

DET LIVSTOLKINGSPLURALE NORSKE KLASSEROMMET

SIDSEL LIED

HØGSKOLEN I HEDMARK

Abstract

This article aims to contribute to the discussion about how teacher education may approach the challenges from an increasingly culturally diverse society. Lied's field of interest and research is the culturally diverse classroom populated by children and students with a plurality of beliefs and religious and philosophical backgrounds. She therefore places the paper's main research question in this frame of context and asks: *how can teacher education deal with challenges and opportunities from the religiously and philosophically pluralistic Norwegian classroom?* Lied pursues the question by asking the following subsidiary ones: How does religious and philosophical pluralism manifest itself in elementary school and in teacher education? How may students' participation in research contribute to increasing their understanding the demands the pluralistic classroom puts on its teachers?

Lied develops answers to the preceding questions by, at first, giving a short outline of the diverse situation in the field of religion and beliefs in elementary school for which teacher education prepares its students. She does this briefly by presenting how plurality manifests itself in the teaching of religion and philosophy in Norwegian public elementary schools as well as in pupils' utterances made during lessons on these topics. She then sketches the presence of plurality in the national curriculum of this subject in teacher education and in texts written by teacher students. After a short presentation of two projects in which teacher students (with different cultural and national backgrounds) took part as co-researchers, Lied discusses how students' participation in research may be *one part* of the answer to how teacher education may approach challenges and opportunities from the pluralistic Norwegian classroom.

Artikkelens anliggende

Med denne artikkelen ønsker jeg å gi et bidrag til diskusjonen om hvordan lærerutdanningen kan møte mangfoldet som dagens stadig mer flerkulturelle elev- og studentflokk representerer. Siden mitt forsknings- og interessefelt er knyttet til mangfoldet på feltet *livstolking*, retter jeg oppmerksomheten mot den siden av den flerkulturelle norske skolen som handler om religion og livssyn, og spør: *Hvordan kan lærerutdanningen møte de utfordringer og muligheter som det livstolkingsplurale norske klasserommet representerer?*

Dette er artikkelens forskningsspørsmål og overordnede problemstilling. Delspørsmål jeg utforsker for å svare på dette, er: Hvordan kommer en livstolkingsplural virkelighet til uttrykk i grunnskolen og lærerutdanningens religions- og livssynsfag? Hvordan kan materiale fra grunnskolen religions- og livssynsundervisning bidra til å øke lærerstudentenes forståelse for de kravene det livstolkingsplurale norske klasserommet stiller til sine lærere?

De empiriske prosjektene som inngår i arbeidet med å besvare spørsmålene, er utført i norsk offentlig grunnskole og lærerutdanning. Det er naturlig å holde disse prosjektene sammen fordi all norsk lærerutdanning formelt kvalifiserer sine studenter til å arbeide i offentlige grunnskole. Ved å se på hvordan en livstolkingsplural virkelighet kommer til uttrykk i grunnskolen religions- og livssynsfag, vil en følgelig kunne si noe om hvordan deler av den skolehverdagen som norsk lærerutdanning kvalifiserer sine studenter for, ser ut. Dessuten vil en, ved å utforske hvordan en livstolkingsplural virkelighet kommer til uttrykk i lærerutdanningen, kunne si noe om hvordan utdanningen forventes å forberede sine studenter for denne yrkesutfordringen.

Jeg starter med å presentere grunnskolen religions- og livssynsfag Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL) av 2005 slik vi finner det i *Kunnskapsløftet* fra 2006 (K06) og det reviderte faget av 2008 som har fått navnet Religion, livssyn og etikk (RLE), og gir et kort møte med elevytringer laget i møte med lærestoffet i dette faget. Deretter beskriver jeg livstolkingspluraliteten slik den kommer til uttrykk i religions- og livssynsfaget i *Rammeplan for Allmennlærerutdanningen* av 2003 (RA03), og presenterer noen tekster laget av lærerstudenter i møte med en tenkt case fra et 5.-klasserom. Til slutt diskuterer jeg hvordan møter mellom elevytringer og studenter i rollen som medforskere kan være *en del av* lærerutdanningens svar på utfordringene fra det livstolkingsplurale klasserommet.

Det metodiske grepet jeg bruker i artikkelen, er å drøfte resultatene fra de empiriske undersøkelsene i lys av samfunnets behov slik de kommer til uttrykk i læreplan og rammeplan og det teoretiske perspektivet *integrerende sosialisering* med spesiell vekt på begrepet *dobbeltkvalifisering* (Engen, 1989).

Jeg plasserer meg selv innenfor sosiokulturell læringsteori med utgangspunkt i Lev Vygotskijs (1896–1934) og Mikhail Bakhtins (1895–1975) tenking. Sosiokulturelle perspektiver på læring framhever at læring ikke er en individuell men en situert, relasjonell aktivitet som foregår i en kontekst og innenfor lærende fellesskap (Dysthe, 2001). Dette perspektivet har styrt mitt valg av øvrige teoretiske perspektiver og preger følgelig min drøfting både av forskningsspørsmålene og den presenterte empirien.

Noen presiseringer

Med utgangspunkt i Peder Gravems livstolkingsbegrep (Gravem, 1996) forstår jeg livstolking som *tolking og forståelse av oss selv og vår virkelighetserfaring med utgangspunkt i og i dialog med en helhetlig meningssammenheng* (Lied, 2007, jf. også 2004). Livstolking er en *relasjonell prosess*: Det er en *prosess* fordi det er et stadig tilbakevendende arbeid som pågår over tid. Prosessen er *relasjonell* fordi en i dette arbeidet er i dialog med seg selv, med mennesker og kulturelle og religiøse uttrykksformer i sine omgivelser, og med erfaringer en har og gjør seg på området. I denne prosessen kan de ulike dialogene føre til befesting av tidligere livstolking, men de kan også føre til justering eller kritisk omforming av denne. «En helhetlig meningssammenheng» kan både forstås som religioner og livssyn som har eksistert over tid, ulike tradisjoners konfesjoner eller hovedretninger, folkelige rekonstruksjoner som lever innenfor en tradisjon, nyreligiøse retninger, og individuelle livstolkinger som kan gå på tvers av de etablerte tradisjonene, men som likevel har basis i én bestemt tradisjon (ibid.; jf. også Skeie, 1998).

Jeg bruker termen «det livstolkingsplurale norske klasserommet» som en samlebetegnelse på skole-Norge i sin helhet, dvs. alle norske klasserom. Med betegnelsen prøver jeg å fange opp mangfoldet av livstolkinger som befinner seg i ethvert klasserom i dagens Norge, både det som utgjøres av livstolkingstradisjonene som system, og det systeminterne (jf. Skeie, 1998).

Den offentlige skolen er en av vårt samfunns sentrale, offentlige arenaer som bl.a. har som mål å være en møteplass for alle barn, uav-

hengig av bakgrunn. Her formidles kunnskaper som samfunnet finner så vesentlige at alle borgere bør ha kjennskap til dem. I skolens strategidokumenter – som nasjonale læreplaner og dokumenter som følger disse – uttrykkes samfunnets intensjoner for hvordan denne kunnskapen bør møtes. Min diskusjon med nasjonale planer for religions- og livssynsfaget i grunnskolen og lærerutdanningen er altså en diskusjon med samfunnets krav til disse to skoleslagene på det aktuelle fagområdet.

Religiøst og livssynsmessig mangfold i grunnskolen

Grunnskolens religions- og livssynsfag:

Fagnavn og læreplan

Skolens religions- og livssynsfag har, etter innføringen i 1997, vært revurdert tre ganger: i 2002, 2005 og 2008. Det som imidlertid har fulgt faget gjennom alle de fire læreplanutgavene, er at den monokulturelle fagforståelsen fra før 1997 langt på veg er forlatt og er blitt erstattet med en stadig mer livstolkingsplural profil preget av religiøst og livssynsmessig mangfold. Fagnavnet og endringene av dette etter 1997 understreker denne profiltutviklingen: fra Kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering (KRL, 1997), via Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL, 2002) til Religion, livssyn og etikk (RLE, 2008).

Læreplanene for faget forsterker dette inntrykket ytterligere. Alle er nemlig bygget opp av elementer fra tre kunnskapsområder: kristendoms kunnskap, religionskunnskap og filosofi/etikk (L97; KRL-boka 2002; KRL-boka 2005; RLE 2008). Fagprofilen ble allerede fra starten av begrunnet med at elevene i faget skal møte både egen livstolkingsbakgrunn og andres (St.meld. nr. 32 [2000-2001] kap.1.4). I *formålskapitlet* i læreplanen for KRL05, finner vi følgende:

KRL som allmenndannende fag skal [...] gi *gjenkjennelse ut fra elevens egen bakgrunn*, fremme *ny innsikt* og gi rom for dialog tilpasset de ulike alderstrinn. Faget skal være en *møteplass for elever med ulik bakgrunn*, der alle skal bli møtt med respekt. Kunnskaper om religioner og livssyn [...] står sentralt i faget. I faget skal det stimuleres til *allsidig dannelse*, til *personlig utvikling* og til *bevissthet om ens egen identitet* (KRL-boka 2005:9; mine kursiveringer).

Sosialiseringsforløpet som antydes her synes å svare til den prosessen som Thor Ola Engen kaller *integrerende sosialisering* og som kombinerer forsterkende sosialisering (perspektivbekreftelse) med resosialisering

(perspektivutvidelse) (Engen, 1989; Hoem, 1978). Prosessen integrerende sosialisering på området *religion* og *livssyn* innebærer at elever blir *dobbeltkvalifiserte* på feltet: De settes i stand til å gjenkjenne og forstå ulike måter å tenke og tro på og å tolke kodene knyttet til ulike livstolkingsstradisjoner, gjennom å møte og lære å kjenne både egen og andres livstolkning i undervisningen (Gravem, 2004; Lied, 2004).

I RLE-faget av 2008, revidert etter dommen i Den europeiske menneskerettsdomstolen (EMD/ECHR) i 2007 (ECHR, 2007), er den eksplisitte tilknytningen til elevens livstolkingsbakgrunn tonet ned, men begrepet dannelse er fremdeles sentralt: Formålsavsnittet understreker at undervisningen i RLE «skal stimulere til allsidig dannelse og gi rom for undring og refleksjon» (RLE, 2008:1). Dannelse innebærer at «vi tolker og forstår verden med utgangspunkt i vår identitet», og «den grunnleggende tanken er at mennesket utvikles gjennom sitt møte med omverdenen» (Gustavsson, 2001:35, 31). RLE-faget har følgelig ikke fjernet seg fra tenkingen om elevens egen livstolkingsbakgrunn som utgangspunkt for møtet med andre religioner og livssyn, selv om den ikke er like eksplisitt som i KRL05.

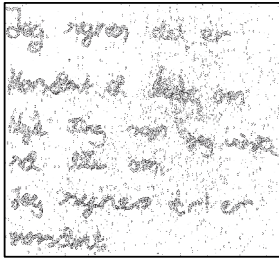
Både fagets navn, oppbygningen av læreplanen og formålsutsagn knyttet til faget har altså hele tiden forutsatt tilstedeværelsen av religiøst og livssynsmessig mangfold. Med RLE-fagets formålsavsnitt er også det interne mangfoldet i livstolkingsstradisjonene gjort eksplisitt gjennom pålegget om at «alle religioner og livssyn skal behandles på en faglig og sakssvarende måte ut fra sitt *særpreg* og *mangfold*» (RLE 2008:2; min kursivering). Planen gir derved eksplisitt uttrykk for en forståelse av pluralitet som moderne pluralitet (jf. Skeie, 1998).

Slik jeg leser læreplanen for RLE-faget, er det en klar livstolkingsplural klasseromsvirkelighet den stiller både lærere og lærerstudenter overfor. Hvordan denne virkeligheten kan oppleves for og finne sitt uttrykk hos grunnskoleelever, er tema for neste avsnitt.

Elevers ytringer i grunnskolens religions- og livssynsfag
Undersøkelsen som min doktoravhandling fra 2004 bygger på¹, viste at flere av de mellomtrinnslevene jeg fulgte fra offentlig grunnskole, satte sin kunnskap om andre kulturer og religioner i nær forbindelse med

¹ Undersøkelsen ble foretatt mens faget het KRL, men siden kunnskap om ulike religioner og livssyn har vært sentralt i faget siden opprettelsen i 1997, og siden det er denne pluraliteten jeg retter oppmerksomheten mot her, gir materialet fra undersøkelsen opplysninger som er relevante også for situasjonen i skolen og RLE-faget av i dag.

undervisningen de hadde fått i KRL (Lied, 2004). Fordi elevene selv pekte på denne sammenhengen i ytringene sine, må den ha vært til stede i deres bevissthet. Om KRL ikke er hele forklaringen, er det i alle fall en viktig del av den. På spørsmålet om hva de har likt best å arbeide med i KRL-timene, skrev Gudrun og Kirsti i 6. klasse:



Islam tror jeg for da lærte jeg litt mere om en annen kultur og religion, dessuten var det litt gøy

Materialet mitt som helhet viser også at mange elever opplevde møtet med livstolkingspluraliteten i KRL-undervisningen som viktig. For noen – som for Berit – førte møtet til opplevelse både av *trofrihet* og av fellesskap på tvers av religionsgrenser:

Det viktigste jeg har lært i KRL er:
At man kan tro på det man vill.
Og at det tilbuds er for mange Religioner.

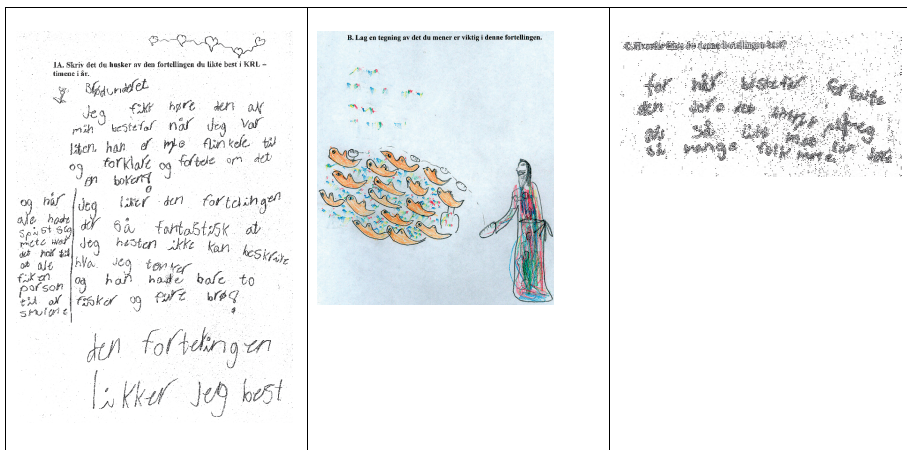
For Nasim og Sara, som hadde bakgrunn i henholdsvis islam og kristendom, var opplevelsen av *gjenkjennelse* og *tilhørighet* det viktigste. Nasim hadde lært om kristendom og islam, og opplevde at dette var en del av en virkelighet hun kjente seg igjen i og var en del av:

2. Hva er det viktigste du har lært i KRL? Hvorfor er akkurat dette viktig?

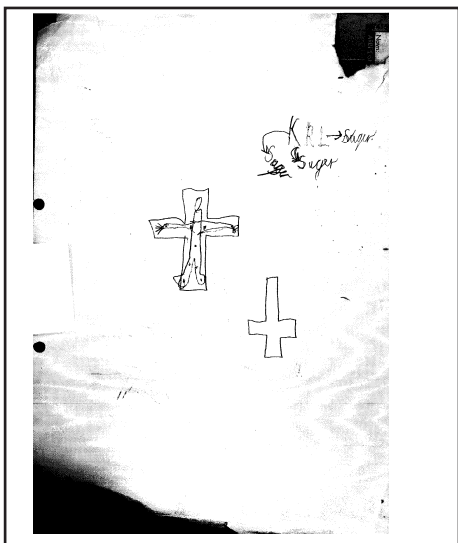
Det er kristendom og Muslimer.
Fordi jeg er en del av det.

Sara opplevde å møte en fortelling hun hadde møtt hjemme, gjennom sin bestefar, i undervisningen. Dette skapte både glede og gjenkjennelse

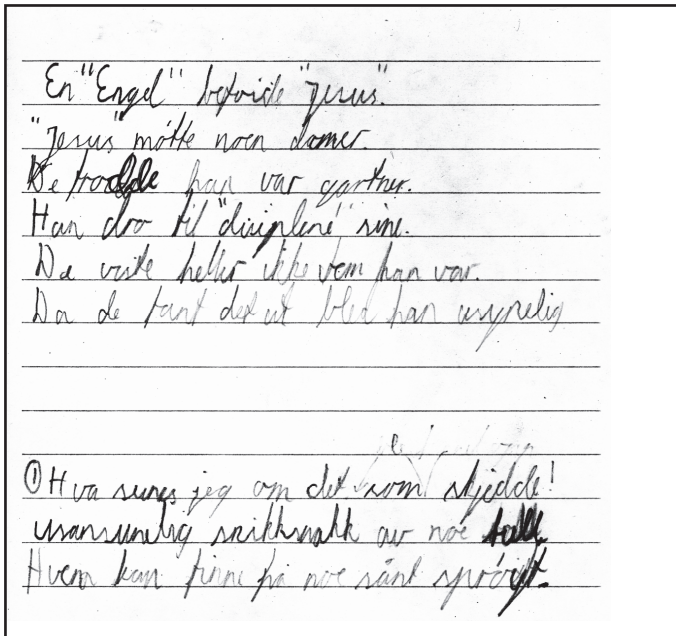
hos henne. «Jeg liker den fortellingen der så fantastisk at jeg nesten ikke kan beskrive hva jeg tenker,» jubler hun:



Tor uttrykte *aggressivitet* i møte med KRL-faget, slik vi kan se i de følgende to ytringene. Den første laget han på eget initiativ og på innsiden av permen på arbeidsboka i KRL, ved starten av skoleåret i 6. klasse og før undervisningen i KRL hadde startet. Han tegnet da et krusifiks og et opp-ned-kors og laget en tekst som uttrykker hva han forventer seg av faget: KRL suger, skriver han, og pilene viser at faget suger i alle ledd: K suger, R suger, L suger.



Andre ytringer fra Tor viser at det var kristendommen han hadde en spesiell motvilje mot. Han opplevde den som en religion for «dumme folk», «sprøyt» og «usannsunlig snikksnakk av noe tull» (s. 180-186, 190-192). Han brukte enhver anledning til å uttrykke hva han mente om det kristne fortellingsuniverset, noe den følgende ytringen – skrevet i møte med fortellingen om Jesu oppstandelse fra den kristne bibel – kan stå som eksempel på:



Tor moret seg også med å vrenge på navn og «fargelegge» personer tilknyttet den kristne tradisjon. For eksempel ble Moses til «Doses», israelittene til «drittallitene» (s. 200) og et dødningehode ble tegnet rundt navnet Jesus (s. 206). Dette ble gjort i ellers saklige og vel informerte tekster.²

Samlet sett viser elevytringene så langt at mangfoldet blant grunnskolens elever på feltet religion og livssyn, er stort. Mangfoldet som kommer til uttrykk kan – dersom vi ser det i lys av sosiokulturelle perspektiver på læring – forklares med at elevene alltid er preget av og i dialog med sin bakgrunn og kontekst og de verdier, holdninger og perspektiver denne har vært med på å gi dem. Den vil være med på å prege

² Om Tors videre utvikling, se Lied, 2004.

forståelsen de har av hvordan vi bør leve, hva som er godt og hvordan verden og livet skal tolkes og forstås. Den vil også være med på å prege deres kritiske tenking og deres evalueringer. Skolen vil følgelig alltid bære preg av både det mangfoldet elevene bringer med seg hjemmefra, men også av de dialogene – positive eller negative – elevene er i med sin bakgrunn.

Som et konkluderende svar på spørsmålet om hvordan en livstolkingsplural virkelighet kommer til uttrykk i grunnskolen, vil jeg, med bakgrunn i det foregående, svare: Den kommer bl.a. til uttrykk både i fagnavn og lærplan for religions- og livssynsfaget. Vi finner den også både eksplisitt og tydelig i elevenes ytringer knyttet til undervisningen i faget, spesielt i dialogene elevene har med lærestoffet. Disse dialogene kan være positive og empatiske men også kritiske og aggressive. Noen av ytringene antyder likevel at elevenes oppmerksomhet mot den livstolkingsplurale virkeligheten som omgir dem, styrkes gjennom møtet med livstolkingspluraliteten i grunnskolens religions- og livssynsfag.

Det er altså en tydelig livstolkingsplural skolehverdag grunnskolens planer og elever stiller lærere, lærerutdanning og lærerstudenter overfor. Hvordan svarer lærerutdanningen på utfordringene som denne hverdagen representerer? Det er tema for neste avsnitt.

Religiøst og livssynsmessig mangfold i lærerutdanningen

Lærerutdanningens religions- og livssynsfag

I KRL-planen i RA03 er målområdet «Faglig og fagdidaktisk kunnskap» bygget opp rundt de samme elementene som grunnskolefaget, nemlig kristendomskunnskap, religionsvitenskap, og filosofi og etikk. Formålsavsnittet som innleder læreplanen for faget, sier:

Lærerstudentene skal utvikle kompetanse i å forstå så vel norsk kultur og tradisjon som den flerkulturelle virkeligheten (RA, 2003:23).

Begrunnelsen for denne fagprofilen gis under de to andre målområdene i fagplanen. Den sier bl.a. at studentene skal «ha forståelse for oppgaven som verdiformidler i et flerkulturelt samfunn» og «kunne utvikle tillitsforhold og samarbeid med elever og foreldre/foresatte med ulik kulturell og religiøs bakgrunn» (s. 24). Planen som helhet legger opp til at studentene skal kunne nok om ulike religioner og livssyn og om pedagogisk tilrettelegging av skolehverdagen til at de kan sørge for at deres framti-

dige elever får møte både egne og andres tanker og trosforestillinger i undervisningen, får støtte i sitt identitetsarbeid og får utfordringer nok til å videreutvikle sin forståelse og respekt for andre.

Finner vi så hos studentene underveis i utdanningsløpet en tenking som tilsier at de er klar over at de utdanner seg for en livstolkingsplural skolevirkelighet? Og i tilfelle: Hvilke holdninger har de til denne virkeligheten?

Studentytringer om det livstolkingsplurale klasserommet

For å svare på disse spørsmålene, vil jeg vise til en undersøkelse jeg har foretatt på en norsk lærerutdanningsinstitusjon.³ 104 av 112 lærerstudenter reflekterte skriftlig over følgende case:

Du er lærer i en flerkulturell og flerreligiøs 5.-klasse. Det er adventstid. Dere arbeider med et opplegg knyttet til kristen julefeiring, og fortellingene om Jesu fødsel fra Det nye testamente er en sentral del av opplegget.

En time elevene dine sitter og jobber, ser du at Ahmed har skrevet: «Jesus er ikke Guds sønn. Allah har ingen sønner. Jesus er bare en profet. Det står det klart og tydelig i Koranen. De kristne tar feil. Jul er tull.»

Du ser også at Solveig sitter ivrig opptatt med ytringen sin. Hun skriver: «Jeg gleder meg sånn til jul! Da får vi gaver, vi pynter jule-treet, synger julesanger og spiser god mat. Julekrybba vår med Jesusbarnet i har fast plass i bokhylla. Jeg synes synd på alle som ikke feirer jul!» Hun har illustrert teksten med en tegning som stråler av julelys og julepynt, julefred og julefryd.

De fleste av de 104 studentene posisjonerte seg som tolerante og empatiske lærere som uttrykte forståelse for og empati med begge de to elevene, noe følgende tekst er eksempel på:

Dette er åpenbart en vanskelig situasjon. Det jeg antakelig hadde prøvd å gjøre i denne klassen, er å fremme toleransen for forskjellige meninger. For Ahmed kan det være feil å feire jul, men han kan likevel lære å respektere at Solveig syns det er en hyggelig høytid.

³ For mer om denne undersøkelsen, se Lied, 2008 a og b.

Solveig kan også lære å forstå hvorfor Ahmed ikke feirer jul. Jeg tror at toleranse er det viktigste vi kan lære barn i skolen i dag. Det at disse barna får lære om hverandres religioner og kultur vil gjøre det mye lettere for dem å respektere hverandres tro.

Dette er likevel ikke hele bildet. Et forholdsvis stort mindretall på 20 tok nemlig «parti»: De uttrykte forståelse med bare den ene av de to, mens de kritiserte eller overså den andre. Av disse stilte 16 seg på Ahmeds side, bl.a. ved å understreke at det er viktig å ikke korrigere Ahmed for hans synspunkter og perspektiver. Å korrigere Solveig, derimot, syntes uproblematisk:

Jeg tror det er viktig og ikke korrigere eller prøve å overtale Ahmed til å skrive noe annet enn det han har gjort. Det er mulig at han synes det er støtende mot sin religion å lese fra bibelen, og vil uttrykke motstrid mot dette. Det er noe jeg synes en lærer må respektere, selv om Ahmed ikke følger opplegget slik læreren hadde tenkt.

Når det gjelder Solveig virker det ikke som om hun har helt skjønt meningen med jula utifra et kristent synspunkt. Hun er mer opptatt av å tenke på gaver og god mat. Selv om det nødvendigvis ikke er noe galt i det, ville jeg prøve å få henne til å tenke litt mer på hvorfor vi feirer jul, i stedet for selve jula.

Noen studenter som i etterkant fikk presentert KRL1-studentenes tekster i en forelesing, pekte på at de ikke hadde vært klar over at denne typen konflikt kunne oppstå, før de møtte den i studenttekstene:

[...] Forelesingen gjorde at jeg begynte å tenke litt mer over akkurat dette med flerkulturelle klasserom. For jeg har aldri selv gått i en klasse der det har vært andre enn kristne, og har derfor ikke tenkt så mye over saken. Nå begynner jeg å tenke hvordan jeg skal løse dette selv når jeg skal jobbe som lærer [...]

Vi ser altså at noen studenter møtte den livstolkingsplurale virkeligheten i positiv dialog med læreplanenes understreking av toleranse og empati som viktige egenskaper hos en god lærer. De syntes å ha klart for seg hva det forlanges av dem som lærere, nemlig en dobbeltkvalifisering som inkluderer respekt og forståelse for alle elever, også de som tror og tenker annerledes enn det som kan karakteriseres som «vanlig» i Norge. Men en livstolkingsplural virkelighets mer problematiske utfordringer

kom også til uttrykk i studentenes refleksjoner over casen. Det synes nemlig å ha vært lettere for *noen* av studentene å forstå og akseptere minoritetslevens standpunkter enn majoritetslevens. Andre igjen skriver at de tidligere ikke hadde viet den flerkulturelle hverdagsvirkeligheten i skolen særlig oppmerksomhet i det hele tatt.

Dersom vi ser dette i lys av sosiokulturelle perspektiver på læring, kan studentenes refleksjoner ses som resultat av interaksjon mellom den enkelte student og de ulike stemmene som preger den sosiokulturelle læringskonteksten de er en del av. For noen har dialogene med læreplanene og deres understreking av omsorg og respekt for alle elever, vært det som har preget dem mest. Andre har latt seg influere av dialogen med det de opplever som krav til studenter om å være politisk korrekte koblet sammen med angst for å bli oppfattet som rasister (studenter i Lied, 2008a og b), mens andre igjen er merket av en interaksjon med sin egen livstolkingsstradisjon der dialogen med andres livstolkinger ikke er spesielt framtreddende (ibid.).

Lærerutdanningen – som grunnskolen – preges altså av et tydelig livstolkingsmangfold, noe som går fram både av læreplanen for utdanningens religions- og livssynsfag og av studentenes tekster. Dersom lærerutdanningen skal nå sitt mål om at dens studenter skal utvikle kompetanse i å forstå og forholde seg til den flerkulturelle virkeligheten vi finner i grunnskolen (RA, 2003), må den, med bakgrunn i det holdningsmangfoldet som finnes blant studentene, stille seg selv spørsmålet om hvordan dette målet best kan nås. Fremdeles i lys av sosiokulturelle perspektiver på læring, vil jeg hevde at siden lærerutdanningen forbereder sine studenter for arbeid i grunnskolen, vil det å legge til rette for møter mellom lærerstudenter og det livstolkingsmangfoldet som elevene representerer, være et viktig middel for å oppnå dette målet. Jeg vil også peke på at materiale fra grunnskolens religions- og livssynsundervisning kan bidra *både* til å legge til rette for slike møter – f.eks. gjennom studenters deltakelse i forskning – og til å øke lærerstudentenes forståelse for de kravene det livstolkingsplurale norske klasserommet stiller til sine lærere. Dette drøftes nærmere i det følgende.

Studenters møte med elevytringer

Studenter i forskning

St.meld.nr. 16 (2001-2002) tilrår studentmedvirkning i forskning fra grunnutdanningen av. Den sier at institusjoner som driver forsknings- og utviklingsarbeid (FoU-arbeid), bør ta studentene med i dette arbeidet

i den grad det er mulig. Ett av argumentene for dette er at studentmedvirkning i slikt arbeid «gir en ekstra dimensjon til faget og kan gi undervisning og læring en klarere yrkestilknytning. I tillegg vil det ha overføringsverdi til det utviklingsarbeidet studentene ventes å ta del i når de blir lærere» (St.meld.nr.16 [2001-2002]:7.3.3). Det jeg vil vise i det følgende er at en av de ekstra dimensjonene kan tilføres faget gjennom forskningsdeltakelse og samtidig gi studentene en klarere yrkestilknytning, er oppmerksomhet mot og kunnskap om det *religiøse og livssynsmessige mangfoldet* som finnes blant elevene. *Forskningsmaterialet* jeg retter søkelyset mot, er elevytringer laget i grunnskolens religions- og livssynsundervisning.

Studenter som medforskere

Studieåret 2005-2006 inviterte jeg KRL1-kullet ved Høgskolen i Hedmarks (HH) Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap (LUNA) til å delta i et forskningsprosjekt som inkluderte analyse av elevytringer sammen med meg (jf. Lied, 2007). «Belønningen» var 10 studiepoeng (KRL 103)⁴. Tre studenter meldte seg. Alle tre var innvandrere til Norge. To av dem fulgte bachelorstudiet for tospråklige faglærere ved HH, den tredje fulgte bachelorstudiet i språk og kultur ved samme institusjon. Som forberedelse til analysearbeidet møtte de tekster og tegninger laget av Sara, Nasim, Janne og Tor (se ovenfor), som alle var informanter i mitt doktorgradsprosjekt (Lied, 2004). De fikk også undervisning i å bruke en analyseguide utarbeidet i forbindelse med dette prosjektet. Studentene fikk deretter «tildelt» hver sin elev fra en kristen friskole og de ytringene denne eleven hadde laget i løpet av ett år i forbindelse med religionsundervisningen, og fikk ansvaret for å analysere alle disse ytringene i tråd med analyseguiden. Studentene møtte altså det religiøse og livssynsmessige mangfoldet i det livstolkingsplurale norske grunnskoleklasserommet både gjennom møtet med elever fra ulike religiøse og livssynsmessige tradisjoner i *offentlig grunnskole* og med kristne elever fra *kristne friskoler*.

Studentene møttes hele studieåret til jevnlig analyse- og skriveseminarer ledet av meg. Etter hvert så jeg at arbeidene deres hadde en kvalitet som kunne forsvare at de fikk status som kapittel i en fagbok, og jeg inviterte dem til å bli mine medforfattere i boka *Kristne friskoler i en flerkulturell kontekst* (Lied, 2007), en invitasjon alle tre aksepterte.

⁴KRL 103 er valgmodul på KRL1 ved LUNA, HH.

Mot slutten av prosjekttiden reflekterte disse tre studentene både skriftlig og muntlig over sin egen læring i rollen som medarbeidere i prosjektet. Et element alle tre framhevet, var at arbeidet med elevenes tekster og tegninger hadde gitt hver av dem sympati for og samhørighet med «sin» informant. Katrine Sæthren, en av de tre, skriver:

Til slutt synes jeg at jeg har blitt knyttet til Sandra som person [...] Jeg føler at Sandra ikke er så veldig forskjellig fra meg. Av og til er det som å se inn i et speil på min egen barndom. Noen ganger får jeg lyst til å gratulere Sandra for selvstendige tanker [...] Andre ganger vil jeg steppe inn som en slags mentor og fortelle henne at hun virker så streng mot seg selv [...] (Sæthren i Lied, 2007:73, 193).

Det Sæthren her framhever kan leses i lys av påleggene både i Læreplanverket av 1997 (L97) og K06 om å ha blick for den enkelte elev, uavhengig av kulturell bakgrunn:

Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme. Omsorg og omtanke formidles ikke alene ved leveregler. Læreren må bruke både variasjonene i elevenes anlegg, uensartetheten i klassen og bredden i skolen som en ressurs for alles utvikling og for allsidig utvikling (L97:29; K06:10).

Sæthrens møte med Sandra gjorde at hun opplevde respekt og omsorg for informanten sin. Det førte også til et behov hos henne for både å gratulere Sandra med selvstendige tanker og å beskytte henne mot de store kravene hun stilte til seg selv. Rollen som medarbeider i forskningsprosjektet hadde altså vært med på å åpne Sæthrens øyne både for at ens elev også er ens medmenneske, og for betydningen av å vise sine elever respekt, omsorg og omtanke.

De tre studentene uttrykte også at det møtet med elevenes tekster og tegninger som prosjektdeltakelsen ga dem, hadde gitt dem kunnskaper og erfaringer de ellers ikke ville ha fått i samme grad. Det ga dem bl.a. større innsikt i hva det vil si å være lærer og elev innenfor rammen av et flerkulturelt samfunn. Svetlana Lykina, en annen av de tre prosjekt-

studentene, begrunnet denne utviklingen både i metodekunnskapen de fikk som medforskere og møtet med informantytringene:

De første forsøkene mine på å analysere ytringene til Siri hadde ingenting med Siri selv å gjøre. I de fleste tilfellene var det bare min egen mening og tolking som kom til uttrykk. Det har vært min egen personlige oppfatning jeg har formulert, ikke hennes, selv om jeg prøvde å være objektiv. Derfor måtte jeg finne muligheter til å se ting med hennes øyne. Etter hvert fikk jeg et redskap til å forske: Jeg lærte å bruke metoder som er beregnet for denne typen arbeid. Disse virker akkurat på samme måte som ”briller”: De hjelper til å se ting mer presist [...] Jeg ønsker å si takk til Siri som lærte meg å se omverdenen på en annen måte enn jeg har gjort før (Lykina i Lied, 2007:126).

Etter min mening var prosjektet [...] en funksjonell del av det flerkulturelle arbeidet i lærerutdanninga som kvalifiserte meg til å være medlem av et flerkulturelt samfunn og lærte meg mye om barn [...] Dessuten fremmet deltakelse i dette prosjektet min egen dobbeltkvalifiserende sosialiseringss prosess, det støttet min egen identitetsutvikling både psykologisk og sosial. Jeg følte meg både inkludert og integrert, samtidig var det plass for mine egne kulturelle bakgrunn og erfaringer (Lykina på NCRE, 2007).

Lykina peker i den første av disse to tekstene på noe av det samme som Sæthren framhevet, nemlig at møtet med «hennes» informants ytringer hadde gitt henne et møte med et menneske som så på verden på en annen måte enn hun selv gjorde, og at dette hadde ført til endringer i henne selv: «Jeg ønsker å si takk til Siri som lærte meg å se omverdenen på en annen måte enn jeg har gjort før,» skriver hun. I den siste av disse to ytringene går det også fram at Lykina mener at prosjektdeltakelsen og møtet med elevenes tekster og tegninger har gitt henne en klarere yrkestilknytning enn andre deler av lærerutdanningen så langt hadde gitt henne: Det kvalifiserte henne til å være medlem av et flerkulturelt samfunn og lærte henne mye om barn.

Lykina peker videre på at hun opplevde å få sin egen identitet bekräftet og styrket gjennom prosjektarbeidet. Hun framhever at årsaken til identitetsbekräftelsen er at hun følte seg både inkludert og integrert samtidig med at det var plass for hennes egen kulturelle bakgrunn og erfaringer. Jeg leser Lykina i lys av perspektivet integrerende sociali-

sering (Engen, 1989): Hun mestret oppgavene som prosjektet la på henne. Disse krevde forståelse for det norske skolesystemet og norske skoleelever, og kjennskap til norsk språk og kultur. Mestringen gjorde at hun følte seg både inkludert og integrert. Samtidig opplevde hun at hun kunne bruke sin egen kulturelle bakgrunn og sine egne erfaringer fra hjemlandet, og at dette var med på å heve kvaliteten på arbeidet hun utførte. Hun opplevde altså å være dobbeltkvalifisert.

Sæthren peker også i sine tekster på at møtet med den livstolkningen elevinformant Sandras ytringer uttrykte, både ga henne innsikt i Sandras livstolking og selvforståelse, og ga henne et møte med sin egen barndom og livstolking:

Jeg synes at denne verbale teksten er interessant fordi den sier så mye om hva som foregår i tankene til Sandra. Hennes verbaltekst viser skyldfølelse, personlig mening og kanskje et forsøk på å uttrykke til andre at hun synes at Bibelen er viktig [...] Sandra viser respekt for sin egen tro [...] Noen av hennes svar på oppgavene virker som om de er levert av en automatisk svaremaskin. Hun suger til seg det meste ureflektert [...] Måten Sandra har forklart seg selv gjennom denne ytringen, får meg til å tenke tilbake til min egen barndom [...] Nå er jeg mer overbevist enn før når det gjelder min egen tro, mest fordi jeg har tatt meg tid og stilt noen vanskelige spørsmål (Sæthren i Lied, 2007:63, 73).

Erfaringene som Lykina og Sæthren refererer til, er, slik jeg ser det, viktige erfaringer for lærerstudenter å ta med seg ut i en flerkulturell og livstolkingsplural skole. Erfaringene har en personlig så vel som en faglig og yrkesrettet side: Studentene opplevde at både grunnskoleelevne og de selv hadde livstolkinger som det var plass til både i skolehverdagen og i undervisningen. Denne erfaringen styrket deres egen identitet samtidig som økte respekten for informantene og for deres livstolking, selv om denne ikke var identisk med deres egen. I tillegg opplevde de at prosjektdeltakelsen i rollen som medforskere og møtet med elevytringer som denne erfaringen ga dem, hadde betydning både for det faglige og yrkesrettede utbyttet de hadde som lærerstudenter. Ikke minst ble de seg bevisst de muligheter og utfordringer som møtet med enkeltelever i det livstolkingsplurale klasserommet representerer.

Lisbeth Holand sa i sitt konferanseforedrag at hun ønsker seg en skole som ser det flerspråklige og flerkulturelle klasserommet som en

normaltilstand og en ressurs (Holand, 2008). På vegne av alle skolens muslimske Nasim-er og Ahmed-er, kristendomskritiske Tor-er og kristne Solveig-er ønsker jeg meg en skole som også ser det *livstolkingsplurale* klasserommet slik – i grunnskolen så vel som i lærerutdanningen.

Referanser

- Dysthe, Olga (red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- European Court of Human Rights (ECHR). (2007). *Case of Folgerø and others v. Norway*. Nedlastet 03.08., 2007, from <http://www.echr.coe.int/ECHR/EN/Header/Case-Law/HUDOC/HUDOC+database/>
- Engen, Thor Ola. (1989). *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning : momenter til en oppdragsles-, læreplan- og planleggingsmodell for det flerkulturelle samfunn*. Hamar: FAD.
- Gravem, Peder. (1996). Livstolkning. *Prismet*, hefte 6/1996, årgang 47, s. 233-284.
- Gravem, Peder. (2004). *KRL - et fag for alle? : KRL-faget som svar på utfordringer i en flerkulturell enhetsskole*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Gustavsson, Bernt. (2001). *Dannelse som reise og eventyr*. I: T. Kvernbekk (red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hoëm, Anton. (1978). *Sosialisering: en teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holand, Lisbeth. (2008). *Flerkulturalitet og profesjonsutdanning. Foredrag på konferansen Lærermangfold i en flerkulturell skole – utfordringer og muligheter for lærerutdanningen*. Hamar, 3.-5.november 2008.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, & Nasjonalt læremiddelsenter. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (2001). St.meld. 32 [2000-2001]: *Evaluering av faget Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet, & Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Midlertidig utg. juni 2006). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Læreplan i Religion, livssyn og etikk*. Nedlastet 08.10.08 from http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=3712
- Lied, Sidsel. (2004). *Elever og livstolkingspluralitet i KRL-faget : mellomtrinns elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn*. Ph.D. avhandling, Høgskolen i Hedmark, Elverum.
- Lied, Sidsel (red.). (2007). *Kristne friskoler i en flerkulturell kontekst*. Uppsala: Swedish Science Press, i serien Studier av Inter-religiøse Relationer, bind 36.
- Lied, Sidsel. (2008). Toleranse på grensen av intoleranse. I: S. Olsson & D. Thurfjell (red.), *Hermeneutik, didaktik och teologi* (s. 119-131). Uppsala: Swedish Science Press. (Lied, 2008a).
- Lied, Sidsel. (2008). Tolerance on the Brink of Intolerance. I: A. Næss & T. Egan (red.), *Vandringer i ordenes landskap* (s. 294-309). Vallset: Oplandske Bokforlag. (Lied, 2008b).

- Lykina, Svetlana. (2007). Siri-forkynneren fra Bjørk. I: S. Lied (red.), *Kristne friskoler i en flerkulturell kontekst* (s. 104-126). Uppsala: Swedish Science Press.
- Lykina, Svetlana. (2007). *Når ulike verdener møtes i samarbeidet mellom tre studenter og en foreleser i et forskningsprosjekt*. Upublisert paper presentert på NCRE IX. Stavanger, 2007.
- Læringscenteret. (2002). *KRL-boka : kristendoms-, religions- og livssynskunnskap : læreplan for den 10-årige grunnskolen : læreplanveiledning : rundskriv om KRL-faget og begrenset fritak : informasjon til foreldre og skjema for delvis fritak*. Oslo: Læringscenteret.
- Skeie, Geir. (1998). *En kulturbevisst religionspedagogikk*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Sæthren, Katrine. (2007). Sandra fra Bjørk - en automatisk svaremaskin? I: S. Lied (red.), *Kristne friskoler i en flerkulturell kontekst* (s. 53-73). Uppsala: Swedish Science press.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2002). St.meld.nr. 16 (2001-2002): *Kvalitetsreformen : om ny lærerutdanning : mangfoldig - krevende - relevant*. Oslo: Departementet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Rammeplan for Allmennlærerutdanningen : fastsatt 3. april 2003 av Utdannings- og forskningsdepartementet*. (2003). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. (2005). *KRL-boka 2005 : kristendoms-, religions- og livssynskunnskap, læreplan for 1.-10. årstrinn, læreplanveiledning og informasjon*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.