene har de så vidt øvd på, på forhånd, men de har gjort det før da...som medvirkning som ministranter ved dåp og litt forskjellig sånn... det har de gjort før og...så det var ikke første gang... selv om det ble litt instruksjon underveis denne gangen også

Når det gjelder hvem som bestemmer opplegget og innholdet i disse gudstjenestene, sier han:

”Jeg legger rammene og premissene eller henter de fra søndagsskolens opplegg og så diskuterer jeg det litt med søndagsskolens leder om hvilke formidlingsformer vi skal bruke ... så de blir ikke med helt fra starten...de kommer liksom inn på trinn to da...men det er et potensial i å ta de med tidligere, tror jeg, ja... legge planene under seg og kanskje oppleve at noen valg som er i gudstjenesten er de med, og påvirker... for nå er de ikke med og påvirker... Jeg er nok litt sånn eneveldig i forhold til disse ”sprell levende” gudstjenestene, jeg har ikke mange frivillige å spille på heller altså. [...] foreløpig er det nok et bevisst valg av praktiske grunner, av tidsmessige grunner rett å slett at jeg ikke har gjort det.”

Dette forstår jeg som et uttrykk for at han ser en mulighet i å involvere barna tidligere i forberedelsesprosessen, og slik barneteologien vektlegger, gjøre barna til subjekt fra starten av, der de kan være aktivt med å tenke og finne ut hva de vil med gudstjenesten og hvordan den skal utformes. Han ser egentlig ingen grenser for hva slags oppgaver barna kan ha, bortsett fra sakramentforvaltningen og utdyper:

”.. men de kan være med å bære fram elementene og sette de på alteret og sånt... har ikke tenkt på om de kunne, jo jeg kunne faktisk hatt de med som medliturger tror jeg, hvis jeg hadde fått tillatelse ... at de var med og holdt fram (elementene) hvis vi hadde to kalker og to diskur da, det kunne de gjort...”

Offer- og bønnevandringen, også omtalt som myldrevandring, kommenterer han slik:

”Den har vært en sånn bit som vi har hatt hver gang [...]det jeg ønsker med den vandringen er at det er den biten der de skal få lov til å uttrykke tro selv da... og gjennom tegningen... så på en måte tegningen er barnas måte å reflektere over det de har vært med på og hørt i gudstjenesten [...]og så får de tenne lys...de større barna kan også skrive bønner [...]det er meningen at det å ha en sånn myldringsdel... det fungerer nok også som et fristed i forhold til at nå har det vært sånn tvungen fokus framover relativt lenge [...] Jeg så før vandringen skulle ta til at nå er strikken tøyd, her kunne vi faktisk ha slutta, men så tenkte jeg at ja myldrevandring... nå får de egentlig bare være i fred, lov til å tegne og tenne lys og gjøre hva de vil i en kvarter –tjue minutter og da er det en slags fritid i kirka under gudstjenesten...Jeg vet ikke helt om det er teologisk holdbart å kombinere ofring med forbønn, men jeg gjorde i all fall

det... For det er akkurat det jeg mener at barnet må være først ... det er en forutsetning at de kommer først da... hvis de skulle gått opp og ofret og så satt seg igjen... og så nå skal vi be og vi skal ha bønnevandring så hadde det blitt totalt kaos tenkte jeg... eller alt for mye...det beste vi kan gjøre hvis vi i hele tatt skal ha begge deler, så må de bare gå opp (for å ofre rundt alteret) og så må vi bare fortsette en vandring og da blir det en sånn glidende at vi blander sammen offer og bønn...kunne sikkert sagt mye kritisk teologisk om det, men da tenker jeg nei, da gjør vi det som funker..."

I dette utsagnet som har et klart evaluerende preg, legger jeg merke til at han først griper tak i det han kaller en teologisk utfordring i å blande offer – og bønnedelen i gudstjenesten og at det kan reises teologiske innvendinger mot dette. Når han likevel lar den teologiske diskusjonen ligge og velger å gjøre det som han mener er best praksis i situasjonen, er det slik jeg tolker det som et uttrykk for hans genuine ønske om å skape en barnevennlig gudstjeneste.

På spørsmålet om barna trenger en forforståelse før de tar fatt på oppgavene, for å sikre at det blir "informert praksis" sier gudstjenestelederen:

"I den forstand at det er påkrevd for å sikre at de behandler ting riktig ... så ser jeg ikke at det er et problem eller at en trenger det med barn... med konfirmanter er det kanskje litt annerledes for at de har noe mer tendens til å.. vet ikke... tøyse litt for mye [...]Men om det er nødvendig...så tror jeg det ikke er nødvendig for at de skal sikre en verdig behandling...de er intuitive i forhold til det.... Men de kan lære mer.... Men om lærdommen skjer i forkant eller etter en erfaring det er ikke så viktig...det er derfor jeg tenker om barn og nattverd, det å kunne motta (nattverden) synes jeg de kan ganske langt ned i alder.."

Når det gjelder hvordan læring skjer i gudstjenesten sier han:

"Det skjer ved at de opplever at dette er noe som er interessant for dem, sånn at det får en sånn positiv.... Ved bare det å være i kirka, det blir ikke noe de blir dratt med på, men faktisk barn kan si; Jeg vil på dette...og det er sånn grunnleggende viktig læring da, for det er nok av de barna som opplever at ...de blir dratt med i kirka....og foreldrene mener at dette skal de være med på, og så er det ikke alltid like bra for dem... så det er en ting... og at de når de kommer dit at det er...ja, jeg tror at de opplever at her er det rom for dem, at det handler om dem, og ikke bare om de voksne... at de er viktige og at barna, som er med framme er viktige De gjør ikke bare sånn... forefallende arbeid, de gjør viktige ting [...]Ellers når det gjelder læring... i forhold til formidling så er det mye ubevisst som skjer ved at det er mye gjentakelse... vi har faste sanger som går igjen fra gang til gang [...]det gjør at ungene faktisk kan sangene etter hver da og de synger de samme sangene på søndagsskolen, på knøttesang... så der skjer en læring på flere plan... det er vi opptatt av så det er bevisst da. Så gjennom sang skjer mye ...og bevegelse [...] Og så er det de fortellingene eller supersetningene det er jo søndagsskolens greie da... de går jo over et halvt år.

Her tolker jeg informanten slik at han anser gudstjenesten som både "et sted å være" og et "sted å lære." Han er opptatt av begge aspektene ved gudstjenesten som læringssted. Når barn sier "jeg vil på dette" og de opplever at det "handler om dem" som han sier, er det etter mitt syn grunnlag for at barna får eierskap til gudstjenesten. Slik er mulighetene for læring ut i fra en sosiokulturell teori ved å "være" tilstede i kirka lagt. Informanten vektlegger, slik jeg forstår han, også den formidlingsorientert læringsteori som omhandler kunnskapslæring

gjennom tradisjonell innlæring av salmer og bibelvers, eller gjentakelse som han kaller det. Denne innlæringen representerer det jeg kaller ”et sted å lære.”

Hovedinntrykket mitt er at gudstjenestelederen i Blokkby er mest opptatt av å skape barnevennlige gudstjenester. Han ønsker å gi barn en likeverdig status med voksne i gudstjenesten. Som pedagogisk hjelpemiddel bruker de ”Sprell levende” opplegget som Søndagsskolen står bak. Om barnas rolle sier han at de nesten blir ”misjonærer”, og at foreldrene lærer av dem.

5. ANALYSE

Jeg har nå presentert de tre menighetene og gudstjenestene som ligger til grunn for mitt materiale. Gjennom observasjonene av forberedelsene og gudstjenestene samt intervjuene i etterkant har jeg fått et stort materiale som jeg kun har hatt mulighet til å referere et utvalg av. Det jeg har lagt mest vekt på er hvordan informantene ser på barns læring både teologisk og pedagogisk. Hvordan de tilrettelegger for barns deltakelse, og hvordan de ser på behovet for kunnskap. Hvordan gudstjenestelederne pedagogisk og teologisk begrunner barns deltakelse, viser de ved de roller og oppgaver de tildeler barna.

På basis av det materialet som foreligger har jeg valgt å la analysen sentrere om tre kritiske tema. Hensikten er å gå dypere inn i disse delene og speile dem i lys av læringsteori og barneteologi. Første tema er: Hvor mye og hvilken tid tildeles barna? Det andre er: Hvilken plass og hva slags rom tildeles barna, eller sagt på en annen måte hva slags eierskap de får de til det hellige? Det tredje tema er: Hvor går grensen mellom barnlig uro og hellig stillhet?

5.1 Hvor mye og hvilken tid tildeles barn?

Hvor mye tid tildeles barn? Hvilken plass får de til å øve? Hvilken veiledning får de? Når tas de med i planleggingsprosessen?

Barna¹⁴ i alle tre menighetene var til stede en time før søndagens gudstjeneste begynte. De hadde også hatt øving tidligere i uka, noen med gudstjenestelederen, andre med lærer på skolen eller med en annen voksen leder. Ikke i noen av menighetene har barna vært involvert i planleggingen fra begynnelsen av, i salmevalg, tekstvalg, eller utforming av bønner eller lignende. Gudstjenestelederne kommenterte at det her ligger et ubrukt potensial i å involvere barna enda tidligere, og ta dem med i tankeprosessen fra begynnelsen av, slik at de kan være med og påvirke fra starten. Ingen av lederne anga teologiske årsaker, men kun praktiske og tidsmessige grunner til at det var blitt slik. Alle tre ser store og spennende muligheter i å la barna delta mer i planleggingen. Mitt materiale viser at det er lederne som legger premissene, og en kan spørre om de voksne kunne prioritert annerledes. Kunne de latt barna få mer tid og rom hos de voksne lederne på forhånd? I følge barneteologisk litteratur er det nødvendig å la barnas stemme komme til orde, og se gudstjenesten fra et barneperspektiv, men for at det skal være mulig må barna få være handlende subjekt som er med og tar valg fra starten av. De må selv få være den som *ser* og definerer (Johnsen 2007:22).

¹⁴ I Blokkby var det mange barn til stede på gudstjenesten, her omtaler jeg imidlertid de tre jentene som hadde gått på SLUSH kurs og var dagens medhjelpere.

I Landby var alle de ca 30 elevene i 4.klasse tildelt en oppgave hver i gudstjenesten. Dette var gjort på skolen, og jeg må ta forbehold om manglende innsyn i disse forberedelsene. Øvingen rett før gudstjenesten var organisert slik at alle fikk gjennomgå sin oppgave. Her var regien veldig stram, for gudstjenestelederne bestemmer hvor barna skulle sitte, hvor de skulle legge klærne sine, når og hvor de skulle gå til sine ”plasser”.

Gudstjenestelederen var opptatt av at barnas deltakelse skulle skje i ordnede former, derfor hadde han fått med seg en medhjelper, eller inspisient som han kalte han. Inspisienten skulle holde oversikt over alle som skulle medvirke og rettlede barna, så gudstjenestelederen selv slapp å løpe så mye fram og tilbake, som han sa. En gruppe på 30 barn i 10-11 års alder er en stor og krevende flokk å administrere i kirkerommet, selv om de hadde vært med på skolekirke gudstjenester før og kirkerommet ikke var helt nytt for dem. Det synes for meg som om gudstjenestelederen var opptatt av at barnas synlige representasjon må være gudstjenesten verdig. Jeg aner her en stor grad av ”lydighet” mot kirkerommet og gudstjenesten og de spilleregler som gjelder.

Denne sterkt voksenstyrkte formen gir et bilde av at barna deltar på bestilling fra de voksne, det er de voksne som har valgt ut oppgavene og bestemt når og hvordan de skal utføres, og så får barna lov å komme fram og utføre oppgavene sine. Men er det mulig å snu problemstillingen å si at barnas deltakelse må være barna verdig? De må få mulighet til å anlegge sitt barneperspektiv på gudstjenesten. Barneteologien advarer mot et dominerende voksenperspektiv, der barna går inn i voksenstyrte roller istedenfor å være selvstendig aktører og egne troende subjekt. ”Barneteologi er en kritisk teologi som spesielt er opptatt av å avdekke dominerende voksenperspektiv som er med på å usynliggjøre barnet.” (Johnsen 2007:22-23) Min erfaring er at når barn blir kjent med kirka og spillereglene der, og tatt på alvor som likeverdige gudstjenestedeltakere, skaper det ro og trygghet hos dem. Men det skaper også verdighet hos barn. I møte med det hellige vil barna intuitivt ane at dette tuller vi ikke med, de tar gudstjenesten på alvor.

I Blokkby blir barna usynliggjort i forberedelsene, det er de voksne forsangerne som får nesten all tida i kirkerommet før gudstjenesten begynner. Jentene som er medhjelpere slipper ikke til, de er en rask tur framme ved alteret, men har sin gjennomgang og øving i et rom i kjelleren. Hva formidler det til barna om hvem som er viktige her, og som ”eier” kirkerommet denne timen? Når prosesjonen der de tre jentene deltar kommer inn, går jenta som bærer Bibelen til prekestolen og legger den fra seg, like etter oppdager ho at det var feil og flytter

den til lesepulten. Kunne det vært unngått hvis barna hadde fått mer tid i kirkerommet på forhånd og tid til å øve der?

Oppsummerende kan det sies at knapphet på tid i seg selv er en faktor som kan usynliggjøre barn. Særlig dersom en gjør det til en vane å argumentere med at å involvere barn tar for mye tid. Det vil kreve mer tid av de voksne å involvere barn i gudstjenesten, særlig de første gangene barna er med på det. I et stort ukjent kirkerom er det mye som fanger en 10-11 årings oppmerksomhet, og deres konsentrasjon er atspredt. Noe som gjør det mer krevende å ha med barn som medhjelpere enn voksne. Involvering av barn er tidkrevende, men er det noen annen mulighet?

5.2 Hvilken plass og hva slags rom tildeles barn?

Det andre tema jeg vil se på her er hvilken plass og hva slags rom barn får i gudstjenesten. Eller sagt på en annen måte, hva slags eierskap får de til det hellige? For å nærme meg et svar på dette begynner jeg med å undersøke deres rolle i prekendelen av gudstjenesten. Preken er i Luthersk tradisjon gudstjenestens sentrum, og den er blitt fastholdt som et sentralt ledd gjennom liturgireformer i Den norske kirke. ”Men kirken er forsamlingen av de hellige, der evangeliet blir lært rent og sakramentene forvaltet rett” (Confessio Augustana VII). Dette gjenspeiler seg også i den mer folkelige tenkning om gudstjenesten. Uttrykk som ”å gå til preike” brukt synonymt med å gå til gudstjeneste, uttrykker noe om hvor viktig og sentral prekendelen har vært i folks bevissthet. Derfor er det interessant å spørre: Hvor nærme preken (det hellige) fikk barna komme? Og hvilken status fikk de der?

I to av de tre gudstjenestene fikk barna medvirke i prekenen. I Blokkby skjedde det ved at de tre jentene som var medhjelpere lærte menigheten en ekkosang, denne erstattet lesningen av dagens bibeltekst. Jentene stod i kortrappen så alle lett kunne se og høre dem. Gudstjenestelederen satte seg ned og var ikke lett synlig, slik ga han rom til jentene som ledet denne delen. Da sangen var slutt, får de applaus og gudstjenestelederen roser dem og sier: ”Kjempebra.” Deretter går gudstjenestelederen på prekestolen og fortsetter preken med hjelp av ei hånddukke. Jeg forstår gudstjenestelederen slik at han roste barna i beste mening, han ønsket å vise dem anerkjennelse og se dem og løfte dem fram. I følge barneteologien står han her i fare for å gjøre barna til objekt i stedet for subjekt. Han fratrar dem dermed muligheten til å selv være de som ”ser”, og bli trygge og selvstendige i sine roller (Stålsett 2007:32-33, Johnsen 2007:22). I stedet blir gudstjenestelederen subjektet som ”eier” gudstjenesten og

som har grunn til å takke andre som har ”hjulpet han”. Eierskapet til gudstjenesten forblir hos gudstjenestelederen og barna får ”låne” rom av han.

Barneteologien peker på at barn skal ha en naturlig plass i kirka og gudstjenesten. Det får de ikke dersom de særbehandles. Hvorfor skal barn som naturlig hører hjemme i kirka introduseres på en særskilt måte, eller takkes mer spesielt enn andre voksne for eksempel tekstleserne? Igjen tror jeg gudstjenestelederen gjorde dette i beste mening, men etter mitt skjønn kan det oppfattes som en misforstått måte å gi barn oppmerksomhet på.

I Landby medvirket først 10 -12 av barna med en presentasjon av budene ved hjelp av plakater og høytlesning. Ett barn leste budene og de andre holdt hver sin plakat med budene på. Presentasjonen foregikk framme i kirkeskipet og var lett synlig, og de som leste brukte mikrofon. Gudstjenestelederen gikk til siden og ga plass i rommet til barna som medvirket. I form signaliserer han at barna synliggjøres og får en aktiv rolle og han setter seg ned. Deretter holdt noen av barna og gudstjenestelederen preken sammen. Alle stod ved siden av hverandre nede i kirkeskipet godt synlige og hørbare. Min opplevelse under preken var at barna leste og gjorde det de var bedt om, men at de ikke i særlig grad eide teksten eller levde seg inn i den. Jeg forstod etter hvert at det ikke var deres stemme, men lurte på hvem sin tekst dette var, noe som ikke ble sagt. Ved nærmere ettersyn hadde barna ikke vært med å lage preken, i stedet leste de hvert sitt avsnitt fra et kapittel i RLE-boka.

Det er etter mitt syn grunn til å spørre hvorfor gudstjenestelederen valgte en RLE-tekst, som jo er skrevet av voksne? Jeg tenker at han kanskje mente den var nærmere deres stemme, siden den er skrevet for barn. Kanskje var det praktiske eller tidsmessige grunner til at en slik tekst ble valgt, fordi de ikke hadde hatt tid til å lage preken sammen?

Igjen viser dette at i form er barna synliggjort, de får være delaktige og holde preken, men i innhold er det voksenstemmen som taler. Det er de voksnes tolkning som blir presentert, dermed forutsettes det at voksnes tolkning av troens innhold gjelder for både barn og voksne. Dette er ikke i tråd med en barneteologisk tenkning, for her blir barna usynliggjort og isteden representanter for de voksnes tekster som de har valgt ut for dem.

Både i Landby og Blokkby var det ansatser til å la barna tre fram som handlende subjekt, mens gudstjenestelederen ble mindre synlig og var i bakgrunn. Ved å involvere og slippe barn til i denne delen av gudstjenesten, illustreres et ønske om å ta barn på alvor og la dem få være med å gjøre noen av de ”ordentlige tingene”. Slik får barna en legitim rolle i gudstjenesten. Denne intensjonen kom tydelig fram i intervjuene:

”...at barna får gjøre noen av de viktige tingene...sånn som å formidle bibelfortellingene, de er de som hadde forkynnelsen, det er det...pluss det som jeg hadde med dukken etterpå...” (Blokkby)

”... men det er det samme med preken, jeg tror menigheten lærer... kanskje er vi nærmere sannheten når det er et barn som lærer oss, for det var jo ganske sånn lærepreken i dag...” (Landby)

Sitatene legger vekt på at barn skal få medvirke og ha viktige funksjoner i gudstjenestefellesskapet. Det er grunnleggende forskjell på om barna deltar i gudstjenesten for å underholde å ha et innslag, eller de er likeverdige medspillere sammen med de voksne som deltar. Gudstjenestelederne uttrykte at det var uproblematisk å la barna delta i preken, og at de i teorien ikke så noen begrensninger for hva barn kunne gjøre av oppgaver bortsett fra sakramentforvaltningen som har sine egne reguleringer. Dette viser at gudstjenestelederne ser et potensial i, og har et ønske om å ta barna mer på alvor ved å slippe dem mer til og gi dem mer tid. Men dette kommer ofte i konflikt med deres mange andre oppgaver og gjøremål og får dermed ikke prioritet. For gudstjenestelederne har erfart at involvering av barn i gudstjenesten er tidkrevende. De uttrykker likevel et ønske om å slippe barn til, og en forståelse av at barn kan gi de voksne noe, og at barn kan være ”lærere” for de voksne, slik disse sitatene viser:

”da er de (barna) på en måte representanter for oss.. barna er representanter for oss og dermed så gjør de noe ned vår oppfatning av gudstjenesten tror jeg... det er ikke bare søtt.. men det angår oss.” (Landby)

”Jeg tror at barns umiddelbare væremåte... at de er seg selv ... og i forhold til tro kan gjøre det lettere for mange å nærme seg troen selv [...] og tro så tror jeg faktisk at det er barna som nesten blir misjonærer” (Blokkby)

Det er grunn til å dvele ved uttrykket gudstjenestelederen i Landby bruker, han sier: ”Barna er representanter for oss” [de voksne]. Jeg tror han her ønsker å si noe positivt om barna, og at det er betydningsfullt at de deltar i gudstjenesten og er med og setter ekstra farge på den. Ut i fra barneteologien kan dette imidlertid tolkes som et problematisk utsagn. Barneteologien fremholder at barnet skal tale for seg selv og ikke være statister i voksenverden. De skal være selvstendig subjekt og ikke legitimere sin tilstedeværelse og handling gjennom andre (Stålsett 2007:31, Sikkeland 2008:122-123). Spørsmålet blir da om det egentlig er de voksne som er målgruppen, og barna middelet på vegen til dette målet? Uttrykkene om at barna er ”representanter” og ”misjonærer” som det sies i sitatene over, kan peke i denne retning slik at barna deltar i gudstjenesten for å hjelpe ”de voksne”. Etter mitt syn er dette en umulig vei, vi kan ikke legitimere barns deltakelse ved at de skal hjelpe de voksne. Barna må få være det de er, altså barn, og det må være tilstrekkelig for både tilstedeværelse og eierskap. Å betrakte barna som ”representanter” og ”misjonærer” vil på en slik bakgrunn bli å frata barna eierskap.

Oppsummerende kan det være grunn til å spørre om det ikke er et stykke igjen før barn i realiteten blir likeverdige subjekt med voksne, og får eierskap til gudstjenesten på linje med dem. Men mitt materiale har vist gode intensjoner hos gudstjenestelederne for å gi barn rom og la dem delta.

5.3 Mellom barnlig uro og hellig stillhet

Det siste tema i analysen er: Hvor går grensen mellom barnlig uro og hellig stillhet?

Umiddelbart vil kanskje noen si at dette ikke går an å forene. I møte med kirkas hellige rom og stillhet vil barnlig uro skape disharmoni og oppleves forstyrrende og fremmed.

Barns åpne og spontane natur gjør at en gudstjeneste med barn får en annen karakter enn en samling med bare voksne. I trosopplæringsprosjektet har menigheter gått langt i å prøve å tilpasse gudstjenestene til barnas behov. Det kan imidlertid være grunn til å spørre hvor langt en skal gå, hvor mye barnlig uro, eller endatil kaos, skal en tillate i gudstjenesten?

I gudstjenesten i Blokkby fungerte bønne- og offerdelen som en myldrevandring der hele kirkerommet ble tatt i bruk, og hvor barna blant annet fikk lov å ligge rett foran alteret og tegne. Dette kan i et barneteologisk perspektiv forstås som at barna "eide" denne delen av kirka som gjerne blir sett på som mest "hellig". Gudstjenestelederen satt på en stol og hadde gitt barna rom. Han kalte denne vandringen "en slags fritid" i kirka. Barna får være i fred, og tenne lys, og tegne, og gjøre det de vil i 15-20 minutter. I denne delen var regien ledig og fri, det var lov å løpe litt rundt, og småsnakke, og være seg selv, og slappe av. Det kan imidlertid være grunn til å spørre; Er det å ha en slik "fritid" å gå for langt i å la den barnlige uroen prege gudstjenesten? Eller er det en verdig måte å inkludere de aller minste barna på? Etter mitt syn kan det være grunn til kritikk mot denne tenkningen om "fritid." Jeg vil peke på to grunner. For det første punkterte det gangen i gudstjenesten, og for det andre førte det til at gudstjenesten ble unødig lang. Enhver gudstjeneste har en struktur og en framdrift, men her stoppet det opp og ble pause, for så å fortsette igjen etterpå. Min antakelse er at hvis hele gudstjenesten hadde vært betydelig kortere, ville det vært lettere å holde barnas oppmerksomhet. Et alternativ er at de som på eget initiativ tidlig la seg ned på gulvet for å tegne fikk fortsette med det.

Den frie formen i Blokkby er i kontrast til det jeg beskrev fra Landby der gudstjenestelederen og inspisienten ønsket en sterk grad av orden og flyt i de liturgiske leddene. Gudstjenestelederen i Dalbygd kommenterte forholdet mellom barnlig uro og hellig stillhet slik:

"Kirka er et sted de skal få høre hjemme, men samtidig er kirka et annerledes hus....det er nok nytt for mange av disse.... Hvorfor de ikke fikk lov å klatre over alterringen i går og drive å turne innenfor der, det måtte vi ta en runde på i går. Jeg fortalte dem hvorfor jeg sa nei til akkurat det [...]"

Hennes utsagn anser jeg å være i tråd med en barneteologisk forståelse der barna tas på alvor, men de får ikke herje fritt uten grenser. Ho erkjenner at barna har en viss uro i seg og trenger å få noen rammer for hva som er tillatt å gjøre og ikke i ei kirke. Å anlegge barneperspektiv på gudstjenesten betyr ikke å forflate den eller viske ut alle grenser.

Martin Modeús skriver om barn og gudstjeneste at ritualet og høymessen har bruk for både struktur og antistruktur.

”Strukturen er nødvendig, for at det felles liv skal være til at holde ut, men der må også findes noget, som går imod strukturen [...] Det er antistrukturen, som gjør strukturen menneskelig. Børn er antistruktur i seg selv. De sprenger de stive former, og blæser liv i høymessens stilleben”(Modeús 2005:280).

Modeús understreker viktigheten av barns deltakelse i gudstjenesten for å gi den liv og menneskelighet gjennom sin natur, de representerer i seg selv antistruktur. Denne egenskapen hos barn er slik jeg tolker det imidlertid ikke å forveksle med å forflate det hellige og viske ut alle grenser.

Gudstjenestelederen i Blokkby kom flere ganger tilbake til at tegning var en viktig uttrykksform og noe de ofte lot de minste barna få gjøre i gudstjenesten, men at de ennå ikke hadde utnyttet disse tegningene ved å vise dem fram og kommentert dem, eller la barna fortelle hva de hadde tegna, eller hengt dem opp i kirkerommet. Han pekte imidlertid på at dette var noe de måtte ta tak i. Så lenge barna ikke får oppleve at tegningene deres blir brukt til noe, sett på eller verdsatt ved en kommentar, er det grunn til å spørre om dette hadde funksjon som noe annet enn et friminutt og en pust i bakken. Her er det som gudstjenestelederen sa et læringspotensial for hans vedkommende i å gjøre barnas deltakelse mer betydningsfull og likeverdig. En kan spørre om barns tegning umiddelbart fanges av omgivelsene, av rommet og stemningen der, det de har sunget og opplevd, eller om de bør utfordres til å tegne det de nettopp har sett og hørt i denne gudstjenesten. Etterpå kan gudstjenestelederen gjøre det til en vane å samtale med barna om tegningene deres.

Oppsummerende kan det sies at å slippe barn til i det hellige rom ikke er samsvarende med å la dem få turne fritt på alterringen. Det er grunn til å fastholde at det finnes hellige steder, hellige handlinger og hellige ord, og at dette er noe annerledes som også barn skal få del i på lik linje med voksne.

6. DRØFTING

I foregående kapittel analyserte jeg tre kritiske tema, nemlig hvor mye og hvilken tid barna får, hvilken plass og hva slags rom barna tildeles, og hvor grensen går mellom barnlig uro og hellig stillhet. Hovedpunktene fra dette vil jeg ta med inn i den videre drøftingen.

Det er nå tid for å gå tilbake til problemstillingen som ligger til grunn for min undersøkelse. Problemstillingen er: Hva karakteriserer en gudstjeneste som inngår i trosopplæringen for barn? For å organisere stoffet har jeg delt drøftingen inn i samsvar med delproblemstillingen.

Før jeg går i detalj i drøftingen vil jeg presentere noen hovedpunkter. I intervjuene uttrykte alle informantene ønske om å gi barna eierforhold til gudstjenesten, blant annet ved å la de få være med å gjøre ”de ordentlige tingene,” og ikke bare få ”forefallende oppgaver,” som de sa. Gjennom observasjonene så jeg at barna var synlige i alle gudstjenestens deler, i prosisjon, tekstlesning, preken og forbønn. Men felles for alle gudstjenestene var at barna ikke fikk være med i planleggingen fra begynnelsen av og at regien og programmet var fastlagt før barna ble tatt med. Hvis barna imidlertid var blitt involvert tidligere i prosessen, er min antakelse at deres utbytte ville vært større. Dette illustrerer som jeg var inne på tidligere at det er en viss diskrepans mellom observasjonene, altså det som virkelig skjedde, og intensjonene som framkom gjennom intervjuene. Diskrepans finnes i alle sammenhenger, men det er etter mitt syn grunn til å spørre hvor barneteologisk fundert det er i dette tilfellet, altså om informanten egentlig henter sin begrunnelse ut i fra gudstjenesten og systematisk teologi og ikke fra barneteologien.

6.1 Hvordan tenker gudstjenestelederne om barns læring?

Alle informantene understreket at barna er verdifulle og kan tilføre det store gudstjenestefellesskapet noe. Det gir en ny og større dimensjon i hele fellesskapet når også barna er delaktige. De er jo fullverdige medlemmer i kirka, sier de. I intervjumaterialet er det uttrykk som: ”...deres tro er like viktig som de voksnes tro”. ”De (er) [...] representanter for oss,” ”barna (blir) misjonærer.” Disse sitatene viser at informantene ser på barna som likeverdige og at barna betyr noe for de voksne. Det er ikke likegyldig for dem om barna medvirker eller ikke. Barns spontane væremåte og deres nysgjerrighet kan åpne opp for nye dimensjoner hos de voksne i menigheten. Barns deltakelse hjelper oss å se og tolke på en ny måte, slik

informanten i Landby fortalte om da et barn leste barneevangeliet.¹⁵ De samme faktorene pekte informanten i Blokkby på når han kaller barna for ”misjonærer”. Barns umiddelbare væremåte kan hjelpe de voksne til å senke skuldrene og gjøre det lettere for mange voksne å nærme seg troen. I forbindelse med nattverd ser en dette tydelig, for barna har ikke noen falske hemninger eller fordommer og kan gjøre det lettere for foreldrene å følge sammen med barna til nattverd. Slik kan barna være lærere for de voksne, og menigheten fungere som et gjensidig lærende fellesskap.

Gudstjenestelederen i Landby gir barna honnør for å hjelpe de voksne å føye sammen livet, gjøre livet til en helhet, og forene det allmenne og det kristne, forene det daglige livet og gudstjenesten. Barneteologien fremholder at livet er en helhet, og at det for et barn ikke er noen motsetning mellom å være i kirka og gå i prosesjon, syng og be om formiddagen, og så spille fotballkamp eller gå på judotrening etterpå. Voksne derimot deler gjerne livet sitt i ulike sfærer, i det allmenne og det kristne og skiller i større grad mellom disse.

Gudstjenestelederne i Landby og Blokkby pekte altså på at barna gjennom sin aktive medvirkning i gudstjenesten lærer de voksne noe om sine liv, og åpner nye dører for dem. Når en mor eller far opplever sitt barn bære kors, eller be og tenne lys gjør det noe med dem, som de sier. Barna bygger ned barrierer for de voksne i flere sammenhenger, blant annet i forhold til nattverden. De voksne trenger berøringspunkter, de trenger noen ”unnskyldninger,” og slik kan barna være de voksnes hjelpere ifølge mine informanter. På spørsmålet om hvorfor de involverer barn i gudstjenesten svarer gudstjenestelederen i Blokkby slik:

”Det teologiske er så enkelt som jeg sa... at de er hele mennesker med hel tro som har like rettigheter til å ha en gudstjeneste på deres premisser... og som de voksne vil få mye ut av tror jeg[...]den som ikke tar imot Guds rike likesom et lite barn skal ikke komme inn i det.” og den siste delen her er nøkkelen til det da...de er faktiske med å vise oss den tilliten og ja...måte å forholde seg til Gud...som vi voksne kan lære mye av da... det er så mye mer enkelt og umiddelbart... vi kompliserer det og tenker...”

Etter mitt syn er det imidlertid grunn til å spørre om ikke dette blir en for harmonisk tolkning. Hvis barna betraktes som ”misjonærer” og ”representanter” og ”hjelpere for de voksne” blir de et middel for de voksnes læring. I hvor stor grad ser da disse gudstjenestelederne på barns læring som et anliggende og et mål i seg selv? Det kan synes som det ikke er ”nok” at en gudstjeneste er viktig for barn, men at det å kunne begrunne og forklare at gudstjeneste på barns premisser også har verdi for voksne, er et viktig anliggende.

¹⁵ Mark. 10, 13 -16

En slik holdning tar barneteologien et oppgjør med, for å understreke at barna skal delta i gudstjenesten fordi de hører hjemme der, og ikke for å ”hjelp de voksne.”

Når barn er aktive medspillere i gudstjenesten blir de også viktige identifikasjonsobjekt for andre barn som er i kirka, eller som går der av og til sammen med foreldrene sine.

Materialet viser eksempel på hvordan informantene har beskrevet barnas deltakelse som betydningsfull for det lærende fellesskapet.

For mange, både voksne og barn, kan det å skulle delta og være en synlig aktør i en gudstjeneste oppleves som en stor og skremmende oppgave. Mitt materiale viser en rekke barn som har tatt disse utfordringene. Sammen med hverandre og med støtte fra en voksen, har de gjort mer enn de trolig ville gjort alene, slik vi så da barna i Landby sammen holdt preken. I pedagogisk litteratur kalles dette den proksimale utviklingszone. Vi våger og greier mer sammen og med hjelp fra andre enn vi klarer alene. Gudstjenestelederne i mitt materiale har hatt funksjon som medierende hjelpere som har forklart og hjulpet barna til å utføre oppgaver de ikke ville greid eller våget alene.

Synet på barnet

Å la barna synge og opptre med drama og opplesning i gudstjenesten er ikke noe nytt. Søndagsskoler og barnekor har medvirket og de voksne har latt seg sjarmere av barnas spontane og ekte væremåte. Men har barna på den måten blitt inkludert i gudstjenesten og blitt sett på som likeverdige deltakere med prest eller andre voksne? Har slike opptredener gitt barna et ”vi” perspektiv der hele gudstjenesten har vært preget av barnas fulle og hele tilstedeværelse? Hvorfor er barna blitt bedt om å synge? Er det fordi det er så søtt og koselig, eller er det for at de er naturlige aktører og medeiere i gudstjenesten? Jeg lar disse spørsmålene følge med, og ser hvordan mitt materiale berører dem. Ut i fra intervjuene virker det som alle informantene er opptatt av å la barna få gjøre de ”ordentlige tingene”, en av dem sier det slik:

”Men vi prøver i minst mulig grad at når barn skal være med i gudstjenesten så er det ikke for at barn skal ha innslag i gudstjenesten [...] vi prøver å integrere de i gudstjenestens helhet da [...] for det er jo ikke bare for å vise fram ungene...” (Landby)

Tilrettelegging for barns likeverdige deltakelse i gudstjenesten handler ikke bare om de store pedagogiske eller teologiske spørsmålene, men også om små detaljer. Et eksempel på dette er i Dalbygd kirke, der barna som stod ved lesepulten kunne gå opp på en liten, diskre skammel

slik at de så over kanten og kunne være synlige for menigheten. Hvordan kunne de ellers kjent seg som likeverdige deltakere, hvis ikke dette var lagt til rette?

Hvordan språket og ordene brukes viser også noe om tilrettelegging. Bruker de voksne et inkluderende språk og er seg bevisst at språk uttrykker makt, eller vektlegges ikke dette? Når en av gudstjenestelederne sier: ”Nå kan medhjelperne komme fram og hjelpe til ved dåpen”, gir det et inntrykk av at her er det noen som er ”innenfor - vi”, som trenger hjelp fra noen ”utenfor – dere”. En slik språkbruk uttrykker et asymmetrisk forhold, og kan gjøre det vanskeligere for barna å kjenne full tilhørighet og eierskap til oppgaven de er med på. Gudstjenestelederne bør derfor etter mitt syn øke sin bevissthet om språkets rolle, og den makt som språket uttrykker. Slik kan en legge til rette for et mer inkluderende og likeverdig språk.

I foregående kapittel omtalte jeg hvordan voksne responderer på barns deltakelse. I Blokkby fikk medhjelperne applaus da de hadde ledet ekkosangen, og gudstjenestelederen sa: ”Kjempebra.” Det faller naturlig å gi barn respons på denne måten etter et innslag. Selv om gudstjenestelederne sier at de ikke ser på barnas deltakelse som underholdning eller opptreden, er det lett å gi denne typen respons når situasjonen er der, for å tilkjennegi at en satte pris på det de bidrar med. Det er likevel grunn til å spørre om ikke dette er med på å skape avstand i stedet for eierskap til gudstjenesten. Er det naturlig å takke sine egne som deltar i en gudstjeneste på denne måten? Er det ikke helst en gjest som blir takket og applaudert? Hvorfor ble ikke de voksne forsangerne vist samme oppmerksomhet? Er ikke dette et eksempel på en tendens til å ”nussifisere” barns deltakelse, noe som hindrer en i å betrakte dem som likeverdige deltakere? Slike innslag vil etter mitt syn fastholde et ”vi” – ”dere” perspektiv. Der ”vi” som er innenfor og eier gudstjenesten takker og applauderer ”dere” som er utenfor. Gudstjenestelederne ønsker å tilrettelegge og inkludere. Men her er nok et eksempel på at ordene har makt og kan skape avstand. Mitt materiale viser imidlertid at gudstjenestelederne ved flere anledninger både sier og handler i tråd med et likeverdig syn mellom barn og voksne. Ingen av gudstjenestelederne vegret seg for å involvere barna på noen områder, og gjennom observasjonene så jeg at barna var deltakere i så å si alle ledd. (Se kapittel 4.1)

En annen måte å bli bedre kjent med synet på barn på, er ved å spørre om barna var deltakende subjekt eller objekt i egen læring? Var læringen voksenstyrt, og barna objekt for undervisning, eller var de selvstendige troende subjekt. I hvor stor grad fikk barna slippe til

med egne spørsmål? Siden mine observasjoner ikke dekker det første møte mellom barna og lederne må jeg støtte meg til intervjuene. Jeg har allerede påpekt at barna i liten grad fikk være med å sette dagsorden for gudstjenesten, som en sa: ”De kom inn på trinn to [...] jeg har lagt sterke føringer.” Å overlate til barna å bli subjekt i egen læring, og selv stille spørsmålene er en utfordring i alle læringssituasjoner.

I kapittel 2.3.1. pekte jeg på at det er forskjell mellom *perspektiv på barn*, der det er den voksne som er subjekt som ser og definerer, og *barns perspektiv*, der barnet er subjekt og den som ser og definerer. Ut i fra mitt materiale kan det synes som at gudstjenestelederne har et potensial i å legge bedre til rette for at gudstjenesten kan planlegges sammen *med* barn og gjennomføres ut i fra barns perspektiv, slik at barna kan være aktører ut i fra egne forutsetninger. Hvis gudstjenestelederne tilrettelegger gudstjenesten *for* barn, tas det ikke nok hensyn til at barna skal være aktive deltakere i planlegging og gjennomføring av gudstjeneste-feiringen. I et barneteologisk perspektiv skal gudstjenesten være *av* barn, ikke *for* barn.

Tradisjonelt har det vært presten som ”eier” gudstjenesterommet og i alle fall koret framme ved alteret. Jeg finner lite av disse holdningene i mitt materiale. Verken i observasjonene eller intervjuene er det noe som tyder på at gudstjenestelederne vil holde tilbake noe av rommet eller uttrykker at de ”eier” rommet mer enn barn. Tvert imot åpner de opp, og sørget for at barna fikk sitte langt framme i kirka slik at de så og hørte så godt det lot seg gjøre. I Landby var barna i prosesjonen også med fram til alteret og dekket det. I Bløkkby fikk barna ligge i koret rett foran alterringen og tegne og bruke dette området som sitt, uten styring fra de voksne.

I Landby gjorde jeg en interessant observasjon når det gjaldt benevnelse på medhjelperen som deltok. Gudstjenestelederen forklarte at de hadde valgt å kalle han eller henne for inspisient. Ordet betyr regissør og er hentet fra teater og filmverden. Om bakgrunnen for dette og sin egen rolle som prest sier han:

”Jeg synes i en gudstjeneste... at det er viktig med en tydelig prest, altså jeg har en funksjon også i den gudstjenesten som en representant for menigheten.. og derfor så er det på en måte et poeng for meg at jeg er presten og det er derfor jeg har disse inspisientene under selve gudstjenesten jeg liker ikke sånne prester som løper for mye fram og tilbake...”

Gudstjenestelederen sa i intervjuet at han er åpen for å la barna ha oppgaver og delta, og var ikke redd for å slippe dem til i rommet. Det er imidlertid grunn til å undres om bruken av ordet inspisient og hans utsagn, kan tolkes slik at han bevisst eller ubevisst anlegger et nokså tydelig voksenperspektiv eller enda tydeligere sagt ”presteperspektiv” på gudstjenesten.

Jeg finner en interessant sammenheng i mitt materiale mellom gudstjenesteledernes faglige bakgrunn og profesjon og deres fokus i spørsmålet om barn og gudstjeneste. To av gudstjenestelederne er prester og utdanna teologer, den tredje er kateket og utdanna lærer og kateket. Begge teologene, og i særlig grad den ene, hadde et sterkt fokus på gudstjenesten. På spørsmålet om hvordan han tenkte om barn og gudstjeneste begrunna han det i gudstjenesten som en hendelse, som han sa: ”Det er ikke for å fenge dem nå, så de kommer igjen. [...] Jeg holder liksom på at det som skjer: gudstjenesten som hendelse er målet.” Han ser altså det som skjer i kirka her og nå, som en hendelse i seg selv, som et mål i seg selv. Dette er som jeg påpekte i kapittel 2 et alminnelig teologisk gudstjenestesyn, der gudstjenesten bærer seg selv, og har en egen dynamikk. Gud skaper hva Han nevner og Gud er den som *er*. Det er imidlertid nødvendig å spørre hvilken forståelse gudstjenestelederne gir barna om at de skal feire gudstjeneste sammen. Er barna blitt forklart dette at gudstjeneste er en hendelse? Hvilken forforståelse har barna til å skjønne denne tenkningen? Hvordan skal barna lære at dette blir en hendelse?

Noe overraskende var det at ingen av gudstjenestelederne hadde tatt med barna i bønn før gudstjenesten, noe som kunne vært en anledning for å si ”nå ber vi til Gud og overlater gudstjenesten til han.” Slik ville de gitt barna en forståelse av hendelse de skulle være en del av. Den tredje informanten som er pedagog hadde fokus på barna, og starta sin refleksjon om barn og gudstjeneste med å snakke om barn og deres plass og posisjon i kirka som like viktig som de voksnes. Ho uttrykte videre et sterkt ønske om ”at ungene også hadde lyst til å være med, og følte at de var med i denne menigheten.”

Så langt jeg har funnet viser dette at gudstjenesteledernes faglige bakgrunn og profesjon er medvirkende til hvordan de ser på barn og gudstjeneste. De hadde et noe ulikt språk for sin pedagogiske tenkning, og mens prestene hentet sin begrunnelse i gudstjenesten, satte kateketen barna i sentrum og tenkte på en annen måte ut i fra barns perspektiv. Sagt på en annen måte hadde prestene i større grad et perspektiv *på* barn, mens kateketen gikk inn og lot barna se og definere og tok slik barns perspektiv.

Tegningene i Blokkby

Barna i Blokkby var fortrolig med tegning som en aktivitet i gudstjenesten, og gudstjenestelederen fortalte at dette var noe de ofte gjorde. Denne vektlegging av det Howard Gardners i sin teori om multiintelligens kaller den kroppslige intelligens, handler om evnen til å bruke

kropp og hender (se fotnote 11 s. 29). Slike taktile erfaringer barn gjør gjennom å ta på, og føle, er med og øker deres kjennskap til omverden og er avgjørende for deres utvikling. I løpet av gudstjenesten ble det ikke gitt noen spesiell føring om hva barna skulle tegne, eller hvorfor de skulle gjøre det. Allerede tidlig i gudstjenesten, under dåpshandlingen, var det noen barn som la seg på gulvet litt bak i midtgangen for å tegne. I forbindelse med offer- og bønnevandringen ble alle barna invitert fram i koret foran alteret for å tegne på en lang papirremse som ble rullet ut der. Da de var ferdige satte barna seg igjen, og gudstjenesten fortsatte. På denne bakgrunn er det grunn til å spørre hva slags funksjon denne tegningen hadde, så lenge barna ikke fikk oppleve at tegningene deres blir brukt til noe, sett på, eller verdsatt med en kommentar? Ble det noe annet enn et friminutt og et pust i bakken?

Her er det, som gudstjenestelederen sa, et læringspotensial for hans vedkommende i å gjøre barnas deltakelse mer betydningsfull og likeverdig. Tegningene kunne blitt fulgt opp med en samtale med noen av barna om hva de ville uttrykke gjennom tegningene, og hvorfor de tegnet akkurat dette i dag. Deretter kunne de, som gudstjenestelederen selv var inne på blitt hengt opp på veggen. Dersom barn får i oppgave å tegne, bør det ha en grunn. Barn bør oppleve at det de gjør har en verdi. Hvis barn inviteres med i samtale om det de har tegnet, eller tegningene i alle fall vises fram, får tegningen en større verdi for barna, og følelsen av å bli tatt på alvor øker. For å ha med barn som aktive deltakere i gudstjenesten innebærer å ta dem helt på alvor.

6.2 Tilrettelegging og rom for barns deltakelse

I Landby tar gudstjenestelederen imot alle 4.klassingene når de kommer inn i kirka, han tar dem i hånden og hilser på dem og nevner navnet deres. Det å oppleve at noen kan navnet mitt gir en følelse av at de kjenner meg og er med og bygger tillit, skaper åpenhet og trygghet. ”To know the participants is to empower them,” sier Everist (2002:38).

Barn ønsker å bli tatt på alvor og kan lett gjennomskue voksne som ikke er ærlige overfor dem. Når en tilrettelegger for barns deltakelse i gudstjenesten og sier at barna er betydningsfulle og at de må være med, er det viktig å la barna få gjøre ”de ordentlige tingene.” Mine observasjoner viser at barna deltok i alle delene av gudstjenesten. Slik kan barna oppleve at det er bruk for dem, at de har fått viktige roller å fylle, og at deres deltakelse var reell og ikke fiktiv.

For å nærme meg spørsmålet om et gjensidig lærende fellesskap fra en annen innfallsvinkel skal jeg nå seg på gudstjenesteledernes rolle i planleggingen og forberedelsen. I Blokkby hadde gudstjenestelederen overlatt til søndagsskolelederen å øve og forberede gudstjenesten

med de tre jentene som var medhjelpere, øvingen hadde funnet sted en kveld tidligere i uka. Timen før gudstjenesten begynte var gudstjenestelederen opptatt med å ta imot dåpsfølgene og forberede seg på andre områder, derfor hadde han liten kontakt med medhjelperjentene da også. Dermed blir hans rolle slik jeg observerte den litt fjern for barna, han forholdt seg ikke i noen særlig grad direkte til jentene, men gikk gjennom søndagsskolelederen. Det er verd å tenke over hvilke betydning dette får. Planleggingen av gudstjenesten var fra starten styrt av gudstjenestelederen og barna hadde ikke mulighet til å komme med forslag, stille spørsmål eller bruke sin naturlige nysgjerrighet og kreativitet. Siden jentene flere ganger tidligere hadde vært medhjelpere i gudstjenesten, satt de inne med egne gudstjenesteerfaringer som også kunne kommet til nytte. I gudstjenestelederens selvrefleksjon om hvorfor det ble slik, uttrykker han imidlertid at det ikke handler om vilje, men om knapphet på tid. På grunn av mange gjøremål som prest ser han seg nødt til å overlate til søndagsskolelederen å ha største delen av kontakten med medhjelperne. Men som det framgår av sitatene på s. 46-47 kunne barna under andre omstendigheter uten noen prinsipielle eller teologiske innvendinger involveres tidligere og få være med og påvirke fra starten av. Slik illustrerer han at det ikke alltid er mulig å gjøre enhver gudstjeneste eller undervisningssituasjon slik en egentlig skulle ønske eller ville, fordi rammefaktorene hindrer en.

Et perspektiv på en lærende organisasjon er at en lærer av erfaringer, og at lederrollen ikke er spesielt fremtredende. I stedet for å betrakte seg selv som en leder som organiserer og deler ut oppgaver til andre, kan deltakernes egne erfaringer også være nyttige bidrag. Hva har barna av erfaringer og tanker å komme med i gudstjenesteforberedelsene? Hvordan kan de tenke seg prosesjon eller forbønn? Dersom gudstjenestelederen lytter til innspill og drøfter med barna, istedenfor å presentere et ferdig sett oppgaver, kan hans rolle bli mer som en tilrettelegger, og barna og gudstjenestelederen i større grad bli likeverdige medarbeidere.

Videre vil jeg se på hvordan "Martin" i Landby og hans deltakelse bidro til et lærende fellesskap. Da menigheten så "Martin" komme bærende med korset først i den lange prosesjonen opp kirkegulvet, tror jeg det skjedde noe med mange av de som var til stede. De lot seg berøre. Mange kjente "Martin" og visste at han tilhørte denne 4.klassen. Kanskje noen av de andre foreldrene hadde lurt på om han ville være til stede, lurt på hva han skulle delta med, for de visste jo at deres egen sønn/datter skulle delta. Som gudstjenestelederen sa, var det klassekameratene som hadde valgt ut denne oppgaven til "Martin". De hadde vært i kirka før og sette hvordan en prosesjon foregikk. De visst også at dette var en viktig og synlig oppgave, og de ønsket at nettopp "Martin" skulle få denne rollen. Uroen som klassen måtte ha

for at han noen ganger ”tok litt av”, eller ”glemte seg” og kanskje kunne begynne å løpe fram mot alteret satte ikke noen stopper for deres bestemmelse. Gudstjenestelederen valgte å høre på deres ønske og la ”Martin” lede prosesjonen, selv om han sier ”jeg hadde lagt ganske sterke føringer [når det gjelder denne gudstjenesten]” Gudstjenestelederen i Landby ønsker som jeg tidligere har pekt på sterk grad av orden i gudstjenesten, men tillot likevel å la barna få avgjøre at ”Martin” skulle bære korset.

”Martins” deltakelse var et bevis på inkludering, han ble betrodd en oppgave som han mestret, og det ”gjør noe med oss rent emosjonelt” som gudstjenestelederen sa. ”Martin” var ”lærer” og de andre både barn og voksne var ”elever,” i et fellesskap av gjensidig læring. Denne hendelsen er kanskje den i mitt materiale der samsvaret mellom form og innhold er aller tydeligst. ”Martin” får være en synlig deltaker likeverdig med voksne, og det er han som gir prosesjonen mening og innhold gjennom korset han bærer. Sett i et barneteologisk perspektiv er det kanskje ikke tilfeldig at det var barna som ville at det skulle være slik?

Kampen om øvingstida

I kapittel 5.1. var jeg inne på at det i Blokkby var mange aktører som hadde behov for å øve i kirkerommet timen får gudstjenesten starta. Det ble ikke tid for jentene som hadde medhjelperoppgaver til å forberede seg i kirkerommet. Gudstjenestelederen forklarte i intervjuet at barna øvde et annet sted i kirka, sammen med lederen for søndagsskolen. Det er imidlertid grunn til å reflektere over hvem som får ”eie” kirkerommet denne timen. Hvorfor fikk ikke barna også noe av denne tiden, var ikke deres oppgave like viktig som de voksnes? Det er forståelige grunner til at sangerne måtte øve inne i kirkerommet der pianoet og de andre instrumentene stod, men det er også gode grunner for å reflektere over barnas plass. Hva kommuniserer dette til barna? Lar en barna øve i kjelleren og slipper dem til i kirkerommet når det passer for de voksne? Er det tross alt de voksne som gjør de viktigste tingene, og de en må tenke på først?

Gudstjenestelederen i Blokkby fortalte at jentene hadde hatt tilsvarende medhjelperoppgaver i tidligere gudstjenester, så de var litt kjent med det de skulle gjøre. Likevel var det klart at jenta som i inngangsprosesjonene bar Bibelen ikke visste helt hvor den skulle plasseres og først la den på prekestolen. Ho hadde imidlertid ikke gått mer enn et par skritt før ho gikk tilbake og henta den for så å legge den på lesepulten. Ho oppdaga at ho hadde gjort feil, og rettet det opp med en gang. De færreste, kanskje med unntak av gudstjenestelederen, ville lagt merke til at dette ikke var riktig, for denne Bibelen ble ikke brukt i tekstlesning eller på annen måte. Likevel valgte ho å rette på handlinga si, gå tilbake og legge den der den skulle. Dette

tolker jeg dit hen at jenta hadde en trygghet i rommet, og som gudstjenestelederen sa, ho hadde hatt slike oppgaver før. Uten den tryggheten og treningen, uten til en viss grad å føle eierskap til rommet og til oppgaven, er det ikke sikkert ho hadde våga å korrigere seg selv på denne måten. Til tross for manglende øvelse i kirkerommet denne dagen, bar jenta med seg et visst ”innenfor” perspektiv og et eierskap til kirkerommet og gudstjenesten.

6.3 Behovet for kunnskap – eller ”informert praksis”

En av kirkas hovedutfordringer i møte med barn er hvordan den kan legge til rette for det jeg tidligere har omtalt som å utvikle ”informert praksis” hos barn. Som jeg nevnte i kapittel 1, er alle landets menigheter i ferd med å bygge opp en systematisk og sammenhengende plan for trosopplæring, som i aldersspennet 0 – 18 år skal tilby alle døpte 315 timer trosopplæring. Erfaringer fra flere forsøksmenigheter viser som jeg pekte på at det mange steder har vært vanskelig å sette ord på de kunnskapsmessige målene (Hauglin, Lorentzen, Mogstad 2008: 124-125). Dette har senere blitt kritisert, og etter min mening med rette. *Hva* barn skal lære må slik jeg ser det være et grunnleggende spørsmål i trosopplæringen. Sagt på en annen måte, barn må få utvikle ”informert praksis” om det de er med på.

Gudstjenestelederen i Blokkby svarer slik på spørsmålet om på hvilken måte barna i gudstjenesten lærer:

”Det er jeg av og til spent på i hvor stor grad jeg får til, for det blir en del sånn hopp og sprett og tjo og hei [...] men om de føler at de møter Gud og at det er rom for undring, det mystiske eller hellige... det er jeg litt mer spent på [...] men samtidig som det er rom for det spontane så skal det kunne oppleves som høytid og rom for det hellige, sakrale.”

Han reflekterte altså over om det går an å forene dette som han kalte hopp og sprett og tjo og hei i gudstjenesten med et møte med Gud. Sagt på en annen måte, om gudstjenesten kan være både et sted å være og et sted å lære? Er det viktig hva de lærer? Er gudstjenestedeltakelse i seg selv læring, eller er det bare ordene, preken og den kognitive formidlingen som er læring? Vi starter med det siste først. Alle gudstjenestelederne i mitt materiale uttrykker at hele gudstjenesten er en læringsarena, og at alt som skjer der er læring. I Blokkby ser gudstjenestelederen hele gudstjenesten som en arena for totalformidling, og han sier ”...du [ser]veldig tydelig at preken i seg selv ikke er det viktigste...alene...men helheten.” Han peker ellers på at de bruker mye gjentakelse, blant annet er de bevisste på å velge noen sanger som går igjen, slik at barna lærer disse. Etersom de bruker ”Sprell levende¹⁶” benytter de også det som

¹⁶ ”Sprell levende tar hensyn til barnas ulike behov og interesser og legger til rette for totalformidling som gir rom for ulike typer læring ved at barna både får gjøre, se, høre, smake og oppleve bibelfortellingene og

søndagsskolen kaller supersetninger, dvs. bibelvers som læres inn og brukes på 2 -3 gudstjenester etter hverandre før de skiftes ut. Supersetningen læres inn på forskjellige måter ofte med fysiske bevegelser eller aktiviteter slik at barna lettere husker den. Gudstjenestelederen anser ”Sprell levende” som et godt redskap for formidling av bibelkunnskap og innlæring av salmer og uttrykker glede over samarbeidet menigheten har med søndagsskolen.

For å se nærmere på om gudstjenesten i seg selv er en læringsarena, viser jeg tilbake til læringsteorien. ”Læring er i følge Säljö et aspekt ved all menneskelig virksomhet” (Säljö 2001:13). Dermed kan en si at læring er et aspekt ved gudstjenesten, men læring er ikke automatisk et resultat av forkynnelse eller undervisning. Derfor trenger ikke barna sitte igjen med noe resultat. Alle som har forkynt eller undervist – enten det er for barn eller voksne kjenner til hvilken risikosport dette er. Gudstjenestedeltakelse gir likevel gode muligheter for læring, sett i lys av sosiokulturell teori. Der vektlegges det at læringen skjer i fellesskap gjennom deltakelse og ikke bare eksplisitt gjennom undervisning. (Everist 2002:23)

I Landby kom gudstjenestelederen flere ganger tilbake til salmenes betydning. Han kaller salmene en livshjelp og understreker at det er viktig at barna lærer dem. ”For disse salmene har de lært da [...]for på skolen lærer de salmer...”

Når det gjelder barnelærdommen og behovet for kunnskap sier gudstjenestelederen i Dalbygd:

”Det er fryktelig spredt og lite det de kan i kristen tro...vi må lære dem de viktigste bibelfortellingene, rett og slett for at de skal ha noen knagger å henge troen sin på [...] jeg regner med at noen har hørt noen bibelfortellinger, og så bruker jeg på en måte de som har hørt noen bibelfortellinger til å være med å supplere og bidra med sitt når vi forteller dem... Det hadde vært lettere hvis de hadde den kunnskapen fra før av, men det må vi ta høyde for nå at det har de færreste unger... det grunnlaget må vi legge... det som vi før regna med at elleveåringer hadde....det som jeg vil kalle barnelærdom altså...”

Dette viser etter min oppfatning at gudstjenestelederen har et bevisst forhold til at barna trenger kunnskap, og at gudstjenesten kan være en arena for opplæring slik at barnas gudstjenestep praksis kan bli informert praksis. Ho setter også barnet i sentrum i gudstjenesten, det er barnet som er målet, og gudstjenesten et middel for barnets trosopplæring. Ho kjenner barnas kunnskapsnivå og er opptatt av å møte dem der. I tillegg lar ho de som har hørt noen bibelfortellinger få bidra og bruker dem aktivt i formidlingen. På den måten kan de få oppleve mening i barnelærdommen sin og få dele den med andre.

Videre vil jeg se på spørsmålet om behovet for kunnskap og informert praksis i forhold til kirkas språk, symbol og symbolforståelse. Ordene og symbolspråket som brukes i gudstjenesten er hentet fra et voksent språk. Barn som ikke er kjent med kirka og gudstjenesten, kan ha vanskeligheter med å forstå hva det snakkes om. I tillegg har kirka på mange måter et skjult språk, ord og symbol brukes daglig uten å forklare de nærmere. Jeg låner spørsmålene fra Hegstad, Selbekk og Aagedal (2008:123) som spør: "Hvor mye kunnskap må man ha om den praksis man engasjerer seg i"? Gudstjenestelederen i Landby ser dette i sammenheng med det han kaller de voksnes tilkortkommenhet i møte med nattverdens mysterium. Han sier:

"Barna og de voksne er likestilt, vi forstår stykkevis og delt alle sammen. Symbolhandlingene kan nesten ikke misforstås fordi det er noe ved symbolets kraft og vesen."

Dette er i tråd med Martin Modèus som sier: "Symboler trenger ikke forklares og omtales, de synes å fungere best når vi bare anvender dem uten å tale så mye om dem"(Modèus 2005:178). Når gudstjenestelederen i Landby trekker parallell mellom behovet for kunnskap hos barn, og de voksnes tilkortkommenhet til nattverden, er jeg usikker på om han ikke sammenholder to ulike ting. Voksne som mottar nattverd er kjent med rammeverket rundt gudstjenesten og har en viss grunnleggende kristen kunnskap bla. gjennom sin skolegang, som gjør dem rustet til å møte mysteriet i sakramentene. Dette mener jeg er forskjellig fra dagens situasjon. Som jeg nevnte innledningsvis er skolens kristendomsfag byttet ut med RLE-faget som gir orientering om tro ikke opplæring til tro. Dagens barn får altså ikke den mengde spesifikk kristne kunnskap på skolen slik som tidligere.¹⁷ Derfor trenger kirka å gi dem en viss kunnskap, eller informasjon om den praksis de deltar i. Det kan være hvorfor det bæres et kors inn i kirka, hva/hvem skal korset minne om, eller hvorfor barnet i dåpen tegnes med korsmerket?

På spørsmål om behovet for forforståelse og ordenes betydning bruker begge gudstjenestelederne som er utdanna prester, nattverden, mysteriet og inkarnasjon som eksempel på at her står alle på bar bakke, de svarer altså slik jeg ser det egentlig ikke på spørsmålet, men henviser til teologiens mysterium. Dette illustrerer at det hos mine tre informanter også er en viss forskjell i teologisk syn. Jeg vektlegger ikke dette i særlig grad i mitt arbeid, siden jeg har avgrenset meg fra det teologiske fagfeltet. Når dette likevel må berøres er det særlig fordi gudstjenestelederen i Landby avdekker at hans teologiske grunnsyn også har betydning for hans tenkning om læring. Slik jeg tolker han, er gudstjeneste som en hendelse i seg selv selvforklarende. Her er det imidlertid grunn til å spørre om gudstjenestelederen har et vel

¹⁷ For å dekke opp dette tapet er trosopplæringsreformen innført, og for tiden under oppbygging i Den norske kirke.

optimistisk og positivt syn? For som Kristin Solli Schøien sier ”La deg ikke forlede til å tro at du lærer å strikke av å gå med genser mange nok ganger” (Schøien 2000:6)

Da ”Martins” klassekamerater i Landby bestemte at han skulle lede an prosesjonen og gå først med korset og hellige rommet, viser det en grunnleggende forståelse hos klassen for kristendommens innhold. Deres intuitive valg, som innebærer dristig teologisk visdom, fremholder en forståelse av hvem som er stor og hvem som er liten, hva det vil si å være vis eller klok, hvem som kommer først eller sist. På spørsmålet om det å bære korset i seg selv har en verdi, et etos, er svaret åpenbart, ja. Det hadde en verdi for ”Martin,” det hadde en verdi for klassen hans, og det fikk en verdi for menigheten. Modeús forklarer at grunnen til at ritualer fungerer på tross av at symbolene kan være uforståelige, er at en vet at betydningen av en rituell handling ikke ligger i symbolikken, men i causa, altså i saken og sammenhengen. Et prosesjonskors båret oppover gulvet i en kirke, kan vanskelig misforstås, en oppfatter hva det handler om ut i fra sammenhengen, og symbolene blir som redskaper som utløser noe som allerede finnes i vår bevissthet (Modeús 2008: 180). Dette illustrerer at selv om barn har dårlig symbolforståelse og at de oppfatter symbol som realiteter, er deres symbolopplevelse åpenbar og ekte og gjerne sterkere enn voksnes. Barnas intuitive symbolopplevelse er verdifull, men det kan etter mitt syn likevel være grunn til å spørre om en ikke tar fra barna noe dersom vi fastholder at å tenne lys eller bære kors er selvforklarende hendelser som ikke trenger kunnskap. Barn får lære ulike praksisformer slik som når de er i kirka og øver til gudstjeneste, men hva gjør vi for at dette skal bli informert praksis og satt inn i en sammenheng?

Materialet fra Landby illustrerer en gudstjeneste som et lærende fellesskap der barna ble tatt på alvor og var aktive og likeverdige deltakere. Det var lett å bli berørt da ”Martin” ledet prosesjonen inn i kirka, en handling som illustrerte menigheten som et lærende fellesskap gjennom integrering og verdsetting. Barna hadde fått øve på oppgavene sine og bli trygge på det de skulle gjøre, for som gudstjenestelederen sa: ”for det er jo ikke bare å vise fram ungene...” Dette sitatet kan stå som en oppfordring til at barna i enda større grad kan bli likeverdige medarbeidere, og at de voksne betrakter barnas bidrag som likeverdig trosformidling og ikke som et hyggelig underholdningsbidrag som foreldrene skal være stolte over.

En viktig metode for læring og utvikling er refleksjon over egen erfaring. Ansatte som jobber med gudstjeneste har mulighet til dette på kirkekaffe eller stabsmøter i etterkant. Når gis barn anledning til å reflektere over sine gudstjenesteerfaringer? Hvilke muligheter har de til det? Hvilke medier skal slik refleksjon skje gjennom? Kanskje kan barn oppfordres til å bruke visuelle uttrykk, kroppen, sansene, eller tegne og svare på spørsmål. Det er imidlertid viktig å la barna ta del i denne refleksjonen i etterkant av gudstjenesten, for slik å ta dem på alvor.

Jeg har nå drøftet gudstjenesteledernes syn på barns læring både teologisk og pedagogisk, dette har jeg blant annet gjort ved å se på de roller og oppgaver de tildeler barna. Videre har jeg drøftet hvordan det tilrettelegges for barns deltakelse og hvilken plass de voksne gir barna. Tilslutt har jeg drøftet hvordan gudstjenestelederne ser på behovet for kunnskap, det jeg har kalt å utvikle ”informert praksis” hos barna. Hensikten har vært å finne ut hvordan barn får delta, altså på hvilken måte og med hva de deltar i gudstjenesten, og peke på at dette har betydning for barns læringsutbytte. Det har også vært et mål å sette søkelys på at barn er likeverdige deltakere, og skal få gjøre de ordentlige tingene slik at deres deltakelse blir mer enn søt opptreden og nusselige innslag.

7. UTBLIKK OG KONKLUSJON

I løpet av intervjuene viste de tre informantene stor grad av egenrefleksjon over sin praksis. De kom inn på at flere valg og prioriteringer under andre omstendigheter kunne vært løst på en annen måte. Som transkripsjonene viser, tok særlig en av informantene (Blokkby) ofte lange tenkepauser og avbrøt sine egne tankerekker. Dette tyder på at han brukte intervjuet til å evaluere undervegs og tenke høgt om de valg han hadde tatt, det han hadde gjort, og det han hadde valgt å ikke gjøre. Når informantene gjennom intervjuene i så sterk grad evaluerte eget arbeid, anser jeg det som positivt ettersom det viser at de reflekterte over hva de kunne gjort annerledes og så muligheter for endringer, slik gudstjenestelederen i Blokkby sa i forbindelse barnas tegning ”det er mye læringspotensial for meg” (i å jobbe med barn og gudstjeneste). Tilrettelegging av barns medvirkning i gudstjenesten er tidkrevende, noe alle informantene pekte på. Likevel mener jeg det er avgjørende at gudstjenestelederne bruker tid sammen med barna i planlegging og øving. Barn trenger å vite at de mestrer oppgaven de tar på seg. Å skape engasjement og eierforhold kommer ikke av seg selv, det tar tid og må arbeides med.

7.1. Utblikk - premisser for at gudstjenestearbeid med barn skal bli læring

I kapittel 2.2.1 pekte jeg på at det finnes mange teorier og oppfatninger om læring. Säljö sier: ”Læring er et aspekt ved all menneskelig virksomhet.” (Säljö 2001:13) Men som Afdal påpeker er ikke læring automatisk et resultat av at undervisning blir gitt. (Afdal 2008:230) Det er altså ikke sikkert at det skjer læring hos barn selv om de er med i gudstjenestearbeidet og blir undervist om det.

På bakgrunn av egen praksis med barns medvirkning i gudstjenesten gjennom de siste 20 år, og etter å ha arbeidet med denne avhandlingen, vil jeg forsøke å trekke opp noen premisser som jeg mener er nødvendige for at gudstjenestearbeid med barn skal gi læring. Jeg vil peke på tid, eierskap og kjennskap som vesentlige premisser og mener å ha grunnlag for det i kapittel 2, i den sosiokulturelle læringsteori og i barneteologien.

Mine premisser er også i stor grad sammenfallende med Njål Skrunes teorier som i sin tilnærming til de første kristne menigheters læringsmiljø har valgt å se på tilhørighet, delaktighet og synliggjøring som forutsetninger for læring i et pedagogisk-sosiologisk perspektiv. (Kapittel 2.2.4)

7.1.1. Tid

Hvor mye tid skal brukes til forberedelse og øving sammen med barna? Når skal barna involveres i gudstjenesteprosessen? Mitt materiale viser at barna først ble involvert i prosessen etter at premissene for deltakelse var lagt, som en sa: ”De kom inn på trinn to.” Informantene sa at de gjerne kunne hatt med barna tidlige, men at det handlet om prioritering i forhold til andre gjøremål. Etter mitt syn er dette grunnleggende spørsmål i gudstjenestearbeidet med barn. Desto tidligere barna får være med i tenkning og planlegging av gudstjenesten, desto større innflytelse og eierskap får de. De kan inkluderes i samtalen om hva slags gudstjeneste vi skal lage, hvilke oppgaver som skal fylles, hvordan oppgavene skal utføres, og hvem som vil gjøre hva? På den måten, tar vi slik barneteologien påpeker barna på alvor og viser at deres meninger og innspill er like viktige som de voksnes. For en erfaren gudstjenesteleder er det viktig å huske at for de fleste barna som deltar i trosopplæringen er gudstjenesten en ny arena. Det innebærer at oppgaver som er enkle og rutinepreget for en gudstjenesteleder er store og ukjente for et barn. Å bære prosesjonskorset er ikke noe barna bør bli spurt om fem minutt før gudstjenesten starter, med henvisning til at det er enkelt å gå i prosesjon. Det handler etter mitt syn om respekt for barna og la dem få tid til å øve og gjøre seg trygge. Da skapes gjensidig tillit og sunn læring kan skje.

7.1.2. Eierskap

En av de viktigste premissene som etter mitt syn må være tilstede for at gudstjenestearbeid med barn skal bli læring, er eierskap. Barna må bli delaktige og få et eierforhold til gudstjenesten. De må slik barneteologien påpeker bli subjekt i egen læring, ikke gjort til objekt. (Stålsett 2007:31) Barna trenger å oppleve at gudstjenesten også er deres og at det de *er og har*, kan være verdifullt i gudstjenestearbeidet. Når barna får et eierforhold og blir delaktige, blir gudstjeneste *av og med* barn slik barneteologisk litteratur understreker. Å inkludere og skape et slikt eierforhold er imidlertid en prosess som tar tid.

For at barna skal utvikle eierskap til gudstjenesten er det ikke uvesentlig hva slags oppgaver barna får delta med. Det er de voksne, ansatte eller menighetsrådet som innehar makt i denne sammenheng, og de må overlate noen av sine valg og bestemmelser til barna. Her handler det om det jeg kaller å la barna få gjøre de ”ordentlige tingene”. Dette var også flere av informantene mine inne på:

” de gjør ikke bare sånn forefallende arbeid, de gjør viktige ting.” (Blokby) ” men det er liksom ikke for å framføre et innslag i gudstjenesten, vi prøver å integrere de i gudstjenestens helhet da...” Landby)

Før trosopplæringsreformen ble innført, var ofte barns deltakelse i gudstjenesten knyttet til å synge og opptre, og hadde et underholdende preg. Barnekoret eller søndagsskolen skulle sette et litt festlig preg på familiegudstjenesten, og bestemor kunne gå stolt og rørt hjem etter å ha sett sitt barnebarn synge i kirka. Denne noe karikerende framstillingen illustrerer faren for det jeg kaller å ”nussifisere” barns deltakelse. De får være med som et ekstra krydder, fordi presten tenker ”det hadde vært fint med litt ekstra i dag”. Det er etter min erfaring grunn til å spørre: Hvorfor vil jeg som gudstjenesteleder ha med barn i gudstjenesten? Er det for at de hører med som likeverdige deltakere og må få være handlende subjekt, eller er det fordi barna er så ”nusselige”?

Jeg mener det vil være forskjell på læringsutbytte etter en gudstjeneste om vi setter barna til å plukke blomster til alteret og synge en sang eller to, eller vi tar dem med forberedelsene, lar de være medliturger og bidra i prekendelen.

Martin Modeús sier at barna må få en plass innenfor liturgiens struktur, ikke utenfor:

”Det er det, der gjør, at børn får en god rolle, hvis de får plads inden for liturgiens struktur, men en rolle, som de må løse som børn, med barnets meneskeligt værdighed i behold. Det er en anden sag, end når børn kun har deres roller udenfor strukturen, ”ved siden av liturgien,” altså at de optræder for de voksne, eller endnu verre: kun får lov til at springe omkring helt planløst. Børnenes plads er altså ikke ”på scenen”, men i liturgien, på samme måde som de voksne, men måske med egne opgaver [...] Børn har ret til en gudstjeneste, og de har ret til en gudstjeneste, som fungerer for dem.” (Modeús 2005:281, 283).

For å oppsummere dette låner jeg gudstjenestelederen i Dalbygd`s stemme:

”Men jeg tror vi skal være litt opptatt av at det er skikkelige oppgaver vi gir ungene, ikke bare sånn proforma, for det gjennomskuer unger ganske fort, dette kunne du like gjerne ha gjort selv...”

Når barn blir synliggjort og får være likeverdige deltakere og gjøre de ordentlige tingene, skapes tilhørighet og eierskap.

Barn skal etter mitt syn imidlertid ikke særbehandles når de deltar i gudstjenestearbeidet. De tilhører menigheten på samme måte som 50-åringene eller pensjonistene. Med det mener jeg at vi ikke skal omtale og behandle barn som deltar annerledes enn voksne. Derfor er jeg kritisk til at barns deltakelse blir kommentert, eller barn blir takket spesielt når de har vært tekstlesere, ledet bønn eller lignende. Når gudstjenestelederen takker barna og sier ”kjempefint” er det etter mitt skjønn et uttrykk for at barna er gjester og gudstjenestelederen ”eier” gudstjenesten.

7.1.3 Kjennskap

Barn har etter min erfaring behov for en viss forforståelse, eller et minimum av basiskunnskap før de er villige til å ta på seg oppgaver i gudstjenesten. De må være informert og forstå hva vi ber dem om, og de må ha en kjennskap til ordene vi bruker.

I forbindelse med studiet "Kirken som lærende fellesskap" på Menighetsfakultetet gjorde jeg noen refleksjoner om dette i egen menighet. Vi arrangerte leir for 11 åringer, og tema var "Kirka en plass å høre heme." Vel 40 barn i 10-11 års alderen deltok. Barna ble undervist om gudstjenesten, og de skulle deretter deles i grupper og forberede gudstjenesten i kirka neste dag. Innledningsvis erfarte jeg at det var vanskelig å engasjere barna, og tenkte hvorfor vil de ikke være med? Etter å ha brukt tid i gruppa og fortalt dem grundig om hva slags oppgaver som skulle gjøres, blant annet hva det var å gå i prosesjon, økte engasjementet. Flere av ordene jeg brukt var ukjente for dem. Da jeg spurte om hvem som ville lage forbønn, fikk jeg spørsmålet tilbake: Hva er forbønn? Barna turte ikke å ta på seg oppgaver før de visste hva de skulle gjøre, og hva som krevdes av dem. Etter å ha forklart dette var barna ivrige etter å få oppgaver.

I gudstjenestearbeidet med barn må det brukes metoder som appellerer til barn og som er tilrettelagt etter barns utvikling. Barn tenker konkret i opplevelser, bilder og fortellinger og ikke gjennom abstrakte begrep. Det betyr at bla. drama, bibelspill og lek er anvendbare metoder i gudstjenesteforberedelsene. Å la barna få leke gudstjeneste, være prest, kateket, dåpsforeldre m.m. gir viktig identifikasjon. For barn er det naturlig å bruke bevegelser og kroppen også til å si noe til Gud. Fra religionspsykologien vet vi at religiøs utvikling forutsetter religiøs sosialisering. Barn trenger å være deltakere i den sosiale sammenhengen som en gudstjeneste er. Dessuten må en viss grad av "informert praksis" etter min erfaring være tilstede, for at læring i gudstjenesten kan skje.

7.2. Konklusjon

I avhandlingens tittel setter jeg opp mot hverandre gudstjenesten som "et sted å være og et sted å lære." På bakgrunn av dette arbeidet er det etter mitt syn grunn til å fastholde denne spenningen. Materiale fra mine informanter viser en overvekt av fokus på å "være i kirka." Dette er i tråd med de funn som er gjort i evalueringen av forsøksfasen i trosopplæringen som jeg nevnte i innledningen.

Det er mange gode ansatser i mitt materiale til å gjøre gudstjenesten til en god trosopplæringsarena, men det undrer meg at informantene i så liten grad har vært opptatt av barns behov for det jeg har kalt ”innformert praksis”, for kunnskap, og det innholdsmessige. Trosopplæringsreformen kom bla. som svar på at skolens kristendomsfag er endret, men det er lite i mitt materiale som peker på at gudstjeneste som trosopplæring kan være med å bidra til å kompensere kunnskapstapet. Jeg savner også en refleksjon omkring behovet for å utruste barna slik at Norge kan forbli en kristen nasjon at den kristne kulturarven blir ivaretatt og de kristne verdiene og den kristne tro kan bli bevart.

Kirkas satsing på trosopplæring, samt det pågående arbeid med gudstjenestereformen, er etter mitt syn en anledning for å oppvurdere arbeidet med barn og gudstjeneste. For å få det til må ansatte som planlegger og gjennomfører gudstjenester med barn få mulighet til å sette av tid til dette arbeidet, slik at de kan ta barna på alvor og involvere dem fra starten av.

Barna utfordrer gudstjenestereformen som pågår i vår kirke, og ved å la dem være med å påvirke og gjennomføre gudstjenesten vil vi kanskje oppnå større gudstjenestefornyelse enn gjennom offentlige reformer og rundskriv. Nettopp fordi barn *er* barn og gir sine bidrag ut i fra et barns perspektiv. Derfor utfordrer jeg gudstjenesteledere til å se på seg selv som tilretteleggere for barns egne kreative tanker og ideer om hva gudstjenesten skal inneholde og hvordan det skal framføres, på den måten kan barna få vise at de *er* dagens kirke. Dernest utfordrer jeg kirkas ledere til å legge til rette for at gudstjenesteledere, prester, kateketer og andre får mulighet til å bruke tid på barn og gudstjenestearbeid.

LITTERATUR

Akerø, Hans Arne 1993. *Barn og unge som gudstjenestemedhjelpere*. Prismet årg. 44, nr 4: 176-182. Oslo. IKO-forlag.

Baden, Hans Olav (red) 2004. *Barn og gudstjeneste – om hel deltakelse*. Stavanger. Cantando forlag.

Bråten, Ivar (red) 2002. *Læring i sosialt, kognitivt, og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo. Cappelen akademisk forlag.

Brunvoll, Arve 1972. *Den norske kirkes bekjennesskrifter*. Oslo. Lunde forlag.

Dale, Aasmund. 1994. *Læring i kirken*. En praktisk kirkedidaktikk. Oslo. IKO-forlag.

Dalen, Monica. 2004. *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo. Universitetsforlaget.

Den norske kirke, oppgaver i forbindelse med gudstjenester. Tilgjengelig på:
<http://www.kirken.no/index.cfm?event=doLink&famId=242>

Edwardsen, Jo. 2009. *Lærer eller medvandrer? En undersøkelse av endringer i samspillet mellom trosopplærere og unge medarbeidere gjennom trosopplæringsreformen*. Masteravhandling ved Det Teologiske Menighetsfakultet.

Ellingsen, Ingemann. 1978. *Når dere samles. Innføring i Den norske kirkes høymesse*. Trondheim. Andaktsbokselskapet

Engelsen, Britt Ulstrup. 1998. *Menigheten som læringsfellesskap*. Prismet årg. 49: nr 5:227-230. Oslo. IKO-forlag.

Everist, Norma Cook; 2002. *The church as a learning community: comprehensive guide to Christian education*. Nashville, Tenn.: Abingdon Press

Familiemesse. 2003. Menighetshefte. Oslo. Verbum forlag

Forslag til Ny ordning for hovedgudstjeneste i Den norske kirke. *Liturgi*. 2008. Eide forlag.

Fossum, Birger H/Rypdal Marit (red) 1984. *Gudstjeneste for små og store*. Oslo. IKO forlag

Fremmedordbok. 1978. Oslo. Kunnskapsforlaget

Fæhn, Helge. 1998. *Messe med mening*. Oslo. Luther forlag

Gudstjenestebok for Den norske kirke, del I. Gudstjenester. 992. Oslo. Verbum forlag

Hauglin Otto (red), Lorentzen Håkon (red.) Mogstad Sverre D (red) 2008. *Kunnskap, opplevelse og tilhørighet*. Evaluering av forsøksfasen i Den norske kirkes trosopplæringsreform. Bergen. Fagbokforlaget.

Hegstad Harald, Selbekk Anne S og Agedal Olaf. 2008. *Når tro skal læres. Sju fortellinger*

om lokal trosopplæring. Trondheim. Tapir akademisk forlag.

Holter, Stig Wernø. 2008. *Kom tilbe med fryd. Innføring i liturgikk og hymnologi.* Oslo. Solum forlag.

Imsen, Gunn. 2005. *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi.* Oslo Universitetsforlaget. 4.utgave

Jank W& H. Meyer. 1997. *Nytten av kunnskap i didaktisk teori.* I M. Uljens (red.) Didaktikk-teori, refleksjon och praktikk. Lund: Studentlitteratur.

Johnsen, Elisabeth Tveito 2007. *Barnetologisk religionspedagogikk*, i Johnsen, Elisabeth Tveito (red) 2007 *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiv på trosopplæring, barn og konfirmanter.* Oslo. Det praktisk-teologiske seminars skriftserie

Johnsen, Elisabeth Tveito. 2008a. "*Barn og unges deltakelse i gudstjenesten som ekklesiologisk utfordring*" Prismet årg.59, nr 4: 247-256. Oslo. IKO-forlag

Johnsen, Elisabeth Tveito. 2008b. "*Barneteologi møter trosopplæring til gjensidig kritisk dialog*" i Sagberg Sturla. (red). *Barnet i trosopplæringen. Pedagogiske og teologiske refleksjoner over barneteologi, spiritualitet og livssyn.* Oslo. Prismet bok./IKO forlag.

Johnsen, Elisabeth Tveito. 2010. "*Jesu lidelse, død og oppstandelse.*" En barneteologisk analyse av trosopplæring om påsken. Prismet årg.61, nr.1:19-39. Oslo. IKO-forlag.

Kaul Dagny. 2004. "*Men jeg tror da på Gud. Barns Gudsrelasjon i et barneteologisk perspektiv*" Prismet årg.55, nr. 1: 14-25. Oslo. IKO-forlag.

Kaul Dagny. 2007. "*Skjønte dere ikke at jeg måtte være i min Fars hus? Premisser for en grenseoppgang mellom barneteologi og religionspedagogikk,*" i Johnsen, Elisabeth Tveito (red) *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiv på trosopplæring, barn og konfirmanter.* Oslo. Det praktisk-teologiske seminars skriftserie

Kirkemøtets protokoll. 1993. Sak (KM12/93) Barn og nattverd.

Kirkerådet. 2010. "*Gud gir – vi deler. Plan for trosopplæring i Den norske kirke.*

Kvale Steinar 2003. "Forord til den danske udgave". I: Lave, Jean og Wenger, Etienne: *Situert læring og andre tekster.* København: Hans Reitzels forlag.

Kvale, Steinar og Klaus Nielsen (red) 1999. *Mesterlære: læring som sosial praksis.* Oslo. Gyldendal

Lannem, Turid Skorpe.(red) 2006-2007. *Trosopplæring i hvilken kirke?* Studiedokument fra Utviklingsprosjekt i trosopplæringsreformen. KIFO.

Lave Jean & Wenger Etienne. 2003. *Situert læring og andre tekster.* København: Hans Reitzels forlag

Leganger-Krogstad, Heid og Mogstad Sverre D. 2005. "Opplægg for innholdsanalyse av: læringsteorier og didaktikk. I Otto Hauglin (red.) Evaluering av trosopplæringsreformen: Organisering og oppstart av reformen. Underveisrapport 1 Arbeidsfellesskapet: Oslo 2005. Tilgjengelig på: <http://www.ektor.no>

Leganger-Krogstad, Heid og Mogstad Sverre D. 2006. "Trosopplæringsreformen under lupen: Evalueringperspektiv på forsøksfasen." Prismet årg. 57, nr 2-3: 115-130. Oslo. IKO-forlag.

Løkken, Gunvor og Frode Søbstad. 2006. Observasjon og intervju i barnehagen, 3. utgave Oslo. Universitetsforlaget

Modeús Martin. 2005. *Mänsklig gudstjänst, Om gudstjänsten som relation og rit.* Stockholm. Verbum.

Ramsfjell, Astri. 2008. "Det religiøse subjekt og den didaktiske fortellingen – et møte dømt til å mislykkes?" i Sagberg Sturla.(red) Barnet i trosopplæringen. Pedagogiske og teologiske refleksjoner over barneteologi, spiritualitet og livssyn. Oslo. Prismet bok./IKO forlag.

Ringdal, Kristen. 2007. *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode.* Bergen. Fagbokforlaget.

Sagberg Sturla. 2008. "Skjult eller synlig spiritualitet" i Sagberg Sturla.(red) Barnet i trosopplæringen. Pedagogiske og teologiske refleksjoner over barneteologi, spiritualitet og livssyn. Oslo. Prismet bok./IKO forlag.

Schøien, Kristin Solli. 2000. *Fra torget til vingården.* Luther forlag i samarbeid med Tunsberg bispedømme, konfirmasjonskomiteen.

Schøien, Therese Kråkvik. 2007. *Liturgisk verksted med barn.* Oslo. Norges KFUK-KFUM.

Sikkeland, Tormod. 2008. "Hvor lenge skal barna være statister" i Sagberg Sturla.(red) Barnet i trosopplæringen. Pedagogiske og teologiske refleksjoner over barneteologi, spiritualitet og livssyn. Oslo. Prismet bok./IKO forlag.

Skrunes, Njål. 1995. "Fortell dem og lær dem!" Opplæringstradisjoner i nytestamentlig tid i didaktisk perspektiv. Norsk lærerakademi.

Sprell Levende. Norsk Søndagsskoleforbund. Tilgjengelig på <http://www.sondagsskole.no>

Stålsett, Sturla. 2000. *Barneteologi i emning,* i Halle, Ragnhild og Hegerstrøm Geir (red.) Himmel over livet. Forkynnelse for barn i en ny tid. Oslo. IKO forlag.

Stålsett, Sturla J. 2004. *Å lære seg å bli barn? Om barneteologi, dåp og trosopplæring.* Prismet årg. 55, nr 1: 4-13. Oslo. IKO-forlag

Stålsett, Sturla J. 2007. "Barna roper i helligdommen": for en urovekkende barneteologi, i Johnsen, Elisabeth Tveito (red) Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiv på trosopplæring, barn og konfirmanter. Oslo. Det praktisk-teologiske seminars skriftserie

Strandenæs, Thor. 2008. *Barn og gudstjeneste*. Prismet årg.59. nr 1:3-18: Oslo. IKO-forlag

Styringsgruppa for *Trosopplæringsreformen i den norske kirke*. *Rapport fra forsøks- og utviklingsfase 2003-2008*. Når tro deles.

Säljö, Roger. 2001. *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo. Cappelen akademisk Forlag

Østrem, Solveig. 2007. *Barns perspektiv og kirken som læringsarna*, i Johnsen, Elisabeth Tveito (red) *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiv på trosopplæring, barn og konfirmanter*. Oslo. Det praktisk-teologiske seminars skriftserie