

Kirkebyggets teologi og læring: Et arbeidseksempel fra Skøyen kirke i Oslo

Asbjørn Gutubø Håkonseth

Jeg velger å dele en eksamensoppgave jeg skreiv som kateketstudent i 2013, for å vise et eksempel på hvordan man kan bruke kirkerommets utforming som grunnlag for et undervisningsopplegg i trosopplæring.

Oppgaveteksten

Del 1 (s. 1): Beskriv et konkret kirkebygg (velg mellom kirken fra oppvekst, praksis eller bostedskirke i Oslo). Gi en oversiktspresentasjon av beliggenhet, arkitektur, både eksteriør og interiør, inventar, symboler og kunst. Anvend relevant litteratur i emnet i beskrivelsen.

Del 2 (s. 11): Utarbeid et lokalt læringsprosjekt knyttet til det samme kirkebygget. Velg et eller noen aspekter ved arkitekturen eller et eller noen kulturelle redskaper i bygget som tas i bruk med/overfor barn og unge. Velg kontekst for læringsprosjektet (trosopplæring eller barnehage/skole-samarbeid) og målgruppe.

Del 3 (s. 19): Redegjør for og begrunn prosjektet teologisk, læringsteoretisk og didaktisk.

Del 1: Beskrivelse av Skøyen kirke

Jeg har fått i oppgave å utforme et læringsprosjekt/undervisningsopplegg som gjør nytte av arkitektur eller innredning i kirkebygget hvor jeg er aktiv. Kirka mi er Skøyen kirke i Oslo, hvor jeg har hatt studiepraksis i to år og nå er frivillig medarbeider. Oppgaven er todelt, og i denne delen av oppgaven vil jeg beskrive og analysere Skøyen kirkes beliggenhet, utforming og innredning. Analysen vil følge en disposisjon basert på teori om *Thirdspace*, som blir presentert av Edward W. Soja i en pensumartikkel (Soja 2000). Dette vil jeg bruke til å analysere på hvilken måte utforminga og bruken av kirka gjør at vi kan kalle det for et hellig hus.

The trialectics of spatiality

Sojas stedsteori bygger på ei «ontologisk vending» i humaniora og sosiologi, hvor dialektikken mellom historisk og sosiologisk tolkning av fenomener blir utvida til en trialektikk hvor også sted og rom (space/spatiality) blir en del av forståelsen. Teorien går inn i «spatiality»-delen av denne trialektiske modellen. Han undersøker hvordan man forstår geografiske steder og rom, og mener at man bør utvide denne forståelsen på tilsvarende måte: Fra den tidligere dialektikken mellom «Firstspace» og «Secondspace», til en trialektikk hvor «Thirdspace» blir en del av stedsforståelsen.

Med Firstspace mener Soja den direkte observerte verden, som er målbar og kan analyseres empirisk og objektivt. Soja bruker begrepet «Perceived space» (det rommet vi ser) om denne tilnærminga. Secondspace, eller «Conceived space» (det rommet vi oppfatter/forestiller oss), er derimot vår subjektive oppfattelse av verden (stedet/rommet), og baserer seg mer på

symboler og diskursene «bak» det håndfaste. Ved å innføre kategorien Thirdspace, også kalt «Lived space», tar vi også høyde for at vi oppfatter sted og rom ut i fra hvordan det faktisk brukes.

Beskrivelsen av kirka vil derfor være disponert etter kategoriene First-, Second- og Thirdspace. Dette gjør at beskrivelsen blir mindre detaljert og mer analytisk, og ender opp med ei begynnende drøfting om det at rommet oppfattes som *hellig* hører til i Secondspace- eller Thirdspace-kategorien.

Firstspace

Denne tilnærminga handler om det ved kirka som er målbart og objektivt.

Historie

Skøyen kirke ble bygget i 1988 og vigsla 29. januar 1989, etter mange år med iherdig lokal innsats. Gudstjenester starta på Smestad skole i 1947, byggetomta ble utskilt til kirkebygg i 1958, småkirkeprest ansatt 1972, og sognet ble oppretta i 1984. I tillegg til lokale ildsjeler var Oslo Småkirkeforening en drivende kraft bak arbeidet. Arkitekt Harald Hille og bygningskomiteen hadde nye kirker som Stovner, Furuset og Ellingsrud som forbilder.

Adkomst til kirka

Kirka ligger vest i Oslo, på et sted som fungerer som et skjæringspunkt mellom store parkområder (Frognerparken, Den engelske park og Skøyen hovedgård) i øst, villaområder (Borgen, Smestad) i nord, og borettslagbebyggelse (Silkestrå, Skøyen terrasse, Hoff terrasse) i sør. Det er dermed tre ulike adkomstveier til kirka, som gjør at man kan se den på ulike måter fra starten av. Med bil er stedet kun tilgjengelig fra blindveien Skøyenveien gjennom villaområdet fra Borgen t-banestasjon og sørover.



Forbi skolen i enden av parken (øst)



Fra blindvei i villastrøk (nord)



Inngangsparti



Langs gangveiene gjennom borettslagene (sør/vest)

Eksteriør

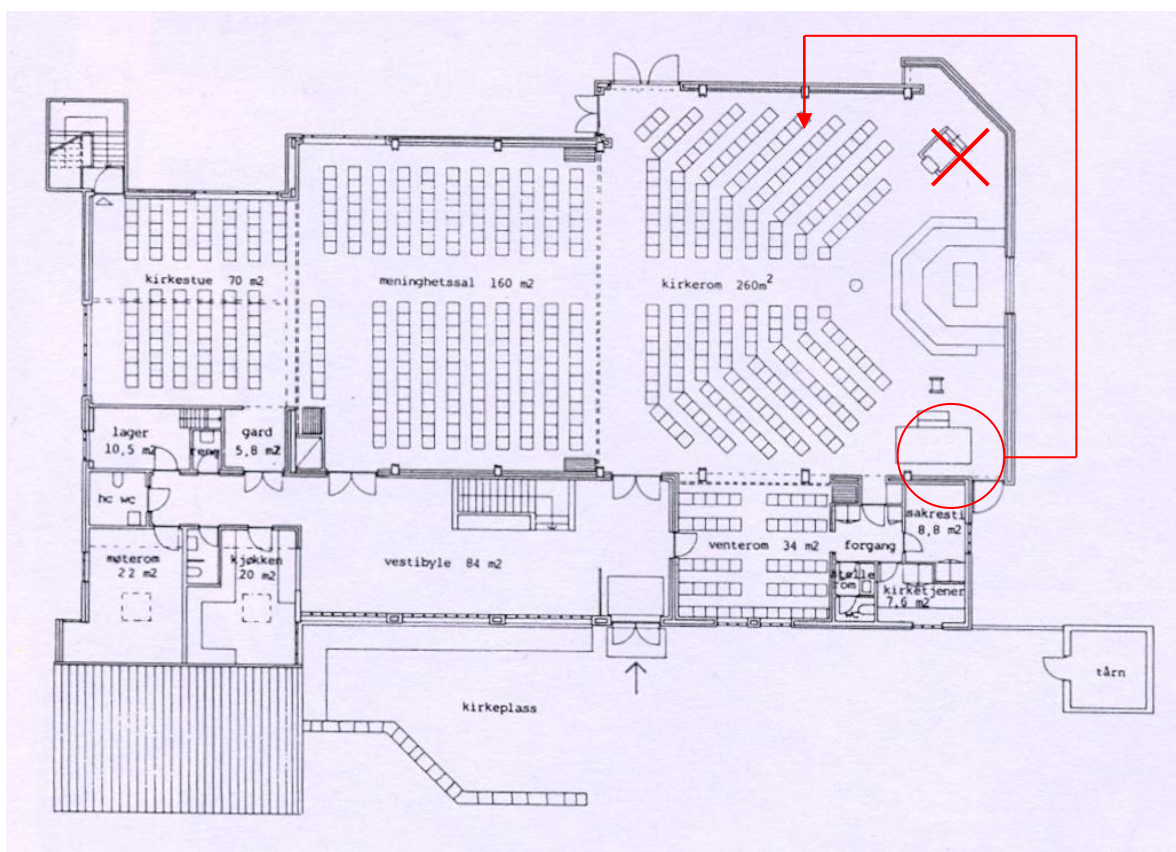
Nabokirkene til Skøyen kirke er monumentalbygg som Uranienborg, Ullern og Ris kirker. Sammenlignet med disse er Skøyen kirke et lavt bygg, og det frittstående tårnet, som inneholder et klokkespill med 16 klokker, rager ikke høyere enn trærne rundt. At kirka er lav, understrekes av den store takvinkelen, som får kirka til å virke mer brei enn høy.

Materialet er brun teglstein, og det er få store vinduer å se utenfra. Det mest iøynefallende er rosevinduet på den østre kortveggen. Sammen med tårnet, som har et kors på toppen, er dette det tydeligste tegnet på at vi står utafør ei kirke.¹

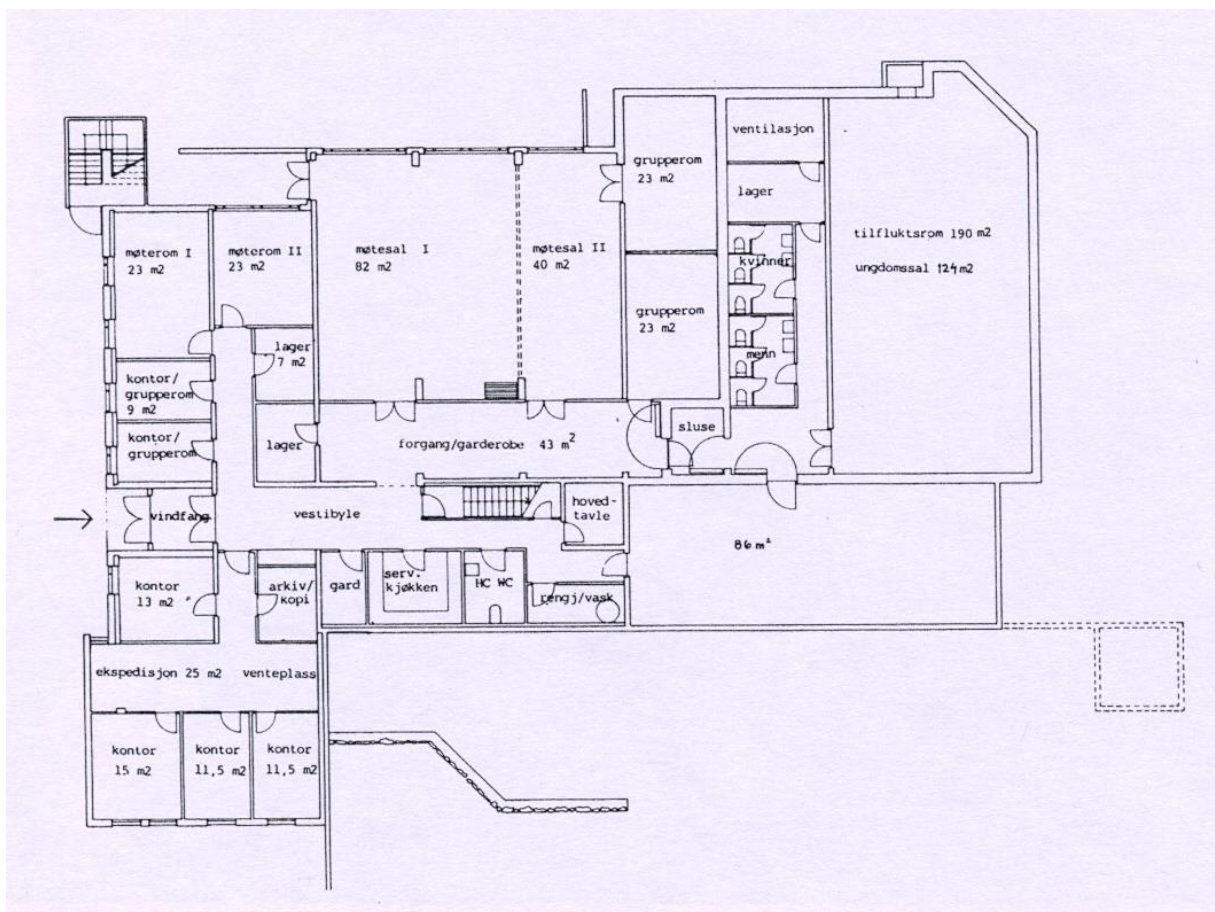
Romplan

Hovedetasjen inneholder vestibyle, kirkesal med tilhørende «kapell» og sakristi, menighetssal, kirkestue og kjøkken. Veggene mellom kirkesalen, menighetssalen og kirkestua kan åpnes slik at hele lengden på kirka utgjør ett rom. Det samme gjelder veggene til sidekapellet.

Med lukkede vegger er kirkesalen nesten kvadratisk. At vestibylen ligger ved siden av, og ikke bak, gjør at inngangen er sidelengs og fra hjørnet, sett i forhold til lengderetninga som skapes av stolene, alteret og rosevinduet.



¹ Teksten og bildene er fra 2013. Inngangspartiet og uteområdet ble endret i 2017, med et høyere og korsprydet inngangsparti med store vinduer, og trærne og den lille kollen ble fjernet på grunn av dreneringsarbeider. Korset, det høye glassvinduet og atkomsten gjør det lettere å se at det er en kirke. Det er også kommet et nytt lyssatt kors på vestfasaden.



Underetasjen inneholder kontorer, barnehage,² hybler og rom for speiderforeninga. Tilfluktsrommet kalles for «ungdomsrommet».

Kirkerommets innredning

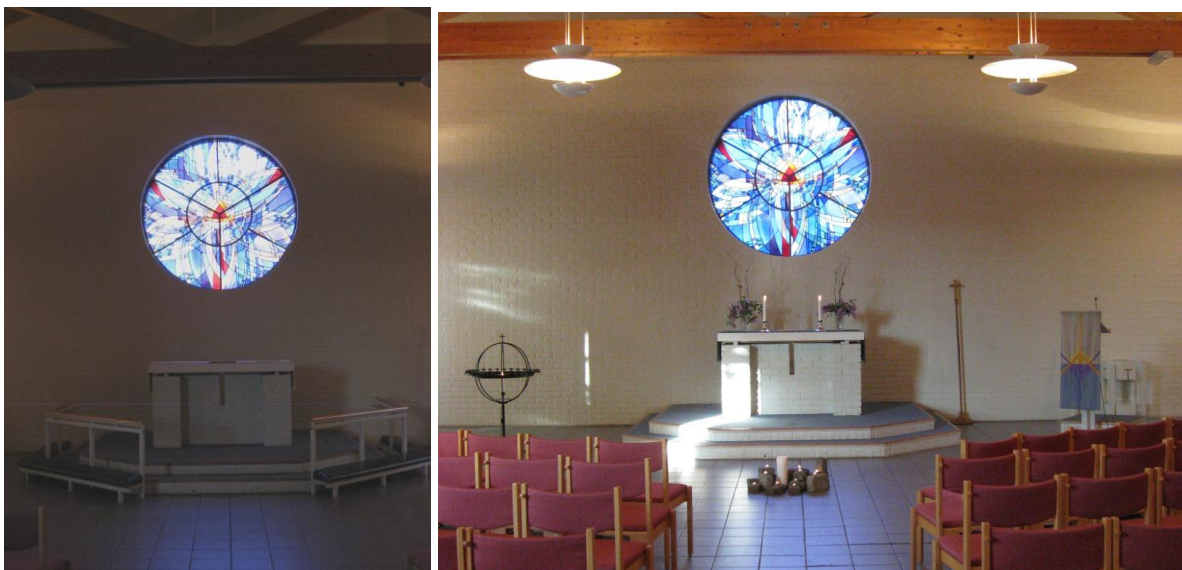


² Barnehagen ble lagt ned i 2017. Nå er det en danseskole som leier lokalene i kjelleren hvor det tidligere var barnehage.

Det første vi legger merke til når vi kommer inn døra til kirkesalen, er stolene, orgelet og rosevinduet over alteret. Der er også en lesepult på et mobilt podium, en døpefont i hvitt smijern, og et flygel. Det er to lysglober i rommet, en ved inngangen og en annen ved flygelet. Et kors med keltiske ornamenter henger over et «bortgjemt» sidealter i tre, som brukes som oppbevaringsbord. Det henger et mindre, tilsvarende kors i kapellet.

Veggene er store og hvite. Spesielt fondveggen, til høyre når vi kommer inn, som ikke har anna utsmykning enn det blå, sirkelrunde rosevinduet, gir dette inntrykket. Rosevinduet kan dessuten lyskes opp utenfra, slik at det er tydelig også i et uopplyst kirkerom. Salmenumre kan henges på smale, nesten usynlige lister.

Dagslyskildene er vinduer i hjørnene av rommet som går fra gulv til tak. Foran til høyre er dette et glassmaleri med duemotiv, av samme kunstner som har utført rosevinduet over alteret, Veslemøy Nystedt Stoltenberg.



Alteret er i samme hvite murmateriale som veggene, og preges også av et T-kors-motiv som gjentas i døpefonten. I motsetning til det øvrige inventaret, slik som lesepult, alterring, døpefont og stoler, står alteret fast i rommet, og kan ikke flyttes. Det står på et podium som går ut fra veggen, og utgjør en halv åttekant. Det har to trappetrinn. Alterringen er konstruert for å passe rundt denne.

Tidligere var det også et tredje alterring-element i bruk, som gjorde at alteret ble helt «inngjerda», men dette er fjerna. Det samme er den hvite prekestolen, også med T-kors-motiv, som var så mislikt at den ved en kapellans avgang ble gitt som avskjedsgave til ham av noen skøyeraktige ungdommer som fikk den plassert i hagen hans.

Takkonstruksjonen er i tre, og takstolene er åpne og synlige. Belysninga er fra hengende taklamper som kan dimmes, i tillegg til små lyskastere mot alteret og lesepulten.

Kunstneren Grete Refsum har levert flere kunstinntallasjoner til Skøyen kirke. Beskrivelse og bilder av disse finnes på Refsums egen nettside.³ I adventstida er det en julekrybbeinstallasjon

³ <http://www.refsum.no/projects/skoyen/>

som får ei sentral og synlig plassering. På sørveggen henger en bønnecollage; bilder fra nyhetsaviser klippet ut og limt ved siden av hverandre. På hvert bilde er Herrens bønn skrevet på latin. I kapellet henger installasjonen «Evolusjon».

Innredning av vestibyle, kirkestue og menighetssal

I vestibylen står det enkle sofaer og bord, og servering kan foregå gjennom ei stor luke fra kjøkkenet.⁴ Kirkestua har også sofaer og bord i sittegrupper. Menighetssalen kan innredes på ulike måter, med stoler lik dem i kirkerommet, og sammenleggbare bord.



Secondspace

Neste tilnærming er det opplevde rommet, og hvilket meningsinnhold det bærer med seg.

I nærmiljøet, i hverdagen

Kirka er ikke utformet for å skille seg ut fra omgivelsene, og både historia bak, beliggenheta og arkitekturen viser at Skøyen kirke er et sted hvor *det hverdagslige* har sitt sted. Kjøkkenet og sittegrupper bekrefter dette, samtidig som det mobile inventaret muliggjør mange forskjellige aktiviteter.

I brosjyrer fra både før og etter kirkeinnvielsen, understrekes betydninga av «de mange rom», og ordet «nærmiljø» blir vektlagt: «Skøyen kirke – en brukskirke for deg, for meg, for oss alle ... (...) en kirke med mange rom – for mennesker i alle aldre og med ulike interesser. En kirke ikke bare for søndagens gudstjeneste, men for hele uken. (...) Bli med du også – bli med og start et aktivt senter i lokalmiljøet!» skriver menighetsråd og sogneprest i en brosjyre fra 1988.

Gudstjenesterommet

«Religious space is powerful space», skriver Jeanette H. Kilde (2008:4). Hvilke maktstrukturer er manifestert i gudstjenesterommet? Enkelheta i både utforming og utsmykning, og da spesielt de store, hvite veggene, korresponderer med et modernistisk kirkearkitektonisk ideal som Kilde skriver om:

Offering few cues to the Christian narrative, these modernist spaces rely heavily on the service itself to convey the required religious messages. But they also rely upon the inclinations of the individual to mentally fill in the meanings of the space, thereby fostering the empowerment of lay people, who bear significant responsibility for their experience within these buildings. (Kilde 2008:182)

At menigheta selv har ansvar, og dermed makt, framgår også av det faktum at prekestolen, som viser hvem som har makt over Ordet, er fjerna. Lesepulten står på et podium, av

⁴ Foajeen ble i 2017 innredet som kafé, og Kaffebønningen er kirkens nærmiljøkafé som holder åpent hver dag.

praktiske hensyn. Den kan like gjerne stå på gulvet, eller podiet kan brukes som krakk hvis barn skal lese.

Et motstridende aspekt er alterets opphøyde plassering, som viser at den som har tjeneste der har ei spesiell makt i forhold til resten av gudstjenestefellesskapet. Dersom knelebenkene oppfattes som et gjerde, forsterkes dette.

Kirkerommets form balanserer mellom ei sentralkirke og ei langkirke. Med veggene lukket, og stolene stilt i buer eller på skrå, blir menigheta samla rundt alteret og rosevinduet, på tross av at disse er i enden av rommet. Samlinga rundt alteret og rosevinduet er bakgrunnen for motivene i rosevinduet, skriver kunstneren selv, noe som viser hva gudstjenesten er ei samling om:

På grunn av bildets sentrale plassering i rommet, måtte det bli et motiv som er sentralt for troen. Hva er det vi tror på? Vi bekjenner troen på Gud: Fader – Sønn – Hellig Ånd. Bildet er bak alteret. Det måtte si noe om dette møtestedet. Hvem møter vi? Altså noe av det mest sentrale. (...) Jeg valgte tre gamle tegn som mitt utgangspunkt: Rosemotivet. Y-korset. Treenigheten. (...) Jeg satte tittelen «Treenighetsrose» på bildet. (Stoltenberg u.å.)

Sentralkirkeformen minner også om auditoriekirkene som blei normen særlig i reformerte kirkesamfunn i opplysningstida, hvor forkynnelsen av Ordet var det bestemmende elementet for utforminga av rommet.

Med veggene åpnet er langkirkeformen gjenkjennelig. Langkirkas prototyp, basilikaen, er ei prosesjonskirke, ei tydelig maktoppvisning. Med inngang på sida har ikke Skøyen kirke et prosesjonsvennlig kirkerom, noe som begrenser effekten av prosesjonen som maktdemonstrasjon. Det utvidede rommet blir bare brukt ved særskilte anledninger som julaften, konfirmasjonsgudstjenester og store begravelsesseremonier.

Foreløpig vil jeg likevel konkludere med at det hellige rommet er strippa for en del av de maktsymbolene som mange kirkerom benytter seg av. Det mest iøynefallende er takhøyden, som ikke vil vise hvor stor og opphøyd Gud er, men at Gud er i vår hverdag.

Hverdagslig og hellig

Jeg mener at framtoninga til kirka dermed har et uhøytidelig preg, selv om kirka også kan og skal romme høytid. Noen mener at dette preget ved kirka går litt for langt, og synes ikke kirka er «kirke nok». Kapellane har hørt ungdommer fra Ullern si at Skøyen kirke ligner «et lager». Tendensen er tydelig på statistikker over kirkelige handlinger; Skøyen kirke er ingen seremonikirke. Hvilket brudepar vil vel gå prosesjon i vinkel? Med to brudevigsler i 2010 vil det si 0,25 vigsler pr. 1000 medlemmer/tilhørende, et forholdstall vi kan sammenligne med 1,73 i Oslo kommune, og 4,34 i Skøyens nabosogn Ris (som har Holmenkollen kapell).⁵

Vi har sett ved hjelp av Secondspace at Skøyen kirke har som mål å la det hverdagslige og det hellige møtes. Hvordan kan ei kirke være både hverdagslig og hellig samtidig? På hvilken måte skaper arkitektur og inventar det hellige rommet, og på hvilken måte er det den faktiske

⁵ Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). *Kirkedatabasen*. <http://kirkeedata.nsd.uib.no>, besøkt 6. september 2012.

bruken som skaper det? Dette er spørsmål vi må ta med oss til neste del, hvor vi ser på hvordan kirka blir brukt.

Thirdspace

Den siste tilnærminga til analysen er hvordan rommet og de arkitektoniske mulighetene faktisk blir brukt og levd ut, i det Soja kaller «Lived space». Her vil jeg først spørre om aspektene i Secondspace faktisk tas til følge i bruken, og deretter hvordan kirkerommet blir brukt som et hellig rom.

I nærmiljøet, i hverdagen

I 2002 skrev Aftenposten om daværende sogneprest Christian Brodtkorb, som akket seg over den økonomiske situasjonen i kommunen, som gikk ut over menighetene. «– Jeg er så redd for at kirkelokalene skal bli et tomt skall uten mennesker til stede», sa han.⁶ Denne frykten understreker poenget med Thirdspace-kategorien; oppfattelsen av Secondspace dør bort dersom det ikke holdes hevd gjennom det rommet som leves ut.

Det virker absolutt som om livet i menigheta og i kirkebygget opprettholder ideen om den hverdagslige, nære kirka. Helt fra begynnelsen, og fortsatt i dag, blir kirkelokalene brukt til verdslige aktiviteter som for eksempel årsmøter for borettslagene i nærmiljøet, bursdagsselskap og ukentlige yoga-treninger.⁷ Ganske tidlig fikk menigheta starta opp barnehage i kjelleren. Den drives fortsatt, men nå med eksterne eiere.⁸ I barne- og ungdomsarbeid brukes kirka som et «hjem», blant annet til måltider og overnattinger.

Gudstjenesten

I Secondspace så vi etter maktsymboler i arkitekturen. Hvordan brukes disse i gudstjenesten? Eller unngås de?

Jeg har ei oppfatning av at menigheta noen ganger prøver å kompensere for kirkebyggets «uhøytidelige preg», og det som dermed kan oppfattes som begrensninger, ved å legge vekt på gudstjenesteformer som oppleves høytidelige. Jeg nevnte at Skøyen kirke ikke er ei prosesjons-vennlig kirke, men prosesjoner brukes likevel. Også på andre måter, for eksempel kirkemusikalsk, synes det generelle gudstjenestepreget i Skøyen menighet å ha et visst tradisjonalistisk og «høykirkelig» ideal.

Samtidig ønsker menigheta å la noen gudstjenester ha mer «koselig» stemning, og bruker gjerne kveldsgudstjenester til dette, for eksempel med dempa belysning og alternative liturgier. Her opplever jeg i større grad at kirkerommets muligheter utnyttes, i stedet for at «begrensningene» overstyres. På slike gudstjenester opplever jeg at det er mindre

⁶ Aftenposten 4. oktober 2002, s. 4.

⁷ Dette målet lå også bak innredninga av foajeen som kafé i 2017, og oppstarten av kaféen Kaffebønningen.

⁸ Barnehagen ble lagt ned i 2017. Nå er det en danseskole som bruker lokalene, med hundrevis av barn på dansetimer hver uke.

fremmedgjørende ikke å kjenne «kodene», og dette gjør at de kirkevante deltakerne eier mindre av makta.

At prekenen noen ganger holdes fra gulvet, og ikke fra den bortsatte prekestolen, er en bruk av rommet som understreker det uhøytidelige og gjør maktstrukturene flatere, slik arkitekturen selv vil. At predikanten da står midt i rommet, foran alteret og rosevinduet, inkluderer Ordet i de tingene som menigheta er samla om. Et annet viktig poeng, som kan tale både for og mot prestenes makt, er hvordan nattverden forrettes. Opprinnelig skjedde dette fra baksida, *versus populum*, men prestene ønsker å ikke være så bortgjemte, og velger heller å stå foran alteret *versus orientem*.

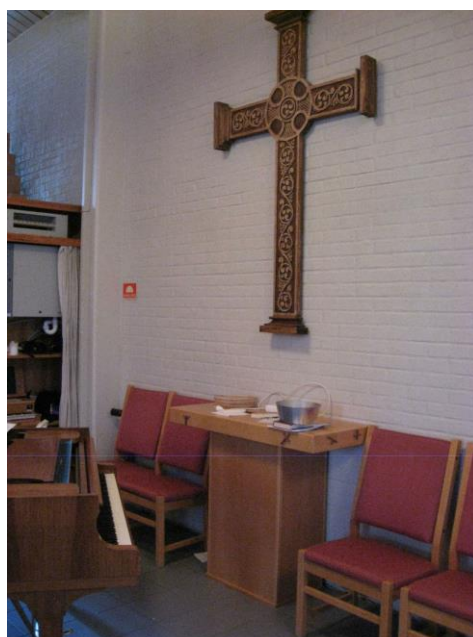
Får de hvite veggene tale for seg selv, eller blir de sett på som «mangel på utsmykning»? Ifølge Kilde kan de som nevnt uttrykke menighetens eget ansvar for å danne sine egne erfaringer. En slik «ikke-bruk» er vanskelig å dokumentere. Noen ganger fungerer veggen som bakgrunn for projektor eller for midlertidige kunstinstallasjoner, slik som Refsums adventsinstallasjon. Den hvite veggen gjør det også lettere å velge å dempe belysninga, siden det ikke er noen synsinntrykk å gå glipp av – rosevinduet kan nemlig lysenes opp utenfra.

Hellig rom

De verdslige aktivitetene blir ofte skjerma fra kirkerommet. Det mest interessante eksempelet er menighetens tradisjonsrike julemarked. Det finner selvsagt ikke sted i kirkerommet, men i menighetssalen (for kirkerommet er vår Fars hus og skal ikke gjøres til en røverhule). Men slik kirkerommet noen ganger er for lite og må utvides med menighetssalen, er i dette tilfellet *menighetssalen* for liten og må utvides – med kirkerommet. For å likevel avgrense aktiviteten fra det hellige rommet, brukes en midlertidig, hjemmelaga romavdeler av hvit presenning, som henges fra den fremste takbjelken, og skjuler alteret og rosevinduet. Dermed synliggjøres en tanke om at det som konstituerer det hellige i kirkerommet, er alteret og rosevinduet. Dette gir et inntrykk av at kirkerommet er hellig hele tida, uavhengig av hva det brukes til.

I andre sammenhenger, kanskje spesielt i ungdomsarbeidet, viser ikke bruken om rommet oppfattes å ha en konstant hellighet, eller om det er hellig bare når det skjer hellige handlinger der. Hver uke samles Tensing i kirka, og bruker de rommene som passer dem best, til sine mangfoldige aktiviteter. Etter et tragisk dødsfall i nærmiljøet åpnet kirka dørene for de sørgende for lystenning, samtale og bønn, og Tensing måtte bruke andre rom enn kirkerommet. Når telysene var slukket, taklysene tent og de sørgende hadde forlatt, kunne Tensing bruke kirkerommet som før. I dette tilfellet ble ikke rommet behandlet med den samme type respekt for det hellige når bruken av rommet hadde endra seg.

Jeg nevnte også sidealteret, som er avbildet på forrige side. Er det hellig i seg selv uansett, eller har det blitt til et profant oppbevaringsbord?



Det hellige – Secondspace eller Thirdspace?

Kilde drøfter også hva som gjør et rom hellig. Hun refererer både til Mircea Eliade og til Jonathan Z. Smith, to religionshistorikere hun på dette punktet setter opp mot hverandre. Eliades syn kaller hun på engelsk «*substantive*, because it emphasizes the substance of the supernatural or divine presence and views certain spaces as being inherently sacred due to that supernatural presence within them.» (Kilde 2008:5) Rommet er hellig fordi mennesket oppfatter at guddommen er til stede der. Smith mener derimot at mennesket selv konstituerer det hellige, ved å danne religiøse meninger knytta til et sted, og deretter handle etter disse. Kildes begrep om dette er at «*sacredness is situational*» (ibid.: 7).

Jeg vil fortsette å bruke kategoriene Secondspace og Thirdspace, og forstår det slik at Eliade viser til at det er den oppfatninga av stedet vi får gjennom Secondspace som definerer det hellige. Smiths situerte perspektiv viser til hvordan rommet brukes, altså er det Thirdspace-kategorien som avgjør om noe er hellig.

Vi har sett at når det hellige ved Skøyen kirke konstitueres av alteret selv, og med et substansivt hellighetssyn, blir rommet brukt med ei tilnærming som understreker dette. Når rommets hellighet derimot baseres utelukkende på hvordan det (i øyeblikket) brukes, mister rommet noe av sitt hellige preg når det ikke lenger har en bruk som anses som hellig. Dette kan vi også knytte til alteret: I gudstjenesten er alteret symbolet på Guds nærvær, og bordet for nattverdens måltidsfellesskap. Med si pådekking viser det at vi er samla i ei hellig handling i et hellig rom.

I Skøyen kirkes tilfelle, er det Secondspace eller Thirdspace som definerer om rommet er hellig?

Dette utfordrende spørsmålet gjør at jeg ønsker å bruke alteret som utgangspunktet for undervisningsopplegget, og i begrunnelsen for undervisningsopplegget gå dypere inn i teologiske spørsmål knytta til denne spenninga mellom Secondspace og Thirdspace, og mellom hellig og profant, hverdagslig og høytidelig.

Litteratur og kilder i del 1

Kilde, Jeanne H. (2008). *Sacred Power, Sacred Space: An Introduction to Christian Architecture and Worship*. Oxford Scholarship Online. Hentet fra <http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780195314694.001.0001/acprof-9780195314694>, 26. februar 2013.

Soja, Edward W. (2000). «Thirdspace: expanding the scope of geographical imagination». I Read, A. (red.) *Architecturally speaking: practices of art, architecture and the everyday* (London: Routledge), s. 13–30.

Stoltenberg, Veslemøy Nystedt (u.å.) «Treenighetsrosen. Glassmaleriet i Skøyen kirke». Upublisert stensil.

Del 2: Skjematisk beskrivelse av læringsopplegget

Menighet: Skøyen

Tiltak: Skøyerne – Familietirsdag

Målgruppe: 5–8-åring. Det er vanligvis mellom 10 og 20 til stede.

Beskriv helheten i tiltaket:

Familiyetirsdag er samlinger i Skøyen kirke annen hver tirsdag, hvor barnefamilier kommer mellom kl. 16.00 og 16.30, får middag 16.30, og deltar på aldersdelte aktiviteter fra 17.00. Liturgisk avslutning kl. 18.00.

Knøttene – sangstund og lek (2–4 år)

Skøyerne – fortelling og aktivitet (5–8 år)

Skaperne – bibelarbeid og kreativitet (9–12 år)

Familiyetirsdag er definert som «kontinuerlig tiltak med breddepotensiale» i menighetens lokale trosopplæringsplan.

Aktiviteten som skal planlegges – hvordan er den plassert i tiltaket som helhet?

Skøyerne har gjerne fortellingsrekker som går over et halvt år, og gjennomgår ulike Jesusfortellinger på ett semester, ei rekke med GT-fortellinger på neste og så videre. Denne aktiviteten baserer seg på ei fortelling om Jakob, og passer derfor inn i et semester som tar for seg enten GT-fortellinger vidt sett, eller som tar for seg patriarkene mer spesielt.

Tema: Jakob og himmelstigen. Alteret i kirkerommet.

Ansvarlige/undervisere: Undertegnede

Frivillige: Familiyetirsdag-gjengen

Foreldres rolle: Familiene kommer sammen til kirka, og spiser middag sammen med hverandre og med andre familier. Foreldrene deltar også i den liturgiske avslutninga. De blir under selve fortellingsstunda og aktiviteten bedt om å enten delta i opplegget på lik linje med barna, være sammen med eventuelle andre egne barn på Knøttens sangstund, eller vente i vestibylen.

Når: En familiyetirsdag i et halvår der GT- eller patriarksfortellinger står på programmet. Kl. 16.00 til 18.00.

Tidsramme: 30 min «åpen kirke», 30 min middag, 50 min fortelling og aktivitet, 10 min avslutningssamling.

Hvor: Middag i menighetssalen. Fortellingsstund i barnekapellet. Aktivitetsstund i kirkerommet. Avslutning i kirkerommet.

Andre rammefaktorer:

Skaperne må bruke ungdomsrommet eller et annet rom, siden Skøyerne skal bruke kirkerommet.

Åpen kirke, middag og gruppeinndeling har faste ordninger som jeg ikke presenterer her. Skøyerne har ulike ritualer rundt fortellingsstunda som er tatt inn i aktivitetsplanen.

Overordnet mål for tiltaket (Begrunnet i nasjonal eller lokal plan):

Lokal plan for trosopplæring presenterer følgende mål for Skøyerne:

«Familier med lekende, utforskende og lærende barn i kirkerommet. Bibelfortellinger GT og NT, kristne legender. Tilhørighet, fellesskap, lek og læring i kirken. Kontakt og samvirke mellom hjem og kirke. Medvirkning i gudstjenester. Kunnskap om sentralt bibelstoff, merkedager, kirkeår og høytider.»

Mål for aktiviteten: Barna skal kjenne fortellinga om Jakob og himmelstigen. De skal ha utforska alteret konkret, og utforska betydninga av at alteret er i sentrum av gudstjenesten.

Behov for materiell og praktiske forberedelser:

- Vanlige familietirsdagsforberedelser som andre tar seg av (middag og sånt)
- Lydavspiller
- Innspilling av «Vi tar hverandres hender»
- Innspilling av orgel- eller pianospill til S97 nr. 101
- Fortellingslyset
- Fortellingsrekvisitter:
 - Vandrestav
 - Brostein
 - Gardintrapp
 - Englevinger
- Rydde bak orgelet
- Stoler og bord plassert som fjell og daler
- Mugger med vann på brettet under døpefonten
- Drikkeglass (i plast?)
- Kurv med brødbiter og saft bak alteret
- Puter ved alteret
- Tomt alter
- Alterduk, alterlys, blomster, alterbibel, kalk og disk gjort klart på anretningsbordet bakerst i kirkerommet

TID	HVA	HVORDAN	HVORFOR
16.00– 16.30: 30 min	Åpen kirke, ankomst og velkomst	Vanlig familietirsdagsvis	
16.30– 17.00: 30 min	Middag i menighetssalen	Vanlig familietirsdagsvis	
17.00	Dele i aldersbestemte grupper	Vanlig familietirsdagsvis	
17.02: 1 min	Muntlig intro	Intro: Kort om hva vi skal gjøre i dag. Vi skal høre ei fortelling, og vi skal gå en lang tur. Men først skal vi starte slik som vi pleier.	Forberede oss på det vi skal gjøre sammen.

17.03: 2 min	Velkomstsang	«Vi tar hverandres hender» med singback og bevegelser.	Fast oppstartsrituale. Tematisere fellesskap og vennskap.
17.05: 5 min	Navnelek: «Navn Navn Skøyen»	<p>Variant av «Duck Duck Goose», lek som har likhetstrekk med «Slå på ring».</p> <p>Vi sitter i ring på gulvet. Den som «har'n» skal gå rundt ringen og røre ved hodet til de han/hun passerer, og si navnet deres. Han/hun kan få hjelp til å huske hva navnet er. Men hvis den som har'n sier Skøyen i stedet for navnet, skal den som blir kalt Skøyen løpe etter den som har'n og prøve å ta ham eller henne.</p> <p>Hvis den som har'n kommer først tilbake til den tomme plassen, er det den andre som har'n. Hvis den andre greier å ta igjen den som har'n, må den som har'n prøve en gang til.</p>	Lære navn. Leke og ha det gøy.
17.10: 1 min	Tenne fortellingslyset og introdusere fortellinga	<p>Med fyrstikk, egenhendig.</p> <p>Be om konsentrasjon og stillhet.</p> <p>Vi setter oss i halvsirkel i stedet for ring.</p>	Forberede lytting, komme i modus for fortellerstund. Rituale.
17.11: 8 min	Fortelle om Jakobs reise og drøm.	<p>Etter utenat lært manus (se vedlegg 2).</p> <p>Med rekvisittene.</p> <p>Fortellermanuset må endres dersom fortellinga i det helhetlige opplegget settes i nærmere relasjon med de tilstøtende fortellingene.</p>	<p>For det første unngå kommunikasjons-hindringer på grunn av manus, for det andre unngå egen usikkerhet på grunn av manglende manus.</p> <p>Rekvisittene gir lytterne noe å følge med på, noe å knytte fortellinga til.</p>
17.19: 4 min	Avslutte fortellingsstunda, kort samtale, slukke	Gå ut av rolle ved ikke å ha fortellermimikk lenger, si at fortellinga er ferdig. Spørre denne	Legge til rette for bearbeidelse av fortellinga, uten å

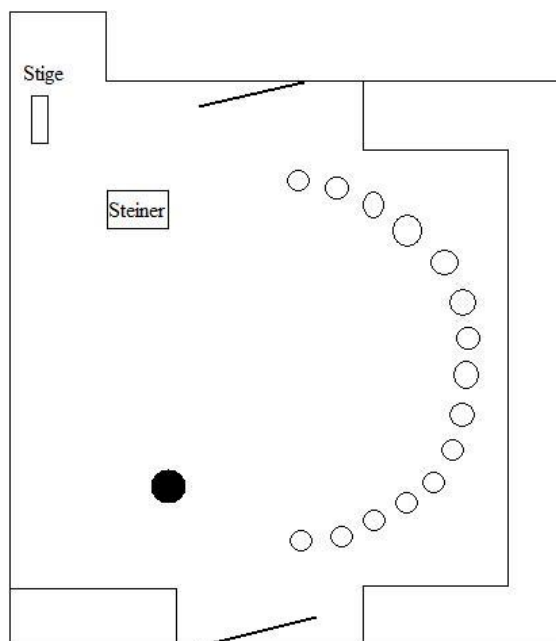
	fortellingslyset.	<p>typen spørsmål: «Hvordan var denne fortellinga, synes dere? Hva tror dere Jakob tenkte om det han opplevde? Hvorfor ble han redd, tror dere? »</p> <p>La de som vil, prøve å ha steinene som hodepute.</p>	«lukke den».
17.23: 1 min	Introdusere aktivitet	Fortelle om at vi skal ut på ei lang vandring, akkurat som Jakob. Vi skal se for oss en stor og øde ørken, og gå inn i den. Det er varmt og slitsomt. Ørkenen vår er i kirkerommet.	Knytte både fortellinga og fantasien til det vi skal oppleve.
17.24: 10 min	Ørkenvandring	<p>Alle går på rekke etter meg. Jeg kommenterer hele tida hva vi ser for oss at vi gjør.</p> <p>Vi går opp på høye fjell og gjennom dype daler (opp på stolene og under bordet).</p> <p>Jeg puster og peser og gir uttrykk for at det er varmt og slitsomt og spør om ikke de andre synes det. De ser ganske svette ut, synes jeg.</p> <p>Vi går mellom stolrader og litt fram og tilbake, og jeg sier at jeg (og vi) er veldig tørste. Så kommer vi endelig til døpefonten, der det står mugger med vann, og glass.</p> <p>Døpefonten er en bekk som vi kan drikke av! Alle får et (plast?-)glass med litt vann. (Eventuelle foreldre som er med på aktiviteten hjelper til.) Ta med deg glasset videre på turen!</p> <p>Med nytt mot går vi videre på rekke etter meg. Vi går gjennom ei mørk og skummel grotte (bak orgelet), og vi går til slutt fram til alteret.</p>	<p>Skape vår egen opplevelse av fortellinga om Jakob.</p> <p>Holde liv i fantasiverdenen vi går i.</p> <p>Hinte til dåpsteologi og vannet som symbol, uten å gjøre meninga eksplisitt. Gjøre handlinga som artefakt til grunnlag for seinere (eller umiddelbar) kunnskaping.</p>

17.34: 4 min	Vandringa når målet ved alteret. Matrast. Eventuelt samtale.	Spise litt. Vi har gått så langt og så lenge at vi trenger å slappe av litt, og få oss litt mat. Vi kan bruke alteret som spisebord. Vi samler oss rundt det, spiser brødbiter og får litt saft i glasset vi har med oss. Det er nesten som å komme hjem! Eller hva synes dere?	Vise at alteret er som et bord. Hinte til nattverden, uten å gjøre koblinga eksplisitt. Gjøre handlinga som artefakt til grunnlag for seinere (eller umiddelbar) kunnskaping.
17.38: 5 min	Slappe av litt, samtale om Jakob, steinen, Guds hus, alteret og gudstjenesten.	<p>«Når vi har kommet til alteret, har vi gått så langt og så lenge at vi trenger å legge oss ned for å sove, akkurat sånn som Jakob gjorde i fortellinga», sier jeg. Der ligger det puter vi kan sove på. «Tenk om vi kunne drømme det samme som Jakob når vi sover? Hva var det Jakob drømte, igjen?»</p> <p>Fortelle: «Dette alteret, det ligner på den steinen som Jakob satte opp som et minnesmerke der han hadde drømt at han møtte Gud. Han kalte stedet Guds hus. Skøyen kirke er også Guds hus, og alteret viser oss at her kan vi få møte Gud. Vi kan for eksempel møte Gud i gudstjenesten. Hvordan sitter vi når vi er på gudstjeneste? Hva ser vi på?»</p> <p>«Når det er gudstjeneste, dekker vi på alteret med forskjellige ting. Hvilke ting synes dere vi skal ha på alteret for å gjøre det fint?» Ev. oppfølgingsspørsmål: Hva bruker dere å ha på spisebordet hjemme hvis det skal være fint?</p>	<p>Kunnskaping gjennom å sette sammen artefaktene i fortellinga og fortellingsverdenen med artefaktene i kirkerommet og gudstjenesten, og eventuelt familiemiddagen også.</p> <p>Vise at barnas egne tanker om relevante symboler/artefakter blir hørt.</p>
17.43: 3 min	Dekke alteret	<p>Fordele ansvar for å bære de ulike gjenstandene fra anretningsbordet og dekke alteret med dem.</p> <p>La noen tenne lysene.</p>	Slik får alterdekkinga være barnas egen handling, en praksis som medierer deres rolle i fellesskapet.

			Dele ut oppgaver for å gi konkrete ting å gjøre når konsentrasjonen er på hell.
17.46: 4 min	Forberede liturgisk avslutning	La noen tenne lysglobelyset. Spørre hvordan de vil at rommet skal se ut når de andre familietirsdagsdeltakerne kommer inn. Gå ut i vestibylen og skape ro.	Dele ut oppgaver for at barna skal ha konkrete ting å gjøre når konsentrasjonen er på hell.
17.50: 10 min	Liturgisk avslutning	På familietirsdagsvis med lystenning, Herrens bønn og velsignelse, med alle deltakerne, barn og voksne. Vanligvis står alle i ring rundt lysgloben, som stilles foran i rommet. Denne gangen skal alteret være en del av ringen. I tillegg: Dele ut Salmer 1997 til de som kan lese, og be dem slå opp på nr. 101: «Kom, la oss samles ved Guds bord». ⁹ Fortelle hva Skøyerne har gjort: Vi har snakket om alteret og kirka som det stedet der vi møter Gud sammen, og at vi har dekket alteret med duk og lys. Det skal vi synge om nå. Synge nr. 101 sammen, før velsignelsen.	

⁹ Norsk salmebok 2013: nr. 558

Fortellermanus



Denne fortellinga handler om en gutt som het Jakob. Foreldrene til Jakob het Isak og Rebekka, og Jakob hadde også en bror som het Esau.

En dag hadde Jakob gjort noe som fikk Esau til å bli ordentlig sint på Jakob. Esau sa til seg selv: «Jeg er så sint på Jakob for det han gjorde, at jeg har lyst til å drepe ham!»

Moren til Jakob og Esau, Rebekka, så at Esau var sint på Jakob, og ble redd for at Esau skulle ta hevn på Jakob. Hun sa til Jakob: «Hør nå på meg, sønnen min! Du må flykte herfra, for broren din er sint på deg for det du gjorde, og vil hevne seg på deg. Dra herfra og gå til det stedet der onkelen din bor. Bli hos ham noen dager, til Esau ikke er så sint lenger. Da kan du komme tilbake uten fare.»

Onkelen til Jakob het Laban, og han bodde i en by langt borte. Jakob gjorde seg klar til den lange reisa, og tok med seg det han trengte i en liten sekk. Han fikk med seg litt mat og litt vann. Han fikk ikke låne hest eller esel, så han måtte gå hele den lange veien.

[Jeg går mot steinene, med vandringsstaven i handa]

Etter at han hadde gått langt langt hjemmefra, ble han sliten og trøtt. Han hadde gått hele dagen, men han var enda ikke kommet fram til byen der onkel Laban bodde. Det var seint på kvelden, sola hadde gått ned og det begynte å bli mørkt.

Da fant Jakob ut at han skulle legge seg ned og sove, og heller gå videre mot byen der onkel Laban bodde den neste dagen. Han tok en av steinene på stedet og la den under hodet. Så la han seg til å sove.

[Jeg legger meg ned med steinene under hodet, med vandringsstaven ved siden av. Jeg reiser meg opp igjen for å fortelle om drømmen.]

Mens han sov, hadde Jakob en drøm. Først så han en stige. Den stigen sto på bakken rett ved siden av der han lå, og den var så høy at toppen av den nådde til himmelen.

[Jeg henter stigen og setter den opp ved steinene]

Den stigen var mye høyere enn denne. Denne rekker jo ikke opp til taket en gang. Tenk deg hvor høy stigen måtte vært for å rekke helt opp til himmelen!

Jakob drømte om den høye stigen, og se, Guds engler gikk opp og gikk ned på den.

[Jeg henter englevingene og fester dem på stigen. Så stiller jeg meg i midten, foran alle.]

Da sto Gud foran ham. Han sa: «Jeg er Herren, din farfar Abrahams og din far Isaks Gud. Se, jeg vil være med deg og bevare deg overalt hvor du går. Jeg skal ikke forlate deg, men alltid være hos deg.»

[Jeg legger meg ned igjen, og reiser meg opp i løpet av neste avsnitt]

Da våknet Jakob av søvnen og sa: «Sannelig, Herren er på dette stedet, og jeg visste det ikke!» Han ble redd og sa: «Hvor skremmende dette stedet er! Dette må være Guds hus, her er himmelens port.»

Det stedet Jakob var på, kalte han for Guds hus. «Dette stedet skal hete Guds hus», sa han. Han tok steinen han hadde hatt under hodet, og reiste den som en støtte.

[Jeg stabler steinene litt penere og høyere, og stiller meg så foran alle med vandringsstaven i handa.]

Så ba Jakob til Gud og sa: «Gud, jeg ber om at du må være med meg og passe på meg på veien der jeg går, om at du må gi meg brød å spise og klær å ha på meg, og at jeg må få komme trygt tilbake til min far en gang.»

Jakob gikk videre og kom til slutt fram til byen der onkelen bodde.

Del 3: Teologisk, læringsteoretisk og didaktisk begrunnelse av læringsprosjektet



Eget foto, 2. juni 2013

1. Innledning

Denne oppgaven er en begrunnelse av de valgene jeg har gjort når jeg utforma undervisningsopplegget i del 2. Oppgaven er tredelt, og følger oppgaveteksten; først kommer den teologiske begrunnelsen, deretter den læringsteoretiske begrunnelsen og til slutt den didaktiske begrunnelsen. Hvordan jeg har disponert disse vil jeg forklare før hver del.

De viktigste elementene jeg vil begrunne, er hvordan alteret og fortellinga om Jakob og himmelstigen er de sentrale redskapene i læringsprosjektet, samt hvordan fortelling, kirkeromsvandring, samtale og undring er viktige metoder i undervisninga.

Takk til Anne Cathrine Owe for god innføring i familietirsdagens rammer og for veiledning og motivasjon.

2. Teologisk begrunnelse

I denne teologiske begrunnelsen av læringsprosjektet, vil jeg vise til det første valget jeg tok, det at alteret skulle være den gjenstanden jeg ville bygge opp undervisningsopplegget rundt. I

dette vil jeg også vise til hvordan den fortellinga jeg brukte knytter seg til denne begrunnelsen. Deretter beskriver jeg ørkenvandringa som et tradisjonelt kristent bilde, og hvordan sakramentene har blitt knytta til vandringa i undervisningsopplegget.

2.1 Alteret og himmelstigen

2.1.1 Alteret som hellig

Som jeg skreiv i den første oppgaven, ønsket jeg å la læringsprosjektet utforske sammenhengen mellom det hellige og det hverdagslige i arkitekturen til kirka. Vi var så vidt innom forskjellen på Mircea Eliades substansive og Jonathan Z. Smiths situerte begrep om det hellige.

Eliade definerer det hellige som motsetningen til det profane (Eliade 2002:8). Det er noe *annerledesartet* ved det hellige, som gjør at det religiøse mennesket forholder seg til sin verden på en spesiell måte. Mennesket trenger å organisere verden etter faste punkter, og disse sammenfaller med manifestasjonene av det hellige. Eliade bruker selv eksempelet med Jakobs drøm for å vise til et slikt frambrudd av det hellige (ibid.: 18). Han skriver om hvordan det religiøse mennesket på grunnlag av ønsket om å orientere seg i virkeligheta, utvikler og konstruerer slike hjelpemidler i form av hellige rom (ibid.: 20).

Denne konstruksjonsprosessen synes jeg har tydelige spor i Skøyen kirke. Det er *den hverdagslige verden* som det hellige rommet her er med på å orientere. Det hellige rommet, med alteret som sentralpunkt, bidrar med en annerledeshet som er tett på det profane livet. Kirkas ikke-prangende arkitektur gjør at membranen mellom det hellige og det profane er tynnere og lettere å trenge igjennom, i en hverdag hvor det meste oppleves som profant. Ei motsatt tilnærming er å la det hellige framstå som veldig annerledes – men hvordan kan da det moderne mennesket bruke det til å orientere seg i et kosmos som oppleves som ikke-relatert til denne annerledesheten? Det hellige i Skøyen er i liten grad en manifestasjon av makt eller noe som gir et «skremmende» inntrykk på mennesket.

Både himmelstigen i fortellinga om Jakob, det alteret han bygde på stedet, og alteret i Skøyen kirke, kan uttrykkes med begrepet *axis mundi*, verdensaksen. Den er en forbindelse mellom himmel og jord, som utgjør både et sentralpunkt i verden og ei åpning mellom dimensjonene. I GT har altrene en slik rolle, som markering av et åpenbaringssted, som tegn på Guds bolig og som referansepunkter til orientering i Det hellige land.

Smith avviser Eliades konklusjon om det hellige som et sentrumspunkt i kosmos, men vil heller vise til det som et oppmerksomhetspunkt for ritualer. Ordinære gjenstander, i vårt tilfelle alterets mursteiner og marmorplate, blir hellige gjennom den plassering de har i et rom som er skapt for ritualer (Smith 2008:87). Slik vil ikke dette tunge mursteinsbordet vært hellig om det hadde vært bygd som spisebord i et familiehjem, dersom ikke familien selv holdt selve måltidet som hellig ritual. Alteret blir brukt i hellige ritualer, og det at rommet – i det minste huset – også blir brukt til profane aktiviteter, viser også i dette perspektivet at veien fra hverdag til hellighet ikke er lang.

Da jeg skreiv beskrivelsen av kirka, skilte jeg mellom Secondspace som oppfattelsen av rommet og Thirdspace som bruken, det levde rommet, og lurte på om jeg kunne plassere Skøyen kirkes og alterets hellighet i én av disse. Begge perspektivene gir nyttige analyser reint teoretisk, er min foreløpige konklusjon.

En del av oppfattelsen (Secondspace) handler om at alteret og rommet har en rituell bruksfunksjon (Thirdspace); selv om et sted kan være øde og forlatt for mange generasjoner siden, kan vi fortsatt fornemme følelsen av det hellige gjennom å se for oss de ritualene som har funnet sted der. Dette er et argument for å legge hovedvekta på Thirdspace og den rituelle bruken i analysen.

Hvilket perspektiv ligger så til grunn for undervisningsopplegget?

Fortellinga om Jakob gjør at det er lett å vise til Eliades substansive hellighetstanke. Alteret er stedet for Gudsåpenbaringa. Samtidig knytter læreren samtalen til hvordan denne åpenbaringa for oss har sitt sted i gudstjenesten, i ritualene. Vi tar alteret i bruk, gjennom å dekke det og la det stå i «sentrum» i den liturgiske avslutninga, og vi viser til dets rolle som konsentrasjonspunkt for gudstjenesten. Dermed bruker vi som sagt begge perspektivene til den didaktiske tilrettelegginga, men det er alterets rolle i gudstjenesten som danner målet for læringa.

2.1.2 Alteret som offersted

Det er et paradoks at vi kaller det for et alter, selv om det ikke er noe blod på det, påpeker Richard Kieckhefer (2004:64). I alle andre sammenlignbare religioner, inkludert den gammeltestamentlige jødedommen, er alteret et sted der det ofres. Det er riktignok ikke langt fra en teologi om Jesu død som en offerdød, til nattverden som aktualisering av dette offeret og dermed nattverdsmåltidet som offermåltid (ibid.: 66), og det selv om luthersk teologi tar avstand fra katolsk tenkning om messeofferet.

Dette poenget har jeg nedprioritert i undervisningsopplegget. Det finnes likevel referanser til en sakrifiell forståelse av alteret, i og med at vi kommer til Gud med våre liv, vår «ørkenvandring» og med de tingene vi dekker alteret med. Det hintes også til nattverdsmåltidet gjennom at vi spiser brødbiter og drikker saft der.

Det ville ikke vært mulig å la alterets offerteologi bli inkludert i et undervisningsopplegg som dette. Det begrunner jeg for det første med barnas alder, for det andre med bruk av fortellingsdidaktikk som ei forvalgt forutsetning, og for det tredje med ønsket om å knytte de kirkelige artefaktene til hverdagslige artefakter. Offeret er ei ukjent forestilling for oss, og er vanskelig å knytte til det hverdagslige og kjente.

2.1.3 Alteret i arkitekturen

Alteret og alterbildet er det selvgitte konsentrasjonspunkt i kirkesalen når man først har satt seg ned. Det ligger på rommets midtakse, rett under mønet og ekstra belyst. I det å bli kjent med kirkerommets utforming, er det viktig å utforske betydninga av dette. Billedkunstneren Stoltenberg skriver selv at det viser hva vi samles om i gudstjenesten (jf. mappeoppgave 1), en påstand som forsterkes av arkitektens valg av hovedform; det er nærmere den modernistiske vifteformen enn den tradisjonelle langkirkeformen. Selv om alteret er nært fondveggen, kan vi – alt etter hvordan stolene er plassert – få følelsen av å omgi det på flere sider.

2.1.4 Alteret i gudstjenesten

Denne arkitekturen gjenspeiler de liturgiske behovene som gudstjenesten og andre kirkelige handlinger gir.

Gjennom at alteret er symbolet på Guds nærvær, er det også stedet vi vender oss til i bønn, det er herfra Bibelen bæres ved evangelieprosjonen når Guds ord skal leses, pengegavene våre bæres hit og nattverden forrettes herfra. Til slutt stiller presten seg foran alteret og lyser Guds velsignelse over menigheta.

Som nevnt i den første oppgaven, sto prestene i Skøyen opprinnelig bak alteret, vendt mot menigheta. Slik utnytta de muligheta alterplasseringa ga til å følge den liturgiske «trenden» i tida. De opplevde etter hvert at de ble vanskelig å se. Nå bruker de å stå foran alteret, vendt mot alteret og øst i bønn og lovprisning til Gud, og mot menigheta ved tilsigelsesord, velsignelse og også under innstiftelsesordene. At presten (og eventuelle konfirmantministranter) snur seg mot alteret og så mot menigheta igjen, skaper ei bevissthet

om hvilken retning gudstjenesten har, og at retninga mot alteret er retninga mot Gud selv. Dette vektlegger langkirkas program mer enn sentralkirkas.

Ett av målene jeg satte for læringsprosjektet, er å utforske denne meninga i liturgien. Gjennom å utforske hvordan alteret er et symbol på Guds nærvær og stedet for Gudsåpenbaring, kan de lærende seinere – både i den liturgiske avslutninga på familietirsdagen og på gudstjenester de går på i ettertid – oppdage hvordan gudstjenesten har alteret som sentrum, som retning og som nattverdsbord.

2.1.5 Alteret som symbol på Gudserfaring

Gudsåpenbaringa er det sentrale i fortellinga om Jakobs drøm, og alteret markerer dette stedet på samme måte som stigen og *axis mundi*. Dette er et viktig symbol. Dagny Kaul, som har skrevet mye om barneteologi, viser til Paul Tillichs teologi om symboler. Hun legger vekt på hvordan menneskets Gudsrelasjon kommer til uttrykk gjennom noe materielt, som dermed samtidig har ei symbolsk side. Symbolene har dermed sin bakgrunn i åpenbaringserfaringer (Kaul 2007:83f)

På bakgrunn av dette etterlyser Kaul et symbolspråk som inkluderer barnet, det vil si som også «kan vekke gjenkjennelse hos barnet *som barn*» (ibid.: 84). Slik kan religionspedagogikken/trosopplæringa ta på alvor det faktum at barnet har ei fullverdig tro, en Gudsrelasjon og kan ha erfaringer av Gudsåpenbaringer.

I stedet for å lage nye symboler, ønsker jeg med læringsprosjektet å la barna utforske sin egen Gudsrelasjon og Gudsåpenbaringer i lys av det felleskulturelle og historiske redskap som alteret er. Dette vil jeg begrunne barneteologisk.

2.1.6 Barneteologisk begrunnelse

Fellestrekket for ulike stemmer innafor barneteologi er at man vil se på barnet som et fullverdig troende menneske. Barnet må få være eget subjekt i religionspedagogikken, i stedet for et objekt som skal bli tillagt en voksen måte å tro på. Barnets tro har sin egen historie og sine egne uttrykksformer, og skal få tolke barnets faktiske livserfaringer (Johnsen 2007:19).

En måte den voksne læreren kan la barnet være subjekt på, barneteologisk sett, er å sammen møtes om noe tredje. I trosopplæring kan dette tredje være læringsredskaper (Østrem 2007). I undervisningsopplegget lar jeg ulike kulturhistoriske artefakter, spesielt bibelfortellinga og alteret, være slike redskaper som vi samler oss om. Gjennom å tilegne seg disse artefaktene får barna tolkningsredskaper til sine egne livs- og troserfaringer. Jeg ønsker dermed å åpne for

deres tolkning, i stedet for å lukke den. Bruken av fantasi i «ørkenvandringa» understreker dette.

Slik samler vi oss, barn og voksne, om alteret som det tredje leddet i trosopplæringa denne familietirsdagen. Dette åpner videre for at vi kan forstå gudstjenesten, hvor vi samler oss om alteret, som ei lignende samling. Dit kommer vi med hver våre forutsetninger, men likevel likeverdig, felles om et slikt tredje ledd (jf. Zahl 2013).

2.2 Ørkenvandringa og sakramentene

2.2.1 Vandringa som bibelsk motiv

Jakob hadde to mål for vandringa si: Han skulle komme unna sin brors sinne, og han skulle finne seg et koneemne. På grunn av måten fortellinga skal være et mulig tolkningsredskap for barn og relatere til deres livserfaringer, har jeg i fortellingsmanuset utelatt mål nummer to – Jakob går sin vei for å unngå brorens sinne. Dette er en situasjon de fleste søsken kan finne gjenklang i.

Vår vandring i kirkerommet ligner mer på vandringa som hovedmotiv i GT, som er vandringa mot Det hellige land. Abram bryter opp fra farshuset for å ta det lovede landet i eie. Moses leder israelittene ut av Egypt og inn i ørkenen der de blir gående i førti år, før de under ledelse av Josva endelig tar seg inn i landet. Fra elvene i Babylon klager de sin nød og gråter over Sion, og det profeteres om hvordan folket skal få vende tilbake til landet nok en gang. I NT gir disse fortellingene gjenklang som typologier for dåp og for etiske formaninger (1. Kor 10).

2.2.2 Vandringa som livstolkningsmotiv

Vi kan se på selve livet som ei vandring, både mot den ukjente framtida og mot det evige livet. Vi kan la vandringsmotivet i GT være et kall til oppbrudd og forandring i våre liv og fellesskap, og til å ta avstand fra undertrykkelse. Den farefulle ferden vitner om at det er en vei mellom det vi legger bak oss og det vi har som mål, og denne veien er ikke uten hindringer.

I kristen praksis kjenner vi dette igjen i pilegrimens vandring. Det er ei vandring mot et hellig mål, men her virker også vandringa i seg selv som et mål, fordi det livet som leves underveis er prega av å være målretta. Pilegrimsmotivet er spennende å bruke i Skøyen kirke, da den vestre delen av pilegrimsleden fra Oslo til Nidaros passerer kirka.

Langkirkas tradisjonelle arkitektoniske program spiller også på vandringsmetaforen. Fra (det nye) livets start, markert med døpefontens plassering ved inngangen, er menigheta som i en

prosesjon på vandring gjennom tida mot nattverdssakramentets nåtid, symbolisert ved alteret, og den eskatologiske framtid, gjerne beskrevet med kunsten i apsis eller altertavle (Hvalvik 2013). Motivet kommer ikke til sin rett i Skøyen kirke, men bruken av prosesjoner, samt at vi foretar ei ørkenvandring i kirkerommet denne familietirsdagen, gjør at motivet ikke er ute av syne.

2.2.3 Sakramentale apropos

Under israelittenes utvandring fra Egypt ble de for det første døpt gjennom Sivsjøen (1. Kor 10,2), og for det andre drakk de vann fra klippen som Moses slo på med staven sin (2. Mos 17). Paulus sier at dette vannet er Kristus (1. Kor 10,4). Kristus sier selv at han vil gi de som tror på ham livets vann i gave (Joh 4; Åp 7,17; 21,6; 22,17).

Vi kan også knytte dette vannet til den vekst og hvile som vannet gir i Salmenes bok: treet som står ved rennende vann i Sal 1,3; hyrden som leder til hvile i Sal 23,2 og hjorten som lengter i Sal 42,2.

I den fiktive varmen vi beveger oss i under vandringa i kirkerommet, er det viktig å drikke vann. I lys av vandringsmotivet vi bruker som livstolkingsredskap, er det naturlig å bruke vannet som symbol på hvile og frelse. Frelsens kilde er dåpen, dåpens vann blir dermed det samme vannet som livets vann, og derfor har drikkestasjonen sitt naturlige sted ved døpefonten.

En lignende argumentasjon ligger til grunn for måltidet når vi kommer fram til alteret. Også dette har sin plass i vandringsfortellinga i 2. Mosebok, og i Jesu ord om seg selv som livets brød (Joh 6) – som videre kan knyttes til nattverdmåltidet.

Dette teologiske symbolarbeidet er for stort til å få plass i undervisningsopplegget, i alle fall når temaet og målet er et helt annet. Læringsteorien jeg vil begrunne med i neste kapittel, gjør det likevel interessant å innføre disse elementene som jeg har kalt *sakramentale apropos*.

3. Læringsteoretisk begrunnelse

Undervisningsopplegget kan best beskrives ved hjelp av begreper fra sosiokulturelle læringsteorier. I denne læringsteoretiske begrunnelsen av valg jeg har gjort i utforminga av læringsprosjektet, vil jeg vise til to hovedbegreper med hver sine underbegreper: læringsmetaforer og aktivitetsteori. Jeg vil gjøre rede for metaforene og begreper innafor aktivitetsteorien, og underveis vise til hvordan jeg har brukt dette i utforminga av læringsprosjektet.

3.1 Tre metaforer for læring

3.1.1 Beskrivelse

I de siste tiårenes debatt om hvordan man skal forstå læring og kunnskap, har man kommet til ei utvikling hvor man ikke vil sette ulike syn opp mot hverandre. Man velger heller å kalle ulike tilnærminger til spørsmålet for *metaforer for læring*, som fanger opp ulike elementer fra læringsteorier (Paavola og Hakkarainen 2005:537). De svarer ulikt på hva læring er, og må derfor forstås komplementært (Afdal 2013:168–170). Her opererer jeg med tre slike metaforer: læring som tilegnelse, deltakelse og kunnskaping (Afdal 2013:199; Paavola og Hakkarainen 2005).

Tilegnelsesmetaforen ser på kunnskap som en gitt størrelse som overføres monologisk til det lærende subjektet, individet. Å lære er dermed å gjøre kunnskapen til sin «eiendom».

Deltakelsesmetaforen ser på læring som en interaktiv, dialogisk prosess i det å bli og å være deltaker i kulturelle praksiser. Kunnskapen er et aspekt i, ikke en løsrevet del av, denne deltakelsen (Paavola og Hakkarainen 2005:538). Dermed er det i større grad fellesskapet som er analyseenhet for undersøkelser av læring og kunnskap.

Den tredje metaforen, læring som kunnskaping, omfatter teorier som ser på hvordan kunnskap ikke er en statisk, gitt størrelse eller bestemt av en viss praksis, men er i stadig utvikling og bevegelse. Læringsprosessen er da fellesskapets utvikling av ny kunnskap gjennom å utvikle nye medierende artefakter. Læringsprosessen er da triologisk, mellom subjektene i fellesskap, de grunnleggende artefaktene og de artefaktene som nyskapes og kan forstås som aktivitetens mål eller objekt (ibid.: 546).

3.1.2 Anvendelse

I utforminga av undervisningsopplegget hadde jeg alle tre læringsmetaforene i tankene.

For det første ser jeg på kunnskapen i læringsprosjektet som læringsredskapene i seg selv. Fortellinga om Jakob, alteret, vandringa, Herrens bønn, velsignelsen og salmen er kunnskapselementer – «biter og deler av religion», som Geir Afdal (2013:17; 211; 230) kaller det – som jeg gjennom undervisninga ønsker at barna skal tilegne seg som en monologisk prosess. Denne kunnskapen er definert, på grunn av redskapenes betydning i våre kulturelle, sosiale og historiske omgivelser.

For det andre ser jeg på kunnskapen som en del av det å delta i menighetsfellesskapet. Det er gjennom religion og trosopplæring som praksis at vi tar i bruk redskapene, og individets

læring blir med det å ta del i fellesskapets kunnskap. Dette understrekes av at barna faktisk er dialogisk aktive i læringsfellesskapet, ikke passive lyttere til hva jeg har å si. De får selv ta del i og utforske kunnskapen, i slike praksiser der kunnskapen hører hjemme, eller «er situert», som det heter på fagspråket. Et eksempel på en slik kunnskapsstruktur er hvordan gudstjenestefellesskapet er ei samling om alteret. Med det blir alteret ei tingliggjøring av deltakelsen. Denne kunnskapen er et mål i læringsprosjektet mitt.

For det tredje ser jeg på læringsprosjektet som en arena for kunnskaping, spesielt gjennom aktivitetsteorien, som vi skal se på i neste avsnitt. På bakgrunn av de kirkelige artefaktene jeg innførte, håper jeg å legge til rette for at barna kan knytte disse til de hverdagslige artefaktene de allerede mestrer fra sitt dagligliv, og at denne prosessen er en triologisk, kunnskapsutviklende prosess for hele fellesskapet.

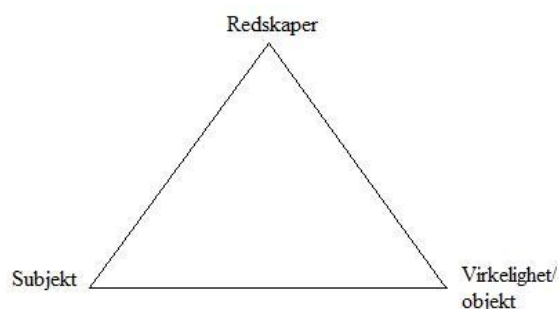
Min tankegang blir dermed en slags trinnvis bruk av metaforene. Først må læringsredskapene innføres i seg selv, så læringssubjektene kan ha en form for kunnskap om dem som ligger til grunn for deltakelsen i det fellesskapet som benytter seg av dem i sine praksiser. Redskapene fungerer til slutt som grunnlag for å sette dem sammen med hverandre eller redskaper fra andre praksiser, en prosess som kan betegnes som kunnskaping.

3.2 Sosiokulturell læringsteori, aktivitetsteori

For å gå dypere inn i hva denne kunnskapingsmetaforen betyr, vil jeg gjøre rede for begreper i den kulturell-historiske aktivitetsteorien og vise hvordan læringsprosjektet bruker disse. Den har sin bakgrunn i det sosiokulturelle læringsperspektivet til Lev Vygotskij, som ble videreutvikla av Alexej Leont'ev og deretter av finske Yrjö Engeström.

3.2.1 Medierende artefakter

Vygotskij er den mest sentrale personen for det sosiokulturelle læringsparadigmet (Afdal 2013:111). Hans psykologiske læringsteori handler om hvordan mennesket tenker og taler ved hjelp av kulturelle redskaper, slik som språket. Redskapene har en medierende rolle mellom virkeligheta og individet. Det vil si at menneskets tanker og kommunikasjon med andre baserer seg på disse redskapene. De er ikke bare fraktere av informasjon, men det tanken består av (ibid.:113–114). Dette uttrykkes vanligvis som modell ved hjelp av en trekant:



Redskapene kalles ofte for artefakter, et begrep som i denne sammenhengen vil omfatte både de materielle og de symbolske aspektene ved både intellektuelle og fysiske redskaper (ibid.: 151). Videre er det mulig å skille mellom artefakter på ulike nivåer. De primære artefaktene er de vi benytter oss direkte av i praksisene. De sekundære er videreutviklinger av de primære, og er for eksempel regler, normer eller liturgier som viser hvordan de primære artefaktene kommer i bruk. Tertiære artefakter er «imagined worlds», forestillingsverdener hvor spill, fantasi og kreativitet har sin plass, og som farger måten vi ser på den praktiske virkeligheta på (ibid.: 152–153).

3.2.2 Medierende artefakter i mitt læringsprosjekt

Etter modell av en artefaktanalyse i trosopplæring gjort av Sverre Dag Mogstad (2013), presenterer jeg her de artefaktene jeg benytter meg av i hoveddelen av undervisningsopplegget. De er sortert etter hvor i opplegget de kommer, og hvilket nivå de kan plasseres i.

Situasjon	Primærnivå	Sekundærnivå	Tertiærnivå
Fortelling (barnekapellet)	Fortellingslyset Vandrestav, brostein, gardintrapp, englevinger, fortellingas ord	Lyttere Fortellinga om Jakob	Fortellingsverdenen
Vandring (kirkerommet)	Kirkerommet Språk om fantasi- opplevelser Stoler og bord, døpefont, vann, orgel, brød og saft, alter, puter	Lekeregler Kirkerommets arkitektur og innredning Fortellinga om Jakob Vandringsmotivet Ideer om vann, vin og brød (implisitt)	Fortellingsverdenen, lekens verden, fantasien Vandringa som livstolkingsmotiv Dåps- og nattverdsteologi (implisitt)

Samtale (ved alteret)	Alter, språk om alter, språk om gudstjenesten	Liturgisk bruk av alteret Ideer om alteret	Fortellingsverdenen, gudstjenestens verden
Dekke alteret	Duk, blomster, lys, nattverdspådekning, Bibel	Liturgisk bruk av alteret	Gudstjenestens verden
Avslutning	Herrens bønn, salme, velsignelsen, pådekket alter, lysglobe, alle står i ring	Liturgi for familietirsdag Inkluderende, intergenerasjonelt fellesskap	Gudstjenestens verden Bønn Kirka som fellesskap av de troende

Vi ser her hvordan artefaktene på primærnivå medierer sekundærnivået som om de sekundære artefaktene var objekter i seg selv. Dermed viser også ei slik nivåinndeling av artefaktene hvordan læringa består av flere trinn, slik jeg viste da jeg tok for meg både den monologiske, dialogiske og triologiske læringsforståelsen som ligger til grunn. Ordene jeg bruker og fortellingsrekvisittene jeg forteller med medierer fortellinga om Jakob, som igjen medierer tanker om alteret. Disse tankene medierer hvordan vi tenker om gudstjenesten som en forestillingsverden.

3.2.3 Fellesskapet som lærende

Perspektivet til Vygotskij er hvordan individet lærer av kulturens felles artefakter. Leont'ev og Engeström utvider perspektivet og ser på hvordan fellesskapet lærer. Subjektene, redskapene og objektet, og de praksiser og handlinger som utføres, hører sammen i et aktivitetssystem eller ei virksomhet. Dermed forstår vi nå mediering som en kollektiv prosess, og ikke bare individuell (Afdal 2013:191).

Det er fellesskapet, som ikke bare barna mellom 5 og 8 år er en del av, men som også omfatter de andre barna, meg, foreldrene og de andre ansatte og frivillige som er en del av familietirsdagsfellesskapet, som er målet for læring i læringsprosjektets videste forstand – ja, kanskje vi kan strekke oss enda lenger, både til Skøyen menighet og til den kristne kirke. Familietirsdagens liturgi, sentrert rundt alteret og med likhetstrekk til gudstjenestens liturgi, får gjennom vår felles utforskning av handlinger og praksiser en fornya forståelse i trosopplæringas, menighetas og kirkas helhetlige aktivitet.

3.2.4 Kunnskaping

Videre tar subjektene med seg kunnskapsbiter om både religion og allmenn livstolkning fra de andre aktivitetssystemene de er en del av, som familie, barnehage, skole og fritidsaktiviteter. De artefaktene og praksisene de mestrer fra andre sammenhenger, kan settes sammen med artefakter og praksiser som brukes i kirka. Det er sammenhenger mellom spisebordet og alteret, mellom måltidet og nattverden, mellom barnets hverdagsverden og fortellingsverdenen. Disse sammenhengene vil jeg legge til rette for at de lærende selv skal oppdage ved at de får ansvaret for å bringe på bane de hverdagslige artefaktene i denne læringssituasjonen. I lys av det jeg tidligere har sagt om Skøyen kirkes utforming som en ekstra tynn membran mellom det hellige og det hverdagslige, synes jeg dette er en spennende måte å legge til rette for læring på i denne konteksten.

Slik kan artefaktene i den medierende prosessen i fellesskapet gi grunnlag for utforming av nye eller fornya artefakter og praksiser, for eksempel nye ideer om alteret, nye tanker om hvordan alteret bør dekkes, nye innspill til liturgien eller lignende. I den medierende prosessen er ikke dette bare en fornyelse av artefaktene i seg selv, men av hele objektet de medierer. Aktiviteter er objektretta, er Engeströms påstand. De er på vei mot noe, og er en del av ei større virkelighet (Afdal 2013:191). Kunnskaping er dermed en prosess som transformerer objektet. Her må vi være oppmerksom på å se på begrepet objekt i utvida forstand; det kan både forstås som gjenstand, formål og virkelighet (ibid.: 195).

Læringsprosjektet har utforskning av alteret og kirkerommets virkelighet som et slikt objekt, mediert gjennom fortellingsartefakter, vandring, språk, liturgi og liturgisk og undervisende praksis. Men vi kan også forstå dette objektet som medierende redskap for et bakenforliggende objekt. Læringsprosjektet, som en del av aktivitetssystemer som trosopplæring, menighet og kirke, har troa og Guds virkelighet som sine objekter i siste instans. Nye artefakter og praksiser som kunnskapes gir oss en ny forståelse av denne troa og av Gud.

Undervisninga legger imidlertid ikke opp til at kunnskapingsprosessene skal foregå i løpet av den timen opplegget varer. Jeg forventer ikke en synlig transformasjon av den liturgiske avslutninga bortsett fra den jeg har styrt selv – selv om jeg må være åpen for at det kan skje spontant. Barna får noen medierende redskaper å tygge på. Ja, jeg mente det bokstavelig, og sikter til de «sakramentale aproposene» jeg la inn: vannposten ved døpefonten og måltidet ved alteret. Disse har jeg med vitende og vilje lagt inn uten å trekke inn noen forklaring for deltakerne, med den hensikt at handlingene kan være slike «biter og deler av religion» som de

tar med seg videre, til andre praksiser i kirka eller til andre aktivitetssystemer, og være grunnlag for kunnskaping der. På grunn av «den tynne membranen» som gjør det lett å ta hverdagen med i kirka, kan trosopplæringa legge til rette for at de kirkelige artefaktene og praksisene må være mulig å ta med seg til hverdagen.

3.2.5 Barneteologi og aktivitetsteori

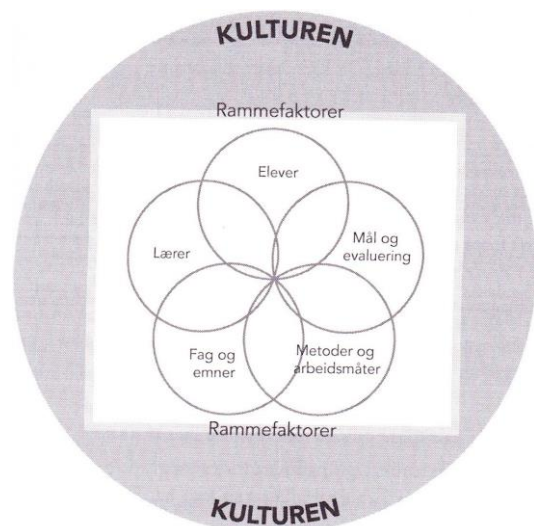
Jeg mener det er i samsvar med barneteologisk tenkning å legge aktivitetsteoretiske perspektiver til grunn for utforming av undervisningsopplegg. Aktivitetsteorien hjelper oss til å se på barna som fullverdige deltakere og kunnskapere, for det første i subjektskonstituerende relasjon om artefaktene som et tredje ledd (jf. ovenfor), og for det andre som kunnskapere på grunnlag av sine egne erfaringer og artefakter de har med seg fra andre sammenhenger. Å presentere noen artefakter og praksiser som barna kan gjøre til grunnlag for si kunnskaping – i fellesskapet og selvstendig –, er et viktig ansvar for en barneteologisk bevisst lærer i trosopplæring, mener jeg (Håkonseth 2013).

4. Didaktisk begrunnelse

4.1 Didaktikk

Fagdidaktikk befinner seg i skjæringspunktet mellom selve faget det undervises i, og pedagogisk teori (Sødal 2009:11). I vårt tilfelle vil det si mellom den teologiske og den læringsteoretiske begrunnelsen. Det kan defineres som «vurderinger knyttet til begrunnelser, utvalg, strukturering og tilrettelegging av undervisningsinnhold» (Bøe 1995 sitert i Sødal 2009:12). Viktige analyseredskaper i refleksjon om dette er spørsmålene hva, hvordan og hvorfor (Sødal 2009:17), og gjerne på et høyere nivå enn jeg har brukt dem i skjemaet for undervisningsopplegget.

I refleksjonen omkring spørsmålene er det flere faktorer som man må ta hensyn til, og som står i relasjon til hverandre. Såkalte didaktiske relasjonsmodeller viser dette. Den modellen jeg forholder meg til her, vises her til høyre (ibid.: 19): Jeg vil begrunne undervisningsopplegget didaktisk ved å vise til disse faktorene. Kulturen som bakgrunn hopper jeg over, av plasshensyn, og viser heller til analysen av kulturelle artefakter ovenfor.



4.2 Rammefaktorer

Den viktigste ytre rammefaktoren for læringsprosjektet er den bestillinga jeg har fått i oppgaveteksten. Den sier at det er kirkebyggets arkitektur, utforming, utsmykning eller innredning skal være viktig, og dette får følger både for læringsmålet, undervisningsmetoden og hvilken del av «faget» trosopplæring for barn og unge jeg må forholde meg til. Den viser også til hvordan kirkebygget i seg selv er en rammefaktor for undervisninga, som jeg derfor tar i bruk. Også de rekvisittene vi har tilgjengelig spiller inn her: vi har tilfeldigvis (?) noen belegningssteiner liggende, og vi har ei gardintrapp og englevinger. Vi har ingen himmelhøy stige, og den høye stigen vi har, er for høy til å få plass i barnekapellet.

Undervisningsmetoden påvirkes også av at jeg har valgt familietirsdag som ramme for prosjektet. Her er det vanlig med fortelling, aktivitet og liturgisk avslutning, og metoden må tilpasses dette.

Rammene har fungert positivt i utforminga av læringsprosjektet; de har hjulpet meg med å lage et opplegg som er praktisk gjennomførbart.

4.3 De lærende

Barnas forventninger til familietirsdag samsvarer med de rammefaktorene dette gir. Ritualene skaper gode rammer for barnas læring.

James Fowler mener at barn i alderen 2–7 har ei tro som er rik på fantasi og ennå ikke har blitt prega av logisk tanke. De er i stand til å samle erfaringer i fortellinger, og til å overføre disse fortellingene til nye erfaringer (Afdal, Haakedal og Leganger-Krogstad 2006:79). Dette mener jeg gjør fortelling med rekvisitter, fantasivandring i kirkerommet og undringsspørsmål er velegna metoder for aldersgruppa 5–8 år. Arbeidet med å tolke sammenhengene mellom Jakobs alter og alteret i gudstjenesten kan kreve logisk sans, som kanskje ikke alle barna vil være i stand til. Jeg vil likevel forsvare læringsprosjektet med å si at den spesifikke læringa kan ligge latent for å seinere være grunnlag for denne sammenkoblinga.

Et slikt utviklingsperspektiv på barns tro må korrigeres av et barneteologisk og fenomenologisk perspektiv, som viser at utviklinga mot ei voksen tro ikke må forstås normativt. Barnets tro og trosuttrykk har egenverdi i seg selv, og kan utforskes fenomenologisk (Johnsen 2007). Barneteologiens subjektforståelse og tanken om at alle, både barn og voksne, er likeverdige medlemmer av et lærende fellesskap, gjør at jeg ikke vil kalle dem elever. De voksne som er til stede under avslutninga, eventuelt også under opplegget, er også blant de lærende.

Barnas foreldre er de som har hovedansvaret for barnas religiøse oppdragelse, og dette læringsprosjektet og resten av kirkas trosopplæring må se seg selv i lys av dette. De familiepedagogiske perspektivene beskrives som sentrale dimensjoner i den nasjonale planen for trosopplæring (Kirkerådet 2010:27). På familietirsdagene er erfaringa at foreldrene oftest blir forstyrrende elementer dersom de er i bakgrunnen under undervisningsopplegg. Derfor har jeg notert i vedlegget at deres rolle enten er engasjerte deltakere, eller ikke til stede. Familietirsdagens rammer med middag og avslutning inkluderer foreldre i stor grad.

4.4 Læreren

Det er meg.

Mine forutsetninger er for det første mitt syn på barnet og på læring, som jeg har gjort rede for både gjennom barneteologi og læringsteori. For det andre er det mine erfaringer med undervisning og trosopplæring for denne aldersgruppa og med fortelling som metode. Den mener jeg er liten. Jeg har likevel valgt denne aldersgruppa og denne metoden for å utfordre meg selv. Slik er jeg en av de viktigste lærende i fellesskapet.

Begge disse forutsetningene henger sammen med min profesjonsidentitet. Jeg er kateketstudent, og forstår det som at jeg skal lære å være kateket. Min identitet er altså som en lærer. Min identitet som lærer (underviser), kan beskrives med ord som «tilrettelegger», «veileder» og «stillasbygger». Det betyr at jeg ønsker å gi de lærende de redskapene de trenger for å selv kunne tolke og kunnskape. De ferdige svarene kommer ikke fra meg, men blir til i en felles prosess mellom deltakerne i læringsfellesskapet.

Det ligger viktig tolkningsarbeid bak å sette fortellinga om Jakob sammen med alterets rolle i gudstjenesten. Min rolle er å sette disse ved siden av hverandre, mens jeg overlater til læringsfellesskapet å utforske betydninga av dette.

4.5 Sentral og lokal plan for trosopplæring

Den norske kirkes plan for trosopplæring, *Gud gir – vi deler* (Kirkerådet 2010), er først og fremst et verktøy som gir rammer for utarbeidelse av menighetens lokale plan for trosopplæring. Den sentrale planen slår fast formål, verdier, innholdselementer og sentrale dimensjoner, og den lokale planen kontekstualiserer, fastsetter aldersdelte tiltak og lignende.

I planen for gruppa Skøyerne ramses det opp mange ulike kunnskapsområder, praksiser og læringsaktiviteter, og mitt læringsprosjekt må gjøre et utvalg av dette. En sentral arbeidsmåte er fortelling og aktivitet, spesifisert som bibelfortellinger og forming/hobby/lek som passer til

tema, i tillegg til sang, musikk, bevegelse, lek og samtale. Dette gjør det naturlig å velge fortelling som metode.

Samtidig er det passende, på grunn av hvordan jeg tidligere har vist at fortellinga om Jakob og den liturgiske bruken av alteret teologisk sett passer sammen, å legge et slikt læringsmål til en fase og et tiltak som legger vekt på denne typen formidling.

Den lokale planen spesifiserer ikke hvilke bibelfortellinger eller hvilke kunnskapsområder knytta til gudstjenester og liturgi som skal inngå i læringa. Det utarbeides halvårsplaner for Skøyerne, hvor hvert halvår fylles med én type tekster. Jakobsfortellinga inngår ikke i en eksisterende plan, og det må derfor lages en ny plan over GT-tekster for å passe inn dette opplegget.

Den sentrale planen presenterer enkelte bibelfortellinger som «kjernetekster» (ibid.: 46–47). Blant disse er svært få av GT-tekstene fortellingstekster. Her presenteres Jesaja 6,1–8, om møtet med Den hellige, som en kjernetekst, noe som kan settes i sammenheng med dens plass i gudstjenesteliturgien. Den teologiske begrunnelsen, samt sentringa om alteret som ett element i kirkerommet, forsvarer likevel mitt valg om å gå ut over dette.

4.6 Metode: fortellingsdidaktikk

I bibelsk fortellingsdidaktikk er det mange valg å ta og mange ting å reflektere over. Hvor nærme originalteksten skal man legge seg? Skal man la teksten være åpen, med mange tolkningsmuligheter, eller lukket, fordi man ønsker at fortellinga skal formidle et bestemt moralsk budskap (Ramsfjell 2011:27)?

Trosopplæringslederen i Skøyen, Anne Cathrine Owe, er den som vanligvis er forteller for Skøyerne i deres familietirsdagsopplegg. Hun har som barneteologisk inspirert mål «å la fortellingene bli presentert på sine egne premisser, uten sterke pedagogiske og fortolkende virkemidler» (Owe 2013:56). Hun ønsker derfor å holde seg nært teksten, og bruker bilder som konkretiserende og visualiserende rekvisitter. Disse er bilder av legofigurer, hvor Gud er en legomann med hvitt skjegg og streng mimikk. Mi mening er ei anna, jeg mener nemlig at disse bildene er sterke pedagogiske og fortolkende virkemidler. Rekvisittene jeg bruker, forteller ingenting om usynlighet, bortsett fra at vi ser for oss at engler har vinger. Resten får barnas fantasi ansvar for å sette sammen. Jeg mener dette er åpnende for barnas fortolkning. Rekvisittene er verdifulle for å holde på konsentrasjonen, og for visualisering, hos lytterne – særlig siden jeg er en uøvd forteller. (Dessuten finnes det ingen bilder i denne legoserien av fortellinga om Jakob og himmelstigen.)

Fortellingsdidaktikk legger til rette for sammenheng mellom de små fortellingene og den store fortellinga. Det er hovedgrunnen til at jeg trekker inn vandringsmotivet i bearbeidelsen av denne lille fortellinga om Jakob. Fortellinga som kilde til identifikasjon gjør det også mulig for de lærende å knytte sine egne jeg-fortellinger til denne felles-kulturelle vi-fortellinga, og dermed videre til Bibelens store fortelling som en kilde til kristen livstolkning (jf. Afdal, Haakedal og Leganger-Krogstad 2006:222).

Ved bruk av fortelling som metode stilles det mange metodiske krav for at fortelleren skal lykkes med formidlinga. En slik metodeanalyse går dypere enn denne generelle trosopplæringsdidaktiske begrunnelsen, og beveger seg også inn i fagfelter som narratologi og litteraturvitenskap. Jeg nøyer meg derfor i denne sammenheng med å si at dette utgjør potensial for oppgaver av større omfang enn denne.

4.7 Vurdering og evaluering

De lærende skal ikke vurderes. Dette fritar opplegget for mange kontrollpunkter. Jeg må imidlertid evaluere min egen rolle som forteller og veileder. Det vil jeg trenge hjelp til. En grundig didaktisk refleksjon på forhånd gjør dette lettere, da jeg vet hvilke mål jeg har satt meg og hvorfor. En annen faktor er det at jeg har fått tenkehjelp av trosopplæringsleder Owe, og kan derfor også be om tilbakemeldinger fra henne etter utført opplegg.

5. Oppsummerende

Ja, det var en lang og i mine øyne solid begrunnelse for et undervisningsopplegg! Mer enn å trekke ut hva som er de viktigste poengene i begrunnelsen, har jeg et behov for å få uttrykt at å jobbe så grundig med et timelangt undervisningsopplegg har vært lærerikt. Det viser det store ansvaret man tar på seg ved å være underviser, og hvordan barn bør ha rett til godt reflektere, planlagte og tilrettelagte undervisningssituasjoner. Tilpasning og forenkling er ikke det samme.

Ei oppsummering av begrunnelsen for læringsprosjektet vil være hvordan alteret og fortellinga om Jakob fungerer som sosiokulturelle artefakter, og dermed som grunnlag for kunnskaping i læringsfellesskapet. Dette er basert på hvordan alteret fungerer som sentrum i gudstjenesten og andre liturgiske handlinger i kirkerommet. Det er et symbol på Guds nærvær og Guds åpenbaring. Barneteologisk begrunnelse går parallelt med både den teologiske, den læringsteoretiske og den didaktiske begrunnelsen. Jeg oppfatter meg selv, læreren, som en tilrettelegger for andres læring, samtidig som jeg er en del av læringsfellesskapet selv.

Opplegget forholder seg til lokal og sentral plan for trosopplæring med enkelte tilpasninger på grunnlag av den teologiske begrunnelsen, mens det er fortellingsformen som står sentralt i metoden.

6. Litteratur og kilder i del 3

Afdal, Geir (2013). *Religion som bevegelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Afdal, Geir; Elisabet Haakedal og Heid Leganger-Krogstad (2006). *Tro, livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. 3. opplag. Oslo: Universitetsforlaget.

Eliade, Mircea (2002). *Det hellige og det profane*. Norsk oversettelse, 3. utgave. Oslo: Gyldendal

Hvalvik, Reidar (2013). Forelesninger i *Kirkebyggets teologi og læring*. Oslo: Det teologiske Menighetsfakultet.

Håkonseth, Asbjørn (2013). «Barneteologi og aktivitetsteori i kirkas trosopplæring.» Upublisert oppgave, Det teologiske Menighetsfakultet.

Johnsen, Elisabeth Tveito (2007). «Barneteologisk religionspedagogikk», i E. T. Johnsen (red.): *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*. Oslo: Det praktisk-teologiske seminar.

Kaul, Dagny (2007). «‘Skjønnte dere ikke at jeg måtte være i min Fars hus?’ Premisser for en grenseoppgang mellom barneteologi og religionspedagogikk», i E. T. Johnsen (red.): *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*. Oslo: Det praktisk-teologiske seminar.

Kieckhefer, Richard (2004). *Theology in Stone. Church Architecture from Byzantium to Berkeley*. Oxford: Oxford University Press.

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

Mogstad, Sverre Dag (2013). «Fra matavfall til NÅDE. Medierende handlinger i søndagsskolen», i *Prismet* 64(2), s. 79–94.

Owe, Anne Cathrine (2013). «Gud som legomann? Refleksjoner om bibelfortelling i trosopplæringen», i *Prismet* 64(1), s. 55–63.

- Paavola, Sami og Kai Hakkarainen (2005). «The Knowledge Creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach to Learning», i *Science & Education* 14, s. 535–557.
- Ramsfjell, Astri (2011). *Barnet i teksten. Leserolle og barndomskonstruksjon i forkynnende fortellinger for barn*. Oslo: IKO-forlaget.
- Smith, Jonathan Z. (1998). *Å finne sted. Rommets dimensjon i religiøse ritualer*. Norsk oversettelse. Oslo: Pax forlag.
- Sødal, Helje Kringlebotn (2009). «Religions- og livssynsdidaktikk», i H. K. Sødal (red.), R. Danielsen, L. F. Eidhamar, H. Hodne, G. Skeie og G. Winje: *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Zahl, Aileen (2013). «Familiegudstjenesten som intergenerasjonell arena», i *Prismet* 64(1), s. 47–54.
- Østrem, Solveig (2007). «Barns perspektiv og kirken som læringsarena», i E. T. Johnsen (red.): *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter*. Oslo: Det praktisk-teologiske seminar.