

«Forenende modsætninger»

Om fagforståelsen i religions- og livssynsfaget ved lærerutdanningen på Hamar

Kulturarv og flerkultur

Det norske samfunnet er blitt flerreligiøst. De siste tiårene har den økende innvandringen bidratt til at ulike religioner har etablert seg i Norge. Det skjer samtidig som det norske samfunnet kan beskrives som et av de mest ikke-religiøse i Europa. Sekulariseringen kommer blant annet til uttrykk i en økende oppslutning om religionskritiske livssynssamfunn og et synkende medlemstall i Den norske kirke. Et sentralt spørsmål er hvordan dette religions- og livssynsmangfoldet skal komme til uttrykk i den offentlige skolen, og hvilket religions- og livssynsfag vi skal tilby våre barn og unge.

Skolen skal reflektere det samfunnet den til enhver tid er en del av, og den skal formidle de historiske og kulturelle røttene det aktuelle samfunnet springer ut av. Den skal ta imot elever med bestemte religioner og livssyn i skolesekken, og den skal møte disse elevene med kunnskaper om mangfoldet av religioner og livssyn. Dette spenningsfeltet mellom det vi kunne kalle et kulturarvperspektiv og et flerkulturelt perspektiv har fulgt religions- og livssynsfaget i grunnskolen og i lærerutdanningen gjennom flere tiår.

Perspektivene kan umiddelbart oppfattes som uforenlige. Vektleggingen av en forpliktende forankring i et bestemt kultur- og verdigrunnlag, kan synes vanskelig å forene med en åpen holdning til mangfoldet og motsetningene i kulturen. Slik har perspektivene imidlertid ikke blitt oppfattet i religions- og livssynsmiljøet ved lærerutdanningen på Hamar. Vi mener det i fagmiljøet har ligget en uuttalt forståelse av at perspektivene lar seg forene. Den danske teologen og filosofen K. E. Løgstrup bruker uttrykket «forenende modsætninger» om forholdet mellom størrelser som i utgangspunktet er forskjellige, men som allikevel forutsetter hverandre. Etter vår vurdering beskriver uttrykket godt fagforståelsen i miljøet på Hamar. Det er ingen nødvendig motsetning mellom kulturarvperspektivet og det flerkulturelle perspektivet i religions- og livssynsfaget. Derimot forutsetter de hverandre gjensidig, «de holder altså liv i hinanden», slik Løgstrup sier (Løgstrup, 1997, s. 187).

Med utgangspunkt i dette spenningsfeltet ønsker vi å belyse fagforståelsen hos to tidligere kollegaer i religions- og livssynsfaget på Hamar, Peder Gravem og Sidsel Lied. Vi mener deres synspunkter i stor grad har preget vårt fagmiljø. En viktig inspirasjonskilde for både Gravems og Lieds forskning innenfor religions- og livssynsdidaktikken, er Hamar-pedagogen Thor Ola Engens teori

om integrerende sosialisering, en sosialiseringsteori han selv omtaler som dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning (Engen, 1989). Gravem, som var ansatt på Hamar fra 1987 til 1992, har gitt betydelige bidrag til den teoretiske utviklingen av fagforståelsen, både lokalt og nasjonalt. I antologien *Tankeblikk*, utgitt i forbindelse med 125 års jubileet for Hamar Seminarium, publiserte han artikkelen «Kulturanalyse og religion som livsforklaring» (Gravem, 1992). Artikkelen markerer starten på Gravems arbeid med fagforståelsen. Drøftingene ble tolv år senere videreført og fordypet i boka *KRL – et fag for alle?* (Gravem, 2004). I 2015 publiserte han artikkelen «Integrerende sosialisering som mål for religions- og livssynsundervisningen i skolen» (Gravem, 2015), en presisering og oppsummering av den betydningen Engens sosialiseringsteori har hatt for fagforståelsen i religions- og livssynsfaget. Det er disse tekstene vi har benyttet som kilder i vårt arbeid med Gravems fagforståelse.

Sidsel Lied, ansatt på Hamar fra 1997 til 2016, har anvendt Engens dobbeltkvalifiseringsteori i flere sammenhenger, kanskje særlig i analyser av empirisk materiale. På grunnlag av disse arbeidene, samt diskusjoner med fagkolleger på nasjonalt nivå, har Lied bidratt til å videreutvikle en fagforståelse bygd på både Engens sosialiseringsteori og Gravems bruk av denne innenfor religions- og livssynsdidaktikken. Slik har Lied bidratt til å etterprøve Engens sosialiseringsteori både teoretisk og empirisk, en etterprøving Engen selv etterspør (Engen, 1989). Lied har flere artikler som belyser disse problemstillingene. Vi har valgt å trekke fram tre av dem: «Tolkning og bruk av religionens og livssynets fortellinger» (Lied, 2001), «Ny kontekst gir ny fortelling» (Lied, 2002) og «Livstolkningstradisjonenes plass i dagens samfunn og i skolens religions- og livssynsundervisning» (Lied, 2005a).

Det er 150 år siden Hamar seminarium ble opprettet. Tidligere jubileumsbøker – den siste kom ved 125-årsjubileet i 1992 – har dokumentert ulike sider ved fagets historie fram mot slutten av 1980-årene. I denne jubileumsboka konsentrerer vi oss derfor om tiden fra begynnelsen av 1990-tallet og fram til i dag. Selv om artikkelen fokuserer på de siste tiårenes faghistorie, mener vi allikevel det er viktig å plassere den aktuelle fagforståelsen i en historisk kontekst. Vi har derfor valgt å innlede artikkelen med et kort riss av fagets historie fra opprettelsen av den offentlige skolen på midten av 1700-tallet. Deretter gjør vi kort rede for Thor Ola Engens teori om dobbeltkvalifisering, før vi drøfter hvordan Peder Gravem og Sidsel Lied har bidratt til å gi religions- og livssynsdidaktikken på Hamar et særpreg ved å anvende Engens teori. Artikkelen avsluttes med et oppsummerende utblikk.

Fra kristendom til RLE¹

Kristendomsfaget i norsk skole kan føre sine røtter tilbake til januar 1739, da kong Kristian VI utstedte sin «Forordning om Skolerne paa landet». Selv om det allerede fantes latinskoler i de største byene, innvarslet kongens forordning en

utdanningspolitisk nyorientering. Helt tilbake til religionsskiftet på 1000-tallet hadde ulike kirkelige institusjoner stått for en systematisk opplæring i lese- og skriveferdigheter. Disse opplæringsmulighetene tilfalt imidlertid bare en liten del av befolkningen. Forordningen fra 1739 ble avgjørende viktig nettopp fordi den fastslo at alle barn «paa landet», mellom sju og tolv år, hadde skoleplikt dersom de ikke fikk et annet undervisningstilbud. Slik uttrykte den eneveldige kongen et ideal om opplæring til hele folket. Årstallet 1739 regnes derfor gjerne som startpunktet for den offentlige allmueskolen i Norge (Aadnanes, 2000).

Den nye allmueskolen var imidlertid ikke tenkt som en allmenndannende skole. Hovedhensikten var fra første stund opplæring til kristen tro. Ansvaret for skolens administrasjon og innhold ble derfor lagt på det kirkelige embetsverket og de lokale menighetene. Lærestoffet var i hovedsak Bibelen og Erik Pontoppidans *Sandhed til Gudfryktighed*. Dette har sin bakgrunn i forordningen om tvungen konfirmasjon som kongen hadde innført tre år tidligere. Skolen skulle forberede til konfirmasjon gjennom undervisning om «*Troens Grund samt Salighedens Vey*», slik Pontoppidan formulerte seg i sine forklaringer til katekismen. Med sine 759 spørsmål og svar bidro *Sandhed til Gudfryktighed* både til en grundig innføring i luthersk tro og til en standardisert opplæring (Skeie, 2009).

Formålet med undervisningen var å gjøre barna til fromme kristne, og slik til gode samfunnsborgere. Samtidens statsbærende pietisme så nemlig ingen motsetning mellom kristelig vekkelse og allmenn opplysning. På det personlige planet la den avgjørende vekt på inderliggjøringen av troen og på betydningen av å leve et godt og sant kristenliv. Det sto imidlertid ikke i motsetning til en allmen kunnskapskapstilegnelse. I dag er det interessant å merke seg at pietismen tillot de verdslige myndigheter et ansvar for allmuens åndelige liv. Skolen ble altså definert som et statskirkelig anliggende. «En annen og trolig mindre bevisst følge var at denne pietismen innenfor eneveldets rammer også gav grunnlag for effektive sosialiseringstiltak», hevder Per M. Aadnanes (Aadnanes, 2000, s. 206). For gjennom skolen ble det formidlet en ideologi og et ethos som disiplinerte allmuen til lojale og lydige undersåtter (Aadnanes, 2000).

Under trykket av moderne opplysningsideer, med vekt på tradisjonskritikk, fornuft og frihet, ble skolen utover på 1800-tallet stadig mer selvstendig fra kirken. Det reiste seg kritiske røster mot Pontoppidans dominans i grunnopplæringen, og mot slutten av 1800-tallet mistet kristendommen sin status som det viktigste faget i skolen. Med folkeskoleloven av 1889 ble den kirkelige dominansen over skolen betydelig redusert, og skolen gikk fra å være en kirkelig allmueskole til å bli en borgerlig folkeskole med flere fag. Samtidig ble den intime forbindelsen mellom konfirmasjon og skole brutt. Allikevel forble konfirmasjonen i praksis en forlengelse og avslutning av den obligatoriske skolegangen (Aadnanes, 2000).

En annen viktig grunn til de stadig løsere båndene mellom skolen og kirken utover på 1800-tallet var profesjonaliseringen av lærerstanden. Det første lærerseminaret ble opprettet på Trondenes i 1826, og flere fulgte i tiårene som kom. Mot slutten av århundret, i 1888, var det opprettet hele 14 lærerseminarer i Norge.

¹ Dette korte historiske risset bygger på framstillingen i Aadnanes (2000), Skeie (2009) og Sødal (2016).

Ett av disse lå altså på Hamar. Med sine brede kunnskaper og store kontaktflate ble den profesjonelle læreren relativt raskt en sentral aktør i lokalsamfunnet. For selv om lærerne fortsatt var underordnet geistligheten, oppfattet de seg ikke lenger bare som kirkens menn, men også som lokalsamfunnets og elevenes representanter (Sødal, 2016).

Innad i kirken fantes det ulike syn på en utvikling der skolen i økende grad ble underlagt folkevalgte organer. Det var til dels sterk uenighet om innføringen av 'verdslige' fag og økt folkestyre i forvaltningen av skolen, ville føre til avkristning av samfunnet. Noen oppfattet moderniteten i folkeskoleloven av 1889 som en trussel mot kristendommen, mens andre «støttet reformene fullt ut og sluttet seg til seierherrene i striden», skriver Helje K. Sødal (Sødal, 2016, s. 60). Hun argumenterer for at krefter innad i kirken, sammen med profilerte kristne skolefolk, bidro sterkt til demokratiseringen av skolen som loven av 1889 er et uttrykk for. Kampen om kristendomsfaget i skolen var derfor ikke først og fremst en kamp mellom kirkens menn og liberale, anti-kirkelige krefter, men mellom venstre- og høyresiden i norsk politikk som mot slutten av århundret var i ferd med å organisere seg i politiske partier. Slik lest er spenningen mellom modernitet og tradisjonalt på 1800-tallet like mye en spenning mellom grupper innad i kirken som en konflikt mellom kirken og det 'verdslige' samfunnet (Sødal, 2016).

Utover på 1900-tallet ble båndene mellom kirken og skolen enda løsere. I undervisningen skulle kristendommen presenteres på skolens og elevens premisser, ikke lenger på kirkens. Troslæren mistet sin dominerende plass og ble etter hvert erstattet av en mer historisk orientert religionsundervisning. I tråd med reformpedagogisk tankegang skulle det fokuseres på livet og ikke på læren, på den enkeltes utvikling og ikke på kunnskapsinnholdet. I etterkrigstiden har både faginnholdet og undervisningsmåter vært oppe til debatt ved flere anledninger (Skeie, 2009).

Grunnskoleloven fra 1969 representerer det endelige bruddet med kristendomsfaget som kirkens dåpsopplæring. Forskriftene til loven åpnet allikevel for et alternativ til kristendomsfaget, og i M-74 fikk vi en egen plan for faget Livssynsorientering. Faget skulle orientere om religioner og livssyn og gi elevene innsyn i sentrale filosofiske og etiske problemstillinger. Planen tydeliggjorde at læreren ikke skulle påvirke elevene til å anta bestemte anskuelser. Faget var et alternativ for de som fikk fritak fra kristendomsundervisningen, og fikk størst oppslutning i Oslo-området (Skeie, 2009).

Etter innføringen av denne 'tofags-modellen' var det mange som så det problematiske i at klassene ble delt etter livssyn når kulturarv og eksistensielle spørsmål sto på dagsorden. Innstillingen fra Pettersen-utvalget, *Identitet og dialog* (1995), konkluderte derfor med å gå inn for et nytt fellesfag i grunnskolen, Kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering, KRL-faget. Det skulle være skolens og elevenes eget fag og ikke en arena for verken kirken eller andre interessegrupper. Innstillingen framhevet kulturarvperspektivet og tittelen sa noe vesentlig om visjonene for faget. Faget skulle hjelpe elevene til å forstå viktige sider ved den verden og den kulturen de var en del av. De samme

pedagogiske prinsippene skulle ligge til grunn for opplæringen i ulike religioner og livssyn. Kristendomsmennene ble redusert i forhold til det opprinnelige kristendomsfaget, men var fremdeles dominerende (Skeie, 2009).

Med etableringen av KRL-faget forsvant livssynsfaget som eget alternativ, og filosofi og etikk ble innført som viktige elementer i KRL-faget. Tanken var at barn og unge som vokser opp i et flerkulturelt samfunn, trenger kunnskap om religioner og livssyn, filosofi og etikk. Og de trenger å tilegne seg denne kunnskapen i dialog med annerledes tenkende. KRL-faget ble tolket både som en seier for sekularismen, og som religionenes gjenkomst i det offentlige rom (Skeie, 2009).

Innføringen av KRL-faget skapte en strid som ennå ikke er bilagt. Faget er siden 1997 revidert en rekke ganger. Den viktigste revisjonen kom i 2008, da RLE-faget ble etablert. KRL-faget hadde altså lagt vekt på formidlingen av kulturarven, samtidig som elevene skulle bli kjent med forskjellige livssyn og religioner. Med innføringen av Religion, livssyn og etikk, RLE-faget, skjer en viss nedtoning av kulturarvperspektivet til fordel for det flerkulturelle perspektivet. Vektleggingen av tradisjonene som har preget vår kultur blir i RLE-faget erstattet av mer allmenne formuleringer som likestiller ulike religioner og livssyn. Endringene i opplæringsloven fra 2008 toner også ned det grunnleggende dannelsesmålet fra det opprinnelige KRL-faget (Gravem, 2015).

Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning

Som allerede nevnt har fagmiljøet på Hamar vært opptatt av å forene kulturarvperspektivet, som sto så sentralt i KRL-faget fra 1997, med det flerkulturelle perspektivet som vektlegges sterkere i RLE-faget fra 2008. En avgjørende inspirasjonskilde for en slik tenkning har altså vært Thor Ola Engens sosialiseringsteori for et flerkulturelt samfunn.

Engens befatning med en flerkulturell pedagogikk har en interessant forhistorie. Da de første vietnamesiske flyktningene kom til Hamar på slutten av 1970-tallet, rettet Flyktningerådets lokale kontor en henvendelse til Hamar lærerskole, som institusjonen het den gang. For å kunne gi flyktningene en best mulig opplæring, etterspurte Flyktningerådet en såkalt migrasjonspedagogikk. Det ble startskuddet for Thor Ola Engens arbeid med en flerkulturell pedagogikk ved vår institusjon.² Engen har vært en drivende kraft i utviklingen av et flerfaglig miljø innenfor dette feltet, et miljø som også kom til å inkludere ansatte i religions- og livssynsfaget.

Thor Ola Engens bok *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning* (1989) inneholder teoretiske perspektiver som har hatt innflytelse på tenkning om og praksis i religions- og livssynsfaget på Hamar. Utgangspunktet for Engens bok var et prosjektsamarbeid mellom Hamar Lærerhøgskole og fem barnehager i Hedmark. Prosjektet tok sikte på å bedre førskolelæreres planleggingskompetanse, men teoriperspektivene har generell betydning for hvordan en bør håndtere kulturelt mangfold og kulturelle motsetninger både i skolen og samfunnet

² Opplyst av Engen selv i samtale med forfatterne.

for øvrig (Gravem, 2015). I vår sammenheng er det interessant at modellen tar utgangspunkt i at barna kommer til barnehagen med en *kulturell forankring*. Innholdet i barnehagen bør derfor bygge på en analyse både av det som kalles lokalkultur og rikskultur, framholder Engen. Den kulturanalysen som presenteres, er en analyse av forskjellige *livsforklaringer*, deriblant *religion*.

Den teoretiske rammen i Engens bok er sammensatt av impulser fra sosialiseringsteori, sosialantropologi og tospråklighetsforskning. I det følgende presenteres en forenklet utgave av dobbeltkvalifiseringsteorien, bygd på vår lesning av Engen. Vekten ligger på perspektiver som kan belyse anliggendet i denne artikkelen, spenningen mellom et kulturarvperspektiv og et flerkulturelt perspektiv.

Det grunnleggende utgangspunktet for tanken om dobbeltkvalifisering er at moderne samfunn er preget av kulturelt mangfold. Det kulturelle mangfoldet er tvetydig. Det representerer både nye muligheter og økt risiko. Engen overfører resultater fra tospråklighetsforskningen for å illustrere sitt poeng. En person med tokulturell kompetanse kan kalles en *grensepersonlighet*. Grensepersonligheten har beholdt sitt gamle verdigrunnlag samtidig som vedkommende har utviklet god kompetanse innenfor den nye kulturen. Denne personen har oppnådd dobbeltkvalifisering ved at de to kulturene belyser hverandre gjensidig. En slik person kan se hver av kulturene både innenfra og utenfra og har en innebygd evne til kultursammenlikning.

Engen benytter Höems sosialiseringsteoretiske begrep i sin teori. Målet er at barn i barnehagen og elever i grunnskolen skal kombinere en *forsterkende sosialisering* med resosialisering. Mens en forsterkende sosialisering skal virke identitetsbekreftende, skal en *resosialisering* virke perspektivutvidende. En slik prosess forutsetter at barnehagens og skolens innhold representerer et verdimelessig mangfold som delvis virker perspektivutvidende og delvis identitets-skapende. Dette er en prosess der egne verdier bearbeides i møte med andre. I skolen er tanken at elevene oppøves til sammenlikning og til å ha en åpen, men samtidig kritisk holdning overfor mangfoldet.

I boka legges prinsippene for planleggingsmodellen fram. Engen utleder en sosialiseringsteori som handler om *integrerende sosialisering* i et pluralistisk samfunn. For å kunne fungere godt i et flerkulturelt samfunn trenger du en dobbelt kvalifisering. Det betyr at du må kombinere tilknytningen til eget kulturelt ståsted med kunnskap om det kulturelle mangfoldet i samfunnet. Engen foretar en grundig kulturanalyse der han gjør rede for flere begreper for å beskrive kulturen: lokalkultur, rikskultur, sentralkultur og felleskultur. Vi opererer med en pragmatisk forenkling som vi mener er forsvarlig fordi Engen legger vekt på at det hovedsakelig dreier seg om å kombinere forankring i et forpliktende kultur- og verdigrunnlag med en kritisk holdning og en horisont som er åpen for mangfoldet og motsetningene i kulturen. I Engens sosialiseringsteori inngår et dannelsesperspektiv der dannelsesprosessen omfatter både en *kulturformidling* og en *individualisering*. Engen presiserer at det overordnede målet for oppdragelsen må være danning. Det karakteristiske for et dannet menneske er nettopp kombinasjonen av forpliktende ståsted og åpen horisont.

Som allerede nevnt etterspør Engen en etterprøving av prinsippet om dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning. Han kaller prinsippet for en «oppdragelsesmodell» og «dermed en hypotese som må etterprøves både teoretisk og empirisk» (Engen, 1989, s. 347–348). Nedenfor følger eksempler på hvordan Gravem og Lied har anvendt dobbeltkvalifiseringsprinsippet for å utvikle og drøfte fagforståelsen i religions- og livssynsfaget.

Dobbeltkvalifisering og fagforståelsen i religions- og livssynsfaget

Det tok ikke lang tid før religions- og livssynsmiljøet på Hamar fattet interesse for Engens teori om dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning. Det kan vi se allerede i artikkelsamlingen *Tankeblikk*, utgitt på Hamar i 1992. En vesentlig grunn til at Hamar-miljøet fattet interesse for Engens sosialiseringsteori var et implisitt kulturbegrep som omfattet religioner og livssyn (Gravem, 2015).

Er det teoretisk mulig å kombinere en fast forankring med en åpen horisont? Det er ett av spørsmålene Gravem reiser i artikkelen «Kulturanalyse og religion som livsforklaring» (Gravem, 1992). Gravem peker på at Engens integrerende sosialiseringsteori forutsetter at forankring i et forpliktende kultur- og verdigrunnlag må kombineres med kritisk holdning og åpen horisont for mangfoldet og motsetningene i kulturen. Med basis i Engen vil Gravem vise at det er teoretisk uråd å være åpen for et mangfold uten en forankring i en forpliktende kultur- eller livssynstradisjon. Uten et fast ståsted kan det ikke eksistere en åpen horisont. Åpenheten må være en åpenhet i forhold til et bestemt utgangspunkt og kan følgelig ikke eksistere uten en basis, en fast forankring. På den annen side vil et fast ståsted smuldre opp uten en åpen horisont. En fast forankring må kunne bryne seg mot andre oppfatninger, ellers vil den ikke lenger fungere som en fast forankring. Sagt med andre ord er både det flerkulturelle perspektivet og kulturarvperspektivet nødvendig og gjensidig avhengig av hverandre. Dette er en måte å tenke på som Gravem utleder på grunnlag av Lorenz B. Puntels sannhetsteori og Engens sosialiseringsteori.³

I *KRL – et fag for alle? KRL-faget som svar på utfordringer i en flerkulturell enhets-skole* (Gravem, 2004) drøfter Gravem myndighetenes bestemmelser for religions- og livssynsfaget i skolen. Og konklusjonen er at integrerende sosialisering er en dekkende beskrivelse for fagets innhold og mål. Faget forutsetter at tidligere sosialisering forsterkes, samtidig som målsettingen er at elevens horisont skal utvides i møte med andre og nye verdier. Når det skjer både med majoritets- og minoritetskulturen, vil det bidra til felles referanserammer, stimulere til utvikling av identitet ut fra egen bakgrunn og skape forståelse på tvers av forskjeller. Didaktisk forutsetter en slik dobbeltkvalifisering at en ikke bare legger vekt på nyttehensyn, men også lar elevene få møte verdi- eller erkjennelsesdimensjonen ved fagene. Integrerende sosialisering er også i tråd med allsidig danning som mål for opplæringen (Gravem, 2004; 2015).

³ Gravem kommer for øvrig tilbake til Puntels teori i boka *KRL – et fag for alle* (2004). Se videre på neste side.

Gravem tar opp spørsmålet om hvilken metaposisjon som best svarer til integrerende sosialisering som mål for opplæringen. Han hevder at integrerende sosialisering ikke er forenlig med en form for relativisme og indifferentisme som metaperspektiv. Det framgår av hvordan Engen knytter integrerende sosialisering sammen med en bestemt forståelse av dannelse. For å dannes må en person møte et allsidig innhold med innebygde spenninger som kan tilby valgmuligheter, ståsted og forankring. Dobbeltkvalifiseringsprinsippet medfører at vi får kjennskap til andre perspektiver enn våre egne. Vi kan ikke identifisere oss med noen verdier uten en viss bevissthet om at vi avviser andre. Ideen om kritisk tenkning, valg og avvisning er ikke forenelig med en relativistisk tanke om at alt er like gyldig eller sant. Dessuten er det slik at de forskjellige religioner og livssyn som presenteres i undervisningen, hver for seg gjør krav på å være sanne. En vil ikke ta dem på alvor dersom relativisme skulle utgjøre metaperspektivet. Videre framhever skolens formålsparagraf noen verdier som sanne eller gyldige. Det gjelder særlig verdier knyttet til menneskesyn og menneskeverd.

Etter Gravems oppfatning er *perspektivpluralisme* en metaposisjon som samsvarer både med KRL-fagets bestemmelser og integrerende sosialisering (Gravem, 2004). Engens sosialiseringsteori tilbyr et metaperspektiv som gir svar på hvordan vi skal stille oss til det faktiske mangfoldet av oppfatninger på religions- og livssynsfeltet. Hvert enkelt menneske ser virkeligheten fra sitt perspektiv. Det er bare ett standpunkt som er saksvarende ut fra akkurat dette perspektivet, men samtidig erkjenner perspektivpluralismen at det finnes mange ulike perspektiver. Det er sannheten vi søker, selv om det vi søker alltid er vår sannhet slik den fortøner seg for oss ut fra vår verdiorientering.

I skolens religions- og livssynsfag presenteres elevene for religions- og livssynsmangfoldet gjennom møtet med ulike livstolkningstradisjoner. Gravem kobler perspektivpluralismen sammen med Puntels sannhetsteori. Denne teorien forstår sannhet som *koherens*. For at en tradisjon skal betegnes som sann i denne betydningen, må den oppfylle visse betingelser. Den må kunne framstilles systematisk og med en indre konsistens. Religions- og livssynsfaget presenterer elevene for religioner og livssyn som ulike livstolkninger. I faget møter elevene tradisjoner som er å betrakte som *sannhetskandidater*. Gravem argumenterer for at Puntels sannhetsteori kan tjene som begrunnelse for pluralisme som kulturelt mangfold innenfor en bestemt ramme. En slik ramme, som Gravem kaller meningsramme, skal inneholde et kultur- og verdigrunnlag som kan oppfattes som forpliktende. Hva denne rammen konkret skal bestå i, drøftes ikke i boka. Siden Gravem tar utgangspunkt i Engens sosialiseringsteori, er det etter vår vurdering nærliggende å tenke i retning av det Engen kaller fellesverdier. Det kan dreie seg om grunnleggende verdier i kristen og humanistisk tradisjon slik disse er nevnt i skolens formålsparagraf (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Kravet til en meningsramme er at den skal kunne integrere livssynsmangfoldet i samfunnet. Meningsrammen må være så sterk at den er i stand til å integrere mangfoldet av tros- og livssynstradisjoner uten å ensrette. Samtidig som en slik meningsramme må ha en sterk integrasjonskraft, må den kombine-

res med en kritisk holdning åpen for mangfoldet og motsetningene i kulturen (Gravem, 2004).

I artikkelen «Integrerende sosialisering som mål for religions- og livssynsundervisningen i skolen» (Gravem, 2015) peker Gravem på hvordan teorien om integrerende sosialisering har vært med på å prege religions- og livssynsfaget fra 1997 og fram til i dag. Han begrunner også hvorfor han mener det pedagogiske målet med religions- og livssynsfaget bør være nettopp integrerende sosialisering. Han påpeker, som nevnt ovenfor, at Engens bok egentlig er skrevet for å utvikle et redskap for planlegging i barnehagen, men teoriperspektivene har generell betydning for hvordan en bør håndtere kulturelt mangfold i skolen og samfunnet for øvrig. Felleskulturen, den forpliktende meningsrammen, vil kunne styrkes gjennom integrerende sosialisering (Gravem, 2015).

Gravem peker videre på at mange av endringene som ble gjort i RLE-faget i 2008 svekker noen sentrale vilkår for integrerende sosialisering. I paragraf 2–4 fjernes det at undervisningen i RLE skal være i samsvar med lærestoffets *egenart*. I læreplanens kapittel om fagets formål strykes det at faget skal gi gjenkjenning ut fra elevenes egen *bakgrunn*, at faget skal stimulere til personlig vekst og utvikling og til bevissthet om egen *identitet*, at faget også skal gi nærhet til stoffet på religionenes og livssynenes egne premisser, og at tilpasset undervisning skal komme elevenes religiøse og livssynsmessige *bakgrunn* i møte (Gravem 2015).

Dobbeltkvalifisering, livstolkningstradisjoner og fortellingsdidaktikk

Sidseel Lied var ansatt ved lærerutdanningen på Hamar fra 1997 til 2016 med religions- og livssynsdidaktikk som spesial. I denne perioden deltok hun i debatter med kolleger som hadde en annen tenkning om didaktiske spørsmål. Her skal vi trekke fram et par eksempler. I 2001 og 2002 var Lied involvert i en debatt om fortellingsdidaktikk i tidsskriftet *Religion og livssyn*. Hun diskuterte særlig med Tove Nicolaisen og Halldis Breilid ved Høgskolen i Oslo. Bakgrunnen for meningsutvekslingen var at disse to nettopp hadde utgitt boka *I begynnelsen var fortellingen* (2000). Etter hvert var det også andre religions- og livssynsdidaktikere som deltok i debatten. Diskusjonen berørte mange forskjellige sider ved fortellingsdidaktikken, men her tar vi for oss noen perspektiver som vi mener har særlig relevans for spenningen mellom kulturarvperspektivet og det flerkulturelle perspektivet. I denne omgang viser ikke Lied til Engens dobbeltkvalifiseringsteori, men nedenfor skal vi se at de synspunktene hun målbærer i debatten, senere knyttes til denne teorien.

Sentrale begreper i debatten var fortellingenes *kontekst* og fortellingenes *dimensjoner*. Lied understreker at hun er enig med Breilid/Nicolaisen i at religionenes fortellinger har flere dimensjoner. Det gjelder både det en kan kalle fortellingens allmenne dimensjon og fortellingens religionsspesifikke dimensjon. Den religionsspesifikke dimensjonen betyr å presentere elever for den islamske lesningen av islams fortellinger, den kristne lesningen av kristendommens fortellinger etc. (Breilid&Nicolaisen, 2001). Den allmenne dimensjonen består av motiver og verdier som alle kan oppfatte uavhengig av religiøst og livssyns-

messig ståsted (Breilid&Nicolaisen, 2001/4 og 2002/2). Alle tre er enige om at begge dimensjonene forsvare sin plass i skolens undervisning. Slik sett står alle for det Breilid/Nicolaisen kaller en «både og didaktikk». Men slik Lied forstår diskusjonen, er de uenige om hvilken dimensjon som skal ha *hovedfokus* og om forståelsen av *kontekstens betydning* i undervisningen (Lied, 2001; Lied 2002).

Når det gjelder fortellingenes *kontekst*, legger Lied særlig vekt på fortellingens *litterære kontekst*. Skriftet eller skriftsamlingen en fortelling tilhører, er en vesentlig del av den litterære konteksten. Som eksempel trekker hun fram fortellinger fra Det gamle testamente. Disse fortellingene er opprinnelig jødernes fortellinger og en del av den jødiske skriftsamlingen TANAK. Innenfor denne konteksten handler fortellingene om Guds utvelgelse av israelfolket, om Mose-loven og om Messias-forventninger. De kristne overtok disse fortellingene og nytolket dem. Innenfor kristendommens ramme peker fortellingene fram mot oppfyllelsen av Guds løfter gjennom Jesus Kristus og mot det nye gudsfolket som er utvalgt på grunn av tro og ikke på grunn av tilhørighet til ett bestemt folk. Lied understreker sitt hovedpoeng: Ny kontekst gir ny fortelling (Lied, 2002).

Lied henter også et eksempel fra Det nye testamentet. Lignelsen om «Den ene sauen og de nittini» står i kristendommens hellige skrift. Det er dens primære kontekst. Derfor blir den først og fremst tolket som en fortelling om kristendommens gudsbilde og menneskesyn: Hvert enkelt menneske har uendelig verdi og er gjenstand for Guds aktive og handlende kjærlighet. Dersom den samme fortellingen hadde stått i et tidsskrift kalt *Spesialpedagogen*, hadde vi sannsynligvis forstått den som en billedlig fortelling om en spesialpedagog som maktet å hjelpe en elev til en plass blant de andre i klassen. Var den samme fortellingen publisert i *Tidsskrift for sauehold*, var det nærliggende å oppfatte den som en referatsak om en bonde som klarte å redde en av sauene sine fra alvorlig skade (Lied, 2001).

Lieds understrekning av fortellingens litterære kontekst får betydning for hvilken dimensjon ved fortellingen som etter hennes oppfatning bør ha hovedfokus i undervisningen. Den litterære konteksten er den primære og tilsier at det er den religionsspesifikke dimensjonen som er den viktigste i undervisningen, men hun vil ikke underslå betydningen av å diskutere en fortellings mer allmenne innhold og budskap (Lied, 2001).⁴ Breilid/Nicolaisen på sin side er ikke villige til å rangere dimensjonene innbyrdes. De er mer opptatt av rekkefølgen læreren presenterer dimensjonene i. Hva som bør komme først av allmenn og

4 Et par av de andre debattantene har kommentarer til diskusjonen om en allmenn og en religionsspesifik dimensjon i religiøse fortellinger. Robert Kvalvaag er enig med Lied i at det er legitimt å arbeide med religiøse tekster på ulike måter, men i klasserommet mener han det religionsspesifikke bør få størst vekt. Han hevder videre, med henvisning til Jung, at det allmennmenneskelige og det religiøse i hellige tekster henger uløselig sammen, og at de ikke kan skilles fra hverandre (Kvalvaag, 2002). Olav Hovdelien er skeptisk til en vektlegging av den allmennmenneskelige dimensjon fordi han mener den vanskelig kan bli annet enn løse tolkninger som blir til innenfor det enkelte klasserommet. Trostradisjonenes fortellinger er virkelighetskonstruksjon. De bør presenteres slik leserfellesskapet innenfor en bestemt trostradisjon tolker fortellingen, ikke minst av hensyn til elevene. En omfortolkning av fortellingen vil mest sannsynlig virke rystende for elever langt opp på ungdomstrinnet (Hovdelien, 2002).

religionsspesifik dimensjon, vil variere. Kun når det gjelder fortellinger som har svært stor betydning innenfor en bestemt trostradisjon, vil det etter deres syn være naturlig å framheve den religionsspesifikke dimensjonen spesielt, ellers ikke (Breilid/Nicolaisen, 2002).

Diskusjonen om hvilken dimensjon som skal ha hovedfokus i undervisningen, kan ha sammenheng med hva de tre ser som didaktikkens utgangspunkt. Hos Breilid/Nicolaisen har didaktikken en sterkt elevsentrert innretning. Vekten på elevenes forståelse og tolkning av fortellingen gjør at den allmenne dimensjonen framheves (Breilid & Nicolaisen, 2002). For Lied er møtet mellom lærestoff og elever det sentrale. Lærestoffet bør knyttes til bestemte *livstolkningstradisjoner*, deres særpreg og historiske utvikling. Hun hevder det er disse tradisjonene – i en eller annen form – barna våre vil komme til å diskutere med når de skal finne sitt eget ståsted (Lied, 2001).

Vi mener Lieds framheving av møtet med bestemte livstolkningstradisjoner er et viktig premiss for det vi i denne artikkelen kaller «forenende modsætninger». Hvis det skal bli alvor av en kultursammenligning, slik Engens dobbeltkvalifiseringsteori fordrer, må forskjellige oppfatninger på religions- og livssynsfronten bringes i dialog med hverandre. En sammenligning blir både vanskelig og utydelig dersom elevene må forholde seg til et utall av individuelle stemmer på bekostning av etablerte tradisjoner. Dersom en taper de etablerte livstolkningstradisjonene av syne, vil det kunne resultere i et uoversiktlig flerkulturelt mangfold der spenningen mellom kulturarvperspektivet og det flerkulturelle perspektivet vil forsvinne.

Lieds framheving av livstolkningstradisjonenes betydning i undervisningen i grunnskolen, gjelder langt mer enn fortellingsdidaktikken. Det angår også spørsmålet om innholdet i skolens religions- og livssynsfag. I artikkelen «Livstolkningstradisjonenes plass i dagens samfunn og i skolens religions- og livssynsundervisning» drøfter hun hvilket innhold religions- og livssynsfaget i skolen bør ha. Hun viser til en pågående debatt blant religionspedagoger om hva som bør være sentrum i skolens religions- og livssynsfag: tradisjonelle religiøse og livssynsmessige systemer og tradisjoner, eller fragmentariske, individualistiske, nyreligiøse strømninger? Hun diskuterer særlig med Geir Winje, religionspedagog ved Høgskolen i Vestfold.⁵ Winje framhever at mange unge ikke velger en livstolkning som representerer en helhetlig, etablert tradisjon, men snarere setter sammen fragmenter fra forskjellige nyreligiøse strømninger. Han mener skolen bør ta konsekvensen av det ved at den i sterkere grad fokuserer på forestillinger som ikke nødvendigvis kan knyttes til et konsistent livssyn.

Lied, derimot, ønsker ikke å gå fra tradisjon til ulike former for individuell religiositet i skolens undervisning. At etablerte livstolkningstradisjoner synes å være på vikende front, er et moment som må komme med i betraktning når en skal velge innhold i skolens religions- og livssynsfag, medgir Lied. Samtidig

5 Lied nevner også Ingvild Sælid Gilhus og Lisbeth Mikaelsson som eksponenter for synspunkter som har fellestrekk med Winjes (Lied, 2001).

viser hun til andre forskere som mener at det ikke bare skjer en sekularisering og avtradisjonisering i vårt samfunn, men at det også pågår prosesser der en kan spore en retradisjonalisering (Lied, 2005). Sistnevnte prosesser innebærer både vedlikehold og fornyelse av tradisjonene. Etablerte livstolkningstradisjoner er derfor høyst aktuelle når innholdet i skolens religions- og livssynsfag drøftes.

Lied hevder at Thor Ola Engens teori om dobbeltkvalifisering og kultur-sammenligning kan benyttes for å begrunne valg av innhold. Hvis elever og studenter skal stimuleres i deres vekst og utvikling, bør de møte andre stemmer både fra fortid og nåtid og forventede stemmer i framtiden. Å lære å kjenne sitt eget forutsetter at en også lærer å kjenne det som er fremmed og fjernt. Elevene bør få møte tradisjonene fordi de har vært og fortsatt er, viktige kilder til tro, moral og livstolkning. Barn og unge må lære å kjenne samfunnets kulturelle røtter, men også komme i dialog med mangfoldet. Da vil det skje en kontrastering, en sammenligning mellom min verden og den andres. En slik dialog kan medføre endring, både for enkeltpersoner, tradisjoner og institusjoner. Det er dette Engen kaller resosialisering (Lied, 2005).

Oppsummerende utblikk

I artikkelen har vi dokumentert en fagforståelse som hevder å forene kultur-arvperspektivet og det flerkulturelle perspektivet. Den aktuelle fagforståelsen er altså basert på Thor Ola Engens dobbeltkvalifiseringsprinsipp. Vi har pekt på to personer i fagmiljøet på Hamar som eksplisitt har anvendt prinsippet i sin forskning. Det er imidlertid naturlig å tenke seg at deres oppfatning har satt sitt preg på fagmiljøet som helhet. Gravem brakte Engens teori inn i diskusjonen om KRL-faget. Det hadde neppe skjedd uten perioden som lærerutdanner på Hamar. Vi mener det er grunn til å hevde at årene på Hamar og kontakten med Thor Ola Engen ble skjellsettende både for religions- og livssynsfaget på Hamar og for det arbeidet han utførte i nasjonal sammenheng. Festskriftet til Gravems 65-års dag påpeker at årene ved vår institusjon ble svært avgjørende for hans videre arbeid. I tillegg til prinsippteolog og jeger, kaller forfatterne ham nettopp *lærerutdanner* (Henriksen & Søvik, 2010).

Med basis i Engen utmynter Gravem en fagforståelse der han argumenterer for at kultur-arvperspektivet og det flerkulturelle perspektivet er gjensidig avhengige av hverandre. Sidsel Lied trekker vekslers både på Engens teori og Gravems fagforståelse. Ved å framheve betydningen av den religionsspesifikke dimensjonen i fortellingsdidaktikken og livssynstradisjonenes plass i faget, sørger hun for å legge til rette for både det flerkulturelle perspektivet og kultur-arvperspektivet. Lied framholder at elevene skal føre «en dialog på en felles arena innenfor en felles kultur som rommer både det som er spesifikt «mitt», spesifikt «ditt» og det som er «vårt» i fellesskap (Lied, 2005 b).

Enhetskulturen, med dens vekt på utviklingen av en bestemt identitet, hører fortiden til. Et flerkulturelt samfunn behøver imidlertid ikke å true identitetsdannelsen. Møtet med andre kulturer og levesett kan tvert imot skjerpe bevisstheten og styrke den enkeltes identitetsutvikling. Synliggjøringen av ulike

verdier og livsformer i det offentlige rom kan få oss til å spørre etter våre egne røtter og referanserammer. Vi har vel alle den erfaringen at vi først blir klar over hva vi selv mener, når vi hører hva andre sier. Når vi konfronteres med tanker og meninger vi ikke selv har tenkt, og som virker fremmede, tvinges vi til å se våre egne oppfatninger utenfra. Dette gjør at vi kan komme til klarhet over hva vi selv mener, og hvorfor. Det fremmede åpner for en større grad av selvrefleksjon enn vi vanligvis er i stand til. Slik kan det kulturelle mangfoldet i sine beste øyeblikk stille kritiske spørsmål til våre inngrodde tenkevaner og utfordre den selvfølgelighet vi ofte har i forhold til dem.

Hovedperspektivet i denne artikkelen har vært tilbakeskuende. I et jubileumsår kan en imidlertid også tillate seg å se framover. De siste tiårene har religions- og livssynsfagets historie vært nokså turbulent, og det er vanskelig å spå om fagets videre utvikling. Det gjelder både i grunnskole og lærerutdanning. Hvis vi skulle ønske noe på vegne av faget på Hamar, måtte det være at målsettingen fortsatt vil være å reflektere både historisk forankring og aktuelt mangfold. Sagt med andre ord er både det flerkulturelle perspektivet og kultur-arvperspektivet nødvendig for en kritisk dialog i et mangfoldig samfunn. Perspektivene «holder altså liv i hinanden», slik Løgstrup sa (Løgstrup, 1997, s. 187).

Referanser

- Aadnanes, Per M. (2000). *Religionsundervisningens historie i norsk allmennskole*. Prismet 5, s. 204–229.
- Breilid, H. og Nicolaisen, T. (2000). *I begynnelsen var fortellingen*. Fortelling i KRL. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engen, Thor Ola (1989). *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Gravem, P. (1992). Kulturanalyse og religion som livsforklaring. I T. O. Engen og B. Øygarden (red.), *Tankeblikk. Artikler om kultur og utdanning* (s. 37–49). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Gravem, P. (2004) *KRL – et fag for alle? KRL-faget som svar på utfordringer i en flerkulturell enhetsskole*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Gravem, P. (2015). Integrerende sosialisering som mål for religions- og livssynsundervisningen i skolen. I S. Dobson, L. A. Kulbrandstad, S. Sand og T-A. Skrefsrud (red.), *Dobbeltkvalifisering. Perspektiver på kultur, utdanning og identitet* (s. 207–223). Bergen: Fagbokforlaget.
- Henriksen, J-O & Søvik, A. O (2010). Peder Gravem. Jeger, prinsippteolog og lærerutdanner. I J-O. Henriksen og A. O. Søvik (red.), *Livstolkning i skole, kultur og kirke. Festskrift til Peder Gravem* (s. 7–10). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2008). Lokalisert på <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/kapittel1#§1-1>
- Lied, S. (2001). Tolkning og bruk av religionens og livssynets fortellinger. *Religion og livssyn*, 3, s. 25–31.
- Lied, S. (2002). Ny kontekst gir ny fortelling. *Religion og livssyn*, 1, s. 45–46.
- Lied, S. (2005a). Livstolkningstradisjonenes plass i dagens samfunn og i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet*, 3, 187–201.
- Lied, S. (2005b). Forholdet mellom elev og lærer i KRL-faget. Et asymmetrisk eller dialogisk forhold? *Prismet*, 1, 5–21.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (197), Nasjonalt læremiddelsenter (NLS), Oslo 1996.
- Løgstrup, K. E. (1997). *System og symbol. Essays*. København: Gyldendal.

- NOU 1995: 9. *Identitet og dialog. Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Statens trykning.
- Skeie, G. (2009). Religions- og livssynsundervisning i Norge. I Sødal, H.K (red.), *Religions- og livssynsdidaktikk* (s. 67–78). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Sødal, H. K. (2016). Skolens vekst og fall som kirkelig institusjon. I Dørum, K. og Sødal, H. K. (red.), *Mellom gammelt og nytt. Kristendom i Norge på 1800- og 1900-tallet* (s. 59–73). Bergen: Fagbokforlaget.