



DET TEOLOGISKE  
MENIGHETSFAKULTET

# **Bønnen som synes -**

**bruk av bønnetreet som forbønnsform i gudstjenesten for store og små.**

**Ieva Fredriksen**

**Veileder**

Professor Svein Olaf Thorbjørnsen

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

Det teologiske menighetsfakultet, 2017, vår

AVH5040: Masteravhandling (30 ECTS)

Master i kirkelig undervisning

25 907 ord

## **Forord**

I mitt arbeid med barn og unge har jeg vært opptatt av bønn som kommunikasjon med Gud og hvordan vi tilegner oss kunnskap om og kompetanse i denne kommunikasjonen. Gjennom å kunne forske på barn og bønn har jeg fått realisert en drøm om å kunne fordype meg i barns bønneuttrykk og å få lov til å reflektere over hvordan vi som voksne kan legge til rette for at barn kan utvikle sitt eget bønnespråk og sin egen kommunikasjon med Gud.

Denne drømmen kunne ikke vært mulig uten alle som har gitt meg støtte og verdifulle innspill underveis. Jeg er svært takknemlig for min arbeidsgivers fleksibilitet og for stipendet til selvstendig faglig fordypning fra KA. Dette har lagt godt praktisk til rette for arbeidet med avhandlingen.

Takk til min veileder Svein Olaf Thorbjørnsen som har både utfordret, gitt oppmuntrende tilbakemeldinger og vært en god samtalepartner. Det har vært godt å forlate veiledningssamtalene inspirert til videre innsats!

Jeg vil også takke min familie som har måttet tåle å høre om artefakter, grenseforhandlere og praksisfelleskap ved middagsbordet og på ferieturer, men har allikevel stilt tålmodig opp, gått stille i dørene i de verste skriveøktene og bidratt med relevante innspill.

Takk også til gode venner og kollegaer som har kommet med tilbakemeldinger og refleksjoner. Særlig takk til Charlotte Rosenberg som tok seg tid til å lese hele avhandlingen midt i sommerferien og har bidratt med et skarp utenfrablikk.

Men det aller største takk vil jeg rette til informantene og deres familier. Jeg har vært bortskjemt med velvillighet og fleksibilitet fra deres side og lært mye underveis som vil komme til nytte også utover avhandlingens rammer.

Holmestrand, august 2017

Ieva Fredriksen

## **Sammendrag**

Masteravhandlingens tema barn og forbønn belyses gjennom en kvalitativ casestudie av en lokalt utformet bønnevandring. Det empiriske materialet i avhandlingen består av 1382 bønnesymbolapper (hjerter, stjerner og dråper) som har vært brukt i forbindelse med bønnevandringen. I tillegg er det foretatt to observasjoner av forbønnsdelen på to av gudstjenestene og gjennomført semistrukturerte intervjuer med seks barn i alderen 5 til 10 år. Problemstilling er *Hvordan kan bruk av bønnetreet i gudstjenestene for store og små i Solvangkirken bidra til å ivareta menighetens løfte om å lære de døpte barna å be?*

Avhandlingens teoretiske grunnlag er hentet fra sosiokulturell læringsteori. Som analyseredskaper av det empiriske materialet er det anvendt teorier om artefakter, mediering, praksisfelleskap, grenseobjekter, aktivitetsteori og kunnskaping. Analysen og drøftingen søker å belyse hvordan menigheten gjennom bruk av artefaktene – bønnetreet og bønnesymboler – kan legge til rette for barns deltagelse i gudstjenesten. Videre drøftes det om bruk av artefaktene bidrar til læring og kunnskaping. Funnene indikerer blant annet at bruk av bønnetreet og bønnesymbolene bidrar til at flere av de minste gudstjenestedeltagere opplever en selvstendighet og mestringsfølelse og får også uttrykt sine tanker i forbindelsen med forbønnen. Samtidig er det usikkert i hvor sterk grad barna identifiserer aktiviteten de er med på som bønn.

## **Innholdsfortegnelse**

<b>Forord</b>	<b>2</b>
<b>Sammendrag</b>	<b>3</b>
<b>1.0 Innledning</b>	<b>8</b>
<b>1.1 Manglende fokus på barn og forbønn i norsk forskningskontekst</b>	<b>8</b>
<b>1.2 Fra dåp til liturgisk reformarbeid</b>	<b>10</b>
<b>1.2.1 Menighetens oppdrag gjennom dåpsliturgien</b>	<b>10</b>
<b>1.2.2 Trosopplæringsreformen som kontekst for pedagogisk fornyelse i kirken</b>	<b>11</b>
<b>1.2.3 Gudstjenestereformen som kontekst for liturgisk fornyelse</b>	<b>11</b>
<b>1.3 Avhandlingens forskningsobjekt og problemstilling</b>	<b>12</b>
<b>1.3.1 Problemstilling</b>	<b>12</b>
<b>1.3.2 Avklaring av sentrale begreper</b>	<b>13</b>
<b>1.3.3 Formål og avgrensning</b>	<b>14</b>
<b>1.3.4 Avhandlingens forskningsdesign og metode</b>	<b>14</b>
<b>1.4 Avhandlingens teoretiske grunnlag</b>	<b>15</b>
<b>1.5 Avhandlingens oppbygging og struktur</b>	<b>15</b>
<b>2.0 Barn og forbønn</b>	<b>16</b>
<b>2.1 Barnets utviklingsmessige forutsetninger for deltagelse i gudstjenestens forbønn</b>	<b>16</b>
<b>2.1.1 Barns religiøse læring</b>	<b>16</b>
<b>2.1.2 Utvikling av tegne- og skriveferdigheter hos barn</b>	<b>18</b>
<b>2.2 Mulighetsrommet i forbønnsliturgien</b>	<b>19</b>
<b>2.2.1 Bønnen – en samtale med Gud</b>	<b>19</b>
<b>2.2.2 Forbønn i gudstjenesten – en inkluderingsarena</b>	<b>20</b>
<b>2.3 Barn i møte med liturgien</b>	<b>21</b>
<b>2.4 Oppsummering</b>	<b>22</b>
<b>3.0 Teori</b>	<b>23</b>
<b>3.1 Sosiokulturell forståelse av læring</b>	<b>23</b>
<b>3.2 Analyseredskaper til forståelse av læring i et sosiokulturelt perspektiv</b>	<b>25</b>
<b>3.2.1 Artefaktenes tre nivåer</b>	<b>25</b>
<b>3.2.2 Egenskaper ved mediert handling</b>	<b>26</b>

3.2.3	Praksisfelleskap og legitimt perifere deltagere	27
3.2.4	Aktivitetsteori og kunnskaping i en religiøs kontekst	29
3.3	Oppsummering	30
4.0	Metode	32
4.1	Fordeler og utfordringer knyttet til forskning på egen kultur	32
4.2	Innsamling av det empiriske materialet	33
4.3	Arbeid med registrering av bønnesymbolene	33
4.3.1	Registrering av innholdet i bønnesymbolene med utgangspunkt i deres forhåndsdefinerte betydning	34
4.3.2	Identifisering av bønner, skrevet eller tegnet av barn	34
4.3.3	Tematisk koding av innholdet i bønnesymbolene	35
4.4	Deltagende observasjon	35
4.5	Semistrukturerte intervjuer med barn	36
4.6	Analyse av det empiriske materialet	39
4.7	Forskningsetisk refleksjon	40
4.8	Oppsummering	41
5.0	Presentasjon av gudstjenestene for store og små	43
5.1	Konteksten for gudstjenestene for store og små i Solvangkirken	43
5.2	Forarbeidet til ny liturgi for søndagsgudstjenester i Solvangkirken	44
5.3	Valg av bønnevandring med bønnetreet og bønnesymbolene som forbønnsform	45
5.4	Utprøvingsfasen og evalueringen	45
5.5	Beskrivelse av forløp i gudstjenestene for store og små i Solvangkirken	46
5.5.1	Samling	46
5.5.2	Ordet	47
5.5.3	Forbønn	47
5.5.4	Slutning	47
5.6	Artefaktene som benyttes i bønnevandringen og deres symbolske betydning	47
5.6.1	Treet	48
5.6.2	Dråpesymbolet	48
5.6.3	Stjernesymbolet	49
5.6.4	Hjertesymbolet	49

<b>5.7 Oppsummering</b>	<b>49</b>
<b>6.0 Observasjonene</b>	<b>50</b>
<b>6.1 Presentasjon av bønnevandringen på gudstjenestene for store og små</b>	<b>50</b>
<b>6.2 Oppsummering</b>	<b>52</b>
<b>7.0 Presentasjon og analyse av bønnesymbolene</b>	
<b>dråpe, stjerne og hjerte</b>	<b>53</b>
<b>7.1 Bruk av bønnesymbolene</b>	<b>53</b>
<b>7.2 Bønnesymbolenes innhold, inndelt i kategorier</b>	<b>55</b>
<b>7.3 Presentasjon av innholdet, basert på bønnesymbolenes forhåndsdefinerte betydning</b>	<b>57</b>
<b>7.3.1 Dråpe</b>	<b>57</b>
<b>7.3.2 Stjerne</b>	<b>59</b>
<b>7.3.3 Hjerte</b>	<b>60</b>
<b>7.4 Det man ikke finner på bønnesymbolene</b>	<b>61</b>
<b>7.5 Oppsummering</b>	<b>62</b>
<b>8.0 Presentasjon og analyse av intervjuene</b>	<b>63</b>
<b>8.1 Rammene for bruk av bønnetreet i gudstjenesten</b>	<b>63</b>
<b>8.2 Bruk av bønnetreet</b>	<b>64</b>
<b>8.3 Mulighetsrommet for nytenkning rundt bruk av bønnetreet</b>	<b>66</b>
<b>8.4 Oppsummering</b>	<b>66</b>
<b>9.0 Drøfting</b>	<b>67</b>
<b>9.1 Barns uttrykk av bønn ved hjelp av artefaktene</b>	<b>67</b>
<b>9.1.1 Bønnesymbolene</b>	<b>69</b>
<b>9.1.2 Bønnetreet</b>	<b>70</b>
<b>9.1.3 Skriftlig språk og tegning</b>	<b>71</b>
<b>9.2 Artefaktens innvirkning på barns deltagelse i forbønn</b>	<b>73</b>
<b>9.2.1 Aspekter ved mediering</b>	<b>73</b>
<b>9.2.2 Praksisfelleskap og læringsbaner</b>	<b>76</b>
<b>9.3 Deltagelse i forbønn og selvstendig bønnepraksis</b>	<b>77</b>
<b>9.3.1 Barn og forbønn</b>	<b>77</b>
<b>9.3.2 Barn og selvstendig bønnepraksis</b>	<b>80</b>

<b>10.0 Oppsummering og utblikk</b>	<b>82</b>
<b>10.1 Oppsummering</b>	<b>82</b>
<b>10.2 Utblikk</b>	<b>84</b>
<b>Litteratur</b>	<b>86</b>
<b>Dokumenter fra menighetens arkiver</b>	<b>92</b>
<b>Nettressurser</b>	<b>94</b>
<b>Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD</b>	<b>95</b>
<b>Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foresatte</b>	<b>96</b>
<b>Vedlegg 3: Intervjuguide</b>	<b>98</b>
<b>Vedlegg 4: Stimulusmateriale fra intervjuene</b>	<b>99</b>
<b>Vedlegg 5: Eksempler på brukte bøttesymboler</b>	<b>103</b>

## **1.0 Innledning**

Min interesse for barn og bønn i liturgisk sammenheng har vært til stede helt fra jeg begynte å jobbe med barn og unge i Den norske kirke i 2001. Ved gjentatte anledninger erfarte jeg at den eksisterende gudstjenesteliturgien i for liten grad ivaretok barns væremåte. Med det mener jeg at gudstjenestene, også de såkalte familiegudstjenestene, ofte hadde stort fokus på det verbale uttrykk og var for lite kroppslige, sanselige og lekne i sin liturgiske form. Til tross for at den nye gudstjenesteliturgien fra 2011 legger til rette for en større variasjon og større grad av lokal tilpasning i forbønnsliturgien, opplever jeg at dens potensiale i svært varierende grad tas i bruk, og at det mangler refleksjon rundt barns involvering i forbønnsdelen. Min særskilte interesse for de pedagogiske aspektene ved bønn med og av barn i liturgisk kontekst kommer av at jeg anser gudstjenester som både et møtested, men også en læringsarena for alle deltagere, også de minste.

I 2010 tok menigheten der jeg jobber i bruk en lokalt utformet forbønnsliturgi i gudstjenestene som er særlig tilrettelagt for de minste barna – gudstjenestene for store og små i Solvangkirken. Forbønnens hovedelement er et bønnetre med tre tilhørende bønnesymboler, som kan tas i bruk av alle gudstjenestedeltagere - både voksne og barn. Erfaringer med bønnetreet og empirisk materiale i form av bønnesymboler fra 38 gudstjenester dannet utgangspunkt for valg av tema og problemstilling i masteravhandlingen.

Innledningsvis i dette kapitlet vil jeg gi en begrunnelse for valg av tema og problemstilling med utgangspunkt i forskningskontekst, samt kirkens praksis. Videre vil jeg presentere problemstilling, delspørsmål og metode i avhandlingen og gi en kort presentasjon av det empiriske materialet og avhandlingens teoretiske grunnlag. På slutten av kapitlet vil jeg skissere avhandlingens struktur og oppbygging.

### **1.1 Manglende fokus på barn og forbønn i norsk forskningskontekst**

I forarbeidet med problemstillingen fant jeg svært lite forskning som omhandlet barn og bønn i norsk kontekst, på tross av at fokus på barneteologi og forståelse av barn som selvstendig trossubjekt har økt de siste tiårene.

Pionerarbeidet innen barneteologi i Norge ble startet av blant annet Dagny Kaul på 1980-tallet. Kaul utfordret den tradisjonelle tenkningen om barnet som en potensielt troende



voksen. Hun viser blant annet til humanismens forståelse av barnet som et fullverdig menneske (Kaul, 2003, s.72) og den lutherske dåpsteologien, som anser barnet som likeverdig med den voksne i troen. Den lutherske dåpsteologien poengterer at troen, som kommer fra Gud gjennom dåpen, er en gave, og kan derfor ikke erverves gjennom bevisste handlinger. Dermed befinner barn og voksne seg på lik linje som troende subjekter. Kaul spør om forståelsen av barn som troende subjekter ikke skal ha språklige og organisatoriske konsekvenser for kirkens dåpsopplæring og gudstjenestefeiring (Kaul, 2003, s. 89-93). Denne etterlysning støttes av teologen Sturla Sagberg (2003).

I 2004 ble det gitt ut to publikasjoner med fokus på barneteologi, dåpsopplæring og barnets plass i gudstjenestelivet - *Barn og gudstjeneste – om hel deltagelse* og *Prismet 55: Barnet og Gud* – med blant annet Kaul, Stålsett og Mogstad som bidragsytere. Her vil jeg spesielt fremheve Sturla Stålsetts artikkel ”...som et lite barn” (Stålsett, 2004) som redegjør for mangel på barneperspektivet i både den eksisterende samfunnsforskningen og teologien. Stålsett etterlyser barn som selvstendige aktører i fremtidig barneteologi og peker på at all teologi, også barneteologi, er kontekstuell (Stålsett, 2004, s. 63-67) Refleksjonen er senere blitt fulgt opp av flere teologer. Blant annet blir barnets plass i gudstjenesten og dets forhold til liturgien drøftet og belyst (Strandenæs, 2008, Sikkeland, 2008, Johnsen, 2008). Fokuset i publikasjonene i perioden frem til 2008 er imidlertid hovedsakelig barneteologisk, mens en helhetlig pedagogisk tankegang, slik Geir Afdal legger det frem i artikkelen ”Menigheten som lærende felleskap” (Afdal, 2008), er fraværende. Afdals utfordring til kirken er å la seg berike av eksisterende forskning innenfor pedagogikken og sosiale praksiser, og utvikle en helhetlig læringsteori som møter behovene til kirkens trosopplæring.

Viktige pådrivere for utviklingen av pedagogisk tenkning innenfor kirkens trosopplæring de siste årene har vært Tveito Johnsen, Holmqvist, Afdal, Leganger-Krogstad og Mogstad. De siste fire har også vært bidragsytere i LETRA-prosjektet<sup>1</sup> (2010 – 2014) ved Det teologiske menighetsfakultet. Prosjektets målsetning var å identifisere og beskrive lærings- og kunnskapsbaner i Den norske kirkes menigheter og bidra til teoretisering av læring og kunnskapsutvikling i kirken. (Mogstad, 2013, s. 76). Tveito Johnsens (2014)

---

<sup>1</sup> LETRA står for LEarning TRAjektories, se også <http://letra.mf.no/>

bidrag er blant annet hennes artikkelbaserte PhD-avhandling om religiøs læring i Den norske kirkes sosiale praksiser.

I tillegg er det verdt å nevne boka *Barnekulturen og gudstjenestekulturen* (Ramfjell & Sagberg (red.), 2013), samt to masteravhandlinger om barn og gudstjenestedeltagelse (Holien, 2011; Zahl, 2012). Ingen av de nevnte bidragsytere, slik jeg ser det, berører eksplisitt barn og forbønn eller (opp)læring i bønn i nevneverdig grad.

Barneperspektivet er også nokså fraværende i det jeg ser på som hovedboken om liturgisk bønn i nyere tid – Merete Thomassens og Sylfest Lomheims bok *Når dere ber* (2013). Bokas hovedanliggende er å gi et bidrag til utforming av liturgisk bønnespråk med faglig forankring i teologi og lingvistikk.

## **1.2 Fra dåp til liturgisk reformarbeid**

Menighetene i Den norske kirken får oppdraget om å inkludere barn som deltagere i gudstjenestens forbønn fra tre forskjellige kilder. For det første utfordres menighetene gjennom dåpsliturgien til å lære de døpte barna å be. For det andre har trosopplæringsreformen et fokus på barn, bønn, liturgisk deltagelse og læring. For det tredje ligger det også et oppdrag om inkludering av barn i gudstjenestereformen og det liturgiske fornyelsesarbeidet.

### **1.2.1 Menighetens oppdrag gjennom dåpsliturgien**

En forståelse av at dåpen og dåpsopplæringen hører tett sammen har fulgt den kristne menigheten helt siden Jesu tid og forankres i evangeliets misjonsbefaling: *”Gå derfor og gjør alle folkeslag til disipler: Døp dem til Faderens og Sønnens og Den hellige ånds navn og lær dem å holde alt det jeg har befalt dere.”* (Matt. 28,19) Ved dåpen i Den norske kirke får både foreldre, faddere og menigheten i felleskap en formaning om et hellig ansvar om å bidra til at det døpte barnet skal leve og vokse i den kristne tro. Ansvaret innebærer å vise omsorg for barna, å be for barna, lære dem selv å be, hjelpe dem å bruke Guds ord og hjelpe dem å delta i den hellige nattverd<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> *”Dere er vitner om at NN / disse barna er døpt med den kristne dåp. Sammen med vår menighet og hele kirken har dere fått del i et hellig ansvar: å vise omsorg for henne/ham/dem, be for henne/ham/dem, lære henne/ham/dem selv å be og hjelpe henne/ham/dem til å bruke Guds ord og delta i den hellige nattverd, så hun/han/de kan leve og vokse i den kristne tro.”*

*(Ordning for dåp, Gudstjeneste for Den norske kirke, 2011:3.25 – 3.26)*

I avhandlingen min vil jeg konsentrere meg om det tredje oppdraget i dåpsliturgien – ”*lære dem selv å be*” – og se nærmere på hvordan menigheten kan ivareta dette ansvaret.

### **1.2.2 Trosopplæringsreformen som kontekst for pedagogisk fornyelse i kirken**

Dåpsliturgiens oppdrag videreføres i Plan for trosopplæring for alle døpte i alderen 0 – 18 år ”*Gud gir – vi deler*” (2010)<sup>3</sup> ved at det påpekes at barn og unge både skal erfare ulike bønner og ritualer, men også lære å be selv. Trosopplæringsplanen fremholder verdien av barn og unges medvirkning og ser på gudstjenesten som både trosfelleskap og læringsfelleskap. I evalueringen av reformens forsøksfase ble det understreket at trosopplæringsreformen la til rette for en fornyet forståelse av læring i kirken: Barn skal forstås som selvstendige individer med rett til medvirkning i både menighetsfelleskapet og sine egne læringsprosesser (Styringsgruppa for trosopplæringsreformen, 2008, s. 9).

Hegstad hevder at i forbindelse med trosopplærings-satsingen har forståelsen av barn som objekter for trosopplæringen endret seg til en mer barneteologisk forankret pedagogisk tilnærming med utgangspunkt i barn og unges egne troserfaringer. Barnet ble dermed ansett som subjekt i sitt eget trosliv (Hegstad, 2008, s. 88-89). Mogstad viser til at analyse av trosopplæringstiltakene avslører en pedagogisk endring, der man er i ferd med å frigjøre seg fra en kognitivistisk kunnskapsforståelse (Mogstad, 2008, s. 261). På tross av dette peker Afdal (2008, s. 228) på at kirken mangler en systematisk refleksjon over hva slags type læringsteori bør legges til grunn for utforming av tiltakene i trosopplæringen. LETRA-prosjektet (2010-2014) og Tveito Johnsen (2012; 2013; 2014) med flere har i de siste årene gitt bidrag til en slik systematisk refleksjon ved å introdusere teoretiske analyseredskaper for forståelse av læringsprosesser i kirken.

### **1.2.3 Gudstjenestereformen som kontekst for liturgisk fornyelse**

Gudstjenestereformen (2003), anser jeg som den tredje kilden til behovet for å reflektere rundt barns deltagelse i forbønnsdelen. Reformen med sine tre kjerneverdier – involvering, stedegengjøring og fleksibilitet – kom som respons på NOU 2000:26 og en

---

<sup>3</sup> Planen var et resultat av en omfattende utviklings- og forsøksarbeid som startet allerede i 2004.

saksutredning fra Ungdommens kirkemøte (UKM)<sup>4</sup> samme år. NOU 2000:26 peker på behovet for variasjon i gudstjenestene, tilpasset gudstjenestedeltagernes alder, og på deltager- fremfor tilskuerperspektivet.<sup>5</sup> Saksutredningen fra UKM tar for seg behovet for fornyelse i gudstjenestelivet med særlig tilrettelegging for barn og unge.

### **1.3 Avhandlingens forskningsdesign og problemstilling**

Videre vil jeg presentere rammen for valg av problemstilling, avgrensningen av problemstillingen, samt avhandlingens formål og avgrensning.

#### **1.3.1 Problemstilling**

Med utgangspunktet i det allerede eksisterende empirisk materialet fra arbeidsplassen min – bønnesymbolene – arbeidet jeg videre med valg av problemstillingen. Min tilnærming kan beskrives som abduktiv eller stegvis-deduktiv induktiv metode (Tjora, 2012, s. 176). Etter hvert som jeg jobbet vekselvis med å registrerer innholdet i bønnesymbolene og lese relevant litteratur, oppdaget jeg at det var det pedagogiske perspektivet som interesserte meg mest. Jeg ville også fokusere på barnas egne fortellinger, fremfor de voksnes perspektiv i innhenting av det empirisk materialet. Problemstillingen ble derfor utformet med disse to aspektene i øyemed.

I masteravhandlingen vil jeg derfor søke å belyse følgende problemstilling:

*Hvordan kan bruk av bønnetreet i gudstjenestene for store og små i Solvangkirken bidra til å ivareta menighetens løfte om å lære de døpte barna å be?*

Videre vil jeg søke å besvare følgende delspørsmål:

*1. Hvordan kommer barns bønner til uttrykk ved bruk av bønnetreet og bønnesymbolene i gudstjenestene for store og små?*

*2. På hvilken måte har bruk av bønnetre og bønnesymbolene i gudstjenestene for store og små innvirkning på barns deltagelse i forbønn?*

---

<sup>4</sup> UKM (05/03) kom med innspill til Kirkerådet om fremdriften og innholdet i arbeidet i nemd for gudstjenesteliv som ble videre behandlet i Kirkerådet (KR 54/3)

<sup>5</sup> NOU 2000:26 "...til et åpent liv i tro og tillitt", kap. 2.1.5

3. *Hvordan bidrar barns deltagelse i forbønn i gudstjenestene for store og små til barns læring om forbønn og opplæring i selvstendig bønnepraksis?*

### **1.3.2 Avklaring av sentrale begreper**

For å kunne forstå problemstillingens fokus og avgrensningen, er det behov for å presisere hva som menes med begrepene *barn*, *gudstjenestene for store og små*, *bønn/forbønn*, *bønnetreet*, *bønnesymboler* og *læring*.

Forståelse av begrepet *barn* har begrunnelse i valg av empirien. Hovedtyngden av avhandlingens datamaterialet består av bønnesymbolene, som er brukt i gudstjenestene for store og små, supplert av observasjonene og intervjuene. Ut fra det jeg observerte, var det barn i alderen ett til cirka ti år som deltok i forbønnsaktiviteten, enten alene eller ved hjelp fra en voksen. Med dette som utgangspunkt, valgte jeg å intervju barn i alderen 5 til 10 år. Med det som utgangspunkt kan man si at avhandlingen fokuserer på barn under 10 år.

*Gudstjenestene for store og små* er gudstjenester i Solvangkirken som er særlig tilrettelagt for barn.

Begrepene *bønn/forbønn* brukes i avhandlingen hovedsakelig om liturgisk bønn og er sterkt knyttet til kontekst for gudstjenestene i Den norske kirke og særlig til gudstjenestene for store og små.

*Bønnetreet* og *bønnesymbolenes* tas i bruk i forbindelsen med bønnevandringen i forbønnsdelen i gudstjenestene for store og små.

*Læring* er i følge Afdal (2013) og Säljö (2016) et svært vidt begrep som er vanskelig å definere, og som formes av det til enhver tid dominerende læringssyn og av fenomenet man behandler eller undersøker. Siden avhandlingens teoretiske grunnlag er hentet i sosiokulturell læringsteori, har også begrepet *læring* slik jeg anvender det sin forankring i denne teorien. Det sosiokulturelle synet på læring skiller seg fra de to andre dominerende læringsteoriene i det forrige århundre – behaviorismen og kognitivismen – ved at læring og dermed også kunnskap er ikke individualistisk forankret, men er uløselig knyttet til

sosiale kontekster. I kirkelig kontekst, definerer Afdal læring som aspekt ved all virksomhet i en menighet. Begrepet *læring* kan ikke fryses fast, men endrer seg i takt med konteksten. Derfor kan det ofte være fruktbart å beskrive læringen praktisk – ut fra en gitt kontekst og aktivitet – og se på hva slags ny forståelse og praksis individer eller et felleskap oppnår gjennom den gitte aktiviteten. (Afdal, 2013, s. 36-38). I avhandling vil jeg derfor anse at læring skjer hvis barn som deltar i forbønnsdelen i gudstjenestene for store og små endrer sin forståelse av forbønnen og bønnepraksis.

### **1.3.3 Formål og avgrensning**

Målsetning med avhandlingen er gjennom bruk av teoretiske analyseredskaper fra sosiokulturell læringsteori å undersøke hvordan en tilpasset bønnevandringsform kan legges til rette for at barn deltar mer aktivt i forbønnsdelen i gudstjenesten og om en dette bidrar til barns læring i og om bønn. Avhandlingen har en teoretisk pedagogisk tilnærming og ikke et didaktisk fokus. Teologiske, liturgiske eller psykologiske aspektene er heller ikke vært gjenstand for min forskningsarbeid. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i barnas perspektiv, men med vekt på barn som gruppe, ikke den enkeltes personlige opplevelse, utvikling eller læringsutbytte. De voksnes – ansattes og foresattes – perspektiv belyses ikke av avhandlingen.

### **1.3.4 Avhandlingens forskningsdesign og metode**

Avhandlingens forskningsdesign er et kvalitativt casestudie. Et casestudie karakteriseres ved at et avgrenset, spesifikt og komplekst fungerende fenomen underlegges en intensivt og detaljert analyse (Stake, 1995, s. 2; Bryman, 2012, s. 66). Da menigheten jeg jobber i innførte den nåværende liturgien for gudstjenesten for store og små med bønnetreet som hovedelement, ble bønnesymbolene som ble brukt på treet tatt ned hvert år og lagt i merkede konvolutter, i første omgang for å kunne følge med på utviklingen av bruken av treet og symbolene. Til slutt utgjorde dette en betydelig mengde bønnesymboler. Stake (1995) bemerker at i svært mange casestudier er valg av case ikke et reelt valg, da casen på en måte ”gir seg selv”. Slikt opplevde jeg det også i mitt tilfelle, hvor jeg så at det eksisterende materialet i kombinasjon med arbeidet med masteravhandlingen kunne gi meg verdifull læring om vårt lokale prosjekt, på tross av at jeg også så utfordringer knyttet til forskning på egen arbeidsplass og på eget arbeid.

Det empiriske materialet i avhandlingen består først og fremst av bønnesymboler fra gudstjenestene for store og små, samlet gjennom seks år. I tillegg til bønnesymbolene vil problemstillingen belyses ved hjelp av semistrukturerte intervjuer og deltagende observasjon. Jeg vil også benytte meg av diverse dokumenter fra menighetens arkiv som bakgrunnsmateriell. Siden disse er benyttet sekundært, har jeg ikke valgt å nærme meg dokumentene hermeneutisk, men brukt de kun som underlag for beskrivelser av gudstjenestearbeidet i menigheten.

#### **1.4 Avhandlingens teoretiske grunnlag**

Avhandlingens forskningsmessige kontekst er menighetspedagogikk. Selv om menighetspedagogikken regnes som et praktisk teologisk fag, vil min tilnærming som nevnt tidligere hovedsakelig være pedagogisk. Jeg vil anvende sosiokulturell læringsteori som grunnlag for analyse og drøfting av det empiriske materialet. Det sosiokulturelle perspektivet har fått større og større innvirkning på forståelsen av religiøs læring de siste årene med den begrunnelsen at menigheten anses som praksisfelleskap hvor deltagere skaper kunnskap og utformer praksiser sammen (Afdal, 2013). Jeg har latt meg særlig inspirere av Tveito Johnsen, Holmqvist og Mogstad og deres bruk av analyseredskaper fra sosiokulturell læringsteori i kirkelig kontekst. Jeg vil presentere avhandlingens teoretiske grunnlag mer utfyllende i kapittel 3.

#### **1.5 Avhandlingens oppbygging og struktur**

Siden tema barn og bønn er nokså lite behandlet i norsk forskning, vil jeg i kapittel 2 skissere noen faglige og teoretiske perspektiver på barn, barns utvikling og bønn/forbønn. Jeg vil videre i kapittel 3 presentere avhandlingens teoretiske grunnlag. I kapittel 4 vil jeg beskrive og begrunne metode for innsamling og analyse av data. I kapittel 5 vil jeg skissere konteksten og bakgrunnen for det som er avhandlingens hovedfokus: forbønn i gudstjenestene for store og små i Solvangkirken. I kapittel 6, 7 og 8 vil jeg presentere de empiriske funnene fra observasjonene, det skriftlige materialet (bønnesymbolene) og intervjuene. I kapittel 9 vil jeg drøfte disse funnene i lys av de teoretiske perspektivene fra sosiokulturell læringsteori før jeg til slutt vil komme med en oppsummering og utblikk.

## **2.0 Barn og forbønn**

Innledningsvis redegjorde jeg for at omfanget av forskning og litteratur om barn og bønn er svært begrenset, særlig med tanke på barns bønn og forbønn i en liturgisk kontekst. For å kunne svare på avhandlingens problemstilling og delspørsmål, vil jeg derfor i dette kapittelet se særskilt på hvordan annen eksisterende forskning og faglitteratur kan bidra til forståelse av barns involvering og deltagelse i gudstjenestens forbønn, med spesielt fokus på

- 1) Barns utviklingsmessige forutsetninger for å delta i gudstjenestens forbønn.
- 2) Hvordan forbønnsliturgien legger til rette for at en slik deltagelse kan finne sted.

### **2.1 Barnets utviklingsmessige forutsetning for deltagelse i gudstjenestens forbønn**

Avhandlingen har særlig fokus på barn opp til 10 år. Derfor vil jeg også i videre presentasjon av barns utviklingsmessige forutsetninger avgrense meg hovedsakelig til denne aldersgruppen.

Jeg vil videre presentere to perspektiver på barnets utvikling. Den første vil omhandle barnets religiøse utvikling. Det andre vil handle om hvordan barn skaper mening med tekst og tegning.

#### **2.1.1 Barns religiøse læring**

Mye anvendt teori om barns utvikling og læring, også i kirkelig kontekst, stammer fra kognitivismen og den sveitsiske utviklingspsykologen Jean Piagets (1896 - 1980). Gjennom sin stadieteori gjør Piaget et forsøk på å gi en systematisk beskrivelse av barnets utvikling ved å peke på at tenkningen og forståelsen utvikler seg fra det konkrete til det abstrakte og at kunnskapen og kompetansen blir til gjennom menneskelig aktivitet. Piaget hevder at det finnes to måter å tilegne seg kunnskap på – ved *assimilasjon* og *akkomodasjon*. Ved assimilasjon tar barnet imot inntrykk og integrerer disse i de allerede eksisterende indre kognitive skjemaer (de fra tidligere etablerte forståelsesmønstre), for så ved nye utfordringer omorganisere disse skjemaene og utvikle en ny tenkemåte - akkomodere kunnskapen (Säljö, 2016)

Piaget har blitt mye kritisert, blant annet for å være for universalistisk og eurosentrisk, og for å ha presentert for rigide overganger mellom utviklingsstadiene. En annen kritikk går ut på at kognitivismens tilnærming til læring er individualistisk og fokuset ligger på at



kunnskapen konstrueres av enkeltindividet i indre prosesser, noe som er i sterk kontrast til en sosiokulturell tilnærming til læring som poengterer at kunnskapen ikke bare oppstår *ved hjelp av* samhandlingen med andre, men *som en del av* det (Evenshaug & Hallen, 2000; Säljö, 2016).

Flere andre teoretikere i det forrige århundre har benyttet seg av lignende, stadiebasert tilnærming som Piaget for å skape teorier om menneskelig utvikling. Erik Erikson presenterte på 1950-tallet åtte stadier i menneskets psykososiale utvikling. Lawrence Kohlberg delte på 1960-tallet barnets moralske utvikling i seks stadier. I begynnelsen av 1980-tallet presenterte James W. Fowler en teori om menneskets trosutvikling og Fritz Oser (1984) utviklet en stadieteori om menneskets religiøse utvikling. Jeg velger allikevel å ikke presentere Fowlers og Oser teorier nærmere, men konsentrere meg om forskningen til Sofia Cavalletti både fordi hun har særskilt fokus på barns evne til bønn, men også fordi hennes teoretiske forankring befinner seg innenfor den sosiokulturelle tradisjonen.

Ifølge Cavalletti, som ikke bare har forsket på, men også jobbet konkret med katekese for barn, har barnet en naturlig lengsel etter Gud, en slags metafysisk intuisjon. Barnets omgivelser kan hjelpe til å utvikle og forankre den metafysiske intuisjonen i barnets bevissthet. Spesielt viktig er trosfellesskapet som gir barnet mulighet til å leve ut sine troserfaringer. Cavalletti hevder at den voksne ikke kan ta utgangspunkt i egne erfaringer og egen verdensanskuelse når de møter barnets religiøse erfaringer. Den voksne bør legge til rette for at fokuset rettes mot barnets erfaringer og behov (Cavalletti, 2009).

Cavalletti er blant annet opptatt av at vi ikke skal lære barn bønner, men heller lære dem å be med egne ord. Hennes erfaring er at barn selv finner gode formuleringer og at de ofte har et stort fokus på takk og lovprisning. Blant forskjellige måter å hjelpe barn i deres bønn på nevner Cavalletti forkynnelse, arbeid med bønnespråk, tilrettelegging av rammer, for eksempel gjennom faste bønnetider, men også tilrettelegging av bønneområdet. Blant annet mener Cavalletti at det er viktig at bønneområdet er utformet på barnets premisser, er forståelig for barnet og åpner for at barnet skal kunne være seg selv og bidra med sin kreativitet og spontanitet (Cavalletti, 2009, s.74-86) Hun viser også til bruk av tegn som hjelpemiddel til å skape forbindelse mellom den immanente og den transendente verden og mellom den allmenne og den religiøse erfaringen. Ifølge Cavalletti har tegnene den fordel at deres mening aldri kan tømmes. Dette gir et

tilnærmet ubegrenset mulighetsrom blant annet i arbeidet med utforming av bønner (Cavaletti, 2009, s.102-107). Barn har sjeldent utfordringer med å raskt tilegne seg symbolenes betydning og dermed skaffe seg fortolkningsredskaper til sin egen erfaringsverden (Cavaletti, 2011, s. 48). I følge hennes observasjoner, er barna helt ned i 2 – 3 års alderen åpne for å ta imot hjelp med å fortolke, forstå og ta i bruk sin egen religiøsitet (Cavaletti, 2011, s. 1). Hun understreker dermed betydningen av å legge til rette for religiøs læring og involvering også for de aller minste barna.

### **2.1.2 Utvikling av tegne- og skriveferdigheter hos barn**

Cavalettis tankemåte samsvarer med andre tilnærminger til læring i den sosiokulturelle tradisjonen. Hopperstad (2002) viser til Vygotskijs poeng at tegn medierer barnets mentale prosesser og derfor er viktige hjelperedskaper i deres utvikling. For å legge til rette for barns deltagelse i bønn er det derfor viktig å ha en grunnforståelse for barns språklige og finmotoriske utvikling og barns forhold til tekst.

Skriftkyndighet, også omtalt som *litterasitet* (Jæger 2013, s. 121) eller *literacy* (Smidt 2013, s. 16) er barnets evne til å bruke skriftspråket i forskjellige sammenhenger. Literacy utvikler seg fra tidlig alder gjennom bruk av streker og bokstavetterligninger. Ifølge Tetzshner (2001, s. 149) vil barnet begynne å skrive allerede ved 1-års alderen. Barn utvikler skriftkyndighet som sosial praksis, derfor handler utvikling av literacy om identitetsdannelse, utforskning av den tilgjengelige verden og kulturskaping. Barnets bruk av skrift har derfor betydning ikke bare for utviklingen av barnets tekniske skriveferdigheter, men også for at barnet kan skape kunnskap om miljøet det befinner seg i. Ved å utvikle evne til å uttrykke seg skriftlig, vil barnet også utvikle seg som selvstendig og handlende deltager i samfunnet (Smidt, 2013).

Literacy behøver ikke å komme til uttrykk kun gjennom skriftlige tekster. Både Maagerø (2013) og Hopperstad (2013) viser til Kress (2003) som bruker begrepet *multimodal literacy*. Multimodalitet betyr evnen til å skape tekst og formidle mening gjennom andre uttrykksformer enn skrift, for eksempel tegning eller lyd, avhengig av deltagerens forutsetninger og den gitte sosiale settingen. Små barn tar i bruk mange forskjellige modaliteter lenge før de utvikler skriftspråket (Maagerø, 2013, s. 137), og det er derfor viktig å legge til rette for multimodale uttrykksmåter i alle settingene barna befinner seg i.

Evenshaug & Hallen (2000) peker på tegning som en viktig del av barnets språkutvikling. Utviklingen av tegneferdighetene kan deles inn i rabling (barnet nyter bevegelsen og etterligner det de observerer), skjemategning (omgivelsene fremstilles med enkle og få streker) og naturalistisk tegning. Barn ikke bare tegner, men også tolker omgivelsene gjennom tegneaktiviteten. Hos de minste barna skjer tolkningen i etterkant av rable- eller tegneaktiviteten, så – underveis i prosessen og til slutt – før tegneprosessen settes i gang.

At korte tekster og enkle tegninger produsert av barn kan være en kraftfull uttrykksmåte og et godt redskap til fortolkning og håndtering av virkeligheten, kan man se fra beskjedene lagt igjen på Domkirkeplassen i Oslo etter hendelsene 22. juli 2011. Analysen av tekstene viser blant annet at forfatteren av den enkelte tekst eller tegning er i dialog med seg selv og sin kulturelle og historiske kontekst under produksjonsprosessen (Lied & Bakke, 2013, s. 37).

## **2.2 Mulighetsrommet i forbønnsliturgien**

I fortsettelsen vil jeg se på mulighetsrommet for barns aktive involvering og deltagelse i Den norske kirkes gudstjenesteliturgi. I kapittel 1 har jeg i korte trekk redegjort for gudstjenestereformen (2003) og hvordan den i større grad enn før kan åpne for liturgisk deltagelse av alle aldersgrupper. I dette avsnittet vil jeg først gi et innblikk i hvordan man forstår bønn i Den norske kirkes gudstjenestekontekst. Videre vil jeg beskrive mulighetsrommet for deltagelse, involvering og multimodalitet som ligger i gudstjenestens forbønnsdel. I mangel på forskningslitteratur som særlig omhandler barn og bønn, vil jeg hovedsakelig basere meg på litteratur om bønn og forbønn av Thomassen og Lomheim (2013) og Austad (2008), samt ressursbok *Gudstjeneste i Den norske kirke* (2011).

### **2.2.1 Bønnen – vår samtale med Gud**

Austad (2008) omtaler bønnen som vårt svar på Guds kjærlige tiltale til oss gjennom hans ord - Bibelen. Han hevder at i måten vi ber på, ligger vårt gudsbilde og når vi ber til Gud, taler vi også om ham. En utfordring blant annet i liturgisk sammenheng er å finne en måte å tale om Gud på som er relevant og virker inkluderende for alle deltagere i et gitt felleskap. Når man ber til Gud, inngår man i en eksistensiell relasjon med ham. En slik relasjonen har i følge Austad en erfart grunnstruktur og en indre logikk. Den består

tradisjonelt av tiltale, bønneønske og takk. Bønneønskene eller bønneområdene kan deles inn i fire: lovprisningen, bedebønnen, klagebønnen og den meditative bønnen. Samtidig påpeker Austad at Gud sprenger grensene for rom, tid og språk. Derfor er ikke de ytre rammene, men et genuint ønske om å nærme seg Gud, det viktigste i en bønnesituasjon (Austad, 2008).

Thomassen og Lomheim (2013) viser til de svenske teologenes Gustaf Wingren (1910 – 2000) og Gustaf Aulén (1879 -1977) sin forståelse av bønn. Wingren hevder at all menneskelig uttrykk for håp som ikke er konkret adressert kan defineres som bønn, også når mennesket selv ikke bevisst betegner det som en bønn. Aulén – velger å dele all bønn i to hovedkategorier – den kjempende bønnen og den troende bønnen (Thomassen & Lomheim 2013, s. 17). Den troende bønnen som omfatter velsignelses- eller lovprisningsbønner og takkebønner, er i følge Thomassen & Lomheim (2013) den dominerende bønneformen i jødisk-kristen liturgisk bønnetradisjonen. Den kjempende bønnen som omfatter begjæringsbønnen og klagebønn, bes gjerne av mennesker i nød om at Gud skal gripe inn på måter som er utenfor menneskets handleevne.

### **2.2.2 Forbønn i gudstjenesten – en inkluderingsarena**

Arbeidsbok for forberedelsen av gudstjenesten, *Gudstjeneste for Den norske kirke* (2011), gir rom for gudstjenestereformens idealer om involvering, fleksibilitet og stedegengjøring, samtidig som den bevarer gudstjenestens grunnstruktur – *Ordo* – og bidrar til gjenkjennelse. Boka presenterer fem forbønnsmodeller, blant annet *Fobønnsmodell 5: Bønnevandring*, som åpner for lokalforankrede kreative uttrykk. Blant eksemplene er det nevnt bønnekrukke med bønnelapper, tematiske elementer og kunstverk. Det understrekes at språket må være inkluderende og forståelig for alle i felleskapet, ikke minst barn, og at det så langt som mulig må legges til rette for at alle kan bidra med bønneemner og konkrete bønner. Gudstjeneste forstås som en fellehandling med fokus på ”vi” kontra ”jeg”. I tillegg legges det vekt på kroppslig involvering og uttrykk<sup>6</sup>.

Thomassen & Lomheim (2013) peker på at liturgisk bønn først og fremst ikke er ord, men en handling - en del av et hellig møte mellom Gud og mennesker. Ritestrukturen og

---

<sup>6</sup> *Gudstjeneste i Den norske kirke*, 2011:2.53; 6.4-6.5; 7.49-7.50; 8:32; 8:33)

det rituelle språket i liturgien skal hjelpe med meningsskapning for alle deltagere. Derfor må det være gjenkjennelig og livsnært. Liturgi er aldri en nøytral arena, men preges og formes av deltagere og utøvere. Derfor bør man ha et gjennomtenkt forhold til de liturgiske leddene, blant annet bønneuttrykk, slik at det kan virke inkluderende og fellesskapsdannende.

Christoffersen (2015) framhever sammenhengen mellom *lex orandi* og *lex credendi* – liturgien og troslivet<sup>7</sup>. I lys av dette er blant annet inkludering av barn en viktig oppgave i arbeidet med gudstjenesten. Mosdøl & Balsnes (2015) fremhever betydningen av sanseligheten og kroppslig involvering i liturgiske handlinger og peker på viktigheten av å ta i bruk symboler, symbolske handlinger (eks. lystenning) og bevegelse i kirkerommet. Deres anliggende er at gudstjenesten i Den norske kirken, slik den fremstod før gudstjenestereformen, ofte var statisk, blodfattig og intellektuell. Deres håp er at de reformerte gudstjenestene i fremtiden vil ha større fokus på bl. a. sanselighet, bevegelse og kroppslig involvering. ”*Måten man ber på, er med og former troen,*” hevder de (Mosdøl & Balsnes, 2015, s.213).

### **2.3 Barn i møte med liturgien**

Forståelse av barns utviklingsmessige forutsetninger og behov, samt syn på gudstjeneste som et felles troserfaringsarena, utfordrer den pedagogiske tilretteleggingen av kirkerommet og liturgien. Pettersen (2007) viser til John Westerhoff (2000) som poengterer betydningen av gudstjenestens skjulte læreplan. Hvis barna omtales som fullverdige deltagere i menighetslivet, bør de også få en fullverdig plass i gudstjenesten som kristent erfaringsfellesskap. Pettersen river dermed ned skillet mellom liturgi, spiritualitet og læring og understreker at troen utvikles og vokser gjennom deltagelse og praksis i et trosfellesskap (Pettersen, 2007, s. 248-250).

Myers (2009) poengterer i sin doktoravhandling i religionspedagogikk at selv om det finnes en distinksjon mellom menneskes spiritualitet (naturlig religiøsitet) og etablert religiøs praksis, er det viktig å være oppmerksom på hvilke områder disse to overlapper hverandre. Et av disse områdene er en personlig relasjon til Gud, som blant annet inkluderer bønn. Myers (2009) viser til blant annet 1. Joh. 5.14-15, 1. Tes. 5:17, samt

---

<sup>7</sup> Utrykket *Lex orandi est lex credenti* er latin og stammer opprinnelig fra Prospans av Aguitanien, 400-tallet. Bokstavelig: bønnens lov og troens lov.

Sommers (2006) og peker på at barn trenger hjelp til å lære å be fra tidlig alder. Det er derfor viktig å utnytte kirkens undervisningsarenaer for å legge til rette for interaksjon mellom barnets naturlige spiritualitet og kirkens tekster, tradisjoner og ritualer.

Sikkeland (2008) skriver at selv om hans observasjoner i casemenigheten viser at forbønnsleddet kanskje er den av gudstjenesteleddene som fungerte best som inkluderingsarena for barn, hadde man fremdeles mye å gå på med tanke på helhetlig involvering, bruk av kroppen og åpenhet for spontanitet (Sikkeland, 2008, s.73-75).

## **2.4 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg beskrevet barns utviklingsmessige forutsetninger for å delta i gudstjenestens forbønn og det mulighetsrommet for inkludering av barn på deres egne premisser som ligger i Den norske kirkes gudstjenestes forbønnsliturgi. I teorikapitlet skal jeg presentere teoretiske perspektiver som jeg vil legge til grunn for drøfting av det empiriske materialet.

### 3.0 Teori

De teoretiske perspektivene som danner grunnlag for analyse og drøfting av de empiriske funnene i avhandlingen er hentet fra sosiokulturell læringsteori. I dette kapittelet vil jeg først presentere hvordan læringen forstås i et sosiokulturelt perspektiv. Videre vil jeg gjøre rede for noen teoretiske analyseredskaper (Afdal, 2013) som jeg vil senere anvende i fortolkning av empirien. Inspirasjon til operasjonalisering av analyseredskapene har jeg funnet i forskningsbidragene til blant annet Holmquist (2012); Mogstad (2013); Tveito Johnsen (2014) og Fagermoen, (2015).

### 3.1 Sosiokulturell forståelse av læring

Den sosiokulturelle læringsteorien, med Lev Vygotskij (1896 – 1934) som opphavsmann, har hatt stor innflytelse innenfor psykologi og pedagogikk, som i de senere årene også inkluderer menighetspedagogikk.

Vygotskij fokuserte på at mennesket ikke kun er et biologisk, men også et sosialt, historisk og kulturelt vesen, noe som betyr at alle disse aspektene må tas i betraktning når man ser på menneskelig læring. Verden ifølge Vygotskijs erfares ikke direkte, men gjennom medierende redskaper – *artefakter*. Hans poeng er at akkurat som vår fysiske kropp ikke begrenser hva vi kan få til, slik er det også med våre mentale evner og egenskaper. Ved hjelp av artefaktene kan vi gjennomføre handlinger vi ellers ikke kunne fått til (Säljö, 2016). Språket ansees som vår viktigste artefakt for både menneskelig kommunikasjon og kunnskapstilegnelse, men vi kan også bruke andre, f. eks. fysiske artefakter, til å mediere eller formidle mening (Afdal, 2013, s.112). Gjennom *appropriasjon* tar vi til oss læring og utvikler vår kompetanse i forskjellige sosiale kontekster. Læring kan derfor ikke skje løsrevet fra menneskets kontekstuelle omgivelser eller fra samhandling med andre deltagere i et praksisfelleskap (Afdal, 2013, s. 130). Kunnskap og utvikling er ikke noe som oppstår i menneskets indre, slik den kognitive læringsteorien hevder, men blir til i en sosiokulturell kontekst – i samhandling med andre mennesker og omgivelser. For å forstå individets utvikling, må man også forstå samfunnet og kulturen individet er en del av (Afdal, 2013, s.118; 130-132). For eksempel påvirker en menighet som felleskap den enkelte deltager, inkludert de minste barnas, religiøse læring og utvikling.

Appropriasjon, uavhengig av om det skjer gjennom fysiske eller språklige artefakter, beskrives som en gradvis prosess som vanligvis går gjennom fire faser – innledende fase (der man blir kjent med redskapet/ artefaktet), fordypet eksponering (begynnende bruk av artefaktet med støtte fra en mer kompetent deltager i et praksisfelleskap), delvis beherskelse (kan bruke artefaktet i konkret, begrenset kontekst) og til slutt – selvstendig beherskelse (kompetent bruk av artefaktet i varierte kontekster og situasjoner) (Säljö, 2016, s. 117).

Et viktig begrep hos Vygotskij er *zone of proximal development* (den proksimale utviklingssonen). Den proksimale (nære) utviklingssonen forklarer hvordan en mer kompetent deltager i en læringssituasjon eller et praksisfelleskap kan hjelpe et annet individ til å forløse sitt potensiale og utvikle kunnskaper og ferdigheter man ikke hadde klart å utvikle på egenhånd (Afdal, 2013, s. 120-121). Læringsstøtten i den proksimale utviklingssonen kan skje gjennom det som omtales som *scaffolding* (stillasbygging). Gjennom stillasbygging gir den mest kompetente deltager et individ i en læringssituasjon den nødvendige støtten så lenge vedkommende ikke er trygg på sine ferdigheter. Med en gang individet behersker ferdighetene på egen hånd, fjernes stillasene (Afdal, 2013, s. 121; Säljö, 2016, s. 119).

Forståelse av at kunnskap i det sosiokulturelle konteksten er tett sammenvevd med eller ”innkapslet” i den sammenhengen hvor kunnskapen oppstår og utøves. En slik kontekstuell forståelse av kunnskap ga opphav til det situerte læringsperspektivet, som ble først utviklet av antropologen Jean Lave. Det situerte læringsperspektivet fokuserer på sammenheng mellom enkeltdel og helhet, samt hevder at våre erfaringer er samtidig intellektuelle og kroppslige (*embodied*). Tankeprosessene oppstår og individets identitet bygges i samspill mellom individet og omgivelsene i konkrete situasjoner (*situert praksis*) (Säljö, 2016, s. 128-130)

Det situerte perspektivet har lagt grunnlag for en nyere tradisjon innenfor læring – aktivitetsteori. Aktivitetsteori baserer seg på at ny kunnskap blir til ved menneskelig aktivitet gjennom aktivitetssystemer. I et aktivitetssystem er individet en del av et felleskap med sine regler og aktivitetsrammer og tilhørende medierende artefakter. Ethvert aktivitetssystem har sin egen hensikt med aktivitet – såkalt *objekt*. Afdal (2013) viser til Engetrøms (2005) andre og tredje grads aktivitetsteorier for å beskrive hvordan



kunnskapen blir til. Etablering av ny kunnskap skjer ved hjelp av artefakter (for eksempel det liturgiske språket og fysiske redskaper som lys, døpefont eller salmebok) i møte mellom individet og dens omgivelser i et gitt aktivitetssystem (for eksempel en gudstjenestesetting). I tillegg kan læringsprosessen ekspandere ytterligere i møte mellom to forskjellige aktivitetssystemer (for eksempel gudstjeneste og koropptreden).

Afdal (2013) etablerer tre metaforer for læring i kirkelig kontekst - tilegnelse, deltagelse og kunnskaping. Læringsmetaforene *læring som tilegnelse* og *læring som deltagelse* henter Afdal hos Sfard (Sfard, 1998, i Afdal, 2013). Den første handler om å tilegne seg kunnskap enten gjennom individuelle eller kollektive prosesser på det man kan omtale som den tradisjonelle måten der kunnskapen blir til i menneskets hode. Læring som deltagelse fokuserer derimot på at det vi lærer skjer gjennom det vi gjør sammen i en sosial setting. Ingen av disse metaforene bør neglisjeres da hver av de har sine styrker, avhengig av konteksten for og formålet med læringsaktiviteten. Den tredje metaforen – *læring som kunnskaping* – henter Afdal fra Paavola og Hakkarainen (Paavola&Hakkarainen ,2005, i Afdal, 2013). Læring som kunnskaping handler om det skapende og innovative aspektet ved læring (Afdal, 2013). De tre læringsmetaforene – *læring som tilegnelse*, *læring som deltagelse* og *læring som kunnskaping* – er i forskjellig grad tilstede i Trosopplæringsplanen for Den norske kirke (Holmqvist, 2012)

### **3.2 Analyseredskaper til forståelse av læring i et sosiokulturelt perspektiv**

Videre vil jeg presentere noen analyseredskaper fra sosiokulturell tilnærming til læring som jeg senere vil anvende i drøftingen av empirien i avhandlingen. Disse analyseredskapene er teorier om artefaktens forskjellige nivåer, teori om egenskaper ved mediert handling, teori om praksisfelleskap og legitimt perifere deltagere, samt teori om kunnskaping.

#### **3.2.1 Artefaktens tre nivåer**

Afdal (2013) viser til Wartofsky (1979) og Cole (1996) som deler artefaktene inn i tre nivåer. Det første nivået omfatter *primære* artefakter som brukes direkte. Eksempel på slike artefakter i gudstjenestesammenheng kan være lys, bibel og salmebøker. Neste nivå omfatter *sekundære* artefakter som utvikles og blir til som en forlengelse av de primære artefaktene. Bønnepraksis, tekstlesninger og salmesang som er en del av menighetens gudstjenestefeiring kan derfor betegnes som sekundære artefakter. På siste nivå finner vi

*tertiære* artefakter som bringer oss inn i det som omtales som ”forestillingsverdenen”. I gudstjenestelig sammenheng kan det for eksempel handle om det å være en del av en verdensvid gudstjenestefeirende menighet. Artefaktens tre nivåer hjelper oss å skille mellom gjenstanden og deres bruksområde. Ved å avdekke på hvilket nivå artefaktet er tatt i bruk og hva slags kulturell sammenheng det befinner seg i, kan man få hjelp til å forstå hvordan det konkrete artefaktet og dets bruk skal tolkes. Mening av lystenning som bønn åpenbares ikke hvis den sosialkulturelle settingen ikke definerer denne aktiviteten for eksempel innenfor en liturgisk kontekst.

### **3.2.2 Egenskaper ved mediert handling**

Som tidligere nevnt skjer all kunnskapstilegnelse eller læring ifølge den sosiokulturelle læringstradisjonen indirekte gjennom artefaktene. Det er artefaktene som medierer meningen. Afdal beskriver med utgangspunkt i Wertsch (1998) seks egenskaper ved mediert handling som bidrar til å forklare prosessen og relasjonen som oppstår mellom aktøren og artefaktet (Afdal 2013, s.154-156).

For det første er det alltid et *spenningsforhold* mellom aktøren og artefaktet. Det betyr at når en gudstjenestedeltager tar i bruk liturgien, åpnes det for gjensidig påvirkning. Gudstjenestedeltageren og liturgien former hverandre.

For det andre er artefaktene alltid en del av en aktivitet som har et *formål*. Når vi handler gjennom artefakter ønsker vi enten å oppnå noe eller å lære noe. Noen ganger kan det samme artefaktet ha forskjellige formål, gjerne også på samme tid. Eksempelvis kan en sang vi synger være både en liturgisk markør for overgang til neste liturgiske ledd og et opplærende redskap.

For det tredje har artefaktene både evne til å oppnå eller skape noe og sine bestemte begrensninger – det vil si at de har bestemte *mulighetsbetingelser*. Det er viktig å se både mulighetene og begrensningene ved de eksisterende artefakter for å kunne bruke dem på best mulig måte. Nattverdsoblater med gluten har en begrensning som ekskluderer noen fra menigheten til å delta i nattverdsfeiringen. Derfor har mange menigheter valgt å endre på nattverdsoblatsens mulighetsbetingelser ved å innføre glutenfritt brød.

For det fjerde er det en forutsetning for at artefaktene kan anvendes med et mål om at den som bruker artefaktene, *mestrer* bruken. For eksempel er det vanskelig å gi en to-åring et lys og forvente at vedkommende skal kunne lære å bruke det i forbindelsen med bønn (sekundærnivå) da barnet ikke har forutsetninger for å mestre det fysiske artefaktet (primærnivå).

For det femte er det vesentlig at et artefakt blir *appropriert* – at aktøren gjør artefaktet til sitt eget. Når et artefakt er appropriert, blir det en del av aktørens indre verden. Fadervår kan være et eksempel på en slik indre eiendel som aktøren ikke bare mestrer, men også kan anvende som sin egen bønn i ulike livssituasjoner.

Den sjette egenskapen ved mediert handling omhandler *makt og autoritet*, som tilhører dem som mestrer og ”eier” artefaktene som brukes. Bruk eller endring i bruk av artefaktene kan derfor også endre maktstrukturene. Eksempelvis kan innføring av en fast medliturgtjeneste i gudstjenestene bidra til at gudstjenesten plutselig oppleves som ”felleseie” og ikke bare prestens domene.

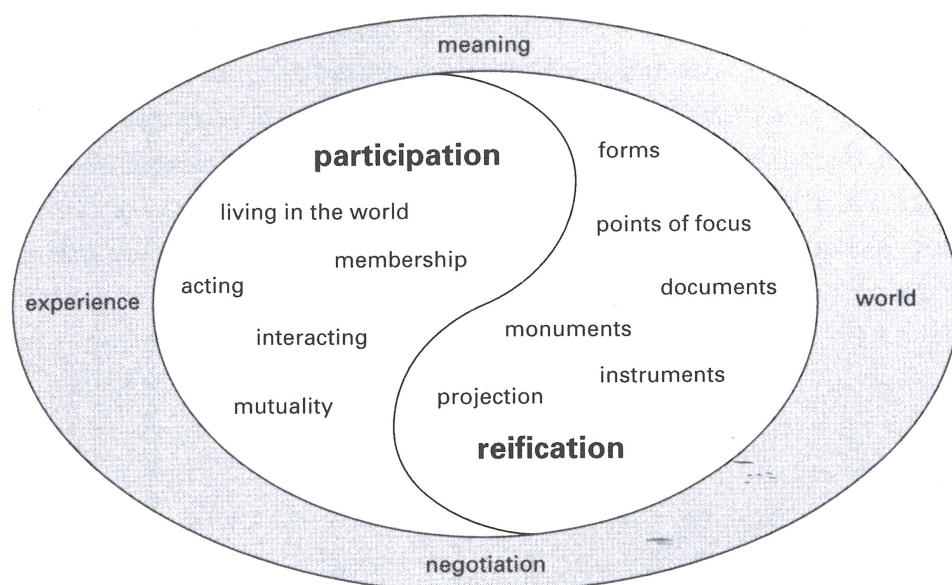
Disse seks egenskapene kan anvendes som gode analyseverktøy for å forstå hvordan kunnskap tilegnes. I et sosiokulturelt perspektiv vil tilegnelse av kunnskap skje fordi man er en del av et praksisfelleskap med et bestemt sett artefakter som er konstant i bruk (Afdal, 2013, s.158-159). Utfordringen blir derfor først og fremst å sørge for at kunnskapen aktøren tilegner seg er hensiktsmessig og samsvarer med intensjonene med aktiviteten. Hvis målet eksempelvis er at barna blir kompetente deltagere i nattverdsfelleskapet, må det legges til rette for at artefaktene vi bruker – både gjenstandene og språket – medierer den nødvendige innsikten og forståelsen for hva nattverdsfelleskapet innebærer.

### **3.2.3 Praksisfelleskap og legitimt perifere deltagere**

I det forrige avsnittet presenterte jeg noen trekk ved læring gjennom deltagelse i et sosialt felleskap eller en sosial praksis. Læring gjennom deltagelse fokuserer på at læringen skjer i et definerte praksisfelleskap og er kontekstuell og situert. Praksisfelleskap karakteriseres ifølge ved *felles virksomhet, delt repertoar* (eks. rutiner, faguttrykk og interne fortellinger) og *gjensidig engasjement* mellom deltagere (Wenger, 1998).

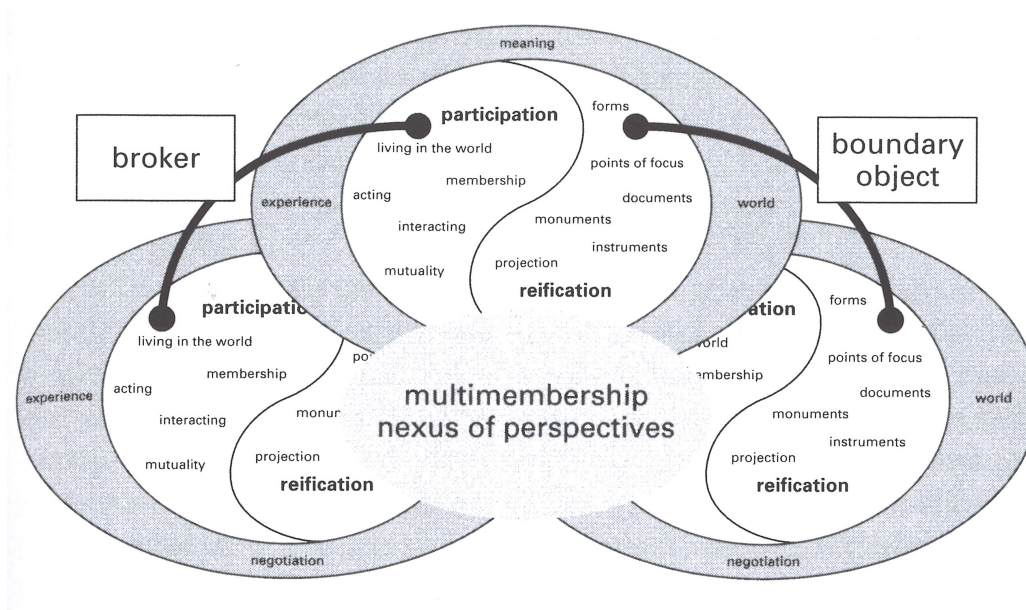
Praksisfelleskap produserer i følge Wenger *mening* i den praksis- og livsnære

betydningen av ordet – som hverdagserfaringer (Wenger, 1998, s.52). Meningen skapes eller *forhandles* gjennom *deltagelse* (*participation*) og gjennom handlinger og produkter av handlinger som Wenger omtaler som *tingliggjøring* (*reification*) (Wenger 1998, s. 55-57).



FIGUR 01: Meningsforhandling i et praksisfelleskap, Wenger, 1998, s.63

Innad i et praksisfelleskap skjer læringen gjennom å forstå og utvikle relasjoner, virksomheten og repertoaret. I tillegg kan læringen og utviklingen skje i møte med andre praksisfelleskap. Wenger (1998) omtaler to måter praksisfelleskap kan oppnå en forbindelse på – gjennom *grenseobjekter* (*boundary objects*) og *forhandling* (*brokering*).



Grænseobjekter kan være artefakter eller andre former for tingliggjøring som anvendes i og skaper forbindelse mellom forskjellige praksisfelleskap. *Forhandlere* er personer som evner å overføre elementer av praksis fra et praksisfelleskap til et annet (eksempelvis fra barnas skolehverdag til trosopplæringssetting).

Wenger beskriver fem typer læringsbaner i et praksisfelleskap: 1) *perifere læringsbaner* som representerer valgt eller tilfeldig deltagelse i et praksisfelleskap, med eller uten potensialet til å utvikle seg til innovergående læringsbaner; 2) *innovergående læringsbaner* – med et mål om å bli deltager i et praksisfelleskap; 3) *indre læringsbaner* – for deltagere som videreutvikler sin tilhørighet og identitet); 4) *grensekryssende læringsbaner* – læringsbaner som beveger seg mellom praksisfelleskap); 5) *utovergående læringsbaner* – som peker utover med et mål om å forlate praksisfelleskapet (Wenger, 1998, s.154-155). De såkalte perifere læringsbanene utgjør et mulighetsrom i trosopplæringsammenheng og gudstjenestelig kontekst i møte med stadig nye deltagere som kan omtales som potensielt *legitimt perifere deltagere*. Legitimt perifere deltagere befinner seg på en innovergående læringsbane i motsetning til *marginale* deltagere (*non-participation*) som mangler en relasjon og en retning som knytter de til praksisfelleskapet. (Wenger, 1998, s.166-167). Lave og Wenger (2003) peker på at det behøver ikke være noe som man må omtale som *sentrale* deltagere i et praksisfelleskap, men man kan derimot tale om *fullstendige* deltagere (Lave og Wenger, 2003, s.36-37). Målet med en innovergående læringsbane kan være å transformere en legitimt perifer deltager til en fullstendig deltager, men en legitimt perifer deltagelse kan like godt handle om å representere mangfoldet i et felleskap. Når vi definerer noen som legitimt perifere deltagere, åpnes det en mulighet for å drøfte aktørenes relasjonsforhold til fullstendige deltagere og til artefakter og aktiviteter i praksisfelleskapet.

### **3.2.4 Aktivitetsteori og kunnskaping i en religiøs kontekst**

Aktivitetsteori bygger på de tidligere omtalte sosiokulturelle læringstradisjonene og tilbyr et verktøysett for å beskrive forandringsprosesser med utgangspunkt i møte med nye kontekster og situasjoner. Den søker å forstå utgangspunkt for og strukturen i aktiviteten, samt de eksisterende prosessene for å identifisere hele aktivitetens proksimale utviklingszone. (Afdal, 2013, s.188-189). Afdal (2013) viser først til aktivitetsteoriens opphavsmann Alexei Leont'ev (1978) og poengterer at individets og kollektivets medierende prosesser er knyttet uløselig sammen og enhver aktivitet har et formål. Dette

kalles for *første generasjons aktivitetsteori*. Videre presenteres Engeströms (2005) andre og tredje generasjons aktivitetsteorier. *Andre generasjon aktivitetsteori* gjør det klart at et individs aktivitet eller handlinger ikke kan eksistere løsrevet fra en større kollektiv aktivitet eller handling. Et menighetsmedlem tilhører for eksempel et menighetsfelleskap og den enkeltes handling kan derfor sees kun i lys av dette felleskapet som helhet, den gitte felleskapet interne regler og interne oppgave- og rollefordeling. Gjennom aktiviteten skjer det en produksjon eller *ekspansjon* – et begrep som kan også brukes istedenfor læring. Ekspansjonen anses som aktivitetssystemets *objekt* eller formål – et ”gripelig” produkt av ekspansjonen. (Afdal, 2013, s.189-193).

Ekspansjon eller læring kan videre skje også i møtet mellom to eller flere aktivitetssystemer, eksempelvis gjennom to forskjellige gudstjenesteliturgiske erfaringer. En slik læringsprosess som kan bidra til produksjon av ny kunnskap eller kunnskaping omtales som *tredje generasjons aktivitetsteori* (Afdal, 2013).

Afdal (2013) argumenterer for at religiøs kunnskap bør forstås i en aktiv form - som kunnskaping, siden det setter fokus på religion som prosess og praksis. Å beholde synet på religion som praksis og prosess er ifølge Afdal (2013) er en viktig forutsetning for å kunne motvirke at religiøse redskaper eller artefakter fryses fast eller at religionen formaliseres.

De tre læringsmetaforene kan fra en annen side bidra til å identifisere og sette ord på forskjellige måter barna kan oppleve læring ved å være med på gudstjenestene for store og små.

### **3.3 Oppsummering**

I dette kapittelet har jeg presentert forståelse av sosiokulturelt perspektiv og noen teoretiske analyseredskaper som jeg vil anvende i fortolkning av empirien i drøftingsdelen. Jeg vil anvende teorien om artefakter og mediering for å få innsyn i hvordan barns bønn kommer til uttrykk gjennom bruk av bønnesymbolene som tas i bruk i forbønnsdelen i gudstjenestene for store og små. Videre vil jeg bruke teori om praksisfelleskap og læringsbaner for å drøfte hvordan man kan legge bedre til rette for at barn kan delta mer aktivt i gudstjenestens forbønn. Til slutt vil jeg bruke teori om grenseobjekter og forhandlere og kunnskaping til refleksjon over hvordan den lokalt

utformete forbønnen kan hjelpe barn til å lære om forbønn og utvikle et selvstendig bønnespråk.

I metodekapittelet vil presentere og begrunne fremgangsmåten i innsamling og analyse av det empirisk materialet for avhandlingen.

## 4.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere og begrunne de metodiske forutsetninger som inngår i avhandlingen. Avhandlingens overordnede metodiske grep, en kvalitativ case-studie er berørt tidligere. Her vil jeg fokusere på de ulike metodiske aspekter ved innsamling av data og analysen av dem. I tillegg vil jeg reflektere rundt fordeler og utfordringer knyttet til den valgte metoden.

I motsetningen kvantitativ forskning, hvor begrepene *validitet* og *reabilitet* brukes gjennomgående for å definere forskningens kvalitet, hersker det forskjellige meninger om hvilke begreper på forskningens kvalitet er mest hensiktsmessig å bruke i kvalitativ forskningssammenheng (Bryman, 2012, s. 389-391). Postholms (2012) bruker tre kriterier: *forståelse*, *pålitelighet (dependability)* og *naturalistisk generalisering*.

Forståelse som kriterium på forskningens kvalitet setter fokus på forskeren som forskningsredskap og krever refleksjon rundt måten forskeren møter forskningsfeltet på. Jeg har forsøkt å ivareta dette kriteriet underveis ved å reflektere over min rolle som forsker på egen kultur, samt gjennom redegjørelser for min bakgrunn og forståelseshorisont. Påliteligheten ivaretas gjennom metodetriangulering og grundige beskrivelser av forskningsprosessen. Metodetrianguleringer kommer til uttrykk gjennom at jeg i tillegg til bønnesymbolene har valgt observasjoner og semistrukturerte intervjuer.

I kvalitative studier kan man ikke foreta generalisering i vanlig forstand (Bryman, 2012). Det er derfor desto viktigere å gi leseren en selvstendig mulighet til å dra nytte av det presenterte forskningsbidraget. omtaler dette som naturalistisk generalisering (Geertz (1973) i Stake, 1995, s. 85-88, Postholm, 2012, s. 131). Naturalistisk generalisering oppnås gjennom at leseren kan kjenne igjen situasjonsbeskrivelser eller dilemmaer og kan bruke det til refleksjon over egen situasjon. Derfor vil jeg i metodekapittelet forsøke å gi gode beskrivelser av fremgangsmåten, forskningens kontekst, min egen forståelseshorisont og det empiriske materialet.

### 4.1 Fordeler og utfordringer knyttet til forskning på egen kultur

Den viktigste utfordringen i arbeidet med avhandlingen, slik jeg så det, var å holde den profesjonelle distansen til materialet og kunne klare å stille kritiske og åpne spørsmål (Repstad 2007, s. 39; Wadel, 2014, s. 27). Man kan for eksempel spørre om eierskap til



bønnetreet ikke vil påvirke meg som forsker slik at jeg vil søke bekreftelse på enkelte ting og overse andre. Repstad peker samtidig på at god innsidekunnskap både kan hjelpe til å forstå den kulturen man forsker på og har potensiale til å redusere forskningseffekten (Repstad, 2007, s.39, s.93). Wadel viser til Giddens (1976) begrep *gjensidig felleskunnskap*. En slik kunnskap kan være et godt redskap i både innsamling og fortolkning av datamaterialet (Wadel 2014, s.27). Blant annet brukte jeg kort tid på å skaffe informanter og bakgrunnsdokumenter for gudstjenestearbeidet i menigheten. Selv om jeg har vært en del av arbeidsgruppen som har utformet forbønnsliturgien i gudstjenestene for store og små, har jeg de siste par årene vært kun marginalt involvert som liturg, men heller hatt en deltagerrolle på lik linje med resten av menigheten. Den observatørlignende rollen skaper derfor den nødvendige distansen til gudstjenestens og forbønnens forløp. I tillegg er innholdet i bønnesymbolene et selvstendig materiale som jeg i svært liten grad har direkte påvirkning på.

#### **4.2 Innsamling av det empiriske materialet**

Innsamling av det empiriske materialet foregikk i flere trinn. Jeg begynte med det allerede eksisterende materialet – bønnesymbolene, men valgte etter vært å triangulere det med både observasjoner og intervjuer.

I tillegg gikk jeg gjennom alle dokumenter (møtereferater, evalueringer og arbeidsdokumenter) i menighetens arkiver som på en eller annen måte var relevante for bakgrunnsforståelsen av arbeidet med gudstjenestene for store og små i Solvangkirken. Disse dokumentene ga verdifull informasjon til beskrivelse av konteksten, men kunne ikke brukes som fullverdig empirisk materiale på grunn av sin fragmenterte karakter. Her bidro min lokalkjennskap i stor grad til å raskt kunne trekke ut mening av de skrevne notatene, uten å hente inn tilleggsinformasjon. Bakgrunnsdokumentene har bidratt til en fyldigere og mer presis beskrivelse av arbeidet med gudstjenestene for store og små.

#### **4.3 Arbeidet med registreringen av bønnesymbolene**

Bønnesymbolene (hjerter, stjerner og dråper), ble samlet inn fra den første gudstjenesten for store og små i 2010 og ut 2016<sup>8</sup>. Sybollappene blir hengt opp på hver gudstjeneste og fjernes fra treet en gang i halvåret. Det første året ble noen av de tomme

---

<sup>8</sup> 19. september 2010 til 27. november 2016.

sybollappene gjenbrukt, men det utgjorde kun en liten del av totalantallet.

Ved utgangen av 2016 var jeg i besittelse av 1382 bønnesymboler fra til sammen 38 gudstjenester: 570 hjerter, 483 stjerner og 329 dråper.

Jeg valgte å bearbeide materialet på tre forskjellige måter: 1. Registrere innholdet i bønnesymbolene med utgangspunkt i symbolenes forhåndsdefinerte betydning. 2. Identifisere bønner, skrevet og/eller tegnet av barn. 3. Identifisere temaene i tekstene. Dataene ble anonymisert underveis.

#### **4.3.1 Registrering av innholdet i bønnesymbolene med utgangspunkt i deres forhåndsdefinerte betydning**

For å kunne systematisere datamaterialet fra bønnesymbolene, hadde jeg behov for et godt og oversiktlig verktøy. Hos Repstad (2007) fant jeg inspirasjon til følgende matrise som jeg la inn i Excel:

	Hjerter			Stjerner			Dråper		
År	Tekst	Tegning	Blankt	Tekst	Tegning	Blankt	Tekst	Tegning	Blankt
2010									
2011									

Bruk av Excel har gjort både registreringen av data og videre arbeid med systematisering, oppsummering og søk enkel.

#### **4.3.2 Identifisering av bønner, skrevet eller tegnet av barn**

Alle bønnesymbolene som ut fra tegningens eller skriftens art bar sterk indikasjon om at de var produsert av barn i førskole og småskolealder, ble merket i Excel-arket med en egen fargekode. Dette skapte en rask oversikt over mengden bønnesymboler brukt av mindre barn, kontra de som er brukt av eldre barn, ungdommer og voksne.

Arbeidet med fargekodingen kan ikke ansees som noe eksakt vitenskap, da det ofte er vanskelig ut fra skriften eller formuleringene å være sikker på om teksten er utformet av et barn, en voksen eller en voksen som skriver for et barn. Mange av tekstene er for eksempel svært korte, uansett om de er utformet av barn, ungdom eller voksen. Det er allikevel enkelte ting som kan indikere barnets alder. Det ene er forenklete, alderstypiske

tegninger istedenfor skrevet tekst. De minste barnas tegneferdigheter begrenses gjerne til rablinger, hodefotinger og strekmenn (Evenshaug & Hallen, 2000). Streker, bokstavimitasjoner, bruk av store og små bokstaver om hverandre, gjerne kombinert med feilstaving er også nokså klare indikasjoner på at forfatteren er nokså ung. Det er ofte lettere ut fra skrifttype, tekstens kompleksitet og innhold å identifisere med sikkerhet bøttesymbolene som er produsert av ungdom eller voksne. Disse har jeg latt å forbli umerket.

### **4.3.3 Tematisk koding av innholdet i bøttesymbolene**

Etter at jeg var ferdig med arbeidet med identifisering av temaene på symbolappene, satt jeg igjen med 21 temaer. Disse temaene samlet jeg i ni kategorier.

Underveis fargekodet jeg alle temaer med samme farge som symbolappene: rødt for hjerter, gult for stjerner og blått for dråper. Etter å ha foretatt en tematisk koding av alle tekstene, sorterte jeg temaene alfabetisk for å få oversikt over hvor ofte det enkelte tema gjentok seg og på hvilke bøttesymboler.

### **4.4 Deltagende observasjoner**

Videre ønsket jeg å beskrive hvordan barna og voksne tok i bruk bøttetreet i bøtnevandring i gudstjenestene for store og små.

En mulighet var å foreta videografi. Fordelen med dette hadde vært at jeg kunne registrert bevegelse i kirkerommet i forbindelsen med bøtnevandringen svært nøyaktig. Jeg anså imidlertid en slik fremgangsmåte som for tidskrevende og lite hensiktsmessig da den enkelte deltagerens bevegelse i kirkerommet ikke var en del av avhandlingens fokusområde. Jeg ønsket ikke å få frem det spesielle ved den enkelte gudstjenesten, men heller mønstre. Derfor valgte jeg å foreta to observasjoner av forbønnsdelen. I kombinasjon med egne erfaringer fra tidligere og gudstjenesteagendaer fra alle de 38 gjennomførte gudstjenestene, dannet det grunnlag for en beskrivelse av bøtnevandringens forløp. Siden jeg kjenner konteksten svært godt, kunne jeg raskt gjenkjenne situasjoner, skaffe oversikt over helheten og notere det som er vanlig og det som var noe avvikende ved den aktuelle gudstjenesten jeg observerte. Min rolle i observasjonene kan betegnes som fullstendig deltager (Tjora, 2012, s. 53). Jeg gjorde ingen notater underveis, men memorerte hendelsene og skrev dem ned rett etterpå. Jeg

valgte en slik fremgangsmåte for å redusere forskningseffekten (Postholm, 2010, s. 66). Mitt håp var at ved å redusere forskningseffekten kompenserte jeg noe for utfordringene knyttet til en ”innfødt”- perspektiv som er vanskelig å unngå helt ved forskning på egen kultur.

#### **4.5 Semistrukturerte intervjuer med barn**

Repstad (2007) hevder at noen ganger er det helt nødvendig med intervjuer for å få klarhet i empirien, siden det er kun aktørene selv som sitter med kunnskap om sine egne erfaringer og opplevelser (Repstad, 2007, s. 76-77). Dette ble også min konklusjon - bønnesymbolene og observasjonene alene ga meg ikke tilgang til å forstå materialet med aktørenes øyne. Jeg kunne bare anta hva de visste, tenkte eller ønsket å uttrykke. Derfor ble intervjuene en nødvendighet for å kunne tolke både bønnesymbolene og observasjonene bedre.

Jeg hadde minst tre muligheter for valg av intervjugruppe – ansatte, foresatte eller barn. Jeg fant det ikke relevant å intervju ansatte, da det ville gi meg et observatørperspektiv i forhold til barnas deltagelse. I tillegg hadde de ansatte hatt på seg profesjonelle briller, noe som jeg anså som et hinder for å kunne forstå hvordan målgruppen selv opplever bønnetreet. Neste tanke var å intervju foresatte til barna som deltok. Jeg foretok derfor et prøveintervju med en av foreldre. Etter transkripsjon og en førstegangs analyse av teksten konkluderte jeg med at også disse intervjuene gir meg mest observatørperspektiv, mulig preget av at den voksne opplever det som positivt at de ansatte legger til rette for barnas deltagelse. Dette kan bidra til at de voksne idealisere forholdene eller ”nussiffiserer” barna (Holien, 2010b, s. 161). I tillegg kunne det hende at de foresatte ikke klarte å ha tilstrekkelig avstand til meg som ansatt og raskt kunne komme i fare for å gi meg de svarene jeg ville høre.

Siden de fleste bønnesymbolene ser ut til å ha blitt brukt av barn<sup>9</sup>, er det barnas supplerende perspektiv på deltagelsen i forbønnen og bruken av bønnetreet som er interessant med tanke på metodetrianguleringen. Jeg antok også at i motsetning til eventuelle intervjuer av voksne vil det at jeg kjenner barna fra før av heller være en fordel, da barna vil være mer trygge på meg som voksenperson. Jeg antok også at siden

---

<sup>9</sup> Dette fremkommer både av håndskriften, måten ting er tegnet på og bekreftes av egne observasjoner

barna har ingen forhold til prosessene rundt utformingen av bønnetreet, vil de heller ikke føle lojalitetskonflikt i forhold til meg som ”skaper” av konseptet på samme måten som noen av de voksne kanskje kunne ha gjort.

I forarbeidet brukte jeg også noe tid til å reflektere over om jeg skulle velge fokusgrupper, gruppeintervjuer eller individuelle intervjuer. Fokusgruppe men også gruppeintervju kan i noen tilfeller være til hjelp for å få konstruere et mer fullstendig bilde av virkeligheten. Samtidig er faren til stede at noens meninger vil ikke bli hørt, at informantene påvirker hverandre eller at samtalen kan miste fokus (Tjora, 2012). Når målet med intervjuene var å få frem enkeltbarns egne opplevelse av forbønnsdelen på gudstjenestene for store og små, var semistrukturerte intervjuer<sup>10</sup> etter min mening best egnet til dette formålet.

Videre måtte jeg gjøre et valg i forhold til hvilke potensielle informanter jeg skulle ta kontakt med. Stake (1995) peker på, at forskeren ikke bør velge informanter etter ”best tilgjengelig-metoden”, men ha en tanke bak valget. Målet med utvalget må være at informantene hjelper å belyse casen på best mulig måte. Dette kravet var vanskelig å imøtekomme når grunnlaget for rekruttering av informantene var så lite. Jeg lot meg allikevel inspirere av dette kriteriet. Det hjalp meg å skjerpe bevisstheten rundt valg av informantene. Samtlige familier jeg kontaktet takket ja til å bidra og det endelige utvalget bestod dermed av både gutter og jenter, både førskolebarn og skolebarn (5 – 10 år). I tillegg hadde noen av informantene vært mye på gudstjenestene for store og små, mens andre hadde hatt et lite opphold det siste året. Alle hadde allikevel vært på minst seks gudstjenester for store og små i Solvangkirken.

Intervjuene ble gjennomført enten hjemme hos informantene eller i kirkerommet i Solvangkirken. Valg av intervjustedet ble av praktiske hensyn bestemt ut frat barnets og familiens ønsker. En av de foresatte var tilstede sammen med eller i nærheten av informantene under alle intervjuene. I intervjuene med de største barna deltok de foresatte ikke i samtalen, men ett av de minste barna fikk hjelp en gang underveis av sin foresatte for å formulere setningen. Intervjuene (uten innlednings- og avslutningsfasen) tok mellom 7 og 20 minutter. Intervjuene ble tatt opp på mobiltelefonens lydopptaker.

---

<sup>10</sup> Se vedlagt intervjuguide

Lyden var klar og enheten lett å håndtere, slik at den ikke virket distraherende på intervjusituasjonen og det meste av opptaket var forståelig og enkelt å transkribere.

Både Repstad (2007, s. 79) og Bryman (2013) referer til Kvale (1996) og poengterer at en kvalitativ intervjuguide bør ha en struktur, men også være fleksibel og åpen. Jeg brukte intervjuguiden som mal for samtale, men lot samtalen flyte fritt, fulgte opp tanketråden hos informantene og justerte språket i samtalen etter den enkelte informants aldersmessige forutsetninger. Noen ganger opplevde jeg at jeg hadde stilt spørsmål på en upresis måte og måtte korrigere meg selv. Barna ble også invitert til å spørre underveis hvis de ikke forstod hva jeg mente eller hva jeg ønsket å få vite, noe et par av informantene også gjorde. En utfordring med noen av barna var at de formulerte seg svært kort. I noen tilfeller kunne det derfor være en viss fare for at jeg la svarene i munnen på barna. For å imøtekomme denne utfordringen stilte jeg oppfølgingsspørsmål for å se om svarene samstemte innholdsmessig med barnets tidligere utsagn. I tillegg gjentok jeg i noen tilfeller det barnet hadde sagt for å høre om han/ hun samtykket i utsagnet. En viktig indikasjon på at barna fulgte med i samtalen og uttrykte det de selv mente, var at noen av informantene stoppet meg for å spørre hva jeg mente og at de i noen tilfeller korrigerer meg. På slutten av intervjuet spurte jeg også om de syntes at spørsmålene var greie å forstå og om de hadde noe å mer de ville fortelle om bønnetreet eller gudstjenesten. Gjennom det fikk barna en ytterligere mulighet til å korrigere meg eller tilføye nye momenter til samtalen.

Jeg antok før intervjuene at det ville by på problemer for de minste barna, samt de av barna som ikke hadde vært i Solvangkirken på en stund, å huske forløpet i gudstjenestene eller snakke om artefakter de ikke så der og da. Jeg hadde derfor med meg to bilder fra noen gudstjenester for store og små, bilder fra aktiviteten rundt bønnetreet og bilder av de tre bønnesymbolene. Disse bildene ble brukt som stimulusmateriale under fem av seks intervjuer<sup>11</sup>. De kom særlig godt til nytte i samtaler med de barna som ble intervjuet hjemme hos seg selv. Utfordringen med stimulusmaterialet kan være at de gir ”tips” om hva barna skal svare. Selv om bildene kunne gi tips om hva som ble gjort og eventuelt hvordan, ga de små eller ingen indikasjon om meningen med aktivitetene – dette måtte barna tilføye selv.

---

<sup>11</sup> Det siste intervjuet foregikk i kirkerommet nært bønnetreet.

Etter å ha transkribert intervjuene og gått gjennom alle svarene, identifiserte jeg ni undertemaer som ble til tre temaområder eller kategorier: *Rammene for bruk av bønnetreet i gudstjenesten; Bruk av bønnetreet og Mulighetsrommet for nytenkning rundt bruk av bønnetreet*<sup>12</sup>.

#### 4.6 Fortolkning av materialet

Et kvalitativt casestudie kan ikke bidra med funn som kan generaliseres, men forskerens oppgave er å finne det Stake (1995) kaller mønstre. Disse mønstrene kan danne grunnlag for videre refleksjoner både om det aktuelle fenomenet man forsker på og i møte med andre – lignende eller avvikende caser. Stake (1995) peker på interpretasjon som selve kjernen i kvalitative case-studier. Forskeren i et kvalitativt studie kan derfor i følge Postholm (2010) anses som det viktigste forskningsredskapet. Det innebærer at min forforståelse som forsker vil påvirke både analyse og tolkning av det empiriske materialet. En slik forskersubjektiv tilnærming krever en bevissthet over sin rolle og ansvar som forsker.

På tross av den forskersubjektive tilnærmingen, tilstreber kvalitative studier til å fremstille fenomenet gjennom deltageres øyne (Bryman, 2012, s. 399). Hovdenak (2006) poengterer viktigheten av en god hermeneutiske tilnærming til datamaterialet. Kvaliteten på fortolkningen vil være avhengig av hvor vidt jeg som forsker har forutsetninger for å sette deler av forskningsmaterialet inn i en større helhet (det holistiske kriteriet) men også evner til å se sammenheng mellom aktør og handling (aktørkriteriet). Å forstå at innholdet i det som blir skrevet eller tegnet henger sammen med intensjonen for hvorfor teksten og tegningen er blitt til, er spesielt viktig i pedagogisk forskning med barn som aktører (Hovdenak, 2006, s. 82-83).

Siden min forforståelse som forsker påvirker både valg av innsamlingsmetoden og analysen av det empiriske materialet, er min presentasjon av empirien kun en mulig måte å se og ordne materialet på. Thomassen (2006, s. 87) viser til Gadammers begrep *forståelseshorisont* som er viktig i forbindelse med forskningsprosessen. Ingen tekst eksisterer i et meningsvakuum, men er alltid en del av en forståelseshorisont som skapes

---

<sup>12</sup> Se Vedlegg 4

både av forskerens individuelle forforståelse og kollektive oppfatninger innad i kulturen. For meg, som selv er en del av kulturen jeg forsker på, er det ekstra viktig å kunne identifisere forskjell mellom disse to. De kollektive oppfatningene eller diskursene kan avdekkes blant annet gjennom dokumenter som ble produsert som en del av arbeidsprosessen med gudstjenestene for store og små. Ved å ta med disse dokumentene som bakgrunnsstoff i avhandlingen, vil forhåpentligvis også den kollektive diskursen i menigheten komme tydeligere frem.

#### **4.7 Forskningsetisk refleksjon**

Min forskningsetiske refleksjon knyttes til tre områder – bønnesymbolenes innhold, observasjoner og intervjuer.

Felles *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora* (2016) kan sammenfattes i tre hovedprinsipper: Informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå at informanten blir skadet

Bønnesymbolene henger i kirkerommet tre til fire måneder om gangen og deres innhold er dermed tilgjengelig for alle som kommer til kirken og materialet kan anses som offentlig<sup>13</sup>. Ved å ikke gjengi de virkelige navnene når jeg siterer tekstene fra bønnesymbolene, skjuler jeg deltageres identitet og dermed ivaretar personvern.

Ifølge Repstad (2007, s. 41) krever ikke skjult observasjon av grupper i offentlig sammenheng samtykke. Siden en gudstjeneste er en offentlig hendelse og fokus i observasjonen ikke er på enkeltmennesker, men på gudstjenestedeltagerne som en gruppe, anser jeg observasjonene jeg foretok som etisk forsvarlige.

Siden barn anses som en gruppe med særlig krav på beskyttelse og de planlagte intervjuenes innhold skulle berøre tro som ansees som et sensitivt og privat tema<sup>14</sup>, søkte jeg NSD om tillatelse til å gjennomføre intervjuene og fikk positivt svar fra

---

<sup>13</sup> Anvendelse av bønnesymbolene fra bønnetreet i avhandlingen min har metodiske likheter med Lied og Bakkes (2013) analyse av materialet fra Domkirkeplassen etter 22.07.2011

<sup>14</sup> NESH, 2016:14



personvernombudet 29.03.2017<sup>15</sup>. Intervjuene ble gjennomført i april og mai og dataene ble ferdig anonymisert i slutten av juni.

Barnas særskilte behov for beskyttelse stiller også krav til intervjuprosessen, hvor det må legges vekt på gode rammer for intervjuene, god, alderstilpasset informasjon og informert samtykke fra foresatte. I forbindelse med henvendelsen til de potensielle informantenes foresatte, ble det gitt informasjon først muntlig, så skriftlig om prosjektet og hva som forventes av informantene, hvordan taushetsplikten og personvernet ivaretas og at informantene kunne trekke seg fra forskningsprosjektet når som helst i prosessen. Også barna ble gitt tilsvarende muntlig informasjon før intervjuene.

Det er viktig å ivareta barnas anonymitet. Miljøet for gudstjenestene for store og små er forholdsvis lite, og derfor kan det være fare for at enkeltutsagn kan spores tilbake til den enkelte informanten. Dette stiller krav både til hvordan intervjuguiden utformes og hvordan dataene behandles i etterkant. Spørsmålene i intervjuguiden er derfor forsøkt utformet slik at de ikke ber barna dele personlig og gjenkjennbar informasjon, men kretser mest rundt det barn opplever de har sett, erfart, observert og lært. Navnene fra bønnesymbolene eller navnene til intervjuobjektene forekommer aldri i skriftlig form i noen av dokumentene. Under intervjuene brukte jeg lydopptakeren fra en passordbeskyttet mobiltelefon. Intervjuene ble transkribert umiddelbart etter at de ble gjennomført. Lydfilene ble deretter slettet. I tillegg vil jeg i presentasjonen så langt det er mulig tilstrebe at barnas utsagn ikke brukes slik at det er mulig å identifisere opphavet. En dataanalyse som knytter seg til temaer, ikke personer, anså jeg derfor som den beste måten å ivareta anonymitet på. Det er kun når det vil være av betydning for fortolkningen av materialet at jeg bruker distinksjonene *har vært mye/ lite på gudstjenestene og førskole-/ skolebarn* i oppgaveteksten. Jeg har valgt å ikke bruke kjønn som identifikasjonsfaktor i datafremstillingen og barna blir derfor omtalt med samlebegrepet *barn*.

#### **4.8 Oppsummering**

I kapittel 4 har jeg presentert metode for innsamling og analyse av data og vist hvordan jeg gjennom metodetrianguleringen, presentasjon av empirien og forskningsetisk

---

<sup>15</sup> Se Vedlegg 1

refleksjon vil ivareta de tre kvalitetskravene i kvalitativ forskning – forståelse, pålitelighet og naturalistisk generalisering.

## 5.0 Presentasjon av gudstjenestene for store og små

I dette kapittelet vil jeg gi en presentasjon av konteksten, forarbeidet med og innholdet i gudstjenestene for store og små i Solvangkirken. Som bakgrunnsmateriale vil jeg anvende gudstjenesteagendaer fra gudstjenestene for store og små, samt referater og tilhørende notater fra Tønsberg menighets fagråd for gudstjenesteliv, Fagråd for trosopplæring og undervisning og arbeidsgruppa for ny liturgi i Solvangkirken.

## 5.1 Konteksten for gudstjenestene for store og små i Solvangkirken

Gudstjenestene for store og små i Tønsberg domkirkes menighet holdes i Solvangkirken, som er menighetens arbeidskirke. Menighetens hovedkirke er Tønsberg domkirke, som ligger i umiddelbar nærhet av bysentrum, mens Solvangkirken ligger i tilknytning til boligfeltet Solvang, med 15 minutters gangavstand fra Domkirken. Innbyggertallet i området til



Tønsberg domkirkes menighet ligger på ca 9000<sup>16</sup>. Av disse er 6792<sup>17</sup> medlemmer av Tønsberg domkirkes menighet, 685 av medlemmene er mellom 0 – 18 år. Dåpstall ligger på ca 50 barn i året.



Solvangkirken (bilde) ble bygd på dugnad og stod ferdig i 1969. Bygget ble utvidet i 1988, og fikk da blant annet flere bruksrom i kjelleren. I 2004 gjennomgikk kirken en innvendig fornyelse og fikk nye interiørelementer - døpefonten, alteret og altervarden (forhøyningen i gulvet ved alterpartiet), lysbåten og avlastningsbordene, samt et hjerte

<sup>16</sup> Eksakt tall er vanskelig å finne fordi sognegrenser er en inndeling kun kirken opererer med.

<sup>17</sup> Hentet fra medlemsregisteret 15.03.2017

utført i tre som henger fra taket midt i kirkerommet. Rommet fikk også en annen, mer åpen stolplassering (med sitteplass til 110 deltagere) og det ble lagd en ”åre” av innfelte skiferstein i gulvet som fører fra døpefonten bakerst i kirkerommet og til altervarden med det fargerike korsformede glassmosaikkvinduet som vender mot øst.

Kirken brukes mye som hverdagskirke - til trosopplæringstiltak, korarbeidet, voksensamlinger, hverdagsmesser og også til utleie. I tillegg holdes det gudstjenester for store og små søndag ettermiddag seks til syv ganger i året.

## **5.2 Forarbeidet til ny liturgi for søndagsgudstjenester i Solvangkirken**

I forbindelsen med bispevisitasen i 2009 ble menigheten utfordret til å tenke annerledes om bruk av Solvangkirken som gudstjenestested.<sup>18</sup> Impulser og inspirasjon til dette arbeidet ble hentet i gudstjenestereformen og trosopplæringsreformen.

Fagrådet for trosopplæring og undervisning i Tønsberg domkirkes menighet behandlet saken om ny liturgi for barne- og familiegudstjenester på møter i februar og mars 2010. Fagrådet poengterte at man må ta konsekvenser av å ha barn med i gudstjenesten og at målsetningen må være en reell deltagelse og synlighet med god takhøyde for barnas valg og erfaringer.<sup>19</sup> I 2010 ble det etablert en *ad hoc* gruppe, bestående av to medlemmer fra Fagrådet for gudstjenesteliv (en prest og en frivillig medarbeider), to medlemmer fra Fagrådet for trosopplæring og undervisning (kateket og trosopplærer), sogneprest og domkantor. Det ble utarbeidet et notat<sup>20</sup> som på en utfyllende måte beskrev behovet, bakgrunnen og intensjonen med en fornyet gudstjeneste, samt skisserte veien for videre arbeid med liturgi og rammer for gudstjenestene i Solvangkirken. Notatet poengterte at gudstjenestene skal være barnevennlige med større frihet for kreativitet, men ha fast gjenkjennelig struktur. Blant annet ble bønnetreet nevnt som et mulig alternativ i utformingen av bønnevandringen<sup>21</sup>.

---

<sup>18</sup> Visitasforedrag av biskop Laila Riksaasen Dahl, Tønsberg domkirke 18. oktober 2009

<sup>19</sup> Referat fra fagråd for undervisning og trosopplæring, 16.03.2010: Sak 4/10

<sup>20</sup> Dokumentet med tittel *:geto*, ikke datert. Dokumentets form og innhold indikerer at den stammer fra tiden for arbeidet med ny gudstjenesteordning i Solvangkirken, det vil si våren 2010.

<sup>21</sup> Fra dokumentet med tittelen *:geto*: ”Forbønnen er å betrakte som en felles handling for hele menigheten. Ord, liturgisk handling og menighetssvar, skal samlet uttrykke at hele menigheten ber. Bønnen kan godt ha en fast struktur med gjenkjennbare menighetssvar. Likevel vil det her, kanskje mer enn noe annet sted i gudstjenesten, være anledning til å være skapende i valg av tema, formuleringer og ledsagende handlinger. Lystening, stillhet, bevegelse, vandringer og bønnetre er nevnt som eksempler som måter bønnen kommer til uttrykk på.”

I videre referater og notater fra møter understrekes det at handlingsaspektet i gudstjenesten er viktig<sup>22</sup>, samt at gudstjenestens subjekt er ”*menighetens store VI*”<sup>23</sup> og at det må jobbes særskilt med samlingsdelen og forbønnsdelen. Med bakgrunn i dette ble det utarbeidet en forsøksliturgi.

### **5.3 Valg av bønnevandring med bønnetreet og bønnesymbolene som forbønnsform**

Bønnetreet og bønnesymbolene ble utformet til den første gudstjenesten for store og små 19. september 2010<sup>24</sup>. De forhåndsdefinerte bønnesymbolene skulle utformes slik at mennesker i alle aldre kunne klare å ta de i bruk. I tillegg til røtter i kristen tradisjon skulle bønnesymbolene ha allmenn appell og være lett forståelige for barna. Det resulterte i utforming av tre enkle bønnesymboler, klippet ut i farget papir, som kunne henges i et bønnetre ved bruk av ståltråd/stålkroker. Disse symbolene ble utformet som hjerte, stjerne og dråpe i hver sin farge: hjertene skulle være rød/rosa, stjernene - gule og dråpene – blå. Størrelsen skulle ikke være større enn en håndflate – stort nok til å skrive korte bønner eller tegne enkle tegninger på. Språket i presentasjonen av forbønnen skulle utformes slik at også de minste deltagere klarte raskt å forstå meningen med bønnetreet og anvendelse av den enkelte bønnesymbolet.<sup>25</sup>

### **5.4 Fra utprøvningsfasen og evalueringen**

I evalueringen av utprøvningsfasen høsten 2010<sup>26</sup> leser vi at liturgien ”*har fått en tjenlig liturgisk ordning med balanse mellom fasthet og fleksibilitet*”, men det påpekes at den kan trenge noen små justeringer. Samlet sett viser evalueringene stor grad av tilfredshet med hvordan liturgien fungerer og hvordan den kommuniserer med gudstjenestedeltagere. Det understrekes at opplegget tillater fleksibilitet, er inkluderende (tilpasset) og involverende. Videre sies det at gudstjenesten også skaper en god bevegelse

---

<sup>22</sup> Referatet fra arbeidsgruppe for ny liturgi 24.06.2010

<sup>23</sup> Notat i forbindelse med møtet i Fagråd for gudstjenesteliv 4.02.2010. Udatert notat (:geto) fra våren 2010.

<sup>24</sup> Prøveordningen ble vedtatt i Tønsberg domkirkes menighetsråd 27.05.2010, Sak 17/10. Det foreligger ingen skriftlige notater fra planleggingsmøtene i forkant av den første gudstjenesten for store og små, men beskrivelse av symbolbetydningene i gudstjenesteagenden kan ansees som resultat av planleggingsprosessene og gjenspeiler tenkningen bak bønnesymbolene

<sup>25</sup> Det finnes ingen utfyllende skriftlige kilder på dette, kun en håndskrevet notat om at undervisningsansatte i menigheten (kateket og trosopplærer) skulle komme med et forslag som skulle behandles fagrådene, arbeidsgruppen for ny gudstjenesteliturgi i Solvangkirken og til slutt – vedtas i menighetsrådet. Beskrivelse av intensjonene bak utformingen er derfor slik jeg husker det.

<sup>26</sup> Evaluering av den første gjennomførte gudstjenesten med ny liturgi september 2010, samt referat fra fagråd for gudstjenesteliv 22.11.2010

i liturgien både gjennom bevegelsessangene og bønnevandringen med bønnetreet. I tillegg nevnes det at det ”*skapes rom for å bygge kristen identitet på barnas premisser*” og at barna har stort sett hold fokus på det som skjer i gudstjenesten. Blant utfordringene nevnes at gudstjenestene er for lite seremonielle og at den liturgiske ledelsen er noe uklar. I tillegg konstateres det at det er mangel på involvering av gudstjenestedeltagere på forhånd på tross av gjentatte forsøk.

### **5.5 Beskrivelse av forløp for gudstjenestene for store og små i Solvangkirken**

En vanlig gudstjeneste for store og små i Solvangkirken er ofte knyttet til en aktivitet, for eksempel et verksted i forkant av gudstjenesten, en leir for barn eller en markering (eks. utdeling av 4-års boka). Barnekorene er ofte med.

Liturgien følger langt på vei ordning for forenklet gudstjeneste, basert på *Ordo* og deles i fire deler: 1. Samling, 2. Ordet, 3. Forbønn og 4. Sendelse<sup>27</sup> Det har aldri blitt feiret nattverd selv om det er åpenhet for det. Begrunnelsen for dette ligger i at det feires nesten alltid nattverd i domkirken på hovedgudstjenesten.<sup>28</sup> Det er åpning for dåp, men siden dette er en ettermiddagsgudstjeneste er det kun to ganger at noen har benyttet seg av dette tilbudet.

#### **5.5.1 Samling**

Gudstjenestene begynner med at det ringes i den lille kirkeklokken som er plassert ved inngangsdøren til kirkerommet. Barna hjelper ofte til. Etter klokkeringingen følger det informasjonen om dagens gudstjeneste. Liturgen inviterer så til å være stille for Gud med påfølgende tre klokkeslag. Hvis det er prosesjon, har deltagere stilt seg opp på utsiden av kirkerommet – i gangen – og går så inn mens det spilles preludium. Det synges en fast salme – ”*Klapp alle hender i glede*” -, mens menigheten står. Videre følger nådehilsen og samlingsbønn, som er utformet som veksellesing mellom liturgen, medliturgen (som kan være et barn) og menigheten. Refrenget fra ”*Måne og Sol*” brukes som menighetens tilsvar. Veksellesningen har en fast utforming og fokuserer på at enhver gudstjenestedeltager kan komme til Gud slik den er og legge sitt liv i Guds hender.

---

<sup>27</sup> Fra Strukturoversikt, Hovedgudstjenester i Tønsberg domkirkes menighet, utarbeidet i 2013.

<sup>28</sup> Fra dokumentet med tittel *:geto*, ikke datert. Dokumentets form og innhold indikerer at den stammer fra tiden for arbeidet med ny gudstjenesteordning i Solvangkirken, det vil si våren 2010.

Det neste gudstjenesteleddet omtales som *Sang til Guds ære*. Innholdet i sangene som synges varierer og tilpasses gudstjenestens karakter. Hvis det er et kor tilstede, kommer det et sanginnslag fra koret.

### **5.5.2 Ordet**

Orddelen er delt inn i fire elementer: *Fra Guds skattekiste* (bibellesing), *Sang/ salme* (enten felles, eller ledet av koret), *Trosbekjennelsen* (Fra 2012 blir trosbekjennelsen sunget) og *Fra vår skattekiste* (formidling). Barna og menigheten forøvrig blir ofte involvert i formidlingsdelen på ulike måter, for eksempel som medhjelpere i et dramastykke eller i en direkte dialog med formidleren. Har det vært leir eller et annet arrangement i kirken, har barna mulighet til å komme frem og vise sine bidrag. Hvis det er utdeling av dåpsmateriell til en bestemt aldersgruppe, finner det sted etter formidlingen.

### **5.5.3 Forbønn**

Etter formidlingsdelen og salmen som er relatert til søndagens budskap er det tid for bønnevandring. Bønnevandringen har alltid en fast form og introduksjon. Liturgen inviterer til deltagelse ved å forklare hvordan vandringen foregår og hva de enkelte symbolene betyr. Forklaringen står også i menighetens agenda. Etter bønnevandringen synges det "*Vær meg nær å Gud*" og forbønnen avsluttes med en kort bønn og *Fadervår*.

29

### **5.5.4 Slutning**

Slutningsdelen består av bevegelsesangen *Må Gud velsigne deg* som kan suppleres med at enten menigheten ber velsignelsen sammen eller at liturgen lyser velsignelsen. Velsignelsen følges av 3x3 klokkeslag på den lille klokken ved kirkeromsdøra. Dette kan etterfølges av flere korsanger eller instrumentalt postludium, før liturgen sier utsendelsesordene og gudstjenesten avsluttes.

## **5.6 Artefaktene som benyttes i bønnevandringen og deres symbolske betydning**

Videre vil jeg gi en kort presentasjon av den kristne symbolikken som kan knyttes til de fire artefaktene – treet, hjertet, stjernen og dråpen. Det finnes ingen skriftlig begrunnelse,

---

<sup>29</sup> Nærmere beskrivelse av forløpet til forbønnsdelen – se kapittel 6

basert på forståelsen av kristent symbolikk, for valg av de tre bønnesymbolene, men i sosiokulturell forståelse av kunnskap understrekes det at artefaktene som brukes får sitt meningsinnhold av den sosiale og historiske konteksten de brukes i (Afdal, 2013). Også tegn og symboler som eventuelt kan betegnes som grenseobjekter mellom flere sosiale praksiser, får sin mening av å opptre i en konkret sosial kontekst. Derfor kan symbolene hjerte, stjerne og dråpe, men også treet tolkes med utgangspunkt i et kristent forståelsesunivers og praksis.

### **5.6.1 Treet**

I gudstjenestene for store og små har ikke treet tilsynelatende fått noe eksplisitt symbolsk betydning og brukes mest som ”knagg” for bønnesymbolene, men det ligger mye rik symbolikk knyttet til treet i kristen tradisjon. Helt fra 1. Mosebok møter vi fortellingen om paradishagen, der Gud *”lot alle slags trær vokse opp av jorden, forlokkende å se på og gode å spise av, og midt i hagen livets tre og treet til kunnskap om godt og ondt.”* (1. Mos. 2, 9). Gud selv manifesterer seg i et brennende busk (2. Mos. 3,2). Jesus viser til seg selv som vintreet og hans etterfølgere som grenene (Joh. 15,5).

Bruk av et tre i bønnevandringen i Solvangkirken er heller ikke et unikt tiltak i kristen kontekst. Vi finner lignende praksis i andre kirker. Eksempelvis har kirken på Modum bad et håpstre og flere menigheter, blant annet Herøy Frikyrkje har brukt et tre som utgangspunkt for Kirkens Nødhjelps regnbuebønner i Fastetiden.

### **5.6.1 Dråpesymbolet**

I forbønnen symboliserer dråpene tårer. Tåren er et allment kjent symbol på sorg, smerte og savn. Den kristne billedkunsten fremstiller for eksempel en gråtende Maria foran korset.

Dråpen kan i tillegg tolkes visuelt som en vandråpe. Vann har en dualisme i seg. I kristen symbolikk forbindes vann vanligvis med liv og vekst, med dåpen, nyskapelse og frelse i tro. Gud er kilden det levende vannet strømmer ut fra. Men vannet kan også symbolisere kaos og trussel mot menneskelivet, særlig i betydningen havet (jf. 1 Mos 1; Sal 46,4 og Åp 21,1). Når menneskelivet oppleves som vanskelig, sammenlignes det noen ganger med /Livet blir for eksempel sammenlignet med /stormfulle farvann som mennesket må reddes og beskyttes fra (Skottene, 2002). I Solvangkirkens kirkerom er



døpefonten utformet som en kilde med rennende vann, selv om det ikke blir eksplisitt nevnt ved bønnevandringen.

### **5.6.3 Stjernesymbolet**

Stjernen i forbønnen forbindes med håpet generelt og mer spesielt – med fremtidshåp og ønsker. I den kristne tradisjonen forbindes stjernens symbolikk gjerne med lys, ofte med Jesus som verdens lys, men også med åndelig opplysning. I advents- og juletiden forbinder vi stjerner med en veiviser til krybben. Stjernen i juletiden er dermed et symbol på Guds ledelse og velvilje. Tre stjerner på himmelen kan symbolisere Treenigheten. Og fra gammelt av var fem-spisset stjerne forbundet med lysets Gud (Skottene, 2002). Stjernens symbolikk i Solvangkirken finner vi i den stjernelignende mosaikken i korset over alteret.

### **5.6.4 Hjertesymbolet**

Det røde hjertet brukes som symbol for kjærlighet. Også innenfor et kristent symbolspråk blir hjerte ofte brukt som symbol for Jesu kjærlighet til mennesker, men kan også symbolisere menneskers kjærlighet til Gud og kjærlighet/ barmhjertighet til en neste. Klasene på vintreet, som er symbol på Kristus, er gjerne hjerteformet som symbol på at Jesus elsket menneskene så høyt at han ofret sitt liv for dem. Når de tre teologiske dydene – tro, håp og kjærlighet – fremstilles, kommer de til uttrykk som kors, anker og hjerte. (Skottene, 2002). I tillegg brukes hjertet i Bibelen som et symbol på menneskets indre vesen og identitet.<sup>30</sup> Hjertet er derfor også ofte omtalt i kristne sammenhenger som et sted hvor man møter Gud. Solvangkirken som kirkerom rommer også et hjerte som henger midt i kirkerommet og symboliserer Guds hjerte.

## **5.7 Oppsummering**

I kapittel 5 har jeg gitt en beskrivelsen av konteksten for og forløpet til gudstjenestene for store små. Dette er gjort med et mål om å skape en god bakgrunnsforståelse før jeg går videre med presentasjon av empirien i kapittel 6 (observasjonene), 7 (bønnesymbolene) og 8 (intervjuene).

---

<sup>30</sup> Ordet ”hjerte” nevnes over 400 ganger i Bibelen (2011-utgaven).

## **6.0 Observasjonene**

I presentasjonen av observasjonene fra forbønnsdelen fra to gudstjenester for store og små velger jeg å bruke en narrativ form for å gi leseren mest mulig rom for å danne et eget bilde av hendelsene under forbønnen.

### **6.1 Presentasjon av bønnevandringen på gudstjenestene for store og små**

På begge gudstjenestene jeg observerte er det cirka 30 voksne og 20 barn i alderen 0 til omtrent 12 år. Alle som ønsker det, har fått utdelt gudstjenesteprogrammer. Menigheten har plassert seg på begge sider i kirkerommet. Pianoet er trukket frem midt på gulvet. Bønnetreet befinner seg i kirkens høyre fremre hjørne. Det henger bønnesymboler på treet – mest hjerter og stjerner, men også en del dråper. Treet utgjør en fargeklatt i kirkerommet og er godt synlig for deltagerne. Det store alterbordet er plassert ved østveggen helt forrest i kirken på alterets høyre side – mellom altervarden og bønnetreet. På den motsatte siden av altervarden befinner orgelet seg, men det brukes ikke i gudstjenestene for store og små. På alterbordet ser man tre vidjeskåler med bønnesymbolene – en skål for hvert symbol – og noen blyanter i en blyanholder. Gjennom symbolene som er klipt ut i papir er det tredd en ståltråd, slik at det er mulig å henge symbollappene på grenene i treet. Lesepulten med mikrofon er plassert midt på altervarden og brukes underveis i gudstjenesten ved behov.

Etter formidlingsdelen synges det en salme. Presten reiser seg og stiller seg midt på altervarden<sup>31</sup>. Forbønnsdelen blir innledet med en enkel form for syndsbejelse - en bønn om tilgivelse og fred. Presten inviterer så til bønnevandring og forklarer med enkle ord hva de tre symbolene betyr og hva deltagerne skal gjøre. Han inviterer også til å være stille under bønnevandringen. Informasjonen om bønnevandringen står også i menighetens agenda.

---

<sup>31</sup> Se kapittel 5.1

## BØNNEVANDRING

*Her er det anledning til å uttrykke sin bønn i en symbolhandling.*

*I tillegg til å tenne lys, får bønnen form gjennom følgende symboler:*

- *Dråpe - symboliserer menneskers tårer og bønn*
- *Stjerne - symboliserer håp og mulighet*
- *Hjerte - symboliserer kjærlighet og omsorg*

*De største kan skrive bønnen på symbolappene. De minste kan henge dem opp som de er.*

*Under vandringen kan det være solosang eller instrumental musikk.*

*Bønnevandringen avsluttes med at alle synger:*

*Vær meg nær, å Gud...*

*Utsnitt av gudstjenesteagendaen: bønnevandring i forbønnsdelen*

Med en gang presten er ferdig med å forklare, reiser noen av barna seg og beveger seg målrettet mot det store alterbordet. Det blir ganske fort mange barn ved bordet, så noen av barna henter et bønnesymbol og setter seg på eller ved altervarden for å skrive. Noen av de eldste barna hjelper de minste med å hente blyant og bønnesymboler. Et par av deltagerne tar med bønnesymbolene tilbake til foresatte som hjelper dem med å skrive/ tegne. Så går barna til bønnetreet og henger det opp. Også her er det noen som trenger litt hjelp og får det av en voksen eller et større barn. Det er litt fullt på treet (spesielt de nederste grenene) og noen av barna trenger hjelp av de voksne til å finne ledig plass øverst på grenene. Disse stiller seg på stolene for å nå opp. Det ser ellers ut til at de fleste klarer å få bønnevandringsaktiviteten til på egenhånd. Flere av deltagerne vender tilbake til det store alterbordet etter å ha hengt opp bønnesymbolene og henter flere symbolapper for å fortsette å skrive eller tegne. Noen beveger seg raskt flere ganger mellom bordet og treet, mens andre bruker lengre tid.

De fleste voksne blir sittende, men noen deltar også aktivt. Foresatte med små barn, helt ned til ett-års alderen, følger barna til treet og sammen henger de opp noen bønnesymboler. Noen av de voksne skriver på bønnesymbolene selv. På en av gudstjenestene er det kordeltagelse. De fleste av kordeltagere tar del i bønnevandringen, mens noen få, blant annet noen av de største barna, blir sittende. Det er få av gudstjenestedeltagere som snakker sammen under bønnevandringen, uavhengig av om de deltar aktivt i vandringen eller blir sittende.

De fleste barna, også de minste, befinner seg nært treet og benytter seg av bønnesymbolene så lenge bønnevandringen varer. Noen av de aller minste gudstjenestedeltageren tusler sammen med foresatte bort til lekekassa med klosser etter å ha vært ved bønnetreet. Det spilles pianomusikk under bønnevandringen. Et par av barna har allerede funnet sine plasser når pianisten begynner å spille "*Vær meg nær, å Gud*". Det virker som om de fleste barna oppfatter det som et signal om at bønnevandringen er ferdig. De beveger seg raskt til treet for å henge opp de siste bønnesymbolene for så å finne plassene sine. Noen få fortsetter, men de fleste blir helt ferdige og vender på egen hånd tilbake til sine plasser før sangen avsluttes. Presten venter til alle har satt seg før han inviterer alle til å be sammen. Etter at presten har bedt en kort oppsummerende bønn, inviteres alle med på å be *Fadervår*. De fleste tar del i det. Forbønnsdelen går så videre over i slutningsdelen med velsignelse.

## 6.2 Oppsummering

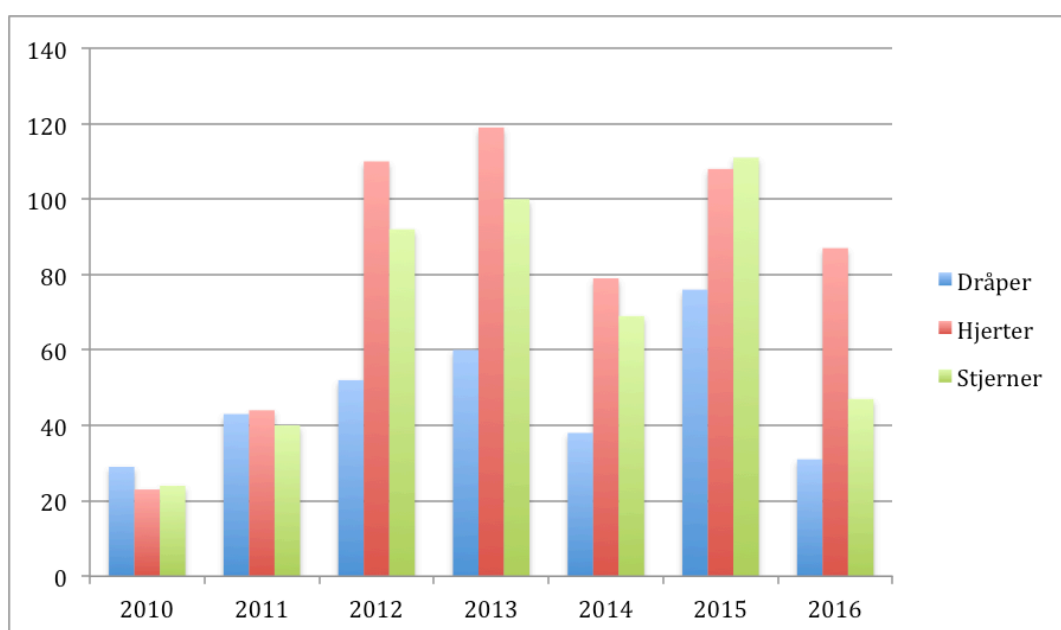
Oppsummerende kan man si at de minste barna og de største, voksne, liturgen og musikeren inntar litt forskjellige roller og har forskjellig grad av aktivitet i gudstjenestens forbønnsdel. Liturgen/ presten har en aktiv rolle i begynnelsen og på slutten av forbønnsdelen og bruker ord til å formidle både rammen og innholdet i forbønnen. Musikeren bidrar med å markere rammen for forbønnen og formidle en oppsummerende sangbønn. De minste barna er de som er mest fysisk aktive under bønnevandringen, mens de voksne og de største barna inntar en tilsynelatende mer passiv posisjon, med mindre de ikke hjelper de minste forbønnsdeltagerne. Observasjonene viser hvordan bønnetreet brukes, ikke minst med tanke på barnas selvstendige rolle i aktiviteten. Videre skal jeg presentere innholdet i bønnesymbolene som har blitt brukt under bønnevandringen.

## 7.0 Presentasjon og analyse av bønesymbolene dråpe, stjerne og hjerte

I dette kapittelet vil jeg presentere innholdet i bønesymbolene som har blitt brukt i forbindelsen med bønnevandringen. Jeg vil først gi en kort oversikt over hvordan bønesymbolene har blitt brukt, før jeg fortsetter med analyse av innholdet.

### 7.1 Bruk av bønesymbolappene

Gjennomsyn av de registrerte bønesymbolene viser at hjerter er det symbolet som brukes mest. Stjernene er brukt i noe mindre grad, mens dråpene er det symbolet som blir brukt minst samlet sett over tid. Symbolbruken har følgende fordeling:



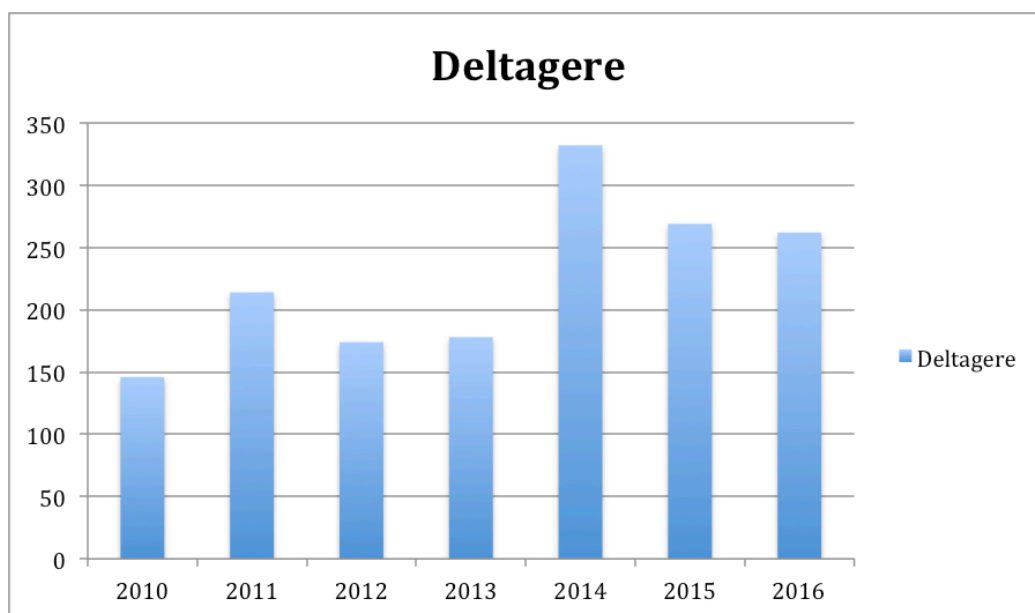
Figur 03: Antall brukte bønesymboler i perioden fra 2010 – 2016

Gjennomgang av innholdet i bønesymbolene indikerer at de fleste symbolene brukes av barn<sup>32</sup>, bortsett fra dråpene, hvor det er kun cirka halvparten som med sikkerhet kan ansees å være brukt av de minste gudstjenestedeltagerne.

Figur 03 må sees i sammenheng med figur 04 som viser omtrentlig antall deltagere fordelt på alle årene. Det første året (2010) var det tre gudstjenester for store og små - kun på høsten. I 2011 var det hele syv gudstjenester, mens ellers har det vært vanlig med seks gudstjenester - tre på høsten og tre på våren. Hovedvekt av barn som deltar på gudstjenestene for store og små er førskole- og småskolebarn (opp til 10 år). Ved noen få gudstjenester har større barn (LysVåken deltagere) og ungdommer (konfirmanter og unge

<sup>32</sup> Se avsnitt 4.3.2

ledere) medvirket og benyttet seg av bønnetreet. Barna utgjør ofte nesten halvparten av deltagerantallet.



Figur 04: Samlet antall deltagere på gudstjenestene for store og små 2010 – 2016

Søylediagrammene hjelper til å gjøre noen interessante observasjoner. For det første indikerer oversikten at på tross av nokså mange deltagere i de første to årene (tatt i betraktning at i 2010 var det gudstjenester kun på høsten), ble det brukt forholdsvis få bønnesymboler – kun 0,6 – 0,7 bønnesymboler per deltager<sup>33</sup>. I 2012 og 2013 var deltagerantallet stabilt, men noe lavere enn årene før, mens bruk av antall bønnesymboler hadde gått opp til 1,5 – 1,6 bønnesymboler per deltager. Oversikt viser en betydelig stigning i antall deltagere i 2014<sup>34</sup>. Det er vanskelig å fastslå med sikkerhet hva dette skyldes, men man kan anta at økningen i deltagere kan ha en viss sammenheng med økning i kordeltagelse i koret for de minste barna – Minores – det aktuelle året (2014), samt at dette koret ble en fast deltager på de fleste av gudstjenestene for store og små. Dette året gikk antall brukte bønnesymboler igjen ned til 0,6 – 0,7 per gudstjenestedeltager. Antallet økte igjen til 1,3 i 2015, for så å falle til 0,7 i 2016. Fellesnevneren for disse periodene med lavt antall bønnesymboler per deltager (2010 – 2011 og 2014) kan være at bønnetreet var ukjent for mange av gudstjenestedeltagere.

<sup>33</sup> Barn og voksne

<sup>34</sup> Kilde: Kirkeboka. Det mangler inføringene på antall deltagere på fire gudstjenester. Her har jeg brukt ca gjennomsnittstall for antall deltagere, regnet ut med utgangspunkt i deltagerantall på de resterende 34 gudstjenestene.

## 7.2 Bønnesymbolenes innhold, inndelt i kategorier

Ved gjennomgang av samtlige bønnesymbolene fikk jeg identifisert 21 temaer<sup>35</sup>.

Temaene samlet jeg i ni kategorier: *Kjærlighet og omsorg*, *Takknemlighet*, *Fremtidshåp*, *Bønn og religiøst språk*, *Negativ tilstand*, *Konkreter*, *Annet*, *Tegninger*, *Tomme symboler*. I fortsettelsen vil jeg utdype innholdet i hver kategori, basert på bønnesymbolene som med stor sannsynlighet er skrevet/ tegnet av barn.

Kategorien *Kjærlighet og omsorg* er svært omfattende, men innholdsmessig lett å sortere. Her kommer det frem at deltagerne er glad i familien sin generelt eller en konkret person i eller utenfor familien. Et lite antall bønnelapper omtaler kjærlighet til Gud. Det er en del bønnelapper som inneholder kun ordet ”kjærlighet” uten forklaring. I to tilfeller er det skrevet at deltageren er glad i en idrett. Dette er også de eneste konkrete tilfellene der det er omtalt noe annet enn personer i denne kategorien.

Kategorien *Takknemlighet* inneholder takknemlighet både for mennesker, ting og tilstander. Man kunne kanskje plassert denne kategorien under *Bønn og religiøst språk*, men jeg har valgt å skille det ut på grunn av at adressaten for takknemligheten er uklar.

*Fremtidshåp* er en omfattende og sammensatt kategori – her finner man ønsker og håp både for seg selv, andre og mennesker generelt både i kortere og lengere tidsperspektiv. Det nære – både i tid og rom - dominerer. Utrykkene ”*ønsker*” og ”*håper på/at*” brukes om hverandre. *Fremtidshåp* er en kategori som i stor grad innholdsmessig samsvarer med *bønn om noe/ for noen*, men jeg har skilt den ut da språket er klart hverdagslig.

Neste kategori - *Bønn og religiøst språk* – omfatter alle bønnelappene hvor deltageren har enten nevnt Gud eller Jesus, brukt formuleringer som er gjenkjennelig som bønn eller tekster som man kan kjenne igjen fra liturgi, salmer eller Bibelen. På noen få lapper står det helt klart: ”*Ber om...*”. Bønn om hjelp, omsorg og velsignelse dominerer. Hvis man

---

<sup>35</sup> Negativ sinnstilstand, Positiv sinnstilstand, Takknemlighet, Konkret tilstand, Konkret gjenstand, Konkret hendelse, Konkret sted, Konkret person, Kjærlighet/ å være glad i, Omsorg for noen, Fremtidshåp for seg selv, Fremtidshåp for konkrete andre, Fremtidshåp for alle, Bønn, Religiøse uttrykk, Symboler og lignende, Omtale av relasjon til Gud, Tillitt til Gud/ Jesus, Takknemlighet til Gud/ Takkebønn, Annet, Tegninger og Tomme symboler.

ser på innholdet i alle bønnesymbolene, også de som tilsynelatende er skrevet av ungdom eller voksne, kan man finne tekster som er mer tradisjonelle eller inspirert av andre kirkelige tekster, slik som ”Jesus Kristus forbarm deg over meg en synder” eller ”Vær meg nær når jeg gråter Gud”. Kategorien omfatter en forholdsvis liten del av alle bønnesymbolene (ca 5 %).

Kategorien *Negativ tilstand* vokste frem som en oppsamling av tekster som hadde negativt fortegn og omfatter savn, sorg, frustrasjon, hat, tristhet og det å være lei seg for noe.

Kategorien *Konkreter* omfatter benevning av personer, ting, hendelser og steder uten at det forklares nærmere. Konkrete personer, gjerne nevnt med navn (nesten 29% av alle bønnelappene), dominerer. Når det står kun navnet til en person skrevet på lappen er det vanskelig å tolke om deltageren har skrevet sitt eget eller andres navn og hvorfor det ble gjort på det ene eller det andre bønnesymbolet. Kategoribenevnelse *Konkreter* kan virke misvisende da begrepet vanligvis betyr fysiske gjenstander man kan bruke i for eksempel matematikkundervisningen. Dette var allikevel den beste kategoribenevnelsen jeg fant for navn og betegnelser som stod alene og der og da beskrev kun seg selv.

I kategorien *Annet* (ca 6% av alle bønnesymbolene) samlet jeg det som var vanskelig å forstå eller tolke. Det finnes en liten andel tekster (under 10 stykker) som tilsynelatende ikke passer innholdsmessig inn på et bønnesymbol. Et slikt eksempel er ”LOVEU”, ”Jeg er KUL” på dråpesymbolene, ”konf er kul”, ”YOLO LIFE SWAG” på stjernesymbolene og ”Smil til verden og verden smiler tilbake” og ”Hei hei din Buse” på hjertesymbolene.

Kategorier *Tegninger* (ca 32% av alle bønnesymbolene) og *Tomme symboler* (ca 11% av alle bønnesymbolene) er innholdsmessig nærmest utilgjengelig for meg som forsker. Selv om det finnes noen få tegninger som man enkelt kan forbinde med bønnesymbolens intensjonelle betydning (eks. tegning av familier eller to mennesker som holder hender på hjertene, menneske som trøster på stjernesymbolet eller tegning av pistol som er streket over på dråpesymbolet), inneholder mesteparten av disse det Evenshaug & Hallen (2000) omtaler som rabling, i tillegg til streker og symboler. Det forekommer også en del bokstavimitasjoner og begynnende tekstforsøk. Det er også vanskelig å vite om de tomme



symbolene som er hengt opp, er et uttrykk for en stille, ordløs bønn eller om de er hengt opp av en ikke-skrivekyndig deltager.

Etter at kategoriene var identifisert, gikk jeg tilbake til det empiriske materiale for å undersøke om det var samsvar mellom kategoriene og de tre bønnesymbolenes betydning. Gjennomgang av datamaterialet viste at det var tydelig samsvar mellom de kategoriene som omhandlet et bestemt tema og bønnesymbolenes forhåndsdefinerte betydning. Eksempelvis forekommer uttrykkene ”Jeg er glad i...”, ”Jeg elsker...” eller ordet ’kjærlighet’ oftest på hjertene, mens ordene ’håp’, ’håper’ og ’ønsker’ finnes mest på stjernene. Når bønnesymbolene inneholder konkrete uten kommentarer, tegninger, er tomme eller uforståelige (*Annet*), kan man enten velge å la tolkningen forbli åpen eller å tolke innholdet i lys av bønnesymbolenes forhåndsdefinerte betydning.

### **7.3 Presentasjon av innholdet, basert på bønnesymbolenes forhåndsdefinerte betydning**

I dette avsnittet vil jeg gi en presentasjon av innholdet i de 1382 bønnesymbolene, basert på deres forhåndsdefinerte betydning – stjernesymbolet, hjertesymbolet og dråpesymbolet. Underveis vil jeg bruke noen sitater, som inneholder navn. For å anonymisere tekstene, er navnene erstattet med andre tilfeldig valgte navn. De siterte tekstene er ikke valgt etter hvor representative de er, men heller etter deres unike karakter.

#### **7.3.1 Dråpe**

Blant tegningene som er mulig å forstå, finner man klare uttrykk for en trist/negativ sinnsstemning (to ansikter som er streket masse over; triste eller gråtende ansikter) eller tematisk triste hendelser - påskescenen med graven og tre kors; blodig dolk og pistol som er streket over; bilde av krig som er streket over. Det forekommer også tegninger av både hodefotinger og strekmenn som har et nøytralt eller et gledelig uttrykk. I to tilfeller forekommer det tegning av gjenstander – hus og bil.

Flere dråpesymbolene omtaler negativ tilstand. Som tidligere påpekt, er det vanskelig å fastslå helt eksakt i alle tilfeller hvilke av symbolappene som er brukt av barn og hvilke av voksne. Men noen ganger fremkommer det helt klart at tekstene er skrevet av ungdom/voksne og uttrykker deres tanker og bønner. Andre er skrevet av voksne for barn.

Et eksempel på en voksen som har hjulpet et barn med å skrive en bønnelapp er følgende: *”CHRISTOFFER SYNES DET VAR TRIST AT ANDRINE SLUTTET I BARNEHAGEN”*. Det at teksten også er skrevet med blokkbokstaver kan muligens indikere at Christoffer kan lese litt og den voksne som har skrevet på symbollappen, har forsøkt å legge til rette for at Christoffer får så stort eierskap til den skrevne teksten som mulig.

Omtrent to tredjedeler av alle dråpene er det tekst på og en femtedel av disse igjen omhandler konkrete personer. I noen tilfeller finnes det også utvidet forklaring ved siden av det skrevne navnet. Eksempelvis kan det fremkomme at man savner en død person, eller at man ber for en konkret person som er syk:

*” Be for Petter i hiMLen og AT HAN Har DET Bra”*

*”gofa er dø”*

Noen av dråpesymbolene inneholder tekster om savn etter personer man ikke har sett på lenge og som bor langt borte eller savn av kjæledyr. Dråpesymbolene vitner også flere ganger om at deltagere i bønnevandringen engasjerer seg i skjebnen til sine omgivelser og andres nød. Eksempelvis blir en konkret familie som har kommet i vanskeligheter nevnt gjentatte ganger<sup>36</sup>. Flere av symbollappene inneholder generelle utsagn som:

*”For alle barna i flyktningleirer”*

*”DET ER KRIK”*

*”At det ikke er fred i verden.”*

I tillegg til emnene som omfatter sorg og nød i verden, finnes det også symbollapper med eksistensielle spørsmål, for eksempel: *”Jeg finer aldri gud.”*, *”Alt er mørkt nor du dør”*, *”AT GUD MOTE DØ”* og *”GUD JÆi VIL AT IDA HELENE SKAL BLI KRISTEN”*.

En hel rekke dråpesymboler inneholder tekster som er veldig spesifikke, livsnære og trivielle. Her bringer deltagere inn sitt liv og det de er opptatt av. På noen av symbolene er konkrete steder eller hendelser nevnt. Flere nevner prestasjonene eller utfordringene på skolen eller i fritiden, noen bringer frem dårlige relasjoner i familien og venner eller at man ikke får det man ønsker. Noen nevner også sin egen helsetilstand: *”JEG ÅRKER IKKE MER XXX (navn på en konkret sykdom)”*

---

<sup>36</sup> Navnene til den aktuelle familien finner man igjen også på hjertene og stjernene. Både stavemåte, formuleringer og håndskriften indikerer at det er flere forskjellige personer som tar opp temaet.

Det er et interessant spørsmål om deltagerne oppfatter de små lappene som bønn til Gud. I en del tilfeller virker det ganske opplagt at det er ment som bønn. Det underbygges av at man henvender seg direkte til Gud eller Jesus eller at man uttaler eksplisitt at man ber: *”Takk gud For at du passer på oss og for at du er god og snill”*. Andre ganger står det bare en kort setning som *”red Eirik”*, *”STOPP kRig og Terorisme”* eller *”At iNjJen i FaMiLieN SKADEr seg”* som kan tolkes både som bønn og som et generelt ønske. Det finnes også noen eksempler på at deltagere med stor sannsynlighet ikke har oppfattet at det han eller hun gjør er en bønn. Eksempelvis står det på en av dråpene: *”Jeg gir omsorg for alle fattige syke Barn i alle land”* eller *”Til ADA ELSKER DEI...”*

### 7.3.2 Stjerne

I likhet med dråpene finnes det også på stjernesymbolene en god del rablinger i form av kruseduller og streker. Videre forekommer det figurer som rundinger, stjerner og hjerter. Ellers så finner man et par tilfeller av tegnet sol og et par tilfeller av Peace-tegnet. Strekmenn og ansikter forekommer, men sjeldent. Kun 20 av tegningene kunne identifiseres med sikkerhet som fremstilling av mennesker. Utrykket i ansiktene på de tegnede personene er med noen få unntak glad. Det forekommer et tilfelle av en person som er tydelig syk, et tilfelle med tre gråtende mennesker og et par tilfeller hvor tegninger fremstiller noen som trøster hverandre eller blir venner igjen. Det er kun noen få tegninger som skiller seg tematisk ut. Den ene fremstiller julenissen på sleden. Videre er det en som fremstiller et juletre, en – med et slott på, en som kan fremstille et menneske på telttur, en tegning av hus, en ubåt og et par som fremstiller biler, den ene svært detaljert. Det forekommer også flere bokstavimitasjoner her enn blant dråpesymbolene.

De skrevne tekstene inkluderer ofte ordet *håp* og *ønsker* og andre ord og utsagn relatert til håpsbegrepet. På tross av at det er mange flere symbolapper, er det nokså enkelt å skaffe oversikt over hovedtemaene i bønnene som er skrevet på stjernene. På en god del av bønnelappene er det skrevet navn eller betegnelse på konkrete personer. I noen tilfeller er det utdypet med konkrete ønsker eller håp for disse personene. For eksempel: at noen blir frisk eller får et godt liv, eller at flyktningeleirene blir bedre, slik at flyktingene kan føle seg hjemme. På flere bønnelapper er det fokus på at alle barna skal få det bra. Håp om fred i verden er et gjennomgangstema. Svært få formuleringer, inkludert

bønnenesymbolene som tilsynelatende er skrevet av voksne, bærer preg av liturgisk språk, men noen inkluderer ordene Gud og Jesus, eks. *"en hilsen fra ANNE TIL GUD"*

Noen få lapper kan indikere eksistensiell lengsel og åndelige spørsmål, slik som disse: *"JEG ØNSKER Og BE til GUD"*, *"jeg eR glad i guD"* eller *"Jeg HåPer at når jeg dør komer Til Himmelen"*.

Mange av tekstene på stjernesymbolene handler om konkrete og livsnære ting som å bli god i noe (*"Jeg vil bli bedre enn Messi i fotball"*; *"Jeg håper at jeg kommer pa serielaget og at vi vinner serien"*), klare seg bra på skolen (*"JEG HÅPER AT JEG SKAL HA DET FINT PÅ SKOLEN"*), oppleve noe (*"Film Kvel"*; *"HapeR AT Jeg for snø"*), få et kjæledyr (*"Jeg vil Hjerne Ha Hund"*) eller en konkret ting (*"SOKKER SPIN"*; *"Jeg ønsker meg en gravemasjin. Hilsen Martin."*; *"LEGOCIMA"*).

Noen av ønskene er av mer generell og universell karakter: *"HA VENNENE MINE NÆR MEG TIL JEG DØR"*; *"EN LYS FREMTID"*; *"Jeg håper att alle skal ha det godt"* eller *"ÅPFYL ALLE ØNSKER"*. I et par tilfeller forekommer også takknemlighet som tema på stjernene. På grunn av de korte setningene er det noen ganger vanskelig å bedømme om dette er ment som bønn eller ønsker

Tekster som *"Jeg ønsker at året 2014 blir kjempebra! Hilsen alle oss!"* forekommer også en sjelden gang og skaper usikkerhet om deltageren har forstått treets og symbolenes funksjon eller om det er eventuelt slikt deltageren ønsker å uttrykke seg.

### **7.3.3 Hjerter**

I likhet med stjernene finner man blant tegningene på hjertene både rablinger, streker og figurer. Særlig hjertesymbolet går igjen. En del hjertesymbolene inneholder smilefjes, hodefotinger og strekmenn. Noen få ganger forekommer det tegninger av en mann og en dame/ gutt og jente, gjerne hånd i hånd eller med hjerte mellom. I enkelte av hjertene kan man identifisere strektegninger av familie. I noen få tilfeller er det tegning av et enkelt menneske. Det er svært få tegninger som avviker fra dette mønsteret. I et tilfelle er det en tegning av Ninja Turtle. På et hjerte er det tegnet et hus og muligens et dyr. En noe mer forseggjort strektegning viser et glad menneske som trøster et trist menneske, samtidig som det er tegnet et annet menneske som sier *"HA"* og som er streket over. I to tilfeller

forekommer det en strektegning av noe som kunne identifiseres som Jesus. Den ene er en mann med utstrakte armer (korsformet). Den andre er et kors og noe som kan forestille en krybbe. I det siste tilfeller følger det med en tekst: ”*Takk for at DU DØDE På korse for oss*”. Det er noen færre bokstavimitasjoner på hjertene enn på stjernene, men flere enn på dråpene.

Ordene *kjærlighet* og *glad i* forekommer svært ofte på hjertesymbolene. Ordet *takk* er også svært ofte i bruk eller ligger implisitt i formuleringen, f. eks. ”*Jeg har gode venner og en fin familie*”. Mange av hjertene inneholder konkrete navn eller personer, ofte familiemedlemmer. Noen ganger ser det ut som at deltageren har skrevet sitt eget navn, eks. ”*MARIA ÅR 6*”, andre ganger er det et klart fokus på andre, eks. ”*Jeg er GLA i PAPPA Og MAMMA*”; ”*Jeg elsker Isabel*”; ”*NORA LIGEL MAMAMM*”. Familien som trenger hjelp og som ble omtalt i forbindelsen med presentasjonen av innholdet i dråpene, blir nevnt flere ganger. Noen få hjertesymboler handler om konkrete ønsker som å begynne i koret, eller konkrete hendelser som fotball, karnevalet i kirken eller LysVåken. Det forekommer også håp om at fattige og de som har det vanskelig kan få det bedre. På et par symboler har det blitt brukt den klassiske  $A + B = \text{SANT}$  formelen.

Hjertesymbolene er det symbolet der Guds navn forekommer oftest: ”*TIL GUD FRA IDA MARIA*”; ”*Jeg elsker Gud*”; ”*Jeg er gla i gud*”; ”*GOD Jeg Tror På Deg*”; ”*Jeg elsker gud og jesus*”; ”*Jeg elsker gud, Jesus og min familie.*” Noen hjertesymboler inneholder klare bønner: ”*Jeg er glad i min familie. Og min besteven. Jeg vil take for at jeg har det bra.*” På noen av bønnesymbolene forekommer det setninger som er vanskelig å tolke. Eksempler på slike setninger er: ”*HOPER DU HAR DET FINI*”; ”*JEG EELSKER DEG*”. Man kan spørre om dette er rettet til Gud, eller til en person barnet har i tankene.

#### **7. 4 Det man ikke finner på bønnesymbolene**

En utfordring i analyseprosessen er ikke bare å oppsummere det som finnes i datamaterialet, men også stille et spørsmål om hva som ikke finnes eller er vanskelig å få øye på (Bryman, 2008, s. 580)

Generelt sett kan man si at det er forholdsvis få bønnelapper (ca 5%) som med sikkerhet nevner Gud, Jesus og inneholder religiøst eller liturgisk språk.

Fra annen side er det overraskende få lapper (under 1%) som kunne antas å være skrevet med hensikt å tulle.

Andre interessante momenter er at sentrale hendelser i samfunnet, for eksempel 22. juli hendelsen på Utøya, nesten er fraværende. Det var også få tekster som omtalte relasjoner mellom venner og enda færre som antydte dårlige relasjoner og mobbing. Det er nesten ingen negativ omtale av folk eller klage på f. eks. lærere eller foreldre. Når man håper på noe, er det aldri håp om noen negative konsekvenser for andre som man eventuelt misliker. Men håpet mangler stort sett langtidsperspektiv, med unntak av de tilfellene hvor man ønsker å bli film- eller idrettsstjerne, eller når man håper på fred i verden. Det er svært få benevnelser av konkrete materielle ting, og blant tekstene på hjertene er det lite ”kjæresteri”.

### **7.5 Oppsummering**

Gjennomgang av innhold i bønnesymbolene indikerer at en stor andel av symbollappene er brukt for å uttrykke en mening som langt på vei samsvarer med bønnesymbolenes intensjonelle betydning. Innholdet viser en variasjon av temaer og det ser ut til at deltagere tar aktiviteten på alvor. Tekstene har ofte hverdagsnært og livsnært språk og uttrykk. Kun 5% av alle symbolene kan sies å ha religiøst innhold, inkludert de som eksplisitt uttrykker bønn. Måten symbollappene er brukt på indikerer også, at i hvert fall halvparten har vært brukt av barn, som både skriver og tegner på symbolene. Det ser ut som at dråpesymbolet er tatt i bruk i mye mindre grad enn de andre to symbolene. Vider skal jeg gi en presentasjon av innholdet i intervjuene med seks barn i alderen 5 til 10 år.

## 8.0 Presentasjon og analyse av intervjuene

Etter å ha transkribert intervjuene og gått gjennom alle svarene, identifiserte jeg ni undertemaer<sup>37</sup> som ble til tre temaområder: *Rammene for bruk av bønnetreet i gudstjenesten*; *Bruk av bønnetreet* og *Mulighetsrommet for nytenkning rundt bruk av bønnetreet*.

Temaområdet *Rammene for bruk av bønnetreet i gudstjenesten* belyser barnas oppfatning av det som skjer i Solvangkirken generelt og det som skjer i gudstjenestene for store og små, og hvordan barna opplever disse gudstjenestene i sin helhet. Temaområdet *Bruk av bønnetreet* omfatter barnas forståelse av og bruk av treet og deres forståelse av og bruk av bønnesymbolene. Det siste temaområdet – *Mulighetsrommet for nytenkning rundt bruk av bønnetreet* – handler om hvor vidt barna er i stand til å tenke kreativt og nytt om bruk av bønnetreet eller forbønnshandlingen i gudstjenesten.

### 8.1 Rammene for bruk av bønnetreet i gudstjenesten

Innledningsvis i intervjuet ble alle barna spurt om de kunne fortelle hva de gjorde i Solvangkirken og på gudstjenestene for store og små. Det viste seg at barna forbandt Solvangkirken med svært forskjellige ting – alt fra å treffe venner, leke og spise til å være med på verksteder og på gudstjenester. De barna som hadde besøkt Solvangkirken regelmessig i det siste, kom med en mer nyansert beskrivelse av aktiviteten i kirken. Alle informantene forbinder kirken med en eller annen sosial aktivitet, mens kun to nevner gudstjenestene.

Videre opplevde jeg at både de eldste barna som i det siste ikke hadde vært i Solvangkirken så ofte og de minste barna slet med å beskrive forløpet i gudstjenestene for store og små. Stimulusmaterialet i form av bilder og noen stikkord var til hjelp, men tre av informantene meddelte at det var vanskelig å beskrive det som skjedde og at de ikke husket helt. De eldste barna som hadde vært mye i kirken, husket gangen i gudstjenesten ganske godt og nevnte også bønn som en del av gudstjenesten. Flere trakk frem at man skal høre på presten, at man synger og at man henger opp ting i treet.

---

<sup>37</sup> Hva gjør du i Solvangkirken; Hvordan oppleves det å være i Solvangkirken; Hva skjer i gudstjenestene for store og små; Om treet; Om symbolene; Hvorfor blir dråpen lite brukt; Bruker du treet alene eller sammen med noen; Snakker du om/ husker du treet utenfor gudstjenesten; Forslag til endringer og berikelse.

Alle barna uttrykte at de trives i Solvangkirken og syntes det er greit/ gøy å være med, og at de ønsket gjerne å komme igjen.

## 8.2 Bruk av bønnetreet

Når vi kom til spørsmålene om treet, gikk samtalen tilsynelatende lettere. Barna viste stor selvstendighet i forhold til bruk av treet. De fleste fortalte at de ikke behøvde hjelp til å bruke bønnetreet. En av de yngste fikk hjelp av en foresatt med noen praktiske ting og skriving, en av de eldste fortalte at han fikk hjelp da han/hun var mindre og at noen av de minste barna får hjelp av de voksne. En annen informant meddelte at han/hun har hjulpet noen mindre barn med å finne frem blyanten. Ellers ga barna uttrykk for at bønnevandringen er noe de fleste av dem mestret på egenhånd.

Nesten alle informantene viste i utgangspunktet en god kjennskap til bønnsymbolene og svarte raskt og med svært liten usikkerhet på hva de forskjellige bønnesymbolene betydde. Det var kun en som var usikker på dråpesymbollets betydning. De fleste informantene foretrakk å bruke hjerte eller stjerne. Begrunnelsen for det kunne virke litt tilfeldig. Den ene informanten begrunnet valget av hjerte med *”fordi det var mange som tok stjerne”*. En annen av informantene valgte et bestemt bønnesymbol *”fordi det er gøy”*. En reflekterte over at hvis man velger hjerte, kan man skrive om det man er glad i. To av informantene sa at de henger opp alle symbolene, men hadde forskjellig forklaring på årsaken til det. Den ene begrunnet sitt valg med at *”det kommer egentlig an på... om det har skjedd noe eller sånt”*, mens den andre sa at *”det er bare gøy”* å henge alle bønnesymbolene opp i treet. Barna ga uttrykk for at de skrev eller tegnet om det de hadde på hjertet. Ett av barna ga et klart uttrykk for at symbolene var noe som er synlig for alle og at det var greit å se på andres symboler:

*”Man skal henge tre forskjellige ting på. Og da kan man skrive ting inni de. Også kan man henge de på treet og så kan man for eksempel gå og lese de.... det andre har skrevet.”*

Barna brukte symbolene litt forskjellig: en både skrev, tegnet og hang opp tomme symboler, en annen hang helst opp kun tomme symboler og tenkte på ting og hendelser inni seg. De fleste sa at de skrev på symbolene, mens de minste barna fortalte at de tegnet.



Analyse av bønnesymbolene viste at dråpesymbolet brukes noe mindre enn de andre to bønnesymbolene. I intervjuene bekreftet barna at de hadde større tilbøyelighet til å velge hjerte- og stjernesymbolet enn dråpesymbolet. Dråpen virket vanskeligst å forstå, spesielt for de minste informantene, men også for de av barna som i den siste tiden ikke har vært så ofte i Solvangkirken. En av informantene uttrykte en tanke om at kanskje man ikke hadde så lyst til å skrive triste ting. Triste ting var vanskeligere å formulere, mente en annen av informantene. Flere ga uttrykk for at man ikke bruker dråpen fordi man kanskje ikke er så lei seg når man er i kirken og det oppleves dermed ikke relevant der og da:

*”... fordi kanskje akkurat den dagen det har ikke vært noen trist eller noe sånt, eller dagene før eller noe sånt..., så også er det mest jeg bruker de andre fordi de er liksom... ææ... hjerte det er liksom 'glad i' og da kan jeg for eksempel skrive om mamma og pappa. Ooog trist – man veit liksom ikke hva man skal skrive om noe trist.”*

Selve treet har ikke blitt tillagt særskilt symbolsk vekt i gudstjenesteliturgien, men det var interessant å spørre informantene hva de forbandt treet med. De yngste informantene hadde oppfatning av treet som noe man henger symbolene på og tilla selve treet ingen spesiell betydning. En av de eldste informantene omtalte treet som et bønnetre, men også tre andre informantenes tolkning av treet var i stor grad religiøst begrunnet. Treet ble assosiert med vintre eller trærne fra Bibelen, noe med Gud eller Jesus, eller noe hellig:

*”Det kan bety ... det kan bety.. æm... liksom det hvis du henger opp en lapp, så velsigner Gud eller Jesus deg.”*

eller

*”På en måte et hellig tre... på en måte... som man henger på... de tre symbolene er blader.”*

Jeg ønsket også å kartlegge om barna snakket om treet og bønnesymbolene hjemme - før eller etter gudstjenestene for store og små. Samtlige av informantene formidlet at de ikke kan huske å ha snakket om treet eller symbolene utenfor gudstjenesten, eller at de tenkte noe særlig på bønnesymbolene eller bønnetreet når de gikk fra kirken. Det virket som at bruk av bønnesymbolene hørte til en bestemt setting – gudstjenestene for store og små.

### **8.3 Mulighetsrommet for nytenkning rundt bruk av bønnetreet**

På spørsmålene om barna kunne komme med ideer om hvordan bønnevandringen kunne utformes annerledes og hva annet kunne man henge i treet, kom det varierte svar. Et par stykker hadde ingen forslag. Noen av barna ga uttrykk for at de hadde tenkt på andre ting man kan henge opp i treet. De andre informantene hadde med stor sannsynlighet ikke tenkt noe særlig på dette spørsmålet, men kom allikevel raskt med forslag. Blant forslagene om hva man kunne henge opp kom det både forslag om å bruke litt større ark, slik at man kunne tegne/ skrive mer, kors eller menneskefigurer, klipt ut i papir, samt papirblomster man kunne skrive på. Et par stykker hadde observert noe man gjorde ved bønnevandring i en annen kirke som de mente kunne passe også i Solvangkirken, som for eksempel å lage en tavle med bilder av barn fra hele verden ved siden av treet eller legge en blomsterlapp med bibelvers i vannet, slik at blomsten folder seg opp og bibelteksten blir synlig.

### **8.4 Oppsummering**

Samlet inntrykk fra intervjuene er at barna har et bevisst forhold til både innhold og bruk av bønnesymbolene og at de mestrer bruken av dem i gudstjenestekonteksten, noe som bekrefter mine observasjoner om barnas bruk av bønnetreet under gudstjenestene for store og små. Samtidig gir barna uttrykk for at de ikke tenker så mye på bønnesymbolene utenfor gudstjenestelig setting. Intervjuene ser ut til å indikere at erfaring med bruk av bønnesymbolene over tid har større betydning for hvor godt informantene mestrer artefaktene enn barnas alder. Flere av informantene hadde ideer og forslag om andre ting man kunne gjøre i forbindelsen med bønnevandringen/ gudstjenesten.

## 9.0 Drøfting

I de tre forrige kapitler presenterte jeg de empiriske funnene fra det allerede eksisterende materialet (bønnesymbolene), observasjonene og intervjuene med barna.

Avhandlingens problemstilling spør: *Hvordan kan bruk av bønnetreet i gudstjenestene for store og små bidra til å ivareta menighetens løfte om å lære de døpte barna å be?*

Erfaringene med og observasjonene på gudstjenestene for store og små indikerer at de fleste barna deltar i forbønnen og bruker bønnetreet. I kapittel 7 ga jeg en presentasjon av hvordan barns bønner kommer til uttrykk på bønnesymbolene, hva slags temaer barn er opptatt av og i hvor stor grad de uttrykkes klart at det som skrives og tegnes er ment som bønn.

I drøftingsdelen vil jeg dermed ikke dvele i noe ærlig grad ved om barna bruker bønnetreet, men søke svar på og reflektere over følgende: 1) Blir hensikten med denne formen for tilrettelegging for bønn oppnådd – medierer artefaktene – bønnetreet og bønnesymbolene – barns bønn? 2) På hvilken måte har artefaktene innvirkning på barns deltagelse i forbønnen? 3) Hvordan aktørene og artefaktene samhandler og hva slags meningsinnhold artefaktene medierer på primært, sekundært og tertiært nivå. 4) Hvordan påvirker artefaktene og læringsbaner i gudstjenesten barns deltagerrolle i forbønnen. 5) Kan artefaktene ansees som grenseforhandlere mellom gudstjenestekonteksten og elementer fra barns øvrige hverdag.

Til slutt vil jeg reflektere over om bruk av artefaktene bidrar til at barn utvikler forståelse for og bruk av bønn på en selvstendig måte – både i og utenfor gudstjenestelig setting.

Jeg vil dermed se på om barns deltagelse i forbønnen bidrar til noe form for kunnskaping.

### 9.1 Barns uttrykk av bønn ved hjelp av artefaktene

Tematisk overblikk over tekster og tegninger som man kan finne på bønnesymbolene gir delvis svar på det første delspørsmålet i avhandlingen - *Hvordan kommer barns bønner til uttrykk ved bruk av bønnetreet og bønnesymbolene i gudstjenestene for store og små?*

Observasjonene og intervjuene (kap. 8.0) gir noen supplerende perspektiver for å kunne forstå og tolke innholdet i bønnesymbolene. Intervjuene gir også innblikk i barns forståelse av artefaktene – bønnesymbolene og bønnetreet. I dette avsnittet vil jeg drøfte om og hvordan artefaktene (bønnesymbolene og bønnetreet) medierer barns bønn. For å

komme nærmere denne forståelsen, vil jeg anvende analytisk perspektiv om mediering og artefakter på primært, sekundært og tertiært nivå. Jeg vil også supplere refleksjonen med teoretiske perspektiver om barns utviklingsmessige forutsetninger for deltagelse i bønn fra kapittel 2.

Det er i utgangspunktet en rekke artefakter på tre forskjellige nivåer som kan knyttes til forbønnsdelen i gudstjenesten: blant annet bønnesymbolene, bønnetreet, barnets språklige uttrykk, men også den muntlig utformete bønningen som bes av presten, fellesangen, musikken, alterbordet og altervarden som brukes til å skrive/ tegne på bønnesymbolene på, samt hverdagsartefakter som kurver og blyanter som er nødvendige hjelpere for å få til gjennomføring av bønnevandringen i praksis. Jeg vil videre drøfte i hvilken grad tre av disse – bønnesymbolene, bønnetreet og språket (i form av skrevet tekst eller tegning) – kan ansees/sies å mediere bønn.

For å skape oversikt over artefaktens tre mulige nivåer og danne forbindelse mellom empirien og teorien, vil jeg presentere en matrise, inspirert av Afdal (2013) og Mogstad (2013). Matrisen viser tre artefaktene – bønnesymbolene, bønnetreet og språket/ tegning – kan opptre som aktivitet (primært nivå), meningsformidlende eller ritualbestemmende redskaper (sekundært nivå) eller som en inngang til forestillingsverden (tertiært nivå).

<b>Artefaktene:</b> <b>Nivå:</b>	<b><i>Bønnesymbolene (hjerte, stjerne og dråpe)</i></b>	<b><i>Bønnetreet</i></b>	<b><i>Skriftlig språk/ tegning</i></b>
Primært nivå	Aktivitet	Hjelperedskap til å gjennomføre aktivitet	Aktivitet
Sekundært nivå	Ritualbestemmende for tid og uttrykk for forbønnen	Ritualbestemmende som sted for forbønnen	Meningsformidlende: Utrykk for observasjoner, opplevelser, følelser og ønsker.
Tertiært nivå	Hjelperedskap til å uttrykke bønn	Hjelperedskap til å etablere en forestillingsverden om sted / rom for kommunikasjon med Gud/ det Hellige	Bønn

I fortsettelsen vil jeg ved hjelp av det empiriske materialet for avhandlingen forsøke å identifisere om mediering av bønn skjer i praksis.

### **9.1.1 Bønnesymbolene**

Ut fra observasjonene jeg gjorde på gudstjenesten kan det virke som om bønnesymbolene fungerer som aktivitet (det vil si – på artefaktens primærnivå) for de fleste barna. Ved hjelp fra de voksne kan barn helt ned i ettårsalderen delta i aktiviteten. Observasjonene viser at barna mestrer aktiviteten godt og de viser engasjement. Intervjuene bekrefter dette – under samtalene om bønnevandringen gir barna uttrykk for at de trives på gudstjenestene og at de synes bønnevandringen er enkel å få til.

De tre bønnesymbolene har ingen fastlåst religiøs betydning. Man kan knytte deres mening til kristne symboler, men de kunne likeså vært livssynsnøytrale artefakter. I invitasjonen til forbønnen forklares deres betydning med hverdagsnære uttrykk: 'kjærlighet', 'håp' og 'noe man er lei seg for'. Derfor er det ikke umiddelbart gitt at bønnesymbolene vil mediere bønneuttrykk og bønn på sekundær og tertiær nivå. Det virker også som at særlig de minste deltagere bruker artefaktene hovedsakelig på primærnivå og kanskje – på sekundært nivå.

Observasjonene viser imidlertid at bruk av bønnesymbolene virker ritualbestemmende for tid og uttrykk for forbønnen. Når presten inviterer til bønnevandringen, deltar barna og noen voksne aktivt og skaper på denne måten forbønnens uttrykk som er gjenkjennelig fra gang til gang. Dermed knyttes bønnesymbolene til forbønn som liturgisk ledd i gudstjenesten.

Spørsmålet videre er om barna klarer å anvende bønnesymbolene som hjelpere for å mediere deres bønn. Man kan se fra analysen av bønnesymbolenes innhold at tekstene berører emner som er relevante for bønn – rop om hjelp i nød, ønsker om konkrete ting, takknemlighet og tillitt. Dette kan langt på vei samsvare med de tradisjonelle bønneuttrykkene –lovprisningen (inkludert takkebønnen), bedebønnen og klagebønnen (Austad, 2008). I de fleste tilfeller (over 90% av bønnesymbolene) kan ikke tekstene alene bekrefte om disse er ment som bønn. Derfor må man se på om barna oppfatter sammenhengen de opptrer i som en bønne-situasjon. Cavalletti (2011) nevner at barn ofte har en god evne til å forstå og anvende symboler de blir presentert for. Derfor kan man

anta at når barna blir invitert til å bruke symbolene i forbønnskontekst, så vil de fleste forbinde aktiviteten med bønn. Intervjuene bekrefter at i hvert fall de eldste av barna som har vært mye på gudstjenestene for store og små, relaterer bønnesymbolene til bønn eller henvendelse til Gud. Det at barna oppfatter hensikten med bønnesymbolene nokså presist bekreftes av at i intervjuene klarte de fleste informantene raskt å knytte symbolbildene til deres mening. I tillegg formidler de eldste barna som har vært mye på gudstjenestene for store og små en bevisst holdning til hvilke symbol de bruker. Flere av de eldste barna var for eksempel også veldig bevisst på hvorfor de selv og andre brukte dråpesymbolet minst. At det var de eldste barna som hadde mest begrunnede svar på hvorfor de brukte det ene eller det andre symbolet mest, knyttes, slik jeg ser det, primært til barnas erfaring med deltagelse i gudstjenestene for store og små over tid. Det er interessant at et av de yngre barna som har vært mye på gudstjenestene for store og små hadde et mer nyansert forhold til bruk av treet og bønnesymbolene enn de eldste barna som ikke hadde vært så mye i Solvangkirken det siste året.

Dette kan indikere at forståelse og appropriering av artefaktene på sekundær og tertiær nivå knyttes til erfaring og praksis over tid. Barnas forståelsen av de medierende artefaktene henger sammen med læringsprosessen gjennom deltagelse i en aktivitet, hvor selve deltagelsen i aktiviteten sammen med andre barn og voksne kan virke som et lærings-stilas som hjelper det enkelte barnet til å utvikle sin nærmeste utviklingszone i forhold den gitte aktiviteten, i dette tilfelle – bruken av bønnesymbolene. Cavaletti (2009) poengterer at det er viktigere å lære barn å be enn å lære dem bønner gjennom å legge til rette for at også de minste gudstjenestedeltagere får uttrykk sine bønner uten innblanding. Bønnesymbolene i seg selv, gjennom sin forhåndsdefinerte betydning, kan også virke som et slags stilas for å hjelpe barna å sortere og sette ord (eller bilde) på det han/ hun tenker og ønsker å formidle eller be om.

### **9.1.2 Bønnetreet**

I planleggingsfasen av gudstjenestene for store og små ble treet som brukes i forbønnen ikke tillagt noe dypere mening på tertiært nivå. Treets primærfunksjon er derfor å være en slags ”knagg” for bønnesymbolene (primært nivå) og markere bønnestedet i kirkerommet (sekundært nivå). Gjennom bevegelsen i kirkerommet mot treet blir forbønn som handling og forbønnens deltagere synlige i rommet. Bønnen blir dermed legemliggjort og får et uttrykk. Utover dette tildeles treet ingen meningsbærende funksjon. Derfor er det av

særlig interesse at flere av barna som ble intervjuet hadde en forståelse av treet på tertiær nivå uten at det på noen måte har vært vanlig å fremheve i forbindelsen med liturgien. Samtlige av barna ga uttrykk for at de ikke snakket om bønnetreet hjemme. Det kan indikere at meningen barna tillegger treet heller ikke nødvendigvis kommer fra foresatte. Likevel hadde fire av barna en forestilling om treet som et ”hellig tre”, et sted hvor man kunne komme i kontakt med Gud eller Jesus. Dette er et interessant eksempel på en levende vekselvirkning mellom aktørene og artefaktene.

### **9.1.3 Skriftlig språk og tegning**

Det barna skriver eller tegner på bønnesymbolene kan også ansees som medierende artefakter. Spørsmålet er om barna er bevisst bruken av språket i bønnekontekst og om det er bønn de formulerer når de skriver, tegner eller rabler på bønnesymbolene. Evenshaug & Hallen (2000) viser til at enhver aktivitet som involverer blyant og papir hos barna kan ansees som språklig trening. Spørsmålet er om det også kan ansees som trening i bønnespråk.

I sosiokulturell tilnærming til læring anser man at kunnskapen er knyttet til konteksten den blir til i. Ut fra en slik tilnærming kan man si at barnas rable- og tegneaktivitet har et potensialet til å bli et bønneuttrykk fordi aktiviteten skjer i en forbønnsk kontekst. Selv om språket og tegningen brukes på primært nivå av de minste barna, finnes det et potensiale for at barna etter hvert vil oppleve seg selv som en del av en felles (liturgisk) handling i gudstjenesten, samt at forståelsen av deltagelse i en felles bønn vokser frem etter hvert.

I tillegg kan barnas uttrykk på bønnesymbolene tolkes som enten bønn eller et annet meningsuttrykk avhengig av hvilken virkelighetsforståelse barnet skaper teksten eller tegningen ut fra. Der hvor tekstens eller tegningens innhold har et religiøst motiv, er det lettere å relatere teksten til bønn. Der hvor slikt innhold mangler, overlates teksten eller tegningen til en fortolkning. Man kan anta at siden tekstene er skapt i forbønnsk kontekst og bønnevandringen innledes med klare instruksjoner om hvordan aktørene kan bruke bønnesymbolene, at de forbant bønnesymbolene med bønn. Bruk av hverdagsnært språk kan i så måte tolkes i lys av en sosiokulturell forståelse av språkutvikling – barna tar i bruk hverdagsuttryksmåter og anvender det som bønn, men er også åpne for å lære og appropriere nye uttrykk. Vygotskij snakker blant annet om språkets utvikling fra hverdagsbegreper til vitenskapelige begreper i undervisningssammenheng (Afdal, 2013,

s. 120). Man kan også si at i kirkelig kontekst går deltagere gjennom en lignende prosess i språkutvikling og tar hvert tilegner seg et mer presise begreper, knyttet til kirkens og menighetens virksomhet og aktivitet. I så fall er det etter min mening viktig at barna oppfatter at de deltar i en bønneaktivitet.

Intervjuene avslørte imidlertid at det ikke alltid er tilfelle. Barna formidlet både at de skrev det de ville på symbolene, ikke nødvendigvis kun bønner. Det var også tankevekkende at de fleste informantene forbinder presten med den som ber i gudstjenesten. Jeg anser det som en utfordring ut fra et læringsperspektiv at barna ikke identifiserer aktiviteten de deltar i som bønn. Det betyr i så fall at de ikke vil være i stand til å bruke artefaktene som tilbys dem i bønnevandringen som hjelpere for utvikling av selvstendig bønnespråk. Her har menigheten som fellesskap en utfordring til å ”bygge et stilas” og hjelpe barna i læringsprosessen. Det finnes flere måter denne stilasen kan bygges på. Man kan, for eksempel, se på innholdet i introduksjonen til forbønnsdelen og vurdere om den kan utformes på en mer forklarende måte. Samtaler med barna i forkant av gudstjenesten eller i forkant av forbønnsdelen i gudstjenesten kan også være et alternativ. Observasjonene viste at det er svært mange av de voksne som forble passive under forbønnsdelen. I tillegg formidlet barna at de ikke snakker om bønnetreet hjemme i noe særlig grad. De voksne – foresatte og ansatte – kan være en ressurs som kan hjelpe barna å bygge språklig bro mellom det barna spontant formidler på bønnesymbolene og bønn.

Innholdsmessig har tekstene emner som kan relateres både til bønn generelt og forbønn i gudstjenesten spesielt. Barna takker for det gode de har fått og nevner både seg selv, sin familie, mennesker i nød og utfordringer i verden. Det er blant dråpesymbolene jeg synes man kunne avdekke de mest interessante funnene. Fra den ene siden sier flere av barna at de bruker dråpesymbolet lite. Dråpen virket vanskelig å forstå og anvende. Man kan nesten spørre om dråpesymbolet har en mindre forankring i barnas indre forestillingsverden enn de andre to symbolene. Samtidig kan det se ut som at bruk av dråpesymbolene er svært målrettet og knyttet til bønnesymbolets forhåndsdefinerte mening. Barna formidler tekster som ”KRIG”, ”AWD Slem”, ”shutte å slå sorskene mine”, ”Det er dumt å dø!”, ”Jeg er lei meg for at jeg ikke har hund”. Selv om man ikke med sikkerhet kan vite, hva barna som har rablet eller tegnet, mener med tegningen sin, er det allikevel interessant å registrere at blant dråpesymbolene finnes det flere som er



mørkelagt – det ser nesten ut at aktøren har prøvd å streke over noe. Evenshaug & Hallen (2000) peker på at barn bruker tegning som en fortolkningsnøkkel til virkeligheten. Det at noen av tegningene er streket over, kan muligens fortelle noe om barns negative følelser i forhold til den tegnede hendelsen. Derfor kan man tenke at på tross av at dråpesymbolene brukes i mindre grad enn de andre to symbolene, fyller de en funksjon når barna har behov for å uttrykke seg om triste og frustrerende ting i livet sitt.

Innholdet i bønnesymbolene er med andre ord svært variert og omfatter alle aspekter ved livet. Noen av informantene formidlet at de forbandt treet med Gud, Jesus og bønn. Når disse ordene ikke forekommer på bønnesymbolene, kan det derfor like godt skyldes dårlig plass som fravær av bevissthet om at bønnetreet inngår i en bønnesetting. Samtidig ser det ut som, både fra tekstene på bønnesymboleene og intervjuene, at det kan variere om barna selv tenker på det som de skriver/ tegner som bønn eller ikke. Derfor antar jeg at noen av barna bruker bønnesymbolene på primært nivå – som aktivitet, noen har beveget seg videre – til sekundært nivå – og har mer bevisst bruk av artefaktene som et hjelpemiddel til å formidle sine tanker i en gudstjenestekontekst, mens noen har en forståelse av det de skriver og tegner er en del av en bønneaktivitet. Det at barna viser forskjellig grad av modenhet i forhold til anvendelse av bønnesymbolene betyr at menigheten som felleskap har en kontinuerlig oppgave til å hjelpe barna i denne prosessen. Samtidig viser det også at barna evner til å bruke symbolene selvstendig som uttrykk for sine tanker og følelser og dermed er i interaksjon med artefaktene på en måte som åpner for videre utvikling og modning.

## **9.2 Artefaktens innvirkning på barns deltagelse i forbønn**

Neste delspørsmålet er: *På hvilken måte har bruk av (artefaktene) bønnetre og bønnesymbolene i gudstjenestene for store og små innvirkning på barns deltagelse i forbønnsdelen?* For å svare på dette spørsmålet, vil jeg benytte to teoretiske perspektiver – egenskaper ved mediert handling (Wertsch, 1998 i Afdal 2013) og teori om praksisfellesskap og læringsbaner (Lave og Wenger 1991; Wenger 1998).

### **9.2.1 Aspekter ved mediering**

Slik det er presentert i kapittel 4, taler Afdal (2013) om seks aspekter ved religiøs mediering: spenning, formål, mulighetsbetingelser, mestring, appropriering og makt/

autoritet. Videre vil jeg drøfte hvordan dette kommer til uttrykk i forbindelsen med bruk av bønnetreet og bønnesymbolene.

For det første kan man konstatere at det finnes en gjensidig påvirkning (*spenning*) mellom bønnetreet/ bønnesymbolene og aktørene. Dette viste seg blant annet når barna selv definerte bønnetreet på tertiært nivå. Det betyr at barna utviklet bønnetreets mening videre og forbi den meningen som var gitt av hovedliturgen. I tillegg kan man si at bønnesymbolenes utforming definerer hvordan barna bruker symbolene, men innholdet er det opp til barna selv å bestemme. Dermed er ikke bruken av artefaktene helt fastlåst og kan ikke minst tilpasses barnets utviklingsnivå og uttrykksmåte (tegning, skriving eller blanke symboler), samt sinnsstemning.

*Formålet* med artefaktene er forhåndsdefinert – bønnesymbolenes oppgave er å mediere bønn. Et slikt formål kan også kalles *objekt* (Afdal, 2013, s. 54) Bønnen er objektet for aktiviteten eller den sosiale praksisen som involverer bønnesymbolene og bønnetreet. En aktivitet som kunne ha sett ganske lik ut, kunne hatt et helt annet formål i en annen praksisfelleskap. Det er den gudstjenestelige og liturgiske konteksten som gir aktiviteten dens bestemte mening. Treet og symbolappene i seg selv har ingen umiddelbar liturgisk forankring. Derfor må denne forankringen skapes og formålet defineres klart hver gang det er forbønn. I motsatt tilfelle kan objektet for aktiviteten bli uklar. Det at barna uttrykker at de tenker at det er presten som ber, indikerer at det forhåndsdefinerte formålet med aktiviteten ikke er helt opplagt og at objektet muligens er litt uklart. Dette er en pedagogisk utfordring for menigheten og liturgen.

Bønnetreets og bønnesymbolenes *mulighetsbetingelser* er klart begrenset, men samtidig åpne nok for at både barn i forskjellig alder, ungdom og voksne kan bruke disse artefaktene. Ut fra hvem som bruker artefaktene mest, kan man si at artefaktenes mulighetsbetingelser er mest tilpasset barn opp til 10-års alderen. Bønnetreets begrensninger ligger derfor i at det appellerer ikke like sterkt til den mer voksne generasjonen. Samtidig ligger det muligheter i at de yngste deltagere i menigheten forhåpentligvis kan finne en uttrykksform som passer dem. Dette kan åpne for at denne aldersgruppen synliggjøres og involveres i større grad, og at det også på sikt inspirerer til flere kreative og multimodale forbønnsformer.

Videre er mestring og appropriering viktige aspekter ved mediert handling. Mestring og appropriering er tett forbundet med hverandre. Bønnetreet og bruk av bønnesymbolene legger til rette for at også svært små barn kan mestre selve aktiviteten. Ut fra intervjuene fikk jeg inntrykk av at alle barna opplevde at de mestret aktiviteten på egen hånd, uten hjelp av en voksen. Hva approprieringen angår, mangler jeg empiriske data for å kunne vurdere om aktiviteten har blitt en del av aktørens indre redskap. Intervjuene avslørte at spesielt de eldste barna hadde god forståelse av bønnesymbolenes betydning og brukte de aktivt for å uttrykke bestemte meninger. Det ene barnet fortalte at han/ hun hengte opp bønnesymbolene uten tekst og tenkte på noe kun inni seg. Dette er en indikasjon på appropriering. Samtidig fortalte alle barna at de ikke bruker å tenke på bønnetreet eller bønnesymbolene utenfor gudstjenestelige setting. Dermed kan man ikke uten videre si at appropriering har nådd utover gudstjenestelige kontekst. Dette behøver ikke nødvendigvis ansees som en utfordring i sosiokulturell læringsperspektiv, da kunnskapen ut fra dette perspektivet ansees i utgangspunktet som situert, og dermed knyttet til den konteksten den oppstår i (Säljö, 2016).

Den siste egenskap ved mediert handling i religiøs kontekst er *makt og autoritet*. Makten defineres ofte ut fra hvem som utformer, innfører, behersker og bruker artefaktene. Selv om bønnetreet er utformet og innført av de ansatte, er det barna som i stor grad ”eier” bruken av treet og bønnesymbolene i gudstjenestene. Det gir barna en særskilt rolle. Neste utfordring vil være å gi barna anledning til å være med og utforme eller videreutvikle bruken av treet eller/og forbønnen generelt. Intervjuene viste at flere av de eldste barna hadde ideer som hadde potensiale til å bli realitet. Ved å la barna selv delta i utformingen av bønnetreet eller eventuelt annen form for bønnevandring, åpnes det for maktforskyvning og rolleendring også i forhold til hvem som ”eier” gudstjenesten. Når blant annet Sikkeland (2008), Holien (2011) og Steinholt (2013) poengterer at barna må få mulighet til trostøvelse på egne premisser og at de trenger å oppleve reell deltagelse og påvirkning, handler det i stor grad etter min oppfatning om makt over bruk av artefaktene. Ikke minst handler det om å kunne mestre artefaktene på både primært, sekundært, men også etter hvert – på tertiært nivå. Det må derfor fra felleskapets (menighetens) side legges til rette for at en slik mestring kan finne sted.

### 9.2.2 Praksisfelleskap og læringsbaner

Et annet perspektiv på barns deltagelse i forbønnsdelen fra et sosiokulturelt læringsperspektiv får vi gjennom teorien om praksisfelleskap og legitimt perifere deltagere (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998).

Lave & Wenger (1991) understreker viktigheten av å befinne seg på en innovergående læringsbane i et praksisfelleskap – inn mot aktivitetens sentrum og ikke bort fra den. Hvis aktiviteten ikke gir mening eller fanger interesse, vil det være vanskelig å etablere en læringsbane som peker innover. Derfor er blant annet alderstilpassede liturgiske uttrykk viktige for at barn som kommer til gudstjenesten vil finne sin plass på de innovergående læringsbanene. Observasjonene av gudstjenestene for store og små og intervjuene med barna, men også det faktum at bønnesymbolene er mye brukt av barn, indikerer at forbønnen i disse gudstjenestene har det nødvendige alderstilpassede liturgiske uttrykket. Også drøftingen så langt viser at det finnes mye potensiale i bruk av artefaktene som kan bidra til at innovergående læringsbaner opprettholdes. Legitimt perifere deltagere har potensiale til å øke sin kompetanse og utvikle rollen til å bli en kompetent deltager. Hva en slik rolle ville innebære i konteksten for gudstjeneste for store og små, er vanskelig å definere fast. Kanskje kan man tenke seg at det handler om å være med og be en bønn høyt, lese en bibeltekst, gjøre i stand før gudstjenesten eller bidra med utforming av formidlingsdelen. Disse avhandlingene har begrenset omfang og passer erfaringsmessig heller ikke alle deltagere. Det som kanskje er et like viktig perspektiv med praksisfelleskap, er at den gir plass til mange legitimt perifere deltagere som er til stede på nokså like premisser (som gudstjenestedeltagere) og gjennom det skaper felles identitet. Derfor mener jeg at det er viktigere å utvikle gode praksisfelleskap hvor det er plass for mange legitimt perifere deltagere som befinner seg på innovergående læringsbaner enn at man har felleskap hvor det er noen få svært kompetente deltagere som dominerer aktiviteten.

I et sosiokulturelt læringsperspektiv er læring en nærmest uunngåelig konsekvens av at mennesker samles og gjør noe i felleskap (Afdal, 2013). Barn lærer av å være til stede, observere, samhandle og delta. I gudstjenestene for store og små ser det ut til at barn lærer at de kan være aktive deltagere i gudstjenesten eller forbønnen. Videre kan man spørre om man kan bevare den innovervendte bevegelsen uten å tilrettelegge ytterligere eller utvide rammer for forbønnen. Spørsmålet springer ut fra observasjonene på

gudstjenesten hvor det var klar underrepresentasjon av eldre barn og tenåringer. Jeg registrerte også at noen av de eldste barna og mange voksne ikke deltok i bønnevandringen. Fra min praksis har jeg erfart at noen av de eldste barna som var svært aktive i gudstjenestene for store og små før, nå har sluttet å komme. Siden jeg mangler empiri som kan gi en indikasjon på hva årsaken til det kan være, lar jeg spørsmålet forbli åpent, men jeg opplever at det er viktig for menigheten som et felleskap å reflektere over denne utviklingen.

### **9.3. Deltagelse i forbønn og selvstendig bønnepraksis**

I siste delen av drøftingen vil jeg se på *hvordan barns deltagelse i forbønnsdelen i gudstjenestene for store og små bidrar til barns læring om forbønn og opplæring i selvstendig bønnepraksis?*

Begge disse spørsmålene har det til felles at de spør om aktørene i forbønnsaktiviteten i Solvangkirken vil klare å ta med seg noe av den kunnskapen og kompetansen de tilegner seg gjennom deltagelse i gudstjenestene for store og små til eksterne settinger. I refleksjonen rundt disse spørsmålene vil jeg anvende teorier om grenseobjekter og forhandlere (Wenger, 1998) og om kunnskaping (Paavola & Hakkarainen, 2005 i Afdal, 2013).

#### **9.3.1 Barn og forbønn**

Når man omtaler forbønn i gudstjenestelig kontekst i Den norske kirke, forholder man seg først og fremst til innholdet i *Gudstjeneste for Den norske kirke* – arbeidsboken med liturgi for Den norske kirke. Her finnes det en stor bredde og variasjon i forbønnsformer og det anmodes å utarbeide egne lokal forbønner.<sup>38</sup> Dette betyr at barn som deltar i gudstjenestene for store og små i dag, vil i fremtiden med stor sannsynlighet møte svært varierte former for forbønn. Vi kan derfor ikke tale om noe som med begreper fra kognitiv læringsteori kunne omtales som (kun) ett kognitivt skjema. Deltagelse i en gudstjeneste et annet sted og med en annen liturgi ville også utgjøre for aktørene et møte med et nytt praksisfellesskap. Spørsmålet er derfor hva av det barna tilegner seg som kunnskap i gudstjenestene for store og små kan bidra til at de vil møte andre forbønnsk kontekster på en mer kompetent måte. Dette kan også uttrykkes på en annen måte

---

<sup>38</sup> Gudstjeneste for Den norske kirken, 2.45

– hvilke av artefaktene fra forbønnen i gudstjenestene for store og små kan bli til grenseobjekter i møte med et nytt praksisfelleskap?

Det må først nevnes at det er minst et element eller en artefakt i forbønnsliturgien i gudstjenestene for store og små som barna vil møte igjen, uansett hvilke gudstjeneste de vil ta del i – nemlig *Fadervår*. I tillegg er den faste sangen ”*Vær meg nær å Gud*” mye brukt i gudstjenestene i Den norske kirken. Avhandlingens fokus er imidlertid bønnesymbolene og bønnetreet, og derfor vil jeg se nærmere på om disse kan ansees som potensielle grenseobjekter.

Det visuelle uttrykket – treet med noe som henges på – er et uttrykk som aktørene kjenner igjen fra andre settinger. For det første er det et uttrykk som vi finner overalt i naturen hvor det som ”henges” på det nakne treet om våren er bladene. En av informantene assosierer også bønnesymbolene med blader. I tillegg gir treet hos noen av informantene assosiasjoner med trær i bibelen, eller et hellig tre. Ellers møter vi et pyntet treet i svært mange andre sammenhenger i samfunnet. Eksempler på dette er adventspynten i julegatene, juletreet, pyntete kvister til fastelavn og påske. Innenfor kirkerommet forekommer det flere eksempler på bruk av treet i bønnekontekst. Jeg har tidligere nevnt to eksempler – håpstreet i kirken på Modum bad og regnbuebønnetreet i fastetiden<sup>39</sup>. I tillegg har jeg blant annet observert et barnebønnetre i Liverpool kirke, hvor treet er riktignok sydd/ brodert i stoff, men innbyr barna, i likhet med bønnetreet i Solvangkirken, til å henge opp diverse meningsladete artefakter. Disse eksemplene viser at treet ikke bare har en rik symbolikk og variert bruksområde som aktørene kan bygge videre på, men kan også opptre som grenseobjekt i forskjellige kirkelige settinger.

Symbolene som brukes på bønnetreet i Solvangkirken har både en kristen<sup>40</sup>, men også en almen forankring. Tåren og hjerte møter vi for eksempel ofte i forbindelsen med bruk av emoji’s i digital kommunikasjon. Også stjerne har et etablert meningsinnhold som forbindes med håp eller ønsker. Dermed har disse artefaktene også potensialet til å bli grenseobjekter og forhandlere når aktørene inntre i andre praksisfelleskap, eksempelvis bønnevandringer i andre kirker. Et tentativt eksempel på det kan være et bønnebord med kors på og glassperler som ligger i en haug et annet sted på bordet. Her kan det åpnes for

---

<sup>39</sup> Se kapittel 5.6.1

<sup>40</sup> Se kapittel 5.6.2, 5.6.3 og 5.6.4

assosiasjonsrekken mellom papirdråpene og glassdråpene og mellom treet og korsets tre. Hjerte, utført på forskjellige måter – alt fra telys ordnet i hjerteform til hjertesymbolet på selvlagde bønneark -, er også et ofte brukt symbol i bønnevandringer. Assosiasjonen dette skaper for de barna som har deltatt på gudstjenestene for store og små kan da forhåpentligvis ikke bare knyttes til symbolbruken i hverdagen, men også til bønn om/ for noe/ noen man er glad i og takknemlighet til Gud.

Bønnetreet rommer hele livet – fra takknemlighet til håp til sorg/ triste sider. Dette legger til rette for å uttrykke alle sider ved bønnen, slik vi også kjenner bønnen fra den jødisk-kristne tradisjonen (Thomassen & Lomheim, 2013) og slik den ofte blir utformet i forbønnen til gudstjenestene. Når aktørene kommer til kirken med sin hverdag, kan bønnetreet tilby sorteringsknagger som kan hjelpe til å formulere tekstene eller utforme tegningene på bønnesymbolene. Gjennom å videreutvikle forståelsen for artefaktenes sekundære og tertiære nivå, kan det også legges til rette for at artefaktenes sekundær og tertiærnivå opptrer som grenseobjekter i møtet med andre artefakter med samme eller lignende meningsinnhold. Barn kan lære å kjenne igjen forbønnen som et liturgisk ledd i andre gudstjenester eller lære å be med egne ord utenfor gudstjenestelig kontekst. I tillegg kan blant annet ideene fra barna om andre *”ting man kunne gjøre i forbindelsen med forbønnen”* tas i bruk med et mål om å utvide artefaktenes repertoar på primærnivå for å imøtekomme uttrykkmåter og behov for flere både nåværende og potensielle gudstjenestedeltagere.

Det videre spørsmål er om det i tillegg til forhandling gjennom grenseobjekter også potensielt kan skje kunnskaping. Kunnskaping skjer i det øyeblikket et aktivitetssystem (forbønnen i gudstjenestene for store og små) møter et annet aktivitetssystem og gjennom dette møtet skapes det ny kunnskap. En måte dette kan skje på er at bønnetreet som forbønnsform kan inspirere andre menigheter til å utforme lignende forbønnsformer, på lik linje som prosjektgruppen for gudstjenestene for store og små i Solvangkirken ble inspirert av erfaringer fra andre gudstjenester. Men det er også et spørsmål om de yngste aktørene i forbønnen i gudstjenestene for store og små – barna – også kan være med på å kunnskape. Det er det siste perspektivet som etter min mening er det mest interessante. Slik jeg opplever situasjonen nå, skjer det lite kunnskaping hvor barn er involvert. Kunnskapingen kan til en viss grad skje i utforming av tekster/ tegninger på bønnesymbolene, noe vi også kan observere ved å se på innholdet i disse. Man kan

registrere at barnas forestillingsverden har møtt den religiøse forestillingsverdenen kirken representerer, og det kommer til uttrykk gjennom at barn omtaler eller tegner religiøse motiver eller snakker med Gud eller Jesus. Et interessant eksempel på kunnskaping som dukket opp i intervjuene var barns fortellinger om hvordan de tolket treet. Her kunne man se at kunnskapen fra det man har for eksempel hørt på gudstjenestene eller andre steder ble kombinert med erfaringen fra bønnevandringen og resulterte i oppfatningen av treet som ”hellig tre” eller ”et tre fra Bibelen”. Dermed har barna selv inntatt rollen som forhandlere mellom aktivitetssystemer. Intervjuene avslørte også et annet potensiale for kunnskaping – de eldste barna hadde flere ideer om hvordan man kunne berike og utvikle både bruk av bønnetreet og bønnevandringen. Noen av ideene ble hentet fra barnas erfaringer i andre gudstjenester (blomstene som åpnet seg, plakaten med barn fra andre verdensdeler), andre tanker hadde sitt utspring i barnas hverdagsverden og erfaringer fra skolen eller barnehagen (som for eksempel å ta med ting til kirken og vise frem).

### **9.3.2 Barn og selvstendig bønnepraksis**

I det siste delspørsmålet spør jeg også *hvordan barns deltagelse i forbønnen i gudstjenestene for store og små bidrar til opplæring i selvstendig bønnepraksis.*

Det virker som om barna i det lukkede praksisfellesskapet – forbønnen – mestrer aktiviteten godt på egenhånd. Dermed kan man si at selve aktiviteten bidrar der og da til at barna kan praktisere bønn på selvstendig grunnlag, uten innblanding og vesentlig støtte fra de voksne. Det virker som at barna rår over artefaktene og bestemmer selv innholdet på bønnesymbolene. Bønnesymbolenes innhold viser at barna både velger emner relatert til eget liv, samt gir tekstene eller tegningene egen utforming.

Samtidig formidlet samtlige av informantene at de verken tenkte over eller husket på det de gjorde i bønnevandringen i Solvangkirken etter at gudstjenestene for store og små var ferdig. Ut i fra dette kan man si at aktiviteten virker ”innkapslet” i den konkrete forbønnspraksisen. Man får med andre ord et inntrykk av at informantene tilsynelatende ikke overfører erfaringene fra bruk av bønnetreet eller bønnesymbolene utenfor gudstjenestelig kontekst. Dette er muligens ikke så overraskende med tanke på bønnevandringens særegenhet.



Spørsmålet er videre om det tredje artefakt – språket – kan utvikles og bli til et mer selvstendig bønnespråk gjennom at barn skriver og tegner på bønnesymbolene. En av grunnpilarene i sosiokulturell læringsteori er at språket er det viktigste artefaktet i læringsprosesser. Språket utvikles gjennom at det brukes i sosiale settinger eller praksisfelleskap (Afdal, 2013). Cavaletti (2009) poengterer at også små barn er i stand til å utforme eller tegne bønner, men peker på nødvendigheten av å tilrettelegge bønnesettingen og bønneområdet for barnets alder. Tilrettelagt bruk i en bestemt sosial kontekst er dermed en viktig, selv om ikke den eneste, forutsetning for at barns bønnespråk får mulighet til å utvikle og etablere seg.

Her kan barna trenge en læringsstil for å kunne utvikle sitt bønnespråk og bygge bro mellom ”hverdagspråket” og ”forbønnspråket”. Et slikt læringsstil eller læringsstøtte kan gis av de mer kompetente deltagere i et praksisfelleskap. Dette kan for eksempel skje gjennom samtaler med barn om bønn. Samtalene om bønn, bønneformer og bønneemner kan skje før eller i gudstjenestene. Videre kan man la barna selv, gjerne i felleskap, formulere korte bønner som kan fungere som oppsummerende bønn i gudstjenesten. På denne måten kan barna oppleve at også de, ikke bare presten, kan be i gudstjenesten. Når man da bruker bønneemner fra bønnesymbolene, kan det skapes en forståelse for at barnas ord er bra nok og barna vil få makt også over språket som medierende artefakt i forbønnssettingen.

## 10.0 Oppsummering og utblikk

Avslutningsvis vil jeg oppsummere refleksjonene gjort i drøftingen, med særlig vekt på problemstillingens bestilling: *Hvordan kan bruk av bønnetreet i gudstjenestene for store og små i Solvangkirken bidra til å ivareta menighetens løfte om å lære de døpte barna å be.* Etter det vil jeg komme med utblikk som peker i retning flere tilnærminger til temaet barn og bønn som det etter min mening hadde vært interessant å forske vider på.

## 10.1 Oppsummering

I avhandlingens drøftingsdel har jeg forsøkt å reflektere over: 1) hvordan barns bønn kommer til uttrykk gjennom bruk av bønnesymbolene som tas i bruk i forbønnen i gudstjenestene for store og små, 2) hvordan menigheten kan legge bedre til rette for at barn kan delta mer aktivt i gudstjenestens forbønn, 3) hvordan den lokalt utformete forbønnen kan hjelpe barn til å lære om forbønn og utvikle et selvstendig bønnespråk.

Analyse av innholdet i bønnesymbolene, samt observasjonene viser at barn er aktivt deltagende i forbønnen. Bønnetemaene på bønnesymbolene er varierte og symbolene ser ut til å bli brukt etter hensikten i svært stor grad – både med utgangspunkt i bønnesymbolenes forhåndsdefinerte betydning og i det man anser som innhold i gudstjenestens forbønnsledd.

Jeg har identifisert tre artefakter som jeg har fokusert særskilt på: bønnetreet, bønnesymbolene og språket/ tegningen på bønnesymbolene. Disse har potensiale til å romme tre meningsnivåer – primær, sekundær og tertiær. Intervjuene og observasjonene indikerer at de fleste barna i alderen 5 til 10 år bruker alle de tre artefaktene både på primært og sekundært nivå. De minste barna og de barna som har deltatt lite på gudstjenestene for store og små i den siste tiden, har utfordringer med å anvende artefaktene på tertiærnivå. Dette indikerer samlet sett at artefaktene (reet, bønnesymbolene og språket) og deltagere (barna) har et potensial til samhandling på alle tre meningsnivåene, men at barna ser ut til å trenge støtte til å kunne ta i bruk artefaktene på tertiærnivå. Her ligger et ansvar hos menigheten (både ansatte, foresatte, andre voksne og eldre barn) til å skape et praksisfelleskap som bygger et stilas rundt barnas læringsprosesser slik at de kan fortsette å utvide sin proksimale utviklingszone i forhold til læring om og i bønn.

Bruk av artefaktene i forbindelse med forbønnen i gudstjenestene for store og små ser ut til å ha en positiv innvirkning på barns deltagelse i forbønnen. – De fleste barna fra de observerte gudstjenestene var aktivt med under forbønnen og informantene formidlet selv at de opplevde at deltagelsen i forbønnen var noe de mestret og som de også forstod innholdet i. Det virker som om artefaktene har potensiale til å være et godt medierende redskap. Bruk av artefaktene legger til rette for at barna kan være legitimt perifere deltagere i gudstjenesten som praksisfelleskap og at de læringsbaner barna befinner seg i, peker innover i praksisfelleskapet. Utfordringen ligger imidlertid i at eldre barn, ungdommer og voksne ser ut til å ha en mer passiv rolle i forbindelsen med forbønnen og dermed også befinner seg på en læringsbane som potensielt kan peke utover. Det kan bety at menigheten som et praksisfelleskap trenger å jobbe med hvordan denne utfordringen kan møtes og hvordan man kan legge enda bedre til rette for at flere aldersgrupper kan defineres som legitimt perifere og potensielt kompetente deltagere i forhold til forbønnen.

Ut fra intervjuene kan det se ut til at det ikke skjer overføringer av erfaringer fra gudstjenestekonteksten og til barnas hverdagskontekst – barna tenker ikke på artefaktene treet og bønnesymbolene etter at de har forlatt kirken. Man kan likevel se på symbolene som mulige grenseobjekter i møte med andre settinger i barnas hverdag. Også her hadde barna hatt behov for hjelp fra menigheten som et felleskap. Man kan anta at det kan skje en viss forhandling i møtet med andre settinger hvis barna selv klarer å forstå og gripe tak i artefaktens tertiære nivå. Eksempelvis kan formuleringene på bønnesymbolene bidra til å formulere en bønn ved en senere anledning. Det vil si at bruk av språket i en bønnekontekst kan bidra til å utvikle barns bønnespråk generelt. De mer kompetente deltagere – voksne og eldre barn/ ungdommer – kan bevisstgjøre de minste barna på hvordan den ervervete kompetansen kan overføres til hverdagslivet og dermed hjelpe de å ”grenseforhandle” kunnskapen.

Kunnskaping skjer, slik jeg ser det, i svært liten grad, men også her finnes det et potensiale. Barna viser bevissthet i forhold til bønnetreets bruk og betydning, men også kreativitet i forhold til mulig fremtidig bruk og endringer. Det er en oppgave for menigheten som et fellesskap å ta de minste praksisfelleskapsdeltagere på alvor, slippe til barnas kreativitet og gi dem mulighet til å skape egne bønneuttrykk og eget bønnespråk.

## 10.2 Utblikk

Gjennom avhandlingen har jeg forhåpentligvis gitt et lite bidrag til refleksjon rundt hvordan menigheten som praksisfelleskap kan bidra til at barna som er deltagere i dette praksisfelleskapet, får hjelp til å lære å be. Det finnes imidlertid flere andre tilnærminger til tema barn og bønn som kunne vært interessante å forske videre på. Jeg vil i fortsettelsen presentere noen av dem.

Innledningsvis skrev jeg at jeg har prioritert barnas perspektiv. Men det hadde også vært interessant å se nærmere både på de ansattes og foresattes perspektiv med tanke på hvordan de samme artefaktene (bønnetreet og bønnesymbolene) gir støtte til dem for å oppfylle det løftet som ble gitt ved dåpen.

Man kunne anvendt de samme analyseredskapene fra sosiokulturell læringsteori som er brukt i drøftingsdelen for å se på hvordan andre ledd i gudstjenesten og andre trosopplæringstiltak medierer både bønn og andre sentrale dimensjoner i kristen tro.

Det hadde vært interessant å se på hva slags andre forbønnsformer – både muntlige og bønnevandringer – som brukes på gudstjenester som er rettet mot barn flere steder i landet. Man kunne laget en sammenlignende studie med et mål om å lære hvilke forbønnsformer som er mest egnet til hvilken aldersgruppe. Resultatene kunne oppsummeres i et ressurshefte.

Et annet interessant prosjekt kunne vært å involvere barn i et aksjonsforskningsprosjekt hvor man kunne både jobbet for å utforme en alderstilpasset forbønnsform, tatt den i bruk over tid og evaluert den etterpå.

Etter at jeg var ferdig med intervjuene satt jeg også med tanke om at det hadde vært interessant å intervju de samme informantene om 10 år for å høre hvor mye de har tatt med seg videre fra erfaringene med forbønn i Solvangkirken og hvordan de hadde reflektert rundt det. Hadde det skjedd en indre kunnskaping? Dette er spesielt interessant i lys av at informantene opplever at de ikke tar bønnevandringen ”med seg hjem”.

Barnas bønnespråk og informantenes refleksjon rundt bønnens innhold har fått forholdsvis lite oppmerksomhet i denne avhandlingen. Dette har jeg valgt bevisst med

tanke på avhandlingens fokus og informantenes alder. En større studie av hva barn tenker om bønn og hvordan de forholder seg til innholdet i bønnen kunne også vært av interesse.

Dermed håper jeg at forskning på barn og bønn, særlig fra det pedagogiske perspektivet, vil fortsette, blant annet for at menighetene skal få redskaper til å legge enda bedre til rette for at barn kan lære et selvstendig bønnespråk, utforme selvstendig bønnepraksis og ha bedre forutsetninger til å være aktivt deltagende i menighetens forbønnspraksis.

## Litteratur

- Afdal, G. (2013). *Religion som bevegelse. Læring, kunnskaping og mediering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Afdal, G. (2008). Menigheten som lærende fellesskap? Sosiokulturell læringsteoris muligheter og begrensninger som perspektiv på kirkelig læring, i *Prismet* 59 (4), 227-245. Oslo: IKO-forlaget.
- Austad, T. (2008). *GUD møter oss. Artikler om bønn og gudsbilde*. Oslo: Akademisk forlag.
- Bryman, A. (2012). *Sosial research methods*. 4th edition. New York: Oxford University press.
- Cavalletti, S. (2009). *Barns religiøse potensial; beskrivelse av erfaringer med barn 3 til 6 år*. Oslo: I. M. Brorson.
- Cavalletti, S. (2011). *Barns religiøse potensial i alderen 6 til 12 år*. Oslo: I. M. Brorson.
- Christoffersen, J. T. & Hem, H. E. (2015). Gudstjenestereformen – tilfeldighetenes spill? i Balsnes, A. H., Christensen, S., Christoffersen, J. T. & Mosdøl, H. O. (Red.) *Gudstjeneste à la carte. Liturgireformen i Den norske kirke* (s. 46-66). Oslo: Verbum Akademisk.
- Christoffersen, J. T. (2015). Sammen for Guds ansikt. Gudstjenestereformen mellom visjon og virkelighet, i Balsnes, A. H., Christensen, S., Christoffersen, J.T. & Mosdøl, H. O. (Red.) *Gudstjeneste à la carte. Liturgireformen i Den norske kirke* (s. 24-45). Oslo: Verbum Akademisk.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (2000). *Barne- og ungdomspsykologi*, 4. rev. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Fagermoen, T. (2015). Hvilken kirke? Læring for hvem? Læringsteori, kirkeforståelse og tilrettelagt trosopplæring, i Engedal, L. G., Fagermoen, T., & Sandsmark, A. (Red.) *Trosopplæring for alle? Læring, tro og sårbare unge. Prismet bok* (s. 31-54). Oslo: IKO-Forlaget.
- Hauglin, O., Lorentzen H. & Mogstad S.D. (2008). *Kunnskap, opplevelse og tilhørighet. Evaluering av forsøksfasen i Den norske kirkes trosopplæringsreform*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hegstad H., Selbekk, A. S. & Agedal O. (2008). *Når tro skal læres. Sju fortellinger om lokal trosopplæring*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Hegstad, H. (2008). Teologien i reformen, i Hauglin, O., Lorentzen, H. & Mogstad, S. D. (Red.) *Kunnskap, opplevelse og tilhørighet. Evaluering av forsøksfasen i Den norske kirkes trosopplæringsreform* (s. 73-91). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hesselberg, T. (Red.) (2007). *Gudstjenestefornyelse og menighetsutvikling*. Oslo: Luther Forlag.
- Holmquist, M. (2012). Trosopplæring som livsstil. Analyse av læringssyn i Trosopplæringsplanen, i *Prismet* 63 (1), 195-208. Oslo: IKO-forlaget.
- Holien, A. (2011a). *Gudstjenesten - "et sted å være, et sted å lære": en studie av hvordan noen gudstjenesteledere lar barn delta* (Masteravhandling). Det teologiske menighetsfakultet, Oslo.
- Holien, A. (2011b). "La barna gjøre de ordentlige tingene!" i *Prismet* 62 (3), 159-166. Oslo: IKO-forlaget.
- Hopperstad, M. H. (2002). *Når barn skaper mening med tegning. En studie av seksåringers tegninger i et semiotisk perspektiv* (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim.

- Hopperstad, M. H. (2013). En toåring maler tekst i Semundseth, M. & Hopperstad, M. H. (Red.) *Barn lager tekster. Om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning* (s. 29-46). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hovdenak, S. S. (2006). Tekstanalyse i diskursanalytisk og hermeneutisk perspektiv i Brekke, M. (Red.) (2006). *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse* (s. 73-85). Oslo: Høyskoleforlaget.
- Johnsen, E. T. (2007). Barneteologisk religionspedagogikk, i Johnsen, E. T. (Red.) *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiv på trosopplæring, barn og konfirmanter. Det praktisk-teologiske seminars skriftserie, 14*, 17-30. Oslo: Det praktisk-teologiske seminar.
- Johnsen, E. T. (2008a). Barneteologi møter trosopplæring til gjensidig kritisk dialog i Sagberg S. (Red). *Barnet i trosopplæringen. Pedagogiske og teologiske refleksjoner over barneteologi, spiritualitet og livssyn. Prismet bok* (s. 10-33). Oslo: IKO-forlaget.
- Johnsen, E. T. (2008b). Barn og unges deltakelse i gudstjenesten som ekklesiologisk utfordring i *Prismet 59 (4)*, 247-256. Oslo: IKO-forlaget.
- Johnsen, E. T. (2014a). Gudstjenestelæring gjennom deltagelse, i Hellemo, G. (Red.) *Gudstjeneste på ny* (s. 151-179). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnsen, E. T. (2014b). *Religiøs læring i sosiale praksiser. En etnografisk studie av mediering, identifisering og forhandlingsprosesser i Den norske kirkes trosopplæring* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Jæger, H. (2013). Når Vetle lager bildebok ved hjelp av datamaskin. En teksthendelse i hjemmet i Semundseth, M. & Hopperstad, M. H. (Red.). *Barn lager tekster. Om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning* (s. 116-132). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.



- Kaul, D. (2003). Voksnes holdning til barns religion: Barneteologi som dåpsopplæring, i Heggem, I. S. & Dahl, E. (Red.) *Dåp, konfirmasjon, kateketisk praksis. Et riteperspektiv på sosialisering. Det praktisk-teologisk seminars skriftserie, 8*, 67-94. Oslo: Det praktisk-teologisk seminar.
- Kaul, D. (2004). Men jeg tror da på Gud. Barns Gudsrelasjon i et barneteologisk Perspektiv i *Prismet 55 (1)*, 14-25. Oslo: IKO-forlaget.
- Kaul, D. (2007). Skjønnte dere ikke at jeg måtte være i min Fars hus? Premisser for en grenseoppgang mellom barneteologi og religionspedagogikk, i Johnsen, E. T. (Red.) *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiv på trosopplæring, barn og konfirmanter. Det praktisk-teologiske seminars skriftserie, 14*, 55-92. Oslo: Det praktisk-teologiske seminar.
- Kirkerådet (2010). *Gud gir – vi deler. Plan for trosopplæring i Den norske kirke*. Oslo: Den norske kirke, Kirkerådet.
- Kirkerådet (2011). *Gudstjeneste for Den norske kirke*. Bokmål. Stavanger: Eide forlag
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leganger-Krogstad, H. & Mogstad S. D. (2006). Trosopplæringsreformen under lupen: Evalueringsperspektiv på forsøksfasen, i *Prismet 57 (2-3)*, 115-130. Oslo: IKO-forlaget.
- Maagerød, E. (2013). Tekster på vegger og gulv. Multimedial literacy i barnehagen, i Semundseth, M. & Hopperstad, M. H. (Red.). *Barn lager tekster. Om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning* (s. 134-151). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Malterud, H., Paus, E., Stene, V. O., Bergrabb, G. M. & Baden, H. O. S. (Red.) (2004). *Barn og gudstjeneste – om hel deltagelse*. Stavanger: Cantando Musikkforlag

- Mogstad, D. S. (2008). Trosopplæringsreformen etter forsøksfasen, i *Prismet* 59 (4), 257-265. Oslo: IKO-forlaget.
- Mogstad, D. S. (2013). Fra matavfall til nåde. Medierende handlinger i søndagsskolen, i *Prismet* 64 (2), 79-94. Oslo: IKO-forlaget.
- Mosdøl, H. O. & Balsnes, A. H. (2015). Mer enn ord – om gudstjenestereformen og sannselighe, i Balsnes, A. H., Christensen, S., Christoffersen, J.T. & Mosdøl, H. O. (Red). *Gudstjeneste à la carte. Liturgireformen i Den norske kirke* (s. 210-229). Oslo: Verbum Akademisk.
- Myers, J. E. (2009). *Children's Spiritual Development: Analysis of Program, Practices and Recommendations for early Childhood Professionals* (Doktoravhandling). University of North Texas.
- NOU 2000:26. (2000). ”...til et åpent liv i tro og tillitt”. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Pettersen, E. J. (2007). Religion i kirkelig kontekst i støpeskjeen. Erfaringer fra to kontinenter om menigheten som lærende felleskap, i *Norsk teologisk Tidsskrift* 108 (4), 231-260.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ramsfjell, A. & Sagberg, S. (Red.) (2013). *Barneskultur og gudstjenestekultur*. Oslo: IKO-forlaget.
- Ragin, C.C. (1992). “Casing” and the process of social inquiry, i Ragin C.C. & Becker H.S. *What is the case? Exploring the Foundation of Sosial Inquiry* (s. 217-225). New York: Cambridge University Press.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Sagberg, S. (2003). Barns tro, ”barnetro” og voksentro”. Om barns møte med konvensjoner for tro, i Sagberg S. & Stiksholt, K. (Red.) *Barnet. Konstruksjoner av barn og barndom* (s. 119-134). Oslo: Universitetsforlaget
- Sagberg, S. (2008). Skjult eller synlig spiritualitet, i Sagberg, S. (Red.) *Barnet i trosopplæringen. Pedagogiske og teologiske refleksjoner over barneteologi, spiritualitet og livssyn. Prismet bok* (s. 51-77). Oslo: IKO-forlaget.
- Sikkeland, T. (2008a) *Barns spiritualitet i gudstjenesten: om å gi barna rom for å uttrykke sin tro* (Masteravhandling). Det teologiske menighetsfakultet, Oslo.
- Sikkeland, T. (2008b). Hvor lenge skal barn være statister? Om å gi barna rom for å uttrykke sin tro i Sagberg S. (Red.) *Barnet i trosopplæringen. Pedagogiske og teologiske refleksjoner over barneteologi, spiritualitet og livssyn. Prismet bok* (s. 10-33). Oslo: IKO-forlag.
- Skottene, Ragnar (2002). *Kristne symboler: en elementær innføring*. Oslo: Verbum Forlag
- Smidt, Jon (2013). Barns vei til *literacy* i Semundseth, M. & Hopperstad, M. H. (Red.). *Barn lager tekster. Om barns tidlige tekstproduksjon og de voksnes betydning* (s. 15-28). Oslo: Cappellen Damm Akademisk.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, California: Sage
- Steinholt, R. (2013). ”Kunsten å være kirke, - også for små mennesker”, i Ramsfjell, A. & Sagberg, S. (Red.) *Barnekultur og gudstjenestekultur*. Oslo: IKO-forlaget.
- Strandenæs, T. (2008). Barn og gudstjeneste: Gudstjenesten som sted for trosutfoldelse eller trosopplæring? i *Prismet 59 (1)*, 3-18. Oslo: IKO-forlaget
- Styringsgruppa for trosopplæringsreformen (2008). *Når tro deles: styringsgruppas rapport fra Trosopplæringsreformens forsøks- og utviklingsfase 2003 – 2008*. Oslo: Kirkerådet.

Stålsett, S. J. (2004a). ”...som et lite barn”, i Baden, H. O. (Red.) *Barn og gudstjeneste – om hel deltakelse*. Stavanger: Cantando forlag.

Stålsett, S. J. (2004b). Å lære seg å bli barn? Om barneteologi, dåp og trosopplæring, i *Prismet* 55 (1), 4-13. Oslo. IKO-forlaget

Stålsett, S. J. (2007). Barna roper i helligdommen: for en urovekkende barneteologi, i Johnsen, E. T. (Red.) *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiv på trosopplæring, barn og konfirmanter*. Det praktisk-teologiske seminars skriftserie. Oslo. Det praktisk-teologiske seminar.

Säljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Thomassen, M. & Lomheim, S. (2013). *Når dere ber: om liturgisk språk og utforming av bønner i gudstjenesten*. Oslo: Verbum.

Zahl, A. (2012). *Familiegudstjeneste – eller barnegudstjeneste? Gudstjenesten som intergenerasjonell arena* (Masteravhandling). Det teologiske Menighetsfakultet, Oslo.

Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press.

#### **Dokumenter fra menighetens arkiver:**

Domkirken menighet (Udatert). *Kirkeboka for Tønsberg domkirke og Solvangkirken*

G2: Arbeidsgruppe for ny liturgi (Udatert). *:geto*. Upublisert manuskript. Tønsberg domkirkes menighet, Tønsberg.

Fagråd for gudstjenesteliv (Udatert). *Gudstjenestelivet: Domkirken menighet*. Upublisert manuskript. Tønsberg domkirkes menighet, Tønsberg.

Dahl, Laila Riksaasen (17.10.2009). *Visitaforedrag – Domkirkens menighet. Tønsberg domkirke søndag 18. Oktober 2009*. Upublisert manuskript. Tønsberg bispedømme, Tønsberg.

Staben i domkirken (Udatert). *Gudstjenestelivet (notat fra utvidet stabsdag)*. Upublisert manuskript. Tønsberg domkirkes menighet, Tønsberg.

Fagråd for gudstjenesteliv (april 2010). *Ny gudstjenesteordning: Domkirken menighet: Innstilling fra Fagråd for gudstjenesteliv april 2010*. Upublisert manuskript. Tønsberg domkirkes menighet, Tønsberg.

G2: Arbeidsgruppe for ny liturgi. (24.06.2010). *Møtereferat*. Upublisert manuskript. Tønsberg domkirkes menighet, Tønsberg.

Fagråd for gudstjenesteliv (udatert). *Evaluering Solvangkirken høsten 2010*. Upublisert manuskript. Tønsberg domkirkes menighet, Tønsberg.

Fagråd for gudstjenesteliv (4.02.2010 - 22.11.2010). *Møtereferater*. Upubliserte manuskripter. Tønsberg domkirkes menighet, Tønsberg.

Fagråd for gudstjenesteliv (1.03.2013 – 13.11.2015). *Protokoller: Fagråd for gudstjenesteliv*. Upubliserte manuskripter. Tønsberg domkirkes menighet, Tønsberg.

Domkirken menighet (2010-2016). *Agendaer for gudstjenestene for store og små i Solvangkirken*. Upubliserte manuskripter. Tønsberg domkirkes menighet, Tønsberg.

## **Nettressurser:**

*Bønnetreet fra Herøy frikyrkje:*

<http://www.frikyrkja.net/index.php?folder=artiklar&cat=4&id=414>, hentet fra nettet 17.08.2017

*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi:*

<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>, hentet fra nettet 16.08.2017

*Håpstreet fra Modum bad:*

<http://www.modum-bad.no/kultur-og-aktiviteter/kirke-og-sjelesorg/olavskirken-og-sykehuskapellet/hapstre/>, hentet fra nettet 10. 03.2017

*LETRA-prosjektet:*

<http://letra.mf.no/about-the-project/>, hentet fra nettet 8.08.2017

*Protokoll fra UKM 2013:*

<https://kirken.no/nb-NO/om-kirken/slik-styres-kirken/ungdommens-kirkemote/saksdokumenter-og-vedtak/ungdommens-kirkemote-25.06.2003---29.06.2003/>, hentet fra nettet 8.08.2017

*Solvangkirken som bygg:*

[http://norske-kirkebygg.origo.no/-/bulletin/show/755162\\_solvangkirken-toensberg?ref=checkpoint](http://norske-kirkebygg.origo.no/-/bulletin/show/755162_solvangkirken-toensberg?ref=checkpoint) , hentet fra nettet 14.03.2017

*Veiledning av ulike sider ved gudstjenesten. Utarbeidet av Kirkerådets sekretariat 2011*

[https://www.ressursbanken.no/wp-content/uploads/2012/09/gudst2011\\_2012\\_ulike\\_sider\\_gudstj\\_bokm.pdf](https://www.ressursbanken.no/wp-content/uploads/2012/09/gudst2011_2012_ulike_sider_gudstj_bokm.pdf) , hentet fra nettet 17.08.2017

## Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD



Svein Olaf Thorbjørnsen  
Stiftelsen Det teologiske menighetsfakultet  
PO BOX 5144 Majorstuen  
0302 OSLO

Vår dato: 29.03.2017

Vår ref: 52853 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.02.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>52853</i>	<i>Bruk av bønnetreet som forbønnsform i gudstjenesten for store og små i Tønsberg domkirkes menighet</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Stiftelsen Det teologiske menighetsfakultet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Svein Olaf Thorbjørnsen</i>
<i>Student</i>	<i>Ieva Fredriksen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Hildur Thorarensen

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

## **Vedlegg 2:**

### **Informasjonskriv til foreldre**

#### **om intervjuene med barn i forbindelsen med masteroppgaven i menighetspedagogikk**

Slik jeg har informert om muntlig tidligere, skal jeg våren 2017 skrive en masteroppgave om barn og bønn i forbindelse med gudstjenestene for store og små i Solvangkirken. Jeg takker for at dere ønsker å bidra til denne oppgaven og ser frem til samtalen med barnet ditt.

#### **Kort om prosjektet:**

Gudstjenestereformen og trosopplæringsreformen skapte et behov for å lage egne liturgier som i større grad ivaretok de minste barna. Gjennom et casestudie vil denne avhandlingen ut fra et eksempel på en alternativ utforming av forbønn i rammene av en gudstjeneste for store og små og søke svar på følgende: *Hvordan kan bruk av bønnetreet i gudstjenestene for store og små bidra til å ivareta menighetens løfte om å lære de dømte barna å be?*

Analysen av empiriske data skjer med hjelp av sosiokulturelle læringsteorier med fokus på artefakter, læringsbaner og kunnskap-skaping. Empirisk materialet består av ca 1300 symbolske bønnelapper, utformet som hjerter, stjerner og dråper, samt semistrukturerte intervjuer med ca fem barn i alder 5 til 10 år som har deltatt på gudstjenestene for store og små over flere år.

#### **Om intervjuene:**

Både foresatte og barn skal gi samtykke til intervjuene før disse kan gjennomføres. Samtykke fra foresatte innhentes skriftlig, mens samtykke fra barna innhentes muntlig som en del av intervjuene. Intervjuene med barna vil anslagsvis ta omtrent en halvtime og vil bli tatt opp på en lydenhet, hvis barnet samtykker til det. I motsatt tilfelle vil jeg gjøre notater underveis. Videre vil barnet selv få velge om intervjuet skal foregå med eller uten foreldre tilstede og hvor samtalen vil finne sted. Intervjuenes grunnlag er noen konkrete spørsmål, men det vil mest bli utformet som en samtale med et mål om å belyse disse spørsmålene fra barnets synsvinkel. Informantene eller foreldre har ikke anledning til å påvirke selve konklusjonene i oppgaven, men de kan avslutte intervjuet når som helst eller trekke sine utsagn tilbake. Dataene jeg samler inn inneholder ikke sensitive opplysninger og det transkriberte datamaterialet vil anonymiseres. Dette skjer gjennom at jeg vil bruke fiktive navn i transkripsjonen. Intervjuene vil bli koblet til et nummer. Liste over kontaktinformasjonen til informantene vil ikke oppbevares elektronisk eller på samme sted som de transkriberte data.

Se også vedlagt intervjuguide.

Med vennlig hilsen



Ieva Fredriksen

99421831/ievafredriksen@gmail.com

### **Samtykke-erklæring**

Jeg/ vi har lest informasjonsskrivet om intervjuene i forbindelse med masteroppgaven til Ieva Fredriksen og herved samtykker ved at mitt/ vårt barn deltar i intervjuene.

STED:

DATO:

NAVN: \_\_\_\_\_

UNDERSKRIFT: \_\_\_\_\_

NAVN: \_\_\_\_\_

UNDERSKRIFT: \_\_\_\_\_

### **Vedlegg 3: Intervjuguide**

Sted: Hjemme hos barna eller i Solvangkirken – etter familienes valg.

Foreldre – ikke til stede, hvis ikke barnet ønsker det selv.

Stimulusmaterialet: Noen bilder fra gudstjenesten, bilde av treet, bilde av symbolene.

#### **Spørsmål:**

Kort innledning hvor jeg forteller om bakgrunn for intervjuet og hva som skjer underveis.

- 1) Kan du fortelle litt om deg selv: Hvor gammel er du, hvilke klasse går du i? Hva liker du å gjøre på fritiden?
- 2) Er du / har du vært mange ganger i Solvangkirken? Hva gjør du når du er i Solvangkirken?
- 3) Fortell litt om hva du og andre gjør på gudstjenestene i Solvangkirken? (ha ev. billedmaterialet klart hvis barnet trenger det som stimulus til å fortelle).
- 4) La oss snakke litt om det treet som står i kirken – vet du hva det er for noe? (Ha bildet av treet klart).
- 5) Kan du fortelle meg litt mer om hva det treet brukes til i gudstjenesten?
- 6) Vet du hva symbolene betyr? (vise de). (Tror du at treet kan bety noe også?)
- 7) Hvilke symboler liker du å bruke? Hvorfor?
- 8) Pleier du å gjøre det alene eller sammen med noen andre? Pleier du å få hjelp eller hjelpe noen?
- 9) Er det ting du synes er vanskelig å skrive om? (Trenger ikke å fortelle hva det er, men kun at det er noe/ ikke er noe. Et ja – nei spørsmål). Hvis ja – hva gjør du da (eks. lar være å skrive/ skriver bare navn og lignende)?
- 10) Husker du noen ganger på symbolene du har brukt i gudstjenesten også etter gudstjenesten – når du er hjemme, på skolen/ barnehagen og ellers?
- 11) Har du snakket med mamma om pappa eller noen andre om dette treet? Hva synes du da er fint å snakke om?
- 12) Noe har vi snakket om hva vi pleier å gjøre med treet og symbolene. Kunne vi gjort noe annerledes, henge opp andre ting? Fortelle meg hvorfor du tenker at det hadde vært fint?
- 13) Har du kanskje opplevd noe annet i en annen kirke som du tenker man kunne brukt i Solvangkirken? Hvorfor synes du det hadde vært fint å bruke?

Takk for at du ville snakke med meg. Er det noe mer du har lyst til å si før vi avslutter?

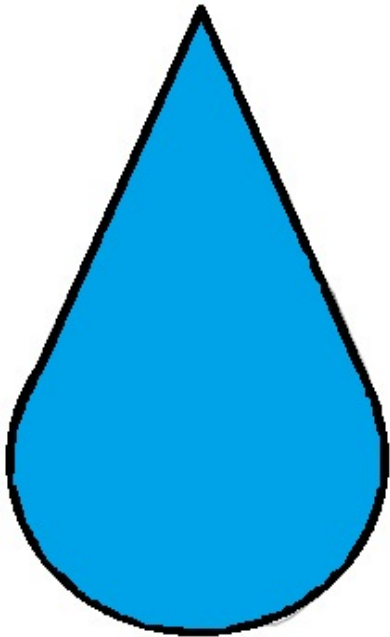
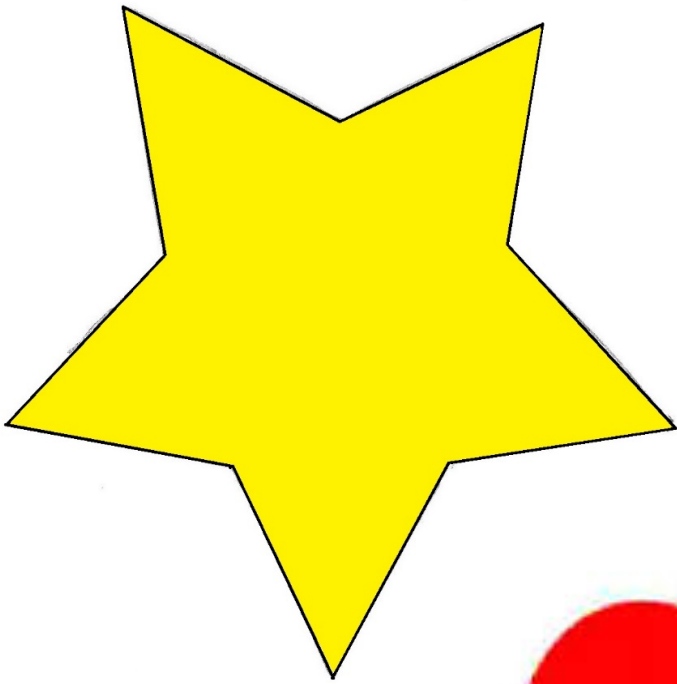
Fortelle hva som skjer videre med intervjuene.

## Vedlegg 4: Stimulusmaterialet









### Vedlegg 5: Eksempler på brukte bønnesymboler

En krybbe og et kors på hjerte, et gråtende ansikt på dråpe og julenisseslede på stjerne

