

Her er det meningen at jeg skal være

Inger Marie Syverstad

Veileder

Sverre Dag Mogstad



MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,

AVH5045: Masteroppgave i erfaringsbasert master i kirkelig undervisning (15 ECTS),

høst 2022

Antall ord: 11 741



FORORD

Med denne masteravhandlingen avslutter jeg et langt studieløp som jeg startet på i 2018. Jeg har lært utrolig mye og er takknemlig for denne tiden. Ønsket om å være til stede for barn, og tale barns sak, har vært viktig for meg helt siden jeg påbegynte min karriere innen arbeid med barn som barnevakt da jeg var 13 år. Det har også vært drivkraften i arbeidet mitt som førskolelærer og menighetspedagog. I denne oppgaven ønsker jeg å synliggjøre at praktisk tilrettelegging, møblement og interiør kan ha større ringvirkninger på hvordan barn og barnefamilier opplever å bli inkludert i menighetsfellesskapet, enn man kanskje har tenkt. Kan det være slik at disse helt praktiske tingene kan bidra til at barn og barnefamilier opplever en større følelse av inkludering?

Takk til mine venner og felles småbarnsforeldre i Greåker Frikirke, som har gått sammen med meg i utviklingen av lekerommet, og takk til menigheten som lot oss gjennomføre det. Jeg vil også takke min mann, Erik, som har latt meg reise på undervisning og båret over med meg når jeg har hatt skriveøkter. Takk til mine to barn, Markus og Elias, som lærer meg så mye om hva som er viktig for dem, hva de tror på, og hva som gjør at de føler seg inkludert.

Jeg vil takke mine gode venner som har hjulpet meg med korrekturlesning og gode råd, og for å ha støttet meg i denne perioden. Jeg vil også takke min medstudent dette siste semesteret for gode, veiledende tilbakemeldinger. Til slutt vil jeg takke veilederen min, Sverre Dag Mogstad, for oppmuntring og tydelig veiledning underveis. Det trengte jeg.

SAMMENDRAG

Resultatene fra denne avhandlingen viser at det utvalgte inventaret er formidlere av læring for barn og småbarnsfamilier, og at de lærer at de er inkluderte gjennom et tilrettelagt inventar.

Observasjonene peker på at familiene opplever kirken som et bedre sted å være når det tilrettelagt for dem, og at de oftere er stresset når det ikke er tilrettelagt. De peker også på at både barna og de voksne opplevde det lettere å knytte relasjoner til andre, når rommene var tilrettelagte for det.

Teorien beskriver hva rom og inventar kommuniserer til brukerne, og hva slags egenskapsområder rommene har. Dette bevisstgjør at det skjer læring på mangfoldige plan i rommet. Artefakteorien understreker dette med å beskrive at inventaret har symbolsk betydning. Lekekrok, lekerom og aktivitetsbokser kan regnes som religiøse artefakter for barna, og disse bør anerkjennes, skal barna oppleve at de er en del av menigheten som praksisfelleskap. Teorien formidler at det er viktig å legge til rette for lek, da dette er viktig for barnas læring, men også at den er en stor del av barnets væremåte og mentale innstilling. Teorien forteller også, slik jeg har beskrevet det i kapittel 5, at barna og barnefamiliene vurderer hele kirkens kvalitet, ut fra hvilke assosiasjoner de har knyttet til stedet. Dette understreker viktigheten av å legge til rette for opplevelsen av å bli sett og forstått, når de kommer til kirken, slik at det kan utvikles positive følelser i barna og barnefamiliene når de tenker på kirkebygningen og dens inventar.

INNHold

1. INNLEDNING	1
1.1 Tema og bakgrunn	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Begrepsavklaring	2
1.4 Avgrensning	3
1.5 Forskningsoversikt	4
1.6 Oppgavens disposisjon	5
2. TEORIGRUNNLAG	6
2.1 Forskjellige syn på læring	6
2.1.1 Det situerte perspektivet	7
2.1.3 Kan man komme til enighet?	7
2.2 Læring gjennom lek	8
2.3 Rommet som pedagog	9
2.3.1 Det praktisk funksjonelle egenskapsområdet	10
2.3.2 Det kommunikative egenskapsområdet	10
2.3.3 Det sosiale egenskapsområdet	10
2.3.4 Det relasjonelle egenskapsområdet	10

2.3.5	Det sanselige egenskapsområdet	11
2.4	Artefakter på ulike nivåer.....	11
2.4.1	Det primære nivået	11
2.4.2	Det sekundære nivået	12
2.4.3	Det tertiære nivået	12
2.5	Læring i et praksisfelleskap	12
3.	METODE	13
3.1	Valg av forskningsdesign	14
3.2	Kvalitativ metode og overførbarhet	14
3.3	Datainnsamling ved hjelp av observasjon	14
3.4	Forskningsrolle	15
3.5	Analysemetode	16
3.6	Reliabilitet	16
3.7	Validitet	16
3.8	Forskningsetiske hensyn	17
4.	PRESENTASJON AV INTVENTARET OG PRAKSISENE	17
4.1	Beskrivelse av lekekroken	17
4.2	Observasjon av praksiser i lekekroken	18
4.3	Beskrivelse av lekerommet i kjellersalen	19

4.4	Observasjoner av praksiser i lekerommet	21
4.5	Beskrivelse av aktivitetsboksene	22
4.6	Observasjoner av praksiser ved bruk av aktivitetsboksene	22
5.	ANALYSE OG DRØFTING	23
5.1	Forskjellige perspektiv	23
5.2	Inkludering i det utvalgte inventaret	24
5.3	Lekens betydning	25
5.4	Det pedagogiske rommet	25
5.4.1	Det praktisk funksjonelle egenskapsområdet	26
5.4.2	Det kommunikative egenskapsområdet	26
5.4.3	Det sosiale egenskapsområdet	27
5.4.4	Det relasjonelle egenskapsområdet	28
5.4.5	Det sanselige egenskapsområdet	28
5.5	Det utvalgte inventaret som meningsladede artefakter	29
6.	KONKLUSJON	30
7.	LITTERATUR	32
8.	VEDLEGG	34
8.1	Vedlegg A: Informasjonsskriv til informantene	34

1. INNLEDNING

I dette kapittelet vil jeg beskrive bakgrunnen for valg av tema til denne avhandlingen. Videre vil jeg presentere problemstillingen og forskningsspørsmålene. Deretter vil jeg beskrive noen sentrale begreper, forklare valgt avgrensning og presentere noen tidligere forskningsprosjekt rundt lignende tema. Til slutt vil jeg presentere avhandlingens struktur.

1.1 Tema og bakgrunn

Temaet for oppgaven bestemte jeg meg for allerede i 2018, og det har jeg båret med meg siden. Å øke barns trivsel gjennom ulike satsinger og tilpasninger av kirkerom, har vært en del av mitt menighetsarbeid gjennom lang tid. Ofte har jeg møtt på mennesker som ikke har sett ut til å ha forstått viktigheten av det. Samtidig har jeg observert at dette ikke kun har hatt stor betydning for barna, men også for foreldrene; ikke bare fordi det er mer behagelig å være i kirken når barnet trives, men jeg har også erfart at det har vært medvirkende til relasjonsbygging blant foreldrene. Ut fra relasjonsbyggingen som har foregått, blant annet under kirkekaffen, har et fellesskap med småbarnsforeldre vokst til.

I denne oppgaven har jeg brukt Greåker Frikirke som case, men jeg drar også inn erfaringer fra andre menigheter jeg har jobbet i. I Greåker Frikirke har jeg utviklet en lekekrok bakerst i kirkerommet, det samme har jeg gjort i Greåker kirke. I Greåker Frikirke har jeg laget et lekerom i kjelleren, og til Sarpsborg kirke har jeg laget aktivitetsbokser til bruk i benkeradene.

For å svare på problemstillingen vil jeg drøfte observasjonene jeg har gjort av det utvalgte inventaret, og praksisene som foregår her i lys av teori. Jeg har et grunnleggende barneteologisk ståsted, som innebærer å ta på seg «barnebriller», slik at man kan se virkeligheten gjennom barnas øyne og forstå deres perspektiv. For å ta barnas perspektiv tar jeg i bruk mange års erfaring med arbeid med barn, samt min grunnutdannelse som barnehagelærer.

Stålsett (2004) definerer barneteologien slik; «En barneteologi er ikke først og fremst teologi om barn eller for barn, men en teologi fra barns ståsted, fra barns perspektiv» (Stålsett 2004:7).

Gjennom dette prosjektet ønsker jeg å belyse hvorvidt kirkerommets inventar og praksiser kan bidra til inkludering av barn og småbarnsfamilier, uavhengig av, eller på tross av kirkebyggets utforming.

1.2 Problemstilling

En sentral side ved dette prosjektet er å forstå hva slags erfaringer barn og barnefamilier får i, og på grunn av det utvalgte inventaret. Derfor vil jeg svare på følgende problemstilling.

Hvordan kan utvalgt inventar og praksiser i kirkebygget bidra til inkludering av barn og småbarnsfamilier i menighetsfellesskapet?

Disse forskningsspørsmålene vil bli drøftet for å belyse avhandlingens problemstilling:

1. Hvordan kan innredningen og praksisene i lekekroken bidra til inkludering?
2. Hvordan kan innredningen og praksisene lekerommet bidra til inkludering?
3. Hvordan kan aktivitetsboksene og praksisene rundt disse bidra til inkludering?
4. Hvordan kan lek bidra til inkludering?

1.3 Begrepsavklaring

Jeg vil nå avklare noen sentrale begreper jeg bruker videre i min avhandling. Når jeg bruker begrepet *småbarnsfamilier* mener jeg familier som har barn yngre enn ti år. Dette er, etter min mening, et flytende begrep som defineres av småbarnsfamilien selv. Ingen barn er like, og det er svært ulikt hvordan foreldre opplever småbarnsfasen.

Jeg ser det også nødvendig å avklare begrepet *inkludering*. For å finne en bredere definisjon på begrepet, utover det å høre til og ha en plass i et fellesskap, har jeg gått til trosopplæringsplanen (2010). Den snakker om inkludering og viser til Bibelens 1 Kor. 12 (Bibel 2011). Der står det om kirken som én kropp der vi alle er hverandres lemmer, og avhengige av hverandre. Videre står det i trosopplæringsplanen at det kristne menneskesynet framhever at alle er skapt likeverdige i Guds bilde (Kirkerådet, 2010, s.28). På samme måte som i det kristne grunnsynet, bæres begrepet inkludering på en grunnleggende verdi av likeverd. I en rapport fra NTNU Samfunnsforskning om mangfold og inkludering beskrives det at begrepet innebærer en dualitet. Det ene er å legge til rette

for mennesker som har en utfordring, altså grupper som står i fare for å falle utenfor. Da fokuserer man på den enkelte og hvordan disse skal inkluderes. Det andre er en utvikling av hele fellesskapet som en helhet slik at det skal passe til et større mangfold (Caspersen et al., 2019, s.7). I et menighetsfellesskap er vi nødt til å tenke på begge deler. I Trosopplæringsplanen leser jeg videre om det diakonale fokuset på inkludering:

trosopplæringen skal gi rom for å utvikle et trygt selvilde, etablere relasjoner, utfordre til tjeneste og til livsutfoldelse for hele mennesket – med bruk av ulike sanser, evner og uttrykksmåter. Alle har behov for å bli møtt med nestekjærighet og omsorg i glede og sorg. Alle barn og unge skal bli møtt og tatt vare på som de er (Kirkerådet, 2010, s. 30).

Trosopplæringsplanen løfter også frem viktigheten av å føle seg hjemme i kirken. Her vektlegges det at barn og unge er fullverdige deltakere i menighetens fellesskap (Kirkerådet, 2010, s. 28). Den vektlegger videre at barn, unge og familier skal oppleve at de er «inkludert og likestilt i det «vi» som samles for Guds ansikt» og at «tilhørighet og eierskap skapes gjennom inkludering og aktiv deltakelse» (Kirkerådet, 2010, s.30). Det beskrives videre at vi, i alderen 0-5 år, bør vie oppmerksomhet til å skape fellesskap for barn og familier, og utvikle gudstjenester barna og familiene opplever seg hjemme i (Kirkerådet, 2010, s. 19).

Til kirken kommer det mange ulike mennesker, og vi er nødt til å ta utgangspunkt i at ikke alle disse kommer med en forforståelse av å være inkludert. Opplevelsen av inkludering er noe som må erfares, og gjennom erfaringen – læres.

1.4 Avgrensning

Det finnes en rekke avhandlinger som er skrevet rundt hvordan man kan inkludere barn og barnefamilier i gudstjenesten. De har fokus på deltakelse og oppgaver i gudstjenesten – formidlingsform, musikk, liturgi og annet av det som gudstjenesten vanligvis inneholder. Men det berører ikke denne praktiske tilretteleggingen jeg ønsker å tilnærme meg. Jeg kunne også ha gått inn på hva slags rolle menighetens medlemmer har i inkluderingen av barn og barnefamilier i menighetsfellesskapet. Dette er nærliggende mitt tema, og kunne vært inkludert, hadde oppgaven vært en del større. Kirkerommet i sin helhet, eller de typiske artefaktene, som døpefont og lysglobe, som er selvsikre i mange gudstjenester, er også belyst mange steder. Men jeg har valgt å begrense meg til lekekroker, lekerom og aktivitetsbokser.

Temaet jeg har valgt å fokusere på er i liten grad løftet frem som en problemstilling innen trosopplæring og menighetspedagogikk. Derfor har jeg gått til barnehagepedagogikken og blant annet sett på teori om rommet som en tredje pedagog. Her er barnehagelæreren én pedagog, barna er pedagoger for hverandre, og til sist er rommet og inventaret sett på som den tredje pedagogen.

Tidligere ønsket jeg å intervju voksne og barn, og deres opplevelser av kirkens tilrettelegging for lek, og relasjonsbygging i inventaret. Men det tillater dessverre ikke oppgavens omfang. Jeg kommer til å legge frem mine observasjoner og drøfte disse i lys av teori, men jeg går ikke inn på hva den enkelte har følt eller opplevd. Som deltakende observatør, er mine observasjoner fargelagt av egne forutsetninger, og selv om jeg har forsøkt å ha et objektivt standpunkt, kan det hende mitt pedagogiske ståsted skinner gjennom.

1.5 Forskningsoversikt

Det har ikke vært lett å finne lignende forskning gjort i menighetssammenheng, men jeg vil løfte frem noen avhandlinger som er skrevet om temaer knyttet opp mot bevegelse, opplevelse og inkludering i trosopplæringen. I tillegg vil jeg se på noen oppgaver hentet fra barnehagepedagogikken, som handler om rommets pedagogiske betydning.

I oppgaven *Nasjonal eller lokal trosopplæringsplan*, skriver Ellen Sæle Hansen (2016) følgende:

Trosopplæringsplanen har i kapittel to sentrale anliggender for en fornyet trosopplæring. Et av de er at kirken er både en læringsarena og innhold i trosopplæringen. Da opptrer kirkebygget med alt sitt innhold som et artefakt. Her kommer også opplevelsesdimensjonen inn der en lærer og opplever gjennom å delta i aktiviteten i dette spesielle rommet. Ved å bruke kirkerommet og gudstjenesten som arena for læring, og åpne for at alle som deltar er reelle deltagere åpnes også muligheten for at læringen kan foregå i felleskap i større grad enn det har gjort tidligere (Hansen, 2016, s.61).

Trosopplæringsplanen løfter frem at kirkebygget med alt sitt innhold, kan brukes som en arena for læring gjennom opplevelser og deltakelse.

I sin avhandling, *Klatring som trosopplæring?*, skriver Frøyen (2017) om tilrettelegging for opplæring i den kristne tro, gjennom opplevelses- og handlingsorienterte aktiviteter. Her trekker hun

frem flere av de samme forfatterne jeg har valgt å hente litteratur fra. Blant annet Bae, Wenger og Afdal, og hun er innom begreper som situert læring og fellesskapspedagogikk. Hun har også lagt frem hvordan barnehagepedagogikken løfter frem viktigheten av å legge til rette for læring nettopp gjennom samspill i lek, skapende aktiviteter og gjennom ulike opplevelser. Hun hevder å ha funnet at det ofte er et skille mellom det religiøse og aktiviteter i trosopplæringen. Hun setter lys på at aktivitetene ikke nødvendigvis er tenkt som en del av det åndelige innholdet, men at de er adskilt fra trosopplæringen, eller at det ikke er gjort en bevisst refleksjon rundt sammenhengen. For å oppnå en sammenheng må det tenkes over hvordan for eksempel klatring kan formidle kristne verdier (Frøyen, 2017, s. 66).

I bacheloroppgaven *Rommet som pedagogisk verktøy* beskriver Olafsen (2020) at rommet har en påvirkningskraft gjennom atmosfære. Hun viser til Moser (2012), som forteller at rommet taler til barnet gjennom hvordan leker, bøker, bilder på veggene, lyset i rommet og møblelementet er organisert. Hvordan rommet er organisert formidler også til barnet hvilket lyd- og aktivitetsnivå som er tillatt her. Olafsen (2020) sier at det er viktig at pedagogen er bevisst på at gode organiserte rom er viktige for at «barna skal ta del i aktiviteter de har interesse for og at dette igjen bringer frem et godt læringsmiljø og mer positiv læring» (Olafsen, 2020, s. 28). Forskjellige utformede rom får forskjellige pedagogiske konsekvenser, og det er nødvendig at pedagogen ser på rommet som et viktig faglig arbeidsområde (Olafsen, 2020, s. 8). Funnene hun gjorde viste at pedagogene i barnehagene var bevisste på betydningen av rommet, organiseringen av dette som læringsmiljø, og barnas medvirkning til dette.

1.6 Oppgavens disposisjon

Denne avhandlingen inneholder følgende hovedkapitler; *innledning, teorigrunnlag, metode, observasjoner, analyse og avslutning*.

For at jeg skal kunne svare på problemstillingen, og for at leser skal få en dypere forståelse av temaet, anser jeg det som viktig å ha kunnskap om hva som foregår i rom og ved inventar, når det kommer til læring og følelse av inkludering.

For å forstå hva det betyr for barn og foreldre at inventaret er tilrettelagt for dem, vil jeg starte med å presentere teori om læring i kapittel 2. Videre vil jeg bevege meg over i barnehagepedagogikken, for å få svar på hvordan rommet kan fungere som en tredje pedagog. Mot slutten av kapittel 2 vil

jeg presentere teori om religiøse artefakter, for å forklare inventarets symbolske verdi. Til slutt vil jeg gå inn om menighetsfelleskapet teller som et praksisfelleskap.

I kapittel 3 vil jeg gjennomgå valg av metode for prosessen, fra problemstilling til ferdig oppgave. Jeg vil reflektere over egen forskningsrolle, og jeg vil beskrive oppgavens overførbarhet og validitet.

I kapittel 4 presenterer jeg beskrivelser av, og observasjonene som er gjort ved det utvalgte inventaret. For å sette leseren inn i hvordan de er utformet og hva som er observert der, er beskrivelsene grundige.

I kapittel 5 vil jeg drøfte observasjonene i lys av den presenterte teorien.

I kapittel 6 vil jeg gi en kort oppsummering av oppgaven, og hvilke tanker jeg sitter igjen med. Jeg vil også vurdere oppgavens begrensninger, og behov for videre forskning innen temaet.

Vedlagt følger informasjonsskrivet sendt til informanter.

2. TEORIGRUNNLAG

I dette kapittelet vil jeg gi en kort beskrivelse av forskjellige syn på læring, og ulike måter å tilegne seg læring på. Jeg vil beskrive hvordan rommet kan fungere som en pedagog, og at det er viktig å gjøre seg det bevisst. Videre vil jeg beskrive hvordan menighetsfelleskapet kan regnes som et praksisfelleskap. Mot slutten vil jeg beskrive artefaktens betydning på tre ulike nivåer, og hvordan både møblementet, og praksisene som foregår der, kan plasseres i de forskjellige nivåene.

2.1 Forskjellige syn på læring

Det eksisterer ulike meninger om barnets plass i kirkerommet, og for å sette ting i perspektiv, er det vesentlig å løfte frem at det finnes flere syn på læring. En sentral side ved dette prosjektet er å forstå hva slags type læring som både skjer i, og på grunn av det utvalgte inventaret, gjennom opplevelse og deltakelse i menighetsfelleskapet.

Bråten (2006) beskriver i sin bok at læring er et omstridt begrep i det 21. århundre. Tidligere syn, som behaviorismen, ble erstattet av kognitivismen for 30-40 år siden. Det behavioristiske perspektivet innebar at læring skjedde når man observerte noe, og resultatet ble synlig i hvordan man oppførte seg (Bråten 2006, s. 11). I dag går det viktigste skillet mellom et grunnleggende kognitivt og et grunnleggende sosialt perspektiv. Innenfor det kognitive perspektivet er man opptatt av å beskrive sider ved individets tenkning og kunnskap. Det vil si at man mener at mennesker lærer på innsiden, individuelt, og at den sosiale konteksten de er i ikke blir tatt med i beregningen.

Innenfor det sosiale perspektivet er man opptatt av de sosiale omgivelsene som mennesker befinner seg i. Man er også opptatt av hva man lærer gjennom menneskelig samhandling, og gjennom å være en deltaker i et sosialt fellesskap. Bråten forteller videre at dette skillet ikke alltid er like gjeldende, da disse perspektivene kommer i ulike varianter, og kan plasseres ulikt på skalaen «det individuelle - det sosiale» (Bråten, 2006, s.11).

Bråten beskriver videre at et mellomstandpunkt mellom det kognitive og det sosiale perspektivet vil være å se på læring som noe som skjer både på innsiden; individuelt, men også i, og på grunn av fellesskap med andre mennesker (Bråten, 2006, s.12).

2.1.1 Det situerte perspektivet

Bråten (2006) viser til Lave og Wengers (1991) terminologi som faller under det sosiale perspektivet, og kalles det situerte perspektivet. Innenfor dette perspektivet lærer man når man er i et sosialt fellesskap. Eksempelvis vil man som lærling i en bedrift, lære ved å være til stede og delta i aktivitetene. Etter hvert får man mer og mer kunnskap gjennom menneskene man er sammen med og gjennom aktivitetene. Slik blir man mer og mer kvalifisert (Bråten, 2006, s.13). Et annet eksempel kan være at et barn lærer ved å oppleve hvordan foreldrene styrer hjemmet, og hva slags tradisjoner man har. Fra hvordan man rer sengen, til hvordan de lærer å håndtere penger. Man snakker også om individet innenfor situert læring, men her tenker man mest på individets identitet som deltaker i det sosiale praksisfellesskapet.

2.1.2 Kan man komme til enighet?

Bråten (2006) viser til Sfard (1998), og beskriver at hun undersøkte de grunnleggende metaforene, som henholdsvis, det kognitive og det situerte perspektivet bygger på. Hun kaller dem

tilegnelsesmetaforen og deltagelsesmetaforen. Sfard mener at tilegnelsesmetaforen ligger under det kognitive perspektivet. Læring skjer når individet tilegner seg kunnskap, som deretter blir noe individet eier. Kunnskapen kan senere brukes i forskjellige situasjoner og den kan deles med andre. Deltagelsesmetaforen, som Sfard hevder ligger under det sosiale perspektivet, retter oppmerksomheten mot fellesskap, deltakelse og aktivitet.

Sfard (1998) mener at man ikke kan velge én av disse metaforene for læring. Hun mener at i en læringssituasjon må det tenkes på begge. Hvis en lærende på 11 år befinner seg i en situasjon der han skal lære å bake pepperkaker, må det anerkjennes at den lærende tidligere har tilegnet seg kunnskap innenfor for eksempel matematikk. Han vet hvordan han skal bruke diverse måleredskap og han har kjennskap til måleenheter som gram og desiliter, og hvordan han skal regne ut riktig mål. Matematikk er en slags situasjonsuavhengig kunnskap, i tråd med tilegnelsesmetaforen. Samtidig har den lærende kanskje bakt pepperkaker med mormoren sin hver jul siden han var 2 år, og lært seg mer og mer hver gang. Han har kanskje lært hvor tykke de bør være, og hvor mye trykk han bør legge på formen, eller hvor mye mel han bør ha under deigen. Dette er læring som har foregått i tråd med deltagelsesmetaforen (Bråten, 2006, s.19).

Sfard foreslår å betrakte det kognitive og det situerte perspektivet som to perspektiver som kan komplimentere hverandre, og gi et mer helhetlig bilde av hvordan mennesker lærer (Bråten, 2006, s.19).

2.2 Læring gjennom lek

Siden barns læring har en sentral rolle i denne avhandlingen, er det viktig å beskrive læring gjennom lek. Lek er en viktig arena for læring for barn, og er et verktøy barn bruker for å forstå seg selv og sine omgivelser.

Bae (1996) formidler i sin bok ulike teoretiske perspektiver på lek. Der noen perspektiver kan stå i fare for å redusere lekens verdi, til kun å være et pedagogisk virkemiddel for læring og utvikling, kan et kommunikasjonsteoretisk og fenomenologisk perspektiv stå i kontrast til disse. Et fenomenologisk perspektiv åpner for at fenomener kan oppfattes ulikt fra person til person. Her fremstår leken som et selvstendig fenomen og har verdi i seg selv, der man er opptatt av lekens indre egenskaper og prosesser. Leken blir forstått som en helhetlig væremåte, og en måte å være i relasjon både til ting og mennesker (Bae, 1996, s.66). Hun beskriver videre at når leken sees på som

en kommunikasjonsform, blir også den voksne nødt til å se på seg selv som en kommunikasjonspartner. Hvis den voksne holder seg distansert, kommuniseres det til barnet at man er uinteressert i det de holder på med. Da kan man gå glipp av kunnskap om noe barnet prøver å uttrykke, men også hvordan barnet ser på seg selv, og sitt miljø (Bae, 1996, s.66).

Bae (1996) setter videre lys på at når man har en grunnleggende anerkjennende holdning til barns lek, kan man legge til rette for læring om seg selv, og andre. Hun kaller dette for relasjonslæring. Med det mener hun at parallelt med leken har barna opplevelser som skaper forutsetninger for hva de tenker om seg selv og andre, og med det, følelser som glede, sorg, spenning, fryd og opplevelsen av nærhet og felleskap. Bae viser videre til Batesons (1987) forståelse av lek som en mental innstilling fordi barn ikke tenker at lek er avgrenset til spesielle steder eller tider (Bae, 1996, s. 207).

Lektor i pedagogikk og psykologi Birgitta Knutsdotter Olofsson (2002) beskriver at leken også er sitt eget mål, og skjer for moro skyld. Hun forteller at i leken anvender barna kunnskap og opplevelser de allerede har, og kan være et sted for bearbeidelse. Her bearbeider de sine erfaringer og inntrykk fra en virkelighet som kan være vanskelig å forholde seg til. Gjennom lek kan denne virkeligheten bli lettere å forstå (Olofsson, 2002, s.14). Hun beskriver videre at det skjer innlæring i lek. Lek har stor betydning for barnas utvikling, og innlæring skjer lettere om den skjer i leken (Olofsson, 2002, s.14).

2.3 Rommet som pedagog

Innenfor barnehagepedagogikken, med inspirasjon fra Maria Montessori, ansees rommet og rommets inventar å være så viktig at det kalles en pedagog i seg selv.

Hansen og Høyland (2013) beskriver at bevissthet vedrørende de fysiske omgivelsenes betydning, kan hjelpe personalet i barnehagen til å utnytte rommet som en tredje pedagog i sitt arbeid. Som nevnt tidligere, regnes barnehagelæreren som den første pedagogen, barna som pedagoger for hverandre, og rommet og rommets inventar som den tredje pedagogen. Hansen og Høyland (2013) har kommet frem til fem egenskapsområder rundt bruken og opplevelsen av fysiske omgivelser. De beskrives som de *praktisk/funksjonelle*, *de sosiale*, *de kommunikative*, *de sanselige* og *de relasjonelle egenskapsområdene* (Hansen & Høyland, 2013, s.27). Disse områdene er det hensiktsmessig å kjenne til, dersom man skal bevisstgjøre seg rommets betydning for barna.

2.3.1 Det praktisk/funksjonelle egenskapsområdet

Det praktisk/funksjonelle egenskapsområdet handler om hvordan det fysiske miljøet er laget rent praktisk, hva rommene skal brukes til, og av hvem. Her kan man stille seg spørsmål om hvorvidt rommet eller området er tilpasset ønsket aktivitet. Er stolene i riktig høyde for barn? Er bøkene og lekene tilgjengelige (Hansen & Høyland, 2013, s.27)?

2.3.2 Det kommunikative egenskapsområdet

Det kommunikative egenskapsområdet handler om hva det fysiske miljøet kommuniserer til brukeren. Hva signaliserer inventaret om hva rommet er ment å brukes til, og hvem det er ment for? Hvem sitt «territorium» er det, og hvordan oppfattes disse signalene av brukeren? Egne barnemøbler ser for eksempel ut til å gi barna en større følelse av eierskap. I et eksempel i Hansens og Høylands (2013) kapittel, fikk ikke de voksne lov til å bruke barnas møbler, fordi de var tilpasset dem, og derfor deres (Hansen & Høyland, 2013, s.30).

2.3.3 Det sosiale egenskapsområdet

Det sosiale egenskapsområdet handler om hvordan de fysiske rammene gir mulighet til å være sammen med andre mennesker. Inventaret kan være med og bidra til opplevelse av inkludering. Å organisere det slik at noen områder eller rom tilhører barna, gir en naturlig opplevelse av å høre til (Hansen & Høyland, 2013, s.30).

2.3.4 Det relasjonelle egenskapsområdet

Det relasjonelle egenskapsområdet dreier seg om hvordan mennesker på et dypt plan kan etablere relasjoner til steder, ting, rom, områder eller landskaper. Eksempelvis, som når man kommer til hytta, og man kjenner at skuldrene senkes, og man kan puste. Eller når man tenker på et sted som gir en varm følelse. Over tid, ved gjentatte besøk, eller ved spesielle hendelser, kan en slik relasjon opprettes. Et sted kan røre ved følelser i mennesker, selv om de kun har vært der én gang, Hvis barn får mulighet til å oppleve, finne frem og beherske et sted, vil det gi mulighet for å bygge en slik relasjon (Hansen & Høyland, 2013, s.32).

Hansen og Høyland (2013) viser til kulturgeografene Yi-Fu Tuan og Edward Relph sine studier om *sted*. I deres studier ble *sted* knyttet til verdier, som opplevelsen av det å høre til, og det å kjenne seg hjemme. På grunn av dette kunne stedenes kvalitet vurderes ut fra hva slags assosiasjoner folk hadde knyttet til de ulike stedene (Hansen & Høyland, 2013, s.32).

2.3.5 Det sanselige egenskapsområdet

Det sanselige egenskapsområdet omhandler hvordan man med sansene opplever et fysisk miljø. Som lukt, lyd, visuelle inntrykk, atmosfære og hvordan stedet oppleves. Hjerneforskning viser at det limbiske systemet er stedet for følelser og det ikke-rasjonelle. Den delen av hjernen har positive reaksjoner på klare farger, rytmer og mønstre. Estetisk sanselige kvaliteter har effekt på helsen vår, og blant annet musikk og visuelt stimulerende miljø, gir sanseopplevelser som styrker immunforsvaret vårt (Hansen & Høyland, 2013, s.33).

2.4 Artefakter på ulike nivåer

En artefakt er, i følge Afdal (2013), en kulturelt bearbeidet gjenstand, som har symbolsk betydning, og som blir brukt i målrettede menneskelige praksiser. Eksempelvis er brødet, vinen, prosesjonskorset, døpefonten og Bibelen alle religiøse artefakter. Disse tingene er meningsladede og har en konstituert betydning for både individet og menighetsfelleskapet (Afdal, 2013, s.152). I Afdals bok leser jeg om Wartofskys tre ulike nivåer av artefakter.

De fem egenskapsområdene jeg presenterte i forrige avsnitt, har noen likhetstrekk med artefaktens tre ulike nivåer, som Afdal (2013) beskriver i sin bok. Teorien om artefakter beskriver betydningen av gjenstandene som finnes i rommet, og hva man opplever rundt disse gjenstandene, både som individ og i felleskapet.

2.4.1 Det primære nivået

Disse artefaktene, som møblement og gjenstander, havner innenfor en kategori av ting som blir meningsladede fordi de er i bruk i et menighetsfelleskap og har betydning for medlemmer av menighetsfelleskapet. Altså, artefaktene i det primære nivået er ennå ikke meningsladede, men har i seg en mulighet til bruk som kan bidra til noe meningsladet (Afdal 2013, s. 158). Møblementet og

gjenstandene som befinner seg i lekekroken, lekerommet og aktivitetsboksene kan plasseres innenfor de primære typene av artefakter.

2.4.2 Det sekundære nivået

På det sekundære nivået er der artefaktene tas i bruk, og planene som legges for hvordan de skal brukes, og hvorfor. Det er på det sekundære nivået at artefaktene fra det primære nivået blir tatt i bruk og gjort meningsfulle (Afdal, 2013, s.158). Lekekroken, lekerommet og aktivitetsboksene får ikke mening før de er i bruk, og når det er lagt en plan for hvordan og hvorfor de skal brukes.

2.4.3 Det tertiære nivået

Det tertiære nivået er et mer abstrakt nivå. Her dannes det ulike forestillingsverdener, som for eksempel at man kan forestille seg menigheten som et skip som seiler mot en forsonet verden (Afdal, 2013, s.158). Her plasserer jeg leken, læringen og praksisene som skjer ved bruk av lekekroken, lekerommet og aktivitetsboksene.

2.5 Læring i et praksisfellesskap

Wenger (1998) beskriver hvordan mennesker til stadighet er opptatt av å utøve forskjellige virksomheter. Noen av disse er nødvendige for å overleve, mens andre bare er for fornøynsens skyld. Innenfor disse virksomhetene engasjerer vi oss i utøvelsen av dem, vi interagerer med hverandre og med verden, og vi vurderer våre relasjoner til hverandre og til verden deretter. Med andre ord; Vi lærer (Wenger, 1998, s.59). Afdal (2013) beskriver at kvalifiseringen «fellesskap» indikerer at det er snakk om en mer lokal, medlemsbasert og gjensidig forpliktende aktivitet» (Afdal, 2013, s.176). Et praksisfellesskap kan for eksempel være skolegrupper, musikkband, kirkegrupper eller forskningsprosjekter. De kan også være en familie (Afdal, 2013, s.177). Wenger (1998) beskriver at det er fem områder som bestemmer hvorvidt et fellesskap skal kunne defineres som et praksisfellesskap (Wenger 1998, s. 60). Her gjengir jeg områdene med tanke på menigheten som et praksisfellesskap.

1. Det skal det være et sted der man løser egne konflikter, som for eksempel i et menighetsråd eller et menighetsmøte.

2. Det skal være et sted som innlemmer både erfarne og uerfarne medlemmer, slik at de kan utføre felleskapets praksiser, selv om de ikke kan alt om det. Man må ikke kjenne Bibelen ut og inn for å gå til nattverd og oppleve Guds nærvær.
3. Nyankomne hjelpes til å inkluderes i felleskapet ved å få delta i dets praksis. Det er åpnet for alle å delta i gudstjenestens praksiser. I tillegg er det svært vanlig at nyankomne, som ønsker å ta del i menighetsfellesskapet, får spørsmål om frivillig tjeneste.
4. Det genererer spesifikke perspektiver og begreper, som gjør det mulig å gjennomføre det som skal gjøres. I menighetsfellesskapet har vi retningslinjer, både i Bibelen og i bestemmelser om liturgi og praksiser på ulike plan.
5. Det gjør jobben utholdelig ved å skape en atmosfære der monotone og meningsløse aspekter av jobben sammenveves med ritualene, vanene, historiene, begivenheter, dramaer og rytmer som kjennetegner fellesskapets liv. I et menighetsfellesskap er det mange oppgaver og praksiser som gjøres. Alt fra kjøkkentjeneste til tekstlesning. Det er individuelt hvor meningsfylte de ulike oppgavene føles, men sammenvevd med helheten oppleves også de oppgavene, som kanskje ikke står høyest på rangstigen, som meningsfulle.

Afdal (2013) mener at menighetsfellesskapet er et praksisfellesskap. I boken hans drar han frem Tove, som er prest, som eksempel. Hun beskriver at hun opplever at hun lærer hele tiden i hennes nye jobb. Hun lærer av andre ansatte, men også av hele menigheten. De frivillige, deltagerne og medlemmene. Hun forteller også at hun opplever seg selv som en litt annen prest i dette fellesskapet, enn fra tidligere arbeidsplasser. Hun beskriver at hun opplever seg selv som en brikke i et stort puslespill (Afdal, 2013, s. 42).

3. METODE

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for valg av forskningsdesign og observasjon som metode for datainnsamling. Videre vil jeg reflektere over egen forskningsrolle, da jeg har opplevd det krevende å forholde meg objektiv i fremstillingen av observasjonene. Dette vil gi et innblikk i min prosess,

fra valg av problemstilling til ferdig resultat. Jeg vil også gjøre rede for observasjonenes validitet, reliabilitet og etiske hensyn mot slutten av kapittelet.

3.1 Valg av forskningsdesign

For å belyse min problemstilling ønsket jeg opprinnelig å utføre intervjuer, for å få et bedre innblikk i informantenes tanker og følelser. Men siden oppgavens omfang ikke tillot dette, har jeg valgt å bruke kun observasjon. Befring (2015) viser til Maxwell (2014), og beskriver at kvalitativ forskning er godt egnet til å forstå informanters meninger og opplevelser (Befring, 2015, s.111).

3.2 Kvalitativ metode og overførbarhet

Befring (2015) beskriver at kvalitativ metode er et godt verktøy om man vil «søke innsikt i spesifikke fenomener, situasjoner, enkeltpersoner eller institusjoner» (Befring, 2015, s.111). Ved å observere for eksempel det en ungdom viser ved sine handlinger, kan man få en innsikt «det indre livet med opplevelser, engasjement og gleder, og med konflikter og bekymringer» (Befring, 2015, s.11). Videre forteller Befring at kvalitative metoder kan gi tilgang til å forstå hvordan informanten opplever seg selv, og sine omgivelser. Kunnskap om dette kan føre til at man kan få økt forståelse i andre lignende tilfeller (Befring, 2015, s.112), som for eksempel i andre menigheter og kirkebygg.

Studien jeg har gjort av det utvalgte inventaret i Greåker Frikirke er unik for Greåker Frikirke på grunn av hvordan bygget ser ut, og hva slags menighet som går der. Men studien er likevel overførbar til andre menigheter og kirkebygg, selv om byggene varierer i utseende og størrelse, da de har mye til felles. Derfor kan kunnskap om hvordan mine informanter opplever lekekrok og lekerom, være nyttig også for andre menigheter.

3.3 Datainnsamling ved hjelp av observasjon

Til grunn for arbeidet ligger feltarbeid over tid med en prosessbasert deltagende observasjon av egne prosjekter i Greåker Frikirke. Det vil si at observasjonene er gjort mens jeg selv var deltakende i gudstjenester, lek og relasjonsbygging (Befring, 2015, s.71). Med at de er prosessbaserte mener jeg at de er samlet over tid og utført ved forskjellige anledninger (Bae, 1996, s.48). Observasjonene er eksplorative, som betyr at de ikke er nøye planlagte og strukturerte i forkant. Noe som tillater en friere måte å observere på, fordi den ikke behøver å være systematisk. Å være en observatør krever

at man er oppmerksom på omgivelsene sine, og sin egen evne til å holde seg objektiv. Egne tanker og meninger kan ofte dreie det man observerer i egen favør (Befring, 2015, s. 73).

3.4 Forskningsrolle

I de presenterte observasjonene har jeg prøvd å ha et fenomenologisk perspektiv. Berit Bae, som er professor i barnehagepedagogikk, argumenterer i sin bok for at når man skal observere små barn, er det viktig å gå fenomenologisk til verks (Bae, 1996, s.52). I fenomenologien hevdes det at menneskets bevissthet ikke er tom. Vi bringer alltid med oss egne oppfatninger og forutsetninger inn i observasjonene vi gjør, og de vil være preget av våre intensjoner. Fenomenologene er opptatt av at man skal være klar over at man bringer med seg sine egne forutsetninger, men at man skal sette egne forutsetninger i parentes, og prøve å la fenomenet, som i dette tilfellet er det man observerer, stå for seg selv, gjerne svært detaljert beskrevet (Bae, 1996, s.49). Bae (1996) viser til Par Nygren (1986), og argumenterer videre for at om vi ikke gjør oss klar over egne forutsetninger i observasjon, risikerer vi å se barn i et voksenegosentrisk perspektiv. «Da går vi glipp av hva det barna sier og gjør betyr ut fra deres egen horisont» (Bae, 1996, s.52).

Observasjonene bærer også preg av å ha et hermeneutisk perspektiv, som ligner fenomenologien på flere felt. Hermeneutikk betyr fortolkningslære. Her mener man at mennesker ikke kan oppfatte ting uten å fortolke det. Observatøren har alltid en sammenheng med den som blir observert, fordi alle bringer sin egen forståelse inn i et møte (Bae, 1996, s. 49-50).

Jeg har også ønsket å observere på en måte som fanger opp et helhetlig bilde av barna og barnefamiliene. Observasjonene er derfor ikke kun ut fra språklig atferd, men og ut fra formidlingen gjort gjennom non-verbale signaler. Observasjonene er relasjonsfokuserte, fremfor individsfokuserte, som betyr at man observerer flere individers væremåte i sammenheng. Det innebærer også å observere voksne like mye som barn (Bae, 1996, s.47).

Som jeg skrev innledningsvis har jeg *prøvd* å ha et fenomenologisk perspektiv. Som pedagog har det vært utfordrende å innta et fenomenologisk perspektiv. Som Bae (1996) beskriver det, har jeg måttet sette mine egne vurderende og oppdragende «pedagogbriller» i parentes. En annen grunn til at det har vært krevende er fordi jeg er en såkalt *insider*, ikke bare fordi dette er prosjekt jeg selv har utført, men også fordi observasjonene er gjort i mitt eget miljø, i menigheten jeg går i. Jeg har prøvd

å trekke meg selv ut av situasjonen, men er klar over at et forskerblikk sjelden kan bli helt nøytralt og objektivt.

3.5 Analysemetode

Metoden jeg har valgt å bruke til analysen av observasjonene er abduktiv metode. Denne metoden er en kombinasjon av empiridrevet og teoridrevet metode. I en abduktiv analysemetode sees hele forskningsprosessen på som «kreativ meningsskaping der teori og empiri ikke bare skal møtes, men gjensidig utvide forståelsen» (Anker, 2021, s. 60). På denne måten bidrar teorien til å se empirien på nye måter, og empirien videreutvikler teoriperspektivene (Anker, 2021, s.60). Det vil si at jeg gjennom et kombinert analyse- og drøftingskapittel vil gå frem og tilbake mellom empirien og teorien i et forsøk på å oppnå en komplimenterende effekt.

3.6 Reliabilitet

Reliabilitet går ut på at studiet skal ha vært gjennomført på en troverdig og tillitsvekkende måte. Og at en annen forsker skal kunne gjøre samme studie med samme metode, og oppnå samme resultat. Siden dette er en kvalitativ studie, vil ikke resultatene kunne reproduseres, selv om man nok kunne oppnådd et lignende resultat. Men for å vise dette studiets reliabilitet har jeg, gjennom dette metodekapittelet, argumentert for reliabiliteten ved å redegjøre for utviklingen i min forskningsprosess. Det innebærer at beskrivelsene jeg har gitt i avsnittene over er tilstrekkelig detaljerte, slik at en «utenforstående kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn» (Thagaard, 2018, s.187-188).

3.7 Validitet

Validitet handler om gyldigheten av tolkningene forskeren kommer frem til. Dette har jeg reflektert over i avsnittet *forskningsrolle*. I analyse- og drøftingskapittelet har jeg, ved hjelp av deduktiv metode, skiftet mellom empiri og teori. På den måten har det vært lettere å bevare et teoretisk ståsted som har gitt grunnlag for konklusjonene og tolkningene jeg har kommet frem til (Thagaard, 2018, s.188).

3.8 Forskningsetiske hensyn

Alle informanter er anonymisert i observasjonene mine. Ingen navn er tatt med, og jeg har ikke oppgitt riktig kjønn eller alder på noen av informantene. Materialet inneholder ingen personopplysninger, og er dermed ikke søkepliktig til NSD. Men jeg har likevel bedt om samtykke og sendt et samtykkeskriv til både informanter og menigheten. Dette skrevet er vedlagt.

4. PRESENTASJON AV INVENTARET OG PRAKSISENE

Her følger en presentasjon av inventaret og praksisene i Greåker Frikirke. Det er viktig å presisere at denne presentasjonen kun er ment som eksempler på utforming, og ikke som fasitsvar. Det finnes en rekke ulike kirke- og menighetsbygg som tillater ulik utforming av dette inventaret. Og ofte ser man ikke alle behov før inventaret har vært i bruk en stund. Menighetenes behov har også en tendens til å endre seg etter som årene går. Derfor er det viktig at inventaret har en viss fleksibilitet, slik at det kan endres ved behov.

4.1 Beskrivelse av lekekroken i kirkerommet

I Greåker Frikirke er det ofte barn, selv om antallet har gått litt opp og ned. I løpet av tiden jeg jobbet der var det alt fra 3 til 30 unger på søndagsskolen. Da var det søndagsskole hver søndag for barn fra 3 til 13 år, med unntak i familiegudstjenestene. Disse barna var gjerne med på gudstjenesten en liten stund før søndagsskolen startet, for så å komme opp igjen for å være med på nattverd.

Greåker Frikirke er en arbeiderkirke som ble bygget på dugnad i 1978, da den eldre kirken ble for liten etter krigen. Kirken er bygget med hullstein, og da jeg begynte å jobbe der i 2015 bar resten av fargevalget også fortsatt preg av at denne kirken ble bygget på 80-tallet. Med mørk hullstein, brune lister og benkerader av gulnet furu med vinrøde trekk. Hele gulvet er dekket av grå teppefliser. Kirkerommet har god takhøyde, og rommet har en bred, litt opphøyd scene foran, der talerstol, alterbord, flygel og musikkinstrumenter står. Der sto det også et orgel tidligere. Bakerste del av kirkerommet har lavere tak, og kan lukkes av med en lang skyvedør. Denne delen av salen er stort sett alltid i bruk, og skyvedøren er derfor åpen. Det er her lekekroken befinner seg. I begynnelsen

bestod egentlig lekekroken bare av en lekekasse med diverse leker, litt tegnesaker og et bord med 4 stoler i barnehøyde. Lekekroken fremstod egentlig litt stuet bort bakerst i kirkerommet, for å gi nok plass til de store kirkebenkene. Denne plassen ble kun brukt ved store arrangement. Benkeradene ble flyttet og bakre del av dette rommet ble reservert barnefamilier. Jeg kjøpte inn en ny hylle, sorterte tegnesakene, og stilte opp bøkene og lekene slik at de skulle være lette å finne, og tiltrekkende for barna å leke med. Jeg kjøpte også inn myke matter som små barn trygt og godt kunne krabbe på. For å illustrere hyllene ser du her et bilde av lekekroken jeg laget i Greåker kirke et par år etterpå. Her kan du tydeligere se hvordan lekene er oppstilt. Her er to av de åpne hyllene brukt til lagring, mens de to andre er brukt som lekehus.



Lekekroken skal være mulig å ta i bruk i frilek eller sammen med en voksen under gudstjenester. Hele dette bakre området som er reservert til barnefamilier er på ca 3,5 x 6 meter.

4.2 Observasjon av praksiser i lekekroken

Menighetens yngste barn virker å gi mye glede til mange i menigheten. Bakerst i kirkerommet leker de både med lekene, og med voksne og barn. Selv om det skjer ganske ofte at de springer frem i kirkesalen også. De fleste i menigheten sier at det bare er koselig når barna springer frem. Men mange foreldre har sagt (inkludert meg og min mann) at det er vanskelig å få med seg så mye av gudstjenesten når barna våre springer rundt. Bak i kirkerommet ser det ut til at småbarnsforeldre slapper litt mer av. Barna tukler med de forskjellige tingene som finnes i lekekroken, tar seg kanskje en liten joggetur, men finner veien tilbake igjen for å utforske lekene mer. Noen av barna som bruker lekekroken mest, er så små at de enda ikke har begynt å leke sammen, men leker mest ved siden av. Stolene og bordene som er der for de voksne gjør at foreldrene på en måte er i lekekroken

sammen med barna, og gjør denne utforskingen tryggere for de små. I lekekassene i hylla er det en del forskjellige leker. Det er biler og lastebiler, en dukke med noen klær og noen duploklosser. Det er ikke så voldsom akustikk i Greåker Frikirke med puter i kirkebenkene og teppefliser på gulvet. Det er fint for småbarnsforeldrene som ikke vil lage for mye lyd. I en gudstjeneste observerte jeg et lite barn som nesten akkurat hadde lært seg å stå. Hun tok tak i en av lekekassene inni hylla og reiste seg opp. Kassa skled ut av hylla, og barnet slapp taket i dét hele kassa falt i gulvet, og alle duploklossene ramlet utover gulvet. Det gikk fint. De voksne så på hverandre og smilte, og barnet satte seg og begynte å tygge på en kloss. Ved siden av ham satt en annen liten gutt på ca 1 år og lekte med en bil sammen med bestefaren sin, som hadde satt seg på gulvet sammen med ham. Ei jente på 3 år satt og tegnet ved bordet. Hun så ofte bort på moren sin som satt rett ved, og fikk et bekræftende blikk om at tegningen er veldig fin. Ved et av bordene satt vårt vennepar og matet sine tvillingjenter. Gudstjenestetid er ofte lunsj- og sovetid for mange små barn. Jeg sto bak henne og rugget min sønn i søvn i barnevogna. Det brukte å gå fint for ham å sove gjennom gudstjenesten, også fikk jeg vært med i lovsangen. Når det er sang, er det flere av de små som danser, og noen synger. Når det er nattverd er barna med. Enten får de brød og vin, eller så blir de velsignet av pastoren. Er det bønnevandring er det lov til å tenne lys. På en gudstjeneste var det en gutt på 6 år som hadde lært seg Vår Far hjemme. Han var litt opptatt av noe annet, men i dét menigheten sammen ba Vår Far høyt, reiste han seg og ba med. Jeg kunne se at han var stolt, og det så ut som at han følte seg som en del av et større felleskap.

4.3 Beskrivelse av lekerommet i kjellersalen.

I Greåker Frikirke er det en florerende kultur for kirkekaffe. Det er alltid kirkekaffe med kaker, saft og kaffe, og med tilbud til alle typer allergikere. Da kjellersalen, der kirkekaffen bruker å finne sted, skulle pusses opp og moderniseres, hadde jeg og mine med-småbarnsforeldre et ønske om at rommet, som ligger ved siden av salen, skulle gjøres om til et lekerom. Et av mine argument var at jeg så at dette kunne virke relasjonsbyggende for småbarnsforeldrene, som ellers måtte følge etter sine barn dit de måtte ønske å gå, og egentlig ikke fikk så mye ut av kirkekaffens sosiale del. Lekerommet skulle også brukes av den yngste søndagsskolegruppa. Rommet er ca 3,5 x 5 meter stort og har skyvedører som kan lukkes ut mot kjellersalen. Jeg ønsket å utnytte plassen på dette rommet så godt som mulig, og tegnet inn et lekehus på to etasjer, som mannen min laget. I første etasje ble det et rom som man kan gå gjennom med åpning på begge sider, eller sitte på puter i. På den ene veggen er det grunne bokhyller, som er laget slik at bøkene blir stående med forsiden ut.

Første etasje ble også en kafé. Disken til kaféen er laget av et kjøkken fra IKEA som er malt med tavlemaling på baksiden. Oppe i andre etasje er det et hus med et stort rundt vindu ut mot rommet. Inni der er det mange puter og det er hyller til bøker på veggene. På vei opp og ned til andre etasje er det laget en slags rampe. Det var fordi vi ikke ønsket så mye kanter som barna kunne treffe, hadde det vært en trapp. Her kan de gå og skli litt i stedet. Midt på gulvet i lekerommet ligger det et stort, flosset og rundt gulvteppe. Det er veldig mykt å sitte og gå på for små sokkelester, fremfor et litt kjølig gulv, og det gir varme og mykhet til hele rommet. Rommet er også innredet med to bord med plass til tegnesaker oppi. Rundt dem står det gule, små krakker. På den andre siden av rommet står det to benker med oppbevaring av leker inntil veggen. På dem ligger det rosa og hvitstripete puter, som er gode å sitte på. På veggen henger en tv-skjerm. Den kan for eksempel brukes til å vise film på søndagsskolen. Under ser du bilder av lekerommet som er malt i grøntonner og pyntet med rosa og gult.



4.4 Observasjoner av praksiser i lekerommet

I lekerommet foregår det mye. Her leker barna i de ulike rommene som lekerommet er inndelt i. Noen ganger leker de alene, kanskje de undersøker hva slags leker vi har liggende i benkene, eller sitter og tegner. Men ofte leker de sammen. Her er det rom for både, alenelek, rollelek og tumlelek. Med rollelek mener jeg lek der barna tar roller, som de gjør når de for eksempel leker mor, far og barn, eller butikkmedarbeider og kunde. Med tumlelek mener jeg lek som er mer grovmotorisk, der barna utfolder seg mer kroppslig, som ved for eksempel lekeslissing, klatring, hopping og rulling. Det ser ut til at barna finner hverandre når rommet inviterer til lek.

I kaféen er det et kassaapparat, og her selger barna mat og kaffe til hverandre. Eller så kommer de gjerne og serverer kaffen ute i kjellersalen. En ettermiddag under kirkekaffen, kom ei jente på 4 balanserende med en kaffekopp og en skål i rosa plast, og ga den til faren sin. Han latet som at han blåste på den før han drakk den opp. Hun fikk koppen tilbake, smilte og jogget tilbake til lekerommet. Noen barn satt blant putene i lekehusets andre etasje og vinket til de andre gjennom vinduet. I første etasje er det ganske mørkt og der kan man gjemme seg. Foreldrene går ofte litt frem og tilbake. Noen foreldre må følge mer med enn andre, og noen foreldre sitter der inne. Det kommer helt an på barnet. En mor sto ved rampen opp til 2. etasje i det lille huset, og holdt en støttende hånd bak sin datter på ett år, sånn i tilfelle hun skulle falle. Jenta klatret blid opp og ned rampen. Barna er ulike, i ulike faser, og for at det ikke skal oppleves ekskluderende å være den forelderen som hele tiden må sitte på lekerommet, mens de andre sitter og drikker kaffe, byttes det på å passe dem, og ofte står det flere foreldre ved inngangen til lekerommet og prater. Kommer det en ukjent familie som ikke kan gå fra sine barn, tar det ofte ikke lang tid før noen er i prat med dem. Hvis ikke kunne det ha opplevdes ekskluderende å være dem som ikke kjenner noen. Før lekerommet ble laget, opplevde jeg at mine barn ble tidligere slitne av å være på kirkekaffen. Da måtte de enten være i kjellersalen sammen med oss, eller så ville de løpe ut i trappa eller opp. Det ble mye støy i kjellersalen, og vi orket ikke å være igjen så lenge. For barna som er litt eldre påbegynte jeg et lekerom med tjukkas og klatrevegg og muligheter for gaming. Dette er ikke ferdigstilt, men det er det et behov for. Det er ikke bare barna som knytter bånd på grunn av dette lekerommet. Flere av foreldrene har fortalt meg at også de har opplevd kirkekaffen som et fint sted å være sammen med andre, når barna koser seg. Noen av familiene begynte å be med nye til å være sammen også etter kirken. Vi dro ut og spiste, dro hjem til hverandre, eller vi gikk tur i skogen.

4.5 Beskrivelse av aktivitetsboksene

En aktivitetsboks er en enkel, liten plastboks med lokk, som barnet får utdelt av kirkeverten når det kommer. I lokkene er det festet en laminert instruks som foreldrene skal lese. Her beskrives innholdet i boksen, og det gis beskjed om at det er foreldrenes ansvar å følge med på at innholdet kommer tilbake i boksen etter endt lek, og at de kun skal brukes i kirkebenkene. I tillegg må denne beskjeden gis muntlig til foreldrene av kirkeverten når boksen deles ut. Boksene er for dem som ønsker å sitte i benkene med foreldrene, eller til stunder hvor det ikke passer at de springer så mye rundt. Det som ligger i aktivitetsboksen er leker og modelleire. Lekene kan være ting som dinosaurer, husdyr, rovdyr eller søte ting, som små dukker eller ponnier. Alt ettersom hva jeg finner i butikken. Det skal ikke være dyrt, og det må være enkelt å holde i orden, fordi kirkevertene må ta en titt oppi boksene når de blir levert tilbake, og undersøke at alt er på stell. Boksen med modelleire byttes ut ved behov.

4.6 Observasjoner av praksiser ved bruk av aktivitetsboksene

Før aktivitetsboksene ble tatt i bruk i Sarpsborg kirke, skulle det være gudstjeneste utendørs på Skaperverkets dag. Det var en mor der sammen med sønnen sin på 4 år. Hun fortalte meg han ikke likte så godt sitte rolig, så jeg gikk opp i kirken, der jeg visste at jeg hadde lagt noen bokser. Jeg tenkte at jeg kunne få testet dem ut, med denne gutten som forsøkskanin. Dette fungerte særdeles godt. Han var helt opptatt av denne hele gudstjenesten. Moren lekte sammen med ham, og hjalp ham å forme figurer av modelleire. Så syntes gutten at dinosaurer som lå i boksen godt kunne spise litt modelleire. Den lignet litt på gress, sa han. Moren var delvis aktiv i leken mye av tiden, men hun fikk sunget salmer, og hun fortalte meg i etterkant at hun hadde fått med seg hovedpoenget i preken. Det ble sunget en barnesang, «Hvem har skapt alle blomstene», som det ikke ut til at gutten enset. Men moren fortalte meg at etter at de kom hjem den dagen, og han satt og lekte litt, så hørte hun at han sang den sangen for seg selv, og den lærte han den dagen. Hadde det ikke vært for boksen den dagen, så hadde de nok måttet ha kastet inn håndkleet før preken. Etter en annen gudstjeneste kom en far bort til meg og fortalte meg at han hadde tatt en av boksene i bruk med sin sønn på 6 år. Han fortalte at gutten fikk en ro over seg, som faren ikke hadde opplevd med ham i en kirkebenk tidligere. På årets julegudstjeneste observerte jeg en familie som tilsynelatende strevde med det ene barnet sitt. Han var rundt fire år. Han ville springe rundt i kirkerommet, og moren og bestemoren prøvde å få ham til å sette seg ned igjen. Til slutt ble de så stresset at de kledde på seg og gikk igjen.

Vi satt også i en benkerad med vår urolige sønn på fire, og lot ham få se på telefonen, for at han skulle få til å sitte stille. Jeg forestilte meg hvor hyggelig det hadde føltes om kirkeverten, ved inngangen hadde delt ut aktivitetsbokser til oss.

5. ANALYSE OG DRØFTING

I dette kapittelet skal jeg belyse problemstillingen min: **Hvordan kan utvalgt inventar og praksiser i kirkebygget bidra til inkludering av barn og småbarnsfamilier i menighetsfelleskapet?** Jeg vil analysere og drøfte observasjonene gjort i Greåker Frikirke og Sarpsborg kirke sett i lys av det som er redegjort av teori i kapittel 2. Som beskrevet i metodekapittelet, har jeg valgt å bruke abduktiv metode i analyse- og drøftingskapittelet. Fordi teorien og empirien skal «gjensidig utvide forståelsen» (Anker, 2021, s.60), er kapittelet inndelt i underkapitler som tar utgangspunkt i overskriftene i teorikapittelet. På denne måten kan man se at teorien bidrar til å se observasjonene på nye måter, og at empirien videreutvikler teoriperspektivene (Anker, 2021, s.60).

5.1 Forskjellige perspektiv

Som beskrevet tidligere eksisterer det et skille mellom det Sfard (1998) kaller tilegnelsesmetaforen; som ligger under det kognitive, og deltagelsesmetaforen; som ligger under det sosiale perspektivet på læring. Læringen som skjer i det utvalgte inventaret, kan verken plasseres i det kognitive, eller i det sosiale. Hvis jeg tar for meg eksempelet med den 4 år gamle gutten på Skaperverkets dag, da han tilsynelatende ikke fikk med seg noe av det som foregikk, men når de kom hjem sang barnesangen han hadde lært den dagen mens han lekte. Da kunne man kanskje tenkt at det han lærte foregikk på det kognitive planet, på innsiden, uavhengig av omgivelsene. Men hadde det ikke vært for at han kunne slappe av med modelleire og føle seg rolig og trygg sammen med moren, hadde han nok ikke lært den sangen. Da hadde de kanskje til og med dratt før den kom, fordi han ikke hadde klart å sitte stille, og det ville ikke vært en positiv opplevelse for dem. Det bringer oss over i det sosiale læringsperspektivet, der man er opptatt av de sosiale omgivelsene, menneskelig samhandling og deltakelse i et sosialt felleskap (Bråten, 2006, s. 11). Det er likevel slik at noe foregikk på innsiden, som ble hans eide kunnskap. Han lærte en sang, men han lærte også at han kunne ha en positiv opplevelse med moren og modelleire i menighetsfelleskapet. Da gutten på 6 år

lærte seg Fader Vår hjemme, ble det en kunnskap han hadde tilegnet seg, og som han eide. Han kunne deretter ta kunnskapen i bruk i menighetsfellesskapet. Da befinner vi oss innenfor det kognitive perspektivet. Men han lærte den bønningen i fellesskapet familien hans har ved leggetid. Og når han tok den i bruk, opplevde han en fellesskapsfølelse. Det bringer oss til det situerte perspektivet, som også ligger under det sosiale. Her lærer man ved å være til stede, og å delta i et sosialt fellesskap. Slik Sfard (1998) og Bråten (2006) foreslår, befinner vi oss et sted skiftende mellom det sosiale og det kognitive perspektivet, og vi kan velge å la dem komplimentere hverandre, slik at de kan gi oss et mer helhetlig bilde av hvordan barna og barnefamiliene lærer (Bråten, 2006, s. 19).

5.2 Inkludering i det utvalgte inventaret

I og rundt lekekroken i Greåker Frikirke har jeg observert at barna tillates å utforske og leke, innenfor visse rammer. Leken bør ikke være høylydt og barna blir hentet inn, og korrigert om de gjør noe de ikke bør. Foreldrene er delaktige eller observerende i barnas lek, samtidig som de deltar i gudstjenestefellesskapet. I dette området kan de også velge å plassere barnet ved et bord for å spise, eller i en vogn for å sove. Barna har tilgang til forskjellige leker som er plassert innen deres rekkevidde, og bordet og stolene er i deres høyde. Her veksles det mellom å sitte og tukle med en leke, krabbe etter en bil som bestefar kjørte i vei, tegning, lesing av bøker og joggeturer rundt omkring i kirkerommet. Barna tillates å veksle mellom å delta i gudstjenestefellesskapet gjennom sang, dans, lystenning, nattverd og gjennom leken. Noe av deltakelsen er spontan; som sang og dans, mens noe er veiledet; som lystenning og nattverd. Før lekekroken var på plass observert jeg at en stor del av fleksibiliteten barna burde hatt i dette rommet manglet. Da var ikke rommet for lek like tilgjengelig, og det genererte mer uro, og mer stressede foreldre.

I lekerommet i kjellersalen tillater inventaret en litt mer fysisk form for lek. Her er det rom for klatring, hopping og gjemming – samtidig som det gir rom for de finmotoriske aktivitetene. Dette rommet innbyr til rollelek og tumlelek, og er et sted der barna kan kommunisere med hverandre, uten at det gjør noe at det bråker litt. Her tillates barna å veksle mellom sosialt samvær med andre barn gjennom lek, og sosialt samvær med de voksne, som enten er til stede i lekerommet, eller er ute i kjellersalen med kake og kaffe. Som tidligere beskrevet, opplevde vi kirkekaffen som mer intens og slitsom før lekerommet ble laget. Da ble barna utålmodige og urolige, og det sosiale samværet ble vanskeligere å oppnå.

Ved bruk av aktivitetsboksene har vi en mulighet til å bidra til at foreldrenes skuldre senkes, allerede ved inngangen til kirkerommet. Barna får utdelt en boks med underholdning, og det kan gi en følelse av å bli sett, forstått og at menigheten viser omsorg for familiene som kommer. Barnet som leker med boksen tillates å få utløp for sin lekende væremåte innenfor de gitte rammene som er kirkebenken. Modelleiren stimulerer barnas sanser og fantasi, og gir dem en mulighet til å delta i gudstjenestefelleskapet på egne premisser. Uten mulighet for stimuli i benkeradene kan det bli krevende å holde barnet sittende der, og for vår del har mobiltelefon vært alternativet. Det er stor forskjell på hvor stor grad av uro et barn kjenner på. Noen barn sitter i ro, mens andre turner i benken. En kan derfor anta at aktivitetsboksene kan føre til mer likestilling blant de rolige, og de urolige barna.

5.3 Lekens betydning

Barnehagepedagogikken kan gi et tydeligere svar på hva lekens betydning egentlig er, og hva som kan være årsaken til at det genereres uro ved avgrensingen av leken. Bae (1996) beskriver at leken er et verktøy barnet bruker for å forstå seg selv og omgivelsene. I tillegg er leken som en helhetlig væremåte, og en måte å være i relasjon både til ting og mennesker. Det betyr at barnets tilnærming til gudstjenesten og inventaret i rommet er gjennom lek. Videre beskriver hun leken som en kommunikasjonsform, og at den voksne må se på seg selv som en kommunikasjonspartner. Hvis den voksne holder seg distansert, kan det kommuniseres til barnet at man er uinteressert i det barnet holder på med (Bae, 1996, s.66). Ved å gi rom for og vise interesse for barnets behov for lek, gis det rom for barnets helhetlige væremåte og mentale innstilling, da barn ikke avgrenser leken til spesielle steder eller tider. Gjennom leken kan barna oppleve nærhet og felleskap (Bae, 1996, s.107). Leken er også et sted for bearbeidelse av inntrykk og et sted der det lettere skjer læring (Olofsson, 2002, s.14). Det vil si at om vi ønsker at barna skal oppleve at menneskene de møter når de kommer til kirken er interesserte i dem, og at kirkerommet er et sted der de kan være seg selv, og et sted der de kan oppleve nærhet og felleskap, er vi nødt til å lage rom for leken.

5.4 Det pedagogiske rommet

Det er viktig å betrakte hva slags innvirkning rommets utforming og inventar har på barnas opplevelse av inkludering. Hansen og Høyland (2013) beskriver at bevissthet rundt de fysiske omgivelsenes betydning kan hjelpe oss som pedagoger å utnytte rommet som en tredje pedagog.

Hansens og Høylands (2013, s. 27-33) fem egenskapsområder vedrørende bruk og opplevelse av fysiske omgivelser, kan gi en pekepinn på hva barna lærer gjennom det utvalgte inventaret.

5.4.1 Det praktisk/funksjonelle egenskapsområdet

Det praktisk/funksjonelle egenskapsområdet er området hvor vi snakker om det fysiske miljøet. Møblementet og inventaret i lekekroken og lekerommet i Greåker frikirke, er tilpasset barnas størrelse. Hyllene som står der er også i deres høyde, og alle bøker og leker er lett tilgjengelige for dem. Det er utfordrende å vedlikeholde det fysiske miljøet på en optimal måte. I et daglig menighetsliv er det mange behov som skal ivaretas. Men jeg tror at bevisstgjøring av inventarets betydning, kan skape et større engasjement blant menighetens medlemmer, for ivaretagelse av områdene. Bordene og stolene i voksenhøyde, som er plassert ved lekekroken og lekerommet, er praktiske for foreldre og andre voksne som har behov for denne plassen, og tillater småbarnsfamiliene å være en del av menighetsfelleskapet, selv om barna leker. Aktivitetsboksene er tilpasset barn som har behov for en sanse- og fantasistimulerende aktivitet, når de sitter i benkeradene.

5.4.2 Det kommunikative egenskapsområdet

Det kommunikative egenskapsområdet handler om hva det fysiske miljøet kommuniserer til brukeren. Lekekroken og lekerommet inneholder først og fremst inventar som kommuniserer at det er rom for lek. På samme måte inneholder aktivitetsboksene inventar som kommuniserer at det er rom for lek. Dette i seg selv kommuniserer, som beskrevet over, at det er plass til barnets hele væremåte og mentale innstilling i disse rommene. Vi kan også velge hva slags leker som er tilgjengelige, da de vil kommunisere hva slags aktivitets- og lydnivå vi ønsker at barna skal ha der. I lekekroken har vi mykt inventar, og leker som ikke lager så mye lyd. Gulvmattene fungerer både støydempende og de er myke å krabbe på. Vi har også valgt leker som generer rolig lek, som biler, dukker, bøker, tegnesaker og andre myke leker. På denne måten kommuniserer vi at leken her er ønsket rolig. I Sarpsborg kirke har vi store byggeklosser i skumgummi tilgjengelig i lekekroken. De er myke, men de kommuniserer mer til tumlelek enn rolig lek, fordi det er gøy å bygge med dem, slå med dem, og falle over dem. Da burde vi vurdere å gjemme dem til kirkekaffen, når det ikke gjør noe at lydnivået øker. På samme måte kommuniseres det i lekerommet i kjellersalen i Greåker Frikirke, at det er tillatt en mer grovmotorisk form for lek. Her kommuniseres det også at barnet kan utfolde seg mer på det sosiale planet, gjennom rollelek i lekehuset, butikken og kjøkkenet. Aktivitetsboksenes inventar kommuniserer at det er rom for lek, men på en mindre og roligere

skala, innenfor de gitte rammene. At det er plassert bord og stoler i voksenhøyde, og at det er avsatt plass ved lekekroken, kommuniserer til foreldrene at det er plass til alt de har med seg av ting som trengs for å få dagen til å gå rundt. Her er det plass til barnevogner, mat og våtservietter. Det kommuniserer at de kan komme som de er, og at det er gjort plass for dem. Hvis lekekroken ikke holdes vedlike, kan vi stå i fare for å kommunisere at barna og foreldrene er mindre viktige for menigheten.

Aktivitetsboksen formidler en romslighet i møte med behov for variert stimuli underveis i gudstjenesten. Det samme formidles også til de voksne som er sammen med barna. De vil gjennom bruk av aktivitetsboksene kunne oppleve at kommunikasjon med barnet underveis i gudstjenesten er lagt til rette for, og at det er rom for også dem i menighetsfelleskapet.

5.4.3 Det sosiale egenskapsområdet

Det sosiale egenskapsområdet omhandler hvordan de fysiske rammene gir rom for sosialisering med andre mennesker. Afdal (2013, s. 42) beskriver at menighetsfelleskapet regnes som et praksisfelleskap der deltakerne lærer ved å delta og ved å lære av de andre medlemmene. Noen synspunkter fra menighetens medlemmer er at de frykter at barna blir skilt ut fra menighetsfelleskapet ved at de blir tatt vekk fra kirkebenkene, og at de tillates å «bare» leke under gudstjenesten. Dette er et synspunkt jeg har hørt gå igjen også i andre menigheter. Det kan virke som at de har en tanke om at dette egentlig er ekskluderende, og at læring best skjer i kirkebenken sammen med de voksne. Men Hansen og Høyland (2013, s.30) forklarer at ved å organisere det slik at noen områder eller rom tilhører barna, faktisk gir en naturlig følelse av å høre til. De fysiske rammene for lekekroken i kirkerommet gir barna en opplevelse av å høre til i menighetsfelleskapet, fordi de tillates å være der med hele sin væremåte og mentale innstilling. De fysiske rammene for lekerommet i kjellersalen legger til rette for at barna kan være hverandres pedagoger, gjennom lek og sosialisering. Det er jo ikke sånn at et barn må være sammen med en voksen for å lære eller føle seg inkludert. Disse lekeområdene tillater barna å lære at de er inkludert gjennom at det er gjort rom for lek. Aktivitetsboksene er ment til bruk i kirkebenkene, slik som det også er blitt brukt sekker med tegnesaker i mange menigheter. Forskjellen er innholdet som fungerer sansestimulerende også for et urolig barn, som kanskje ikke klarer å finne roen i tegning. Noen medlemmer fra menigheten har også ment at det som er mest inkluderende for barna er å sitte rolig og lære seg liturgien, og på denne måten oppleve læring og inkludering i menighetsfelleskapet, uten å ha noe annet å holde på med. Dette synet stammer muligens fra eldre læringsyn som behaviorismen, der man så hva barnet

lærte gjennom hvordan barnet oppførte seg (Bråten, 2006, s.11), og gjennom det kognitive læringsperspektivet, der læringen skjer på innsiden. Det blir, slik Sfard (1998) og Bråten (2006, s. 19) beskriver, begrensende å holde seg til kun disse læringsperspektivene. For å få et helhetlig bilde av hvordan læringen skjer er det, som beskrevet tidligere, viktig å anerkjenne at læring skjer skiftende mellom det kognitive og det sosiale. Læringen i praksisfelleskapet er dermed ikke begrenset til kirkebenkene eller de kirkelige praksisene som foregår, men gjelder hele opplevelsen av kirkebygget for barna og barnefamiliene. Dette mener jeg gir grunnlag for å si at å tillate lekekroker, lekerom og aktivitetsbokser ikke er å ta barnet ut av menighetsfelleskapet, men snarere å utvide forståelsen av hva menigheten som praksisfelleskap er.

5.4.4 Det relasjonelle egenskapsområdet

Det relasjonelle egenskapsområdet dreier seg om hvordan mennesker på et dypt plan kan etablere relasjoner til steder, ting, rom, områder eller landskaper. Hvis barna, slik beskrevet i de andre avsnittene, blir møtt på deres premisser, gjennom at det blir gjort rom for deres helhetlige væremåte, gir vi dem muligheten til å knytte en positiv relasjon til kirkebygget. Hansen og Høyland (2013, s.32) beskriver at *sted* blitt knyttet til verdier; som opplevelsen av å høre til, og kjenne seg hjemme. Jeg kan nevne flere steder jeg har hatt med meg barna, som var dårlig tilrettelagt for barn og barnefamilier. Dette opplevdes såpass stressende at når jeg ser stedene for meg, kan jeg nesten fysisk kjenne at skuldrene mine kryper opp mot ørene, og at det knyter seg litt i magen. Dit vil jeg ikke tilbake hvis jeg ikke må, spesielt ikke med barn. Barna og barnefamiliene vurderer hele kirkens kvalitet ut fra hvilke assosiasjoner de har knyttet til stedet. Dette understreker viktigheten av å legge til rette for opplevelsen av å bli sett og forstått når de kommer til kirken, slik at det kan utvikles positive følelser i barna og barnefamiliene når de tenker på kirkebygningen.

5.4.5 Det sanselige egenskapsområdet

Det sanselige egenskapsområdet handler om hvordan man med sansene opplever et fysisk miljø. Dette forteller oss noe om hvordan vi kan tilrettelegge områdene på en måte som stimulerer sansene; som lukt, lyd, lys, visuelle inntrykk og atmosfære (Hansen og Høyland, 2013, s.33). Når det kommer til å etablere lekerom og lekekroker, har mange kirkebygg svært begrensende lokaler å forholde seg til. Ofte kan lekekroken bli plassert bak i et litt mørkt hjørne, eller i et av sideskipene. Og i noen lokaler lar det seg ikke gjøre å lage et lekerom i tillegg. I noen lokaler prioriteres lagringsplassen høyere, eller på lik linje med barnas område. Lekekroken i Greåker Frikirke har et ganske greit område. Det er litt mørkt og litt enkelt, men det fungerer, og gir muligheter for å

tilrettelegge på en sansestimulerende måte. I lekerommet i kjellersalen har vi hatt litt friere tøyler fordi vi hadde hele rommet til disposisjon. Vi har derfor hatt muligheten til å tenke på komplimenterende fargetoner, og et helhetlig sansestimulerende uttrykk. Dette er ikke en selvfølge i alle kirkebygg. Men en aktivitetsboks passer overalt. De er så spennende å åpne. Jeg har flere ganger observert et lite gisp ved åpningen av dem. Oppi boksene ligger det en liten boks med fargerik modelleire. I tillegg ligger det en leke eller to. Modelleiren er sansestimulerende fordi den er god å ta på, og man kan kjenne konsistensen i hele håndflaten, og ut til fingertuppene. Den formes slik du ønsker, og det er fascinerende å se hvordan den reagerer når man holder på med den. Fargen er ofte sterk og klar, og noen ganger er det glitter i den. Den stimulerer flere av barnets sanser; som syn, lukt og den taktile sansen. Stolene og bordene i voksenhøyde, som er plassert ved lekekroken og i kjellersalen ved lekerommet, har jeg opplevd at kan bidra til en roligere atmosfære.

5.5 Det utvalgte inventaret som meningsladede artefakter

En artefakt er, som tidligere beskrevet, en kulturelt bearbeidet gjenstand som har symbolsk betydning, og som blir brukt i målrettede menneskelige praksiser (Afdal, 2013, s. 152). Slik jeg tidligere har forstått teori om religiøse artefakter i kirkerommet, gjaldt det de «viktige» tingene i som ofte tas i bruk i en gudstjeneste. Bibelen, døpefonten og prosesjonskorset, for eksempel. Disse tingene er meningsladede og har en konstituert betydning for menighetsfellesskapet. At disse tingene er viktige vet alle som går i kirken. Og som jeg ofte har erfart har ikke lekekroker og lekerom en slik betydning i kirkerommet. Men slik jeg nå har lest teorien om artefaktene, ser jeg at det utvalgte inventaret jeg har valgt å skrive om i denne oppgaven, også er religiøse artefakter. Afdal (2013, s. 174) beskriver at i et praksisfellesskap skjer læringen gjennom deltagelse i aktiviteter, og læringen avhenger av praksisfellesskapet. I et slikt praksisfellesskap vil kunnskapen i stor grad finnes i de artefaktene som blir brukt, og fellesskapets forståelse og tolkning av artefaktene. Når barnas kunnskap finnes i artefaktene uten at fellesskapet anerkjenner dem, er det verdt å vurdere hva som kommuniseres til dem. For barna har dette møblementet og tingene en symbolsk betydning fordi det kommuniserer inkludering i menighetsfellesskapet for dem. Det er nødvendig for at barna skal kunne utføre de målrettede ønskede praksisene. De målrettede praksisene med disse artefaktene er leken, læringen og sosialiseringen. Med ett blir disse lekene og dette møblementets stilling løftet til et høyere nivå på viktighetsskalaen. Med dette som utgangspunkt er det klart at en meningsladet religiøs artefakt skal ha plass i vårt kirkerom.

6. KONKLUSJON

I denne avhandlingen har jeg hatt som mål å finne svar på problemstillingen; **Hvordan kan utvalgt inventar og praksiser i kirkebygget bidra til inkludering av barn og småbarnsfamilier i menighetsfelleskapet?** Jeg har observert praksiser som foregår i disse områdene i Greåker Frikirke, og jeg har drøftet observasjonene i lys av teorien presentert i kapittel 2. Det har vært et ønske å forstå mer av hva slags læring det er som foregår i det utvalgte inventaret, og hva slags betydning det har for barna og foreldrene at disse områdene er tilrettelagt for dem.

Gjennom hele oppgaven har jeg hatt forskningsspørsmålene i tankene. De er ikke besvart under egne overskrifter, men blir likevel besvart i analyse- og drøftingskapittelet. Analyse- og drøftingskapittelet kunne vært inndelt annerledes, men ved å dele det inn etter overskriftene i kapittel 2, har jeg vurdert at teorien lyses opp mot observasjonene på en hensiktsmessig måte. Teorien har bidratt til å se observasjonene på nye måter, og visa versa. Og jeg har blitt klokere på området som omhandler rommet og inventarets betydning for barn og barnefamilier, samt artefaktens betydning i et menighetsfelleskap.

Dette temaet bør forskes mer på i menighetssammenheng. *Trosopplæringsplanen* nevner flere ganger at barn og familier skal oppleve å føle seg inkluderte, og hjemme i kirken. Min vurdering er at menigheter kunne hatt stor nytte av bredere kunnskap rundt hvordan man kan ta i bruk rommet som en tredje pedagog. Rommet vil jo alltid være en pedagog; men er man bevisste på det, kan man påvirke hva slags læring som skjer der på en mer målrettet måte.

Opgaven min har sine begrensinger. Studiet er gjort basert på observasjoner, og de har ikke gitt meg innblikk i informantenes tanker, opplevelser og følelser, annet enn ved verbal og nonverbal kommunikasjon. Flere av temaene engasjerte meg, og jeg kunne skrevet mer om, og videre drøftet mange av dem.

Et av målene med denne oppgaven var å teoretisk belyse hva som kommuniseres gjennom det utvalgte inventaret. Det opplever jeg at jeg har oppnådd. Med tilretteleggingen av det utvalgte inventaret ønsket jeg å bidra til at både barna og foreldrene skulle oppleve at de var en viktig del av felleskapet, og knytte en identitet til menigheten. Og dette kan ikke forventes hvis vi ikke tilrettelegger for dem. Vi mennesker lærer gjennom opplevelser vi har, og alle ledd i opplevelsen man har i en gudstjeneste, er med på å påvirke vår helhetsforståelse av hvordan dette var. Jeg ønsker

at det vi lærer bort, er at barna og barnefamiliene er velkommen som de er i menighetsfellesskapet.
Rolige, urolige, utadvendte eller beskjedne.

LITTERATUR

- Afdal G. (2013). *Religion som bevegelse. Læring, kunnskap og mediering*. Universitetsforlaget.
- Anker, Trine. (2021) *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. (1. utgave, 2. opplag) Oslo. Cappelen Damm AS. <https://websok.nlb.no/cgi-bin/websok?tnr=384040> Lest september 2022.
- Bae, Berit. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Pedagogisk forum 1996. <https://websok.nlb.no/cgi-bin/websok?tnr=371701> Lest oktober 2022.
- Befring, Edvard (2015) *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo. Cappelen Damm Akademisk. <https://websok.nlb.no/cgi-bin/websok?tnr=373663> Lest november 2022.
- Bråten, Ivar (2006). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. (3.opplag). Oslo. Cappelen Akademiske Forlag. <https://websok.nlb.no/cgi-bin/websok?tnr=226707> Lest november 2022.
- Caspersen J., Buland T., Valenta M., og Tøssebro J. (2019) *Inkludering på alvor?: Delrapport 1 fra evalueringen av modellutprøvingen Inkludering på alvor*. NTNU Samfunnsforskning Mangfold og inkludering
- Frøyen, Elise (2017) *Klatring som trosopplæring?* [Masteravhandling] Det Teologiske Menighetsfakultet
- Hansen, Ellen Sæle (2016) *Nasjonal eller lokal trosopplæringsplan* [Masteravhandling] Det Teologiske Menighetsfakultet
- Hansen, G. K. & Høyland, K. (2013). De fysiske omgivelsenes betydning for barnehagens kvalitet. I A. Krogstad, G.K. Hansen og K.Høyland (Red.), *Rom for barnehage: Faglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. (2. opplag). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. <https://websok.nlb.no/cgi-bin/websok?tnr=370622>. Lest desember 2022.
- Kirkerådet (2010). *Plan for trosopplæring, Gud gir - vi deler*.
- Olofsson, B. K. (2002). *Lek for livet. Observasjoner og forskning om barns lek*. (3. opplag) (A. Høvik, Overs.) Forsythia Forlag AS. Oslo. (Opprinnelig utgitt 1987) Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Olafsen, Karina. (2020) *Rommet som pedagogisk verktøy* [Bacheloroppgave] Høgskulen på Vestlandet
- Stålsett, Sturla J. (2004). *Å lære seg å bli barn? Om barneteologi, dåp og trosopplæring*. I Prismet, 2004 (nr1), s 4-13

- Thagaard, Tove. (2018) *Systematikk og Innlevelse - en innføring i kvalitative metoder*. (5. utgave/ 1. opplag) Fagbokforlaget. <https://websok.nlb.no/cgi-bin/websok?tnr=371785>. Lest oktober 2022.
- Wenger E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. (B. Nake, Overs.) Hans Reitzels Forlag, København. (Opprinnelig utgitt 1998).

Vedlegg A: Informasjonsskriv til informantene

Forespørsel om deltakelse i forbindelse med mastergradsprosjektet

”Her hører jeg hjemme”

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn

Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent ved Menighetsfakultetet i Oslo, og studerer kirkelig undervisning. Formålet med prosjektet er å studere hva tilrettelegging av lekekrok og lekerom har å si for inkludering av barn og barnefamilier i menighetsfelleskapet. For å besvare dette, vil jeg skrive ned observasjoner gjort i og rundt dette inventaret. Alle informanter vil være fullstendig anonymisert og kan ikke knyttes til personene, da jeg endrer både kjønn og alder på informantene.

Masteren skal etter planen være ferdig 11.01.2023

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helt trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Har du noen spørsmål om studien, ta gjerne kontakt med meg, Inger Marie Syverstad Hagen, tlf. 97102106, mail: marie_syverstad@hotmail.com

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien; Her hører jeg hjemme, og samtykker til å delta i mastergradsprosjektet. Jeg er kjent med at all data vil anonymiseres, at deltakelsen er frivillig og at jeg kan trekke meg fra studien.

(Signert av informant, dato)