

Leik og Sprell

En studie av læringssyn og synet på barnet som teologisk subjekt i kirkelig
undervisning

Marianne Solheim

Veileder

Førstelektor Tron Fagermoen

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn

AVH 5040: Masteravhandling i kirkelig undervisning (15 ECTS), våren 2022

Antall ord: 11900



Forord

Takk til veileder Tron Fagermoen for hjelp til å spisse og sette tema for avhandlingen min, gode og inspirerende veiledningssamtaler og nyttig og konstruktive tilbakemeldinger fra start til mål. Det har vært trygt å ha deg med på laget i arbeidet med denne avhandlingen.

Takk til medstudenter på Erfaringsbasert master i kirkelig undervisning. Disse tre årene har lært oss at ting ikke alltid blir slik vi ser for oss, men det å vite at dere har vært noen tastetrykk unna har vært godt. Takk for nyttige tilbakemeldinger på mine utkast det siste halve året.

Takk til Tone Louise og Ingvill for støtte, heiarop, korrekturlesing og nyttige tilbakemeldinger på flere stadier i arbeidsprosessen.

Takk til Simen for teknisk bistand og støtte, og særlig helt på slutten når hodet var helt fullt, og det virket helt uoverkommelig å få modeller og layout til å se bra ut.

Takk til arbeidsgiver, gode kollegaer og ikke minst alle i menigheten som har gitt meg muligheten til å lese, studere, skrive og utvikle meg i alle disse årene. Jeg kan ikke garantere dere at jeg er ferdig med å studere, men tar nok en liten pause nå. Takk for at dere har vært så tålmodige og for utrettelig støtte.

Til slutt må jeg takke mann og barn. Dere burde få medalje! Særlig den siste tiden hvor kjøkkenbordet har vært omgjort til skrivepult og måltider dermed har måttet foregå en annen plass. Jeg er utrolig glad i dere! Og til mamma og pappa for all støtte og omsorg. Uten dere, mine nærmeste, hadde det blitt vanskelig å gjennomføre dette masterstudiet!

Sammendrag

Denne avhandlingen har undervisning for de minste barna (3-5 år) i en kirkelig kontekst som tema. Dette er en teoretisk oppgave som gjør bruk av dokumentanalyse for å se på to læreverk (*Gudsrikeleiken* og *Sprell Levende*) rettet mot de minste barna. Dette er to læreverk som står i to ulike tradisjoner, men som blir mye brukt i trosopplæring i Den norske kirke. Jeg har sett på læreverkene ut ifra to perspektiver; læringssyn og synet på barnet som teologisk subjekt. Hovedteoriperspektivene innen læringssyn finner jeg hos Geir Afdal (2013). Teorien rundt barnet som teologisk subjekt henter jeg fra flere steder, men i hovedsak fra Sturla Stålsett (2018), Elisabeth Tveito Johnsen (2014) og Sturla Sagberg (2008).

Studiens hovedfunn viser at det er sammenheng mellom læringssyn og syn på barnet som teologisk subjekt som kommer til uttrykk i tekstene jeg analyserer. Derimot finner jeg diskrepans mellom lærerveiledningen til *Sprell Levende* sin intensjon og hvordan selve undervisningsopplegget er presentert og kan forstås. Denne diskrepansen finner jeg både innen læringssyn og synet på barnet som teologisk subjekt.

I drøftingskapittelet argumenterer jeg for at en bevissthet rundt det barneteologiske dilemmaet kan bidra til at trosopplæreren finner sin rolle, og gjennom det legge opp undervisning som gir barnet mulighet til å produsere teologi og reflektere teologisk. Det er en utfordring, og kanskje særlig i møte med de minste barna, å lære av barnets tro på den ene siden og på den andre siden rettlede barnet i tilegnelsen og utvikling av barnets egen tro. En bevisstgjøring av dette dilemmaet, tror jeg vil åpne opp for både «leik og sprell», men også spennende dialoger i møte med de minste barna og kirkelig undervisning.

Innhold

1. Innledning.....	1
1.1 Presentasjon av tema	1
1.2 Problemstilling/forskningsspørsmål	2
1.3 Forskningsmateriale	3
1.4 Tidligere forskning	4
1.5 Metode.....	6
1.6 Disposisjon	8
2 Teoretiske perspektiver	9
2.1 Læringssyn	9
2.1.1 Læring som tilegnelse.....	10
2.1.2 Læring som deltakelse.....	10
2.1.3 Læring som kunnskaping	11
2.2 Barneteologi	12
2.2.1 Det barneteologiske dilemmaet	12
2.2.2 En teologi for, med og i samspill med barn.....	14
2.2.3 Trosopplærers rolle	15
2.3 Operasjonalisering av teori.....	15
2.3.1 Analysespørsmål og analysekategorier	17
3 Analyse.....	18
3.1 Gudsrikeleiken.....	18
3.1.1 Læringssyn	18
3.1.2 Barneteologisk perspektiv	21
3.2 Sprell Levende.....	23
3.2.1 Læringssyn	23
3.2.2 Barneteologisk perspektiv	26
3.3 Hovedtendenser og hovedfunn i analysen	28
4 Drøfting	29
5 Oppsummering og konklusjon	31
6 Litteratur.....	33

1. Innledning

1.1 Presentasjon av tema

Tema for denne avhandlingen er trosopplæring for de minste barna i en kirkelig kontekst. I 2004 begynte Den norske kirke Trosopplæringsreformens innledende forsøks- og utviklingsfase, før Plan for trosopplæring ble vedtatt i 2010. Alle menigheter ble pålagt å lage en lokal trosopplæringsplan som ble førende for hvordan opplæring og oppfølging av Den norske kirkes medlemmer i alderen 0-18 år skulle gjennomføres. Et bærende prinsipp i trosopplæringsplanen er *Livslang læring* (TOP 2010:5). I den yngste fasen er fokuset på dåp og samvirke med hjemmet. I tillegg er et sentralt element i trosopplæringsreformen at alle barn og unge skal få en likeverdig mulighet til tilhørighet og deltakelse i kirkens trosopplæring (Fagermoen 2015:31). Etter min erfaring, er det lite fokus på undervisning, læring og de minste barnas deltakelse i menighetenes lokale trosopplæringsplaner og undervisning for denne gruppen. De har imidlertid like stor rett til opplæring i tro og til å delta på sine premisser som eldre barn. Jeg ønsker dermed å finne ut hvordan to læreverk; *Gudsrikeleiken* og *Sprell Levende* tar hensyn til de minste barnas læringsbetingelser gjennom å se på hvilket læringssyn som ligger til grunn for deres metode. I tillegg ønsker jeg å se på hvilket syn på barnet som teologisk subjekt som kommer til uttrykk i læreverkene. Med syn på barnet som teologisk subjekt, mener jeg synet på hvorvidt og hvordan barnet selv bidrar til å produsere teologi og reflekterer teologisk, og ikke bare er «objekt» for eller mottaker av teologi.

Min erfaring er at behovet for undervisning som tar de minste barna på alvor som teologiske subjekter, er noe underkommunisert. Trosopplæringstiltak for de minste barna er mer rettet mot foreldre med barn, mer enn direkte mot barna, for eksempel babysang, småbarnsang og småbarnsgudstjenester. Det er publisert flere forskningsrapporter som omhandler trosopplæringsreformen fra 2015 og frem til i dag, og dette forskningsarbeidet er initiert av Kirkerådet i samarbeid med utdanningsinstitusjonene MF og TF, for eksempel inngår Morten Holmqvist (2012) og Elisabeth Tveito Johnsen (2014) sin forskning inn i dette. I dette forskningsarbeidet finner jeg lite forskning på aldersgruppen 0-6 år. Samtidig foregår det en debatt i Den norske kirke rundt forholdet mellom det barnet tar imot «utenifra» og den prosessen som foregår «innenfra» når barnet møter kirkens tro og tradisjon (Stålsett 2018:150). Stålsett formulerer dette som trosopplærings dilemma eller det barneteologiske

dilemma. Med dette mener jeg det dilemmaet kirkelige ansatte står i, hvor de på den ene siden skal ta barna på alvor som teologiske subjekt og lære av barnets tro, mens de på den andre siden skal rettlede barnet i tilegnelsen og utviklingen av barnets kristne tro.

Trosopplæring er et relativt nytt begrep, og har helt fra sin spede begynnelse vært under lupen fra forskningshold. Ifølge Geir Afdal har den faglige debatten hatt en slagside – det har vært mye tro, men lite (opp)læring (Afdal 2008:228). Dette har nok endret seg noe. Jeg finner forskning som setter søkelyset på hva slags læringssyn trosopplæringen bør være preget av. Det vil jeg komme tilbake til senere under kapittelet *Tidligere forskning*.

Når det gjelder de to læreverkene jeg skal se nærmere på i denne avhandlingen, kan det synes som om disse står i to ulike tradisjoner. *Sprell Levende* har kommet frem for å dekke et behov for opplæring og undervisning, og som en hjelp til menighetene å nå målene i Plan for trosopplæring fra 2010 (Brandsæter 2009:7). *Gudsrikeleiken* er et didaktisk opplegg der fortellinger fra den kristne tradisjon formidles med vekt på god tid, ro og åpenhet for barns undring (Øystese 2008:146). Opplegget er oversatt fra en amerikansk episkopal setting og henter også inspirasjon fra den katolske tradisjonen. Begge oppleggene blir brukt i trosopplæring i Den norske kirke, og da for barn under 12 år.

Hvilke læringssyn som kommer til uttrykk i ulike læreverk, og også hvordan ulike læreverk har fokus på barnet, er temaer som engasjerer meg, og særlig hvordan vi kan lage god undervisning og formidle det kristne budskap godt for de minste barna. Denne masteravhandlingen vil dermed være en læringsteoretisk studie med utblikk på barnet som teologisk subjekt, og kanskje vil min avhandling fylle et lite hull i en større, pågående diskusjon.

1.2 Problemstilling/forskningsspørsmål

Problemstillingen jeg vil forsøke å svare på i denne oppgaven, kan på bakgrunn av dette formuleres slik:

Hvilke læringssyn kommer til uttrykk i et utvalgt undervisningsmaterieell (Gudsrikeleiken og Sprell Levende) for de minste barna, og hvilke implikasjoner kan dette ha for forståelsen av barnet som teologisk subjekt?

For å svare på denne problemstillingen velger jeg en bred analyse av to læreverker, hvor jeg på den ene siden har søkelyset på læringssyn og læringsteori og på den andre siden barneteologi og barnet som teologisk subjekt. Min antakelse er at de ulike læringsteoriene har ulikt syn på barnet, og at dette vil korrespondere med synet på barnet som teologisk subjekt. Jeg ønsker både å se på læreverkene i et læringsteoretisk og barneteologisk perspektiv.

I min problemstilling er det noen begreper som trengs å avklares og presiseres. *Læringssyn og barn som teologisk subjekt*, vil jeg komme tilbake til i teoridelen av oppgaven, kapittel 2, mens jeg her kort vil si noe om hva jeg legger i «læreverk», «de minste barna» og «kirkelig undervisning».

Læreverk er skriftlig materiale laget for og til den som skal undervise. Et læreverk gir hjelp til å planlegge undervisningen, men gir også klare føringer på hvordan undervisningen skal foregå. Læreverkene består av flere fullstendige undervisningsopplegg som kan utføres nøyaktig fra introduksjon til avslutning, men også bakgrunnskunnskap for underviseren som disse læreverkene mener er viktig for å sette undervisningen inn i riktig kontekst.

Læreverkene jeg tar utgangspunkt i har *de minste barna* som mottaker, selv om *Gudsrikeleiken* også kan gjøres for de eldre barna, og etter min erfaring de som er yngre enn 3 år. Med de minste barna, tenker jeg her barn mellom 3 og 5 år, altså førskolealder.

Med *kirkelig undervisning* tenker jeg alle tiltak, kontinuerlige og breddetiltak som gjennomføres for denne aldersgruppen.

1.3 Forskningsmateriale

Materialet for denne undersøkelsen er fire tekster; *Karakteristiske trekk ved Den gode hyrde katekese* skrevet av Sofia Cavalletti i 2012 og som kan regnes som en lærerveiledning til *Gudsrikeleiken* (derfor videre omtalt som *Lærerveiledning GL*), en enkeltstående fortelling (Samuel) fra *Gudsrikeleiken*, lærerveiledningen fra *Sprell Levende Våren 2022* (Gulliver-gjengen) og tekstveiledningen som tilhører *Gud kaller på Samuel 1* fra *Sprell Levende Våren 2022*.

Jeg skjeler også til Kursfolderen fra *Gudsrikeleiken* (2012). Denne kursfolderen har 15 leksjoner og presentasjoner innen tre hovedkategorier: Hellige historier, Jesu lignelser og

Liturgiske fortellinger. Disse leksjonene gir både bakgrunnsinformasjon, merknader til materialet og en beskrivelse av hva som skal gjøres og sies i leksjonen. Den enkeltstående fortellingen om Samuel har jeg funnet på nettsiden til *Gudsrikeleiken* (Godly Play Norge, 2022). Den bygger på samme lest som fortellingene i kursfolderen. Jeg vil også se på hva som kjennetegner Montessori pedagogikken både med hensyn til læringssyn og synet på barnet. Her vil jeg ta utgangspunkt i *Lærerveiledning GL*, to ulike artikler av Rune Øystese (2008 og 2009), men også annen relevant litteratur om Maria Montessori.

Sprell Levende er undervisningsopplegget fra Søndagsskolen. Dette er et omfangsrikt materiale med mange ulike dokumenter som sier noe om grunnlagstenkingen til Søndagsskolen. Jeg tar utgangspunkt i veiledningsheftet for våren 2022. Dette heftet har først en del til den som underviser med generell informasjon om hva som er nytt i pakken. Det er spesielt spennende for meg i min analyse, siden den nye pakken fra *Sprell Levende* distingverer tydeligere mellom de minste barna og de eldre barna. Det er i år laget to veiledningshefter; ett for Gulliver-gjengen (3-5 år) og ett til Agent-klubben (6-9 år). I tillegg til generell informasjon inneholder veiledningsheftet seks bibelfortellinger delt i to samlinger og et tilleggs- og vedleggs kapittel.

Jeg har valgt dette materialet fordi dette er to undervisningsopplegg som er mye brukt i Den norske kirke, og som jeg har kjennskap til fra før, men som jeg er nysgjerrig på finne ut mer om. Vil jeg finne ulike læringssyn i de ulike læreverkene, og har de forskjellig syn på barnet som teologisk subjekt? Eller vil jeg finne spor av flere læringssyn og flere syn på barnet innenfor samme læreverk?

1.4 Tidligere forskning

Denne masteravhandlingen vil jeg plassere i skjæringspunktet mellom på den ene siden praktisk pedagogikk og fagfeltet kirkelig undervisning, og systematisk teologi og fagfeltet barneteologi på den andre siden. Jeg vil videre gjøre rede for den forskningsdiskursen jeg arbeider innenfor i denne avhandlingen.

Det er gjort mye forskning innenfor feltet kirkelig undervisning i en norsk kontekst, og også innenfor barneteologi. Jeg vil trekke frem forskningsprosjektet LETRA (Learning and Knowledge Trajectories in Congregations) ved MF vitenskapelige høyskole for teologi, religion og samfunn som har bidratt med forskning på læring og kunnskap ut fra

sosiokulturelle læringsteorier (Holmqvist 2012:18). Dette var et fireårig prosjekt hvor Geir Afdal var leder og deriblant Morten Holmqvist var med som forsker. I mars 2015 inngikk MF vitenskapelige høyskole for teologi, religion og samfunn en treårs rammeavtale med Kirkerådet som omfattet forskning på trosopplæringsreformen. Av dette forskningsmaterialet, har jeg særlig gjort meg bruk av rapporten *Teologier i trosopplæringen* (2018) og Prismetboken *Trosopplæring for alle? Læring, tro og sårbare unge* (2015). Det er her jeg henter min teori om trosopplærers rolle (2018), og i tillegg supplerer disse tekstene teorien om de tre læringsmetaforene. Primærressursen for mitt teorikapittel om læringssyn er Geir Afdals bok *Religion som bevegelse: Læring, kunnskap og mediering*. For å utdype trosopplærers rolle har jeg brukt en artikkel av Linn Sæbø Rystad *Bibelske fortellinger, drama og andre medierende verktøy i bruk i prekenhendelsen*. Den har jeg funnet i Prismetboken *Forkynnelse for barn og voksne* hvor Tone Stangeland Kaufman er redaktør (2021).

Jeg har også innenfor læringssyn og kirkelig undervisning, lest noen masteravhandlinger som har gitt god innsikt til min oppgave. Deriblant en analyse av *Sprell Levende* og læringssyn skrevet av Kristin Brandsæter i 2009 og Elin Ovelands masteravhandling om babyteater som læringsfremmende aktivitet fra 2019.

Elisabeth Tveito Johnsen har gjort forskning både innenfor læring og barneteologi. Jeg ser spesielt på de to artiklene *Barnet som subjekt i trosopplæringen* (2007) og *Barneteologi møter trosopplæring til gjensidig kritisk dialog* (2008). Disse artiklene tilhører doktorgradsavhandlingen hennes som ble fullført i 2014 (*Religiøs læring i sosiale praksiser – En etnografisk studie av mediering, identifisering og forhandlingsprosesser i Den norske kirkes trosopplæring*). I tillegg har prosjektet *Barns spiritualitet og barneteologi* gitt meg verdifulle bidrag til min avhandling. Dette prosjektet ble ledet av Sturla Sagberg og har resultert i Prismetboken *Barnet i trosopplæringen – Pedagogiske og teologiske refleksjoner over barneteologi, spiritualitet og livssyn* (2008). Sturla Stålsett har også bidratt inn i debatten rundt barn som teologisk subjekt. Jeg tar utgangspunkt i tre artikler; *Barneteologi i emning* (2000), *Barna roper i helligdommen: for en urovekkende barneteologi* (2007) og «*Jeg oppfattet det lite grann annerledes*» *Barneteologi og trosopplæring – setter barnas gudserfaringer spor i trosopplæringens innhold?* (2018). Det er i den sistnevnte han trekker frem «*Det barneteologiske dilemmaet*» som danner bakgrunnen for mitt teorikapittel om

barneteologi, kapittel 2.2. Barneteologi. I tillegg har jeg også her lest to masteravhandlinger som er skrevet om barneteologi (Eldbjørg Ekre 2011 og Geir Andre Nagvik 2021).

1.5 Metode

Mitt analysemateriale er skriftlige dokumenter. Metoden jeg bruker i denne avhandlingen er dermed dokumentanalyse eller tekstanalyse. Mitt analysemateriale er viktige dokumenter for trosopplærere eller andre som skal undervise barn i Den norske kirke. De er laget for, og ofte av personer som kjenner barn og den kirkelige konteksten godt. Disse dokumentene skal være til hjelp for undervisere til å lage god undervisning for målgruppen. Dermed kan mitt materiale si meg noe vesentlig om læringssyn, men også synet på barnet som teologisk subjekt som gjør seg gjeldene på det kirkelige undervisningsfeltet.

For meg har det vært en fordel at materialet har vært lett tilgjengelig, slik at jeg tidlig kunne begynne å sette meg inn i dokumentene. Utfordringen min, har derimot vært å avgrense materialet som skal analyseres og drøftes. Begge læreverkene har mye grunnlagsmateriale, som kunne ha vært tatt med i analysen, men i en så liten oppgave som dette, ble det viktig for meg å begrense materialet. Jeg har dermed måtte gjøre noen valg i forhold til hva jeg har tatt med, og hva jeg har valgt bort. Dette har både satt begrensninger, men også gitt meg rammer i avhandlingsarbeidet.

Alle dokumenter inngår i en rekke konkrete praksiser og bidrar til å forme disse praksisene (Asdal 2020:15). Dette gjelder også mine dokumenter. *Gudsrikeleiken* og *Sprell Levende* står i ulike tradisjoner og har oppstått i ulike kontekster. Videre skjer trosopplæring i en historisk, teologisk og pedagogisk kontekst hvor ulike læringssyn og syn på barnet som teologisk subjekt møter de minste barnas erfaringsverden. Dette reflekterer kompleksiteten i avhandlingens tema, og har også gjort avhandlingsarbeidet til tider krevende, dog spennende.

De ulike læringssynene og begrepene innen barneteologi, omtales og defineres i avhandlingens teorikapittel. Dette danner grunnlaget for mitt analysespråk. Tidlig i arbeidet med denne avhandlingen utkrystalliserte det seg en skjematisk operasjonalisering av teoriperspektivene, og jeg lagde meg en matrise (se kap. 2.3). Det er denne som er utgangspunktet for min analyse av materialet. Matrisen setter læringssyn og synet på barnet

som teologisk subjekt i relasjon til hverandre, og bidrar til å operasjonalisere teoriperspektivene i retning av konkrete analytiske kategorier.

Det første jeg gjorde når jeg startet med denne avhandlingen, var å bli kjent med læreverkene grunnlagstenkning, men også lese meg opp på teorien som ligger til grunn for min forskning. Så var det å gå i gang med å se på selve materialet ut ifra de analysekategoriene og spørsmålene som utkrystalliserte seg gjennom arbeidet med teorien. Jeg har til stadighet vendt tilbake til materialet, og sett på det gjennom ulike perspektiver. Når det har dukket opp funn i analysen som jeg har stusset over, så har jeg vendt tilbake til teorien for å se om jeg kan finne svar på det jeg har funnet.

Jeg visste tidlig at jeg ønsket å skrive noe om læringssyn, men det var når jeg fant teori som omhandlet barneteologi, barnet som teologisk subjekt og det barneteologiske dilemmaet at problemstilling og analyse spørsmål begynte å ta form. Problemstillingen min er med på å gi avhandlingen en tydelig retning. Den er også med på å gi en analytisk distanse til materialet. Jeg har stadig jobbet med problemstillingen og analyse spørsmålene, endret formuleringer og kategorier etter hvert som jeg har jobbet meg igjennom analysen av materialet. Min forskning har dermed både vært empiridrevet og teoridrevet, og teori og empiri har ikke bare møttes, men gjensidig utvidet forståelsen jeg har fått gjennom å analysere meg igjennom materialet fra ulike perspektiver (Anker 2020:60). Derfor vil jeg si at jeg har hatt en abduktiv tilnærming til analysen.

Dette har vært en praksisorientert dokumentanalyse (Asdal 2020:43), og det vanskelige har vært å skape en analytisk distanse til et materiale som jeg har kjennskap til fra før. Det å gjøre bruk av analysespråk og å sortere teorien i ulike kategorier, mener jeg bidrar til analytisk distanse. Det har gitt klare rammer for hvordan tekstens innhold skulle beskrives, klargjøres og tolkes. Gjennom det blir analysen mer enn en gjengivelse av tekstens innhold.

Det er første gang jeg har sett på disse læreverkene som forskningsmateriale, og det har vært en spennende prosess. Jeg har selv benyttet meg av disse læreverkene ved flere anledninger, og kjenner dem ganske godt. Denne avhandlingen har dermed gitt meg anledning til å forske på noe jeg selv bruker aktivt i min jobb, og se på et materiell som tilhører en kontekst som jeg er en del av. Jeg har mine preferanser når jeg velger mitt materiale for å undervise de minste barna, og det har derfor vært viktig for meg i denne avhandlingen å være bevisst min egen

forskerrolle som «insider». Man kan lett bli oppslukt av egne forutsetninger, forforståelser og forskningsinteresse, slik at teksten kommer i andre rekke (Asdal 2020:22). Derimot har min skjematiske fremstilling av teoriperspektivene gjort det lettere for meg å se på materiellet systematisk og analytisk. Det har gitt meg det nødvendige fugleperspektivet og har hjulpet meg i å skape den analytiske distansen som denne avhandlingen krever.

1.6 Disposisjon

Etter avhandlingens introduksjonskapittel, vil jeg redegjøre for avhandlingens teoretiske rammeverk i kapittel 2. Her presenterer jeg de ulike læringssynene som jeg legger til grunn for min analyse og drøfting. I tillegg ser jeg på det barneteologiske perspektivet.

Kapittel 3 er analysedelen i avhandlingen hvor jeg analyserer de to læreverkene (*Gudsrikeleiken* og *Sprell Levende*) og identifiserer de læringssyn jeg finner samt hvordan de ser på barnet som teologisk subjekt. Her besvarer jeg første del av problemstillingen: *Hvilke læringssyn kommer til uttrykk i et utvalgt undervisningsmaterieell (Gudsrikeleiken og Sprell Levende).*

I kapittel 4 drøfter jeg funnene jeg fant i analysen og besvarer del to av min problemstilling: *Hvilke implikasjoner kan dette ha for forståelsen av barnet som teologisk subjekt?*

Avslutningsvis vil jeg i kapittel 5 komme med en oppsummering og en konklusjon på min avhandling.

2 Teoretiske perspektiver

Jeg vil i dette kapitlet si noe om ulike teorier om læring primært med utgangspunkt i Geir Afdals bok *Religion som bevegelse: Læring, kunnskap og mediering* (Afdal, 2013), men også ved hjelp av Holmqvist (2012), Reite (2015) og Fagermoen (2015 og 2018). I tillegg vil jeg presentere relevante perspektiver fra den barneteologiske diskursen med bakgrunn i det jeg har funnet hos Sturla Stålsett (2000, 2007 og 2018), Elisabeth Tveito Johnsen (2007, 2008 og 2014) og gjennom enkelte artikler gjengitt i Sturla Sagbergs bok *Barnet i trosopplæringen – Pedagogiske og teologiske refleksjoner over barneteologi, spiritualitet og livssyn* (2008).

Til slutt i teorikapitlet, vil jeg gjøre rede for hvordan teorien om læring og barneteologi skal operasjonaliseres gjennom konkrete analysekategorier og analyse spørsmål. Hvordan kan teorien gi hjelp til analysen? Hvilke analyse spørsmål skal jeg stille, og hvilke analysekategorier ser jeg for meg i avhandlingens analysedel? Jeg tar her utgangspunkt i Morten Holmqvist (2012) sin modell for å kategorisere og beskrive ulike læringssyn, men har laget min egen matrise med disse kolonnene: *Læringsmetafor, Læringsteori, Hvordan skjer læring, Subjektet for læring, Barnet som teologisk subjekt og Trosopplærers rolle*. De teoretiske perspektivene jeg her legger frem, vil til slutt hjelpe meg i å drøfte mine funn, og kanskje gi svar på problemstillingen jeg har for denne avhandlingen.

2.1 Læringssyn

Det er ulike perspektiv på læringsteori jeg kunne ha tatt i denne avhandlingen, men mitt teoretiske bakteppe om læring vil være metaforer for læring som jeg finner hos blant annet Geir Afdal (2013). På bakgrunn av Anna Sfards (1998) forskning på feltet, operer Afdal med tre metaforer for læring; læring som tilegnelse, læring som deltakelse og læring som kunnskaping (Afdal 2013:199). Dette er ingen stor avhandling, så det å gå dypere inn i læringsteori og læringssyn, vil det dessverre ikke være plass til. Materiellet jeg skal se teorien i lys av, spiller godt på lag med metaforene, og vil kunne gi spennende og interessante refleksjoner og spørsmål som jeg vil komme tilbake til i analysen og drøftingen. Denne teorien bygger på de klassiske læringsteoriene.

Før jeg går videre og sier noe om disse tre kategoriene, ønsker jeg å si noe generelt om læring kontra undervisning som er nyttig å ha med seg i mitt videre arbeid med denne oppgaven. Dette har jeg hentet fra en av Geir Afdals artikler (Afdal 2008). Han poengterer at det er grunn til å skjelne mellom læring og undervisning. Læring innebærer et fokus på

læringsprosessene hos de lærende, mens undervisning dreier seg mer om de aktivitetene som læreren initierer og regisserer for at læring skal finne sted. En ting er hva som blir undervist, en annen ting er hva som blir lært (Afdal 2008:230-231).

Dette er en viktig distinksjon å ha med seg videre siden dette er en teoretisk oppgave, hvor mitt materiell er selve undervisningsmaterialet og hvilke tanker som ligger bak materialet. Jeg har ikke tilgang til hva de minste barna faktisk lærer, noe som også kunne vært vanskelig å få tilgang på gjennom en kvalitativ oppgave.

2.1.1 Læring som tilegnelse

Den første metaforen, *Læring som tilegnelse*, er den mest «skolske» betegnelsen på læring. Her skal den som lærer bort formidle, og den lærende skal tilegne seg et gitt kunnskapsinnhold. Vi kan kalle dette et monologisk læringssyn. Læring som tilegnelse omfatter både behavioristiske, kognitive og sosialkognitive læringsteorier (Reite 2015:16). Læring som tilegnelse forbindes med individuell læring; læringen foregår i det enkelte barn og læring blir ofte beskrevet som mentale prosesser (Sfard 1998:5-6). Innenfor dette læringssynet, tenker vi på den lærende som en beholder som skal fylles opp med kunnskap (Fagermoen 2015:37). Læring som tilegnelse er også a-kontekstuel som betyr at den lærende lærer uavhengig av konteksten den er en del av. Kunnskapsinnholdet som skal tilegnes, er tydelig definert og gitt av noen andre enn den som er mottaker av kunnskapen.

Læring som tilegnelse går godt sammen med forståelsen av religion som essens. Derimot er læring ikke bare, og ikke primært, tilegnelse, men det handler også om «deltagelse» og om «nyskaping» eller kunnskaping (Afdal 2013:16).

2.1.2 Læring som deltakelse

Læring kan sees på som noe mer enn individuelle strategier og tilegnelse av et gitt innhold (Reite 2015:17). I læringssynet *Læring som deltakelse*, argumenteres det for at læring skjer i fellesskap, mellom mennesker og i sosiale sammenhenger. Denne læringsmetaforen inkluderer flere sosiokulturelle læringsteorier, og Vygotskij er den læringsteoretikeren som har hatt størst innflytelse på den sosiokulturelle læringsteorien. I læring som deltakelse flyttes fokuset fra det som skjer individuelt og som kunnskap man *har* til fellesskapet og kunnskap man *gjør* (Sfard 1998:6). Læringssynet er dialogisk. Læring er en stadig pågående prosess der den lærende lærer seg å kommunisere ved hjelp av fellesskapets språk og blir en del av den

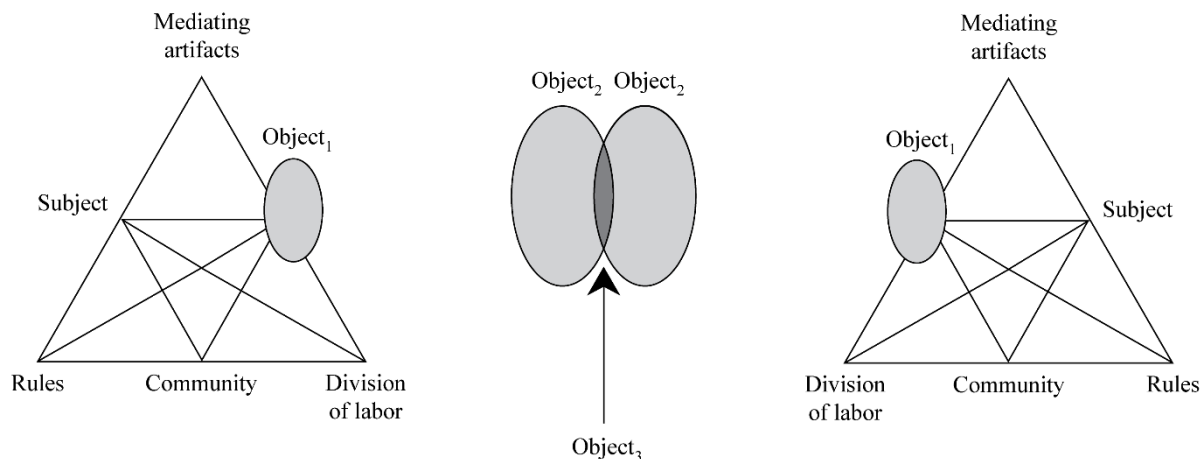
sosiale konteksten hvor læring foregår (Fagermoen 2015:38). Læring må forstås i lys av den sosiale sammenhengen den foregår i, og den som lærer blir en del av en sosiokulturell prosess gjennom deltakelse i ulike sosiale praksiser (Dahl 2021:12).

To sentrale begreper i sosiokulturell læringsteori er mediering og artefakter. Artefakter er kulturelle redskaper som mennesker bruker for å erkjenne, lære og utvikle seg (Afdal 2013:21-22). Et artefakt er ikke bare en fysisk ting, men det kan også være noe abstrakt og symbolsk. Det kan være måten vi tenker på og ikke minst språket vi bruker når vi lærer (Melangen 2016:38). Artefaktene blir et bindeledd mellom samfunn og individ, det ytre og det indre, materie og tanke, og videre har disse en medierende funksjon (Afdal 2013:113). Dette betyr at læringsprosessen går begge veier; artefaktene påvirker oss, men vi blir også påvirket av artefaktene. Gjennom å bruke artefakter forandres mennesket og dets ytre virkelighet, men artefaktene vil også forandre karakter gjennom bruk i praksis (Afdal 2013:114). Dette fører oss videre til neste metafor for læring.

2.1.3 Læring som kunnskaping

Læring som kunnskaping forstås dialogisk; som en treleddet prosess mellom individ, fellesskap og kulturelle redskaper (artefakter). Læring sees nå på som en innovativ prosess hvor læring handler om å utvikle og skape ny kunnskap og nye praksiser (Dahl 2021:13). Her skjer også læring i sosiale kontekster, men i denne metaforen handler det ikke om å bli en del av et aktivitetsfellesskap eller assimilert inn i en praksis. Her fremheves forskjeller mellom ulike fellesskap. Det er når mennesker og deres praksiser møtes og brynes mot hverandre, at ny kunnskap kan dannes. (Reite 2015:19).

Det er den finske professoren Yrjö Engeström som lanserte andre og tredje generasjons aktivitetsteori med sine berømte trekanten for å illustrere hva som skjer i læringsprosessen. Han hevdet at læring er indirekte, ved at det ikke er noe direkte forhold mellom den lærende og den kunnskap som skal læres. Videre hevdet han at læring er mediert og at medieringen skjer i sosiale aktiviteter som har en hensikt (Afdal 2013:190). Han konstruerte en kompleks trekant som ikke bare ser på læring som en enkel dialogisk prosess mellom subjekt, artefakt og objekt, men ser på aktiviteten som helhet; reglene som gjelder for fellesskapet, arbeidsdelingen i aktiviteten og også det aktiviteten produserer. Modellen utvider med dette medieringen fra individuelle til kollektive prosesser og medieringen skjer ulike steder i hele aktiviteten.



Figur 9.2: Engeströms (2005:63) tredje generasjons aktivitetsteori (Afdal 2013:192)

Det at artefakter er medierende betyr at vi bruker ulike verktøy, tegn og språk for å forstå og fortolke den verden vi lever i, og at artefaktene er bærere av mening som stadig utvikles når menneskene bruker dem i sine praksiser og når vi beveger oss fra et aktivitetssystem til et annet (Dahl 2021:14). Det kunnskapssøkende menneske, er med i flere aktivitetssystemer og ulike praksisfelleskap, og det er i mellomrommet mellom de ulike aktivitetssystemene og praksisfelleskapene at læring og utvikling skjer.

2.2 Barneteologi

Ordet «barneteologi» er et forholdsvis nytt begrep, men selv om ordet kan være nytt er ikke saken ny. Innen den engelskspråklige teologiske verden, ble Child Theology Movement (Child Theology Movement, 2021) opprettet rundt årtusenskiftet, og i det tyskspråklige i Europa har barneteologi en noe lengre historie (Øystese 2009:56). I Norge er det blant annet Dagny Kaul og Sturla Sagberg som har jobbet mye med temaet barn og teologi. Sagberg hevdet i 2008 at kirken har store og delvis uløste oppgaver i utviklingen av en trosopplæring der barneteologien møter substansiell kristen teologi og tro i en gjensidig kritisk dialog (Sagberg 2008:3). Jeg velger i denne avhandlingen å fokusere på det som kan kalles debatten om det barneteologiske dilemmaet (Stålsett 2018), før jeg går videre inn i ulike måter å se på barnet som teologisk subjekt og trosopplærerens rolle innen kirkelig undervisning.

2.2.1 Det barneteologiske dilemmaet

I nyere barneteologi problematiseres forståelsen av barnet som teologisk subjekt. Det har lenge pågått en diskusjon i det teologiske miljøet rundt barneteologi, og jeg vil videre her

prøve å si noe om denne diskursen. Jeg tar utgangspunkt i Sturla Stålsett og Elisabeth Tveito Johnsens bidrag inn i diskursen. For hva er egentlig dilemmaet?

Johnsen hadde store forhåpninger til den nye trosopplæringsplanen som kom i 2010 (Kirkerådet 2010) som hun ønsket skulle ha et eksplisitt syn på barnet som subjekt (Johnsen 2007:9). Hun mente at det ikke er nok å hjelpe barnet til tro, men at barnet også må bli tatt på alvor. Ikke gjennom å forenkle og redusere voksen teologi til barn, men ved å anse barn som aktive, handlende individer og som meningsbærende og meningsskapende subjekter (Johnsen 2007:12). Hun redegjorde for forskjellen mellom miniatyrteologi og barneteologi, men var også kritisk til bruken av slike begrep. Barneteologi, slik Johnsen forstår det, er en teologi som er åpen for barns kreative ideer og som ønsker den fascinerende kraften i barns tenkning og spørsmål velkommen, mens miniatyrteologi er all teologi som tror at det er mulig å overføre gitte teologiske syn til barn gjennom å forenkle og redusere voksenteologien til lett forståelige svar i tekstbøker for barn (Johnsen 2008:17). Det er viktig med et klart og tydelig kontrapunkt fra barnet som objekt til barnet som subjekt i teologien, eller fra voksensentrisme til barnesentrisme, men ifølge Johnsen kunne denne begrepsbruken for dem som skulle sette barneteologien ut i praksis, gjøre dem tilbakeholdne med å gi barn og unge opplæring i hva den kristne tro handler om (Johnsen 2008:18).

Det var dette hun fant igjen i doktorgradsarbeidet (2014), og Johnsen gir barneteologi skylden. Det nye fokuset på barnet som subjekt fikk voksne til å abdisere. De var så tilbakeholdne med å kommunisere verbalt med barna om det de lagde og det de erfarte i kirkerommet, at det kunne tolkes som om de ga barna et for stort ansvar til å skape sitt eget religiøse språk (Johnsen 2008:25). Hennes inntrykk i 2007, var at voksentro fortsatt var et ideal og at barnetroen var noe barn skulle vokse av seg (Johnsen 2007:12). Etter feltarbeidet ble hun mer oppmerksom på barneteologiens fallgruver, selv om hun også kunne anerkjenne dens styrker (Johnsen 2008:30).

Sturla Stålsett på sin side, så på barneteologi på samme måte som han så på frigjøringsteologi; barn som marginaliserte. Han ønsket at barneteologi skulle være en refleksjon om Gud i barneperspektiv, en teologi *fra* barn. (Stålsett 2000:34). Stålsett framhever spenningen mellom barnet som *tabula rasa*, som Gud kan skrive på, et forbilde for voksne i gudsforholdet og det synlige barnet som har en egen vilje til å bli subjekt. Han mener at barneteologi aldri kan være en oversettelse av det voksne allerede vet. Den har både et annet perspektiv

(barneperspektivet) og et annet materiale (det menneskelige slik det fremstår i barneskikkelse og det guddommelige, slik det skinner igjennom i «barnemenneskelig» erfaring) (Stålsett 2007:39). Han mener videre at subjektbegrepet som Johnsen forfektet i sine artikler, er unødvendig oppkonstruert. For kanskje er det ikke noen motsetning mellom det barnet tar imot «utenfra» og den formende prosessen «innenfra»? (Stålsett 2018:150).

Dette fører oss til dilemmaet for trosopplæring og for alle som er i møte med barn og tro, og det som er bakgrunnen for hele diskursen. Dilemmaet er hvordan kan den kirkelige ansatte både virkelig lære av barnets tro og samtidig rettlede barnet i tilegnelsen og utviklingen av den kristne tro (Stålsett: 2018:150)? Kan man se på barnet som et fullverdig teologisk subjekt eller er barnet bare på vei, eller det Johnsen beskriver som «always-unfinished subjects-in-the-making» (Johnsen 2014:93)?

2.2.2 En teologi for, med og i samspill med barn

I denne avhandlingen, vil det være fruktbart å ta utgangspunkt i barneteologi *for* barn, *med* barn og *i samspill* med barn og artefakter. Disse begrepene kommer til syne ulikt hos Johnsen og Stålsett, og kan settes sammen med de tre læringsmetaforene beskrevet tidligere i dette kapittelet.

Stålsett hevder at det å gjøre barn til subjekt fordrer vilje til oppgjør, til motstand og konflikt mot de krefter som usynliggjør barn og unge – enten det er gjennom idyllisering eller marginalisering (Stålsett 2007:33). Johnsen hevder at sontringen mellom «teologi av barn» og «teologi for barn» kan tildekke det faktum at *all* teologi, i betydningen kritisk akademisk refleksjon, er produsert av voksne. Det kan også bidra til at barneteologien ikke tar medansvar for at den blir brukt som teologi for barn (Johnsen 2008:18).

I begrepet *for* barn gjøres teologien barnevennlig, den tilpasses og kan sammenlignes med miniatyrteologi (Stålsett 2000:34). *Med* barn er det motsatte av miniatyrteologi. Her er barnet i ferd med å bli anerkjent som subjekt i trosopplæringen, og ikke lenger først og fremst et objekt som skal opplæres (Johnsen 2007:12). I en teologi *med* barn er det ikke den voksnes oppgave å gi svar, men å åpne for og oppmuntre til undring (Øystese 2009:66). I *samspill med* barn, driver vi teologi sammen med barn, og det er en gjensidighet mellom individet og artefaktene. Barnet er et aktivt og handlende individ. Barnet handler sammen med andre, både andre barn og voksne, men også med materiellet eller artefaktene som brukes i

undervisningen. Barnet er et kompetent individ i samspill med andre, og artefaktene medierer læring.

2.2.3 Trosopplærerenes rolle

Ulike syn på barn som teologisk subjekt, kan sies å gå parallelt med ulike forståelser av trosopplærerenes roller eller stemmer inn i undervisningen. Jeg ønsker i dette avsnittet å si noe kort om tre roller; ekspert, verten og medvandrer, og tre diskurser: autoritær, autorativ og indre overtalende diskurs. Rollebegrepene finner jeg igjen i en MF-rapport (2018) av Tron Fagermoen og Solvor Mjøberg Lauritzen (Fagermoen 2018). Diskursene finner jeg i en artikkel av Linn Sæbø Rystad i *Forkynnelse for barn og voksne* (Kaufman 2021).

Eksperten finner vi der det kognitive er i fokus, og rollen til trosopplæreren er å gi videre det sentrale innholdet i den kristne troen. Det er trosopplærerenes kompetanse, og dens evne til å formidle videre til barna på en god måte, som er det viktigste (Fagermoen 2018:44). Her vil jeg si at diskursen er autoritær. Det åpnes ikke opp for andres respons. Hovedfokuset ligger på å gi videre uten å gå i dialog med barna. Når vi snakker om *Læring som deltakelse* og der subjektet for læring er *Fellesskapet*, blir trosopplærerenes viktigste oppgave å legge til rette for at deltakerne kan bli en kompetent del av praksisfellesskapet. Trosopplærerenes rolle kan da karakteriseres som «hovmester» eller *Vert* (Fagermoen 2018:46). Her har trosopplæreren en dialogisk tilnærming til undervisningen, og diskursen er basert på tillit og respekt; *autorativ diskurs* (Rystad 2021:134). Den siste rollen, *Medvandrer*, er i tråd med *Læring som kunnskap*. Her legger trosopplæreren til rette for at kunnskapsdannelse finner sted, uten å være en privilegert aktør i prosessen. Trosopplæreren gjør dette ved å legge opp til reell dialog med deltakerne og tar barnas innspill på alvor (Fagermoen 2018:51). Her er diskursen en *indre overtalende diskurs* uten autoritet, «men fremma gjennom dialogiske spørsmålsstilling, utprøving og vurdering» (Rystad 2021:134, fra Olga Dysthe 2006)

2.3 Operasjonalisering av teori

Hvordan skal jeg så operasjonalisere disse teoriperspektivene i analysen av materialet jeg har valgt? Jeg velger å ta utgangspunkt i Morten Holmqvist sin tabell fra hans analyse av læringssyn i Trosopplæringsplanen *Gud gir – vi deler* fra 2012 (Holmqvist 2012). I denne tabellen tar han utgangspunkt i de tre metaforene for læring som Geir Afdal beskriver og som jeg har redegjort for her i teorikapitlet. Holmqvist setter her metaforene for læringssyn

sammen med ulike aspekter og kjennetegn ved læring og læringsteori. Jeg har sammenfattet kategoriene Hvordan skjer læring og læringssyn, og i tillegg har jeg lagt til to kategori *Barneteologisk perspektiv* og *Trosopplærers rolle*. Min tabell ser slik ut:

Lærings- metafor	Læringsteori	Hvordan skjer læring	Subjektet for læring	Barne- teologisk perspektiv	Tros-opp- lærers rolle
Læring som tilegnelse	Kognitivt fokus.	Læring skjer gjennom individuell tilegnelse av kunnskap. Kunnskap er ikke kontekstavhengig. Monologisk læringssyn	Individet	For barn	Ekspert Autoritær
Læring som deltakelse	Sosiokulturelt fokus. Sosialiserings-teori	Læring skjer gjennom interaksjon i ulike fellesskap. Læring og kunnskap er knyttet til kontekst. Dialogisk læringssyn	Fellesskap	Med barn	Vert Autorativ
Læring som kunnskaping	Aktivitets-teori Praksis-teori	Læring forstås som en treleddet prosess mellom individ, fellesskap og kulturelle redskaper (artefakter) Dialogisk læringssyn	Prosess mellom individ og fellesskap	I samspill med barn og artefakter	Med- vandrer Indre overtalende

Tabell 1 – Fritt etter Læringssyn fra Morten Holmqvist (Holmqvist 2012)

Denne tabellen vil være mitt utgangspunkt for hvordan jeg skal bryte ned teorien til mindre og konkrete analysekategorier og analysespørsmål. Jeg ønsker særlig å se på hvordan læring skjer og hvordan bibelfortellingen(e) og kunnskapsinnholdet blir presentert. Jeg vil også se på hvilket syn på barnet som skinner igjennom og hvilken rolle trosopplæreren har i de ulike oppleggene.

I analysen av undervisningsoppleggene, vil jeg kunne identifisere hvilket læringssyn som kommer til uttrykk gjennom å stille spørsmål rundt hvordan læring skjer (individuell, i fellesskap eller som en innovativ kunnskapsprosess), i hvilken kontekst skjer læringen (kontekstuavhengig eller knyttet til en bestemt kontekst) og blir det brukt redskaper i læringsprosessen og hva slags redskaper brukes (medierende artefakter)? I tillegg vil jeg kunne identifisere hvilket syn på barnet som kommer tydeligst frem gjennom å se hvordan oppleggene henvender seg til barn og hvordan oppleggene legger opp til at den som underviser skal henvende seg til barn. Det vil være spennende å se om det er en sammenheng mellom læringssyn og syn på barnet i disse undervisningsoppleggene slik tabellen min ovenfor viser, eller om jeg her vil finne en diskrepans.

2.3.1 Analyse spørsmål og analysekategorier

Jeg vil på bakgrunn av matrisen jeg har beskrevet ovenfor, formulere følgende analyse spørsmål:

- Hvilke læringssyn kommer til uttrykk i *Gudsrikeleiken* og *Sprell Levende*? Hva er eventuelle likheter og forskjeller mellom de to?
 - Hvilken læringsteori er mest fremtredende (kognitiv, sosiokulturell eller aktivitets-teori)?
 - Hvordan skjer læring (monologisk, dialogisk eller triologisk)?
 - Hvem er subjekt for læring (individet, fellesskapet eller en prosess mellom individ og fellesskap)?

Videre vil jeg analysere læreverkens intensjon rundt synet på barnet og hvilken rolle trosopplæreren har i opplegget:

- Hvilke barneteologiske perspektiv kommer til uttrykk i *Gudsrikeleiken* og *Sprell Levende* (for barn, med barn eller i samspill med barn)?
- Hvilken rolle har trosopplæreren i opplegget (ekspert, vert eller medvandrer)? Er det en rolle som er mer fremtredende enn en annen? Og hvilken stemme er mest fremtredende (autoritær, autorativ eller indre overtalende)?

3 Analyse

I min analyse ser jeg på to læreverker innenfor kirkelig undervisning; *Gudsrikeleiken* og *Sprell Levende*. Disse to er mye brukt i ulike former for kirkelig undervisning for barn. Disse skriftlige dokumentene er utgangspunkt for reelle undervisningssituasjoner, som igjen danner grunnlag for læring hos barna som kommer til undervisningen. Dette setter noen begrensinger. Jeg vil faktisk ikke se hvordan undervisning blir gjennomført, eller finne ut hva barn faktisk lærer. Derimot vil jeg gjennom analysen, kunne identifisere ulike tilnærminger til læring og se om læring skjer gjennom tilegnelse, deltakelse eller som en innovativ og nyskapende prosess mellom individ, fellesskap og artefakter.

3.1 Gudsrikeleiken

Gudsrikeleiken er et undervisningsopplegg basert på Montessorri pedagogikken. Metoden er utviklet av Jerome Berrymans, og bygger på Sofia Cavalettis *Den gode hyrde katekese* (Den gode hyrde katekese – Norge, 2012). Jeg vil i min analyse ta utgangspunkt i *Karakteristiske trekk ved Den gode hyrde katekese* og undervisningsopplegget til fortellingen om *Samuel*. *Karakteristiske trekk ved Den gode hyrde katekese* kan regnes som en slags lærerveiledning til *Gudsrikeleiken*, og består av 32 punkter til læreren for refleksjon. Jeg henviser derfor til den som *Lærerveiledning GL*. Undervisningsopplegget til fortellingen om *Samuel* har jeg funnet på siden til Godly Play Norge. Den er under utarbeiding og ikke publisert ennå. Fortellingen om *Samuel* tilhører en av fordypningspresentasjonene innen det *Gudsrikeleiken* kaller *Hellig historie*. Gjennom å være en fordypningspresentasjon og ikke en kjernepresentasjon, er den nok ment for eldre barn enn de som er utgangspunkt for min oppgave. Jeg har allikevel valgt denne fortellingen fordi den sammenfaller med fortellingen jeg tar utgangspunkt i innen *Sprell Levende*. Jeg har analysert *Lærerveiledning GL* og undervisningsopplegget om fortellingen om *Samuel* hver for seg. Dette for å se om det er forskjell på hvordan læringssyn og barneteologi blir presentert i *Lærerveiledningen GL* og i selve materialet til undervisningen.

3.1.1 Læringssyn

Lærerveiledning GL består som nevnt av 32 punkter til refleksjon. Disse punktene oppfordrer trosopplærere til å gå inn i en prosess med seg selv, de barna de møter, det fellesskapet som de inviterer til og ikke minst det materialet som utgjør en stor del av undervisningsopplegget. Det oppfordrer også til å innta en posisjon som «uverdig tjener», for den eneste som er lærer, er Kristus.

Jeg finner spor av alle de tre læringssynene i *Lærerveiledning GL*, og jeg vil videre gi eksempler på det. Når det gjelder det tilegnelsesorienterte læringssynet, så har opplegget et tydelig fokus på det enkelte barn. Flere steder står det om barnet i entall, selv om det også henvises til barna. Derimot er hovedinntrykket at det er individet som er *Subjekt for læring*. Eksempler på dette er: «Barnet, spesielt barnets religiøse liv, står sentralt for kateketens interesse og forpliktelse. (...) Kateketen observerer og studerer barnets vitale behov og uttrykk for disse i forhold til barnets utviklingstrinn» (punkt 1). «... opplyse barnet og gi næring til barnets mest vitale behov» (punkt 5) og «... barnets personlige arbeid» (punkt 8). Videre er mye av opplegget i *Gudsrikeleiken* knyttet opp mot Førstekommunion (St. Olav Katolske Domkirke menighet 2022), og det er seks punkter i *Lærerveiledning GL* som er knyttet til dette (punkt 11-16). Dette fokuset på det enkelte barnet, gjenspeiles også i Montessoris pedagogikken. Hun mente at barnet har et sinn som gjør det enkelt for dem å absorbere kunnskap, og at det derfor kan undervise seg selv (Montessori 2006:18).

Eksempel på det deltakelsesorienterte læringssynet finner jeg i punkt 3 som omhandler det rommet hvor undervisningen skal foregå. Dette rommet kalles et atrium i *Gudsrikeleiken*, og Maria Montessori har beskrevet hvordan dette rommet skal se ut. Hun hevder at barn suger til seg stemningen fra det hellige rommet, og at rommet har mye å si for barns læring (Øystese 2008:152). «Et atrium er et fellesskap hvor barna og de voksne sammen gjør religiøse erfaringer. Dette gjør det enklere for barna å ta del i større fellesskap som familien er en del av ...» (punkt 3). Dette kan også tolkes som *Læring som kunnskaping* og Engestrøms aktivitets-teori, som jeg også finner i punkt 29: «Den gode hyrde katekese er åpen for alle kristne i ulike kirkesamfunn og med ulike oppgaver innenfor kirken».

Det er læringssynet *Læring som kunnskaping* som dominerer i *Lærerveiledning GL*. Jeg finner flere eksempler på samspillet mellom barn, artefaktene og Gud noe som taler for at læring skjer gjennom en triologisk prosess. «Barnet skal erfare det religiøse livet slik at det kan blomstre» (punkt 1). «... størstedelen av tiden er satt av for barnets personlige arbeid» (punkt 8). «Kateketen er ikke lærer, men er klar over at den eneste Lærer er Kristus selv» (punkt 4). «Ordet blir forkynt på en så objektiv måte som mulig, slik at den voksnes ord ikke skal hindre kommunikasjonen mellom Gud, som taler, og Guds skapning, som lytter» (punkt 6). Videre er det utstrakt bruk av artefakter i dette undervisningsopplegget, og det innovative og eksperimentelle er også fremtredende. Punkt 17, 18, 20 og 21 omhandler artefaktene, og

videre oppfordres det til at barna skal jobbe med materialet på egenhånd og ikke minst «vende tilbake til de presentasjonene de allerede har fått» (punkt 16). Dette tolker jeg som spor av metaforen *Læring som kunnskaping*. Det er også videre fokus på de kirkelige praksiser, både ved fokuset på Førstekommunion, ved at «nattverden er sentral i atriet på alle nivå» (punkt 10) og ved at «Feiringen av forsoningens sakrament første gang blir høytidelig knyttet til dåpens tegn; kjolen og lyset» (punkt 14).

Dette betyr at *Lærerveiledningen GL* har som intensjon å gjøre barna delaktige i egen læring, men ikke nødvendigvis delaktige i ett spesielt fellesskap. Læring skal forstås som en kreativ og innovativ prosess mellom barnet, fellesskapet og artefaktene hvor barnet blir del av flere aktivitetssystem og kan vende tilbake til materialet når det ønsker. Læring skjer i mellomrommet mellom ulike fellesskap, jmf. Engestrøm (Afdal 2013:192). Trosopplæreren skal gi barna verktøy og sette rammen for at barna kan få oppleve Gud og bibelfortellingen gjennom å utforske og undre seg i trygge omgivelser.

Dette fokuset på *Læring som kunnskaping* finner jeg igjen i undervisningsopplegget om fortellingen om *Samuel*. I tillegg finner jeg spor av de to andre læringsmetaforene også, men i mindre grad enn i *Lærerveiledning GL*. I undervisningsopplegget om fortellingen om *Samuel*, er det stort fokus på materialet eller artefaktene. Det er artefaktene som forklarer det vanskelige i fortellingen. Ordet *Paktens ark* eller *paktkisten* blir ikke forklart nærmere, men det introduseres kun som et objekt lagt ned på underlaget når trosopplæreren forteller fortellingen. Det blir i tillegg gjort håndbevegelser for å fremme poenger i fortellingen. Gud ropte på Samuel, men Samuel trodde det var presten Eli som ropte på ham. Etter den tredje gangen skjønnte Samuel at det var Gud som ropte på ham. «Beveg hånda tre ganger opp fra matta for å antyde hvordan Samuel stod opp og gikk til Eli». I tillegg tolker jeg håndbevegelsen som blir gjort når Samuel gjør som Eli hadde sagt, som et tegn på Guds nærvær. «Hvil hånda på matta når du sier at Samuel gjorde slik Eli hadde sagt».

Undervisningsopplegget har mange ord, noe som kan tale for det tilegnelsesorienterte læringssynet. Fortellingen er detaljrik med mange egennavn, både på personer og steder. Den ligger tett opp til bibelfortellingen som det henvises til i leksjonens notater (1. Sam. 1-28,3). Fortellingen fortelles uten å forklare vanskelige ord, men det tas tid til å rulle underlaget ut og legge artefaktene/objektene rolig ned på underlaget. Dette tolker jeg som respekt for materialet/artefaktene. Fortellingens langsomme tempo, taler for det aktivitetsorienterte og

prosessen mellom individet, fellesskapet og artefaktene som vi finner i metaforen *Læring som kunnskaping*. Det trosopplæringen gjør til slutt kan derimot være et uttrykk for det tilegnelsesorienterte læringssynet. «Når det er slutt på undringen, viser du frem kontrollkortet som de kan bruke når de sjøl skal fortelle historien.». Jeg vil allikevel si at undringsdelen i seg selv, er uttrykk for *Læring som kunnskaping*. Det blir stilt åpne spørsmål som ikke har noen fasit, trosopplæringen skal la barna komme med sitt uten å stille spørsmål og læring skjer i en prosess mellom barnet, artefaktene hvor Gud som spiller en stor rolle.

Eksempel på det deltakelsesorienterte læringssynet, er når trosopplæringen går målbevisst til hylla der materialet står, og sier: «Se og legg merke til hvor jeg går». I tillegg skal ifølge *Særskilte bemerkninger*, denne enkelthistorien settes inn i en større sammenheng. Dette kan tolkes som kontekstuell læring, men det kan like gjerne tolkes som *Læring som kunnskaping*. Gjennom respekt for materialet og fokus på prosessen mellom barnet, artefaktene og Gud blir dette mer en triologisk læring, mer enn en dialogisk læring mellom barnet og fellesskapet.

Formidlingen av fortellingen om *Samuel* gir barna mulighet til å nyfortolke bibelfortellingen, gjennom de åpne undringsspørsmålene som stilles til slutt. Jeg vil særlig trekke frem de to siste undringsspørsmålene: *Jeg lurer på om noe av dette handler om deg? Jeg lurer på om vi kan ta vekk noe av historien ha alt det som trengs?* Gjennom disse spørsmålene blir fortellingen om *Samuel* satt inn i barnas egen kontekst, men de får også være med å bygge byggeklossene de trenger for å være teologiske subjekt i egen læring (Stålsett 2018:157). Dette tolker jeg som et uttrykk for *Læring som kunnskaping*.

3.1.2 Barneteologisk perspektiv

Lærerveiledning GL stadfester barnets verdi, men også kateketens rolle i sitt første punkt: «Barnet, spesielt barnets religiøse liv, står sentralt for kateketens interesse og forpliktelse i Den gode hyrde katekese:

- Kateketen observerer og studerer barnets vitale behov og uttrykk for disse i forhold til barnets utviklingstrinn.
- Kateketen og barnet deler barnets religiøse opplevelse, i tråd med evangeliets lære: «Uten at dere vender om og blir som barn, kommer dere ikke inn i himmelriket» (Matt 18,3)
- Kateketen tar seg av nødvendig tilretteleggelse for at det skal være mulig å erfare det religiøse livet og slik at det kan blomstre» (punkt 1).

Videre sier *Lærerveiledning GL* at «Den voksnes holdning stilt overfor barnets kapasitet, må være preget av ydmykhet, slik at man oppretter et riktig forhold til barnet, det vil si, at man respekterer barnet og venter på at barnet selv skal åpne seg» (punkt 23). Dette tolker jeg som at barnet skal gis tid, og at læring foregår i samspill med barn og artefakter. Mer enn *For barn* hvor teologien tilpasses barnet, og dypere enn *Med barn* som jeg beskriver i teorikapittelet. I punkt 27 står det videre at *Lærerveiledning GL* er opptatt av «å hjelpe voksne til å se de skjulte skatter i barnet».

I *Lærerveiledning GL* er det ikke kateketen som er *Ekspert*; «den gode hyrde katekese søker ikke suksess», men den voksne skal bli trukket til barnet for å lære av det og tjene det. Det er barnet som er *Eksperten*. I punkt 31 står det at alle atrier kan ha «nytte av en prest som er lydhør overfor barna (...) og som arbeider i harmoni med ånden i Den gode hyrde katekese». Det tolker jeg dithen at den voksne er en *Medvandrer* som skal legge til rette for at kunnskapsdannelse finner sted, og som skal ta barnas innspill på alvor.

Medvandrerperspektivet kommer også til uttrykk i undervisningsopplegget om fortellingen om *Samuel*. Den voksne skal ikke være noen *autoritær ekspert*, men skal kunne fortelle historien, kjenne bakgrunnen for historien og sette fortellingen inn i en historisk og bibelsk kontekst, altså mer en *autorativ ekspert*. Den voksne skal være stødig og minne barna på hva de ulike tingene representerer, samt undre seg sammen med barna. Det er barna og artefaktene som er i fokus når fortellingen presenteres, og teksten er forkortet, men egentlig ikke forenklet. Dette taler for at her, som i *Lærerveiledning GL*, at det barneteologiske perspektivet er *I samspill med barn og artefakter* og at trosopplæreren rolle er *Medvandrer*. Starten på opplegget, kan kanskje tolkes som *Med barn* og trosopplæreren som *Vert*, men siden det er kun to korte setninger helt i starten (*Se og legg merke til hvor jeg går. Nå må vi være klar, alle sammen*), så vektlegger jeg ikke dette som spor av disse perspektivene.

Jeg tenker at gjennom denne formen for formidling, bringer trosopplæreren inn medierende artefakter for å skape dialog. Spørsmålene som stilles til fortellingen i undringen er åpne. Undringsspørsmålene er like i de ulike fortellingene i *Gudsrikeleiken*, noe som gjør at barn får verktøy til å undre seg over kristen tro og tradisjon. Gjennom dette kan det utfoldes nye teologiske innsikter, og barnas egne troserfaringsuttrykk og den kristne teologiens fortellinger, symboler og livstolkninger gjensidig får utfordre og berike hverandre (Stålsett 2018:157)

3.2 Sprell Levende

Sprell Levende er utviklet av Norsk Søndagsskoleforbund, og ble først utviklet med støtte fra Trosopplæringsreformen i perioden 2005-2008. Læreverket sendes ut til alle søndagsskoler, menigheter og organisasjoner som abonnerer, to ganger i semesteret. Materiellet er også tilgjengelig på nett. Våren 2022 er det presentert en ny versjon. Materiellet har for første gang enda tydeligere oppdeling i ett undervisningsopplegg for de minste barna (3-5 år); Gulliver-gjengen og ett for de eldste barna (6-9 år); Agentklubben. Målgruppene har fått hver sin tekstveiledning som er delt i tre deler; en velkomst del som sier noe om grunnlagstanken til *Sprell Levende* og Søndagsskolen, tekstveiledninger til fortellingene som hører til dette semesteret og en siste del med tillegg og vedlegg.

I min analyse av *Sprell Levende*, har jeg på lik linje som i analysen av *Gudsrikeleiken*, sett på den første delen av veiledningen, videre omtalt som *Lærerveiledning SP* og selve undervisningsopplegget *Gud kaller på Samuel 1* hver for seg.

3.2.1 Læringssyn

I *Lærerveiledning SP* finner jeg også spor av alle tre læringssynene. Når det gjelder det tilegnelsesorienterte læringssynet, så står det eksplisitt «... Sprell Levende som alltid, fokus på bibelfortellingene» (s. 5), og det står senere «... formidling som er spesielt tilrettelagt for førskolebarna. Språket er forenklet, lengden på fortellingen er begrenset ...» (s. 25). Dette tolker jeg som kognitivt fokus, og fokus på de barna opplegget er laget for.

I *Lærerveiledning SP* har fellesskapet tydelig plass, og fellesskapstanken presenteres på flere måter. Første del av *Lærerveiledning* har fått tittelen «Velkommen». Jeg tolker det som et velkommen til et fellesskap både for barn og for ledere; «sterkere fokus på deg som leder» (s. 5), fellesskapet skal være «inkluderende for alle barn» (s. 5) Aldersinndelingen i den nye versjonen av *Sprell Levende*, har fått navn som spiller på fellesskap; Gulliver-gjengen og Agent-klubben (s. 6). Læring skal skje gjennom bruk av alle sanser (s.5), og det legges vekt på at barn og voksne skal lære sammen (s. 12). Barna skal være delaktige i samlingen på flere måter, både gjennom sang, bønn, i formidlingen og gjennom ulike aktiviteter det legges opp til i samlingen. Eksempel på delaktighet som blir beskrevet er at ett og ett barn skal kaste en ertepose eller bønnestein mot et bønnebilde i slutten av samlingen (s. 30).

Det kommer tydelig frem at læring skjer gjennom interaksjon i ulike fellesskap; både i søndagsskolegruppen (s. 6-7), i hjemmet (s. 16), men også i barnehager og skoler (s. 18). Under overskriften «Søndagsskolens fem fingerregler om barn og tro» står det «Tro har en kunnskapsdel, en relasjonsdel og en fellesskapsdimensjon» (s. 15). Dette tolker jeg som at læring skjer både gjennom å formidle kunnskap videre, men også i en sosial kontekst. Videre fremheves viktigheten av å legge til rette for læring i ulike aldre, å spille på lag med hjemmene og hvor viktig det å skape trygge rom og møte barn med forsiktighet (s. 16).

Formidlingsformene skal imøtekomme forskjellige intelligenser (s. 28). Når jeg hører ordet intelligenser, får jeg med en gang assosiasjoner til Howard Gardner og hans teori om de ulike intelligensene. Han mente at intelligens var avhengig av den kulturen man er en del av, og at det er viktig i en undervisningssituasjon å ha fokus på flere enn én eller to typer intelligenser for å møte barna på best mulig måte (Melangen 2016:45). Tidligere grunnlagstenkning innen Søndagsskolen bygget på denne teorien, selv om jeg ikke finner den like spesifikt i nyere grunnlagstenkning (Søndagsskolen, 2022).

Under punkt 5 under *Søndagsskolen fem fingerregler* finner jeg noe jeg tolker som spor av *Læring som kunnskaping*: «Å formidle tro innebærer også å gi rom for Gud til å tale direkte til det enkelte barnet, inn i deres hverdag, framfor å presentere ferdige svar og tolkninger. Vi vil gi barna rause rom for å utvikle en bærekraftig tro, som tåler livets mange spørsmål» (s. 16).

Lærerveiledning SP har et eget avsnitt som forklarer bruk av rekvisitter, men omtaler dette som gjenstander som skal peke på dagens bibelfortelling. På lik linje med *Gudsrikeleiken*, skal ikke rekvisittene forklares, men her er meningen å skape nysgjerrighet hos barna (s. 28). I *Sprell Levende* finner jeg ikke samme bruk av artefakter som i *Gudsrikeleiken*. I *Sprell Levende* er artefaktene kun rekvisitter, i motsetning til i *Gudsrikeleiken* hvor jeg forstår bruken av artefakter som medierende i kunnskapsdannelsen hos barna. I tillegg skal artefaktene i *Gudsrikeleiken* være til hjelp for å forstå fortellingen, og være en hjelp til å fortelle historien til barna, men også en hjelp for barna å gå inn i historien på egenhånd. I *Sprell Levende* har artefaktene funksjon som rekvisitter for å skape lek, aktivitet og variasjon.

Oppsummerende vil jeg si at *Lærerveiledning SP* vektlegger barns deltakelse, og en intensjon om at aktivitetene skal åpne opp for muligheter for orienterings- og forandringsprosesser hos barna som Jan-Olav Henriksen tar til orde for (Henriksen 2016:37).

I undervisningsopplegget om fortellingen om *Samuel* er rekvisittene i skattekisten et stoffstykke (skal fungere som en kappe/kjortel), en bibel med dagens bibelskatt inni (Dagens bibelskatt: Jeg er viktig for Gud) (s. 35). Jeg er her usikker på om disse tre rekvisittene har en medierende effekt. Kunne de vært tatt vekk uten at det hadde endret opplegget? I større grad enn i *Gudsrikeleiken*, mener jeg. Det følger med et manus for hvordan åpningen av skattekisten skal gjennomføres. Gulliver; en tøyfisk som er en egen rekvisitt til Gulliver-gjengen, har flere oppdrag i samlingen. Barnegruppen møter ham første gang under åpning av skattekisten. Det oppfordres i denne delen til at barna skal få bli kjent med denne figuren, og i manuset til denne delen innføres begrepet å *fiskosofere*. Under punktet *Gulliverbobla* i samlingen, undringsdelen i opplegget, kommer begrepet tilbake. Undringsdelen kommer etter at fortellingen er formidlet, på lik linje som i *Gudsrikeleiken*, men i motsetning til *Gudsrikeleiken* er jeg usikker på hvor mye barna blir involvert i undringen.

Undringen skjer når barn og voksne skal gjøre dagens oppdrag sammen. Gulliver har da tatt en *fiskosofi-pause* og er ikke delaktig i *fiskosoferingen*. Undringen blir presentert slik: «Samtal gjerne litt med barna underveis i oppdraget om det Gulliver skulle fiskosofere over. Hvordan tror du det var å være Samuel? Eller bare spørre barna hva de synes var fint i dagens fortelling.» (s. 39). Dagens oppdrag er å lage Hannas jubelkake og spise den sammen, i tillegg tipses det om å sette på en sang under oppdraget. Dette får meg til å undre - Blir det for mange elementer på en gang, så undringen får for liten plass? Kan den voksne velge bort samtalen med barna når det står «samtale gjerne»?

Jeg finner flere eksempler på det deltakelsesorienterte læringssynet i det som presenteres om hvordan formidlingsdelen skal gjennomføres; *formidling med lekefortelling*. Barna blir aktivt bedt om å delta i fortellingen. «Be barna ta stoffet rundt seg som en kjortel», «Nå er dere liksom Samuel», «Nå skal dere liksom hjelpe Eli med å rydde litt i tempelet» osv. (s. 36-37). Det ligger også et annet formidlingsforslag i denne samlingen; å formidle fortellingen gjennom tegneserie. Dette tolker jeg som en valgmulighet, både i hva som passer best for den som skal lede samlingen, men også for barnegruppen i forhold til flere sanser og intelligenser. På samme tid får det meg til å stille spørsmålet: Kan denne samlingen gjennomføres kun som formidling fra voksen til barn?

Barna skal også være aktivt med i første del av samlingen; *Fellesskapet*. Her er de aktivt med å synge åpningsssangen og gjenta bønnen under lystenning. Skattekistedelen hører også til denne delen. Den siste delen av samlingen; *Velsignelsen*, legger også opp til deltakelse. Barna kan være med å trekke Sprell-kort (aktivitetskort hvor man gjør aktiviteter sammen), gjennom erteposekast på ulike bønnebilder lage en egen bønn, før samlingen avsluttes med å synge *Må Gud velsigne deg* sammen.

Det tilegnelseorienterte læringssynet finner jeg i formidlingsdelen i undervisningsopplegget om fortellingen om *Samuel*. Begge de ulike måtene å formidle fortellingen på, er forenklete utgaver av bibelfortellingen hentet fra 1. Sam 1, 9-20; 1, 24-28; 2, 18-21.26; 3,1-10.

Formidling med tegneserier er mer ordrik enn lekefortellingen. I lekefortellingen forklares det mer enn i tegneserieformidlingen, og sammenlignet med formidlingen i *Gudsrikeleiken* forklares det mye mer; «Samuel bodde i et tempel, nesten som en stor kirke», «Eli var et mannenavn på den tiden» og «Menneskene på den tiden hadde sånne kjortler til klær» (s. 36). Tegneserieformidlingen består av 10 bilder. Bildene finnes i powerpoint som både kan skrives ut eller vises på skjerm til barna. Det står tydelig at dette er en alternativ formidlingsform (s. 37).

Oppsummerende vil jeg si at intensjonen som *Lærerveiledning SP* har, om *Læring som deltakelse* og *Læring som kunnskaping*, blir til dels ikke fulgt opp i undervisningsopplegget om fortellingen om *Samuel*. Det barneteologiske dilemmaet synes for meg å komme tydelig frem gjennom analysen. Fortellingen blir presentert, og barna er absolutt aktive, men blir det mer «*Leik og Sprell*» enn at barna blir sett på som fullverdige teologiske subjekt?

3.2.2 Barneteologisk perspektiv

I *Lærerveiledning SP* finner jeg spor av alle de tre barneteologiske perspektivene. Jeg tolker bruken av rekvisitter i *Lærerveiledning SP* som ikke medierende, i motsetning til *Gudsrikeleiken* hvor artefaktene spiller en tydelig medierende rolle, og dermed som *For barn*. Derimot står det i *Lærerveiledning SP* at «barna har noe å lære oss. Som ledere har vi kunnskap som barna ikke har, samtidig trenger vi ikke å vite alle svarene (s. 12). Dette kan tolkes som *I samspill med barn og artefakter*, men siden rekvisitter ikke er nevnt eksplisitt her, så tolker jeg det heller som *Med barn*. Andre eksempler på *Med barn* i *Lærerveiledning SP*, er «tar hensyn til barnet og alltid søker å forstå barna og barnas tro bedre» (s. 5), «barnet som forbilde» (s. 14) og «barna er delaktige» (s. 27).

Det største avsnittet som også kan tolkes som *I samspill med barn og artefakter*, finner vi under første punkt i *Søndagsskolens fem fingerregler*. Jeg velger å tolke dette også som *Med barn*, men dette mest fordi jeg mener det henger sammen med det deltakelsesorienterte læringssynet som preger *Sprell Levende*. «Barnets tro er FULLVERDIG. (...) barnets tro som fullverdig her og nå. (...) Barnet er ikke et passivt objekt, som vi skal fylle med lærdom. Barnet er et troende subjekt, med alle muligheter til å allerede eie en levende gudsrelasjon.» (s. 15)

Eksempler på *For barn* er at opplegget er tilpasset barns utviklingsnivå og bedre tilrettelagt for førskolebarna gjennom færre fortellinger og repetisjon (to fortellinger formidles to påfølgende samlinger for Gulliver-gjengen) (s. 6). Videre er det enkel formulering (s. 9), lagt til rette for læring i ulike aldre og viktigheten av å se barnet og formidle Guds kjærlighet (s. 18).

Når det gjelder trosopplæreren rolle finner jeg lite eksplisitt i *Lærerveiledning SP* som skulle tilsi at trosopplæreren skal ha en *Ekspertrolle*, men som nevnt tidligere står det at ledere har kunnskap som barn ikke har (s. 12). Jeg finner spor av rollen som *Vert* og som *Medvandrer*. Ordet medvandrer står eksplisitt i *Lærerveiledning SP*; «Når vi gir verdi til våre egne erfaringer og favner historien vår og sårene våre, kan vi gjenkjenne barnas smerte og bli bedre ledere og medvandrere (s. 14). Eksempel på rollen som *Vert*, finner jeg gjennom fokuset på å servere bibelfortellingene på flere forskjellige måter; «vekt på mangfold og variasjon i formidlingsformer» (s. 5), «fem fingerregler om barn og tro er viktig kunnskap vi har for hånden på vår reise som barneleder» (s. 15), faste liturgiske ledd i samlingen (s. 27) og «skape nysgjerrighet hos barna» (s. 28)

Når det gjelder selve undervisningsopplegget om fortellingen om *Samuel*, så finner jeg ikke igjen medvandrerperspektivet. Det er mye informasjon til lederen å sette seg inn i, både det som står før selve undervisningsopplegget *Til lederen* som setter dagens tekst inn i en bibelhistorisk kontekst og i selve undervisningsopplegget. Dette peker i retning av at trosopplæreren blir sett på som *Ekspert*. Opplegget hviler i større grad på lederen enn jeg tolker *Gudsrikeleiken* å gjøre. I *Gudsrikeleiken* er opplegget et samspill mellom lederen som formidler gjennom artefaktene og Gud som virker i individet gjennom formidlingen og artefaktene. I *Sprell Levende* tolker jeg opplegget som mer voksenstyrt gjennom det at lederen

kan velge å initiere deltakelse. Derimot kan samlingen gjøres som en ren formidlingssekvens av fortellingen uten innblanding av barna. *Gudsrikeleiken* har ingen valg.

Eksempel på *Vert-rolle* finner jeg i *Fellesskaps-delen* hvor trosopplæreren leder sang og bønn, i *Fortellings-delen* hvor lederen sørger for at alle barna får være med og i *Velsignelses-delen* hvor lederen sørger for alle barna skal gjøre bønneaktiviteten sammen.

Oppsummerende vil jeg her også si at jeg finner en diskrepans mellom *Lærerveiledning SP* og selve undervisningsopplegget om fortellingen om *Samuel*. *Lærerveiledning SP* har intensjon om å se på barnet som teologisk subjekt og trosopplæreren som en *Medvandrer*, men undervisningsopplegget gir rom for at barna kan være passive mottakere av fortellingen, og at trosopplæreren kan være en autoritær *Ekspert*. Derimot legges det opp til stor deltakelse i flere aktiviteter, og trosopplæreren kan velge *Formidling gjennom lekefortelling* og ikke minst gå inn i en dialog med barna i undringsdelen. Det å sosialisere barn inn i kristne aktiviteter har hovedfokus i *Sprell Levende*, og Vygotskij poengterer at sosial aktivitet er grunnleggende for all tenkning og utvikling hos mennesket, også intellektuelt (Melangen 2016:38).

3.3 Hovedtendenser og hovedfunn i analysen

Jeg vil i denne delen trekke frem noen hovedfunn som jeg ønsker å se nærmere på i drøftingsdelen. Hvilke implikasjoner kan mine funn rundt læringssyn ha å si for forståelsen av barnet som teologisk subjekt i mitt materiell? Kan mine funn i *Gudsrikeleiken* og *Sprell Levende* ha noe å si for hvordan vi kan legge opp undervisning for de minste barna i Den norske kirke?

For det første, min antakelse om at det er en korrespondanse mellom hvilke læringssyn og hvilke syn på barnet som teologisk subjekt som kommer til uttrykk i tekstene, synes å stemme. Dette finner jeg særlig i *Gudsrikeleiken* hvor det er samsvar mellom læringssynet, det barneteologiske perspektivet og trosopplærerenes rolle. Derimot er det spennende å finne diskrepans i min analyse av *Sprell Levende*. Jeg finner at det ikke er samsvar mellom *Lærerveiledning SP* og selve undervisningsopplegget om fortellingen om *Samuel* både i forhold til læringssyn, men også det barneteologiske perspektivet. I *Lærerveiledning SP* finner jeg mange spor av det deltakelsesorienterte læringssynet, men jeg stiller spørsmålstegn ved om barna har en reell mulighet til å være med å undre seg? Er det de voksne som styrer samtalen, og er det en reell dialog mellom barnet og fellesskapet og barnet og den voksne?

For det andre, ønsker jeg å se nærmere på og drøfte trosopplærerenes rolle i disse to undervisningsoppleggene. Her ser jeg også en diskrepans i *Sprell Levende. Lærerveiledning SP* legger vekt på trosopplæreren som vert og medvandrer, men i selve undervisningsopplegget kan trosopplæreren velge en ren ekspertrolle og en klassisk formidling fra voksen til barn. Har dette noe å si for hvordan formidlingen faktisk skjer i en reell undervisningssituasjon?

For det tredje, undervisningsoppleggene reflekterer alle de tre læringssynene jeg gjorde rede for i teorikapittelet. Det er allikevel lett å se at de ulike undervisningsoppleggene vektet de tre læringssynene ulikt. I min analyse finner jeg at *Sprell Levende* har størst vekt på det deltakelsesorienterte læringssynet, men at det også finnes en diskrepans mellom *Lærerveiledning SP* og selve undervisningsopplegget. *Gudsrikeleiken* har størst vekt på *Læring som kunnskaping*, men at det tilegnelsesorienterte læringssynet også kommer til uttrykk. Jeg ønsker i drøftingsdelen å se nærmere på de funn jeg har gjort i analysen med hovedvekt på det jeg kaller det barneteologiske dilemmaet. Hvilke implikasjoner har mine funn for forståelsen av barnet som teologisk subjekt?

4 Drøfting

Det er grunn til å understreke at mitt materiale kun er skriftlig materiale, og at jeg dermed ikke vet hvordan en faktisk undervisningsøkt ved bruk av dette materialet ville ha sett ut. Jeg vil gjennom drøftingen prøve å gi svar på hvilke implikasjoner læringssynet i *Gudsrikeleiken* og *Sprell Levende* har for forståelsen av barnet som teologisk subjekt, og jeg vil ha hovedvekt på «det barneteologiske dilemmaet».

Det barneteologiske dilemmaet utfordrer trosopplæringen, og samtidig ser jeg at de læreverkene jeg har valgt kan være med å utfordre teologien hver på sin måte. I *Gudsrikeleiken* åpner undringsspørsmålene opp for at barna kan komme med sine refleksjoner og til en dialog mellom barn, fellesskapet og artefaktene. I *Sprell Levende* kan trosopplæreren velge bort undringen eller ikke vektlegge den. Derimot kan trosopplæreren ikke velge bort deltakelse i ulike aktiviteter. Analysen peker i retning av at barna ikke nødvendigvis har en reell mulighet til å være med å undre seg eller gå i dialog med de voksne i *Sprell Levende*. I *Gudsrikeleiken* er barna passive tilhørere til selve fortellingen, men analysen peker i retning

av at barna der blir mer delaktige under undringen og etter undringen hvor trosopplæreren legger til rette for barnets eget arbeid. Kan synet på barnet som teologisk subjekt være en årsak til dette (Johnsen 2008:13)?

For hvilket syn har vi på barnet? Jeg vil hevde at dette vil prege hvordan vi legger opp undervisning for barn. Det barneteologiske perspektivet, gir oss også mulighet til å se kritisk og konstruktivt på læreverk. Det kan oppstå dilemmaer i møte med konkrete praksiser og barn. For på den ene siden skal trosopplærere gi barn ulike byggeklosser slik at de kan være med å bygge sin egen tro, men på den andre siden så ønsker vi at barna kan velge å sette disse byggeklossene sammen på sitt eget vis og ikke nødvendigvis slik vi voksne ville ha gjort det (Graff-Kallevåg 2018:239). Dette kan være krevende. Det kan både utfordrer og forstyrre vår indre overtalende diskurs i møte med læreverkene og barnet. Barnet kommer til undervisning i Den norske kirke med hele seg, og kirkens jobb er å ta dem imot slik at de kan få hjelp til å leve ut sine religiøse liv. Barnet selv skal få være med å produsere teologi og reflektere teologisk, og det er opp til trosopplæreren å legge til rette for at dette kan skje. Det er å finne mellomposisjonen mellom det å gi videre trosinnhold på den ene siden, og det å åpne opp for at barnet selv kan være med å forme trosinnholdet på den andre siden, som er utfordringen.

Gudsrikeleiken og *Sprell Levende* har ulikt fokus på hvordan de legger opp undervisningen. Der *Gudsrikeleiken* har fokus på ro, langsomme bevegelser og en nedtonet formidling, så har *Sprell Levende* hurtige skifter i aktiviteter og mange, ulike aktiviteter hvor barna spiller en aktiv rolle som deltakere i det som skjer. Det er ikke før i undringsdelen og i eget arbeid at barna blir delaktige i *Gudsrikeleiken*, mens barna er aktive fra første stund i *Sprell Levende*. Kan man si at noe er bedre enn det andre? Min erfaring er at overraskende mange barn liker den nedtonede formidlingen hos *Gudsrikeleiken*, som er i kontrast til mye stress og mas som møter barna generelt i hverdagen. Samtidig tenker jeg at mange barn vil ha glede av *Sprell Levendes* fokus på deltakelse og det å få bruke alle sansene i undervisningen. Trosopplæreren har dermed en viktig rolle i å kjenne konteksten og de barna den skal lage undervisning for.

Trosopplæreren har en viktig rolle i begge læreverkene. Det legges opp til at trosopplæreren går inn og ut av de ulike rollene som jeg har beskrevet i teorikapittelet (ekspert, vert og medvandrer). Min analyse peker i retning av at medvandringperspektivet er tydeligere i *Gudsrikeleiken*, mens det er trosopplæreren som *Vert* eller som tilrettelegger jeg finner i *Sprell Levende*. Det kan være lett å tenke at den ene rollen er bedre enn den andre, men her vil

jeg argumentere for at de ulike rollene utfyller hverandre. Det viktigste er at trosopplæreren er seg bevisst de ulike rollene, og også hvilke implikasjoner det har for hvordan en ser på barnet som teologisk subjekt. Det å ha en dialogisk tilnærming til formidlingen betyr ikke at trosopplæreren skal abdisere og at all meningsskaping er opp til barna (Rystad 2021:134).

I all undervisning vil det på den ene siden være viktig å gi barna de byggeklossene de trenger for å skape sin egen tro (Stålsett 2018:157), og på den andre siden bidra til at barna kan utvikle sin egen indre diskurs (Rystad 2021:134). Trosopplæreren må både være ekspert gjennom å gi trosinnhold videre, en vert som tilrettelegger for religiøs læring og en medvandrer som legger til rette for at kunnskapsdannelse skjer, uten å være en privilegert aktør i prosessen (Fagermoen 2018:51).

I trosopplæring generelt, er det ikke til å komme fra at trosopplæreren er en ekspert, og kanskje særlig i møte med de minste barna, som ennå ikke har rukket å møte så mange bibelfortellinger eller kristne praksiser. Det viktigste da vil kanskje være at barna skal bli glade i fortellingene og det å delta i kristne praksiser. I *Sprell Levende* får barna leke fortellingen om *Samuel* gjennom å leke at de er *Samuel*. I *Gudsrikeleiken* vil materialet til fortellingen om *Samuel* være tilgjengelig for barna i ariet slik at de kan vende tilbake til fortellingen når de selv ønsker.

5 Oppsummering og konklusjon

Denne avhandlingen har hatt som mål å belyse læringssyn i to læreverk; *Gudsrikeleiken* og *Sprell Levende*, og se hvilke implikasjoner det kan ha for forståelsen av barn som teologisk subjekt. Trosopplæringen i Den norske kirke tar barnet på alvor som teologisk subjekt, gjennom å poengtere at alle barn og unge skal få en likeverdig mulighet til tilhørighet og deltakelse i kirkens trosopplæring (Fagermoen 2018:31), men spørsmålet mitt har vært hvilke implikasjoner kan dette ha for forståelsen av barnet som teologisk subjekt? Teorien jeg presenterer rundt barn som teologisk subjekt gir også uttrykk for at barneperspektivet må få en sentral plass i trosopplæringen.

Min analyse viser at *Gudsrikeleiken* og *Sprell Levende* både ser på læringssyn og på barnet som teologisk subjekt på litt ulike måter, og behandler det barneteologiske dilemmaet ulikt. Jeg finner i hovedsak det deltakelsesorienterte læringssynet i *Sprell Levende*, og også en

diskrepans mellom *Lærerveiledning SP* og selve undervisningsopplegget både i forhold til læringssyn og det barneteologiske perspektivet. Dette peker i retning av at kritisk og konstruktiv barneteologi fortsatt er påkrevd, både i forskning og i konkret praksis (Stålsett 2018:157). Det bør ikke være opp til trosopplæreren å velge bort dialog med barna rundt kristen tro og tradisjon. I *Gudsrikeleiken* finner jeg både spor av det tilegnelsesorienterte læringssynet, men også *Læring som kunnskaping*. Gjennom undringsdelen kan barnas egne transformerende og orienterende «ikke-akademiske» nyfortolkninger av fortellingen bidra til å fornye og endre fortellingen (Stålsett 2018:157). Sofia Cavaletti, som har skrevet det jeg refererer til som *Lærerveiledning GL*, ser på barnet som en ressurs og et forbilde for voksne (Øystese 2008:148). I *Sprell Levende* får barna være med å leke at de er Samuel, mens i *Gudsrikeleiken* blir materialet presentert på en måte som inviterer til en lekende holdning til fortellingen (Øystese 2008:150).

Jeg har i dette avhandlingsarbeidet bare pirket i det potensialet det ligger i dette materialet, og dette åpner opp for videre empiriforskning. Jeg synes det ville være veldig spennende å følge opp mine funn i analysen, ved å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse hvor jeg kunne se på hva som faktisk skjer i en reell undervisningssituasjon ved bruk av disse to læreverkene. Gjennom dette kunne jeg få tak i læringsprosessene hos barn, men også se hvilke didaktiske tanker som ligger til grunn hos trosopplæreren. Min analyse har i hvert fall vist meg viktigheten av at barnet både tilegner seg kunnskap om bibelfortellingen, men også det praksisfellesskap det blir en del av. I tillegg peker min teori på hvor viktig det er at barnet blir tatt med i en kreativ læringsprosess som tar barnets tanker, meninger og refleksjoner på alvor. Jeg vil hevde at gjennom det kan barnet bli et teologisk subjekt i egen læring.

6 Litteratur

2011. *Bibelen: Den hellige skrift: Det gamle og Det nye testamente*. Oslo: Bibelselskapet.

(2012) *Karakteristiske trekk ved Den gode hyrde katekese*. Oversatt fra engelsk fra Cavalletti, Sofia. *The religious potential of the child*, Chicago 2002, s. 133ff

(2012) *Kursfolder Godly Play/Gudsrikeleiken grunnkurs. Teksthefte til presentasjonene*. Bergen: NLA Høgskolen

Afdal, Geir (2008). *Menigheten som lærende fellesskap: Sosiokulturell læringsteoris muligheter og begrensninger som perspektiv på kirkelig læring*. Oslo: IKO

Afdal, Geir. (2013). *Religion som bevegelse: læring, kunnskap og mediering*. Oslo: Universitetsforlaget.

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm.

Asdal, Kristin og Reinertsen, Hilde (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse. En praksisorientert metode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Brandsæter, Kristin (2009). *Sprell levende læring? En analyse av ulike syn på læring i Søndagsskoleforbundets «Sprell Levende»*. Oslo: Det teologiske Menighetsfakultet.

Child Theology Movement (2021). Doing theology with a child in the midst.

<https://childtheologymovement.org/>

Dahl, Mari Johanne (2021). *Religion som bevegelse i konfirmasjonsundervisning om nattverd. En studie av læringsyn i undervisningsopplegg om nattverd*. Oslo: MF vitenskapelige høyskole for teologi, religion og samfunn

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

Ekre, Eldbjørg (2011) *Hva slags barneteologi finnes i babysang som menighetspraksis?* Oslo: Masteravhandling ved Det Teologiske Menighetsfakultet.

Fagermoen, Tron (2015). Hvilken kirke? Læring for hvem? Læringsteori, kirkeforståelse og tilrettelagt trosopplæring (s. 31-54). I Sandsmark, Astrid (red) *Trosopplæring for alle? Læring, tro og sårbare unge*. Oslo: Prismet bok

Fagermoen, Tron og Lauritzen, Solvor Mjøberg (2018). *Teologier i trosopplæringen*. Oslo: MF-rapport. Det teologiske menighetsfakultet.

Godly Play Norge (2012, 19. oktober). Den gode hyrde katekese – Norge.

<http://www.dghk.org/>

Godly Play Norge (2022). Berikende historier nr 8 – Historien om Samuel.

<https://www.icloud.com/pages/0w3At4poNRvw73eEow44-tMDw#SAMUEL>

Graff-Kallevåg, Kristin og Kaufman, Tone Stangeland (2018). Bricolage og byggeklosser. Når ressurser fra kirkens tradisjon gjøres tilgjengelig i trosopplæringen (s. 230-246). I Graff-Kallevåg, Kristin og Kaufmann, Tone *Byggekloss-spiritualitet? En studie av spiritualitet i Den norske kirkes trosopplæring*. Oslo: Prismet bok

Henriksen; Jan-Olav (2016). «Everyday Religion as Orientation and Transformation: a Challenge to Theology». I *Nordic Journal of Society and Religion*, 29(1), side 36-51.

Holmqvist, Morten (2012). Trosopplæring som livsstil? En analyse av læringssyn i Trosopplæringsplanen. Prismet, 63(1), s. 15-31. Oslo: IKO-forlaget

Johnsen, Elisabeth Tveito (2007). Barnet som subjekt i trosopplæringen. I *Årbok for Den norske kirke*, s. 9-15. Oslo.

Johnsen, Elisabeth Tveito (2008). Barneteologi møter trosopplæring til gjensidig kritisk dialog (s. 10-33). I Sagberg, Sturla *Barnet i trosopplæring. Pedagogiske og teologiske refleksjoner over barneteologi, spiritualitet og livssyn*. Oslo: Prismet Bok

Johnsen, Elisabeth T. (2014). *Religiøs læring i sosiale praksiser: En etnografisk studie av mediering, identifisering og forhandlingsprosesser i Den norske kirkes trosopplæring*. (nr 52). Oslo: Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo.

Melangen, Kirsti (2016) *Kunsten å være klar – En fagbok om undervisning i kirken*. Stavanger: Eide-forlag

Montessori, Maria (2006) *Barnesinnet*. Montessoriforlaget.

Nagvik, Geir Andre (2021) *Barneteologi i trosopplæringen. Analyse av to bymenigheters planer og informasjonsmateriell*. Oslo: MF Vitenskapelige høyskole for teologi, religion og samfunn.

Oveland, Elin (2019). *Oi!Se!Dåpen! Babyteater i Trosopplæringen i Den norske kirke. Babyteater som læringsfremmende aktivitet*. Oslo: MF Vitenskapelige høyskole for teologi religion og samfunn.

Reite, Ingrid (2015). Tilrettelagt trosopplæring? Læring og mestring hos sårbare unge (s. 13-30). I Sandsmark, Astrid (red) *Trosopplæring for alle? Læring, tro og sårbare unge*. Oslo: Prismet bok

Rystad, Linn Sæbø (2021) Bibelske fortellinger, drama og andre medierende verktøy i bruk i prekenhendelsen (s. 114-138) I Kaufman, Tone Stangeland (red) *Forkynnelse for barn og voksne. En studie av sju gudstjenester i trosopplæringen*. Oslo: IKO-forlaget

Sagberg, Sturla (2008). *Barnet i trosopplæringen: pedagogiske og teologiske refleksjoner over barneteologi, spiritualitet og livssyn*. Oslo: IKO

Sfard, Anna (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing one. *Educational Researcher*, 27 (s. 4-13).

St. Olav Katolske Domkirkemenighet (2022). *Kommunion/Nattverd/Eukaristi*
<https://www.stolavmenighet.info/kommunion>

Stålsett, Sturla J. (2000). Barneteologi i emning (s. 34-39). I Halle, Ragnhild og Hegerstrøm, Geir *Himmel over livet. Forkynnelse for barn i en ny tid*. Oslo: IKO-forlaget.

Stålsett, Sturla J. (2007). Barna roper i helligdommen: for en urovekkende barneteologi (s. 31-42). I Johnsen, Elisabeth Tveito *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*. Oslo: Det praktisk-teologiske seminar.

Stålsett, Sturla J. (2018). Jeg oppfattet det lite grann annerledes. Barneteologi og trosopplæring – settes barnas gudserfaring spor i trosopplæringens innhold (s. 146-159)? I Graff-Kallevåg, Kristin og Kaufman, Tone Stangeland *Byggekløss-spiritualitet? En studie av spiritualitet i Den norske kirkes trosopplæring*. Oslo: Prismet bok

Søndagsskolen Norge (2022). *Sprell Levende. Gulliver-gjengen. Veiledninger våren 2022*.

Søndagsskolen Norge (2022). Teologisk og pedagogisk grunnlag.

<https://sondagsskolen.no/Organisasjon/Om-oss/Teologisk-og-pedagogisk-grunnlag>

Øystese, Rune (2008) Gudsrikeleiken (s. 146-166). I Sagberg, Sturla *Barnet i trosopplæringen: pedagogiske og teologiske refleksjoner over barneteologi, spiritualitet og livssyn*. Oslo: IKO

Øystese, Rune (2009) Barnet, teologien og preposisjonene. I Prismet, 60 (1), s. 55-70. Oslo: IKO