



DET TEOLOGISKE  
MENIGHETSAKULTET

# Aktualisert pasjonspill som trosopplæring

Analyse av Pasjon 2013

**Solveig Ihle Thingnæs**

## **Veiledere**

Professor Heid Leganger-Krogstad

Høgskolelektor Karin Brunvatne Bjerkestrand



*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved  
Det teologiske Menighetsfakultet og er godkjent som del av denne utdanningen*

Det teologiske menighetsfakultet, 2014, Vår

AVH5040: Masteravhandling (30 ECTS)

Master i Kirkelig undervisning

Forsidefoto:

Jarle Aasland – Stavanger Aftenblad

Andre foto:

Gunnar Grøslund

Torstein Caixeta Thingnæs – Stiftelsen Pasjon

## Takk til...

---

*... Stiftelsen Pasjon, ledet av Ragnhild Halle, som lot meg gjennomføre dette forskningsprosjektet, Svein Harry Schöttker Hauge for godt manus, god regi og godt skuespill. Takk til Bjørnar Mæland for å sette Stavanger domkirke i et over måte estetisk nydelig lys, Pål Asle Pettersen for gode samtaler og rørende herlig lydbilde, Marit Sandsmark for humor, hjelp og god koreografi, Iver Findlay for et sterkt og emosjonelt filmdesign, Jorunn Lovise Husan og Oddgeir Kjetilstad for hjelp, motivasjon og god ledelse av korene i domkirken, Timothy Miller for skjærende deilig orgelmusikk og Bjarne Frank Wathne for en vakker scenografi. Jeg vil også rette en takk til studentene fra Universitetet i Stavanger og elevene fra Johannes læringscenter.*

*Og sist, men bare på noen måter minst, de fine barna (og de voksne mennene) fra Stavanger domkirkes pikekor og guttekor. Uten dere hadde ikke teaterforestillingen blitt den samme, og i alle fall ikke denne oppgaven.*

*I arbeidet med masteravhandlingen har jeg fått mye hjelp fra mine to flotte veiledere: Heid Leganger-Krogstad og Karin Brunvathne Bjerkestrand. I tillegg er jeg takknemlig for alle andre som har gitt meg litt hjelp og veiledning her i gangene på MF og hjemme i kollektivet. Jeg må heller ikke glemme å takke min vakre medstudent Solveig Gjesdal som har vært venn, veileder, utfordrer og trøster. Takk!*

## Forord

---

*I det Herrens år 2000 tok Mette L. Arnstad og Anna Songe-Møller initiativ til å realisere en felles drøm om et middelalderspill i Stavanger domkirke sammen med gjøgleri, sang og dans utenfor kirken. Jeg var tolv år gammel og gikk i Stavanger domkirkes pikekor. Jeg fikk være med! I ettertid husker jeg mest hvor gøy det var å spille skuespill med de voksne. Jeg hadde en liten rolle, og fikk bli døpt av «Jesus». Jeg husker samtidig overraskende godt historiene som ble fremstilt: «Kvinnen som ble grepet i hor», «Jesu inntog i Jerusalem» og historien om de små barna (deriblant meg selv) som fikk komme til Jesus.*

*I 2008 fikk jeg igjen lov til å være med på Pasjon, men denne gangen som en del av teaterproduksjonsfaget på dramalinjen på videregående. Jeg, sammen med min tidligere dirigent Ragnhild Hadland, hadde ansvar for Stavanger domkirkes pikekor som var med i teaterensemblen. Hadland tok seg av alt det musikkrelaterte, mens jeg hadde ansvar for regi og teaterarbeidet. Det var under denne teaterprosessen jeg bestemte meg for at jeg en gang skulle skrive en større oppgave om Pasjon. Jeg visste ikke helt hvilken innfallsvinkel jeg skulle ta, men noe innenfor drama og læringspotensialet for de som så på eller de som var med.*

*Arbeidet med avhandlingen har vært mer lærerikt enn jeg noen gang hadde sett for meg. Det har vært noen tunge dager, men i det store og hele har det vært en god og spennende læringsprosess.*

## Innholdsfortegnelse

---

1 Innledning .....	5
1.1 Begrunnelse for valg av forskningsområde og forskningsstatus .....	5
1.2 Definisjon av begreper .....	7
1.2.1 Aktualisert pasjonspill .....	7
1.2.2 Læring, opplæring, religiøs læring og trosopplæring .....	7
1.3 Avgrensning av oppgaven og problemstilling .....	8
1.4 Avhandlingens disposisjon .....	10
2 Bakgrunn.....	13
2.1 Trosopplæring i Den norske kirke anno 2014.....	13
2.2 Stavanger domkirkes pikekor og guttekor .....	14
2.3 Pasjonspill i middelalderen fra et kirke- og teaterhistorisk perspektiv .....	15
2.3.1 Aktualisert pasjonspill .....	17
2.4 Pasjon og Stiftelsen Pasjon .....	17
2.4.1 Pasjon 2013 .....	18
2.4.1.1 Manus og gjennomføring .....	19
3 Teori.....	29
3.1 Hvordan lærer vi? .....	29
3.1.1 Lev Vygotsky - Sosiokulturell læringsteori.....	30
3.1.2 John Dewey - Ikke bare learning by doing .....	32
3.1.3 Peter Jarvis - Livslang intendert og ikke-intendert læring.....	34
3.2 Hvordan lærer vi gjennom drama og teater?.....	35
3.2.1 «Å lære av å lære å lage teater» .....	36
3.2.1.1 Den estetiske fordoblingen og tre kjernepunkter .....	37

3.2.1.3 Kunnskap i handling .....	38
3.2.2 Kunst som erfaring og teater som danning .....	39
3.3 Tre metaforer for læring og tre typer kunnskap.....	40
3.4 Hvordan bruke teorien i avhandlingen?.....	42
4 Metode .....	45
4.1 Metode for innsamling av empiri.....	45
4.1.1 Deltakende observasjon og feltnotater.....	47
4.1.1.1 Feltnotater .....	48
4.1.2 Gruppesamtaler .....	49
4.2 Metode for analyse av materiale .....	50
4.3 Forskningens kvalitet og etiske refleksjoner.....	51
5 Presentasjon av empiri og analyse .....	53
5.1 Forståelse av teaterforestillingens handling og budskap .....	55
5.1.1 Alle barna prøver å forstå handlingen.....	56
1. situasjon .....	56
2. situasjon .....	57
5.1.2 «Å ja, jeg trodde hun drepte ungen» .....	58
5.1.3 «Lidelse er en negativ tilstand» .....	59
5.1.4 Oppsummering, hypotese og spørsmål.....	61
5.2 Å føle seg sett.....	61
5.2.1 Regissøren og barna.....	61
Situasjon 1.....	61
Situasjon 2.....	62
5.2.2 Skuespillerne og barna.....	64
5.2.3 Oppsummering, hypotese og spørsmål .....	65

5.3 Opplevelser og erfaring.....	66
5.3.1 Å få ting til.....	66
5.3.2 Læring gjennom deltakelse.....	67
5.3.3 Den estetiske fordoblingen.....	68
5.3.4 Estetisk erfaring.....	70
5.3.5 Oppsummering, hypotese og spørsmål.....	71
5.4 Taus kunnskap og kroppslig kunnskap.....	71
5.4.1 Å huske med kroppen.....	72
5.4.2 «Det er sikkert ganske mye vi har lært, men ikke så mye vi kommer på».....	73
5.4.3 Oppsummering, hypotese og spørsmål.....	74
5.5 Sammenfatning av funn og drøftingsspørsmål.....	75
6 Drøfting.....	77
6.1 Aktualisert pasjonsspill som læring?.....	77
6.5 Aktualisert pasjonsspill som trosopplæring?.....	84
7 Utblikk.....	87
Kilder.....	89
Vedlegg 1.....	i
Samtykkeskjema.....	i
Vedlegg 2.....	ii
Samtykke ved bildebruk.....	ii
Vedlegg 3.....	iii
Samtykke ved bruk av navn.....	iii
Vedlegg 4.....	iv
Gjennomsyn av video.....	iv





# 1 Innledning

---

«Har du fått beskjed på skolen  
at du skal skrive dette eller?»

Gutt (om masteroppgaven)

I dette kapittelet vil jeg presentere forskningsområde, analyseenhet, problemstilling og avhandlingens disposisjon. Kapittelet er ment som en introduksjon til avhandlingen, men vil også plassere oppgaven i det forskningsområde den ønsker å bidra til.

## 1.1 Begrunnelse for valg av forskningsområde og forskningsstatus

I denne avhandlingen vil jeg ta for meg hvilken læring som finner sted i en teaterprosess. Jeg vil sette fokus på barns læring gjennom deltakelse i teaterprosessen med utgangspunkt i flere læringssyn og ulike tilnærminger til læring. Jeg forstår teaterprosess som hele teaterprosjektet fra start til siste forestilling.

Avhandlingen er en empirisk abduktiv studie med utgangspunkt i teaterprosjektet *I dine hender*, som var en del av Pasjon 2013. Pasjon er en festival som gjennomføres i Stavanger ukene før påskehøytiden. Jeg samlet empiri i de siste tre ukene av prosessen. Det var først i denne perioden selve oppsettingen av teaterstykket pågikk, og koret, som er min analyseenhet, ble med i ensemblet. Stiftelsen Pasjon ønsker, gjennom flere delprosjekter (deriblant teaterforestillingen *I dine hender*), å føre middelalderen inn i byen. Ordet Pasjon kan bety flere ting, og blir av Stiftelsen Pasjon definert som Jesu siste dager, men «bærer [også] i seg en spennende dobbeltbetydning; lidelse og lidenskap» (Stiftelsen Pasjon 2013a: 1). Videre i avhandlingen henvises det til *I dine hender* når jeg bruker Pasjon 2013.

Ensemblet i Pasjon 2013 besto av dramastudenter fra Universitetet i Stavanger (UiS), frivillige studenter fra norskopplæringskolen Johannes læringscenter (refereres videre til som Johannes) og korsangere fra Stavanger domkor, samt profesjonelle lyd-, lysteknikere og musikere.

Publikum var stort sett voksne og ungdom ned i ungdomsskolealder. Av dette slutter jeg at målgruppen var om lag 15 år og oppover. Analyseenheden er barna fra Stavanger domkirkes pikekor og guttekor som var i alderen 9-14 år. Hensikten er å finne ut hvilken læring som skjer i arbeidet med teaterstykket for de deltakende barna selv om teaterforestillingen i seg selv hadde en eldre målgruppe. Hvordan og hva lærer barna av å være med? Jeg vil fokusere både på den intenderte og den ikke-intenderte læringen som skjer i teaterprosessen. Den intenderte læringen vil si den planlagte og bevisste. Den ikke-intenderte læringen er læring som skjer gradvis og/eller ubevisst (Jarvis 2007:22). Den intenderte læringen tar utgangspunkt i hva som står i korets formålsparagraf, og til dels manusforfatterens ønske om folkeopplysning gjennom selve teaterforestillingen.

I gjennomføringen av prosjektet var jeg deltakende observatør. Jeg foretok også gruppesamtaler med et utvalg av guttene og jentene fra koret. Jeg var en naturlig del av ensemblet gjennom min rolle som regiassistent, dramaturg<sup>1</sup> og med ansvar for diverse forefallende arbeid. Denne rollen har, som jeg vil ta for meg i metodekapittelet, gitt meg både utfordringer og fordeler.

Forskningsprosjektet LETRA (Learning and Knowledge Trajectories in Congregations) som utføres ved Det teologiske Menighetsfakultetet arbeider med «de prosesser som finner sted ved læring av menighetsdeltagere i Den norske kirke» (Afdal 2009: 1). Dette prosjektet og Geir Afdals (2013) bok *Religion som bevegelse*, som er skrevet som en del av forskningsprosjektet, har i stor grad vært med på å avgrense og utvide mine perspektiver rundt læring og religiøs læring. LETRA er et av få norske empiriske forskningsprosjekt om læring i kristen kontekst<sup>2</sup>. Det finnes heller ikke mye norsk empirisk forskning i skjæringspunktet mellom drama og kristen praksis eller trosopplæring. Karin Bjerkestrand (1998, 2000 a og b) og Ragnhild Telhaug (2009)

---

<sup>1</sup> «En dramaturg hjelper regissøren i film- og teaterproduksjon, og sørger for at oppbygningen i stykket beholdes selv om [originalteksten] bearbejdes» (Karlsen 2014).

<sup>2</sup> Andre forskningsprosjekt er Erling Birkedal (2001 og 2008) og Paul Otto Brunstad (1998) om unge menneskers gudstro.

har gjort mindre forskningsprosjekt om liturgisk drama<sup>3</sup>. Dermed tror jeg dette forskningsprosjektet kan ha noe å tilføre dette forskningsområdet.

## 1.2 Definisjon av begreper

### 1.2.1 Aktualisert pasjonspill

Allerede i tittelen på avhandlingen bruker jeg et begrep som bør defineres: aktualisert pasjonspill. Dette er ment som et beskrivende begrep på hva pasjonspillet Pasjon 2013 var. I bakgrunnskapitlet vil jeg utdype hva pasjonspill historisk sett har vært, og videre da også hva et aktualisert pasjonspill er. For nå lar jeg Stiftelsen Pasjons beskrivelse av *I dine hender* stå som en foreløpig definisjon:

Et moderne pasjonspill som lar Jesu lidelse og offer speile seg i vår tid. Hvor går vi? Hvordan skal vi komme videre? Hvorfor gjør vi ikke noe med den lidelsen vi faktisk kan gjøre noe med? Skal vi legge alt i hendene på en Gud som vi ikke vet når kommer tilbake, eller skal vi ta saken i våre egne hender? (Stiftelsen Pasjon, 2013b).

### 1.2.2 Læring, opplæring, religiøs læring og trosopplæring

I *Religion som bevegelse* har Afdal (2013) et helt kapittel hvor han drøfter betydningen av læringsbegrepet. Her presiserer han at det er viktig at forskning har en klar definisjon på hva læring er, slik at man ikke ender opp med å måle noe som ikke er læring. Det vil være vanskelig å få fagmiljøene til å enes om en felles forståelse av læringsbegrepet på grunn av at begrepet forstås i sammenheng med en sosial, historisk og kulturell kontekst (Afdal 2013: 37-38). Det vil uansett være viktig at jeg som forsker definerer hva jeg mener når jeg bruker begrepet læring i denne avhandlingen slik at det jeg ser etter og måler samsvarer med teorien om læring. Min forståelse og definisjon av begrepet læring i denne konteksten har i stor grad utgangspunkt i LETRAs forståelse av læring, opplæring, religiøs læring og trosopplæring.

Begrepet læring kan ha ulike betydninger. Hildgard og Atkinson (1967) definerer læring som en endring i atferd som oppstår på grunn av erfaring, mens Harbo og Myhre (1963) i *Pedagogisk*

---

<sup>3</sup> Liturgisk drama er når man bruker kunstformen drama i arbeidet med gudstjenesten (Bjerkestrand 2000a: 4).

*psykologi II* definerer læring som alle forandringer i individet som ikke har bakgrunn i arv (Enerstvedt 1986: 36). I denne avhandlingen har jeg tatt utgangspunkt i et læringssyn hvor «læring forstås som et aspekt ved alle menneskelige og sosiale aktiviteter» (Mogstad 2013: 75). Sitatet er hentet fra en presentasjon av forskningsprosjektet LETRA skrevet av Sverre Dag Mogstad som selv er en av forskerne i prosjektet. Dette betyr at læring skjer i alle situasjoner i en menighet, alltid. Jeg vil drøfte forståelsen av læring videre i teorikapittelet.

Afdal hevder at *opp* i trosopplæring legger til grunn en forståelse av at man kan bli ferdig utlært. Dette distanserer han seg fra med bakgrunn i ulik teori (Jf. Jarvis 2007) som forstår læring som et livslangt prosjekt (Afdal 2013: 46). Jeg forstår trosopplæring på samme måte. Det er altså ikke mulig å bli ferdig utlært.

Afdal (2013) utdyper forståelsen av religiøs læring ved å si at trosopplæring handler om «å legge til rette for at barn, unge og voksne - frivillige og ansatte - lærer gjennom sin deltakelse i menighetens ulike aktiviteter, i menigheten som sosial praksis» (s. 46). Nøkkelordene her er «å legge til rette for». Trosopplæring blir da forstått som noe mer enn overføring av kunnskap om kristendom, men læring *av* kristendom. Læring *av* kristendom blir da, ifølge Andreassen (2012: 15), en motsetning til religionsdidaktikken i skolen sin tanke om å lære *om* religion. Dette skillet kan man være kritisk til, men et skille i hvordan opplæringen skjer i de ulike institusjonene er uansett til stede. Mitt fokus vil være både på hvilken læring om, fra, inn i og av kristendom som finner sted. Legger Pasjon 2013 til rette for at barn og unge lærer gjennom sin deltakelse?

### 1.3 Avgrensing av oppgaven og problemstilling

Tittelen på avhandlingen min «Aktualisert pasjonspill som trosopplæring» er en åpen tittel, og det vil derfor være nødvendig med en tydelig avgrensing og en mer presis problemstilling.

En teaterprosess rommer flere aspekter som på ulike måter kan fungere som metode for læring. Jeg har valgt å legge vekt på læringsutbyttet for de omlag tyve barna som var med i teaterstykket gjennom Stavanger Domkirkes kor. Læringsteoriene som ligger til grunn er flere, både sosialkonstruktivistiske og sosiokulturelle, disse vil utdypes i teorikapittelet. Det finnes et

mangfold av litteratur om sosialkonstruktivistisk og sosiokulturell læringsteori og det har vært utfordrende å finne riktig mengde og bredde til teorigrunnet i denne avhandlingen. Jeg kommer til å ta utgangspunkt i to menn som har tilført mye til pedagogikk som fagfelt; Lev Vygotsky og John Dewey. Samtidig vil jeg ta med noen forskere og teoretikere fra samtiden innen pedagogikk og religions-, drama- og teaterpedagogikk. Jeg vil bruke flere ulike fagbøker og artikler, men fokusere på enkelte deler fra de ulike tekstene.

Trosopplæringens innhold, hentet fra *Plan for trosopplæring - Gud gir, vi deler* (TOP2010) fra Den norske kirke (Dnk), deler trosopplæringen inn i tre hovedtemaer; (1) *livstolkning og livsmestring*, (2) *kirkenes tro og tradisjon* og (3) *kristen tro i praksis* (TOP2010). I drøftingen vil jeg legge vekt på ulike deler av alle disse tre temaene. På bakgrunn av LETRAs forståelse av religiøs læring, hvor det er «et aspekt ved alle de aktiviteter som foregår i en menighet» (Mogstad, 2013: 75-76) definerer jeg her Pasjon 2013 som trosopplæring, selv om koret ikke er et breddetiltak og på den måten ikke anses som trosopplæring på papiret (kvinnelig dirigent, personlig kommunikasjon, 5 februar, 2013). Koret har en formålsparagraf, som jeg vil utdype nærmere i bakgrunnskapittelet, som taler for at det er trosopplæring.

Pasjon 2013 hadde, som nevnt tidligere, en eldre publikumsmålgruppe enn de deltakende barna. De var medvirkende på samme måte som resten av kormedlemmene. De hadde roller som statister, men var i stor grad en del av fiksjonen, og var som gruppe en vesentlig del av teaterforestillingen. Dette kan sammenlignes med korets rolle i forløperen til pasjonsspillet, det liturgiske dramaet fra middelalderen. Derfor vil jeg hevde at prosessen ikke kan regnes for å være en pedagogisk teaterprosess for barn. Så det kan være mulig å påstå at heller ikke dette var på barnas premisser og deres faglige nivå. Som en motsetning til veldig mye annet teaterarbeid med barn i kirken var ikke Pasjon 2013 tiltenkt barna på samme måte. De var med, men de påvirket ikke utformingen av sang og spill. Deres roller var i stor grad satt på forhånd.

Med utgangspunkt i dette, i Afdal og LETRAs forståelse av ordet læring, og med en vid forståelse av læringsbegrepet, hvor jeg forstår læring som noe som skjer kontinuerlig, har jeg formulert følgende problemstilling:

Målet med avhandlingen er med andre ord ikke å finne et ja- eller nei-svar på om Pasjon 2013 er god trosopplæring eller å føre statistikk på hvor mange av målene fra trosopplæringsplanen som blir ivaretatt. Det jeg vil undersøke er om deltakelsen i Pasjon 2013 har ført til læring, hva slags læring og hvilke læringsprosesser som finner sted. I drøftingsdelen vil jeg vil likevel utforske hvilke muligheter det finnes for å skape et «mer» lærende fellesskap i de ulike delene av prosjektet.

Jeg har formulert noen underproblemstillinger som har utkrystallisert seg i analysen av empirien som kan bidra til å finne svar på hovedproblemstillingen:

- Hva gjør forståelsen av teaterstykket for læringsprosessen?
- Opplever barna å bli sett i teaterprosessen?
- Hvilke opplevelser og erfaringer fant sted under teaterprosessen i Pasjon 2013?
- Hva taler for at barna bærer med seg kroppslig og/eller taus kunnskap? Og hvilken kunnskap er det?

#### 1.4 Avhandlingens disposisjon

I kapittel 2 i avhandlingen vil jeg redegjøre for bakgrunnsteori som vil være fordelaktig å ha kunnskap om før man leser videre i avhandlingen. I dette kapitlet vil jeg fremstille den nye trosopplæringsplanen, hva pasjonsspill historisk sett er og hva et aktualisert pasjonsspill er. Videre vil jeg presentere hva Stiftelsen Pasjon og Pasjon 2013 er. Samt en gjennomgang av manuskriptet/teaterforestillingen.

I teoridelen (kapittel 3) vil jeg legge frem ulike lærings- og dramapedagogiske teorier. I presentasjonen av læringsteoriene vil jeg ta for meg Vygotsky og Dewey og noen mer moderne læringsteoretikere. De drama- og teaterteoriene er hentet fra variert aktuell litteratur om bruk av drama i andre fagdisipliner, som eget fag og som en danningsarena.

Metodekapittelet (4) vil beskrive forskningsdesignet jeg har brukt for å samle empiri og analysere. Her vil jeg også se på fordeler, ulemper og utfordringer ved bruk av de valgte metodene. I den påfølgende presentasjonen av empirien og analysen (kapittel 5) vil jeg beskrive og analysere mine resultater og funn fra deltakende observasjon og gruppesamtale.

I kapittel 6 drøftes empirien og datamaterialet i lys av teorien fra de foregående kapitlene. Her vil linken mellom Pasjon 2013 og trosopplæring bli tatt opp som en avsluttende del av drøftingen. I drøftingen vil jeg også gjøre noen refleksjoner knyttet til videre arbeid med Pasjon i Stavanger Domkirke og noen perspektiver på drama/teater som en del av trosopplæringen i Dnk. I avhandlingens siste del vil jeg utvide perspektivene til arbeid med kunst i trosopplæringen.





## 2 Bakgrunn

---

*«Det å synge kan være et uttrykk for tro, - et trosuttrykk. Dermed kan man forsvare at opplæring i kor nettopp er trosopplæring.»*

*Kvinnelig dirigent (om korene)*

I innledningskapittelet definerte jeg Pasjon 2013 som en del av trosopplæringen med bakgrunn i LETRAs forståelse av trosopplæring og religiøs læring. I dette kapittelet velger jeg derfor å redegjøre for trosopplæringen i Den norske kirke med hovedvekt på trosopplæringsreformen. Deretter vil jeg fremstille en beskrivelse av domkirkens kor og sette Pasjon 2013 inn i et teater- og kirkehistorisk perspektiv. Til slutt vil jeg utdype hva Pasjon 2013 var og gi en skriftlig gjennomgang av teaterforestillingen med vekt på korets deltakelse.

### 2.1 Trosopplæring i Den norske kirke anno 2014

27. mai 2003 vedtok Stortinget den nye trosopplæringsreformen etter at kirkemøtet i 2001 og stortingets kirke-, utdannings- og forskningskomite hadde lagt frem sin innstilling. Denne prosessen fra 2003 har innebefattet forsøksmenigheter som har fått tildelt ekstra trosopplæringsmidler og en sekretariat satt sammen for å lede dette forsøksprosjektet. I 2009 ble *Plan for trosopplæring, Gud gir - vi deler* (TOP2010) vedtatt på kirkemøtet (Den norske kirke 2014).

I TOP2010 under Formål og oppbygging skrives det at planens formål er

å bidra til en systematisk og sammenhengende trosopplæring som vekker og styrker kristen tro, gir kjennskap til den treenige Gud, bidrar til kristen livstolkning og livsmestring og utfordrer til engasjement og deltakelse i kirke og samfunnsliv for alle døpte i alderen 0-18 år, uavhengig av funksjonsevne (TOP2010: 4).

I Morten Holmqvists (2012) analyse av TOP-2010 skriver han om hvordan det visuelle formspråket preger planen sammen med en personlig tilnærming. Han viser til hvordan planen spiller på ulike læringssyn og forståelser. Deler av den bærer preg av det Paavola & Hakkarainen (2005) kaller et monologisk fokus, mens andre deler har et dialogisk fokus, og noe kan tolkes i retning et dialogisk fokus. De to første begrepene bygger på Anna Sfards (1998) metaforer for læring hvor den første beskriver et læringssyn hvor læringen kun skjer i individet og «individets hjerne blir sett på som en container som skal fylles med en viss kunnskap og den som lærer skal gjøre denne kunnskapen sin egen» (Sfards 1998: 5, min oversettelse). Dialogisk viser til en forståelse av at læring skjer gjennom deltakelse og fellesskap. Paavola og Hakkarainen utvider med enda en metafor om kunnskaping som de forstår som en prosess hvor læring skjer både i fellesskapet og i individet, et dialogisk læringssyn. Jeg vil utdype disse begrepene i teoridelen.

## 2.2 Stavanger domkirkes pikekor og guttekor

Stavanger domkirkes pikekor og guttekor er en del av Domkirken Musikk AS som er et aksjeselskap heleid av Domkirken menighet. Guttekolet ble stiftet i 1928, men var et etablert kor lenge før dette, og medlemmene er gutter (og menn) i alderen 9 til fylte 65. Pikekolet er for jenter mellom 9-19 år og ble stiftet i 1979 (Domkirken Musikk AS 2009). Begge korene har, hver for seg, øvelser en gang i uken. Pikekolet har en kvinnelig dirigent, mens en mann er dirigent for guttekolet. Under Pasjon 2013 var begge dirigentene aktivt til stede.

Noe av det som skiller domkor fra andre kor er deres særegne stilling som nettopp domkor. Den kvinnelige dirigenten beskriver dette slik:

I kraft av å være Domkirke har vi noen særegenheter som vi er forpliktet til å ivareta, blant annet er vi representasjonskirke ved statsbesøk som setter noen standarder for nivået av kvalitet, vi befinner oss i en katedral med akustiske begrensninger [i forhold til] ulike typer musikkjangre osv. (Kvinnelig dirigent - privat kommunikasjon 5. februar 2013).

Guttekolets «formål er å høyne gudstjenesten med sang, og fremme kjærligheten til kirkelig sang og musikk og det deltar ved en rekke gudstjenester og arrangementer hovedsakelig tilknyttet byens katedral» (Domkirken Musikk AS 2010). «Pikekolet skal høyne gudstjenesten med sang og bidra til å føre kirkesangtradisjonen videre. Koret skal gi sine sangere opplæring i kirkesang,

liturgiforståelse og tekstformidling» (Domkirken Musikk AS 2005). Begge korenes formål blir i denne sammenhengen en del av den formelle og intenderte læringen jeg vil ta for meg i drøftingen. Disse formålene taler for et trosopplæringsaspekt i korenes arbeid. Den kvinnelige dirigenten fortalte meg at: «Det å synge kan være et uttrykk for tro, - et trosuttrykk. Dermed kan man forsvare at opplæring i kor nettopp er trosopplæring» (Kvinnelig dirigent – privat kommunikasjon 5. februar 2013). Korene vil videre henvises til som koret i entall.

### 2.3 Pasjonsspill i middelalderen fra et kirke- og teaterhistorisk perspektiv

Jon Nygaard (1992) skiller mellom to ulike former for teater gjennom historien, det offisielle og det uoffisielle. Det offisielle teateret var «byggende, støttende og legitimerende i forhold til de gruppene som [hadde] makt i samfunnet», men det var «satirisk, parodierende og kritiserende ovenfor de øvrige gruppene» (s. 32). Det uoffisielle teateret gjorde det omvendte ved å være satiriske, parodierende og kritiserende ovenfor maktgruppene og byggende ovenfor de gruppene uten makt. Det er det offisielle teateret det finnes mest skriftlige historiske kilder fra fordi det viser til det teateret vi ser i høykulturen. Ofte kom det offisielle teateret frem på bakgrunn av noe som skjedde i det uoffisielle teateret. Det uoffisielle teateret levde sitt liv på tross av forbudene og bærer derfor mer preg av sammenhengende endringer og tradisjon gjennom historien (Nygaard 1992: 32-33).

I middelalderen vokste det frem et offisielt teater som i og for seg ikke hadde noe med det antikke teateret å gjøre fordi det geistlige folk ikke hadde kjennskap til det. Det romerske teateret ble ansett som uegnet, uetisk og hedensk av kirken og kirkefedrene, deriblant St. Augustin, og hadde derfor blitt forbudt. Det er blant annet på bakgrunn av dette at vi ikke kan se en stor teatervirksomhet i det offisielle teateret før i senmiddelalderen (Pettersson og Smids 2004: 45; Kerbrat 2000: 450). Det er altså ikke før etter år 1000 at det Jon Nygaard kaller det offisielle teateret trer inn i historien igjen, og denne gangen er det tett knyttet til kirken. Forløperen til det jeg nå omtaler som Pasjonsspill, er liturgisk drama. Det liturgiske dramaet utviklet seg fra gudstjenestemesser som var ganske frie i liturgien, men som etterhvert utviklet gudstjenesten seg til å inneholde flere elementer av skuespill gjennom korsang, prosesjoner og rituelle handlinger (Bjerkestrand 1998: 31-32). I videreføringen av dette og altså i det offisielle teateret møter vi for

første gang mirakelspill, som portretterer helgener og martyrer, og mysteriespill som dramatiserer ulike bibelske historier, deriblant pasjonsspill.

I noe litteratur forstås mysteriespill og pasjonsspill som to separate kategorier (Jf. Wright 2010), mens pasjonsspill i annen litteratur forstås som en underkategori av mysteriespill. Jeg vil, uten videre drøfting, ta utgangspunkt i det siste. I begynnelsen ble pasjonsspillene gjort i kirken, av kirkens folk, men på 1300-tallet kom det påbud fra kirkelig hold om at spillene skulle foregå utendørs og de ble ikke lenger fremført på latin (Nygaard 1992: 88-96) Dette skjedde fordi spillene gradvis forandret seg til å bli mer folkelige med lekfolk som skuespillere og mer gjøglerier og vulgære tendenser. På denne måten ble spillene etterhvert uoffisielle folkelige spill.

Pasjonsspill var knyttet til historien om Jesu død og oppstandelse, og noen ganger andre bibelfortellinger som kan relateres til dette, deriblant Lasarus som står opp fra de døde (Joh., 11, 38-44) og Maria Magdalenas liv (Passion Play 2014).

I flere store kirkehistoriske verk blir ikke mirakel- og mysteriespill nevnt. Et unntak finner vi hos kirkehistorikeren Eamon Duffy (2005). I sin bok *The stripping of the altars* skriver han om York-spillene som oppstod i middelalderen der det var både mirakel-, pasjons og mysteriespill. Han drar slutningen at uavhengig av hvilken type spill det var snakk om, er det tydelig at det var viktig at spillene skulle gi kunnskap om den kristne tro (Duffy 2005:67). Med dette kan vi tørre å trekke slutningen om at spillene var en form for trosopplæring, eller en form for kristen religiøs læring. Synet på læring ser derimot ut til å sprike litt fra LETRAs forståelse av den religiøse læringen. Spillene skulle gi kunnskap om, og kan på den måten forstås mer som tilegnelse av kunnskap. Samtidig har vi lest at spillene etterhvert ble uoffisielle folkelige spill hvor skuespillerne og publikum var «vanlige» folk, som da på en måte kunne lære om den kristne tro gjennom deltakelse. Likevel kan dette ligne mer på et sosialkonstruktivistisk syn hvor man lærer ved å gjøre og hvor læringen fortsatt skjer i det kognitive. Dette er likevel en spennende link tilbake til teateret og kirkens historie.

### 2.3.1 Aktualisert pasjonsspill

Innledningsvis definerte jeg aktualisert pasjonsspill utfra beskrivelsen av teaterforestillingen på Stiftelsen Pasjon sine internettsider. Dette blir likevel en noe enkel fremstilling. Et aktualisert pasjonsspill tar med seg flere aspekter fra det middelalderske pasjonsspillet inn i vår tid. Jesu lidelse er til stede, men settes opp mot all lidelsen i verden i dag. Tanken om å spre kunnskap tas med, men kunnskapen behøver ikke nødvendigvis bare være bibelfortellinger. Lidelsen aktualiseres, og publikum blir møtt med spørsmål om hva de selv kan gjøre med lidelsen som finnes. I forgjengeren til pasjonsspillet, det liturgiske dramaet, var korsang en vesentlig del. Dette aspektet blir også tatt inn i det aktualiserte pasjonsspillet.

## 2.4 Pasjon og Stiftelsen Pasjon

Pasjon er en festival som har blitt gjennomført i Stavanger, med hovedkvarter i Stavanger Domkirke, flere ganger. Pasjon ønsker å føre middelalderen inn i dagens Stavanger og har blitt gjennomført omlag hvert fjerde år siden år 2000.

Ideen om Pasjon begynte med utgangspunkt i Nord-Europas best bevarte middelalderkirke og det best besøkte turistmålet i Rogaland, Stavanger Domkirke. Inspirert av kirkens historie og betydning for Stavangerregionen tok Mette L. Arnstad og Anna Songe-Møller i 1998 initiativ til å realisere Pasjon. De ønsket å ta teateret tilbake til kirken hvor det i middelalderen hadde en sentral plass (Stiftelsen Pasjon 2013a).

Festivalens navn er hentet fra begrepet pasjonstiden, som samsvarer med tidspunktet Pasjon gjennomføres i Stavanger, nemlig ukene før påskeaften. Tema for Pasjon varierer, men bygges hele tiden rundt begrepet pasjon og dets betydning. I Pasjons første gjennomføring i år 2000 ble mysteriespillet «En fortelling om Jesus» satt opp inne i domkirken, sammen med flere delprosjektet rundt om i byen. Det var omlag 300 medvirkende. I 2004 var temaet lengsel etter fred i verden og prosjektet ble utvidet til flere delprosjekter og omlag 800 medvirkende. I 2008 økte antall medvirkende kraftig. Fra 800 til 1700 aktører [Dette kan skyldes stor økning i økonomisk støtte på bakgrunn av at Stavanger var årets kulturhovedstad<sup>4</sup>]. Temaet dette året var menneskenes kamp mellom det gode og det onde og å leve ved våre valg (Stiftelsen Pasjon

---

<sup>4</sup> Europeisk kulturhovedstad (The European Capitals of Culture).

2013a). I 2013 har antallet aktører og omfanget blitt redusert kraftig grunnet mindre økonomisk hjelp fra ulike støttespillere.

Et viktig aspekt og grunnlag for pasjon er den brede involveringen «av profesjonelle og amatører, barn, unge og voksne som sammen skaper et mangfold av uttrykk på ulike arenaer» (Stiftelsen Pasjon 2013a). Et av delprosjektene er som sagt mysteriespillet i Domkirken. I informasjonsheftet presiseres det pedagogiske formålet med mysteriespillene i middelalderen. Folket skulle lære om Bibelens historie og budskap. Pasjon ønsker å la denne tradisjonen møte vårt samfunn i dag.

#### 2.4.1 Pasjon 2013

Temaet for Pasjon 2013 var «PASJON; lidelse, lidenskap og dialog med fokus på pilegrim» (Stiftelsen Pasjon 2013a). Pasjonsspillet stilte spørsmål med hva lidelseshistorien kan fortelle oss i dagens situasjon med lidelse i alle mennesker og land, i ulike former og med ulik betydning (Stiftelsen Pasjon 2013a). I et intervju i Stavanger Aftenblad (Kristin Aalen 2013a), før premieren, blir manusforfatteren, som også er regissør og skuespiller, spurt om sine tanker rundt teaterforestillingen og dets tema og handling. Tidligere har mysteriespillet vist tilskuerne historien om Jesu lidelse, død og oppstandelse. I 2013 har han gått bort ifra dette, og på spørsmålet om hvorfor han har forlatt Jesu tid svarer han:

Jeg ønsker å gi pasjonsspillet et innhold av i dag og utforsker hva vi gjør med arven etter Jesus. Mesteparten av lidelsen i vår verden er menneskeskapt. Da kan vi også gjøre slutt på den. (...) Vi sier ofte at alt ligger «i dine, altså Herrens hender». Men ligger det ikke like mye i våre? Skal vi bare sitte og vente på Jesus i stedet for å gjøre noe selv med alt det vonde? (Manusforfatter sitert i Aalen 2013a).

I anmeldelsen skriver Aalen likevel at «Regissøren har på ingen måte kastet Vår Herre på dør, men erkjenner at menneskene trenger guddommelig nåde for å holde ut sin vandring på jorden» (Aalen 2013b). Videre i intervjuet skriver Aalen at manusforfatteren forteller om hva hensikten med pasjonsspillet var i middelalderen, nemlig å lære folk som ikke kunne lese eller forstå latin, om bibelhistorien. I den sammenhengen sier han:

Noe lignende gjør vi også nå idet stykket er bygd opp rundt Jesu sju ord på korset. Når han roper at han er tørst, bringer vi det over i sultkatastrofer rundt om i verden. Når den korsfestede sier «se, der er din sønn» til moren og disippelen som står hos ham, taler vi om menneskehandel. Slik pendler «I dine hender» mellom formidling av påskens evangelium og folkeopplysning om verdens nød (Manusforfatter sitert i Aalen 2013a).

På denne måten gir han Pasjon 2013 enda en link til formålet med spillene fra middelalderen: opplysning. Denne formen for opplysning vil jeg ta med meg inn i drøftingen. Oppfattet de deltakende barna i Pasjon 2013 dette aspektet? Lærte de om verdens nød? Dette vil for de deltakende være en del av både den intenderte og ikke-intenderte læringen i og med dette ikke var en del av korets formål i arbeidet med Pasjon, men samtidig en del av forestillingens «formål».

#### 2.4.1.1 Manus og gjennomføring

Manuset blir ikke lagt ved som vedlegg, men jeg vil her kort redegjøre for manuset med vekt på korets deltakelse. Manuset ble endret på og redigert flere ganger gjennom prosessen. Manuset er delt inn i 12 deler/scener, men som i fremføringen gled over i hverandre. Manuset var skrevet på nynorsk, med unntak av noen replikker og monologer. Overskrifter og noen replikker vil derfor være på nynorsk. Pilegrimens monologer ligger tett opp til ulike bibeltekster fra både Jesaja og evangeliene. Dette vil ikke påpekes i gjennomgangen.

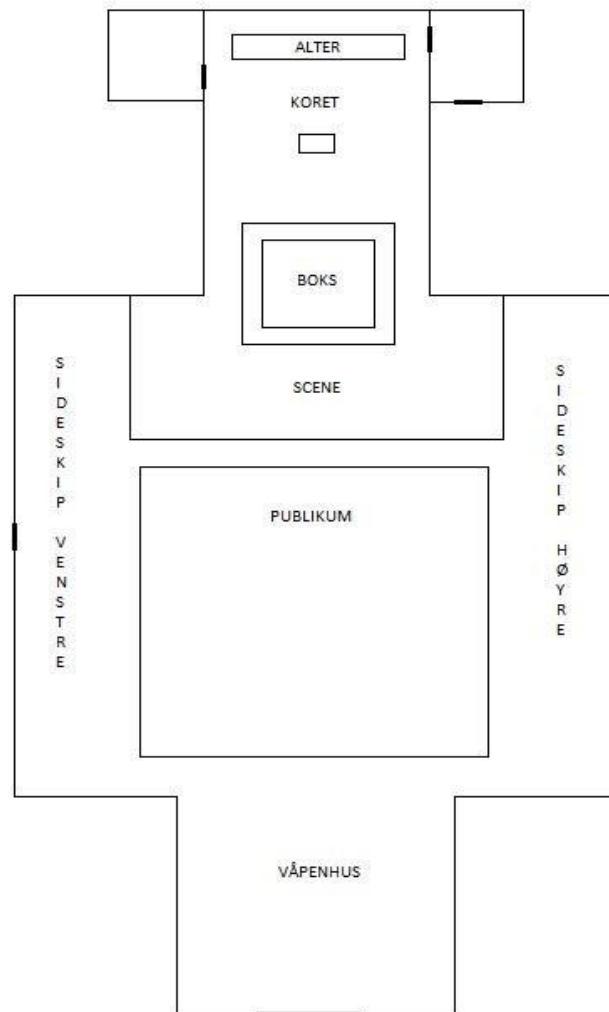
Teaterforestillingen er delt inn i fire ulike lag: Manusforfatteren spiller pilegrimen Ahaverus (1) som forteller oss om Jesu lidelse og død. En gruppe spiller ut lidelsen i vår tid (2), mens en gruppe bombarderer oss med groteske fakta om verden i dag (3, hjernegjengen) og den siste gruppen fremfører personlige monologer til ettertanke (4, hjertegjengen). Disse monologene er skrevet av hver enkelt skuespiller. Koret er, på ulikt vis, med i seks ulike scener for å bygge opp under temaet.

Myten om Ahaverus forteller om en skomaker som nektet Jesus hvile mens han bar korset opp mot Golgata. Derfor må han vandre på jorden helt til Jesus kommer tilbake og blir på denne måten den «ultimate pilegrim» (Hauge 2013b).

Jeg har tegnet en plantegning over hvordan kirken så ut under øvelser og forestillinger. Scenen ble bygget opp av sceneplattinger over trappene opp til koret. Midt på scenen ble det satt opp en glassboks et platå høyere enn scenen. Inne i glassboksen spilte gruppe to store deler av sitt skuespill. På boksen ble det også prosjektert ulike filmer og bilder som en del av teaterstykket. Den lille firkanten inne i koret er altså prosjektoren. Ahaverus satt på en stol på venstre side av scenen i de delene av teaterstykket han ikke var aktiv. Etter plantegningen følger sammendraget og beskrivelsen av teaterforestillingen gjenfortalt av meg selv basert på manus og selve teaterforestillingen.







*Illustrasjon 2.1*

### **Del 1: Intro**

Begrepet lidelse blir definert av ulike aktører i hovedsak fra gruppe tre. Lidelse er en negativ tilstand. Hva er lidelse? Hvem lider?

### **Del 2: Jesu lidelse**

Pilegrimen Ahaverus entrer scenen og begynner å fortelle sin historie. Han forteller at han er en pilegrim og hva Jesus gjorde for oss:

Sanneleg, våre sjukdomar tok han,  
vår smerte bar han.  
Vi tenkte: Han er ramma,  
slegen av Gud og plaga.  
Men han vart såra for våre brot,  
knust for våre synder.  
Straffa låg på han, vi fekk fred,  
ved hans sår vart vi lækte (Hauge 2013a)

Gruppe tre fortsetter å «bombardere oss med tall og fakta» (Aalen 2013b). «Tortur er den formen for overgrep som rammer flest mennesker i verden, selv om det er en ulovlig handling både i krig og fred». «I mer enn 80 land er det rapportert dødsfall etter tortur i løpet av de tre siste årene» (Hauge 2013a).

### **Del 3: Mannen blir torturert**

Ahaverus fortsetter å fortelle hvordan Jesu blikk møtte han mens Jesus bar korset opp mot Golgata. Han var bare en skomaker og valgte å ikke hjelpe Jesus. Og nå må han vandre rundt på jorden som en pilegrim til Jesus kommer tilbake. Samtidig blir en mann i gruppe to tatt til fange og torturert.

### **Del 4: Mannen døyr**

Mannen som blir torturert dør, og hans sørgende kone med spebarn (symbolisert med et sammenrullet klede) får komme inn til ham, og hun legger et rødt teppe over ham. Hjertegjengen ber en bønn til Gud om nåde, og ber om tilgivelse på vegne av alle som gjør vonde ting. I denne delen er koret med for første gang, de står synlig for publikum fremme i høyre sideskip. Her synger de sangen *Agnus Dei* (fra Missa brevis in D, Benjamin Britten), mens kvinnen sier sin siste farvel til mannen sin, og flere kvinner med barn kommer inn i boksen. I siste ledd i sangen, «dona nobis pacem» (gi oss fred), blir det sunget som et bønnerop/vekselsang mens noen fra hjertegjengen ramser opp en dødsstraff, med påfølgende land:

#### **HJERNEGJENGEN**

Følgende metoder er blitt brukt siden 2000:

Halshugging

- Saudi Arabia og Irak

Elektrisk stol

- USA

**KORET**

Dona nobis pacem

**HJERNEGJENGEN**

Henging

- Egypt, Iran, Japan, Jordan, Pakistan, Singapore og andre land

**KORET**

Dona nobis pacem

osv. (Hauge 2013a).

Koret trekker seg nå ut av kirken gjennom døren i høyre sideskip og kommer inn i kirken gjennom dåpssakristiet.

### **Del 5: Mora må tigge**

En jente fra hjertegjengen fremfører en slags bønn som godkjenner hennes oppførsel. Hun forteller at hun kjenner det onde samtidig som hun vet inne i seg at hun burde vise nestekjærlighet, men siden «de andre» ikke gjør noe, så er det på en måte greit at heller ikke hun gjør det. Kvinnene inne i boksen begynner nå å tigge. Gruppe tre overtar og forteller publikum om hvor mange fattige det er i verden og i Norge. Hjernegjengen og hjertegjengen begynner å kaste penger til kvinnene inne i boksen. Midt i all ropingen og nøden kommer ti barn fra koret ut på scenen på plataet foran boksen med ryggsekk mens de synger «Herre din jord»<sup>5</sup> (Vidar Kristensen/Kristin Solli Schøien). Syv andre jenter fra koret kommer ut på scenen foran de andre ti. De brer ut en duk, og setter et «fruktfat» oppå duken. De ti barna foran boksen finner frem en matboks fra ryggsekken, åpner den, og begynner å helle ut det som er inni: Sand. Når matboksen blir tom «dør» et og et barn av «sult» og bæres ut av gruppe tre og fire. De syv jentene plukker trist opp de tomme matboksene og følger etter de som bærer de døde. Resten av de unge i koret går rolig og triste rundt boksen mens de tar med seg sekkene til sine «avdøde» venner.

Koret går igjen ut av kirken, og inn igjen i kirken ved våpenhuset.

---

<sup>5</sup> Bordvers: Herre din jord bærer mat nok for alle, Takk for den delen du vil vi skal ha, Lær oss å dekke et langbord i verden, Som alle kan reise seg mette fra.

## **Del 7: Babyane døy**

En ny monolog begynner. En kvinne fra hjertegjengen stiller spørsmålstegn med sine egne reaksjoner på det vonde. Hun erfarer at hun reagerer så mye mer kraftig på de tingene som skjer nærmere henne, men dødsstraff og sultkatastrofer blir for stort.

Samtidig med monologen dør barna til kvinnene av sult inne i boksen, dette blir symbolisert ved bruk av sand som renner ut av klede barnet var tullet inn i. Kvinnene kommer ut av boksen, en etter en. En kvinne hjelper kona som mistet mannen sin med å si farvel til sitt eget barn.

Pilegrimen fortsetter litt på historien sin og forteller om Jesu rop til Gud like før han døde: «Min Gud, min Gud, kvifor har du forlate meg?»

## **Del 8: Menneskehandel**

Ei ny jente fra hjertegjengen fremfører en klagebønn til Gud. Inne i boksen blir kvinnene «undersøkt» av to soldater før de blir kastet ut av boksen og inn i det publikum forstår er prostitusjon. Mannsstemmene i koret kommer inn på scenen mens de synger Ave Maria, mens kvinnene slynger seg rundt dem.

Kona står igjen inne i boksen, hun har en monolog som viser at hun er i ferd med å gi opp:

Det er ikkje noko du kan gjere med meg  
Som ikkje allereie er gjort  
Då eg var lita  
Trudde eg at draumar kunne bli sanne (Hauge 2013a).

## **Del 9: Ho blir redda**

Pilegrimen synger *Lær meg å kjenne dine veie* (Jakob Paulli) og forteller vidare om Jesu siste timer.

### **Del 10: Mannen viser seg igjen**

En av karakterene i gruppe to, en soldat, som har oppført seg dårlig gjennom teaterforestillingen fremfører en monolog om at han er en soldat som bare følger ordre. Hans monolog bærer preg av å være ufølsom og full av hat.

### **Del 11: Mora vel å følge mannen**

Koret begynner å synge *In Paradisum* (fra Requiem av Gabriel Fauré) fra våpenhuset samtidig som hjernejengen ramser opp alle væpnede konflikter som foregår i verden i dag. Inne i boksen blir konen kledd i det vi forstår er bomber. Soldaten fortsetter monologen sin, men denne gangen med mer følelser:

Det eg tenkjer på (...)  
Er om nokon kan elske meg  
Sjølv om eg drep (Hauge 2013a).

Han prøver å nå inn til kvinnen. To skuespillere fra hjertejengen fremfører en dialog hvor de stiller spørsmålsteget med sin egen generasjons tenking om at «vi har det fint som vi har det» (Hauge 2013a).

### **Del 12: Ho ofrar seg**

Pilegrimen forteller historien om røverne på korset og avslutter med «Jesus svara: Sanneleg eg seier deg: I dag skal du vera med meg i paradisi.» I samme øyeblikk eksploderer bomben. Alle på scenen reagerer med å falle i «slow motion». Sekundet etter begynner koret å synge *Ikke en spurv til jorden* (Ingeborg Prytz Fougner/Sigurd Lunde) mens de på to rekker sakte går opp mot scenen i begge sideskipene. Når koret kommer på scenen, løftes den døde kvinnen opp med det røde teppet over seg, mens koret og de andre skuespillerne løfter hendene opp mot henne. Denne koreografien var inspirert av begravelsesfølger i Jerusalem

En i hjertejengen fremfører en monolog om glede. Når hun er ferdig, trekker koret bak i scenen og inn i koret.

Pilegrimen begynner nå med en lang monolog hvor han først forteller om at Jesus dør. Videre følger en versjon av Fadervår hvor han ber en av bønnene for så å stille noen kritiske spørsmål og tanker. Simultant med monologen synges Fadervår (Trond Kverno) av koret. De synger ikke i takt med hverandre og det høres til tider veldig rotete ut, men starter hver bønn samtidig med pilegrimen og slutter å synge hver bønn samtidig.

**Gjev oss i dag vårt daglege brød**

For mange  
Alt for mange  
Er det nok  
Alt mange  
Alt for mange  
Er det berre det dei ber om  
(...)

**Tilgjev oss vår skuld**

**Slik vi og tilgjev våre skuldnarar.**

men det er vanskeleg  
vi er jo berre menneskje  
små  
små  
menneskje  
(...)  
sjølv om vi ber  
**lat oss ikkje komme i freisting** (Hauge 2013a)

Monologen til Ahaverus fortsetter. Han snakker om synd, hvordan vi trenger nåde, og at man «i alle møter, held [sin] neste sin lagnad i hendene, (...) ein sjeldan gong held [man] heile livet. Ahaverus begynner å synge *Deg å få skoda* (Irsk tekst. Til norsk: Arve Brunvoll. Arr: Knut Henrik Ytre-Arne) mens koret etter hvert blir med. Før siste vers, mens koret nynner et vers, har Ahaverus sin siste monolog.

Kvar er du  
Du skulle komme  
Rydde opp  
Redde oss  
Frå oss sjølve  
Du ga oss eit eksempel  
Men vi klarer ikkje følgje det  
Det er for mykje  
Å ta hand om  
For stort  
Vi vil ikkje ha det

Ta det tilbake  
Kvifor la du alt i våre hender  
Det skulle ligge i dine (Hauge 2013a)

Hele teaterforestillingen avsluttes med at koret kommer frem på scenen og synger siste verset av *Deg å få skoda*. Inne i boksen blarfrer teppet, som lå over de døde, i vinden (fra en vindmaskin).







## 3 Teori

---

*«Du kan jo lære noe hvis du følger med på det og liksom.»*

*Jente (om læring)*

I dette teorikapittelet vil jeg presentere flere ulike læringsteorier for å vise hvilket landskap jeg beveger meg i. I avslutningen vil jeg operasjonalisere ulike deler av teorien som jeg vil ta opp igjen i drøftingskapittelet (5). Sfards (1998) artikkel *On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one* diskuterer to ulike læringssyn som jeg i innledningskapittelet har presentert som et monologisk og dialogisk læringssyn. I denne artikkelen konkluderer hun med at én metafor for læring ikke er nok. De utfyller hverandre, samtidig som de på noen områder motsier hverandre. Hun avslutter med å si at vi må leve med motsetningene, og bruke begge metaforene. Med bakgrunn i Sfards artikkel velger jeg å presentere flere ulike læringssyn som sammen kan belyse hvordan de unge medvirkende lærte gjennom arbeidet med Pasjon 2013. Jeg velger altså å presentere flere enn Sfards to metaforer, men likevel ta i bruk hennes argumenter for å ikke velge ett læringssyn.

### 3.1 Hvordan lærer vi?

Skolen har selvfølgelig en sentral rolle i forhold til læring, men i nyere tid har det, ifølge Jensen (1999: 7-8) vært en forandring i hvordan man forholder seg til kunnskap og læring. Hun hevder det er denne endringen som har ført til utvikling av nye læringsteorier. Disse teoriene hjelper pedagoger å se mangfold i hva læring er. Kunnskapen blir nå ikke bare sett på som noe som er individuelt og kognitivt, men noe som, sammen med læring, er i og mellom mennesker.

Jeg vil ta for meg to menn som utviklet to ulike teorier om læring i første del av det tyvende århundre; Lev Vygotsky og John Dewey. Deretter vil jeg kort ta for meg en nyere tilnærming til læring; livslang læring (Peter Jarvis). Jeg har valgt å bruke Vygotsky og Dewey fordi de begge

har vært viktige innenfor pedagogikken, mens Dewey også har vært spesielt viktig innenfor kunstpedagogikken og kunstdidaktikken.

### 3.1.1 Lev Vygotsky - Sosiokulturell læringsteori

Læring handler i sosiokulturell læringsteori om deltakelse (Holmqvist 2012: 21, Wittek 2004: 17). I deltakelsen lærer man ved å ta del i det som skjer. Wittek påpeker i den sammenheng at «erkjennelsen av strukturer for deltakelse i undervisningen eller måter å samhandle på har stor betydning for læringsprosessen» (Wittek 2004:17).

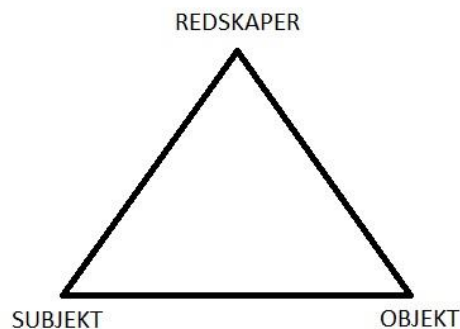
En sosiokulturell læringsteori legger vekt på at læring skjer i samspill med andre personer ved bruk av kulturelle redskaper. Med bakgrunn i en sosiokulturell læringsteori vil vi kunne si at man lærer i alle situasjoner, ikke bare i skolen (Wittek 2004: 14). Jarvis (2007: 1) bruker her begrepet livslang eller livsvid læring hvor hele personen, både kropp og sinn, er i stadig forandring kognitivt, emosjonelt og/eller praktisk.

Den sosiokulturelle læringsteorien har sitt grunnlag fra psykologen Lev Vygotsky (1896-1934). Vygotsky forsøker å «utvikle en holistisk teori om menneskets sosiokulturelle utvikling som en kontinuerlig, interaktiv og meningsdannende prosess» (Rodina 2012). Det er likevel verdt å merke seg at det finnes flere ulike tolkninger av Vygotskys arbeid. Koshmanova (2007: 62) beskriver dette på en 'nydelig' måte:

The Vygotsky described in the books of J. Wertsch (1985) does not resemble the Vygotsky in the works of A. V. Brushlinskii (1994) or V. P. Zinchenko (1996). M. G. Iaroshevskii (1991) and Kozulin (1990) do not agree in their evaluations of Vygotskian theory with Van der Veer and Valsiner (1991), Veresov (1992), or Leontiev (1998).

Det er med andre ord flere forståelser av Vygotsky. Min fremstilling av Vygotsky er i hovedsak basert på Afdal (2013), Imsen (2008), Strandberg (2008) og Wittek (2004).

Da Vygotsky levde ble læring sett på som en prosess som skjedde i individet. Vygotsky satte fokus på at læringen skjer i det sosiale livet og brøt dermed kraftig med denne forståelsen. Strandberg (2008: 25-26) viser til at det som skjer inne i hodet (det kognitive) er en følge av ytre aktivitet i samspill med andre. Dette vil si at aktivitet er det som fører til læring. Vygotsky beskriver aktiviteter som fører til læring gjennom fire kjennetegn: det sosiale, det medierte, det situerte og det kreative. De lærende aktivitetene er alltid sosiale, vi bruker alltid hjelpemidler (språk, drama etc.) i aktivitetene (mediering), aktivitetene foregår alltid i spesifikke situasjoner (situert) og det er alltid et kreativt aspekt. Individets utvikling skjer i det Afdal (2013) kaller «et symbiotisk og dynamisk samvirke» (s. 118) med omgivelsenes utvikling. Vygotsky fremstilte en trekantmodell for å få frem hvordan læring ikke bare skjer mellom subjekt og objekt, men med et tredje element, nemlig redskaper:



### *Illustrasjon 3.1*

I ulik litteratur er det valgt noe varierende begreper i det øverste hjørnet av trekanten (redskaper, verktøy, artefakt osv.). Et medieringsartefakt blir brukt om redskapene og dens rolle som medierende redskap. Det er i stor grad en felles forståelse om for hva dette tredje elementet er, men uenighet om hvor viktig det var for Vygotsky. Strandberg hevder at læringstrekanten er som en treenighet og hele treenigheten er mennesket, både subjektet, objektet og redskapene (Strandberg 2008: 96-97). For å oppfatte noe går det alltid gjennom, medieres gjennom, et redskap. Ingenting går direkte fra subjektet til objektet.

Språket har en sentral plass i Vygotskys arbeid. «Språk og tanke er uløselig knyttet sammen» (Wittek 2004: 55) ifølge Vygotsky. Han mente språket var menneskets viktigste verktøy (les:

redskap) som hadde den primære funksjon, for både barn og voksne, å kommunisere og for sosial kontakt (Vygotsky 1986: 35). At Vygotsky gir språket så stor plass henger sammen med hans syn på læring. Kommunikasjon gjennom språk er vanskelig å komme bort fra. Hvis da læring skjer i en sosial kontekst samtidig som språk og tanke er uløselig knyttet sammen, vil naturligvis språket være en vesentlig del av læringen.

Ifølge Vygotsky har alle barn to grenser for hvilken ny kunnskap de kan nå, en alene, og den andre ved hjelp av veiledning eller samarbeid med andre. Område mellom disse kaller han den proksimale utviklingssonen. Dette sammenfaller med hans forståelse av hvordan et barn først lærer det ytre, et ord, en handling, før barnet forstår det i det indre.

The developmental processes lags behind the learning process; this sequence then results in zones of proximal development. Our analysis alters the traditional view that at the moment a child assimilates the meaning of a word, or masters an operation such as addition or written language, her development processes are basically completed. In fact, they have only just begun at that moment (Vygotsky 1978: 90).

### 3.1.2 John Dewey - Ikke bare learning by doing

Dewey faller ikke inn under sosiokulturell læringsteori. Han plasseres som regel innenfor sosial konstruktivisme, som ofte sees i sammenheng med sosiokulturell læringsteori. Hans vinkling til pedagogikken baserte seg på det han mente var elevenes naturlige interesser; det sosiale instinktet; det undersøkende mennesket; det skapende mennesket og elevens behov for å uttrykke seg (Braanaas 2008: 46-47). For den leseren som er kjent med læreplanen i skolen kan man kjenne igjen flere av de ulike aspektene som fremstilles i den generelle delen av læreplanen (Jf. Utdanningsdirektoratet 2011).

What nutrition and reproduction are to physiological life, education is for social life. This education consists primarily in transmission through communication. Communication is a process of sharing experience till it becomes a common possession (Dewey 2013).

Fra dette sitatet går det frem at Dewey var opptatt av utdanning, kommunikasjon og erfaring. Et annet viktig aspekt ved hans teorier er aktivitet. Han er kjent for slagordet «learning by doing» (lære ved å gjøre). Han forsto læring som noe som skjer gjennom aktivitet og erfaring. Han stilte

seg kritisk til Piaget og hans stimuli-respons tankegang. Han mente at denne måten å arbeide med læring på kunne fikse en vane, men hvis man ikke forsto hva man faktisk oppnådde ved det, ville man ikke kontrollere det, det ville kontrollere oss, og da ville man ikke være dannet eller utdannet (Dewey 2013: 33-34). Dewey skilte mellom erfaring og *en* erfaring: erfaring var noe som skjedde kontinuerlig mens man levde, men man gjorde *en* erfaring når man ferdigstilte noe; et kunstverk, en oppgave, et problem etc. Enhver slik erfaring har sin egen begynnelse, slutt, historie og en egen kvalitet - sammen er dette *en* erfaring. Når *en* erfaring er slutt blir den en del av erfaringene (Dewey 1980:36-37).

Dewey var, som Vygotsky, også opptatt av språk, og anså språket, sammen med andre elementer som vesentlig i sosial kommunikasjon (Dewey 2013).

A smile, a frown, a rebuke, a word of warning or encouragement, all involve some physical change. Otherwise, the attitude of one would not get over to alter the attitude of another. Comparatively speaking, such modes of influence may be regarded as personal. (...) Multiply such an instance by the thousand details of daily intercourse, and one has a picture of the most permanent and enduring method of giving direction to the activities of the young (Dewey 2013: 32).

I følge Dewey vil altså måten ledere og eldre oppfører seg på prege de unge. Jeg vil komme tilbake til dette senere i avhandlingen.

I forskningsprosjektet «What makes good teachers good?» utført av Stronge, Ward og Grant (2011) referert til i Postholm (2013) kom de frem til at «den viktigste faktoren for forbedring i skolen og elevenes suksess, er læreren» (Postholm 2013: 21). Dette, sammen med Deweys teori om eldres muligheter for påvirkning av yngre, setter ledere og lærere for barn i en spennende og utfordrende posisjon. Kent Hägglund (2011) viser til tre lærdommer han tok med seg hjem etter et lederkurs med teatermannen Peter Slade; lederen er der for gruppens skyld; om lederen mener noe skal han ikke gi gruppen sjansen til å si imot. Lederen bør for eksempel si «La oss sette oss i en ring!» og ikke «Skal vi sette oss i en ring?». Slade hever også at kontekst har mye å si (Hägglund 2011: 21). Lederen må, medvitende om at han er den viktigste faktoren for den enkelte deltakers suksess og at alt han gjør blir en del av deltakerens erfaringer og dermed læring, gjennomføre et opplegg eller lignende uten å la tyngden av denne kunnskapen gjøre ham

til en dårligere leder. Dette handler altså om hvordan måten regissør, koreograf og dirigent oppfører seg på i prosessen vil være med på å forme hvilken læring som finner sted. Hvilke tanker og verdier blir «gitt videre»? Kan man styre hvilke verdier og tanker som blir «gitt videre»? Dette kan også sees i sammenheng med den intenderte og ikke-intenderte læringen som jeg tar for meg i neste underkapittel.

Et annet aspekt ved Deweys teori som er spesielt interessant å ta med i denne avhandlingen er hans teori om estetikk. Han forstår kunst som en erfaring (Jf. tittelen på et av hans verk *Art as experience*), og som tidligere nevnt skjer læring gjennom blant annet erfaring. På denne måten blir kunst også læring. Dette vil jeg utdype i underkapittelet *Kunst som erfaring og teater som dannning* side 39.

### 3.1.3 Peter Jarvis - Livslang intendert og ikke-intendert læring

Pedagogen Peter Jarvis (2007) skriver om, som nevnt innledningsvis i kapittelet, det han kaller *lifelong learning* (livslang læring). Hans forståelse av begrepet er ikke nødvendigvis så nytenkende når han definerer livslang læring som

the combination of processes throughout a lifetime whereby the whole person - body (genetic, physical and biological) and mind (knowledge, skills, attitudes, values, emotions, beliefs and senses) - experiences social situations, the perceived content of which is then transformed cognitively, emotively or practically (or through any combination) and integrated into the individual person's biography resulting in a continually changing (or more experienced) person (Jarvis 2007: 1).

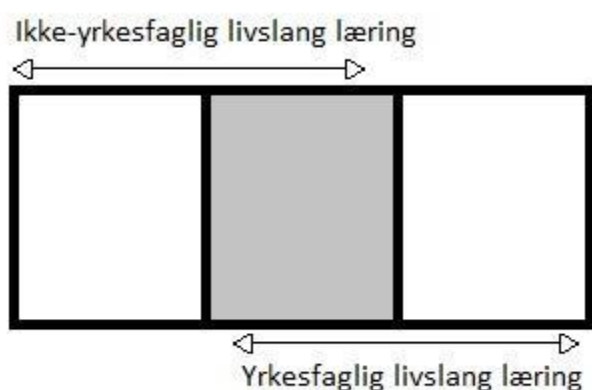
Det er likevel hans arbeid og forskning på livslang læring som gjør hans litteratur og teori interessant og hans utvidelse av livslang læring når han forstår det som

Every opportunity made available by any social institution for, and every process by which, an individual can acquire knowledge, skills, attitudes, values, emotion, beliefs and senses within global society (Jarvis 2007:99).

Jarvis hevder altså at man kontinuerlig lærer og forandrer seg selv om man ikke befinner seg i en planlagt læringssituasjon. Som nevnt i innledningskapittelet skiller han, som flere før ham,

mellom den intenderte og den ikke-intenderte læringen. Den ikke-intenderte læringen kan være mer vanskelig å observere eller erfare nettopp på grunn av at den skjer uten at den lærende er bevisst læringen. Jarvis viser til sin forskning hvor han spurte folk om deres læring, og intervjuobjektene hadde store problemer med å si hvor, når og hvordan de lærte med mindre det var i en setting hvor det var en lærer til stede (Jarvis 2007:22).

Jarvis har laget en illustrasjon som viser hvordan ulik livslang læring, yrkesfaglig og ikke-yrkesfaglig læring, overlapper hverandre. Her viser han til at noe kunnskap er fordelaktig i begge formene for livslang læring. Ikke-yrkesfaglig læring har en funksjon innenfor den ikke-yrkesfaglige læringen, men kan også brukes i den yrkesfaglige læringen (Jarvis 2007: 100). Det grå i illustrasjonen (3.2) under representerer den læringen som er nyttig i begge formene.



*Illustrasjon 3.2 (Jarvis 2007: 100)*

### 3.2 Hvordan lærer vi gjennom drama og teater?

Drama og teater kan for mange ha to ulike betydninger og forståelsen av begge begrepene kan variere. Drama kan bety den skriftlige teksten, et drama, mens teater er selve bygget. I denne avhandlingen forstås drama som «pedagogiske arbeidsmetoder som bygger på at elevene lærer gjennom aktiv deltakelse og fysisk handling i motsetning til passiv tilegnelse» (Drama 2001). Teater forstås som «samhandlingar mellom menneske der ein eller fleire aktørar spelar ei rolle

eller roller for eit publikum» (Teater 2001). En kjent definisjon av teater, av Eric Bentley er «A spiller for B, mens C ser på»

I denne avhandlingen undersøker jeg læringspotensialet i en teaterproduksjon. Når man bruker drama/teater på en måte hvor formålet «går ut over formålet med teater i seg selv» (Allern 2001) kaller man det anvendt drama/teater. Innenfor anvendt drama og anvendt teater finnes det mange retninger; de undertryktes teater (Augusto Boal), teater i undervisning (TiU), teater i klasserommet (TiK) og drama i undervisning (DiU) for å nevne noen. I DiU bruker man dramateknikker inn i en «normal» undervisningssituasjon bygget opp som et dramaforløp<sup>6</sup>. TiU «bygger på ideen om at teater (...) i seg selv har verdi i oppdragelse og undervisning» (Morken 2003: 87), mens TiK arbeider med et gitt teaterstykke i en klasse før og/eller etter de får muligheten til å oppleve samme teaterstykke på teater eller på film (Songe-Møller & Sæbø 2007: 14). I De Undertryktes Teater (DUT) arbeides det med å fjerne undertrykking gjennom teaterkommunikasjon. Teaterformene i DUT fungerer som en form for generalprøve på virkeligheten, hvor alle aktivt prøver å fjerne undertrykkingen (Engelstad 2012). I denne oppgaven retter jeg fokuset mot arbeid med et teaterstykke og hva som skjer i teaterprosessen. Flere av disse retningene kan overlape hverandre i arbeidsmetode, mål og mening, og skillet mellom de ulike retningene kan variere. Ofte kan man også kombinere flere av metodene.

### 3.2.1 «Å lære av å lære å lage teater»

Afdal (2013) innfører et nytt begrep i boken *Religion som bevegelse: mulighetsbetingelser*. Begrepet er ment til å dekke to sider av «evnene» til redskapene fra Vygotskys trekantmodell. De gir både muligheter og begrensinger. Redskapene må kunne brukes og mestres for å gi muligheter, men selv med mestring av redskapene lukker man for andre muligheter (Afdal 2013: 154-155). Bruk av drama eller teater gir mulighetsbetingelser. Ved bruk av dramaøvelser i en undervisningssetting åpner man for å gi deltakerne estetisk<sup>7</sup> erfaring og erkjennelse. Det er likevel en utfordring med bruk av drama og teater fordi det kan være tidkrevende, og i en skole

---

<sup>6</sup> Dramaforløp er et undervisningsopplegg hvor læreren bruker dramaøvelser og teknikker (Sæbø 1998:37).

<sup>7</sup> Estetikk er «kunnskap som kommer gjennom sansene» (Tjønneland 2009).



med mange kognitive kompetansemål kan det være vanskelig å komme gjennom alle målene. Hvilke muligheter finnes når man bruker drama eller teater i en lærings situasjon?

Ved bruk av drama skaper man muligheter for utvikling av både den personlige og sosiale kompetansen i samspill med det faglige. Denne muligheten skapes gjennom den estetiske fordoblingen hvor man får muligheten til å erfare i og av fiksjonen. Man kan utforske i rollen, og på denne måten skjule seg selv samtidig som man gjør erfaringen av rollen. På denne måten jobber man med dramafagets tre kjernepunkter: det mellommenneskelige i samspillet med de andre, i det situerte, som blir det faglig tematiske, og man jobber med det dramafaglige i og utenfor fiksjonen (Sæbø 1998: 73).

Drama kan ivareta sentrale målsettinger som:  
å skape engasjement og gi opplevelser  
å ivareta en utforskende og skapende læreprosess  
å vekke interesse for og øve opp evnen til konsentrasjon, kommunikasjon og samspill  
å utvikle evnen til empati og innlevelse  
å ivareta humor, glede, spenning og overraskelse  
å åpne opp for forståelse og erkjennelse av lærestoffets innhold og betydning (Landslaget drama i skolen 2014).

Dette viser til noe av mangfoldet i drama/teater. Jeg ønsker å utdype de tre kjernepunktene: det mellommenneskelige; det faglig tematiske og det dramafaglige, samt den estetiske fordoblingen. Jeg vil også redegjøre for Molander som skriver om taus kunnskap gjennom sin teori om kunnskap i handling.

### 3.2.1.1 Den estetiske fordoblingen og tre kjernepunkter

Den estetiske fordoblingen forteller om det å spille teater sin dobbelte funksjon. I spillet gir det seg ut for å være virkeligheten, samtidig som alle vet det bare symboliserer virkeligheten. Sæbø (1998: 433) hevder dette gir muligheter for en helhetlig erkjennelse av kunnskapen. «Det at alle aspekter ved kunnskapen er eller kan være representert i det dramatiske spillet, gjør det mulig for elevene å oppleve, bearbeide og utforske disse aspektene i spillet i en meningsfylt og helhetlig sammenheng» (s. 433). Sæbø henviser til Szatkowski som sier at man gjennom drama og teater får muligheten til å oppleve i fiksjonen og av fiksjonen.

Janek Szatkowski (1994:56) formulerte en definisjon for dramapedagogikk som også gjelder i teaterpedagogikken: «Å lære av å lære å lage teater». Dette sitatet forteller noe om de ulike nivåene man finner i teater- og dramaarbeid. Micheal Marcher (1996: 42) utdyper sitatet ved å ta for seg hver del av setningen. *Å lage teater* handler om fiksjonen; rommet, tiden, handlingen og skuespillet. Når man skal *lære å lage teater* må man lære å bruke ulike redskaper. Man må forholde seg til seg selv på scene med kroppen, i relasjon til andre og i det fiktive rommet. Å lære av å lære å lage teater betyr at man lærer noe av innholdet i teaterforestillingen. Marcher (1996) forklarer at det «må være et indhold, som man ønsker at undersøge og lære noget af» (Micheal Marcher 1996:42). I Szatkowskis definisjon finner jeg det dramafaglige og det faglig tematiske, men det mellommenneskelige forsvinner. I drama- og teaterarbeid er det sosiale og relasjonelle vesentlige. Dette tar Szatkowski med når han sier at man arbeider og lager teater i en kollektiv kunstproduksjonsprosess. Dette står sammen med dramafagets holistiske syn på mennesket som tenkende, følende og handlende. De tre kjernepunktene kan man også finne i formål og måldelen i *Drama: veiledning til Mønsterplan for grunnskolen 1987* (Grunnskolerådet 1988). I denne illustrasjonen settes de tre kjernepunktene sammen med tre ulike former for kunnskaper; kunnskaper, ferdigheter og holdninger.

<b>Mål knyttet til:</b>	<b>Det estetiske</b>	<b>Det tematiske</b>	<b>Det sosiale</b>
<b>Kunnskaper</b>	Om uttrykksformer, dramaturgi og kunsttradisjon	Om det tematiske innholdet	Om seg selv og andre
<b>Ferdigheter</b>	I forhold til formspråk, samspill og virkemidler	I å reflektere, prioritere og vurdere	I kommunikasjon, forhandling og samarbeid
<b>Holdninger</b>	Til drama, dans og teater	Til handlingsvalg og konsekvenser	Til individ, gruppe og samfunn

*Illustrasjon 3.3 (Grunnskolerådet 1988: 85)*

### 3.2.1.3 Kunnskap i handling

*Kunnskap i handling* er tittelen på en bok av Bengt Molander (1996). Her hevder han at all kunnskap har sitt utgangspunkt i handlingen. Videre hevder han at den praktiske kunnskapen har

fått for liten plass i det vestlige kunnskapssynet, og at den teoretiske kunnskapen har fått for stort fotfeste. Molander drøfter begrepet taus kunnskap, som han mener forekommer spesielt innenfor tre sammenhenger: Kunnskap som er vanskelig å beskrive med ord, kunnskap som regnes som allmennkunnskap og som er implisitt og kunnskap som er tabubelagt eller ubeskrevet. Han argumenterer også for at det finnes tre kunnskapsbærere der denne kunnskapen kommer til syne: Kroppen, kulturen og handlingen. Når man forstår en situasjon, kjenner seg igjen eller lignende uten analyse og tankekraft bruker man kroppen som kunnskapsbærer, det blir altså kroppslig kunnskap. Kulturen er måten vi gjør ting på, førforståelse og forståelse (Molander 1996: 39-46). Vi tar den for gitt «og tilegner oss som deltakere i det fellesskap vi er en del av» (Sæbø 1998:370). Kunnskap i handling er uløselig knyttet til både kroppen og kulturen, det er handlingen som gir kunnskapen mening. Kunnskap i handling er blitt kroppsliggjort og blir på den måten en kunnskapsbærer. Ingen av kunnskapsbærerne er selvstendige (Molander 1996: 51-52).

Filosofen Merleau-Ponty setter kroppen som en avgjørende faktor i erkjennelsesteorien (Tranøy 2009). Den handler på noen områder om det samme som taus kunnskap, men mer om intuisjon og reaksjoner intellektet ikke styrer. «Jeg behøver ikke at føre [kroppen] mod målet for bevægelsen, den rører ved det fra begyndelsen, og det er den, der kaster sig ud mod det» (Merleau-Ponty 1994: 37).

### 3.2.2 Kunst som erfaring og teater som danning

«Art is a mode of prediction not found in charts and statistics, and it insinuates possibilities of human relations not to be found in rule and precept, admonition and administration» (Dewey 1980: 363).

I Deweys bok, *Art as Experience*, legger han frem en teori om estetisk erfaring hvor han ser en sammenheng mellom dagliglivet og estetikken. For å forstå estetikken må en begynne med det som skjer i det dagligdagse. Han kritiserer teorier som skiller det dagligdagse fra kunsten ved å opphøye kunsten. Det viktige her er altså hvordan Dewey setter kunsten sammen med dagliglivet (Dewey 1980: 2-4). Den estetiske erfaringen er en erfaring som ikke bare finnes i møter med

kunsten, men også i hverdagslivet. Den er ikke statisk, men en prosess som utvikler seg. Prosessen har en skaper, et redskap og en mottaker. I en slik erfaring er man til stede i nuet, både som skaper og mottaker (Braanaas 2008: 307). Deweys teori ligger også til grunn for boken *Teater som danning* (Heggstad, Eriksson & Rasmussen 2013). Rasmussen skriver at det som blir gjennomført er en nytolkning av Deweys bidrag. Her presiserer han at ved å bare se på Deweys aktivitetspedagogikk og slagordet *learning by doing* mister man store deler av Deweys teori. Videre viser Rasmussen til hvordan Dewey ikke hadde et stort skille mellom kunsten og livet.

Vi har tradisjonelt lært at kunsten, det vil si kunstverket, virker erkjennende, men på en «annen» måte som involverer sanser og følelser. I resepsjonestetikken gir det derfor ikke mening å si at kunsten fører til konkrete kunnskaper; det er heller tale om meningskonstruksjon eller meningsdekonstruksjon på bakgrunn av sanselige kunstopplevelser. Det er også den samme avgrensning som «opphøyer» den estetiske erkjennelsen og isolerer den fra ordinær pedagogisk dannelsingspraksis. Om en derimot ser kunstnerisk arbeid og kunnskapsdanning fra et deltakerorientert og produksjonestetisk ståsted, vil en lettere se at kunsten involverer og genererer flere typer kunnskap og ferdigheter, inkludert refleksive og analytiske kunnskaper (Rasmussen 2013: 31).

Gjennom dette sitatet plasseres kunsten og teateret inn i dannelsesbegrepet. Rasmussen plasserer seg på et vis i en sosiokulturell læringsforståelse, og åpner på denne måten opp for læring gjennom kunst. Rasmussen fjerner forståelsen av kunsten som en opphøyet erkjennelse, og setter den ved siden av annen form for kunnskapsdanning samtidig som det forstås som en egen måte å lære på.

### 3.3 Tre metaforer for læring og tre typer kunnskap

Jeg har flere ganger vist til de tre metaforene for læring: det monologiske, dialogiske og trialogiske. De to første lærings synene er hentet fra Sfard (1998) hvor det *monologiske* lærings synet har et kognitivt, individfokusert syn på læring gjennom tilegnelse. Det *dialogiske* lærings synet plasseres inn i et sosiokulturelt område, med fokus på læring i fellesskap og gjennom deltakelse. Paavola & Hakkarainen (2005) utvider med det siste lærings synet, det trialogiske. Her skjer læringen mellom deltakerne i dialogen som i det dialogiske lærings synet, men redskapene som blir brukt danner en tredje stemme, og blir på den måten *trialogisk*. Læringen skjer gjennom det Paavola & Hakkarainen kaller *knowledge creation* (kunnskaping, hentet fra Afdal 2013), som kan sammenlignes med Vygotskys læringsmodell (Jf. Vygotsky

1978: 54). Her vektlegges dog kollektivet som sammen med redskapene skaper ny kunnskap. Ulike teoretikere som Engeström (2001) utviklet Vygotskys modell nærmere det Paavola & Hakkarainen kaller knowledge creation.

Går vi tilbake til før vår tidsregning kan vi lese om det Aristoteles (1999) beskriver som tre ulike former for likeverdig kunnskap i *Den nikomakiske etikk*, episteme, techne og fronesis. *Episteme* er vitenskapelig forståelse, god gammeldags bokkunnskap. *Techne* er å kunne gjøre, altså praktisk kunnskap. *Fronesis* er knyttet til klokskap og forståelse (Aristoteles 1999: 226-232). Jeg forstår disse kunnskapstypene henholdsvis som det samme som kunnskap, ferdigheter og holdninger hentet fra illustrasjon 3.3 (Side 38).

Jeg vil forsøke å forene disse to teoriene. Episteme og det monologiske læringssynet handler begge om typisk bokkunnskap. Det dialogiske læringssynet og techne forholder seg i stor grad av aktivitet og deltakelse. Den siste foreningen er litt mer komplisert, men jeg mener fronesis kan sammenlignes med det dialogiske fordi begge handler om en form for forståelse man skaper og utvikler selv gjennom prosesser og erfaringer.

Læring gjennom	Læringssyn	Kunnskapsforståelse
Tilegnelse	Monologisk	Episteme
Deltakelse	Dialogisk	Techne
Knowledge creation (Kunnskaping)	Dialogisk	Fronesis

*Illustrasjon 3.4*

I videre bruk av de ulike begrepene fra illustrasjonen vil det enkelte ordet romme alle begrepene i samme rad. Ved henvisning til tilegnelse vil jeg altså både snakke om det monologiske læringssynet og kunnskapssynet episteme. Hver rad vil på denne måten bli hver sin kategori.

### 3.4 Hvordan bruke teorien i avhandlingen?

I dette avsnittet ønsker jeg å se på hvordan teorien fremstilt i dette kapittelet kan belyse empirien jeg har samlet inn. Frem til nå har jeg beveget meg i et stort landskap av ulike syn på læring. Jeg vil ta for meg deler av den gjennomgåtte teorien og operasjonalisere den slik at den kan hjelpe meg å forstå og drøfte funnene mine. Jeg vil også fremheve at jeg opplever det problematisk å plassere noen teoretikere innenfor en av kategoriene, og vil derfor argumentere for hvordan de på ulikt vis beveger seg mellom dem.

Innledningsvis viste jeg til Sfards artikkel om å velge å leve med to ulike læringsmetaforer. Hovedpoenget hennes er at «we must learn to satisfy ourselves with only local sensemaking» (Sfard 1998: 12). Med dette mener hun at de ulike metaforene kan gi mening i ulike sammenhenger, og på denne måten vil det være fordelaktig å bruke begge to. På samme måte vil jeg argumentere for å leve med alle tre læringsmetaforene og på denne måten argumenterer jeg for å kunne bruke både Vygotsky, Dewey, Jarvis, Sæbø, Aristoteles og Rasmussen m. flere når jeg undersøker hvordan og hva de unge medvirkende lærer i arbeidet med Pasjon 2013. Jeg ønsker å plassere teoretikerne inn i de tre ulike læringssynene og kunnskapsforståelsene for gjøre teorien mer tilgjengelig for drøfting. Jeg ønsker altså ikke å argumentere for et læringssyn, men lar dem hjelpe meg mot en «local sensemaking» i hver situasjon og læringsprosess under Pasjon 2013.

Læring gjennom tilegnelse har et kognitivt fokus. Det handler om bokkunnskap. Både Vygotsky og Dewey forholder seg til kognitiv kunnskap som produseres i selvet. Jeg forstår det slik at begge teoretikerne beveger seg mellom hver kategori. Vygotsky er i større grad i det dialogiske og trialogiske. Han ser på den kognitive endringen som en følge av ytre aktivitet gjennom medieringsartefakter, og blir på denne måten trialogisk. Deweys fokus er i stor grad på det indre selv om dette skjer gjennom deltakelse. Likevel er det slik at Dewey plasseres i det trialogiske når han snakker om erfaring gjennom kunst hvor kunsten blir den tredje stemmen.

Deweys «Art as experience» er altså klart trialogisk. Jeg forstår kunsten som et medieringsartefakt med sterk egenstemme. Kunsten blir altså medieringsartefaktet, mens mottakeren og skaperen henholdsvis er objektet og subjektet, som i Vygotskys trekantmodell.

Det samme gjelder nytolkningen hvor teater blir danning. Danningsaspektet kommer til syne gjennom teater som redskapet. Rasmussen bruker ordene deltakerorientert og produksjonsetetisk. Dette kan forstås innenfor både et dialogisk og trialogisk læringssyn.

Peter Jarvis forstår læring som noe som skjer kontinuerlig og alle situasjoner. Det er ingen lineær prosess fordi man ikke vet hvor veien går. Jeg forstår Jarvis som godt plantet i det trialogiske læringssynet fordi han forstår kunnskap som skapende prosess. Sæbø beveger seg mellom alle de tre kunnskaps og læringssynene når hun forholder seg til læring. Jeg ser det slik at man kan forstå det mellommenneskelige som trialogisk; det faglig tematiske monologisk og det dramafaglige dialogisk.

Molander beveger seg tydelig bort fra episteme, og legger i stor del vekt på deltakelse. Han bruker begrep som levende kunnskap og plasserer seg på dette vis mellom det dialogiske og det trialogiske. Det samme gjør Merleau-Ponty med den kroppslige kunnskapen som ikke styres av intellektet og det kognitive.





## 4 Metode

---

*«Er dette en prøve på en  
måte?»*

*Gutt (om gruppesamtalene)*

Avhandlingen er som sagt en empirisk abduktiv kvalitativ studie med et mikroetnografisk forskningsdesign som innebærer deltakende observasjon og ustrukturerte gruppesamtaler med hovedvekt på den deltakende observasjonen. Studien ble gjennomført våren 2013 i perioden 25. februar til 17. april. Forskningsprosjektet ble sendt til NSD før gjennomføringen av feltarbeidet og ble godkjent.

Abduktiv fremgangsmåte er en mellomposisjon mellom induktiv og deduktiv tilnærming. I abduksjonen er teorien og empirien i en form for dialog mellom hverandre gjennom forskningsarbeidet. Forforståelsen min kan knyttes både til teorien og empirien. Prosjektet har altså både induktive og deduktive trekk, og møtes på denne måten i det abduktive (Thagaard 2013: 197-201).

Jeg vil nå redegjøre for ulike sider ved etnografisk forskningsdesign og relatere det til det gjennomførte feltarbeidet. Deretter vil jeg kort presentere metode for analyse av empirien og til slutt noen refleksjoner knyttet til forskningens kvalitet og forskningsetiske problemstillinger ved gjennomføringen av dette forskningsprosjektet.

### 4.1 Metode for innsamling av empiri

I noe litteratur forstås deltakende observasjon og etnografisk metode som en og samme ting. I denne avhandlingen ser jeg på etnografien som forskningsdesignet, den deltakende observasjonen, sammen med gruppesamtalene, som forskningsmetoden (Jf. Bryman 2012: 432).

Jeg har valgt å kalle min metode en mikroetnografisk metode basert på Bryman (2012) og Wolcotts (1990) definisjon av begrepet. Bryman skriver at denne formen for etnografi kan passe bra hvis man gjør et mindre forskningsprosjekt fordi en «full-scale» etnografi krever lang tid i feltet. Mikroetnografi fokuserer kun på et aspekt eller et tema og man behøver ikke være i feltet lenger enn noen uker eller noen måneder (Bryman 2012: 433). I Wolcotts artikkel diskuterer han betydningen noe, og skriver:

«Microethnography zeroes in on particular settings (...), drawing on the ways that a cultural ethos is reflected in microcosm in selected aspects of everyday life, but giving emphasis to particular behaviors in particular settings rather than attempting to portray a whole cultural system» (Wolcott 1990: 64).

Jeg vil likevel ta utgangspunkt i teori om etnografi som metode, men hele tiden ta hensyn til, og forholde meg til, at jeg gjennomfører et mikroetnografisk studium.

Fordi jeg hadde en naturlig rolle som regiassistent/dramaturg under teaterprosessen fikk jeg naturlig være med i diskusjoner og samtaler mellom de medvirkende. Jeg fikk også muligheten til å bygge en relasjon med barna gjennom å gi regi, være med på oppvarming og leke med dem. På denne måten ble det lettere å samtale med dem i de ustrukturerte gruppesamtalene. Jeg opplevde heller ikke at barna holdt tilbake noe når jeg var til stede. De så ut til å anse meg som en av de voksne, sammen med regissør, koreograf og dirigenter.

Sæbø skriver om en ekstra utfordring ved analyse av det empiriske materialet på grunn av den estetiske fordoblingen. Som forsker må man tolke og forstå ut i fra virkeligheten og den fiktive verdenen. På denne måten kan handlinger som skjer i den fiktive verdenen ha mange flere betydninger enn observasjoner hvor alt skjer i «virkeligheten» (Sæbø 2012: 178).

Alle barnas foresatte hadde på forhånd fått beskjed om, og samtykket til, at jeg kom til å være til stede og observere. Da jeg ankom feltet fikk alle barna med seg et samtykkeskjema med informasjon om gruppesamtalene med mulighet for å være med eller ikke være med på gruppesamtalene (se vedlegg 1).

#### 4.1.1 Deltakende observasjon og feltnotater

I gjennomføringen av en feltstudie kan man gå inn i feltet i ulike roller; åpen eller skjult, observerende eller deltaker. De ulike rollene kan kombineres på ulike måter. En forsker kan for eksempel gå inn i en åpen observerende rolle - alle vet at forskeren er en forsker, og forskeren sitter hele tiden på sidelinjen og observerer. En annen mulighet er en åpen deltakende rolle - i dette tilfellet vet fortsatt alle at forskeren er forsker, men han er aktivt med på det som skjer. Å gå inn i en rolle som skjult observerende vil være vanskelig i og med at det er lite naturlig å sitte og observere en gruppe over lang tid. I min feltstudie gikk jeg inn i en åpen rolle som beveget meg fra fullstendig deltaker til fullstendig observatør, flere ganger daglig (Jf. Bryman 2012: 433-446). Når jeg var fullstendig observatør kunne det være vanskelig å få med seg hva som skjedde fordi jeg, om ikke fysisk, var på utsiden av det som skjedde. Når jeg var deltaker, var utfordringen å ikke glemme å observere. Fordelen med denne bevegelsen frem og tilbake mellom helt deltakende og helt observerende var hvordan jeg klarte å ta avstand fra prosessen fordi jeg på et vis gikk frem og tilbake fra å være inne i og utenfor prosessen.

Jeg har valgt å sette opp en tabell på bakgrunn Johannessen, Tufte & Kristoffersen (2004: 116) som refererer til ulike utvalgsparametere som avgrenser utvalget ved observasjonen (Jf. Ryen 2002). Denne tabellen har hjulpet meg å holde fokus på det som faktisk var min analyseenhet.

<b>Utvalgsparametere</b>	<b>Valg</b>
Setting	Pasjon 2013
Aktør	Barn fra pikekoret og guttekoret. Dette utelater to gutter på 16 og 17 år som var med sammen med herrestemmene.
Hendelse	Teaterprosess
Prosess	Læring

*Illustrasjon 4.1*

Deltakende observasjon som forskningsmetode har flere utfordringer, og flere stiller spørsmål ved metoden som helhet (Jf. Wolcott 1990: 44-47). En av de største utfordringene handler om selve observasjonen. Bjørndal (2012: 33-36) skriver om hvordan vi, når vi observerer, bruker flere sanser samtidig og at vi styres av ulike organiseringsprinsipp, som gjør at vi kan «fullføre» eller endre på det vi faktisk ser fordi vi ønsker å skape meningsfulle helheter - i disse situasjonene fortolker vi ubevisst. Psykologene M. E. Kolivosky og L. J. Taylor (1977) referert til i Bjørndal (2012) viser til 15 prinsipper som er viktig å forholde seg til når en observerer. Her følger et lite utdrag:

To mennesker ser ikke den samme tingen på den samme måten. Bildet mennesket har av seg selv, påvirker måten det ser verden på. Mennesket ser ting på bakgrunn av tidligere erfaringer. Mennesket ser ulike ting på ulike tidspunkter (Bjørndal 2012: 40).

Forskeren må være bevisst disse prinsippene, og forholde seg til dem i analysen av observasjonen. Som nybegynner innen forskningsarbeid er det vanskelig å være bevisst alt dette i selve observasjonen, det vil derfor, for meg, være ekstra viktig å forholde meg til utfordringene med observasjon i analysen.

Det som er spennende med deltakende observasjon er muligheten man får til å se analyseenheten «in action». Grønmo (2004: 141) skriver at den beste måten å være til stede på er nettopp ved å delta. Videre viser han til ulike aspekt ved datainnsamling; forberedelser, gjennomføring og problemer. I denne oversikten fremstilles ulike valg man må ta, tenke gjennom og være bevisst på. I mitt tilfelle ble flere valg tatt på bakgrunn av valg av forskningsområde (Pasjon 2013) og min rolle som dramaturg/regiassistent. Et viktig punkt i gjennomføringen er feltnotater.

#### 4.1.1.1 Feltnotater

Gjennom de tre ukene jeg var deltakende observatør skrev jeg feltnotater hver dag, i tillegg tok jeg noen bilder, og gjorde noen video- og lydopptak som utfyller feltnotatene (Jf. Grønmo 2004: 148). Bryman skriver om noen prinsipper man bør følge når man tar notater, som for eksempel:

- Skriv ned notater, uansett hvor korte, så fort som mulig etter å ha sett/hørt noe interessant.

- Skriv opp fulle notater i alle fall på slutten av hver dag.
- Skriv så tydelig at du forstår hva du mente når du leser dem igjen. (Bryman 2012: 447, fritt oversatt)

Bryman skiller mellom tre typer feltnotater: mentale notater, «jotted» notater og fulle notater. De mentale bruker man når det ikke passer seg å gjøre notater. Dette brukte jeg endel når jeg selv ga regi eller lignende. Disse notatene er smart å få skrevet ned så fort så mulig, slik at man ikke glemmer dem. Disse notatene kalle Bryman «jotted» notater. De fulle notatene er, som nevnt over, de mer lange utfyllende notatene. Gjennom min tid i feltet arbeidet jeg mest med den første og den siste typen notater. Ofte var et hektisk øyeblikk fulgt av en del venting, slik at det var naturlig å skrive notater. Det er en tydelig utvikling i notatene mine fra å være åpne til å bli mer fokuserte på enkelte temaer gjennom de tre ukene. Dette førte også til at notatene noen dager kunne bli korte hvis jeg ikke observerte noe jeg da så på som verdifullt. Jeg erfarte likevel det kunne være utfordrende å skrive utfyllende nok notater. Det har vært et godt hjelpemiddel med filmklipp og lydopptak fra ulike situasjoner og øvelser for å «refresh» hukommelsen og få ny innsikt i feltnotatene.

#### 4.1.2 Gruppesamtaler

I tillegg til den deltakende observasjonen gjennomførte jeg fire gruppesamtaler fordelt på to grupper; en guttegruppe og en jentegruppe, disse barna utgjorde omlag 40% av barna fra koret. Det var et tilfeldig utvalg av barn basert på hvem som hadde med seg signert samtykkeskjema fra foresatte. Hver gruppe hadde en samtale i begynnelsen av prosessen, og en mot slutten. I guttegruppen var det to gutter på 10 år og en som var 11 år gammel som utgjorde 50% av guttene. I jentegruppen var det i første omgang seks jenter, men i den siste samtalen var ikke en 10 år gammel jente med. Ellers var de andre jentene henholdsvis 11, 11, 12, 13 og 14 år gamle. Den eldste jenta var med på Pasjon i 2008 også.

Jeg valgte å ha fokus på samtale, og ikke intervju, fordi jeg ønsket å styre samtalen minst mulig. Jeg hadde en viss plan over hva jeg ville snakke om, altså kan det kanskje også kalles et ustrukturert gruppeintervju. Samtidig hadde jeg fokus på noe undervisning i den første samtalen.

Jeg fikk dem også til å svare på noen spørsmål jeg stilte på utdelte ark. Dette gjorde jeg for å få svar fra alle, uten at de skulle bli påvirket av hva de andre svarte. Dette viste seg å bli vanskelig fordi flere spurte høyt hva de kunne skrive med påfølgende forslag. Jeg tror det på denne måten kan ha blitt flere like svar enn hvis de ikke hadde vært påvirket av hva andre spurte om og sa. Samtalene kan også ligne på fokusgrupper, hvor et tema blir utforsket i gruppen. Et viktig aspekt fra denne metoden er hvordan fokusgrupper ikke er en metode for å spare penger og tid (Bryman 2012: 501). Dette aspektet er vesentlig også for min metode. Jeg valgte å bruke grupper på bakgrunn av teorien om sosiokulturell læring, hvor læring skjer mellom mennesker. Jeg har også valgt å ikke legge stor vekt på hvem som sier hva, men mer hva som blir sagt, og hvordan de andre responderer. Barna kunne på denne måten hjelpe hverandre å huske, forstå og lære under selve samtalen. Dette er for å ta hensyn til personvern, men også fordi fokuset i avhandlingen ikke ligger på individets læring, men læring i fellesskapet.

## 4.2 Metode for analyse av materiale

Jeg har gjennomført en tematisk analyse av det empiriske materialet som vil fremstilles i det påfølgende kapittelet. Jeg analyserer materialet på bakgrunn av det Fangen (2010: 208-235) skriver om tre analytiske nivåer: første-, andre- og tredjegrads fortolkning. Den første handler om den fortolkningen du gjør i observasjonen. I andregrads fortolkning beveger man seg inn mot en tolkning av hva de som observeres kan ha ment, deres egne fortolkninger og dine egne. Tredjegrads fortolkning blir mer kritisk og bruker mer erfaringsfjerne begreper. Her leter man i større grad etter de skulte betydningene. Således vil jeg først presentere observasjonene, deretter tolke dem, og så analysere dem.

Temaene som blir brukt i analysen har formet seg på ulike tidspunkt i prosessen. Noen tema ble til en viss grad formet allerede før jeg gikk inn i feltet. Dette kan ha ført til det jeg tidligere henviste til som organiseringsprinsipp, at jeg kan ha observert noe som ikke nødvendigvis er der slik jeg oppfatter det. Samtidig ga det meg fokus for observasjonen i forhold til hva jeg skulle se etter. Andre tema kom underveis i feltarbeidet mens noen åpenbarte seg i arbeidet med empirien i etterkant. Dette kan linkes opp til Fangens tre grader av fortolkning.

### 4.3 Forskningens kvalitet og etiske refleksjoner

Studien er kvalitativ og hermeneutisk og det er derfor vanskelig å generalisere, etterprøve og validere funnene. Analyseenheten er omlag tyve barn som erfarer Pasjon 2013 på helt ulike måter og lærer, erfarer og forstår ulike ting. En hendelse jeg analyserer kan basere seg på ett barns erfaring, og min forståelse av barnets erfaring. Mitt kjennskap til teater, drama, Stavanger domkirkes kor og Pasjon har påvirket min forskning. Jeg kan ha tolket ting i en mer positiv retning enn en annen ville gjort, og dette er det viktig jeg er bevisst på i analysen. Jeg tror likevel dette i hovedsak har vært en styrke fordi jeg følte meg trygg i feltet og situasjonene jeg kom opp i, og jeg opplevde at analyseenheten på denne måten følte seg tryggere på meg. Jeg tror også dette er en styrke fordi det gir meg mulighet til å se nærmere på de prosesser som finner sted, nettopp fordi jeg selv har erfaring fra lignende situasjoner. Studien kan gi en forståelse for de prosesser som kan forekomme i en teaterprosess og enten styrke eller svekke de presenterte teoriene.

Jeg har gjort meg flere etiske refleksjoner rundt både innsamling av empiri, men også i analysen. Jeg skriver om en teaterforestilling hvor det var omlag 60 involverte. Aune skriver at det «å forske deltakernært og performance-sensitivt krever en skjerpet årvåkenhet og vurdering av hva som er faglig relevant og hva som skal defineres som privat sone» (Aune 2012: 118). Disse to har noen ganger vært vanskelig å skille og jeg har noen ganger måttet skrive om ulike avsnitt i analysen og drøftingen for å holde meg borte fra ensembles private sone. Jeg vurderte å ikke bruke teaterforestillingens ekte navn, men fant fort ut at det ikke ville være mulig med tanke på forestillingens handling, sted og ensembles sammensetning. Over 30% av de involverte er barn fra Stavanger domkor. Det er likevel bare litt over tyve barn, og kan på denne måten identifiseres enklere. Derfor blir barna anonymisert gjennom at jeg verken bruker navn eller alder i neste kapittel og drøftingen. Skuespillerne fra Johannes og UiS blir også anonymisert med pseudonymer de gangene det henvises til dem. Dirigentene og regissøren er derimot vanskelig, om ikke umulig, å anonymisere. Jeg har likevel valgt å ikke bruke navnene deres gjennom avhandlingen og regissøren har fått mulighet til å lese og godkjenne avhandlingen før levering. I drøftingen vil jeg komme med noen refleksjoner for hva som kan gjøres annerledes i fremtiden. Dette handler heller ikke om hva som har blitt gjort feil, men hvilket læringspotensial som kan tas i bruk ved neste lignende prosjekt.





## 5 Presentasjon av empiri og analyse

---

*«Jeg er redd for at noen  
kommer til å le når de ser det  
som jeg skriver.»*

*Gutt (i gruppesamtalene)*

Jeg har presentert hva Pasjon 2013 er, sammen med annen bakgrunnsinformasjon. Deretter tok jeg for meg ulike teorier som kan belyse problemstillingen på ulike måter. Metoden for innsamling av empiri og analyse, med sine utfordringer og fordeler, ble beskrevet i kapittelet ovenfor. I dette kapittelet vil jeg presentere empirien med hovedvekt på den deltakende observasjonen. Jeg vil legge frem empirien så objektivt som mulig, men min posisjon som forsker vil naturligvis være med å påvirke mine observasjoner. Med utgangspunkt i problemstillingen min «Hvordan og hva lærer de unge medvirkende av teaterprosessen i Pasjon 2013?» vil jeg, ved å presentere og analysere ulike deler av empirien, belyse hvordan og hva barna lærte gjennom Pasjon 2013.

I intervjuene kommer jeg til å referere til meg selv i jeg-person, og i tredjeperson når jeg selv er regiassistent. Det gjør jeg for å bevisst ta avstand fra observasjonen når jeg ikke er i forskerrolle. Presentasjon av observasjoner er skrevet med innrykk, mens sitater er skrevet med innrykk og mindre skrift. Empirien vil fremstilles tematisk med en beskrivelse og påfølgende tolkning og analyse av hver situasjon og/eller sitat. Andre observasjoner, sitater og dialoger fra observasjonen og gruppesamtalene vil brukes til å bygge opp under de ulike situasjonene og de enkelte temaene. Innenfor hvert tema, også kalt kategori, vil jeg i hovedsak gjengi situasjonene kronologisk fordi jeg anser det som en vesentlig del med henhold til læringsaspektet. I slutten av hvert tema vil jeg komme med et eller flere funn, formulert som hypoteser og et eller flere spørsmål knyttet til teaterprosessen og læringsaspektet. Disse vil jeg ta for meg, satt opp mot teorien, i drøftingskapittelet. Temaene er nært knyttet til læring, samtidig som flere av dem på ulikt vis settes opp mot problemet med den voksne målgruppen.

Jeg ønsker å begynne med en presentasjon av min erfaring av de første minuttene av min tid i feltet:

Det er mandag og jeg ankommer Stavanger Domkirke første dag i feltet. Jeg visste lite om hva jeg skulle møte. Jeg hadde lest manuskriptet, som jeg slet litt med å gripe. Ellers hadde jeg ikke fått mye informasjon. Jeg var noe usikker på hva min rolle kom til å være, og hvordan de andre kom til å forholde seg til meg. Jeg blir møtt av regissøren med en klem og takk for sist. Inne i domkirken blir vi sittende å prate litt før flere av skuespillerne fra Johannes og UiS kommer inn dørene. Jeg ser de er omlag tyve personer, og får vite at det er syv elever fra Johannes, mens resten er fra UiS. Regissøren forteller at det både er muslimer, buddhister og katolske kristne i gjengen fra Johannes, og at flere av dem er mindreårige flyktninger uten foresatte i landet. Jeg blir fortalt at denne gjengen har vært i kirken i omlag en uke nå, men at de ikke har kommet så langt med henhold til å legge regi og lignende, mest på grunn av at scenen ikke var bygget ferdig.

Rent praktisk ankom jeg feltet, altså Stavanger domkirke, mandag 25.02 og det var øvelse fra klokken 1700-2200 hver ukedag og fra 1400-1800 i helgene. Dette var veiledende tidspunkt, og varierte noe hvis arbeidsmengden var større eller mindre enn forventet. Koret var sjelden med på øvelser lenger enn til klokken 2100. I begynnelsen var koret til stede noen øvelser, før de en uke før premieren ble med på hver øvelse. Premieren var torsdag 14.03. På fredagen var det teaterforestilling tre ganger, på lørdagen og søndagen var det to forestillinger hver dag. Sammenlagt var det altså åtte teaterforestillinger. Jeg vil gjøre oppmerksom på at jeg brukte filmkamera og lydopptaker i enkelte deler av observasjonen og har hatt tilgang på filmopptak av hele teaterforestillingen (se vedlegg 4).

Det er mange ulike kategorier det er mulig å ta for seg i analysen. Jeg har valgt ut noen som gjennom prosessen har kommet tydelig frem, og som på ulikt vis kan relateres til læring.

Kategoriene jeg vil ta for meg er:

- Forståelse
- Å føle seg sett
- Opplevelser og erfaring
- Taus kunnskap og kroppslig kunnskap.

### 5.1 Forståelse av teaterforestillingens handling og budskap

Det å forstå handler om å oppfatte innholdet av noe, samt oppfatte betydningen av dette noe. Å forstå handler om å «avdekke meningen med noe eller i noe» (Sletnes 2009) (mens en fortolkning er «den mening en person finner» (Pettersen 2009) i noe). Forståelse er altså noe kognitivt, og handler om tilegnelse av kunnskap. Det vil være mulig å si at man kan misforstå noe, mens en fortolkning er subjektiv, og det kan diskuteres om det finnes objektive eller allmenngyldige fortolkninger (Pettersen 2009). Det er også et spørsmål om hvor viktig forståelse er for læring og om forståelse er en forutsetning for læring. Aristoteles (1999) mente at forståelse var en forutsetning for den kunnskapen han kaller fronesis som kan forstås som klokskap eller visdom. Jeg legger her vekt på forståelsen av teaterstykkets handling og budskap med bakgrunn i avhandlingens problemstilling, teaterforestillingens påtenkte aldersgruppe og manusforfatterens videreføring av pasjonsspill som opplysende. Jeg vil hevde manus og handling var vanskelig tilgjengelig for barn av flere grunner: teaterstykket hopper i tid, det tar i bruk avanserte symboler, bruker original bibeltekst på nynorsk, flere replikker er på nynorsk, samt politisk tekst som forutsetter mye allmennkunnskap. I tillegg hadde handlingen høyt tempo og manus var fullspekket med fakta. Under teaterprosessen opplevde jeg at barna noen ganger kunne ha vanskeligheter med å forstå, mens de andre ganger overrasket meg med en dyp forståelse.

Det jeg lurer på i dette avsnittet er:

Hva gjør forståelsen av teaterstykket for læringsprosessen?

### 5.1.1 Alle barna prøver å forstå handlingen

#### 1. situasjon

Koret kommer direkte fra korøvelse, og har ikke med seg noter, det er bare tre av de yngste guttene som er til stede, resten er voksne menn. Guttene smiler og tuller med hverandre og de voksne mennene. Regissøren tar alle med opp på den halvferdige scenen og prøver å finne ut hvor mye de vet om teaterstykket, som viser seg å være nesten ingenting. Han gir dem en kort intro hvor han forteller dem at teaterstykket handler om lidelsen i verden, med utgangspunkt i Jesu lidelseshistorie. Han går videre til å fortelle om scenen hvor kvinnene i historien blir offer for menneskehandel, hvor koret skal synge Ave Maria. Guttene begynner etterhvert å se på andre ting og bevege seg litt rundt på scenen mens regissøren snakker. De ser på hverandre, meg, ut i luften og den store scenen. De smiler og kommuniserer med hverandre med blikket. Ingen av guttenes blikk er vendt mot regissøren. Han leder an samtalen sammen med den mannlige dirigenten. Mennene og guttene får muligheten til å stille spørsmål og guttene retter igjen blikket mot regissøren, og roer seg gradvis litt ned.

Kroppsspråket jeg observerer på guttene tyder på mangel på konsentrasjon. Guttene begynner å gjøre andre ting enn å se på regissøren. De ser på alt annet og beveger seg rundt på scenen. Når de får muligheten til å stille spørsmål vender de igjen blikket på regissøren, og konsentrasjonen ser ut til å komme tilbake.

Observasjonene mine antyder at guttene mistet konsentrasjonen når regissøren forklarte, og dette tyder videre på at de ikke forsto helt hva han mente. I denne situasjonen var det flere voksne til stede enn barn. Måten regissøren formulerte seg på lente mot et voksent vokabular. Samtidig er teaterstykket i seg selv ganske vanskelig å forstå, og på denne måten utfordrende nok å forklare til voksne. Det kan være utfordrende å ikke forstå, og som en følge av det blir det vanskeligere å følge med, og motivasjonen og konsentrasjonen kan senkes. Konsentrasjonen kom tilbake når de fikk muligheten til å selv være aktive ved å stille spørsmål. Dette tyder på at deltakelse er relevant for deres konsentrasjon. Både motivasjon og konsentrasjon er viktige forutsetninger for læring. På denne måten kan man hevde det dialogiske læringssynet kommer til sin rett.

## 2. situasjon

Noen dager senere er både jentekoret og de unge guttene fra guttekolet til stede og regissøren skal hilse på og introdusere teaterstykket for alle barna.

Regissøren snakker med koret og forteller at han er veldig glad for at de har lyst til å være med, at de er viktige og at han gleder seg. Han forklarer deretter hva teaterstykket handler om. Han forklarer ord som regissør og pasjon. Han forteller at Jesu lidelseshistorie ligger til grunn for teaterforestillingen, og hvordan han spiller en 2000 år gammel mann som forteller om Jesu lidelse og hvordan de skal være med på å fortelle om ulike lidelseshistorier i verden i dag; sult, krig og menneskehandel. Videre forteller han at det han prøver å si med teaterforestillingen er: Hvorfor gjør vi ikke noe med det? Han går videre til å snakke om den scenen koret er mest involvert i som handler om sult. Han forteller, som de synger i sangen i den scenen, at Herrens jord bærer mat nok for alle, men at det likevel er mange som ikke får nok mat. Flere av barna stiller spørsmål til det han sier. Barna har blikket i stor grad festet på regissøren og sitter rolig med kormappene i fanget.

I denne andre situasjonen snakket regissøren bare til barna og brukte fortelling som virkemiddel. Han gjorde handlingen mer håndgripelig ved å forklare noen begrep, utelate noen og sette teaterstykket inn i et system. Barna hadde blikket festet på ham, satt i ro og stilte spørsmål. Dette tydet på at de var konsentrerte. At flere av barna stilte spørsmål kan tolkes som at de prøvde å forstå handlingen og deres oppgave i teaterforestillingen. Men det kan samtidig vitne om at noen av barna hadde problemer med å forstå, nettopp fordi de stilte spørsmål.

Det jeg observerte gir ikke grunnlag for at noen mistet motivasjon eller konsentrasjon. De var engasjerte og glade da de fikk øve på scenen. Det gir heller ikke nok grunnlag for at de ikke forsto. Likevel oppleves det ikke som om forståelsen var helt ´fullstendig´. Det er viktig å merke seg at dette skjedde tidlig i prosessen. Begge situasjonene er hentet fra de første øvelsene for koret.

Hvis de ikke forsto, vil mangelen på forståelse gjøre resten av prosessen mindre lærende? Her blir det naturlig å stille det omvendte spørsmålet, om en forståelse hadde gjort hele prosessen mer lærende?

### 5.1.2 «Å ja, jeg trodde hun drepte ungen»



«Å ja, jeg trodde hun drepte ungen». Sitatet er hentet fra den siste gruppesamtalen jeg hadde med guttene som ble gjennomført siste spilledag. I samtalen henviser de til en scene i forestillingen jeg beskrev i bakgrunnskapittelet:

Samtidig med monologen dør barna til kvinnene av sult inne i boksen, dette blir symbolisert ved bruk av sand som renner ut av klede barnet var tullet inn i. Kvinnene kommer ut av boksen, en etter en. En kvinne hjelper kona som mistet mannen sin med å si farvel til sitt eget barn (Side 24).

For å forstå sitatet ønsker jeg å utdype det med å vise konteksten rundt det. Før det som leses her har guttene ytret et ønske om å få svar på noe de lurer på.

**Gutt**

Hva var det med de der damene? Hvorfor var de der, og hva var det?

**Meg**

De damene går igjennom all lidelse som finnes i verden i dag på en måte. Så først lider de av sult. Barnet dør. Sånn som dere dør når dere går med sand. Så dør barnet deres fordi de ikke får gitt de mat. Også blir de kjøpt av menneskehandlere som selger dem sånn at de må selge seg selv.

**Gutt**

Ja, men

**Gutt**

De får unger, også bare

**Gutt**

Men det er jo hun der damen som dreper ungen til hun ene.

**Meg**

Nei, hun dreper henne ikke, hun tar ungen og sier at ungen er død.

**Gutt**

Jeg har ikke sett når de gjør det

**Meg**

Nei, for da er vel dere ute

**Gutt**

Å ja, jeg trodde hun drepte ungen

Guttene virker engasjerte når de snakker med meg om dette. De snakker høyere enn tidligere og avbryter hverandre. Damene de snakker om var på scenen hele tiden, og var på et vis hovedrollene. Hele teaterstykket foregikk rundt disse fem kvinnene som ble utsatt for all verdens lidelse. Fra guttenes ståsted hadde den ene kvinnen drept den andres barn.

Det var ikke lenger i begynnelsen av prosessen, dette sa de like før de skulle spille siste forestilling, og det var fortsatt et vesentlig element de ikke hadde forstått eller tolket annerledes. Dette kan tolkes som at guttene ikke forsto at disse kvinnene var «gode» mennesker som måtte lide fordi mennesker gjør så mye dumt. Det som er interessant med deres fortolkning er at den tilsynelatende ikke gjorde at de «misforsto» andre deler av teaterstykket. De viste, som jeg vil utdype i neste avsnitt, at de forsto hva teaterforestillingens budskap var til tross for denne kvinnen som, fra deres perspektiv, drepte konas barn. De stilte spørsmål ved det, noe som tyder på at de oppfattet at det ikke hang helt sammen med resten av teaterstykket. Samtidig kan man gå tilbake til de to foregående situasjonene og vurdere om denne misforståelsen hadde forekommet om de hadde hatt en større forståelse av teaterforestillingen fra begynnelsen av.

### 5.1.3 «Lidelse er en negativ tilstand»

I alle gruppesamtalene spurte jeg barna hva lidelse var, og de skulle skrive ned svaret på et ark. Da jeg stilte dette spørsmålet i samtalene i begynnelsen av teaterprosessen var flere svar «Jeg vet

ikke», «Psykisk og fysisk smerte» eller andre svar som, ut fra definisjonen av lidelse, var ukorrekt, men som likevel bar preg av en oppfatning av ordet som et negativt ladet ord.

Jeg stilte det samme spørsmålet i de siste gruppesamtalene. Alle skrev svaret ned, og på alle svarene kan man lese en variant av «lidelse er en negativ tilstand». Sitatet er slående likt en replikk hentet fra begynnelsen av teaterstykket hvor en av skuespillerne sier «Lidelse er en bredt definert negativ tilstand». Svarene er altså en replikk fra manus, nesten ordrett gjengitt. Noen skrev også deler av den videre replikken til skuespilleren, og en jente skrev «Antonymer innebefatter glede og velbehag». Igjen er det ordrett det skuespilleren sa. Her er det også en fare for at barna spurte hva de kunne skrive med påfølgende eksempler, og på denne måten har skrevet av hverandre.

Alle barna har altså endret svar fra første til siste samtale. Ingen svarer vet ikke, men ingen svarer med egne ord. Min første fortolkning av dette var at de ikke hadde oppnådd ny forståelse, de hadde bare lært setningen fordi den ble gjentatt så mange ganger. De bruker ikke ord som tilstand, antonymer og velbehag i andre deler av samtalen eller i de samtalene jeg observerte. Men ved videre analyse åpnet det seg nye dører. Å lære definisjonen av et begrep i egne ord er vanskelig, men de har forstått at det skuespilleren sier akkurat der er en definisjon av begrepet lidelse. I svarene er det flere som utvider med en blanding av egne ord og skuespillerens ord, og i den videre samtalen med guttene er det tydelig at de forstår hva som ligger i begrepet.

**Meg**

Men hva forteller dette stykket oss?

**Gutt**

At det er mye lidelse i dag  
(bekreftelse fra de andre)

**Gutt**

Og at det skjer i dine hender

**Gutt**

Gjør noe med det!

**Meg**

Sier vi at Gud skal gjøre noe med det?

**Gutt**

Nei, det sier at du også kan hjelpe til å gjøre noe



I denne dialogen bruker guttene begrepet lidelse 'riktig' og tolkningen av teaterstykket viser at de har forstått hva teaterstykket forteller oss - at vi kan gjøre noe med all lidelsen i dag. Jeg tolker denne dialogen som at guttene har en forståelse av teaterforestillingens handling og budskap.

#### 5.1.4 Oppsummering, hypotese og spørsmål

Fra begynnelsen av prosessen til slutten av prosessen observerte jeg en utvikling fra lite forståelse til mer forståelse selv om denne forståelsen har noen 'hull'. På bakgrunn av det jeg har tatt for meg i dette underkapittelet, med en kognitiv oppfatning av forståelse til grunn, har jeg formulert to hypoteser og et spørsmål:

Barna forstår teaterstykkets budskap.

Barna lærer selv om de ikke forstår alt.

Hva gjør mangel på forståelse for læring?

## 5.2 Å føle seg sett

I pedagogikken sies det at vi skal ha «rom for alle, blick for den enkelte» (Dale & Wærness 2003). Det handler om å tilrettelegge slik at folk føler seg inkludert og ikke forsvinner i mengden, men får tilpasset opplæring. Jeg gikk inn i feltet med et blick for nettopp dette. Jeg ville undersøke hvordan regissøren forholdt seg til barna, men også de andre voksne ansvarlige, eller de eldre skuespillerne. Med bakgrunn i Deweys tanker, sitert i teorikapittelet side 33, om hvordan eldre kan påvirke de yngre med å være på en gitt måte vil jeg se nærmere på et aspekt:

Opplever barna å bli sett i teaterprosessen?

### 5.2.1 Regissøren og barna

Situasjon 1

I første møte med mannskoret og tre av guttene lurte regissøren på om de kan synge noen av sangene allerede nå, men dirigenten sier de trenger noter som ikke alle har

med seg i dag. Alle de tre guttene har med seg notene, og idet dirigenten sier at koret ikke har dem med sier den ene gutten:

**Gutt**

Jeg har de med

(Samtykkende nikk fra de to andre guttene. Regissøren snur seg mot de tre guttene.)

**Regissøren**

De flinke guttene har!

(guttene smiler)

Har dere vært å hatt øving nå?

Før dere kom hit?

**Gutt**

Ja

**Regissøren**

Aha... Stilig.

Regissøren ser på hver enkelt av guttene og klapper en av dem på skulderen. De smiler. En av guttene tar hendene godt rundt noteheftet, ser på det, smiler og beveger seg sakte frem og tilbake med overkroppen. Når regissøren snakker med dem henvender ham seg kun til dem.

Regissøren virker engasjert i samtalen med guttene. Kommentaren om det at de flinke guttene har notene med seg sier han samtidig som han ser bort på mennene med et tullete surt blick. Det er tydelig at guttene synes det er kjekt at regissøren ser at de har husket notene. Smilene og kroppsspråket deres viser tilfredshet.

Situasjon 2

I samme øvelse stiller en av guttene, 'litt ut av det blå', et spørsmål.

**Gutt 1**

Om vi skal få enkeltroller?

**Regissøren**

Nei, jeg hadde ikke tenkt det. Har du lyst på det?

**Gutt 1**

Nei, jeg bare spurte.

**Dirigent**

Du kan være en blomst!

**Gutt 2**

Hva er enkeltroller?

**Regissøren**

At dere får en hver. Men det ...

**Mann**

En bille?

(latter)

**Regissøren**

Dere kan være påskeegg

Et kinderegg, dere er jo tre!

(latter)

I dialogen sitter smilene og latteren løst blant kormedlemmene og regissøren. Guttene smiler og ler mens blikkene deres følger den som prater.

Jeg opplever at guttene føler seg sett fordi de ler med og smiler. Måten øynene følger samtalen viser konsentrasjon, og latteren viser godt humør. I begge situasjonene henvender regissøren seg til guttene, og de får all hans oppmerksomhet.

Disse situasjonene viser til en vesentlig del av regissørens rolle. Gjennom hele prosessen sitter humor og latter løst. Han lar alle barna spørre hva enn det måtte være. Jeg opplever at han ser koret som en enhet, og anser dem som en viktig del av ensemblet. Med det store ansvaret regissøren har, velger han likevel å bruke tid på å spøke med barna og tar seg tid til spørsmålene deres. Regissøren forholder seg ikke så mye til hvert enkelt barn som individ, men mer som en gruppe. Barna gir ikke uttrykk for at de legger merke til det. Dirigentene, meg (i alle mine roller) og noen av skuespillerne forholder seg mer til hvert enkelt barn.

I korets relasjon til regissøren er det tydelig at språket spiller en vesentlig rolle. Min tolkning av om barna føler seg sett eller ikke sett av regissøren baseres i stor grad på hva han sier til dem, men også hvordan han smiler og ler med dem. Språket og kroppsspråket blir på denne måten to viktige medieringsartefakter. Det kan bety at gjennom regissørens språk og kroppsspråk tolker barna at han ser dem.

## 5.2.2 Skuespillerne og barna



Litt sent i første øvelse med hele barnekoret får de ti som skal ´dø av sult´ hilse på skuespillerne fra UiS og Johannes som skal bære dem ut når de dør. De som ble valgt ut til dette var de ti minste barna med hensyn til skuespillerne som skulle bære dem ut. Jeg ser at de voksne snakker med barna, øver på hvordan de kan bli båret ut, og hjelper dem som synes det er skummelt. En av skuespillerne, Morten, hilser på jenta han skal bære ut. Jenta forteller at hun er litt redd for å bli båret, men Morten roer henne ned, og de øver alene noen ganger slik at hun skal føle seg tryggere. De står alene fremme på scenen. De ler når de ikke får det til og snakker om hvordan de kan gjøre det tryggest og minst mulig vondt.

Jeg observerer skuespilleren Morten flere ganger i samtale med flere av barna, og da jenta han skulle bære ikke møter opp på grunn av sykdom, ser jeg at han på ny tar seg tid til å bli kjent med det «nye» barnet. De står på scenen og øver på fall og bæring. Morten er i utgangspunktet hverken ansvarlig for barna eller teaterprosessen, så spørsmålet er om det da bare blir tilfeldigheter at disse barna føler seg sett, siden det er Morten som ser dem. Er det slik at jenta ikke ville opplevd å føle seg sett om Morten ikke var til stede? Morten kan i verste fall være unntaket. Det er ikke sikkert de andre som ble båret ble like godt ivaretatt som de barna Morten bærer.

Jeg opplever likevel at hver enkelt av disse ti opplever seg sett av 'sin' skuespiller. I koret er det derimot over tyve barn. Det er altså mange som ikke får denne 'spesialbehandlingen', noe som viser igjen i samtalen med barna når en av dem forteller at «De snakket ikke så mye med oss» i en samtale om de 'store' skuespillerne. Jenta som uttaler dette får bekreftelse fra de andre, med unntak av dem som 'døde' i teaterstykket. Her ser det altså ut som at noen opplever at de blir sett, mens andre erfarer at de 'store' skuespillerne ikke forholder seg til dem. Dette får jeg bekreftet i samtale med en av skuespillerne fra UiS som forteller at hun ikke fikk mulighet til å forholde seg til barna fordi hun opplevde stort arbeidspress på studiene. Hun sa selv at hun ikke så dem.

Måten guttene fra Johannes forholdt seg til guttene i koret viser likevel at Morten ikke er unntaket. I feltnotatene mine har jeg satt et utropstegn ved situasjoner jeg la godt merke til, flere av disse situasjonene omhandler hvordan guttene fra Johannes leker med, klapper for, high-fiver og snakker med guttene i koret. Det er tydelig at guttene i koret opplevde at de ble sett av de 'store' guttene i disse situasjonene. I siste gruppesamtale forteller de engasjert om de kule 'store' guttene.

**Gutt 1**

Jeg har blitt kjent med nye folk.

**Gutt 2**

Yasir eller hva han heter.

(De andre nikker bekreftende)

De forteller at de har fått nye venner i dem, og en sier at det beste ved Pasjon 2013 er at de har blitt kjent med de 'store' mannlige skuespillerne.

### 5.2.3 Oppsummering, hypotese og spørsmål

Gjennom analyse av empirien er det tydelig at flere av barna opplever å bli sett, samtidig som noen synes ikke å oppleve det samme. Hypotesen for dette underkapittelet blir derfor:

Ikke alle barna føler seg sett.

Betydningen av å oppleve å bli sett vil bli drøftet i det følgende kapittelet med utgangspunkt i følgende spørsmål:

Hva betyr det å føle seg sett i forhold til læring?

### 5.3 Opplevelser og erfaring

Erfaring er en «fellesbetegnelse på den informasjon individet erverver gjennom sansning og handling» (Holmen 2009). Det kan være vanskelig å måle erfaring ved bruk av deltakende observasjon. Det kan også være vanskelig å se at erfaring gjøres. Samtidig er erfaring noe som alltid blir gjort, til enhver tid (Dewey 1980: 36). Opplevelse er «innholdet av en persons subjektive erfaring, enten det henger sammen med ytre sansepåvirkning (persepsjon), emosjonell tilstand (følelse), tankeprosesser, motivasjon o.a.» (Opplevelse 2009). Det vil her bli lagt vekt på ulike former for erfaringer og opplevelser.

Hvilke opplevelser og erfaringer fant sted under teaterprosessen i Pasjon 2013?

#### 5.3.1 Å få ting til

Regiassistenten skal gi regi til sultscenen med jentene som skal 'dekke bordet'. Hun har brettet duken på forhånd, og viser fire jenter hvordan de kan ta i hvert sitt hjørne for å bre duken fint utover scenen. Jentene får det til på første forsøk. I det hun skal vise hvordan de skal brette duken for å kunne bre duken ut på denne måten sier flere av jentene: «Dette er jo bare vanlig dukbretting». De vet godt hvordan man bretter slik. Etter to forsøk er de klare. Hun smiler og forteller dem gjentatte ganger hvor gode de er. Jentene smiler. Hun forteller dem at tanken er at de etter hver forestilling skal brette duken igjen og gjøre den klar til neste forestilling samtidig som kormedlemmene som skal 'dø' skal rydde sekken sin på plass og putte matboksen, med sand, på plassen sin.

Etter premieren går hun opp i koret for å hjelpe dem med å gjøre alt klart til neste forestilling. Hun kommer opp og ser alle de ti sekkene liggende ved stolene sine, hun

sjekker at matboksene med sand ligger oppi alle. Alt er klart. Hun snur seg mot jentene, de er ferdige allerede. Duken og ´fruktskålen´ ligger der de skal. Igjen roser hun dem. «Dette er jo helt fantastisk! Dere er så flinke!» Jentene smiler, sier takk og springer ut.

De gjorde det klart etter hver forestilling, og duken ble vakkert utbrettet på hver forestilling.

Jentenes smil opplevdes genuine. De så fornøyde ut. Det at regiassistenten gang på gang fant duken og skålen klar til hver forestilling kan tolkes i ulike retninger. Det kan være de følte de måtte fordi hun hadde sagt det til dem. Det kan også være at de erfarte at de ville gjøre det fordi de erfarte at hun tydelig satt stor pris på det.

De genuine smilene er god grunn til å lande på den siste tolkningen. Erfaringen av regiassistentens verdsettelse av det de gjorde kan bygge opp under den ene jentas kommentar under samtalene «De forventer så mye av oss, at du liksom vil gjøre det bra». Forventning blir dratt inn som et positivt element sammen med et ønske om å få ting til. På denne måten kan vi forstå det slik at regiassistentens forventninger til dem kan være med på å gi dem gode opplevelser og erfaringer.

### 5.3.2 Læring gjennom deltakelse

I et sosiokulturelt læringssyn ser man på læring gjennom deltakelse. Som jeg har tatt opp flere ganger er ikke barna skuespillere på lik linje med elevene fra Johannes og studentene fra UiS. De er deltakende på samme måte som flere av de andre voksne koristene, som statister i teaterfiksjonen. I den forbindelse ønsker jeg å trekke frem en situasjon.

Vi har øvd gjennom sultscenen flere ganger. Det er omlag 75% av koret som er aktive som skuespillere i denne scenen. De gjenstående ytrer ønske om å også få være med å gjøre noe i scenen, ikke bare synge. Regissøren hører dem, og utvider scenen ved å la dem komme inn og hente sekkene etter de ´døde´ barna. Regissøren gir dem regi hvor

de får beskjed om å gå sakte, med trist mine og ta med seg sekkene ut. De skal tenke at det er deres venner eller familie de bærer sekkene til. På denne måten blir alle fra koret delaktige i scenen om sult.

Jeg opplever at de gjenstående fra koret tar et aktivt valg fordi de har lyst til å være med på samme måte som de andre. De virker tilfredse når de får muligheten til å gjøre noe de også.

Gjennom å aktivt ytre et ønske om å få være med i sultscenen får de utvidet ´rollene´ sine. På denne måten blir de delaktige i prosessen og i teaterforestillingen. Jeg ser det slik at de på denne måten får en erfaring av at de gjennom aktiv deltakelse blir hørt, noe som igjen fører til at de får mer erfaring av å være i rolle på en scene. I samme situasjon får de også gjøre (og skape) noe sammen med hverandre og regissøren.

Denne situasjonen er bare en del av en prosess hvor de på flere nivåer var deltakende. Jeg oppfatter hendelsen som et eksempel på hva som skjer når man er deltakende. Gjennom teaterprosessen varierer de mellom å se, høre, være med og skape sammen med regissøren. Således får de erfare og oppleve det mellommenneskelige, det faglig tematiske og det dramafaglige gjennom bruk av flere sanser.

### 5.3.3 Den estetiske fordoblingen



I den første gruppesamtalen med guttene forteller de engasjert om det de gleder seg til å gjøre videre i prosessen og på teaterforestillingene:



**Meg**  
Hva er gøy, med å være med på dette?  
**Gutt**  
Å helle ut sand!  
**Gutt**  
Ja! Og dø!  
**Meg**  
Å dø? Det er gøy?  
**Gutt**  
Veldig gøy  
**Gutt**  
Også liker jeg å dø på folk.

Guttene smiler. De reiser seg nesten opp fra stolen når de forteller. De viser med kroppen hvordan de heller ut sand og hvordan de dør.

Jeg opplevde guttene som engasjerte. Det virket som de gledet seg til å komme i gang. Til å øve og til å spille skuespill foran et publikum.

Det de gleder seg til er å dø. På scenen ser de alvorlige ut, triste og døende. Jeg opplever innlevelse med alvor i blikket deres. Samtidig forteller de at synes dette er gøy. Her kommer den estetiske fordoblingen til syne. De erfarer på et vis to ting simultant, i fiksjonen og av fiksjonen. Gleden og sorgen er der samtidig. I denne simultane erfaringen kan det oppstå ny kunnskap (Jf. Sæbø 1998: 433). De får muligheten til å være med og erfare at det finnes sult, menneskehandel og dødsstraff i verden i fiksjonen, samtidig som de opplever samspill med skuespillerne og hverandre. De får muligheten til å spille skuespill på en stor scene for mange folk, samtidig som de i fiksjonens verden dør av matmangel.

### 5.3.4 Estetisk erfaring



Det er ikke mulig å legge skjul på at Pasjon 2013 var en vakker forestilling. Lyd, lys, sang og bilde var med på å skape noen vakre bilder. Den estetiske erfaringen er til stede både i teaterforestillingen, men også i skapelsen av den. Det er vanskelig å ta for seg en situasjon eller en hendelse gjennom teaterprosessen som ga barna en estetisk erfaring, men jeg vil hevde flere av situasjonene nevnt ovenfor er nettopp estetiske erfaringer. Gjennom korsangernes egne sanger er de med på å bygge opp under ulike dramatiske hendelser i teaterforestillingen. I dette avsnittet ønsker jeg derfor å trekke frem et eksempel som blir en del av en helhetlig estetisk erfaring av prosessen.

Pilegrimen forteller historien om røverne på korset og avslutter med «Jesus svara: Sanneleg eg seier deg: I dag skal du vera med meg i paradís.» I samme øyeblikk eksploderer bomben. Alle på scenen reagerer med å falle i «slow motion». Sekundet etter begynner koret å synge *Ikke en spurv til jorden* (Ingeborg Prytz Fougner/Sigurd Lunde) mens de på to rekker sakte går opp mot scenen i begge sideskipene (Side 25).

I del 12 av teaterforestillingen går de oppover langs sideskipene mens de synger *Ikke en spurv til jorden*. Oppe i koret er det blodrødt på veggene. Lydbildet er dystert. Scenen er ment som et symbol på en gravferd for kvinnen som tar sitt eget liv samtidig som det gjennom sangen skal bringe håp. I denne scenen er barna med på å gi publikum en estetisk erfaring samtidig som de

selv gjør den estetiske erfaringen. Men hvilken erfaring gir det? Og hvilken læring gir den erfaringen?

### 5.3.5 Oppsummering, hypotese og spørsmål

På bakgrunn av de ulike erfaringene og opplevelsene jeg har tatt for meg er det tydelig at:

Barna gjør seg flere erfaringer og opplevelser under teaterprosessen.

Sett i sammenheng med teorien blir det da interessant å se på

Hvordan man kan forstå erfaringene og opplevelsene som læring?

## 5.4 Taus kunnskap og kroppslig kunnskap

Taus kunnskap handler om kunnskap og kompetanse som er vanskelig å sette ord på. Eksempler på slik kunnskap er det «som lagres i kroppen (sykling, svømming) og spesielle følelsesmessige opplevelser (forelskelse, en kunstopplevelse osv.)» (Sæbø 1998: 369). Jeg forstår det slik at kroppslig kunnskap kan være taus kunnskap, mens taus kunnskap ikke nødvendigvis er kroppslig kunnskap. Kroppslig kunnskap kan være lettere å sette ord på, mens taus kunnskap er nettopp det, taus. Siden analyseenheten min er barn vil det være vanskeligere for dem å artikulere seg i samtaler om læring.

Hva taler for at barna bærer med seg kroppslig og/eller taus kunnskap?

Og hvilken kunnskap er det?

#### 5.4.1 Å huske med kroppen



Igjen vil jeg gå tilbake til gjennomgangen av manuset og gjennomføringen hvor bomben eksploderer.

I gruppesamtalene leste jeg den bibelteksten (Luk. 23, 39-43) pilegrimen tar utgangspunkt i. I de første samtalene var det ingenting bemerkelsesverdig ved barnas reaksjon: de lyttet, spurte, skrev og pratet rundt teksten. I de siste gruppesamtalene reagerte samtlige med å lage en bombelyd og bevege seg dramatisk i sakte film. I forestillingen er dette en sterk og dramatisk scene.

Dagen etter siste forestilling møtte jeg koret for en konsert for andre barn i deres aldersgruppe. Etter konserten skulle vi spise pizza. Da vi sang «Herre din jord» før maten mimet alle at de døde underveis i sangen på samme måte som de hadde gjort i scenen hvor de døde av sult:

Midt i all ropingen og nøden kommer ti barn fra koret ut på scenen på platået foran boksen med ryggsekk mens de synger «Herre din jord» (Vidar Kristensen/Kristin Solli Schøyen). Syv andre jenter fra koret kommer ut på scenen foran de andre ti. De brer ut en duk, og setter et «fruktfat» oppå duken. De ti barna foran boksen finner frem en matboks fra ryggsekken, åpner den, og begynner å helle ut det som er inni: Sand. Når matboksen blir tom «dør» et og et barn av «sult» og bæres ut av gruppe tre og fire. De syv jentene plukker trist opp de tomme matboksene og følger etter de som bærer de døde. Resten av de unge i koret går rolig og triste rundt boksen mens de tar med seg sekkene til sine «avdøde» venner (Side 23).

I begge situasjonene gjør barna noe med kroppen, som de ikke nødvendigvis tenker gjennom. En slik kroppslig reaksjon viser til en form for kroppslig hukommelse. I begge tilfellene hadde jeg observert dem høre teksten og syngte bordverset før teaterproduksjonen var i gang, uten disse reaksjonene. Denne måten å reagere på er altså lært. Men hva slags læring er det? Hvordan har denne kunnskapen noen relevans?

5.4.2 «Det er sikkert ganske mye vi har lært, men ikke så mye vi kommer på»

«Det er sikkert ganske mye vi har lært, men ikke så mye vi kommer på». Sitatet bygger opp under noe jeg har nevnt flere ganger. Det sier noe om utfordringen ved å observere læring. Samtidig viser det til at barna har en forståelse av at arbeidet med Pasjon 2013 er en læringsprosess. Et annet sitat fra den siste gruppesamtalen med jentene viser det samme:

**Jente**

Det er mye lettere å lære her enn på skolen.

Jenta forsøker å utdype dette ved å si at hun vet mer om lidelse gjennom dette enn hun hadde lært på skolen. Hun sliter med å sette ord på det og det ender opp med at en annen sier sitatet i overskriften hvor jenta sier seg enig.

Når jeg, som intervjuer, snakker med dem om læring er det flere som tar opp faktasetninger fra teaterstykket, teaterstykkets budskap og praktiske ting rundt gjennomføringen av teaterforestillingen: de har lært hva lidelse er; at det ikke er lurt å sulte seg med vilje; en ny sang; verden er urettferdig og at de bruker elektrisk stol ved dødsstraff i USA. Noen av de yngre nevner at de har lært å spille skuespill. Kunnskapen av å lære å lage teater ser ut til å være vanskelig i ta tak i eller artikulere, mens kunnskapen om det tematiske (å lære av å lære å lage

teater) blir artikulert av flere av barna. Jeg vil påstå at dette, på ingen måte, betyr at de ikke har lært andre ting, men at denne kunnskapen er vanskeligere å artikulere og ligger mer skjult.

Jeg ønsker videre å ta for meg et utdrag fra samtalen med jentene om hva de har lært

**Jente 1**

[Vi har lært] hva lidelse er.

**Jente 2**

Så har vi lært at det ikke liksom er lurt å sulte med vilje. Du skal liksom ikke

**Jente 3**

ta for mye

(samtykkende respons fra de andre)

Her bruker jentene egne ord for å forklare noe som ikke sies direkte i teaterstykket. I teaterforestillingen sammenlignes Stavangers økonomisk sterke med de mindre rike og fattige i byen og ellers i verden. Linken som jente 2 og 3 drar, om at du ikke skal ta for mye, er deres egen. I denne situasjonen erfarer jeg at gruppesamtalene gir et stort utbytte fordi de sammen klarer å komme frem til en slik felles forståelse. Det kan være relevant å påpeke at de tre jentene som samtaler er noen av de eldste jentene.

#### 5.4.3 Oppsummering, hypotese og spørsmål

Det er tydelig at barna i flere situasjoner har vanskelig for å sette ord på hva de har lært. Dette kan komme både fra ulike former for taus kunnskap, men også fordi barna selv enda ikke har utviklet et språk som gjør det mulig å artikulere seg. Flere situasjoner og sitater viser likevel at de har lært. Gjennom analysen ser jeg det slik at:

Barna lærer, men mye av barnas læring ligger skjult.

Det er likevel vanskelig å sette ord på hvilken læring de tilegner seg. Så spørsmålet mitt blir da:

Hvordan kan denne skjulte kunnskapen forstås som læring? Og hvilken læring er det?

## 5.5 Sammenfatning av funn og drøftingsspørsmål

Gjennom presentasjonen av empirien og analysen er det tydelig at det har vært en lærende prosess for de deltakende barna. Det er noen elementer som til en viss grad taler mot det, men i det store og hele er det både kognitiv, deltakende og kunnskapende læring. Spørsmålet er hvilken læring dette er. Og om det er trosopplæring. Videre kan man se på hvordan man kan legge til rette for et mer lærende fellesskap? Dette vil jeg ta for meg i neste kapittel.





## 6 Drøfting

---

*«Det er mye lettere å lære her  
enn på skolen»*

*Jente (om Pasjon 2013)*

I denne delen av avhandlingen vil jeg drøfte problemstillingen ved å sette analysen opp mot teorien gjennomgått i kapittel tre. Jeg vil ta for meg de ulike kategoriene fra analysen og til sist diskutere hvorvidt Pasjon 2013 kan kalles trosopplæring. Gjennom denne avhandlingen har jeg sett på hvordan og hvilken læring som fant sted under teaterprosessen Pasjon 2013 hos de medvirkende barna fra Stavanger domkirkes pikekor og guttekor. Som en del av drøftingen ønsker jeg å undersøke hvordan man kunne lagt til rette for et mer lærende fellesskap under Pasjon 2013.

### 6.1 Aktualisert pasjonsspill som læring?

Gjennom analysen kom jeg frem til at barna så ut til å lære gjennom flere ulike prosesser. Jeg er kritisk til en forståelse av de tre læringskategoriene som tre separate læringsmuligheter og ser dem heller som tre ulike måter for å forstå læringen på, som alle, på ulikt vis, spiller inn på læringen. Tilegnelsen, deltakelsen og kunnskapingen er alle tre aspekter ved læring som i ulik grad preger læringen av kunnskaper, ferdigheter, holdninger, verdier, følelser, tro og sanser (jf. Jarvis 2007:99). Dette kritiske synet finner jeg igjen i kunstfaget i den transformativ teorien som er kritisk til «kunst som etterligning og ferdighetstrening og til kunst som personlig opplevelse og uttrykk» (Sæbø 1998:411) nettopp fordi den estetiske erfaringen er noe mer enn disse elementene i seg selv. Man kan fokusere på ett av elementene, men «ingen av perspektivene alene forklarer den estetiske erfaring» (Løvlie 1990: 10). Den estetiske erfaringen blir på denne måten vanskelig å forklare.

I analysedelen hevder jeg at barna forsto teaterstykkets budskap selv om de ikke forsto alt. Det jeg lurer på er hvordan forståelse eller mangel på forståelse påvirker læringen. Dewey hevdet at forståelse var et vesentlig element i læringsprosessen. Vygotsky så på et ord, en handling i barnet

som en forløper til forståelsen i barnets indre. Forståelsen oppfattes av begge to som noe som skjer inne i barnet. Aristoteles mener den er en forløper for fronesis, som jeg har tolket som et dialogisk læringssyn. Selv forsto jeg forståelse innenfor et monologisk læringssyn. Kan forståelse forstås som kognitiv kunnskap som er nødvendig for kunnskaping? Forståelsen relateres uansett tett opp til læring som en viktig del av læringsprosessen. Men hvordan påvirker mangel på forståelse læringen? På bakgrunn av analysen vil jeg argumentere for at mangel på forståelse ikke hindrer at læring finner sted. Jarvis hevder at læring skjer kontinuerlig. Her legger han ikke forståelse til grunn for denne livslange læringen. Av dette slutter jeg at heller ikke forståelse er nødvendig for læring ut fra et dialogisk læringssyn. Hvilken læring som finner sted vil likevel variere. Jarvis viser til seks ulike moment hvor læringsutvikling skjer; kunnskaper, ferdigheter, holdninger, verdier, følelser, tro og sanser. Flere av disse momentene har ikke forståelse som forutsetning for læring. Mangel på forståelse kan hindre at noen av disse momentene får størst mulig utvikling, jf. den proksimale utviklingssonen til Vygotsky. Altså vil det å legge til rette for forståelse sannsynligvis gjøre læringspotensialet større, selv om det ikke er en forutsetning for læring. Jeg vil også hevde at det kan være mulig at de estetiske erfaringene kan øke motivasjonen for å søke og forstå, og på den måten søke kunnskaper.

Så hvor viktig er det at barna forstår? Kan de likevel oppfatte eller gripe, uten å helt forstå? Basert på teorien er det vesentlig med forståelse, men jeg vil påstå, på bakgrunn av analysen og de momenter jeg her påpekte, at ´fullstendig forståelse´ ikke er nødvendig. Jeg vil likevel hevde at noe forståelse skal til for at læring skal finne sted. Slik blir det monologiske læringssynet en forutsetning for det dialogiske synet. Den kognitive kunnskapen er en del av kunnskapingen. Av den grunn kan man påstå at en større forståelse av teaterforestillingens handling og budskap fra begynnelsen av ville hatt en positiv effekt. Det er også en mulighet for å tenke mer fleksibelt rundt bevegelsen mellom de tre læringssynene. For noen vil kanskje deltakelse være et premiss for kognitiv kunnskap, og kunnskaping et premiss for tilegnelse. På denne måten blir det vesentlig å bruke ulike læringsmetoder i teaterprosessen for å ta vare på det helhetlige kunnskapssynet hvor alle formene for kunnskap er likeverdige (Jf. Aristoteles 1999).

Før teaterprosessen startet var studentene og elevene fra UiS og Johannes samlet et par ganger for å bli kjent med hverandre og teaterstykket. Gjennom ulike dramapedagogiske metoder

utforsket de med ulike aspekter ved teaterstykket. De laget tablåer (frysbilder), improviserte, brukte forumteater<sup>8</sup> og samtalte om lidelse og delte erfaringer der de selv hadde følt seg undertrykt. Med tanke på teaterforestillingens kompleksitet og handling vil jeg hevde at korbarne kunne fått en større forståelse for teaterstykkets handling og budskap hvis det hadde blitt satt av en korøvelse i forkant av teaterprosessen til praktisk dramapedagogisk arbeid hvor de fikk utforske teaterforestillingens tema, handling og budskap. Ved bruk av andre redskaper enn språk kan man skape større mulighet for forståelse for barna. Dette dramapedagogiske arbeidet kunne blitt gjennomført av en dramapedagog/regiassistent i samråd med regissør og dirigenter. Koret kunne også fått mulighet til å se hele teaterforestillingen som publikum for å få en mer helhetlig forståelse av hele teaterstykket. En viktig forutsetning for at dette kunne blitt gjennomført er tidsaspektet. Det kunne vært problematisk å få tiden til å strekke til i korøvelsene før teaterprosessen i og med at koret måtte lære seg flere nye sanger.

I bakgrunnskapittelet viste jeg til formålsparafene til begge korene som en del av den intenderte læringen. Det kan med sikkerhet sies at koret lærte både tekster og melodier til flere sanger og på denne måten oppfylte deler av formålsparafene. Pikekorets formålsparaf omhandler arbeid med tekstformidling, og trekker fram viktigheten av at barna har innsikt i hva de formidler. Dette ble det i stor grad arbeidet med når barna måtte synge bordvers med en helt annen bakenforliggende betydning enn den normalt sett hadde. Det ble også arbeidet med formidlingen gjennom de andre sangene og samtalt om hva de ville fortelle med de ulike sangene.

Barna gjorde seg flere erfaringer og opplevelser under teaterprosessen. Men hvordan kan jeg, med utgangspunkt i teorien, forstå dette som læring? Jeg har fremhevet at Dewey var opptatt av at erfaring var noe som førte til læring. Han forsto også opplevelsen av kunst som erfaring, som igjen fører til læring. I definisjonen av kategorien går det frem at begge begrepene handler om erverving av en form for ny informasjon, som ikke nødvendigvis handler om episteme. Med

---

<sup>8</sup> Forumteater er en teaterform utviklet av teatermannen Augusto Boal som kan kalles en generalprøve på virkeligheten. Her spiller deltakerne ut en situasjon hvor hovedpersonen blir undertrykt basert på en av deltakernes egne opplevelser. Situasjonen blir spilt på ny, og nå kan hvem som helst rope stopp, ta over den undertryktes rolle for å prøve å oppheve undertrykkingen (Engelstad 2012: 15).

utgangspunkt i Dewey vil jeg derfor hevde at barnas opplevelser og erfaringer er læring. Jeg vil videre påstå at barna, gjennom teaterprosessen, gjorde seg flere, og ulike, erfaringer og opplevelser enn jeg hadde mulighet for å observere eller se ut i fra gruppesamtalene.

Teaterprosessen har på denne måten et mer holistisk menneskesyn når det arbeides med flere ulike deler av mennesket jamfør Jarvis seks momenter og dramafagets fokus på det tenkende, handlende og følende mennesket. Flere av disse erfaringene kan være det jeg i analysen har kalt taus kunnskap. Nettopp fordi det er vanskelig å se og artikulere. På bakgrunn av dette vil jeg hevde at man kan stille spørsmål ved om man må variere metodene når man skal utforske/måle barns forståelse.

Landslaget drama i skolen hevder at bruk av drama kan bidra til forståelse og erfaring. Er det slik at barna fikk en større forståelse for og erfaring med sultkatastrofen og lidelsen i verden i dag gjennom Pasjon 2013 enn hvis de ikke hadde arbeidet med det deltakende og i teaterfiksjonen? Jeg vil argumentere for at det var slik. Gjennom den estetiske fordoblingen får de muligheten til å reflektere rundt problemstillingene innenfra og utenfra. Barna får, i fiksjonen, erfare å ikke få mat, være i en begravelse og alle verdens kriger. På bakgrunn av at de erfarer i fiksjonen får de også muligheten til å mentalt stille seg utenfor, reflektere over og erfare det fra utsiden (Jf. Sæbø 1998: 433).

I korets videre øvelser og praksis etter Pasjon 2013 kunne det vært bra å ta med de gode erfaringene og opplevelsene. Igjen vil jeg ta frem de tre kjernepunktene: det mellommenneskelige; det faglig tematiske og det dramafaglige. Det kunne vært fordelaktig å forholde seg til disse tre kjernepunktene i samtaler med kormedlemmene, men også i planlegging av videre arrangementer. I Pikekorets årsrapport for 2013 står det:

Pasjon 2013 var på mange måter en intens opplevelse og krevde energi fra alle involverte, men det hadde merkelig positiv effekt på samholdet i koret og jentene imellom. Dette resulterte blant annet i at jentene i ettertid svært gjerne ville dra på helgetur, og valget falt igjen på Midtholmen (Domkirken musikk AS 2014).

Koret valgte å gjennomføre en helgetur som la vekt på det mellommenneskelige. Jeg vil hevde at det med fordel også kunne, i etterkant av Pasjon 2013, blitt arrangert et etterarbeid hvor det

faglig tematiske, altså (Jesu) lidelse, ble drøftet, samtalt om og arbeidet med, gjerne i form av dramapedagogisk arbeid, som kunne bidratt til at barna fikk uttrykke både som tenkende, handlende og følende i teaterfiksjonen.

Gjennom analysen kom det frem at ikke alle barna opplevde å bli sett av de voksne gjennom Pasjon 2013. Jeg kan ikke si med sikkerhet at ikke alle barna følte seg sett, ei heller at alle gjorde det. Men en slik situasjon som jeg fant i analysen, hvor det ikke så ut til at alle følte seg sett, kan ha ført til at noen barn ikke opplevde at de ble inkludert, eller at de ikke var viktige. Det var slik at muligheten for å gi alle barna en opplevelse av å bli sett var der. Jeg ser det slik at refleksjoner rundt denne problemstillingen på forhånd kunne gitt et annet utfall, hvor det ikke syntes å være barn som ikke opplevde å bli sett. Avslutningsvis i analysen av denne kategorien stilte jeg spørsmålet: Hva betyr det å bli sett i forhold til læring? Her vil jeg legge frem to sider av det å bli sett. Gjennom å oppleve å bli sett kan man oppleve å føle seg inkludert og viktig. Dewey sier at voksne, gjennom alle ting de gjør og sier, påvirker barnet, og lærer gjennom de voksnes oppførsel. Altså kan det å oppleve å bli sett, føre til at de selv lærer å se andre. Det er med andre ord viktig å se hvert enkelt individ. Med bakgrunn i Deweys teori har vi altså god grunn til å prioritere å ha «blikk for den enkelte». Dette understrekes når Stronge, Ward og Grant (2011) kom frem til at læreren var den viktigste faktoren i barns læring. De voksnes oppførsel under teaterprosessen blir på denne måten utrolig viktig.

Det er ulike aspekter ved teaterforestillingen man kan stille seg kritisk til. Er det berettiget å la barna være med på denne oppsetningen med tanke på teaterets handling og budskap, samt tidsomfang. I gruppesamtalene fortalte et barn at det hadde lært at de fortsatt brukte elektrisk stol i USA ved dødsstraff. Er dette noe vi vil at barna skal lære i trosopplæringen i Dnk? Et argument for dette er at koret hele tiden hadde voksenpersoner fra koret rundt seg. Det er likevel slik at jentene fra pikekoret ikke kjenner mennene fra domkoret spesielt godt. Stavanger domkirke er også et kjent sted for korsangerne og kan på denne måten ha vært et trygt sted å utforske det onde og vonde i verden. Samtidig er tematikken i teaterstykket ganske brutal og tung.

I forhold til tidsaspektet er det slik at de foresatte til barna i pikekoret og guttecoret vet at det i flere oppsetninger er mange og lange øvelser. Koret anses ikke som trosopplæring på papiret

fordi det ikke er et breddetiltak, ei heller et lavterskeltilbud. De foresatte er også i stor grad involvert i arbeidet som blir gjennomført. Gjennom teaterprosessen hadde foresatte ansvar for servering av mat i pausene. Flere var også tilgjengelige underveis i øvelsene. Av dette slutter jeg at kormedlemmene kjenner til lange øvelser og intenst arbeid. På denne måten blir ikke tidsomfanget et problem.

Jeg har, i analysen, kommet frem til at barna ervervet seg skjult lærdom i form av taus og kroppslig kunnskap. Denne formen for læring er vanskelig å få tak i. Men på bakgrunn av Molander vil jeg argumentere for at den skjulte kunnskapen er, i like stor grad, som den kognitive, kunnskap. Både språket, kunsten, sangen, musikken og rollespillet kan alle sees på som redskaper som medierer mellom objektet og subjektet. Flere av disse redskapene gir ikke en kunnskap som man nødvendigvis klarer å sette ord på fordi folk tenderer til å ha problemer med å sette ord på læring som fant sted uten en lærer som underviser (jf. Jarvis 2007: 22). Dette ser, ifølge analysen, ut til å gjelde all kunnskap som ikke er kognitiv; religiøse og estetiske erfaringer, opplevelser og holdninger. Den transformative teorien kommer her til sin rett. Det er vanskelig å sette ord på hva som faktisk skjer i den estetiske erfaringen. Jeg kan bruke de ulike elementene til å se noe, men den estetiske erfaringen er mer enn disse elementene.

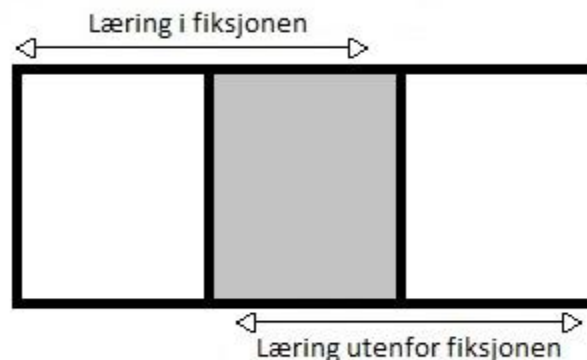
I teaterprosessen var Vygotskys fire kjennetegn (det sosiale, det medierte, det situerte og det kreative) for lærende aktiviteter til stede. Det ble bygget relasjoner (det sosiale), kunnskapen ble formidlet gjennom ulike redskaper som språk, sang og skuespill (det medierte). Alt foregikk innenfor rammen av teaterprosessen (det situerte) og det var i stor grad et skapende prosjekt (det kreative). Dermed kan man forstå det slik at det var lærende aktiviteter gjennom teaterprosessen, selv om barna ikke nødvendigvis klarte å artikulere eller sette ord på den læringen som fant sted.

I analysen tok jeg for meg to tydelige kroppslige reaksjoner barna tilegnet seg under teaterprosessen. Det var en tydelig forandring i reaksjonsmønsteret fra samme situasjon tidligere. Her strekker ikke den deltakende observasjonen og gruppesamtalene til. Det er umulig for meg å vite hvilken kunnskap barna sitter igjen med etter en slik tilegnet fysisk kunnskap. Jeg tror likevel denne kunnskapen kan være verdifull. Den kan hjelpe barna med å huske

teaterforestillingen og fundere over handlingen de gangene barna møter sangen eller bibelverset igjen.

I forhold til denne tause, kroppslige og skjulte kunnskapen kan det være vanskelig å gjøre grep for å ta vare på den, fordi den er så individuell og ikke minst skjult. Jeg vil hevde at det kan være positivt å for eksempel synge de samme sangene igjen, og på denne måten minne barna på den kunnskapen som ligger i dem. Det kan også her, som med forståelse, være gunstig å samtale og uttrykke seg i form av et dramaforløp, om Pasjon 2013, prosessen, teaterforestillingens handling og erfaringer på et senere tidspunkt.

Jeg vil argumentere for at Peter Jarvis modell for yrkesfaglig og ikke-yrkesfaglig livslang læring (Side 35) også handler om dramafagets tre kjernepunkter og ikke minst den estetiske fordoblingen. I fiksjonen erfarer barna lidelse og kan bruke denne erfaringen utenfor fiksjonen når de støter på lidelse i virkeligheten.



*Illustrasjon 6.1*

Jeg forstår det slik at Jarvis modell også kan fungere med tre elementer; det tematiske opp mot det mellommenneskelige og det dramafaglige. Noe av det man lærer innenfor det ene punktet kan bidra til læring i et annet punkt. Dette forsterkes gjennom den estetiske fordoblingen fordi barna har flere forståelser av samme situasjon simultant.

Med bakgrunn i de ulike teoretikerne og analysen vil jeg slå fast at det foregikk læring; forstått som et helhetlig læringssyn, under teaterprosessen Pasjon 2013. Det aktualiserte pasjonsspillet var en læringsarena.

### 6.5 Aktualisert pasjonspill som trosopplæring?

Allerede i tittelen på avhandlingen drar jeg en link fra Pasjon 2013 til trosopplæring. Gjennom forskningsarbeidet ble det tydeligere og tydeligere for meg at det skjer læring gjennom Pasjon 2013, men er det trosopplæring? Jeg ønsker i det videre å argumentere for og imot dette. Flere aspekter forteller meg at Pasjon 2013 absolutt er trosopplæring, mens andre moment forteller noe annet.

Afdal (2013) forstår trosopplæring som «å legge til rette for at barn, unge og voksne - frivillige og ansatte - lærer gjennom sin deltakelse i menighetens ulike aktiviteter, i menigheten som sosial praksis» (s. 46). Ble det lagt til rette for at barna skulle lære gjennom sin deltakelse gjennom Pasjon 2013? Det ble ikke satt opp mål for barna gjennom teaterprosessen. Teaterforestillingen hadde ikke et entydig kristent budskap, og hadde en eldre publikumsmålgruppe. Barna ble heller ikke satt i fokus på samme måte som på en Tårnagenthelg<sup>9</sup> eller et Lys Våken<sup>10</sup> arrangement hvor hele arrangementet er til for barnas del. Jeg er usikker på om barna forsto hvordan Pasjon 2013 relatertes til påskebudskapet. Det er en fare for at lidelsen ble alminneliggjort og på den måten svekket Jesu offer. Selv om teaterforestillingen på et vis slutter på en forholdsvis positiv måte med noe som kan tolkes som nåde, frelse og oppstandelse er det ikke sikkert koret forsto pilegrimens siste monolog og at det røde teppet som blafret i vinden symboliserte nåde og håp. Det er derfor jeg igjen vil hevde at det med fordel burde blitt gjennomført et etterarbeid, slik at koret kunne drøfte, evaluere, gitt uttrykk for og fått svar på ubesvarte spørsmål.

---

<sup>9</sup> Tårnagenthelg er et arrangement hvor man lar “barna utforske kirken, klokketårnet og Bibelen” (Kirken, Den norske 2012).

<sup>10</sup> Lys våken er et arrangement hvor “Den norske kirke inviterer over 30 000 barn og unge til å overnatte i kirkene og ta dem i bruk til en gigantisk og spennende nyttårs feiring med lek og læring, humor og vennskap” (Den norske kirke 2013).



Pasjon 2013 jobbet ut i fra, på like linje med alle de andre øvelsene og arrangementene i korets regi, korets formål, og med det kan det argumenteres for at Pasjon 2013 var trosopplæring. Et annet aspekt er at koret i det hele tatt ble invitert inn i Pasjon 2013. På denne måten blir det lagt til rette for deres deltakelse og læring gjennom spillet. Innledningsvis og i bakgrunnskapitlet plasserte jeg teaterforestillingens budskap og formål som en del av den intenderte læringen sammen med korets formålsparagraf. Jeg ser det slik at disse intenderte målene gir grunnlag for å kalle Pasjon 2013 for trosopplæring.

Ved å se tilbake på analysen, tidligere drøfting og til ulike mål fra trosopplæringsplanen kan det se ut som at Pasjon 2013 er trosopplæring. Jeg ønsker å ta frem noen ulike deler fra trosopplæringsplanens kapittel *Trosopplæringens innhold*. Under underkategorien *livstolkning og livsmestring* står det at «barn og unge skal i lys av den kristne tro, arbeide med sentrale dimensjoner av menneskelivet» (TOP2010: 17). Blant eksemplene på hva de skal arbeide med står vennskap og relasjoner; sorg og tap; død og håp; god og ondt; rett og galt; ressursforvaltning og forbruk og likestilling og rettferd. På ulikt vis arbeidet barna med disse sentrale dimensjonene i teaterprosessen og teaterforestillingen. Gjennom kommunikasjon og sosiale interaksjoner med andre i ensemblet fikk de erfaringer med vennskap og relasjoner. Guttene fortalte, i gruppesamtalene, at de hadde fått nye venner i en av guttene fra Johannes. De andre aspektene arbeidet de tydelig med i selve teaterforestillingen da de i den estetiske fiksjonen erfarte sorg, død, ondskap, håp og det omvendte av likestilling. Igjen viste guttene i gruppesamtalen at de tok med seg noe av denne erfaringen når de sa at det er vi som skal gjøre noe med lidelsen i dag. Hvis det var slik at alle barna opplevde seg sett ville det vært med på å bygge opp under likestilling og likeverd. I følge analysen var ikke dette tilfelle, og det blir på den måten mer problematisk. Gjennom observasjonen av teaterprosessen var det tydelig at de fleste ansvarlige hadde mye å gjøre. Det kunne derfor være fordelaktig om regiassistenten hadde et spesielt, tydelig og utvidet ansvar for korets deltakelse og regi. På denne måten ville det være lettere å se hvert enkelt barn. I samtale med skuespillerne var det flere som sa at de ikke fikk mulighet til å bli kjent med barna. Regiassistenten kunne altså med fordel lagt til rette for situasjoner hvor hele ensemblet gjorde øvelser eller lignende sammen. Regiassistenten kunne da arrangert en 'bli kjent samling' med alle impliserte i begynnelsen av prosessen hvor man fokuserte på samarbeid og teambygging.

Innenfor temaet *kristen tro og tradisjon* er det snakk om mer bokkunnskap om den kristne tro. Gjennom Pasjon 2013 var det nok lite arbeid med de ulike delene. Men det står om at «barn og unge skal lære Fadervår» (TOP2010: 17). Denne teksten (med melodi) kunne kormedlemmene mest sannsynlig før Pasjon 2013, det var likevel slik at den ble sunget på en helt annen måte (se gjennomgang av teaterforestillingen del 12 side 25). Å arbeide med en kjent tekst og melodi på en ny måte kan ha gitt barna en ny forståelse av teksten.

I forhold til *kristen tro i praksis* står undertitlene etikk og diakoni i sentrum av arbeidet med Pasjon 2013. Barn og unge skal være med i arbeid som «[verner] om skaperverket og [kjemper] for rettferdighet» og arbeide med ulike verdier «i relasjon til sin egen hverdag» (TOP2010: 17). Igjen vil jeg ta frem guttene som forteller at det er vår oppgave å gjøre noe med lidelsen. Dette handler både om deres forståelse av at de selv skal være med i arbeidet mot urettferdighet (diakoni) i sin egen hverdag (etikk). Her kan man altså se en utvikling av to av Jarvis seks momenter: holdninger og verdier.

Jeg vil, på bakgrunn av den foregående drøftingen, trekke slutningen at Pasjon 2013 var trosopplæring som bidro til å ivareta det hele mennesket gjennom et helhetlig arbeid. Men på bakgrunn av drøftingen og analysen ønsker jeg å avslutte med en oppfordring til å ta seg tid til både et dramapedagogisk forarbeid og etterarbeid med barna i fremtidige pasjoner og teaterprosesser. Forarbeidet kunne i stor grad artet seg på samme måte som det var for studentene og elevene fra UiS og Johannes. Etterarbeidet kunne med fordel arbeidet på lignende måte, men med mer vekt på opplevelser, erfaringer og erkjennelser. Det er altså ulike ting som kunne blitt gjort annerledes for å løfte lærings- og trosopplæringsaspektet. På tross av dette vil jeg likevel påstå at det aktualiserte pasjonsspillet var trosopplæring hvor det var rom for estetiske erfaringer, opplevelser og kunnskapsutvikling i form av både episteme, techne og fronesis.

## 7 Utblikk

---

*«Jeg gleder meg til jeg er 14,  
fordi da er det jo Pasjon»*

*Gutt (om Pasjon 2017)*

Etter analyse og drøfting av Pasjon 2013 er det mye som tyder på at denne teaterprosessen var en dannings- og læringsarena både som folkeopplysning og trosopplæring. Det kom også frem flere valg som kunne gjort teaterprosessen enda mer lærende. Jeg ser at det ligger store muligheter for et annerledes fellesskap hvor læringen i ulik grad skjer gjennom utvikling av «knowledge, skills, attitudes, values, emotion, beliefs and senses» (Jarvis 2007:99): dvs. utvikling av hele mennesket. Ved å legge til rette for et slikt fellesskap i en skapende teaterprosess eller lignende kan deltakende barn og unge lære om ulike deler av TOP2010 både gjennom tilegnelse, deltakelse og kunnskaping. Jeg ser det likevel som fordelaktig å gå mer didaktisk til verks i planleggingen og gjennomføringen av den kunstneriske prosessen. Samtidig er det viktig å ikke miste den kunstfaglige kvaliteten i arbeidet. Jeg vil hevde at en trosopplærer, sammen med, eller i samråd med, en kunstfaglig kompetent person, i stor grad kan være med å løfte trosopplæringen ved bruk av kunstfaglig kreativt arbeid.



## Kilder

---

- Aalen, Kristin (2013a 10. mars). Helt nytt kirkespill: fraværet av Jesus. *Stavanger Aftenblad*. Hentet fra: [http://www.aftenbladet.no/kultur/Helt-nytt-kirkespill-Fravaret-av-Jesus-3137829.html#.UvOJK\\_15OSo](http://www.aftenbladet.no/kultur/Helt-nytt-kirkespill-Fravaret-av-Jesus-3137829.html#.UvOJK_15OSo).
- Aalen, Kristin (2013b 14.mars). Nyskapende kirkespill tar i bruk dristige kontraster. *Stavanger Aftenblad*. Hentet fra: [http://www.aftenbladet.no/kultur/scene/Nyskapende-kirkespill-tar-i-bruk-dristige-kontraster-3140998.html#.UvONN\\_15OSo](http://www.aftenbladet.no/kultur/scene/Nyskapende-kirkespill-tar-i-bruk-dristige-kontraster-3140998.html#.UvONN_15OSo).
- Afdal, Geir (2009). *Lærings- og kunnskapsbaner i Den norske kirke*. Upublisert prosjektbeskrivelse. Det teologiske Menighetsfakultetet i Oslo.
- Afdal, Geir (2013). *Religion som bevegelse, læring, kunnskap og mediering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Allern, Tor Helge (2011). *Anvendt drama/teater - Begrepet anvendt*. Hentet 30.04.2014 fra <http://www.dramapedagog.no/generelt-om-kunstnerisk-virksomhet/anvendt-dramateater/page-4>.
- Andreassen, Bengt-Ove (2012). *Religionsdidaktikk, en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aristoteles (1999). *Den nikomakiske etikk*. Oslo: Bokklubben dagens bøker.
- Aune, Vigdis (2013). *Teater med barn og unge. En studie av Barne- og ungdomsteateret ved Rogaland Teater*. Trondheim: Akademika forlag.
- Birkedal, Erling (2001). «Noen ganger tror jeg på Gud, men...». *En undersøkelse av gudstro og erfaring med religiøs praksis i tidlig ungdomsalder*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Birkedal, Erling (2008). «Kanskje jeg tror på Gud, men...». *En langtidsstudie hos unge fra 13-25 år*. Oslo: IKO-forlaget.
- Bjerkestrand, Karin Brunvathne (1998). *Liturgisk drama, en undersøkelse av drama som estetisk praksis i gudstjenesten*. Hovedfagsoppgave. NTNU: Trondheim.
- Bjerkestrand, Karin Brunvathne (2000a). *Liturgisk drama*. Lillesand: Ung kirkesang.

- Bjerkestrand, Karin Brunvathne (2000b). Barnet i gudstjenesten og Barn som deltakere i gudstjenesten. I Halle, Ragnhild & Hegerstrøm, Geir (Red), *Himmel over livet forkynnelse for barn i en ny tid*. Oslo: IKO-forlaget. 50-58.
- Bjørndal, C.R.P. (2002). *Det vurderende øye. Observasjon og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal.
- Braanaas, Nils (2008). *Dramapedagogisk historie og teori* (5. utg.). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Brunstad, Paul Otto (1998). *Ungdom og livstolkning. En studie av unge menneskers tro og fremtidsforventninger*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Brushlinskii, A. V. (1994). Diskussii, *Psikhologicheskii zhurnal* 22, 4: 115-126.
- Bryman, Alan (2012). *Social research methods* (4.utg.). New York: Oxford University Press
- Dale, E..L. og Wærness, J.I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringa: rom for alle - blick for den enkelte*. Oslo: Cappelen..
- Dewey, John ([1916] 2013 26. januar). *Democracy and education*. Salt Lake City: Gutenberg. Hentet fra: <http://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm>.
- Dewey, John ([1934] 1980). *Art as experience*. New York: Perigee Books.
- Domkirken Musikk AS (2005, 17. februar). *Vedtekter for Stavanger domkirkes pikekor*. Upubliserte vedtekter. Stavanger.
- Domkirken Musikk AS (2009, 23. mai). *Domkirken Musikk AS*, Stavanger. Hentet fra: <http://www.minorg.no/minOrg/dmusik/web.nsf/>.
- Domkirken Musikk AS (2010, 1. februar). *Stavanger domkirkes guttekor*. Hentet fra: <http://www.guttekor.com/>.
- Domkirken Musikk AS (2014). *Årsrapport for Stavanger domkirkes pikekor*. Upublisert. Stavanger: Domkirken Musikk AS.
- Drama (2001). *I Teaternett, teaterleksikon*. Hentet fra: <http://www.teaternett.no/leksikon/d/drama.htm>.

- Duffy, Eamon (2005). *The stripping of the altars. Traditional Religion in England 1400- 1580* (2.utg.). Yale: Yale university.
- Enerstvedt, Regi Th. (1986). *Hva er læring?* Oslo: Falken forlag.
- Engelstad, Arne (2012). *De undertryktes teater. Når tilskueren blir deltaker. Augusto Boals metoder og praksis* (2.utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Engeström, Yrjö (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1).
- Fangen, Katrine (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Grunnskolerådet (1998). *Drama: veiledning til Mønsterplan for grunnskolen 1987*. Oslo: Grunnskolerådet.
- Grønmo, Sigmund (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Harbo, Torstein & Myhre, Reidar (1961). *Pedagogisk psykologi II, Eleven og skolen*. Oslo: Fabritius og sønners forlag.
- Hauge, Svein Harry Schöttker (2013a). *I dine hender*. Upublisert manuskript. Stavanger.
- Hauge, Svein Harry Schöttker (2013b). *I dine hender - kvar går vi? Program, Pasjon 2013*. Stavanger.
- Hägglund, Kent (2011). Lederskap och samspel. Österlind, Eva. *Drama - lederskap som spelar roll*. Lund: Studentlitteratur.
- Heggstad, Kaja M., Eriksson, Stig A. & Rasmussen, Bjørn (red.) (2013) *Teater som dannning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Holmen, Heine (2009). Erfaring. I *Store norske leksikon*. Hentet 10. april 2014 fra <http://snl.no/erfaring>.
- Holmqvist, Morten (2012). Trosopplæring som livsstil? En analyse av læringssyn i Trosopplæringsplanen. *Prismet*, 63, 17-33.
- Hilgard, Ernest Ropiequit & Atkinson, Richard Chatham (1967). *Introduction to psychology*. N.Y.: Harcourt, Brace & World.

- Iaroshevskii, M. G. (ed.) (1991) *Repressiovannaia nauka*, Leningrad: Nauka (Vol. 1); St. Petersburg: Nakuka (Vol. 2).
- Imsen, Gunn (2008). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jarvis, Peter (2007). *Globalisation, lifelong learning & the learning society, Sociological perspectives*. London: Routledge.
- Jensen, Karen (1999). Mellom tradisjon og fornyelse - introduksjon til den norske utgaven. Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar. *Mesterlære, læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Johannessen, Asbjørn, Tufte, Per Arne & Kristoffersen, Line (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (2.utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Karlsen, Raymond (2014 5. Mai). Dramaturgi. Hentet 13.05.2014 fra: <http://utdanning.no/yrker/beskrivelse/dramaturg>
- Kerbrat, Pierre (2000). Drama, liturgical. I *Encyclopedia of the middle ages*. Oxford: Oxford University Press.
- Kirken, Den norske (2008). *Når tro deles, Styringsgruppas rapport fra Trosopplæringsreformens forsøks- og utviklingsfase 2003-2008*, Oslo: Kirkerådet.
- Kirken, Den norske (2012 11. oktober). *Tårnagenthelg*. Hentet 10.05.2014 fra <http://www.ressursbanken.no/ressurser/tarnagenthelg/>.
- Kirken, Den norske (2013). *Lys våken – adventsnatt i kirken* [brosjyre]. Den norske kirke.
- Kirken, Den norske (2014). *Trosopplæringsreformen, om Størst av alt, bakgrunn*. Hentet 20. januar 2014 fra <http://www.kirken.no/?event=doLink&famID=9344>.
- Kolivosky, Michael E. & Taylor, L. J. (1977). *Kom bedre ud af det med andre: Bekæmp blokeringer med afprøvet perceptionsanalyse. Positiv selvutvikling 4*. København: Institut for Lederskab og Lønsomhed.
- Koshmanova, Tetyana S. (2007). Vygotskian Scholars. Visions and implementation of Cultural-Historical Theory. *Journal of Russian and East European Psychology*, 45, 61-95.



- Kozulin, A. (1990). *Vygotsky's Psychology: A biography of Ideas*. London: Harvester.
- Leontiev, A. A. & Leont'ev, D. A. (1998). Kommentarii k rukopisy A. N. Leont'eva. *Voprosy psikhologii*, 1, 5-11.
- Løvlie, L. (1990). Den estetiske erfaring. I *Nordisk Pedagogikk*, 10, (1-2), 1-18.
- Marcher, Michael (1996). Dramapædagogikkens fascinerende kompleksitet. *Kvan*, 16, 35-55.
- Mogstad, Sverre Dag (2013). LETRA. Et forskningsprosjekt om læring i kirken. *Prismet*, 64, 75-77.
- Molander, Bengt (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Morken, Ingrid (2003). *Drama & teater i undervisning - en grunnbok* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra: [http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2013071705023](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013071705023).
- Nygaard, Jon (1992). *Teatrets historie i Europa : det offisielle og det uoffisielle teatret. 1 : Teatret før 1750 det offisielle og det uoffisielle teatret*. Oslo: Spillerom. Hentet fra: [http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2007120704046](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007120704046).
- Opplevelse (2009). I *Store norske leksikon*. Hentet 10. april 2014 fra <http://snl.no/oplevelse>.
- Paaviola, Sami & Hakkarainen, Kai (2005). The knowledge creation metaphor - an emergent epistemological approach to learning. *Science & Education*, 14, 535-557.
- Passion play (2014). In *Encyclopaedia Britannica*. Hentet fra: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/445807/Passion-play>.
- Pettersen, Tove (2009). Fortolkning. I *Store norske leksikon*. Hentet 24. mars 2014 fra <http://snl.no/fortolkning>.
- Pettersson, Carl-Gustav & Smids, Theres Lagerlöf (2004). *Teaterhistoria*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Postholm, May Britt (2013). Klasseledelse: Hva forskning sier. I Gunnar Engvik, Tine Arntzen Hestbek, Torlaug Løkengard Hoel og May Britt Posthom (red.), *Klasseledelse - for elevens læring* (21-39). Trondheim: Akademika forlag.

- Rasmussen, Bjørn (2013). Teater som danning - i pragmatisk-etiske rammer. I Kaja M Heggstad, Stig A Eriksson & Bjørn Rasmussen (red.). *Teater som danning* (21-36). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rodina, Katarina. (2012). Lev Semjonovitsj Vygotskij. I *Store norske leksikon*. Hentet 17. februar 2014 fra [http://snl.no/Lev\\_Semjonovitsj\\_Vygotskij](http://snl.no/Lev_Semjonovitsj_Vygotskij).
- Ryen, Anne (2002). Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sfard, Anna (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27, 4-13.
- Sletnes, Kari Berit. (2009). Forståelse. I *Store norske leksikon*. Hentet 24. mars 2014 fra [http://snl.no/forst%C3%A5else%2Fpsykologi%2C\\_filosofi%2C\\_pedagogikk](http://snl.no/forst%C3%A5else%2Fpsykologi%2C_filosofi%2C_pedagogikk).
- Songe-Møller, Anna S. & Sæbø, Aud Berggraf (2007). *Ibsen og Holberg i skolen - et møte med dramatik, drama og estetiske læringsformer*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Stiftelsen Pasjon (2013a). *Pasjon 2013*. Upublisert informasjonshefte. Stavanger.
- Stiftelsen Pasjon (2013b, 20. feb). *I dine hender*. Hentet 17. januar 2014 fra <http://www.pasjon.no/services-view/i-dine-hender/>.
- Strandberg, Leif (2008). *Vygotsky i praksis. Bland pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Stronge, J. H., Ward, T. H., Grant, L. W. (2011) What makes teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of Theacher Education*, 62 (4), 339-355.
- Sæbø, Aud Berggraf (1998). *Drama - et kunstfag*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Sæbø, Aud Berggraf (2012). Dramapedagogikk - studium av drama og estetiske læreprosesser i klasseromsforskning. I Rikke Gürgens Gjørum & Bjørn Rasmussen (red.), *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning* (163-184). Trondheim: Akademika Forlag.

- Szatkowski, Janek (1994). Dramaturgiens årti. I Nils Braanaas (red.), *Drama - som arbeidsmåte i skolefagene, tverrfaglig arbeid og prosjektundervisning - en antologi* (51-57). Larvik: Landslaget drama i skolen.
- Teater (2001). I *Teaternett, teaterleksikon*. Hentet fra:  
<http://www.teaternett.no/leksikon/t/teater.htm>.
- Telhaug, Ragnhild (2009). «Ja, men da blir det jo sånn ungdomsspråk, jo» : en mikrostudie av liturgisk drama med barn i trosopplæringen. Masteravhandling i kirkelig undervisning, Oslo: MF.
- Thagaard, Tove (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjønneland, Eivind (2009). Estetikk. I *Store norske leksikon*. Hentet 10.05.2014 fra  
<http://snl.no/estetikk>.
- TOP (2010). *Plan for trosopplæring. Gud gir - vi deler*. Oslo: Kirkerådet.
- Tranøy, Knut Erik (2009) Maurice Merleau-Ponty. I *Store norske leksikon*. Hentet 05. april 2014 fra [http://snl.no/Maurice\\_Merleau-Ponty](http://snl.no/Maurice_Merleau-Ponty).
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Generell del av læreplanen*. Oslo. Hentet 30.04.2014 fra  
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>.
- Van der Veer, R & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Oxford: Blackwell.
- Veresov, N. N. (1992). Kul'tura i tvorchestvo kak psikhologicheskie idei. *Voprosy psikhologii*, 1 (2), 124-128.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wittek, Line (2004). *Læring i og mellom mennesker - en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Wolcott, Harry F (1990). Making a study "more ethnographic". *Journal of Contemporary Ethnography*, 19, 44-71.

Wretsch, James V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, Mass: Cambridge Univeristy press.

Wright, Stephen (2010). Drama. I *The Oxford Dictionary of the Middle Ages*. Hentet fra: <http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780198662624.001.0001/acref-9780198662624-e-1827?rskey=KXDz86&result=1796>.

Zinchenko, V. P. (1996). Ot klassicheskoi k organicheskoi psikhologii, *Voprosy psikhologii*, 5: 7-

# Vedlegg 1

---

## Samtykkeskjema

Sendes til alle foreldre/foresatte med barn som skal være med på Pasjon 2013

Jeg er masterstudent på Det teologiske menighetsfakultetet, og holder på med masteroppgave i kirkelig undervisning. Jeg skal arbeide med problemstillingen «På hvilken måte kan Pasjon 2013 fungere som trosopplæring for medvirkende barn?» Jeg ønsker i den sammenheng å samle to grupper, en med gutter og en med jenter, til to korte undervisningsøkter (en tidlig i prosessen, og en mot slutten) om arbeidet med Pasjon 2013, læringsutbytte i arbeidet med stykket og kristen tro i praksis. Undervisningsøktene vil foregå i sammenheng med øvelsene i Domkirken.

Gruppene vil bli sammensatt etter jeg har fått svar på samtykkeskjemaene, og det er ikke sikkert ditt barn vil bli med i gruppen. Øktene vil bli tatt opp på bånd, og materialet fra timene vil bli brukt i forskningen. Oppgaven vil ikke bli ferdigstilt før tidligst sommeren 2014. Barnet ditt vil ikke bli nevnt med navn eller annen informasjon som kan være identifiserbar.

Jeg har selv gått i koret i mange år og vært med på Pasjon i 2000 og i 2008. I 2000 var jeg selv et av barna i koret, og i 2008 jobbet jeg med regi og teater med koret. Selv har jeg utdanning og erfaring med dramapedagogikk fra Universitetet i Stavanger og Høyskolen i Oslo.

Veilederen min er professor Heid Leganger-Krogstad.

Målet med oppgaven er å forstå betydningen av musikk og drama i kirkelig undervisning.

Barnets navn:

---

Kan ditt barn være med i en slik gruppe?

JA

NEI

Foresatte/foreldres signatur

-----

Med vennlig hilsen

Solveig Ihle Thingnæs

## Vedlegg 2

---

### Samtykke ved bildebruk

Alle bilder som blir brukt gjennom masteroppgaven er godkjent både av fotograf, eier og individene som synes på bildet.

Fotografer:

#### **Jarle Aasland - Stavanger Aftenblad**

- Forside
- Side 64
- Side 68

#### **Gunnar Grøslund**

- Side 20
- Side 27
- Side 72

#### **Torstein Caixeta Thingnæs - Stiftelsen Pasjon**

- Side 58
- Side 70

## Vedlegg 3

---

### Samtykke ved bruk av navn

Alle involverte som blir nevnt med navn under 'Takk til' har gitt sitt samtykke.

## Vedlegg 4

---

### Gjennomsyn av video

Video av teaterforestillingen er tilgjengelig for sensor.