

Mer enn ord

Hvordan kan gudstjenestens liturgi være
trosopplæring?

Kari Anne Omberg Lier

Veileder

Førsteamanuensis, Phd. Kristin Graff-Kallevåg



MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,
AVH5065: Masteroppgave i teologi (30 ECTS), høst 2020

Antall ord: 20 864

Illustrasjon: Elisabeth Moseng



Forord

Hver eneste søndag klokken 11 feires det gudstjenester i Den norske kirke. Mange av disse gudstjenestene skjer i forbindelse med et tiltak i menighetens trosopplæring.

Som kirkemusiker har jeg i mange år arbeidet med barn og gudstjeneste, og det har vært noe av det som har inspirert og motivert meg aller mest. Jeg er opptatt av at barna skal få positive opplevelser av gudstjenesten ved å involvere dem i liturgien, og la dem få erfare at det er *deres* gudstjeneste og at de er viktige for gudstjenesten. Gjennom kontinuerlig korarbeid har barna fått muligheten til å delta jevnlig i gudstjenester og «vokse inn i» gudstjenestens liturgi over år. Jeg har sett gleden i barns øyne når de oppdager og opplever at de, gjennom deres deltagelse, er viktige bidrag inn i det gudstjenestefeirende fellesskapet en menighet er.

Jeg hatt stor glede av arbeidet med denne avhandlingen, og det har gitt meg nye tanker om hvordan barn ved sin tilstedeværelse kan gi både varme og liv inn i den ordinære gudstjenesten. Det står klart for meg at kirkens trosopplæring trenger gudstjenesten som arena for barnas læring, og gudstjenesten trenger barna!

I dette forordet vil jeg rette en spesiell takk til veileder Kristin Graff-Kallevåg som har vært en super inspirasjon og pådriver! Hun har utfordret og forventet innsats, og ikke minst gitt gode og lærerike tilbakemeldinger underveis i skriveprosessen. Jeg har erfart læring på egen kropp.

Stor takk også til venner og familie som har latt seg inspirere av skrivearbeidet mitt og heiet på meg hele veien.

Sammendrag

Denne avhandlingen handler om barns læring gjennom liturgi og undersøker hvordan liturgi kan være trosopplæring i Den norske kirke.

Avhandlingens analyse tar for seg Geir Afdals sosiokulturelle perspektiv på religiøs læring og Martin Modéus sin liturgiske teori med tanke på barns læring gjennom liturgi. Arbeidet med avhandlingen har åpnet opp for nye refleksjoner om hvordan barns læring foregår. Som sentrale punkter fra analysen vil jeg trekke fram at læring skjer gjennom deltagelse i et praksisfellesskap og gjennom kroppen ved å oppleve og bruke sansene. Videre at gudstjenesten kan ses på som relasjon og at barna anerkjennes som troende og lærende subjekt.

I drøftingskapittelet tok jeg utgangspunkt i analysen, og drøftet gudstjenesten som sted for læring. Læring er ord, men læring i gudstjenesten handler også om tilhørighet, relasjon og deltagelse, for den gudstjenestefeirende menighet ses på som et lærende fellesskap. Læring skjer også gjennom erfaring og opplevelse av det som skjer i en gudstjeneste. Det at gudstjenesten forstås som et sted for læring betyr i denne avhandlingen at det i liturgien ligger en felles forståelse av de grunnleggende kristne fortellingene, og ved å være til stede og delta i gudstjenestens liturgi kan disse fortellingene erfares og oppleves med hode og kropp.

I avhandlingen argumenterer jeg for at det ligger en viktig anerkjennelse av barna i det at de slipper til, og får være deltagere og aktører også i de ordinære gudstjenestene. Ved at de blir inkludert i gudstjenestefellesskapet skjer læring gjennom liturgi i gudstjenesten. Barna kan være med og åpne liturgien ved at de deltar aktivt og får viktige oppgaver i gudstjenesten, og dermed kan læring skje gjennom liturgien for både liten og stor.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	<i>Tema og bakgrunn.....</i>	<i>1</i>
1.2	<i>Problemstilling.....</i>	<i>5</i>
1.2.1	Definisjoner og begrepsavklaringer	6
1.3	<i>Materiale.....</i>	<i>8</i>
1.4	<i>Metode.....</i>	<i>9</i>
1.4.1	Teologi som hermeneutisk praksis.....	11
1.5	<i>Tidligere forskning</i>	<i>12</i>
2	Analyse	13
2.1	<i>Analyse av Geir Afdals sosiokulturelle perspektiv på religiøs læring.....</i>	<i>13</i>
2.1.1	Hva er læring?	14
2.1.2	Livslang læring	16
2.1.3	Læringsmetaforer.....	16
2.1.4	Religion er kroppslig.....	18
2.1.5	Mediering og artefakter	19
2.1.6	Religion i bevegelse	20
2.1.7	Sammenfatning.....	20
2.2	<i>Analyse av Martin Modéus' liturgiske teori</i>	<i>21</i>
2.2.1	De tre grunnrelasjonene	21
2.2.2	Menneskelig varme, inkludering og tillit.....	22
2.2.3	Strukturalanse	24
2.2.4	Opplevelse og helhet	25
2.2.5	Delaktighet.....	26

2.2.6	Gjenkjennelse.....	28
2.2.7	Barnas plass i gudstjenesten	28
2.2.8	Gudstjenesten er kroppslig.....	30
2.2.9	Sammenfatning.....	31
2.3	<i>Oppsummering av analysen</i>	<i>31</i>
3	Drøfting	32
3.1	<i>Gudstjeneste og liturgi som sted for læring</i>	<i>33</i>
3.1.1	Fellesskapslæring.....	33
3.1.2	Læring som kroppsliggjort erfaring	35
3.1.3	Hva slags læring er «trosopplæring»?	40
3.2	<i>Barna er subjekt for læring og bidrar til læring for andre</i>	<i>42</i>
3.2.1	Barneteologi	42
3.2.2	Gudstjeneste for Den norske kirke	46
3.3	<i>Liturgi som trosopplæring når barna deltar i gudstjenesten</i>	<i>50</i>
3.3.1	Liturgi som lek og som læring.....	51
3.3.2	Når småbarna synger, hopper og danser sin egen liturgi	53
4	Oppsummering og konklusjon.....	56
5	Litteratur	58

1 Innledning

1.1 Tema og bakgrunn

Tittelen på denne avhandlingen er hentet fra årets trosopplæringskonferanse, og jeg synes det er en dekkende tittel på denne avhandlingen fordi liturgi er tekster og mange ord, og vi synger disse ordene til forskjellige melodier i gudstjenesten. Ord og handlinger bærer oss gjennom gudstjenestens liturgi. Det er mange ord i kirken på gudstjenestene, vi trenger dem og vi stoler på dem. Men vi tenker ikke alltid på hva som ligger bak ordene. Liturgi er ord, men vi har bruk for mer enn ord, og liturgi er også er noe vi *gjør* sammen i gudstjenesten.

Denne avhandlingen er innenfor profesjonsstudiet i teologi og temaet er **liturgi som trosopplæring**. Avhandlingen undersøker en læringsteori og en liturgisk teori fordi jeg vil finne ut hvordan læring gjennom liturgi kan skje i Den norske kirkes trosopplæring, og slik at jeg og mine lesere bedre forstår hvordan disse teoriene kan formidle ulike syn på både læring og liturgi og gi en økt bevissthet om hvordan vi vil at barns læring kan være.

Jeg ønsker å rette oppmerksomheten på om liturgi kan være trosopplæring, og drøfte noen problemstillinger knyttet til trosopplæring og læring i fellesskap når det som skal læres er gudstjenestens liturgi og de som skal lære er barn.

Mine erfaringer fra tidligere arbeid har motivert meg til å studere dette tema videre, i denne avhandlingen med vekt på barn, læring og liturgi. Hvordan kan liturgi, i ord og handling, være trosopplæring? Er det slik at ordene i vår liturgi bør «oversettes» til et enklere språk og tilpasses deres hverdag, eller deltar barn og «gjør» liturgi uten det store behovet for mening og forståelse der og da? Når jeg her skriver *forståelse*, menes her det kognitive meningsinnholdet knyttet til liturgien, den kognitive forståelsen som reflekterer innholdet i kirkelig lære. Barn forstår lett hva de skal gjøre når de ser andre gjøre det samme. Små barn forstår også de fleste ordene de hører når prest og liturg snakker, de kan spontant være med å synge «Kyrie Eleison» og oppleve det både viktig og meningsfullt uten at de dermed forstår så mye av det dypere meningsinnholdet i det de gjør. Det er lett å tenke at barn forstår mindre enn voksne, og dermed oppstår et behov for å tilpasse og forenkle liturgien for barn med ønske om at barna skal tilegne seg den kognitive forståelsen. Kunnskap og forståelse kan være mer enn det kognitive, det kan

også være mer konkret kroppslig i det barna gjør, eller situasjoner de er i ved at de får bruke sansene. Dette med kroppslighet vil jeg komme nærmere inn på i drøftingsdelen.

Gjennom arbeidet med kirkens trosopplæringsreform¹ ble fellesskapslæring og identitetsutvikling vektlagt, og som en følge av det blir menighetens gudstjeneste et sentralt sted for læring. På bakgrunn av dette legges det i Den norske kirkes nasjonale rammeplan, *Plan for trosopplæring: Gud gir – vi deler*,² vekt på læring ved deltakelse i menighetens fellesskap: «Menigheten er et lærende fellesskap der barns, unges og voksnes perspektiver utfyller hverandre på tvers av alder».³

I arbeidet fram mot Den norske kirkes liturgireform 2011 ble det, slik det står beskrevet i *Gudstjeneste for Den norske kirke*,⁴ lagt stor vekt på involvering. I begrepet involvering ligger det at gudstjenesten er hele menighetens felles feiring:

Den grunnleggende involveringen skjer når hele menigheten, med kropp og sjel, blir trukket inn i og hengir seg til gudstjenestefeiringen gjennom å synge med på salmer og menighetssvar, lytte aktivt til tekster og preken, være sammen i stillhet, delta i bønner og delta i nattverdmåltidet. Dypest sett er denne delaktigheten en gave som blir gitt av Gud. ”Brødet som vi bryter”, og ”Velsignelsens beger som vi velsigner” (1 Kor 10,16) gir oss del i Kristi kropp og blod, og denne delaktigheten gjør oss til et fellesskap, til én kropp. [...]⁵

Videre står det om barnas plass i gudstjenesten: «En spesiell utfordring er involvering av barn og unge. [...] Barna inntar en særstilling i kristen tro, ettersom Jesus selv satte fram barnet som eksempel for de voksne».⁶

Dette utdraget viser at gudstjenesteordningen uttrykker et tydelig ønske om å involvere og engasjere barn i de fleste ledd i gudstjenesten, både i den praktiske utførelsen av gudstjenesten, men også i planleggingsprosessen på forhånd. Det ligger som en normativ føring, at dette *bør* skje i det vanlige gudstjenestelivet i menighetene. Med respekt for både barna og gudstjenesten

¹ St.meld. nr. 7 (2002-2003) side 5ff. www.regjeringen.no/contentassets/78852f103aa047fbba7ed6fd7864600f/nn-no/pdfs/stm200220030007000dddpdfs.pdf

² Kirkerådet, Den norske kirke (2010) *Plan for trosopplæring: Gud gir – vi deler*

³ Kirkerådet (2010) s. 5

⁴ Kirkerådet, Den norske kirke (2011) *Gudstjeneste for Den norske kirke*

⁵ Kirkerådet (2011) s. 7.6

⁶ Kirkerådet (2011) s. 7.17-18, med henvisning til Mark 10,14.

ønsker kirken å ta barnas åndelige behov på alvor, og involvere barna ut fra deres egne forutsetninger.

I *Gudstjeneste for Den norske kirke* står det at «Gudstjenesten er både et trosfellesskap og et læringsfellesskap».⁷ At gudstjenesten er et trosfellesskap vil nok mange være enig i, men at gudstjenesten også er et lærende fellesskap er neppe en oppfatning mange vil kjenne seg igjen i. Det er derfor interessant i denne sammenheng at *Gudstjeneste for Den norske kirke* ytterligere understreker læringsaspektet ved deltagelse i gudstjenesten: «Ved å delta i gudstjenesten får en trosopplæring».⁸ Jeg er interessert i liturgi, men det er ikke sikkert at liturgi er det første man tenker på når det gjelder trosopplæring. I denne avhandlingen argumenterer jeg for at liturgi er viktig i trosopplæringen.

Liturgi tematiseres i *Plan for trosopplæring*, men slik som jeg leser planen legges det mest vekt på en «totalformidling, der kunnskap og opplevelser [...] gir læring i og av fellesskapet»⁹ og tilretteleggelse for helhetlige læringserfaringer.¹⁰ Gudstjenestefeiring, gudstjenestefellesskap, livslang læring og menigheten som lærende fellesskap er formuleringer som gjentas gjennom hele planen. Tenkningen kan være at liturgien er en selvfølgelig og underforstått del av gudstjenesten.

I *Plan for trosopplæring: Gud gir – vi deler* kapittel 6, «Sentrale dimensjoner i en helhetlig trosopplæring» under overskriftene «Gudstjeneste» og «Musikk og kultur», finnes det mest sentrale om læring av liturgi. Det viser at læring gjennom liturgi tenkes som et anliggende for alle i en kirkelig stab, og med tanke på kirkemusikeren spesielt fordi det kan være en god og hensiktsmessig måte å tenke læring gjennom liturgi i barnekorarbeidet:

Plan for kirkemusikk i Den norske kirke fastslår at det er et kjennetegn ved kirken som læringssted at den rår over et mangfold av uttrykks- og samværsformer hvor læring kan finne sted. Gjennom arbeid med eksempelvis bibeltekster, liturgi og salmer både læres og erfares

⁷ Kirkerådet (2011) s. 7.20

⁸ Kirkerådet (2011) s. 6.8

⁹ Kirkerådet (2010) s. 5

¹⁰ Kirkerådet (2010) s. 10

troen, og den deles med andre. Det er derfor naturlig å se menighetens planer for kirkemusikk og trosopplæring i sammenheng.¹¹

Gudstjenestens liturgi «er kanskje den tydeligste måten kirken formidler en felles forståelse av de kristne fortellingene på».¹² Derfor kan også liturgi forstås som tro og teologi, en liturgisk teologi der, som Merete Thomassen uttrykker det, «selve gudstjenestefeiringen er teologiens primære arena».¹³ Hun henviser til den lutherske liturgiske teologen Georg Lathrop når hun videre skriver at «under gudstjenesten skjer teologien som en handling».

På bakgrunn av dette vil jeg argumentere for at liturgi er en viktig del av trosopplæringen, og det vil være interessant å undersøke hvordan liturgien i en gudstjeneste vektlegges i trosopplæringen. Hvordan kan en menighet arbeide med barn, liturgi og læring? Hvordan kan læring skje gjennom liturgi? Hvilke grep må vi ta for at barn skal delta, og ha en selvskreven rolle, i menighetens gudstjenesteliv? Lærer barn om liturgi og liturgiske ledd i gudstjenesten ved at vi prøver å forklare hva det betyr og gjøre det relevant for barn? Ordet liturgi er et ord som sjelden brukes i dagligtale, skal vi da finne en annen og mer hensiktsmessig ordbruk for barn i læringen? Hva lærer barn som deltar i trosopplæringstiltak om gudstjeneste og liturgi og hvordan lærer de? Alt dette er interessante spørsmål å finne gode svar på, men mitt fokus vil være hvordan man kan forstå liturgi som trosopplæring.

Jeg ønsker å rette oppmerksomheten på gudstjeneste og liturgi som arena for trosopplæring, og mer spesifikt om hvordan liturgi også kan forstås som trosopplæring. Det er verdt å understreke at liturgi er mye mer enn trosopplæring og trosopplæring er mer enn liturgi, det er skjæringspunktet mellom disse som vil belyses. Menighetens hovedgudstjeneste vil ut fra dette være det naturlige stedet for læring, og det å anvende læringsteori og liturgisk teori vil kunne bidra til en større forståelse. Læringsteori og liturgisk teori vil dermed stå i et dialogisk forhold til hverandre.

¹¹ Kirkerådet (2010) s. 32

¹² Øystese, Rune (2013) «Gudstjenesten – et språk for håp og tro?». I Ramsfjell og Sagberg (red.) *Barnekultur og gudstjenestekultur*, s. 82

¹³ Thomassen, Merete (2014) *Den liturgiske bønne: Dogmatikk, poesi og erfaring*, s. 35

Det er kirkens ansvar å gi barn opplæring i tro og kristen praksis. Når Den norske kirke nå har satset så sterkt på trosopplæring, vurderer jeg dette som et relevant og aktuelt tema for avhandlingen.

Et mål for denne avhandlingen er å kunne bidra til en god forståelse av forholdet mellom liturgi og trosopplæring. Det å forstå barns læring gjennom liturgi bedre ved å anvende Geir Afdals sosiokulturelle perspektiv på religiøs læring. Det å forstå barns læring bedre, det er hermeneutikk i praksis. Forståelsen av Afdals perspektiv vil gi økt kunnskap og et bedre redskap i arbeidet med liturgi som trosopplæring ved at det kan få praktisk betydning for det pedagogiske arbeidet i menigheten. Videre er målet å bruke Afdals perspektiv på læring i sammenheng med Martin Modeus' liturgiske teori.

Et sekundær-mål vil være et forsøk på å bidra til en endring i synet på liturgi, en endring i måten mange mennesker tenker om liturgi. Et bidrag til å bli i stand til å «leve med» i liturgien under en gudstjeneste, la liturgien *skje* slik som læring skjer der og da. Mange voksne gir uttrykk for at liturgi er «kjedelig, uforståelig, gammeldags, uaktuelt og fjernt», og kanskje vil foreldrenes oppfatning også påvirke barna. Dermed får vi en mulighet for at barnas læring kan være med på å «åpne» liturgien også for de voksne, barnas foreldre.

1.2 Problemstilling

Denne avhandlingen tar for seg læring gjennom deltagelse i trosopplæringstiltak, punktuelle og kontinuerlige, og da spesielt med tanke på gudstjeneste og liturgi som trosopplæring. Jeg ønsker med avhandlingen å sette søkelyset på interessen for liturgi i trosopplæringen slik at det i større grad kan tas inn i det lokale planarbeidet. Dette kan hjelpe barn til å utforske de ulike delene av liturgien.

På bakgrunn av dette blir min problemstilling «**Hvordan kan liturgi være trosopplæring?**»

For å nærme meg problemstillingen har jeg valgt å stille følgende analysespørsmål:

1. Hva er læring og hvordan skjer læring i religiøse sammenhenger?
2. På hvilken måte er barn lærende subjekter i gudstjenesten?
3. Hvordan skjer læring gjennom liturgi?

1.2.1 Definisjoner og begrepsavklaringer

Det er mange ulike forståelser av læring som lever side om side. Med *læring* menes her den læringen og de læringsprosessene som skjer ved deltagelse i kirkelig aktiviteter. Jeg skiller mellom undervisning og læring. Undervisning er det som læreren gjør for at eleven skal lære. Afdals forståelse av religiøs læring er «at læring ikke bare, og ikke primært, dreier seg om tilegnelse, men også om *deltagelse* og *nyskapelse*». ¹⁴ Dette vil jeg komme tilbake til i analysedelen.

Med *trosopplæring* menes her religiøse læringsprosesser i kirkelig kontekst i henhold til *Plan for trosopplæring: Gud gir – vi deler*. På Den norske kirkes nettside står det om trosopplæring:

Opplæring i den kristne tro er sentralt for den dømte – og for kirken. Trosopplæring er derfor et av Den norske kirkes hovedsatsingsområder. Det utvikles en systematisk trosopplæring for alle dømte mellom 0-18 år, som skal legge til rette for at barn og unge skal kunne fastholde sin døm og utvikle sitt forhold til troen og den kirken de er en del av. ¹⁵

Med *kirke/kirkelig* menes i denne avhandlingen Den norske kirke.

Med *tro* menes i denne sammenheng kristen tro som relasjon, slik den erfares og praktiseres i ulike kirkelige sammenhenger og med forskjellige uttrykk. ¹⁶ I kristen tradisjon blir begrepet tro brukt om troen som Guds gave, altså en tro som vi tror med (*fides qua*), det kan være tro forstått som tillit, og om selve trosinnholdet, det vi tror på (*fides quae*). ¹⁷

Med *spiritualitet* mener jeg i denne avhandlingen kristen spiritualitet som menneskers erfaringer av relasjonen til Gud og praktisering av sin tro. ¹⁸

Gudstjenesten er tradisjonelt det stedet der Gud møter oss mennesker. I *Gudstjeneste for Den norske kirke* står det: «I gudstjenesten møter Gud oss som den nærværende og handlende». ¹⁹ Dette kan forstås som at gudstjenesten er et møtested hvor de enkelte kristne møtes og danner

¹⁴ Afdal, Geir (2013) «Religion som bevegelse: Læring, kunnskap og mediering», s. 16

¹⁵ <https://kirken.no/nb-NO/kristen-tro/trosopplaring/om-trosopplaring-i-den-norske-kirke/> (10.12.20)

¹⁶ <https://kirken.no/nb-NO/kristen-tro/> (10.12.20)

¹⁷ Graff-Kallevåg, Kristin. (2018) «Det handler kanskje om min egen troshistorie...». I Graff-Kallevåg og Kaufman (red) *Byggekloss-spiritualitet? En studie av spiritualitet i Den norske kirkes trosopplæring*, s. 49

¹⁸ Graff-Kallevåg, Kristin og Tone Stangeland Kaufman (red.) (2018) «Byggekloss-spiritualitet» *En studie av spiritualitet i Den norske kirkes trosopplæring*, s. 9

¹⁹ Kirkerådet (2011) s. 6.3

et fellesskap som sammenlignes med Kristi legeme. Dette kristne fellesskapet, som er menigheten, møter Gud i gudstjenesten. Helt tilbake til Det gamle testamentet kan vi lese om «stedet» der Gud møter menneskene som et konkret sted, en bygning. I Det gamle testamentet var det Tempelet, på Jesu tid synagogen, i vår tid er det kirkebygget. Men Gud er for stor til å plasseres inne i et jordisk hus, og i ignatiansk spiritualitet er det en grunnleggende tanke at Gud er overalt og i alle ting.²⁰ Jeg skriver denne avhandlingen med utgangspunkt i kirkens hovedgudstjeneste som et definert og konkret «møtested» for hele menigheten som et fellesskap, som et gudstjenestefellesskap mellom mennesker og mellom Gud og mennesker.

Innenfor kirken vil nok de fleste ha en oppfatning av at ordet *liturgi* er alt som skjer i en gudstjeneste som ikke er preken og salmer, altså gudstjenestens liturgiske utforming som en ytre ramme om gudstjenesten. Liturgi kan også forstås utvidet til det liturgiske året, men i vår sammenheng er liturgi knyttet til menighetens gudstjeneste. Selve ordet liturgi er gresk (leiturgia), og er satt sammen av to greske ord: *laos* som betyr folk, og *ergon* som betyr arbeid, altså folkets arbeid eller folket i arbeid. Slik forstått er liturgi noe som angår hele menigheten, ikke som passive tilhørere i gudstjenesten, men som deltagere i en fellesskapshandling.²¹ Liturgi er altså noe mer enn en ordning, mer enn den ytre rammen om menighetens gudstjenestefeiring.

På Den norske kirke sin nettside står det at «Gudstjenestens liturgi uttrykker troen på og tilbedelsen av den treenige Gud. I dagligtalen blir begrepet *liturgi* som oftest brukt om de faste leddene i gudstjenesten. Det at gudstjenesten er liturgisk, viser også at den er en slags rite»²². De faste leddene har sin faste rekkefølge. Etter gudstjenestereformen i 2011, inneholder gudstjenesten 4 ledd: Samling – Ordet – Nattverd – Sendelse. Ordet og Nattverden regnes som hoveddelene i gudstjenesten. Ord-delen viser tilbake til synagogegudstjenesten på Jesu tid, og nattverd-delen peker på Jesu siste måltid med disiplene sine. At gudstjenesten kan ses på som en rite betyr at gudstjenesten er en religiøs hendelse med faste og gjenkjennbare handlinger. Disse handlingene kan være bønner, dåp, nattverd, lesninger fra Bibelen og velsignelse. Martin Modéus tolker i sin bok *Mänsklig gudstjänst*²³ gudstjenesten både som

²⁰ Jfr. Boken *Å finne Gud i alle ting* av James Martin SJ

²¹ Holter, Stig Wernø (1991) «Kom, tilbe med fryd», s. 11

²² <https://kirken.no/nb-NO/kristen-tro/gudstjeneste/liturgi/> (10.12.20)

²³ Modéus, Martin (2005) *Mänsklig gudstjänst. Om gudstjänsten som relation och rit.*

relasjon og rite. Som mennesker er vi relasjonelle, og menneskelivet trenger riter, også for å gjøre viktige hendelser i livet til erfaringer.

Med *medliturg* menes alle personer som i tillegg til liturgen utfører oppgaver i gudstjenesten. Både antall oppgaver og antall medliturger varierer fra menighet til menighet og ut fra hvilken type gudstjeneste det er.²⁴

1.3 Materiale

Jeg vil presentere og analysere to teorier i denne avhandlingen som er grunnleggende forskjellige tekster. Det er Geir Afdals sosiokulturelle perspektiv på religiøs læring, slik den kommer fram i boka *Religion som bevegelse: Læring, kunnskap og mediering*,²⁵ og Martin Modéus' liturgiske teori i boka *Mänsklig gudstjänst: Om gudstjänsten som relation och rit*.²⁶

Jeg vil først analysere Afdals perspektiv på religiøs læring ut fra tanken om menigheten som lærende fellesskap. Det er en teori om det å lære ved å delta i sosial aktivitet, at læring er praksis, at læring er noe som skjer, og i trosopplæringen aktualisert som å gjøre og delta i kirkens religiøse praksiser. Gjennom deltakelse kan barn bli mer oppmerksomme på det som foregår, og kanskje også bli mer aktive lyttere. Deltagelse, engasjement og ansvar kan være viktige bidrag til å skape læring. Afdal gir i boken nye teoretiske innspill til en videre forståelse av læring i en religiøs sammenheng.²⁷ Som han selv skriver i forordet, er det spesielt innenfor en kirkelig kontekst han har sitt utgangspunkt. Boken er blitt til i et forskningsprosjekt, *Learning and knowledge trajectories in congregations (LETRA)*. «LETRA er en etnografisk casestudie av tre menigheter i Den norske kirke»,²⁸ og har således blitt til i kontakt med kirkelig undervisningspraksis.

Så følger en analyse av Martin Modéus liturgiske teori, som blir grundig utlagt og begrunnet i bokens tre deler. Denne teorien tar utgangspunkt i gudstjenester forstått som søndagens høymesse, som er menighetens hovedgudstjeneste. Bokens første del handler om mennesker i

²⁴ Kirkerådet (2011) s. 7.26

²⁵ Afdal, G. (2013)

²⁶ Modéus, M. (2005)

²⁷ <https://www.idunn.no/tt/2013/04/geir-afdal-religion-som-bevegelse-laering-kunnskap-og-me> (10.12.20)

²⁸ Afdal, G. (2013) s. 11

gudstjenesten, om de mulighetene og problemene vi møter i dagens gudstjenester. Hvordan får vi som mennesker rom og plass til å være den vi er i gudstjenesten, og hva skal vi gjøre for at gudstjenesten skal bli mer menneskelig? Hvem er det «vi» som feirer gudstjeneste og hva *gjør* gudstjenesten med oss? Den tredje og siste delen fokuserer på fire sentrale perspektiv for gudstjenesteutvikling: 1. Skape menneskelig varme – om betydningen av relasjon. 2. Bryte stivheten – om strukturalanse. 3. Arbeide med delaktighet – om involvering i praksis. 4. Barnets plass i gudstjenesten – barna gjør gudstjenesten menneskelig. Modéus har mange års erfaring som både prest, biskop og kirkegjenger, og har et stort engasjement for gudstjenesten og fornyelsen av den. Hans liturgiske teori handler i hovedtrekk om menneskers relasjoner og livsrytme, menighetens deltagelse og innflytelse i gudstjenesten.

Geir Afdal og Martin Modéus skriver innenfor to ulike fagtradisjoner og fagdisipliner, og derfor er tekstene ganske ulike. Spenningen mellom disse fagene kan både utfordre og berike avhandlingens tema, som dermed ses fra to ulike perspektiv.

1.4 Metode

Hvordan vil jeg gå fram for å besvare hovedspørsmålet? Denne avhandlingen er teoretisk og inneholder en to-delt tekstanalyse. Det er en innholdsanalyse der to fagfelt møtes, og ulike perspektiver blir hentet fra begge tekstene. I drøftingsdelen vil disse teoriene bli brukt sammen med annen aktuell litteratur, og satt i sammenheng med avhandlingens tema.

Hva kan jeg finne svar på i analysen som er relevant for å besvare oppgavens problemstilling? For å nærme meg avhandlingens spørsmål om hvordan liturgi kan være trosopplæring, vil jeg først nærme meg spørsmålet ved å analysere Geir Afdals forståelse av religiøs læring slik den er gjengitt i hans bok *Religion som bevegelse*. Denne læringsteorien er relevant fordi han beskriver læring i en kirkelig kontekst, og ikke i en typisk skolesituasjon. Videre utvikler han, som det står i omtalen av boken, et «sosiokulturelt perspektiv på religiøs læring»,²⁹ og nettopp dette sosiokulturelle perspektivet gjør hans teori både treffende og anvendbar for kirkens trosopplæring: «Religion blir ikke bare det som læres, men det man lærer med».³⁰ Afdals bok er altså, som han selv skriver, et «bidrag i krysningspunktet mellom læring og religion».³¹ På

²⁹ Afdal, G. (2013) bak på bokomslaget

³⁰ Afdal, G. (2013) bak på bokomslaget

³¹ Afdal, G. (2013) s. 13

bakgrunn av dette er det med henblikk på det første av de tre analyse spørsmålene *Hva er læring, og hvordan skjer læring i religiøse sammenhenger*, jeg vil nærme meg boken for å finne mulige svar. Avhandlingens forståelse av læringsbegrepet er preget av Afdals teori og vil også prege lesningen av Modéus sin liturgiske teori.

Deretter vil jeg analysere Martin Modéus sin liturgiske teori. Hans teori er relevant i denne sammenheng fordi han er opptatt av relasjon og deltagelse i gudstjenestesammenheng, og ikke minst at han er en forkjemper for barnas selvsagte plass i gudstjenesten. Modéus har altså et blikk for en helhetstenkning når det gjelder barna og deres deltagelse i gudstjenestens liturgi. Denne avhandlingens tema er nettopp barn, liturgi og læring, og hans teori vil ha mye å bidra med inn i dette feltet, nettopp fordi han vektlegger så sterkt at barna må bli synlige i menighetens høymesse og at de må få delta i liturgien og utføre liturgiske handlinger på samme vilkår som de voksne.³² Ut fra dette er det med henblikk på de to siste analyse spørsmålene, *På hvilken måte er barn lærende subjekter i gudstjenesten?* og *Hvordan skjer læring gjennom liturgi?* at jeg vil nærme meg denne boken.

På bakgrunn av analysen vil jeg drøfte spørsmålet *Hvordan liturgi kan forstås som trosopplæring* med henblikk på barns religiøse læring som fellesskapslæring og som deltagelse i sosiale praksiser. Videre vil barnas plass i gudstjenesten som subjekter for egen tro og egen læring være viktige elementer i drøftingen. Jeg vil også reflektere over hvorvidt *Plan for trosopplæring: Gud gir – vi deler* og *Gudstjeneste for Den norske kirke* gjenspeiler noen av disse punktene. Afdals sosiokulturelle perspektiv på religiøs læring blir sett i sammenheng med Martin Modéus sin liturgiske teori for om mulig gi et svar på dette spørsmålet. Her vil jeg også trekke inn nytt stoff for å belyse temaet fra flere sider.

I motsetning til Afdal bruker ikke Modéus begrepet «trosopplæring», men begge sier noe om læring og religiøs praksis. Vi *gjør* liturgien i gudstjenesten som er arena for religiøs praksis. Derfor er det relevant å innlemme deres teorier for å øke forståelsen av temaet og svare på avhandlingens spørsmål.

³² Modéus, M. (2005) s. 402

1.4.1 Teologi som hermeneutisk praksis

Hvilken relevans har hermeneutiske spørsmål i mitt arbeid med teologiske spørsmål i avhandlingen? Hva har dette å si for hvordan jeg skal arbeide med denne avhandlingen?

Afdal er i sin bok opptatt av dynamikken mellom læring, fortolkning og forståelse, og gir uttrykk for at ingenting kan skje uten at vi fortolker, og at ny læring skjer ved at vi kontinuerlig fortolker på nytt og på nytt.³³ Han fremsetter en sentral tanke i hermeneutikken om «at mennesker alltid forstår et fenomen på bakgrunn av en forhåndsforståelse».³⁴

Min metode blir å gjennomføre en «idéinnholdsanalyse» slik Carl-Henric Grenholm skisserer i sin bok *Att förstå religion* i avsnittet «Innehållslig och funktionell idéanalys».³⁵ Grenholm fremhever bruken av analyse spørsmål som verktøy i tekstanalyse. Disse spørsmålene tilrår han formet slik at de i stor grad kan være med å belyse den overordnede problemstillingen på en god måte. Mine analyse spørsmål vil derfor være spørsmål som kan bidra til å svare på avhandlingens problemstilling *Hvordan kan liturgi være trosopplæring*.

Grenholm skjelner videre mellom objektspråk og analysespråk. Med objektspråk menes, slik jeg forstår det, språket som brukes i tekstene som skal analyseres, og analysespråk er det språket eller begrepene som brukes for å klargjøre objektspråkets idé og innhold.³⁶

Hans Georg Gadamer³⁷ er en sentral filosof og teolog, og hans hermeneutikk er relevant fordi *forståelse*, og hvordan forståelse er mulig, er tema i denne avhandlingen. Forståelse er rammen om mange antagelser som vi tar for gitt. Hva er en teksts mening? Hvordan kan vi bli bevisst vår forståelse? Jo, mener Gadamer, vi blir bevisst vår forståelse gjennom erfaring. Forståelse er fortolkning, og tolkningsprosessen blir vår erfaring. En forståelse gjennom «å samtale med teksten» er et kjernepunkt hos Gadamer. Det er altså tre måter å bidra til en samtale med teksten: å stille spørsmål til teksten, å utlegge teksten og å anvende teksten. For å forstå noe, må vi også vite hvordan vi skal bruke det vi leser. Det er tre elementer i forståelsen: Forstå, forklare og

³³ Afdal, G. (2013) s. 60-61, 74

³⁴ Afdal, G. (2013) s. 173

³⁵ Grenholm, Carl- Henric (2006) *Att förstå religion: metoder för teologisk forskning*, s. 213ff

³⁶ Grenholm, C.- H. (2006) s. 216ff

³⁷ Tysk filosof 1900-2002, kjent for sin filosofiske hermeneutikk.

anvende. En forutsetning for forståelse er selvfølgelig også språket, for uten et språk kan ingen presentere en sak som skal forstås.³⁸

Min metode er tekstbasert, og det innebærer at jeg skal lese, fortolke og forstå tekster på bakgrunn av *min* forhåndsforståelse. Jeg skal også prøve å stille åpne spørsmål for å finne mulige svar på min problemstilling. I denne avhandlingen er det nettopp det jeg gjør ved å analysere tekstbasert teoretisk materiale, jeg utøver selv en fortolkende praksis i dette arbeidet. Jeg har et spørsmål, en problemstilling. Jeg utlegger dette spørsmålet. Jeg anvender spørsmålet i møte med tekstmaterialet, bøkene. Min tekst står dermed i dialog med andre tekster.

Teologi som en hermeneutisk virksomhet, eller det å teologisere som en hermeneutisk praksis, kan altså være en dekkende betegnelse for min rolle som fortolker i arbeidet med denne avhandlingens tema. Akademisk teologi er på mange måter en hermeneutisk praksis.

1.5 Tidligere forskning

Innføringen av trosopplæringsreformen har utvilsomt resultert i økt interesse for barn, gudstjeneste og læring blant forskere innenfor kirke, læring og undervisning,³⁹ og er belyst i flere bøker, hefter og artikler, noe som vises i litteraturlisten nedenfor.

Det er publisert en del forskning på trosopplæring i norsk sammenheng som er sentrale bidrag, særlig innenfor det læringsteoretiske, men lite er skrevet om liturgi som trosopplæring spesielt. Elisabeth Tveito Johnsen har skrevet om religiøs læring i sosiale praksiser og om barneteologi,⁴⁰ og artikkelen «Gudstjenestelæring gjennom deltagelse».⁴¹ Kristin Graff-Kallevåg og Tone Stangeland Kaufman har gjort et arbeid i en studie av spiritualitet i trosopplæringen som resulterte i boken *Byggekløss-spiritualitet* med ovennevnte som redaktører. Temaet kroppslighet i gudstjenesten er belyst og det finnes etter hvert mye litteratur om barneteologi samt ulike perspektiver ved barn og gudstjeneste. Merete Thomassen har nylig utført en analyse

³⁸ Hele 1.4.1: Egne notater fra J.-O. Henriksens forelesninger våren 2020

³⁹ Afdal, Geir (2008) «Menigheten som lærende fellesskap: Sosiokulturell læringsteoris muligheter og begrensninger som perspektiv på kirkelig læring». I *Prismet* 4/2008, s. 227

⁴⁰ Johnsen, Elisabeth Tveito (2007) (red.) *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*.

⁴¹ Johnsen, Elisabeth Tveito (2014) «Gudstjenestelæring gjennom deltagelse». I Geir Hellemo (red.) *Gudstjeneste på ny*.

av kristne barnesalmer.⁴² I litteraturlisten bak opplyses det om relevante bøker, artikler og masteravhandlinger.

Hvordan skiller min avhandling seg fra disse? Så langt jeg kan se er det ingen som har skrevet om liturgi som trosopplæring i Den norske kirke i lys av Afdals sosiokulturelle perspektiv på religiøs læring og Modéus liturgiske teori.

2 Analyse

For å utdype avhandlingens problemstilling valgte jeg i innledningen å formulere tre analyse spørsmål som utgangspunkt for å anvende det teoretiske materialet.

I analysedelen vil jeg (som nevnt i kap. 1.3) først se på Afdals sosiokulturelle perspektiv på religiøs læring og undersøke hvilken forståelse av læring som kommer til uttrykk i denne teorien. Jeg vil her vektlegge aspekter ved læring som er relevante for trosopplæring i gudstjenester.

I den andre delen av analysen vil jeg se på Martin Modéus sin liturgiske teori og se på hvilket syn på barnet som reflekteres og hvordan barn kan være subjekter i gudstjenesten. Videre vil jeg undersøke hvorvidt hans teori kan si noe om hvordan liturgi kan forstås som trosopplæring.

2.1 Analyse av Geir Afdals sosiokulturelle perspektiv på religiøs læring

Den russiske psykologen Lev Vygotskij (1896-1934) la grunnlaget for den sosiokulturelle læringsteorien som Geir Afdal plasserer seg innenfor og utvikler videre. Denne læringsteorien kan ses på som en reaksjon mot den mer tradisjonelle forståelsen av læring som vektlegger den kognitive tilegnelsen i større grad.⁴³

Den sosiokulturelle læringsteorien er relevant for avhandlingens tema *barn, læring og liturgi* fordi den etter mitt skjønn bidrar til en bredere forståelse av læring i kirkelig kontekst, og reflekterer en tydelig retning innenfor Den norske kirkes trosopplæring ved at den bidrar til å

⁴² Thomassen, Merete (2020) «Der barna er størst, de små kommer først». I Strauman og Krupka (red.) *Sang for livet! Salmene og sangen i Den norske kirkes trosopplæring*, s. 131-165

⁴³ Afdal, G. (2008) s. 229

utdype forståelsen av læring i praksisfellesskap. I *Plan for trosopplæring: Gud gir – vi deler* tolker jeg det slik at dette uttrykkes som at «hele menigheten er et lærende fellesskap».⁴⁴

2.1.1 Hva er læring?

Trosopplæringen er helt sentral i Den norske kirkes virksomhet. Men hva innebærer denne læring i vår sammenheng? Det er mange forskjellige oppfatninger om hva læring er, læring kan skje på mange måter.

Afdal har i boken et hovedfokus på religiøs læring, og stiller i den aktuelle boken spørsmålet: «Hva er læring?».⁴⁵ Og nettopp dette spørsmålet er et av de tre analyse spørsmålene i denne avhandlingen og dermed helt sentralt å redegjøre for her. Afdal gir uttrykk for at det finnes «utallige forståelser av læringsbegrepet»,⁴⁶ det kan derfor ikke forstås bare på én måte. Han bringer frem nye tanker om religiøs læring i kirkelig kontekst, og viser frem mangfoldet av måter religiøs læring kan foregå på.

I begynnelsen av kapittel 3 forsøker Afdal likevel å finne fram til en definisjon av «læring», men sier samtidig at begrepet brukes på forskjellige måter og ikke kan bestemmes uavhengig av hvilken kontekst læringen foregår i. Videre skisserer han to måter å nærme seg begrepet læring: «et læringsbegrep som er i bevegelse» og «læring som et sosialt, historisk og kulturelt begrep».⁴⁷ Afdal siterer så Atkinsons og Laves definisjoner⁴⁸ som representerer noe av denne ulikheten: Atkinsons definisjon av læring vektlegger handling og forandring som skyldes praktisk erfaring, og forstås individuelt. Lave hevder at læring er «et perspektiv ved ulike sosiale praksiser, [...] og er betinget av deltagelse».

Det vil også være nyttig i denne sammenheng å se på forskjellen mellom *læring*, *undervisning* og *opplæring*. Mange vil tenke at det er undervisning kirken skal gi i trosopplæringen, ikke at læring skal *skje*. Afdal forsøker å skille læringsbegrepet fra undervisningsbegrepet med den begrunnelse at læring også skjer utenom undervisningssituasjoner, og slår dermed fast at

⁴⁴ Kirkerådet (2010) s. 8

⁴⁵ Afdal, G. (2013) Kap. 3

⁴⁶ Afdal, G. (2013) s. 38

⁴⁷ Afdal, G. (2013) s. 36

⁴⁸ Afdal, G. (2013) s. 37

undervisning ikke er det samme som læring.⁴⁹ Han bruker her begrepet «trosopplæring», og beskriver det som «å legge til rette for at barn, unge og voksne [...] lærer gjennom sin deltagelse i menighetens ulike aktiviteter, i menigheten som sosial praksis».⁵⁰ Det innebærer at «læring er et aspekt ved sosiale praksiser», og slike sosiale praksiser blir hos Afdal kalt *læringsfelt*.⁵¹ Afdal hevder videre at læring heller ikke kan være *opplæring*, fordi opplæring for ham betyr at et visst læringsinnhold skal læres, og når det er lært så er man *utlært*, og det harmonerer ikke med bokas hovedanliggende nemlig «at læring er et livsprosjekt; man lærer så lenge man lever. [...] Mennesker blir aldri «opp»- eller «ut»-lært».⁵²

Hva betyr dette for forståelsen av læringsbegrepet i vår sammenheng? Ut fra denne forståelsen som Afdal presenterer kan vi lese *Plan for trosopplæring Gud gir – vi deler* med et nytt blikk på læring og undersøke i hvor stor grad denne forståelsen preger planen og dens intensjon. Vi kan også tenke at læring i vår sammenheng, trosopplæring, skilles fra og er noe annet enn læring i skolen.⁵³

Hva er så læring i vår sammenheng? Det jeg først vil trekke frem er hvordan Afdal ser på religiøs læring, som er tema for denne avhandlingen. Han mener at *læring er et perspektiv ved selve religionspraksisen*, noe han kaller *religion i bruk*, og at religion dermed er læring.⁵⁴ All læring skjer i en sosial kontekst mellom mennesker, mener Afdal. Et menneskes læring og kunnskap må ses i lys av kulturen, språket og fellesskapet, for læring er grunnleggende sosial, når man er en del av et fellesskap.⁵⁵ Videre mener Afdal at læring også blir *nyskaping*⁵⁶ ved at læringen forandrer både deltagerne og aktiviteten eller praksisen de deltar i. Det kan bety at læring skaper ny religiøs kunnskap og at læringen er en kontinuerlig prosess, det som *Plan for trosopplæring: Gud gir – vi deler* kaller «Livslang læring».⁵⁷

⁴⁹ Afdal, G. (2013) s. 46

⁵⁰ Afdal, G. (2013) s. 46

⁵¹ Afdal, G. (2013) s. 53

⁵² Afdal, G. (2013) s. 46

⁵³ Afdal, G. (2013) s. 47

⁵⁴ Afdal, G. (2013) s. 17

⁵⁵ Afdal, G. (2013) s. 17

⁵⁶ Afdal, G. (2013) s. 22

⁵⁷ Kirkerådet (2010) s. 5

2.1.2 Livslang læring

Hva er så livslang læring? Det er ikke bare i skolen eller under utdanning at læring skjer, det skjer hele tiden, gjennom hele livet.⁵⁸ I skole og utdanning er læringen systematisert, tilrettelagt og planlagt. Ellers i livet skjer læring der vi til enhver tid er, i fellesskap med andre mennesker. Læring er ikke bare tilegnelse av faglig kunnskap og teori, læring skjer også i en relasjon mellom mennesker som sosial læring. Læring kan, etter Afdals syn, ses på som en bevegelse ved at en forandring skjer hos den lærende.⁵⁹

2.1.3 Læringsmetaforer

Tradisjonelt snakker vi om to læringsmetaforer som tydeliggjør forskjellen mellom et individuelt og et sosiokulturelt læringssyn.⁶⁰ Afdal henviser til Anna Sfard's to læringsmetaforer: Læring som tilegnelse og læring ved deltakelse.⁶¹ Det er med bakgrunn i dette synet på læring som deltakelse at Afdal utvikler sitt sosiokulturelle perspektiv på læring, og som videre er grunnlaget for denne oppgaven.

Læring som tilegnelse er det de fleste av oss vil kalle en tradisjonell eller standard forståelse av læring. Læring er å tilegne seg kunnskap og ferdigheter, og har et kognitivt perspektiv. Et barn mottar informasjon, en undervisning med vekt på den enkeltes tilegnelse som mottaker av innholdet eller fagstoffet. Denne modellen kan ses på som en type tradisjonell skole hvor barnas «hoder» fylles opp med kunnskap. «Læreren» formidler kunnskapen, «den lærende» mottar kunnskapsinnholdet fra læreren. Læring blir som en vare som overføres til den som lærer.⁶² Videre vil denne kunnskapen tilhøre den enkelte. Den som lærer kan være passiv eller aktiv, alene eller i et fellesskap med andre mennesker, men det er alltid er form for tilegnelse av kunnskap.

Som en motstemme mot dette individfokuserte synet på læring vokste det fram en interesse for *læring som deltakelse*. Man lærer «ved å delta i ulike sosiale aktiviteter».⁶³ Dette læringssynet

⁵⁸ Afdal, G. (2013) s. 46

⁵⁹ Afdal, G. (2013) s. 13

⁶⁰ Afdal, G. (2013) s. 109

⁶¹ Afdal, G. (2013) s. 168

⁶² Fagermoen, Tron (2015) «Hvilken kirke? Læring for hvem? Læringsteori, kirkeforståelse og tilrettelagt trosopplæring». I Engedal, Fagermoen og Sandsmark (red.) *Trosopplæring for alle? Læring, tro og sårbare unge*, s. 37

⁶³ Afdal, G. (2013) s. 168

ser på læring som mer enn tilegnelse av et bestemt «pensum» eller innhold, og har altså et sosialt perspektiv. Her er det mer vekt på det som skjer i *samhandling* med andre, det som Afdal kaller «praksisfellesskap», der man kan utvikle seg og gradvis lære ved å inkluderes i sosiale koder og være en del av et sosialt fellesskap. Disse sosiale kodene handler om språk og normer: «Å lære et emne forstås som å bli medlem av et praksisfellesskap, å kunne kommunisere med det kulturelle språket i fellesskapet og handle etter fellesskapets normer».⁶⁴ Tenkningen er her mer prosessorientert og relasjonell, og at kunnskapen altså blir noe vi gjør i praksisfellesskapet. Derfor blir resultatet heller ikke så lett å definere, fordi læringsprosessen stadig går sin gang. Her tenker man at kunnskap er et resultat av deltakelsen i den sosiale eller kulturelle praksisen.

Afdal skisserer også en tredje metafor for læring: *læring som kunnskaping*.⁶⁵ Læring er i denne metaforen mer enn å lære ved å delta i en sosial praksis eller et praksisfellesskap. Her dreier det seg om at læring skaper og utvikler kunnskap og praksis. Likhetspunktet med læring som deltagelse er nettopp at læringen fremdeles foregår kollektivt og relasjonelt, altså sosiokulturelt. Det betyr at læring ved kunnskaping skiller seg fra læring ved deltagelse ved at det i denne modellen legges vekt på å skape og utvikle nye måter å forstå på og nye praksiser, altså noe mer nyskapende og aktivt enn en mer passiv deltagelse. Standpunktet hans er at læring er mer enn tilegnelse, at læring også er deltagelse og kunnskaping, og presenterer med dette det han kaller sosiokulturelle perspektiver på religiøs læring. Afdal mener at religion ikke først og fremst kan oppfattes som kunnskap, et overlevert tankemessig innhold, men som en praksis mennesker kan delta i.⁶⁶

Hva betyr dette for læring gjennom liturgi? Når det gjelder en praksis, slik som liturgi er, vil man etter denne modellen kunne lære hvordan fellesskapet gjør liturgien. Og så vil barn også gjøre det, som læring av en individuell ferdighet.

Dette sosiokulturelle perspektivet på læring kan, ifølge Afdal, ses på som en reaksjon mot den tradisjonelle kognitive forståelsen av læring. Vygotskij mente denne tradisjonelle forståelsen av læring hadde svakheter når det gjelder det sterke fokuset på tilegnelse av et bestemt innhold. Dette er senere videreutviklet, og noen av hovedtrekkene er nettopp det at læring skjer gjennom

⁶⁴ Afdal, G. (2013) s. 168

⁶⁵ Afdal, G. (2013) s. 199-200

⁶⁶ Afdal, G. (2013) s. 16

deltagelse i sosiale fellesskap. Læring er ikke det samme som undervisning, læring er et aspekt ved alle sosiale praksiser, og det sosiokulturelle perspektivet understreker at læring skjer mellom mennesker i relasjonene.⁶⁷ Læring innebærer for Afdal en forandring, og forandringen skjer både i det enkelte individ og i relasjonen mellom mennesker. Han hevder altså at det er en forskjell mellom læring og undervisning, at læring har fokus på læringsprosessen hos den som lærer.⁶⁸

Læring både forandrer og forandres, uttrykker Afdal, i det at han forstår læring som en bevegelse, endring og prosess. Videre mener Afdal at læringen blir en del av det å delta i ulike trospraksiser, og at læring kan forandre disse nettopp fordi de er i bruk.⁶⁹ Det kan bety at det settes i gang læringsprosesser som former både trosutøvelsen og de som deltar i trospraksisene, fordi det nettopp ikke skjer en ren «overlevering» av et gitt innhold.

2.1.4 Religion er kroppslig

«Religiøs kunnskap er altså mer enn teologisk påstandskunnskap, det er også den kroppslige, relasjonelle, distribuerte og tause kunnskapen som finnes i ulike praksiser»⁷⁰ og «Religion er kroppslig. Det betyr at religion læres kroppslig og gjennom interaksjon med andre»⁷¹ skriver Afdal.

Hva betyr dette for forståelsen av hvordan læring skjer i religiøse sammenhenger? Jeg tolker det slik at læring, slik som tidligere beskrevet, ikke bare er det vi lærer rent kognitivt, men også den læringen som «sitter i kroppen» som kroppens hukommelse: «[...] vi mennesker husker ikke bare med hodet, vi husker også med kroppen».⁷² Det kan forstås slik at læring kan skje når vi utfører handlinger, ikke bare når vi bruker tanken eller intellektet. Som et eksempel kan nevnes det å lære et håndverk som i de fleste tilfeller er vanskelig å lese seg til, man må se andre gjøre det og øve på å utføre det samme håndverket. Dette er relevant fordi vi i gudstjeneste-sammenheng bærer med oss kroppen vår hele tiden, beveger oss og gjør noe som kan læres på denne måten. Afdal understreker likevel at «[...] handling og praksis ikke settes

⁶⁷ Afdal, G. (2008) s. 238

⁶⁸ Afdal, G. (2008) s. 230

⁶⁹ Afdal, G. (2008) s. 17: «Religion er ikke et isolert fenomen, den brukes.»

⁷⁰ Afdal, G. (2013) s. 19

⁷¹ Afdal, G. (2013) s. 80

⁷² Nordheim, Kjersti Gautestad (2018) «Gjør dette til minne om meg». I Graff-Kallevåg og Kaufman (red) *Byggekloss-spiritualitet? En studie av spiritualitet i Den norske kirkes trosopplæring*, s. 141

opp mot tanke og forståelse. [...] Praksisteori dreier seg om forstått handling og fortolket aktivitet».⁷³ Det kan i vår sammenheng bety at meningen med det vi gjør i gudstjenesten og hensikten med handlingene våre er det vesentlige, altså vår forståelse og deltagelse. Afdal skriver videre at «[...] deltagere sosialiseres inn i taus kunnskap».⁷⁴ Det kan forstås som at denne tause kunnskapen er det som «sitter i kroppen» og noe vi gjør uten at vi setter ord på det og snakker om det.

Det kan være interessant i forlengelsen av dette at Afdal trekker frem en annen teoretiker som også har tematisert religiøs læring: Peter Jarvis.⁷⁵ For ham er læring en sammensatt prosess som er kjernen i det å være menneske, altså en individuell og eksistensiell prosess. Han mener det sentrale i all læring er at det ikke dreier seg hovedsakelig om kognitiv kunnskap som lagres i hodet, men noe helt grunnleggende for vår eksistens som menneske og vår utvikling av identitet. «Gjennom læring er jeg – og blir meg».⁷⁶ Jarvis mener at religiøs læring er grunnleggende erfaringer vi mennesker gjør i verden, som erfaringslæring på lik linje med annen læring. Det kan bety at vi er hele mennesker med kropp og tanke, i konstant utvikling gjennom livet i samhandling med andre mennesker. Det er også en tanke vi kan finne i trosopplæringsplanen og som der kalles «Livslang læring»:⁷⁷ «Slik barnet oppdager verden ved å smake, kjenne og sette ord på den, kan troen også oppdages gjennom handlinger, ord og fellesskap». Sansene våre er også helt grunnleggende i læring, ikke bare tanken.⁷⁸

2.1.5 Mediering og artefakter

To sentrale begreper i Afdals sosiokulturelle perspektiv er mediering og artefakter,⁷⁹ tanken om at mennesker fortolker omgivelsene sine gjennom kulturelle redskaper som for eksempel språk, ritualer og symboler. Han argumenterer i boken for at læring i kirkelig kontekst er noe annet, og setter læringen i et videre perspektiv enn den tradisjonelle kognitive rammen for læring. Han løfter opp deltageraspektet ved læring, og viser hvordan denne læringen i en kirkelig kontekst bruker ord og språk, handlinger, ritualer, gjenstander og symboler. Det er

⁷³ Afdal, G. (2013) s. 172

⁷⁴ Afdal, G. (2013) s. 203

⁷⁵ Afdal, G. (2013) s. 102-108

⁷⁶ Afdal, G. (2013) s. 103

⁷⁷ Kirkerådet (2010) s. 5

⁷⁸ Afdal, G. (2013) s. 103

⁷⁹ Afdal, G. (2013) s. 21

dette Afdal mener når han hevder at religion er *medierende*, som er et av nøkkelbegrepene i hans teori. Religion blir ut fra dette ikke noe mennesker *har*, men noe de *braker*.⁸⁰ Disse ord, handlinger, ritualer og symboler som brukes, er på denne måten kulturelle redskaper, det er altså i *bruk* at redskapene får betydning og sin funksjon og utvikles. Det viktigste kulturelle redskapet er språket. «Begrepet mediere viser til at vi fortolker verden gjennom redskap som er forankret i forskjellige sosiale praksiser».⁸¹ Slik jeg forstår det kan mediering være menneskers tolkning av virkeligheten eller verden omkring oss, vi lærer og fortolker omgivelsene våre gjennom kulturelle redskaper. Redskapene har flere sider ved seg, både materielle og symbolske, og er det som kalles *artefakter*.

Det kan bety at all læring er mediert, at vi lærer og utvikler oss gjennom deltagelse i kirkelige praksiser. Videre at vi bruker denne kunnskapen og mulighetene som ligger i disse redskapene, der språket er det viktigste.

2.1.6 Religion i bevegelse

Afdals sosiokulturelle perspektiv gjenspeiles i bokas tittel «Religion i bevegelse» ved at perspektivet ikke bare fungerer som argument for et videre læringssyn, men også tilfører noe nytt til selve forståelsen av religion. Det kan bety at forståelsen av religion i seg selv er dynamisk og bevegelig, noe som skapes i samhandling mellom mennesker i menighetsfellesskapet. Afdal kaller dette å *kunnskape*.⁸² Med det menes religiøs kunnskap som utvikles i tilknytning til kollektive og sosiale praksiser. Vi ser her at Afdals forståelse av læring står i kontrast til synet på læring som går i retning av overføring av et bestemt innhold, slik vi tidligere har vært vant til.

2.1.7 Sammenfatning

Afdals sosiokulturelle perspektiv på religiøs læring kan kort sammenfattes slik at religion er *religion i bruk*, og det man lærer *med*. Læring skjer ved å delta i fellesskap med andre i en religiøs praksis, og er et perspektiv ved selve praksisen. Læring er altså grunnleggende sosial, og språket og kommunikasjonen mellom deltagerne i læringsfellesskapet er vesentlig for læringen. Kunnskaping er et sentralt begrep hos Afdal som sier noe om at læring kan gi

⁸⁰ Afdal, G. (2013) s. 18

⁸¹ <http://www.digitalferdighet.no/metodikk/laeringsteorier> (10.12.20)

⁸² Afdal, G. (2013) s. 19

mening og knytte sammen erfaring slik at ny kunnskap utvikles. Sentralt er også begrepet artefakter som handler om vår tolkning av omgivelsene ved hjelp av kulturelle redskaper som språk, ritualer og symboler.

2.2 Analyse av Martin Modéus' liturgiske teori

«Så tok han et lite barn og stilte det midt iblant dem»⁸³

Dette kan stå som en liten overskrift på Modéus sine tanker om barn, gudstjeneste og liturgi. Barn er fullverdige medborgere i Guds rike og har samme rett til en plass i kirkens gudstjeneste som de voksne har,⁸⁴ de har samme rett til å være deltagere i gudstjenesten, i kirkebenkene eller med spesielle oppgaver i gudstjenesten. Modéus mener at arbeidet med barns deltagelse i gudstjenestene er noe av det viktigste for oss som kirke å ta fatt i. Han skriver: «Om inte människan får plats i gudstjänst som barn, så kommer hon knappast till att ta plats där som vuxen».⁸⁵ Et viktig spørsmål for Modéus er om vi får plass til å være mennesker slik som vi er, slik som det føles i kroppen og oppleves i fellesskapet med andre mennesker.⁸⁶

Modéus tar til orde for at gudstjenestens problem er at den er stiv og høytidelig, at den mangler menneskelig varme og ikke framtrer levende nok. Dette kommer jeg litt tilbake til når jeg omtaler hans forståelse av struktur og antistruktur. I boken fremheves områder som, for Modéus, er sentrale i tenkningen rundt gudstjenester: å skape menneskelig varme i gudstjenesten for å bryte stivheten, å arbeide med delaktighet og å gjenopprette barnas plass. I drøftingen vil jeg argumentere for at disse punktene er viktige for forståelsen av hvordan liturgi kan være god trosopplæring.

2.2.1 De tre grunnrelasjonene

Som et bærende prinsipp i boken løfter Modéus frem gudstjenesten som relasjonsbygging.⁸⁷ Det han kaller *de tre grunnrelasjonene*, er det Jesus peker på i det dobbelte kjærlighetsbud,⁸⁸ nemlig relasjonen til Gud, til mine medmennesker og til meg selv. Dette mener han er

⁸³ Mark 9,36a, i Modéus, M. (2005) s. 383

⁸⁴ Modéus, M. (2005) s. 384

⁸⁵ Modéus, M. (2005) s. 345

⁸⁶ Modéus, M. (2005) s. 156

⁸⁷ Modéus, M. (2005) s. 26

⁸⁸ Matteus 22. 37,39: Du skal elske Herren din Gud av hele ditt hjerte og av hele din sjel og av all din forstand. [...] Du skal elske din neste som deg selv.

gudstjenestens bærende prinsipp, akkurat som det er et bærende prinsipp for et godt liv.⁸⁹ Gudstjenesten blir, ifølge Modéus, rommet der disse tre grunnrelasjonene blir bekreftet, og det at alle mennesker, både barn, unge og gamle får plass i gudstjenesten er i seg selv relasjonsskapende.⁹⁰

Hva betyr så de tre grunnrelasjonene for forståelsen av barns læring gjennom liturgi? Det kan bety at gudstjenesten og menneskelivet har et felles fundament i disse tre grunnrelasjonene, og at dette fundamentet må komme tydelig til uttrykk og påvirke gudstjenesten.⁹¹ Dette relasjonsperspektivet som Modéus inntar handler om at alt det vi *gjør* i gudstjenesten er relasjon: Vi snakker med Gud, med hverandre og med vårt indre.⁹² Hvis gudstjenesten på noen måte skal sammenfatte kristen tro, bør denne relasjonstenkingen bevisstgjøres i arbeidet med barns læring på en måte som tydeliggjør at kjernen i gudstjenesten nettopp er å bygge relasjoner. Han bruker, etter mitt skjønn, et antropologisk og teologisk blikk på gudstjenesten i sin liturgiske teori. En forutsetning for modning som menneske og kristen kan ikke skje hvis jeg ikke får plass til hele meg,⁹³ skriver Modéus. Han skisserer menneskers relasjoner og deltagelse i gudstjenesten som et grunnleggende utgangspunkt for gudstjenesteutvikling i en retning av å gjøre den mer «menneskelig». Gudstjenesten kan på bakgrunn av dette forstås som relasjonsbygging.⁹⁴

2.2.2 Menneskelig varme, inkludering og tillit

En viktig faktor for å gjøre gudstjenesten mer menneskelig er etter Modéus sitt syn å la den preges av *menneskelig varme, inkludering og tillit*.⁹⁵

Liturgien kan preges av *menneskelig varme*⁹⁶ i større grad ved at vi er oss bevisst *hvordan* vi gjør liturgi mener han, og trekker fram *delaktighet, gjenkjennelse og selvbærende liturgi*⁹⁷ som forutsetninger for å lykkes med dette arbeidet. I gudstjenester hvor man ikke får noen

⁸⁹ Modéus, M. (2005) s. 26

⁹⁰ Modéus, M. (2005) s. 363

⁹¹ Modéus, M. (2005) s. 27

⁹² Modéus, M. (2005) s. 39

⁹³ Modéus, M. (2005) s. 27

⁹⁴ Modéus, M. (2005) s. 26-29

⁹⁵ Modéus, M. (2005) s. 177

⁹⁶ Modéus, M. (2005) s. 178-180

⁹⁷ Modeus, M. (2005) s. 186

opplevelse av menneskelig varme, der fungerer ikke de tre grunnrelasjonene, hevder Modéus, og leter samtidig etter hva som skal til for å skape denne varmen. Det er viktig å føle seg trygge i gudstjenesten, og han spør seg hvordan dette kan virkeliggjøres. Menneskelig varme kan oppleves når vi blir sett og på forskjellig vis ønsket velkommen,⁹⁸ det kan være med på å skape en trygghet som for mange barn er en forutsetning for læring.

Videre er det interessant at Modéus påstår at «gudstjenestens teologiske, symbolske og tradisjonelle integritet»⁹⁹ har så stort fokus at vi glemmer viktigheten av de rent menneskelige sidene ved gudstjenestens liturgi. Det å se hverandre og selv bli sett, øyekontakt og et vennlig smil, er grunnleggende for våre relasjoner og måten vi er sammen på. Vår menneskelige varme kan gjenspeile Guds kjærlighet,¹⁰⁰ og det at alle mennesker er forskjellige er en god verdi og ikke et problem.¹⁰¹ I vår sammenheng kan dette være en god teologi for gudstjenestens liturgi, og et viktig moment her er at nettopp denne betoningen av forskjellighet mellom mennesker er et svært godt utgangspunkt for at barn skal få delta og *lære* å feire gudstjeneste i et gudstjenestefellesskap.

I begrepet *inkludering*¹⁰² ligger den menneskelige forskjellighet som en verdi og ikke som et problem. En synliggjøring av denne forskjelligheten bidrar til at flere målgrupper vil føle seg velkomne i gudstjenesten, mener Modéus. Videre poengterer han at når menneskers ulikheter er utgangspunktet for en gudstjenestefornyelse, kan en menighet *lære* seg å feire gudstjeneste sammen.¹⁰³ Dette kan ha betydning også for barnas plass i gudstjenesten, og for deres deltagelse i liturgien.

Ordet *tillit* bruker Modéus¹⁰⁴ som en beskrivelse av hva han ønsker at gudstjenesten skal preges av, tillit som *smaken av evangelium* når vi ikke strekker til. Han mener at kirkens oppgave er å fortelle evangeliet som et budskap om at relasjonen mellom Gud og mennesker er forsonet, og derfor bør gudstjenestens grunntone være gjennomsyret av kjærlighet og tillit og ta imot meg akkurat slik som jeg er på godt og vondt. Det er grunnleggende at vi skal *møte* tillit, mener

⁹⁸ Modéus, M. (2005) s. 179

⁹⁹ Modéus, M. (2005) s. 179

¹⁰⁰ Modéus, M. (2005) s. 181

¹⁰¹ Modéus, M. (2005) s. 215

¹⁰² Modéus, M. (2005) s. 181-183

¹⁰³ Modéus, M. (2005) s. 182

¹⁰⁴ Modéus, M. (2005) s. 183-185

Modéus,¹⁰⁵ og at vi skal få hvile i dette gjennom gudstjenestens liturgi. Glede trekkes også frem som en mulig grunntone for gudstjenesten, men Modéus mener at glede lett kan føles som et krav. Derfor er tillit et mer åpnende ord som gir mer plass til våre forskjellige følelser, at vi trenger plass som hele mennesker i gudstjenesten på samme måte som ellers i livet. Vi må hele tiden stille spørsmålet om hvordan gudstjenesten tar imot enkeltmennesker med sitt liv på godt og vondt.

Modéus sammenligner gudstjenesten med et *hjem*,¹⁰⁶ fordi han mener hjemmet er et tydelig bilde som best samler alle perspektiv på gudstjenesten. Han beskriver en fornyet gudstjenestens «ånd» på samme måte som i et hjem: Menneskelig varme vil bryte opp den stivheten som ofte oppleves i en gudstjeneste, det at gudstjenesten er inkluderende gjør menneskelig ulikhet synlig som en positiv verdi.

Hva betyr denne forståelsen for barnas læring i gudstjenesten? Disse tre nøkkelbegrepene som Modéus bruker kan forstås dithen at de reflekterer en grunnleggende forståelse og verdsetting av forskjellighet. En forskjellighet som i vår sammenheng er med på å understreke barnas selvskevne plass i gudstjenesten. Nøkkelbegrepene kan dermed fortelle noe om hvordan barnas læring kan skje gjennom gudstjenestens liturgi. En anerkjennelse av barns medvirkning og deltagelse i gudstjenestens liturgi kan også bidra til å sette barna i sentrum og gjøre dem til lærende subjekter i gudstjenesten på den måten at det er *barnas* læring ved å være til stede og delta som er det sentrale, og ikke at det er vi som lærer opp barna. Videre kan det bety at «vi»-følelsen i gudstjenestefellesskapet blir styrket gjennom inkludering av barna ved at vi feirer gudstjeneste *sammen* med barn og ikke *for* barn, noe som innebærer at barn er viktige for gudstjenestelivet i en menighet på lik linje med voksne.

2.2.3 Strukturbalanse

Den tradisjonelle høymessen kan ofte virke overstrukturert, skriver Modéus.¹⁰⁷ Han beskriver videre at det han kaller *strukturbalansen* i gudstjenesten handler om å bruke antistrukturen bevisst for å avbalansere mot strukturen.¹⁰⁸

¹⁰⁵ Modéus, M. (2005) s. 183-185

¹⁰⁶ Modéus, M. (2005) s. 213-214

¹⁰⁷ Modéus, M. (2005) s. 352

¹⁰⁸ Modéus, M. (2005) s, 352

Denne strukturalansen kan vi ofte oppfatte som noe avslappet og menneskelig.¹⁰⁹ Ikke slik å forstå at å gjøre feil er greit, men mer for å vise at å tilstrebe det perfekte blir kaldt og upersonlig. Balansen gjør at lyset slipper inn, sier Modéus, og henviser til det Leonard Cohen skriver i sin kjente sang Anthem: «There is a crack in everything. That's how the light gets in.» For mye struktur kveler gudstjenesten og for mye antistruktur får den til å falle sammen. Den rette balanse gjør gudstjenesten mer avslappet og frigjør menneskelig varme, skriver Modéus. Konsekvensen av dette blir at når barn deltar i gudstjenesten trengs det mer struktur for å holde gudstjenesten sammen. Dette er etter Modéus sitt syn en viktig faktor for at gudstjenestene skal bli mer menneskelige og levende, balansere mellom kaotisk og overstrukturert, og bli en god gudstjeneste for alle. Barns tilstedeværelse i seg selv vil bidra til at gudstjenestene blir mer preget av menneskelig varme, er Modéus sin påstand.

På hvilken måte er dette relevant for barns læring gjennom liturgi? I denne sammenheng er dette interessant fordi Modéus hevder at antistruktur kan fremmes blant annet gjennom barns medvirkning i liturgien,¹¹⁰ barn er i seg selv antistruktur skriver han.¹¹¹ Den rette strukturalansen kan bidra til å skape den roen og tryggheten som trengs for at det skal føles trygt for barn å være aktive deltagere i gudstjenesten, slik at læring kan finne sted.

2.2.4 Opplevelse og helhet

Vårt møte med kirkens gudstjeneste begynner med en opplevelse, «i opplevelsen begynner alt» skriver Modéus,¹¹² og det er opplevelsen vi bærer med oss videre. Modéus argumenterer for viktigheten av den enkeltes opplevelse ved å stille spørsmålsteget ved det at man som ny gudstjenestedeltager ofte må «trene» over lang tid for at den gode opplevelsen skal komme.¹¹³ Gudstjenesten bør ta utgangspunkt i opplevelsen, ikke i symbolikken,¹¹⁴ mener Modéus.

I denne sammenheng kan det bety forskjellen på kognitiv og kroppslig hukommelse, at den kroppslige hukommelsen er det Modéus mener når han skriver om *opplevelse*. Liturgi handler

¹⁰⁹ Hele dette avsnittet: Modéus, M. (2005) s. 351-359

¹¹⁰ Modéus, M. (2005) s. 355

¹¹¹ Modéus, M. (2005) s. 353

¹¹² Modéus, M. (2005) s. 174

¹¹³ Modéus, M. (2005) s. 177

¹¹⁴ Modéus, M. (2005) s. 176

om ord og gester,¹¹⁵ detaljer i gudstjenesten, men *opplevelsen* av gudstjenesten handler om helheten, uttrykker Modéus.¹¹⁶ Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingen.

2.2.5 Delaktighet

Delaktighet er sentralt i denne avhandlingen, og Modéus uttrykker delaktighet som en kvalitet ved gudstjenesten og praktisk liturgi.¹¹⁷ Jeg tolker det slik at gudstjenestens liturgi blir beriket av flere typer delaktighet, og samtidig danner et godt grunnlag for å lære liturgi ved å delta, som er denne avhandlingen tema. Afdal mener i sin teori at læring skjer ved å delta i religiøse praksiser, og det vil derfor være spennende å gå nærmere inn på Modéus sin forståelse av delaktighet. Derfor er det relevant å ta med delaktighets-dimensjonene.

Modéus beskriver flere betydninger av delaktighet:

Det Modéus kaller *Praktisk delaktighet*¹¹⁸ er vel det første mange tenker på når det gjelder delaktighet i gudstjenestesammenheng. Han tenker da på de praktiske oppgavene som frivillige medarbeidere deler på å gjøre i en gudstjeneste, og som kan gi en etterlengtet eierfølelse og fortrolighet med gudstjenesten. Det kan også være en måte å se hverandre på og bli synlige, for de som ønsker det. Oppgavene er mange og forskjellige, akkurat som det er mange forskjellige mennesketyper med forskjellige behov og evner.

Det jeg spesielt merker meg er hvordan Modéus tenker om betydningen av barns delaktighet. Han skriver: «Av särskilt betydelse är den praktiska delaktigheten för barnen, [...] den praktiska delaktigheten är deras sätt att utforska världen i högre grad än vuxnas».¹¹⁹ Barna tilfører noe viktig i gudstjenesten som ingen andre kan,¹²⁰ skriver Modéus, og hevder at gudstjenesten trenger barna mer enn barna trenger gudstjenesten. Det kan bety at når barna tilfører noe viktig i gudstjenesten i kraft av å være barn, så blir de subjekter for gudstjenesten. Når voksne strever med hvordan vi kan gjøre gudstjenesten meningsfull for barn, da gjør vi på samme tid barna til objekter. Her er Modéus inne på *læring* og dermed det Afdal skriver om, nemlig læring gjennom

¹¹⁵ Modéus, M. (2005) s. 251

¹¹⁶ Modéus, M. (2005) s. 176

¹¹⁷ Modéus, M. (2005) s. 186-187

¹¹⁸ Modéus, M. (2005) s. 188-189

¹¹⁹ Modéus, M. (2005) s. 189

¹²⁰ Modéus, M. (2005) s. 189

deltagelse. Barns deltagelse i gudstjenestens liturgi vil jeg komme nærmere inn på i drøftingen. Videre kan det at barn utforsker i denne sammenheng bety det samme som at de lærer.

Delaktighet blir altså, ifølge Modéus, et uttrykk for kirkens identitet:¹²¹ Mennesker blir synlige for hverandre, og i praktisk handling tydeliggjøres gudstjenestens «vi» som feirer gudstjeneste sammen. Dette begrunner han med teksten fra 1 Kor 14, 26: «Hva mener jeg da, søsken? Jo, når dere kommer sammen, har én en salme, en annen et ord til lærdom, én har en åpenbaring, én har tungetale, en annen har tydingen. Men la alt tjene til å bygge opp.»

Med *Representativ delaktighet*¹²² menes at vi får muligheten til å identifisere oss med andre personer som er synlige i liturgien, for det er ikke alle som ønsker denne synlige og praktiske deltagelsen selv. Derfor, sier Modéus videre, er det viktig at det er en stor bredde blant de som deltar praktisk, i både kjønn, alder og sosiale grupperinger for å gjenspeile det mangfoldet vi er som mennesker og at vi får aksept for den vi er.¹²³ Dette kan også forstås som fenomenet læring, det å bli kjent med liturgi ved å observere andre gjøre det, for så på et senere tidspunkt gjøre det samme selv. Altså en type imitasjon ved at man repeterer noe etter å ha observert. Slik jeg ser det kommer dette nærme det Norheim refererer til som inkorporert hukommelse,¹²⁴ og jeg vil komme nærmere inn på dette i drøftingen.

Liturgi kan ses på som en dialog, en personlig samtale mellom den enkelte og Gud. Dette kaller Modéus for *dialogdelaktighet*.¹²⁵ Med det mener han den enkeltes spontane responser underveis i gudstjenesten som han kaller «replikker», det være seg korstegning eller andre bevegelser, bekræftende nikk eller sukk.

*Perspektivdeltagelse*¹²⁶ handler om at det er evangeliet som er det sentrale og overordnede perspektiv på gudstjenesten, altså ikke de enkelte liturgiske deler. Dette perspektivet handler også om å unngå et «vi og de»-perspektiv, nettopp for å være mest mulig inkluderende og med et tydelig forbilde i Jesus.

¹²¹ Modéus, M. (2005) s. 189

¹²² Modéus, M. (2005) s. 190-192

¹²³ Modéus, M. (2005) s. 190-192

¹²⁴ Norheim, K. G. (2018) s. 142: Norheim refererer her til filosof og psykiater Thomas Fuchs artikkel «The memory of the body»

¹²⁵ Modéus, M. (2005) s. 192-194

¹²⁶ Modéus, M. (2005) s. 195-196

Til slutt *makt delaktigheten*¹²⁷ som en konsekvens av at gudstjenesten bygger på de tre grunnrelasjonene, og at gudstjenestens «vi» blir synlig og tydelig på den måten at det er de som faktisk er til stede og feirer gudstjeneste, som er «eiere» av gudstjenesten. Den gudstjenestefeirende menighet iakttar gudstjenesten som enkeltpersoner, men uten at helhetsperspektivet *individ, menighet og kirke* går tapt.

Hva betyr delaktighet for forståelsen av liturgi som trosopplæring? En mulig og ønskelig konsekvens av de foregående delaktighetsmodellene er at barna får et eierskap til gudstjenesten og liturgien, da spesielt med tanke på praktisk delaktighet og representativ delaktighet. Dessuten er alt arbeid med delaktighet også et arbeid med gode relasjoner.

2.2.6 Gjenkjennelse

Når det gjelder læring av liturgien er det en fordel at den er lik hver gang, hevder Modéus. Det han kaller *gjenkjennelsens glede*¹²⁸ vil hjelpe den enkelte til å bli fortrolig med gudstjenestens liturgi og gjøre den til sin egen. Han slår derfor et slag for de alminnelige gudstjenestene, de som kan stå stødig uten «ekstra-innslag», det han kaller *selvbærende liturgi*,¹²⁹ der gudstjenesten er uavhengig av menneskelige prestasjoner. Han skriver: «I en relationsrik, regelbunden och självbärande gudstjänst skall både den som ber tyst i bänken och den som leder församlingens bön kunna känna trygghet och glädje»¹³⁰ Det kan tolkes dithen at læring lettere kan skje ved at praksisen man deltar i er lik hver gang, at gjentakelse er et viktig element i læring.

2.2.7 Barnas plass i gudstjenesten

I bokens siste kapittel, «Fokus – om barns plass i høymessen»,¹³¹ skriver Modéus at barnas plass i høymessen er et av de vanskeligste liturgiske spørsmål. Han stiller spørsmålet om hva det er som ikke fungerer i samspillet mellom barn og gudstjeneste? Hvorfor er barn og gudstjeneste så problematisk?¹³²

¹²⁷ Modéus, M. (2005) s. 196-197

¹²⁸ Modéus, M. (2005) s. 200-204

¹²⁹ Modéus, M. (2005) s. 205-207

¹³⁰ Modéus, M. (2005) s. 206

¹³¹ Modéus, M. (2005) s. 383-401

¹³² Modéus, M. (2005) s. 385

Et vanlig perspektiv på barn og gudstjeneste, mener Modéus, er spørsmålet om hvordan gudstjenesten kan bli meningsfull for barn.¹³³ Hva betyr dette for forståelsen av barna som lærende subjekter i gudstjenesten? Hvis vi arbeider ut fra at gudstjenesten skal være tilgjengelig og meningsfull for barn, da kan det innebære at vi samtidig arbeider ut fra tanken om at gudstjenesten er subjekt og barnet objektet for gudstjenesten.

Modéus snur spørsmålet på hodet: hvordan kan barn påvirke gudstjenesten,¹³⁴ og hvilken betydning har barn for høymessen? Det betyr at barna blir subjekter og gudstjenesten objektet. Her blir dåpen trukket frem som et tydelig eksempel der barnet har en sentral plass i gudstjenesten.¹³⁵ I dåpen blir barna synlige, sett som subjekt ved at tiltales som et «du» og innlemmet i menighetsfellesskapet.¹³⁶ Men ellers? I motsetning til i andre tradisjoner i samfunnet der vi deltar *sammen med* barna, har barn ingen plass i høymessen hevder Modéus.¹³⁷ I kirken blir barna enten en målgruppe, noen vi skal lage noe for og som er annerledes enn det vi vanligvis gjør, eller så blir barna en gruppe som opptre for de voksne, og Modéus mener at barna settes utenfor det fellesskapet liturgien representerer i en gudstjeneste.¹³⁸ Barna blir et forstyrrende element inn i en «gammeldags» gudstjeneste.

Hva skjer med barna, med menigheten og med gudstjenesten når barna får sin plass der?¹³⁹ Han svarer selv at barna myker opp det stive og blåser liv inn i gudstjenesten. Ved å gi barn en viktig plass i gudstjenestens liturgi er vi nødt til å se barna og inkludere dem, ikke minst tilfører barna noe i gudstjenesten som bare barna kan.¹⁴⁰ Barna får en plass i liturgien på samme måte som voksne, og en rolle de må løse med barnets menneskelighet. Modéus skriver at «När barnen rör sig, agerar, verkar i liturgin är det ett sätt för dem att växa, att bli självständiga personer».¹⁴¹ Dette kan være med på å legge til rette for barns læring gjennom liturgi.

¹³³ Modéus, M. (2005) s. 385

¹³⁴ Modéus, M. (2005) s. 385

¹³⁵ Modéus, M. (2005) s. 386

¹³⁶ Stålsett, Sturla (2007) «Barna roper i helligdommen». I E. T. Johnsen (red.) *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*, s. 38

¹³⁷ Modéus, M. (2005) s. 387

¹³⁸ Modéus, M. (2005) s. 387

¹³⁹ Modéus, M. (2005) s. 393

¹⁴⁰ Modéus, M. (2005) s. 394+397

¹⁴¹ Modéus, M. (2005) s. 396

Her tolker jeg Modéus som svært tydelig i å se barnas plass og deres delaktighet som avgjørende for gudstjenesten, og flytter fokus fra å ville lære opp barn til å tenke at gudstjenester har *bruk for* barna. Det å arbeide med barn og gudstjeneste handler om å finne oppgaver der barn og voksne sammen kan ta plass i de liturgiske handlingene som likeverdige.¹⁴²

Hans teori gir nye tanker til arbeidet med gudstjenestefeiring og menighetens deltagelse, tanker om gudstjenesteutvikling som på mange måter befinner seg i skjæringspunktet mellom gudstjenestefornyelse i form av endringer og det å ta gudstjenestens ordning og tradisjon på alvor.¹⁴³

2.2.8 Gudstjenesten er kroppslig

Modéus har et avsnitt om musikk og kropp i boken som jeg vil ta med fordi disse elementene har betydning for helhetsopplevelsen til barn som deltar på gudstjeneste, vi er alle til stede i gudstjenesten med kroppen vår hele tiden. Den enkeltes opplevelse er tidligere nevnt og poengtert som viktig hos Modéus, og en opplevelse kan også sitte i kroppen, som kroppens hukommelse. Det kan forstås som en type læring gjennom kroppen, når det gjelder bevegelse og det å bruke sansene.

Med begrepet kroppslighet menes i denne sammenheng en forståelse av kropp og bevegelse, som også handler om utvikling, læring og identitet. Det er den måten vi mennesker er i verden på, og kroppsligheten har betydning både for kunnskapsbygging, sosiale relasjoner og kommunikasjon.

Modéus innleder dette avsnittet med å hevde at musikk og kroppslighet i gudstjenesten påvirker helhetsopplevelsen.¹⁴⁴ Vi vet at det å bevege seg, røre på seg og synge, er en integrert del av liturgien, vi sitter og står, vi folder hender, vi går og vi kneler. Modéus mener at den musikalske profil også har en sentral rolle for helhetsopplevelsen. Mange mener at barn er opptatt av musikk og at de fleste barn har stor sangglede og en naturlig kroppslighet.

¹⁴² Modéus, M. (2005) s. 399

¹⁴³ Modéus, M. (2005) s. 207

¹⁴⁴ Modéus, M. (2005) s. 278

«Kroppen är ritens arena»¹⁴⁵ hevder Modéus. Når vi gjør liturgiske handlinger med kroppen i gudstjenesten tar troen plass i meg på en måte som er synlig, noe Modeus kaller kroppslig liturgi.¹⁴⁶ Dette tolker jeg som å *gjøre* liturgi. Han skriver: «Barnet får kroppens sociala scheman inpräglade genom att iaktta och att delta, och dessa scheman gör det sedan möjligt att skapa nya handlingar utifrån den förkroppsligade erfarenheten».¹⁴⁷ Dette kan forstås slik at barns læring av liturgi i hovedsak skjer gjennom kroppen, at kroppens hukommelse kan være det sentrale ved barns læring gjennom liturgien. Det vi gjør med kroppen i en gudstjeneste er gudstjenestens kroppslighet, og er som en tydelig dimensjon av relasjon.¹⁴⁸ Dette kan ha betydning for barns læring og samhandling.

2.2.9 Sammenfatning

Modéus liturgiske teori kan sammenfattes slik: Hans hovedanliggende er etter min mening barnas plass i gudstjenesten. Videre hevder han at mange opplever gudstjenesten som stiv og kjedelig og argumenterer for at gudstjenesten bør gjøres mer *menneskelig*. En måte å motvirke denne opplevelsen kan være at barna får en større plass og preger gudstjenesten i større grad, og et vesentlig perspektiv her er barnas delaktighet. Han fokuserer på mangfold og ulikhet i gudstjenestene for å unngå ensformighet, og det relasjonelle vektlegges ved at han bruker tre relasjonsbegreper på gudstjenesten, *menneskelig varme*, *inkludering* og *tillit*. Et viktig perspektiv på gudstjenesten er sist, men ikke minst strukturalansen, en balanse mellom struktur og antistruktur, der barna i seg selv er antistruktur. Alt dette er slik jeg ser det viktig for anerkjennelsen av barna som troende subjekter i gudstjenesten.

2.3 Oppsummering av analysen

Med to helt forskjellige utgangspunkt i hver sitt fagfelt er det likevel flere likhetspunkter mellom Afdals sosiokulturelle perspektiv på religiøs læring og Modéus sin liturgiske teori. Likheten ses først og fremst ved at de vektlegger fellesskapet som en ressurs: Vi lærer ved å delta i sosiale praksiser i et religiøst fellesskap, og vi praktiserer liturgien i gudstjenestefeiringen som en fellesskapshandling der barna er sentrale deltagere. Det relasjonelle aspektet er et viktig

¹⁴⁵ Modéus, M. (2005) s. 280

¹⁴⁶ Modéus, M. (2005) s. 282

¹⁴⁷ Modéus, M. (2005) s. 281

¹⁴⁸ Modéus, M. (2005) s. 283

anliggende hos begge. Et annet tema som begge tydelig berører er kroppslighet, at vi lærer og erfarer gjennom kroppen i gudstjenestens liturgi som ellers i tilværelsen. Afdals fokus er, i motsetning til Modéus, hovedsakelig på læring som deltagelse i et praksisfellesskap, han har ikke rettet så mye oppmerksomhet på barns læring spesielt. Modéus er den av de to som gir tydelig oppmerksomhet til barna som ressurs for gudstjenesten og deres plass i gudstjenesten.

3 Drøfting

Jeg vil nå gå over til drøftingen. På bakgrunn av analysen vil jeg drøfte avhandlingens hovedproblemstilling: *Hvordan kan liturgi være trosopplæring?*

I innledningen beskrev jeg hvordan jeg ville nærme meg denne avhandlingens problemstilling ved å svare på tre analyse spørsmål: Hva er læring og hvordan skjer læring i religiøse sammenhenger? På hvilken måte er barn lærende subjekter i gudstjenesten? Hvordan skjer læring gjennom liturgi?

I det foregående kapittel analyserte jeg Geir Afdals sosiokulturelle perspektiv på religiøs læring og Martin Modéus sin liturgiske teori med henblikk på disse tre spørsmålene. Hovedpunktene fra analysen tas med inn i drøftingsdelen, og jeg vil legge vekt på tre temaer:

Først vil jeg belyse gudstjeneste og liturgi som et sted for læring. Hovedmomenter i dette vil være menigheten som et lærende fellesskap og videre at liturgien åpner for at vi kan lære gjennom kroppen og sansene våre. Gudstjenestens liturgi ses altså på som arena for trosopplæring.

Så vier jeg barneteologien oppmerksomhet som et grunnleggende perspektiv på barns læring, og ser på hvordan barna kan være subjekt for egen læring og bidra til læring for andre. Videre ses dette i sammenheng med *Gudstjeneste for Den norske kirke* for å utforske hvilket syn på barna som preger den.

I det siste punktet utvider jeg læringsbegrepet med å inkludere barnas lekenhet samtidig som jeg også viser til at liturgi kan ses på som en lek. Det siste punktet er ment som et avsluttende eksempel som tar opp noe av det som tidligere er beskrevet.

I hele drøftingen vil jeg også trekke inn andre perspektiver og henviser til annen aktuell litteratur i tillegg til Afdal og Modéus, fordi dette vil belyse avhandlingens tema ytterligere.

3.1 Gudstjeneste og liturgi som sted for læring

Kirkelig forståelse av hva læring er har endret seg de siste årene. Før grunnskolen i Norge ble etablert på 1700- og 1800-tallet, var kirken preget av nettopp tanken om livslang læring.¹⁴⁹ Menigheten lærte ved å delta i gudstjenestens liturgi og andre religiøse aktiviteter. Når skolen etter hvert overtok kristendomsundervisningen, ble det en endring i læring fra deltagelse til tilegnelse. Dette preget både skolen og kirken ved at kirken på mange måter ble en «skolekirke».¹⁵⁰ I dag er det ikke lenger skolen, men kirken selv som har ansvaret for opplæringen av sine medlemmer, i samarbeid med hjemmene, gjennom «en systematisk opplæring rettet mot alle døpte».¹⁵¹

Som beskrevet i innledningen skiller jeg mellom undervisning og læring, og det kan her være på sin plass også å understreke skillet mellom *opplæring* og *læring*. *Opplæring* peker i retning av å se på læring som tilegnelse, at det vi gir er et bestemt innhold og den som lærer tar dette imot og «lagrer» det som en «kunnskapspakke», altså en kognitiv tilegnelse. Når jeg videre skal drøfte læring, menes læring i tråd med Afdals syn på læring som «[...] ikke primært dreier seg om tilegnelse, men om deltagelse og nyskaping».¹⁵²

Rune Øystese skriver i sin artikkel «Gudstjenesten - et språk for håp og tro» at «Liturgien er vår tradisjons forsøk på å gi det kristne budskapet en form vi ikke bare skal høre, men også delta i, og den er kanskje den tydeligste måten kirken formidler en felles forståelse av de kristne fortellingene på».¹⁵³ Dette forstår jeg slik at liturgien som en helhet setter ord på og gir oss et språk for vår religiøse praksis, både i de faste leddene som gjentar seg og i ulike bønner og salmer. Alle disse elementene er etter min mening gjenstand for barns læring av liturgi.

3.1.1 Fellesskapslæring

«Menigheten er et lærende fellesskap der barns, unges og voksnes perspektiver utfyller hverandre på tvers av alder».¹⁵⁴ Slik presenteres menighetens gudstjeneste som sted for trosopplæring i *Plan for trosopplæring: Gud gir – vi deler*, og gjør det klart at fellesskapet er

¹⁴⁹ Afdal, G. (2013) s. 47

¹⁵⁰ Afdal, G. (2013) s. 47

¹⁵¹ Kirkerådet (2010) s. 3

¹⁵² Afdal, G. (2013) s. 16

¹⁵³ Øystese, Rune (2013) s. 82.

¹⁵⁴ Kirkerådet (2010) s. 5

helt sentralt i læringen. Samme sted henvises det til at troen kan «oppdages» gjennom dette fellesskapet. Planen peker i retning av en «totalformidling» og at læringen skal være en «opplæring» i og av fellesskapet. Jesu disipler blir beskrevet som forbilde på en slik fellesskapslæring: «De ble kjent med Jesus ved å være sammen med ham, fikk undervisning, gjorde egne erfaringer og deltok i arbeidsfellesskapet».¹⁵⁵

Dette fellesskapet definerer et «vi» i *Plan for trosopplæring*.¹⁵⁶ Kirkens «vi» i Den norske kirke kan ses på som et antall medlemmer, og «menigheten er det stedet der kirken blir synlig».¹⁵⁷ Selve tittelen på planen preges av dette vi i formuleringen «vi deler». Vi lærer av hverandre, noen kan mye og andre kan mindre, men alle har noe å lære. I planen gis det et tydelig uttrykk for at trosopplæringen også skal ha en «funksjon som danning og sosialisering i fellesskap der troen praktiseres».¹⁵⁸

Hva betyr så dette for forståelsen av læring gjennom deltagelse i liturgi? At menigheten er et lærende fellesskap, stemmer godt overens med Afdals sosiokulturelle perspektiv på religiøs læring som deltagelse i sosial praksis, som i vår sammenheng er gudstjenestepraksis. Han skriver: «Å lære et emne forstås som å bli medlem av et praksisfellesskap, å kunne kommunisere med det kulturelle språket i fellesskapet og handle etter fellesskapets normer».¹⁵⁹ Jeg forstår det slik at det relasjonelle er viktig for all læring, læring skjer i relasjonen mellom deltagerne og den aktiviteten de deltar i, og relasjonen mellom den enkelte deltager og gruppen. Liturgien i en gudstjeneste er noe vi deltar i som et fellesskap, og når det gjelder læring av liturgi er det nettopp i dette fellesskapet at læring kan skje. Dette sosiokulturelle læringsperspektivet kan se ut til å ha preget arbeidet med *Plan for trosopplæring* ved at den legger stor vekt på «menigheten som lærende fellesskap der alle har noe å lære»,¹⁶⁰ men uten å henvise tydelig til teorien.

Det grunnleggende viktige blir dermed fellesskapsbygging og læring ved å delta i et praksisfellesskap, altså det å høre til, delta og samhandle i dette fellesskapet. Det er etter min

¹⁵⁵ Kirkerådet (2010) s. 5

¹⁵⁶ Kirkerådet (2010) s. 7

¹⁵⁷ Kirkerådet (2010) s. 7

¹⁵⁸ Kirkerådet (2010) s. 10

¹⁵⁹ Afdal, G. (2013) s. 168

¹⁶⁰ Kirkerådet (2010) s. 8

mening kjernen i Afdals sosiokulturelle læringsperspektiv, at «læring forstås primært som et kollektivt og relasjonelt fenomen. Læring betyr at mine relasjoner med andre, Gud og virkeligheten, forandres».¹⁶¹ Det er da nærliggende å stille spørsmålet om hva forskjellen er mellom læring og sosialisering. Læring foregår som nevnt hele tiden, det er læring i sosialisering og sosialisering foregår i læring, og begge angår fellesskapet. Afdal beskriver ulikhetene ved at det finnes forskjellige «måter å beskrive mange av de samme fenomenene på».¹⁶² Dette er også et aspekt vi finner i både *Gudstjenestebok for Den norske kirke* og *Plan for trosopplæring*, idet de entydig uttrykker: «Kirkerommet er et annerledes rom som åpner for læring som binder sammen kunnskap, praksis og fellesskap. Gudstjenesten har dermed en sentral plass i menighetens trosopplæring».¹⁶³

Det relasjonelle aspektet er også helt sentralt i Modéus sin liturgiske teori som et bærende prinsipp, men til forskjell fra Afdal setter Modéus dette tydeligere i sammenheng med gudstjenestens liturgi. Modéus uttyper dette bærende prinsippet i «de tre grunnrelasjoner», og disse er gjengitt i analysen. Han har i motsetning til Afdal ikke et læringsperspektiv på relasjon, men et gudstjenesteperspektiv på den måten at kristen tro kan forme mennesket i gudstjenesten som relasjon og bønn.¹⁶⁴ Hans relasjonsperspektiv er at det vi *gjør* i gudstjenesten er relasjon.¹⁶⁵ Det tredje og siste hovedaspektet i *Plan for trosopplæring* stemmer, etter min mening, godt overens med Modéus anliggende, nemlig «Kristen tro i praksis: Gjennom trosopplæringen skal barn og unge arbeide med hva det vil si å være elsket av Gud, elske seg selv, sin neste og Gud. [...]».¹⁶⁶

3.1.2 Læring som kroppsliggjort erfaring

«Evangeliet må forkynnes – om nødvendig med ord» skal den hellige Frans av Assisi ha sagt en gang.¹⁶⁷

¹⁶¹ Afdal, G. (2008) s. 230

¹⁶² Afdal, G. (2008) s. 231

¹⁶³ Kirkerådet (2010) s. 29 og Kirkerådet (2011) s. 7.20

¹⁶⁴ Modéus, M. (2005) s. 33

¹⁶⁵ Modéus, M. (2005) s. 39

¹⁶⁶ Kirkerådet (2010) s. 16

¹⁶⁷ Kilde: Sitat brukt i Fættén, Sølvi Ann (2013) «Krabbegudstjeneste – en handling i skjæringspunktet mellom liturgi og kroppens fenomenologi». I Ramsfjell og Sagberg (red) *Barnekultur og gudstjenestekultur*, s. 29

Dette sitatet forstår jeg dithen at evangeliet forkynnes best gjennom handlinger, at det å utføre en handling kan virke sterkere enn ord. Når vi bruker ord, både når vi snakker og når vi skriver, forutsetter vi en kognitiv forståelse, og denne forståelsen er bare en av mange måter vi kan forstå, erfare, oppleve og lære på. Etter min mening har barn en mer kroppslig måte å erfare gudstjenestens fortelling på, og det er derfor relevant å ta med denne innfallsvinkelen til barns læring. I artikkelen «Krabbegudstjeneste – en handling i skjæringspunktet mellom liturgi og kroppens fenomenologi» skriver Sølvi Ann Fætten om sin erfaring med å lage gudstjenester tilpasset de minste barna. Hun betegner gudstjenesten som en hellig handling, lek og fortelling og skriver at «En hellig handling snakker best når den snakker til hele mennesket, med alle de muligheter vi har til å oppfatte verden rundt oss og fellesskapet mellom oss med».¹⁶⁸

Hva betyr dette for forståelsen av liturgi som trosopplæring? I trosopplæringen kan barns læring knyttes til sansene og kroppen, for i gudstjenesten kan vi se, smake, lukte og kjenne, høre og gjøre, vi kan bevege oss og erfare med kroppen når vi kneler ved alterringen eller er med i bønnevandring. Som trosopplæring kan nettopp de sidene ved liturgien der det taktile og konkrete er tydelig, skape erfaringer og opplevelser vi tar med oss videre i livet som læring. Disse erfaringene kan være både gode og mindre gode minner, alt fra harde kirkebenker som var vonde å sitte i, opplevelse av å være med på noe stort og hellig, tynne ark i Bibelen som man leste fra, lyder, lukter og selve kirkerommets utførelse.

Døpefonten er ofte en av stasjonene i en bønnevandring der barn kan få ta hånden nedi og kjenne på dåpsvannet og kanskje gjøre korets tegn på seg selv med den våte hånden. Det at de får kjenne dåpsvannet og korse seg er et synlig, konkret og kroppslig tegn på Guds nåde som barna lærer å kjenne gjennom kroppen og trolig ha med seg som et minne og en erfaring videre i livet. Lystenning i globen er på samme måte en synlig variant av bønn som skiller seg fra ord ved at vi ikke sier eller uttaler en bønn, men gjør en bønn som en *handling*. Barna blir med dette presentert for noen av gudstjenestens elementer, slik at de kan gjenkjenne det i den ordinære gudstjenesten ved en senere anledning. Det blir en måte *læring* kan skje på ved å gjøre det og

¹⁶⁸ Fætten, S. A. (2013) s. 29

gjenta det. De fleste barn liker å bevege seg i alt de gjør, de bruker kroppen for å lære og erfare,¹⁶⁹ «menneskets levende kropp kjennetegnes ved å være i bevegelse».¹⁷⁰

Barnet har skjønt at det kan bruke kroppen sin for å si noe til Gud. Liturgikommisjonen har gitt oss en gudstjeneste som består av ord. Barn har en kropp som henger sammen med sjel og ånd. Barnet opplever seg selv som en helhet, armer og ben er ikke mindre religiøse enn hodet.¹⁷¹

Dette sitatet synes jeg sier noe viktig om barns intuitive måte å uttrykke seg på. De kan snakke med hele seg, og jeg tenker at vi voksne har mye å lære av nettopp dette at «hodet», altså det kognitive, ikke er mer verdt enn resten av kroppen. Det kroppslige kan med fordel få mer plass i gudstjenestelivet generelt, ikke bare hos barn.

«Kroppen är ritens arena» skriver Martin Modéus,¹⁷² og viser i sin liturgiske teori at han også har øye for det kroppslige i gudstjenestens liturgi. Han setter kroppen helt konkret i sammenheng med musikken i gudstjenesten. Som kjent er musikken en viktig faktor som bidrar til opplevelse og erfaring av fellesskap, og opplevelse sitter i kroppens hukommelse. Gudstjenesten og liturgien blir også påvirket av at menigheten synger og beveger seg i en samhandling. Gudstjenestens liturgiske ledd som synges er også et sted der barns læring skjer. Jeg tenker at det å bruke stemmen også er en helt sentral del av vår kroppslighet, og det å synge salmer og liturgiske ledd sammen understreker også det lærende fellesskapet vi er en del av i gudstjenesten.

Dette kroppslige uttrykket for tro i liturgisk sammenheng angår også det relasjonelle, mener Modéus, ved at det den enkelte gjør i liturgien blir synlig for de andre i kirken¹⁷³. Det kan som eksempel være bønn, bekjennelse, det å korse seg eller ta imot nattverd. Dette peker i retning av Afdals syn på kroppslighet og hans betoning av det relasjonelle, i menneskers adferd og interaksjon.

¹⁶⁹ Malterud, Hege (2004) «Barn og gudstjeneste». I Hans Olav Baden (red.) *Barn og gudstjeneste – om hel deltagelse*, s. 16

¹⁷⁰ Malterud, Hege (2004) s. 17

¹⁷¹ Fougner, Jorunn (2004) «Dagens barn – morgendagens kirke? Om religiøs kunnskap på barns premisser». I Hans Olav Baden (red.) *Barn og gudstjeneste – om hel deltagelse*, s. 23

¹⁷² Modéus, M. (2005) s. 280

¹⁷³ Modéus, M. (2007) s. 282

Det «är kroppen och inte själen som går i kyrkan»,¹⁷⁴ uttrycker Modéus så treffende. Han svarer selv på spørsmålet om hva det kroppslige kan bety for barns læring av liturgi ved å hevde, slik jeg tolker ham, at barns læring av liturgi skjer gjennom kroppen både ved bevegelse og det å bruke sansene, og at kroppens hukommelse er det sentrale ved barns læring. Vi er skapt til å være hele mennesker, og for gudstjenestens del kan det bety at det nå legges mer til rette for å etterleve viktigheten av det kroppslige i liturgien.

Hvordan kan trosopplæring skje gjennom kroppen? I vår vanlige gudstjeneste, høymessen, er det nattverden som er den handlingen som utmerker seg kroppslig ved at den åpner for kroppslig bevegelse. Hva skjer med et barn når det er aktivt med i nattverdhandlingen? Vi *går* fram til alterringen og *kneler*, eller vi går frem i midtgangen hvis det er intinksjon. Vi *kjenner* oblaten i hånden før vi spiser og *smaker*, vi drikker og smaker vinen. Nattverdliturgien er ord, men i tillegg til det som sies er det også ordløs kommunikasjon. Nattverden taler derfor til sansene og blir kroppslige erfaringer.¹⁷⁵ At trosopplæring skjer gjennom kroppen blir tydelig i nattverden, vi smaker, kjenner, ser, hører og beveger oss. Det er både kroppslig læring i det vi gjør og fellesskapslæring ved å gjøre det sammen.

Kan så den kroppslige erfaringen stå alene? Må, som et eksempel, nattverden forklares for barna før de får slippe til å motta nattverden? Dette erfarer jeg at stadig diskuteres. Det er ikke så lenge siden det var ganske utenkelig at små barn skulle få nattverd, for aldersgrensen ble fjernet så sent som i 1993 og den nåværende ordningen for barn og nattverd ble gjeldende.¹⁷⁶ Det var på det tidspunktet fremdeles en forutsetning at barna var døpt, at de hadde fått «rettledning» på forhånd og at de var i følge med foreldre eller andre ansvarlige voksne. Dette viser hvor stor vekt vi har lagt på *forståelsen* i vår lutherske kirke.

Hva forstår voksne av nattverden? Det er vel ingen av oss som egentlig forstår hva nattverden er. I denne sammenheng vil jeg ta med et lite sitat fra Kifo-rapporten om nattverd:¹⁷⁷ «Ingen

¹⁷⁴ Modéus, M. (2007) s. 280

¹⁷⁵ Agedal, Brottveit og Rafoss (2019) «*Då barna opna nattverden. Ein studie av barnenattverd i Den norske kyrkja*», s. 27

¹⁷⁶ Agedal, Brottveit og Rafoss (2019) s. 20

¹⁷⁷ Agedal, Brottveit og Rafoss (2019) s. 112

mennesker forstår nattverden. Den er et mysterium. Derfor er det merkelig at barna skal forstå hva de er med på. Ikke engang biskopen gjør det».

I Kjersti Gautestad Norheims beskrivelse av kroppens betydning for menneskers tro og spiritualitet, hevder hun at «spiritualitet involverer også kroppen».¹⁷⁸ Hun vektlegger det taktile og erfaringsbaserte, det vi sanser og det vi gjør, i læring og praktisert tro i gudstjenesten. Spørsmålet blir hvor mye barna skal høre om nattverden før de får oppleve nattverden ved å delta selv, det å finne en god balanse mellom det kognitive og det taktile i læringen. Det er jo en del vi kan forklare og fortelle om på forhånd, men selve læringen hos barna skjer gjennom handlingen, ved at de deltar selv i nattverdmåltidet. Her vurderer jeg det slik at hennes tanker er i tråd med Modéus i det han hevder at den kroppslige og handlingsorienterte dimensjonen av tro bør verdsettes høyere.¹⁷⁹

I *Plan for trosopplæring* sammenlignes det å bli kjent med Gud med hvordan barn blir kjent med den verden de lever i og er en del av: «[...] Slik barnet oppdager verden ved å smake, kjenne og sette ord på den, kan troen oppdages gjennom handlinger, ord og fellesskap».¹⁸⁰ En forutsetning for små barns læring bygger på sansemotoriske erfaringer,¹⁸¹ og kan forstås slik at det de opplever gjennom sansene og kroppen kan være en måte for barna å skape sin egen forståelse.

Når barna deltar i nattverden, så kan det også ses på som en fellesskapshandling mellom generasjoner som tydeliggjør barnas subjektstatus. Av og til får barn være medliturger der de er med på å dele ut nattverden, og da understrekes dette ytterligere. Det ligger mye læring for både liten og stor i det at barna slipper til også i denne rollen, i tillegg til at de er nattverdgjester på lik linje med voksne. Det er mange som ser på nattverden som det viktigste og mest høytidelige i en gudstjeneste, derfor ser jeg på barnets rolle som medliturger, både i nattverden og ellers i liturgien, som avgjørende for å synliggjøre deres status.

Afdal berører dette temaet på en annen måte, fra en læringsteoretisk synsvinkel. Han hevder også at religion handler om kropp og uttrykker at «religion er kroppslig», men han ser det

¹⁷⁸ Norheim, K. G. (2018) s. 141

¹⁷⁹ Modéus, M. (2005) s. 284

¹⁸⁰ Kirkerådet (2010) s. 5

¹⁸¹ Fættén, S. A. (2013) s. 30

kroppslige i retning av adferd og interaksjon med andre.¹⁸² Han sier videre at «religion læres kroppslig» og at religion ofte har en kognitiv «slagside». Dette harmonerer med det jeg tidligere har skrevet om at læring ikke bare skjer «med hodet», men hans fokus er, etter det jeg forstår, mer på at læringen skjer gjennom menneskers kroppslige respons i eller under en religiøs aktivitet. I motsetning til det jeg tidligere har beskrevet går Afdal mer i retning av en tydelig nevropsykologi i sin tilnærming enn de andre jeg har nevnt. Samtidig tolker jeg Afdal slik at kunnskap ikke bare er kognitivt, men at kunnskap også sitter i kroppen. Den er relasjonell og delvis taus.¹⁸³ Han skriver: «Læring fungerer som best når mennesker handler i verden og ikke tenker i verden»,¹⁸⁴ og det er gjenkjennelig i det jeg har undersøkt og omtalt tidligere. Et annet aspekt som Afdal trekker inn i denne sammenheng, er bruk av nye religiøse redskaper, artefakter, som en konsekvens av at det kroppslige får en større betydning i norske menigheter.¹⁸⁵ Med dette menes de mer estetiske artefaktene, de som treffer andre sider ved mennesket enn det kognitive, altså «følelser, relasjoner, identitet og eksistens».¹⁸⁶

3.1.3 Hva slags læring er «trosopplæring»?

«Gud gir – vi deler» er overskriften for *Plan for trosopplæring*,¹⁸⁷ og er den nasjonale rammeplan for menighetenes egne lokale planer. «Vi deler» er et uttrykk for at hele menigheten er et lærende fellesskap. Innholdet i *Plan for trosopplæring* har fått overskriften «Størst av alt» for å understreke barnets plass i Guds rike, og fokuserer også på tro, håp og kjærlighet som kjernen i trosopplæringen.¹⁸⁸ Kirkens grunnleggende oppdrag er å gjøre til disipler ved å døpe og lære. Formålet for trosopplæringen er å bidra til systematisk og sammenhengende trosopplæring for alle døpte i alderen 0-18 år, uavhengig av funksjonsevne.¹⁸⁹ *Plan for trosopplæring* inneholder tre hovedaspekter, *Livstolkning og livsmestring*, *Kirkens tro og tradisjon* og *Kristen tro i praksis*. Gudstjenestefeiring og liturgi finner sin naturlige plass i de to siste aspektene.

¹⁸² Afdal, G. (2013) s. 80

¹⁸³ Afdal, G. (2013) s. 100

¹⁸⁴ Afdal, G. (2013) s. 100

¹⁸⁵ Afdal, G. (2013) s. 165

¹⁸⁶ Afdal, G. (2013) s. 165

¹⁸⁷ Kirkerådet (2010)

¹⁸⁸ Kirkerådet (2010) s. 13

¹⁸⁹ Kirkerådet (2010) s. 4

Hvilken forståelse av trosopplæring ligger til grunn for *Plan for trosopplæring i Den norske kirke. Gud gir – vi deler?* Når begrepet «trosopplæring» er brukt om barns læring i kirken, vil jeg aller først stille spørsmålstegn ved valget av dette ordet. I følge Afdals syn på læring er *opplæring* noe annet enn *læring*. Afdal skisserer to ulike kulturer, en læringskultur og en undervisningskultur:¹⁹⁰ «Religion som læring» og «religiøs opplæring». Når det brukes et ord som «trosopplæring» kan det være nyttig å se på hvilket læringssyn denne opplæringen representerer av disse to nevnte kulturene. *Læring* er en kontinuerlig prosess med ny innsikt, kunnskap og praksis, mens *undervisning og opplæring* er tilegnelsen av et kognitivt budskap.¹⁹¹

Hvordan blir sosiokulturell læring anvendt i *Plan for trosopplæring*, spesielt med henblikk på læring gjennom liturgi? Slik jeg leser denne planen kommer det tydelig fram at trosopplæring er mer enn en formidling av kunnskap, et visst «pensum». Det legges også vekt på erfaring og opplevelse som en «totalformidling» og som en vei til å bli kjent med Gud,¹⁹² og at flest mulig barn skal få mulighet til å delta i trosopplæringens breddetiltak. Planens intensjon kan forstås slik at målet ikke er «opplæring» og overlevering av kunnskap, men læring som deltagelse i kirkens praksisfellesskap, og slik sett på linje med Afdals sosiokulturelle læringssyn som tidligere beskrevet. Menigheten blir arena for læringen og gudstjenesten blir kirkens praksisfellesskap der læringen kan skje. Dette er et sentralt poeng både i *Plan for trosopplæring* og i *Gudstjeneste for Den norske kirke* der også deltagelse og involvering er vektlagt.

Det første punktet i *Plan for trosopplæring* har tittelen «Livslang læring», og det henvises til Jesu disipler som forbilder for en livslang læring på «troens vei»: «De ble kjent med Jesus ved å være sammen med ham, fikk undervisning, gjorde erfaringer og deltok i arbeidsfellesskap».¹⁹³ Planen vektlegger fellesskapslæring, og slik jeg leser rammeplanen blir derfor deltagelse i gudstjenesten en viktig arena for en slik fellesskapslæring. Synet på læring som en livslang læring stemmer godt overens med det Afdal beskriver om læring som en prosess som skjer hele tiden, gjennom hele livet, også der det ikke foregår undervisning.¹⁹⁴ Slik jeg ser det er *Plan for trosopplæring* preget av dette synet på læring, nettopp med tanke på planens vektlegging av

¹⁹⁰ Afdal, G. (2013) s. 32

¹⁹¹ Afdal, G. (2013) s. 31 Mer om dette i analysen av Afdals «Religion som bevegelse»

¹⁹² Kirkerådet (2010) s. 5

¹⁹³ Kirkerådet (2010) s. 5

¹⁹⁴ Afdal, G. (2013) s. 46

livslang læring. I motsetning til Modéus bruker Afdal begrepet «trosopplæring»¹⁹⁵ i denne sammenhengen for å tydeliggjøre at dette læringssynet har hatt konsekvenser for utarbeidelsen av planen, men det er ikke et sentralt begrep i hans teori.

3.2 Barna er subjekt for læring og bidrar til læring for andre

Liturgi kan være trosopplæring på mange plan og for mange mennesker også uavhengig av alder, for trosopplæring skjer også for voksne. Barna viser i praksis at det ikke foreligger noen krav om tro, erkjennelse eller stor forståelse for å delta i gudstjenestens liturgi, spesielt med tanke på nattverden. Voksne kan lære gjennom barna i nattverdliturgien at nattverden nettopp *gis* til oss, og at vi kan *ta imot* som barn.

Følgende sitat fra *Plan for trosopplæring. Gud gir – vi deler* synes jeg kan stå som en god presentasjon av dette underkapittelet:¹⁹⁶

Barnekoret arbeidet med å utforske bakgrunn og betydning av ulike deler av høymesseliturgien. Denne søndagen var det gruppen som hadde arbeidet med kyrieleddet, som skulle dele det de hadde lært. Gruppen dramatiserte fortellingen om den blinde Bartimeus som ropte ut sin bønn «Jesus, du Davids sønn, forbarm deg over meg!» til Jesus som kom forbi. De oppsummerte med at når vi synger «Kyrie eleison, Gud Fader miskunne deg», roper vi til Gud og ber om hjelp og tilgivelse for oss selv og våre liv. En eldre gudstjenestedeltaker takket barna etter gudstjenesten fordi de hadde fylt kyrieleddet med mening for henne. Hun hadde sittet i kirken i alle disse årene uten å legge noen spesiell mening i ordene hun sang. Denne søndagen hadde barna vært lærere for henne!

3.2.1 Barneteologi

Barneteologi fikk stor oppmerksomhet i arbeidet med trosopplæringsreformen i Den norske kirke,¹⁹⁷ og det er tydelig at det er tenkt nytt og skjedd en forandring i synet på barna og deres status i kirken.¹⁹⁸ Dette er et syn på barnet som et aktivt og handlende subjekt, som også kan

¹⁹⁵ Afdal, G. (2013) s. 46

¹⁹⁶ Kirkerådet (2010) s. 8

¹⁹⁷ Johnsen, Elisabeth Tveito (2013) «Barn som religiøse subjekter». I Ramsfjell og Sagberg (red.) *Barnekultur og gudstjenestekultur*, s. 56

¹⁹⁸ Agedal, Brottveit og Rafoss (2019) s. 21

gjelde barn som lærende subjekt i kirke og trosopplæring. Tidligere ble barna mest sett på som objekter for religiøs læring på den måten at det var den voksne som så barnet og barnet ble sett. Barnet ble på denne måten *gjenstand for opplæring*.¹⁹⁹

Jeg velger å ta med barneteologi i denne avhandlingen fordi denne teologien, slik jeg ser det, også representerer en viktig basis for trosopplæringen i Den norske kirke og tenkningen om barnas plass i kirkens gudstjenesteliv, og dermed også relevant for forståelsen av liturgi som trosopplæring.

I Norge var det Dagny Kaul som først begynte arbeidet med en barneteologi, med et utgangspunkt i FN's barnekonvensjon av 1989.²⁰⁰ Hun skriver: «Barneperspektivet innebærer voksnes forsøk på å forstå hvordan verden ser ut fra barns synsvinkel, hva barna ser, opplever og føler. Fundamentet er respekten for barnets fulle menneskeverd og integritet».²⁰¹ Dette er et godt utgangspunkt også for denne avhandlingens tema. Sturla Stålsett var også tidlig ute med sitt arbeid med barneteologi som en kontekstuell teologi. Han skriver: «Å arbeide barneteologisk vil altså si å anlegge et barneperspektiv i fortolkningen av hva kristentro betyr i dag».²⁰²

Den faglige interessen for barnas status som subjekt for egen læring og egent tro, er en utvikling som har pågått i kirken over mange år og barneteologi kan forstås på flere måter. Tradisjonelt har barneteologi vært en teologi *om* barnet, og *for* barnet.²⁰³ De siste årene har det vært en økende interesse for barnas perspektiv i kirkelig sammenheng, og vi har fått en «ny» barneteologi som løfter barnas status og forstår dem som subjekter i troen og teologien.²⁰⁴ Det betyr at forståelsen av barneteologi i dag kan ses på som en teologi *fra og ved* barnet, eller en teologi *sammen med* barnet.²⁰⁵ Den sistnevnte harmonerer med det jeg forstår som en

¹⁹⁹ Østrem, Solveig (2007) «Barns perspektiv og kirken som læringsarena». I E.T. Johnsen (red.) *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*, s. 94

²⁰⁰ Kaul, Dagny (2007) «Skjønte dere ikke at jeg måtte være i min Fars hus?». I E.T. Johnsen (red.) *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*, s. 58

²⁰¹ Kaul, D. (2007) s. 58

²⁰² Stålsett, S. (2007) s. 35

²⁰³ <https://www.sondagsskolen.no/Organisasjon/Om-oss/Teologisk-og-pedagogisk-grunnlag> (10.12.20)

²⁰⁴ Stålsett, S. (2007) s. 31

²⁰⁵ <https://www.sondagsskolen.no/Organisasjon/Om-oss/Teologisk-og-pedagogisk-grunnlag> (10.12.20)

grunnleggende tanke i Den norske kirkes trosopplæring, der hele menigheten, både barn og voksne, regnes som et lærende fellesskap.

Hva betyr så dette for trosopplæringen når vi tar utgangspunkt i et slikt barneteologisk perspektiv? Det å bli sett er en forutsetning for å at barna kan delta i sammenhenger på like fot med voksne. Dette harmonerer med Modéus sitt syn på barna som fullverdige deltagere i gudstjenesten. Han mener som tidligere beskrevet at gudstjenesten trenger barna mer enn barna trenger gudstjenesten, på den måten at barna tilfører noe viktig som ingen andre kan. I trosopplæringen er gudstjenesten ofte arena for barnas læring, og det er viktig å innta barnas perspektiv og lytte til barna. Barna skal få være subjekter i egen læring, de er ikke lenger plassert som tilhørere.

Hvordan kan gudstjenesten se ut fra barnets ståsted? Kan barn være lærende subjekter i tro og gudstjeneste? Jeg støtter meg til Modéus sin teori og mener at barn kan være subjekter, dette fordi de kan snakke og sette ord på sine tanker om Gud, de kan leve seg inn i bibelfortellinger og på sin egen måte reflektere over og fortolke det de har hørt. De kan feire gudstjeneste, de kan handle og gjøre seg synlige i gudstjenesten. Stålsett skriver i sin artikkel at barneteologien nettopp anerkjenner barnet som et fullverdig menneske og den dømte som fullt ut troende, og at dåpen er selve nøkkelen ved at barnet der blir synlig som et «du».²⁰⁶ Dette forstår jeg som en viktig understreking av at vi tar på alvor og anerkjenner det barnet allerede er, og ikke hva det skal vokse og utvikle seg til. Nå er det mulig og aktuelt å tenke hva det er barna kan hjelpe kirken til å bli, og jeg synes Modéus tydeliggjør dette med følgende:

Ett vanligt perspektiv på barn och gudstjänst uttrycks genom frågor om hur gudstjänsten skall bli menigfull för barnen. Gudstjänsten blir subjekt och barnen objekt, [...] i boken har det antytts att det kanske är minst lika viktigt att ställa frågan om hur barnen påverkar riterna, alltså om vilken betydelse barnet har för högmässan²⁰⁷.

Når jeg i analysen trakk fram det Modéus kaller strukturalanse i gudstjenesten, handler det nettopp om hva barna kan bidra med som bare barna kan. Mange opplever gudstjenesten som stiv og kjedelig. Barnas tilstedeværelse løser opp den stivheten som ofte preger gudstjenestene,

²⁰⁶ Stålsett, S. (2007) s. 38

²⁰⁷ Modéus, M. (2005) s. 385

og i egenskap av å være barn kan de «forstyrre» denne stivheten med sine spontane uttrykk av lyd, bevegelse og «uperfekthet». «Uperfekt» er blitt et begrep etter at Brené Brown introduserte det med sin bok med nettopp denne tittelen.²⁰⁸ Det er lett å merke seg likheten mellom Modéus sin tenkning og hennes prosjekt: «Mot til å være oss selv, til å stå fram slik vi er, med sårbarhet og skavanker [...]».²⁰⁹ Modéus skriver om «menneskelig varme» og antistruktur som barna kan bidra med inn i gudstjenestefeiringen. Jeg vil igjen trekke fram tre av systemfeilene i gudstjenesten som Modéus beskriver: ensformighet, stiv og uten menneskelig varme og ensidig musikk. Barns medvirkning i gudstjenesten bringer med seg varme, liv og røre, og det kroppslige og sanselige i gudstjenesten blir mer tydelig.

Solveig Østrem hevder i sin artikkel «Barns perspektiv og kirken som læringsarena» at det «å sette barnet i sentrum, ikke er det samme som anerkjennelse av barnet som subjekt».²¹⁰ Hvordan kan barna anerkjennes? Jeg tenker at barna anerkjennes når de får slippe til og bli synlige som aktører i gudstjenesten på samme måte som de voksne, og at voksne ser og lytter med ekte interesse. Det vil si at de får være synlige i gudstjenesten og være aktører på egne premisser. Hvordan oppleves gudstjenesten slik barnet ser det? Hva er det barna ser, forstår, tenker og tror?²¹¹

Barnas plass i gudstjenesten som fullverdige deltagere og aktører er som nevnt viktig i Modéus sin tenkning, han legger til grunn at gudstjenesten trenger barna. Det at gudstjenesten trenger barna kan innebære læring for andre gjennom barnas deltagelse i liturgien, altså at voksne også lærer ved at barna tar plass.

Afdal bruker som kjent uttrykket «religion som bevegelse»²¹², noe jeg tolker som at religion er levende. Vi har sett at religion er religion *i bruk*, noe som skjer i samhandling mellom mennesker. Det som skjer eller skapes mellom mennesker er en læring som forandrer noe for oss eller den aktiviteten vi deltar i. Jeg leser det slik at denne læringen skaper noe nytt, at læring skaper bevegelse på den måten at læring blir *nyskaping*. Da er vi inne på den tredje læringsmetaforen Afdal bruker, nemlig det han kaller «kunnskaping», altså religiøs kunnskap

²⁰⁸ Jfr. boken «Uperfekt». Orig. tittel «Daring greatly» av Brene Brown.

²⁰⁹ Brown, B. (2016) Fra bokomslaget norsk utgave.

²¹⁰ Østrem, S. (2007) s. 95

²¹¹ Østrem, S. (2007) s. 96

²¹² Afdal, G. (2013) Boktittelen

som noe nytt vi skaper i læringsprosesser og som en ny kunnskap vi anvender videre. Trosopplæringsplanen legger opp til at barn skal undre seg og stille spørsmål. Når spørsmål blir stilt oppstår gjerne nye spørsmål som kan gi ny kunnskap.

I tråd med dette kan det være nødvendig for gudstjenestens barneperspektiv at barna får komme til orde både i forkant av gudstjenesten gjennom planlegging og øving, og under selve gudstjenestefeiringen ved at barna deltar på forskjellig måter. Når jeg skriver «komme til orde» mener jeg ikke bare verbalt, men en deltagelse som på alle måter viser at de er en naturlig og selvskreven del av den gudstjenestefeirende menighet. Det handler om barnas rett til å være subjekter og det handler om barnas særlige posisjon i Guds rike. Det handler også om at voksne lærer av barna på en spesiell måte når de får «myndighet» til å komme fram med sine perspektiver. Elisabeth Tveito Johnsen uttrykker at «Barneteologi er en kritisk teologi som spesielt er opptatt av å avdekke dominerende voksenperspektiver som er med på å usynliggjøre barnet».²¹³

3.2.2 Gudstjeneste for Den norske kirke

Denne avhandlingens tema er liturgi som trosopplæring, og dermed er den liturgiske ordningen for hovedgudstjenesten og den tilhørende veiledningen, slik vi finner den i *Gudstjeneste for Den norske kirke*, sentral i vår sammenheng. I innledningskapittelet og veiledningskapitlene finnes en redegjørelse for hvilken forståelse av gudstjenestens liturgi og barnas plass i gudstjenesten som ligger i ordningen.

Gudstjeneste for Den norske kirke åpner med overskriften «Sammen for Guds ansikt», og peker fra starten av på det helt sentrale ved gudstjenestefeiringen: «I gudstjenesten kommer mennesker sammen for å søke Gud. [...] Hva gudstjeneste er, kan sammenfattes i de fire ordene *sammen for Guds ansikt*».²¹⁴ Dette forstår jeg slik at vi er sammen i et fellesskap der vi søker Gud, og der Gud møter oss mennesker. *Gudstjeneste for Den norske kirke* understreker videre at gudstjenesten er for alle, og at Den norske kirke består av alle døpte i et fellesskap med Gud og hverandre. I likhet med hva vi tidligere har sett Modéus skrive om å inkludere barn i gudstjenesten, står det i *Gudstjeneste for Den norske kirke* at «En spesiell utfordring er

²¹³ Johnsen, E. T. (2007) s. 22

²¹⁴ Kirkerådet (2011) s. 1.2

involvering av barn og unge».²¹⁵ Videre samme sted stilles spørsmålet om hvordan en kan legge til rette for at barn deltar i gudstjenesten, hvordan inkludere dem og synliggjøre deres plass i fellesskapet slik at de får en opplevelse av å høre til i fellesskapet. På samme måte som i barneteologien²¹⁶ og i Modéus sitt syn på barna i gudstjenesten, konkluderes det med at «Kirkens trosopplæring legger vekt på det dømte barnet som fullverdig troende, [...]».²¹⁷

Det å feire gudstjeneste er på bakgrunn av dette en *fellesskapshandling*.²¹⁸ «For Guds ansikt skal vi få gjenkjenne vårt eget liv og samtidig være en del av menighetens fellesskap».²¹⁹ Dette uttrykker etter min mening det Modéus skriver om de tre relasjonene, relasjonen til Gud, hverandre og meg selv, og at alle tre relasjonene er like viktige og må ha sin plass. Gudstjenesten skaper et samspill mellom disse tre relasjonene, og mellom det individuelle *jeg* og fellesskapet, det som er *vi*.

Gudstjenestens fellesskap må synliggjøre at hver enkelt er et verdifullt lem på Kristi legeme. Menigheten består ikke av én kroppsdel, men av mange – og der hører barn og unge naturlig hjemme. Gjennom dåpen innsettes vi som fullverdige medvirkende i menighetens gudstjenesteliv, enten vi medvirker fra vår plass i kirkebenken eller har fått tildelt en særlig tjeneste som liturg eller medliturg».²²⁰

Hva betyr dette for forståelsen av liturgi som trosopplæring? «Ved å delta i gudstjenesten får en trosopplæring»,²²¹ står det i *Gudstjeneste for Den norske kirke*, og dette kan forstås som læring gjennom deltagelse i religiøs praksis som Afdal skisserer i sin læringsteori. Dette er en måte å «føres inn i troens liv», altså læring ved samhandling. *Gudstjeneste for Den norske kirke* understreker videre gudstjenesten som sted for overlevering av kristen tro og viktigheten av å legge til rette for barns deltagelse som medliturger: «Jo sterkere de opplever en slik form for aktiv deltagelse i gudstjenesten, jo mer vil de kunne oppleve gudstjenesten som sin egen».²²²

²¹⁵ Kirkerådet (2011) s. 7.17

²¹⁶ Se pkt 3.2.1

²¹⁷ Kirkerådet (2011) s. 7.17

²¹⁸ Kirkerådet (2011) s. 6.4

²¹⁹ Kirkerådet (2011) s. 6.5

²²⁰ Kirkerådet (2011) s. 7.17

²²¹ Kirkerådet (2011) s. 6.8

²²² Kirkerådet (2011) s. 6.8

Jeg leser dette som at barna blir anerkjent som likeverdige med voksne slik barneteologien ser på barnet som et aktivt handlende subjekt.

Gudstjeneste for Den norske kirke har, så langt jeg kan se, én direkte henvisning til *Plan for trosopplæring*.²²³

«[...] planen anbefaler at ethvert tiltak i trosopplæringen skal ha tilknytning til menighetens gudstjenesteliv, [...]. På denne måten bidrar trosopplæringens møtepunkt til å prege menighetens gudstjenesteliv ved at barn og unges plass i menighetens fellesskap blir tydeliggjort».²²⁴

Gjenspeiler dette den barneteologien som jeg har beskrevet, nemlig barna som fullverdige religiøse og lærende subjekter i gudstjeneste? *Gudstjeneste for Den norske kirke* forutsetter at barn deltar på lik linje med voksne. Denne forståelsen av gudstjenesten kan, i lys av Afdals sosiokulturelle perspektiv, videre forstås som et sted der alle i gudstjenesten deltar på egne premisser og at læring foregår i denne deltagelsen. Verdien av tilhørighet, medvirkning og forskjellighet som uttrykkes her er, som tidligere nevnt, også viktige aspekter hos Modéus.

Gudstjeneste for Den norske kirke gir oppmerksomhet også til verdier som deltagelse og involvering,²²⁵ på samme måte som i *Plan for trosopplæring*: «Sentralt i den lutherske gudstjenesteforståelse er at [...] menigheten skal delta aktivt i gudstjenesten [...]».²²⁶ Hva det her menes med å delta aktivt er ikke tydelig uttrykt her, men det å delta aktivt tolker jeg som mer enn å være med i liturgi og salmesang. Dette blir bekreftet i formuleringen «[...] involvering – ved at mennesker i alle generasjoner og forskjellige kulturelle, sosiale og etniske grupper som hører til i lokalsamfunnet og kjenner det, deltar i gudstjenesten og setter sitt preg på den».²²⁷

At alle døpte er en del av fellesskapet med Gud og hverandre, og at gudstjenesten er for alle, understrekes i *Gudstjeneste for Den norske kirke*.²²⁸ Vi er alle er forskjellige, og det

²²³ Kirkerådet (2011) s. 7.20 under pkt. Trosopplæring henvises det til s. 29 i *Plan for trosopplæring*

²²⁴ Kirkerådet (2010) s. 29

²²⁵ Kirkerådet (2011) s. 7.6 De tre kjerneverdiene: Stedegengjøring, involvering og fleksibilitet.

²²⁶ Kirkerådet (2011) s. 6.6

²²⁷ Kirkerådet (2011) s. 7.6

²²⁸ Kirkerådet (2011) s. 7.9

understrekes at vi skal feire gudstjeneste med menneskelig mangfold. Modéus legger i sin teori også vekt på inkludering, og vektlegger menneskers ulikheter som en verdi. Som trosopplæring skal dette også formidles som et bilde på at alle er like for Gud, trosopplæring kan være å gi opplevelser og erfaringer av dette likhetsprinsippet i kirkens gudstjeneste og liturgi.

En måte å være inkluderende på er, ifølge *Gudstjeneste for Den norske kirke*, å ta i bruk alle sanser i gudstjenestens liturgi.²²⁹ Som tidligere beskrevet viser både Afdal og Modéus at den kroppslige dimensjonen er sentral. Det gjelder både i barns læring og i utformingen av gudstjenestens liturgi. Dette perspektivet ivaretas, etter min mening, også i *Gudstjenestebok for Den norske kirke*.

Alle som utfører oppgaver i gudstjenesten, gjør det representativt. [...] De som sitter i kirkebenkene, skal kunne identifisere seg med medliturgene. Når noen på ens egen alder, [...] blir en lettere delaktig i det som skjer. Dette bidrar til å styrke medeierskapet til gudstjenesten for alle som er i kirken, og kan gi en opplevelse av at gudstjenesten ikke bare er *for oss*, men også *med oss*.²³⁰

Modéus sin representative deltagelse leser jeg inn i dette sitatet, det er å få den gode muligheten til å identifisere oss med andre personer som er synlige i liturgien. God trosopplæring kan skje ved at barn ser andre barn delta som for eksempel medliturger i en gudstjeneste.

Kirken må lytte seg inn i deres mangfoldige musikalske verden og åpne for at barn og unge kan identifisere seg med det musikalske språket i gudstjenesten. det beste er å la barn og unge få være med på å velge salmer og sanger, og få medvirke som sangere og utøvende musikere i gudstjenester. Dette er god involvering og trosopplæring.²³¹

Hva betyr dette for forståelsen av barna som subjekt for læring? Det jeg her har presentert fra *Gudstjeneste for Den norske kirke* vurderer jeg slik at det ligger en klar barneteologisk tenkning bak arbeidet med ordningen. I dette avsnittet har jeg vist at det i *Gudstjeneste for Den norske kirke* ligger en anerkjennelse av barnet som troende subjekt ved at menigheter oppfordres til å inkludere barna og la dem delta aktivt, også i menighetens hovedgudstjeneste. Deltagelse er

²²⁹ Kirkerådet (2011) s. 7.15

²³⁰ Kirkerådet (2011) s. 7.28

²³¹ Kirkerådet (2011) s. 7.41

videre et viktig aspekt ved barns læring. Etter mitt syn tas barna på alvor, også i bevisstgjøringen av det kroppslige i gudstjenesten. Begrunnelsen for dette synet på barnet i *Gudstjeneste for Den norske kirke* ligger i det at gudstjenesten er et fellesskap for alle, og at barna har en særstilling i kristen tro.²³² Det begrunnes slik jeg ser det ut fra Bibelen, ikke fra et mer teologisk-antropologisk ståsted²³³ slik jeg oppfatter at Modéus har.

3.3 Liturgi som trosopplæring når barna deltar i gudstjenesten

«Den primære teologi har alltid karakter av gudstjeneste, all annen teologi er sekundære avledninger av liturgien» hevder Trond Skard Dokka,²³⁴ og sikter til den grunnleggende strukturen i gudstjenesten som vi kaller «ordo». De liturgiske leddene i gudstjenesten er som en dramatisk fortelling, som i utgangspunktet er en god måte å formidle evangeliet til barn, der barna får være deltagere og aktører i denne fortellingen på lik linje med voksne.²³⁵

Læring skjer i gudstjenesten gjennom deltagelse i ord og handling. Hvilken betydning har så barns deltagelse for deres læring av liturgi? Er alle former for deltagelse i gudstjenester læring av liturgi? Ikke sjelden oppleves barn som «opptrer» i gudstjenesten, som eksempel i barnekor eller dramagrupper, og de bidrar på denne måten inn i gudstjenesten. Dette kan være en måte å gjøre barna synlige i gudstjenesten. Det kan også ses på som læring i det å fremføre noe foran et publikum, men det vil ikke føre til liturgisk læring som kan overføres til neste gudstjeneste. Liturgisk læring foregår når barn deltar i sentrale liturgiske oppgaver som gjentas og dermed har en slik overføringsverdi. Det kan være små og enkle oppgaver som å delta i prosesjon og bære kors, tenne lys, helle dåpsvannet i døpefonten ved dåp eller lese en kort tekst. Det kan også være å synge med i salmer og liturgiske ledd. Alt dette er sentrale elementer i liturgien som gjentas på hver gudstjeneste og bidrar til gjenkjennelse og læring.

Elisabeth Tveito Johnsen hevder at «det ikke alle former for deltagelse i gudstjenester som fører til gudstjenestelæring».²³⁶ Det forteller oss at det alltid skjer læring, men for at det skal være

²³² Kirkerådet (2011) s. 7.17-18: 1 Kor 12,12-14 og Mark 10,14.

²³³ Se også s. 22

²³⁴ Dokka, Trond Skard (2007) «Trosopplæringas sakramentale forankring». I E.T. Johnsen (red.) *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*, s. 48

²³⁵ Se også Merete Thomassen s. 4

²³⁶ Johnsen, E. Tveito (2014) s. 177

relevant som gudstjenestelæring må det være deltagelse i sentrale og betydningsfulle deler av gudstjenestens liturgi.

Deltakelse forstås altså som noe mer enn å være en passiv tilskuer. I det foregående har vi sett at Afdal nettopp argumenterer for at læring i alt vesentlig dreier seg om «deltagelse» og «nyskaping». Læring er ikke undervisning, men deltagelse i religiøs praksis, sier Afdal. Jeg tolker det slik at en forutsetning for deltagelse er at barna er subjekter og aktører i liturgien.

3.3.1 Liturgi som lek og som læring

I denne siste delen av drøftingen ønsker jeg å gå over til temaet *lek*, som etter mitt skjønn vil være en nyttig supplerings til det foregående. Jeg vil belyse liturgi som lek, og sette dette i sammenheng med barns læring gjennom lek. Det å se på gudstjenesten som lek har røtter helt tilbake til den gangen vår kristne gudstjeneste ble til.²³⁷ Sammenhengen mellom lek og læring beskrives ikke direkte i Afdals materiale, men er slik jeg oppfatter det et velkjent tema innenfor tradisjonell pedagogikk.²³⁸ Jon Roar Bjørkvold skriver i sin bok *Det musiske menneske* om lek som livsforankring for mennesker:

«*Leken* oppstår. Den skapende livsform, i skjæringspunktet mellom fantasi og virkelighet, originalitet og ritualer, sprakende vidd og hjerteskjærende alvor. [...] et grunnelement i en menneskelig uttrykksform – bevegelse – nedfelles språklig i begrepet lek, [...]».²³⁹

Jeg vil på bakgrunn av dette reflektere og drøfte betydningen av barns lek. Hvordan kan liturgi være en lek? Lek kan også være et rom der vi kan fornemme en annen virkelighet, Guds virkelighet. Til dette trenger vi fantasien vår, som er en del av en lek. Den norske kirkes nettside beskriver gudstjenesten som en rite, slik også Modéus gjør i sin liturgiske teori, og berører nettopp dette med fornemmelsen av en annen virkelighet:

Som rite er gudstjenesten beslektet med lek eller dans eller drama/skuespill. De som er til stede, har sine oppgaver eller roller, og alt som skjer har sin orden, sin lovmessighet. Slik som i leken

²³⁷ <https://kirken.no/nb-NO/kristen-tro/gudstjeneste/liturgi/> (10.12.20)

²³⁸ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/7-Barns-samspill-og-lek/> (10.12.20)

²³⁹ Bjørkvold, Jon-Roar (2011) «*Det musiske menneske*», s. 55 og 59

eller i skuespillet blir det i gudstjenesten også skapt en egen slags virkelighet innenfor det liturgiske rom. Slik kan liturgien gjøre oss i stand til å forstå det som egentlig ikke er til å forstå. Den hjelper oss til å tolke og forholde oss til Guds nærvær, og det mysterium som frelsen er.²⁴⁰

«I leken står mennesket for sin skaper»²⁴¹ sa Platon. Går det an å tenke seg at gudstjenesten er en lek for Guds ansikt?

Modéus bruker ikke ordet «lek» om gudstjenesten, men er opptatt av å «myke» opp gudstjenesten ved at barna deltar og «forstyrrer» den stivheten som ofte preger våre gudstjenester: «[...] mange blir også glada om barnen bryter den plågsamma ordningen».²⁴² Hans beskrivelser av barn som «befriat leende» og av barn som antistruktur, «sprækker det stela skalet och blåser liv i högmessans stilleben»,²⁴³ kan bety noe i retning av å se liturgi som lek.

Carl Petter Opsahl nærmer seg temaet på en annen måte enn Modéus og beskriver «det liturgiske rommet som et kreativt rom mellom fantasi og virkelighet»,²⁴⁴ et rom egnet for lek og læring, et sted å utforske virkeligheten og et sted for å oppleve mestring når det gjelder å lære seg visse ferdigheter.²⁴⁵ Her kan vi snakke om en fysisk kunnskap, fordi liturgi er handling, og det er ved å aktivt ta del i den liturgiske handling vi kan gripe noe det liturgien formidler.²⁴⁶

Hvordan kan liturgien være en lek? Både liturgi og lek kan også være et rom der vi kan fornemme en annen virkelighet, Guds virkelighet. Til dette trenger vi fantasien vår, som er en del av lek. Trond Skard Dokka skriver så treffende om liturgi:

Liturgi er «leikturgi», det er å trekke vanskelige virkelighetsbrokker inn i et spill, en leik der virkelighetens jerngrep er opphevet og framtidshåpet bestemmer. Tydeligere enn i andre leiker viser den oss tilbake til virkeligheten igjen når leiken er slutt. Messe betyr utsendelse – med det mot, den glede og den myndighet som leiken i Guds hus har gitt. [...] I denne leiken kan vi være

²⁴⁰ <https://kirken.no/nb-NO/kristen-tro/gudstjeneste/liturgi/> (10.12.20)

²⁴¹ Sitatet er hentet fra: Utne, Jan Oskar (2004) «Tilbedelsens ansikt. Om kroppen, sansene og bevegelsens plass i gudstjenesten». I Hans Olav Baden (red.) *Barn og gudstjeneste – om hel deltagelse*, s. 102

²⁴² Modéus, M. (2005) s. 390

²⁴³ Modéus, M. (2005) s. 393

²⁴⁴ Opsahl, Carl Petter (1997) «Liturgi – en glemt lek? Det er mye gravalvor i liturgisk tenkning». I *Nytt Norsk Kirkeblad nr 2/1997*, s. 5

²⁴⁵ Opsahl, C. P. (1997) s. 5

²⁴⁶ Opsahl, C. P. (1997) s. 6

stille sammen, håpe sammen, be sammen. Og gå ut sammen i virkeligheten for å tjene med glede, virkeliggjøre leiken der.²⁴⁷

Gjennom leken kan vi lære å gjøre noe som hører til i gudstjenesten, men som også kan ha gyldighet ellers. Vi lærer bønner eller sanger som vi kan be eller synge neste gang vi feirer gudstjeneste. Når vi lærer Fadervår, lærer vi også et mønster for all bønn. «Å utøve et ritual lærer oss ikke bare å utføre ritualet, men gir oss et mønster for hvordan vi skal handle utenfor det rituelle rom.»²⁴⁸

Hva er så viktig med lek? Barn utvikler språket sitt gradvis ettersom de blir eldre, og kommuniserer derfor også gjennom kroppen, følelser, intuisjon og lek.²⁴⁹ Flere trosopplæringstiltak har en samling i forkant av en gudstjeneste. Hvis det skal være dåp på gudstjenesten kan det være god læring for barna å oppleve en dåp ved å «leke» gjennom hele dåpsliturgien på denne samlingen. Altså en lek med et klart formål i forberedelse og læring, men også i glede og engasjement. Med vann i døpefonten og dukke som dåpsbarn, det blir som en rollelek barn er fortrolige med. Når barna senere deltar på gudstjenesten er de kjent med det som skjer, de har deltatt i og opplevd handlingen selv. Slik jeg ser det synes barn det er gøy å være aktive deltagere, er interesserte og ønsker å lære og forstå mer. Kanskje er det slik at gudstjenesten også kan være med på å gi barn et språk for sin tro og sitt gudsforhold ved at barna lærer hvordan man *gjør* liturgi i gudstjenesten.

3.3.2 Når småbarna synger, hopper og danser sin egen liturgi

Trosopplæringsleder Ellen Tveita har startet et prosjekt i Manglerud menighet der hun har skrevet fire helt nye liturgiske sanger for de minste barna helt ned i 2-års alder. De brukes nå på «supertirsdagene» i menigheten. Jeg vil avslutningsvis reflektere over dette konkrete prosjektet i Manglerud fordi jeg ble inspirert av det jeg så. Det kan være et eksempel på betydningen av lek og på hvordan barns læring gjennom liturgi kan være. Hun forteller selv litt om bakgrunnen for dette prosjektet og behovet for å skrive disse nye sangene:

²⁴⁷ Dokka, Trond Skard (1983) *På sporet av Gud*, s. 76-77

²⁴⁸ Opsahl, C. P. (1997) s. 6

²⁴⁹ Fougner, Jorunn (2004) s. 19

Jeg synes liksom at liturgien bare blir ord! For disse minste. Det blir ord de ikke forstår. Nå skal vi «dra ned» meningen av Kyrie og Gloria, trosbekjennelsen og syndsbejennelsen, og gjøre det til mer enn bare ord sånn at de kan forstå det og delta med hele seg. Vi vil gjøre liturgi til en gledesfylt opplevelse for barna. Jeg vil at selv de minste skal ha en liturgi de kan forstå – og delta i.²⁵⁰

Fra innledningen hennes har jeg spesielt merket meg ordene *forståelse, mer enn bare ord, deltagelse og opplevelse*. Disse ordene er viktige nøkkelord også for dette avsnittet i avhandlingen. Hun fortsetter: «Når vi inviterer de minste barna spesielt til familiegudstjeneste så er det så mye av liturgien som går over hue på dem! De melder seg helt ut, eller de forsøker å delta uten egentlig å forstå hva de deltar i».²⁵¹

I disse nykomponerte liturgiske sangene er språket konkret og barna får bruke kroppen, armer og ben i bestemte bevegelser som understreker hva teksten handler om. Bevegelsene gjenspeiler etter mitt skjønn tydelig innholdet i teksten, og de fleste barn har stor glede av å bruke hele kroppen, danse og leve seg inn i stemninger. Jeg tror også de lærer sangen lettere sammen med bevegelser, erfaringen gjør at kroppen husker.

Dette blir et annet *sted* for læring av liturgi. Læring skjer i kor-aktiviteten, men de lærer likevel ved å delta i et fellesskap. Barna lærer 4 liturgiske ledd, de lærer bevegelsene med kroppen som understreker det tekstlige innholdet, de lærer samhandling som er grunnleggende viktig når vi skal syngesammen. Men er det læring gjennom liturgi? Skjer læring gjennom liturgi når de liturgiske sangene ikke er som i gudstjenestene? Kan det forventes at barna vil skjønne overføringen av disse fire sangene og det innholdet de representerer av liturgi til de ordinære leddene i gudstjenesten? Er det nødvendig å foreta denne forenklingen? Går det i tilfelle an å gjøre det uten å miste det essensielle innholdet i disse liturgiske leddene? Når man forenkler språket, mister man noe på veien?

Når jeg ble presentert for dette prosjektet tenkte jeg at dette må være en god pedagogisk introduksjon til liturgisk læring for små barn, for det har aldri vært meningen for Tveita at disse nye liturgiske leddene skulle erstatte de ordinære messeleddene. Hvor viktig er det at barna forstår hva de synger? Med dette er vi igjen inne på betydningen av den kognitive tilegnelsen.

²⁵⁰ Ellen Tveitas muntlige innledning til sitt digitale verksted «Liturgiske sanger for de minste barna» på trosopplæringskonferansen 2020, og avisen Vårt Land 23.09.20.

²⁵¹ Fra E. Tveitas digitale verksted «Liturgiske sanger for de minste barna» på trosopplæringskonferansen 2020

Jeg forstår det slik at Tveita mener at det er viktig at barna forstår hva de synger, at det er hennes motivasjon for å skrive disse sangene. På den ene siden er det nærliggende å tro at barna lærer lettere på denne måten, gjennom bevegelser og bruken av et enklere språk tilpasset barnas alder. På den andre siden reises spørsmålet om barna da mister den dimensjonen av læring som skjer gjennom deltagelse i den ordinære liturgien i fellesskap med den gudstjenestefeirende menighet. Det er fint å ta hensyn og tilrettelegge, men etter min mening er det viktig hele tiden å stille spørsmålet om hva man da mister.

Det foreligger også flere andre forslag til slike «tilpassede» liturgier for barn. Norsk søndagsskoleforbund har utviklet «Sprell Levende gudstjeneste»²⁵² som er et pedagogisk verktøy, vi har «Gudsrikeleiken»²⁵³ som bygger på Maria Montessoris pedagogikk og vi har Norges KFUK/KFUM sitt «Liturgisk verksted for barn».²⁵⁴ Sistnevnte er utviklet gjennom arbeidet med PLA-metoden (Participatory learning and action) og rabbiner-metoden, og målet er å gi barna tilhørighet til gudstjenesten og kirkerommet. Det er en litt annen tilnærming med tanken om å lage gudstjeneste *sammen med* barn, som dialog og samarbeid i et gudstjenesteverksted. De som har arbeidet med disse alternative liturgiene for barn, oppgir et ønske om å utvikle et gudstjenesteopplegg på barnas premisser, slik at barn kan få nærme seg gudstjeneste og liturgi slik det passer for dem.

Hvilket syn på barnet ligger bak denne måten å tenke barns læring? Etter min mening kan denne tilretteleggingen ende i et syn der den kognitive forståelsen blir vektlagt mer enn andre måter å forstå på. Barnas kognitive tilegnelse kan bli et viktigere mål for læring enn den læringen som skjer gjennom opplevelse, delaktighet og erfaring.

Er dette et barneperspektiv slik barneteologien, og dens anerkjennelse av barnet som aktivt og handlende subjekt, legger vekt på? På den ene siden har prosjektene på mange måter barnas perspektiv. Barna blir sett og møtt der de er fordi sangene er tilpasset deres alder og ved at de får utfolde seg og bruke hele kroppen. Det kan være med på å skape engasjement, glede og lyst

²⁵² Gudstjenesterammen er forslag til en fast liturgi for en SPRELL LEVENDE gudstjeneste som kan brukes igjen og igjen. Det er tatt utgangspunkt i gudstjenesteordningen for Den norske kirken. SPRELL LEVENDE gudstjenesten er 5 gudstjenesteelementer som man enten kan sette inn i denne rammen, eller inn i den lokale gudstjenesteliturgien for en familiegudstjeneste.

²⁵³ <https://godlyplay.no/> (10.12.20)

²⁵⁴ <https://ressursbanken.kirken.no/nb-NO/2017/liturgisk-verksted-med-barn/> (10.12.20)

til å være med i kirken på gudstjeneste. Jeg vurderer dette som en god måte å anvende barneteologi på som både anerkjenner barnet og lar det være med og prege gudstjenesten. Ved at barna får delta i hele prosessen frem mot en ferdig gudstjeneste på denne måten, kan læring og kunnskaping skje i praksis slik Afdal argumenterer for. Modéus hevder i tråd med dette at «Barna har rätt til gudstjänsten, och de har rätt till en gudstjänst som fungerar för dem».²⁵⁵ På den andre siden kan nettopp denne tilpasningen, eller tilretteleggingen ta fra barna fellesskapsdimensjonen i den ordinære liturgien, det at menigheten er et lærende fellesskap. I *Gudstjenestebok for Den norske kirke* understrekes det også at «Barn bør bidra på menighetens ordinære hovedgudstjenester»²⁵⁶ og videre at «Barn bør være synlige i menighetens gudstjenesteliv, ikke bare i gudstjenester som er tilrettelagt særlig for dem».²⁵⁷ Barna er en viktig del av gudstjenestefellesskapet i den ordinære gudstjenesten, og gudstjenesten trenger barna.

4 Oppsummering og konklusjon

Mer enn ord! Slik startet jeg i avhandlingens tittel. Liturgi er mer enn ord. Liturgi er også kropp, bevegelse, lek og relasjon. Liturgi representerer teologisk sett et mysterium på den måten at relasjonen mellom Gud og mennesker er noe vi aldri kan forstå fullt ut. Liturgi bruker mange, gamle ord og tradisjoner som er helt forskjellig fra det barn er vant til fra hverdagen sin. Læring skjer ved å undre seg og utforske, og det er barn vanligvis gode til.

Hvordan kan liturgi være trosopplæring? Dette spørsmålet ble stilt i avhandlingens innledning, og jeg har nærmet meg denne problemstillingen ved å stille tre analyse spørsmål.

Det første spørsmålet er knyttet til Geir Afdals sosiokulturelle perspektiv på religiøs læring hvor jeg spurte: *Hva er læring og hvordan kan læring skje i religiøse sammenhenger?* Her kom jeg fram til at læring er et perspektiv ved religionspraksisen, og skjer i vår sammenheng gjennom deltagelse i liturgien. Læring gjennom liturgi er fellesskapslæring fordi læringen også skjer i samhandling med andre, og den er livslang. Læring skjer ikke bare kognitivt, men også når vi

²⁵⁵ Modéus, M. (2005) s. 396

²⁵⁶ Kirkerådet (2011) s. 7.18

²⁵⁷ Kirkerådet (2011) s. 7.19

utfører handlinger med andre deltagere i gudstjenesten. Sist, men ikke minst er læring kunnskaping, der erfaringer blir knyttet sammen og ny kunnskap blir utviklet.

De to siste spørsmålene knyttet jeg til Martin Modéus sin liturgiske teori, og jeg spurte: *På hvilken måte er barn lærende subjekter i gudstjenesten?* og *Hvordan skjer læring gjennom liturgi?* Her fant jeg at barnas perspektiv og deltagelse i gudstjenesten er vesentlig, slik at de får være med å prege den som aktive subjekter. Forskjellighet og inkludering fremheves, og likeledes det kroppslige, det at barna beveger seg og bruker sansene, noe som også kan forstås som en måte læring kan skje gjennom liturgi.

På bakgrunn av analysen og drøftingen vil jeg konkludere med at liturgien er sentral både i gudstjenestefeiring og i trosopplæring, og jeg har vist at det finnes mange måter læring kan skje gjennom liturgi. Hovedperspektivet er at barns læring skjer ved at de får sin selvskrevne plass i gudstjenesten og anerkjennes som lærende subjekter og troende subjekter, at læringen skjer gjennom deltagelse i liturgien ved å gjøre, erfare og oppleve med hode og kropp, og at læringen skjer i fellesskap med den gudstjenestefeirende menighet.

5 Litteratur

Agedal, Brottveit og Rafoss. «Då barna opna nattverden. Ein studie av barnenattverd i Den norske kyrkja». KIFO Rapport 2019: 1. <http://www.kifo.no/ny-kifo-rapport-da-barna-opna-nattverden-ein-studie-av-barnenattverd-i-den-norske-kyrkja/>

Afdal, Geir. «Menigheten som lærende fellesskap: Sosiokulturell læringsteoris muligheter og begrensninger som perspektiv på kirkelig læring». I *Prismet* 4/2008 s. 227-245. IKO – forlaget, 2008.

Afdal, Geir. *Religion som bevegelse: Læring, kunnskap og mediering*. Oslo: Universitetsforlaget, 2013.

Baden, Hans Olav. (red.) *Barn og gudstjeneste – om hel deltagelse*. Stavanger: Cantando Musikkforlag i samarbeid med Norges KFUK-KFUM, 2004.

Bjørkvold, Jon-Roar. *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig forlag, 8. utgave 2011.

Bråten, Ivar. (red.) *Læring. I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag, 2002.

Bråten, Ivar. «Ulike perspektiver på læring». I Ivar Bråten (red.) *Læring. I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*, s. 11-30. Oslo: Cappelen Akademisk forlag, 2002.

Dokka, Trond Skard. *På sporet av Gud*. Oslo: Gyldendal forlag, 1983.

Dokka, Trond Skard. «Trosopplæringas sakramentale forankring». I Elisabeth Tveito Johnsen (red.) *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*, s. 43-54. Oslo: det praktisk-teologiske seminars skriftserie, 2007.

Engedal, Leif Gunnar, Tron Fagermoen og Astrid Sandsmark (red.) *Trosopplæring for alle? Læring, tro og sårbare unge*. Oslo: IKO-forlaget. Prismet bok, 2015.

Fagermoen, Tron. «Hvilken kirke? Læring for hvem? Læringsteori, kirkeforståelse og tilrettelagt trosopplæring». I Leif Gunnar Engedal, Tron Fagermoen og Astrid Sandsmark (red.) *Trosopplæring for alle? Læring, tro og sårbare unge*, s. 36-39, 48-51. Oslo: IKO-forlaget. Prismet bok, 2015.

Fougner, Jorunn. «Dagens barn – morgendagens kirke? Om religiøs kunnskap på barns premisser». I Hans Olav Baden (red.) *Barn og gudstjeneste – om hel deltagelse*, s. 19-27. Stavanger: Cantando Musikkforlag i samarbeid med Norges KFUK-KFUM, 2004.

Fættan, Sølvi Ann. «Krabbegudstjeneste – en handling i skjæringspunktet mellom liturgi og kroppens fenomenologi». I Astri Ramsfjell og Sturla Sagberg (red.) *Barnekultur og gudstjenestekultur*, s. 29-39. Oslo: IKO-forlaget, 2013.

Graff-Kallevåg, Kristin og Tone Stangeland Kaufman (red.) *Byggekløss-spiritualitet? En studie av spiritualitet i Den norske kirkes trosopplæring*. Oslo. IKO-forlaget. Prismet bok, 2018.

Graff-Kallevåg, Kristin. «Det handler kanskje om min egen troshistorie...». I Kristin Graff-Kallevåg og Tone Stangeland Kaufman (red.) *Byggekløss-spiritualitet? En studie av spiritualitet i Den norske kirkes trosopplæring*, s. 48-73. Oslo: IKO-forlaget. Prismet bok, 2018.

Grenholm, Carl-Henric. *Att förstå religion: metoder för teologisk forskning*. Lund: Studentlitteratur AB, 2005.

Hellemo, Geir (red.) *Gudstjeneste på ny*. Oslo: Universitetsforlaget, 2014.

Holien, Anny. *Gudstjenesten – «et sted å være – et sted å lære»: En studie av hvordan noen gudstjenesteledere lar barn delta*. Masteravhandling MF, 2010.

Holter, Stig Wernø. *Kom, tilbe med fryd*. Oslo: Solum forlag, 1991.

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

Johnsen, Elisabeth Tveito «Barn som religiøse subjekter». I Astri Ramsfjell og Sturla Sagberg (red.) *Barnekultur og gudstjenestekultur*, s. 56-66. Oslo: IKO-forlaget, 2013.

Johnsen, Elisabeth Tveito «Gudstjenestelæring gjennom deltakelse». I Geir Hellemo (red.) *Gudstjeneste på ny*, s.151-179. Oslo: Universitetsforlaget, 2014.

Kirkerådet, Den norske kirke. *Plan for trosopplæring: Gud gir – vi deler*. Oslo, Kirkerådet. 2010.

Kirkerådet, Den norske kirke. *Gudstjeneste for Den norske kirke*. Stavanger: Eide forlag, 2011.

Kaul, Dagny «Skjønnte dere ikke at jeg måtte være i min Fars hus?». I Elisabeth Tveito Johnsen (red.) *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*, s. 55-92. Oslo: Det praktisk-teologiske seminars skriftserie, 2007.

Malterud, Hege «Barn og gudstjeneste». I Hans Olav Baden (red.) *Barn og gudstjeneste – om hel deltagelse*, s. 13-17. Stavanger: Cantando Musikkforlag i samarbeid med Norges KFUK-KFUM, 2004.

Modéus, Martin. *Mänsklig gudstjänst. Om gudstjänsten som relation och rit*. Stockholm: Verbum Förlag. Första upplagan, 2005.

Nordheim, Kristin Gautestad. «Gjør dette til minne om meg». I Kristin Graff-Kallevåg og Tone Stangeland Kaufman (red.) *Byggekloss-spiritualitet? En studie av spiritualitet i Den norske kirkes trosopplæring*, s. 130-143. Oslo: IKO-forlaget. Prismet bok, 2018.

Opsahl, Carl Petter. «Liturgi – en glemt lek? Det er mye gravalvor i liturgisk tenkning». I Nytt Norsk Kirkeblad nr 2/1997: <https://carlpetteropsahl.com/text/Liturgilek.pdf>

Ramsfjell, Astri og Sturla Sagberg (red.) *Barnekultur og gudstjenestekultur*. Oslo: IKO-forlaget, 2013.

Strauman, Ragnhild og Bernd Krupka (red.) *Sang for livet! Salmene og sangen i Den norske kirkes trosopplæring*. Oslo: IKO-forlaget. Prismet bok, 2020.

Stålsett, Sturla. «Barna roper i helligdommen». I Elisabeth Tveito Johnsen (red.) *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*, s. 31-42. Oslo: Det praktisk-teologiske seminars skriftserie, 2007.

Thomassen, Merete. «Den liturgiske bønne: dogmatikk, poesi og erfaring». I Geir Hellemo (red.) *Gudstjeneste på ny*, s. 32-49. Oslo: Universitetsforlaget, 2014.

Thomassen, Merete. «Der barna er størst, de små kommer først». I Ragnhild Strauman og Bernd Krupka (red.) *Sang for livet! Salmene og sangen i Den norske kirkes trosopplæring*, s. 131-165. Oslo: IKO-forlaget. Prismet bok, 2020.

Utnem, Jan Oskar. «Tilbedelsens ansikt. Om kroppen, sansene og bevegelsens plass i gudstjenesten». I Hans Olav Baden (red.) *Barn og gudstjeneste – om hel deltagelse*, s. 97-104. Stavanger: Cantando Musikkforlag i samarbeid med Norges KFUK-KFUM, 2004.

Østrem, Solveig. «Barns perspektiv og kirken som læringsarena». I Elisabeth Tveito Johnsen (red.) *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*, s. 93-102. Oslo: Det praktisk-teologiske seminars skriftserie, 2007.

Øystese, Rune. «Gudstjenesten – et språk for håp og tro?». I Astri Ramsfjell og Sturla Sagberg (red.) *Barnekultur og gudstjenestekultur*, s. 67-84. Oslo: IKO-forlaget, 2013.