

”Ja, men da blir det jo sånn ungdomsspråk, jo”:

en mikrostudie av liturgisk drama

med barn i trosopplæringen

Ragnhild Telhaug

Master i kirkelig undervisning

AVH 501 – Masteravhandling (30 ETC)

Høsten 2009

Hovedveileder: Heid Leganger-Krogstad

Biveileder: Karin Brunvathne Bjerkestrand

Det teologiske Menighetsfakultet

INNHALDSFORTEGNELSE

| | |
|--|-------------------|
| 1. | Innledning |
| | s. 4 |
| 1.1 Tema og bakgrunn for avhandlingen | s. 4 |
| 1.2 Definisjon av begrepene drama og liturgisk drama | s. 6 |
| 1.3 Problemstilling | s. 7 |
| 1.4 Avgrensning av avhandlingen | s. 7 |
| 1.5 Prosjektets metode | s. 8 |
| 1.6 Avhandlingens disposisjon | s. 8 |
| 2. Teoretisk rammeverk | s. 10 |
| 2.1 Liturgisk drama i gudstjenesten | s. 10 |
| 2.1.1 Redegjørelse av Bjerkestrands arbeid med liturgisk drama | s. 10 |
| 2.1.2 Diskusjon av Bjerkestrands funn | s. 12 |
| 2.2 Kroppen i gudstjenesten | s. 13 |
| 2.2.1 Kropp og synd | s. 13 |
| 2.2.2 Kroppen og hermeneutikk | s. 13 |
| 2.2.3 Et levende møte | s. 14 |
| 2.3 Trosopplæring i Den norske kirke | s. 14 |
| 3. Metode | s. 17 |
| 3.1 Mikrostudie | s. 17 |
| 3.2 Lærer, forskende lærer og forsker | s. 17 |
| 3.3 Overførbarhet | s. 20 |
| 4. Begrunnelser for didaktiske valg | s. 21 |
| 4.1 Tekstvalg | s. 21 |
| 4.2 Presentasjon av læringsteoriene | s. 21 |
| 4.2.1 Estetisk læringsteori | s. 21 |
| 4.2.2 Sosiokulturell læringsteori | s. 23 |
| 4.3 Begrunnelse for valg av dramateknikker | s. 24 |
| 4.3.1 Lek | s. 24 |
| 4.3.2 Spontandramatisering | s. 25 |

| | | |
|-----------|---|--------------|
| 4.3.3 | Talekor | s. 26 |
| 4.3.4 | Dublisering | s. 27 |
| 4.3.5 | Sang | s. 27 |
| 5. | Analyse | s. 28 |
| 5.1 | Kort versjon | s. 28 |
| 5.2 | Lang versjon | s. 31 |
| 5.2.1 | Barnekoret i Grinilund menighet | s. 31 |
| 5.2.2 | Forarbeid som forteller | s. 31 |
| 5.2.3 | Historiegranskning og samtale | s. 32 |
| 5.2.4 | Være-blind-leken | s. 33 |
| 5.2.5 | Spontandramatisering i kirkerommet | s. 34 |
| 5.2.6 | Trosopplærerens videre forberedelse | s. 36 |
| 5.2.7 | Arbeid med ulike dramateknikker og sang | s. 37 |
| 5.2.8 | Dramatisering | s. 38 |
| 5.2.9 | Familiegudstjenesten | s. 39 |
| 6. | Drøfting | s. 41 |
| 6.1 | Prosess og produkt i liturgisk drama | s. 41 |
| 6.1.1 | ”Men Jesus var ikke jøde!” | s. 41 |
| 6.1.2 | Lek i kirkerommet | s. 44 |
| 6.1.3 | På hvilken måte skal Gloria synges? | s. 47 |
| 6.2 | Ustabil deltakelse | s. 49 |
| 6.2.1 | Kontinuitet i prosessen | s. 49 |
| 6.2.2 | Læring i fellesskap | s. 51 |
| 6.3 | Læring for hele menigheten | s. 53 |
| 6.3.1 | Kroppsliggjort | s. 53 |
| 6.3.2 | Rommet | s. 55 |
| 6.3.3 | Hermeneutikk | s. 56 |
| 6.3.4 | Gudstjenesten | s. 57 |
| 6.3.5 | Preken | s. 58 |
| 6.3.6 | Rollene | s. 59 |
| 6.3.7 | Kostymer, rekvisitter og lyd | s. 60 |
| 6.3.8 | Barnegruppen | s. 62 |
| 6.4 | Oppsummering | s. 62 |
| 7. | Konklusjon og utblikk | s. 64 |

KAPITTEL 1 INNLEDNING

1.1 Tema og bakgrunn for avhandlingen

”Bare barn beveger hjertene.”¹

Denne masteravhandlingen er innenfor menighetspedagogikk og temaet er liturgisk drama med barn. Jeg vil sette fokus på liturgisk drama med barn som undervisnings- og læringsform i kirkens trosopplæring. Hensikten er å undersøke hvilket læringspotensial som kan ligge i bruken av denne arbeidsformen – for barna og for hele menigheten. Hele arbeidsprosessen med prosjektet har jeg framstilt i modellen under.



Trosopplæringsreformen i Den norske kirke som ble vedtatt i Stortinget juni 2003, la til rette for at mange lokale menigheter prøvde ut nye kunst- og kulturprosjekt i forsøks- og utviklingsfasen. Tall fra kirken.no viser at av 479 menigheter som i 2008 var i gang med forsøks- og utviklingsarbeid, var 68 (ca. 15%) av prosjektene innen kunst og kultur. I tillegg var 275 av ressursene i prosjektene knyttet til kunst og kultur. Det læringspotensial som kan ligge i liturgisk drama kan være verdt å se på fordi tallene fra *Størst av alt*² viser en tendens i trosopplæringen til å legge vekt på kunstoffag, læring og erfaring.³ Denne aktuelle situasjonen er en av begrunnelsene for å undersøke liturgisk drama i trosopplæringen.

¹ Overskrift fra Vårt Land, 24/09-09. Artikkelen er en anmeldelse av filmen *Vegas*, skrevet av Arne Guttormsen.

² Størst av alt, <http://www.kirken.no/?event=doLink&famID=11495>.

³ Det er nylig ansatt en kulturrådgiver i de sentralkirkelige organ, Turid Sissel Myrholt, og i 5 av bispedømmene. Det planlegges å opprette en tilsvarende stilling i hvert bispedømme.

Videre har avhandlingen en dramafaglig begrunnelse. Det finnes lite forskning på dramafaget i kirkelig sammenheng. Drama kan fort bli et *kult* innslag i gudstjenesten. Liturgisk drama og opplevelsen av gudstjenesten er belyst av Karin Brunvathne Bjerkestrand.⁴ Hun legger vekten på den estetiske praksisen. Mitt innsteg til tema er kateketisk. Det er et mål for denne oppgaven at forholdet mellom empiri og teori skal peke i retning av ny forståelse av forholdet mellom liturgisk drama og trosopplæring; det vil si menighetspedagogisk utvikling. Dette kan igjen få praktisk betydning for det pedagogiske arbeidet i menighetene i Den norske kirke. Liturgisk drama som undervisnings- og læringsform kan framstå som mer velfundert, og gi flere didaktikere i menigheter frimodighet til å videreutvikle sin egen praksis.

En tredje begrunnelse for denne masteravhandlingen er den pågående gudstjenestereformen i Den norske kirke. Kari Veiteberg har i sin doktoravhandling *Kunsten å framføre gudstjenester; dåp i Den norske kyrkja* sett på gudstjenesten som drama med inspirasjon fra teatervitenskapelig teori.⁵ I gudstjenesten blir frelseshistorien gjenskapt og gestaltet på nytt. Og som kirkegjengere dras vi inn i dette spillet som aktører. En slik forståelse av gudstjenesten preger også forslagene som nylig har vært ute i forsøksmenighetene.

*Som rite er gudstjenesten beslektet med lek eller dans eller drama/skuespill. De som er til stede, har sine oppgaver eller roller, og alt som skjer har sin orden, sin lovmessighet. Slik som i leken eller i skuespillet blir det i gudstjenesten også skapt en egen slags virkelighet innenfor det liturgiske rom. Slik kan liturgien gjøre oss i stand til å forstå det som egentlig ikke er til å forstå.*⁶

Med det liturgiske drama legges et nytt drama inn i gudstjenesten – et spill i spillet. Som en integrert del av gudstjenesten skal det forsterke eller tydeliggjøre tekst, tema eller liturgisk ledd. Å hente inspirasjon fra teaterteori- og praksis i arbeidet med gudstjenestefornyng, tror jeg også vil befrukte liturgisk drama som undervisnings- og læringsform. Med dette sikter jeg mot at oppgaven også får en teologisk og liturgisk begrunnelse.

En fjerde begrunnelse for avhandlingen er min egen prosess med å flytte en dramafaglig prosess fra skolen til kirkens trosopplæring.⁷ Som lærerutdannet og lærer ved Ringstabekk skole og Oslo Montessoriskole, er det denne prosessen jeg har jobbet med gjennom studiene i

⁴ Bjerkestrand, Karin Brunvathne, 1998, *Liturgisk drama – en undersøkelse av drama som estetisk praksis i gudstjenesten*, Hovedfagsoppgave, NTNU, Trondheim:NTNU.

⁵ Veiteberg, Kari, 2006, *Kunsten å framføre gudstjenester: dåp i Den norske kyrkja*, Det Teologiske Fakultet, UiO, Oslo: Universitetet i Oslo.

⁶ Nemnd for gudstjenesteliv, <http://www.kirken.no/?event=doLink&famID=9251>

⁷ I grunnskolen er dramafaget i størst grad knyttet til norskfaget og regnes ikke som et selvstendig fag. I videregående skole er faget knyttet til studieretning for Musikk, dans og drama og som valgfag. Det er mot denne bakgrunn jeg skriver som drama som et fag i skolen.

kirkelig undervisning og i praksisperioden i Grinilund menighet. RLE-faget skal gi kunnskap om tro mens det er kirkens ansvar å gi barn og ungdom opplæring til tro og religiøs praksis. Dramafaget og liturgisk drama befinner seg slik i to forskjellige læringskontekster. En lærer vil kunne arbeide pedagogisk med det universelt menneskelige i bibelfortellingen og med fortellingen som en historisk begivenhet. En trosopplærer kan i tillegg la barna gjenskape og aktualisere den hendelsen som fant sted. Innenfor konteksten av trosopplæring har det religiøse stoffet og personlig tro sin plass. Å drøfte hvilket læringspotensial som kan ligge i liturgisk drama er verdifullt slik at kirken kan dyktiggjøre seg for å nå barn og unge i vår tid. Et bredt tilbud om trosopplæring er nødvendig for å nå bredden av barn og ungdom fra 0-18 år. Det spørres etter medvirkning, erfaringer og estetikk.

Jeg vil i denne avhandlingen sette søkelyset på utforskningen av en dramapedagogisk prosess knyttet til kirkens trosopplæring og gudstjeneste. Jeg vil også drøfte noen problemstillinger knyttet til estetiske læringsprosesser og læring i fellesskap.

1.2 Definisjon av begrepene drama og liturgisk drama

Drama er et fag med røtter i teaterkunsten. Det spesielle ved denne kunstarten er ”det dramatiske spillet som uttrykksform for å erkjenne noe viktig om det å være menneske”.⁸ Det dramatiske spillet inneholder en fiksjon, en fabel, karakterer og regi. Gjennom spillet kan estetisk erkjennelse finne sted. I tillegg til å ha røtter i teaterkunsten, hevder Aud Berggraf Sæbø at kjernen i dramafaget er at det dramatiske spillet også brukes ”i en pedagogisk-didaktisk sammenheng”.⁹ Ut fra denne forståelsen av drama blir det klart at dramafaget har to mødre; teaterkunsten og pedagogikken.

Liturgisk drama er sammensatt av ordene liturgi og drama. Liturgi kommer fra det greske ordet leitourgia og betyr ”folkets gjerninger”.¹⁰ Drama kommer fra det greske ordet for handling. Sannsynligvis har det sitt opphav i religiøse ritualer og seremonier.¹¹ Bjerkestrands definisjon av liturgisk drama er denne:

*Når drama som kunstnerisk uttrykksform er knyttet til gudstjenestens særpreg, innhold og liturgi, og formuttrykket er skapt for å synliggjøre eller forsterke gudstjenestens innhold, kalles dette liturgisk drama. I liturgisk drama gjør man arbeid i gudstjenesten gjennom kunstformen drama.*¹²

⁸ Sæbø, Aud Berggraf, 1998, *Drama – et kunstfag*, Oslo: Tano-Aschehoug, s.19.

⁹ Sæbø, 1998:19.

¹⁰ Gudstjenestereformen, <http://www.kirken.no/?event=doLink&famID=9251>

¹¹ <http://no.wikipedia.org/wiki/Drama>.

¹² Bjerkestrand, Karin Bjerkestrand, 2000, ”Liturgisk drama” i *Ung kirkesang*, Lillesand: Ung kirkesang, s.4.

Hun legger vekt på liturgisk drama som kunstform og estetisk praksis knyttet til gudstjenesten. Jeg vil i min avhandling bruke en forståelse av liturgisk drama som menighetspedagogisk læringsform.

Når det dramatiske spillet brukes i en undervisnings- og læringsprosess i trosopplæringen, og integreres i gudstjenestens fellesskap, kalles det liturgisk drama. I liturgisk drama er formen knyttet til gudstjenestens tekster, liturgi og tematisk innhold.

1.3 Problemstilling

Den overordnede problemstilling i denne avhandlingen er:

Hvilket læringspotensial kan ligge i bruken av liturgisk drama med barn i trosopplæringen?

Jeg vil drøfte denne problemstillingen med utgangspunkt i et konkret undervisnings- og læringsarbeid med barn i alderen 7-10 år i Grinilund menighet der liturgisk drama ble brukt. Den konkrete mikrostudien blir anvendt som eksempel for å kunne drøfte mer generelle teoretiske forhold.

Som trosopplærer kommer jeg til å være ansvarlig for undervisningsprosesser og for det kontinuerlige arbeidet med å forbedre disse. Med denne utprøvingen av liturgisk drama har jeg på en innsynbar måte gjennomført et undervisningsopplegg. Målsetningen for prosjektet er å bidra til menighetspedagogisk refleksjon og teoriutvikling. Ved å reflektere teoretisk inngående omkring en konkret undervisnings- og læringsprosess, ønsker jeg å gi et bidrag til andre didaktikere.

Følgende presiseringer kan bidra til å finne svar på avhandlingens problemstilling:

1. Hvordan kan en trosopplærer ivareta at arbeidsprosessen i liturgisk drama får mer vekt i forhold til produktet?
2. På hvilken måte utfordrer ustabil deltakelse i trosopplæringen det prosessuelle arbeidet i liturgisk drama?
3. Hva er premissene for at liturgisk drama med barn kan bidra til læring for hele menigheten?

1.4 Avgrensning av avhandlingen

Denne masteravhandlingen i kirkelig undervisning med et begrenset omfang på 30 studiepoeng tilsvarer et semester. Jeg har med utgangspunkt i disse rammene måttet avgrense avhandlingen betraktelig. Til tross for dette har jeg valgt å benytte meg av samfunnsvitenskapelig metode for å forske på min egen praksis som trosopplærer.

Innenfor rammen av denne avhandlingen er det begrenset hvor mye materiale jeg kunne samle inn og analysere. Deltakende observasjon, filmopptak fra en av samlingene, planleggingsnotater og logg er kun knyttet til de 4 ukene praksisperioden i Grinilund menighet varte. Dette er en klar begrensning, men jeg mener det likevel gir tilstrekkelig grunnlag for drøftingen.

1.5 Prosjektets metode

I dette prosjektet har jeg benyttet en abduktiv framgangsmåte. Tove Thaagard definerer abduksjon som en metode som ”framhever det dialektiske forholdet mellom teori og data.”¹³ Teoretiske perspektiver former utgangspunktet for den empiriske undersøkelsen. I tillegg danner de et bakteppe for hvordan forskeren analyserer sitt materiale. Disse tolkningene og refleksjonene bidrar til ny teoretisering innenfor fagfeltet.

I forbindelse med praksisperioden som trosopplærer/kateket utformet jeg et undervisnings- og læringsopplegg i liturgisk drama med barnekoret i Grinilund menighet. Prosessen omfattet et produkt som ble integrert i en familiegudstjeneste mars 2009. Som forskende trosopplærer samlet jeg inn materialet gjennom deltakende observasjon, planleggingsnotater og logg i etterkant av samlingene og gudstjenesten, samt filmopptak av den første samlingen.

I etterkant har jeg forsket på min egen praksis gjennom en selvkritisk refleksjon. Dette kommer fram både gjennom beskrivelsen av det konkrete undervisnings- og læringsarbeidet og i drøftingen av relevante problemstillinger i lys av teori. De viktigste teoretiske bidragene kommer fra dramafaglig teori, annen pedagogikk, gudstjenesteteori og fenomenologi.

1.6 Avhandlingens disposisjon

Jeg vil i kapittel 2 gjøre rede for det teoretiske rammeverket for avhandlingen. Hovedfagsoppgaven til Bjerkestrand om liturgisk drama vil bli viet oppmerksomhet som eneste forskning på feltet. I samme kapittel vil jeg belyse aktuelt bakgrunnsstoff fra gudstjenesteteori og et fenomenologisk perspektiv, og plassere oppgaven i relasjon til Trosopplæringsreformen. Videre vil jeg i kapittel 3 gjennomgå det metodiske i prosjektet. Kapittel 4 er en begrunnelse for de didaktiske valgene i det konkrete undervisnings- og læringsopplegget. I kapittel 5 beskriver jeg undervisnings- og læringsprosessen som en analyse. Først i en kort versjon og deretter en lengre versjon. Datamaterialet fra kapittel 5 vil jeg drøfte i kapittel 6, og se hvordan det empiriske materialet kan tolkes i lys av de ulike

¹³ Thaagard, Tove, 2003, *Systematikk og innlevelse*, Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke, s.174.

teoretiske perspektivene. I første del vil jeg drøfte hvordan en trosopplærer kan ivareta at arbeidsprosessen i liturgisk drama får mer vekt i forhold til produktet. Deretter vil jeg drøfte hvordan ustabil deltakelse i trosopplæringen utfordrer det prosessuelle arbeidet i liturgisk drama. Dette fører oss naturlig over i hvilke premisser som må ligge til grunn for at liturgisk drama med barn kan bidra til læring for hele menigheten. Avhandlingens avslutning gir en konklusjon og et utblikk.

KAPITTEL 2 TEORETISK RAMMEVERK

Vi vil i dette kapitlet se på det teoretiske rammeverket for avhandlingen. Jeg vil redegjøre for forskningen på feltet og belyse kroppen i gudstjenesten fra et fenomenologisk perspektiv og gudstjenesteteori. Til slutt vil jeg plassere prosjektet i relasjon til Trosopplæringsreformen i Den norske kirke.

2.1 Liturgisk drama i gudstjenesten

2.1.1 Redegjørelse av Bjerkestrands arbeid med liturgisk drama

Dramapedagog Bjerkestrand skrev i 1998 sin hovedfagsoppgave om liturgisk drama som estetisk praksis i gudstjenesten.¹⁴ Dette er det eneste empiriske forskerbidraget jeg har funnet på feltet liturgisk drama i Norge. Nå er hun høyskolelektor ved avdeling for estetiske fag ved Høyskolen i Oslo. Bjerkestrand forsket på opplevelsen av en gudstjeneste med liturgisk drama. Min avhandling har derimot en menighetspedagogisk innfallsvinkel. Mitt anliggende er å drøfte hvilket læringspotensial som kan ligge i liturgisk drama som undervisnings- og læringsform i trosopplæringen.

Bjerkestrand baserte sin undersøkelse på arbeidsprosessen med gudstjenesten Såmannssøndag 26.januar 1997 og selve gudstjenesten. Hennes metoder var spørreskjema og deltakende observasjon; altså både kvantitative og kvalitative undersøkelser. Som forsker var hun også transparent på at tidligere erfaring fra dramaarbeid kunne legge føringer i forskningssituasjonen. Bjerkestrands arbeid bidrar til å plassere liturgisk drama som en estetisk praksis trygt innenfor gudstjenestens rammer. Videre gir arbeidet et begrepsapparat i møte mellom det praktiske dramaarbeidet og kirkerommet, liturgien og bibeltekstene. Mot denne bakgrunn er hennes arbeid verdifullt for min oppgave. Jeg ønsker å videreføre Bjerkestrands forankring av liturgisk drama i gudstjenesten, og samtidig sette det inn i rammen av trosopplæring.

Bjerkestrand undersøkte tre forhold i sin studie. For det første hvordan menigheten opplever en gudstjeneste med liturgisk drama. For det andre undersøkte hun forholdet mellom form og

innhold i liturgisk drama. Avslutningsvis så hun på hvilket forhold nåtidens liturgiske drama har til middelalderens praksis med liturgisk drama.

Hennes premiss er at gudstjenesten er drama. I oppgavens innledning viser hun at liturgien i gudstjenesten er regissert som et dramatisk forløp. Strukturen i gudstjenesten følger altså den dramatiske spenningskurven. Med dette perspektivet på gudstjenesten åpner hun opp for å se på gudstjenesten som et rituale, et hellig spill hvor menigheten er deltakere. Med det liturgiske drama legges et nytt spill til spillet. Og slik kan ifølge Bjerkestrand liturgisk drama sees som integrert i det hellige spillet, i liturgien. Dette synet på gudstjenesten er helt i tråd med Veiteberg som også er inspirert av teatervitenskapelig teori. Mens Bjerkestrand har en kunstfaglig tilnærming til gudstjenesten, er Veitebergs faglige ståsted teologien. Det er interessant å se at deres arbeid møtes med hensyn til gudstjenesteforståelse og begrepsapparat.

Bjerkestrand gjør videre rede for hvordan vår tids liturgiske drama står i tradisjon til middelalderens praksis med liturgisk drama. Slik forankrer hun det liturgiske drama til kirkens egen tidlige praksis. I middelalderen vokste liturgisk drama blant annet fram for å anskueliggjøre budskapet i en tid hvor latin var kirkespråket. Slik fungerte liturgisk drama som kommunikasjonsbro mellom kirkens lærde og folk flest. I hennes oppgave kommer det klart fram at det er uenighet blant forskere om hva liturgisk drama var i middelalderen. På samme tid finnes det klare indikasjoner på at liturgisk drama hadde pedagogiske hensikter. I min avhandling er det særlig interessant å trekke linjer fra denne pedagogiske funksjonen til bruk av liturgisk drama i dagens trosopplæring.

Bjerkestrand peker på at middelalderens estetiske praksis også kan være en praksis for dagens kirke. Denne oppfordringen kommer fram i oppsummeringen av hovedoppgaven. Videre mener hun at liturgisk drama som form bryter med en ensidig formidling av bibeltekstene ved at flere aktører fortolker budskapet. Til slutt peker hun på at hennes observasjoner og undersøkelser viser at menigheten opplever seg møtt og berørt av liturgisk drama.

Hun knytter liturgisk drama til gudstjenesten som drama og forankrer det i kirkens tradisjon fra middelalderen. Hennes perspektiv er hva liturgisk drama bidrar med til opplevelsen av gudstjenesten. Liturgisk drama som praksis kan også belyses fra en annen vinkel. I min oppgave beskriver jeg en undervisnings- og læringsprosess hvor dramafaget flyttes fra skolens undervisning og inn i kirkens trosopplæring. Et slikt perspektiv på liturgisk drama er kateketisk. Mitt bidrag på dette forskningsfeltet er en drøfting av hvilket læringspotensial som

kan ligge i bruken av liturgisk drama med barn i trosopplæringen. Jeg vil ta utgangspunkt i det konkrete undervisnings- og læringsarbeidet i Grinilund menighet.

2.1.2 Diskusjon av Bjerkestrands funn

Bjerkestrand hevder at hennes funn viser at bruken av liturgisk drama i gudstjenesten bryter opp det tradisjonelle mønsteret for formidling av bibeltekstene. Det er ikke lenger bare presten som 'har ordet'. Flere aktører er involvert og tar del i formidlingen gjennom en kunstnerisk uttrykksform. I følge Bjerkestrand bærer gudstjenesten på denne måten preg av et felles arbeid av både ansatte og frivillige, barn og voksne. En kan likevel stille et kritisk spørsmål ved i hvilken grad liturgisk drama endrer eller forrykker det tradisjonelle mønsteret for formidling. Ser man på gudstjenestens samlede tidsramme vil liturgisk drama kun utgjøre en liten del. Jeg mener imidlertid at den plass og rolle liturgisk drama får i gudstjenesten ikke bare kan regnes i antall minutter. Hvordan de andre aktørene (prest, kantor, klokker med flere) velger å integrere det liturgiske drama er med på enten å svekke eller styrke denne formen for formidling i gudstjenesten.

Å integrere liturgisk drama i gudstjenesten berører et sentralt anliggende i gudstjenestereformen i Den norske kirke; nemlig involvering. Med involvering forstår Nemnd for gudstjenesteliv "deltakelse på likeverdig grunnlag".¹⁵ Dette er en av kjerneverdiene for gudstjenesten i følge den nye reformen. På spørsmålet om hva som skal til for at vi opplever oss involvert, trekker utvalget fram "at alle skal få oppleve større eierskap til gudstjenesten; barn og unge spesielt". En bevegelse i retning av større involvering kan, slik også Bjerkestrand hevder, bryte opp det tradisjonelle mønster av formidling i gudstjenesten.

Et annet relevant moment fra Bjerkestrands oppgave er den pedagogiske hensikten liturgisk drama hadde i middelalderen. Dette er ikke bredt belyst i hennes oppgave, men temaet ligger i kjernen av mitt perspektiv på liturgisk drama som er menighetspedagogisk. Bjerkestrand hevder i tråd med forskning på feltet at liturgisk drama hadde en klar pedagogisk hensikt.¹⁶ Konsekvensene av dette kunne være at folk fikk bredere erfaring med og grundigere kunnskap om kirkens budskap. De etablerte bånd mellom lekfolk og kirken kunne bli styrket. Det er ingen overdrivelse å si at dagens kirke har det samme oppdraget når det gjelder formidling og undervisning som middelalderkirken. Etter mitt syn er derfor den pedagogiske tilnærmingen til liturgisk drama svært relevant for trosopplæringen i Den norske kirke.

¹⁵ Nemnd for gudstjenesteliv, <http://www.kirken.no/?event=doLink&famID=9326>

¹⁶ Bjerkestrand, 1998:44.

2.2 Kroppen i gudstjenesten

Jan Oskar Utne har skrevet boken *Tilbedelsens ansikt: Om kroppen, sansene og bevegelsens plass i gudstjenesten*.¹⁷ Gjennom boken forsøker han å forsvare kroppen, sansene og bevegelsens plass i kirkens gudstjeneste. De tre siste kapitlene i boken omhandler kirkerommet, gudstjenesten som et eksistensielt og dramatisk hendelsesforløp og de liturgiske leddene. I min avhandling er det særlig interessant å se på kapittel 1 om *gudstjenestens aktør*; mennesket, den levende kroppen.

2.2.1 Kropp og synd

Utne gjør først rede for det kristne holistiske synet på mennesket som kropp, sjel og ånd. Videre klargjør han en forståelse av syndefallet som er relevant i min sammenheng:

*Det som i vår sammenheng synes interessant er at syndefallet ikke beskrives som sjelens fall ned i en svak og syndig kropp slik en ofte finner det framstilt gjennom teologihistorien, men snarere som et fall oppover, hvor mennesket forsøker å løfte sine sjelelige evner løs fra den begrensning som er gitt mennesket i og med at det er skapt og har livsform som kropp. Syndefallet er fra denne synsvinkel forstått som det motsatte av inkarnasjon, nemlig som menneskets flukt ut av kroppen (eks-karnasjon).*¹⁸

Mennesket bes derfor igjen og igjen om å ta bolig i seg selv, i sin kropp. Å fjerne seg fra sine kroppslige behov, bevegelsenes frihet og kroppens grenser for utfoldelse er å fornekte det skapte. Samtidig løftes kroppen fram som uttrykk for det menneskelige ansikt og vårt nærvær i verden. I liturgisk drama er kroppen, i tillegg til stemmen, det instrumentet barna bruker for å anskueliggjøre og fortolke en bibeltekst. I dette arbeidet er det viktig å ha et reflektert syn på kroppen.

2.2.2 Kroppen og hermeneutikk

Utne trekker også fram filosofen Maurice Merleau-Ponty og hans *Kroppens fenomenologi*.¹⁹ Gjennom å bygge på Merleau-Pontys teori bidrar Utne til å forankre liturgisk drama i kroppen som fenomen. Det er gjennom sansene og kroppen vi erfarer verden omkring oss. I likhet med Merleau-Ponty peker Utne på at vår forstand alltid er sekundær til sanselige og kroppslige inntrykk. Vår kropp erfarer den virkelighet vi omgir oss med umiddelbart. I etterkant kan vi forstå, reflektere, bearbeide og analysere med vår bevissthet. Når vi derfor arbeider med bibelske fortellinger i liturgisk drama, er det helt essensielt å la det fysiske arbeidet få en stor plass. Slik skapes erfaringer med bibelteksten som vi ikke kan tilegne oss

¹⁷ Utne, Jan Oskar, 1998, *Tilbedelsens ansikt: Om kroppen, sansenes og bevegelsens plass i gudstjenesten*, Trondheim: Liturgisk senter og Tapir.

¹⁸ Utne, 1998:21.

¹⁹ Merleau-Ponty, Maurice, 1945/1994, *Kroppens fenomenologi*, Oslo: Pax Forlag A/S.

gjennom kognisjon. I kapittel 6 vil vi se at disse erfaringene med bibeltekstene kan ses i sammenheng med det hermeneutiske arbeidet som ligger i liturgisk drama.

2.2.3 Et levende møte

I oppsummeringen av kapittel 1 hevder Utnem at gudstjenesten har som oppgave å holde det splittede mennesket sammen.²⁰ Dette bygger på en redegjørelse av at kropp og sjel i vår kultur ofte oppfattes som adskilt. Han viser samtidig til et bibelsk og holistisk menneskesyn. Gudstjenesten som tilbedelse kan i følge Utnem ”føre hele mennesket sammen igjen slik at også kroppen får sin plass når vi står for vår Gud i tilbedelse”.²¹ Utnems fokus er hele tiden gudstjenesten og hvordan den kan bli et levende møte med Gud. Jeg mener samtidig hans påstand og argumentasjon har betydning for liturgisk drama innenfor rammen av trosopplæring for barn. For det første har både det kroppslige uttrykk og vår sjel fokus i denne undervisnings- og læringsformen. Liturgisk drama er både et tekstarbeid for å forstå og tolke, og et fysisk arbeid for å erfare og anskueliggjøre teksten. Slik er liturgisk drama med på å føre sammen det splittede mennesket. For det andre er hensikten med liturgisk drama å legge til rette for et levende og direkte møte med bibelfortellingene. Utnems bidrag er fra Liturgisk senter i Trondheim satt inn i rammen av spørsmålet *hvordan gudstjenesten kan bli et levende møte med Gud?*²² I bibelfortellingene åpenbarer Gud seg gjennom Jesus Kristus. Slik har Gud materialisert seg for å bruke et pedagogisk begrep. Arbeidet med liturgisk drama kan legge til rette for at barna kan erfare Den treenige Gud slik han har åpenbart seg.

2.3 Trosopplæring i Den norske kirke

Styringsgruppa la fram sluttrapporten, *Når tro deles*, til Kirkemøtet høsten 2008.²³ I denne sluttrapporten er kapittel 5 viet grunnlaget for en fornyet trosopplæring. Jeg vil i det følgende trekke fram to momenter fra forslaget i et forsøk på å plassere min egen oppgave i denne rammen.

I introduksjonen siteres misjonsbefalingen i Matteus 28:18-20 og det framheves at ”[I]æring er en sentral dimensjon ved det å være kirke”.²⁴ Opplæring i troens sannheter og praksiser blir i hovedsak ivaretatt av hjemmet og menighetene. Døpte barn inviteres til kirken med jevne mellomrom for å lære mer om troen og erfare mer av troen. Styringsgruppas oppsummering

²⁰ Utnem, 1998:39.

²¹ Utnem, 1998:39.

²² Utnem, 1998:5.

²³ Kirken, Den norske, 2008, *Når tro deles*, Styringsgruppas rapport fra Trosopplæringsreformens forsøks- og utviklingsfase 2003-2008, Oslo: Kirkerådet.

²⁴ Kirkerådet, 2008:113.

er imidlertid et målrettet arbeid for ”en systematisk og sammenhengende trosopplæring”²⁵ for barn og unge i alderen 0-18 år. I dette arbeidet legges nye føringer for utformingen av lokale trosopplæringsplaner.

Det mest grunnleggende er tanken om at læring foregår gjennom samhandling i fellesskap. Trosopplæringen foregår i og mellom mennesker som utgjør fellesskapet. Her lages det ikke skille mellom dem som går ofte i kirken og de som kommer ved sjeldnere anledninger. Alle døpte skal opplæres til å leve i troen i en livslang prosess. Det er læringsfellesskapet mellom Jesus og disiplene som er det bibelske forbildet for denne grunntanken. Planens læringsperspektiv er i tråd med Norma Cook Everist religionspedagogiske teori i *The Church As Learning Community*.²⁶ Vi vil se mer på hennes teori i kapittel 4. Perspektivet om læring i fellesskapet ser jeg som relevant for mine problemstillinger. Liturgisk drama er et kollektivt undervisnings- og læringsarbeid hvor alles bidrag er like viktige for helheten. Denne arbeidsformen fokuserer på gruppen og den enkelte som deltaker i en gruppeprosess.

Det andre momentet jeg vil trekke fram fra grunnlaget for en fornyet trosopplæring, er at i kirken skal vi dele opplevelser og fellesskap. Menighetene oppfordres til å legge til rette for arbeidsmåter og arenaer som ”innebærer en totalformidling, der opplevelser, handlinger, ritualer, følelser, kunnskaper og erfaringer spiller sammen”.²⁷ Forholdet mellom Jesus og disiplene er forbilde også her. Disiplene vandret sammen med Jesus over tid, ble kjent med ham og hverandre og gjorde erfaringer fra fellesskapet med Jesus. Fra andre mellommenneskelige relasjoner vet vi at felles opplevelser knytter oss sammen og skaper bånd.

Den totalformidlingen som det rettes fokus mot kan binde sammen alle sider ved menneskelivet. Slik kan kirken være med å skape sammenhenger i livet for den enkelte. På samme tid vil livet slik det framstår for den enkelte være med å utfordre de ansatte og frivillige til å skape helhet i trosopplæringen. Slik kan trosopplæringen stå i et dialektisk forhold til den enkeltes livsvirkelighet.

Jeg mener denne dialektikken er relevant for arbeidet med liturgisk drama. Denne undervisnings- og læringsformen omfatter både følelser, handlinger, kunnskap og erfaringer. Arbeidet med tekst og drama – i undervisning, samtale og fysisk arbeid på gulvet - legger til

²⁵ Kirkerådet, 2008:113.

²⁶ Everist, Norma Cook, 2002, *The Church As Learning Community*, Nashville: Abingdon Press.

²⁷ Kirkerådet, 2008:119.

rette for at barna skal få en slik totalformidling av en bibelfortelling. De erfaringer barna gjør seg med tekst og drama er en kombinasjon av å lære om tro og praktisere tro.

I dette kapitlet har jeg ønsket å gi et teoretisk rammeverk for avhandlingen. Bjerkestrand har undersøkt liturgisk drama og gudstjenesteopplevelse. Hun plasserer denne estetiske praksisen i en kirkelig tradisjon fra middelalderen, og hennes funn viser at de besøkende opplever seg møtt og berørt. Med perspektiver fra gudstjenesteteori og fenomenologi har jeg vist hvilken plass kroppen som fenomen har i gudstjenesten og liturgisk drama. Min tilnærming til liturgisk drama er fra et menighetspedagogisk ståsted innenfor Den norske kirke. I *Når tro deles* legges nye føringer for utarbeiding av lokale trosopplæringsplaner. Livslang læring i fellesskap er den grunnleggende tanken.

Med dette som bakgrunnsstoff mener jeg liturgisk drama står godt plantet i kirkens grunnlag for en fornyet trosopplæring. Mitt prosjekt er derfor å drøfte hvilket læringspotensial som kan ligge i bruken av liturgisk drama med barn i trosopplæring. Denne problemstillingen vil bli drøftet i kapittel 6 med bakgrunn i det konkrete undervisnings- og læringsarbeidet. I det neste kapitlet vil vi se på det metodiske opplegget for prosjektet.

KAPITTEL 3 METODE

I dette kapitlet skal vi se på hvilken metode som ble brukt i denne forskningsprosessen. Først vil jeg beskrive en mikrostudie og metodevalget for prosjektet. Deretter vil jeg belyse de ulike rollene som lærer, forskende lærer og forsker. Avslutningsvis skal vi se på overførbarhet til studien.

3.1 Mikrostudie

I mitt prosjekt brukte jeg kvalitativ metode; nærmere bestemt en mikrostudie. Denne studien utførte jeg i løpet av praksisperioden som kateket i Grinilund menighet 23. februar – 22. mars 2009. Mikrostudien ligner på en case når det gjelder å innhente datamateriale fra en konkret og begrenset enhet. Thagaard beskriver en casestudie som en undersøkelse ”hvor fenomener studeres i sin naturlige sammenheng, og hvor undersøkelsen baserer seg på flere kilder av data”²⁸. Jeg fikk i praksisperioden ansvar for to regulære korøvelser med barnekoret i Grinilund og en familiegudstjeneste. Den undervisnings- og læringsprosessen jeg gjennomførte med koret fant sted i løpet av deres godt innarbeidet fritidsaktivitet. De to dramaøktene og gjennomføringen av liturgisk drama på gudstjenesten ble altså gjenstand for min undersøkelse.

Det semesteret hvor jeg gjennomførte mikrostudien ble metodeundervisningen flyttet til etter praksisperioden. Fordi jeg valgte å gjennomføre studien parallelt med praksis, hadde jeg derfor ikke et godt forberedt undersøkelsesopplegg. I tillegg visste jeg ved semesterstart ikke om jeg ville jobbe empirisk eller teoretisk med masteravhandlingen. Dermed falt valget på en systematisk hermeneutisk variant som er vanligst for masterstudenter i kirkelig undervisning. Selve arbeidet med det metodiske kom derfor litt sent i gang. Det var først ved planleggingen av den konkrete mikrostudien at behovet for kjennskap til kvalitativ metode og innsamling av empirisk materiale ble tydeliggjort.

3.2 Lærer, forskende lærer og forsker

I løpet av hele forskningsprosessen har jeg hatt rollene som lærer/trosopplærer, forskende lærer og forsker. Kvalitativ metode bidrar til en nærhet mellom forskeren og det hun/han forsker på. I selve mikrostudien underviste jeg i trosopplæring, og som trosopplærer hadde jeg nærhet både til barna og lærestoffet. Bearbeidelsen og analysen av data derimot forutsatte at

²⁸ Thagaard, 2003:47.

jeg hadde en rolle som kritisk forsker. Rita Elisabeth Hvistendahl låner ord fra Kirsti Malterud når hun beskriver forskende lærer med følgende setning: ”Levende kunnskap krever aktiv nærhet, vitenskapelighet krever kritisk distanse”²⁹. Denne formuleringen fanger både den brede kontaktflaten trosopplæreren (eller læreren) har til barna, faget og rammefaktorer som kirkerommet og arbeidsmåter, og peker samtidig på at forskning krever en kritisk tilnærming og avstand til materialet for å skape refleksjon. De tre rollene dominerte i hovedsak i hver sin fase av prosjektet. I løpet av de ukene mikrostudien varte fungerte jeg som trosopplærer med stor grad av nærhet. Jeg var i tillegg forskende lærer fordi jeg deltok i den undersøkelsen jeg forsket på. I denne fasen vekslet jeg mellom å undervise og gjøre deltakende observasjoner.

Da jeg var tilbake på Menighetsfakultetet og begynte å jobbe med materialet, beveget jeg meg over i rollen som forsker. I en overgangsfase var det vanskelig å skape distanse til egne data. Derfor bærer nok noe av analysen i kapittel 5 preg av dette, selv om jeg har bestrebet meg på å skape dette skillet med blant annet språket.

Jeg hadde i forkant av undervisnings- og læringsprosessen utformet et foreløpig veiledningsdokument som var inndelt i *hva*, *hvordan*, *hvorfor* og *gjennomføring*. Mellom samlingene med barna endret og utviklet jeg dette i samsvar med deres respons og medvirkning. Som trosopplærer skrev jeg planleggingsnotater og logg for hver samling og for familiegudstjenesten. Disse planleggingsnotatene har vært viktig for å gå igjennom undervisningen på nytt og rekonstruere rekkefølgen av elementene. I loggen skrev jeg mine refleksjoner omkring arbeidet som var gjort, og mine umiddelbare ideer for neste arbeidsøkt.

Jeg dokumenterte også undervisningen ved filmopptak av den første samlingen. Dette var viktig for å samle et bredt materiale som kunne gi ”tykke” beskrivelser. Opptak av bare den ene økta har begrenset mulighetene for å rekonstruere undervisningsforløpet. Men med video-opptaket gikk jeg jevnlig tilbake til studiet, hentet data og sikret meg nøyaktighet. På mange fagfelt anvendes forskning med tykke beskrivelser. Clifford Geertz har i sitt essay kalt dette for *thick descriptions*, og hevder at all menneskelig atferd og handling er kontekstuell.³⁰

²⁹ Rita Elisabeth Hvistendahl, 2000, ”Så langt ”vår” diktning tenner sinn i brann...” *En studie av fire minoritetsspråklige elevers arbeid med norsk litteratur fra perioden 1860-1900*, Det historisk-filosofiske fakultet, Universitet i Oslo, Oslo: Universitetet i Oslo, s.51.

³⁰ Geertz, Clifford, 1973, ”*Thick description: Toward an Interpretive Theory of Culture*” i *The Interpretation of Culture: Selected Essays*, New York: Basic Books, s.5-6, 9-10.

Når en forsker undersøker en handling er det vesentlig at hun/han også beskriver det som skjer rundt den bestemte atferden. Målet er å få en helhetlig forståelse basert på mange lag av beskrivelser. I mikrostudien har jeg gitt en tykk beskrivelse av en samtale mellom trosopplæreren og gutten i koret. Foruten å klargjøre tema i samtalen, har jeg beskrevet guttens kroppsspråk, resten av korets atferd og hvilken kontakt det var mellom trosopplæreren og gutten.

Et av spørsmålene som dukker opp er i hvilken grad filmingen påvirket barnas utfoldelse. Min medstudent beveget seg rolig rundt i rommet, men det er innlysende at han skapte noe uro og i perioder tiltrakk seg barnas oppmerksomhet. Min medstudent ble med sin rolle en tilskuer til barnas utforskning av tekst og drama. I en uøvd gruppe kan dette for noen oppleves ubehagelig. Jeg ser det som sannsynlig at filmingen i noen grad påvirket barnas konsentrasjon. Barna var samtidig familiære med kirkerommet og jeg observerte at deres bevegelser og engasjement også var naturlig.

For å skape kritisk distanse til materialet i analysen har jeg brukt språket. I undervisnings- og læringsprosessen forholdt jeg meg til barna i 2. person entall og flertall, og refererte til meg selv og hele gruppen med "jeg" og "vi"; altså med 1. person entall og flertall. Jeg var trosopplæreren. I analysen er det språklig sett skjedd en forskyvning. Her er det forskeren som forholder seg til barna som "han", "hun" og "dem" og til lærer-jeget som "trosopplæreren" og "hun". Alle beskrivelsene er i 3. person entall og flertall. I kapittel fem hvor undervisnings- og læringsprosessen beskrives har jeg gjennomført dette skillet for å skape distanse og selvrefleksjon.

Det er noe ubehag forbundet ved å analysere seg selv i samspillet med barna. Men hensikten er å oppnå større forståelse for egen undervisningspraksis og forbedre denne. Ved å løfte fram ulike problemstillinger som oppstod i arbeidet med liturgisk drama vil jeg drøfte hvilket læringspotensial som kan ligge i bruken av liturgisk drama med barn i trosopplæringen. Denne problemstillingen og de tre presiseringene som ble presentert i innledningskapitlet utkrystalliserte seg underveis i bearbeiding av materialet. "Analysen er altså fortolkende"³¹ og gir fortolkende beskrivelser. Mine tolkninger av materialet kommer fram i drøftingen i kapittel 6. Beskrivelsene vil kun dekke noen spesifikke utfordringer og problemstillinger. I likhet med en casestudie er mikrostudien avgrenset til en eller noen få enheter, men bestreber seg likevel på å være overførbar.

³¹ Hvistendahl, 2000:47.

3.3 Overførbarhet

En casestudie kjennetegnes også ved at den sikter mot overførbarhet. I likhet med mikrostudier er slike studier knyttet til ”undersøkelsesopplegg som er spesielt rettet mot å oppnå kunnskap som peker ut over den enheten undersøkelsen fokuserer på”.³² Jeg har på en innsynbar måte gjennomført et undervisnings- og læringsarbeid. Formålet med min konkrete mikrostudie er å komme fram til ny forståelse av det læringspotensial som kan ligge i liturgisk drama.

En empirisk studie knyttes også opp mot teori – enten av deduktiv, induktiv eller abduktiv karakter.³³ Min undersøkelse er i sistnevnte kategori og dette er en mellomposisjon mellom induksjon og deduksjon. Slik forskning har et teoretisk utgangspunkt og har til hensikt å utvikle ny teori på bakgrunn av analyser av empirisk materiale. Etter teoretiske studier gjorde jeg en empirisk undersøkelse og jeg har ” som ambisjon å komme frem til en forståelse som peker ut over prosjektet”³⁴. Med andre ord er hensikten med fortolkningen av materialet å bidra til menighetspedagogisk refleksjon og utvikling. Slik håper jeg andre didaktikere kan gjøre seg nytte av studien.

I dette kapittelet har vi sett på metoden som ble brukt for dette prosjektet. Videre skal vi belyse de didaktiske valgene i utformingen av undervisnings- og læringsprosessen.

³² Thagaard, 2003:187.

³³ Thagaard, 2003:174.

³⁴ Thagaard, 2003:188.

KAPITTEL 4 BEGRUNNELSER FOR DIDAKTISKE VALG

Vi skal i dette kapitlet se på den teksten som velges for det liturgiske drama. Vi vil også se nærmere på de læringsteoriene som legges til grunn for undervisnings- og læringsarbeidet med barnekoret. Til slutt skal vi se på valg av de dramateknikker som brukes i det liturgiske drama i Grinilund menighet.

4.1 Tekstvalg

Fortellingen om den blinde Bartimeus i Lukas 18:35-43 ble valgt fordi den er en narrativ tekst. Strukturen er bygd opp av en rekke hendelser. Disse hendelsene utspiller seg i byen Jeriko omkring to hovedpersoner; Jesus og Bartimeus.

Videre korresponderer strukturer i fortellingen med strukturer i kristendommen. Pedagogen Jerome Bruner viser at ethvert fag er strukturert rundt noen grunnleggende prinsipper eller ideer.³⁵ I fortellingen om Bartimeus kommer noen av de ”basic ideas” som strukturerer kristendommen til syne. For det første henvender Jesus seg til en blind mann. På den tiden var disse å regne som lavest på den sosiale rangstigen. Jesus utfordrer oppfatningen om hvem som er verdig hans oppmerksomhet og inkluderer Bartimeus i sitt fellesskap. Jesu invitasjon til frelse og fellesskap er for alle. For det andre blir den blinde frisk igjen og kan se. Denne forvandlingen kan leses som et bilde på en dypere forvandling - på et indre eller åndelig plan. Slik kan fortellingen om Bartimeus leses som en fortelling om hvert menneskes grunnleggende behov for å møte Jesus og motta hans frelse og gjenopprettelse.

4.2 Presentasjon av læringsteoriene

4.2.1 Estetisk læringsteori

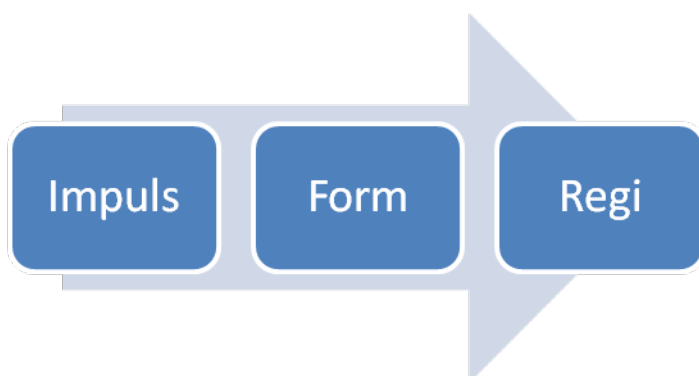
Begrepet *estetikk* har to betydninger. For det første blir det forstått som læren om det skjønne og det vakre. Den andre betydningen innebærer en erkjennelsesform som kommer gjennom sansene.³⁶ I denne sammenheng er det den siste betydningen som løftes fram. Samtidig er det ikke hensiktsmessig å skille for sterkt mellom de to betydningene. Den estetiske dimensjonen i dramafaget setter også i gang tankeprosesser.

³⁵ Imsen, Gunn, 1998, *Elevers verden*, Oslo: Universitetsforlaget, s.176.

³⁶ Sæbø, 1998:400.

Drama og teater setter i gang estetiske læringsprosesser fordi man opplever og erfarer gjennom sansene så vel som får tankekraft og refleksjon satt i sving. Å bli beveget innebærer at vi blir ”forflyttet”, vi kjenner uro. Det kan bli påtrengende å kommunisere sin nye erkjennelse til – eller sammen med – andre, og vi søker å gi vår opplevelse og tolkning et uttrykk – gjennom verbalspråket eller gjennom et annet språk, som sang eller dans eller en skulptur eller tegning. Denne kampen for å finne en estetisk form setter spor i oss³⁷

Dramapedagogen Malcolm Ross beskriver den kreative prosessen og de pedagogiske konsekvensene for alle de estetiske fagene i modellen The Creative Arts.³⁸ Denne modellen legges til grunn for undervisnings- og læringsprosessen med liturgisk drama i



Grinilund.

Ross deler prosessen inn i tre faser hvor den første fasen er impulsen. Impulsen kan være et tema, en problemstilling, en tekst eller en følelse som har et potensial til å berøre og bevege barna. Denne impulsen kan enten settes i gang av barna eller læreren kan presentere en problemstilling. Ved at læreren er igangsetter, flytter Ross den kreative modellen inn i skolen og de estetiske fagene. Den pedagogiske rammen blir tydeliggjort. I arbeid med et liturgisk drama er det vanligvis bibelfortellingen som er selve impulsen. Og i mikrostudien fra Grinilund er impulsen gitt, nemlig teksten fra Lukas 18:35-43. Trosopplæreren kan videre styre impulsen gjennom tekstarbeidet; ved å fargelegge fortellingen og gjennom formidling av tidshistorisk kunnskap.

Den neste fasen i den kreative prosessen er arbeidet med form og teknikk. I dramafaget jobber man nå 'på gulvet' for å utforske hvordan de ulike formuttrykkene kan gi kropp og stemme til den kreative impulsen.³⁹ De pedagogiske konsekvensene har Ross presisert i de fire

³⁷ Ilsaas, Tove, <http://sprogpiloter.dk/Kursus%203/1%C3%A6rrehefte%20et%20dukkehjem.pdf>

³⁸ Braanaas, Nils, 1999, *Dramapedagogisk historie og teori. Det 20. århundre*. 4. utg. Trondheim: Tapir, s.229-237.

³⁹ I dramaarbeid brukes begrepet 'på gulvet' om alle arbeidsmetoder og teknikker hvor kropp og stemme er instrument. Man kan forstå begrepet ved å bruke kontrasten 'å sitte på stolen'.

forutsetningene som må ligge til grunn for arbeidet i denne fasen.⁴⁰ Utvikling av sansene, arbeidet med mediet (leire, farge, stoff, kropp, stemme osv), dyktighet i håndverket og bildedannelse og fantasi. Denne fasen er krevende og fordrer tålmodighet. Faren i denne delen av arbeidet er at teknikken i seg selv blir målet.

*Techniques and knowledge are useful only in so far as they secure a closer approximation of form to impulse. Anyone embarking upon the teaching of technique or of knowledge about a medium or art form must know exactly in what a relation such a technique or such knowledge stands to the child's expressive impuls and precisely when that impulse has been engaged.*⁴¹

Her må læreren styre med varsom men bestemt hånd slik at teknikken tjener impulsen. Denne fasen bør også vies god tid slik at man kan eksperimentere med ulike uttrykk og dermed få et godt grunnlag for å velge ut det endelige produktet.

Den tredje og siste fasen er den endelige fastlegging av regien på produktet. Å finne fram til den endelige formen er også pågående og kontinuerlig gjennom hele arbeidsprosessen. Overgangene og flyten i produktet er nå viktig å arbeide med. Målet er at den kreative impulsen ikke er gått tapt gjennom arbeidsprosessen, men at den er forfinet gjennom bearbeiding. I følge Ross kan denne kreative prosessen også starte med lek og utforskning av teknikkene; altså med fase to. Dette arbeidet kan så tenne impulsen. Det viktigste er å holde sammen forbindelsen mellom modellens faser.

Jeg mener det er relevant å se estetisk læringsteori i relasjon til et fenomenologisk perspektiv. I drama og liturgisk drama er det kroppen som er instrumentet (i tillegg til stemmen). En fenomenologisk innfallsvinkel er opptatt av kroppens opplevelse her og nå. Merleau-Ponty tar utgangspunkt i at kroppen er en persiperende helhet som gir oss adgang til verden. Kroppens væren-i-verden gir oss erfaringer gjennom sansene. ”Merleau-Ponty er en av de få tenkere i Vesten som tar utgangspunkt i at vår forståelse av verden er grunnet på vår kroppss forståelse av sine omgivelser”.⁴² Denne tilnærmingen til kroppen er etter min oppfatning betydningsfull som bakgrunn for estetisk læringsteori og dermed arbeidet med liturgisk drama.

4.2.2 Sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturell læringsteori er også førende i det undervisningsopplegget som brukes i mikrostudien. I Everists bok om menighetspedagogikk finnes grunntanken om at menigheten

⁴⁰ Ross, Malcolm, 1978, *The Creative Arts*, London: Heinemann Educational Books, s.64.

⁴¹ Ross, 1978:70.

⁴² Merleau-Ponty, 1994:vi.

er ”a community of teachers and learners”.⁴³ Hennes begrep *learners* har jeg oversatt med elever/studenter. Everist hevder at til tross for at det finnes utdannede trosopplærere i menigheten, er hver enkelt i menigheten både trosopplærer og livslang elev/student på samme tid. Hele hennes grunntanke finner hun belegg for i den bibelske metaforen om at menigheten er som lemmer på en kropp.⁴⁴

Ut fra denne grunntanken forstås læring som en prosess som foregår både i og mellom mennesker. Barna i mikrostudien fra Grinilund lærer av hverandre både i samhandling og i samtale. Det kollektive aspektet blir sterkt betonet i en slik forståelse. Den individuelle dimensjonen blir tonet ned, men forsvinner ikke fordi alle lemmene på legemet er like viktige for helheten. Fokus rettes i sosiokulturell læringsteori på at det skjer læring mellom mennesker. Læring i fellesskap er slik dette læringssynet kommer til uttrykk i en menighet eller annen type organisasjon.

Denne grunnideen bytter også om på de tradisjonelle rollene om at det bare er de voksne som kan lære barna noe. Barnas status som trossubjekt, deres kunnskap og evner, oppvurderes ut fra en slik tenkning. I stedet for en hierarkisk struktur danner dette grunnlaget for en flat struktur i menigheten. For å unngå misforståelser presiserer Everist at det er viktig med formelt utdannede pedagoger og prester i menigheten. Formelle kompetanser skal ikke unngås, men det er skillet og statusforskjellen mellom de med formell og de med uformell kompetanse som er problematisk.

Rollebytte kan også komme til uttrykk mellom barn på den ene siden og trosopplærer og prest på den andre siden. Det blir relevant å stille spørsmålet: Hvem lærer av hvem? Everist er tydelig på at disse to rollene som lærer og elev/student henger nøye sammen. Den gjensidige avhengigheten kan beskrives som at ”each individual needs to be a teacher in order to be a learner, and a learner in order to become and continue to be a teacher”.⁴⁵

⁴³ Everist, 2002:21.

⁴⁴ *Bibelen*, 1978, Oslo: Det norske Bibelselskap, 1. Kor. 12:12ff

⁴⁵ Everist, 2002:23.

4.3 Begrunnelse for valg av dramateknikker

4.3.1 Lek

Være-blind-leken ble brukt som oppvarming.⁴⁶ I drama fungerer lek og oppvarming både som oppvarming av kroppen og stemmen, samt oppvarming av mot til å være med i drama.⁴⁷ Dette motet varmes opp både hos den enkelte og i gruppen som helhet. Oppvarming eller grunnlagstrening kombinerer gjerne flere elementer og fungerer som sanseøvelse, konsentrasjonsøvelse og samarbeidstrening. ”Grunnlagstrening inneholder øvelser som systematisk arbeider med vårt ”hovedinstrument” og alle instrumentets uttrykksmidler. Vårt hovedinstrument er kroppen og stemmen”.⁴⁸

Leken skaper bånd mellom aktørene, og den åpner opp for at den enkelte kan sanse og erfare noe nytt. Videre vekkes kreativitet og fantasi når man leker. I leken blir hele kirkerommet tatt i bruk. På den måten jobber barna med romfølelsen. Dette er en del av det dramatiske arbeidet. Kirkerommet er et rom ladet med tradisjoner, ritualer og mange følelser. I første omgang ønsket læreren å etablere kontakten med rommet gjennom lek, for senere å integrere de fysiske innretningene og symbolene i rommet i liturgisk drama.

En kjent lek kan også fungere godt i forkant av et mer ukjent dramaarbeid. I en dramapedagogisk prosess er det viktig å skape trygghet fordi det er en utfordrende og eksponerende form. Et miljø hvor alle opplever stor grad av trygghet er forutsetningen for at arbeidet kan bli levende, skapende og organisk. Derfor er det hensiktsmessig å starte med noe som er kjent for barna. Dersom angstnivået i gruppen blir for høyt vil det hemme den skapende prosessen. Samtidig er det nødvendig å våge seg inn i det ukjente i kreativ lek og skapende aktivitet. Som underviser balanserer man slik mellom det kjente/trygge/forutsigbare og det ukjente/utrygge/uforutsigbare.

Gjennom leken ønsker trosopplæreren at barna går inn i tekstens problematikk med sin egen kropp. Å være blind er et sammenbindende element mellom leken og bibelteksten. Barna får leke og spille Bartimeus og hans blindhet uten at den merkelappen settes på aktiviteten. Ulike

⁴⁶ Leken er beskrevet i kap 5.2.4 Være-blind-leken.

⁴⁷ Bjerkestrand, 2000:6.

⁴⁸ Vethal, Åshild m.fl., 1997, *Lære, skape, leve. Drama og samfunn*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag ASA, 2.utg, s.132.

varianter av blindeleken gir øvelse i å stole på andre sanser enn synssansen. Hørselen og berøringssansen er de sansene man da blir avhengig av og må stole på.⁴⁹

4.3.2 Spontandramatisering

Spontandramatisering ble valgt for å bearbeide og gjenskape fortellingen om Jesus og Bartimeus.⁵⁰ ”Spontandramatisering vil si å dramatisere en tekst, spontant der og da uten å forberede seg og uten gitte replikker. Spontandramatisering blir derfor en type improvisasjon. Selvsagt kan en bruke bøker, fortellinger og eventyr som utgangspunkt”⁵¹. Denne arbeidsformen inneholder mye improvisasjon og gir rom for barnas spontane innlevelse i og lek med fortellingen. Utgangspunktet er bibelteksten og det barna ”velger å gjøre, er et resultat av inntrykk, opplevelse og erfaringer med det valgte utgangspunkt og [barnas] egen måte å bearbeide disse opplevelsene og erfaringene på ved hjelp av forestillingsevne og den gjenskapende fantasi”.⁵² Barna blir gitt mye handlingsrom og får i stor grad mulighet til å være fortolkere av bibelteksten. Gjennom en slik arbeidsform begynner barna å finne sin plass i fortellingens handling, rom og konflikt. Trosopplæreren velger å legge spontandramatiseringen i etterkant av den tidshistoriske kunnskapen knyttet til teksten. Denne kunnskapen skaper rammer og legger føringer for barnas improvisasjon. Et relevant spørsmål er derfor om denne rekkefølgen åpner teksten i tilstrekkelig grad, eller om det bidrar til at dramatiseringen blir for reproduserende og konserverende.⁵³

Å arbeide bevisst med kroppsspråket, som ganglag og praktiske gjøremål, bidrar til aktiv rolleidentifisering. Dette skaper et følelsesmessig engasjement i forhold til karakteren og handlingene. Barna som spiller byboerne i Jeriko får flere ideer og motiver i improvisasjonen. Trosopplæreren ber dem finne ut hvem de er, hva de gjør og hvordan de gjør det. Dette er tre av Stanislavskijs seks spillelementer som gir karakterinnhold og videre retning for å utforme innholdet.⁵⁴ Videre arbeider følget rundt Jesus noe med sitt ganglag. ”Bevegelsestrening med bevisstgjøring av kroppsspråk ” er en del av grunnlagstreeningen i dramafaget.⁵⁵ Gjennom å jobbe slik med karakteren ønsker trosopplæreren at barna får større innlevelse og følelsesmessig engasjement i den videre improvisasjonen.

⁴⁹ Sæbø, 1998:83.

⁵⁰ Spontandramatiseringen er beskrevet i kap 5.2.5 Spontandramatisering i kirkerommet.

⁵¹ Aud Berggraf Sæbø: www.dramanett.no/Å%20improvisere%20med%20lyd.doc.

⁵² Sæbø, 1998:89.

⁵³ Sæbø, 1998:149.

⁵⁴ Vethal, 2001:135.

⁵⁵ Vethal, 2001:133.

Spontandramatisering er en svært åpen form og det kan være fordelaktig å gi de ulike karakterene undertekst som følelser, motiver og holdninger i dramatiseringen.

4.3.3 Talekor

Talekor blir brukt for å forsterke avstanden og konflikten mellom Jesus og Bartimeus.⁵⁶ Denne arbeidsmåten gir gruppen mulighet til å improvisere fram verbale uttrykk for en følelse og stemning. De tar dermed i bruk sin forestillingsevne, bildedannelse og fantasi.

Videre gir talekor rom for aktualisering av bibelfortellingen. Barna bruker sin språkdrakt og sin egen innlevelse i konflikten når de jobber med formuleringene. Barna og trosopplæreren trekker på denne måten forbindelser mellom bibelteksten og deres liv.

4.3.4 Dublisering

Dublisering som arbeidsmåte ble brukt for å åpne opp teksten og bli mer kjent med karakteren Bartimeus.⁵⁷ Dublisering går ut på at 2-3 barn stiller seg bak Bartimeus og sier tankene hans høyt som replikker. De tre barna som blir stående bak Bartimeus improviserer fram hans tanker, motiver og holdninger. Slik ”løftes dramatiseringen over den konkretiserende og direkte gjenfortellende form”.⁵⁸ Arbeidet blir i større grad utforskning og skapende virksomhet. Gjennom denne arbeidsformen jobbes det også med å aktualisere teksten.

4.3.5 Sang

Sang blir tatt i bruk som arbeidsform for å forsterke Bartimeus’ rop og gleden over helbredelsen.⁵⁹ En grunn til å velge sang som arbeidsform er at disse barna utgjør menighetens barnekor. De er dermed godt kjent med å synge i gudstjenesten. Å bruke en kjent form kan bidra til å skape trygghet og selvtillit i en utfordrende framførelse. Barnekoret er kjent med sangen som uttrykksform og trosopplæreren håper dette vil skape trygghet for dem under framførelsen i gudstjenesten.

I fortellingen om Bartimeus ligger parallellen til to liturgiske ledd; Kyrie og Gloria. Akkurat denne teksten gir derfor en unik mulighet for å løfte fram disse to gudstjenesteleddene. Bartimeus roper på Jesus i versene 38 og 39 i bibelteksten. ”Jesus, du Davids sønn, miskunn deg over meg!” I den greske bibeloversettelsen brukes navnet *Kyrios* om Jesus.⁶⁰ I gudstjenestens liturgi synges Kyrie etter syndsbekjennelsen og har den samme ordlyden som

⁵⁶ Arbeidet med talekoret er beskrevet i kap 5.2.7 Arbeid med talekor og sang.

⁵⁷ Arbeidet med dublisering er beskrevet i kap 5.2.8 Dramatisering.

⁵⁸ Sæbø, 1998:149.

⁵⁹ Arbeidet med sang er beskrevet i kap 5.2.7 Arbeid med talekor og song.

⁶⁰ Bock, Darrell L., 1996, *Luke volume 2, 9:51-24:53*, Grand Rapids: Baker Books, s.1510.

Bartimeus rop. Dette er begrunnelsen for valget om å legge inn Kyrie som sang i det liturgiske drama. En mulighet er å la hele menigheten synge Kyrie og Gloria. De vil bli delaktige i det liturgiske drama og dette kan skape en vekselvirkning med barnas framførelse. Men ut fra praktiske hensyn faller avgjørelsen på å la bare barna synge.

Vi har nå sett på begrunnelsene for de didaktiske valgene for undervisnings- og læringsprosessen. I kapittel 5 skal vi bli kjent med barnekoret i Grinilund menighet og se hvordan arbeidet med liturgisk drama forløp.

KAPITTEL 5 ANALYSE

Vi har sett hvilke begrunnelser som ligger til grunn for de didaktiske valgene i Grinilund. I dette kapitlet gis en beskrivelse av hele undervisnings- og arbeidsprosessen med liturgisk drama. Først vil vi få en kortversjon i form av et veiledningsdokument inndelt i *hva, hvordan, hvorfor* og *gjennomføring*. Den lange versjonen er preget av detaljrikdom og tykke beskrivelser. I kapittel 3 ble det metodiske grundig belyst, og jeg vil bare her presisere at det er jeg som er trosopplæreren i mikrostudien.

5.1 Kort versjon

Trosopplæreren er i kateketpraksis i Grinilund menighet i fire uker. Barnekoret skal delta på familiegudstjenesten i uke 3 og hun bli spurt om å ta ansvar for to korøvelser. Hennes respons er et ønske om å få bruke øvelsene til drama. Sammen med koret vil hun arbeide med et liturgisk drama som framføres på gudstjenesten. I tillegg skal trosopplæreren preke den søndagen. På familiegudstjenester er det vanlig at predikanten velger prekentekst selv. Trosopplæreren ønsker å bruke fortellingen om Bartimeus fra Lukas 18:35-43. Denne teksten har hun jobbet med på MF i forbindelse med en gudstjeneste.

Når en trosopplærer forbereder undervisning kan hun bruke den religionsdidaktiske modell som er utarbeidet av Geir Afdal, Elisabeth Haakedal og Heid Leganger-Krogstad.⁶¹ Elementene i modellen er hentet fra didaktisk relasjonstenkning. Disse er *elev, lærer,*

⁶¹ Afdal, Haakedal, Leganger-Krogstad, 1997, *Tro, livstolkning og tradisjon*, Oslo: Universitetsforlaget, 2.utg. 2001:37-38.

rammefaktorer, mål & evaluering og fag. I tillegg har kultur blitt ”den sammenbindende faktor i modellen”⁶². Jeg vil henwise til denne modellen gjennom prosessbeskrivelsen.

En av rammefaktorene for undervisnings- og læringsprosessen med barnekoret er at det dreier seg om tre samlinger. De to første samlingene er torsdag kl.14.10-15.00 i SFO-tiden. Barna går på 2.-5.trinn på Eiksmarka skole. Den siste samlingen er søndag fra kl.10.15-12.00. Familiegudstjenesten utgjør en del av den siste samlingen. Alle samlingene foregår i kirkerommet. På de to første samlingene møter 14 barn. Mens på søndagen kommer 8-9 av barna. Det er en gutt i koret og resten er jenter.⁶³

Å planlegge undervisning innebærer å presisere mål.⁶⁴ Dette er arbeidsmålene for barna i dette undervisnings- og læringsarbeidet:

- At de får utvikle ferdigheter i å lage et liturgisk drama som en kollektiv kunstprosess.
- At de kan deler av bibelteksten utenat.
- At de får utvikle større evne til å leve seg inn i en karakter.
- At de får kunnskap om tekstens tidshistoriske sammenheng.
- At de blir personlig berørt av Jesu møte med den blinde.
- At de får forståelse for og erfaring av at Jesus hører alles bønner.

| HVA | HVORDAN | HVORFOR | GJENNOMFØRING |
|------------------------------------|---|---|--|
| Fortelle bibelteksten ord for ord. | Barna sitter i sirkel på gulvet. Trosopplæreren forteller. | Bibelteksten er en narrativ tekst. | 5 min. Fungerte OK. Barna var stille og lyttet. |
| Samtale om tidshistorisk kunnskap. | Trosopplæreren underviser om når hendelsen skjedde, om å være blind på Jesu tid og om Kyrieropet. Barna sitter i sirkel på gulvet. De lytter, stiller | Barnas bearbeiding av stoffet. Og for å gi retning til arbeidet med dramateknikkene. Altså trosopplæreren styrer den kreative impulsen. | 10 min. De lyttet, kommenterte og stilte spørsmål. En lengre samtale om Jesus var jøde og/eller kristen. |

⁶² Afdal, Haakedal, Leganger-Krogstad, 2001:38.

⁶³ Jf *elevforutsetninger* som et element i den religionsdidaktiske modell.

⁶⁴ Jf *mål* som et element i den religionsdidaktiske modell.

| | | | |
|--|--|---|--|
| | spørsmål og kommenterer. | | |
| Være-blind-leken | Trosopplæreren instruerer. Barna leker to og to. Bruker hele rommet. | Alle får erfaring av å være blind. | 7 min. Barna var noe ukonsentrert, men engasjerte og lekne. |
| Spontandramatisering | Barna improviserer og dramatiserer ut fra fortellingen. De har fått ulike roller. | Barna arbeider fysisk med spontandramatisering for å vise teksten som handling. | Ca. 20 min. Barna var engasjerte. De kom med kreative forslag til rollene, plassering i rommet og de fysiske uttrykkene. |
| Trosopplæreren etterarbeid og forberedelse. | Hun reflekterer over hvilke elementer i arbeidet som fungerte. Og hva som må ha mer fokus. | For å drive undervisnings- og læringsprosessen framover. | |
| Fortelle bibelteksten ord for ord. Se over. | Se første rad. | Se første rad. | 5 min. Fungerte bra. |
| Øve inn Kyrie og Gloria. | Barna synger. Sitter i sirkel. | For å forsterke Bartimeus rop, og gleden etter helbredelsen. | 5 min. De lærte Kyrie raskt og kunne en melodi for Gloria utenat. |
| Talekor. | Sitter på gulvet. De kommer med forslag til replikker. Øver dette med tempo og styrke. | For å forsterke avstanden mellom Bartimeus og Jesus. | 5 min. De var ivrige. En av jentene kommenterte det hverdagslige/ungdommelige språket. |
| Dramatisering med de nye elementene. | Se over. | Se over. | 30 min. Litt kaos og snakk blant barna. Trosopplæreren ba om mer konsentrasjon og de ble mer fokusert. |
| Forberedelse før gudstjenesten. | Koret kjører gjennom det liturgiske drama 2 ganger. | Få flyt i overgangene. | 25 min. De var fokusert og fant en logisk brist som ble korrigert. |
| Framføring av det liturgiske drama etter preken i gudstjenesten. | Barna viser og resten av menigheten erfarer liturgisk drama. | For å handle og fortolke bibelteksten om Bartimeus. | 7 min. Det gikk som planlagt. Barna var forsiktige i bevegelsene og det språklige uttrykket. |

5.2 Lang versjon

Jeg velger å gi en kronologisk beskrivelse av undervisnings- og arbeidsprosessen for å vise at arbeidet med de enkelte delene foregikk over tid og at premissene for prosessen endret seg. Jeg velger også å beskrive hvordan jeg arbeidet med bibelteksten i forkant av dramaarbeidet med barna. Dette fordi jeg ønsker å sette søkelys på hele arbeidsprosessen for en trosopplærer.

5.2.1 Barnekoret i Grinilund menighet

Trosopplæreren får gjennom studiet på MF kontakt med organisten i Grinilund. Da organisten hører at trosopplæreren skal ha kateketpraksis på hennes arbeidssted, blir hun spurt om å ha øvelser med barnekoret. Organisten er dirigent for koret og skal selv i praksis. Trosopplæreren følger opp denne forespørselen med et ønske om å ha drama i stedet for sangøvelse. Dette forslaget faller i god jord. Organisten ordner det slik at hun får arbeide med de yngste i koret (2.-5.trinn) to torsdager i forkant av en familiegudstjeneste. På denne gudstjenesten skal trosopplæreren også preke.

Barnekoret i Grinilund kirke er et tilbud til barn fra 2. trinn og oppover. Koret har tilsammen 21 deltakere– en gutt og resten jenter. Hver torsdag etter skoletid øver de i kirken, det vil si mens det er SFO på Eiksmarka skole. På menighetens hjemmeside fortelles det at ”[k]oret har en sentral rolle i menighetens familiegudstjenester 3 ganger pr.semester.”⁶⁵ Videre oppfordres de som er interessert i å synge og kontakte organisten eller SFO. Dette er en observasjon av et tett samarbeid mellom kirken og skolen.⁶⁶

Barna kommer direkte opp til kirken etter skoletid. Det tar bare 2-3 minutter å gå fra Eiksmarka skole til Grinilund kirke. Korøvelsen har en tidsramme på 50 minutter. Dette er en annen praktisk rammefaktor denne trosopplæringen foregår innenfor.

5.2.2 Forarbeid som forteller

I forberedelsen arbeider trosopplæreren med prekenteeksten fra Lukas 18:35-43. Og hun bidrar som tekstleser i en gudstjeneste på MF. Dette arbeidet starter 3-4 uker i forkant av arbeidsprosessen med barna. Da hun får mulighet i praksisperioden til å jobbe sammen med

⁶⁵ Grinilund menighet, <http://grinilund-menighet.no/index.jsp?page=12089>

⁶⁶ Forholdet mellom kirken og lokalsamfunnet har jeg beskrevet i praksisoppgaven i PT 272. Dette mener jeg er et eksempel på *kulturen* som er et sammenbindende element i den religionsdidaktiske modellen.

barnekoret, vurderer hun teksten som godt egnet til trosopplæring. I denne fortellingen ligger det flere dype strukturer som korresponderer til kristendommens strukturer.

Fortellingen lærer trosopplæreren utenat og hun arbeider fortellerteknisk med å legge inn stemninger, følelser, pauser, tempo og toneleie.⁶⁷ I løpet av denne arbeidsprosessen finner hun et fokus; konflikten mellom Bartimeus og de som var i følge med Jesus. Disse siste kaller hun ”hysjerne”.

En slik arbeidsmåte innebærer at trosopplæreren velger hvor vekten skal ligge i tekstmaterialet og i arbeidsprosessen med barna. De blir presentert for hennes tolkning og lese måte. Dette er naturlig i og med at rammene for denne undervisnings- og arbeidsprosessen med liturgisk drama er trosopplæring. På den andre siden er det også mulig å tenke seg en annen tilnærming hvor underviser og barn sammen finner de situasjoner eller elementer i teksten som skal ha vekt. Her vil tidsrammene⁶⁸ spille en avgjørende rolle for hvor åpen prosessen kan bli.

Trosopplæreren presenterer teksten for barnekoret som en fortelling. Tekstens oppbygging og struktur følger den narrative sjangerens kriterier. Men hun holder seg strengt til bibelteksten og forteller fortellingen ord for ord slik den står skrevet hos Lukas. Den muntlige fortellingen gir rom for å legge til egne assosiasjoner, tidshistorisk kunnskap og utbrodere detaljer som ikke ligger i teksten i utgangspunktet. Dette er en annen struktur enn det trosopplæreren her velger.

5.2.3 Historiegranskning og samtale

I den religionsdidaktiske modell er *fag* en av elementene. I all trosopplæring er fag en selvsagt faktor og i mikrostudien er fagstoffet Lukas 18:35-43. I tillegg til selve bibelfortellingen velger trosopplæreren å legge til mer faktaorientert kunnskap; stoff om når hendelsen fant sted, hvordan det var å være blind på Jesu tid og om Kyrie-ropet. Selve bibelfortellingen og resten av stoffet blir to adskilte deler i presentasjonen. Hennes arbeidsform kan bidra til at ordene i teksten skaper indre bilder hos barna. På den andre siden kunne hun valgt å flette kommentarene inn i fortellingen. Min oppfatning er likevel at denne formen legger enda flere føringer for hvordan teksten kan forstås.

⁶⁷ Læreren er også et element i den religionsdidaktiske modell.

⁶⁸ Jf tid som en *rammefaktor* i den religionsdidaktiske modell.

Etter at teksten er presentert er barna aktive i en samtale knyttet til undervisningen. Noen forteller at de har hørt denne fortellingen tidligere. For andre er den ukjent. De stiller spørsmål og deler sine tanker. Trosopplæreren lar de komme til underveis og ønsker at deres engasjement i forhold til stoffet skal komme til uttrykk. Barna fabulerer sammen med trosopplærer om hvem som var med i følget rundt Jesus og hvor mange det var. Et av barna lurer på om de gikk eller red på hest.

Det er mange hender i været. Og da trosopplæreren forteller at Jesus var på veg til Jerusalem for å feire påske, protesterer gutten i koret. ”Påskén, den var jo ikke den gangen. Jesus hadde ikke dødd da,” konstaterer han. Han stiller ikke et spørsmål. I stemmen hans ligger en mild men bestemt protest mot det han har hørt. De andre barna er vendt mot ham og følger med i dialogen mellom gutten og trosopplæreren. Disse to har hele tiden øyekontakt mens de snakker sammen. Gutten fortsetter og argumenterer for at Jesus ikke er jøde: ”Han må være kristen. Fordi hvis han var jøde, måtte han tro at han selv var en profet. Og han sier jo at han selv er Guds sønn. Da kan han ikke være jøde.” Mens han sier dette gestikulerer han med den ene armen og snakker med engasjement i stemmen. I løpet av den 1 minutt lange dialogen sier gutten ”han må være kristen” tre ganger. Trosopplæreren bruker noe tid for å klargjøre at Jesus feiret den jødiske påsken som er annerledes enn den kristne påsken. Og samtidig holder hun fram at Jesus var grunnleggeren av kristendommen. Denne doble ”identiteten” blir tydeliggjort i dialogen mellom gutten og trosopplæreren.

I denne første del av prosessen arbeider barna og trosopplæreren med tre forskjellige didaktiske arbeidsmåter; fortelling, formidling av tidshistorisk kunnskap og samtale. Nå går barnegruppen over til å jobbe ’på gulvet’ som det kalles i dramaarbeid. Det betyr det fysiske arbeidet knyttet til dramateknikker. I denne undervisnings- og læringsprosessen er drama også fagstoff.⁶⁹

5.2.4 Være-blind-leken

Trosopplæreren introduserer være-blind-leken for at alle barna skal få en erfaring av å være blind. Barna leker seg på denne måten inn i teksten. Trosopplæreren regner med at de fleste kjenner leken allerede. I par bytter barna på å være blind og være den som leder den blinde. De får en kort instruksjon om å vandre på egenhånd rundt i kirkerommet, og trosopplæreren instruerer med vekt på at ”den blinde” skal få en trygg opplevelse. Etter en stund gir hun dem beskjed om å bytte roller. Barna er entusiastiske i leken; de prater og er frie i bevegelsene. De

⁶⁹ Jf *fag* som et element i den religionsdidaktiske modell.

går mellom stolradene, tar på ulike gjenstander i rommet, sitter på stolene og går opp på prekestolen. Denne leken eller øvelsen kalles for grunnlagstrening i dramafaget.

Trosopplæreren observerer at en av ”de blinde” krabber på knærne. Da barna senere har spontandramatisering er samme jente i følge med Jesus gjennom Jeriko. Der spiller hun et barn som igjen krabber på knærne og holder sin forelder i hånda.

Videre observerer trosopplæreren at barna er veldig lekne og aktive. De har sittet i ro i omkring 15 minutter. Dette er relativt lenge med tanke på deres alder og at klokken er ca.14.30. Leken bærer etter hennes syn preg av en del uskyldig tøyse og tull. Det ser ut som om barna likevel er fornøyd med å få leke, og det er lett for trosopplæreren å samle de igjen for å gå videre i arbeidet med teksten.

5.2.5 Spontandramatisering i kirkerommet

Da barna igjen sitter i sirkel forteller trosopplæreren at ”nå skal vi gå inn i fortellingen”. Barna er ivrige og rollene blir fordelt etter første-mann-til-mølla prinsippet. Trosopplæreren framhever ikke rollene som Bartimeus og Jesus, men poengterer at det er godt at det er mange igjen som kan spille folk i Jeriko og pilegrimer. De siste 12 er ivrige etter å fordele seg mellom byboere og pilegrimer. Barna rekker raskt opp hånden når trosopplæreren spør.

Etter å ha fordelt rollene snakker hun med gruppen om plasseringen i kirkerommet. Dette har barna klare meninger om. ”Nå må dere tenke sammen med meg,” sier trosopplæreren til dem. Hun spør om jenta som spiller Bartimeus selv har et forslag. Hun smiler og rister på hodet. En av de andre jentene peker i retning av prekestolen. Trosopplæreren følger opp dette forslaget og dermed har Bartimeus fått en plassering i kirkerommet. Mens Bartimeus flytter seg småprater de andre barna seg imellom. Stolradene blir nevnt. Dette fanger trosopplæreren opp og spør videre etter ideen deres når det gjelder folkene i Jeriko. Jenta som sitter nærmest trosopplæreren forklarer at ”de er inni stolrekkene og at det liksom er husene”. De barna som skal spille byboere beveger seg ned i midtgangen og mellom stolradene. Til slutt foreslår trosopplæreren at Jesus og følget starter vandringen fra inngangspartiet. Alle barna har nå funnet sine plasser i kirkerommet.

Rommet er en rammefaktor i all undervisning og gir både muligheter og begrensninger.⁷⁰ Grinilund kirke har et lite og intimt kirkerom. Alteret står på en liten plating, det vil si en forhøyning. Foran stolradene er det i tillegg plassert et flygel, en prekestol, en døpefont og et

⁷⁰ Jf rommet som en *rammefaktor* i den religionsdidaktiske modell.

bønnebord. Det er ikke plass til å bruke ”fronten” i rommet som scene. Å bruke midtgangen er derfor naturlig med disse rammene. Barna finner ut av dette allerede i første samling. Samtidig er hele kirkerommet lite nok til at menigheten vil få med seg det som skjer ved inngangen, i midtgangen og foran.

At alle samlingene foregår i kirkerommet gjør at mulighetene kan utnyttes bedre. Barnegruppen og trosopplæreren arbeider med tanke på å integrere det liturgiske drama i selve gudstjenesten. Valgene som blir tatt når det gjelder bruk av rommet, skaper en dynamisk framstilling fordi aktørene faktisk beveger seg fra sted til sted i rommet gjennom dramatiseringen.

Trosopplæreren forklarer ikke noe om spontandramatisering selv om arbeidsformen er ukjent for barna. Men når de begynner å plassere seg i rommet observerer hun en del kaos og støy. Trosopplæreren gir barnegruppen flere konkrete ideer og motiver som de kan improvisere og spontandramatisere ut fra. Ett eksempel på dette er folkene i Jeriko som er mest i ro på et sted i rommet. De må finne noe å gjøre, en fysisk aktivitet, og noe å snakke om. Derfor ser trosopplæreren behov for at de skal vite hvem de er, hva de gjør og hvordan de gjør det. Barna uttrykker glede over å finne et hverdagslig tema og bruker det i dramatiseringen. To av jentene vasker tøy og de andre er ivrige i en samtale. Trosopplæreren opplever at å gi barna frihet til å velge et tema fra deres egen erfaringsbakgrunn gjør dramatiseringen både livsnær og spontan. Gutten som spiller Jesus får i oppgave å fortelle til følget hva som skjedde i påsken og trosopplæreren utfordrer ham til å ”snakke løs”. Videre ber trosopplæreren hver enkelt i Jesu følge å bestemme alder på sin karakter og hvordan hun/han beveger seg. Dette utforsker så barna litt før de velger et ganglag. Denne korte utforskingen av bevegelsesmuligheter resulterer i at følget blir en variert samling med mennesker og hun erfarer at det ”lever”.

Spontandramatiseringen starter samtidig på to steder i rommet; i midtgangen og ved inngangspartiet. Bartimeus sitter rolig foran prekestolen. Tempoet er ganske høyt og barna beveger seg raskt fra scene til scene. Det ser ut som om barna er fortrolig med gangen i det hele. Menneskene i byen prater og vasker tøy. Følget rundt Jesus improviserer fram møtet mellom Jesus og Bartimeus. En i følget roper til Bartimeus at han skal være stille. I møtet mellom de to observerer trosopplæreren mye konfliktmateriale som kommer til uttrykk gjennom kroppsspråk og spontane replikker. Enkelte av barna snakker med en stemme som ikke er deres personlige. Trosopplæreren opplever at dette gir et noe barnslig preg til

karakteren. Utfordringen i dramaarbeid er å skape en troverdig kontakt med og innlevelse i karakteren og fortellingen.

I møtet mellom Bartimeus og Jesus bruker barna delvis replikkene slik de står i bibelteksten. Jenta som spiller Bartimeus har en svak stemme. Når hun roper på Jesus er det ingen som hører henne. Trosopplæreren setter seg ved siden av henne og spør om hun tror Jesus har hørt henne. Siden jenta skjønner at ropet ikke har nådd fram, ber trosopplæreren henne rope enda høyere. Dette gjentar seg enda en gang. Tredje gang roper jenta og trosopplærer sammen. Da stanser Jesus og lytter. I denne siste scenen veksler trosopplæreren mellom å være med i dramatiseringen og å observere spillet. Videre instruerer trosopplæreren gruppen slik at to av jentene fører Bartimeus fram til Jesus. Jenta som spiller Bartimeus husker ikke hva hun skal be Jesus om. Trosopplæreren prøver derfor å finne en replikk som virker naturlig for henne. ”Jesus, la meg få se igjen!” blir jenta fornøyd med. Gutten som spiller Jesus husker replikkene fra bibelteksten utenat og bruker disse ordrett. I møtet mellom Jesus og Bartimeus blir det helt stille i rommet. Alle folkene i byen og følget til Jesus snur seg mot de to. Trosopplæreren hjelper Bartimeus underveis i dialogen. Jesus, Bartimeus og resten av følget vandrer deretter nedover midtgangen og ut døra. Slik avsluttes første samling.

5.2.6 Trosopplæreren videre forberedelse

Hennes egen arbeidsprosess som trosopplærer foregår også mellom samlingene med barna. Umiddelbart etter første samling tar trosopplæreren noen raske notater av hva hun synes fungerer og hva som bør ha fokus framover. Hun ønsker å forsterke tre elementer i det videre arbeidet med drama; Bartimeus rop, avstanden mellom Bartimeus og Jesus og gleden over helbredelsen.

I forberedelsesfasen jobber trosopplæreren derfor med å finne flere uttrykk til Bartimeus rop. Hun velger å bruke dublisering for å løfte fram Bartimeus tanker når han hører at Jesus og følget går forbi ham. I tillegg planlegger trosopplæreren å legge inn Kyrieropet fra gudstjenesten som sang. Ropet til Bartimeus vil bli sterkt og tydelig når både Bartimeus og de som dubliserer synger Kyrie.

For å forsterke avstanden mellom Bartimeus og Jesus planlegger trosopplæreren å la noen i følget danne et talekor. Talekoret skal skjenne og hysje på Bartimeus slik at aggresjon og motstand få et tydelig uttrykk. I tillegg til fysisk avstand blir barrieren mellom de to hovedpersonene enda tydeligere når følget skjenner på Bartimeus for at han bryr Jesus.

Trosopplæreren ønsker å fokusere på denne motstanden for å øke konflikten og bygge opp mot høydepunktet i vers 40.

Gleden over helbredelsen får ikke fokus i den første spontandramatiseringen. Trosopplæreren ønsker å forsterke underet som skjedde og lovprisningen i etterkant. Plutselig faller det henne inn å la barna synge. Lovprisning ligger innbakt i gudstjenestens liturgi og hun finner at Gloria slik det synges etter Kyrie vil passe fint. Slik legges både Kyrie og Gloria inn i det liturgiske drama. Trosopplæreren har lest på menighetens hjemmesider at koret har ”en sentral rolle i menighetens familiegudstjenester”.⁷¹ Denne kunnskapen om barnas forutsetninger kommer nå til nytte.⁷² Trosopplæreren bruker kjennskap til deres sangerfaring og gudstjenesteerfaring i sin forberedelse.

5.2.7 Arbeid med ulike dramateknikker og sang

Barna sitter igjen i sirkel med et tent lys og trosopplæreren sitter blant dem. De begynner samlingen med å fordele praktiske oppgaver til gudstjenesten; bære prosesjonskors, tenne lys, lese samlingsbønn, bibeltekster og bønnelapper. Siden det er gått en uke siden forrige samling forteller trosopplæreren fortellingen om Bartimeus to ganger.

Først forklarer trosopplæreren barna at hun ønsker å bygge opp avstanden mellom Bartimeus og følget til Jesus med et talekor. Hun ønsker å få fram at byboerne opplever Bartimeus som både utstøtt og plagsom. Trosopplæreren lar det skinne igjennom at det er sterke følelser i konfrontasjonen. Etter å ha formulert noen egne forslag, ber hun barna om å finne replikker som uttrykker at det er upassende at Bartimeus roper på Jesus. De har mange forslag og blant dem er ”Vær stille! Jesus er opptatt.” og ”Du bråker så mye. Vær stille!” Til sammen blir det seks variasjoner. Barna øver på styrke og tempo slik at talekoret blir en enhet med kraft. Selv om bare 6 av de 14 barna jobber med dette, har de andre oppmerksomheten vendt mot dem som jobber. Dette arbeidet barnegruppen og trosopplæreren med sittende på gulvet. Barna uttrykker undring og kommenterer at replikkene blir som deres dagligtale. ”Ja, men, da blir det jo sånn ungdomsspråk, jo” sier en av jentene med overraskelse i stemmen. Trosopplæreren er rask da hun svarer henne: ”Ja, men det er jo det som er poenget.” Og de fortsetter i arbeidet med talekoret. Jentas kommentar treffer kjernen i aktualisering som er hensikten med arbeidet med talekoret.

⁷¹Grinilund menighet, <http://grinilund-menighet.no/index.jsp?page=12089>

⁷²Jf *elev* som et av elementene i den religionsdidaktiske modellen.

Deretter øver barna inn Kyrie. Den melodien trosopplæreren har valgt kjenner de ikke, men de er raske til å fange den opp. Barna synger gjennom verset 3-4 ganger. Trosopplæreren forklarer hvilken sammenheng den har til teksten og til Bartimeus rop til Jesus.

Så forteller trosopplæreren hvor hun ønsker å plassere Gloria. Da begynner et par av jentene spontant å synge en melodi. Resten av koret faller inn og de synger med mye volum. Trosopplæreren blir sittende og lytte. Det er ikke den melodien hun har planlagt, men hun hører at denne kan de godt. Trosopplæreren ber dem synge sangen 2-3 ganger slik at alle kan bli trygge på den. For trosopplæreren er det et enkelt valg å legge bort sin egen plan og ta barnas melodi inn i det liturgiske drama.

Rollebesetningen er siste del av forberedelsen før dramatiseringen. Trosopplæreren har tenkt å be jenta som skal spille Bartimeus begynne å synge Gloria. Da hun ser etter henne i flokken oppdager hun at jenta ikke er til stede. Jenta som spilte Bartimeus forrige uke kommer altså ikke til andre samling. Men det er lett å sette inn ”vikar”. Noen av de andre barna forteller at de ikke kan komme på gudstjenesten. Derfor er det nødvendig å skifte noe på rollene. Dette foregår også uten problemer.

5.2.8 Dramatisering

Trosopplæreren velger å kalle denne økten dramatisering og ikke spontandramatisering. Nå er arbeidet kommet lenger og barna har forberedt mer av innholdet og formuttrykkene. Barna finner plassene sine på tre steder i rommet; ved inngangspartiet, i stolradene/langs midtgangen og ved prekestolen. Koret arbeider seg gjennom dramatiseringen scene for scene. Trosopplæreren instruerer noen av folkene i Jeriko til å følge Jesus og de andre pilegrimene når de kommer forbi (stolradene). Tre andre blir bedt om å stille seg opp bak Bartimeus. Følget rundt Jesus beveger seg framover mot alteret og rundt i koret. Så ber trosopplæreren Jesus og følget hans stå i frys mens de andre arbeider med dubliseringen.⁷³ Denne dramateknikken har de ikke øvd på i forkant. Hun utfordrer de tre bak Bartimeus til å formulere tankene som går gjennom hodet hans. Etter litt fundering og utprøving bestemmer barna seg for disse replikkene: ”De bryr seg ikke om meg”, ”De tenker ikke på at jeg har det vondt” og ”De går bare rett forbi meg”. Etter noen gjennomganger gjør de det ”ordentlig” slik at hele gruppen kan gå videre i dramatiseringen. Jesu følge vender seg så mot Bartimeus og irttesetter ham med styrke og aggresjon. For at barna skal få talekoret under huden repeteres

⁷³ Å stå i frys innebærer at de blir stående helt i ro som en statue. Dette er med på å gi fokus til de som jobber et annet sted i rommet.

det et par ganger. Deretter synger Bartimeus og de tre bak ham Kyrie med økende intensitet (crescendo). To av jentene fører den blinde bort til Jesus. Og det blir et fint møte mellom de to. Etter helbredelsen starter Bartimeus å synge Gloria og de andre i koret faller inn i sangen samtidig som de vender seg mot alteret. Lovprisningen repeterer de to ganger.

I denne dramatiseringen beveger barna seg hele tiden mellom øvelse/forberedelse og fiksjon. I begynnelsen av samlingen lar trosopplæreren barna være med og påvirke valg. Hun observerer mye prat om de ulike rollene, hvem som kommer på søndag og hva den enkelte skal si og gjøre. Arbeidet på gulvet oppleves av trosopplæreren som lett kaotisk. Barnas mangel på dramaerfaring er en av elevforutsetningene.⁷⁴ Da hun etter hvert ber om mer oppmerksomhet og konsentrasjon i arbeidet erfarer trosopplæreren at barna blir roligere og mer fokusert. Hun styrer tydeligere det videre arbeidet i samlingen.

5.2.9 Familiegudstjenesten

Søndag morgen møter 8-9 av barna opp 45-60 minutter før gudstjenesten. Det viser seg da at noen av barna ikke møter på grunn av skitur, dåpsselskap og andre aktiviteter. Dermed kan ikke være-blind-leken integreres i prosesjonen.

Barna har andre oppgaver i gudstjenesten i tillegg til det liturgiske drama. Barna bærer kors, nattverdelementer, blomster og lys inn i kirken. Noe av tiden før gudstjenesten går derfor med til slike forberedelser. Men deltakerne får også tid til å kjøre gjennom dramatiseringen to ganger med noen endringer i rollene.

Arbeidsprosessen blir ikke avsluttet før kort tid før gudstjenesten til tross for at trosopplæreren ønsker å holde fokus på overgangene og flyten i den siste forberedelsestiden. Under gjennomgangene endrer barna og trosopplæreren noe på plasseringen i rommet. Prekestolen der Bartimeus skal sitte er flyttet på grunn av korpaller. Nå står derimot døpefonten på samme sted, og Bartimeus blir derfor sittende på gulvet i forkant av denne. Trosopplæreren vil sikre seg at menigheten kan se Bartimeus og bruker litt tid for å finne en gunstig plassering.

Jenta som spiller Bartimeus spør etter en kurv for å vise at hun tigger. Trosopplæreren holder fast på at den eneste rekvisitten er det tørkleet Bartimeus har foran øynene. De to har en kort samtale hvor jenta peker på at bønnekurven kan brukes. Trosopplæreren lytter til hennes refleksjoner, men åpner ikke for nye rekvisitter.

⁷⁴ Jf *elev* som et av elementene i den religionsdidaktiske modellen.

Videre påpeker barna en logisk brist; Bartimeus må ha ropt på Jesus i forkant av talekoret og alle "hysjene". De er klarsynte til å oppdage og påpeke dette ca.10.45. Barna er slik nærværende og konsentrerte midt i den hektiske tiden før gudstjenesten tar til.

Barna framfører det liturgiske drama i den delen av gudstjenesten som heter *Preken og drama* i programmet. Trosopplæreren introduserer det hele og ber menigheten vende seg mot inngangspartiet siden handlingen starter der. Det er viktig å få menigheten til å vende fokus mot barna og det som skjer rundt dem. Under hele framføringen er det svært stille i kirkerommet. Trosopplæreren erfarer dette som en ekte konsentrasjon og oppmerksomhet mot det barna viser.

Barna gjør det som er planlagt og øvd inn. Gutten som spiller Jesus sier derimot nesten ingen ting når han og følget beveger seg raskt gjennom Jeriko. Det er et relativt stille følge. Dette preger også resten av framføringen. I tillegg observerer trosopplæreren at noen av barna er litt forsiktige og ufrie i sine bevegelser. Den friheten de har til å improvisere kommer ikke i stor grad fram i gudstjenesten. Følget til Jesus viser med sitt kroppsspråk en tydelig avstand til Bartimeus og hans rop om hjelp. Disse barna plasserer seg inntil bønnebordet og blir opptatt med dette. De beveger de seg dermed nesten ut av fiksjonen. Samtidig demonstrerer de virkelig en avvisning av Bartimeus. Møtet mellom Jesus og Bartimeus er enkelt, direkte og nært. Da jenta som spiller Bartimeus får av seg tørkleet smiler hun og ler litt. Trosopplæreren erfarer dette som et ekte møte. Sangene fungerer som en godt integrert del i resten av dramatiseringen.

Etter at menigheten har erfart det liturgiske drama holder trosopplæreren preken. I forberedelsen er det barna hun skriver til. Hovedpoenget i prekenen er at alle kan være bunn ærlige i sin samtale med og bønn til Jesus. Jesus ønsker å høre alles rop slik som han hørte på Bartimeus. Underveis i prekenen nevner trosopplæreren et par ganger "som vi nå har fått oppleve i dramatiseringen". For å observere barna underveis ber trosopplæreren sin veileder om å sitte på første rad. Dette er kateketen i menigheten.

De ansatte i menigheten og trosopplæreren evaluerer gudstjenesten og det liturgiske drama i etterkant. Veilederen forteller at det så ut som barna stort sett fulgte godt med. De siste par minuttene av prekenen derimot merket veilederen at de falt av. Presten har også noe han vil dele. "Nå skjønner jeg hva vi driver med i gudstjenesten," sier han.

I dette kapitlet har vi fått beskrevet hele undervisnings- og læringsprosessen med barnekoret i Grinilund menighet. Vi skal i drøftingen belyse hvilket læringspotensial som kan ligge i bruken av liturgisk drama med barn i trosopplæringen, og se at en del premisser må ligge til grunn for at liturgisk drama med barn kan bidra til læring for hele menigheten.

KAPITTEL 6 DRØFTING

Vi har sett hvordan liturgisk drama ble brukt i et konkret undervisnings- og læringsarbeid med barn i alderen 7-10 år i Grinilund menighet. Vi skal i dette kapitlet se på hvilket læringspotensial som kan ligge i bruken av liturgisk drama med barn i trosopplæringen. Den konkrete mikrostudien blir anvendt som eksempel.

6.1 Prosess og produkt i liturgisk drama

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte følgende problemstilling: *Hvordan kan en trosopplærer ivareta at arbeidsprosessen i liturgisk drama får mer vekt i forhold til produktet?*

6.1.1 "Men Jesus var ikke jøde!"

Og da trosopplæreren forteller at Jesus var på veg til Jerusalem for å feire påske, protesterer gutten i koret. "Påskan, den var jo ikke den gangen. Jesus hadde ikke dødd da," konstaterer han. Han stiller ikke et spørsmål. I stemmen hans ligger en mild men bestemt protest mot det han har hørt. De andre barna er vendt mot ham og følger med i dialogen mellom gutten og trosopplæreren. Disse to har hele tiden øyekontakt mens de snakker sammen. Gutten fortsetter og argumenterer for at Jesus ikke er jøde: "Han må være kristen. Fordi hvis han var jøde, måtte han tro at han selv var en profet. Og han sier jo at han selv er Guds sønn. Da kan han ikke være jøde." Mens han sier dette gestikulerer han med den ene armen og snakker med engasjement i stemmen. I løpet av den 1 minutt lange dialogen sier gutten "han må være kristen" 3 ganger. Trosopplæreren bruker noe tid for å klargjøre at Jesus feiret den jødiske påsken som er annerledes enn den kristne påsken. Og samtidig holder hun fram at Jesus var grunnleggeren av kristendommen. Denne doble "identiteten" blir tydeliggjort i dialogen mellom gutten og trosopplæreren. (5.2.3)

I samtalen om teksten oppstår en dialog mellom gutten og trosopplæreren. Denne dialogen tar ca 1 minutt. Utgangspunktet er guttens protest mot at Jesus var på vei til den jødiske påskehøytiden. Det ligger en utfordring i hans protest. Jeg tolker guttens engasjement som et uttrykk for og et ønske om å forstå flere sammenhenger. Det ser ut som han jobber med å skape forbindelseslinjer mellom sin egen kunnskap og ny kunnskap. Ved å gi rom for denne konstruksjonen viser trosopplæreren at hun verdsetter etablering av ny kunnskap. Dette undervisnings- og læringsarbeidet har ikke som siktemål å "svelge" ny fagkunnskap. Barna blir gjennom dette eksemplet oppmuntret til å gi uttrykk for sine refleksjoner i en felles prosess. Å åpne opp for en slik samtale i plenum kan også være nyttig for de andre i gruppen. Det gir mening i å forstå at hele gruppen har utbytte av dialogen på bakgrunn av Norma Cook

Everists teori om menigheten som et sted for livslang læring i fellesskap.⁷⁵ Barnekoret utgjør fellesskapet som sammen lærer noe nytt fra bibelfortellingen om Bartimeus. Læring skjer mellom de enkelte barna innad i gruppen, slik som gjennom dialogen om hvorvidt Jesus var jøde eller kristen.

På den andre siden er det mulig å vurdere dette utspillet som kun relevant for gutten selv. Denne avveining vil en trosopplærer foreta fortløpende i arbeidet. Her mener jeg trosopplæreren viser at hun arbeider innenfor en kritisk dialektisk tradisjon. Innenfor en slik kunnskapstradisjon vil trosopplæreren legge til rette for at barna ”er i kunnskapen som et ekte og handlende subjekt i forhold til kunnskapens objektive innhold”.⁷⁶ Det er noe gjensidig og dynamisk i dette forholdet mellom barnet og kunnskapen. I tillegg blir barnets egen erfaring med stoffet ivaretatt i en slik arbeidsprosess. Erfaringen kan gi seg uttrykk i samtale og refleksjon slik eksemplet viser. Men i dramafaget er det også i det dramatiske spillet erfaringer kommer til uttrykk og finner en form.

Å gi et barn oppmerksomhet i 1 minutt kan gå på bekostning av kontakten med gruppen som helhet. Barnas alder tatt i betraktning kan styrke dette motargumentet. Tålmodighet og konsentrasjon hos barn i alderen 7-10 år på ettermiddagen er også faktorer som trosopplæreren vil ta høyde for i sin kontinuerlige vurdering. Samtidig viser trosopplæreren nettopp at hun ønsker å få med alle, inkludert gutten som protesterer. Og her veier hensynet til gutten mer enn faren for å miste gruppens oppmerksomhet. Prosessen blir ivaretatt av trosopplæreren ved at hun fanger opp protesten. Dette kan sees som hun tolker den som en viktig del av undervisnings- og læringsprosessen.

Et av elementene i den didaktiske relasjonsmodell, *mål og evaluering*, ser jeg som relevant å trekke inn i denne sammenheng.⁷⁷ I skolens læreplan, *Kunnskapsløftet*,⁷⁸ har hvert fag kompetansemål etter 4., 7. og 10. trinn. Disse formelle kravene skaper betingelser for undervisningen i klasserommet. I rammen av trosopplæring kan trosopplæreren ha større mulighet for å gi tid til slike samtaler. Et tilsvarende spørsmål i en RLE-time vil læreren kanskje avfeie med en kort kommentar på grunn av tidspress. Alternativt vil en lærer muligens ta det opp på tomannshånd etter timen. Når faget drama flyttes fra skolen til kirken,

⁷⁵ Everist, 2002:44.

⁷⁶ Sæbø, 1998:394.

⁷⁷ Afdal, Haakedal, Leganger-Krogstad, 2001:37-38.

⁷⁸ <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=707207&visning=5>

gir det samtidig andre rammebetingelser for undervisning og læring. Konteksten skaper i større grad muligheter for å ivareta barnas innspill og la det bli en del av arbeidsprosessen.

Videre tolker jeg også trosopplæreren valg som uttrykk for en grunnholdning i møte med barns spørsmål. Gutten blir møtt med respekt og seriøsitet. Hun uttrykker ved sin imøtekommenhet at dette er et interessant spørsmål. Hans protest blir tolket positivt i den forstand at det er noe interessant å jobbe med. Dette er i tråd med en kritisk dialektisk kunnskapstradisjon.

Protest i et undervisnings- og læringsarbeid kan nok fra trosopplæreren synspunkt oppfattes som kritikk. I et senere eksempel fra mikrostudien mener jeg at dette viser seg. ””Ja, men, da blir det jo sånn ungdomsspråk, jo” sier en av jentene med overraskelse i stemmen. Trosopplæreren er rask da hun svarer henne: ”Ja, men det er jo det som er poenget.” Og de fortsetter i arbeidet med talekoret.”⁷⁹ Denne sekvensen er hentet fra den andre samlingen. Her gir trosopplæreren ingen åpning for samtale omkring jentas utspill. Det er ingen overdrivelse å si at kommentaren er svært interessant. I forkant har hele barnekoret vært konsentrert i arbeidet om å finne replikker som uttrykker hvor upassende det er at Bartimeus roper på Jesus. Jeg tolker trosopplæreren slik at hun opplever jentas kommentar som upassende og kritisk. Det prosessuelle i arbeidet får mindre betydning i denne delen av materialet.

I tillegg går barnegruppen glipp av en begrunnelse for det rent håndverksmessige ved faget drama. I følge Ross bør en pedagog vektlegge arbeidet med de dramafaglige teknikkene for å finne en/flere form/former på den kreative impulsen.⁸⁰ Dette håndverket må oppøves som en del av den kreative prosessen. Det er opplagt at dette skjer i praktisk utprøving av for eksempel talekor slik koret i studien gjør. I tillegg er det også mulig for trosopplæreren å skape en bevissthet omkring den teknikken de prøver ut. ”Håndverkets og teknikkens betydning hos Ross ligger i at den skaffer barna kontroll over mediene, - en kontroll som sikrer en forbindelse mellom den ekspressive impuls og mediene.”⁸¹ Jenta kommenterer med overraskelse i stemmen. Jeg tolker dette som at jenta har gjort en oppdagelse, og hun setter ord på denne opplevelsen. Det nysgjerrige og utforskende i kommentaren blir ikke fulgt opp av trosopplæreren, og ut fra dette materialet blir prosessen lukket.

⁷⁹ Kap 5.2.7 Arbeid med ulike dramateknikker og sang.

⁸⁰ Kap. 4.1.1 Estetisk læringsteori.

⁸¹ Braanaas, 1999:233.

Undervisnings- og læringsprosessen i mikrostudien ligger for øvrig nær opp til det Braanaas kaller ubunden drama.⁸² Det ubundne drama gir rom for barnas refleksjoner omkring stoffet. Refleksjonene kommer gjerne underveis i arbeidet og arbeidsprosessen skal sikre ”barnas eget uttrykk og deltakelse”.⁸³ Ubunden drama er en form som støtter ivaretagelsen av prosessen, men jeg mener denne delen av materialet ikke i tilstrekkelig grad viser at prosessen blir vektlagt.

Det er videre interessant å sammenligne de to eksemplene. Kjønn kan være et perspektiv. I det første tilfelle er det en gutt som tar ordet, mens det i eksempel nummer to er en jente. I kirken er det en lang tradisjon for at menn kler roller som uttrykker seg muntlig, samler oppmerksomhet og blir lyttet til. Det er ikke usannsynlig at det er slike føringer som også ligger til grunn for at gutten i barnekoret setter i gang en samtale som varer i 1 minutt, mens jentas kommentar blir møtt med et svar som parkerer videre dialog. Harriet Bjerrum Nielsen og Monica Rudberg hevder at det er en kjønnsmessig arbeidsdeling i klasseoffentligheten.⁸⁴ Deres forskning kan også kaste lys over samtalen i mikrostudien fordi barnekoret og trosopplærers rolle i noen grad samsvarer med rollene til elevene og læreren i et klasserom.

Flere undersøkelser viser at det er kjønnes egen atferd som er forskjellig, men at lærers respons forsterker denne ulikheten gjennom forskjellsbehandling. Guttene svarer ofte med lengre innlegg som utvikler seg til dialog med læreren. Det viser seg at jenter derimot gir kortere svar og får mindre oppmerksomhet fra læreren. Kvaliteten på kontakten blir også ulik i guttenes favør. Jenta i mikrostudien bryter et mønster ved på eget initiativ å kommentere arbeidet de nettopp har gjort. Trosopplæreren på sin side holder fast på den kjønnsbestemte responsen når hun gir jenta et kort svar uten å åpne for en utdypende samtale. Denne delen av materialet viser at prosessen får mindre betydning.

6.1.2 Lek i kirkerommet

I analysekapittelet beskrives hvordan være-blind-leken fører barna i fysisk kontakt med kirkerommet. Leken følger rett etter samtalen om bibelteksten og er starten på barnekorets arbeid ’på gulvet’.

⁸² Braanaas, 1999:23-34. Winifred Ward (1884-1975) representerer en arbeidsmåte innenfor moderne dramapedagogikk som kalles creative dramatics. Kjernen i creative dramatics er improvisert spill over litterære tekster. Denne formen for drama kaller Ward ubunden drama.

⁸³ Braanaas, 1999:29

⁸⁴ Nielsen og Rudberg, 1989, *Historien om jenter og gutter. Kjønnssosialisering i et utviklingspsykologisk perspektiv*, Oslo: Universitetsforlaget AS, s.155.

De får en kort instruksjon om å vandre på egenhånd rundt i kirkerommet, og trosopplæreren instruerer med vekt på at "den blinde" skal få en trygg opplevelse. Etter en stund gir hun dem beskjed om å bytte roller. Barna er entusiastiske i leken; de prater og er frie i bevegelsene. De går mellom stolradene, tar på ulike gjenstander i rommet, sitter på stolene og går opp på prekestolen.(5.2.4)

Trosopplæreren gir flere begrunnelser for hvorfor hun velger denne leken som en del av undervisnings- og læringsprosessen. For det første er det en del av grunnlagstreningen i dramafaget hvor både sanser, kropp, stemme, konsentrasjon og samhandling øves. I tillegg varmes også motet opp – motet til å være med i dramaarbeidet. Den andre begrunnelsen hennes er at temaet *blindhet* i leken har en parallell til bibelfortellingen om Bartimeus. Og jeg vil hevde at dette er en klar tematisk sammenheng. Slik kommer barna tidlig i prosessen i kontakt med dette handikappet. Med andre ord leker de seg inn i et av problemene i teksten. I oppbygningen av en dramaøkt vil pedagogen velge øvelser i forhold til et bestemt tema.⁸⁵ Denne helhetstenkningen gjør det mulig å belyse samme tema fra ulike vinkler. Allerede oppvarmingen gir bidrag til innhold og tema i bibelfortellingen.

En tredje begrunnelse trosopplæreren gir, er at barna i leken gjør seg egne erfaringer av å være blind. En erfaring av å bli ledet av et annet menneske rundt i et rom hvor de selv ikke ser. Ut fra materialet og analysen mener jeg det er vanskelig å tolke hvorvidt dette skjer. Trosopplæreren observerer under leken at barna er engasjerte, men at leken også er preget av "en del uskyldig tull og tøys"⁸⁶. Hun setter dette i sammenheng med tidspunktet på dagen og at barnas konsentrasjon er lav. Hennes beskrivelse skaper et inntrykk av at barna ikke arbeider seriøst med opplevelsen av å bli ledet i blinde. På den andre siden kan det være at denne opplevelsen oppstår i korte glimt og så forsvinner. Latter og lek har flere nyanser. Latter kan være uttrykk for en distansering. Men latter kan også oppstå når man oppdager noe nytt og blir begeistret. I lek er latter ofte en ingrediens. Jeg synes derfor det er problematisk å tolke dette materialet entydig i forhold til problemstillingen om å ivareta prosessen.

Leken setter i gang en prosess hvor barna aktivt forholder seg til gjenstander, avstander, høydeforskjell og underlag i kirkerommet. I leken får barna kjenne på romfølelsen og utforske rommet for å bli trygge. Kirkerommet i Grinilund gir både muligheter og begrensninger slik det kommer fram i beskrivelsen fra analysekapittelet. "Grinilund kirke har et lite og intimt kirkerom. Alteret står på en liten platting, det vil si en forhøyning. Foran stolradene er det i

⁸⁵ Vethal m.fl,2001:136-137.

⁸⁶ Kapittel 5.2.4 Være-blind-leken.

tillegg plassert et flygel, en prekestol, en døpefont og et bønnebord. Det er ikke plass til å bruke ”fronten” i rommet som scene.”⁸⁷

Å flytte dramafaget fra skolen til kirken gir nye forutsetninger for arbeidsprosessen. I langt de fleste forestillinger i dramafaget benytter man en scene som er plassert i den ene enden av rommet eller salen. Kirkerommet er av mange forbundet med tradisjoner og ritualer, høytid og hellighet. Å gi tid for prosessen med å bli kjent med rommet i bevegelse, vil slik jeg ser det forankre det liturgiske dramaet i det aktuelle kirkerommet. Vi må åpne for at barna i mikrostudien ikke nødvendigvis har en bevisst kunnskap om symbolikken i rommet. Det som umiddelbart kan sies er at trosopplæreren tidlig gir barna mulighet for å interagere med rommet gjennom lek. Slik mener jeg hun gir arbeidsprosessen i forhold til rommet stor betydning.

Det gir også mening i å forstå denne delen av arbeidsprosessen i lys av teorien til Merleau-Ponty.⁸⁸ Hans tese i *Kroppens fenomenologi* er at vår kropp alltid er rettet mot noe i omgivelsene. Denne væren-i-verden gir oss erfaringer gjennom sansene. Erfaringene former igjen vår forståelse av omgivelsene og situasjonen. I følge Merleau-Ponty befinner våre erfaringer seg på et prerefleksivt plan, men gir gjerne opphav til senere refleksjon og beskrivelse. Jeg vil trekke en linje fra hans teori til leken i mikrostudien. Barnas lek og *væren-i-kirkerommet* gir dem erfaringer av seg selv, rommet og de andre. Sansene er aktive og persiperende. Disse erfaringene tar de i neste omgang med seg inn i samtalen omkring fordeling av roller og plassering i kirkerommet. I denne samtalen deler de sine refleksjoner på bakgrunn av de erfaringene de har gjort seg med rommet. Dette kommer fram i beskrivelsen nedenfor.

Etter å ha fordelt rollene snakker hun med gruppen om plasseringen i kirkerommet. Dette har barna klare meninger om. 'Stolradene' blir nevnt. Dette fanger trosopplæreren opp og spør videre etter ideen deres når det gjelder folkene i Jeriko. Jenta som sitter nærmest trosopplæreren forklarer at ”de er inni stolrekkene og at det liksom er husene”. (5.2.5)

Leken kan slik tolkes som en aktiv erfaring med rommet. Dette erfaringsgrunnlaget bidrar senere til å plassere og strukturere spontandramatiseringen i kirkerommet. Jeg vil hevde at materialet gir et godt grunnlag for å tolke leken som et bidrag til å ivareta prosessen i det liturgiske drama. Dette til tross for at noe av materialet er problematisk å forstå entydig.

⁸⁷ Kap 5.2.8 Dramatisering.

⁸⁸ Se kap. 4.1.1 Estetisk læringsteori.

6.1.3 På hvilken melodi skal Gloria synges?

Når trosopplæreren forteller hvor hun ønsker å plassere Gloria begynner et par av jentene spontant å synge en melodi. Resten av koret faller inn og de synger med mye volum. Trosopplæreren blir sittende og lytte. Det er ikke den melodien hun har planlagt, men hun hører at de kan denne godt. Trosopplæreren ber dem synge sangen 2-3 ganger slik at alle kan bli trygge på den.(5.2.6)

Denne situasjonen finner sted på den andre samlingen. Trosopplæreren har forberedt en melodi og vil bruke sang for å forsterke gleden over at Bartimeus blir helbredet. Når barnekoret stemmer i Gloria slik de kan det, stiller de implisitt trosopplæreren på valg. Hun må ta stilling til hvilken melodi som skal integreres i det liturgiske drama - den hun selv har valgt eller den barna kommer med.

Som pedagog har trosopplæreren selvsagt forberedt arbeidsøkten ved å finne en melodi hun tror barna kan like. Å bruke barnas sangkompetanse er velvalgt. Det innebærer at hun beveger seg over på deres banehalvdel og anerkjenner deres forutsetninger. Menighetens hjemmesider forteller at barnekoret også spiller en viktig rolle i familiegudstjenestene.⁸⁹

Når barna viser at de har en melodi de kjenner godt, velger trosopplæreren å følge dem. Jeg tolker trosopplæreren slik at hun tar deres kompetanse på alvor. Ved ikke å overkjøre deres forslag legger hun til rette for en åpen arbeidsprosess. Med andre ord justerer hun innholdet i arbeidet i samspill med barnekoret. Denne situasjonen illustrerer i hvilken grad barna selv får delta i og styre prosessen. Jeg vil hevde at barna i dette undervisnings- og læringsarbeidet i stor grad får være med og forme prosessen.

Å velge en slik arbeidsform innebærer en vilje til å ta imot det uforutsigbare. Og denne fasen av den kreative prosessen er naturlig nok preget av utforskning og utprøving av form.⁹⁰ Arbeid med kropp og stemme, for eksempel sang, er slik et element som har sin plass i fase to i følge Ross teori.⁹¹ Å la barna være med i prosessen med ideer og forslag handler også om å få et bredt tilfang av uttrykk. En mer kritisk utvelgelse av teknikker og elementer, kommer i fase tre når arbeidet med å legge en fast regi på det liturgiske drama tar til.

Valget av melodi på Gloria er i mine øyne et uttrykk for at dette undervisnings- og læringsarbeidet ivaretar og integrerer barnas ideer i prosessen. Et annet eksempel fra materialet peker i en noe annen retning. Mot slutten av spontandramatiseringen i den første

⁸⁹ Jf elevforutsetninger i den didaktiske relasjonsmodell, kap.5.2.1 Barnekoret i Grinilund menighet.

⁹⁰ Braanaas, 1999:235.

⁹¹ Kap. 4.1.1 Estetisk læringsteori

arbeidsøkta, beveger trosopplæreren seg inn i fiksjonen både som sufflør og regissør. Hun tar ikke en egen rollefigur, men gir barna innspill om agering og tale.

Jenta som spiller Bartimeus har en svak stemme. Når hun roper på Jesus er det ingen som hører henne. Trosopplæreren setter seg ved siden av henne og spør om hun tror Jesus har hørt henne. Siden jenta skjønner at ropet ikke har nådd fram, ber trosopplæreren henne rope enda høyere. Dette gjentar seg enda en gang. Tredje gang roper jenta og trosopplærer sammen. Da stanser Jesus og lytter. Trosopplæreren instruerer gruppen videre slik at to av jentene fører Bartimeus fram til Jesus. Jenta som spiller Bartimeus husker ikke hva hun skal be Jesus om. Trosopplæreren prøver å finne en replikk som virker naturlig for henne. "Jesus, la meg få se igjen!" blir jenta fornøyd med.(5.2.5)

Trosopplæreren veksler her mellom å være med i spontandramatiseringen og observere spillet. Som dramaturg står hun vekselvis utenfor fiksjonen og går inn i fiksjonen. Jeg tolker hennes aktive deltakelse som uttrykk for at hun ønsker at barna skal holde fokus og ikke miste energien i spillet. Ved å gå inn i fiksjonen påvirker trosopplæreren framdriften og strukturen på dramatiseringen. Newcastlekolen ved Dorothy Heathcote er en talskvinne for at læreren kan fungere som "en kyndig dramaturg" ved å avbryte improvisasjonen.⁹² Tatt i betraktning at det går mot slutten av dagen, er det naturlig at barnas konsentrasjon avtar. Med et slikt grep unngår derfor trosopplæreren at barnas oppmerksomhet og tilstedeværelse forsvinner helt. I tillegg er barnekoret en uøvd gruppe og svært unge med sine 7-10 år. Som ansvarlig for den dramatiske kunstproduksjonen bør trosopplæreren bidra til å drive det kreative arbeidet framover. Dette kan innebære å gå direkte inn i fiksjonen og gi ny inspirasjon til arbeidet.

Dersom trosopplæreren velger en mer tilbaketrukket rolle kan arbeidsprosessen med en så ung og uøvd gruppe bli for lite strukturert. I en gruppe med eldre barn skal en likevel ikke se bort fra at trosopplæreren velger en mer tilbaketrukket rolle. Barna får da mer ansvar for utviklingen i spillet og må gi hverandre korreksjoner og hjelp. Deres medvirkning i og eierforhold til prosessen kan på denne måten bli tydeligere for dem.

Barnas arbeid med teksten og de fysiske uttrykkene er en kollektiv prosess. Samtidig skal de framføre dette som et liturgisk drama på familiegudstjenesten. Dette kalles produktet. I alt dramaarbeid berører man problemstillingen hvorvidt vekten skal legges på prosessen eller produktet.⁹³ Jeg vil si at i rammen av trosopplæring er prosessen viktigere enn produktet. Som

⁹² Braanaas, 1999: 209. "Heathcote mener drama framfor alt skal brukes til fordypet læring." En av hennes metoder går derfor ut på å avbryte fiksjonen for å skape avstand til stoffet og mulighet for refleksjon.

⁹³ Sæbø, 1998:48.

vi har sett fra materialet ivaretar trosopplæreren arbeidsprosessen i det liturgiske drama gjennom kritisk dialektisk samtale, lek i kirkerommet og gjennom valget av melodi på Gloria.

6.2 Ustabil deltakelse

Forholdet mellom prosess og produkt tar oss videre inn i de konkrete rammene for det menighetspedagogiske arbeidet. Trosopplæringen skjer i barnas fritid, noe som ikke er helt uproblematisk for en arbeidsform med vekt på prosessen. I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte følgende problemstilling: *På hvilken måte utfordrer ustabil deltakelse i trosopplæringen det prosessuelle arbeidet i liturgisk drama?*

6.2.1 Kontinuitet i prosessen

Å lage et liturgisk drama foregår i en *kollektiv undervisnings- og læringsprosess*. I denne del av oppgaven vil jeg se på det i prosessbegrepet som handler om kontinuitet og sammenheng. Hver arbeidsøkt er derfor like viktig. Arbeid med form og innhold er et pågående arbeid som forutsetter aktiv tilstedeværelse fra deltakerne. Karin Brunvathne Bjerkestrand skriver om liturgisk drama som en kollektiv kunstproduksjonsprosess.⁹⁴ Hennes begrepsbruk gjenspeiler det kunstneriske og estetiske perspektivet på praksisen med liturgisk drama. Med min menighetspedagogiske plattform, gir det mening å forstå liturgisk drama som en kollektiv undervisnings- og læringsprosess. Det kollektive og prosessuelle blir ivaretatt av begge disse faglige perspektivene etter mitt syn.

I mikrostudien kommer det fram at den kontinuitet en slik prosess krever møter utfordringer. Beskrivelsen er hentet fra den andre samlingen med barnekoret: ”Noen av de andre barna forteller at de ikke kan komme på gudstjenesten. Derfor er det nødvendig å skifte noe på rollene. Dette foregår også uten problemer.”⁹⁵ På begge samlingene i uken kommer 14 barn. Men det er ikke de samme 14 som kommer disse to torsdagene. På søndagens gudstjeneste hvor de skal vise det liturgiske drama kommer bare 8-9 barn. Det trosopplæreren får høre den søndagen er at de andre barna er på skitur, i dåpsselskap eller på andre aktiviteter.

Dette eksemplet fra materialet mener jeg beskriver en premiss for å drive trosopplæring. Kirkens trosopplæring er en fritidsaktivitet basert på frivillig deltakelse. Dette kan skape ustabil deltakelse. Når ikke konteksten i seg selv legger opp til forpliktende deltakelse, kan andre aktiviteter lett prioriteres i stedet for. Dette er både utfordrende og krevende i et prosessuelt arbeid som liturgisk drama. Å flytte drama fra skolekontekst til liturgisk drama i

⁹⁴ Bjerkestrand, 1998:87.

⁹⁵ Kap 5.2.7 Arbeid med ulike dramateknikker og sang.

kirken gir det prosessuelle arbeidet andre rammer og vilkår. I motsetning til på skolen føres det ikke fravær i kirkens trosopplæring.⁹⁶ På skolen vil en lærer kunne forutsette at elevene med stor sannsynlighet kommer til undervisningen. Hun kan planlegge deltakelse og dermed få kontinuitet og progresjon i dramaundervisningen. I lys av dette ser jeg at ustabil deltakelse i trosopplæringen utfordrer kontinuiteten i det prosessuelle arbeidet i liturgisk drama.

Dette problemet kan sees fra en annen vinkel. I følge Sæbø er progresjon i drama problematisk fordi ”en her arbeider med skapende prosesser. Læring som tar utgangspunkt i utforskende metoder og som ønsker å sette i gang prosesser som kan gi elevene mulighet til å lære gjennom refleksjon over de ulike erfaringene de gjør, er det ikke alltid like lett å lage progresjon innenfor.”⁹⁷

Jeg er enig med Sæbø i hennes vurdering av progresjon i arbeid med estetiske læringsprosesser. Det vil nødvendigvis oppstå uforutsette elementer i en skapende og åpen prosess. Trosopplæreren vil ta høyde for og integrere dette i undervisnings- og læringsprosessen, slik det er tilfelle i mikrostudien. Framdriften eller progresjonen vil derfor ikke kunne tas for gitt ved starten av en slik prosess. Mikrostudien viser også at barnekorets utforsking av tekst og teknikker, samt deres refleksjoner gir innspill som trosopplæreren integrerer i arbeidet. Ut fra dette virker det som noe i selve undervisnings- og læringsprosessens egenart kan gjøre progresjon utfordrende, til tross for kontinuitet blant deltakerne.

I mikrostudien gir trosopplæreren denne beskrivelsen av utfordringen med rollebytte: ”Jenta som spilte Bartimeus forrige uke kommer altså ikke til andre samling. Men det er lett å sette inn ”vikar””.⁹⁸ Ustabil deltakelse kan slik mikrostudien viser føre til forandringer i rollebesetningen. På det praktiske plan skaper dette en uforutsigbarhet trosopplæreren må håndtere underveis. I den konkrete studien ser det ut som barna er positivt innstilt i forhold til å gjøre endringer. Samtidig er det min oppfatning at det enkelte barnet i mindre grad blir en del av den kontinuerlige prosessen ved fravær. Hun/han mister en vesentlig del av de erfaringene gruppen gjør seg. På et dypere plan kan ustabil deltakelse forringe den helhetlige prosessen, erfaringene gruppen gjør i fellesskap og de videreføringene dette gir. Nå har vi sett på hvordan ustabil deltakelse kan utfordre kontinuiteten i undervisnings- og læringsprosessen.

⁹⁶ Ett unntak her er konfirmasjonsundervisning. Og på søndagsskolen belønnes tilstedeværelse ofte med fisk eller stjerne i et kort. På denne måten oppmuntres barna til å møte opp.

⁹⁷ Sæbø, 1998:193.

⁹⁸ Kap 5.2.7 Arbeid med ulike dramateknikker og sang.

Vi skal videre se på hvordan ustabil deltakelse også påvirker læringen som skjer i fellesskapet.

6.2.2 Læring i fellesskap

Jeg vil igjen bruke begrepet *en kollektiv undervisnings- og læringsprosess* for arbeidet med liturgisk drama. I denne delen av oppgaven vil jeg se på det i begrepet som handler om det kollektive. I begrepet ligger blant annet at dette er et arbeid som utføres i fellesskap. Dette fellesskapet er en gruppe mennesker som skal forme et produkt de har et kollektivt ansvar for. I mikrostudien er det barnekoret i Grinilund og trosopplæreren som utgjør et slikt fellesskap. Deres undervisnings- og læringsprosess går over to torsdager i SFO-tiden og en gudstjeneste. På søndagens gudstjeneste dannes et nytt fellesskap hvor også resten av menigheten hører med. Jeg velger i denne del av oppgaven å fokusere på det fellesskapet som barnekoret og trosopplæreren utgjør. Bakgrunnen for dette valget er at jeg i siste del av drøftingen vil ha fokus på læring for hele menighetens fellesskap.

Ustabil deltakelse preger i noen grad den læringen som skjer i fellesskapet. Det skjer fortløpende læring i og mellom barna i den aktuelle studien. De lærer av hverandre gjennom samtaler og samhandling med dramatiske formuttrykk. Og slik formes arbeidsprosessen. Et av de klareste eksemplene på dette er hvordan barnekoret arbeider med talekoret.

Først forklarer trosopplæreren barna at hun ønsker å bygge opp avstanden mellom Bartimeus og følget til Jesus med et talekor. Hun ønsker å få fram at byboerne opplever Bartimeus som både utstøtt og plagsom. Trosopplæreren lar det skinne igjennom at det er sterke følelser i konfrontasjonen. Etter å ha formulert noen egne forslag, ber hun barna om å finne replikker som uttrykker at det er upassende at Bartimeus roper på Jesus. De har mange forslag og blant dem er "Vær stille! Jesus er opptatt." og "Du bråker så mye. Vær stille!" Til sammen blir det seks variasjoner. Barna øver på styrke og tempo slik at talekoret blir en enhet med kraft. Selv om bare 6 av de 14 barna jobber med dette, har de andre oppmerksomheten vendt mot dem som jobber. (5.2.5)

Slik jeg leser Everist og sosiokulturell læringsteori⁹⁹ kan dette perspektivet bidra til å forstå hva som skjer her. Gjennom en sosial aktivitet, som trosopplæreren igangsetter, vil individuell utvikling og læring finne sted. I mitt materiale er det en sosial aktivitet med et bevisst og målrettet innhold. De ulike dramateknikkene som talekor, spontandramatisering og dublisering, utgjør blant annet de planlagte sosiale aktivitetene i den aktuelle undervisnings- og læringsprosessen. Et eksempel på dette er trosopplæreren kommentar når de skal plassere

⁹⁹ Kapittel 4.1.2 Sosiokulturell læringsteori.

de ulike aktørene rundt i kirkerommet: ”Nå må dere tenke sammen med meg”.¹⁰⁰ Jeg tolker dette utsagnet som trosopplæreren både utfordrer barna til å arbeide som et kollektiv, og hun bevisstgjør dem på dette. Til tross for at materialet viser at prosessen utfordres i forhold til ustabil deltakelse og rollebesetning, viser samtidig flere eksempler fra materialet at perspektivet av fellesskap ivaretas av trosopplæreren gjennom et tydelig fokus.

Et annet eksempel på dette er når barna diskuterer seg imellom hvor byboerne i Jeriko skal plasseres i rommet. Denne samtalen starter mens trosopplæreren er opptatt av å plassere jenta som spiller Bartimeus foran prekestolen. Ved å lytte til samtalen barna er i gang med, får trosopplæreren tak i deres ide om å la byboerne bo innimellom stolradene i kirkerommet.¹⁰¹ Jeg mener at vi igjen ser hvordan læring skjer gjennom prosessen i barnegruppen. Den prosessen stopper ikke opp i det trosopplæreren vender ryggen til gruppen for å følge Bartimeus til prekestolen. I sluttrapporten fra styringsgruppa, *Når tro deles*,¹⁰² er basisen i en fornyet trosopplæring at læring foregår gjennom samhandling i fellesskap. Læring i menigheten skjer i et livslangt fellesskap i følge rapporten. Ut fra mitt materiale vil jeg hevde at dette perspektivet er fruktbart i møte med den kollektive prosessen i liturgisk drama. Det læringssynet som kommer fram i *Når tro deles*, er også den røde tråden i mikrostudien til tross for ustabil deltakelse. Læringen i fellesskapet utfordres i noen grad av fravær og ustabilitet, men blir ivaretatt gjennom et sterkt fokus på det kollektive; samhandling, samtale og prosessen.

Læring i fellesskap ser vi eksempel på i det som skjer like før gudstjenesten begynner søndag formiddag. ”Arbeidsprosessen blir ikke avsluttet før kort tid før gudstjenesten. Barna påpeker en logisk brist; Bartimeus må ha ropt på Jesus i forkant av talekoret og alle ”hysjerne”. De er klarsynte til å oppdage og påpeke dette ca.10.45.”¹⁰³ Dette forteller at barna er til stede og konsentrerte midt i den hektiske tiden før gudstjenesten tar til. I tillegg tolker jeg dette som at de har et eierforhold til arbeidet og produktet. Fellesskapet viser at de tar ansvar for produktet de arbeider med. Her kommer det fram at barnegruppen og trosopplæreren utgjør et læringsfellesskap.

Jeg er av den oppfatning at kirkelig arbeid må ta høyde for ustabil deltakelse. Søndag er en sårbar dag med hensyn til oppmøte. Trosopplærere kan forvente at dette kommer til uttrykk

¹⁰⁰ Kapittel 5.2.5 Spontandramatisering i kirkerommet.

¹⁰¹ Kapittel 5.2.5 Spontandramatisering i kirkerommet.

¹⁰² Kirkerådet, 2008: 113

¹⁰³ Kap 5.2.9 Familiegudstjenesten.

denne dagen, slik trosopplæreren i mitt materiale erfarer. Når det er sagt, vil det kollektive i undervisnings- og læringsarbeidet være desto viktigere. Læring i fellesskap gjennom en kollektiv prosess innebærer en læringsform som nettopp tar høyde for denne utfordringen. Jeg mener mitt materiale har belyst forholdet mellom liturgisk drama og trosopplæring. Dette er en av begrunnelsene for denne masteroppgaven.

Ustabil deltakelse vil lære barna hvor viktig det er at alle møter når det liturgiske drama skal vises i gudstjenesten. De vil med andre ord erfare og lære hvor viktig deres tilstedeværelse er. Barnas følelse av kollektivt ansvar og forpliktelse kan på denne måten utvikles gjennom erfaring. En praktisk konsekvens av dette er at langtidsplanlegging i trosopplæringen er viktig. For å legge til rette for oppmøte på den aktuelle søndagen, bør trosopplæreren informere foreldre i god tid. Vi har nå sett på hvordan ustabil deltakelse i trosopplæringen utfordrer det prosessuelle arbeidet i liturgisk drama. Både med tanke på kontinuitet og læringen som skjer i fellesskapet. Vi vil i siste del av drøftingen se på hva som må ligge til grunn for at hele menigheten kan lære av liturgisk drama.

6.3 Læring for hele menigheten

Vi har nå sett på hvordan ustabil deltakelse utfordrer kontinuitet i arbeidsprosessen og læringen i fellesskapet av barn og trosopplærere. Videre vil vi se på det fellesskapet som består av hele menigheten på søndagens gudstjeneste. Og jeg vil drøfte følgende problemstilling: *Hva er premissene for at liturgisk drama med barn kan bidra til læring for hele menigheten?* Denne problemstillingen ser jeg i relasjon til *Når tro deles* og den vekt rapporten legger på menigheten som et lærende fellesskap der.¹⁰⁴ Fra mikrostudien utgjør barnekoret, trosopplæreren og hele menigheten det lærende fellesskapet når det liturgiske drama framføres i gudstjenesten. Med dette bakteppet vil jeg belyse den nevnte problemstillingen.

6.3.1 Kroppsliggjort

Fra mikrostudien vil jeg trekke fram to eksempler på kroppsliggjøring. Det første gjelder byboerne i Jeriko. Trosopplæreren ser behov for at de har noe konkret å gjøre og snakke om; slik at barna vet hvem de er, hva de gjør og hvordan de gjør det. ”Barna uttrykker glede over å finne et hverdagslig tema og bruker det i dramatiseringen. To av jentene vasker tøy og de andre er ivrige i en samtale.”¹⁰⁵ Det andre eksemplet gjelder følget som vandrer sammen med Jesus inn i Jeriko.

¹⁰⁴ Kirkerådet, 2008:113.

¹⁰⁵ Kapittel 5.2.5 Spontandramatisering i kirkerommet.

Videre ber trosopplæreren hver enkelt i Jesu følge bestemme alder på sin karakter og hvordan hun/han beveger seg. Dette utforsker så barna litt før de velger et ganglag. Denne korte utforskingen av bevegelsesmuligheter resulterer i at følget blir en variert samling med mennesker og hun erfarer at det "lever". Spontandramatiseringen starter samtidig på to steder i rommet; i midtgangen og ved inngangspartiet. Bartimeus sitter rolig foran prekestolen. Tempoet er ganske høyt og barna beveger seg raskt fra scene til scene. (5.2.5)

Gjennom kroppslig arbeid skapes innlevelse i teksten og følelsesmessig identifikasjon med karakterene. Dette fysiske arbeidet er helt grunnleggende i alt dramaarbeid. Det kroppslige uttrykket bør være mer enn en gjengivelse eller framstilling. Handlingen må være integrert i personens følelsesliv og engasjement. I eksemplet får barna rundt Jesus mulighet for å utforske hvordan deres karakter beveger seg; med korte skritt, litt subbene, slentrende, krokboyd og så videre. En jente krabber på knærne og framstiller et barn som holder sin forelder i hånda. Jeg forstår trosopplæreren og barnas arbeid slik at de gjennom det fysiske arbeidet får kontakt med følelsessiden ved karakteren. Sæbø holder fram at både følelse og intellekt må være engasjert i spillet for å skape troverdighet. Når følelsesmessig innlevelse og intellektuell forståelse jobber sammen, kan estetisk erkjennelse oppstå.¹⁰⁶ Gjennom dette arbeidet kan det skapes en troverdig framføring som fremmer læring for hele menigheten. Et kroppsliggjort budskap kommuniserer til flere av sansene hos gudstjenestedeltakerne. Barna tar i bruk bevegelsene, sansene og hele kroppen for å uttrykke et budskap. De som erfarer det liturgiske drama i gudstjenesten, kan selv bli berørt gjennom denne opplevelsen. Dette kommer fram i Karin Brunvathne Bjerkestrand sine funn.¹⁰⁷ Det betyr at bibelfortellingen ikke bare kommuniseres til tanken. Formidlingen tar også sikte på å kommunisere den erfaringen som oppstår fra det fysiske møtet med bibelteksten. Kroppen blir gjennom denne formen gitt en sentral rolle i gudstjenesten. Når Utnem sier at syndefallet er et fall oppover hvor mennesket forsøker å løsrive seg fra kroppens forutsetninger og begrensninger¹⁰⁸, vil jeg hevde at det kroppsliggjorte liturgiske drama kan bidra til å forankre mennesket i sin gudskapte kropp. Slik kan liturgisk drama bidra til grunnleggende læring for hele menigheten. De mange prosjektene i forsøksfasen av Trosopplæringsreformen som er knyttet til kunstfag, læring og erfaring, kan ha nytte av forståelsen av hvilken rolle det kroppsliggjorte spiller med tanke på læringspotensial.

¹⁰⁶ Sæbø, 1998:46.

¹⁰⁷ Bjerkestrand, 1998: 109

¹⁰⁸ Utnem, 1998:21.

6.3.2 Rommet

I mikrostudien foreslår barna at Bartimeus sitter foran prekestolen. Og de ser for seg at folkene i Jeriko bor innimellom stolradene i kirken. Rommet er en av rammefaktorene for undervisnings- og læringsprosessen og det gir både muligheter og begrensninger som spillsted. Videre er rommet ”både det konkrete fysiske rommet som spillet foregår i og det rommet vi omdefinerer det til”¹⁰⁹. Vi opererer altså med to rom når vi arbeider med liturgisk drama. I studien forholder barna og trosopplæreren seg til det konkrete kirkerommet med alter, prekestol, døpefont, bønnebord, orgel og flygel, stolrader og lysglobe. Det dramatiske spillet, fiksjonen i Jeriko, finner sted innenfor disse rammene og de forestillingene som er knyttet til de ulike stedene i rommet.¹¹⁰

Når barna plasserer Bartimeus foran prekestolen, går de likevel på tvers av grunnleggende forestillinger. Den blinde mannen har lav status i fortellingen, mens presten som predikant har høy status i menigheten. Bartimeus plasseres ikke i utkanten av kirkerommet, men svært sentralt slik alle kan se ham. Barna løfter hans status gjennom den plasseringen den blinde får. Med i disse perspektivene om status og oppmerksomhet, klinger Jesu ord om hvem som er størst i Guds rike. Jeg vil hevde at når kirkerommet brukes slik at ny erkjennelse oppstår, kan dette bidra til læring for hele menigheten.

Dette utdraget er hentet fra søndagens gudstjeneste:

Barna framfører det liturgiske drama i den delen av gudstjenesten som heter Preken og drama i programmet. Trosopplæreren introduserer det hele og ber menigheten vende seg mot inngangspartiet siden spillet starter der. Det er viktig å få menigheten til å vende fokus mot barna og det som skjer rundt dem. Under hele framføringen er det svært stille i kirkerommet. (5.2.9)

Stillheten i kirkerommet tolker jeg som ekte konsentrasjon og oppmerksomhet mot det barna viser. Å gi fokus til spillet og utøvere er fundamentalt i all teater og drama. Det kan synes som menigheten opplever det uvant at noe foregår et annet sted i rommet enn i den retningen de sitter. Det liturgiske drama bryter på denne måten et mønster, og åpner rommet for nye innfallsvinkler. Min oppfatning er at dette skaper andre rammer og nye opplevelser knyttet til rombruken, som igjen kan bidra til læring for hele menigheten.

¹⁰⁹ Sæbø, 1998:54.

¹¹⁰ Veiteberg, 2006:121.

6.3.3 Hermeneutikk

Barnegruppen og trosopplæreren arbeider med å forstå og tolke bibelteksten. Dette foregår i tekstarbeidet som er en del av fase 1 i den kreative prosessen.¹¹¹ Det hermeneutiske arbeidet fortsetter også når gruppen utforsker tekstens innhold ved dramateknikkene talekor og dublisering.

[Trosopplæreren] utfordrer de tre bak Bartimeus til å formulere tankene som går gjennom hodet hans. Etter litt fundering og utprøving bestemmer barna seg for disse replikkene: "De bryr seg ikke om meg", "De tenker ikke på at jeg har det vondt" og "De går bare rett forbi meg". Etter noen gjennomganger gjør de det "ordentlig" slik at hele gruppen kan gå videre i dramatiseringen.(5.2.8)

Teksten aktualiseres ved at disse tre går inn i tankene til Bartimeus og setter ord på disse. I kapittel 5.2.7 beskrives videre arbeidet med talekoret som et hermeneutisk arbeid med bibelteksten. En av jentene i koret setter ord på dette. Jeg tolker dette slik at de arbeider med å trekke forbindelser mellom bibelteksten og deres liv. Dette skaper en nærhet mellom teksten og barna. Jeg forstår denne prosessen slik at barna beveger seg nærmere teksten. På samme tid blir teksten nåtidiggjort. Den beveger seg med andre ord nærmere barna og deres liv. Bevegelsen skjer altså i to retninger.

Et lignende tema er behandlet av teologen og dramaturgen Samuel Laeuchli i hans artikkel *The expulsion of Adam and Eve. Introduction to the hermeneutic of play*¹¹². Han argumenterer for at å spille teksten som drama gir et fruktbart bidrag til fortolkning av konflikten i fortellingen. Og hans tese er at eksegese og drama henger organisk sammen. "The assumption that the hermeneutic process is a linear, conceptual event is limited by all three factors; silence, the body and the unconscious"¹¹³. Ved fysisk å agere med selve konflikten, handlingen og karakterene i fortellingen oppstår forståelse og fortolkning. Denne tilnærmingen belyser hvordan en tekst kan aktualiseres. I mikrostudien er det akkurat dette arbeidet barnekoret holder på med i og med dublisering og talekor. Replikkene som uttrykker den blindes mismodige følelser og de replikkene som slynges mot Bartimeus der han sitter i veikanten, bringer teksten inn i vår tid, inn i Grinilund kirke og inn i menighetens liv. Når teksten er aktualisert kan den oppleves relevant. Slik kan hele menigheten få del i et

¹¹¹ Ross modell for den kreative prosess i kap 4.1.1 Estetiske læringsteorier.

¹¹² Laeuchli, Samuel, 1991, "The expulsion of Adam and Eve. Introduction to the hermeneutic of play" i *Religious Traditions*, vol.14, (ed.) Dr. Arvind Sharma, Montreal, s.1-57. Laeuchli har sammen med sin kone, Dr. Evelyn Rothchild-Laeuchli laget en dramatisk prosess med elementer fra gresk tragedie, mysteriespill, psykodrama og psykoterapi. Hans arbeid tar sikte på en integrasjon mellom en akademisk tilnærming til en bibeltekst og det dramatiske spillet.

¹¹³ Laeuchli, 1991:7-8.

nåtidiggjort budskap gjennom liturgisk drama. Og med dette kan liturgisk drama med barn bidra til læring for hele menigheten.

6.3.4 Gudstjenesten

Det liturgiske drama i mikrostudien framføres på familiegudstjeneste i Grinilund kirke. Bjerkestrand har i sin studie forankret liturgisk drama solid innenfor gudstjenestens rammer.¹¹⁴ I likhet med henne mener jeg at formen i liturgisk drama er knyttet til gudstjenestens tekster, liturgi og tematiske innhold. Barna får i begynnelsen av arbeidsprosessen vite at produktet skal integreres i en gudstjeneste. Nemnd for gudstjenesteliv i Den norske kirke arbeider nettopp for at barn og ungdom spesielt skal få oppleve større eierskap til gudstjenesten.¹¹⁵ Jeg vil hevde at i undervisnings- og læringsprosessen er barna i stor grad involvert og medskapende i forhold til innholdet i gudstjenesten.

I forberedelsesfasen mellom de to arbeidsøktene i mikrostudien, skjer dette:

I tillegg planlegger trosopplæreren å legge inn Kyrieropet fra gudstjenesten som sang. Ropet til Bartimeus vil bli sterkt og tydelig når både Bartimeus og de som dubliserte synger Kyrie. Her ønsker trosopplæreren å forsterke underet som skjedde og lovprisningen i etterkant. Plutselig faller det henne inn å la barna syng. Lovprisning ligger innbakt i gudstjenestens liturgi og hun finner at Gloria slik det synges etter Kyrie vil passe fint. Slik legges både Kyrie og Gloria inn i det liturgiske drama.(5.2.6)

Gudstjenesten er storsamlingen for hele menigheten. Her feirer små og store fellesskapet med Den treenige Gud og hverandre. Slik er også dette en læringsarena for hele menigheten. I det liturgiske drama er det barna som har noe de ønsker å formidle til de voksne. De tradisjonelle rollene er byttet om. Det gir mening å forstå dette ut fra Everists grunntanke om at menigheten er et fellesskap av lærere og studenter/elever.¹¹⁶ Hele menigheten lærer av hverandre i en livslang prosess.

I dette tilfelle er bibelteksten knyttet opp til to liturgiske ledd. Når disse plasseres i en narrativ sammenheng, en annen ramme, kan menigheten oppleve de liturgiske leddene i nytt lys. Prestens egen kommentar mener jeg er et klart uttrykk for dette: ”De ansatte i menigheten og trosopplæreren evaluerer gudstjenesten og det liturgiske drama i etterkant. ”Nå skjønner jeg hva vi driver med i gudstjenesten,” sier presten.”¹¹⁷ Jeg tolker hans kommentar slik at det

¹¹⁴ Kapittel 2.1.1 Redegjørelse av Bjerkestrands arbeid med liturgisk drama

¹¹⁵ Kapittel 2.1.3 Liturgisk drama i lys av gudstjenestereformen.

¹¹⁶ Kapittel 4.1.2 Sosiokulturell læringsteori.

¹¹⁷ Kapittel 5.2.9 Familiegudstjenesten.

barna formidler har gitt ham en dypere forståelse for liturgien og dens innhold. Igjen snur dette opp ned på det tradisjonelle hierarkiske forhold der det er de voksne som underviser barna.

Veiteberg viser i sin forskning at gudstjenesten er beslektet med teater og drama, og drøfter teatralisering og total identifikasjon i gudstjenesten.¹¹⁸ Hun viser at det i gudstjenesten er en spenning mellom nærhet og avstand. Nærhet oppstår når vi dras inn i spillet og blir deltakere i ritualen som skjer igjen. Avstand skaper mulighet for å gripe noe nytt, en ny erkjennelse. Med et liturgisk drama legges et spill til spillet. Jeg er av den oppfatning at forståelsen av gudstjenesten som teater kan være med å legge til rette for liturgisk drama i menighetene. Som integrert del i gudstjenestens tekster, liturgi og tematiske innhold kan liturgisk drama med barn bidra til læring for hele menigheten.

6.3.5 Preken

I min definisjon av liturgisk drama holder jeg fram at formen er knyttet til gudstjenestens tekster, liturgi og tematiske innhold. Denne forbindelsen mellom form og innhold, betyr at det liturgiske drama i mikrostudien henter sitt innhold fra prekenteeksten om Bartimeus. At to av de liturgiske leddene også forsterkes og belyses denne søndagen, ble belyst i kapittel 6.3.4 Gudstjenesten.

Trosopplæreren i mikrostudien legger vekt på sitt eget forarbeid med bibelteksten.

Fortellingen lærer trosopplæreren utenat og hun arbeider fortellerteknisk med å legge inn stemninger, følelser, pauser, tempo og toneleie. I løpet av denne arbeidsprosessen finner hun et fokus; konflikten mellom Bartimeus og de som var i følge med Jesus. Disse siste kaller hun "hysjerne". En slik arbeidsmåte innebærer at trosopplæreren velger hvor vekten skal ligge i tekstmaterialet og i arbeidsprosessen med barna. (5.2.2)

Denne forberedelsen ser jeg som viktig av to grunner. For det første har trosopplæreren ansvar for å forme impulsen i den første fasen i den kreative prosessen.¹¹⁹ Bibelfortellingen er impulsen. Hun styrer impulsen i en retning når hun fargelegger teksten. Barnekoret blir presentert for hennes tolkning og lese måte. Dette valget er med å gi retning til barnas videre arbeid med dramateknikker. "I tillegg velger trosopplæreren å legge til mer faktaorientert kunnskap; stoff om når hendelsen fant sted, hvordan det var å være blind på Jesu tid og om

¹¹⁸ Veiteberg, 2006: 86.

¹¹⁹ Ross modell i kapittel 4.1.1 Estetisk læringsteori.

Kyrie-ropet.”¹²⁰ Den teologiske kompetansen hos barnekoret øker i denne undervisnings- og læringsprosessen.

For det andre er trosopplærerens forberedelse samtidig prekenforberedelse. I mikrostudien er det trosopplæreren som er predikant på familiegudstjenesten. Det vil også være naturlig at det er en prest som holder prekenen. Å bruke liturgisk drama i gudstjenesten handler om å gi det en integrert plass innenfor denne rammen. Arbeidet med teksten og det dramatiske formspråket går derfor hånd i hånd. Å integrere tekst og drama til en helhet forutsetter at prekenarbeidet skjer underveis og i samarbeid med dramaprosessen. ”Min egen arbeidsprosess som trosopplærer foregår også mellom samlingene med barna.”¹²¹ Denne beskrivelsen tolker jeg som at trosopplæreren lar det arbeidet som gjøres på gulvet prege hennes arbeidsprosess med prekenteeksten.

Når prekenen holdes i gudstjenesten nevner trosopplæreren et par ganger ”som vi nå har fått oppleve i dramatiseringen”.¹²² Trosopplæreren henviser på denne måten til det visuelle og kroppslige uttrykket flere ganger. Hun binder sammen ordene og det fysiske uttrykket. Når bibelteksten og det liturgiske drama integreres, mener jeg dette kan bidra til læring for hele menigheten. Jeg er av den oppfatning at på denne måten kan man unngå å gjøre liturgisk drama til et kult dramainnslag i gudstjenesten. Derimot kan liturgisk drama framstå som en mer velfundert undervisnings- og læringsprosess som har sin plass i det store gudstjenestefellesskapet.

6.3.6 Rollene

Barna er ivrige og rollene blir fordelt etter første-mann-til-mølla prinsippet. Trosopplæreren framhever ikke rollene som Bartimeus og Jesus, men poengterer at det er godt at det er mange igjen som kan spille folk i Jeriko og pilegrimer. De siste 12 er ivrige etter å fordele seg mellom byboere og pilegrimer. Barna rekker hånden raskt opp da trosopplæreren spør.(5.2.5)

Jeg tolker trosopplæreren slik at hun med dette synliggjør at alle i barnegruppen i prinsippet kan spille Bartimeus, Jesus, pilegrimer og byboere. En tilfeldig rollefordeling vil formidle at alle barna kan fylle alle rollene uavhengig av rollenes status. Denne jevnbyrdighet og mangel på statusforskjell blant barna, formidler en dyp sannhet om at alle er like viktige i

¹²⁰ Kapittel 5.2.3 Historiegransking og samtale.

¹²¹ Kapittel 5.2.6 Trosopplærerens videre forberedelse.

¹²² Kapittel 5.2.9 Familiegudstjenesten

fellesskapet. I rammen av trosopplæring i kirken er dette budskapet forankret i Bibelen; i skapelsesteologi og i NT-tekster om fellesskapet i menigheten.¹²³

Den ene gutten i koret får rollen som Jesus. I mikrostudien kommer det fram at gutten også utmerker seg i samtalen om teksten. Trosopplæreren og gutten har en dialog som varer i 1 minutt og de andre barna lytter. Jeg tolker hans engasjement i undervisningen som tegn på at han er kunnskapsrik, og i dramatiseringen oppmuntrer trosopplæreren ham til å øse av sin kunnskap.¹²⁴ Jeg mener det er et relevant spørsmål om det må være en gutt som spiller Jesus. Det er også flere jenter som rekker opp hånden og ønsker den rollen. Når ingen favoriseres på bakgrunn av kjønn, vil dette styrke holdninger om likeverd og likhet mellom jenter og gutter i menigheten.

I bibelfortellingen er det bare Jesus og Bartimeus som har egennavn. Dette gir disse karakterene en egen posisjon som det er vanskelig å komme helt utenom. Samtidig kommer det fram i mikrostudien at trosopplæreren ønsker å jevne ut denne forskjellen ved ikke å framheve de to. Når jenta som spiller Bartimeus ikke kommer på den andre samlingen er det derfor lett å sette inn vikar. Jeg ser hennes arbeid i lys av det kollektive preget undervisnings- og arbeidsprosessen blir gitt. Når ingen av rollene framheves som utpregede hovedroller, vil det kollektive preget på det liturgiske drama bli sterkere betont. Dette fellesskapspektivet og en tilfeldig rollefordeling kan hele menigheten lære av.

6.3.7 Kostymer, rekvisitter og lyd

Det materielt-tekniske ved liturgisk drama dreier seg om kostymer, rekvisitter og lydforhold.¹²⁵ I mikrostudien er det kun en rekvisitt i bruk; Bartimeus tørkle. ”Jenta som spiller Bartimeus spør etter en kurv for å vise at hun tigger. Trosopplæreren holder fast på at den eneste rekvisitten er det tørkleet Bartimeus har foran øynene. De to har en kort samtale hvor jenta peker på at bønnekurven kan brukes. Trosopplæreren lytter til hennes refleksjoner, men åpner ikke for nye rekvisitter.”¹²⁶

Trosopplæreren legger opp til en svært enkel framføring med tanke på rekvisitter og kostymer. Jeg tolker dette som uttrykk for at hun ønsker å gi mest mulig fokus til barnas bevegelser, replikker og rolleidentifisering. Barnas innlevelse og forestillingsevne blir da de eneste redskapene for å framstille en troverdig karakter. Denne arbeidsmåten forstår kostymer

¹²³ Everist, 2002:22-33.

¹²⁴ Kapittel 5.2.5 Spontandramatisering i kirkerommet.

¹²⁵ Sæbø, 1998:62.

¹²⁶ Kapittel 5.2.9.

og rekvisitter som ytre markører. Men er det virkelig grunn til å vurdere dette entydig negativt med hensyn til identifisering med rollefiguren? Barnegruppen i mikrostudien er en gruppe med lite spillerfaring. Sæbø argumenterer for at nettopp med uøvde grupper vil ekte rekvisitter gjøre det enklere ” å leve seg inn i spillet og gjøre spillsituasjonen troverdig for skuespillere og for et eventuelt publikum”.¹²⁷ I den andre fasen av den kreative prosessen, hvor barna arbeider med form, vil billedannelse og fantasi være en del av dette.¹²⁸ Jeg er av den oppfatning at rekvisitter og kostymer kan bidra til dette arbeidet.

Det er også meningsfylt å se på hvordan rekvisitter og kostymer kan knyttes til gudstjenestens tekster, liturgi og tematiske innhold. Jenta i mikrostudien spør om å få bruke en tiggerkurv. De eneste kurvene som finnes i kirkerommet er de to kurvene hvor bønnelappene legges i under forbønnen. Å ta i bruk denne kurven i det liturgiske drama vil skape en forbindelse mellom Bartimeus tigging og menighetens forbønn. Bartimeus bønn om almisser vil derfor knyttes sammen med menighetens bønner til Gud for seg selv og andre. En slik ”gjenbruk” vil kunne bygge bro mellom fortellingen i det liturgiske drama og gudstjenestens her og nå. Det vil også kunne kaste nytt lys over og skape ny erkjennelse av forbønnsdelen i gudstjenesten. Jeg mener dette viser at drama ikke brukes som et kult innslag i gudstjenesten, men at formen derimot knyttes til og forsterker gudstjenestens innhold og liturgi. De mange prosjektene i trosopplæringen som fokuserer på kunstfag, læring og erfaring kan dra nytte av denne refleksjonen.

Beskrivelsen under er hentet fra søndagens framførelse.

Barna gjør det som er planlagt og øvd inn. Gutten som spiller Jesus sier nesten ingen ting når han og følget beveger seg gjennom Jeriko. Det er et relativt stille følge noe som også preger resten av framføringen. Den friheten de har til å improvisere kommer ikke i stor grad fram i gudstjenesten. Følget til Jesus viser med sitt kroppsspråk en tydelig avstand til Bartimeus og hans rop om hjelp. Disse barna plasserer seg inntil bønnebordet og blir opptatt med dette. De beveger de seg dermed nesten ut av fiksjonen. (5.2.9)

Det lydmessige synes ikke å være et problem i mikrostudien. I et stort kirkerom er det derimot viktig at replikker kommer tydelig fram slik at alle de frammøtte hører hva som blir sagt. I det liturgiske drama er det også mulig å legge inn lydkulisser for å bygge opp under formidlingen. Orgel eller piano/flygel er vanligvis til stede i et kirkerom. Et samarbeid med kantor eller en annen musiker gir muligheter for å legge stemninger til det fysiske uttrykket. Når det

¹²⁷ Sæbø, 1998:62.

¹²⁸ Ross modell i kapittel 4.1.1 Estetisk læringsteori.

materielt-tekniske styrker innlevelsen i spillet og knytter an til gudstjenestens tekster, liturgi og tematiske innhold, kan liturgisk drama med barn bidra til læring for hele menigheten.

6.3.8 Barnegruppen

Barnekoret i Grinilund menighet har omkring 14-16 sangere på 2.-5. trinn. Trosopplæreren i mikrostudien velger derfor ikke selv størrelsen på barnegruppen. Men hvor stor bør gruppen som skal arbeide med liturgisk drama være? Det som umiddelbart kan sies er at barnegruppen ikke bør være for stor med tanke på det kollektive aspektet ved undervisnings- og læringsarbeidet. Da vil gruppestørrelsen hindre at gruppen fungerer som en enhet.

Videre er det i dramaarbeid ofte gunstig å dele storgruppen inn i smågrupper. Sæbø argumenterer for at slike smågrupper bør være på tre eller helst fem personer ”fordi da vil det lett bli uenighet og et eventuelt flertall som elevene må forholde seg til”.¹²⁹ Gruppedynamikk er et godt arbeidsredskap og vil bidra positivt inn i arbeidsprosessen. For at liturgisk drama med barn kan bidra til læring for hele menigheten, bør ikke barnegruppen være for stor og den bør heller ikke være mindre enn en smågruppe.

I denne delen av kapittel 6 har vi sett på hva som må ligge til grunn for at liturgisk drama med barn kan bidra til læring for hele menigheten. I den siste delen av kapittelet vil jeg summere opp disse refleksjonene i åtte punkt.

6.4 Oppsummering

Med tanke på menighetspedagogisk teori vil jeg i denne delen av oppgaven presisere hva som er premissene for at liturgisk drama med barn kan bidra til læring for hele menigheten.

- *Kroppsliggjort.* Det liturgiske drama må være kroppsliggjort.
- *Kirkerom.* Rommet må brukes slik at ny erkjennelse kan oppstå.
- *Hermeneutikk.* Arbeidet må være aktualisert og formidle et nåtidiggjort budskap.
- *Gudstjeneste.* Det liturgiske drama må være integrert i gudstjenesten.
- *Preken.* Prekenprosess og dramaprosess må belyse og befrukte hverandre.
- *Roller.* Rollefordelingen må være tilfeldig.
- *Kostymer, rekvisitter og lyd.* Det materielt-tekniske må styrke innlevelsen i spillet og knyttes til gudstjenestens tekster, liturgi og tematiske innhold.

¹²⁹ Sæbø, 1998:203.

- *Barnegruppe.* Størrelsen på gruppen må ivareta både gruppedynamikk og en kollektiv prosess.

I dette kapitlet har vi sett på tre ulike problemstillinger. Materialet fra mikrostudien og flere teoretiske perspektiver har bidratt til drøftingen. I den første delen ble det satt søkelys på forholdet mellom prosess og produkt. Deretter så vi på hvordan ustabil deltakelse i trosopplæringen utfordrer det prosessuelle arbeidet i liturgisk drama. Videre ble neste del viet premissene for at liturgisk drama med barn kan bidra til læring for hele menigheten. Disse premissene ble deretter kort oppsummert i kapittel 6.4.

KAPITTEL 7 KONKLUSJON OG UTBLIKK

Innledningsvis så vi at det finnes lite forskning på feltet om liturgisk drama generelt og innenfor menighetspedagogikk spesielt. Videre er den aktuelle situasjonen med mange prosjekter som fokuserer på kunst og kultur innenfor Trosopplæringsreformen og den pågående gudstjenestereformen, et bakteppe for denne grundige gjennomtenkningen av hvilket læringspotensial som kan ligge i bruken av liturgisk drama med barn i trosopplæringen.

På bakgrunn av mine undersøkelser og forsøk på å forske på min egen praksis som trosopplærer, kan jeg se noen perspektiver. Det første jeg ønsket å undersøke var hvordan en trosopplærer kan ivareta at arbeidsprosessen i liturgisk drama får mer vekt i forhold til produktet. Materialet viser at dette kan skje gjennom å legge vekt på samtalen og dialogen i tråd med en kritisk dialektisk kunnskapstradisjon. Ved å la barna gjøre seg erfaringer av rommet gjennom lek kan prosessen i stor grad komme til uttrykk. Til slutt kan trosopplæreren ivareta prosessen ved å integrere barnas forslag i arbeidet med form og innhold. I rammen av trosopplæring vurderer jeg prosessen som viktigere enn produktet.

Min empiri viser at trosopplæringen i noen grad er preget av ustabil deltakelse. Jeg ønsket å undersøke på hvilken måte dette utfordrer det prosessuelle arbeidet i liturgisk drama. På bakgrunn av undervisnings- og læringsprosessen i Grinilund menighet fant jeg at både kontinuiteten i arbeidet og den læringen som skjer i fellesskapet, i noen grad preges av ustabil deltakelse. Det er min oppfatning at dette er en av forutsetningene for arbeid med trosopplæring. Dermed blir det kollektive i undervisnings- og læringsarbeidet desto viktigere slik dette kan vektlegges gjennom samtale, samhandling og en felles prosess.

Dette fører oss naturlig over til hva som er premissene for at liturgisk drama med barn kan bidra til læring for hele menigheten. Menigheten som et lærende fellesskap kan være et sted hvor barna kan lære de voksne. For at dette kan skje må det liturgiske drama være kroppsliggjort og kirkerommet må brukes slik at ny erkjennelse kan oppstå. Arbeidet må være aktualisert og formidle et nåtidiggjort budskap, og være integrert i selve gudstjenesten. Prekenprosess og dramaprosess må belyse og befrukte hverandre og rollefordelingen må være

tilfeldig. Det materielt-tekniske må styrke innlevelsen i spillet og knyttes til gudstjenesten. Og endelig må størrelsen på barnegruppen både ivareta gruppedynamikk og en kollektiv prosess.

Jeg har med dette ønsket å gi et bidrag til ny forståelse for sammenhengen mellom liturgisk drama og trosopplæring. Den grundige refleksjonen over denne sammenhengen har som målsetning å bidra til menighetspedagogisk teoriutvikling.

Liturgisk drama med barn i trosopplæringen er et område som kan utforskes videre. Bredere forskning kan bidra til ytterligere å forankre liturgisk drama i trosopplæringen og i gudstjenesten. Videre kan slik forskning føre til at ansatte i trosopplæringsstillinger i større grad reflekterer didaktisk omkring sine egne praksiser innenfor kunst og kultur. Dette har også betydning i lys av oppmerksomheten rundt Trosopplæringsreformen. For å skape og igangsette levedyktige prosjekter som bidrar til opplæring og tro, tror jeg det er viktig at trosopplæringen er godt forankret i didaktisk teori.

Jeg tror at liturgisk drama med barn kan føre til en fornyet gudstjenestefeiring for hele fellesskapet av barn, unge og voksne. Barnas iboende evne til å skape undring, tillit og nærhet har potensial til å åpne nye rom hos de andre. For ”[b]are barn beveger hjertene”.¹³⁰

¹³⁰ Overskrift fra Vårt Land, 24/09-09.

LITTERATURLISTE

Afdal, Geir, Haakedal, Elisabeth og Leganger-Krogstad, Heid, 1997, *Tro, livstolkning og tradisjon*, 2.utg. 2001, Oslo: Univsersitetsforlaget.

Bibelen, 1978, Oslo: Det norske Bibelselskap.

Bjerkestrand, Karin Brunvathne, 2000, "Barnet i gudstjenesten" i *Himmel over livet – forkynnelse til barn i en ny tid*, red: Ragnhild Halle og Geir Hegerstrøm, Oslo: IKO-forlag.

Bjerkestrand, Karin Brunvathne, 2000, "Liturgisk drama" i *Ung kirkesang*, Lillesand: Ung kirkesang.

Bjerkestrand, Karin Brunvathne, 1998, *Liturgisk drama: en undersøkelse av drama som Estetisk praksis i gudstjenesten*, Hovedfagsoppgave ved Institutt for Kunst- og Medievitenskap NTNU, Trondheim:NTNU.

Bock, Darrell L., 1996, *Luke 9:51-24:53*, Grand Rapids: Bacer Books.

Braanaas, Nils, 1999, *Dramapedagogisk historie og teori - det 20.århundre*, 4.utg. Trondheim: Tapir.

Dale, Lars Erling, 1999, *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*, Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Edwardsen, Jo, 2009, *Lærer eller medvandrer? En undersøkelse av endringer i samspillet mellom trosopplærere og unge medarbeidere gjennom trosopplæringsreformen*, Masteravhandling i kirkelig undervisning, Oslo: Menighetsfakultetet.

Everist, Norma Cook, 2002, *The Church As Learning Community*, Nashville: Abingdon Press.

Geertz, Clifford, 1973, "Thick description: Toward an Interpretive Theory of Culture" i *The*

Interpretation of Culture: Selected Essays, New York: Basic Books, s.3-30.

Grinilund menighet i Bærum kommune, 2007, *Grinilund kirkes barnekor og Grinilund kirkes*

kor for 6.åringer [online]. Bærum: Den norske kirke. Tilgjengelig fra:

<http://grinilund-menighet.no/index.jsp?page=12089> [Hentet: 16/02/09]

Henriksen, Jan Olav, 2003, *Imago Dei*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Ilsaas, Tove, 2008, *KiK-modellen anvendt på Et dukkehjem av Henrik Ibsen* [online].

Oslo: Kateterkompaniet. Tilgjengelig fra

<http://sprogpiloter.dk/Kursus%203/1%C3%A6rhefte%20et%20dukkehjem.pdf>

[Hentet 03/09/09],

Imsen, Gunn, 1998, *Elevenes verden*, Oslo: Universitetsforlaget.

Johnsen, Elisabeth Tveito, 2008, "Barneteologi møter trosopplæring til gjensidig kritisk

dialog" i *Barnet i trosopplæringen*, red.: Sturla Sagberg, Oslo: IKO-Forlaget. s.10-30.

Kirken, Den norske, 2008, *Når tro deles*, Styringsgruppas rapport fra

Trosopplæringsreformens forsøks- og utviklingsfase 2003-2008, Oslo:

Kirkerådet.

Kolberg, Siri, 2008, "Å ja! Nå forstår jeg det..." - en metodisk oppgave om bruk av

erfaringslæring i konfirmantarbeidet, Masteravhandling i kirkelig undervisning,

Oslo: MF.

Kulturmelding for Den norske kirke, 2005, *Kunsten å være kirke – om kirke, kunst og kultur*,

Oslo: Verbum.

Laeuchli, Samuel, 1991, "The expulsion of Adam and Eve. Introduction to the hermeneutic of

play" i *Religious Traditions*, vol.14, (ed.) Dr. Arvind Sharma, Montreal, s.1-57.

McGrath, Alister E., 1997, *The Genesis of Doctrine: a study of the foundations of doctrinal*

- criticism*, Grand Rapids, Michigan.: Eerdmans.
- Merleau-Ponty, Maurice, 1945/1994, *Kroppens fenomenologi*, Oslo: Pax Forlag A/S.
- Nemnd for gudstjenesteliv, 2009, *Kjerneverdier for gudstjenesten* [online], Oslo: Den norske kirke ved kirkerådet. Tilgjengelig fra:
<http://www.kirken.no/?event=doLink&famID=9326> [Hentet 20/06/09].
- Nielsen, Harriet Bjerrum og Monica Rudberg, 1989, *Historien om jenter og gutter. Kjønnssosialisering i et utviklingspsykologisk perspektiv*, Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Rasmussen, Elin, 2009, *Kunsten å formidle: Et møte mellom dramapedagogikk og formidlingskompetanse ved MF*, FoU-oppgave ved Høgskolen i Oslo. Oslo: Høgskolen I Oslo.
- Ross, Malcolm, 1978, *The Creative Arts*, London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Størst av alt, 2009, *Trosopplæringsreformen* [online], Oslo: Den norske kirke ved Kirkerådet. Tilgjengelig fra: <http://www.kirken.no/?event=doLink&famID=11495> [Hentet 15/06/09].
- Sæbø, Aud Berggraf, 1998, *Drama – et kunstfag*, Oslo: Tano Aschehoug.
- Sæbø, Aud Berggraf, 2008, *Å improvisere med lyd*, [online]. Stavanger: Aud Berggraf Sæbø. Tilgjengelig fra <http://www.dramanett.no/Å%20improvisere%20med%20lyd.doc> [Hentet 15/02/09].
- Telhaug, Ragnhild, 2009, *Praksisoppgave i PT 272 ved Menighetsfakultetet*, Oslo: Menighetsfakultetet.
- Thagaard, Tove, 2003, *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*, Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Utdanningsdirektoratet, *Læreplan i religion, livssyn og etikk, Kunnskapsløftet* [online]. Oslo,

Hamar og Molde: Utdanningsdirektoratet. Tilgjengelig fra

<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=707207&visning=5>

[Hentet 01/10/09].

Utnem, Jan Oskar, 1998, *Tilbedelsens ansikt: om kroppen, sansene og bevegelsens plass i gudstjenesten*, Trondheim: Liturgisk senter og Tapir.

Veiteberg, Kari, 2006, *Kunsten å framføre gudstjenester. Dåp i Den norske kyrkja*, Det Teologiske Fakultet, Oslo: Universitetet i Oslo.

Vethal, Åshild m.fl., 1997, *Lære, skape, leve: Drama og samfunn*, 2.utg.2001, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag ASA.

