

Innhold

Sissel Undheim og Marie von der Lippe: Religionsvitenskap, ritualer og ritualisering i skolen.	5
Geir Skeie: Organiserte fellesskapsorienterte aktiviteter i skolen. Et religionsdidaktisk perspektiv på ritualer og ritualisering	18
Anne-Mette Stabel og Camilla Stabel Jørgensen: Om månedsfester og årstidsfester i steinerskolen	49
Marita Nygård: «Vi må aldri glemme ...» – Holocaustdagen som arena for erindring om utryddelsen av de europeiske jødene blant skoleungdom i Norge	87
Torjer A. Olsen og Hilde Sollid: Samisk nasjonaldag i skolen: Mellom feiring og markering	113
Oddrun M.H. Bråten: Mye på spill: Den nasjonale debatten om skolegudstjenester belyst med to lokale caser	139
Sissel Undheim: Med tente lys inn i varmen. Lucia-tog i norske skoler og barnehager	166
Bokanmeldelse: Aron W. Hughes & Russell T. McCutcheon (red.) <i>Religion in 5 minutes.</i> Anmeldt av Eivind Windsrygg	198

din 2/2019

Om bidragsyterne

Oddrun Bråten, professor
Institutt for lærerutdanning, NTNU – Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim
oddrun.m.braten@ntnu.no

Camilla Stabel Jørgensen, førsteamanuensis
Institutt for lærerutdanning, NTNU – Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim
camilla.jorgensen@ntnu.no

Marie von der Lippe, professor
AHKR, Universitetet i Bergen, Bergen
marie.lippe@uib.no

Marita Nygård, MA, undervisningsrådgiver
Rafto Foundation for Human Rights, Bergen
Marita.Nygard@rafto.no

Torjer A. Olsen, professor
Senter for samiske studier, UiT – Norges arktiske universitet, Tromsø
torjer.olsen@uit.no

Geir Skeie, professor
Institutt for kultur- og språkvitenskap, Universitetet i Stavanger, Stavanger
geir.skeie@uis.no

Hilde Sollid, professor
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT – Norges arktiske universitet, Tromsø
hilde.sollid@uit.no

din 2/2019

Anne-Mette Stabel, førsteamanuensis
Steinerhøyskolen, Oslo
anne-mette.stabel@steinerhoyskolen.no

Sissel Undheim, professor
AHKR, Universitetet i Bergen, Bergen
sissel.undheim@uib.no

Eivind Windsrygg, universitetslektor
AHKR, Universitetet i Bergen, Bergen
eivindwindsrygg@gmail.com

Religionsvitenskap, ritualer og ritualisering i skolen

AV SISSEL UNDHEIM OG MARIE VON DER LIPPE

Hva slags ritualer deltar elevene i, i løpet av sin skolegang? Hvorfor blir noen ritualer kontroversielle og vekker debatt år etter år, mens det er andre man knapt vet eksisterer? Hvilke ritualer er foreldre skeptiske til, og hvilke rituelle praksiser i skolen ønsker de barna skal ta del i? En rekke eksempler fra norske medier viser at dagens religions- og livs-synsmangfold i Norge (som også inkluderer ikke-religiøsitet) byr på krevende utfordringer for lærere og skoleledere, og det er ikke alltid åpenbart hvordan de bør manøvrere. Overskrifter som «Skole dropper avkryssing av julesanger», (Schibeveag 2017), «Elever mener skolen oppfordret til kollekt for kirkeorgel» (Vindslund 2017), «Prost om Koranvers: Ikke mer problematisk enn Prøysen» (Skjelbred 2017) og «Voss-elevene skal likevel i kirken før jul» (Olsen 2016) viser litt av hvilket landskap vi beveger oss i. Men hvordan fortolker lærere og rektorer det juridiske rammeverket som regulerer religiøs praksis i skolen? Hvordan tilpasser de sin praksis i møte med det religiøse landskapet som er i stadig endring, både lokalt, nasjonalt og globalt? Hvordan balanseres formålsparagraf og læreplaners vekt på kulturarv, på den ene siden, og disse pågående endringsprosessene? Hvilken rolle spiller ritualer og ritualiserende aktiviteter i undervisningssammenhenger, og hvordan fortolkes disse aktivitetene av de som initierer og tar del i dem?

Hensikten med dette temanummeret er først og fremst å løfte noen av disse spørsmålene og få frem hvordan skolen er blitt et spennende sted for religionsvitenskapelig forskning. En bakenforliggende hypotese er at norsk skole, som en helt sentral samfunnsinstitusjon, ikke bare er en viktig arena for å videreføre «kulturarv» som også inkluderer rituell praksis, men at den i høyeste grad spiller en sentral rolle i endringspro-

sesser knyttet til både det som kan oppfattes som etablerte, tradisjonelle praksiser, og til innføringen av nye tradisjoner og ritualer. Det er her interessant å se på hvordan skolen reflekterer religiøse endringer på samfunnsnivå, samtidig som den bidrar til at disse endringene spres og etter hvert får status som egne, etablerte tradisjoner.

Flere av artiklene i dette nummeret gir et innblikk i noen av de ritualene norske elever møter på, og også deltar i, i løpet av sin skolegang. Geir Skeie ser i sin artikkel på det han omtaler som «felleskapsorienterte aktiviteter i skolen», og viser hvordan nye innfallsvinkler som «lived religion» kan få frem sider ved skolens virksomhet som ellers ikke legges merke til. Månedsfester og årstidsfester i steinerskolen er temaet for Camilla Stabel Jørgensen og Anne-Mette Stabels bidrag. De har identifisert skriftlige kilder som både får frem hvilke fester som blir sett som sentrale i norske steinerskoler, og hvordan de er blitt begrunnet, blant annet i Rudolf Steiners egne skrifter.

Oddrun Bråten har sett nærmere på forholdet mellom det lokale og det nasjonale i debatten om skolegudstjenester. Hun har to konkrete caser som gir godt grunnlag for å få frem både hvem de sentrale aktørene er, og hva som står på spill. I motsetning til den høye temperaturen som julegudstjenestene gjerne generer, fremstår de årlige Lucia-togene i skoler og barnehager som kjære og uproblematiske fester. Sissel Undheim drøfter hvorfor nettopp Lucia-togene har kunnet bli inkluderende feiringer av felleskap og mangfold som passer med den norske skolens ideologi. Både Samisk nasjonaldag, som Torjer A. Olsen og Hilde Sollid har sett på i sin studie, og Holocaustdagen, som Marita Nygård tar for seg i sin artikkel, er eksempler på relativt nye, ikke-religiøse merkedager i skolen. Artikkelforfatterne ser på både innføring og legitimering av disse merkedagene i skolen, og bidrar også med empiriske studier som viser hva som faktisk skjer (og ikke skjer) på skolene.

Selv om artikkelforfatterne tar utgangspunkt i ulike praksiser, er det likevel en del ting som går igjen hos mange. Flere av praksisene som er gjenstand for studiene i dette nummeret knyttes til bestemte datoer, eller bestemte tider på året, og kan dermed forstås som kalenderiske

ritualer. En annen ting er hvordan de ritualiserende praksisene mer eller mindre bevisst knyttes til læring, enten eksplisitt eller implisitt. Hva det er ønskelig at elevene lærer gjennom aktivitetene de tar del i, er ikke alltid like klart formulert, og her er det åpenbart rom for flere studier av nettopp forholdet mellom ritualer, ritualisering og læring. Et siste poeng som mange av artikkelforfatterne tar opp, er skillet mellom markering og feiring som er blitt etablert i norsk religionsdidaktikk. Selv om dette uten tvil har vært nyttige begreper for skoleledere, lærere og lærerstudenter som har hatt ansvar for planleggingen av denne typen aktiviteter i skolen, viser bidragene i temanummeret at grensene mellom feiring og markering ofte er utydelige og kan tolkes svært ulikt.

KONTEKST

I Wanda Alberts modell for religionsundervisning presenteres Norge, sammen med Sverige og Storbritannia, som eksempler på det Alberts kaller en integrerende undervisning (Alberts 2007: 1; cf. Andreassen 2012: 31). Selv om den praktiske organiseringen og implementeringen av fagene i disse tre landene varierer veldig, både på det internasjonale, nasjonale og lokale nivået (cf. Bråten 2013, 2016), er den felles intensjonen bak den integrerende modellen å tilpasse undervisningen til det økende religiøse mangfoldet gjennom et system som inkluderer alle elever i undervisningen, uavhengig av deres og foreldrenes religiøse bakgrunn. (cf. Jackson 2014). I den motsatte modellen, som fremdeles er mest utbredt, og som Alberts kaller segregerende, får elevene undervisning i henhold til foreldrenes religiøse tilhørighet.

Siden innføringen av modellen med KRL-faget i 1997, har religions- og livssynsfaget i norsk skole vært preget av en rekke kontroverser og revisjoner. Et sentralt spørsmål i disse debattene har vært hvorvidt religionsundervisning i det hele tatt kan gjennomføres uten at det kommer i konflikt med både elevenes og foreldrenes religionsfrihet. Opplæringsloven §2–3a stadfester retten til fritak fra «dei delar av undervisninga ved den enkelte skolen som dei ut frå eigen religion eller eige livssyn opplever som utøving av ein annan religion eller tilslutning

til eit anna livssyn, eller som dei på same grunnlag opplever som støytande eller krenkjande.» (von der Lippe 2017). Paragrafen gjelder hele skolens virksomhet og ble innført i norsk i skole i 2005 etter at Norge fikk kritikk fra Menneskerettighetskommissjonen i Geneve for brudd på sivile og politiske rettigheter (foreldreretten). Til tross for den delvise fritaksretten ble staten dømt i den Europeiske menneskerettighetsdomstolen for brudd på menneskerettighetene i religionsfaget i 2007. En viktig årsak til dommen var kombinasjonen av kristendommens dominerende plass i faget, at faget var obligatorisk for alle elever og den manglende retten til fullt fritak. Av den grunn er det i norske skoler blitt avgjørende at både undervisningen og de aktivitetene skolen legger opp til unngår at elevene erfarer det som kan forstås som «utøving av en annen religion». Dette har blant annet ført til de alternative oppleggene Oddrun Bråten viser eksempel på i sin artikkel i dette nummeret. Vi har fortsatt veldig lite kunnskap om de ulike måtene skolene gjennomfører disse alternativene til julegudstjenester de er pålagt å tilby. Er det opplevelse av felleskap, kulturarv, læring eller estetikk som er fokuset i disse alternative oppleggene, og hva forteller det om hvordan grensene for hva som er religiøst og ikke religiøst fortolkes og forhandles?

Religiøs praksis, eller «utøving av en annen religion» utgjør med andre ord en viktig juridisk skillelinje i norske skoler, både når det gjelder hva lærerne kan gjøre i KRLE-undervisningen, men vel så mye for andre aktiviteter i skolens regi. Spørsmålet som oppstår da, er i hvilken grad og hvordan dette faktisk påvirker praksis. De juridiske dokumentenes vekt på individets subjektive vurdering («opplever som utøving av en annen religion») åpner for et stort tolkningsrom, der lærere, foreldre og andre samfunnsaktører ikke nødvendigvis er enige. Mens mye av de juridiske formuleringene synes å bero på en forståelse av religion som er fundert i protestantisk, luthersk teologi, eller det såkalte «verdensreligionsparadigmet» (jf. Sullivan 2008), vil mange religionsvitere nettopp hevde at disse modellene ikke evner å favne det store mangfoldet av religiøsitet i historie og samtid (e.g. Masuzawa 2005; Owen 2011; Cotter & Robertson 2015; Gilhus 2013; Thurffjell 2015; Anker og von der Lippe 2014).

Om vi skal forstå kompleksiteten i det religiøse mangfoldet, både på lokalt og nasjonalt nivå, er det nødvendig å åpne opp for andre religionsdefinisjoner som kan gi andre innfallsvinkler til hva som står på spill. Bare det faktum at Den norske kirke ikke lenger kan utgjøre normen for hva som forstås som «religion» vitner om store endringer de siste 20 årene. Spørsmålet er om det påvirker skolens praksis, og i så fall, på hvilken måte? Her skjer endringer fort, og vi vet fremdeles veldig lite om dagens situasjon. Heldigvis er det likevel gjort noen studier de siste årene som kan gi noen indikasjoner på hva slags endringer det er snakk om.

RITUALER OG RITUALISERINGER

Nyere ritualteori vektlegger gjerne hvordan ritualer er dynamiske og innebærer komplekse endringsprosesser. Catherine Bell har påpekt hvordan fokus på performativitet og lek kan få frem dette dynamiske ved ritualer, noe som igjen bidrar til å tilsøre grensene mellom ritualer og «ritual-like» praksiser, og dermed også mellom religion og «ikke-religion» (Bell 1997). Det er viktig å understreke, som Ronald Grimes (2000) gjør, at ritualer er «flowing processes, not just rigid structures or momentary events». Ritualer innebærer alltid en form for «agency», siden aktørene (i vårt tilfelle elever, foreldre, lærere, skoleledere og andre) enten deltar i en eller annen grad, eller aktivt velger å ikke delta.

En rekke ulike begreper er brukt for å beskrive pågående prosesser av religiøs endring i samtiden, for eksempel sekularisering, re-sakralisering, refortrylling, privatisering, estetisering og de-diffrensiering (Gilhus & Mikaelsson 2000; Botvar & Schmidt 2010, Gilhus & Sutcliffe 2013, von Stuckrad 2013; Woodhead 2016, Gilhus et al. 2017, Furseth 2018). Vi mener det er viktig å ta hensyn til disse tendensene når vi skal se på religion og ritualer (inkludert «ikke-religion» og ikke-religiøse ritualer) i skolen. Artiklene i dette temanummeret tematiserer derfor ikke bare det man ofte kategoriserer som religiøse ritualer, men også ritualiserende, eller ritual-liknende praksiser som nettopp får frem noen tendenser ved religiøs endring som fremheves av religionsforskere.

TIDLIGERE FORSKNING PÅ FELTET

Til tross for at rammeplanen for barnehagen understreker at «Personalet skal gi barna kjennskap til og markere merkedager, høytider og tradisjoner i den kristne kulturarven og andre religioner og livssyn som er representert i barnehagen», viser forskning at det religiøse mangfoldet i foreldre- og barnegruppen i svært liten grad gjenspeiles i praksisene som er blitt analysert. (Krogstad 2014; Krogstad & Hidle 2015; Rosland & Toft 2013; Winje 2010; Puskás & Anderson 2017). Sammenlignet med det vi har av forskning på barnehager, er det svært få studier som har fokusert på ritualer i skolen. Et viktig unntak er Elisabet Haakedals studier av ritualer knyttet til kristne høytider (Haakedal 2007, 2009, 2010, 2013). Basert på materiale fra slutten av 1990 og tidlig 2000 har Haakedal særlig sett på kristne tradisjoner som adventssamlinger, og betydningen av lærernes egen religiøse identitet i planlegging, gjennomføring og legitimering av opplegget.

Mens lærebøker i lærerutdanningen helt siden lanseringen av L97 (jf. Børresen 1996) har oppfordret til å markere et mangfold av religiøse høytider, og nettopp gjøre dem til en ressurs i religionsundervisningen, vet vi altså likevel veldig lite om hvorvidt og hvordan dette eventuelt gjøres på norske skoler og i norske klasserom. I en ganske nylig studie av Internasjonal Uke (Dewilde m.fl. 2017) fremgår det av feltarbeidet at religion ikke var del av et på alle andre måter veldig omfattende program som feiret kulturelt mangfold. Fraværet av religion i denne sammenheng er kanskje vel så interessant som om det hadde vært tematisert på en eller annen måte. Er det nettopp fordi religion kan oppfattes som potensielt kontroversielt at det ikke er en del av programmet? Fordi det regnes som en privatsak som ikke hører hjemme i en slik Internasjonal uke? Eller er det andre grunner til at religion ikke regnes med når det er snakk om kulturelt mangfold i et slikt opplegg som involverer både elever, lærere og foreldre? Uansett er dette noe som det ville vært interessant å vite mer om.

Brit Marie Hovlands studie av 17. maifeiringer (2004) understreker den økende betydningen skolebarn får i større offentlige seremonier. Båndene mellom skolen og storsamfunnet blir særlig tydelige når ele-

vene blir aktører i slike store offentlige seremonier som 17. mai-tog er. Kirsten Grønlien Zetterqvist og Geir Skeie (2014) har analysert mindfulness-inspirerte teknikker i svenske skoler, med utgangspunkt i Jonathan Z. Smiths topografiske religionsmodell. På denne måten viser de hvordan religionsvitenskapen kan bidra med nye blikk på det som foregår i skolen, og hvordan nettopp skillet mellom religion og ikke-religion er langt mer komplekst enn jussen kan få det til å virke som. På liknende måte har Ida Marie Høeg og Hans Stifoss-Hanssen (2014) dokumentert endringer i sorgritualer som gjennomføres i norske skoler, og vist hvordan disse endringene har sammenheng med religiøs endring og økt mangfold. De etterlyser også mer systematisk og sammenhengende forskning på ritualer i skolen.

I debatten som kom med 2015-revisjonen av læreplanen for KRLE-faget ble det påpekt at det ikke har vært noen omfattende studie av faget siden 2000. Det har vært noen studier med mer lokalt fokus (e.g. Fuglseth 2014), men de fleste studiene som er blitt gjennomført, har fokusert på skolefaget eller kristne, lutherske kalendariske ritualer. Vi vet med andre ord veldig lite om hva som skjer i norske skoler når det for eksempel er id eller diwali, selv om de fleste K/RL/E-lærerstudenter de siste 15–20 årene har lært om disse da de utdannet seg. Til tross for den årlige mediedekningen og debattene om skolegudstjenester vet vi bemerkelsesverdig lite om lokale praksiser og fortolkninger, eller hvordan dette står i forhold til det vi vet om religiøs endring på nasjonalt og globalt plan.

OFFENTLIGE OG PRIVATE SKOLER

Ifølge statistisk sentralbyrå går mer enn 96 % av de norske elevene på offentlig skole. Også private skoler får offentlig støtte til drift.¹ Noen av disse er etablert som såkalte pedagogiske alternativer, slik som Steiner- og Montessori-skolene, mens andre er opprettet på religiøst grunnlag. Oversikten hos kristne friskolers forbund viser at de per

¹ For en nyansert diskusjon av kompleksiteten i begrepene «privat» og «offentlig» i sammenlignende internasjonale skolestudier, se Berglund 2015

august 2019 har registrert 79 grunnskoler og 34 videregående skoler, i tillegg til bibelskoler, fagskoler og høyskoler (<https://kff.no/artikkel/article/1406844>). Det er også friskoler utenfor slike organiserte nettverk, som for eksempel skolene til Menigheten Samfundet og Humanist-skolen. I motsetning til Sverige og Storbritannia, de to andre europeiske landene med integrerende religionsundervisning ifølge Alberts modell, har ikke Norge gitt tillatelse til muslimske privatskoler. Flere søknader er blitt avvist, den siste av disse fra Stiftelsen den muslimske grunnskole i 2018 (<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/stiftelsen-den-muslimske-grunnskole-far-ikke-starte-grunnskole-i-oslo/id2623576/>).

Til tross for at religion (og «ikke-religion» i tilfellet Humanist-skolen) altså spiller en mer eller mindre eksplisitt rolle i begrunnelsen for opprettelsen av disse skolene, er det ingen som tidligere har sett på hvordan ritualer og ritualiserende praksiser er like eller ulike de elevene er med på i den offentlige skolen. Her bidrar Camilla Stabel Jørgensen og Anne-Mette Stabel sin artikkel med ny og viktig kunnskap om praksis og tradisjoner i Steinerskolene.

Som artiklene i dette nummeret viser, utgjør høytider, merkedager og andre arrangementer med regelmessig forutsigbarhet en ikke ubetydelig del av skoleåret for norske elever og lærere. Samtidig vet vi altså, tross de årlige debattene om julegudstjenestene, egentlig overraskende lite om hvordan disse organiseres ved de ulike skolene, hvordan de fortolkes opp mot læreplaner og opplæringsloven, og hvordan de legitimeres av lærere og skoleledere. Med artiklene i dette nummeret ønsker vi å vise ikke bare hvordan religiøs endring på samfunnsnivå får konsekvenser for skolen, men hvordan skolen også blir en sentral arena for endring i seg selv.

TAKK!

Vi vil gjerne takke Trine Anker, som har vært helt sentral i diskusjonene og de tidlige konferansepanelene som har blitt til denne teksten og dette temanummeret. Også Geir Skeie har bidratt med mange viktige innspill i utviklingen av den opprinnelige ideen om et felles forskningsprosjekt

om ritualer og ritualiseringer i skolen. Tidlige skisser ble presentert på Nordic Conference of Religious Education, (NCRE) i Juensuu, Finland i juni 2017, og deretter på den årlige konferansen til European Association for the study of religion (EASR) i Leuven i september samme år. Her presenterte både Camilla Stabel Jørgensen, Anne-Mette Stabel, Trine Anker, Marie von der Lippe, Sissel Undheim, Oddrun Bråten og Geir Skeie ideer og materiale til ulike prosjekter om ritualisering i skolen. På EASR i Leuven deltok også Ingvild Sælid Gilhus i panelet vårt, og bidro med svært verdifull respons på presentasjonene. Noen av konferansebidragene har utviklet seg til artiklene dere kan lese i dette nummeret. Torjer A. Olsen, Hilde Sollid og Marita Nygård ble invitert i etterkant da vi ble kjent med arbeidet deres. Vi vil takke alle bidragsyterne for all innsatsen og entusiasmen de har lagt ned for å få til dette nummeret. Forhåpentligvis vil det gjøre at flere ser hvor aktuell skolen er som et sted for videre religionsvitenskapelig forskning – nettopp fordi religion også «skjer» der.

REFERANSER

- Alberts, Wanda 2007. *Integrative religious education in Europe: a study-of-religions approach*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Alberts, Wanda 2011. Religious education in Norway. Leni Franken og Patrick Loobuyck (red.). *Religious education in a plural, secularized society*. Münster: Waxmann.
- Ammerman, Nancy T. 2013. Spiritual but not religious? Beyond binary choices in the study of religion, *Journal for the Scientific Study of Religion*, 52(2), 258–278.
- Andreassen, Bengt-Ove 2012. *Religionsdidaktikk. En innføring*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, Trine and Marie von der Lippe 2014. «Religiøst mangfold i skolen». I: Line Wittek og Janicke Heldal Stray (red.) *Pedagogikk. En grunnbok*. Oslo; Cappelen Damm, 619–635.
- Bell, Catherine 1997. *Ritual. Perspectives and dimensions*. Oxford University Press.

- Berglund, Jenny 2015. Publicly Funded Islamic Education in Europe and the United States The Brookings Project on U.S. Relations with the Islamic World. Analysis Paper; 21.
- Botvar, Pål Ketil and Ulla Schmidt 2010. *Religion i dagens Norge. Mellom sekularisering og sakralisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, Oddrun Marie Hovde 2013. *Towards a Methodology for Comparative Studies for Religious Education. A Study of England and Norway*. Münster: Waxman.
- Bråten, Oddrun Marie Hovde 2016. Comparative studies in Religious Education in a Global-Local World: perspectives formed around a suggested methodology. I: J. Berglund, Y. Shanneik & B. Bocking (red.) Springer.
- Cotter, Christopher R. and David G. Robertson (eds.) 2016. *After World Religions. Reconstructing Religious Studies*. London: Routledge.
- Dewilde, Joke, Ole Kolbjørn Kjørven, Anne Skaret & Thor-André Skrefsrud 2017. International Week in a Norwegian School. A Qualitative Study of the Participant Perspective, *Scandinavian Journal of Educational Research*, <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2017.1306800>
- Fuglseth, Kåre (red.) 2014. *REL i klemme. Ein studie av det erfarte RLE-faget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Furseth, Inger (red.) 2018. *Religious Complexity in the Public Sphere*, Cham: Palgrave MacMillan.
- Gilhus, Ingvild S. 2013. 'All over the Place': The contribution of New Age to a spatial model of religion, Steven J. Sutcliffe and Ingvild Sælid Gilhus (eds), *New Age Spirituality. Rethinking Religion*. Durham: Acumen, s. 35–49.
- Gilhus, Ingvild and Lisbeth Mikaelsson. 2000. Multireligiøse aktører og kulturens refortrylling. *Sosiologi i dag* 30:3–22.
- Gilhus, Ingvild and Steven Sutcliffe (red.) 2013. *New Age Spirituality. Rethinking Religion*. Durham: Acumen, s. 256–262.
- Gilhus, Ingvild, Siv Ellen Kraft & James R. Lewis 2017. *New age in Norway*, Sheffield: Equinox.
- Haakedal, Elisabet 2013. To sing or not to sing: contextual encounters with religious and ethical songs in the Norwegian primary school

- from 1987 to 2009; introduction and research, *Exploring context in religious education research*. Münster: Waxmann, s. 11–37.
- Haakedal, Elisabet 2010. Klartekst og skjult tekst i en barneskoles høytidskultur: Regissering, framføring og resepsjon av utvalgte høytidsarrangement. I: *Sammensatte tekster*. Elise Seip Tønnessen (red.), Oslo: Universitetsforlaget.
- Haakedal, Elisabet 2009. School festivals, collective remembering and social cohesion: A case study of changes in Norwegian school culture. *Journal of Religious Education*, 57(3), 46–55.
- Haakedal, Elisabet 2007. Situated Practice Among Religious Education Teachers A Discussion of School Rituals, Cultural Contexts and Professional Ethics Outline. I: *Researching RE teachers: RE teachers as researchers* Cok Bakker, Hans-Günter Heimbrock (eds.) Münster: Waxmann.
- Hovland, Brit Marie 2004. 17.mai-toget gjennom historia, *Slik blir nordmenn norske*. Ånund Brøttveit (red.), Oslo: Unipax.
- Høeg Ida Marie & Hans Stifoss-Hanssen 2014. «Nå er du hos Gud: Jeg vet ikke hvilken Gud du er hos, men du har det sikkert veldig bra.» Religion og ritualer ved død i skolen, *Norsk pedagogisk tidsskrift* . 98.4: 271–285.
- Jackson, Robert (2014). *Signposts: Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Krogstad, K. (2014). *Høytidsmarkering i barnehagen*. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8 (2), 51–69. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Krogstad, Kari og Kari-Mette Walmann Hidle 2015. Høytidsmarkering i religiøst mangfoldige barnehager. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning* 9.6, s. 1–17.
- von der Lippe, Marie 2017. Fritak for hvem og fra hva da? *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livsynsfaget*, Marie von der Lippe og Sissel Undheim (red.) Oslo: Universitetsforlaget.
- von der Lippe, M. 2010. *Youth, religion and diversity. A qualitative study of young people's talk about religion in a secular and plural society. A Norwegian case*. Doktoravhandling. Universitetet i Stavanger, Stavanger.

- Masuzava, Tomoko (2005). *The Invention of World Religions: Or, How European Universalism Was Preserved in the Language of Pluralism*. Chicago & London: Chicago University Press.
- Olsen, Adrian Nyhammer 2016. «Voss-elevene skal likevel i kirken før jul» nr. 24.11.2016.
- Owen, Suzanne 2011. The world religion paradigm. Time for a change. *Arts and Humanities in Higher Education* vol. 10 nr. 3 253–268.
- Puskás, Tunde and Anita Anderson 2017. ««Why Do We Celebrate »?» Filling Traditions with Meaning in an Ethnically Diverse Swedish Pre-school. *International Journal of Early Childhood*, Vol. 49(1), s. 21–37.
- Rosland, Kristine Toft og Audun Toft 2013. Markering av minoriteters høytider i barnehagen. En undersøkelse av forholdet mellom rammeplan og praksis. I: Pareliussen, I., Moen, B.B., Reinertsen A., Solhaug, T.: *FoU i praksis 2012 conference proceedings*, Akademika forlag Trondheim, s. 216–223.
- Schibevaag, Torkel 2017. «Skole dropper avkryssing av julesanger», nrk.no <https://www.nrk.no/rogaland/nylund-skole-stryker-avkryssing-av-julesanger-1.13749047> [lesedato 25.10.2017].
- Skeie, Geir 2016. What does conceptualisation of religion have to do with religion in education? Lor G. Beaman & Leo van Arragon (red.). *Issues in Religion and Education. Whose Religion?* Leiden: Brill.
- Skjellbred, Gry Eirin 2017. Prost om Koranvers: Ikke mer problematisk enn Prøysen. NRK Telemark 08.11.2017, https://www.nrk.no/telemark/prost-om-koranvers_-ikke-mer-problematisk-enn-proysen-1.13769757
- von Stuckrad, Kocku 2013. Secular Religion: A Discourse–historical Approach to Religion in Contemporary Western Europe, *Journal of Contemporary Religion*, 28:1, 1–14.
- Thurfjell, David 2015. *Det gudlösa folket. De postkristna svenskarna och religionen*. Stockholm: Molin & Sorgenfrei.
- Vindslund, Steinar 2017. «Elever mener skolen oppfordret til kollekt for kirkeorgel» Fædrelandsvennen 4.11.2017, <https://www.fvn.no/nyheter/lokalt/i/4nQwo/Elever-mener-skolen-oppfordret-til-kollekt-for-kirkeorgel>

- Winje, Geir 2010. *Høytidsmarkering i barnehagen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Woodhead, Linda 2016. Intensified religious pluralism and de-differentiation: The British example. *Society*, 53, 41–46.
- Zetterqvist, Kirsten Grønlien & Geir Skeie 2014. Religion i skolen; her, der og hvor-som-helst? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(05), s. 305–315.

Organiserte fellesskapsorienterte aktiviteter i skolen

Et religionsdidaktisk perspektiv på ritualer og ritualisering

AV GEIR SKEIE

Artikkelen presenterer eksempler på ritualiserende aktiviteter i skolen: skolegudstjenester; samling på skolen i anledning kritisk hendelse; høytidssamling på skolen og feiring av skolesamfunnet selv. Disse drøftes i lys av ulike perspektiver på religion og ritualisering.

Nøkkelord: Ritualer, ritualisering, innenfra og utenfra perspektiv, høytider, skolegudstjeneste,

INNLEDNING

Denne artikkelen tar sitt utgangspunkt i at skoler tar i bruk ulike typer rituelt pregede samvær som del av sin virksomhet og at dette antas å ha sin bakgrunn i en blanding av praktiske behov, etablerte tradisjoner og mer grunnleggende verdiposisjoner. Jeg opererer i denne sammenheng med et ganske åpent begrep om ritualisering, for å fange inn at dette kan handle om mer enn det mange oppfatter som religiøse eller ideologisk baserte ritualer i mer snever forstand. For å fange inn endringer i religiøsitetens plass og funksjon i samfunnet og de mange glidende overganger mellom sekulære og religiøse elementer i menneskers liv, vil jeg være noe mindre streng i skillet mellom sekulære og religiøse

ritualer enn enkelte er.¹ Her støtter jeg meg blant annet på forskningen knyttet til «lived religion». Artikkelen er ikke en systematisk gjennomført analyse av innsamlet empirisk materiale, men snarere en undersøkende tilnærming til noe som kan utvikles videre som empirisk forskningsfelt.

Dersom man går inn på hjemmesidene til en norsk grunnskole er det ikke lett å finne ritualer eller felles arrangementer markert som en egen fane. Derimot har mange noe som er kalt «nyheter» eller «aktuelt» hvor man finner eksempler på det jeg vil kalle ritualisering.² På nettsider kan man for eksempel finne oppslag som dette, gjerne med tilhørende bilder;

Skoleskirenn
Talentshow
Vinteraktivitetsdag
Karneval på SFO
17. mai-feiring
Bokutdeling med bokbamsen
Juleavslutning med lysfest

Slike og andre begivenheter kan oppfattes som viktige ingredienser i skolens virksomhet. Det handler om ulike typer aktiviteter som omfatter hele skolen eller klasser og som har til hensikt å være inkluderende.³ Samtidig er ikke alltid disse begivenhetene ukontroversielle. Spesielt har det vært mye diskusjon om «skolegudstjenester» (Nes 2008; Hovdelien og Neegaard 2014).

Til tross for mange innbyrdes ulikheter foreslår jeg å samle disse aktivitetene i skolen under den felles betegnelsen «organiserte fellesskapsorienterte begivenheter» for å se om det kan bidra til å få øye på

¹ Se f.eks. artikkel om «ritualer» i Store Norske Leksikon av Knut Jacobsen og Bente Groth: <https://snl.no/ritual> [Nedlastet 12.02.2019]

² Se f.eks. Vestfossen skole i Øvre Eiker: <https://ovre-eiker.kommune.no/skole-barnehage/grunnskole/vestfossen-barneskole/Aktuelt/Sider/side.aspx>. [Nedlastet 12.02.19]

³ Selv om jeg bruker noen eksempler nettsidene til Vestfossen skole i artikkelen, er dette utelukkende som illustrerende eksempler. Det er ikke ment å være kommentarer til det som konkret skjer på Vestfossen skole.

noen interessante aspekter ved skolens virksomhet som ikke alltid blir lagt merke til. Aktivitetene er satt i gang av skolen selv, eller de skjer i samspill med organisasjoner eller instanser i lokalsamfunnet og de er regissert i større eller mindre grad fra skolens side. I tillegg til de eksemplene jeg har listet opp, finnes også en annen type aktivitet som ligger tett opp til disse, nemlig det som gjerne kalles «forestillinger». Vi taler da om iscenesatte presentasjoner der gjerne mange elever og til dels ansatte er aktive og der andre elever, men også foresatte og andre utenfra kan være publikum. Også dette kan oppfattes som «organiserte, fellesskapsorienterte aktiviteter». Til tross for at vi her ikke taler om en klart avgrenset gruppe av situasjoner eller praksiser, er det likevel tale om visse trekk eller familielikheter som gjør det interessant å holde dem sammen. Disse trekkene er følgende: Aktivitetene er ikke helt spontane, de har fokus på å inkludere flest mulig elever og de er noe annet enn den daglige rutine, selv om de kan være regelmessig forekommende. Sett fra et pedagogisk eller didaktisk perspektiv, er det også fruktbart å tale om dette som praksiser, fordi det ikke bare er hendelser eller situasjoner, men noe «organisert», det er gjennomført ut fra en motiverende hensikt. Dermed er det interessant både å diskutere fenomenet «utenfra», som objektiv eller observerbar hendelse for forskeren og å diskutere hvorfor aktørene gjør som de gjør, altså sett mer «innenfra». I pendlingen mellom innenfra- og utenfraperspektiver befinner det seg viktige og vanskelige spørsmål om tolkning og forklaring som også man har vært opptatt av innenfor ritualteori (Grimes 2014: 69f).

Det er særlig når man betrakter disse praksisene utenfra, at et ritualperspektiv kan være fruktbart, fordi det tilbyr noen teoretiske begreper som kan bidra til en ny eller dypere forståelse av hva disse praksisene består av og i, og som går ut over det man kan hente direkte fra deltakernes eksplisitte motiver. En grundigere undersøkelse er selvsagt bare mulig gjennom konkrete empiriske prosjekter som produserer et sammensatt datamateriale bestående av slikt som a) forskningsmessig observasjon av den aktuelle praksisen, b) innsamling av utsagn fra deltakerne om hva de mener det går ut på og deres motiver for å delta

og organisere dette og c) innsamling av materiale og annen dokumentasjon av selve praksisen. En analyse av tre slike datasett og sammenligning mellom dem kan gi ny kunnskap og nye interessante spørsmål om hvordan og hvorfor praksisene settes i gang og eventuelt om hvilke virkninger de har.

I det følgende presenterer jeg ikke et empirisk materiale som grunnlag for diskusjonen av disse praksisene. I stedet har jeg brukt offentlig kjente eksempler og erfaringsmateriale fra kontakt med lærere og skoler, og på grunnlag av dette ønsker jeg å skissere hvordan vi forskningsmessig kan undersøke denne typen praksiser. Som religionsdidaktiker har jeg en særlig interesse for de tilfeller hvor organiserte fellesskapsorienterte begivenheter kan sies å ha en kobling til religion eller livssyn. Dersom de har det, kan man hevde at de representerer en tilstedeværelse av religion eller livssyn i skolehverdagen, kanskje uten at dette gjøres eksplisitt. Det innebærer at man ikke er avhengig av at det skal være noen formell eller organisert religiøs kvalitet ved det aktuelle arrangementet for at det er interessant fra et religionsdidaktisk perspektiv. Spørsmålet blir hvordan man forstår «religion» og «livssyn» i denne sammenheng. Her er det nemlig ikke tale om læreplanene for skolens religionsfag, men om måten religion og livssyn håndteres på i skolesamfunnet i bredere forstand. Det innebærer også at ritualisering kan ha relevans for praktisering av den retten til fritak fra aktiviteter i skolen som opplæringsloven nevner i § 2–3 a: «Elevar skal etter skriftleg melding frå foreldra få fritak frå dei delar av undervisninga ved den enkelte skolen som dei ut frå eigen religion eller eige livssyn opplever som utøving av ein annan religion eller tilslutning til eit anna livssyn, eller som dei på same grunnlag opplever som støytande eller krenkjande.»⁴ Dette kan sies å bli ivaretatt av begrepet «livssyn», som inkluderer både religiøse og sekulære perspektiv og som dermed sikrer at også sekulært forankrete ritualer kommer innenfor synsfeltet. Det er for tiden en økende religionsdidaktisk diskusjon om bruken av «livssyn» og tilsvarende begreper (svensk: «livsåskådning», engelsk:

⁴ Se Opplæringslova: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#%C2%A72-1 [nedlastet 07.10.2019]

«worldview», nederlandsk: «Levensbeschouwing») som ikke skal tas opp her, men som blant annet berører de uklare og skiftende grenser mellom religiøst og sekulært og hvordan skolen kan fange inn et større mangfold (van der Kooij et al. 2013; Bråten 2014; Tharani 2018).

I det følgende skal jeg først presentere noen eksempler på tidligere forskning om ritualisering i skolen, deretter noen teoretiske perspektiver som kan være fruktbare for å nærme seg organiserte fellesskapsorienterte begivenheter og deres religions- og livssynsmessige karakter.

TIDLIGERE FORSKNING

Det er mulig å nærme seg hele skolens virksomhet med et ritualperspektiv for slik å få fram funksjonelle og strukturelle aspekter ved skolen som kan være skjult for læreplanteoretiske innfallsvinkler. Et tidlig eksempel på dette finnes i analyser av det engelske utdanningssystemet på 1960-tallet. Her gikk man gjennom ulike funksjoner som ritualer kan ha, og diskusjonen la blant annet vekt på at tidligere og mer rituelle former for oppdragelse med vekt på kollektive forpliktelser er blitt erstattet av instrumentelle og terapeutiske former for kontroll, noe som vil skape nye reaksjoner fra elever:

We have also suggested that educating for diversity in economic and social function under contemporary social conditions increases the dominance of the school's instrumental culture, which may switch the focus of ritual from the celebration of ends to that of means. We have argued that bureaucratic and therapeutic forms of social control may develop, and that this probably will facilitate youth-generated and regulated rituals which will tend to replace adult-imposed and regulated rituals as the source of shared values and sentiments. (Bernstein, Elvin, and Peters 1966:436)

Dette maktkritiske perspektivet har seinere blitt brukt av flere forskere som også har vært kritiske til rasjonalistiske og nyliberale teorier om utdanning og som derfor mener at skolens virksomhet må ses i lys av at den tjener også en legitimerende funksjon i samfunnet (Popkewitz

1988). Lignende perspektiver har fått Richard Quantz til å bruke ritualteori for å vise at skolen «gjør» mye annet enn å kvalifisere i snever forstand, og at dette ofte innebærer at den fungerer assimilerende og anti-demokratisk (Paraskeva 2013; Quantz 1999). Videre har forskere undersøkt klasseromspraksis som en slags overgangsrite, der man går fra å være barn til å bli elev eller for å få fram skolens «symbolske orden» (Göhlich & Wagner-Willi 2001; Henry 1992). Det har også vært forsøkt vist hvordan bl.a. elever med minoritetsbakgrunn gjør motstand mot skolens dominerende verdier gjennom å ikke delta i de etablerte rituelle begivenhetene (Isaak 2013).

Noen av disse impulsene fra kritisk pedagogikk sin interesse for ritualer har også blitt tatt i bruk av fagdidaktikken. Eksempelvis har finske forskere diskutert hvordan ritualer kan bidra konstruktivt og kritisk til «skolekultur» ved å undersøke bruk av musikk i skolebaserte ritualer (Nikkanen and Westerlund 2017) og undersøkt interkulturelle aspekter av skoleritualer og hvordan de kan bidra til tilhørighet (Niemi, Kuusisto og Kallioniemi 2014, Niemi og Hotulainen 2016). Andre har sett på bruk av bønn for å styrke skolens samfunnsoppdragende rolle (Kaščák and Gajňáková 2012). Et fokus på skolekultur kan også gjenfinnes i nederlandsk religionsdidaktisk forskning som tar opp hvordan skoler i deres «pillariserte» system kan og bør håndtere felles ritualer. Når skolen er kristen, men elevmassen er religiøst og livssynsmessig mangfoldig, blir dette en utfordring både teoretisk og praktisk (Renkema and Barnard 2018; Hermans and Altena 2003).

Slike mer praktisk-didaktiske perspektiver befinner seg i nærheten av det arbeid som religionsdidaktikeren Elisabet Haakedal har gjort om ritualisering i norsk skole. Som flere andre bruker hun begrepet «skolekultur» (Haakedal 2004) og bygger blant annet på utdanningsforskeren Peter McLaren (1993), som står i samme tradisjon som Bernstein, Quantz mfl. og dessuten religionsforskeren Jone Salomonsen (2001). Ved hjelp av disse teoretiske ressursene har Haakedal analysert både skolekultur som ritual (ukeplan, lærerautoritet, klasseromsstruktur etc.) og spesifikke eksempler på ritualiseringer, som skolegudstjeneste og morgensamlinger. Hun har vist at skolegudstjenestene både kan ses

som del av skolekulturen og som mer spesifikt religiøse hendelser. De er ifølge Haakedal dels preget av «livstolkingsengasjement» og dels av «stats- og folkekirkelig ritualisme», og disse to typene fordeler seg også regionalt i hennes empiriske materiale og det spores også endring over tid (Haakedal 2004:412). I hennes materiale fra sør-vest i Norge fant hun en bevegelse over tid der ritualiseringene gikk fra å være knytta til «grenser» eller overgangssituasjoner til å bli mer enkeltstående «be-givenheter». I den samme regionen fant Haakedal også flere eksempler på nye former for samhandling mellom skole og lokalmenighet (Den norske kirke) gjennom forhandlinger mellom aktørene, mens hennes inntrykk fra det østlige Norge var at dette var mer statisk og preget av «stats- og folkekirkelig ritualisme». Når det gjaldt skoledagens morgensamlinger i klasserommet, altså det hun betegner som grense-situasjoner, fant hun at de gikk fra å ha hatt en forankring i kristen from-hetstradisjon og kirkelig preget «andakt» til å bli mindre vanlige og dessuten av enkelte lærere erstattet med sekulær ritualisering gjennom bruk av andre sanger.

En viktig konklusjon fra Haakedals studier på 1990-tallet er at ritualisering i skolen viste seg som et fruktbart teoretisk perspektiv for å fange inn skolekultur allment og som en innfallsvinkel til å forstå aspekter ved religionsfagets rolle. Empirisk sett viste hennes funn at ritualiseringens form og innhold varierte med ulike kontekster, og at det også kunne se ut til å være en endring over tid, dels knytta til lære-planer og utdanningspolitikk og dels til dynamikken i samspillet mellom religion, kultur og samfunn. Disse resultatene ble delvis bekreftet i en seinere empirisk analyse hvor hun undersøkte «festival culture» ved noen norske skoler ved hjelp av teori om kollektivt minne (Haakedal 2009). Fokus var her på ritualisering omkring jul, påske og 17. mai, hvor Haakedal fant at en endring fra 1990-tallet av innebar at det etter hvert kom fastere ordninger med fritak fra arrangementene. Haakedal har også fått fram den komplekse relasjonen mellom spesifikt religiøse praksiser, nasjonale minnepraksiser og andre medierte praksiser for å samle elevene omkring universelle verdier som solidaritet og omsorg (Haakedal 2009:13). Tvers gjennom disse ritualiseringene var det en

tendens i retning av individualisering, samtidig som hun mente å kunne spore økende, men avgrenset mangfolds- og integrasjonsorientering. Fortsatt var praksisene preget av ulike typer forhandlinger mellom de involverte aktører omkring nasjonalt, kulturelt og majoritetsreligiøst innhold. Kompleksiteten ble også bekreftet i et seinere arbeid om sang i skolen som trakk veksler på samme materiale og samme tidsperiode. Her understrekes ytterligere at endringene i læreplan for religionsfaget i 1997 kunne spores i en noe mer variert og inkluderende ritualiseringspraksis (Haakedal 2013). Denne tendensen i retning vekt på inkludering bekreftes av andre som peker på at selv om majoritetskulturelle og majoritetsreligiøse ingredienser er tydelig tilstede, så blandes dette med innslag som er mindre kraftig majoritetskulturelt innrammet (Høeg and Stifoss-Hanssen 2014).

Det ser ut til å finnes få eksempler på studier der ritualforskere har nærmet seg skolen som empirisk arena, men et eksempel er Warburgs studie av hvordan danske elever feirer gymnaseksamen (Warburg 2009). Dette bidrar til et ganske komplekst bilde av ulike og overlappende rituelle praksiser som i tillegg til å knytte an til religion også henger sammen med skolens indre «kultur» og samfunnsmessige funksjon der det nasjonale og det religiøse kommer tett på hverandre. Bildet av religion i skolen preges tilsynelatende av en kombinasjon av kontinuitet og tendenser til økende kompleksitet, slik det også pekes på i en diskusjon av religion i skolen med utgangspunkt i svenske forhold. Her foreslås det at Jonathan Z. Smith's «religion-hvor-som-helst» kan være et fruktbart perspektiv for å fange opp de varierte og uforutsigbare måter som religiøsitet og ritualisering kan vise seg på i dagens skole (Zetterqvist & Skeie 2014).

TEORETISKE REFERANSERAMMER

Som allerede antydnet gjennom presentasjonen av Haakedals forskning, har det vist seg å være berøringspunkter mellom religionsvitenskapelig, religionsdidaktisk og (utdannings-)sosiologisk forskning. Flere trekker veksler på tidligere ritualteori innenfor religionsvitenskap og an-

tropologi som Leach og Turner og sosiologer som Goffman og Bourdieu. Det utdannings sosiologiske fokuset har imidlertid primært handlet om hvordan man innenfor utdanningssystemet etablerer autoritet, makt og verdistrukturer gjennom bruk av ritualer og hvordan protest kan rette seg mot disse ritualene eller skape egne. Et norsk eksempel på den utdannings sosiologiske tradisjonen er Ivar Frønes som har beskrevet hvordan ritualer brukes i skole og hverdagsliv, og introduserte begrepet «ritual» sammen med blant annet «script» og «symbol» for å forstå og analysere oppvekst i det moderne samfunnet og pedagogiske institusjoner som skole og fritidsklubber:

Ritualene letter viktige overganger, framviser fellesskap og er ofte knyttet til prosjekter som trekker mange med. For den sosiale enheten er derfor ritualene viktige fra ulike perspektiver. Å bruke ritualer som struktureringsteknikk krever at man analyserer soner, overganger og ulike konkrete utkast til ritualer. Ofte vokser rituallignende prosesser fram av seg selv, og da er det viktig å gripe tak i dem, fullføre deres strukturering og se deres funksjon i en videre systemsammenheng. (Frønes 1997:130)

Her er den teoretiske interessen primært rettet mot hvordan ritualer fungerer sosialt og til en viss grad pedagogisk, mens det er mindre oppmerksomhet mot ritualenes forankring i et meningsunivers eller deres karakter av å være meningsproduksjon. Et annet teoretisk perspektiv som også har et fokus på ritualers sosiale konsekvenser, men som trekker inn religion og meningsproduksjon i større grad er «civil religion» (Bellah 1967). Her spiller også skolen en rolle; «The civil religion is both parent and child to the public school» (Bellah & Hammond 2013, 75). Dersom «civil religion» forstås funksjonalistisk, peker det i retning av symbolisering og legitimering av samfunnsfellesskapet mer allment, mens substansielt forstått, slik Bellah gjør, kreves det referanser til noe transcendent (Furseth 1994). En analyse av ritualisering i skolen ut fra «civil religion»-perspektivet ville være på jakt etter hvordan skolen bidrar til å legitimere samfunnsordenen også med religiøse referanser.

Jeg har allerede brukt uttrykket «ritualisering» og dermed markert en viss distanse til «ritual». Dette skillet understreker også Ronald Grimes. Han peker på at begivenheter og handlinger kan forstås i lys av et åpent ritualbegrep:

Events cannot be usefully understood using only two options: «ritual» or «not ritual». Rather, actions display degrees of ritualization. Actions are not binary, either ritual or non-ritual. Instead, there is a continuum, and events are more or less ritualized, depending on the qualities that appear in them. (Grimes 2014:193)

I stedet for å komme med en tydelig avgrensende definisjon av ritual, presenterer Grimes en bevisst ufullstendig og reviderbar liste av kjennetegn ved handlinger som blir ritualisert, der alle innebærer at noe framheves eller skilles ut fra det «vanlige» (Grimes 2014:194). Han presenterer for øvrig tilsvarende lister med kjennetegn for begreper som «religion», «spirituality» etc. Det er tale om å søke etter «familielighet», snarere enn skjema eller definisjon i streng forstand, og kjennetegnene viser på ulike måter til hvordan handlinger kan bli hevet ut av det ordinære og bli spesielle eller opphøyet i større eller mindre grad, og hans definisjonsforslag for «ritual» bør også leses i lys av dette: «Ritual is embodied, condensed and prescribed enactment» (Grimes 2014:196). Dette utgangspunktet gjør etter min oppfatning Grimes til et fruktbart teoretisk utgangspunkt for studier av ritualisering i mange ulike kontekster, slik Hornborg har pekt på:

Riter och ritual är således mångsidiga fenomen vilket gör att flera ämnen är användbara i studiet av formaliserade handlingar. Det nya i Ritual Studies är att flera vetenskapliga discipliner kan användas för att beskriva ett fält som sträcker sig från normativa intressen i teologi och liturgi till mer deskriptiva och samhällsanalytiska teorier. (Hornborg 2010:11–24)

I tråd med dette har forskere blant annet undersøkt hvordan mennesker forholder seg instrumentelt og kommersielt til ritualer og hvordan riter

endres i et moderne samfunn (Salomonsson and Åleson 2010; Hornborg 2012). Et temanummer om riter i dagens Sverige (Hornborg 2013) viser at nyere ritualteori kan være produktiv for ulike empiriske felt, men det bidraget som belyser ritualer i skolen (Löfqvist 2013), tar ikke disse teoretiske ressurser i bruk i særlig grad. I stedet diskuteres det hvorvidt yoga i skolen skal oppfattes som religiøs aktivitet eller ikke. Det er med andre ord mye å ta fatt i dersom man vil utvikle et forskningstema omkring ritualisering i skolen basert på ritualteori. Jeg mener at de perspektiver som diskusjonen om «levd religion» har tilført religionsbegrepet i så måte kan være fruktbare å bringe inn (Orsi 2003; Ammermann 2006; McQuire 2008,). «Levd religion» har på mange måter et individualistisk perspektiv og innebærer blant annet at grensene mellom det religiøse og det sekulære er flytende. I så måte innebærer perspektiver fra «levd religion» at man kan nærme seg skolens hverdag i et mikroperspektiv og søke etter om og hvordan religiøs mening produseres gjennom måter som materialitet, rom, sted tas i bruk på. Margit Warburgs (2015) drøfting av skillet mellom sekulære og religiøse ritualer og de mange mellomvariantene som dette skaper, er fruktbar her. En fordel med et slikt skille er blant annet at det empirisk tar hensyn til at deltakerne ikke alltid oppfatter det de gjør som religiøst, selv om det er et ritual. Gjennom en kritisk drøfting av Clifford Geertz' perspektiver på religion og ritual peker hun på at dersom sekulære ritualer skal være en meningsfull kategori, forutsetter dette en religionsdefinisjon som ikke er fullstendig funksjonalistisk, men har et element av substans gjennom referanse til noe transcendent. Som eksempler på sekulære ritualer nevner hun seremonier ved kryssing av ekvator på skip, innvielse av en ny bro, festing av «kjærlighetshengelås» og bruk av «smokketre». Hun drøfter også forholdet mellom «civil religion» og sekulære ritualer og hevder at den første kategorien bør ha en referanse til noe religiøst (transcendent) for å fungere analytisk. Det er med andre ord mulig å hente teoretisk og empirisk inspirasjon i ritualstudier for nærmere undersøkelse av fenomener i skolen som har familielikheter med andre ritualer, og jeg vil trekke vekslers på noe av dette i den refleksjon omkring ritualisering i skolen som følger.

NOEN EKSEMPLER PÅ RITUALISERING I SKOLEN

Min drøfting av ritualisering i skolen er et forsøk på å reflektere over noen eksempler på rituelle praksiser knytta til det jeg har kalt «organiserte fellesskapsorienterte begivenheter». Siden mine eksempler ikke er basert på empiriske studier, kan jeg ikke hevde at de representerer kategorier i analytisk forstand. I stedet er de valgt ut for å sikre en viss variasjonsbredde med sikte på å fange opp det som skjer i skolen som praksisfelt og for å kunne teste ut noen analyseperspektiver. Skolegudstjeneste, høytidsmarkeringer og minnesamvær er godt kjente praksiser for alle som kjenner skolens virksomhet, mens feiring av skolesamfunnet som fellesskap er et forsøk på å fange inn en mer sammensatt type aktiviteter.

A. Skolegudstjeneste

Dette er en begivenhet der hele skolen deltar i en spesielt tilpasset gudstjeneste i lokal kirke, gjerne før jul i desember eller på slutten av skoleåret i mai/juni. Dagens regelverk krever at skolen gjør dette som fellesskap, at det skal være inkluderende og at det ikke knyttes til religionsundervisningen spesielt (Udir 2019). Skolegudstjenesten skiller seg på mange måter ut fra andre ritualiseringer; den er temmelig utbredt, det har en lang tradisjon mange steder selv om det gjøres på ulike måter, det er til dels kontroversielt og det reises juridiske spørsmål knytta til dette (Hovdelien & Neegaard 2014). Skolegudstjeneste behøver ikke knyttes til kristne høytider, selv om det er ganske vanlig at de foregår før jul. Skolegudstjenester som ligner på den form vi kjenner det i dag, ser ut til å ha vokst fram som tradisjon i etterkrigstida ut fra et kirkelig ønske om tettere samarbeid med skolen i forlengelsen av at Den norske kirke mistet mye av sin tidligere innflytelse (Skottene 1994:368f og 392f). Ikke minst har Institutt for kristen oppseding (IKO), som startet i 1945, antakelig bidratt til å påvirke innholdet i disse gudstjenestene (Holmedahl 1975; Møen and Rypdal 1980; Raaum 2009). Samtidig har Den norske kirke blitt sterkt influert av impulser fra skole og (sekulær) pedagogikk, noe som ikke minst er tydelig i den omfattende trosopplæringsreformen som har pågått i en rekke år (Johnsen 2012; Johnsen 2014).

Skolegudstjenester foregår oftest i den lokale kirken og aktualiserer i særlig grad spørsmål om grensene mellom det sekulære og det religiøse og dessuten forholdet til storsamfunnet og nasjonen. Dette er noe av bakgrunnen for at fritaksretten kommer til anvendelse, ettersom den juridisk sett er knytta til religionsfrihet. Man skulle kanskje tro at en skolegudstjeneste uten tvil er et religiøst ritual, men så enkelt er det ikke. Det forhold at skoleverket og Den norske kirke kan ha ulike perspektiver på skolegudstjenesten kan anes i det som Utdanningsdirektoratet skriver blant annet om skolegudstjenester:

I Norge har mange skoler tradisjon for å la elever delta på gudstjeneste i skoletiden i forbindelse med høytider som blant annet jul og påske. Skolene er oppfordret til å legge til rette for at elevene skal kunne delta på skolegudstjenester i forbindelse med høytider.

I Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen kapittel 1.2 står det blant annet: «Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap.» Å delta på gudstjeneste eller andre tradisjonelle feiringer av høytider kan være en del av dette.⁵

Utdanningspolitisk ser man altså positivt på skolegudstjenester, men understreker at begrunnelsen er allmenn, ikke religiøs. Den norske kirke viser til utdanningsdirektoratets formuleringer, men uttrykker seg også noe annerledes:

Gudstjenester i samarbeid mellom kirken og skolen har lange tradisjoner i Norge. Det er viktig at det er ryddighet knyttet til dette samarbeidet slik at alle elever blir ivaretatt. Både de elevene som ønsker å delta på gudstjeneste og de som ønsker seg et annet likeverdig alternativ. Det er viktig å skille mellom skolegudstjenester og ekskursjon til kirken. Et besøk i en kirke regnes som en ekskursjon. En skolegudstjeneste skal være noe annet enn en skoletime om salmer og liturgi. En skolegudstjeneste er utøvelse av

⁵ <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/skolegudstjenester/> [Nedlastet 10.02.2019]

religiøs praksis, der det kirkelige og kristne uttrykk, form og innhold kommer til uttrykk.⁶

I den norske konteksten synliggjøres dermed en spenning mellom noe ulike forståelser av hva skolegudstjenesten er, selv om det ikke er tale om en uenighet om hvilke regler som gjelder. I Sverige er situasjonen litt annerledes. Her gjør Skolverket det klart at skolegudstjeneste («skol-avslutning i kyrkan») ikke skal inneholde religiøse innslag og koblingen til religiøs høytid nevnes ikke, som Utdanningsdirektoratet gjør i Norge:

En förskola eller skola bör alltid noga överväga om det är lämpligt att hålla en avslutning eller en samling i samband med en religiös högtid i kyrkan eller en annan religiös lokal. Avslutningen är en betydelsefull del av skolans verksamhet. Det är därför viktigt att skolan utformar avslutningen eller en samling i samband med en högtid så att alla elever kan delta och att föräldrarna kan låta sina barn delta utan att de känner att de blir ensidigt påverkade i någon trosriktning.

Avslutningen eller samlingen kan ske i kyrkan om den utformas så att tonvikten ligger på traditioner, högtidlighet och den gemensamma samvaron och det inte förekommer några religiösa inslag såsom bön, välsignelse eller trosbekännelse.⁷

Det har ikke latt seg gjøre å finne spor av andre perspektiv på dette fra det sentrale nivå i Svenska kyrkan, men et forslag på kirkemøtet 2017 om å se nærmere på skolegudstjenester og å tilby støtte til foreldrebaserte skolegudstjenester ble avvist.⁸ Tross visse meningsforskjeller, tyder det på at Svenska kyrkan har akseptert statens syn. Dette, og klager på at skolegudstjenester ikke følger regelverket om å unngå

⁶ <https://kirken.no/nb-NO/om-kirken/diakoni-og-samfunnsansvar/samarbeid-kirke-skole/skolegudstjeneste/> [Nedlastet 10.02.2019]

⁷ <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/skolan-och-kyrkan> [Nedlastet 10.02.2019]

⁸ Etforslag til kirkemøtet om dette bel avvist i 2017, se <https://www.svenskakyrkan.se/default.aspx?id=1685110> og <https://www.svenskakyrkan.se/default.aspx?id=1641999> [Nedlastet 30.01.2019]

all forkynnelse, viser at situasjonen ikke er helt ukomplisert.⁹ Samtidig er skolegudstjenester ganske vanlig, og statistisk ser det ut til å være bred oppslutning om at skoleavslutninger i kirken er ønskelig (Aldrin 2017). Kristian Niemi har oppsummert den svenske situasjonen slik i en artikkel som sammenligner hvordan svensk og indisk skole håndterer skillet mellom det religiøse og det sekulære: «... the Swedish approach to religion in schools seems to be a result of the combination of an understanding of secularism informed by *laïcité* (exclusion of the religious) and a Protestant understanding of religion (the religious is words and beliefs) ...» (Niemi 2018:186).

Skolegudstjeneste som ritualisering reiser spørsmål av etisk, politisk og rettslig karakter, og det er nærliggende å trekke inn «civil religion» som et teoretisk perspektiv. Skolegudstjenesten kobler kristendom som institusjonalisert religion sammen med skolen som fellesskapsinstitusjon. Skolegudstjenesten synes å bygge på «tradisjon», men også å forsterke denne tradisjon ved å knytte samfunnsfellesskapet til en historisk sammenheng på en legitimerende måte. Dette kan ses i lys av et nasjonalt borgerskapsperspektiv, men også som en mer lokalt forhandlet ritualisering (Dybdahl 2002). I et slikt perspektiv kan man tenke seg at skolen/lærerne legger vekt på det stimulerende og sammenbindende i at man beveger seg i rommet, ut av skolens avgrensede område og at dette knytter skole og lokalsamfunn sammen. Både de tradisjoner for skolegudstjenester som finnes, samt det sakrale kirkerommet med sin tradisjonsforankring skaper en viss aura omkring fellesskapet. På forhånd har det gjerne vært forhandlinger om innhold som innebærer at skolen har tilstrekkelig kontroll. Til tross for at det har en verdi å være sammen på en annen måte enn det vanlige, vil det kanskje være en viss vektlegging av at dette ikke er helt ekstraordinært, det har også ritualets gjentakende karakter. Ut fra Warburgs (2015) skille mellom religiøse og sekulære ritualer bør skolegudstjeneste kategoriseres som religiøst ritual, men de samfunnsmessige aspektene peker også i retning av hennes bruk av «civil religion»

Dersom vi nærmer oss skolegudstjenesten ut fra Grimes ritualteori

⁹ Se <https://www.google.com/search?q=skolinspektionen+gudstj%C3%A4nst+&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b> [Nedlastet 03.02.2019]

går det an å spørre hvordan forholdet i selve skolegudstjenesten er mellom det «ritualiserende» og det «liturgiske» for å bruke to av Grimes' «modaliteter» (Grimes 2014:204). Sett fra aktørene i kirken kan det «liturgiske» perspektivet springe ut av at aktørene på vegne av menigheten er på plass i sitt hellige rom og får gjester eller deltakere som kommer dit, men som også oppfattes å høre til. Selv om det har vært forhandlinger om form og innhold, så er det fortsatt oppfattet som en gudstjeneste, per definisjon en hellig handling i et hellig rom. Det handler om å være sammen tilstede i det hellige rommet, ta i bruk noen enkle verdifulle virkemidler knytta til dette og være slik innstilt som man bør i denne konteksten. Slik gir skolegudstjenesten sett fra kirkens side mulighet for å inkludere skolen i det geografisk oppfattede menighetsfelleskapet gjennom ritualisering og bidrar slik til en sakralisering av lokalsamfunnet.

Skolens perspektiv på forhandlingene kan dermed ses i lys av det «ritualiserende», mens kirka har et mer «liturgisk» perspektiv, selv om det er den samme ritualisering man deltar i. Haakedal gir eksempler på at graden av estetisering gjennom drama og musikkinnslag var gjenstand for slike forhandlinger og at både skolens ledelse, lærere og foreldre var involvert i tillegg til ansatte i den lokale menigheten. Hun nevner blant annet en rektor som oppfattet at dette bare handlet om formen, ikke innholdet (Haakedal 2009).

B. Samling på skolen i anledning kritisk hendelse

Mens skolegudstjeneste har en etablert form med flere tiårs tradisjon, så er samling i anledning kritisk hendelse nyere, men noe som ser ut til å være i ferd med å etablere seg som en mer gjengs praksis. Det ligger i sakens natur at dette ikke er en regelmessig forekommende aktivitet, men handler om å bearbeide det uventede. Slike samlinger er i dag ofte forberedt som del av skolenes kriseplaner. Det handler om noe som har skjedd med elever eller personale på skolen eller en hendelse i lokalsamfunnet som har traumatisk karakter, som eksempelvis et dødsfall. I slike tilfeller kan det være aktuelt med flere typer ritualiserte samvær, både i klasserommet og for hele skolen for å ta vare på elevene, slik

blant andre Høeg og Stifoss-Hanssen (2014) har vist i en empirisk studie. I og med at dette er knytta til krise- og beredskapsplaner kommer også helsesektoren mer tydelig inn i ritualiseringen. Det er mulig at denne utviklingen vil forsterkes i årene framover, ettersom de kommende læreplaner i skolen inkluderer et tverrfaglig tema «folkehelse og livsmestring» med klare koblinger til helsesektoren. Det er ikke umulig å se for seg en kobling mellom ritualisering og de terapeutiserende trekk ved utdanning som nyere forskning har pekt på (Aldenmyr 2012; Ecclestone and Hayes 2009; Hyland 2015). Krisepsykologien setter ritualer inn i en helsefaglig sammenheng, og ritualisering inngår her som et mulig og anbefalt tiltak også for skoler. Det er interessant at krisepsykologen Atle Dyregrov i sin lille bok om å hjelpe barn gjennom sorg ved hjelp av ritualer i hjem, skole og barnehage, knapt nevner religion eksplisitt, bortsett fra i et appendix hvor det sies litt om muslimske tradisjoner (Dyregrov 2010). Nettsider knytta til krisepsykologisk miljø ved Universitetet i Bergen taler om tre typer ritualer til slik bruk; tradisjonelle, spontane og terapeutiske og gir forslag til hvordan det kan organiseres.¹⁰

Skal man dømme etter medieoppslag, er det ikke bare helsesektoren som bistår skolen med ritualisering ved kritiske hendelser. Fortsatt spiller lokale prester i Den norske kirke en viktig rolle, gjerne i samspill med helsepersonale.¹¹ Prester er i mange tilfelle med i kommunale krise-staber og har dermed fått en rolle hvor man kan si at de beveger seg mellom religiøse, private og offentlige, sekulære rom. Til tross for at presten selv er del av en religiøs institusjon, bidrar han/hun gjennom slike funksjoner til å etablere forbindelser mellom religiøse og sekulære institusjoner.

Usystematiske internettsøk omkring kritiske hendelser som er referert i media, tyder på at skoler ofte bruker ritualisering i form av

¹⁰ <https://www.kriser.no/> er en nettside for psykososial oppfølging etter traumatiske hendelser i kommunene opprettet av Senter for Krisepsykologi (SfK) i Bergen. Der finnes oppslag som omtaler ritualer: <https://www.kriser.no/ritualer/?rq=ritual> [Nedlastet 12.02.2019]

¹¹ Søk på Google; «skole OG minnestund», ca 68300 resultater [Nedlastet 31.01.2019]

«minnestund». Her er lystenning et tilbakevendende element. Samme nettsøk viser også at en del skoler har inkludert «minnestund» i sine krise- eller beredskapsplaner. Vi vet dessuten at dette ble etablert en del steder i forbindelse med 22. juli (Anker & von der Lippe 2015). I en del tilfeller er det også skissert hvordan slik ritualisering kan gjennomføres. Et eksempel fra Løpsmark skole i Bodø kan illustrere dette:

MINNESTUND – forslag

- Skolens elever og personale samles i gymsalen
- Pynt et bord med lys, blomster og bilde av avdøde.
- Spill et musikkstykke/sang – som avdøde likte spesielt godt (vurder).
- En person – gjerne en elev som har stått den avdøde nær – eller en voksen, om ikke eleven greier det, sier noen få ord til minne om avdøde
- Spill et passende musikkstykke – enten noen trakterer et instrument eller det brukes CD-plater vurderes i hvert tilfelle.
NB! Husk å rådføre dere med hjemmet, ang. livssyn, når minneord og musikk skal velges.
- Minnestunden kan avsluttes med 1 minutt stillhet.¹²

Dette forslaget til mal som finnes i beredskapsplanen, avsluttes med en figur, et brennende stearinlys, som understreker den sentrale rollen som lystenning har i minnestunder og andre ritualiseringer knytta til sorg. Her inngår skolenes praksis i en større sammenheng der dette kan ses i lys av hvordan lystenning og andre spontane og organiserte ritualiseringer brukes både i og utenfor skolen (Høeg 2008:137, 2013; Aagedal, Botvar, and Høeg 2013; Aagedal 2013:69f og 94f). Eksemplet ovenfor viser hvordan skoleritualiseringen kombinerer fokuset på den

¹² https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=2ahUKEwi6nv21v5fgAhWCiivKHUktBSAQFjAFegQIBRAC&url=https%3A%2F%2Flopsmark.bodo.kommune.no%2Fgetfile.php%2FSkoler%2FL%25C3%25B8psmark%2520skole%2FDokumenter%2FPlaner%2FKriseplan.pdf&usg=AOvVaw18PVSTFQ_FLK_UZ_GgggwIC [Nedlastet 31.01.2019] Dette er basert på et nettsøk på Google: beredskapsplan OG minnestund.

ene person som er død og hva som er riktig og viktig for hjemmet når det gjelder musikk og minneord med at skolen som fellesskap får en stemme gjennom den personen som taler på vegne av skolen. I malen er det ingen eksplisitt referanse til religioner eller livssyn, men det er rimelig å anta at slike referanser kommer til syne mer eller mindre tydelig gjennom bidrag fra avdødes familie, skolens representant eller valg av sang/musikk. Empiriske studier av slike minnestunder vil kunne gå nærmere inn på hvilke materielle, romlige, lydlige, visuelle, kroppslige og andre elementer som gjøres gjeldende, hvordan disse eventuelt kan tolkes og forklares, og dermed gi mulighet for å diskutere deres effekter og hvilke funksjoner som ritualiseringen har (Grimes 2014: 297ff). Gjennom slike analyser og undersøkelse av ritualiseringenes resepsjon kan vi komme nærmere en forståelse av hva disse ritualiseringene *gjør*, både i et ritualteoretisk og et religionsdidaktisk perspektiv. Selv om minnestundene har et kollektivt preg i skolesamfunnet, er det individer som står i sentrum. Det gjør at perspektiver fra «levd religion» også er relevante for å fange inn ritualiseringenes performative karakter og nettopp deres «kritiske» karakter kan gi økt forståelse av religion i dag: «The study of lived religion focuses most intensely on places where people are wounded or broken, amid disruptions in relationships, because it is in these broken places that religious media become most exigent.» (Orsi, 2003, 173). Sett fra Warburgs kategorisering vil minnestund i utgangspunktet være et eksempel på sekulært ritual, men her er det mulig å se for seg et kontinuum, og konkrete empiriske studier vil kunne gi et klarere bilde av dette.

C. Høytidssamling på skolen

Det finnes også en del kalenderbaserte feiringer av religiøse eller andre høytider eller markering av slike dager som foregår i skolen. Det omfatter dermed offisielle høytidsdager, markering av årstider og ulike religioners fester. Her står jul særlig sterkt i norsk skolekontekst, sammen med nasjonaldagen 17. mai. I det siste tilfellet har skolene en spesielt sentral rolle sammenlignet med mange andre land. I tillegg er det ikke uvanlig at skoler feirer samenes nasjonaldag, Luciadagen og

FN-dagen. Det finnes også feiringer av spesielle lokale dager i en del skoler, og det finnes skoler som markerer flere religiøse festdager fra ulike religioner. Skolens rolle og utforming av feiringen i disse sammenhengene er noe ulik, dels avhengig av hvor feiringen har sitt opphav, for eksempel om det er religiøse, politiske, internasjonale, nasjonale eller lokale fester. Det er også grunn til å anta at skolenes valg her henger sammen med den lokale konteksten og tradisjoner der.

«Høytidssamling på skolen» kan ses som en bredere empirisk kategori, ettersom det er blitt vanlig å bruke et skille mellom «feiring» og «markering», særlig når det gjelder religiøse fester. Skillet kan spores både i offentlige dokumenter og faglige bidrag om skole og barnehage (Børresen 1997:13; Winje 2010:7). Mens *høytidsfeiring* innebærer at man er fullt ut deltaker og at religiøse ritualer i så måte foregår i regi av et trossamfunn, så innebærer *høytidsmarkering* en vektlegging av at skolen viser oppmerksomhet overfor en høytid som noen feirer, men uten at elever eller skolen som sådan opptrer som deltakere. Markering er altså mer «nøytralt». Til tross for et slikt prinsipielt skille, er det imidlertid ikke alle som vil oppfatte situasjonen som entydig. Hvis skolen samles i kirka før jul, kan dette kalles en «høytidssamling», men noen vil kunne oppfatte det som «markering», mens andre ser det som «feiring».

Til tross for at dette skillet brukes både i skole og barnehage, kan det se ut til at «markering» av religiøse høytider har fått sterkere feste som del av barnehagekulturen enn som del av skolens tradisjoner. Dette går tilbake på barnehagens rammeplan og andre dokumenter som framhever høytidsmarkeringer som noe barnehagen *skal* gjøre (Utdanningsdirektoratet 2017). Den første KRL-planen, i 1997, nevner markering i forbindelse med «varierte arbeidsmåter» i faget: «Dersom det er elever fra andre religioner i klassen, vil det være naturlig å markere høytidene i disse religionene» (KUF 1996:92). Denne koblingen av høytidsmarkering til religions- og livssynsfaget i stedet for til skolesamfunnet som helhet kan ennå gjenfinnes i noe av den litteraturen som tar opp den flerkulturelle skolen, for eksempel om flerkulturperspektiv i fagene (Hauge 2014:193ff). Etter mye debatt ble imidlertid

fritaksordningen endret og denne typen problematikk løst fra religionsundervisningen. I stedet ble det etter mye debatt knytta til skolens virksomhet som sådan, på tvers av fag (Skrunes 2011b; Hagesæther, Sandsmark og Bleka 2000; Møse 1997; Skrunes 2011a, 2012). Det sterke fokus på fritaksproblematikken er kanskje med å forklare hvorfor det er forsket mindre på praksis når det gjelder høytidsmarkering i skolen enn i barnehagen. I det siste tilfellet har det blant annet vært fokus på samspillet mellom barnehagen, foreldrene og den lokale konteksten (Toft og Rosland 2014).¹³

Ritualisering knytta til høytider peker mot religiøse, historiske og kulturelle minner og praksiser, noe som gir et omfattende materiale som man kan knytte an til i aktivitetene. Religiøse fester har en rik kulturhistorie og ofte en tilsvarende rik forskningslitteratur som åpner for komparative studier både historisk og geografisk. Nyere tradisjoner som Lucia og Halloween har også religiøse elementer, men er ikke rammet like kraftig inn av religiøse institusjoner og opererer dermed i en slags gråsoner. Derfor blir det vanskeligere å peke på hvordan et skille mellom «feiring» og «markering» skulle ta seg ut i disse tilfellene. Politiske feiringer og markeringer åpner for annerledes, men ikke mindre interessante refleksjoner, slik som en etnologs analyse av ettermiddagssamlingene i skolegården, 17. mai:

Men 17.maj-eftermiddagen gör långt mer än bare åkallar eller drar växlar på metaforer som har med familj och hem att göra. Den lyfter, mer radikalt och otvetydigt, element av lokalt levd familjeliv ut ur dess vardagliga ram och in i en rituell kontext. Detta är ett stärkt bekräftande av kärnfamiljens och lokalmiljöernas normalitet, och det är också en form av bekräftelse som klart begränsar räckvidden av möjliga tolkningar av de ontologiska fenomen som aktualiseras (...) en övertydlig demonstration av hur en familj egenligen ska vara (...).

¹³ I den grad Børresens pionerbok om dette (1997) er rettet mot skolen, får man inntrykk av at det er småskolen det primært handler om. Winje (2010) har fokus på barnehagen. Sammenligning av to nye lærebøker i religionsdidaktikk med samme forfatter avspeiler det samme, høytidsmarkering har en mer framtdende plass i omtale av barnehagen (Andreassen 2016; Andreassen and Olsen 2014)

Vad eftermiddagsfasen betyder, i princip, för möjligheten för inkludering av invandrare ska inte underkommuniceras.

(Blehr 2000:165–66)

Selv om religiøse og politiske dimensjoner flyter sammen i feiring av 17. mai, kan det være grunn til å skille mellom nasjonale høytidsdager som 17. mai og FN-dagen som omfatter hele skolen og skal være «for alle», og på den annen side høytidsdager som er tydelig knytta til bestemte grupper, slik religiøse høytider er. 17. mai og FN-dagen har også det til felles at de ligger tett på den typen ritualisering som kan analyseres ut fra «civil religion»-perspektivet. Skal vi holde oss til Warburgs oppfatning, ville kanskje 17. mai med sine referanser til religion og religiøse symboler høre hjemme her, mens FN-dagen heller kategoriseres som et «sekulært ritual» fordi de religiøse referansene er for svake.

Til tross for det skillet som ble nevnt ovenfor mellom nasjonale/universelle markeringer og markering av fester som kun gjelder enkelte grupper av elever, er det ikke alle elever som kjenner seg inkludert i de høytidsdagene som er «for alle», på grunn av identiteter eller posisjoneringer de har. Dette fanges altså ikke helt opp av skillet mellom «feiring» og «markering». I alle disse tilfellene er det tale om faktiske og forestilte fellesskap som større og mindre grupper av elever inngår i eller kjenner seg mer eller mindre inkludert i. Det er en gråson mellom feiring og markering der skolens formelle skille ikke blir reelt. Barbro Blehrs (2000) analyse av nasjonaldagsfeiringen viser dessuten at 17. mai-feiringen kan oppfattes å handle om saker som ikke er eksplisitte, slik som en feiring av kjernefamilien, der andre (sam)livsformer blir marginalisert, samtidig som det finnes et potensiale for flerkulturell inkludering. I forlengelsen av dette kan «civil religion» vise seg som et fruktbart perspektiv i analysen av flere høytidssamlinger for å fange inn hva slags legitimering av samfunn og sosiale fellesskap som religion inngår i. Også markering av religiøse minoriteters høytidsdager kan fungere som «civil religion» hvis de bygger opp om forestillingen om nasjonen som et «fargerikt fellesskap». Perspektiver fra «levd religion» kan gjennom empiriske studier gi mulighet for å komme tettere på

hvordan disse samlingene eventuelt inngår i individers meningsskapning. Endelig kan analytiske grep fra ritualteori bidra til å forstå selve ritualiseringens karakter i det enkelte tilfellet.

D. Feiring av skolesamfunnet selv

Det finnes i skolen en rekke aktiviteter som ikke har en tydelig referanse til noen spesifikk anledning eller tradisjon i samfunnet utenfor skolen, men som likevel kan ses på som ritualisering. Jeg tenker på de relasjonelle aktivitetene som legger vekt på å bygge fellesskap omkring noen verdier som nok er formalisert i læreplan og overordnede dokumenter, men der skolen selv velger hvordan de skal realiseres. For eksempel kan en del skoler ha månedlige fellessamlinger hvor innholdet består i at man etablerer og opprettholder et fellesskap omkring visse mål, aktiviteter og relasjoner og finner symbolske uttrykk for dette. Her kan man ane forbindelsen til de utdannings sosiologiske perspektiver som er presentert tidligere og som understreker at ritualer legitimerer skolen som samfunnsinstitusjon og visse verdier som er dominerende på det samfunnsmessige plan, noe som kan ligne på «civil religion», men uten å ha religiøse referanser og med mer indirekte tilknytning til nasjonsnivået. De kan imidlertid med fordel ses som sekulære ritualer i Warburgs forstand. Man kunne diskutere om også FN-dagen, som ovenfor er nevnt som eksempel på høytidssamling, kunne plasseres her. Selv om den er kalenderfestet, virker det som om skolene i stor grad bruker den til å feire og styrke fellesskapet på skolen. Innledningsvis ble det pekt på at skoler kunne ha talentshow, vinteraktivitetsdag og karneval på SFO. Uten å vite mer om hva disse helt konkret går ut på, kan man anta at de knytter an til mediale, kulturelle og etniske og kanskje klassebaserte symboler og verdier.

Spørsmålet er hvorvidt det gir mening å se på disse aktivitetene som ritualisering. Hvis vi ser skidagen som ritualisering, kunne det innebære å tolke den som en måte å feire verdier som «det norske» og «naturen» på. Det vil også være mulig å knytte an til undersøkelser av sportens meningsdimensjon som ser ut over skolens rammer (Lindfelt 2006). Selv om dette er eksempel på en aktivitet som omfatter alle elever, kan

begge de nevnte verdiene ses som temmelig majoritetskulturelle. Men er de på noen måte religiøse hvis de ikke henviser til noe transcendent? Siden «feiring av skolesamfunnet» gjelder alle, vil det ikke være tale om «markering», men om «feiring», noe som betyr at forskjeller ofte underkommuniseres. Det særegne med å benevne en høytidssamling som «markering» er blant annet at man tillates å være forskjellige. Det er forskjellene elever imellom som er grunnen til at man må nøye seg med «markering» av Divali, mens man «feirer» FN-dagen eller 17. mai. Derimot kan «karnevalet på SFO» kanskje kan ses som et grensetilfelle. Det kan sies å ha en kobling til karnevalstradisjonen som også finnes utenfor skolen, men kanskje er dette nøytralisert eller «skolifisert» for å skape samhold på SFO. Likevel er det slik at karnevalstradisjonen spiller på stereotypier og karikaturer, noe som kan føre til at enkelte deltakere ikke kjenner seg så inkludert som mangfoldet av kostymer har som intensjon. Kanskje kan det være grunn til å ta i bruk analytiske kategorier som avkolonisering, rase og etnisitet (Osler and Lindquist 2018)? Det er ikke urimelig å anta at «feiring av skolesamfunnet selv» er en type ritualisering som ligger særlig tett på den lokale «skolekultur» og de implisitte og kanskje «tause» sider av denne.

AVSLUTNING

De organiserte fellesskapsorienterte aktiviteter som er nevnt i denne artikkelen kan ses som eksempler på forhandlinger om hvordan skolen som fellesskap kan uttrykkes og hvor «tykt» dette fellesskapet skal være. Undersøkelse av ritualiseringers innhold og form blir en kilde til å forstå denne «tykkelsen». Slike forhandlinger aktualiserer problemstillinger om skolen som nasjonal institusjon, dens plass i lokalsamfunnet og hva som er skolens grunnverdier, noe som berører forskningen og diskusjonen både om sekulære og religiøse ritualer og om «civil religion». Det har å gjøre med forholdet mellom elever og foreldre og deres individuelle og kollektive verdier på den ene siden og karakteren til det fellesskap som skal inkludere dette. Her står en rekke utfordringer i kø som ikke kan skilles fra tematikken i denne artikkelen, men som strekker seg ut over dette.

LITTERATUR

- Aldenmyr, Sara Irisdotter. 2012. «Moral aspects of therapeutic education: a case study of life competence education in Swedish education», I: *Journal of Moral Education*, 41 (1), s. 23–37.
- Aldrin, Viktor. 2017. «Svenska folket om religion och tradition i skolan». I: Ulrika Andersson, Jonas Ohlsson, Henrik Oscarsson and Maria Oskarson (eds.), *Larmar och gör sig till*. SOM-institutet, Göteborg.
- Ammermann, Nancy T, red. 2006. *Everyday Religion: Observing Modern Religious Lives*. Oxford University Press, Oxford.
- Andreassen, Bengt-Ove. 2016. *Religionsdidaktikk : en innføring*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Andreassen, Bengt-Ove, and Torjer A. Olsen. 2014. *Religion, etikk og filosofi i barnehagen*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Andreassen, Bengt Ove. 2017. «Hvordan kan vi forstå kristendommens sentrale plass i skolens religionsfag?». I: Marie von der Lippe (red.), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Anker, T., & Lippe, M. v. d. 2015. «Når terror ties i hjel. En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen.» *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99 (2), s. 85–96.
- Bellah, R.N. and P.E. Hammond (2013). *Varieties of Civil Religion*. Wipf & Stock, Eugene, Oregon.
- Bernstein, Basil, Herbert Lionel Elvin, and Richard Stanley Peters. 1966. «Ritual in Education». I: *A Discussion on Ritualization of Behaviour in Animals and Man* (Royal Society).
- Blehr, Barbro. 2000. *En norsk besværlig : 17. maj-firande vid 1900-talets slut*. Nya Doxa, Nora.
- Bråten, O. M. H. (2014). «Hva er religionspedagogikk? Internasjonale perspektiver på den norske konteksten.» *Prismet*, 65(3), s. 123–144. Retrieved from <https://www.journals.uio.no/index.php/prismet/article/download/5588/4930>
- Børresen, Beate. 1997. *Høytider og høytidsfeiring*. Tano Aschehoug, Oslo.
- Dybdahl, Gullaug Lereim 2002. «Hjem og skole i samarbeid finner veier i vanskelig terreng», *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 86 (4), s. 301–307.

- Dyregrov, Atle. 2010. *Å Ta Avskjed : Ritualer Som Hjelper Barn Gjennom Sorg*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Ecclestone, Kathryn, and Dennis Hayes. 2009. *The dangerous rise of therapeutic education*. Routledge, London.
- Frønes, Ivar. 1997. *Et sted å lære : Introduksjon til en didaktisk sosiologi*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Furseth, I. (1994). «Civil religion in a Low Key: The case of Norway.» *Acta Sociologica* 37(1): s. 39–54.
- Grimes, Ronald L. 2014. *The Craft of Ritual Studies*. Oxford University Press, Oxford.
- Michael Göhlich & Monika Wagner-Willi (2001) «School as a ritual institution», *Pedagogy, Culture & Society*, 9 (2), s. 237–248, DOI: 10.1080/14681360100200112
- Haakedal, Elisabet. 2004. «Det er jo vanlig praksis hos de fleste her-» : religionslærerrolle, livstolkning og skolekulturell ritualisering : en religionspedagogisk studie av grunnskolelæreres handlingsrom på 1990-tallet. Avhandling til dr.art.graden. Det teologiske fakultet Universitetet i Oslo, Unipub, Oslo.
- . 2009. «School festivals, collective remembering and social cohesion: A case study of changes in Norwegian school culture»: I: *Journal of Religious Education*, 57 (3), 46–55.
- . 2013. «To Sing or not to Sing. Contextual Encounters with Religious and Ethical Songs in the Norwegian Primary School from 1987 to 2009». I: Geir Skeie, Judith Everington, Ina ter Avest and Siebren Miedema (eds.), *Exploring Context in Religious Education Research: Empirical, Methodological and Theoretical perspectives*. Waxmann, Münster, s. 11–38.
- Hagesæther, Gunhild, Signe Sandsmark, and Dag-Askild Bleka. 2000. *Foreldres, elevs og læreres erfaringer med KRL-faget*. NLA-forlaget, Bergen.
- Hauge, An-Magritt. 2014. *Den felleskulturelle skolen*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Henry, Mary E. 1992. «School rituals as educational contexts: symbolizing the world, others, and self in Waldorf and college prep schools». I: *In-*

- ternational Journal of Qualitative Studies in Education*, 5 (4), s. 295–309. doi: 10.1080/0951839920050402.
- Hermans, Chris, and Patrick Altena. 2003. «Ritual Education in a Pluralistic Society». I: *International Journal of Education and Religion* 4 (2):105–27.
- Holmedahl, Jostein. 1975. *Skolegudstjeneste: Råd og vink for prest og Lærer*. Institutt for Kristen Oppseding: Oslo.
- Hornborg, Anne-Christine. 2010. «Inledning. Ritual Studies som ett flervetenskapligt sätt att studera ritualer». I: Anne-Christine Hornborg (ed.), *Den rituella människan – flervetenskapliga perspektiv* Linköping University Electronic Press: Linköping, s. 11–23.
- . 2012. *Coaching och lekmannaterapi – en modern väckelserörelse*. Dialogos förlag: Stockholm.
- . 2013. «Riternas förändring i det moderna Sverige». I: *Svensk teologisk kvartalsskrift*, 89 (2), s. 49–53.
- Hovdelien, Olav, og Gunnar Neegaard. 2014. «Gudstjenester i skoletiden – rektorenes dilemma». I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98 (4), s. 260–270.
- Husebø, Dag, Geir Skeie, Ann Kristin Tokheim Allaico and Torunn Helene Bjørnevik. 2019. «Dialogue in an Upper Secondary School and the Subject Religion and Ethics in Norway». I: *Religion & Education* 46 (1), s.101–114. doi: 10.1080/15507394.2019.1577714.
- Hyland, Terry. 2015. «McMindfulness in the workplace: vocational learning and the commodification of the present moment», *Journal of Vocational Education & Training*, 67 (2), s. 219–34.
- Høeg, Ida Marie. 2008. «*Velkommen til oss*» *Ritualisering av livets begynnelse*, PhD, Universitetet i Bergen, Bergen.
- . 2013. «Rituals of Death in a Norwegian School Context». I: Michael Hviid Jacobsen (ed.), *Deconstructing Death – Changing Cultures of Death, Dying Breavment and Care in the Nordic Countries*. University Press of Southern Denmark: Odense, s. 191–206.
- Høeg, Ida Marie, and Hans Stifoss-Hanssen. 2014. «Nå er du hos Gud: Jeg vet ikke hvilken Gud du er hos, men du har det sikkert veldig bra». I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98 (4), s. 271–84.

- Isaaak, Lauren B. 2013. «Pledges of Allegiance, Bandana Wristbands, and Spanish Pig Latin: A Teacher's Reflections on Rituals, Resistance, and Working Toward Multicultural Classrooms». I: *Multicultural Perspectives*, 15 (2), s. 98–103.
- Johnsen, Elisabeth Tveito. 2012. «Hvordan medierer undervisningspreget trosopplæring kristen tro og tradisjon? En Vygotskij-inspirert analyse av læringssituasjoner i Den norske kirkes trosopplæring». I: *Teologisk tidsskrift*, 1 (2), s. 136–66.
- Johnsen, Elisabeth Tveito 2014. *Religiøs læring i sosiale praksiser. En etnografisk studie av mediering, identifisering og forhandlingsprosesser i Den norske kirkes trosopplæring*, Akademika forlag, Oslo.
- Kaščák, Ondrej, and Slavomíra Gajňáková. 2012. «Ora et labora – the use of prayer in schooling». I: *Pedagogy Culture and Society*, 20 (3), s. 377–92.
- KUF. 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet / Nasjonalt Læremiddelsenter, Oslo.
- Lindfelt, M. (2006). *Meningsskapande idrott : livsåskådningsrelevanta perspektiv och empiriska kontraster*. Nya Doxa, Nora.
- Löfqvist, Kim. 2013. «Yoga i skolan. Hinduisk utövning eller sekulariserad rit för avslappning och rörelse?». I: *Svensk teologisk kvartalskrift*, 89 (2), s. 88–96.
- McLaren, Peter. 1993. *Schooling as a ritual performace. Towards a political economy of educational symbols and gestures*. Routledge, London.
- McGuire, Meredith B. 2008. *Lived Religion : Faith and Practice in Everyday Life*. Oxford: Oxford University Press, USA.
- Møen, Leiv I, and Marit Rypdal. 1980. *Gudstjeneste med barn: Noen prinsipper, erfaringer og forslag til praktiske opplegg for familie-, skole- og barnegudstjenester* Institutt for Kristen Oppseding: Oslo.
- Møse, Erik. 1997. «Fritak for undervisningen i faget kristendomskunnskap med religions- og livssynsopplæring. Forholdet til Norges folkerettslige forpliktelser. Vedlegg til Ot.prp. nr. 38 (1996–97)» Regjeringen, Oslo.
- Nes, Hans Christian. 2008. «Religion i det offentlige rom». I: *Kirke og kultur*, 101 (5), s. 405–411.

- Niemi, Kristian. 2018. «Drawing a line between the religious and the secular: the cases of religious education in Sweden and India». I: *Journal of Beliefs & Values*, 39 (2), s. 182–94.
- Nikkanen, Hanna M., and Heidi Westerlund. 2017. «More than Just Music: Reconsidering the Educational Value of Music in School Rituals». I: *Philosophy of Music Education Review*, 25 (2), s. 112–27.
- Orsi, R. (2003). «Is the Study of Lived Religion Irrelevant to the World We Live in? Special Presidential Plenary Address, Society for the Scientific Study of Religion, Salt Lake City, November 2, 2002». I: *Journal for the Scientific Study of Religion* 42 (2), s. 169–174.
- Osler, Audrey, and Hein Lindquist. 2018. «Rase og etnisitet, to begreper vi må snakke mer om». I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 102 (1), s. 26–37.
- Paraskeva, João M. 2013. «Review Essay: School Rituals as a Counter-Hegemonic Performance: Rituals and Student Identity in Education: Ritual Critique for a New Pedagogy». I: *Policy Futures in Education*, 11 (5), s. 643–52.
- Popkewitz, Thomas S. 1988. «Educational Reform: Rhetoric, Ritual, and Social Interest». I: *Educational Theory*, 38 (1), s. 77–93.
- Quantz, Richard A. 1999. «School ritual as performance: A reconstruction of Durkheim's and Turner's uses of ritual». I: *Educational Theory*, 49 (4), s. 493–513.
- Raam, Kristin Gunleiksrud. 2009. *Kirkebesøk, skolegudstjenester, høytidsvandring* (IKO-forlaget: Oslo).
- Rafiqi, Arzoo, and Jens Petter Frølund Thomsen. 2014. «Kontakthypotesen og majoritets-medlemmers negative stereotyper». I: *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 55 (5), s. 415–38.
- Renkema, Erik André Mulder, and Marcel Barnard. 2018. «Religious Education and Celebrations in a Dutch Cooperation School». I: *Religion & Education*, 45 (1), s. 89–109. doi:10.1080/15507394.2017.1416886
- Salomonsen, Jone. 2001. «Autonomi og avhengighet i rituellet perspektiv». I: Sigurd Bergmann (ed.), «*Man får inte tvinga någon*» *Autonomi og relasjonalt i nordisk teologisk tolkning*. Nordisk Forum för kontekstuell teologi, Oslo, s. 164–166.

- Salomonsson, Karin, and Lynn Åleson. 2010. «Ritualernas marknad: etnologisk forskning om livscykelriter och upplevelseindustri». I: Anne-Christine Hornborg (red.), *Den rituella människan*. Linköping University Electronic Press: Linköping, s. 53–64.
- Skottene, Ragnar. 1994. *Den konfesjonelle skole. Debatten om den konfesjonelle profil i kristendomsundervisningen og grunnskolen i Norge fra 1870-årene og til 1990-årene*. Dr. avh. Misjonshøgkolen, Stavanger.
- Skrunes, Njål. 2011a. «Fritak og handlingsrom i grunnsopplæringen i skyggen av enhetsskolens framvekst 1889 til 1970». I: *Prismet*, 62 (4), s. 209–28.
- . 2011b. «Fritak og handlingsrom i grunnsopplæringen. – I spenning mellom religiøs enhet og pluralitet på 1800-tallet». I: *Prismet*, 62 (1), s. 3–24.
- . 2012. «Fritaksett og handliengsrom i grunnsopplæringen. – I spenningen mellom religiøs og kulturell enhet og pluralitet fra 1970-tallet og til i dag». I: *Prismet*, 63 (2-3), s. 115–42.
- Tharani, A. 2018. *Religion and worldviews. The way forward. A national plan for RE*. Report produced for the Commission of Religious Education Retrieved from London <https://www.commissiononre.org.uk/final-report-religion-and-worldviews-the-way-forward-a-national-plan-for-re/>
- Toft, Audun, and Kristine Toft Rosland. 2014. «Barnehager og høytidsmarkering. En gjennomgang og diskusjon av begrunnelser knyttet til manglende markering av ikke-kristne høytider». I: *Prismet*, 65 (4), s. 211–25.
- Utdanningsdirektoratet. 2017. *Rammeplan for barnehagen*. Utdanningsdirektoratet, Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. 2019. Skolegudstjenster. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/skolegudstjenester/> [Nedlastet 07.10.2019]
- Van Der Kooij, J.C., De Ruyter, D.J., & Miedema, S. (2013). «“World-view»: the Meaning of the Concept and the Impact on Religious Education». I: *Religious Education*, 108 (2), s. 210–228. doi:10.1080/00344087.2013.767685

- Warburg, M. 2015. «Secular rituals». I: P.J. Stewart & A.J. Strathern (red.), *The Ashgate Research Companion to Anthropology*. Farnham, Ashgate, s. 127–144.
- Warburg, M. 2009. «Graduation in Denmark: Secular Ritual and Civil Religion». I: *Journal of Ritual Studies*, 23(2), s. 31–42. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/44368808>
- Winje, Geir. 2010. *Høytidsmarkering i barnehagen*. Høyskoleforlaget, Kristiansand.
- Zetterqvist, Kirsten Grønlien, and Geir Skeie. 2014. «Religion i skolen: her, der og hvor-som-helst?». I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98 (5), s. 304–15.
- Aagedal, Olaf. 2013. «Lighting Candles as Ritualization of Death». I: Michael Hviid Jacobsen (red.), *Deconstructing Death – Changing Cultures of Death, Dying Breavment and Care in the Nordic Countries*. University Press of Southern Denmark, Odense.
- Aagedal, Olaf, Pål Ketil Botvar, and Ida Marie Høeg. 2013. *Den Offentlige sorgen: markeringer, ritualer og religion etter 22. Juli*. Universitetsforlaget, Oslo.

ABSTRACT

The article presents examples of ritualisation activities in Norwegian schools; collective assembly in cases of critical events; celebration of a festival; celebration of the school community. These are discussed in light of different perspectives on religion and ritualization.

Keywords: rituals, ritualisation, insider and outsider perspectives, religious festivals, collective worship

Om månedsfester og årstidsfester i steinerskolen

AV ANNE-METTE STABEL OG CAMILLA STABEL JØRGENSEN

Hvorfor feires det månedsfester og årstidsfester i steinerskoler? I denne artikkelen undersøker vi hvilke svar et utvalg skriftlige kilder knyttet til steinerpedagogikk gir på dette spørsmålet. Kildene kategoriseres som knyttet til det pedagogiske grunnlaget for steinerpedagogikken, en skrifliggjort praksistradisjon og esoteriske foredrag av Rudolf Steiner. I det pedagogiske grunnlaget og den skrifliggjorte praksistradisjonen finner vi at det å styrke elevenes opplevelse av rytme og sosialt fellesskap er del av begrunnelsene for begge typer fester, mens årstidsfestene også begrunnes som betydningsfulle for å fremme elevenes forbindelse med naturen og omsorg for alt levende. Langt på vei fremstår omsorg for naturen og motstand mot materialistisk utbytting av den også som det sentrale i de esoteriske kildene.

Nøkkelord: steinerskoler, steinerpedagogikk, steinerpraksis, årtidsfester, månedsfester.

En grønn drage freser og kaster hodet bakover i møtet med tolv riddere. Med hjemmelagede sverd forsøker de å gi udyret dødsstøtet. Det høres trommer og det lukter bål. Kampen raser. En skarp høstsol får det rødgyule løvverket på trærne til å glitre som gull. I det dragen faller til jorden, kommer en flokk barn i fargerike kostymer jublende frem og stiller seg rundt den døde dragen. En seiersfanfare lyder. Ut av dragekostymet kryper og kravler sortkledd ungdommer, reiser seg og finner sine plasser i sirkelen. Ridderne og deres hjelpere og ungdommene som var inne i dragen, begynner å synge: «Og dragen har i kamp du slått, Sankt Mikael! Og under dine føtter trådt! Hjelp

oss å kjempe, det onde dempe, Sankt Mikael». Snart er alle som står rundt, små og store, unge og gamle, med i sangen. Den stiger og synker, så toner den ut, og lyden av først en, så flere, trommer overtar. Til trommenes lekne rytmer, beveger alle seg mot de mange små bålene som er tent på en åpen plass like ved. Der venter saft og kaffe og boller. Etterpå er det motsprøver der hver og en får øvet sitt eget mot i møtet med elementene; ild og vann, jord og luft.

INNLEDNING

Hva er det som er beskrevet her? Er det en teaterforestilling, en katolsk helgenfest eller et innvielsesrituale? Det er ingen av delene, men det som er skildret har elementer av teater i seg, det dreier seg om en katolsk helgen, men selv om praksisen gjentas årlig, og derfor har en viss rituell karakter, er ikke intensjonen at det skal være et innvielsesrituale. Det som er skildret, er en Mikaelifest, en av flere fester som feires årlig i både norske steinerskoler og internasjonalt i Waldorfskolene.¹ Men hvorfor feires St. Mikael – og alle de andre festene – på norske steinerskoler? Hva er grunnlaget for det og meningen med det?

I denne artikkelen undersøker vi hva det står om fester og feiringer i et utvalg skriftlige kilder knyttet til steinerpedagogikk. En undersøkelse av hva elever, foreldre og lærere tenker om festene, vil kunne gi andre svar, men fordi det finnes lite forskningsbasert kunnskap om fester og feiringer i steinerskolene (Hoffmann 2015) avgrensner vi oss her til å undersøke et utvalg skriftlige kilder.

Det meste som er skrevet om fester og feiringer i steinerpedagogikken, beskriver intensjoner med festene og/eller gir forslag til hvordan festene kan gjennomføres i praksis. I noen tekster er fester og feiringer og forslag til måter å forberede disse på, det som står i fokus, som for eksempel i en samling hefter av den danske steinerbarnehage-

¹ I de fleste andre land benyttes begrepet Waldorfskole om det som i Norge omtales som steinerskoler. I denne artikkelen benyttes begrepet steinerskoler når den norske tradisjonen omtales, mens begrepet waldorfskole benyttes når skoler i andre land omtales. Det benyttes store bokstaver når konkrete skoler omtales, for eksempel Waldorfskolen i Stuttgart.

pedagogen Inger Brochmann (1982; 1983a; 1983b; 1983c; 1983d). I enkelte av heftene, spesielt i heftet om Mikælsfesten, berører hun også festenes spirituelle bakgrunn (Brochmann 1983a). I mange andre kilder nevnes årstidsfestene som del av en større helhet, for eksempel i læreplaner o.l., der festene noen steder fremstår som ett av flere egenartede elementer i steinerpedagogikken, (bla. Bøhn 1992; Kvalvaag 1977), men der festenes bakgrunn er relativt kortfattet beskrevet.

De kildene der vi finner redegjørelser for intensjoner med eller gjennomføring av fester, vil vi i det følgende betegne som *den skriftliggjorte praksistradisjonen*. I store deler av den skriftliggjorte praksistradisjonen forankres feiringene i liten grad i det idéhistoriske grunnlaget for steinerpedagogikken. Det har derfor også vært viktig å benytte Steiners pedagogiske foredrag (Steiner 1978; Steiner 1998a; Steiner 2011) og hans samtaler med det første lærerkollegiet i Stuttgart (Steiner 1998b) som kilder.

Den første steinerskolen ble startet som resultat av at Steiner våren 1919 holdt foredrag ved Emil Molts sigarettfabrikk i Stuttgart om behovet for nytenkning både på individ- og samfunnsnivå. Etter møtet ble Steiner utfordret til å omsette ord til handling, og tilhørerne ønsket Steiners hjelp til å etablere en skole. Allerede høsten samme år åpnet den første Waldorfskolen. Mange av de første lærerne hadde doktorgrad i ulike fag, men de var ikke utdannet som lærere (Edlund 2008). Steiner foreleste derfor for dem om menneskets vesen, barnets utvikling og om metodiske og didaktiske emner. Grunnlaget for Steiners syn på skole, oppdragelse og undervisning, var hans antroposofiske menneskebilde som omfatter både fysiske, sjlelige og åndelige dimensjoner. Det var basert på erkjennelsesteoretiske studier, arbeidet i teosofisk selskap, der Steiner i flere år var en sentral medarbeider, og en egen retning innenfor åndsvitenskapelig forskning utviklet av Steiner selv.² I 1912 brøt Steiner

² Steiner mente at det rådende vitenskapelige paradigmet i hans samtid var utilstrekkelig, han hevdet at det førte til et ensidig, materialistisk og instrumentalistisk syn på både mennesket og natur. Steiner utviklet derfor det han etter hvert kalte åndsvitenskapelig forskning, resultatene kalte han antroposofi – visdom om mennesket. Gjennom åndsvitenskapelige metoder, ulike former for meditasjon, sans- og iakttagelsesøvelser av det vesensaktige ved fenomenene og det oversanselige, mente han at det var mulig å nå frem til sikker kunnskap. Åndsvitenskapelig forskning var, ifølge Steiner selv, like

med teosofene, og i årene frem til sin død i 1925 arbeidet han med formidling av antroposofi som grunnlag for mange ulike fagområder. Han ønsket å forene vitenskap, kunst og religion på en moderne, vitenskapelig og metodisk måte. I akademiske fagmiljøer i hans samtid, og også i dag, er Steiners arbeid betraktet som pseudovitenskap (Mansikka 2007). Til tross for det har hans tenkning hatt betydning blant annet for utvikling av det biodynamiske jordbruket, medisin, arkitektur og kunst i tillegg til pedagogikk. Antroposofien er steinerpedagogikkens idéhistoriske grunnlag, og de pedagogiske forelesningene Steiner holdt både i Stuttgart og andre steder, samt publikasjoner basert på hans samtaler med kollegiet i Stuttgart, utgjør det som kan betegnes som de steinerpedagogiske grunnlagstekstene. Disse må gjøres til gjenstand for kontekstuell og kritisk lesning på samme måte som annet historisk materiale (Eriksen 2011).

Gjennom sammenstillingen av informasjonen fra den skriftliggjorte praksistradisjonen og de steinerpedagogiske grunnlagstekstene, har vi identifisert tre tema: 1) rytme, 2) forholdet til jorden og 3) forståelser av et utvalg kristne høytider. Disse historiske kildene gir imidlertid begrenset informasjon om bakgrunn og begrunnelser for festene, og for å kunne gi et mer utdypende bilde av bakgrunnen for årstidsfestene, har vi supplert kildematerialet også med noen utvalgte ikke-pedagogiske foredrag som Steiner holdt, først og fremst for medlemmer av Antroposofisk Selskap (for eksempel Steiner 1923). Noen av disse foredragene kan betegnes som esoteriske, men er i dag åpent tilgjengelige på for eksempel nettstedet Steiner Archive (Steiner 2019) eller som bøker (Steiner 2007a; 2007b). Flere av disse foredragene ble holdt i årene før arbeidet med å etablere den første skolen ble satt i gang i 1919. Når vi i dette arbeidet likevel har valgt å benytte disse tekstene, er det fordi vi regner det som sannsynlig at forståelsene og oppfatningene som kommer til uttrykk her, har ligget til grunn for, og derfor kan gi mening til de mer sparsomme formuleringene i de pedagogiske grunnlagstekstene.

nøyaktig som andre vitenskapelige metoder. Steiner hevdet også at antroposofi kunne benyttes som en metodisk øvelsesvei for alle som ønsket å videreutvikle sine iakttagelses- og erkjennelsesevner og sin tenkning. Et slikt arbeid hadde ifølge Steiner betydning ikke bare for det enkelte individ, men også for kosmos, verdensånden og jordens utvikling (Steiner 2007a; Stabel 2014).

Steinerpedagogikkens mulige kobling til det esoteriske og okkulte, har vært etterlyst (bl.a. av Sandberg og Kristoffersen 2010, Schaanning 2017 og Winje 2019). I et juridisk perspektiv er det imidlertid ikke noen kobling, ettersom steinerskoler er friskoler på grunnlag av pedagogisk retning, ikke livssyn: «Lov om frittstående skolar» (friskolelova, 2003) åpner for godkjenning av skoler som alternativ til den offentlige skolen på flere ulike grunnlag, bl.a. «livssyn» eller «anerkjend pedagogisk retning». Steinerskoler godkjennes fordi de tilbyr undervisning etter en anerkjent pedagogisk retning, og de er dermed ikke livssynsskoler. Steinerskolenes offentlig godkjente læreplan omfatter faget «religion», men akkurat som i norsk offentlig skole er dette faget ikke-konfesjonelt, og tematiserer kunnskap knyttet til flere ulike religioner og tradisjoner.

Spørsmål om det kan spores livssynselementer eller livssynspåvirkning i steinerpedagogikkens praksis, har også vært løftet frem i debattene om steinerskolen (Stabel 2016). Den engelske religionspedagogen Jo Pearce (2017) har benyttet deltagende observasjon og intervjuer med lærere, elever og tidligere elever for å undersøke om engelske steinerskoler gir intensjonelt konfesjonell (forkynnende) undervisning («intentional confessional education»), om undervisningen oppleves konfesjonell (forkynnende) av elever («confessional education according to outcome»), eller ingen av delene. Hun fant at alle lærerne ved de 6 skolene i undersøkelsen, og de fleste elevene, var enige om at undervisningen ikke var intensjonelt konfesjonell. Blant det mindretallet av elever som opplevde undervisningen som konfesjonell (confessional education according to outcome) måtte hun skille mellom sterk og svak konfesjonell undervisning for å yte funnene sine rettferdighet: I den grad undervisningen ble oppfattet som konfesjonell, var det i svak grad – som oppmuntring til – etter grundige undersøkelser – å tro på noe, fremfor å ikke tro på noe. Materialet som presenteres i Pearce's artikkel (2017) er imidlertid i liten grad knyttet til fester/feiringer, men handler i hovedsak om det som i steinerskolen er kalt «morgenversene» og religionsundervisningen.³

³ Det finnes to morgenvers som benyttes mer eller mindre i alle steinerskoler. De er opprinnelig skrevet av Steiner og oversatt til mange språk. Det er ett morgenvers som be-

I motsetning til Pearc`s undersøkelse, har vi ikke undersøkt elever og læreres synspunkt og forståelser, men sett på et utvalg tekster knyttet til steinerpedagogikk som handler om månedsfester og årstidsfester. En av utfordringene har vært å velge ut og kategorisere aktuelle kilder. Egen forforståelse og hvordan den virker inn på utvalg og tolkning av kilder, har inngått som del av den løpende, metodiske refleksjonen.⁴ Kildeutvalget og presentasjonen er forsøkt gjort så transparent som mulig, slik at det kan kritiseres og/eller benyttes som grunnlag for videre studier. For selv om utvalg og kategorisering av kilder har vært en utfordring, anser vi samtidig inndelingen av kildene som et bidrag andre studier av steinerpedagogisk virksomhet kan dra nytte av.

Når vi i norsk kontekst har valgt å undersøke fester og feiringer i steinerskolene, er det med utgangspunkt i det skillet den norske religions- og livssynsdidaktikeren Geir Winje (Winje 2007) gjør mellom feiringer og markeringer. Markeringer – av at noen feirer en høytid – mener Winje både kan og bør inngå i norske barnehager og skolars aktiviteter. Feiringer derimot, omfatter ifølge Winje «forkynnelse, ritualer og annet som finner sted i regi av for eksempel et trossamfunn (...[og]) hører ikke hjemme i norske barnehager eller skoler» (Winje 2007:1). Dersom vi legger Winjes skille mellom feiringer og markeringer til grunn, kan feiring – i motsetning til markering – omfatte forkynnelse

nyttes i de fire første årene i barneskolen og ett som benyttes i resten av skoletiden. Versene resiteres av elevene sammen med lærerne ved starten av dagen. De kalles i steinerskolen «morgenvers», kritikere bruker oftere begrepet «morgenbønn». Verset for de yngste elevene uttrykker takknemlighet overfor skaperverket og et ønske om at hver og en skal benytte den «menneskekraft» som Gud har gitt hver enkelt. I verset for de eldre elevene rettes blikket først ut mot verden og alt som lever og finnes i verden, deretter innover i den enkeltes sjel. Avslutningsvis knyttes det ytre og det indre sammen gjennom en formulering om at «Guds kraft» lever både i solens lys der ute og i sjelens lys der inne. Kritikere av steinerskolene har hevdet at morgenversene rommer en religiøs påvirkning i steinerskolene (Sandberg og Kristoffersen 2010). Også Frisk tar i en artikkel i DIN 1/2014 opp spørsmål om hvilket budskap som formidles til elevene gjennom morgenversene og om det kan betraktes som livssynsundervisning (Frisk 2014). Tekstene til morgenversene er tilgjengelige, blant annet på disse to nettsidene: <http://www.steinerkritikk.no/Steinerskolens%20morgenbønn.htm>
<https://steinerbladet.no/article/resitasjon-som-pedagogisk-virkemiddel-ved-overganger/>

⁴ Begge forfatterne har på litt forskjellige måter tilknytning til det steinerpedagogiske miljøet.

og ritualer. Når norske steinerskoler benytter begrepet «feiring» i tilknytning til det som omtales som månedsfester og årstidsfester, gir det grunn til å undersøke innholdet i og begrunnelsene for feiringene ved de norske steinerskolene. Et mål med denne artikkelen er derfor at den skal bidra til å supplere det bildet Pearce's undersøkelse gir av steinerskolers praksis når det gjelder religion og livssyn.

UNDERSØKELSE AV DE STEINERPEDAGOGISKE GRUNNLAGSTEKSTENE OG DEN SKRIFTLIGGJORTE PRAKSISTRADISJONEN

For å få frem et bilde av hvorfor feiring er inngår i steinerskolenes praksis, skal vi i det følgende undersøke de forklaringene som presenteres i de pedagogiske grunnlagstekstene og i den skriftliggjorte praksistradisjonen.⁵ Helt konkret omfatter det følgende kildemateriale:

De steinerpedagogiske grunnlagstekstene:

- Utvalgte pedagogiske foredrag av Steiner, blant annet to av de pedagogiske foredragsrekkene for de første lærerne i Stuttgart og *Kunsten å undervise* som er regnet som sentrale i den steinerpedagogiske tradisjonen (Steiner 1978; Steiner 1998a; Steiner 2008; Steiner 2011).
- Referat av samtaler Steiner hadde med det første lærerkollegiet ved skolen i Stuttgart (Steiner 1998b).
- Steiners intensjoner for fag, innhold og metoder i steinerpedagogikken, presentert av Steiner i en rekke foredrag, samlet og redigert av E.A. Karl Stockmeyer, også han del av lærerkollegiet ved den første waldorfskolen (Stockmeyer 2016).⁶

⁵ Vi har arbeidet for at utvalget av kildemateriale skal gi innblikk i de begrunnelser som er gitt for fester og feiring. Samtidig vet vi at det både i Steiners samlede produksjon og i kildene fra praksistradisjonen, finnes mer materiale enn vi i denne sammenhengen har kunnet undersøke.

⁶ Stockmeyerplanen ble i 2016 oversatt til norsk av Jørgen Lunde og Hartwig Homeyer. Den er tilgjengelig som Word dokument og er derfor søkbar. I dette dokumentet er det søkt på søkeordene; månedsfest, årstidsfest, feiring, religion, jul, påske.

Den skriftliggjorte praksistradisjonen:

- Den første waldorfskolens undervisningsplan, nedtegnet av en av de første lærerne i Stuttgart, Caroline von Heydebrand (Heydebrand 2003).
- Skole-, undervisnings- og læreplaner fra de norske steinerskolene, både de uformelle og de som er godkjente av myndighetene (Bøhn 1992; Kvalvaag 1977; Mathisen 2004; Mathisen 2007; Mathisen 2014; Roll 1933; Skoleplan for Rudolf Steinerskolen i Bergen 1960; Steinerskoleforbundet 2007; Undervisningsplan 1959; Undervisningsplan for Rudolf Steinerskolen i Oslo 1966; Thaulow mfl. 2016).⁷
- Utvalgte tekster fra den norske, erfaringsbaserte steinerpedagogiske tradisjonen publisert i norske steinerpedagogiske tidsskrift: *Tidsskriftet Mennesket, Ny skole, Tidsskriftet Steinerskolen*.⁸

Etter en gjennomgang av disse tekstene, bringer vi inn perspektiver fra noen utvalgte foredrag av Steiner som kan ha inspirert utvikling av tradisjonen med årstidsfester. I tillegg er det benyttet bøker om bakgrunnen for og intensjonene i steinerpedagogikken, blant annet Valentin Wembers bok *De fem dimensjoner i steinerpedagogikken i Rudolf Steiners verk* (2018).

FESTER OG FEIRINGER I DEN FØRSTE WALDORFSKOLEN

Selv om fester og feiringer ofte nevnes som et sentralt element i steinerpedagogikken, blant annet av tidligere elever og av foreldre (Gjærum

⁷ Før steinerskolene mottok offentlig støtte, var det ingen krav fra myndighetene om at skolene skulle ha godkjente læreplaner, men de utga likevel enkelte planer som informasjonsmateriell. Etter 1970 da lov om statsstøtte ble vedtatt, ble det samtidig et krav om at steinerskolene hadde godkjente læreplaner (Stabel 2016).

⁸ De enkelte artiklene er vist til underveis i teksten. Det finnes ca. 3000 artikler/tekster som er publisert i årene fra begynnelsen av 1930-årene og frem til i dag. Artiklene er digitalisert og det er mulig å søke i materialet, noe som er gjort for å finne relevante tekster. Som nevnt foran, er denne kildekategorien omfattende, og mer inngående studier er nødvendig. Ved søk i Artikkelregisteret er det ikke mulig å finne ut av på hvilken side artikkelen/teksten er publisert i selve papirutgaven av artikkelen/teksten. Dette mangler derfor i referanselisten.

2011; Sandvik 2010:122; Skagen 1999; Stubø 2010:84), er det i sentrale kilder fra den steinerpedagogiske praksistradisjonen, relativt lite informasjon om dette pedagogiske elementet. Det er også få konkrete og utfyllende beskrivelser av hvordan festtradisjonen er vokst frem og hvordan dette elementet i den pedagogiske praksisen er blitt begrunnet. I det følgende legges det frem en beskrivelse av de festene som er omtalt i et utvalg kilder knyttet til den første Waldorfskolen i Stuttgart. Deretter følger en presentasjon av de norske steinerskolenes praksistradisjon.

MÅNEDSFESTER

I tekster som beskriver oppstarten av den første skolen i Stuttgart, kommer det frem at det relativt raskt ble etablert en tradisjon som er kalt månedsfester. Festene omtales som «monthly celebrations» (Tautz 1982:25), og bakgrunnen for etablering av disse festene, var at utdanningsmyndighetene i delstaten der Stuttgart ligger, hadde bestemt at hver første mandag i måneden skulle være fridag. Lærerne ved Waldorfskolen valgte å la skolen være åpen, men bruke dagen annerledes. Wember hevder at praksisen med månedsfester i steinerskolen oppstod *spontant* (2018:112). En forordning gitt av de lokale utdanningsmyndighetene, ble av det første lærerkollegiet løst på en kreativ måte som senere har utviklet seg til å bli del av det egenartede ved steinerpedagogikken. Den første mandagen i hver måned ble det arrangert samlinger der alle klassene viste for hverandre hva de hadde arbeidet med i timene (Wember 2018:113). Elevene lærte både å opptre for et publikum og å iaktta de andre elevene som viste frem noe. Festene ble en «metode for å utvikle sosial kompetanse» (Wember 2018:113). I et hefte om opprettelsen av den første Waldorfskolen i Stuttgart (Hofrichter 2002) beskrives månedsfestene som et særpreget element i steinerpedagogikken der både deler av innholdet og progresjonen i læreplanen blir synliggjort for både foreldre og elever: «Pupils are given the opportunity of seeing what the other classes are like at so-called Monthly Festivals, when in front of the whole school and parents, pupils of all age groups demonstrate on stage parts of what they have learned

in various subjects» (Hofrichter 2002:7). Også Johannes Tautz skildrer de månedlige samlingene ved skolen som viktige begivenheter. Han viser blant annet til at Steiner selv deltok på noen av festene når han hadde anledning (Tautz 1982:25) både som tilhører og taler (Smit 1961).

Også i den første undervisningsplanen for skolen i Stuttgart, står det at det ved skolen jevnlig blir arrangert månedsfester der elevene viser for hverandre det som de arbeider med (Heydebrand 2003). I *Rudolf Steiner's Curriculum for Waldorf Schools*, er «månedstimer» omtalt. Der står det at elevene viser for hverandre hva de har arbeidet med, blant annet i bevegelsesfaget eurytmi⁹ (Stockmeyer 2016:198). Det finnes ikke noe mer inngående informasjon eller begrunnelse for månedsfestene i disse planene. Praksisen med månedsfester ser likevel ut til å ha blitt en fast del av skolens liv (Smit 1961), og den fellesskapsdannende funksjonen ved månedsfestene fremstår som den viktigste begrunnelsen for tradisjonen (Smit 1955).

KRISTNE HØYTIDER, ÅRSTIDSFESTER OG RELIGIONSUNDERVISNING

Steiner betraktet ikke waldorfskolen som noen livssynsskole. Trosopp-læring var foreldrenes oppgave og i den første waldorfskolen ble denne undervisningen derfor utført av prester fra de menighetene der elevenes familier hadde tilhørighet (Stockmeyer 2016:244). En slik måte å organisere religionsundervisningen i skolen, er fortsatt vanlig i Tyskland (Rothgangel, Zibertz og Klutz 2016).

Ved skolen i Stuttgart var det både katolikker og protestanter blant foreldrene. Men det fantes også elever der familiene ikke hadde tilhørighet i en menighet, men var agnostikere eller antroposofe. En del av dem henvendte seg til Steiner og ba om at det skulle etableres en

⁹ Eurytmi er et bevegelsesfag utviklet av Steiner og nære medarbeidere blant annet Lory Smits og Marie von Siverts. Steinerskoleforbundet presenterer faget på sin hjemmeside slik: «Eurytmi er et sentralt og gjennomgående kunstfag på alle klassetrinn, der et hovedmål er at elevene skal kunne gi et nyansert uttrykk for indre opplevelse gjennom kroppen. Det undervises både som et selvstendig fag og i tverrfaglige sammenhenger. Dette gjelder både i fordypping av temaer i hovedfagsperioder og andre fag, samt i forhold til små og store teaterprosjekter» (Steinerskoleforbundet 2019).

form for konfesjonsfri, ikke-dogmatisk religionsundervisning (Stockmeyer 2016:245). Steiner gikk med på det, og utformet sammen med noen av lærerne det Steiner dels kalte en fri religionsundervisning, andre ganger en «antroposofisk religionsundervisning» (Stockmeyer 2016: 246). Etter hvert deltok også mange barn av det som er kalt *dissentere* i denne undervisningen (Stockmeyer 2016:246).¹⁰ Undervisningen gikk parallelt med den religionsundervisningen som ble gitt av de ulike pres-tenene. Steiner anerkjente trossamfunnenes plikt og oppgave når det gjaldt trosopplæringen, og la seg ikke bort i innholdet eller formen på pres-tenes undervisning. I den frie religionsundervisningen ble de store kristne høytidene jul, påske og pinse markert ved skolen (Stockmeyer 2016:17). Om dette var feiringer eller markeringer som alle elevene deltok i, er noe uklart. I Steiners uttalelser om undervisningen ved skolen, kommer det frem at han så det som viktig, uavhengig av hvordan trosopplæringen skulle organiseres, at all undervisning ved skolen skulle romme en spirituell dimensjon. Med grunnlag i antroposofien hevdet Steiner at det finnes en åndelig eksistens i alt, og derfor må all undervisning også romme det spirituelle. Da Steiner etter et foredrag om pedagogikk ble spurt om hvilken plass det spirituelle har i skolen, svarte han at i waldorfskolen «kommer vi til å gjøre alt for at man i alle andre emner maner frem det åndelige for barna» (Stockmeyer 2016: 244). Ut fra de kilder som er benyttet i denne undersøkelsen, synes det ikke som om Steiner mente at undervisningen skulle inneholde noen form for «åndemaning», heller ikke noen form for trosopplæring. Men Steiners oppfatning av at det finnes en åndelig eller spirituell dimensjon, er klart til stede i hans tenkning (Dietz 2007; Edlund 2008), og gjenspeiles også i de kildene vi har undersøkt. Formidlingen av dette til elevene, fremstår som relativt allmenn, mer som en holdning av takknemlighet og kjærighet til verden og alt levende. For eksempel uttalte Steiner at det «å vekke i barnet en følelse av takknemlighet for tilværelsen i seg selv og for mangfoldet av skjønnhet i verden», en takknemlighetsfølelse som gradvis kunne «forvandles til

¹⁰ Det fremgår ikke av det utvalgte kildemateriale om det ved skolen var familier knyttet til kristne frikirker, andre religiøse tradisjoner eller sekulære livssynsgrupper.

kjærlighet» (Stockmeyer 2016:258) er nødvendig, spesielt hos de yngre elevene. Slike følelser skulle danne grunnlag for elevenes videre kunnskapstilegnelse, selvstendige tenkning og etiske holdning til natur og andre mennesker. Det langsiktige målet var at elevene skulle utvikle seg til mennesker som fritt kunne velge både livsvei og livssyn. Dette er et uttalt mål for den frie religionsundervisningen, men finnes også i Steiners overordnende intensjon for hele pedagogikken. Steiner ønsket en skole som motvirket materialisme og fremmedgjøring, som arbeidet mot utbytting av natur og mennesker, en skole som skulle hjelpe elevene til å bli kunnskapsrike, frie, ansvarlige og etisk handlende mennesker (Stabel 2016; Steiner 2008).

Begrepet *årstidsfest* er nevnt én gang i Stockmeyers plan. Det er i forbindelse med et spørsmål en av lærerne stiller angående hva slags innhold som kan egne seg for elevene i den frie religionsundervisningen i årene etter de første klassetrinnene (der eventyr var det sentrale temaet). I sitt svar nevner Steiner årstidsfestene og at det finnes mange fortellinger som kan benyttes i forbindelse med jul, påske og pinse, men uten at det konkretiseres nærmere. Steiner anbefaler for eksempel at læreren skal tale «om julefeiringen over en periode på fire uker» (Stockmeyer 2016:17). Når det gjelder de praktiske juleforberedelsene i de yngste klassene har Steiner ett konkret forslag. Han foreslår at læreren kan be barna «helt på egenhånd, å lage små krybber; dere kan jo la dem male sauene etc. På denne måten kan noe av en langt større verdi få lov til å utvikle seg» (Stockmeyer 2016:241). Det spesifiseres ikke nærmere, men det kan tolkes som at Steiner mener at et slikt arbeid innebærer noe mer enn bare en rent håndverksmessig ferdighet, at det å forme noe vakkert med hendene kan romme også andre kvaliteter og være med på å nærme barnets religiøse følelser. Wember forteller i sin bok om steinerpedagogikken at det i steinerskolene finnes fester som er begrunnet ut fra et ønske om å «å intensivere en medopplevelse av årsløpet» (2018:112).

Etter å ha gått gjennom Stockmeyers samling av Steiners utsagn om intensjonene for innhold, fag og progresjonen ved den første skolen i Stuttgart, ser det ut som en allmenn, spirituell intensjon i steiner-

pedagogikken, er formulert tydeligst (og først) innenfor rammene av det som er kalt den frie religionsundervisningen. Også det som spesifikt gjelder den kristne påvirkningen i steinerpedagogikken, synes å være tydeligst formulert i tilknytning til disse timene. I flere av sitatene fra Steiner knyttet til den frie religionsundervisningen, kommer relasjonen mellom årsløpet og Kristus frem. I en samtale med lærerne om den frie religionsundervisningen for de litt eldre elevene, datidens 7.–9. klasse, i dag 8.–10. klasse, tok for eksempel Steiner opp temaet, og han ba lærerne om å «vekke en følelse for årstidene i barna» og han hevdet at det var lærernes oppdrag å gi barna «et mest mulig plastisk bilde av Kristus». Han oppfordret lærerne til å gjøre «dette til et sentralt punkt i alle betraktninger; dere kan komme tilbake til det igjen og igjen. Kristi liv på Jorden er krumtappen og det sentrale punkt i undervisningen på dette tredje stadiet» (Stokmeyer 2016:253). Ut fra de utvalgte kildene synes det som om arbeidet med å knytte årstidsløpet sammen med Kristus, ble gjort gjennom lærerens formidling av et innhold, fortellinger, dikt og musikk, kanskje også gjennom bruk av kunst i klasserommet, bilder, skulpturer m.m. (Wember 2018:144). Å arrangere fester eller feiringer for hele skolen med dette for øyet, var antagelig ikke mulig, fordi elevgruppen i religionstimene var delt. I materialet finnes det ikke konkrete angivelser av hvordan årstidsfestene skulle feires, men intensjonen om at læreren har som del av sitt oppdrag å gi elevene opplevelser som kan hjelpe dem til å oppleve årstidenes skiftninger, fremtrer som viktig; «Å pleie sjelestemningene i sin resonans med årstidenes naturstemninger, var og er et livselement i steinerpedagogikken» (Wember 2018:144). At en slik intensjon kan realiseres på mange ulike måter, avhengig av tiden og den kulturen hver enkelt waldorf-steiner-skole tilhører, viser den internasjonale siden ved den steinerpedagogiske praksistradisjonen (Hoffmann 2015).

Steiner ga, i de pedagogiske foredragene, ikke klare anvisninger til *hvordan* fester og feiringer i skolen kunne utformes, men han la vekt på at alt arbeid i skolen skulle bygges opp på en rytmisk måte. Han mente at det styrket livskraftene i barnet (Steiner 1998a). I de første foredragene for de første lærerne ved skolen i Stuttgart, presenterte han

omfattende perspektiver på menneskets utvikling både fysisk, sjelelig og åndelig, med særlig vekt på hvordan tidlige erfaringer kunne få konsekvenser langt inn i voksenlivet (Steiner 1998a:168 ff). På bakgrunn av dette oppfordret Steiner lærerne til å forme undervisningen slik at den kunne ha en helsefremmende virkning (Steiner i Kvalvaag 1977). Det innebar en rytmisk oppbygning av både året, uken, dagene og timene i skolen. Steiner anså også søvn som svært viktig både for barnets utvikling og læring (Steiner 1998a). I søvnen bearbeidet barnet det som det hadde fått i løpet av skoledagen. Hver enkelt skoledag måtte bygges opp slik at elevene ikke ble trette og overbelastede (Bøhn 1992; Mathisen 2015:54). Spesielt hos de yngre barna er det, ifølge Steiner, «det rytmiske system» som dominerer barnets organiske, fysiske natur. Som ett av flere grep, innførte derfor Steiner periode- og hovedfagsundervisningen. Det innebar en faglig fordypning to timer hver morgen i en periode på 2–4 uker (Heydebrand 2003). Undervisningen skulle på en rytmisk måte romme både inn- og utpust, aktivitet og handling og mer innadvendte, lyttende virksomheter. Den skulle også veksle mellom praktisk, kunstnerisk og teoretisk arbeid. Å forme undervisningen på en slik variert og rytmisk måte, er del av det Steiner la i begrepet undervisningskunst, en musisk undervisningspraksis (Weisser 1996; Wember 2018).

Det kommer i det utvalgte materialet også frem at kunnskap om Jesu liv og virke og feiring av høytidene, oppfattes som viktig for elevenes utvikling. Det ansees som viktig, ikke som trosopplæring, men som grunnlag for at de kan bli frie og etisk handlende voksne. Steiner så undervisningen i religion i et langt perspektiv: målet var at elevene skulle velge livssyn når de ble voksne. Skolen skulle ifølge Steiner ikke oppdra elevene til skeptikere. Han mente at dersom man «for tidlig planter inn i dem dogmatiske idealer og moralsk-religiøse påbud», ville det bli resultatet (Stockmeyer 2016:268). Skolens oppgave var «å formidle moral og religion gjennom et følelsesmettet, billedlig innhold» (Stockmeyer 2016:268).

OM MÅNEDSFESTER I DEN NORSKE PRAKSISTRADISJONEN

Den første norske steinerskolen ble startet i 1926 i Oslo, året etter Steiners død. Han hadde vært i Norge flere ganger og holdt foredrag både om teosofi, antroposofi og også om skolen i Stuttgart (Stabel 2016). De som startet arbeidet med skolen i Oslo, var godt kjent med antroposofien som pedagogikkens bakgrunn og inspirasjon (Christensen 1996; Forward 1979). Og også planen fra Stuttgart av Heydebrand, var kjent.

Før den første norske steinerskolen startet, ble det utgitt et Prospekt der det ble informert om intensjonene for det nye skoleinitiativet. Ett av særtrekkene som nevnes, er at det skal arrangeres månedsfester ved skolen: «En gang hver eller hverannen måned vil der bli avholdt en månedsfest. Foreldre og interesserte kan der møtes med barna, som vil vise litt av det de har lært» (Roll 1926). Den første månedsfesten ble holdt i midten av november, tre måneder etter at skolen startet, og med en av veteranene fra skolen i Stuttgart, Herbert Hahn, til stede (Christensen i Marstrander 1996:56). Månedsfestene synes å være et viktig element i synliggjøring av pedagogikken for de er omtalt som høydepunkter i årsløpet (Christensen 1996:56). Selv om månedsfest er nevnt i det aller første dokumentet som gikk ut til offentligheten om den første steinerskolen i Norge, og i beskrivelser av virksomheten i de første skolene, er de ikke nevnt i de uformelle planene som ble utgitt ved skolene i Oslo og Bergen før 1977.¹¹ I den offentlig godkjente planen fra 1977 er månedsfestene omtalt som styrkende for samhørigheten mellom hver enkelt klasse og skolen som helhet: «En klasse er et lite sosialt fellesskap i det store skolefellesskapet. Det er verdifullt for barna at de får kjenne seg som en del av dette store fellesskap, og det gir perspektiv over deres egen utviklingsvei når hele skolen møtes til «månedsfest». Her bidrar de forskjellige klassene med små glimt fra undervisningen» (Kvalvaag 1977:5).

Også i den uformelle planen for en 12-årig steinerskole fra 1992¹² er månedsfestene omtalt. Planen var aldri del av noen godkjenningssprosess,

¹¹ I 1977 ble den første offentlig godkjente læreplanen for Steinerskolene i Norge utgitt (Kvalvaag 1977).

¹² Denne planen ble utgitt på nytt i 1997 tilpasset en skolegang utvidet til 13 år.

den ble utgitt av Steinerskoleforbundet som informasjon om innholdet og progresjonen i skoleløpet (Stabel 2016). Månedsfestene beskrives i denne teksten som et element i den rytmiske oppbygningen av skoleåret og årstidenes skiftninger. Månedsfestene har både en pedagogisk og en sosial funksjon: «skolens elever ser hverandre utføre ting fra undervisningen; det synges, spilles, resiteres, vises skuespill eller eurytmi. Det blir en naturlig del av klassens virksomhet å utarbeide kunstneriske bidrag som vises for resten av skolen. Her møtes stor og liten for å oppleve en viktig del av elevenes virke gjennom årets løp» (Bøhn 1992:87).

I Steinerskolens offentlig godkjente læreplan fra 2004 – *Idé og innhold*, er månedsfestene ikke nevnt som et eget pedagogisk element i den innledende delen, men festene nevnes kortfattet i tilknytning til faget musikk: «elevene øver og fremfører musikk ved høytider som årstidsfester og månedsfester» (Kvalvaag red. 2004:62). Praksisen er ikke begrunnet ut over dette. I Steinerskolens nyeste læreplan er månedsfestene ikke beskrevet, hverken i den nye generelle innføringsdelen fra 2014 eller i den delen av planen fra 2007 der fagene og kompetansemålene i fagene i Grunnskolen er beskrevet (Steinerskoleforbundet 2007). Heller ikke i den horisontale planen fra 2016, med tittelen *Fra Askeladden til Einstein*, som ikke er del av den formelle godkjenningsprosessen, men som er ment som en inspirasjon for lærerne i skolene, er månedsfester nevnt (Thaulow mfl. 2016).

Selv om det ikke er skrevet mye om månedsfestene hverken i de formelle eller de uformelle planene for norske steinerskoler, finnes det i tekster fra den erfaringsbaserte steinerpedagogiske tradisjonen tydelige spor av at månedsfestene har vært viktige elementer i skolens praksis. Beskrivelsene av månedsfestene som et sentralt element som skal styrke fellesskapet i skolen, synliggjøre pedagogikken, både arbeidsmåter og innhold og gi elevene mulighet til å formidle hva de har arbeidet med og lært, er gjennomgående i de artiklene der månedsfestene er omtalt (blant annet Christensen 1996; Forward 1979; Foss 1979; Moen 1971). Spesielt er sang, musikk og eurytmi beskrevet som elementer i månedsfestene, og ved disse anledningene ble derfor sentrale sider ved steinerskolens egenart presentert.

KRISTNE ÅRSTIDSFEIRINGER I NORSKE STEINERSKOLER

I de norske steinerskolene har ikke elevene fått trosopplæring av representanter for de trossamfunn som foreldrene tilhører, slik praksisen var ved den første skolen i Stuttgart. Alle elever i norske steinerskoler har hatt den samme undervisningen. Steinerskolene i Norge har siden starten profilert seg som pedagogiske alternativ – ikke skoler som driver med trosopplæring og er ikke kategorisert som religiøse skoler eller livssynsskoler (Bøhn 1992; Mathisen 2004:79; Stabel 2016). Kildene indikerer likevel at Steiners forestillinger om den allmenne, spirituelle dimensjonen i tilværelsen har vært til stede som element i undervisningen, samtidig som kristendommen har hatt en spesiell plass, tydeligst i de eldste kildene. I den første skoleplanen fra Steinerskolen i Oslo, står det under overskriften Religion, at «Stoffet til religionsundervisningen hentes først og fremst fra de kristne religiøse urkilder, men også fra alle menneskeåndens frembringelser, som er egnet til å nære det guddommelige urbillede i barnet» (Roll 1933:17). I den offentlige godkjente læreplanen fra 2004, står det at: «religionsundervisningen er ikke knyttet til noen konfesjon. Derav følger også at foreldre og elever stilles fritt, både ved inntak og i det daglige» (Kvalvaag red. 2004:157). På samme side står det også at det kristne innholdet har en helt sentral plass i undervisningen, og det begrunnes slik: «For det første er det vesentlig at en skole må ha røtter i den kultursammenheng den står inne i, for det annet åpner den antroposofiske åndsvitenskap, som også danner grunnlaget for pedagogikken, muligheter for en forståelse av de åndelige realiteter som rent historisk er kommet til syne gjennom Jesu Kristi liv» (Kvalvaag red. 2004:157). Her begrunnes praksisen ut fra både den kulturen som har preget kulturen i Norge og antroposofien. Det første er allment og gjennkjennelig fra andre sammenhenger der skolens relasjon til den kristne kulturarven drøftes (se f.eks. Andreassen 2017), den andre begrunnelsen fordrer kunnskap om Steiners synspunkter. I steinerskolens nyeste læreplan der kompetansemål i alle fag er formulert, beskrives det viktigste i religionsfaget som å vekke elevenes ærefrykt for naturen og mennesket og for det som «måtte finnes av en høyere dimensjon»

(Steinerskoleforbundet 2007:23). Kristendommen er nevnt, men fremstår ikke som så sentral som i de tidligere kildene.

Steinerpedagoger er i flere sammenhenger blitt kritisert for ikke å kommunisere klart nok hvordan antroposofien har hatt betydning for progresjonen i undervisningen, innhold og metoder (Schaanning 2017; Winje 2017). Selv om det i både planer og artikler finnes eksempler på forklaringer av steinerpedagogikkens spirituelle menneskesyn,¹³ har kritikere oppfattet dette som ufullstendig, eller som et bevisst forsøk på å holde noe skjult (Sandberg og Kristoffersen 2010). Også kristendomsundervisningen i steinerskolen har vært gjenstand for kritikk, blant annet i Oslo Skolestyre på 1960-tallet. Da ble det stilt spørsmål om hva slags kristendomsundervisning som ble gitt av lærerne ved skolen, og om den var annerledes enn den som ble gitt i den offentlige skolen (Stabel 2014:194). Det er åpenbart at det i antroposofien finnes en spenning mellom ganske allmenne og enkle perspektiver og det som er vanskelig tilgjengelig, av noen betraktet som esoteriske (Stabel 2014: 314). Den skriftliggjorte praksistradisjonen viser at steinerskolen i hovedsak har valgt å legge vekt på de mer allmenne perspektivene.

Selv om utvalg av fortellinger og annet innhold rommer et mangfold, er det også tydelig at det kristne stoffet har en sentral plass, spesielt kan det se ut som om dette gjelder ved feiringene av årstids-høytidene, spesielt jul, påske og pinse, etter hvert også årstidsfesten om høsten der det utviklet seg en tradisjon for feiring av Mikael. Både i de uformelle og i de offentlig godkjente skole-, undervisnings- og læreplanene og i artikler publisert i de steinerpedagogiske tidsskriftene, finnes kortfattede beskrivelser som viser at de kristne høytidene jul, påske og pinse er blitt feiret ved steinerskolene (Böhn 1992; Christensen 1996; Forward 1979; Kvalvaag red. 2004; Roll 1951). Også i planen fra 2007 er årstidsfeiringer nevnt: For 1. klasse nevnes dramatisering av Mikaellegenden som et rituel element i pedagogikken (Steinerskoleforbundet 2007:23). I den uformelle planen *Fra Askeladden til*

¹³ For eksempel i Læreplanen for Steinerskolen fra 2004, der det enkelte menneskes individualitet eller jeg er beskrevet som det «innerste og dypere sett hellige i alle mennesker» (Kvalvaag red. 2004:7).

Einstein er årstidsfestene også bare kortfattet nevnt. For eksempel i omtalen av 2. klasse, under overskriften *Naturen og omgivelsene*, står det at «I markeringen av årstidsfestene skapes det sammenheng i tiden. Året rammes inn som helhet» (Thaulow mfl. 2016:50). Også i omtalen av 3. klasse, under overskriften *Ut i rommet og handlingen*, nevnes årstidsfestene: «Skoleåret som rytme og tidsstrøm er kjent for elevene, og når årstidsfestene på nytt markeres, gir vi barna muligheten til å orientere seg praktisk i tiden med konkrete forberedelser og selve festen» (Thaulow mfl. 2016:54). Selve fenomenet årstidsfester er ikke nærmere beskrevet, begrunnet eller drøftet i denne planen. Samlet sett er det relativt få konkrete beskrivelser av hvordan årtidsfestene er formet, men det kommer frem at de har gjennomgått en endring. I de eldste kildene ser feiringene stort sett ut til å ha foregått ved at læreren fortalte en historie relatert til høytiden, og elevene fremførte sanger eller dikt, ett unntak er arbeidet med de gamle middelalderske julespillene fra Oberufer¹⁴ (Steiner 1999). De kan ha inspirert også bruken av spill i andre årstidsfeiringer og til utviklingen av en sterk tradisjon for bruk av teater i steinerskolen. Julespillene ble fremført allerede i de første årene ved Rudolf Steinerskolen i Oslo, og ble etter hvert del av repertoaret ved de fleste norske steinerskoler (Christensen 1996:63; Kvalvaag 2009; Lindholm 1953). Både elever og lærere har oppført spillene (Bjørneboe 1952; Undervisningsplan 1959). Noen tekster nevner også at et middelalderspill er benyttet i forbindelse med påskehøytiden. Ved Rudolf Steinerskolen i Oslo ble «Påskespillet fra Redentin» oppført våren 1931 (Christensen 1996:63). Spillene om Jesu fødsel og Paradisspillet nevnes flere steder i kildene, sjeldnere er påskespillet nevnt, det har antageligvis vært mindre utbredt enn julespillene. Begrunnelsen for at det er brukt tid på å øve inn julespillene, er som den uformelle undervisningsplan fra 1959 sier: De «danner en stemningsfull forberedelse til feiring av julehøytiden» (Undervisningsplan 1959:14). I en plan fra 1966 fra skolen i Oslo, fremgår det at Draumkvædet ble fremført av elevene ved juletider (Undervisningsplan 1966:16).

¹⁴ Steiner ble kjent med disse gjennom sin lærer Karl Julius Schröer som han møtte i studietiden i Wien.

I den uformelle planen for skolen i Bergen beskrives Mikkelsmess som en årshøytid som feires i høstsemesteret: «Ved Mikkelsmess, når naturen dør hen, samler man seg i klassene om Mikaellegendene, engelen som seirer over dragen, symbolet for den indre åndskraft som er sterkere enn det onde som vil fortære og ødelegge mennesket» (Skoleplan for Rudolf Steinerskolen i Bergen 1960:15). Her ser det ut som om det er selve fortellingen om Mikael og dragen som utgjør hovedingrediensen ved Mikkelsmesstradisjonen i steinerskolen ved overgangen mellom 1950- og 60-tallet, ennå ikke i form av noen dramatisering eller noe spill.

Fortellingen om Mikael dukker også opp i Jens Bjørneboes skolekritiske roman *Jonas* (1955), mens Bjørneboe var lærer ved Steinerskolen i Oslo (Rem 2009). I boken forteller læreren til Jonas en Mikaelfortelling om hvordan Gudfader kaller til seg erkeengelen Mika og ber ham bekjempe Satanael, som truer med å stjele menneskenes prinsesse og solen. Mika vinner kampen og får navnet Mikael (som betyr den som er lik Gud) (Bjørneboe 1983). Bjørneboe ønsket ikke å fremme steinerskolen og dens praksis eksplisitt i romanen¹⁵, han bruker for eksempel ikke navnet steinerskole i boken. Likevel er det elementer i beskrivelsen av den skolen Jonas kommer til, som kan minne om steinerskolen, og som også er blitt tolket slik (Brodersen 1955; Moen 1956).

Ut fra de utvalgte kildene synes det som om Mikaelsdagen i de første årene ble markert ved at lærerne fortalte en historie, slik som det fortelles om i romanen *Jonas*, eller legender med lignende motiv (*Mennesket* 1965, nr. 3; Skoleplan for Rudolf Steinerskolen i Bergen 1960; Smit 1961). Det ser også ut som om dagen har vært feiret ved at alle elevene og lærerne har vært samlet og at det er blitt holdt en tale.¹⁶

¹⁵ Bjørneboe ønsket å løfte debatten om skole ut over et for eller imot steinerpedagogikken, for ham var boken ikke noe forsvarsskrift for steinerskolen (Bjørneboe 2001: Tidligere trykket i tidsskriftet *Bokvannen* og Gyldendals fakkelbok, Jens Bjørneboe: *Bøker og mennesker*. Gjengitt med tillatelse fra Gyldendal Norsk Forlag og Jens Bjørneboes familie).

¹⁶ Et slikt eksempel er talen *Jern skal jern befri* – holdt av Dan Lindholm i tilknytning til Mikaelshøytiden i 1963. Talen er publisert i *Tidsskriftet Ny skole* (Lindholm 1963). Den

I de steinerpedagogiske tidsskriftene, er Mikael nevnt flere ganger, og både legender, dikt og hymner om Mikael er publisert (blant annet i tidsskriftet *Mennesket* 1976, nr. 3 og 1973, nr. 3). Det presenteres også eksempler på hvordan fortellingen om Mikael er bearbeidet gjennom kunstnerisk arbeid, sang, resitasjon, eurytmi og maling (Breidvik 1956). I en artikkel fra 1976 med tittelen «Mikaelsfest på barnehjemmet», forteller Dan Lindholm om hvordan det ved et barnehjem like etter krigen i Tyskland vokste frem en tradisjon for feiring av Mikaelsfesten der elevene øvet inn et spill. Læreren Herbert Fischer etablerte praksisen (Lindholm 1976:2). Tradisjonen har tydeligvis spredt seg også til Norge. I en skildring av 50-årsjubileet ved Steinerskolen i Bergen i 1979, forteller steinerskolelærer Jørgen Lunde at det ble oppført et Mikaelspill av skolens elever for 300 tilskuere. Salen lå i mørke da spillet åpnet og: «En drage på scenen så dystert og grusomt at det gror gjennom småklassene», viste seg (Lunde 1979:2). I denne versjonen er det Ridder Georg som med sitt sverd, godt hjulpet av Mikael's lysende kraft, nedkjemper dragen i en voldsom kamp: «Dunder og brak og lysblaff og – der ligger dragen drept» (Lunde 1979:2).

Ut fra materialet ser det ut som om tradisjonen med spill i årstidsfeiringer utvides fra midten av 1970-tallet. På denne tiden var steinerskolene i vekst, skolene ble 9-årige, flere også 12-årige (Stabel 2016). De økonomiske rammevilkårene var bedret, det ble startet nye skoler og nye lærere kom til, 1968-generasjonen kom inn i steinerskolene (Christensen 1996:165). Det kan ha bidratt til nye tradisjoner.

I tillegg til spill ved feiringen av Mikkelsmess, ble det også skapt en tradisjon for spill i forbindelse med feiringen av Martinsdagen.¹⁷ Det er flere spor av at Martinsdagen er blitt feiret i steinerskolen, kanskje først gjennom fortelling, dikt og sanger.¹⁸ I steinerbarnehagene er

handler om at jernet både er farlig og kan brukes til å gjøre skade, men at det også kan forvandles og brukes i det godes tjeneste.

¹⁷ Minnedagen for Martin av Tour er 11. november.

¹⁸ I de steinerpedagogiske tidsskriftene ble det i årene 1976 og i 1981 publisert dikt om Martin, der tema er hans barmhjertighet og evne til å dele det han har med andre (*Tidsskriftet Mennesket* i 1976 og tidsskriftet *Steinerskolen* i 1981).

Martinsfesten blitt feiret antageligvis før den ble del av skolens tradisjon (Brochmann 1983c; Lunde 1982). I steinerbarnehagene ble det laget lykter som barna bar med seg ut i kveldsmørket, og sangen «Der oppe lyser en stjerne, her nede lyser jeg», ble sunget mens barna, med hver sin lykt, vandret i mørket ute (Lunde 1982). I 1990 ble spillet *Kappen – et spill om St. Martin* trykket i *Tidsskriftet Steinerskolen*. Spillet ble oppført av andreklasse ved Steinerskolen i Trondheim høsten 1989 (Kløften 1990:1).

OPPSUMMERING AV HVA DE STEINERPEDAGOGISKE GRUNNLAGSTEKSTENE OG DEN SKRIFTLIGGJORTE PRAKSISTRADISJONEN SIER OM FESTER OG FEIRINGER

På bakgrunn av undersøkelsen av kilder fra den steinerpedagogiske praksistradisjonen og et utvalg av andre tekster som det er redegjort for ovenfor, kommer det frem at det finnes to hovedgrupper av fester i steinerskolene. Det ene er det som er kalt månedsfester, de gjennomføres jevnlig hver eller hver annen måned. Den andre gruppen av fester er det som er kalt årstidsfester. Ut fra det utvalgte kildematerialet synes det som om disse festene først og fremst er knyttet til årlige og kristne høytider som jul, påske, pinse, midtsommer (ofte kombinert med sommeravslutning), St. Mikael og St. Martin.¹⁹ Begrunnelsene for de to typene av fester, fremstår som litt ulike. Begrunnelsene for månedsfestene er både pedagogiske og sosiale. Intensjonene med disse festene er at de skal styrke skolefelleskapet, elevene får oppleve seg som del av et større fellesskap enn bare den klassen de er en del av. Månedsfestene ble også tidlig en arena for synliggjøring av progresjon og av de mange kunstneriske arbeidsmåtene som inngår i steinerskolen. De

¹⁹ Det er først og fremst de festene som er nevnt her, som det fremkommer opplysninger om i grunnlagstekstene fra Steiner og i de tekstene som formidler erfaringer fra praksis. I en undersøkelse vi har gjort av hvilke fester som i dag (høsten 2018 og våren 2019) er omtalt på hjemmesidene til de norske steinerskolene, finner vi flere fester deriblant feiring av solens tilbakekomst etter vinteren i slutten av januar, Samefolkets dag, 17. mai, Høsttakkefest, St. Nikolaus, St. Lucia og Hellig Tre Kongers dag blant annet. I denne artikkelen har vi valgt å ikke inkludere hjemmesidene som kilde.

fungerer derfor også som et vindu inn i steinerpedagogikkens egenart for foreldre og andre interesserte. Månedsfestene er tydeligere kommunisert i de tidligste kildene, i de nyeste læreplanene er månedsfestene ikke nevnt. Hva som er grunnen til at månedsfestene i så liten grad er synlige i dagens planer, både de formelle og de uformelle, er det ikke enkelt å finne svar på. Kanskje er det slik at det som er en integrert og naturlig del av pedagogikken, blir glemt i arbeid med planer? Kanskje er tradisjonen så befestet at det ikke er funnet grunn til å ta den med i planene? Kanskje er tradisjonen på vei ut, og derfor ikke tematisert? Videre undersøkelser – ikke minst av lærere, elever og foreldres tanker og erfaringer – er nødvendig for å kunne gi et mer utdypende svar.

For årstidsfestene finnes det flere begrunnelser i det utvalgte materialet, om enn stort sett veldig kortfattede. Det kommer frem at årstidsfestene er ment å bidra til opplevelse av fellesskap, tilhørighet og høytid. Intensjonen med feiringene er også at elevene skal erfare og leve seg inn i de skiftende årstidene, årets gang, årets rytme. Rytme er et sentralt element i organisering av tiden i steinerskolene (Steiner 1998a). Basert på det utvalgte kildematerialet, er det vanskelig å si noe sikkert om når og hvordan de enkelte årstidsfestene har kommet inn i steinerskolens praksis. Det er heller ikke mulig å fastslå sikkert hvordan festene er gjennomført, men det er tydelig at praksisen har gjennomgått endringer, at den er påvirket av tiden, skiftende rammebetingelser og ressurser. Det fremstår som sannsynlig at begrunnelser og refleksjoner omkring dette først og fremst er tradert muntlig, siden planer og andre tekster har relativt få utdypende begrunnelser. I læreplanen fra 1977, står det at årstidsfester «svarer utvilsomt til et dypere behov i barna» (Kvalvaag 1977:84), noe som minner om Steiners utsagn om arbeidet med julekrybben, men vi finner ikke noen grunnleggende drøfting av årstidsfestene.

Basert på arbeidet med de utvalgte kildene vil vi hevde at begrunnelsene for det som ble kalt den frie religionsundervisningen ved skolen i Stuttgart, er benyttet i begrunnelsene for årstidsfestene i den norske tradisjonen. Kanskje kan utviklingen av årstidsmarkeringene i steinerpedagogikken i Norge, tolkes som en form for allmenngjøring av intensjonene for den frie religionsundervisningen ved skolen i Stuttgart? Det er vanskelig å finne

sikre svar på dette, men i forsøket på å kaste lys over bakgrunnen for vektleggingen av de kristne årtidsfestene i steinerpedagogikken, skal vi nedenfor undersøke andre kilder til Steiners tenkning enn de som handler om pedagogikk. I disse kildene skal vi først og fremst lete etter Steiners forståelse av årsløpet og jorden som en levende organisme og hans oppfatning av den betydning Kristus har for jordens årsløp.

Innenfor rammene av denne artikkelen, er det ikke mulig å gi en fyllestgjørende fremstilling av disse perspektivene, og heller ikke trekke noen sikre konklusjoner om og eventuelt på hvilken måte de har hatt betydning for utvikling av tradisjonen med årtidsfester i steinerskolene. Men fordi det fremstår en diskrepans mellom de relativt enkle begrunnelsene som er benyttet for årtidsfestene i materialet som er gjennomgått ovenfor og de veldig omfattende perspektivene Steiner fremmet i foredrag om disse emnene,²⁰ anser vi det som viktig å ta frem. Det vil være nødvendig å bearbeide dette videre i senere undersøkelser.

ANTROPOSOFISKE PERSPEKTIVER SOM KAN HA INSPIRERTE TRADISJONEN MED FEIRING AV ÅRSTIDSHØYTIDER

Allerede før Steiner gikk i gang med arbeidet med skolen i Stuttgart, holdt han foredrag om betydningen av årtidsmarkeringer og fornyelsen av slike tradisjoner ut fra en moderne bevissthet, først og fremst de kristne høytidene jul, påske, pinse, men også om Mikaelsteden (Steiner 2007b). Steiner fortsatte å forelese over temaet også etter at skolen i Stuttgart var opprettet, men ikke som åpne pedagogiske foredrag, men som foredrag først og fremst for de som allerede var kjent med Steiners åndsvitenskap og antroposofien. Når disse foredragene etter hvert er blitt publisert, blant annet på nettsiden Rudolf Steiner Archive, er det i et kort forord opplyst om at foredragene i utgangspunktet ble holdt for en mer lukket krets, og at de som ikke kjenner grunnlaget, derfor ikke kan vurdere innholdet.²¹

²⁰ Noen av foredragene vi undersøker ble holdt offentlig, andre bare for medlemmer i Antroposofisk Selskap.

²¹ For eksempel står det i Rudolf Steiners Archive i innledningen til en foredragsrekke om påske og pinse at teksten er «Printed for Members of the School of Spiritual Science, Goetheanum, Class I. No person is held qualified to form a judgment on the contents of this work, who has not acquired – through the School itself or in an equivalent

Selv om antroposofi aldri har vært del av innholdet i undervisningen i skolene (Gilhus og Mikaelsson 2007:387), er det sannsynlig at antroposofien har hatt betydning også for synet på bruken av fester og feiringer som et pedagogisk element.

I flere foredrag tok Steiner opp at moderne mennesker måtte arbeide for å fornye sitt forhold til årstidsfestene. Dersom slike fester bare ble feiret fordi de var en etablert tradisjon, slik han mente at det var i hans samtid, fantes det en fare for at de mistet sin betydning (Steiner 1983). Han hevder at langt tilbake i tid var antageligvis årstidsfestene del av en mysteriekultur og beregnet bare for innviede, men at det var et forældet perspektiv for moderne mennesker.²² I et foredrag om pinse og Kristi Himmelfart,²³ uttalte han at antroposofien kunne formidle årstidsfestenes dypere mening. Han sammenlignet antroposofien med en «herold» som kastet lys over årstidsfestene, i denne sammenheng vårfestene, deres indre begrunnelse og innhold.²⁴ I dette sitatet fremstilte Steiner antroposofien som et slags verktøy som muliggjør innsikt i fenomenet årstidsfester. Men han problematiserer ikke og drøfter ikke hvordan *verktøyet* selv også former iakttakelsene.²⁵ Steiner la til grunn at jorden måtte forstås som en levende, pustende organisme, og han knyttet det han kalte Kristuskraften til jordens åndedrett. I det følgende gis en kortfattet fremstilling av Steiners perspektiver.

manner recognised by the School – the requisite preliminary knowledge. Other opinions will be disregarded; the authors decline to take them as a basis for discussion» (Steiner 2019).

- ²² Steiner ønsket med antroposofien å bidra til at det som tidligere ble betraktet som kunnskap kun for få utvalgte, skulle bli tilgjengelig for alle som var interessert (Stabel 2014:70).
- ²³ Foredraget er del av en foredragssyklus på seks foredrag som Steiner holdt flere ganger på forskjellige steder i årene mellom 1908 og 1924.
- ²⁴ The Festivals and Their Meaning. III. Ascension and Pentecost, <https://wn.rsarchive.org/Lectures/AscenPent/19230507p01.html> Lesedato 4, mai, 2019. Oversettelse av forfatterne. Den engelske versjonen er slik: «We can feel Anthroposophy to be like a herald bringing illumination to these festivals of Spring, and to its many facets we have added yet another, essentially belonging to it».
- ²⁵ Mangelen på slike perspektiver i Steiners arbeider, har blant annet bidratt til oppfatningen av at hans arbeider er pseudovitenskap (Mansikka 2007).

JORDEN SOM EN LEVENDE ORGANISME

Steiner benyttet stor forbokstav i sin omtale og beskrivelse av jorden. Han brukte også ord, begreper og bilder hentet fra menneskelige liv, og noen ganger begrepet *Jordens ansikt* som ytterligere understreker oppfatningen av jorden som individ (Hoffmann 2015; Steiner 1998; Stockmeyer 2016:129). Steiner sammenlignet jordens rytme med menneskets rytmer, først og fremst vekslingen mellom søvn og våken tilstand. Han beskrev at jorden puster inn og ut, men ikke luft, slik mennesker gjør: jorden puster inn og ut eteriske krefter, det Steiner også kalte livskrefter. Vera Hoffmann gjengir i sin mastergradsoppgave Steiners synspunkter slik: «It is not a breathing of air of which we speak, but the breathing in-and-out of forces, of which we can get a partial idea if we contemplate the plant-growth during the course of the year» (Steiner i Hoffmann, 2015:34). Jordens rytme skiller seg også fra menneskets rytme, den er langsommere, skiftningen mellom søvn og våken tilstand trenger jorden, ifølge Steiner, et helt år på. Steiner beskrev ganske detaljert hvordan jordens årspust arter seg.²⁶ Ifølge Steiner puster jorden fra midtsommer og frem mot midtvinter, langsomt inn alle livskreftene. Det fører i det ytre til at trær, busker og blomster visner, mister bladene og går inn i en dvalelignende døds- eller søvntilstand. Om vinteren er jorden, ifølge Steiner, adskilt fra kosmos, men likevel våken i sitt indre (Steiner 1983). Ved midtvinter starter jorden igjen langsomt å puste ut sine livskrefter; «and these forces enter into a growing interplay with sun and cosmos, this can be observed in the increasing sprouting and flourishing of plant life and also in the intensifying warmth of the increasingly longer times of daylight» (Hoffmann 2015:34). I løpet av sommeren kommer jordens utåndingsprosess til et klimaks, jordens krefter har forent seg med det Steiner omtaler som «the cosmic elements of stars and sun» (Steiner i Hoffmann 2015:34). Ifølge Steiner er jorden i sitt indre på denne tiden sovende.

²⁶ Steiner beskrev prosessen fra sitt ståsted i midten av Europa, på den andre siden av jordkloden, skjer det samme, men til motsatt tidspunkt. Det er behandlet av blant annet Hoffmann i hennes arbeid med årstidsfester i steinerskoler andre steder i verden (Hoffmann 2015).

Steiners oppfatning av at jorden er en levende organisme, har inspirert og begrunnet tradisjonen med feiring av årstidsfester. Wember hevder at for lærerne i steinerskolen har det å pleie barnas sjelsstemninger i «resonans med årstidenes naturstemninger» slik at de gjennom medopplevelse kunne få «en dyp følelse for en større, levende og rytmisk helhet i stadig forvandling» som de selv også er en del av, vært et helt sentralt oppdrag (Wember 2018:144).

Foredragene om årsløpet og tidligere mysteriekulturers feiringer, inngikk ikke i Steiners pedagogiske foredrag, men foredragene har antageligvis vært kjent for de første lærerne i Waldorfskolen i Stuttgart, for de var alle godt kjent med Steiners åndsvitenskapelige forskning og antroposofien (Edlund 2008). Det er også sannsynlig at foredragene, eller deler av dem, var kjent for de første norske steinerskolelærerne, selv om det er vanskelig å finne sikker dokumentasjon på det. Men det finnes spor, for eksempel skrev en av de tidlige norske steinerskolelærerne, Dan Lindholm i 1960 en artikkel med tittelen jordens ansikt i *Ny skole*. Den handler ikke om årstidsfester, men geografiundervisning. Oppfatningen av jorden som en levende organisme, kommer likevel frem i denne artikkelen (Lindholm 1960).

KRISTUS OG ÅRSLØPET

Jordens inn- og utånding av såkalt eteriske, livbringende, formende krefter viser seg, ifølge Steiner, i årstidenes skiftninger. I en foredragsrekke som er gitt ut med tittelen *Fra Jesus til Kristus* (Steiner 2007a), beskrev Steiner hvordan Kristuskraften forenet seg med mennesket Jesus. Det var ifølge ham «den kosmiske Logos som ved dåpen i Jordan inkarnerte i mennesket Jesus fra Nasaret» (Wember 2018:143), som gjorde Jesus til Kristus. Også beretningen om at en soldat stakk lansen sin inn i Jesu døde legeme, slik at vann og blod kom ut (Joh. 19, 34) har betydning for Steiners forståelse av Kristusvesenets forbindelse med jorden. Ifølge Steiner rant noe av blodet fra Jesu døde legeme ned på bakken og inn i jorden, og slik ble Kristusvesenet rent fysisk også forbundet med jordens eteriske kraft. Steiner betraktet dette som et viktig

vendepunkt i historien, og kalte det Golgatahendelsen, eller Golgata-mysteriet, og han så det som innledningen av en ny fase i menneskehetens bevissthetsutvikling (Steiner 2007a). Foredragsserien *Fra Jesus til Kristus* ble holdt i Karlsruhe 1911, åtte år før den første skolen ble startet. Ifølge Wember var ingen av de som senere ble lærere ved skolen, til stede, men ifølge Wember utgjorde innholdet likevel en viktig inspirasjon for det pedagogiske arbeidet. Arbeidet med en ny pedagogikk kan i lys av Steiners forståelse av Golgatahendelsen betraktes som et fornyelsesarbeid og en *oppstandelsesimpuls* for det Steiner betraktet som en kultur preget av materialistiske prioriteringer, utbytting av naturen og egoisme (Wember 2018).

Et nytt element i årstidfeiringene var Mikkelsmessferingen, som Steiner beskrev i en foredragssyklus i 1923 (Steiner 1983). Mikael's kamp mot dragen var et kjent motiv i antroposofien. Steiner brukte for eksempel begrepet Mikael'skolen på Høyskolen for åndsvitenskap, en indre skoleringsvei som han etablerte for de som ønsket å fordype seg videre i antroposofien (Barkved 2010; Kiersch 2006). Steiner ønsket ikke å bruke den etablerte forståelsen av Mikael, slik den var kjent i den katolske kirke. Ut fra sin åndsvitenskapelige innsikt skildret han forvandlingene i Mikael's oppdrag i menneskehetens historie, fra en før-kristen, streng hjelper for Gudfader til en veileder og inspirator for hvert enkelt menneskes individuelle erkjennelsesarbeid. Kampen mot dragen ble av Steiner ikke tolket i konkret forstand som en ytre kamp mellom et englevesen og en drage, men som en indre «kjempende erkjennelsesaktivitet som ikke gir seg før menneskets guddommelige urbilde finnes igjen i det enkelte menneske og i hele menneskeheten» (Smit 1958:8). Steiner så et slikt erkjennelsesarbeid som et trinn i en lang historie om menneskehetens bevissthetsutvikling. Han kalte dette utviklingstrinnet for «Mikaelstid». Han så også på Mikael's oppdrag i moderne tid som en hjelper for Kristus (Smit 1958). Vektleggingen av de kristne høytidene i steinerskolen, deriblant etableringen av ulike former for feiring av en Mikael'sfest, kan derfor leses som uttrykk for realiseringen av sentrale verdier og perspektiver i antroposofien. Selv om steinerskolen ikke betrakter seg selv som en livssynsskole, og i flere sammen-

henger også kommuniserer at den ikke driver med trosopplæring, finnes det i skolens grunnlag, antroposofien, religiøse, kristologiske, dimensjoner. Dette kan formuleres på en veldig enkel måte som steinerpedagogikkens kulturfornyende oppgave, vektleggingen av rytmens betydning, det å vekke kjærlighet og interesse for alt levende, natur, dyr og mennesker, motvirke fremmedgjøring og vekke elevenes følelse for årstidenes skiftninger (Steiner 1998b:253). Dersom disse dimensjonene i steinerskolens grunnlag tolkes slik, er det mulig for representanter for mange ulike livssyn og religioner å slutte seg til skolens verdigrunnlag, slik det i praksis også gjøres ved waldorf-steinerskoler utenfor en europeisk, kristen kulturkrets (Hoffmann 2015). Det vil være interessant å undersøke hvordan dette oppleves, for eksempel av elever og foreldre i norske steinerskoler.

DRØFTING OG AVSLUTNING

I denne undersøkelsen av hvordan et utvalg skriftlige kilder forklarer og begrunner månedsfester og årstidsfester i norske steinerskoler, har vi identifisert ulike grupper av kilder, og presentert hvilke svar vi finner at de ulike gruppene av kilder gir. I litteraturen som beskriver praksistradisjonen og de steinerpedagogiske grunnlagstekstene har vi funnet at både månedsfester og årstidsfester begrunnes som bidrag til etablering av rytme for elevene. Månedsfestene begrunnes også som betydningsfulle for elevenes sosiale kompetanse, deres relasjoner, utvikling av en fellesskapsfølelse og deres identitetsutvikling. Og selv om dette ikke er fraværende i begrunnelsene og forklaringene av årstidsfestene, finner vi i forbindelse med dem også forklaringer som dreier seg om at festene skal fremme elevenes tilknytning og kjærlighet til og omsorg for jorden, naturen og alt levende, som grunnlag for å handle etisk overfor andre mennesker og i møtet med og bruken av naturen. Det går også frem at de årtidsfestene som ansees som aktuelle både i den opprinnelige konteksten i Tyskland og i den norske tradisjonen, har vært kristne, årlige høytider som jul, påske, pinse, Mikkelsmess og Martinsfesten. Steiner foreslår å arbeide praktisk-kunstnerisk i tilknytning til

festene, for å åpne for en religiøs dimensjon, men anvisningene hans om dette, er vage og upresise. I den skriftliggjorte praksistradisjonen fremstår drama som en sentral praksis knyttet særlig til jul og Mikkelmess.

Fordi begrunnelsene vi fant i de pedagogiske grunnlagstekstene og den skriftliggjorte praksistradisjonen fremsto som vage og upresise, valgte vi å undersøke om kilder knyttet til antroposofiske, men ikke pedagogiske tekster, kunne utdype begrunnelsene knyttet til rytme, tilknytningen til naturen og de kristne høytidene. I dette materialet finner vi at Steiner sammenligner jorden med mennesket – både når det gjelder rytme i skiftning mellom søvn og våken tilstand og i åndedraget – inn og utpust. Fordi han betraktet jorden som et levende vesen, la han vekt på at den trenger omsorg og kjærlighet, og at den ikke kunne utnyttes som om den var død materie. Steiners synspunkt minner på dette punktet om våre dagers økobevissthet.

Når det gjelder forståelsen av de kristne høytidene, gir de esoteriske kildene innblikk i hvordan Steiner oppfattet at Kristus var blitt forbundet med jorden, og at feiringen av de årlige kristne høytidene derfor også var en måte å knytte seg til jordens rytme på, og vise kjærlighet til naturen. Steiners forståelse av Kristus fremstår som rimelig å se i lys av den kulturåpne, liberale kristendommen som er kjent fra hans samtid, blant annet fordi han forsto Kristus som grunnlag for en impuls til å motarbeide materialisme, utbytting av naturen og egoisme. Det var ikke mulig innenfor rammene av denne artikkelen systematisk å sammenligne den kristendomsforståelsen som kommer til uttrykk i Steiners esoteriske foredrag og den kulturåpne, liberale kristendommen i hans samtid, men det fremstår – basert på vår undersøkelse – som et aktuelt prosjekt.

Hva slags kristendomsforståelse som ligger til grunn for dels «den frie religionsundervisningen» og dels en allmenngjort tradisjon for årstidsfester, er interessant også i forbindelse med spørsmålet om forskjellen mellom feiring og markering. Det undersøkelsen har vist helt klart, er at dette skillet ikke har vært tematisert hverken av Steiner selv, eller i den skriftliggjorte praksistradisjonen. De skriftlige kildene vi har

undersøkt gir bestemt inntrykk av intensjoner om å feire. I noen grad kan nok også en del tekster som inngår i den skriftliggjorte praksis-tradisjonen sees som uttrykk for opplevelser av å ta del i feiringer – ikke markeringer. Men for å kunne si noe om hvorvidt årstidsfester i dag oppleves som feiringer, må det gjøres helt andre undersøkelser, slik Pearce gjorde i sin undersøkelse, for eksempel intervjuer med både lærere, elever og foreldre. Også observasjoner av gjennomføring av årstidsfester kan gi et annet innblikk enn vår undersøkelse av tekstmateriale.

Antagelig kan Pearce's analytiske begrepsapparat²⁷ være aktuelt også i undersøkelser av intervjuer om og observasjoner av fester og feiringer. Kanskje vil slike undersøkelser belyse spørsmål knyttet til hvorvidt steinerskolen påvirker elevenes livssyn – selv om den hverken selv anser seg som en livssynsskole, eller vurderes som det av norske myndigheter. At steinerskolen påvirker elevene utilbørlig, er sentralt i kritikken fremmet av Sandberg og Kristoffersen (2010). Også andre forfattere har stilt spørsmål ved om steinerpedagogikkens idéhistoriske grunnlag, antroposofien, bør oppfattes som religion og om det har betydning for utforming av undervisningen, blant annet Frisk (2014) og Schaanning (2017). Våre undersøkelser av de skriftlige kildene viser at innholdet i festene og feiringene i stor grad handler om allmenne forhold, som ikke er spesifikke for en bestemt religion eller ett bestemt livssyn, men i tråd med en bred humanistisk tradisjon. Det blir samtidig klart at det også er tydelige spor av en kultur- og historiebestemt kristendom. At slike spor finnes i kildene, er ikke overraskende. Om og eventuelt hvordan en slik kristendom benyttes som legitimering av årstidsfestene i dagens steinerskoler, eller om begrunnelser hentes fra en bred humanistisk tradisjon, må undersøkes videre gjennom intervju- og observasjonsstudier. Slike studier kan danne grunnlag for drøftinger av om og eventuelt hvordan festtradisjoner i pedagogiske sammenhenger kan legitimeres i dagens flerkulturelle samfunn.

²⁷ Skillene mellom 1) intensionelt konfesjonell (forkynnende) undervisning («intentional confessional education»), 2) om undervisningen oppleves konfesjonell (forkynnende) av elever («confessional education according to outcome»), eller 3) ingen av delene.

REFERANSER

- Andreassen, Bengt Ove 2017. «Hvordan kan vi forstå kristendommens sentrale plass i skolens religionsfag?». I: Marie von der Lippe og Sissel Undheim (red) *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. Universitetsforlaget, Oslo, s. 35–53.
- Barkved, Frode 2010. «Balder-mytens aktualitet for vår tid». I: *Antroposofi i Norge*, 2010.
- Bibelen* 2011. Verbum forlag.
- Bjørneboe, Jens 1952. «Skal vi sette våre barn på Steinerskolen?» I: *Ny skole*, 1952, nr.1.
- Bjørneboe, Jens 1983. *Jonas*. Pax Forlag, Oslo.
- Breidvik, Arne 1956. «Maling». I: *Ny skole*, 1956, nr.1.
- Brochmann, Inger 1982. *En adventsfortelling*. Brage Forlagstrykkeri, Danmark.
- Brochmann, Inger 1983a. *Sankt Michaelsfesten*. Brage Forlagstrykkeri, Danmark.
- Brochmann, Inger 1983b. *To påskefortellinger*. Brage Forlagstrykkeri, Danmark.
- Brochmann, Inger 1983c. *Lanternefesten*. Brage Forlagstrykkeri, Danmark.
- Brochmann, Inger 1983d. *Adventshaven*. Brage Forlagstrykkeri, Danmark.
- Brodersen, Karl 1955. «Kollegiale betraktninger over romanen «Jonas»». I: *Ny skole*, 1955, nr. 4.
- Bøhn, Svein 1992. En læreplan for Steinerskolen, 1.–12. klasse (Spesialnummer). *Tidsskriftet Steinerskolen*, 2–3.
- Christensen, Terje 1996. «Et fundament blir lagt. Perioden 1926 – 1945». I: Marstrander, Erik (1996). *Menneske først! Steinerpedagogikk i Oslo 1926–1996*. Oslo: Antropos, s. 35–93.
- Dietz, Karl-Martin 2007. «Tenkningen i den mikaelske tidsalder». I: «*Antroposofi i Norge*» nr I/2007, [online] http://www.antroposofi.no/fileadmin/user_upload/_imported/fileadmin/ain/Tenkningen_i_den_mikaelske_tidsalder.pdf [Nedlastet 29.5.2019].
- Edlund, Bente 2008. *Forpliktende idealisme under skiftende betingelser*.

- Antroposofiske tiltak for utviklingshemmede 1924–1990*. PhD. Avhandling. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk.
- Eriksen, Trond Berg 2011. «Rudolf Steiner i idéhistorisk lys». I: *Kirke og kultur*, 02, 2011, s. 154–167.
- Frisk, Liselotte 2014. «Waldorfpedagogikken – religion eller inte?» I: *din* 1/2014, s. 48–68.
- Forward, Elisabeth Ingerø 1979. «Signe Roll Wikberg in memoriam». I: *Tidsskriftet Steinerskolen*. 1979, nr. 3.
- Gilhus, Ingvild Sælid og Lisbeth Mikaelsson 2007. *Verdens levende religioner*. Pax Forlag, Oslo.
- Gjærum, Ingeborg 2011. «Fra Steinerskolen til Stortinget». I: *Tidsskriftet Steinerskolen*, 2011, nr. 3.
- Heydebrand, Caroline von 2003. *Fra den frie Waldorfskoles undervisningsplan*. Audonicon Forlag, Skanderborg, Danmark.
- Hoffmann, Vera 2015. *Annual Festivals in Waldorf Schools in multi-religious or non-Christian settings*. Master Thesis. Rudolf Steiner University College, Oslo, Norway.
- Hofrichter, Hansjoerg 2002. *Waldorf. The Story behind the Name*. Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschule, Stuttgart.
- Kiersch, Johannes 2006. *A History of the School of Spiritual Science. The First Class*. Temple Lodge Publishing, Cromwell Press Limited, Trowbridge, Wiltshire.
- Kløften, Jonny 1990. «St. Martin og Mortensmess». I: *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1990, nr. 3.
- Kunnskapsdepartementet 2003. *Lov om frittstående skolar (friskolelova)* [online] <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-84> [Nedlastet 29.5.2019].
- Kvalvaag, Jakob 1977. *Læreplan for 12-årig Rudolf Steinerskole*. Rudolf Steinerskolen i Bergen.
- Kvalvaag, Jakob (red.) 2004. *Idé og innhold. Fag og arbeidsmåter gjennom 13 skoleår: En læreplan for Steinerskolen 2004*. Steinerskolene i Norge, Antropos, Oslo.

- Kvalvaag, Jakob 2009. «Julespillene frå Oberufer». I: *Tidsskriftet Steinerskolen*, 2009, nr. 4.
- Lindholm, Dan 1953. «Litt om det gamle julespill». I: *Ny skole*, 1953, nr. 4.
- Lindholm, Dan 1960. «Jordens ansikt». I: *Ny skole*, 1960, nr. 1.
- Lindholm, Dan 1963. «Jern skal jern befri – Tale til barna på Rudolf Steinerskolen, Mikaelstagen 29. 9.» I: *Ny skole*, 1963, nr. 3.
- Lindholm, Dan 1972. «Mikaelstfest på barnehjemmet». I: *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1972, nr. 3.
- Lunde, Jørgen 1979. «Fest i Bergen». I: *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1979, nr. 4.
- Lunde, Jørgen 1982. «November». I: *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1982, nr. 3.
- Mansikka, Jan-Erik 2007. *Om Naturens förvandlingar. Vetenskap, kunskap och frihet i Rudolf Steiners tidiga tänkande. Idéhistoriska perspektiv på Waldorffpedagogiken* (Research Report 211), University of Helsinki, Department of Education, Helsinki.
- Mathisen, Arve 2004. «Generell del». I: Kvalvaag, Jacob (red.), *Idé og innhold: Fag og arbeidsmåter gjennom 13 skoleår: En læreplan for Steinerskolen 2004*. Oslo: Steinerskolene i Norge, Antropos, Oslo.
- Mathisen, Arve 2007. *Oversikt. Steinerpedagogisk idé og praksis*. Steinerskoleforbundet, Oslo.
- Mathisen, Arve 2014. Oversikt – steinerpedagogisk idé og praksis. I: Thaulow, Henrik mfl. (2016) *Fra Askeladden til Einstein. Kunnskap i sammenheng*. Steinerskolen, Oslo.
- Mathisen, Arve 2015. «Rhythms as a Pedagogy of becoming». I: *RoSE, Research on Steiner Education. Volume 6, Number 2*. pp. 52–67.
- Moen, Bjørn 1971. «Skolekorpset». I: *Mennesket*, 1971, nr. 2.
- Moen, Jon 1956. «Jonasdebatten». I: *Mennesket*, 1956, nr. 1.
- Pearce, Jo 2017. «From Anthroposophy to non-confessional preparation for spirituality? Could common schools learn from spiritual education in Steiner schools?» I: *British Journal of Religious Education*, 41:3, 299-314, DOI: 10.1080/01416200.2017.1361382
- Redaksjonelt 1965. «Mikkelsmess 29. September». I: *Mennesket*, 1965, nr. 3.

- Rem, Tore 2009. *Sin egen herre. En biografi om Jens Bjørneboe*. Bind 1. Cappelen Damm, Oslo.
- Roll, Signe 1933. *Skoleplan for Rudolf Steinerskolen i Oslo 1ste – 9de klasse*. Rudolf Steinerskolen i Oslo.
- Rothgangel Martin, Hans-Georg Ziebertz og Philipp Klutz 2016 «Religious Education at Schools in Germany». I: Rothgangel, Jäggle & Schlag (red.) *Religious education at schools in Europe. Part 1: Central Europe*. V&R unipress: Vienna University Press, Göttingen, Germany.
- Sandberg, Kristin og Trond K.O. Kristoffersen 2010. *Det de ikke forteller oss. Steinerskolens okkulte grunnlag*. Cappelen Damm, Oslo.
- Sandvik, Hedda 2010. «Høytid i skolehverdagen». I: Svein Bøhn, Cato Schiøtz og Peter Normann Waage (red.). *Liv laga. Erfaringer fra Steinerskolen*. Arneberg Forlag, Oslo.
- Schaanning, Espen 2017. «Ånden som rår. Bokessay». I: *Arr, Idéhistorisk tidsskrift*, 2017, nr.1.
- Skagen, Kai 1999. «Hvorfor sender vi våre barn på Steinerskolen?» I: *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1999, nr. 2.
- Skoleplan for Rudolf Steinerskolen i Bergen 1960. Rudolf Steinerskolen i Bergen.
- Smit, Jørgen 1958. «Dragebeseireren». I: *Mennesket*, 1958, nr. 3.
- Smit, Jørgen 1961. «Rudolf Steiner i Waldorfskolen». I: *Ny skole*, 1961, nr. 3.
- Stabel, Anne-Mette 2014. *Visjoner og vilkår. Om Steinerskolens historie i Norge 1926–2004*. Avhandling PhdD. Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo.
- Stabel, Anne-Mette 2016. *Hva skal vi med skole? Steinerskolens historie i Norge 1926–2016*. Pax Forlag, Oslo.
- Steiner, Rudolf 1923. *Zusammenhang mit göttlich-geistigen Individualitäten. Die Verinnerlichen der Jahresfeste. Vorträge vor Mitgliedern Der Antroposophischen Gesellschaft*. Bern, Dornach, Prag, Stuttgart und Berlin. Rudolf Steiner Archive: https://archive.org/stream/rudolf-steiner-ga-224/rudolf-steiner-ga-224_djvu.txt [Nedlastet 20.05. 2019].

- Steiner, Rudolf 1978. *Kunsten å undervise på grunnlag av innsikt i menneskenaturen*. Antropos Forlag, Oslo.
- Steiner, Rudolf 1983. *Årsløpet som jordens åndedrett og de fire store høytider*. Antropos Forlag, Oslo.
- Steiner, Rudolf 1998a. *Almen Menneskekundskab som Grundlag for Pædagogikken*.: Antroposofisk Forlag, København.
- Steiner, Rudolf 1998b. *Faculty meetings with Rudolf Steiner: 1919–1922 (Vol. 1); 1922–1924 (Vol. 2)*. Antroposophic Press, New York.
- Steiner, Rudolf 2000. *The Festivals and Their Meaning. III. Ascension and Pentecost* [online], <https://wn.rsarchive.org/Lectures/Ascen-Pent/19230507p01.html> [Nedlastet 20.05.2019].
- Steiner, Rudolf 2007a. *Fra Jesus til Kristus*. Vidarforlaget, Oslo.
- Steiner, Rudolf 2007b. *Erkengelenes virke i årsløpet. Fire kosmiske imaginasjoner*. Vidarforlaget, Oslo.
- Steiner, Rudolf 2008. *Antroposofi og pedagogikk. Foredrag i Norge 1921 og 1923*. Antropos Forlag, Oslo.
- Steiner, Rudolf 2011. *Pedagogisk kunst: Praktiske råd for undervisningen*. Antropos Forlag, Oslo.
- Steiner, Rudolf 2019. *Steiner Archive* [online] <https://www.rsarchive.org/> - bl.a. https://wn.rsarchive.org/Lectures/EastPent/EasPen_index.html [Nedlastet 29.5.2019].
- Steinerskoleforbundet, 2007. *En læreplan for steinerskolene. Grunnskolen. Fagenes formål og perspektiver. Kompetansemål. Evalueringsordninger*. [online] https://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2018/05/L%C3%A6replan-for-steinerskolene-2007-grunnskolen-v-2-1_aug_2015.pdf [Nedlastet 20.05.2019].
- Steinerskoleforbundet 2019. Om eurytmi [online] <https://www.steinerskole.no/eurytmi-og-formtegning/> [Nedlastet 10.10.2019].
- Stockmeyer, E.A. Karl. 2016. *Rudolf Steiners læreplan for Waldorf-/Steinerskoler. Forsøk på en oppsummering av Rudolf Steiners intensjoner*. Norsk oversettelse av Jørgen Lunde og Hartwig Homeyer. Steinerskoleforbundet, Bergen.
- Stubø, Kjersti, Lynne, Even, Eidsvold, Gard 2010. «Hva er det med Steinerskolen? En kafésamtale» Waage, Peter Normann (referent).

- I: Bøhn, Svein (red.). *Liv laga. Erfaringer fra Steinerskolen*. Arneberg Forlag, Oslo.
- Tautz, Johannes 1982. *The Founding of the First Waldorf School in Stuttgart*. Pedagogical Section Council of North America, New York.
- Thaulow, Henrik mfl. 2016 *Fra Askeladden til Einstein. Kunnskap i sammenheng*. Steinerskolen, Oslo.
- Undervisningsplan 1959. «Hva vil Rudolf Steinerskolen? En kortfattet redegjørelse for skolens undervisningsplan» (Redaksjonelt). *Ny skole*, 1959, nr. 2.
- Undervisningsplan 1966. Undervisningsplan for Rudolf Steinerskolen i Oslo. I: *Tidsskriftet Steinerskolen*, 1966, nr. 1.
- Weisser, Hanne 1996. *Undervisningskunst og kunstnerisk undervisning: Idé og erfaring i Steinerskolen*. Ad Notam, Gyldendal, Oslo.
- Wember, Valentin 2018. *De fem dimensjoner i steinerpedagogikken i Rudolf Steiners verk. Oversikter. Kommentarer. Historie. Perspektiver*. Antropos, Oslo.
- Winje, Geir 2007. Høytidsmarkering i barnehage og småskole. [online] <http://www.geirwinje.no/files/hoytidsmarkering%20bhg%20skole.pdf> [Nedlastet 25.11.2018].
- Winje, Geir 2017. «Hva skal vi med skole? Steinerskolens historie i Norge 1926–2016. Bokanmeldelse», I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 3-2017.
- Winje, Geir 2019. I: Knut Aukland og Geir Winje «Farlige sekter» [online] <https://krlepodden.fireside.fm/21> [Nedlastet 25.4.2019].

ABSTRACT

Why are monthly and annual festivals celebrated in Waldorf schools? In this article we search for answers to this question in a selection of texts related to Waldorf pedagogy. The texts are categorized as related to the pedagogical ideas, a written account of Waldorf educational practice and esoteric lectures by Rudolf Steiner. The pedagogical ideas and the written account of Waldorf educational practice present the ambition to strengthen the pupils' experience of rhythm and social connectedness

as part of the reason for both kind of festivals, while celebrating the annual festivals also is explained as furthering the pupils' connectedness to nature and care for all living beings. To a large degree care for nature and resistance towards materialist exploitation of it appear to be central also in the esoteric sources.

Keywords: Steiner schools, Steiner pedagogy, Steiner practice, annual festivals, monthly festivals.

«Vi må aldri glemme...»

Holocaustdagen som arena for erindring om
utryddelsen av de europeiske jødene blant
skoleungdom i Norge

AV MARITA NYGÅRD

«Den som ikke husker historien, må leve den om igjen» er et sitat som ofte gjentas og parafraseres under markeringer til minne om jødeforfølgelsene og Holocaust. Sitatet formidler et budskap om at kunnskap om fortiden er nødvendig hvis man skal kunne bygge en fremtid hvor betingelsene for fortidens urettferdighet og overgrep er eliminert. Ved flere anledninger de siste 20 årene har skolens rolle som formidler og forvalter av erindringen om Holocaust blitt trukket frem, ofte med en forståelse av at elever, ved å ha kunnskap om denne historiske hendelsen, vil tilegne seg visse holdninger og verdier. Denne artikkelen utforsker den kalendariske og rituelle erindringen om Holocaust ved å se på markeringen av Holocaustdagen for skoleelever i Norge. Ved etableringen av Holocaustdagen i Norge i 2002 ble skolen trukket frem som en sentral aktør i gjennomføringen av minnedagen, og Holocaustdagen ble trukket frem som et utgangspunkt for å utvikle felles verdier og holdninger, samt bidra i det samtidige antirasistiske arbeidet i Norge.

Nøkkelord: Kollektiv erindring, Holocaustdagen, ritualer, utdanning

1. INNLEDNING

«Vi håper at dagen kan bidra til at hele befolkningen, og særlig unge mennesker, stadig blir minnet om verdien av disse rettighetene og hvilken relevans disse har for oss i Norge i dag. Vi har et ansvar for at

Holocaust aldri må glemmes.» – Kjell Magne Bondevik: tale ved markering av Holocaustdagen 27. januar 2002.

Holocaustdagen, 27. januar, ble i 2005 innført av FN som den internasjonale minnedagen over utryddelsen av de europeiske jødene, og blir markert på datoen for frigjøringen av døds- og konsentrasjonsleiren Auschwitz. Flere europeiske stater startet imidlertid å markere datoen flere år tidligere, og i Norge ble den første offisielle markeringen av Holocaustdagen gjennomført i 2002. I Norge skiller Holocaustdagen seg fra tilsvarende minnedager for forfølgelsen og utryddelsen av de europeiske og norske jødene blant annet ved å rette søkelyset mot skolens rolle i implementeringen og gjennomføringen av minnedagen.

Skolens rolle knyttet til *minnet*, og særlig kunnskap, om Holocaust trekkes frem og debatteres til stadighet¹, og skolens undervisning om Holocaust har vært forskningsobjekt ved flere anledninger, blant annet ved analyser av innholdet i lærebøker (Syse 2016; Fondevik 2002; Hellstrand 2007). Forskningen har imidlertid så langt ikke inkludert erindringsarbeidet som foregår utenfor skolens historietimer. Denne artikkelen utforsker gjennomføringen av kalendariske minnedager og ritualer i skolen gjennom en studie av Holocaustdagen. Forskning på den kollektive erindringens funksjon trekker frem ritualets særegenhet og viktighet som en emosjonell og performativ forankring av opplevelsen av en delt fortid (Assmann 2008; Connerton 1989; Grønstad 2013). Hva ligger bak ønsket om en slik erindringspraksis, og hvordan har dette blitt gjennomført i skolen?

Denne artikkelen baserer seg på funnene gjort i arbeidet med masteroppgaven «*Vi må aldri glemme...*» *Kalendariske minnemarkeringer om jødeforfølgelsene og Holocaust i Norge* (Nygård-Wahl 2018). Del 2 gir en kort gjennomgang av forskning på kollektiv og kalendarisk erindring, og del 3 gir et historiografisk overblikk over den kollektive erindringen

¹ Et eksempel er debatten som raste i forkant av innføringen av Kunnskapsløftet, skolerformen som ble gjennomført i 2006. Se eks: Nikolaisen 2005(a,b); Paulsen 2005. En slik debatt ble igjen fremtredende høsten 2018 da skisser til nye læreplaner i fagfornyelsen ble gjort tilgjengelig for innspill. Se eks: Leder VG 2018; Lillo–Stenberg 2018; Myksvoll, 2018; Nielsen, 2018

om andre verdenskrig og Holocaust i etterkrigsårene og frem til i dag, samt hvordan Holocaustdagen ble etablert som en årlig minnedag i Norge. Del 4–6 presenterer artikkelens funn først med en gjennomgang av Holocaustdagens plass i norske skoler, samt en analyse av markeringene som gjennomføres ved Nordsjøfartmuseet i Telavåg og Falstadsenteret på Ekne. I del 7 drøftes artikkelens funn med utgangspunkt i Beutelsbach-konsensusen og diskuterer hvorvidt markeringene av Holocaustdagen bærer i seg det samfunnsnyttige potensialet som de er tiltenkt.

2. KOLLEKTIV OG KALENDARISK ERINDRING

Kollektiv erindring forstås, i denne artikkelen, som en kollektivt erindret fortidsforståelse som har en identitets- og tilhørighetsskapende effekt på medlemmene av en gitt gruppe, samfunn eller nasjon. Hvordan fortiden forstås har avgjørende betydning for hvordan samfunnet, grupper og individ forstår seg selv og sin samtid. Statsviter og historiker Claudia Lenz (2011:19) understreker hvordan fortellingen om fortiden i den kollektive erindringen «skrives og formidles aldri for fortidens skyld; den inngår alltid i prosjekter for å skape mening, identitet eller holdninger». Fortiden må dermed ha en opplevd relevans i samtiden for at det skal kjennes meningsfullt å bruke tid og energi på forvaltningen og reproduksjonen av minnet. I formidlingen om Holocaust gjøres en slik aktualisering ofte med utgangspunkt i George Santayanas «Den som glemmer historien må leve den om igjen» (Larsen og Nilsen 2018; Nygård-Wahl 2018). Et slikt budskap er blant annet svært eksplisitt til stede i offentlige taler holdt under markeringen av Holocaustdagen på Akershuskaia i Oslo, hvor formaninger om at vi må «aldri glemme...» knyttes til oppfordringer om handling mot urettferdighet i eget samfunn (Nygård-Wahl 2018:84–85).

Den kollektive erindringens livsløp har av kulturviter Aleida Assmann (2008) og egyptolog Jan Assmann (1995) blitt delt inn i to faser: den *kommunikative* og *kulturelle* erindringen. Faseinndelingen forteller hvordan den muntlige erindringen som oppstår i møtet mellom

mennesker (kommunikativ erindring) etter hvert etableres i mer eller mindre faste uttrykk (kulturell erindring). Overgangene mellom den kommunikative og den kulturelle erindringen foregår ifølge J. Assmann (1995:127) mellom 80–100 år etter at den historiske hendelsen har funnet sted og i denne perioden overtas forvaltningen av erindringen og re-presentasjonene av fortiden av eksperter og institusjoner.

Sosiolog Paul Connerton (1989:4–5) argumenterer for hvordan det er via ritualer og markeringer den kollektive erindringen konstitueres, opprettholdes og videreføres. Ritualet defineres av kulturviter og folklorist Kyrre Kverndokk (2007:47) som:

en repetitiv, regelbunden og symbolsk handling som kommuniserer et budskap til dens deltagere. Men ritualet gjør noe mer enn bare å kommunisere et budskap. Det er vanlig ritualteoretisk oppfatning at ritualet internaliserer en grunnleggende religiøs eller kulturell verdensanskuelse hos det rituelle subjektet. Slik binder ritualet deltagerne til kollektive grunnoppfatninger.

Ritualets format som en formalisert, stilisert og repetitiv seremoni fordrer at deltagerne har nødvendig kompetanse og kunnskap til å følge ritualets rytme. Det er også et viktig premiss at ritualer, som en rekke ekspressive og kroppslige handlinger, synliggjør en tilslutning til ritualets budskap og narrativ (Connerton 1989:44). Denne deltagelsen skiller ritualet fra andre former for uttrykk av kollektiv erindring. Til tross for at ritualer kan være av relativt ny opprinnelse, samt variere tematisk fra år til år, gir ritualets rytme og tidsbestemte repetisjon, ifølge Connerton (1989:45), en opplevelse av kontinuitet og tilhørighet til fortiden. Repetisjon av ritualet skjer ved gitte anledninger, høytider eller fastlagte datoer, eksempelvis årlig, månedlig eller ukentlig. En slik gjentagende gjennomføring av et ritual defineres som *kalendarisk* erindring.

Gjennomføring av ritualer i norske skoler er ikke ukjent praksis, og årlig gjennomføres markeringer som har en rituell dimensjon, herunder lokale og nasjonale merkedager, skolegudstjenester, nasjonaldagen og FN-dagen. *Inkluderende ritualer* hvor «forskjellighet løftes frem og feires som noe positivt» blir i rapporten *Det kan skje igjen – Rapport*

fra kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om rasisme og anti-semittisme (Eidsvåg 2011:49) trukket frem som en inngangsport for å etablere felles verdier på skolen. Rapporten begrunner fellesritualets potensial i skolehverdagen med at: «[fellesritualer] løfter elever og lærere ut av hverdagsligheten og gir livet intensitet og farge». Ritualer i seg selv blir dermed et mål, hvor dets annerledeshet i forhold til den ordinære skolehverdagen gis en egenverdi.

3. ETABLERINGEN AV HOLOCAUSTDAGEN

Den kalendariske erindringen er forutsigbar og inngår som en del av en «livsrytme». Sosiolog Eviatar Zerubavel (1981:70–77) understreker hvordan den kalendariske erindringen sjelden oppstår spontant, men *konstrueres* med formål om å skape samhold og tilhørighet. Holocaustdagen som global minnedag ble innført med bakgrunn i en forståelse av at man ut fra erindringen om denne historiske fortiden kan trekke ut noen universelle verdier, og at disse videre kan bidra til å skape samhold på tvers av nasjoner, og ikke minst på nasjonalt nivå (un.org). I tillegg til Holocaustdagen er det i Norge flere kalendariske minnedager for jødeforfølgelsene og Holocaust (for eksempel deportasjonsdagen 26. nov (1942), unntakstilstand og arrestasjon av jødene i Trondheim 6–7. okt (1942), Krystallnatten 9. nov (1938)). I motsetning til Holocaustdagen, som er innført i et ovenfra-ned perspektiv, har markeringen av disse dagene vokst frem på grasrot-nivå, ofte med initiativ fra privatpersoner eller organisasjoner (Nygård-Wahl 2018).

Holocaust og utryddelsen av de europeiske jødene var lenge et marginalt perspektiv i fortellingen om andre verdenskrig i Norge (Brakstad 2006; Corell 2010; Reitan 2016). Professor i historie Pieter Lagrou (1999:2) trekker frem hvordan det i etterkrigsårene var svært nødvendig med en fortelling om andre verdenskrig som, ved å fremheve nasjonens helter, skapte samhold og vilje til å bygge opp samfunnet etter flere år med okkupasjon og krig. I Norge ble behovet for et heltennarrativ løst ved at fortellingen om overgrepene mot de norske jødene i hovedsak ble ekskludert fra den nasjonale fortellingen om andre verdenskrig (for

eksempler, se: Corell 2010; Geverts & Holmila 2011, Reitan 2016), og at jødernes historie, de gangene den ble fortalt, ble inkludert i den nasjonale heltefortellingen (Brakstad 2006).

I årene som har fulgt den umiddelbare etterkrigstiden, har narrativet i den kollektive erindringen om andre verdenskrig gjennomgått en transformasjon, hvor fortellingen om utryddelsen av de norske og europeiske jødene har tatt stadig mer plass. Høsten 2018 ble denne endringen svært synlig med utgivelsen av Marte Michelets kontroversielle bok *Hva visste hjemmefronten* (for eksempler se: Aronsen og Østbø, 2018; Bru-land, 2018; Moland 2018; Michelet 2018; Grünfeld, 2018; Tangestuen, 2018). *Hva visste hjemmefronten* synliggjør en trend som slår sprekker i det patriotiske narrativet som har vært en bærebjelke i fortellingen om andre verdenskrig i Norge (Eriksen 1995; Corell 2010). Fortellingen om andre verdenskrig som moralsk veiviser og identitetsgrunnlag har med dette endret karakter, men det hersker uenighet rundt hvor omfattende denne endringen har vært (for eksempler, se: Reitan 2016; Geverts & Holmila 2011; Corell 2010; Fure 2014; Levy & Sznajder 2002). Historiker Jon Reitan (2016:209) argumenterer for at det i den kollektive erindringen om Holocaust i Norge har etablert seg en nasjonal «skylddiskurs» hvor den opplevde moralske forpliktelsen til erindring har endret seg: «Ved å løfte fram kollaborasjonen og det særnorske medansvaret, så har også Holocaust i større grad blitt et nærværende og alltid aktuelt tema, fullt av etiske krav til å trekke lærdommer av historien og bli demokratiske medborgere». Dette ekskluderer likevel ikke heltefortellingene i samtidens narrativ (Lenz 2011).

Med minnemarkeringer som utgangspunkt for en kollektiv erindring om Holocaust i Norge, er det ikke aktuelt å definere det samtidige narrativet som en skylddiskurs. Budskapet om å trekke *lærdom* fra historien og *aldri glemme* gjennomsyrrer markeringene, og det har ved flere anledninger blitt trukket frem at også nordmenn var involvert i overgrepene mot de norske jødene. Det selvkritiske perspektivet fremstår imidlertid mer som en «inspirasjon» for at dagens borgere skal oppføre seg bedre, enn at man som samfunn bærer byrden av forfedrenes handlinger (Nygård-Wahl 2018:55).

Markeringene av Holocaustdagen startet i kjølvannet av konferansen *The Stockholm International Forum on Holocaust Education, Remembrance and Research*, kjent som Stockholm-konferansen, i 2000. Her deltok representanter for 46 ulike nasjoner, og Stockholm-deklarasjonen, hvor det blant annet ble oppfordret til innføringen av en årlig minnedag for Holocaust, ble signert (Stockholm International Forum: A, B). Stockholmdeklarasjonen danner i dag grunnlaget for International Holocaust Remembrance (IHRA) (tidligere ITF: The International Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research) hvor Norge har vært medlem siden 2003 (holocaustremembrance.com: A). IHRA gjennomfører årlig en kartlegging av hvordan Holocaustdagen markeres globalt hvorpå de ulike markeringene publiseres på deres nettsider (holocaustremembrance.com: B). I Norge har HL-senteret (Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter) ansvar for denne rapporteringen. Også andre overnasjonale organisasjoner og institusjoner som EU, Europarådet og FN oppfordrer til at minnedagen skal markeres nasjonalt (Kaiser og Storeide 2018; coe.intl).

Historikerne Daniel Levy og Natan Sznaider (2002:100) forklarer motivasjonen for innføringen av en felleseuropeisk kollektiv erindring om Holocaust med 1990-tallets politiske ustabilitet i Europa. Urolighetene og folkemordet på Balkan avdekket et behov for å etablere et felles verdigrunnlag, og Levy og Sznaider fremhever at minnet om Holocaust i denne sammenhengen kunne utgjøre et viktig fundament. Historikerne Wolfram Kaiser og Anette H. Storeide (2018) argumenterer imidlertid for at Holocaust som unik historisk hendelse har fått mindre plass i den felleseuropeiske erindringen etter inkluderingen av flere øst-europeiske stater i EU i 2004, men at Holocaust benyttes som et tilnærmet universalisert eksempel i undervisning for å forebygge rasisme, antisemittisme og folkemord.

Det var imidlertid ikke internasjonale strømninger alene som bidro til at Norge den 27. januar 2002 markerte Holocaustdagen for første gang. Initiativet til den nasjonale markeringen kom i Stortingets spørretime den 7. februar 2001 fra daværende leder for KrF, Kjell

Magne Bondevik (stortinget.no). Bondevik argumenterte for innføringen av minnedagen ved å trekke frem det rasistisk motiverte drapet på 15 år gamle Benjamin Hermansen på Holmlia i Oslo den 26. januar 2001. Under talen han holdt på Akershuskaia den 27. januar 2002 viste Bondevik igjen til drapet på Hermansen og understreket minnedagens antatte preventive virkninger mot blant annet rasistiske holdninger (regjeringen.no: C).

I *Handlingsplan mot rasisme og diskriminering (2002–2006)*, som ble lansert i juli 2002, ble det understreket at Holocaustdagen skulle markeres årlig i Norge, og videre at grunnskolen var forpliktet til å markere dagen «For å styrke det holdningsskapende arbeidet» (s. 25). Handlingsplanen slo videre fast at det på Holocaustdagen skulle deles ut en pris til en skole som «har utmerket seg i innsatsen mot rasisme og diskriminering». Prisen er i dag kjent som Benjaminprisen, til minne om Benjamin Hermansen, og har blitt delt ut årlig siden 2003 i tidsrommet rundt Holocaustdagen. Holocaustdagen i Norge ble dermed fra initieringen ansett som noe eksplisitt «mer» enn å minnes utryddelsen av de europeiske jødene. Koblingen mellom Holocaustdagen og det antirasistiske arbeidet synliggjør en tilnærming til erindringen om Holocaust med søkelyset rettet mot universelle verdier heller enn den realhistoriske fortiden, og kan dermed vitne om en universalistisk historieforståelse. Historiker Odd-Bjørn Fure (2014:44) understreker at den universalistiske historieforståelsen som ideal er frigitt nasjonale grenser, og argumenterer for at en rendyrket universalistisk erindring ikke eksisterer ettersom det er nettopp de nasjonale rammene som utgjør bærebjelkene for forskning på og erindring om Holocaust.

Lenz (2014:93–95 i Bauerkämper mfl.) understreker hvordan minnet om Holocaust kan ha gjennomgått en universaliseringsprosess, selv om erindringen hovedsakelig foregår innenfor nasjonale rammer. Lenz argumenterer for at det er hvorvidt erindringen av Holocaust oppleves relevant og viktig i samtiden som utgjør pekepinnen på om minnet om Holocaust kan kategoriseres som universelt. Den universelle erindringen kan med utgangspunkt i dette forstås med at fortellingen om fortiden løsrives fra sin opprinnelige kontekst og sees i sammenheng

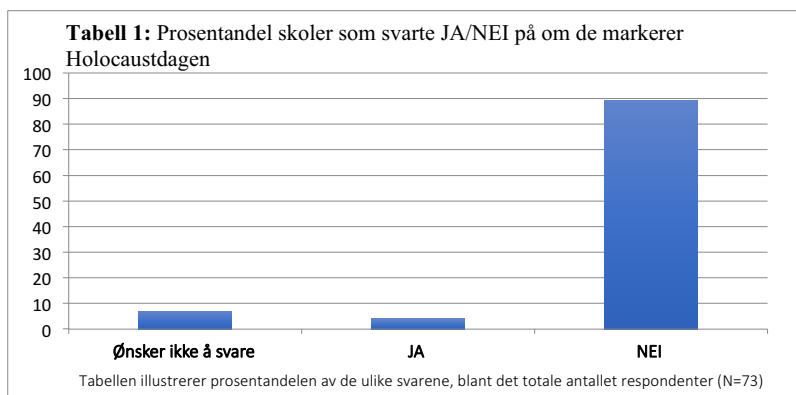
med utfordringer i dagens samfunn, hvorpå kunnskap om fortiden forstås som et utgangspunkt for å møte, håndtere og eventuelt løse disse utfordringene. Levy og Sznajder (2002:101) trekker frem at i den europeiske *kosmopolitiske* erindringen er ikke Holocaust kun ansett som fortid, men en mulig fremtid hvor slike overgrep «can happen to anyone, at anytime, and everyone is responsible». Denne forståelsen av Holocausts relevans i samtiden er svært eksplisitt til stede i oppfordringene til å markere Holocaustdagen nasjonalt, og ikke minst i norske skoler.

4. HOLOCAUSTDAGEN I NORSKE SKOLER

Ved utløpet av *Handlingsplan mot rasisme og diskriminering (2002–2006)* forsvant skolens formelle forpliktelse til å markere Holocaustdagen. I januar 2011 ble Eidsvåg-rapporten *Det kan skje igjen – rapport fra Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om antisemittisme og rasisme i skolen* overlevert daværende kunnskapsminister, Kristin Halvorsen. Rapporten ble bestilt etter at det våren 2010 ble avdekket omfattende antisemittisme i Osloskolen, og skulle «komme med forslag om hvordan vi kan bekjempe antisemittisme og rasisme i skolen» (Eidsvåg mfl. 2011:9). Et av tiltakene som ble foreslått innført var at markeringen av Holocaustdagen igjen skulle gjøres obligatorisk i norske skoler. Som i handlingsplanen 9 år tidligere, ble det fremhevet at minnet om Holocaust var et viktig ledd i det antirasistiske arbeidet i Norge (ibid:45/49). Selv om rapporten fremhever Holocausts særstilling som historisk hendelse, understreker den at minnet om Holocaust er viktig i arbeidet mot rasisme og fordommer. Det er altså nettopp det universelle og kosmopolitiske perspektivet som løftes frem i argumentasjonen for hvorfor markeringen av Holocaustdagen vil være nyttig.

Til tross for Eidsvåg-rapportens oppfordring til markering av Holocaustdagen, er et slikt tiltak fraværende i regjeringens *Handlingsplan mot antisemittisme 2016–2020*. Norske skoler er således per 2019 ikke forpliktet til å markere Holocaustdagen. Betyr dette at de ikke markerer dagen? I «*Vi må aldri glemme ...*» (Nygård-Wahl:2018) ut-

forsket jeg blant annet dette. Hypotesen var at ettersom Holocaustdagen i flere år hadde vært «obligatorisk», og senere oppfordret til, kom jeg til å finne at flere skoler hadde etablert tradisjoner for å markere dagen. Resultatene viste at av 73 kommunale ungdomsskoler i Trondheim, Oslo og Bergen var det kun tre som hadde en kalendarisk erindrings-tradisjon knyttet til Holocaustdagen og 65 av de 73 skolene markerte ikke dagen. Det er imidlertid viktig å understreke at en manglende felles skolemarkering ikke betyr at dagen ikke markeres i klasserommene eller ved andre arenaer. Funnene er illustrert i Tabell 1.



Det eksisterer imidlertid andre institusjoner og organisasjoner som markerer Holocaustdagen og som inviterer skoler til å både delta og bidra i markeringen. Et eksempel er HL-senteret i Oslo, som, i tillegg til å stå ansvarlig for den offisielle markeringen på Akershuskaia, utarbeider nettbaserte undervisningsopplegg og inviterer enkelte skoler til å delta på undervisning. Stiftelsen Arkivet i Kristiansand har siden 2006 invitert nærliggende ungdomsskoler til en felles markering av Holocaustdagen i regi av stiftelsen (notis Fædrelandsvennen 2006). Stiftelsen Espeland Fangeleir har siden 2013 invitert til åpen markering av Holocaustdagen i den gamle fangeleiren som ligger i Arna utenfor Bergen, og i 2019 gjennomførte de i samarbeid med Raftostiftelsen et undervisningsopplegg for 450 elever fra ulike ungdomsskoler i Bergen

i forbindelse med Holocaustdagen (Saaveda 2019). Felles for disse markeringene er at de foregår utenfor skolen og for utvalgte klasser.

Det følgende er et nærblikk på markeringen av Holocaustdagen slik den gjennomføres på Falstadsenteret på Ekne utenfor Trondheim, og på Nordsjøfartsmuseet (NSFM) i Telavåg utenfor Bergen. Både Falstadsenteret og NSFM er institusjoner som til daglig forvalter minnet om andre verdenskrig og Holocaust via museumsutstillinger og formidling rettet mot blant annet elever i skolen.

5. HOLOCAUSTDAGEN PÅ FALSTADSENTERET

Stiftelsen Falstadsenteret ble opprettet i 2000 og flyttet i 2006 inn i Falstadbygningen. Under okkupasjonen fungerte Falstad som fangeleir både for politiske fanger, norske jøder og internasjonale fanger (falstadsenteret.no: A). Senteret er i dag ett av Norges syv freds- og menneskerettighetsentre som får støtte fra Kunnskapsdepartementet for sin virksomhet med demokrati- og menneskerettighetsundervisning (regjeringen.no: B). Den 27. januar 2006, allerede før den offisielle åpningen av Falstadsenteret, inviterte senteret, i samarbeid med Jødisk Museum i Trondheim, til en offentlig markering av Holocaustdagen. Samarbeidet varte til 2011 og markeringene i denne perioden varierte i utforming, men hadde til felles at de var rettet mot et generelt publikum (Nygård-Wahl 2018:89). Siden 2011 har imidlertid Falstadsenteret markert Holocaustdagen i samarbeid med Sund Folkehøgskole. Folkehøgskolen beskriver seg selv som en samfunnsengasjert skole, som forplikter seg til bærekraftig utvikling og internasjonal solidaritet (sundfhs.no).

I anledning Holocaustdagen bidrar elever ved folkehøgskolens FN-linje både i planleggingen og gjennomføringen av markeringen. Resten av skolens elever deltar i forkant av markeringen på et «lørdagsseminar», hvor elevene ved FN-linjen, enten alene, eller i samarbeid med Falstadsenteret, holder foredrag som forbereder elevene på gjennomføringen av Holocaustdagen. Foredragene har ved flere anledninger omhandlet Holocaust og hendelsene i Falstadleiren, men har også tematisert dagsaktuelle emner og arbeidet med å aktualisere Holocaust

i et samtidig perspektiv (Thompson 2019). Aktualiseringen av Holocaust har også vært fremtredende ved gjennomføringen av minnedagen, både ved å eksplisitt trekke paralleller til samtiden, men også ved å invitere elevene til å reflektere rundt hvorfor det er viktig at dagen markeres i dag (Nygård-Wahl 2018:93–94).

Markeringen av Holocaustdagen ved Falstadsenteret har et mer eller mindre fast uttrykk, med mindre variasjoner både i varighet og tematisk vinkling. Markeringen starter med en historisk introduksjon om Falstadleiren, Holocaust i Norge og utryddelsen av de europeiske jødene ved en representant fra Falstadsenteret. Etter introduksjonen arbeider elevene i grupper på forhåndspåmeldte verksteder, som i varierende grad tematiserer Holocaust eller dagsaktuelle spørsmål og utfordringer hvor paralleller til Holocaust implisitt eller eksplisitt trekkes. Noen av verkstedene har videre vært praktisk utformet hvor elevene skal produsere eksempelvis film, bilder, tekst, dikt og lignende (Nygård-Wahl 2018:93–94). De senere årene har elevene ved FN-linja på Sund Folkehøgskole overtatt stadig mer av ansvaret for gjennomføringen, og i 2019 hadde elevene selv ansvaret for utformingen og gjennomføringen av alle verkstedene (Thompson 2019). Det blir med dette elevene selv som definerer hvordan Holocaustdagen skal forstås og hvordan (og om) denne historiske fortiden skal settes i sammenheng med utfordringer man møter i samfunnet i dag. Det er imidlertid et gjennomgående trekk at verkstedene på ulike måter har tematisert emner som i varierende grad kan kobles tematisk til Holocaust (program 2011–2017). Markeringens tematiske diversitet synliggjør en universalistisk tilnærming hvor Holocaust settes i sammenheng med andre hendelser og prosesser for å skape et engasjement for samtiden.

Etter verkstedene fortsetter markeringen med fakkeltog og appeller ved retterstedet i Falstadskogen hvor 200 fanger ble drept i 1942–43 (falstadsenteret.no: B). Denne delen av markeringen er åpen for alle som ønsker å delta, men det er få deltagere utover elevene fra Sund Folkehøgskole (Thompson 2019). Under seremonien i Falstadskogen bidrar Falstadsenteret med praktisk organisering mens det er elevene fra Sund som står for gjennomføringen med en eller flere elever som holder appell.

Fakkeltøget og minneseremonien i Falstadskogen synliggjør en bevegelse over i et tradisjonelt minneritual. Lokasjonen kombinert med det performative ritet bidrar til en emosjonell forankring av erindringen.

Konstruksjonen av markeringen med både aktualiserte verksteder og en mer tradisjonell minneseremoni begrunnes med et ønske om at minnedagen skal utgjøre noe mer enn et ritual. Markeringens struktur synliggjør et ønske om å finne en balansegang mellom det universelle narrative hvor Holocaust sees som et utgangspunkt for å trekke paralleller til utfordringer i egen tid, og det å minnes den partikulære og unike historiske hendelsen som Holocaust tross alt var (Nygård-Wahl:90). Selv om markeringen på Falstad tar utgangspunkt i den lokale og til dels nasjonale fortiden settes dette i en global sammenheng ved gjennomføringen av verkstedene. Målet for markeringen blir dermed noe som strekker seg forbi de nasjonale og historiske rammene for erindringen.

Kverndokk (2006:188–192) understreker at dersom et minneritual skal oppleves meningsfullt, må deltagerne være en del av det erindringsfellesskapet som markeringen har sprunget ut fra. Han trekker frem at gjennomføring av «kunnskapsarrangement», som eksempelvis foredrag, i forkant av mer ritualiserte minnemarkeringer kan bidra til å skape et slikt erindringsfellesskap. Lørdagsseminaret og verkstedene som gjennomføres på Falstadsenteret kan, med bakgrunn i dette, sees som et forsøk på å etablere et slikt felles forståelsesgrunnlag for Holocaustdagens *betydning*. En slik prosess kan i forkant av denne markeringen være nødvendig, ettersom elevene kun deltar på markeringen én gang. Påfølgende år har skolen fått nye elever og dermed nye deltagere under markeringen. En kollektiv forståelsesramme for markeringens symbolske betydning må dermed etableres på nytt hvert år. Dette betyr også at til tross for at markeringen som sådan er kalendarisk, vil den ikke etableres som en årlig tradisjon blant elevene.

6. HOLOCAUSTDAGEN PÅ NORDSJØFARTMUSEET

At elevene kun deltar i minnemarkeringen en gang er også tilfelle for den neste markeringen som utforskes. Hvert år inviterer Nord-

sjøfartsmuseet (NSFM) i Telavåg utenfor Bergen 7. klassingene i nærliggende kommuner til markering av Holocaustdagen. NSFM har sitt historiske utspring i den norske okkupasjonshistorien, og har utstillinger om båttrafikken mellom Norge og Storbritannia, med fokus på overgrepene som skjedde i Telavåg i 1942. Museet ble åpnet i 1998 og har siden 2005 vært en del av Museum Vest. På Sotra utenfor Bergen var Telavåg sentralt for englandsfarten under okkupasjonen av Norge. I 1942 ble tettstedets funksjon avdekket, og i et sammenstøt mellom tyske soldater og kompani Linge, ble to tyske soldater drept. Som en represalie ble Telavåg jevnet med jorden og innbyggerne internert. Alle menn over 16 år ble sendt til fangenskap i Tyskland, hvor de som overlevde fangenskapet ble værende til frigjørelsen, mens kvinnene og de yngre barna ble internert på Framnes folkehøgskole frem til løslatelse i 1944 (Gurandsrud 2006: 35–37). Museets tematiske utgangspunkt har med dette ingen direkte tilknytning til utryddelsen av de europeiske jødene under andre verdenskrig, men har til tross for dette markert Holocaustdagen siden 2003 (Nygård-Wahl 2018:92).

Til og med 2017 ble markeringen av Holocaustdagen gjennomført tilnærmet daglig i to uker med en total kapasitet på rundt 650 elever i gjennomføringsperioden (invitasjon 2017). I perioden 2004–2017 hadde markeringen en tilnærmet stabil utforming med Anne Frank som gjennomgangsfigur. Valget om å ta utgangspunkt i fortellingen om Anne Frank ble gjort med bakgrunn i et prinsipp om gjenkjennelighet, og antagelsen om at elevene har hørt historien om Anne Frank tidligere (Nygård-Wahl 2018:93). Å benytte en individfortelling som narrativ metode for å utforske fortidens hendelser er et velkjent grep, og formidlingsmetoden kan bidra til at elevene trenes i perspektivtaking og empati. *Anne Franks Dagbok* ble for første gang publisert i 1947, og oversatt til en rekke språk utover 1950-tallet. Dagboken, det senere teaterstykket og etter hvert filmenes lange etterliv har ved flere anledninger vært gjenstand for både forskning og debatt, blant annet knyttet til dagbokens potensial til å inspirere til innlevelse og engasjement for overgrepene utført mot de europeiske jødene under andre verdenskrig (for eksempler, se: Reitan 2016; Novick 2001; Alexander 2016; Wertheim 2012).

Historiker Peter Novick (2001:117–121) argumenterer for at en *universalisering* av individet Anne Frank var essensiell både for bokens og stykkets enorme popularitet. Novick argumenterer imidlertid for at denne universaliseringen ikke utelukkende ble *påført* Anne Franks fortelling med omskrivninger og utelatelse, da Anne Frank selv i utgangspunktet uttrykte en marginal jødisk identitet. Sosiolog Jeffrey Alexander (2016:6) understreker i forlengelsen av dette at det var *jenta* Anne Frank og ikke *jøden* Anne Frank publikum identifiserte seg med og trekker videre frem at dette misforholdet i identifiseringen medførte utfordringer for publikum å gjøre en kobling mellom Anne Frank og utryddelsen av de europeiske jødene.

Lignende mekanismer kan spores i erindringer som omkranser Trondheims-jenta Cissi Klein. Kleins historie har ved flere anledninger blitt trukket frem som Trondheims parallell til Anne Frank, en sammenligning som også var intendert da hennes historie for alvor ble løftet frem i lyset (Kaiser og Storeide 2019). Cissi Klein var 13 år gammel da hun og hennes familie ble arrestert og internert i Trondheim høsten 1942, hvorpå hun ble deportert og drept i Auschwitz tidlig i mars 1943. Siden 1997 har det vært tradisjon for elevene ved Kalvskinnet skole og senere Birrallee International School å minnes arrestasjonene av jødene i Trondheim med nedleggelse av krans og minnetale ved statuen av Cissi Klein på nasjonaldagen. I talene som holdes under seremonien fremhever elevene likheter mellom seg selv og den jødiske jenta, noe som, i likhet med formidlingen rundt Anne Frank, fører til at det partikulært jødiske ved Kleins historie havner i bakgrunnen (Nygård-Wahl 2018:47–51).

Introduksjonen om Anne Frank ble på NSFM i perioden 2004–2017 etterfulgt av en lystenningsseremoni hvor elevene skulle «tenne lys for Anne Frank og alle jødane som vart drept under 2. verdenskrigen». I artikkelen «Tilbake til 2. verdenskrig» som ble publisert i Bergensavisen 27. januar 2015, beskriver journalist Linda Helén Skuggen lystenningsseremonien på følgende måte:

Mens temamusikken til Schindlers liste spiller rolig i bakgrunnen, går to og to syvendeklassinger rolig frem mot et bord dekket av stearinlys. Bak

bordet henger plakater av Anne Frank og Auschwitz. Stille tenner elevene hvert sitt lys, og lister seg tilbake på plass. Ingen sier et ord mens den rolige musikken avtar

Beskrivelsen synliggjør Anne Franks sentrale plassering i markeringens rituelle script, hvor elevene tenner lys på det som fremstår som et slags alter til minne om Anne Frank (se eks Lunde 2004; Pedersen 2007). Minneseremonien foregikk på et relativt tidlig tidspunkt i markeringen, og det blir dermed introduksjonen om Anne Frank og Holocaust som legger føringer for det kognitive fokuset under gjennomføringen av seremonien. Ritualets utforming med stemningsmusikk, lystenning samt en konkret oppfordring til kognitivt fokus, legger til rette for en emosjonell forankring av erindringen. Kverndokk (2007:181–186) analyserte i sitt ph.d.-arbeid skolereiser med Hvite Busser til Polen og Tyskland og fant at det, blant elevene, lå en forventning om at reisen i seg selv skulle gi en indre opplevelse av moralsk utvikling. På reisen deltok elevene i flere minnemarkeringer scriptet av reiseleder eller «tidsvitne» som var med på tur. Kverndokk trekker frem at markeringene ofte ble en arena hvor gråten var en del av det rituelle scriptet, hvorpå elevene kunne oppleve en følelse av mislykkethet dersom de ikke opplevde en like sterk emosjonell bevegelse som sine medelever. Selv om markeringen i regi av Nordsjøfartsmuseet ikke kan sammenlignes med en ukes reise på besøk i konsentrasjons- og utryddelsesleirer i Europa, tilrettelegger lystenningen under seremonien for en tilsvarende performativ og emosjonell forankringen av erindringen.

I forkant av Holocaustdagen 2019 ble markeringen ved NSFM inkorporert som et undervisningstilbud presentert i den nettbaserte undervisningsdatabasen MuLo, som kan gjennomføres i hele januar og februar (mulo.no). Hensikten med utvidelsen er å gi et tilbud som flere elever kan delta på. Den økte kapasiteten førte imidlertid ikke til et høyere antall deltagere, og undervisningsopplegget hadde ved utgangen av februar 2019 nådd rundt 170 elever (Gusland 2019).

Markeringen av Holocaustdagen beskrives som en del av Nordsjøfartsmuseets holdningsskapende arbeid «for demokrati, og mot under-

trykkjing og diskriminering» (Nygård-Wahl 2018:94). I likhet med markeringen på Falstad har minnet om Holocaust også her en tiltenkt samfunnsnyttig funksjon utover å minnes det partikulære, unike og «minneverdige». Likevel er det nettopp det partikulære og unike ved Holocaust som har vært i sentrum under markeringen. Slik markeringen presenteres online (mulo.no), og i korrespondansen med museets ansatte, tilbyr den i liten grad en aktualisering av samtidige utfordringer og temaer. Overføringsverdien og det «holdningskapende» i markeringen blir med dette langt mer implisitt under markeringen i Telavåg, enn markeringen på Falstad, og elevene blir dermed selv ansvarlig for å reflektere rundt hvordan dette kan ha relevans for dem i et samtidig perspektiv.

7. MINNEMARKERINGER OG SKOLEN – PASSER DET EGENTLIG SAMMEN?

Til tross for at den ritualiserte erindringen om jødeforfølgelsene og Holocaust har liten plass i skolen i dag, synliggjør eksemplene ovenfor at praksisen fremdeles eksisterer. Både markeringen på Falstad og NSFMs inneholder en seremoni med et rituelt script hvor elevene bidrar som performative deltakere. Som tidligere trukket frem, er ritualet fremhevet som en hjørnestein i traderingen av den kollektive erindringen. Dette fordrer imidlertid at man på forhånd er inkludert i det erindringsfellesskapet som ritualet er et uttrykk for, og at man har tatt et aktivt valg om å gi sin tilslutning til det budskapet som formidles under ritualet. I forlengelsen av det kan man undres over hvor sterkt erindringen om fortiden forankres gjennom ritualet dersom man ikke har grunnleggende kjennskap til erindringsfellesskapet på forhånd? Og kan man gi sin tilslutning til ritualets budskap dersom man ikke har noe reelt valg om hvorvidt man skal delta i ritualet eller ikke?

Et annet viktig spørsmål å stille om gjennomføringene av slike minneritualer i skolen er hvorvidt koblingen mellom erindringen om fortiden og utviklingen av holdninger og verdier er en naturlig slutning. I 1976 ble det gjennomført en konferanse om medborgerskapsundervisning i Beutelsbach i Tyskland. Utfallet av konferansen var en konsensus om hvordan man skulle nærme seg undervisning om demokrati og

medborgerskap på en slik måte at elevene ble trent i demokratisk kompetanse uten at lærerne fikk for stor makt til å påvirke elevenes politiske syn. Konsensusen danner i dag grunnlaget for demokrati- og medborgerskaps-undervisningen i Tyskland og består av tre ulike komponenter: 1) man skal ikke emosjonelt overvelde elevene, 2) kontroversielle emner skal behandles som dette også i klasserommet og 3) elevene skal trenes i å analysere politiske situasjoner og sine egne interesser (Reinhardt 2016).

I henhold til det Beutelsbach-konsensusen argumenterer skal man ikke overraske eller overvelde elevene når de ikke er forberedt, selv om en slik overraskelse kan bety at man kan klare å overbevise dem om å tilegne seg «gode» holdninger og verdier. Å overvelde elevene emosjonelt vil hindre dem fra å gjøre egne veloverveide refleksjoner og dermed grense mot indoktrinering. Det blir videre fremhevet at indoktrinering på ingen måte er forenelig med undervisning i et demokratisk samfunn der elevene skal trenes i å forme og utvikle egne meninger (lpb-bw.de).

Som Kverndokk (2007:182) trekker frem, er det nettopp det emosjonelle og moralske aspektet som adresseres ved gjennomføringer av minnemarkeringer. I disse situasjonene kan det også oppleves svært viktig for elevene å føle de «riktige» følelsene. I analysen av skoleturene med Hvite Busser fant Kverndokk at erfaringen og budskapet elevene satt igjen med etter turen var en gjengivelse av narrativet om at elevene nå var de nye tidsvitnene, og at det var deres moralske ansvar å fortelle historien videre. Narrativet elevene satt igjen med etter reisen var dermed at kunnskapen og minnet om fortiden på en eller annen måte har en viktig funksjon i samtiden. I prosjektoppgavene elevene leverte inn etter reisen fant imidlertid Kverndokk (ibid.: 216–217) at elevene fokuserte nærmest utelukkende på Holocausts partikularitet og i liten grad reflekterte rundt hvordan og hvorfor dette var viktig med utgangspunkt i egen samtid.

Ved implementeringen av ritualiserte og tilnærmet obligatoriske minnemarkeringer som kun gjennomføres én gang av de som er invitert til å delta, blir det viktig å reflektere rundt hva det er man ønsker å oppnå med en slik markering. Tar man utgangspunkt i det universaliserte og

kosmopolitiske narrativet om Holocaust, som blant annet danner grunnlaget for anbefalingene gitt i rapporten «Det kan skje igjen ...» blir det viktig å stille spørsmål ved hvilke kompetanser det er elevene sitter igjen med etter en slik minnemarkering som fører til at de vil kunne bidra til en fremtid fri for eksempelvis antisemittisme, rasisme og hatprat. Oppnår man noe mer enn en dogmatisk tilslutning til frasen om at «vi må aldri glemme»?

8. KONKLUSJON

Artikkelen har vist at skolen har blitt ansett som en sentral aktør i traderingen av erindringen om Holocaust, hvorpå en erindring av nettopp denne partikulære fortiden skal bidra til å befeste blant annet antirasistiske holdninger og verdier. Til tross for oppfordringene og den tiltenkte samfunnsfunksjonen er det svært få skoler som markerer Holocaustdagen som en del av et kalendarisk årshjul. Holocaustdagen markeres imidlertid av organisasjoner og institusjoner som til daglig forvalter den kollektive erindringen om Holocaust og andre verdenskrig, hvor skoler og klasser inviteres til å delta. Det må imidlertid understrekes at selv om markeringene som sådan fremstår kalendariske deltar den enkelte elev på markeringene undersøkt i denne artikkelen kun én gang. Dette har sin forklaring i at markeringene tilbys ett bestemt klassetrinn, og i tilfellet på Falstad, en folkehøgskole hvor elevene går kun ett år. Markeringene blir dermed ikke etablert som en kalendarisk praksis for deltagerne.

Artikkelen har synliggjort at markeringene av Holocaustdagen som tilbys norske skoleelever skriver seg inn i den universaliserte og kosmopolitiske retorikken og minneforståelsen som i stor grad preger den kollektive erindringen om Holocaust i Norge i dag. Minnedagens opplevde mandat løses på hovedsakelig to måter: ved å gjøre koblingen mellom Holocaust og samtidens utfordringer eksplisitt, eller ved å la Holocausts partikularitet tale for seg selv, hvorpå det blir opp til deltagerne selv å reflektere seg frem til overføringsverdien av minnet om denne fortiden. Begge strategiene er imidlertid eksempler på en uni-

versalisert og kosmopolitisk historieforståelse da kontekstualiseringen og aktualiteten i samtiden er en drivkraft for at fortiden skal minnes, hvorpå erindringen igjen skal bidra i konstrueringen av en bedre fremtid.

Med bakgrunn i Beutelsbach-konsensusen og forståelsen av at elevene utvikler demokratiske verdier og holdninger ved å trenes i refleksjon og kritisk tenkning kan man imidlertid stille spørsmålsteget ved hvorvidt en obligatorisk, ritualisert erindring er forenelig med markeringens tiltenkte funksjon.

LITTERATUR

- Alexander, Jeffrey C. 2016. «Culture trauma, morality and solidarity: The social construction of ‘Holocaust’ and other mass murders» i *Thesis Eleven, Critical theory and historical sociology*. Vol 132, nr. 1. S. 3–16
- Assmann, Aleida 2008. «Transformations between History and Memory» i *Social Research*, Vol 75, nr 1. S. 49–72
- Assmann, Jan og Czaplicka, John 1995. «Collective Memory and Cultural Identity» i *The New German Critique* nr. 65. S. 125–133
- Brakstad, Ingjerd Veiden 2006. «Jødeforfølgelsene i Norge. Omtale i årene 1942–1948. Framstilling og erindring av jødeforfølgelsene i Norge under andre verdenskrig, i et utvalg aviser og illegal presse.» Masteroppgave i historie ved Universitetet i Oslo.
- Connerton, Paul 1989. *How Societies Remember*. Cambridge: Cambridge University Press
- Corell, Synne 2010. *Krigens etertid, okkupasjonshistorien i norske historiebøker*. Oslo: Scandinavian Academic Press / Spartacus forlag
- Eriksen, Anne 1995. *Det var noe annet under krigen – 2. verdenskrig i norsk kollektivtradisjon*. Oslo: Pax Forlag A/S
- Fondevik, Cathrin 2002: «Jødene under nazismen 1933–1945: en analyse av norske lærebøker i historie og krl-faget» Masteroppgave fra Universitetet i Bergen
- Fure, Odd-Bjørn 2014. «Developmental Societal Processes. Changing Configurations of Memories – The Case of Norway in a Compara-

- tive Perspective» i Bauerkämper, Arnd; Fure, Odd-Bjørn; Hetland, Øystein & Zimmermann, Robert (red) 2014. *From patriotic memory to a universalistic narrative? Shifts in Norwegian memory culture after 1945 in comparative perspective*. Essen: Klartext Verlag
- Geverts, Karin Kvist & Holmila, Antero 2011. «On Forgetting and Re-discovering the Holocaust in Scandinavia: introduction to the special issue on the histories and memories of the Holocaust in Scandinavia» i *Scandinavian Journal of History* vol. 36 nr. 5. S. 520–535
- Grønstad, Line Førre. 2013. «Atterhald ved minnemarkeringane. Når den offentlege sorga vert ekskluderande». I *Den offentlege sorgen. Markeringer, ritualer og religion etter 22. juli*, redigert av Aagedal, Pål Ketil Botvar, Ida Marie Høeg. S. 47–62. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gurandsrud, Erik 2005. «Telavåg I tid og rom – erindringen om et krigsherjet fiskerisamfunn» Masteroppgave i historie ved Høgskolen i Bergen & Universitetet I Bergen.
- Hellstrand, Stine 2007. «En undersøkelse av hvilke historier om Holocaust som formidles i utvalgte norske lærebøker fra perioden 1998–2007». Masteroppgave i historie ved Universitetet i Stavanger.
- Kaiser, Wolfram og Storeide, Anette Homlong 2018. «International Organizations and Holocaust Remembrance: from Europe to the World» I *International Journal of Cultural Policy* Vol. 24, nr. 6. S. 798–810
- Kverndokk, Kyrre 2006. «'För människovärde och demokrati' – en riteanalytisk lesning av Förintelsens minnesdag» i Amundsen, Arne Bugge; Hodne, Bjarne & Ohrvik, (red.) *Ritualer – Kulturhistoriske studier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kverndokk, Kyrre 2007. *Pilgrim, turist og elev: Norske skoleturer til døds- og konsentrasjonsleirer*. Linköping: Linköpings Universitet
- Lagrou, Pieter 1999. «Introduction» i *Studies in the social and cultural history of modern warfare: The legacy of Nazi Occupation: Patriotic Memory and National Recovery in Western Europe 1945–1965*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lenz, Claudia 2011. «Innledning: historiekultur, historiebevissthet og historisk kompetanse» i Lenz, Claudia & Nilsen, Trond Risto (red.)

- Fortiden i Nåtiden – nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie.* Oslo: Universitetsforlaget
- Lenz, Claudia 2014. «Linking Holocaust Education to Human Rights Education: A symptom of the Universalisation and Denationalization of Memory Culture in Norway» i Bauerkämper, Arnd; Fure, Odd-Bjørn; Hetland, Øystein & Zimmermann, Robert (red.) *From patriotic memory to a universalistic narrative? Shifts in Norwegian memory culture after 1945 in comparative perspective.* Essen: Klartext Verlag
- Levy, Daniel & Sznajder, Natan 2002. «Memory Unbound The Holocaust and the Formation of Cosmopolitan Memory» i *European Journal of Social Theory* Vol. 5, nr. 1. S. 87–106
- Novick, Peter 2001. *The Holocaust and collective memory – the American experience.* London: Bloomsbury Publishing.
- Nygård-Wahl, Marita 2018. «Vi må aldri glemme ... Kalendariske minnemarkeringer om jødeforfølgelsene og Holocaust i Norge». Masteroppgave i historie ved Universitetet i Bergen
- Reinhardt, Sibylle 2016. «The Beutelsbach Consensus» i *Journal of Social Science Education.* Vol. 15, nr. 2. S. 11–13
- Reitan, Jon 2016. *Møter med Holocaust. Norske perspektiver på tilintetgjørelsens historiekultur.* (Doktorgradsavhandling) NTNU, Trondheim.
- Syse, Harald 2016. «Nazisme uten antisemittisme – om fremstillingen av nazismen i norske skolebøker» i *Nytt Norsk Tidsskrift.* Vol. 33, nr. 1-2. S. 111–122
- Zerubavel, Eviatar 1981. *Hidden Rhythms – Schedules and Calendars in Social life.* Los Angeles: University of California press.
- Wertheim, David. 2012. «Remediation as a Moral Obligation: Authenticity, Memory, and Morality in representations of Anne Frank». I *Mediation, Remediation, and the Dynamics of Cultural Memory*, redigert av Erll, Astrid & Rigney, Ann. S. 150–170. Berlin/Boston: De Gruyter

KILDER:

INTERVJU:

Jacob Steenberg Thompson, lærer på FN og Internasjonal Politikk (linje) Sund Fhs 25.02.2019

Joakim Gusland, Museumspedagog ved Nordsjøfartmuseet, e-post korrespondanse 5.2.2019

TRYKTE AVISER:

Bruland, Bjarte «Moralsk historieskriving – Marte Michelet ser på historia med dagens briller» Dag og Tid, 9.11.2018

Larsen, Dag Eivind Undheim og Nilsen, Torbjørn Tumyr «Læreplan uten Holocaust», Klassekampen, 28.11.2018

Leder, «At dere tør!», Verdens Gang, 29.11.2018

Lillo-Stenberg, Hennika «De læreplanene vi hadde, var ikke ideelle», Morgenbladet 30.11.2018

Lunde, Ådne «Konsentrasjon om Holocaust», Bergens Tidende, 30.1.2004

Myksvoll, Morten «Skulen gløymmer ikkje Holocaust», Bergens Tidende, 1.12.2018

Moland, Arnfinn «Et faglig og etisk forfeilet prosjekt», Aftenposten, 14.11.2018

Michelet, Marte «Hvem eier historien om krigen», Aftenposten, 14.11.2018

Nielsen, Rune «En kan jo bli slått knockout av mindre», Bergensavisen, 8.12.2018

Aronsen, Anne og Østbø, Stein «Ble varslet om jødeaksjonene i forkant», Verdens Gang, 8.11.2018

Nikolaisen, Per-Ivar «De siste som lærer om verdenskrigene», Aftenposten 25.11.2005 (a)

Nikolaisen, Per-Ivar «Endrer historien», Aftenposten, 26.11.2006 (b)

Notis, Fædrelandsvennen 1.2.2006

Paulsen, Gro Elisabeth «Kunnskapspolitikk eller sinnelagsdidaktikk», Bergens Tidende, 27.11.2005

Pedersen, Atle «Gripende Holocaust-markering i Telavåg», Bergens Tidende 1.2.2007

Grünfeld, Nina «Antijødiske holdninger var en del av den norske kulturen. Før, under og etter krigen» Aftenposten, 23.11.2018

Tangestuen, Mats «Satser Michelet på at leserne ikke går til kildene?», Aftenposten 28.11.2018

Saaveda, Javiera «Fra idé til suksess, Bygdanytt 29.01.2019
Skuggen, Linda Helen «Tilbake til 2. verdenskrig», Bergensavisen,
27.1.2015

UPUBLISERTE KILDER:

Program for markeringen av Holocaustdagen ved Falstadsenteret 2011-
2017

Invitasjon til markering av Holocaustdagen ved Nordsjøfartmuseet:
2017 og 2018

NETTBASERTE KILDER

Eidsvåg, Inge mfl. *Det kan skje igjen – rapport fra Kunnskapsdeparte-
mentets arbeidsgruppe om antisemittisme og rasisme i skolen:*
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/krd/pla/2002/
0001/ddd/pdfv/157060-handlingsplan.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/krd/pla/2002/0001/ddd/pdfv/157060-handlingsplan.pdf) (30.1.2018)

Handlingsplan mot rasisme og diskriminering 2002–2006
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/krd/pla/2002/000
1/ddd/pdfv/157060-handlingsplan.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/krd/pla/2002/0001/ddd/pdfv/157060-handlingsplan.pdf) besøkt 26.2.2019

Handlingsplan mot Antisemittisme 2016-2020 [https://www.regje-
ringen.no/contentassets/16f1826b438748f1991b606f0b194ea6/8041
-handlingsplan-antisemittisme-7k.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/16f1826b438748f1991b606f0b194ea6/8041-handlingsplan-antisemittisme-7k.pdf) Besøkt 26.2.2019

«Beutelsbach-konsensusen»

[Lpb-bw.de/beutelsbacher-konsensus.html](http://lpb-bw.de/beutelsbacher-konsensus.html) besøkt 2.8.2019

Stockholm international Forum:

A: [http://www.d.dccam.org/Projects/Affinity/SIF/DATA/2000/page879.
html](http://www.d.dccam.org/Projects/Affinity/SIF/DATA/2000/page879.html) besøkt 16.1.2018

B: [http://www.d.dccam.org/Projects/Affinity/SIF/DATA/2000/page1192
.html](http://www.d.dccam.org/Projects/Affinity/SIF/DATA/2000/page1192.html) besøkt 16.1.2018

Holocaustremembrance.com:

A: <http://2015.holocaustremembrance.com/node/251> besøkt 5.2.2018

B: <https://www.holocaustremembrance.com/node/54> besøkt 5.2.2018

Mulo.no: <https://mulo.no/nordsjoeofartmuseet/holocaust-i-hordaland-menneske-og-kjelder/> besøkt 9.3.2019

Stortinget.no: <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Referater/Stortinget/2000-2001/010207/ordinarsporretime/1/> 4.2.2019

Sundfhs.no: <https://www.sundfhs.no/hva-er-sund-folkehogskole/#1446546271514-2adec91e-306639a4-961e33e9-1a30> 9.3.2019

Regjeringen.no:

B: https://www.regjeringen.no/contentassets/70b764ab133b4703929bdd51d0a51fc2/nm-no/pdfs/prp201820190001_kdddpdfs.pdf besøkt 5.2.2019

C: Bondevik, Kjell Magne «Tale ved Holocaust-markering» 27.1.2002: https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/tale_ved_holocaust-markering/id265493/ besøkt 15.1.2018

COE (Europarådets ministerkomite) <https://www.coe.int/en/web/history-teaching/> 18.8.2018

Falstadsenteret.no:

A: <http://falstadsenteret.no/historie/falstad-fangeleir/> besøkt 24.6.2018

B: (<http://falstadsenteret.no/historie/falstadskogen/> besøkt 11.7.2018

Holocaustdagen.blogspot.com: <http://holocaustdagen.blogspot.com/2011/01/hvorfor-er-det-viktig-markere.html#comment-form> besøkt 5.2.2019

Mulo.no: <https://mulo.no/nordsjoeofartmuseet/holocaust-i-hordaland-menneske-og-kjelder/> 26.2.2019

Un.org: <http://www.un.org/en/holocaustremembrance/bg.shtml> 4.3.2019

ABSTRACT

The Holocaust Memorial Day on January 27th has, since its establishment in Norway in 2002, been closely tied to the Norwegian primary school-system, with the Memorial Day being «mandatory» from 2002–2006 and recommended to implement the following years. This con-

nection has been justified by the idea that the knowledge about, and memory of, this specific past, is essential to transfer certain values and mindsets. In this article, the calendric commemoration of the Holocaust and the implementations of the International Holocaust Memorial Day in Norwegian schools is explored. Does Norwegian schools commemorate this day, and how? What are the expected outcomes of implementing calendric, ritual commemorations at Norwegian schools, and how are these wanted outcomes visible for the students and pupils participating in the commemoration? My research has found that unexpectedly few Norwegian schools commemorate this day despite previous injunctions and recommendations. Therefore, this article is based upon the commemorations initiated by Nordsjøfartmuseet and Falstadsenteret. These are two institutions that in their daily work manage and safeguard the collective memory of the Holocaust and the Second World War.

Keywords

Collective memory, Commemoration, Holocaust Memorial Day, Rituals, Education

Samisk nasjonaldag i skolen: Mellom feiring og markering

AV TORJER A. OLSEN OG HILDE SOLLID

Den samiske nasjonaldagen 6. februar blei innstifta i 1992 til minne om det første samiske landsmøtet eller folkemøtet i Trondheim i 1917. I dag er dagen flere steder i landet blitt en viktig dag for å lage en markering og ha en anledning til å ta opp et samisk innhold i undervisninga. Vi går i denne artikkelen inn på den samiske nasjonaldagen som ritual på skolen. Teoretisk sett ser vi til ritualperspektiver fra Cathrine Bell, performativitetsteorier fra Judith Butler og artikulasjonsbegrepet fra Greg Johnson. En viktig kontekst er det samiske samfunnets plass i den norske skolen. Samisk innhold i skolen er generelt i en prosess av å bli sterkere betona gjennom læreplaner og økt interesse i praksisfeltet (Olsen & Andreassen 2018). Som en del av dette er nasjonaldagen blitt stadig viktigere. Vi ser på hvordan dagen blir markert eller feira i to ulike skoler, på ulike læringsressursers behandling av den samiske nasjonaldagen, og setter dette i en større sammenheng av skolens behandling av samiske og urfolksrelaterte tema i undervisninga.

Nøkkelord: Skoleritualer, samisk innhold i skolen, urfolksutdanning, samisk nasjonaldag

INNLEDNING

Den samiske nasjonaldagen 6. februar blei innstifta i 1992 til minne om det første samiske landsmøtet eller folkemøtet i Trondheim i 1917. I dag er dagen flere steder i landet blitt en viktig dag for å feire. Mange skoler lager markeringer og bruker dagen til å skape en anledning for å ta opp et samisk innhold i undervisninga. Samtidig er samisk innhold i

skolen i ferd med å bli sterkere betona i læreplanverket. Vi argumenterer i denne artikkelen for at det foregår en ritualisering av samisk nasjonaldag i skolen. Målsettinga med artikkelen er å bidra til kunnskap om samisk nasjonaldagsfeiring i skolen og sette feiringa i sammenheng med føringer i læreplanverk om samisk innhold i skolen.

Når det gjelder samisk innhold i skolen, foreligger det noen generelle føringer og utfordringer. Norge sin ratifikasjon av ILO-169 (Konvensjon om urfolks og stammefolks rettigheter) i 1990, Sameloven fra 1987 og Sameparagrafen som blei lagt til Grunnloven 1988, gir alle føringer for at skolesystemet skal gi utdanning *til* samiske elever og *om* samisk historie, samfunn og rettighetssituasjon til alle elever i skoler i Norge. Disse rettslige forordningene viser at staten har et særskilt ansvar for forvaltning og ivaretaking av samisk språk og identitet. Skolen er en av de viktigste arenaene for at staten kan forvalte sitt ansvar. I den nye *Overordnet del* av læreplanen, som blei vedtatt i 2017 og som ligger til grunn for de nye læreplanene som kommer i 2020, er dette gjort eksplisitt (Kunnskapsdepartementet 2017). Det er i liten grad gjort empiriske undersøkelser av i hvor stor grad det samiske innholdet i utdanningene i praksis kommer ut til elevene, men analyser av både lærebøker (Gjerpe 2020; Olsen 2017; Aamotsbakken 2015) og tidligere læreplaner (Folkenborg 2008; Gjerpe 2017; Olsen & Andreassen 2018) viser at samisk innhold er en utfordring for utdanningssystemet. Lærebøkene tenderer til å gi en lite presis beskrivelse av samisk samfunn og historie, eller til ikke å nevne samiske forhold (Gjerpe 2019; 2020; Olsen 2017). Læreplanene har i økende grad tatt inn samiske forhold. Tidligere utgaver har imidlertid gitt mangelfulle eller upresise beskrivelser (Olsen & Andreassen 2018). Denne tendensen kan omtales med ord som mangel, fravær, stillhet og/eller marginalisering. Om det er strategier eller bevisste valg som ligger til grunn, kan diskuteres.

Vi har som utgangspunkt at feiringa eller markeringa av den samiske nasjonaldagen er en i økende grad regelmessig ritual-liknende aktivitet på skolen, og at denne er i ferd med å bli formalisert. Vi spør om det skjer en form for ritualisering. For å belyse dette spørsmålet gjør vi tre empiriske nedslag. For det første skal vi se på ressurshefter for

lærere og hvordan de oppfordrer til markering av den samiske nasjonaldagen. Selv om disse ressursheftene ikke er direkte førende for hva som faktisk skjer i skolen, viser de hvilke diskurser som finnes i et språk og en form som ønsker å legge føringer. For det andre skal vi se nærmere på hvordan to skoler markerer eller feirer nasjonaldagen i 2019. Den ene skolen er en barne- og ungdomsskole og befinner seg i et lite lokalsamfunn som under fornorskningspolitikken blei ramma hardt. Bygda består av en fleretnisk befolkning – norsk, samisk og kvensk/norskfinsk. Skolen følger samisk læreplan. Den andre skolen er en videregående skole som befinner seg i et norsk grenseområde til flere samiske områder, og som både har en dominerende norsk tilstedeværelse og enkeltelever med ulik grad av samisk sjølidetitet. Skolen følger norsk læreplan.

Som forskere og (lærer)utdannere i en nordnorsk kontekst har vi gjennom år fått erfaring med både samiske tema i skolen generelt og nasjonaldagsfeiring mer spesielt. I tillegg til at vi har vært til stede på hver vår skole i 2019 for å samle inn data gjennom deltakende observasjon, har vi begge vært til stede på mange markeringer av dagen på ulike skoler tidligere, og også utveksla erfaringer med andre foreldre og forskere. Vi har også fått anledning til å sette både vår systematiske forskning og våre inntrykk i en større sammenheng. Artikkelen er en del av et større forskningsprosjekt om urfolk og medborgerskap i skole og utdanning i Norge, Sverige, Australia og New Zealand. I den norske delen er fokus på praksiser knytta til samisk innhold i skolen og de bærende ideene som kommer til uttrykk i disse. Prosjektet som sådan dreier seg om store tema, om hvordan skolesystemer i ulike land med urfolk behandler urfolk og urfolksutdanning. Vi har i et arbeid (Sollid & Olsen 2019) utvikla en modell for feltet urfolk og utdanning, og argumenterer for at det befinner seg i et grensesnitt med gråsoner mellom utdanning *for* urfolk og utdanning *om* urfolk. Videre ser vi at utdanningsfeltet i Norge er prega av en tendens til indigenisering. For majoritetsskolen vil det si at samiske tema og rettigheter får større anerkjennelse og plass. For den samiske skolen vil det si at opplæringa stadig mer tydelig markerer et brudd med fornorskningspolitikken ensretting samtidig som samiske perspektiver

blir en basis for skolens arbeid. I denne artikkelen går vi videre og gir et innblikk i ett av de temaene som vi har møtt gjennom vårt feltarbeid. Det empiriske arbeidet baserer seg på neksusanalyse (jf. Scollon & Scollon 2004; Lane 2014). Denne typen diskursanalyse begynner med å se på handlinger som interaksjon som er situert i tid og rom for å utforske mer overordna samfunnsspørsmål. Et viktig premiss for neksusanalysen er at handlinger som skjer her og nå, har forbindelseslinjer til fortiden og de peker også inn i framtiden til hva som kan komme. Markeringa av den samiske nasjonaldagen er, slik vi ser det, blitt et uttrykk for hvordan skoler forholder seg til de samiske samfunnene, til samene som del av det norske samfunnet, samt for hvordan skolene driver og legger til rette for undervisning om samiske forhold.

SAMISK NASJONALDAG – HISTORISK BAKGRUNN

6. februar 1917 var det samla over hundre delegater fra ulike deler av Sápmi/Sábme/Saepmie i metodistkirka i Tråante/Trondheim. De fleste var fra det sørsamiske området. Initiativtakerne til møtet var Elsa Laula Renberg fra Hattfjelldal og Daniel Mortensson fra Røros. Begge disse var knytta til reindrifta og begge hadde familier på begge sider av landegrensa mellom Norge og Sverige. På møtet var det særlig reindriftematikk og grensekryssing som var på dagsorden, samt overordna spørsmål om samenes situasjon og rettigheter i de to nasjonalstatene. Skole- og språkspørsmål blei også diskutert (Borgen 1997:34). Året etter blei det arrangert en oppfølger til møtet, denne gangen i Staare/Østersund.

1917-møtet var ikke den første politiske samlinga på tvers av de samiske samfunnene. Allerede rundt århundreskiftet hadde de første samiske «nasjonale strategene» (Zachariassen 2012) gjort seg gjeldende innafor politikken. Disse utgjorde en slags første samepolitisk bølge. Viktig her var motstanden mot den rådende fornorskningspolitikken. Framveksten av det moderne Norge etter frigjøringa fra Danmark og den kommende unionsoppløsning bar med seg sterke nasjonale – kanskje mer korrekt nasjonalistiske – strømninger i Norge. En del av

disse strømningene innebar en uttalt politikk for å gjøre minoriteter til en integrert del av det norske folket. I praksis betydde dette en assimileringpolitikk blant anna retta mot samene og kvenene/norskfinnene, og mot samisk og kvensk/norskfinsk språk og kultur. De samiske nasjonale strategene, deriblant Isak Saba og Anders Larsen, kjempa for de samiske språkene og en styrka samisk sjølfølelse. Dette skjedde gjennom egne publikasjoner og en politisk kamp innafor det norske systemet. Saba blei valgt til Stortinget (Lien 2018; Zachariassen 2012). En viktig side av disse bestrebelsene var nettopp at det blei etablert og institusjonalisert en samisk motstandskamp (Lien 2018).

Det er likevel Trondheimsmøtet og Elsa Laula Renberg som for ettertida blir huska som det viktigste store steget mot ei samepolitisk samling. Fra 1912 hadde den samiske politiske kampen opplevd stillstand. Det neste steget skulle komme fra sørsamisk område. Da Renberg, Mortensson og de andre initiativtakerne arrangerte møte i Trondheim i februar 1917, kom de fleste deltakerne fra sørsamisk område, fra både svensk og norsk side av grensa. Dette er beskrivende for hvordan sørsamene for en stor del levde på begge sidene av statsgrensa, med reinflokker som flytta sesongvis. Grunnlaget for møtet var endringer i forholdene for reindrifta. Felleslappeloven fra 1883 hadde gitt jordbruket langt bedre betingelser enn reindrifta i de samme områdene, og hadde gjort det vanskeligere å drive med rein (Borgen 1997). I tillegg diskuterte de spørsmål knytta til skolen, om skoleordning for barn i reindrifta, samt hvorvidt samiske barn burde lære henholdsvis norsk eller svensk på skolen (Borgen 1997:60–64). Videre var et tema samlinga av samer på tvers av geografi og statsgrenser, noe som i diskusjonen viste at det langt fra var et enhetlig syn blant deltakerne (Lien 2018).

Møtet i Trondheim i februar 1917 representerer altså et politisk engasjement for å forbedre situasjonen for samene på tvers av landegrenser. Da det i 1992 blei vedtatt på samekonferansen i Helsinki at 6. februar skulle være Sámi álbmotbeaivvi, samisk nasjonaldag, falt valget på en dag med en sterk politisk arv. I 1993 blei dagen markert for første gang. Det har vært en del diskusjon om begrepsbruken, særlig rundt forskjellen på begrepene «nasjon» og «folk». Lenge blei dagen omtalt

som «Samefolkets dag». I dag er det imidlertid både enighet om at oversettelsen «samisk nasjonaldag» er den beste og et ønske fra Sametinget om at det er sistnevnte som skal brukes (Lien 2018). Sametinget viser til at den svenske oversettelsen av vedtaket fra Helsinki brukte betegnelsen «nationaldag», og argumenterer for at det er den beste oversettelsen og for at begrepet nasjon ikke forutsetter en egen samisk statsdannelse (Sametinget.no). Vi vil derfor bruke denne betegnelsen.

Innføringa av den samiske nasjonaldagen skjer i en bestemt kontekst. 1980- og 1990-tallet kommer i Norge med flere endringer når det gjelder den statlige anerkjennelsen av de samiske samfunnene. I 1988 vedtok Stortinget den såkalte Sameparagrafen (paragraf 110a) i Grunnloven: «Det paaligger Statens myndigheter at lægge Forholdene til Rette for at den samiske Folkegruppe kan sikre og utvikle sit Sprog, sin Kultur og sit Samfundsliv». At Grunnloven blei endra på denne måten, var et markant uttrykk for en endring av statens offisielle politikk, samt for en offisiell anerkjennelse av samene. Året etter blei Sameloven gjort gjeldende. Med denne blei samisk og norsk likeverdige språk. Både Sameparagrafen og Sameloven var sentrale forutsetninger for den seinere utviklinga i utdanningspolitikken knytta til samiske og urfolksrelaterte temaer. I 1990 ratifiserte Norge ILO-169 *Om urbefolkninger og stammefolk i selvstendige stater*. Konvensjonen understreker både urfolks rett til utdanning og at urfolk har rett til å delta i utforminga og drifta av utdanningsprogrammer. Ei viktig side ved at Norge ratifiserte ILO-konvensjonen, er at det innebærer ei formalisering av Norges aksept av samene som urfolk.

I 2003 ble 6. februar offisiell flaggdag i Norge. Det foreligger – utover flagging – ingen institusjonelt bestemt måte å feire eller markere dagen på. Dette betyr at det er stor frihet i hvordan ei markering kan foregå. Spesielt i byer og på steder med et visst antall samer i befolkninga er det i dag vanlig at det er offentlige arrangementer i form av folketaler, konserter og offisielle markeringer. Det er i hovedsak skoler og barnehager som har blitt arenaer for markeringer og feiringar. I økende grad, og etter alt å dømme i takt med økende anerkjennelse av samenes plass i det norske samfunnet, har den samiske nasjonaldagen blitt et fast

innslag i skoler og barnehager. Ikke desto mindre, mangfoldet er stort når det gjelder hvordan markeringene eller feiringene foregår. Dette henger etter vår erfaring sammen med en viss usikkerhet blant lærere om hvordan å forholde seg til dagen som skolehendelse.

TEORETISKE PERSPEKTIVER

Feiringa og markeringa av den samiske nasjonaldagen har etter vår mening rituelle trekk – uten at vi kan kalle det for et ritual. Cathrine Bell (1997) skriver om ritual-liknende aktiviteter for å beskrive aktiviteter og handlinger som i større eller mindre grad er ritualiserte uten at de er eksplisitt definert – eller utført – som ritualer. Det ritualiserte ved aktivitetene det snakkes om, kan være at de i større eller mindre grad bruker symboler, er regelmessige, formaliserte, repeterte og performative (Bell 1997:138). Symbolbruken vil vi her knytte til hvordan handlingene kommuniserer mening og – kanskje mer korrekt – artikulerer en bestemt form for holdning eller relasjon til samiske forhold og samfunn. Til det formaliserte ligger at aktivitetene følger et mer eller mindre definert og uttalt sett av regler eller retningslinjer. Dette knytter seg gjerne til repetisjonen og regelmessigheten, til at aktiviteten blir gjentatt, gjerne ut fra bestemte tider eller sykluser. Når det gjelder det performative ved ritual-liknende aktiviteter, har dette en rekke dimensjoner. Innafor ritualteorien er performance sett i sammenheng med hvordan ritualer og ritual-liknende aktiviteter har likhetstrekk med teater, «dramatiske spetakler» og offentlige hendelser (Bell 1997:159). Vi vil i tillegg se til Judith Butlers (1999) ideer om hvordan kjønn og seksualitet har en performativ dimensjon knytta til sanksjoner. Det vil si at det går an å «gjøre sitt kjønn» feil, altså å handle i strid med hva som er de definerte og noen ganger uttalte reglene eller kodene for ulike kjønn. Dette kan føre til sanksjoner av ulike slag, som mobbing eller nedsettende språkbruk. Også etnisitet har en performativ dimensjon med sanksjoner som kan se ut til å være tilsvarende den for kjønn som praksis (Olsen 2018).

Det finnes etter hvert noe forskning om felles skolemarkeringer og høytidsarrangement, eksempelvis internasjonal uke, jule- og påske-

feiring og nasjonaldager, (jf. Dewilde et al. 2017; Haakedal 2009; Niemi & Hotulainen 2016; Niemi, Kuusisto & Kallioniemi 2014). Dette er altså ritualiserte praksiser som berører hele skolen og som gjennomføres på regelmessig basis. Felles markeringer på skoler kan på den ene siden kritiseres for å bidra til kulturell essensialisering og andregjøring. Hoffman (1996) beskriver en opplevelse av «hallway multiculturalism» på en amerikansk skole, der vegger med publiserte elevarbeider tematiserer verdier som toleranse, respekt, mangfold, forskjellighet og individualisme. Hoffmans opplevelse var likevel ikke utelukkende positiv, og hun problematiserer om effekten av slike skolearbeid drar i retning av kulturell konformitet. På den andre siden kan slike skolemarkeringer bidra til fellesskap og tilhørighet til skolen (Niemi & Hotulainen 2016), og også interkulturell kompetanse (jf. Niemi, Kuusisto, Kallioniemi 2014). Mens Hoffman (1996) skriver ut fra et forskerperspektiv, ser Dewilde et al. (2017), Niemi & Hotulainen (2016), og Niemi, Kuusisto & Kallioniemi (2014) på deltakeres erfaringer. De viser at skoleledelse, foreldre og elever som deltar på en norsk skoles årlige markering av internasjonal uke oppleves som positiv, samtidig som deltakerne viser kritiske refleksjoner om hvordan en slik felles markering kan unngå eksotisering. Til tross for at deltakernes opplevelser og refleksjoner er både interessante og viktige, fokuserer vi i denne artikkelen på å analysere diskurser i tre handlinger i tilknytning til nasjonaldagsfeiringa. De ulike empiriske nedslagene våre viser at «samiskhet» kan uttrykkes og ulike sider ved samisk identitet, historie, kultur og samfunn kan betones i ulike sammenhenger. Vi ser dette som ulike artikuleringer, som gjerne finnes i flertall, og som gjerne kan både harmonere og disharmonere (Johnson 2008).

TO EMPIRISKE NEDSLAG

I det følgende skal vi se nærmere på to typer handlinger som forholder seg til samisk nasjonaldag på ulikt vis. Den første er ressurshefter for lærere og hva disse ressursene sier om samisk nasjonaldagsfeiring. Den andre er markeringer av samisk nasjonaldag på to skoler i Nord-Norge.

Det er ingen direkte link verken mellom ressursheftene og skolenes praksis, og heller ikke mellom skolene. Det er likevel interessant å se på den ene siden hvordan normative tekster anbefaler å feire 6. februar, og på den andre siden hva to skoler faktisk gjør denne dagen. De blir alle uttrykk for skolepraksiser – anbefalte og utførte – relatert til den samiske nasjonaldagen spesifikt og samisk innhold i skolen generelt.

Samisk nasjonaldag i ressurshefter

Samisk nasjonaldagsfeiring er en konkret og avgrensa hendelse som gjentas årlig. Å markere nasjonaldagen kan gjøres både på tross av og i forlengelse av skolens øvrige aktiviteter og praksiser knytta til samiske forhold. Etter at samisk nasjonaldag ble formelt etablert, oppsto det et behov for veiledende ressurser til lærere i barnehager og skoler om hvordan de kunne markere/feire dagen. Dette ble tydeliggjort ved innføringa av Rammeplan for barnehagen og det nye læreplanverket for skolen som ble innført i 1997. Ennå i dag er det stor interesse for læringsressurser. Vi skal se på tre av læringsressursene som er tilgjengelige, som representerer og er uttrykk for ressurser fra ulike nivåer.

Beate Børresens bok *Høytider og høytidsfeiring* (1997) har førskolelærer- og lærerstudenter som sin målgruppe, og utgangspunktet for boka er at både rammeplan for barnehagen og læreplan i kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering legger større vekt på høytider og høytidsfeiring. Som innledning løfter Børresen både fram hvilke funksjoner høytider kan ha for ulike kulturer og religiøse grupper, og at for barnehager og skoler kan slike høytider være mulige dører inn til kulturen eller den religiøse gruppa (Børresen 1997:12). Med dette understrekes et utenfraperspektiv, og Børresen skiller tydelig mellom gruppas feiring og skolens markering. Gjennom markering kan barn og unge lære gjennom sentrale sider ved selve høytida, men også om verdi- og kulturgrunnlag i videre forstand. Hun legger vekt på betydninga av å jobbe både praktisk og teoretisk med høytidene, og at dette gir anledning til tverrfaglige aktiviteter. Når det gjelder samenes nasjonaldag, kommenterer Børresen at siden dette er en ny nasjonaldag, er det ikke noen etablerte tradisjoner. Hun nevner likevel at i samiske

områder har mange fri fra skole og arbeid, og det er vanlig å feire med festmøter med nasjonalsang, taler og underholdning (Børresen 1997:126). Hun viser særskilt til feiringa i Oslo der det blir satt opp lavvo og arrangert leker som lassokasting for barna, og der det er festmøte på kvelden. Som inspirasjon til studentene som er målgruppa for boka, presenterer Børresen samiske artefakter som kofte, det samiske flagget, kaffeposer, kniv i slire og duodji. I tillegg nevner hun samiske leker, den samiske nasjonalsangen, og hun har med oppskrift på biđos (reinkjøttsuppe) og samisk tynnlefse. Det er ingen klare beskrivelser av hvordan barnehagen eller skolen kan bruke disse samiske symbolene, men trolig er de nevnt som mulige utgangspunkt for pedagogisk og faglig arbeid. Som vi skal se, nevnes flere av de samiske artefaktene også i de to neste ressursene.

I 1997, i forbindelse med læreplanreformen, kom det for første gang ut en egen parallell og likeverdig samisk læreplan for skoler i kommuner i det samiske språkforvaltningsområdet. Planen var for en stor del den samme som den som gjelder i den norske skolen forøvrig, men den var skrevet på nordsamisk og hadde egne planer i flere fag der det samiske innholdet var styrka. I tillegg var også læreplanene for majoritetsskolen noe styrka når det gjelder samisk innhold. Dette førte til et behov for læringsressurser til undervisning om samiske tema. Utdanningsdirektoratet tok i samarbeid med Samisk høgskole derfor initiativ til ressursheftet *Gávnos* som kom ut første gang i 2007 (Utdanningsdirektoratet [2007]). Heftet skulle være «til støtte og inspirasjon for skoleledere og lærere i hele Norge i arbeidet med det samiske innholdet i Kunnskapsløftet», og det har blant anna ideer til elevaktiviteter knytta til de ulike temaene. *Gávnos* er seinere kommet i ny versjon (Utdanningsdirektoratet 2015), og her er foreslåtte elevaktiviteter som var med i 2007-utgaven tatt ut. Ser vi på 2007-utgaven, er 6. februar først og fremst behandla som et samfunnsfaglig tema. I seksjonen om samfunnsfag kommer det informasjon om samisk nasjonaldag og den historiske bakgrunnen for den. Interessant er å se at dagen refereres til som «Samefolkets dag», samt at de foreslåtte ideene om elevaktiviteter er særlig knytta til urfolksbegrepet, flagget og na-

sjonalsangen. I tillegg gis det eksplisitte ideer om markering av den samiske nasjonaldagen. Elevene kan «markere Samefolkets dag 6. februar med ulike aktiviteter som utedag i lavvo, samiske sanger, eventyr og andre forteljingar». Her er det bare forslag som blir gitt, men det er lett å peke på at det er lavvoen – det tradisjonelle samiske teltet - som blir trukket fram, slik som i Børresen (1997). Lavvoen er tradisjonelt sett først og fremst brukt knytta til reindrifta og en innlandssamisk kulturell sammenheng. Forslaget om utedag i lavvo peker også i retning av et innenfraperspektiv ettersom det ikke er ventelig at skoler uten særskilt tilknytning til samisk kultur har tilgang til lavvo i skolens nær-område.

Sametinget har også en ressurside der det gis informasjon om nasjonaldagen og en rekke lenker til media, blogger og læringsressurser (Sametinget 2019). En av de læringsressursene som det lenkes til, er et ressurshefte som handler om den samiske nasjonaldagen i barnehagen (Ovttas 2014). Ettersom det ikke skiller spesielt mellom barnehagen og skolen på Sametingets ressurside, velger vi å ta med denne ressursen her. Ovttas er en nettside med samiske læringsressurser. Ressursheftet er kortfatta og til forskjell fra de to første ressursene er teksten både på nordsamisk og norsk. Det første punktet i heftet er teksten til «Sámi sóga lavlla», altså den samiske nasjonalsangen (kun på nordsamisk). Videre er en beskrivelse av formålet med aktivitetene som foreslås, og tips om innhold til en lek der barna i samarbeid med voksne avholder et samisk landsmøte. En annen konkret aktivitet som nevnes, er å lage det samiske flagget. Deretter listes det opp andre mulige ressurser, samt noen konkrete tips til hvordan dagen kan markeres: «Hvordan feires vi denne dagen? Det samiske flagget heises, og vi pynter oss med samiske klær. Vi spiser god samisk mat og går i kirka» (Ovttas 2014). Her er det flere ting å trekke fram. Det ene er at dette henvender seg tydelig til samiske barnehager, til noen som er en del av samme fellesskap som forfatteren. Det er «vi» som feires. Å pynte seg «med samiske klær» understreker også innenfraperspektivet. Flagget blir nevnt som en nærmest sjølsagt størrelse, noe som viser den sterke plassen det har som symbol. Innholdet i den foreslåtte leken viser tilbake til den historiske

bakgrunnen for dagen. Til sist er det åpenbart verdt å nevne det siste som står, om å gå i kirka. Det er ingen utbredt tradisjon for å gå i kirka på 6. februar. Det er flere steder samiske gudstjenester på søndagen nærmest nasjonaldagen, men at skoler eller barnehager skulle gå i kirka som en fast praksis på 6. februar, er nok ikke innført. At det første samiske landsmøtet blei avholdt i ei kirke, er ikke henta fram som grunnlag for dagens markeringer.

De ressursene vi har behandla, er alle det vi kan omtale som «offisielle» ressurser. De kommer fra ei bok skrevet av en fagperson med tilknytning til lærerutdanningene, fra Utdanningsdirektoratet og fra Sametingets ressurside. Således har de stor betydning, særlig som uttrykk for etablerte ståsteder og perspektiver. De er alle skrevet normativt. Samtidig har de verken forskriftstatus, slik læreplanen har, eller en etablert rolle som autoritative tekster. At de trekker i samme retning, ved at vi ser de samme tendensene og tankesettene i alle tre ressursene, tolker vi som at de gir – og er – uttrykk for en form for diskursiv dominans som ikke er ukjent i representasjoner av de samiske samfunnene.

En merknad er verdt å komme med i denne sammenheng: Ulike nettressurser trer for tida fram som særskilte viktige ressurser for lærere som skal markere den samiske nasjonaldagen. Uten at vi har rukket å studere dette eksplisitt ennå, viste 2019 at det skjedde en markant menings- og erfaringsutveksling på Facebookgruppa *Idébroen* om hvordan ulike barnehager skulle og burde markere dagen. Dette får være grunnlag for videre forskning ved ei seinere anledning.

Nasjonaldag i skolene

Som gjennomgangen av ressursheftene viser, anses barnehager og skoler å være en viktig arena for den samiske nasjonaldagen. På ett vis er dette en tilgjengelig inngang for skolene til å ta opp samiske tema i undervisning, noe som også Børresen (1997) er inne på. Sjøelve nasjonaldagen kan være en inngang for å lære mer om denne dagen, og om samisk kultur og samfunn i videre forstand.

Våre to eksempler er to skoler som har det til felles at de ligger i Nord-Norge. I og med de har mer eller mindre nærhet til det samiske

samfunnet, kan en kanskje forvente at de forholder seg aktivt til den samiske nasjonaldagen. Ser vi Nord-Norge under ett, er dette muligens en vel optimistisk forventning. Vi erkjenner at også skoler her kan nedprioritere dagen. Hensikten med å beskrive de to valgte skolene er derfor ikke å gi et generelt bilde av nordnorske skoler, men å presentere to skoler som begge har og har hatt et uttalt mål om å markere den samiske nasjonaldagen. Vi beskriver skolene som henholdsvis samisk og norsk. Dette gjenspeiler at den ene ligger i forvaltningsområdet for samisk språk og bruker samisk læreplan (LK06-S), mens den andre ligger utenfor forvaltningsområdet og bruker norsk læreplan (LK06).

En samisk skole

Den første skolen vi skal se nærmere på, er en barne- og ungdomsskole i Nord-Norge som ligger i et område med sterk samisk tilstedeværelse. Fornorskingspolitikken ramma området hardt, men i dag pågår det et systematisk arbeid for å styrke samisk språk og kultur.

Så langt vi kjenner til, har samenes nasjonaldag blitt markert i kommunen siden 1994. Feiringa har utvikla seg i form og omfang, og tidlig ble barna og skolene sentrale deltakere. I 2019 var det et felles program for skolene i kommunen og en nærliggende barnehage. Denne feiringa foregikk på en kulturinstitusjon i nærheten av den ene skolen. På ettermiddagen fortsatte feiringa for bygda i de samme lokalene. Programmet for 6. februar er med andre ord i dag et helhetlig program, der skolene samarbeider med andre kulturinstitusjoner og lokalsamfunnet.

Markeringa går over en hel skoledag, og fra år til år kan programmet variere. I 2019 var det fem programposter. Dagen starta med at alle deltakerne var til stede da det samiske flagget ble heist, og i den forbindelse sang deltakerne den samiske nasjonalsangen. Deretter holdt lederen for kulturinstitusjonen en tale for dagen, der det ble lagt vekt på toleranse for forskjellighet. Etter talen ble det servert bidos til lunsj, og deretter deltok barnehagebarna og elevene i organiserte aktiviteter: Barnehagebarna og elevene på 1.–7. trinn deltok i lekbaserte aktiviteter ute (eksempelvis med lassokasting). Ute var det også satt opp en lavvo og laga bål som elevene kunne oppsøke for å varme seg. Elevene på

8.–10. trinn så en dokumentarfilm om lokal historie. Skolefeiringa blei avslutta med en konsert med et band fra nærområdet bestående av ungdommer som synger både på norsk og samisk.

For skolen er det ikke vanskelig å knytte innhold og kompetansemål i læreplanverket til nasjonaldagsfeiring, men dagen er ikke primært en dag som handler om læreplanmål om samisk språk og kultur. Mens samisk faginnhold ivaretas gjennom hele året, er 6. februar en dag for feiring. Dette understrekes også av at flere elever, lærere og andre deltakere har på seg samisk kofte, eller andre markører for samisk eller lokal tilhørighet, som smykker og sjal. Denne dagen er det stort sett de voksne som har ordet når alle elevene er samla, og i disse samlingene brukes både samisk og norsk språk.

Slik vi ser det, er nasjonaldagen på denne skolen i ferd med å bli ritualisert som feiring. Flagg, nasjonalsang og samisk festmåltid er sentrale elementer som samler hele skolen, og i tillegg er det programposter der elevene erfarer samisk kultur gjennom lek og kunstneriske uttrykk, som film, kunst og musikk. Det er verdt å bemerke at enkelt-elever ikke blir framheva som bærere av samisk språk eller kultur denne dagen. Elevene deltar og opptrer sammen med resten av klassen, uavhengig av om de identifiserer seg som samiske eller ikke. Samtidig er det opp til elever, lærere og andre voksne om de vil ta på seg samiske klær eller andre symboler.

En norsk skole

Den andre skolen i vårt prosjekt er en videregående skole i Nord-Norge. Skolen er i et område med det som i dag er en overveiende norsk befolkning, men som historisk har hatt et tydelig samisk nærvær, og som har samiske bygder i sin omegn. Skolen kombinerer studiespesialiserende linjer med yrkesfag, og har nylig flytta inn i nye lokaler etter å ha vært spredt på flere skolesteder i lang tid.

Ved skolen har de sia 2010 hatt en egen samisk temauke eller egne samiske temadager i forbindelse med den samiske nasjonaldagen. Her har de tatt opp tema knytta til samisk historie og samfunn, både lokalt og mer generelt. For en stor del har opplegget for disse arrangementene

vært basert på engasjementet til enkeltlærere. Programmet for de siste åra inneholder foredrag (en av artikkelforfatterne har deltatt her), konserter, tematisk styrte undervisningsopplegg og utstillinger av duodji og litteratur på skolebiblioteket.

I forbindelse med arrangementet i 2019 var det et uttalt ønske om at det skulle være en mer systematisk tilnærming til den samiske temauka. Flere av lærerne starta derfor med samordning av planlegginga. I programmet for samisk uke 2019, som var et tredagers arrangement, står det: «[samisk uke ved skolen] har joik og myk duodji som grunntema. Vi har likevel ulike tilbud til våre elever, og mange bidragsytere fra flere hold». Programmet viste dette temaet. Det var egne kurs i henholdsvis joik og duodji som blei fulgt opp av egen konsert med Niko Valkeäpää, en sentral samisk artist, samt det som blei beskrevet som en «samisk catwalk» med framvisninger av både kofter og andre samiske klesplagg laga av elever. Elevene på kunst og håndverk hadde i perioden fram mot den samiske uka hatt et eget prosjekt om samisk kunst, noe som resulterte i egne produksjoner som blei avduka 6. februar. Videre var det visning av samiske filmer, utstilling med samisk tema i biblioteket, foredrag om samiske og urfolksrelaterte forhold og teaterperformance som var knytta til Den kulturelle skolesekken. På sjølve nasjonaldagen var det i tillegg til det nevnte en felles framføring for alle elever av «Sámi sóga lavlla» midt på dagen, samt servering av biđos til lunsj for alle elevene og lærerne. I tillegg var det samiske flagget heist denne dagen.

Oppsummert viser programmet en kombinasjon av en rekke ulike former for hendelser, de fleste på sida av et ordinært undervisningsopplegg. Samiske tema blir tverrfaglige tema, og spenner fra praktisk-estetiske fag til samfunnsfag. Det den samiske uka kanskje aller mest er uttrykk for, er skolens konsentrerte og prosjektbaserte behandling av samiske tema i undervisninga. Både den samiske uka som helhet og sjølve nasjonaldagen går mer i retning av markering enn feiring.

Hvor ligger så eventuelt det rituelle ved den samiske uka på denne skolen? Det er i liten grad eksplisitte ritualer å finne. Det nærmeste er avsynginga av den samiske nasjonalsangen midt på dagen 6. februar. Vi vil likevel argumentere for at det også her er snakk om at den samiske

uka kan karakteriseres som en *ritual-liknende aktivitet*. Det er blitt en årviss og dermed repetert og regelmessig aktivitet at skolen arrangerer ei samisk uke rundt 6. februar. I dette ligger en forventning både blant elevene og blant lærerne til at noe skjer på denne tida som er knytta til samisk samfunn, kultur og historie. Til en viss grad, og basert på programmene til de siste åra med samisk uke, ser det ut til at innholdet er formalisert. Feiringa er også prega av symbolbruk. Interessant nok er det kunstneriske uttrykk som står i sentrum her. Det er joiken og duodji som er de sentrale symbolene. I denne forbindelse kan også fraværserfaringer være verdt å nevne. Det er i liten grad kofter å se – bortsett fra på den «samiske catwalken». Hvorvidt fraværet er forventa og opplevd av dem som var til stede, kan vi foreløpig ikke si. Rektor holdt mot slutten av det offisielle programmet en hilsningstale med en klar seremoniell dimensjon. Hilsningstalen har en dobbelthet knytta til seg. På den ene sida er den i seg sjøl et uttrykk for skolens offisielle deltakelse og delaktighet, for at skolen som institusjon behandler den samiske nasjonaldagen som viktig. På den andre sida var innholdet i talen prega av distanse og av at rektor sjøl ikke definerte de samiske samfunnene som del av skolefellesskapet i talen. Dagen tilhører noen andre, som bare unntaksvis er del av skolefellesskapet.

DISKUSJON

I Norge har 6. februar etablert seg som samenes nasjonaldag, og som en merkedag skoler tar hensyn til. Samtidig er skolene sin behandling av dagen inne i en prosess og ei utvikling. Vi kan med andre ord si at det foregår en indigniseringsprosess, jf. Sollid & Olsen (2019). Ressursheftene vi har sett på og skolene vi har besøkt, viser dette. Det er verd å legge merke til noen elementer som skiller seg ut – både i form av å bli bortimot faste bestanddeler og i form av å være gjenstand for variasjon og forhandling. Ressursheftene løfter fram sentrale samiske symboler, som det samiske flagget og nasjonalsangen. I tillegg legges det vekt på duodji og aktiviteter ute, og lassokasting og lavvo er sentrale elementer i markeringa.

Hvilken status ressursheftene har for de to skolene, var ikke et tema under observasjonene våre. Vi kan ikke se bort ifra at de har vært brukt i planlegginga, men det er mer sannsynlig at disse to skolene i 2019 bygger på egne erfaringer fra tidligere år. Det som er tydelig, er at begge skolene har utvikla sine praksiser og ressurser over tid. De har tatt utgangspunkt i lokale forhold og behov, men bruker samtidig samiske praksiser som er kjent (og kanskje hører til?) langt utover skolenes lokalsamfunn. I arbeidet med å artikulere samiskhet – eller «samisk kultur» – hentes velkjente og overbyggende samiske symboler som kan sies å være tilgjengelige gjennom at de er en del av den diskursive dominansen sine uttrykk.

Å anvende begrepet «artikulasjon» om de handlingene vi har analysert, innebærer å gå utover begreper som «konstruksjon» og «invention of tradition». I tillegg kan artikulasjon ses i sammenheng med og som del av en samtale med og mellom deltakere og praktikere i diskursen. Greg Johnsons (2008) teori om artikulasjon har som utgangspunkt at det finnes et flertall av stemmer og ståsteder i stedet for én definerende. Noen ganger harmoniserer de, andre ganger skjærer de mot hverandre. Ulike artikulasjoner bidrar dermed til å skape, forsterke og utfordre ideen om den sanne tradisjonen. Slik kan tradisjon(er) bli skapt og utfordra i urolige tider. Johnson kommenterer at det i artikulasjoner av tradisjon kan skje at én stemme blir løfta over de andre som den sanne og normative stemmen i tradisjonen. Dette har potensielt en sterkt dempende effekt på andre stemmer (Johnson 2008:247–254). Når det gjelder den samiske nasjonaldagen slik den framtrer på skolene, er det tydelig at det er noen praksiser og symboler som er felles for begge skolene, men at det er ulike former for artikulasjoner av hva som er samisk og hvordan å forholde seg til samisk kultur.

På både den samiske og den norske skolen er det samiske flagget, samisk mat og nasjonalsangen sentral, og dette peker i retning av en ritualisering. Dette er tydelige samiske symboler. Vi legger også merke til at samisk musikk er viktige innslag begge steder, men mens den norske skolen legger vekt på joik, har den samiske skolen tydeligere innslag av sanger. Mens den norske skolen dette året har fått med seg

en etablert samisk artist, har den samiske skolen et ungt band som synger både på norsk og samisk. Den samiske skolen våger å bygge sine praksiser på at skolen befinner seg i et fornorska område. Den norske skolen velger tryggere og mer etablerte samiske artikuleringer. At de velger ulike artikuleringer av samisk kultur, er slik sett i tråd både med deres respektive ulike kontekster og med ideen om artikuleringer i seg sjøl. Slik vi ser det, går den samiske skolen i det fornorska området utafør hovedstrømmen og vektlegger sine stedlige erfaringer i større grad enn den norske skolen gjør.

Kan markeringene vi her beskriver knytta til 6. februar, bli sett som *ritualer*? Det er i liten grad snakk om eksplisitte ritualer som del av markeringene, men det ser i høy grad ut til å være snakk om ritual-liknende aktiviteter. Det ligger etter hvert en klar repetisjon og regelmessighet til grunn for markeringene. Begge skolene har markert 6. februar i en årrekke. Gjentakelsen og at dagen tydelig er plassert i skolenes årsplaner, gjør at det regelmessige og repetitive får sterkere grobunn. Dagen kommer hvert år og skolene forventes å stå for en markering med et bestemt innhold. Her ser det ut til at de to skolene skiller seg noe fra hverandre i den forstand at den samiske skolen nok har et tydeligere definert innhold og regi, samtidig som det vil være noe variasjon fra år til år. Den norske skolens markering varierer mer fra år til år. Samtidig som at det regelmessige og repetitive er en viktig side, er det viktig å understreke at markeringene ikke preges av formalisme i særlig grad. Det er dagen i seg sjøl som først og fremst er formalisert på disse to skolene. Når det gjelder innholdet, viser den samiske skolen en større grad av formalisering enn den norske. Et spørsmål som oppstår, er om forskjellene mellom de to skolene kan forklares ved at det her er snakk om to ulike skoleslag, altså grunnskole og videregående skole. Vi vil ikke avvise at skoleslag kan spille inn på hvordan skolene forholder seg til den samiske nasjonaldagen. Vår erfaring er likevel at skoleslag er av mindre betydning i denne sammenheng, og at tilhørighet til forvaltningsområdet er tilsvarende mer viktig.

Begge skoler bruker tydelige symboler for å markere eller feire. Det er som forventa i liten grad snakk om hellige eller sakrale symboler,

som ganske umiddelbart ville dratt aktiviteten i en rituell retning (Bell 1997:156). De viktigste symbolene vi ser begge steder, er åpnere, men sentrale samiske symboler som flagget, nasjonalsangen og bidos. Flagget er et eksempel på det som Sherry Ortner (1973) i sin beskrivelse av nøkkelsymboler kaller for et oppsummerende nøkkelsymbol: Flagget samler mange ideer, følelser og meninger i et enkelt symbolsk uttrykk. Et flagg har som funksjon og mening å kommunisere et fellesskap. Uten at det i utgangspunktet utfordrer hva fellesskapet innebærer, ligger det i regelen et «vi» til grunn for bruken av et flagg (Bell 1997:156). Det samiske flagget i bruk på offentlige bygninger i Norge passer ikke fullt ut i en slik beskrivelse. Ettersom plassen til samene i det norske samfunnet har vært omstridt og gjenstand for mye diskusjon, vil bruken av flagget kommunisere i flere retninger. Det er ikke gitt at flagget oppleves som samlende og fellesskapsgivende brukt i norske offentlige sammenhenger. En interessant sak å følge videre i seinere arbeider er hvorvidt flagget oppleves ulikt på de to skolene vi har besøkt.

Den samiske nasjonaldagen har klare performative trekk – på to ulike måter. For det første ser vi på begge skolene at markeringene eller feiringene inneholder aktive framvisninger eller oppvisninger med utøvere og tilskuere. På den norske skolen var det et klassetrinn som var forsangere. De sto fram foran resten av skolen i forkant av teaterforestillinga. Sangen var tydelig ukjent for de aller fleste, men de sto fram og sang. På samme skole var det også «samisk catwalk», der både samiske og ikke-samiske elever viste fram kofter og andre samiske eller samiskinspirerte klesplagg. En ekstra dimensjon av performativitet ble tydeliggjort av de få samiske elevene som viste fram egne (og dels egensydde) kofter foran hele skolen. I alle disse tilfellene ligger det en risiko i form av at performativitet i all hovedsak skjer med muligheten for sanksjoner. I lys av Judith Butlers teorier handler dette om kjønn og seksualitet, om muligheten for å «gjøre ditt kjønn feil» (Butler 1999:191). Overført til den samiske nasjonaldagen kan vi med et lite nikk til interseksjonalitetsteori si at det også handler om muligheten for å gjøre sin ungdom og/eller sin etnisitet feil (Olsen 2018). Det er nok ingen overfortolkning at de i all hovedsak norske elevene som var for-

sangere viste en viss grad av ironisk distanse i framføringa. Samtidig var det ut fra våre observasjoner meget respektfulle tilskuere til stede på skolene. Dermed blei det mindre rom for (åpne) sanksjoner.

For det andre er også det å arrangere «Samisk uke» og markering/feiring av samisk nasjonaldag en performance i seg sjøl. Dette gjelder på et mer overgripende nivå med skolen som avsender og ansvarlig. Som institusjon viser skolen fram hva som er viktig. Ved begge skolene vi har vært på, har rektor vært synlig og dermed vist fram en institusjonell forankring. Å lage så store arrangementer som involverer hele skolen i forbindelse med samisk nasjonaldag, kommuniserer og viser fram at dette er viktig for skolen. Måten arrangementet er organisert og satt sammen på, er en kommunikasjonshandling: Det uttrykker bestemte holdninger og ideer om hva det samiske samfunnet er og om hvordan skolen forholder seg til samiske tema og samfunnsforhold. En tydelig forskjell mellom de to skolene er at den norske skolen kommuniserer at 6. februar er en viktig dag, men at det er noen andre sin dag. Det ligger ingen tydelig innskriving av skolefelleskapet i et samisk fellesskap. Den samiske skolen, på sin side, kommuniserer helt klart at 6. februar er «vår» dag. Forskjellen kan, slik vi ser det, omtales som en forskjell mellom en forsiktig form for «andregjøring» og en forsiktig form for «egengjøring». Med andregjøring mener vi handlinger og artikulasjoner som framstiller noen som annerledes enn flertallet (Olsen & Andreassen 2018), som uttrykker og skaper forskjell. Den norske skolen gjør nasjonaldagen til noen andre sin dag. Med egengjøring som nytt begrep eller som ledd i et begrepspar mener vi handlinger og artikulasjoner som uttrykker og skaper enhet og fellesskap. Den samiske skolen gjør nasjonaldagen til sin egen dag, og uttrykker et fellesskap der alle feirer dagen uansett hvor samiske eller ikke-samiske de måtte være. Vi vil hevde at det i begrepsparet egengjøring/andregjøring ligger et skille mellom markering og feiring. Samtidig kan vi ikke utelukke at egengjøring/andregjøring kan handle om forskjeller mellom skoler i et (mer) norsk og et (mer) samisk område, eller om forskjeller mellom videregående skoler og grunnskoler.

Innafor forskninga på religion i skolen har Lars Laird Iversen (2014) brukt begrepet uenighetsfellesskap for å beskrive hvordan elever i et

klasserom kan – og skal – være uenige med hverandre, men samtidig oppleve at de hører sammen i et fellesskap. Parallellen til vårt tema er at fellesskapet her er at elevene deler feiringa av dagen trass i at det er et mangfold i hvordan de relaterer seg til et samisk samfunn. En slik tankegang kan sies å finne gjenklang i begrepet mangfoldskompetanse (Røthing 2016). Mangfoldskompetanse er tredelt og innebærer kunnskap om mangfold, evne til å håndtere og leve med mangfold, og et normkritisk perspektiv på mangfoldet. Den samiske nasjonaldagen i skolene kan være et ledd i å utvikle mangfoldskompetanse. Utfordringa – og en mer uopptråkka sti – er trolig det normkritiske perspektivet.

Så vil vi stille spørsmålet om 6. februar er en imitasjon av 17. mai. Her er det viktig å skille mellom våre to skoler. For mens skolen i det mer norske området legger vekt på kunnskapsformidling på den samiske nasjonaldagen, legger den samiske skolen åpenbart mer vekt på feiring. Det er mulig 17. mai tjener som forbilde for den samiske skolens 6. februarfeiring, men forskjellene er likevel åpenbare. 17. mai er en fridag for alle, og foreldrene står primært for arrangementene rundt omkring på skolene. 6. februar er ikke fridag, og det er skolen som i samarbeid med andre institusjoner som er samarbeidspartnere med skolen. Foreldrene er ikke til stede på skolen denne dagen, men de kan delta i den åpne feiringa på ettermiddagen. Som sosial praksis er altså ikke 6. februar ritualisert på samme nivå som 17. mai. Et likhetstrekk er samtidig at verken den norske eller den samiske nasjonaldagen har et tydelig politisk innslag, og sett i lys av det historiske bakteppet for 6. februar er dagen apolitisert. Rolleleken om samisk landsmøte som er beskrevet i ressursheftet som Sametinget viser til (jf. (Ovtta 2014), peker i retning av dette politiske nivået, men mest fremtredende er likevel feiring og markering gjennom tydelige samiske nasjonale og kulturelle symboler.

Våre eksempler fra to skoler i Nord-Norge peker i retning av et tydelig skille mellom markering og feiring, et skille som også Børresen (1997) er inne på. Våre empiriske nedslag viser dels at den norske skolen gjør et betydelig arbeid med å bygge kunnskap gjennom ritualiserte markeringer, og denne markeringa utvikler seg fra år til år.

Det finnes et potensiale for at skolens markering kan bidra til kunnskap om samiske tema som bygger på ritual-liknende aktiviteter, men som bruker artefakter som byggesteiner fram mot en mer sammensatt kunnskapsbase og også interkulturell forståelse (jf. Dewilde et al. 2017; Niemi, Kuusisto, & Kallioniemi 2014). Også den samiske skolen bygger elevenes kunnskapsbase, men til forskjell fra den norske skolen i vårt materiale er ikke selve dagen satt av til å bygge fagkunnskap gjennom markeringa, og slik sett minner 6. februar om 17. mai. I stedet legger den samiske skolen opp til felles feiring der verdier som tilhørighet til Sápmi og samisk kultur og skolefelleskap trer tydeligere fram. Vi tolker skolenes stadige videreutvikling av program og innhold som uttrykk for skolenes refleksivitet rundt potensialet som ligger i nasjonaldagen, og vi ser igjen et tydelig skille mellom refleksivitet om markering som har et perspektiv utenfra, og refleksivitet om feiring, som altså har et innenfraperspektiv.

Vi har i et tidligere arbeid (Sollid & Olsen 2019) argumentert for at utdanning om og for urfolk kan sees som å være i en indigeniseringsprosess. Dette innebærer at urfolk, urfolks rettigheter og urfolksrelaterte tema i økende grad får anerkjennelse og ligge til grunn for undervisninga. Arbeidet med den samiske nasjonaldagen på skolen viser den samme tendensen. Samtidig viser det også at det ikke er snakk om en lineær og jevn tendens. Ulike skoler og ulike deler av utdanningsfeltet kan bevege seg i ulik takt og ulikt tempo.

Den samiske nasjonaldagen på skolene er en måte å vise fram og markere hva som er viktig for skole og samfunn. Ritualiseringa av dagen kan sies å skape rammer for dagen ut fra ritualenes regelmessighet og repetisjon. Dagen gir mulighet for nyskaping ut fra ritualenes fritak fra hverdag, og den gir skolene et handlingsrom mellom eksotisering og fokus på det spesielle på den ene sida og integrasjon og engjering på den andre sida.

REFERANSER

- Aamotsbakken, Bente 2015. «En marginalisert litteratur? Representasjon av samiske tekster i norskfaglige læremidler for ungdomstrinnet». I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(3–4), 282–293.
- Bell, Cathrine 1997. *Ritual. Perspectives and Dimensions*. Oxford: Oxford University Press.
- Borgen, Peder 1997. *Samenes første landsmøte 6.–9. februar 1917. Grunnlaget for Samefolkets dag 6. februar*. Trondheim: Tapir.
- Butler, Judith 1999. *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Børresen, Beate 1997. *Høytider og høytidsfeiring*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Dewilde, Joke, Kjørven, Ole Kolbjørn, Skaret, Anne & Skrefsrud, Thor-André 2017. «International week in a Norwegian School. A Qualitative Study of the Participant Perspective». I: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62/3, 474–486.
- Folkenborg, Håkon Rune 2008. *Nasjonal identitetsskaping i skolen. En regional og etnisk problematisering*. Tromsø: Eureka.
- Gjerpe, Kajsa Kemi 2017. «Samisk læreplanverk – en symbolsk forpliktelse?» I: *Nordic Studies in Education*, 37(03–04), 150–165. DOI:10.18261/issn.1891-5949-2017-03-04-03
- Gjerpe, Kajsa Kemi 2020. «The articulation of ‘Textbook Sápmi’ – a comparative analysis of Sámi content». I: Koivuroa, Timo mfl. (red.): *Handbook on Arctic Indigenous Peoples*. Rovaniemi: Routledge. (Forthcoming)
- Hoffman, Diane M. 1996. «Culture and Self in Multicultural Education: Reflections on Discourse, Text, and Practice». I: *American Educational Research Journal*, 33(3), 545–569.
- Haakedal, Elisabet 2009. «School festivals, collective remembering and social cohesion: A case study of changes in Norwegian school culture». I: *Journal of Religious Education*, 57(3), 46–55.
- Iversen, Lars Laird 2014. *Uenighetsfelleskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnson, Greg 2008. «Authenticity, Invention, Articulation: Theorizing

- Contemporary Hawaiian Traditions from the Outside». I: *Method and Theory in the Study of Religion*, 20(3), 243–258. <https://doi.org/10.1163/157006808X317464>
- Kunnskapsdepartementet 2017. Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Henta fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Lane, Pia 2014. «Nexus analysis». I: *Handbook of Pragmatics Online*, Volume 18(2014), 1–18. doi:10.1075/hop.18.nex1
- Lien, Lars 2018. «Sámi álbmotbeaivi – ‘samefolkets dag’ eller ‘samenes nasjonaldag’?» I: *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 5(1). <https://doi.org/10.7577/fleks.2865>
- Niemi, Pia-Maria & Hotulainen, Risto 2016. «Enhancing students’ sense of belonging through school celebrations: A study in Finnish lower-secondary schools». I: *International Journal of Research Studies in Education*, 5(2), 43–58. DOI: 10.5861/ijrse.2015.1197
- Niemi, Pia-Maria, Kuusisto, Arniika & Kallioniemi, Arto 2014. «Discussing school celebrations from an intercultural perspective – a study in the Finnish context». I: *Intercultural Education*, 25(4), 255–268. DOI: 10.1080/14675986.2014.926143
- Olsen, Torjer 2017. «Colonial Conflicts: Absence, Inclusion, and Indigenization in Textbook Presentations of Indigenous Peoples». I: Andreassen, Bengt-Ove, Lewis, James & Thobro, Suzanne A. (red.): *Textbook Violence*, s. 71–86. Equinox eBooks Publishing.
- Olsen, Torjer A. 2018. «Grenser for tro. Læstadiansk ungdom, etnisitet og kjønn». I: Høeg, Ida-Marie (red.): *Religion og ungdom*, s. 61–84. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsen, Torjer A. & Andreassen, Bengt-Ove 2018. «‘Urfolk’ og ‘mangfold’ i skolens læreplaner». I: *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, <https://doi.org/10.7577/fleks.2248>.
- Opplæringslova 1999. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Henta fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.

- Ortner, Sherry B. 1973. «On Key Symbols». I: *American Anthropologist* 75: 1338–46.
- Ovttas 2014. «Sámi álbmotbeaivi Samenes nasjonaldag». Henta fra <http://prod.ovttas.no/nb/node/5459>
- Røthing, Åse 2016. *Mangfoldskompetanse. Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sametinget 2019. «Nasjonaldag og nasjonale symboler». Henta fra <https://www.sametinget.no/Om-Sametinget/Bakgrunn/Nasjonaldag-og-nasjonale-symboler>
- Scollon, Ron, & Scollon, Sue Wong 2004. *Nexusanalysis. Discourse and the emerging internet*. London, New York: Routledge.
- Sollid, Hilde og Olsen, Torjer A. 2019. «Indigenising Education: Scales, interfaces and acts of citizenship in Sápmi». I: *Junctures*, s. 20:29–42.
- Utdanningsdirektoratet [2007]. *Gávnos. Samisk innhold i Kunnskapsløftet – et ressurshefte for lærere i grunnsopplæringen*. Henta fra <https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/veiledning/gavnos.pdf>
- Utdanningsdirektoratet 2015. *Gávnos. Samisk innhold i Kunnskapsløftet – et ressurshefte for lærere i grunnsopplæringen*. Henta fra <https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/gavnos-endaelig-2015.pdf>
- Zachariassen, Ketil 2012. *Samiske nasjonale strateger. Samepolitikk og nasjonsbygging 1900–1940*. Isak Saba, Anders Larsen og Per Fokstad. Karasjok: ČálliidLágádus forlag.

ABSTRACT

The Sami National Day on February 6th was instituted in 1992 to annually commemorate the first Sami convention in Trondheim in 1917. Today, the day has become an important day to commemorate and/or celebrate, and to make a focused way of dealing with Sami and indigenous issues in educational practices. In this article, we analyse the Sami National Day as a school ritual. Theoretically, we look to perspectives

on ritual from Cathrine Bell, to perspectives on performativity from Judith Butler, and the concept of articulation from Greg Johnson. An important context is the place of the Sámi in the Norwegian school. As the role and the place of the Sámi have been strengthened in recent years, the national day seems to have grown more important. We investigate the celebration of the day in two different schools and also in teaching resources, putting the analysis in a bigger context of the way the school system deals with Sámi issues.

Keywords: School rituals, Sami content in school, Indigenous education, Sami National Day

Mye på spill: Den nasjonale debatten om skolegudstjenester belyst med to lokale caser

AV ODDRUN M.H. BRÅTEN

Tradisjonen med skolegudstjenester har vært gjenstand for mye offentlig debatt. I denne artikkelen diskuterer jeg to nylige caser som viser håndteringen av julegudstjenester i norske skoler. Hovedfokuset er hva det betyr at det dreier seg om et religiøst ritual, og jeg drøfter hva som står på spill for de ulike aktørene i debatten. Jeg hevder at det dreier seg om kulturell og politisk maktutøvelse med både motstand mot og engasjement for vedlikehold av tradisjonen. Ritualet ses som et middel til sosialisering i kulturen, og jeg viser hvordan den religiøse dimensjonen i dette blir underspilt i en retorikk om kulturarv og verdier. Selv om debatten drives av de få, angår den alle. Fra et minoritetsperspektiv blir den viktig, fordi det er det felleskulturelle som forhandles, og da kan man ikke godta at dette er tuftet på en religion som ikke deles av alle. På den annen side er tradisjonene sterke og viktige for mange. Skolen er ikke og kan ikke være verdinøytral, og da blir spørsmålet om hvilke verdier skolen skal bygge på viktig. Aktørene er seg ikke bevisst hvilket kraftfullt virkemiddel et ritual er. Er det slik at «enkulturasjon», eller gradvis tilegnelse av karakteristiske normer og sedvaner i en kultur, mest effektivt skjer gjennom nettopp ritualer? Er dette en grunn til at skolens julegudstjeneste blir så viktige?

Nøkkelord: skolegudstjeneste, julegudstjeneste, ritual, fritak, alternativ til julegudstjeneste, livssyn og religion i skolen.

INNLEDNING

Parallelt med diskusjoner om religionsfaget i skolen siden omleggingen til *ett* integrerende fag i 1997, har tradisjonen med skolegudstjenester vært gjenstand for mye offentlig debatt, lokalt som nasjonalt. Tradisjonen har statistisk sett god oppslutning i alle deler av landet (Botvar 2017: 82)¹, men praksisen har vært kontroversiell. Høsten 2018 kom det *nye nasjonale retningslinjer* (Utdanningsdirektoratet 2019), der skolene oppfordres til å arrangere julegudstjenester. Samtidig presiseres regelverket, der det klargjøres at gudstjenesten ikke skal være skolens juleavslutning, fordi dette må være et arrangement som kan inkludere alle. Det fremheves også at skolene skal arrangere et likeverdig alternativ, som «skal være noe annet enn en gudstjeneste, men det alternative tilbudet skal også være et pedagogisk opplegg der elevene lærer om kultur og tradisjoner i Norge». Det understrekes videre at det skal informeres i god tid, og at det er rett til fritak. Dette er i praksis en presisering av tidligere regelverk, det nye er oppfordringen til å arrangere.²

Skolens julegudstjenester organiseres for elever i den offentlige norske skolen i forbindelse med en sentral kristen høytid. Deltakelse er frivillig siden det er lovfestet religionsfrihet i Norge i dag, men slik har det ikke alltid vært. Tradisjonelt har forholdet mellom kirke, skole og stat vært tett (Haralsø 1989; Iversen 2012). Milepæler når det gjelder endringer i dette forholdet i nyere tid er 1969, da kirken ikke lenger var ansvarlig for skolens kristendomsfag, den nye formålsparagrafen for skolen i 2008, der formålet om «å hjelpe foreldrene i deres kristne oppdragelse og tro» ble tatt ut av teksten, og avvikling av statskirkeord-

¹ I 2014 ble 3000 skolejulegudstjenester avholdt i Den Norske kirken, og kun i 14 % av de 1240 menighetene ble det ikke arrangert

² I rundskriv F-15-07, vises til dom i Strasbourg samme år, som omhandler KRL-faget, fritaksregler og ser disse i forhold til grunnleggende menneskerettigheter, spesielt religionsfriheten. Der er det spesielt uttrykt bekymring for religiøs deltakelse. Det understrekes at skolegudstjenesten ikke bør være semesteravslutning, at deltakelse skal skje i samarbeid med hjemmet, at det skal informeres i god tid, slik at muligheten for å melde om fritak blir tydelig. I 2015 ble det føyd til en anbefaling om å praktisere aktiv påmelding, se <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Gudstjenester-i-skoletiden>

ningen fra 2012. Konteksten for diskusjonen er økende sekularisering og pluralisering av det norske samfunn. Tradisjonelt har Norge vært mer monoreligiøst enn andre europeiske land, siden det heller ikke har vært noe særlig kristent mangfold (Skeie & Bråten 2014). I nyere tid har dette endret seg, men 71 % av den norske befolkningen er fortsatt medlem at Den Norske Kirke (DNK), så dette er en tydelig majoritet, både historisk og i dag.³ De største minoritetene i dag utenom DNK er andre kristne kirkesamfunn, og deretter andre religions- og livssynsminoriteter.

Skolenes julegudstjenester er ikke en del av skolefaget, men en aktivitet som skolene ved rektor organiserer. Siden både skolen og skolefaget er inkluderende og juridisk skal ivareta elevens religionsfrihet, omfattes virksomheten av fritaksreglene (von der Lippe 2017). Disse gjelder for alle skolens aktiviteter, ikke bare aktiviteter i religions- og livssynsfaget. Det er ikke fritak fra kunnskap i skolefaget, siden dette er et ikke-konfesjonelt skolefag med fokus på læring. Forkynnelse skal ikke skje i skolefaget. Siden rett til fritak gjelder *aktiviteter* som elever eller foresatte ut fra egne vurderinger anser som utøvelse av annen religion eller som virker støtende, er julegudstjenesten et åpenbart eksempel på aktivitet som gir rett til fritak. Fritak skal medføre alternative og likeverdige aktiviteter for aktuelle elever, og dette har ført til at «alternativer» til julegudstjenesten blir arrangert av skolene.

TIDLIGERE STUDIER

I en studie publisert i 2007 fulgte Elisabeth Haakedal skolefeiringer over tid, og påviste en utvikling som oppsummeres i tre kategorier: tradisjonell, moderne og sen-moderne skolegudstjeneste, med en utvikling fra prestestyrt til økt elevmedvirkning. I en senere case-studie (2009) har Haakedal sett på samarbeidsmønster og «skolefeiringskultur» i en skole i «bibelbeltet» i forbindelse med feiring av advent, jul, påske og 17. mai-feiring igjennom to år. Hun diskuterer her hvordan endringer

³ <https://kirken.no/nb-NO/om-kirken/bakgrunn/om-kirkestatistikk/medlemsstatistikk/> (Nedlastet 12.9.2019).

skjer i skolekulturen gjennom forhandlinger mellom ulike involverte aktører. For den aktuelle skolen var det å bevare identitet hos den kulturelle majoriteten viktig. Tradisjonen fortsetter, men som svekkede praksiser basert på vane/ tradisjon, og dermed med svekket funksjon for sosial sammenheng. Hun anser at endringer i retning mer flerkulturelle inkluderende kollektive feiringer ville bidratt mer til sosial sammenheng nå, men ser at endringer i en slik retning er avhengig av skolepersonalets villighet til å endre seg og ta hensyn til minoritets-elever.

I sitt PhD-arbeid intervjuet Olav Hovdelien (2011) 16 rektorer i to fylker om verdiformidling i KRL-faget og i forbindelse med julegudstjenester. Studien viser at rektorene kan deles i en gruppe som ønsker fortsatt tilknytning til kristendommen, men da som kulturarv, og en som ønsker en bredere formulering av skolens verdiforankring. Rektorer fra Vest-Agder heller mot det første, mens de fra Oslo i større grad ønsker en bredere verdiforankring. Svært få i begge grupper tar til orde for en re-kristning av skolen. I en senere artikkel fokuserer Hovdelien og Nergaard (2014) på rektorenes situasjon i forbindelse med skolegudstjenester, som beskrives som et dilemma mellom vekslende krav fra myndigheter og ulike foreldregrupper. De baserer analysen på en case-studie av Kråkstad skole, der de ser på hvordan det tradisjonelle samarbeidet mellom kirke og skole har kommet under press, blant annet fra Humanetisk Forbund, som har engasjert seg sterkt for å avvikle gudstjenester i skoletiden. Da rektorene i 2010 ville avvikle den «270 år gamle» tradisjonen i det lille tettstedet med 850 innbyggere, resulterte det i protester.

Pål Ketil Botvar (2017) dokumenterer holdninger til julegudstjenesten statistisk og diskuterer dette i forhold til tre teorier om religion i det offentlige rom. Den første er Voas & Ling (2010) som legger vekt på at sekulariseringsprosessen medfører en økt synlighet for religion i det offentlige rom. Casanova (1994), som teori nummer to, argumenterer for at religiøse aktører som tar til motmæle mot marginalisering av religion i offentligheten bidrar til økt synlighet, mens Beckford til slutt (2010) påpeker at religion har alltid vært gjenstand

for offentlig debatt, så det er ikke snakk om *økt* synlighet. I lys av denne typen teori blir julegudstjenester arrangert av den offentlige skolen en debatt hvor underliggende forskjeller og uenighet om religion/ livssyn i det offentlige får sitt utløp.

I en ny studie diskuterer Anne Løvland og Pål Repstad (2019) balansegangen mellom forkynning, kulturarv og inkludering, basert på observasjon av og intervjuer av ulike aktører i forbindelse med fire julegudstjenester. Alle foregår i samme kirke, men for ulike skoler. De peker på tre hovedstrategier for å imøtekomme det økende mangfoldet i samfunnet som henholdsvis 1: å opprettholde dominansen til majoritetsreligionen, 2: å utestenge religion fra den offentlige sfære (skole), og 3: la den offentlige sfære speile mangfoldet. Strategiene de observerer går mest i retning av det siste. Selv om gudstjenesten beholder sitt religiøse preg, observerer de at hovedbudskapet er etisk, og at kirkelige aktører gjør en vurdering av hvor mye «religiøsitet» som kan tåles. Kirkelige aktører må finne en balanse mellom kirkas budskap, ideen om at dette skal gi kjennskap til kulturarven, og skal være inkluderende og for alle. Det er ikke noen tros eller tilhørighetskrav og gudstjenestene skal bidra til gjensidig forståelse. Løvland og Repstad anser at tradisjonen bidrar til vedlikehold av folkekirken.

Ingen av disse studiene, og heller ikke i mitt materiale, er det søkelys på elevperspektivet. Det er skolekultur, verdiformidling og forhandlinger om religion og livssyn i det offentlige rom det dreier seg om. I denne artikkelen ser jeg på betydningen av at det dreier seg om et religiøst ritual.

METODE, MATERIALE OG PROBLEMSTILLINGER

Metoden som er brukt kan karakteriseres som et fleksibelt design, som skaper kvalitative ikke-generaliserbare data, i en case-studie (Robson 2002: 163ff). To caser, Trondheims-caset og Voss-caset er konstruert gjennom informasjon fra flere ulike kilder til to fortellinger (narrativer). For begge casene har deltagende observasjon vært brukt. For Trondheims-caset dreier det seg om observasjon av en skole/skoleguds-

tjeneste, samtaler og mail med lærere og rektor om skolens praksis knyttet til julegudstjeneste og alternativ til julegudstjenester. For å belyse den lokale konteksten støtter jeg meg i tillegg på en utgave av Bydelsavisa *Strinda* (7.12.2015) som dekket temaet grundig. Voss-caset har sitt utgangspunkt i deltakende observasjon i et lokalt debattmøte (30.5.2018), inkludert samtaler med deltakere fra Humanetisk Forbund i forkant og en deltaker som er prest i DNK i etterkant. For kontekst her støtter jeg meg til medieoppslag⁴ i forkant av og etter møtet. Tema som kommer frem gjennom dette diskuteres til slutt i artikkelen, i lys av aktuell teori.⁵

Jeg skal hverken forsøke å gi et totalbilde, eller å komme til bunns i saken om julegudstjenester, men drøfte noen perspektiver i lys av to eksempler på hvordan debatten kan arte seg lokalt, i Trondheim og på Voss. Jeg vil presisere at artikkelen ikke er et innlegg i debatten, men har som mål å undersøke hva som står på spill for ulike aktører i den årlige saken om julegudstjenesten. Sentrale problemstillinger blir: Hvilken rolle spiller det at det dreier seg om et religiøst (kristent) ritual? Hva står på spill for ulike aktører, i diskusjoner om skolenes julegudstjenester?

CASE FRA TRONDHEIM

Rundt juletider 2015 i «ungdomsskole X» fikk jeg mulighet til å se hvordan spørsmålet om skolejulegudstjenesten ble håndtert «innenfra» et skoleperspektiv. Jeg gjennomførte jevnlig observasjoner i skolen i forbindelse med et annet prosjekt og ønsket å observere en av de omstridte julegudstjenestene i praksis. Jeg planla å delta i det alternative opplegget året etter, noe jeg dessverre ble forhindret fra. Imidlertid har jeg mottatt informasjon om det alternative opplegget samt foretatt et

⁴ Alle refererte medieoppslag kan gjenfinnes i referanselisten.

⁵ Metodikken er inspirert av Glaser & Strauss (2008) «grounded theory». Dette er en metode for å *skape teori* fra empiriske data, lansert på 1960 tallet som en motsats til metoder som tester preeksisterende teori. Her er ikke metoden benyttet i streng forstand, men tenkningen er inkorporert i den forstand at jeg ut fra casene identifiserer tema/ problemstillinger og noen av disse går jeg videre med i diskusjonsdelen (Robson 2002: 193).

telefonintervju med læreren som gjennomførte det alternative opplegget i 2016. Jeg fikk også et møte med rektor høsten 2016. Observasjonene fra skolen ses i forhold til den lokale debatten om skolegudstjenester i Trondheim, slik den framkom i bydelsavisa *Strinda* (7.12.2015).

Julegudstjenester er et hovedtema i avisa, med en rekke ulike perspektiver fra skoleledere og lokalpolitikere. Bakgrunnen var at bystyret hadde vedtatt at det skulle være *aktiv påmelding*, ikke aktiv avmelding, og her får man høre hvorfor lokalpolitikere fra ulike partier har stemt for eller mot forslaget. Fra rektorer får vi høre om forskjellige praksiser i skoler. En skole har droppet skolegudstjenesten, mens fra en annen skole forteller skoleledelsen at elevene «strømmer» til kirken enten de er kristne eller ikke. Skolen som har kuttet julegudstjenesten er en såkalt «helvit» norsk skole med få innslag av «mangfold», mens den der «elevene strømmer til», er en mottaksskole med 40 % muslimer. Rektor hevder at «å avlyse skolegudstjenester i frykt for å krenke elever og foreldre med annet livssyn, er en bommert, misforstått toleranse som er lite konstruktivt for å skape større forståelse mellom ulike kulturer og religioner». I en tredje skole har de forsøkt å løse utfordringen ved å tone ned det religiøse innholdet i julegudstjenesten. Her gjennomføres juleavslutningen i kirkerommet, men den er «strippet for religiøst innhold» ifølge rektor. I arrangementet står elevene selv for det meste av innholdet, og det hevdes at «det er lite forkynnelse, men likevel høytidelig og fint» og at kirkerommet er en «naturlig og fin ramme» for dette (se også Løvland og Repstad 2019).

En av mine observasjoner i «ungdomsskole X» er at inngenting knyttet til skolejulegudstjenesten ble utnyttet som læringsmulighet i KRLE-timer. Julegudstjenesten er bare noe som skjer, en handling, ja, et ritual; noe som gjentas, som er en kroppslig erfaring, der språket er ritualisert og handlinger som inngår for eksempel er inngangsprosesjon med prester og elever som bærer levende lys, sanger, skriftlesning fra Bibelen av både prester og elever, et elevkor med solister som synger flere sanger. Elevene er aktive deltakere i gudstjenesten. Det er en tydelig kontrast til religionsundervisningen jeg har observert ved skolen, som har en distinkt «lære om» karakter, som den skal ha i henhold til

læreplanen. Julegudstjenesten kan sies å inngå i et batteri av andre førjulsaktiviteter i skolen, som juletentamen, juleavslutning i klassene og juleball for alle elevene. Alt dette og mer til er førjulsritualer i skolen, men kun julegudstjenesten skaper kontrovers.

Høsten 2016 fikk jeg et kort møte med den svært travle rektoren ved «ungdomsskole X». Han var sen til møtet på grunn av diverse hastesaker han måtte ta seg av, noe som vel kan sies å karakterisere hverdagen som rektors planlegging av julegudstjenesten inngår i. Det er ikke alltid julegudstjenesten er den viktigste saken på agendaen, men det er en sak som de ikke kommer utenom, den må løses. Dette er antagelig ikke ideelt for prinsipiell tenkning om religionens rolle i det offentlige rom, og det er ikke alltid rektorer har særlig religionskompetanse, eller interesse. Denne rektoren hadde en bachelor i religionsfag, og var ganske engasjert i spørsmålet. Han mente at juletradisjonen var viktig, og det var derfor hans valg å beholde julegudstjenesten, i motsetning til hva som er tilfelle ved de fleste ungdomsskolene i Trondheim. Han betraktet debatten om julegudstjenesten som løpsk, noe som kan sies å støttes av statistikken som viser overveldende oppslutning om tradisjonen i befolkningen. Kommunestyret hadde altså vedtatt at det skulle være aktiv påmelding, og til 2016 endret skolen sin praksis. I forhold til dette, var rektor bekymret for at *elevers likegyldighet* i saken ville føre til økt oppslutning om det som til da hadde vært det passive valget, det alternative opplegget. Av ca. 340 elever ved skolen deltok 56 på det alternative opplegget dette året, en økning fra de 24 som deltok året før da det var aktiv avmelding.

MELLOM RELIGIØST ENGASJEMENT OG TRADISJONSLÆRING

Kirken lå i gangavstand fra skolen, så elever og lærere ruslet bortover etter dagens tentamen i matematikk. En av kirkens ansatte teller antall deltakere med en klikk-teller. Inngangssalmen var «Nå tennes tusen julelys». En av to prester som deltar forklarer at gudstjenesten skal handle om *fred*. De legger til små forklaringer om hvordan man skal oppføre seg i kirken, reise seg ved skriftlesning, vente med applaus etter

sanger. Slike instruksjoner kommer også opp på den hvite kirkeveggen med en lyskaster. Her kommer også sangtekstene opp, så salmebok brukes ikke. Adventslysene tennes akkompagnert av sangen «Tenn lys». Gudstjenesten følger tradisjonell liturgi for gudstjeneste i DNK (se Løvland & Repstad 2019). Så kommer prekenen, og jeg er nysgjerrig på hva presten vil gjøre med anledningen til å snakke til en kirke fylt av skoleungdom.

«Finnes freden bare i en idealisert stall», spør presten retorisk. «Tekstene vi leser er gamle, men julefortellingen har noe med deres egne liv å gjøre», sier han. Det handler om at livet ikke alltid er bra, og nå snakker han om Maria og Josef som hjemløse lavstatus-personer i sin samtid. På den hvite kirkeveggen vises et bilde av «Pataya smoky mountains», en søppelfylling på Filipinene. Det inneholder blant annet en mor som holder et nyfødt barn og en søppelbil, og presten spør: viser dette Guds forfall? En plass med veldig lite glede. Dette er langt unna oss, men «hvor i våre liv finner vi barn som ser etter søppel»? Søppelfyllingen virker å skulle være et bilde på stallen «et skittent sted med dyr». Budskapet i julefortellingen er at Gud er en søppelbil, sier presten. Det er noen situasjoner i livet som er som å være på en søppelfylling, men Gud er der også. Gud kommer til en verden som trenger lys i mørket. Sangen som følger er «Himmel på jord, din nåde er stor, jeg er ikke aleine der jeg bor». Dette følges opp av den andre presten som i bønn «særlig ber for de som har det tøft rundt juletider», og takker Gud for at vi aldri er helt alene.

Hva er et likeverdig alternativ til dette? For det alternative opplegget var det ikke noen tydelig etablert tradisjon for hvordan det skulle gjennomføres. Læreren som gjennomførte opplegget i 2015, fortalte at det var en form for quiz. Dette baserte seg på en tolkning av hva «det samme innholdet» som aktiviteten det var fritak fra var, og quizen handlet om *å lære om juletradisjoner*. I det alternative opplegget i 2016 ble elevene fordelt i to klasserom, og til opplegget ble det spilt julemusikk. Det dreier seg om oppgaver om norske juletradisjoner, med illustrerende bilder. Elevene ble delt inn i grupper på 3–4 elever, som skulle løse en av følgende oppgaver:

1. Forklar hvordan den kristne julefeiringen overtok midtvinterblotets rolle.
2. Hvem var St. Nikolaus?
3. Den norske julenissen er en blanding av fjøsnissen og St. Nikolaus. Hvorfor det?
4. På hvilken måte har Coca cola bidratt til hvordan vi oppfatter julenissen?
5. Hva symboliserer juletreet? Kan du finne symbolikk både fra kristendommen, åsatro og kanskje noe fra i dag?
6. Hvorfor gir vi hverandre gaver i jula? Er det andre tradisjoner som gir hverandre gaver?
7. Hvem var Lucia, og hvorfor feirer vi henne?
8. Hanukka er en jødisk høytid. Hvilke likheter/forskjeller finner dere mellom Hanukka og hvordan vi feirer jul i Norge? Er det en sammenheng mellom adventsstaken og hanukkastaken?
9. Julebukk er en gammel norsk tradisjon (...) Hva er bakgrunnen for de tradisjonene? Hvorfor setter vi ut julenek, sender julekort og har ribbe (julegris) i jula?
10. Hvorfor er mat en så viktig del av jula?

Kilder til svar var laget på forhånd og kopiert opp, i tillegg kunne elevene bruke internettsøk. Svarene skulle presenteres i fem minutter i form av et par PowerPoint sider, som til sammen da ga svar på alle oppgavene og som skulle deles mellom alle elevene. Både det alternative opplegget og julegudstjenesten i kirken foregår innenfor en time.

En forskjell er at det kroppslige handlingsaspektet, musikk, symbolbruk og elevaktivitetene i ritualet, ikke på samme måte kjennetegnet det alternative opplegget. Dette hadde mer karakter av skolefag, selv om det også hadde et element av *hygge*. I tillegg er julegudstjenesten en tradisjon med lange røtter om enn også den i endring, mens det alternative opplegget ikke var noen etablert tradisjon, og ikke var knyttet til en sentral samfunnsinstitusjon utenom skolen, som Den Norske Kirke. Bidro begge erfaringer (i likeverdig grad) til tradisjonslæring?

I så fall var det veldig forskjellige læringsformer. Hva har det å si at det ene er et religiøst ritual og det andre ikke? Når kan vi eventuelt snakke om det alternative opplegget som et ritual? Bør det alternative opplegget være et ritual? Kan ritualer betraktes som undervisningsmåter og akseptable læringsaktiviteter i skolene? Her trengs det mer forskning og prinsipiell tenkning.

I samtale med en av lærerne som gjennomførte det alternative opplegget i 2016, kom det fram at elevene stort sett hadde vært fornøyd med opplegget, men at noen av dem hadde spurt hva dette hadde med skolelæring å gjøre. Da hadde han argumentert med at dette handlet om å lære om juletradisjoner. Jeg benyttet anledningen til å spørre hva læreren selv syntes om skolens julegudstjenester; dette var ikke noe han selv hadde tenkt mye på, sa han. Men han var klar på at det selvfølgelig måtte være elevenes eget valg.

Året før hadde han selv deltatt i skolens julegudstjeneste, den samme som jeg hadde observert. Han ville helst ha deltatt i år også, om det ikke var for at han måtte undervise det alternative opplegget, men til jul skulle han gå i kirken selv. «For meg handler det bare om tradisjon, det er noe jeg har gjort siden jeg var barn. Det er en fin tradisjon.» Med den noe spesielle prekenen friskt i minnet selv, spurte jeg ham om han husket noe av denne, men det gjorde han ikke. Innholdet i prekener var ikke det viktigste for ham når han går i kirken, sa han, han bare så på julegudstjeneste som en fin tradisjon, som et slags «kick off» for julen med fin musikk.

CASE FRA VOSS⁶

Religion ble diskutert i det offentlige rom som var biblioteket på Voss i et debattmøte under overskriften «forkynning eller læring», 30.5.2018. I panelet var Kjersti Brakestad Boge, sokneprest i Voss, Hans Erik Ringkjøb, ordfører i Voss kommune (Ap), Oddrun Bråten, forsker på KRLE-

⁶ Det er et dilemma i denne artikkelen at det ikke var mulig å anonymisere alle aktørene i saken fra Voss. Saken er allerede så offentlig gjennom medieoppslag som også er referert i artikkelen, at anonymisering blir vanskelig. Jeg har imidlertid ikke brukt noen navn som ikke allerede er offentlige i saken, og i tillegg lagt vekt på en balansert framstilling og en sympatisk lesning av de ulike aktørenes standpunkter i debatten.

faget ved NTNU, Tom Sverre Tomren, sokneprest i Bjørgvin Bispedømme og Trond Enger, generalsekretær i Humanetisk Forbund (HEF). Før møtet kommer en korreksjon: at Tomren vil tituleres som førsteamanuensis i KRLE ved Høgskolen på Vestlandet. Bakgrunnen for møtet var at skolene på Voss hadde arrangert en gudstjeneste-lik KRLE-time, i kirken, som de hevdet *ikke* var forkynnende, og derfor var for alle, som KRLE-faget skal være. Arrangementet hadde opplæring som mål, men foregikk i kirkerommet, og hadde form av en etterligning av det virkelige ritualet. Grunnen var at rektorene i området blant annet på bakgrunn av uro i tidligere år, hadde bestemt seg for å droppe julegudstjenesten. Dette hadde ført til motaksjoner, og altså denne gudstjeneste-like KRLE-timen (Otterlei 2016).

Som paneldeltaker mottok jeg informasjon fra møteleder Sidsel Vinsand på forhånd. Spørsmål vi skulle forberede oss på var hva vi la i begrepene forkynning og læring, debatten om skolegudstjeneste, og så KRLE-faget. Hva kan man og hva kan man ikke gjøre i faget, og hvem kan skolen samarbeide med? I en sluttcommentar skulle vi få uttale oss om hva vi mente debatten egentlig dreide seg om. Det viste seg imidlertid at disse gode og prinsipielle spørsmålene var tydelig situert i en konflikt i lokalsamfunnet. En interessant erfaring var at det ikke ble relevant i debatten å bringe inn erfaringer fra Trondheim: Her dreide det seg om Voss. Det ble heller ikke mulig å si noe substansielt med henvisning til forskning, det ble for langt unna det det dreide seg om.

Saken hadde allerede versert i lokale og nasjonale medier. Da rektorer på Voss bestemte seg for å droppe julegudstjenesten, fikk dette et oppslag på nrk.no 8.1.2016 (Nordheim & Camdid 2016), med et nytt oppslag samme dag der representanter for HEF benyttet anledningen til å rose rektorene for at religionsutøvelse skal holdes utenfor fellesskapsskolen (Otterlei 2016). I det samme oppslaget ser vi motreaksjonen fra presten Boge, som fremholdt at 90 % av elevene var medlemmer av kirken, at skolegudstjenesten var en viktig tradisjon og at *foreldrene* måtte bli hørt. Her har vi en prinsippavgjørelse i tråd med HEFs agenda, og en motreaksjon på vegne av en majoritet, ganske parallelt til caset til Hovdelieen og Neegard (2014).

I saken får lokale aktører en rolle i nasjonale medier, og samtidig trer nasjonale aktører inn i den lokale debatten. 9.11.2016 uttalte Knut Arild Hareide (KrF) at vedtaket var historieløst og at man med dette «gikk bort fra våre verdier» (Johansen 2016). Han uttalte at rektorene kjempet en verdikamp, og hadde «abdisert for HEF». I brevet fra rektorene, som også er gjengitt i oppslagene, ser vi imidlertid at de dels begrunner vedtaket økonomisk, og dels med et ønske om å sette en stopper for en konfliktfull tradisjon i lokalmiljøet. De inviterer samtidig til dialog om saken. Et oppslag på nrk.no 16.11.2016 refererer til at statsminister Erna Solberg (H) har kommentert saken i Stortingets spørretime (Sandvik 2016). Hun advarer mot å avlyse skolegudstjenester, og håper at rektorene vil snu. Hun ville ikke kommentere saken på Voss spesielt, men på generelt grunnlag uttalte hun at det er feil å droppe tradisjonen ut fra at det kan være støtende for foreldre og barn fra ulike tradisjoner. Hun uttaler at *hun ser skolegudstjeneste som en form for undervisningspraksis*, der elever selv kan se hvordan det foregår. «På samme måte synes jeg barn skal lære om jødedom, islam, buddhisme og hinduisme» sier Solberg. Hareide kaller Solbergs uttalelse for et tydelig *verdibudskap*. I retorikken blir noen verdier gode, andre ikke; I en balansert framstilling må begge posisjonene karakteriseres som verdibaserte.

Verken Hareide, rektorene eller presten Boge ser ut til å oppfatte at Solberg med uttalelsen utydeliggjør et viktig prinsipielt skille mellom undervisning og deltakelse i religiøse aktiviteter som ligger til grunn for fritaksreglene (§2-3a *Fritak frå aktivitetar m.m. i opplæringa*).⁷

⁷ «Skolen skal vise respekt for elevane og foreldra sine religiøse og filosofiske overtydingar og sikre retten til likeverdig opplæring. Elevar skal etter skriftleg melding frå foreldra få fritak frå dei delar av undervisninga ved den enkelte skolen som dei ut frå eigen religion eller eige livssyn opplever som utøving av ein annan religion eller tilslutning til eit anna livssyn, eller som dei på same grunnlag opplever som støytande eller krenkjande. Det er ikkje nødvendig å grunngi melding om fritak etter første punktum. Det kan ikkje krevjast fritak frå opplæring om kunnskapsinnhaldet i dei ulike emna i læreplanen. Dersom skolen på eit slikt grunnlag ikkje godtek ei melding om fritak, må skolen behandle saka etter reglane om enkeltvedtak i forvaltningslova. Skolen skal ved melding om fritak sjå til at fritaket blir gjennomført, og leggje til rette for tilpassa opplæring innanfor læreplanen. Skoleeigaren skal årleg informere elevane og foreldra til elevar under 15 år om reglane for fritak og om innhaldet i opplæringa. Elevar som har fylt 15 år, gir sjølv skriftleg melding som nemnt i andre ledd».

I min egen og andre kollegers undervisningspraksis i lærerutdanningen har dette ført til at vi understreker skillet mellom å markere og feire religiøse høytider. De kan markeres i skolen, som en læringsaktivitet, mens feiringene er religiøse handlinger, som vi ikke kan ha i KRLE-faget. I lys av Solbergs uttalelser her, kan arrangering av en KRLE-time som lignet på en gudstjeneste og foregår i kirken, være en rimelig tolkning av et *oppfattet* regelverk. I oppslaget som kommer 24.11.2016 om at elevene allikevel skal i kirken til jul (Olsen 2016) er også rektorene enige i at dette er en god løsning. Det er bare det at dette ikke er i tråd med det faktisk gjeldende regelverket.

I forbindelse med debattmøtet får jeg skyss med medlemmer fra HEF i en biltur fra Bergen til Voss. Her får jeg et inntrykk av hvordan førjulstiden arter seg for dem når klagen fra foreldrene begynner å komme inn. Som rektorene er de slitne av denne årlige konflikten, men det er en viktig prinsippsak for dem. De forteller at mange elever og foreldre som ønsker fritak, opplever at lokale aktører synes de er til plage og lager unødvendig bråk. De er oppgitt over skoleledelse og rektorer som tilsynelatende ikke kan reglene, og over at de alternative oppleggene ikke er likeverdige, men heller egnet til å få ungene til å føle seg utenfor. Heller enn et uttrykk for religiøst engasjement i lokalsamfunnene ser jeg dette som et uttrykk for at «kulturkristendommen» står sterkt i lokalsamfunnene, og at det oppfattes mer som *tradisjon* enn som religion. En kan få inntrykk av at mange synes at HEF bråker om livssyn når det for dem kanskje ikke primært handler om det. Ingen av rektorene ville stille til debatt, men en av dem var i salen og understreket at de *kunne* reglene, at de hadde handlet under press, og at de ønsket en felles løsning. Ordføreren fra AP snakket om at han ikke hadde satt seg så grundig inn i saken, og virket i utgangspunktet som en litt motvillig debatt deltaker. På generelt grunnlag mente han at dette var rektorenes ansvar, og var tilfreds med å overlate beslutningen til dem. Representantene fra HEF virket som om de forsøkte å få politikeren til å ta det ansvaret som rektorene etterlyste i forhold til felles løsning.

Selv lot jeg bevisst være å kommentere den spesielle saken, og forsøkte å komme med saklig informasjon og generelle poenger. Dette var

for eksempel å skille mellom KRLE og gudstjeneste som skolens aktivitet og at man ikke bør nedprioritere KRLE-faget som kunnskapsfag siden det åpenbart er behov for mer og bedre kunnskaper om religion og livssyn. Men det handlet ikke om det. Mens debatten gikk mellom paneldeltakerne var det enighet om en del sentrale prinsipper, men da det ble åpnet for spørsmål fra salen «eksploderer det». Noen var åpenbart veldig sinte på presten Boge, «Fru Boge! Jeg er mor i skole y (...)». Det kom påstander om at enkelte hadde opplevd at her var det ikke greit å melde om behov for fritak, på grunn av risikoen for stigma og utenforskap for barna. Boge er selv sint og fortvilet over at noen vil «ødelegge julefeiringa» for henne, og at det var som mor hun hadde aksjonert, og understreket at hun også i framtiden ville protestere dersom de ikke fikk tilbud om å komme i kirken til jul. Det er tydelig at det er mange følelser i sving. Mannen til Boge reiste seg og fortalte at de ikke hadde fått lov til å dele ut påmeldingsskjema og påstod de var utsatt for drapstrusler i lokalmiljøet, noe representanter fra HEF på stedet tok veldig alvorlig, og tok avstand fra. I motsetning til meg snakket Tomren ut fra lokal kjennskap til saken, for eksempel med kommentaren «det må gjøres et arbeid med forsoning her på Voss».

Et referat fra debattmøtet på Voss ble straks etter publisert på fritanke.no (Gran 2018), og overskriften var: «Bispedømmets mann stoppet møteleders utspørring», med bilder av «Tom Sverre Tomren fra Bjørgvin Bispedømme» og sogneprest Kjersti Brakestad Boge. Møteleder Sidsel Vinsand hadde stilt spørsmål om ikke saken kunne løses ved at gudstjenester ble lagt utenom skoletiden, jf. rektorenes begrunnelse og HEFs prinsipielle standpunkt. Tomren grep inn fordi han reagerte på at møtelederen pushet sognepresten opp i et hjørne. Dermed ble debatten i praksis stoppet i forhold til dette viktige prinsippsspørsmålet for HEF. Som deltaker opplevde jeg at det var en polariserende overskrift for et møte som i hovedsak var preget av en god tone, respekt og til og med enighet, så lenge diskusjonen gikk mellom paneldeltakerne. For eksempel var Tomren klar på at å lage en liksomgudstjeneste ville være i strid med regelverket, og presten Boge hadde også skjont dette nå, selv om hun ellers varmt forsvarte tradisjonen med jule-

gudstjenesten med henvisning til kulturarven. HEFs representant Trond Enger sa det motsatte, men det hele var saklig og respektfullt. Selv er jeg sitert på at «Reglene er veldig enkle. Man skal skille mellom gudstjeneste og opplæring. Det er kirkene som inviterer til gudstjeneste og da har skolene mulighet til å takke ja eller nei.»

DISKUSJONER

Hvilken rolle spiller det at det dreier seg om et religiøst (kristent) ritual? Ifølge ritualforsker Catherine Bell (1992:3) kan ritualer betraktes som et vindu som man kan kikke gjennom for å få øye på den kulturelle dynamikken for hvordan mennesker konstruerer og rekonstruerer sine «verdener». Hva får vi øye på gjennom det vinduet som lokale praksiser og diskusjoner om skolejulegudstjenesten representerer?

Ritualer er handlinger som gjentas og framstår i mønstre som oppfattes som «tradisjon». Den kroppslige dimensjonen er viktig, som noe som skaper en forbindelse mellom individuelle deltakere, og samfunnet ritualet foregår i (Bell 1992). Ritualer er situert i kultur og kan ses som iscenesettelse av kultur, gjennom et handlingspråk med mangetydige symboler. Ritualene er ikke nødvendigvis uttrykk for tro, da intensjonen til de som isenesetter ritualet kan misforstås av deltakerne. Ritualer kan både være religiøse og ikke-religiøse, men det som kjennetegner religiøse ritualer er kommunikasjon med og om det hellige.

Ritualer er handlende, de «gjør» noe. Gjennom vielsesritualet blir du gift, etter konfirmasjonsritualet blir du voksen. Etter julegudstjenesten blir det jul. Ritualene er «handlende i seg selv» (Bell 1992:107–108), og er noe som former verden, men aktørene som iscenesetter ritualene er ofte ikke klar over hvordan ritualene virker. Ritualer gjentas, men ses likevel som flytende prosesser, der tradisjoner også endres gjennom at aktører bruker sin vilje til å påvirke utførelsen av dem (Bell 1992:43–45, Grimes 2002). Ingen av aktørene i mitt materiale har noen perspektiver på at det dreier seg om et ritual, eller at ritualer kan ha til hensikt å dominere andre, og er kraftfulle sosialiseringverktøy.

Ifølge William Paden (1988: 93ff) handler høytidsritualer om å gå inn og ut av hellig tid, en tid som er satt til side fra hverdagen, til noe ekstraordinært. Det som feires i ritualene er noe som er sentralt i religionene, og dermed i de religiøse «verdenene», eller kulturene, som skapes og gjenskapes gjennom disse handlingene. En gudstjeneste er symbolske religiøse handlinger, og selv om praksisen med skolejulegudstjenesten begrunnes kulturelt, så er det en feiring av sentrale elementer i en religion, i kristendom. Dette var tydelig i det klart forkynnende budskapet i prekenen i julegudstjenesten ved ungdomsskole X. Budskapet forsterkes gjennom de symbolske handlingene og artefakter, bilder, fortellinger, musikk mv. som inngår i et handlingspråk, erfaringer som ikke kan oppnås på andre måter. Dette er som forventet, i et religiøst ritual.

Bell (1992: 193) er opptatt av makt og autoritet i forhold til ritualer og ritualisering. Ritualer kan ses som redskaper for maktutøvelse for eksempel for å vedlikeholde en sosial orden. Det er ikke skjult maktutøvelse, sier hun, det *er* maktutøvelse. Men toppen av hierarkiet har bare makt dersom bunnen reagerer som intendert. Derfor er individet den ultimate maktutøveren. De 71 % av befolkningen som er medlemmer av Den Norske Kirke kan i lys av dette ses som brutale maktutøvere, når de lar kirkebenkene stå tomme søndag etter søndag. Det var dette presten Boge ble presset på i debatten på Voss, hvorfor kan man ikke holde julegudstjenesten utenfor skoletiden? Hun hadde ikke noen gode svar, og snakket om at det kolliderte med fotballtrening på kveldstid, men når det skjer i skoletiden er det en aktivitet som du enten må delta på, eller be om fritak fra.

Når det gjelder skolejulegudstjenester er det noe annet som trer inn, dette med tradisjon. Ritualer har tunge tradisjoner i lokal og nasjonal kultur. Da er det ikke bare majoritet vs. minoriteter som er en akse, men også gammelt vs. nytt, tradisjon vs. fornying, sentralkultur vs. lokalkultur. I statistikken ser vi at eldre støtter gudstjeneste i skoletiden i større grad enn unge, men Botvar (2017) anser at sosialisering inn i felleskulturen sannsynligvis vil gjøre de unge mer positivt innstilt ettersom de blir eldre og selv får barn.

I hvilken grad handler det om religion eller livssyn? Svaret avhenger selvsagt av hva man legger i begrepene. I klassikeren *Det religiøse livets*

elementære former (Durkheim 1912), som baserer seg på observasjoner av australske urinnvåneres dyrking av totemet, utviklet Émile Durkheim en teori om at religion dreier seg om kollektivets dyrking av seg selv. Kan julegudstjenesten betraktes som gjenstand for kollektivet / lokalsamfunnets feiring av seg selv? I hvert fall kan en betrakte ritualet som viktig for at lokal kultur skapes og vedlikeholdes, som Haakedal (2009) beskriver som å skape sosial sammenheng. I Durkheims kultur-analyse ser han i stor grad «samfunn» som integrerte, og en kritikk er at han ikke i tilstrekkelig grad tar hensyn til gruppemotsetninger. Når den sosiale sammensetningen i samfunnet er i endring utfordres kulten, man kan ikke lenger danse uforstyrret rundt det gamle totemet.

Denne tradisjonen som skaper og opprettholder lokalsamfunnene, julegudstjenesten, er knyttet til majoritetskulturens tradisjonelle religion, men kan kanskje best forstås som *kultur*, og omtales også konsekvent som «kulturarv» og ikke religion, på alle nivåer. Skillet mellom det hellige og det profane, mellom religion og ikke-religion (Lee 2012; Urstad 2017) er kanskje ikke så skarpt. Ritualet overlever ikke først og fremst som engasjert religiøsitet, men som en av flere verdsatte tradisjonsrike handlinger; som på en eller annen måte er meningsfylt for deltakere, om enn kanskje ikke av samme grunn som det de som isenesetter ritualet ønsker. Som for læreren i eksemplet fra Trondheim som forklarte at han sjelden fulgte med på prekenen, men syntes ritualene med musikken og julestemningen var et hyggelig «kick off» for julen.

Hva står på spill for ulike aktører i diskusjoner om skolenes julegudstjenester?

Aktuelle aktører her er politiske partier, HEF og DNK med ulike aktører på lokalt og nasjonalt plan, videre: elever, foreldre, lærere, rektorer, samt andre interesseorganisasjoner. Samarbeidsrådet for tros- og livssynsspørsmål var til stede på Voss etter invitasjon fra HEF. De har eksistert i 20 år, og spilt en sentral rolle med tanke på å skape politisk bevissthet om likebehandling av livssynsminoriteter (Døving 2016). Politikere som Hareide og Solberg snakker om «våre verdier», og

«kulturarven». Hverken ordet «ritual» eller «religion» nevnes i de presiserte reglene for skolegudstjenesten (Udir 2019). Ingen av aktørene har altså noen perspektiver på hva det vil si at det dreier seg om et ritual. At det dreier seg om religion, tones ned av alle unntatt HEF.

Vi vet lite om *elevperspektivet* ut fra materialet, men i intervju med rektor på ungdomsskoleskole X uttrykkes en bekymring for at flertallet av elevene vil havne på det passive valget. Imidlertid slo ikke rektors bekymring til, så kanskje er det mer betydningsfullt for elever og foreldre enn han trodde. Taves (2018) ser livssyn (worldviews), som her inkluderer både religiøse og sekulære, i sammenheng med «meningsskaping» og «meningsskapingssystemer» fra psykologien. Dette handler om å aktivisere menneskers meningsskapende kapasitet, ofte i forbindelse med traumer. Men man kan også skille mellom situert meningsskaping, og generelle meningssystemer, som for eksempel religion. Men det trenger ikke å være religion, og med en slik begrepsbruk imøtegås forskning som viser at særlig i forhold til unges livssyn er ikke et binært skille mellom religion og ikke-religion alltid så aktuelt (e.g. Lee 2012). Haakedal (2009) antyder at elevers valg og motivasjon kan handle om helt andre ting enn eget forhold til livssyn.

Foreldre med aktivt engasjement for eller imot julegudstjenesten er aktive i isenesettelsen av debatten. I Voss-caset står medlemmer av Humanetisk forbund på den ene siden og entusiastiske kirkemedlemmer på den andre. Det som står på spill for de religiøse aktørene er marginalisering av religion i det offentlige rom (Casanova (1994), og tesen om at sekulariseringsprosessen bidrar til økt fokus på religion har resonans i eksemplet (Voas & Ling 2010). Et flertall av foreldrene er likevel ikke aktive deltakere i debatten, men statistikken tilsier at de ofte vil slutte opp om det tradisjonelle (Botvar 2017).

Rektorene har en viktig rolle, det ligger i deres myndighet å avgjøre om det skal være julegudstjeneste, og hvordan det alternative opplegget skal organiseres. Spørsmålet er om de er de rette til å ta prinsipielle avgjørelser i saken, når kanskje andre ting enn religion/livssyn er høyere prioritert. Rektorene på Voss mener at deres argument om skolens økonomi er relevant i sammenhengen. De forsøker å løse en sak som over

tid har vist seg problematisk, og har samtidig en hånd strukket ut for dialog. De er løsningsorienterte og er senere positive til forslaget om å løse saken ved en «KRLE-time» i kirken. I debatten på Voss gir en rektor uttrykk for et ønske om at saken må få en felles løsning, mens ordføreren fra AP peker på at dette er rektors ansvar. Ingen av dem er kanskje spesielt interessert, eller godt orientert om religions- og livssynsspørsmål? Situasjonen for rektor på ungdomsskole X er tilsvarende på den måten at midt i en travel hverdag er det mye annet som står på dagsorden, og julegudstjeneste en praktisk sak han må løse, selv om han gir uttrykk for et prinsipielt engasjement.

De viktigste *interesseorganisasjonene* her er HEF og DNK. I diskusjonen har Humanetisk Forbund (HEF) vært en sentral aktør lokalt og nasjonalt. En målsetning helt siden stiftelsen i 1956 har vært «å frigjøre moralen fra religionens grep» (Knutsen 2006:22). Stifterne var aktive samfunnsdebattanter, og skolen var fra begynnelsen av et sentralt satsningsområde. Deres standpunkt er at skolen skal være sekulær, og dermed nøytral og inkluderende for alle. Religionsutøvelse kan foregå i private rom, utenfor fellesskolen.⁸ De har omfattende informasjon både til temaet julegudstjenester og KRLE-faget på sine hjemmesider: <https://human.no/politikk-og-debatt/> (13.9.2019).

HEFs perspektiv er at saken kan løses ved å la religion være en privatsak som holdes utenfor skolen jf. Løvland og Repstads (2019) strategi 2 for å imøtegå mangfold: å utestenge religion fra den offentlige sfære. Rektorene på Voss forsøkte denne løsningen, men måten aktører

⁸ HEF betraktet det integrerte fellesfaget KRL som ble iverksatt fra 1997, som en katastrofe, som bidrar til å forverre situasjonen for livssynsminoriteter i Norge (Knutsen 2006: 332). Siden da har de vært pådrivere for endringer, og for rettsaker mot Den Norske Stat i Norge, med dom i høyesterett i 2010, og i den Europeiske Menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg i 2007 (Lied 2009). Schjetne & Borchgrevink (2019) har argumentert for at sekulærhumanismen har skapt seg en privilegert posisjon i skolen/KRLE faget, der humanistiske fellesverdier fremstilles som å tilhøre sekulærhumanismen. Historisk har Inge Eidsvåg vært en motdebattant i forhold til eierskap til humanismen/ humanistiske verdier og argumentert for at den kan inngå i både religiøse og sekulært livssyn (Knutsen 2006:340–343). I forhold til medlemstallet, ca. 2 % av den norske befolkningen (Botvar 2017), kan en si at HEF har oppnådd mye siden 1956, og i siste revisjon av formålsparagrafen (2008) vises det til at «kristne og humanistiske verdier» ligger til grunn for skolens virksomhet.

på Voss reagerte viser at det ikke er så enkelt. Hovdelien og Neegaard (2014) har tilsvarende funn, og Botvar (2017:82) skriver at det vil være sannsynlig at aktører i lokalmiljøet handler dersom rektor tar avgjørelser som er et dramatisk brudd på folkekjære tradisjoner. Et mindretall kan i praksis ikke bestemme hva som er nøytralt, og det er ikke allmenn enighet om at det sekulære er det nøytrale. Støtten fra HEF til rektorene bidro til å synliggjøre at dette handlet om livssyn. Av alle aktørene er det HEF som er tydeligst på at det dreier seg om livssyn/religion. Andre snakker heller om tradisjoner og verdier.

Lokale politikere av ulik valør forklarte bakgrunnen for sin stemme ved vedtaket i kommunestyret i Trondheim der prinsippet om *aktiv påmelding* ble vedtatt. En representant for Venstre fremholdt at siden skolene ikke klarte å lage gode nok alternativer, at noen praksiser ikke var inkluderende nok, derfor stemte de *for* aktiv påmelding. Rektoren som tok ordet i debatten på Voss, sa også at de ikke hadde vært gode nok til dette. En representant fra Høyre Trondheim som hadde stemt *imot* forklarte at «toleranse kan overdrives», og vektla kulturarven i argumentasjonen for sitt valg. Hun mente dette ikke stod i noen motsetning til positive møter mellom kultur og religion i skolen, og handlet om å være trygg i sin egen tradisjon. I avisoppslaget forteller representanten om «overveldende» respons fra publikum; og at oppslaget hadde «gått viralt».

Det er en lokal – nasjonal akse i debatten. Saken i Voss starter lokalt, men blir raskt en nasjonal mediesak, noe som også har skjedd i andre lokale saker, f.eks. i Krokstad (Hovdelien & Nergaard 2014). Lokalt i Trondheim ser vi et sterkt engasjement, men rammen er også her den nasjonale debatten. Statsminister Solberg sier at julegudstjenesten (og lignende) er en del av KRLE-faget. Det er det ikke, dette ble også senere presisert, og det var et viktig tema på møtet på Voss å avklare dette. Solberg og Hareide agerer her politisk for at elever *skal* delta i religiøse seremonier også i andre religioner i skoletiden, og at religiøse ritualer bør være en del av KRLE-undervisningen.

Knut Arild Hareide uttalte at «å slutte med gudstjenester i skoletiden er i strid med «våre verdier» (Johansen & Otterlei 2016). Hvilke verdier

er det her som er truet? Religionsfriheten er ikke truet av dette, det er det et bestemt rituals plass i det offentlige rom som er. Både skolen og kirken kan betraktes som offentlige rom, men en vesensforskjell ligger i at den offentlige skolen i Norge er obligatorisk og for alle, mens kirken er for en religiøs majoritets gruppe, som også inviterer ikke-medlemmer inn. Kirken og andre religiøse bygninger kan besøkes som del av undervisningen i KRLE faget, men i dommen i Strasbourg advares det mot religiøs deltakelse (Lied 2009). Dermed kan en hevde at menneskerettslige prinsipper også står på spill i denne saken. Tradisjonelt var skillet mellom skole og kirke ikke skarpt, men i lys av et tiltagende mangfoldig samfunn blir dette et viktig prinsipielt skille.

Her er «våre verdier» i forhandling, og Hareide blir en aktør som kjemper mot marginalisering av religion i det offentlige rom, som DNKS lokale representanter i Voss også er det (jf. Casanova 1994). Når vi lytter til medlemmer som kommer med sine klager til HEF får man et inntrykk av at det finnes noen lokale «høvdinger» som blir portvakter for felleskulturen og dens tradisjoner lokalt, som ifølge det HEFs representanter forteller, behandler livssynsminoriteter dårlig. Dette er i så fall i strid med noen andre verdier, som religionsfrihet, toleranse og inkludering. Hva er det som står på spill for portvaktene for den lokale kulturen? Er det forestillingen om det integrerte og enhetlige samfunnet, er det totempælen?

«Kulturarven» er ikke statisk, den endrer seg over tid, og er i forhandling her og nå. Religionsdidaktikeren Mette Buchardt (2015) har vist hvordan sentrale liberale teologer⁹ engasjerte seg i skolepolitikk på midten av 1800-tallet, for å endre forholdet mellom kirke og stat og dermed danne en viktig del av grunnlaget for de nordiske velferdsstater. Religionsundervisningen fikk en spesiell dobbeltrolle for både å skille kirke og stat og samtidig sakralisere staten og dens «kultur». Her legges dermed ifølge Buchardt grunnlaget for forestillingen om en «hellige kulturarv». Kulturarven er i deres visjon riktignok kristen, men alle kan ta del i den til tross for gryende sekularisering, fordi den ikke krever

⁹ Nathan Söderblom (1866–1931) i Sverige, Edvard Lehmann (1862–1930) i Danmark og Eivind Berggrav (1884–1959) i Norge. Disse samarbeidet og hentet impulser fra liberale protestantiske teologer i Tyskland.

religiøs tro, bare at man støtter opp om religionens rolle i kulturen, om verdiene den står som garantist for. «Våre verdier», enten vi deler troen eller ikke. Men begrepet «kulturarv» dekker over det reelle mangfoldet i den norske kulturen, før og nå.

OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

I denne artikkelen har jeg presentert og diskutert to caser som handler om håndteringen av julegudstjenester i norske skoler/ lokalsamfunn, og om en dynamikk mellom en lokal og en nasjonal akse i debatten. Hovedfokuset har vært på hva det betyr at det dreier seg om et religiøst ritual, og jeg har også forsøkt å drøfte hva som står på spill for de ulike aktørene i debatten.

Jeg har argumentert for at det dreier seg om kulturell og politisk maktutøvelse og både motstand mot og engasjement for vedlikehold av tradisjonen. Ritualet ses som et middel til sosialisering i kulturen, og jeg har vist hvordan den religiøse dimensjonen i dette blir underspilt i en retorikk om kulturarv og verdier. Selv om debatten drives av de få, angår den alle. Fra et minoritetsperspektiv blir den viktig, for i den grad det er det felleskulturelle som forhandles, kan ikke de godta at dette er tuftet på en religion, når ikke alle i samfunnet deler denne religionen.

Det virker ikke som om aktørene er seg bevisst hvilket kraftfullt virkemiddel nettopp et ritual er i denne sammenhengen. Diskusjonen er påfallende «topptung», elever er i liten grad i fokus, bortsett fra som objekter for sosialisering. Skolen er ikke og kan ikke være verdinøytral, og da blir spørsmålet om hvilke verdier skolen skal bygge på viktig. Er det kan hende slik at «enkulturasjon», eller gradvis tilegnelse av karakteristiske normer og sedvaner i en kultur, mest effektivt skjer gjennom nettopp ritualer? Er dette en grunn til at skolens julegudstjeneste blir så viktige?

REFERANSER

Bell, Catherine 1992. *Ritual theory, ritual practice*. Oxford University Press, Oxford.

- Beckford, Jim 2010. «The return of public religion? A classical assessment of a popular claim». I: *Nordic Journal of Religion and Society*, vol. 23(2), s. 121–136.
- Botvar, Pål Kjetil 2017. «May Children Attend Church Services During School Hours?» I: Anders Sjøborg & Hans-Georg Ziebertz red. *Religion, Education and Human Rights. Theoretical and Empirical Perspectives*. Springer: Sveits.
- Buchardt, Mette 2015. Cultural Protestantism and Nordic Religious Education: An incision in the historical layers behind the Nordic Welfare state model. I: *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, ISSN 2000-9879, no 2015:2, s. 131–165.
- Bydelsavisa Strinda 7. Desember 2015.
- Casanova, Jose 1994. *Public Religions in the Modern World*. University of Chicago press: Chicago.
- Durkheim, Emile 1912. *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. (Translated by Joseph Swain (1912). *The Elementary Forms of the religious life*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Døving, C. 2016. Pluralismens voktere – Samarbeidsrådet for tros- og livssynssamfunn som politisk aktør gjennom 20 år. I: *Kirke og Kultur* 04 / 2016 (Vol. 120). https://www.idunn.no/kok/2016/04/pluralismens_voktere_-_samarbeidsraadet_for_tros-og_livssyn
- Gran, Even 2018. «Bispedømmets mann stoppet møtelederens utspørring. Vi var på debattmøte på Voss i går kveld. Sjekk hvordan det gikk». Url: <https://fritanke.no/bispedommets-mann-stoppet-motelederens-utsporring/19.10830>.
- Haakedal, Elisabet 2007. Situated practice among religious education teachers. A discussion of school rituals, cultural contexts and professional ethics. I: C. Bakker & H.-G. Heimbrock (Eds.), *Researching RE teacher. RE Teachers as Researchers* (s. 37–51). Münster: Waxmann.
- Haakedal, Elisabet 2009. «School festivals, collective remembering and social cohesion: A case study of changes in Norwegian school culture». I: *Journal of Religious Education*, vol. 57(3), s. 46–55.
- Haralsø, Brynjar (red.) 1989. *Kirke – skole – stat 1739-1989*. IKO Forlag: Oslo.

- Hovdelien, Olav (2011). *Den multikulturelle skolen – hva mener rektorene? Grunnskoleledere, skolens verdiforankring og religions- og livssynsundervisningen*. Kristiansand: Doktoravhandlinger ved Universitetet i Agder 31.
- Hovdelien, Olav og Nergaard, Gunnar 2014. «Gudtjenester i skoletiden – rektors dilemma». I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, vol. 98(4), s. 261–270.
- Iversen, Lars Laird 2012. *Learning to be Norwegian: A case study of identity management in religious education in Norway*. Münster: Waxmann.
- Johansen, Even Nordheim & Chamdid, Foyez 2016. «Skolene på Voss dropper julegudstjenesten». *nrk.no* Url: <https://www.nrk.no/hordaland/skolene-pa-voss-vil-ikke-delta-pa-julegudstjeneste-i-kirken-1.13216237> (Nedlastet 17.4.2019).
- Johansen, Even Nordheim & Otterlei, Simen Sundfjord 2016. «Hareide: – Historieløst å si nei til skolegudstjenester». I *nrk.no*, Url: https://www.nrk.no/hordaland/hareide_-_historielost-a-si-nei-til-skolegudstjenester-1.13217144 (nedlastet 21.4.2019).
- Knutsen, Paul 2006. *Livet før døden. Human-Etikks Forbund 1956–2006*. Humanist forlag: Oslo.
- Olsen, Adrian Nyhammer 2016. «Voss-elevene skal likevel i kirken før jul». I: *nrk.no*. Url: <https://www.nrk.no/hordaland/voss-elevene-skal-likevel-i-kirken-for-jul-1.13243445> (Nedlastet 17.4.2019).
- Otterlei, Simen Sundfjord 2016. «Humanetisk Forbund: – Rektorene på Voss viser vei.» I: *Nrk.no* Url: https://www.nrk.no/hordaland/human-etisk-forbund_-_klokt-av-rektorene-a-droppe-skolegudstjeneste-1.13216669 (Nedlastet 18.4.2019).
- Paden, William 1988. *Religious Worlds. The Comparative Study of Religion*. Beacon Press: Boston Massachusetts.
- Robson, C. 2002. *Real World Research. Second edition*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Sandvik, Siv 2016. «Solberg om å droppe skolegudstjenester: et historisk brudd». I: *nrk.no* Url: <https://www.nrk.no/norge/solberg-advarer-mot-a-droppe-skolegudstjenester-1.13230140> (Nedlastet 18.4.2019).

- Skeie, Geir & Bråten, O.M.H. 2014. Religious Education at Schools in Norway. I: *Religious Education at Schools in Europe*. Rothgangel, Martin, Skeie, Geir & Jäggle, Martin (red). Vienna: V&R unipress.
- Lee, Lois 2012. «Talking about revolution: Terminology for the new field of Non-religion Studies». I: *Journal of Contemporary Religion*, vol. 27(1), s. 129–139.)
- Lied, Sidsel 2009. «The Norwegian Christianity, Religion and Philosophy subject KRL in Strasbourg». In *British Journal of Religious Education*, vol 31(3), s. 263–275.
- Lippe, von der, Marie 2017. Fritak for hvem og fra hva da? *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*, Marie von der Lippe og Sissel Undheim (red.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvland, Anne og Pål Repstad 2019. Mellom forkynning, kulturarv og inkludering. Skulegudstenester før jul. *Kirke og Kultur* 3/2019/124 / s. 207–223
- Taves, Ann 2018. «What is Nonreligion? On the virtues of a meaning system phramework for studying World views in the context of everyday life.» I: *Secularism and Nonreligion*, vol. 7(1), s. 9. Doi: <http://doi.org/10.5334/snr.104>
- Urstad, SivertSkålvoll 2017. Tro og Tilhørighet. Tilnærminger til religion blant sekulære unge voksne. Religion og ungdom. Ida Marie Høeg (red.). Oslo: Universitetsforlaget
- Utdanningsdirektoratet (Udir) 2018. «Skolejulegudstjenester». I: *udir.no*, Url: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/skolegudstjenester/?fbclid=IwAR0RL3k75CkGHBslTLsDuZvoiOmmCxskfRiUZ0hphhLLUstIsWrjER86fO4> (Nedlastet 17.4.2019).

ABSTRACT

The tradition of arranging School Christmas Services in Church has been subject to substantial public debate. In this article I discuss two recent cases which demonstrate how the issue is handled in Norwegian schools. A main perspective is what it means that we are talking about

a religious ritual, and I discuss what's at stake for the different stakeholders in the debate. I argue that it is a matter of cultural and political use of power and of both resistance and engagement for upholding the tradition. Rituals are a means for socialisation into Norwegian culture, and I demonstrate how the religious dimension of it is underscored in the rhetoric about cultural heritage and societal values. Even if the debate is driven by few, it regards all. From a minority perspective it is important, because it is negotiation about our common values, therefore it cannot be acceptable that these are drawn from only one of societies many religions and worldviews. On the other hand the tradition is strong and important to a lot of people. School can never be value neutral, therefore the question of which values to inculcate is important. Stakeholders seems not to be aware of what a powerful tool a ritual is. It is perhaps the case that enculturation most effectively happens through rituals. Is this a reason why the debate about School Christmas Service in Church becomes so important?

Keywords: School Christmas Service, ritual, opt out rule, alternatives to School Christmas Service, worldviews, religion and school.

Med tente lys inn i varmen. Lucia-tog i norske skoler og barnehager

AV SISSEL UNDHEIM

Hovedhensikten med denne artikkelen er å løfte frem Lucia-togene i norske skoler og barnehager som et eksempel på hvordan forståelse av religion og tradisjon forhandles i møte med en stadig mer kompleks og mangfoldig barne- og foreldregruppe. Hva er det som faktisk skjer, og hvordan kan vi forstå ritualene som knyttes til Luciadagen i lys av det vi vet om religiøs endring, både i skolen og i det norske samfunn mer generelt? Med utgangspunkt i teori om religiøse prosesser, ritualers materialitet og multimodalitet tar artikkelen sikte på å få frem noen så langt utforskede sider ved Lucia-ritualenes plass og rolle i skole og barnehage, og i forlengelse av dette, si noe om skolen som arena for religiøs endring i det norske samfunnet i dag.

*Se, på vår terskel står Hvitkledd med lys i hår Santa Lucia,
Santa Lucia.*

INNLEDNING

Hvert år den 13. desember kommer de til norske skoler og barnehager, til gater, sykehjem, gymsaler, kirker og kjøpesentre. De bærer lys og går samlet – syngende, hvitkledd – helst om morgenen eller om kvelden mens det er mørkt ute. Prosesjonen, eller toget, har ikke nødvendigvis noe endested av bestemt betydning, men beveger seg gjennom klasserom, byrom, avdelinger og lærerværelser. Selve prosesjonen og sangen er hovedelementene i feiringen.¹ Barna har gjerne øvet

¹ Religionsdidaktikken skiller mellom *feiring* og *markering* av religiøse høytider (se for

lenge i forveien, både på sangene og på å gå fint sammen i rekke. Noen av dem har også fått høre fortellinger om Lucia, jomfrumartyren som i helgenkalenderen har fått sitt navn knyttet til denne dagen.

I boken *Høytidsmarkeringen i barnehagen* hevder Geir Winje at det for stadig flere nordmenn er «lite interessant å feire en kristen helgen som Lucia i regi av barnehage og skole» (Winje 2010:38). Ifølge Winje vil det være bedre om foreldre som ønsker å se sine barn utkledd som lucia-er eller stjernegutter selv arrangerer feiringen på eget initiativ, uten å involvere barnehagen. Bengt-Ove Andreassen og Torjer A. Olsen påpeker derimot i *Religion, etikk og filosofi i barnehagen* at «I dag er det eksplisitt religiøse ved Lucia-feiringen i all hovedsak blitt borte. Mer er Lucia blitt en fast festdag med sin egen struktur og regi.» (s.102).

Fordi «utøvelse av religion» er blitt en viktig grensemarkør i forbindelse med fritaksretten (von der Lippe 2017),² er det nettopp interessant å se på hvordan Lucia-prosesjonene, og da særlig det som kan fremstå som spesifikt religiøst ved dem, fortolkes og forhandles i en skole- og barnehagekontekst som har som intensjon å ivareta religiøst og kulturelt mangfold. Det ligger en del begrensninger i materialet, men med bakgrunn i det som er grunnlag for denne artikkelen vil jeg forsøke å svare på følgende tre spørsmål: 1. Hva skjer i norske skoler og barnehager på Luciadagen? 2. Hvorfor har nettopp Lucia og Lucia-toget fått den posisjonen det har i skole og barnehage? Og 3. I hvilken grad kan det som skjer denne dagen forstås i lys av skillet mellom religiøs eller ikke-religiøs praksis?

eksempel Andreassen og Olsen 2014, s. 17–18). Fordi barna er aktive deltakere i prosesjonen og de øvrige ritualene som knyttes til Luciadagen, velger jeg å omtale det som skjer som en feiring. Et spørsmål som jeg ser på som langt mer interessant når det gjelder feiringen av Lucia-dagen, er hvordan den kan fortolkes og konstrueres innenfor hele spekteret mellom «religiøs» og «ikke-religiøs», og dermed problematisere de juridiske og didaktiske skillelinjene som ofte trekkes mellom religiøs og ikke-religiøs praksis i skolen.

² Ordlyden om fritak i Opplæringsloven §2.3a er som følger: «Elevar skal etter skriftleg melding frå foreldra få fritak frå dei delar av undervisninga ved den enkelte skolen som dei ut frå eigen religion eller eige livssyn opplever som utøving av ein annan religion eller tilslutning til eit anna livssyn, eller som dei på same grunnlag opplever som støytande eller krenkjande.»

MULTIMODALITET, MATERIALITET OG RITUALER

*Når mørket er som mørkest, Og ingen klokke slår.
Da virker det som natten Har vart i hundre år
Når alt er stille ute Og solen har gått ned
Da kommer vi langs veien I lyset vi har med*³

For å forstå hvordan den enkelte skole og barnehages «Lucia-tradisjoner» forhandles som religiøst/ikke-religiøst i materialet mitt, vil jeg ta utgangspunkt i affordansbegrepet fra sosiosemiotisk teori. I dette er jeg særlig inspirert av Elisabet Haakedals tidligere studier (2010, 2013), samt Anne Løvland og Pål Repstads (2008, 2014, 2019) analyser av høytidsmarkeringer og julekonserter. Jeg ser altså på ritualer som performative, multimodale medier knyttet til bestemte aktører, bestemte steder og/eller bestemte tidsrom, gjerne med et gjentakende mønster som henviser til «tradisjon». Ritualer som er religiøse vil som en slags minimumsdefinisjon på en eller annen måte også henviser til overmenneskelige krefter eller aktører.⁴ Det interessante her er dermed hvordan betydningen av overmenneskelige krefter eller aktører kan vektlegges og fortolkes svært ulikt av de ulike aktørene som er involvert i et ritual. Det er mye relevant ritualteori som kan få frem spenningene og overlappet mellom religiøse og ikke-religiøse ritualer. For å avgrense har jeg imidlertid i det følgende valgt å fokusere på nyere religionsvitenskapelig forskning om prosesjoner fremfor mer generell ritualteori.

³ Odd Nordstoga, *Santa Lucia* fra nrks Jul i Svingen, 2006. Alle epigrafene herfra og ut er hentet fra denne sangen.

⁴ En hensiktsmessig religionsdefinisjon her kan være en som bygger på Gilhus og Mikaelsson (2000) Gilhus (2013), Hjarvard (2011) og Meyer (2013), der religion forstås som kulturelt betinget kommunikasjon med, men kanskje vel så viktig, om, hypotetiske, overmenneskelige vesener og krefter, en type kommunikasjon vi blant annet møter i fortellinger, kunst, konsepter og ritualer (jf. Undheim 2017). Dette innebærer igjen at religion medieres konstant gjennom en rekke ulike kommunikasjonsmidler, og at denne medieringen igjen fører til en dynamisk spredning og samtidig endring av religion gjennom prosesser som Stig Hjarvard (2011) kaller medialisering. En ritualdefinisjon som tar utgangspunkt i at et ritual er et medium, altså med fokus på (i dette tilfellet mellommenneskelig) kommunikasjon, åpner opp for en multimodal analyse av rituelle praksiser.

Kortfattet kan Kress og van Leeuwens teorier om multimodalitet forklares som at mening i mellommenneskelig kommunikasjon skapes gjennom samspillet mellom ulike semiotiske ressurser. Fokuset har gjerne vært på det man på norsk kaller «sammensatte tekster», det vil si tekster som i tillegg til bokstaver består av bilder og andre visuelle virkemidler. Elementene som potensielt kan bidra i meningsskapingen, kalles altså semiotiske ressurser, og eksempler på disse kan være fra overgripende markører som sjanger, tekst, bilder (i ulike sjangre), romlige forhold og symboler, til mer konkrete elementer som typografi, farger, rytme, komposisjon, rammer og andre grensemarkeringer. Det kan også være fysiske uttrykk som lyder, gester og bevegelser, eller materielle gjenstander (van Leeuwen 2005: 3–5; Tønnessen 2010:12). Multimodalitetsteori vektlegger samspillet mellom alle disse elementene, og er opptatt av hvordan noen semiotiske ressurser for eksempel kan få en veldig fremskutt plass og dermed spille en stor rolle for hvordan teksten fortolkes. På samme måte som en tekst kan man si at et ritual er satt sammen av en rekke ulike semiotiske ressurser.⁵ Det er ikke delene hver for seg, men samspillet mellom dem som gir det mening. På den måten kan man for eksempel si at innramming, klesdrakt, musikk, bevegelser og rytme er semiotiske ressurser i en rituell sekvens.

Et annet aspekt ved Kress og van Leeuwens multimodalitetsteori som er interessant for analyser av ritualer, er affordansbegrepet deres. Ifølge Elise Seip Tønnessen kjennetegnes modalitetene av «ulik affordans, det vil si at de semiotiske ressursene bærer i seg muligheter, men også begrensninger for hva de passer til å uttrykke.» (Tønnessen 2010:13). Markus Altena Davidsen har brukt et litt annet affordansbegrep i sin analyse av hvorfor noen typer fiksjonstekster ser ut til å ha bedre forutsetninger for å danne utgangspunkt for nye religioner enn andre (Davidsen 2016). Også her handler det imidlertid om potensialet og begrensninger i teksten som kan styre fortolkningen i en retning, og som i Davidsens materiale åpner for at fiksjonsteksten kan «bli»

⁵ Her følger jeg Haakedal 2010.

religion. Ved å kombinere disse affordansbegrepene, ønsker jeg å se på hvilke modaliteter, eller semiotiske ressurser i spesielt Lucia-prosesjonene, som kan sies å ha spesifikk religiøs affordans, dvs. potensiale til å tolkes religiøst, eller eksplisitt symbolikk som kan styre fortolkning mot at dette er religiøst. Dette er altså ikke en resepsjonsstudie, der aktørenes fortolkning står i sentrum, men en analyse av meningspotensialet i ritualets semiotiske ressurser og hvordan de har resonans i en større samfunnskontekst.

METODE

En stor utfordring ved å forske på kalendariske ritualer, er at man som feltforsker bare kan befinne seg på et sted av gangen. Når det man forsker på kun skjer en gang i året, må man for eksempel velge om man ønsker å besøke samme sted hvert år, over flere år, for å kunne se på endring over tid, eller om man skal besøke en ny skole hvert år for å få kjennskap til ulike skolers praksis. Uansett sier det seg selv at det vil være tidkrevende å samle et stort nok etnografisk materiale til å trekke generelle konklusjoner, i hvert fall uten et større team av forskere involvert eller andre former for mer kvantitative metoder. Jeg har derfor valgt å supplere mitt eget innsamlede materiale med svarbrev til en spørreliste som ble sendt ut av Norsk Etnografisk Granskning i 1978, samt materiale fra aviser og NRK. De metodiske sidene ved dette materialet vil drøftes mer utførlig under.

Kjernematerialet mitt til denne artikkelen består altså av to feltobservasjoner fra to ulike skoler fra henholdsvis 2017 og 2018. Den ene var sentrumsnær (her kalt «Byen skole») mens den andre var en bydelskole («Bydelen skole»). I begge tilfellene viste det seg at barnehagen i nærheten var involvert i Lucia-feiringen. Felles for begge var også at barnegruppene var flerkulturelle, med elever som kom fra familier med ulik religiøs tilhørighet. I tillegg til å være til stede før, under og etter Lucia-toget i skoletiden, overvar jeg fire juleavslutninger på kveldstid sammen med foreldrene. Jeg hadde også samtaler med avdelingsledere på begge skolene, og ved den siste skolen også med læreren som hadde

hovedansvar for organiseringen av Luciadagen for 1. trinn. Jeg tok hele tiden notater, både av observasjoner og samtaler, og notatene ble renskrevet umiddelbart etter. Selv om mye var likt, var det også en del forskjeller mellom hvordan Lucia-prosesjonen ble gjennomført. Jeg vil derfor gi en kort gjennomgang av hvordan dette ble organisert ved hver enkelt skole. Alle navn er byttet ut for å anonymisere skole og elever.

LUCIA PÅ BYDELEN SKOLE

*Santa Lucia. Santa Lucia. Når natten er sort
så tenner vi lys og drar mørker bort*

Jeg hadde på forhånd avtalt å møte avdelingsleder for småtrinnet (trinn 1–4) i god tid før skoledagen startet den 13. desember. Avdelingsleder forteller at ingen av elevene går i tog i skoletiden på selve dagen. I stedet er det etablert en tradisjon som går ut på at 1. trinn går i tog og synger på skoleavslutningen for foreldre og familie, som pleier å arrangeres en kveld i tiden rundt Luciadagen. Dette året er juleavslutningen 14. desember, og jeg inviteres til å overvære den. Dette betyr imidlertid ikke at Luciadagen er en helt ordinær skoledag for elevene. På selve dagen er det barnehagen i nabohuset som besøker skolen og står for selve Lucia-toget. Jeg anbefales derfor å gå dit. Selv om dette ikke var avtalt på forhånd, blir jeg ønsket varmt velkommen til å bli med toget og se på hvordan de gjør det i deres barnehage.

Førskolegruppen, det vil si de eldste i barnehagen som begynner på skolen til neste år, står allerede i garderoben og gjør seg klare. Noen har begynt å kle seg, mens andre leter etter klær i hyllene sine. Et par kommer også inn døra sammen med mødrene sine mens påkledningen pågår, og da hjelper mødrene dem på med tøy. Barna har med stort sett hvite, men ellers ganske forskjellige klær hjemmefra. En av guttene, som har en vanlig hvit t-skjorte i voksenstørrelse med en snor rundt livet, forteller fornøyd: «Jeg har pappa sin t-skjorte». En annen gutt har pappas hvite skjorte, som må brettes godt opp på ermene, og de voksne i

barnehagen sier, mens han kler seg: «Det var en stor skjorte! De er store, de pappaene».

Flere av dem har egne hvite strømpebukser med hvit overdel, noen naturhvite ullsett med stillongs og trøye. Det er også jenter som har kledd seg i «prinsessekjoler» og ballerina-drakter. 4–5 stykker har fotside, langermede, enkle «kjoler» med krave, av typen «Lucia-drakt» som kan kjøpes i butikkene. Det er også en prinsessetiara, alvevinger/sommerfuglvinger i pastell, englevinger (noen i fjær, andre av tyll eller stoff) og hårbøyer med fjærkledd, hvite «svevende glorier». Kun én av jentene har glitterkrans og glitterbelte. Mens de kler seg, er det en som sier «Jeg må finne engleklærne mine!». Et par av barna som ikke har egne klær, finner hvite kapper i barnehagens utkleddingskasse. Selv om klærne er hvite, er de tydelig «kjønnet», om enn med store variasjoner mellom de enkelte barna.

Gruppelederen, en ung kvinne, utpeker en mørkhåret, stille pike som skal være Lucia, tilsynelatende uten kontrovers. Hun tar åpenbart oppgaven på alvor, og alle ser ut til å være enige i at det var et godt valg. 22 barn stiller opp i garderoben. De øver på sangen mens de får utdelt batteridrevne lys. Barnehagestyrer og assistent får hvert sitt ekstra lys, i tilfelle. Barna synger Santa Lucia fra Jul i Svingen. Først en gang, a cappella, før gruppeleder finner musikk på mobilen og kobler den på minihøytaler. De finner frem kurvene med lussekatter, som er bakt i barnehagen tidligere i uken sammen med besteforeldre, forteller styrer.

Så beveger toget seg bort til skolen, mens de synger Luciasangen fra Jul i Svingen. Et av barna kommenterer at det er lyst ute, tilsynelatende litt skuffet over det. På 1. trinn er det to grupper som skal få besøk av Lucia-toget. Lyset slukkes i klasserommet, Lucia med kronen går først og de andre følger etter. Alle stiller seg opp i «lyttekroken» og synger to vers. De voksne velger ut noen barn til å dele ut lussekatter til førsteklassingene. En egen pose med glutenfrie er tatt med, i tillegg til kurv med vanlige lussekatter. Mens Luciakoret synger, sitter elevene ved pultene og lager julepynt og hører på. Plutselig hører vi samme sangen (fra Jul i Svingen) fra klasserommet ved siden av, der 1. trinn øver til egen fremføring på skoleavslutningen.

Det samme gjentar seg i det neste klasserommet. Toget går gjennom rommet, og barna stiller seg foran i klasserommet, ved lyttekroken/smartboard-tavla. Læreren takker for sangen. En barnehageansatt (mann) spør elevene om de husker når de selv gikk i Lucia-tog i fjor. «Hva skjedde etter at dere sang»? «Vi delte ut kjeks» – foreslår en elev. «Vi fikk is», sier en annen. «Dere skal få lussekatter», sier gruppeleder (kvinne), og velger ut et barnehagebarn til å dele ut lussekattene.

Hele «toget», fra barnehagen, gjennom to klasserom og tilbake, varte omtrent 20 minutter totalt, fra ca. kl. 10.00–10.20. Da de kommer tilbake til barnehagen går prosesjonen en runde gjennom alle rommene mens barna synger. Tilbake i garderoben spør en jente om de også får lussekatter. «Åh, ja, så klart,» sier gruppeleder (kvinne). «Kanskje til lunsj?» Barna sier de vil ha før det. Alle kler av seg, bortsett fra englekoret, som skal ha på kostymer for å øve til kveldens forestilling på juleavslutningen. Barna setter seg på plassene sine, og hjelper med å skru lyspærene ut av de batteridrevne lysene sine. Gruppen løser seg opp, og noen går for å øve, andre for å leke.

LUCIA I GYMSALEN. JULEAVSLUTNINGER PÅ BYDELEN BARNEHAGE OG SKOLE

Barnehagens juleavslutning foregår om kvelden 13. desember, i samme gymsal der småtrinnet (1.–4. klasse) skal ha sin juleavslutning dagen etter. Forestillingen starter med en hjemmelaget «musikkvideo» med scener fra barnehagen. Åpningsnummeret en tydelig feiring av mangfoldet i barnegruppen, med sangen *Vi er barn fra forskjellige land* som høres over en videomontasje med bilder av kart av de landene som er «representert» i barnegruppen.

Så slukkes lyset, og Lucia-toget kommer inn. Den som går først med lyskronen er samme pike som var Lucia tidligere på dagen. Stolene er stilt opp slik at de danner en midtgang frem mot scenen, og prosesjonen beveger seg ned midtgangen og stiller seg opp på rekke på gulvet foran scenen. De synger Luciasangen av Odd Nordstoga fra Jul i Svingen som de sang tidligere på dagen. Bortsett fra noen blinkende

blitser fra foreldre som tar bilder, er de eneste lyskildene lyskronen og lysene barna holder i hendene sine.

Forestillingen består ellers av innslag med de ulike barnegruppene, fra de minste, som gjør bevegelser til sanger som spilles over høytaleranlegget, til 3–4-åringene som synger, danser og dramatiserer til musikken, og de eldste, det vil si samme gruppen som gikk i Lucia-toget, som helt til slutt viser et tradisjonelt julespill av scenen i stallen. Her kommer englevingene fra morgenen Lucia-tog igjen til sin rett, denne gang i englekoret bak stallen. Etter forestillingen samles alle med kaffe, brus og kaker som foreldrene har tatt med.

Kvelden etter har småtrinnet på skolen juleavslutning i samme gymsal. Også her er det lagt opp til at alle skal bidra i forestillingen. Fordi det er så mange elever på småtrinnet må forestillingen vises to ganger, og det er en del logistikk som må til for å lose alle inn og ut av gymsalen til rett tid. Gymsalen er full av foreldre, søsken og noen beste-foreldre. Idet forestillingen begynner, står alle elevene, med unntak av 1. trinn oppstilt slik at de fyller hele scenen. Lyset skrur av, og for første gang dette året får jeg høre den «gamle» Luciasangen, den som begynner med «Svart senker natten seg». Det er koret på scenen som synger, mens hvitkledd førsteklasseelever kommer inn en dør langt bak i rommet. 29 barn kledd i hvitt utgjør toget som går gjennom «midtgangen» opp til scenen. Det er så mørkt at det er vanskelig å skjelve detaljene i klesdraktene utover det hvite, som forsterkes av lysene. Alle stiller seg opp på scenen, Lucia-gjengen helt fremst. Voksne og avdelingsleder holder seg til siden, langs kantene. En voksen som «dirigerer» koret på scenen står med ryggen til publikum. Når alle i Lucia-toget er oppe på scenen, går de over til å synge Luciasangen fra Jul i svingen. Så er det en elev som ønsker alle «Velkommen til juleavslutning for 1.–4. trinn»!

Forestillingen som følger inneholder tenning av adventskransen (alle fire lysene) og både kristne og ikke-kristne sanger,⁶ noen av nyere dato og noen eldre. «Deilig er jorden» er den siste sangen som synges

⁶ Blant andre «Tenn et lite lys» av Bjarte Leithaug, «En stjerne skinner i natt» av Eyvind Skeie og Tore W. Aas, «Rudolf er rød på nesene», «På låven sitter nissen».

fra scenen,⁷ før avdelingsleder takker alle involverte og gir praktisk info om hva som skjer videre. Så vises den samme forestillingen igjen for en ny gruppe foreldre.

LUCIA PÅ BYEN SKOLE

På Byen skole er det 44 elever på 1. trinn som møter kl. 8.30 morgenen den 13. desember. I tillegg er det to lærere og to assistenter som skal stå for gjennomføringen av Lucia-feiringen. Lærer har på forhånd fortalt at opplegget kommer til å vare hele dagen, og jeg får vite at det er valgt ut fire elever som skal bytte på å være Lucia: Saima, Ebba, Sondre og Else. Jeg presenteres for barna som en som skal være sammen med dem hele dagen for å forske på Lucia, og tas raskt inn i varmen som om jeg var en ny assistent. Dette gjør også at jeg blir mer deltakende observatør enn det jeg var i barnehagen og på juleavslutningene, der jeg i større grad observerte på avstand.⁸

Skolen har lys og like drakter til alle. For de som har for lange Lucia-drakter, knyttes røde silkebånd rundt livet for å forhindre at barna snubler i dem. Båndene har altså i prinsippet en praktisk mer enn en estetisk funksjon. Noen av jentene vil også ha røde bånd og blir litt snurt når de får høre at silkebåndene bare er til de som har for lange drakter. Det er ingen spesiell hodepynt for de som skal gå i toget, annet enn lyskronen til Lucia, som er pyntet med glitterbånd. Mange av jentene har spenner, bånd og annen pynt i håret, men det er ingen tiaraer, glitterglorier eller stjernegutthatter.

Læreren forteller at elevene prøvde draktene dagen før, og at guttene lurte på om det var en kjole de skulle gå med. Da hadde en av dem sagt

⁷ Løvland og Repstad (2008: 221–224) observerer at «Deilig er jorden» nærmest har fast plass som siste sang på julekonserter. Sangen, mener de, kan tolkes både religiøst og allment. (223)

⁸ Også i barnehagens tog gikk jeg sammen med dem rundt på skolen og i barnehagen, men ikke like tett på som med elevene på 1. trinn. Siden det var så mange flere barn, opplevdes det også som mer naturlig å være med på forberedelsene med å kle på Luciadraktene, ytterklær, leie dem i toget, snakke med dem, synge med dem og ta en mer aktiv «voksenrolle» i gruppen.

«Det ligner på en dish dash – en sånn som du har på når du går i moskeen». Også mens de kler seg denne morgenen kommer noen av guttene med knisete utsagn til hverandre «Du har jo kjole på!» Det er interessant at kjønn åpenbart blir tematisert her hvor alle har like drakter. Fargene på sko, strømpebukser, jentenes hårpynt og utover dagen også luer og ytterklær gjør at kjønn hele tiden er tydelig markert for de fleste som går i toget.

De som er ferdig kledd setter seg i samlingskroken og ser på opptak av en svensk Lucia-konsert på Smartboarden.⁹ Siden det er så mange elever tar det nesten 20 minutter å få alle klare. Når alle endelig er samlet i lyttekroken, sier lærer: «Det er vi som har ansvar for Lucia på hele skolen!» Måten det blir sagt på, gir inntrykk av at dette er et stort og viktig oppdrag. Læreren spør videre: «Hvorfor går vi i Lucia-tog? Hva var det vi snakket om på mandag? Snakk med sidemannen, to og to». Etter litt summing er det tid for oppsummering, og læreren spør: «Hva var det hun gjorde som var så fint at vi ærer henne i dag?» – «Jeg hørte mange som sa «noen fattige», «penger», «lys». Veldig bra.»

Læreren forteller så hvem som skal være Lucia. «Vi trenger fire Luciar, og etter at alle dere som sa i fra i går at dere ville være, hadde vi loddtrekning på kontoret.» Gutten i den opprinnelige listen viser seg å være byttet ut med en jente, for læreren annonserer at Lucia på skolen er Saima, i barnehagen er det Ebba, på gamlehjemmet Ada og på festen i kveld (lysfesten), Else. Mens de stiller opp, sier læreren: «I dag kommer vi sikkert til å ha litt vondt baki her (peker på kjevene), for vi kommer til å smile så mye.»

Med 44 elever og fem voksne (meg inkludert) blir det et veldig langt tog. Det lyser effektfullt opp i de mørklagte korridorene, de lange trappeoppgangene og på skoleplassen ute i grålysningen. Hele tiden synger elevene, med god drahjelp fra de voksne når volumet innimellom synker litt. Det er den «tradisjonelle» Luciasangen, *Svart senker natten* seg, de synger, to vers, igjen og igjen. Lucia-toget går gjennom hele skolen og så over til barnehagen, som ikke er langt unna.

⁹ Det står nrk og 2015 nede i det høyre hjørnet på skjermen.

Før de går inn i barnehagen, byttes Lucia. Den nye Luciaen er tydelig stolt av oppdraget, og smiler sjenert. I barnehagen treffer flere av elevene småsøsken. Mange av dem har selv gått i barnehagen, og hilser hjertelig på personalet og yngre barn. De synger hele tiden mens de går inn i samlingsrommet, der de stiller seg opp som kor, og bytter over til å synge Odd Nordstogas Luciasang fra Jul i Svingen.

Klokken er blitt nesten 10 når elevene er tilbake i klasserommet. Alle tar yttertøy utenpå Lucia-drakten og går ut i skolegården for å leke litt før de skal videre til gamlehjemmet. I skolegården tuller guttene med hverandre og roper «du har kjole, du har kjole!». På gamlehjemmet er det av med yttertøy og ny oppstilling. Der har alle beboerne samlet seg i dagligstuen, som blir veldig full når de 44 hvitklede kommer inn og stiller seg opp. På samme måte som da de besøkte barnehagen, synger barna den gamle Luciasangen mens de går, og Jul i Svingensangen når de har stilt seg opp. Så tenner to av barna lys i adventsstaken og leser versene til, før de synger to sanger til, den siste tittelsangen til NRKs Jul i Svingen. Til slutt serves barna lussekatter, saft og pepperkaker i spisesalen på gamlehjemmet.

LYSFEST-LUCIA

Også på Byen skole inngår Lucia-toget som del av den felles juleavslutningen på kvelden. Her samles hele skolen til lysfest,¹⁰ som i år er samme dag som Luciadagen. Det betyr at elevene møter på skolen igjen på ettermiddagen og på nytt tar på seg draktene og finner frem batterilysene for å gjøre seg klare. Selve forestillingen er lagt opp litt på samme måte som på Bydelen skole, med ett sanginnslag fra hvert trinn. I tillegg bidrar barnehagen også med et innslag på programmet. Hele programmet innledes med at Lucia-toget kommer syngende i mørket med lysene foran seg. Nå er det Nordstogas Luciasang de synger mens de går, mens de

¹⁰ «Lysfest» ser ut til å ha blitt et innarbeidet begrep. Et googlesøk på «lysfest skole» får opp over 92 000 treff, de aller fleste på de første sidene er invitasjoner eller informasjon om førjulsarrangement. Lysfest er også blant de inkluderende formene for julefeiring HEF anbefaler i sitt hefte «Inkluderende juleavslutninger» (Human-Etisk forbund 2018).

fremfører «Svart senker natten seg» på scenen. Deretter følger barnehagen og de øvrige trinnene med sine innslag. Hele tiden kan man kjøpe seg julemat og drikke. Før festen løser seg opp er det felles gang rundt juletreet, og Luciaer, smånisser, små barn, store barn, lærere og foreldre går sammen og synger «Jeg gikk meg over sjø og land» og «På låven sitter nissen».

LUCIA FOR ALLE

Tidligere på dagen, i tidsrommet mellom den Luciafylte skoledagen og lysfesten, fortalte lærer og avdelingsleder i samtale på personalrommet at elevenes sangrepertoar var nøye gjennomtenkt. På grunn av den sammensatte elevgruppen er det viktig at sangene de synger, særlig når de går rundt juletreet med foreldre og søsken, kan være inkluderende slik at alle kan delta. Læreren forteller at det er 7. eller 8. gang hun har ansvaret for gjennomføringen av Lucia-feiringen på skolen. Ifølge henne har de stort sett hatt det samme opplegget alle årene hun har vært involvert. Draktene, forteller hun, ble kjøpt inn av skolen for ca. fem år siden. Det at skolen har drakter mener hun er viktig, for man kan ikke forvente at foreldre har/forstår/husker å ta med. Når skolen har drakter til alle, «unngår vi triste barn og fortvilte foreldre.» Det er ifølge lærer ikke noen som protesterer nå, fordi alle har likt.¹¹ Det fremgår at dette har vært en viktig prioritering fra skolens side, nettopp for å unngå at noen elever skulle føle at de havnet utenfor fellesskapet deltakelsen i Lucia-feiringen skaper.

I løpet av samtalen kommer avdelingsleder og en lærer etter hvert til og setter seg, og samtalen går over til lysfesten, som skal være samme kveld, og som alle naturlig nok er opptatt av. I og med at det er en flerkulturell skole, er dette noe som er grundig planlagt. Juleforberedelsene ved skolen er utviklet, blant annet i samarbeid med en foreldregruppe¹² over flere år. Lysfesten har vært arrangert som en felles

¹¹ Faktisk var det noen som protesterte og mente det var urettferdig at de ikke fikk ha røde bånd rundt livet, som noen av de andre.

¹² Foreldregruppen ved Byen skole er opprettet for å ivareta et godt skole-hjemsamarbeid, og fremstår som særlig rettet mot minoritetslevenes foreldre.

skoleavslutning de siste 10–12 årene, og Lucia-toget har vært en av de faste postene i programmet. Avdelingsleder, som har ansvaret for foreldregruppen, forteller at jul alltid er et tema de diskuterer årlig med foreldrene, også Lucia. Det ble da understreket at barna ikke synger om Jesus og Gud når de går i toget, og at skolen ikke legger vekt på noe kristent budskap. Både lærerne og avdelingsleder er enige om at Lucia-toget ikke er kontroversielt. Av og til kan det være språklige utfordringer som gjør at barna og foreldrene blir usikre på hva dette er, men de har kun en gang, faktisk dette året, opplevd at en av guttene ikke ville gå i toget.¹³

Både til Lucia-feiringen og lysfesten fremhever lærerne viktigheten av å forklare «hva vi skal synge, og at vi ikke skal synge om Jesus.» De legger vekt på å finne sanger med nøytrale, generelle tekster. Alle fremhever også betydningen av å samtale med foreldre som kanskje ikke kjenner Lucia-tradisjonene. «Vi spør dem alltid, det er ikke nok med skriftlig informasjon. Den skriftlige informasjonen er det ikke alltid de forstår, men når vi snakker med dem og forklarer, er det så å si alltid ok.»¹⁴ Fra et religionsvitenskapelig ståsted kan det virke påfallende at Santa/Sankta, som går igjen i begge sangenes refreng, ikke oppfattes som religiøst eller kristent. På den annen side sier det kanskje noe om mellomvesenenes status når det med stor sannsynlighet er en protestantisk-teologisk religionsforståelse som ligger til grunn (jf. Gilhus 2016).

PROSESJONER, PARADER OG TOG – SOM RELIGIØS OG IKKE-RELIGIØS PRAKSIS
Rituelle prosesjoner er noen av de tidligste formene for religionsutøvelse vi kjenner til. Vi finner dem så å si i alle historiske perioder og overalt i verden. Ifølge Hans Lundager Jensen er prosesjoner «under alle omstendigheter en form for massekommunikasjon, og det er nok umiddelbart plausibelt at antage at den mest elementære form for kom-

¹³ De var alle usikre på om dette var religiøse eller andre grunner til det, og de mente det hadde løst seg etter at de hadde snakket med foreldrene, men gutten hadde ikke kommet i dag, og gitt beskjed om at han var syk. Lærer tenkte det var sannsynlig, for eleven det gjaldt hadde ifølge læreren ikke hatt innvendinger på generalprøven dagen før.

¹⁴ Notater, intervju Byen skole 13.12.18

munikation af hellige genstandes og store og mindre guders navne, udseende, identitet og betydning i større bysamfund har været netop igennem processjoner.» (2017:4). Lundager Jensen viser til Bernhard-Langs typologi fra artikkelen «Processions» i *Religions Past and Present*, 2015, der Lang skiller mellom fire grunntyper: *Funksjonelle* prosesjoner er ritualiserte former for ellers vanlige, ikke-ritualiserte bevegelser, som for eksempel når prester går inn i kirken opp til alteret. *Teofore* prosesjoner, (som Lundager Jensen foreslår å kalle *hierofore* for å inkludere mer enn bare gudebilder), innebærer fremvisning av kultstatuer eller sentrale symboler.¹⁵ Videre beskriver Lang *demonstrative* prosesjoner, som involverer store befolkningsgrupper, samt *mimetiske* prosesjoner, der deltakerne gjenoppfører en mytisk eller legendarisk begivenhet. (Lundager Jensen 2017:7). I den grad skandinaviske Lucia-prosesjoner passer inn i dette skjemaet, må det være som demonstrative og mimetiske prosesjoner. Barnelitteraturen skildrer Lucia som bærer frem mat til fattige og forfulgte i de mørke katakombene, og som plasserer lysene på hodet for å ha hendene fri. Barna lærer dermed at det er til minne om dette at de selv går i tog med lys og hvite kapper (Skippervold 2000 jf. Trondsen 2015), og prosesjonen kan tolkes som mimetisk. Det interessante her er kanskje først og fremst hvordan (den klart fiktive) opphavsfortellingen åpenbart kommer fra et behov for å forklare ritualet.¹⁶ I så måte gir den skandinaviske Lucia-feiringen oss også innblikk i hvordan religion blir til og endres.

Et annet vanlig skille i den teoretiske litteraturen er mellom parade og prosesjon. Ifølge Ronald Grimes kjennetegnes paraden av at gruppen som deltar er demonstrativ, ekshibisjonistisk og feirende, mens deltakerne i en prosesjon vil fremstå som mer høytidelige og verdige (Grimes 2017:57, sitert i Thykier Makeeff 2019:248–9).

¹⁵ Lucia-prosesjonene i helgenens «hjemby» Syrakus på Sicilia går ut på at en statue av helgenen bæres rundt i byen, og må sies å tilhøre denne kategorien. Jf. Undheim 2016

¹⁶ Skippervold 2000, jf. Trondsen 2015. Ragnhild Laird Iversen introduserer fortellingen om Lucia med å fremheve at det er flere fortellinger som er blandet sammen, «... og kanskje har jeg dikta litt også». (Laird Iversen 2018). Se også Hodne og Sødal 2016:104–5.

Anders Klostergaard Pedersen (2017) anlegger det han karakteriserer som et «durkheimiansk perspektiv», og hevder at «Hvor paraden er en indeksial opvisning i magt og (typisk maskulin) styrke, der tjener til territorialmarkering, er processjonen målrettet. Den tager sin begyndelse et bestemt sted og er orienteret mod et specifikt mål.» (2017:36).¹⁷ Selv om vi gjenfinder trekk fra Lucia-togene, passer de heller ikke inn i verken parade eller prosesjons-kategoriene slik de tegnes opp av Grimes og Klostergaard Pedersen. Tanken om at en prosesjon må ha et bestemt mål, flytter fokuset i definisjonen fra det som faktisk foregår i prosesjonen til den religiøse topografien. I så måte vil Lucia-konserter i kirken, der prosesjonen gjerne går til alteret, eller bymisjonens Lucia-tog som ender ved en julekrybbe, være religiøse, mens de som kun skjer på skolen eller sykehjemmet ikke kan være det.

Det mest påfallende med Lucia-toget er uansett at hovedaktørene er barn. Til tross for at barn ofte har sentrale roller både i kult og religiøs ideologi, har dette i liten grad vært gjenstand for religionsvitenskapelig forskning. Et bredere, komparativt blikk, både på barns rolle i religiøse prosesjoner, og prosesjoner der kun barn deltar, vil kanskje bidra med ny innsikt i Lucia-togenes særegne popularitet.¹⁸

Det faktum at vi på folkemunne snakker om Lucia-prosesjonen som «tog» eller «opptog» gjør det nærliggende å sammenligne med et annet tog der barn er hovedaktørene, nemlig 17.-maitoget. Verken Lucia-toget eller 17.-maitoget handler altså om å ende opp ved et bestemt mål, men om å innta et rom og gjøre krav på det gjennom kombinasjonen av semiotiske ressurser som sang, klesdrakt, lys eller flagg. Mens det ene toget gjør krav på gater og utendørs offentlig rom om våren, foregår det andre ofte innendørs og med færre tilskuere. Likevel er det i begge tilfeller barna som er hovedfokus, som, i durkheimiansk forstand kan

¹⁷ At prosesjonen har et spesifikt mål er også et poeng hos Grimes, jf. «the linearly ordered, solemn movement of a group through chartered space to a known destination to give witness, bear an esteemed object, perform a rite, fulfill a vow, gain merit, or visit a shrine» (Grimes 2005, 7416, sitert i Lundager Jensen 2017:5)

¹⁸ Vi kjenner for eksempel til flere religiøse prosesjoner, både i antikken og i tidlig kristendom, der prosesjonen besto utelukkende av barn. Se blant annet Andrews 2015.

sies å være pars pro toto for feiringen av felleskapet, og også felleskapets fremtidige eksistens.¹⁹

Lundager Jensen peker på det han kaller «en ‘processionssvaghed’ i de protestantiske kristendomsformer» (2017:3) som en mulig forklaring på hvorfor prosesjoner, tross deres åpenbare tilstedeværelse både i nåtidens og fortidens religiøse praksiser, er blitt så lite forsket på av religionshistorikere. Dreiningen mot det som ofte kalles «levd religion» eller «hverdagsreligion», innebærer blant annet et fokus på kroppslighet, diskurs, og materialitet (Ammerman 2016; Moberg 2016; Meyer og Houtmann 2012), som også åpner for ny kunnskap om rituelle praksiser. Vi kan for eksempel se på hvordan lysene, de hvite draktene og sangen i Lucia-toget utgjør tydelige grensemarkører som skiller deltakere fra tilskuere. Samtidig er det også her grensesoner, for eksempel dersom en av de voksne som går sammen med barna synger, kler seg i hvitt, bærer lys eller har glitter i håret. Det samme gjelder draktene som skille mellom lek og høytidelighet. Også her kan grensene flyte, som når barna tar friminutt i skolegården, med luer og vinterjakker over kappene. Slike «brudd», som forekommer hele tiden i ulike former, får frem at det først og fremst er i den forutsigbare regionen i prosesjonen, der alle de ulike semiotiske ressursene *til sammen*, – gruppens felles bevegelser, sangene, fargene, draktene og lysene, som sammen med den forutsigbare gjentakelsen samme dag hvert år gjør at vi kan kalle det som skjer et ritual.

Dersom vi tar utgangspunkt i at religion er kommunikasjon (Gilhus og Mikaelsson 2000), og prosesjon er et «massemedium» – hva er det så som kommuniseres i skolens og barnehagens Lucia-opptog? Personalet som understreker for engstelige foreldre at barna ikke synger om Gud og Jesus, har rett. Tekstene i sangene handler om lys i mørket, og har ingen spesifikk henvisning til Lucia som helgen.²⁰ Heller ikke symbolikken i lysene, lyskronen og de hvite klærne er religions-

¹⁹ Jf. barna i prosesjonen på Augustus’ fredsalter, Ara Pacis.

²⁰ For barn som ikke har noen assosiasjoner til «Santa»/ «Sancta» utover Lucia selv, sier det seg selv at de eneste henvisningene til hellighet i sangene blir meningsløse om de aldri blir forklart. Santa Lucia blir i så fall bare det litt rare navnet hennes, og ikke noe mer.

spesifikk, men åpen. Det eneste ved ritualene som kan forstås som eksplisitt religiøst, er at de kobles på navnet til Lucia, og at hun er «Santa», men selv det, som vi skal se, kan tolkes åpent. Dermed blir konteksten også avgjørende for om det som skjer kan forstås som religiøst eller ikke. Det at prosesjonene foregår på arenaer som tradisjonelt ikke knyttes til religiøse institusjoner, gjør også at det som ellers kunne blitt oppfattet som religiøs affordans tones ned. Når Lucia-togene foregår i klasserom, skolekorridorer, eldrehjem og kjøpesentre, er det heller ingen religiøs institusjon som fremstår som «eier» av tradisjonen. Lucia blir da også noe som er «for alle», og ikke bare for dem som har et personlig forhold til kristne helgentradisjoner.

HISTORISK RISS. LUCIA-FEIRING SOM SKOLE- OG BARNEHAGERITUAL

Når og hvordan ble egentlig Lucia-toget et skole- og barnehageritual? Spørsmålene fortjener en artikkel i seg selv, og det er lite forsket på den nyere historiske utviklingen av Lucia-tradisjoner i Skandinavia, og særlig Norge. Jeg vil i det følgende likevel gi et kort riss av Lucia-tradisjonenes vei inn i norsk skole og barnehage, først og fremst for å få frem hvor lite vi per i dag egentlig vet om kontinuitet og endring i disse ritualene.

Selv om legendene om Lucia daterer hennes martyrium til Diocletians kristenforfølgelser på tidlig 300-tallet vt, dukker hun ikke opp i kristne tekster og billedkunst før på 500-tallet. Hun er blant annet en av de 22 navngitte kvinnelige martyrene som er fremstilt i den kjente mosaikkprosesjonen i Sant'Apollinare Nuovo i Ravenna (fig. 1).²¹ Dette tyder på at Lucia var kjent, men ikke nødvendigvis blant de mest populære helgenene i senantikken Nord-Italia. Utover i middelalderen blir fortellingene om jomfruhelgenene svært populære, og fortellingene om Lucia fremstår som helt typiske for sjangeren, men med visse spesifikke detaljer som vi gjerne gjenfinder som hennes atributter i kunsten. De mest kjente

²¹ Se Deliyannis 2010:167. Lucia er ikke blant jomfrumartyrene som er gjengitt i mosaikkene i Erkebiskopens kapell i Sant'Andrea (Ravenna), eller i den samtidige Eufasianakatedralen i Porec i Kroatia.



Fig. 1: Santa Lucia i prosesjon med andre jomfruhelgener, fra Sant'Apollinare Nuovo i Ravenna. Foto: Sissel Undheim.

er øynene på et fat, okser og lyst hår. Legenda Aurea, middelalderens mest populære bok og kalender, forteller at 13. desember minner Lucias *Dies natalis*, den dagen hun dør fra det jordiske liv og fødes inn i himmelen. Grunnen til at Lucia fikk så sterkt fotfeste i Nord-Europa, har nok i stor grad med mørketiden å gjøre. 13. desember ble tradisjonelt regnet som dagen for solsnu, og det at navnet hennes kommer fra ordet lux, som betyr «lys», passet fint med overgangen til lysere tider. I motsetning til andre jomfruhelgener, som Cecilia (med minnedag 22. november) og Agnes (21. januar), ligger det allerede i Lucias navn et meningspotensiale som passer særlig godt i den skandinaviske konteksten, og som forsterkes av de hvite draktene, lysene og kronen til prosesjonsdeltakerne.

Ulike katolske Lucia-tradisjoner smeltet sammen med folketradisjoner knyttet til Lussi. I motsetning til Lucia var dette et skremmende og demonisk kvinnelig vesen som spredte frykt og fare den 13. desember. Man måtte derfor ofte foreta seg beskyttende ritualer for å unngå å bli røvet med av Lussi og hennes følge som var ute den natten.²²

²² For eksempel denne, fra Dirdal i Rogaland: <http://frigg.sprakochfolkminnen.se/static/js-apps/sagenkarta-norsk/#/record/nfs682>, jf. Elstad 2017; Undheim 2016

Ifølge kulturviter Ørnulf Hodne ble tradisjonene med Lucia-tog innført til Norge fra Sverige. Han sammenligner disse første offentlige prosesjonene med kommersialiserte karnevalsopptog og missekonsurranser (2011: 32). I boken *Lucia. Den svenskaste av alla traditioner* gir Håkan Strömberg (2017) en grundig gjennomgang av den kronglete og brokete veien frem mot dagens Lucia-feiring i Sverige, og får frem ritualenes sammensatte og elastiske karakter. Ifølge Strömberg foregikk Lucia-feiringen opprinnelig i hjemmene og nabolag frem til det ble en del av «underholdningen» som ble organisert av handelsmenn og pressen for å trekke folk til førjulshandel fra 1920-tallet av.

I Norge ser slike opptrinn inspirert av praksiser fra Sverige ut til å ha vært svært lokale. Vi vet for eksempel om årlige Lucia-kåringer med opptog som ble arrangert på Bryne i Rogaland fra 1961 og som kan spores til langt utpå 1970-tallet (Snørteland 2003:17). I desember 1978 sendte Norsk Etnologisk gransking ut en spørreliste om Lucia-opptog. Selv om det knyttet en rekke utfordringer til å bruke svarene som historisk kildemateriale (jf. Kjus 2013), viser svarene at det allerede på slutten av 70-tallet var svært stor lokal variasjon i Norge. Mange, særlig i Nord-Norge og på Vestlandet, nevner de gamle Lussi-tradisjonene, mens andre kun forbinder Lucia med svenske innflyttere i bygda. En 94 år gammel meddeler (jf. Grønstad 2015) fra Voss forteller at Frelsesarmeen der hadde arrangert Lucia-fest der siden 1903 (24819), mens en annen oppgir at Lucia-tradisjoner var helt ukjent i bygda.

Der det rapporteres om foreninger som har organisert Lucia-tog, er Sanitetsforeningen, Bondekvinnelaget, Husmorlaget og speideren gjengangere, men det er også musikkorps, borettslag, (24759), kjøpmennenes juleutstilling (24756), idrettsforeningen og Røde Kors (24836), for å nevne noen.

Fra Karmøy fortelles det at Norheim Barnehageforening (på fastlandssida) har arrangert opptog de siste ni årene, det vil si tilbake til 1970 eller 1969. Opptoget ble lagt til den søndagen som falt nærmest Luciadagen: «Foreldra stiller då til fest på skulen – i kveldinga – med kaffi, brus og mat, leikar, tombola o.a. Festen vert opna med Lucia-opptog, Luciasongen og opplesning. Ei eldre jente (9–10 år) er Lucia og

fører opptoget.» (24780). Mens alle skolens trinn nevnes i svarene til spørrelisten, er dette eneste svarbrev som nevner barnehage spesifikt. Det betyr ikke at ikke andre barnehageforeninger kan ha organisert Lucia-fester, for det er åpenbart mye som ikke lot seg fange opp av spørrelisten, men det dokumenterer i hvert fall at det var steder i Norge der Lucia ble knyttet til barnehage og de yngste barna allerede fra tidlig på 70-tallet.

Innføringen og opprettholdelse av lokale Lucia-feiringer fremstår altså som ganske tilfeldige. En prest som hadde vært flyktning i Sverige under andre verdenskrig sørget for Lucia-feiring på Tynset i slutten av 40-årene. Ved svaret fra Fagernes ligger et utklipp fra avisen *Valdres*, som forteller om ei jente i 6A som tidligere hadde bodd i Sverige, og som sørget for feiring på skolen på Luciadagen. Opptoget består kun av «Luciabruden» og seks klassekamerater som gikk gjennom skolen i første time og sang Lucia-sangen og et par andre julesanger. Det hele ble avsluttet med at resten av klassen fikk kakao og lussekatter (vedlegg, 25053). Ellers er det noen lærere blant meddelerne som forteller at de selv har tatt initiativ til å arrangere Lucia-tog på skolen. En av dem skriver at Vera Mollands bok *Helg og høgtid i hjemmet* fra 1959 var en viktig kilde til kunnskap både om tradisjonene og hvordan dagen skulle feires: «Dette var jula 1975. 8–9 elever var med». (24798)

Det ser altså ut til å ha vært relativt store lokale variasjoner i hvordan og til og med hvorvidt det ble arrangert Lucia-tog i norske skoler og barnehager på 70- og 80-tallet. Dette ser derimot ut til å endre seg med læreplanreformen i 1997 (L97). I læreplanen for det da helt ferske faget *Kristendomskunnskap med religions- og livsytensorientering* (KRL) står det under *Hovedmomenter for 1. klasse* og deloverskriften «Kirkehistorisk fortellingsstoff» at elevene i opplæringen skal bli kjent med fortellingene om Sankt Nikolaus og Sankta Lucia. Læreverkene fulgte naturlig nok opp. I *Kildesamlingen* fra 1999 kunne vi lese en oversettelse av fortellingen om Lucias martyrium fra *Legenda Aurea*, og forklaringen på hvorfor hun i kunsten ble fremstilt med to øyne på et fat (Rasmussen og Thomassen, 1999:33–6). Også lærebøkene for lærer- og førskolelærerutdanningen ga plass til Lucia, med vekt på fortel-

lingene om Lucias død og råd om å tone ned de mest groteske detaljene (Sødal 2006: 192–3). L97 oppfordret til aktive læringsformer, og det fremstår derfor som naturlig at læringsmålet ble knyttet til selve dagen og markering av denne. Det ser altså ut til å være i forbindelse med L97 at Lucia-feiringen løftes fra det lokale til det nasjonale planet, med mer etablerte tradisjoner som gjennom læreplanen knytter Lucia-toget til 1. trinn – en tradisjon som fremdeles ser ut til å fortsette på Byen skole og juleavslutningen til Bydelen skole. Samtidig er det åpenbart at religiøse endringer i samfunnet de siste 22 årene, som til dels gjenspeiler seg i kontroversene, lærplanelendingene og ikke minst endringene i opplæringslovens føringer for forholdet mellom religion og skole, også har satt sitt preg på hvordan Lucia-togene blir fortolket og legitimert for barn, foreldre og lærere fra ulike hold.

MEDIA

Noen av de som besvarte NEG's spørreliste om Lucia-opptog i 1978 nevnte radio og TV som informasjonskilder, også der det ikke rapporteres om organiserte feiringer. En meddeler på 76 år fra Jølster forteller at «vi lærde Lucia-songer or program for radio» (24822), og fra Selje i Nordfjord fortelles det blant annet at Lucia-feiringa er «ein skikk som folk har fått kjennskap til bla. gjennom radio og fjernsyn. [...] Eg har likevel høyrte gjete at småungar leikar Lucia-fest slik dei har sett i fjernsynet.» (24898).

NRKs julekalender Jul i Skomakergata fremstår som en milepæl. Serien, med en ny episode for hver dag i desember frem til julaften, ble sendt for første gang i 1979, og i en rekke repriser utover 80- 90- og 2000-tallet. Lucia-toget som kommer og synger den klassiske Lucia-sangen ved trappen til Skomaker Andersen i episoden den 13. desember er blitt sett av utallige norske barn, og utvilsomt påvirket deres forestillinger og forventninger til Luciadagen. Også i senere julekalenderproduksjoner fra NRK ser vi Lucia-tog.²³ Det som går tydeligst frem av praksisene både

²³ Det er dessverre ikke rom her for en fullstendig analyse av hvordan Lucia er blitt fremstilt i norske medier. Valget har derfor falt på de to adventskalenderne fra nrk som ut

på Byen og Bydelen skole er at Odd Nordstogas Lucia-sang fra adventskalenderen *Jul i Svingen* (NRK 2006) er blitt en fast del av repertoaret. Lucia-episoden fra 13. desember forteller om Lucia gjennom moren til Victoria som nettopp har flyttet til bygda, og som «har laget en ny tradisjon». Lucia betyr «den lysende», ifølge moren, og «hun var så snill og så fantastisk at da hun døde, så gikk man i tog for å ære henne. Og da hadde alle sammen ett tent lys hver i hendene, for å jage bort onde ånder.» (NRK 2006). Helgentradisjon eller kristendom nevnes her ikke i det hele tatt. I stedet vektlegger episoden folketradisjoner og magiske ritualer knyttet til dagen. Fortellingen utvikler seg rundt en konkurranse om hvem som skal få «være Lucia» og bære den nydelige Luciakronen. Den tematiserer omsorg, omtanke, vennskap og kjærlighet mellom foreldre og barn. Når den muslimske gutten Atifs foreldre kommer for å se på toget, som foregår på kveldstid utendørs i et idyllisk vinterlandskap, understreker de at de ikke er der «for å feire Lucia, men for å høre Atif synge.»

På samme måte synes lærere å fremstille feiringen av dagen for elever og foreldre. De forteller gjerne om Lucia, men legger liten vekt på det religionsspesifikke, og dreier fokus mot et flytende, overlappende felt av det religiøse/spirituelle, folketradisjoner og det allmennmenneskelige. Prosesjonen, de like, hvite klesdraktene, lysene og sangen peker alle mot at dette er et ritual.²⁴ Samtidig ligger det en åpenhet og elas-

fra materialet ser ut til å ha hatt mest direkte påvirkning, og da særlig gjennom den åpenbart utbredte bruken av sangen fra *Jul i Svingen*. En mer systematisk gjennomgang av mediemateriale vil kunne si mer om hvorvidt vi kan se på medialisering som en viktig faktor for dagens praksis i skoler og barnehager.

²⁴ Hunter 2016 legger vekt på effekten av kombinasjonen mellom det mørklagte rommet, levende lys og hvite drakter som ble båret i prosesjonene for nydøpte i den tidlige kristne kirke. Helgenene i mosaikkprosesjonene i Sant'Apollinare Nuovo i Ravenna bærer lange hvite slør eller kapper over eksklusive drakter. Det siste viser til deres status som hellige, og allerede i himmelen, men de hvite kappene kan spille faktisk praksis i tidligkristne prosesjoner. Det er også verdt å merke seg at konfirmantkappene som brukes i den norske kirke er hvite, og dermed kan utgjøre en rituell, visuell parallell mange kjenner igjen, selv om dette er en annen aldersgruppe og vi ikke finner det samme visuelle spillet i kontrastene mellom lys og mørke som i *Luciatoget*. En annen tydelig referanse er fremstillinger av «englekør» i hvitt, noe noen av barna ser ut til å assosiere til når de snakker om «englekørne» de skal gå med i *Luciatoget*.

tisitet i disse semiotiske ressursenes affordans som lar dem dreie i retning av allmennmenneskelige temaer, og det er dette tolkningsrommet NRK bruker i sin episode.

Et siste poeng kan igjen fremheve det spesielle i at barna er hovedaktørene. Kombinasjonen av høytidsstemt sang og ullstillongs som sagger, alvevinger, bustete luehår med luciakrone og prinsesse-tiara balanserer sentimentalitet og sjarm på en måte som ser ut til å gi Lucia-togene en helt egen appell, uansett om det er foreldrene eller beboerne på gamlehjemmet som er tilskuerne.

HELGEN ELLER LYS I MØRKET? LUCIA SOM MULTIMODAL OG HYBRID RITUELL PRAKSIS

*Når alle stjerner lyser Og himmelen er sort
Og ingen kan bli vant til At dagen går så fort
Da kommer vi og synger Med glad og vennlig røst
Et lys er tent i natten Og gir deg håp og trøst*

Noe av Lucia-feiringens appell ser ut til å ligge i at den kan være både-og. Den kan fortolkes som religiøs, men også som ikke-religiøs av dem som foretrekker det. Selv om prosesjonen og feiringen inneholder elementer som gir assosiasjoner til religiøse ritualer, som sang, drakter og symboler, er disse såpass vage og sammensatte at tolkningsrommet blir stort. Dette gjør at protestanter, katolikker, religiøse, ikke-religiøse og alle sjatteringer mellom der kan finne noe i feiringen de kan vektlegge, enten det er lysmetaforen, estetikken, nostalgien, julestemningen eller helgenkulten som gjør størst inntrykk. En inngang til dette kan være religionsviter Siv Ellen Krafts begrep «hybride produkter», som hun bruker for å betegne New Age produkter, men som her like gjerne kan beskrive Lucia-feiringen. Om vi bytter ut «New Age» med «religiøs»,²⁵ er den religiøse «komponenten diffus, uklar eller tvetydig, [...] produktet

²⁵ Jf. Gilhus og Sutcliffe 2013, som nettopp argumenterer for et religionsbegrep som i større grad også omfatter empirien fra forskning på såkalt New Age.

er åpent for ulike tolkninger – med eller uten religiøse referanser, og [...] det tilskrives minst én funksjon av mer prosaisk eller sekulær karakter.» (Kraft 2011:78).

En annen tilnærming kan vi finne hos Haldis Breidlid og Tove Nicolaisen, som har utviklet en didaktisk modell for hvordan man kan lese religiøse fortellinger. Avhengig av fortellingens karakter, mottakernes egne fortolkningsrammer og lærerens didaktiske siktemål kan lærer, men også eleven velge å vektlegge det allmennmenneskelige, det religiøse og/eller det religionsspesifikke. På samme måte som det Breidlid og Nicolaisen kaller åpne fortellinger (2011:430) kan vi si at Lucia-tradisjonenes åpne affordans gir rom for at det som skjer kan fortolkes ulikt av de av ulike deltakere, både aktører og tilskuere, og at elementene i ritualet kan settes sammen på ulike måter, slik at de selv kan velge å vektlegge det allmennmenneskelige, det religiøse og/eller det religionsspesifikke, alt ettersom hva de selv foretrekker. Dagens Lucia-feiringer i norske skoler og barnehager viser dermed også hvordan religion ikke er en statisk størrelse, men noe som kontant forhandles i lys av ulike, og av til motstridende interesser. Elastisiteten i de semiotiske ressursene, og dermed også i Lucia-ritualenes affordans har sannsynligvis også mye å gjøre med at Lucia, i hvert fall av mange, ikke oppfattes som en representant for majoritetsreligion, dvs. Den norske kirke. Samtidig er Lucia-feirningen, på samme måte som lystenning på gravene på Allehelgensdagen og gjeninnføringen av Mikkelsmess (Agedal 2013:203–4, Gilhus 2014), en praksis som på tross av sitt tilsynelatende katolske og «synkretistiske» opphav, i stor grad er blitt legitim også i protestantiske kirkesamfunn. Lucia-tradisjonene ser også ut til å være relativt uproblematiske for de med eksplisitt ikke-religiøse livssyn. I et intervju med Vårt Land i 2009, utalte Humanetisk forbunds pressetalsmann, Jens Brun-Pedersen at «Vi ser ingen grunn til å hisse oss så voldsomt opp over dette. Jeg synes dette er både søtt og koselig» (Woie 2009).

Grunnen til at Lucia fremstår som så ukontroversiell og kanskje friksjonsfri sammenlignet med andre førjulsritualer kan forklares med at den har en så kompleks og sammensatt bakgrunn. Fordi Luciadagen fremstår som en hybrid tradisjon, oppfattes den dermed også kanskje paradoksalt

nok som ufarlig. Den åpenbare blandingen av skandinavisk, middelaldersk folketro, europeiske helgenlegender og svenske nyvinninger – av gammelt og nytt – er i strid med tradisjonell forståelse av religion som vektlegger tro og dogmer. Lucia-toget kan dermed være både subversivt og tradisjonsbevarende, lekent og høytidsstemt, eller alt ettersom hva den enkelte betoner. Lucia-festen eies heller ikke av noen religiøs institusjon. Selv om materialet fra NEG's spørreliste fra 1978 viser at Lucia-tradisjonene flere steder ble arrangert av religiøse foreninger, slik som Frelsesarmeen eller kristne speidere, er det en overvekt av ikke-religiøse organisasjoner som står for arrangementene. Også i dag ser vi at kristne organisasjoner organiserer Lucia-tog (Kirkebøen 2013) eller Lucia-konserter (Nyhaug 2015), men disse har ingen privilegert posisjon, og inngår i et stort landskap med mange ulike aktører både med og uten religiøs profil. I dette landskapet har skolene og barnehagene, særlig etter L97, fått et hovedansvar for å videreføre Lucia-tradisjonene på nasjonalt plan. Materialet fra både Byen og Bydelen skole viser at Lucia-tog med 1. trinn er blitt en tradisjon både på skolen selve dagen, og på avslutningene som foregår sammen med foreldre på kveldstid. Lucia, personifisert av den som går fremst i toget med lyskronen på hodet, kan selvsagt fremstå som et veldig tydelig religiøst symbol når den kobles på fortellingstradisjonen om Lucia av Syrakus. I så fall kan man tolke Lucia-toget som en mimetisk prosessjon, som iscenesetter og minner en legendarisk begivenhet. Et spørsmål det er verdt å undersøke videre, er dermed hvordan lærere og barnehagelærere forklarer barna hvorfor de går i toget, og hvorvidt de kobler det til KRLE-undervisning.²⁶

²⁶ Tünde Puskás og Anita Andersson (2017, 2018) har studert undervisningsaktiviteter knyttet til jul, påske og valentinsdagen i svenske barnehager. De får frem noen av de didaktiske dilemmaene som oppstår i møtet mellom ikke-konfesjonell opplæring og kulturarv som er «gjennomsyret» av religiøse konnotasjoner. (2017:36). De finner også at lærerne legitimerer de religiøse høytidenes plass i barnehagen i et mye bredere pedagogisk perspektiv, og gjerne vektlegger sosialisering og språklæring. Det er rom for at tradisjoner både reproduseres og utsettes for kritikk. «Thus, through such everyday practice, the teachers both enact the curriculum and build a bricolage of elements, some of which represent continuity, while others represent change. Thereby, preschool teachers become agents both for (re) making new traditions and inventing new content and contours for the old ones.» (2018:11).

at det nettopp er disse «nye» festdagene med mer eller mindre tydelig kobling til helgenfester, som her figurerer som «importerte tradisjoner».

KONKLUSJON. SOM SKAPT FOR DAGENS SKOLE?

Vekten som legges, både av lærere og medias fremstillinger, på Lucia-feiringen som sammensatt tradisjon, noe mer eller annet enn «religion» – som svensk, som middelaldersk folketro, som et eksempel på nes-tekjærighet, som et karnevalsopptog med prinsesser og «engleklær», eller et vinterlig, hvitkledd 17. mai-tog, og som en feiring av barn, fremtid og lys i den mørkeste tiden – gir festen først og fremst et estetiserende og sentimentalt preg. Når barna også skånes for de mest brutale sidene ved helgenfortellingen, og læreren, på samme måte som NRKs julekalender Jul i Svingen, toner ned martyriets betydning for Lucias rolle i feiringen, ser det ut til å være lite som kan skape kontrovers. I så måte kan vi si at Lucia-prosesjonene i norske barnehager, skoler, på eldreheim og skoleavslutninger, gjenspeiler en mer flytende, individuell, materiell og ikke minst følelesorientert form for ritualer som befinner seg et sted mellom religion og ikke-religion. Ritualet eies tilsynelatende av alle, og uten entydig symbolikk kan det derfor fortolkes på mange ulike måter. Den åpne affordansen i ritualets semiotiske ressurser, og den åpenbare hybriditeten både i dets bakgrunn og sammensetning, tillater skolene å gjennomføre det som ved første øyekast kan se ut som en religiøs helgenfest med felles uniformering og høytidelige ritualer til en feiring av individ, felleskap og mangfold som er i overensstemmelse med samtidens og den offentlige skolens ideologi.

TAKK

Jeg vil gjerne rette en spesiell takk til lærerne og barna som lot meg følge med dem i Lucia-feringene disse dagene i 2017 og 2018. I tillegg vil jeg takke allmennlærer Gerd Reinertsen for veldig lærerike samtaler, og ikke minst for observasjonen av at det skjedde et tydelig skifte i

praksis rundt innføringen av L97. Kulturviter Herleik Baklid, som tipset meg om spørrelisten til NEG fra 1978 fortjener også en stor takk.

REFERANSER

- Ammerman, Nancy T. 2016. Lived Religion as an Emerging Field: An Assessment of its Contours and Frontiers, *Nordic Journal of Religion and Society*, 2016(02), 83–99
- Andreassen, Bengt-Ove & Torjer A. Olsen 2014. *Religion, etikk og filosofi i barnehagen* Oslo: Universitetsforlaget
- Breidlid, Haldis & Tove Nicolaisen 2011. *I begynnelsen var fortellingen*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Davidsen, Markus A. 2016. The religious affordance of fiction: a semiotic approach, *Religion* 46:4, 521–549
- Elstad, Halgeir. 2017. Frå Lussi til Lucia. <https://www.tf.uio.no/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2017/lussi-lucia.html>
- Gilhus, Ingvild Sælid 2016. What became of Superhuman Beings? I: P. Antes, A. W. Geertz & M. Rothstein. *Contemporary views on comparative religion. Essays on Comparative Religion presented to Tim Jensen on the occasion of his 65th birthday*. Sheffield: Equinox, 375–387
- Gilhus, Ingvild Sælid. 2014. «Angels in Norway: Religious Border-crossers and Border-markers». I: Marion Bowman and Ulo Valk. *Vernacular Religion in Everyday Life*, Taylor and Francis, 230–245
- Gilhus, Ingvild & Lisbeth Mikaelsson. 2000. Multireligiøse aktører og kulturens refortrylling. *Sosiologi i dag* 30:3–22
- Gilhus, Ingvild & Sutcliffe, Steven. 2013. ‘Conclusion: New Age Spiritualities – «Good to Think» in the Study of Religion’. I: Steven J. Sutcliffe and Ingvild Sælid Gilhus (eds) *New Age Spirituality: Rethinking Religion*, s. 256–62. Durham, NC: Acume.
- Gilhus, Ingvild S. 2009: Hva er religion i dag? Religionsbegrep og religionsvitenskap. I: A. Bruvoll, H. Bringeland, N. Gilje & G. Skirbekk (red.): *Religion og kultur: Ein fleirfagleg samtale*, Oslo: Universitetsforlaget, 19–31

- Grønstad, Line Førre 2015. Val av etternamn i 2014, *Tidsskrift for kjønnsforskning* 39. 3–4, 263–282
- Hjarvard, Stig 2011. The mediatisation of religion: Theorising religion, media and social change, *Culture and religion: an interdisciplinary journal* 12.2: 119–135
- Hodne, Hans & Helje Kringlebotn Sødal 2016. *Å undervise om religion og livssyn på barnetrinnet*. Oslo: Cappelen Damm
- Hodne, Ørnulf. 2011. *Mystikk og magi i norsk folketro*, Oslo: Cappelen Damm
- Hodne, Ørnulf. 1999. *Jul i Norge*. Oslo: Cappelen Damm
- Hunter, David G. 2016. «Sacred Space, Virginal Consecration and Symbolic Power. A liturgical innovation and its implications in Late Ancient Christianity». I: *Spaces in Late Antiquity. Cultural, Theological and Archaeological Perspectives*, ed. Juliette Day et al., London: Routledge, s. 89–105
- Human-Etisk Forbund 2018. «Inkluderende juleavslutninger. Ideer for bruk i skolen». Pdf-hefte. <https://human.no/globalassets/brosjyremarkedsmateriell/inkluderende-juleavslutninger—v2018.pdf>
- Haakedal, Elisabet 2013. To sing or not to sing: contextual encounters with religious and ethical songs in the Norwegian primary school from 1987 to 2009; introduction and research, *Exploring context in religious education research* Münster: Waxmann, pp. 11–37
- Haakedal, Elisabet 2010. Klartekst og skjult tekst i en barneskoles høytidskultur: Regissering, framføring og resepsjon av utvalgte høytidsarrangement, *Sammensatte tekster* Elise Seip Tønnessen (ed.), Oslo: Universitetsforlaget
- Iversen, Ragnhild Laird 2018. Fortellingen om Santa Lucia. Bloggpost publisert 12.11.2018 <https://www.religionsundervisning.no/l/fortelling-om-santa-lucia/>
- Jensen, Hans J. Lundager. «Processioner: Indledning», *RVT* 66 (2017): 3–13
- Kjus, Audun 2013. Hvorfor spørre? Norsk etnologisk gransking og spørrelistas framtid. *Tidsskrift for kulturforskning*. 12.1: 41–56
- van Leeuwen, Theo 2005. *Introducing social semiotics*, London. RoutledgeFalmer

- Løvland, Anne & Pål Repstad 2008. *Julekonserter*. Oslo: Universitetsforlaget
- Løvland, Anne & Pål Repstad 2014. Sosialsemiotikere og sosiologer – forén dere! *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 2014/3: 347–360
- Løvland, Anne & Pål Repstad. 2019. Mellom forkynning, kulturarv og inkludering. Skulegudstenester før jul. *Kirke og Kultur* 03.2019:207–213
- Makeef, Tao Thykier 2019. *Do Satyrs wear sneakers? Hellenic Polytheism and the reception of antiquity in contemporary Greece – a study in serious play*. PhD-avhandling, Lund Universitet
- Moberg, Jessica. 2016. Material Religion. *The Oxford Handbook of New Religious Movements: Volume II* Edited by James R. Lewis and Inga Tøllefsen. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780190466176.013.28
- Meyer, Birgit and Dick Houtman. 2012. «Introduction. Material religion – how things matter». I: Birgit Meyer and Dick Houtman *Things*, Fordham University Press 2012:1–23
- NRK 2006. *Jul i svingen* TV-serie/adventskalender for barn. Episode 13
- Kirkebøen, Stein Erik 2013. Landets lengste Lucia-tog. *Aftenposten* 12.12. 2013 (lesedato 28.9.2019). <https://www.aftenposten.no/osloby/i/3jyAL/Landets-lengste-Lucia-tog>
- Kraft, Siv Ellen 2011. *Hva er nyreligiøsitet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Meyer, Birgit 2013. «Material mediations and religious practices of world-making». I: *Religion across media. From early antiquity to Late modernity*. Knut Lundby (ed.), Peter Lang, New York, 1–19
- Molland, Vera 1959 *Helg og høgtid i hjemmet*. Oslo: Forlaget Land og Kirke
- Nyhaug, Eva 2015. Luciakonsert for 30. gang, men ikke i Moss kirke. *Moss Avis*, 10.12.2015. <https://www.moss-avis.no/nyheter/kultur/moss/lucia-konsert-for-30-gang-men-ikke-i-moss-kirke/s/5-67-194233>
- Petersen, Anders Klostergaard. «At vandre i takt: om paradere og prosessjoners rituelle betydning», *RVT* 66 (2017):14–3
- Puskás, T & Andersson, A. 2017. «Why Do We Celebrate ...?» Filling Traditions with Meaning in an Ethnically Diverse Swedish Preschool. *International Journal of Early Childhood*. 49:1, 21–37.
- Puskás, T & Andersson, A. 2018. Preschool teachers as keepers of traditions and agents of change. *Early Years*. Published online: 11 Sep 2018

- Rasmussen, Tarald, og Einar Thomassen 1999. *Kildesamling : til kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering*. Bind 1, Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter
- Skippervold, Ivar. 2000. *Sancta Lucia*. Oslo: Genesis
- Snørteland, Målfrid 2003 «Førjulstid og juletradisjonar i eldre tid» *Sjø Jæren, Årbok for Jærmuseet 2003*, Nærbø: Jærmuseet, s. 7ff.
- Strömberg, Håkan 2017. *Lucia. Den svenskaste av alla traditioner*. Stockholm: Carlsson
- Sødal, Helje Kringlebotn. *Kristen tro og tradisjon i barnehagen*. 3. utgave, Kristiansand: Høyskoleforlaget 2006
- Trondsen, Rebecca. 2015. «Nå blir forfatterens Lucia-tolkning brukt av kirken i Italia», *Fædrelandsvennen* 12.12.2015
- Tønnessen, Elise Seip. 2010. «Tekstpraksis i bevegelse», *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis*. Elise Seip Tønnesen (red.), Oslo, Universitetsforlaget: 10–22
- Undheim, Sissel. 2016. Hvorfor feirer vi Lucia 13. desember? <http://religionsoraklene.no/hvorfor-feirer-vi-lucia-13-desember/>
- Undheim, Sissel. 2017. The sacred power of Lego-Chi. Mediatized Spirituality in Lego, *Legends of Chima. Young*, 25.1, s. 66–86
- Winje, Geir 2010. Høytidsmarkering i barnehagen. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Woie, Øyvind 2009. «Lucia-toget strekker seg enda litt lengre», *Vårt Land* 12.12.2009
- Aagedal, Olaf 2013. Lighting candles as ritualization of death, *Deconstructing death. Changing cultures of death, dying, bereavement and care in the Nordic countries*. Michael Hviid Jacobsen (red.), Odense: University Press of southern Denmark.

Bokmelding

Aron W. Hughes & Russell T. McCutcheon (red.), 2017. *Religion in 5 minutes*. Bristol: Equinox Publishing Ltd, 311 sider.

Anmeldt av Eivind Windsrygg

I en tid der verdensreligioner som klassifisering er under stadig kritikk, vokser det frem et behov for en innføringsbok i religionsvitenskap som ikke baserer seg på denne grove kategoriseringen. En slik alternativ tilnærming finner man i boken *Religion in 5 minutes*. Boken gir korte og konsise svar på en rekke spørsmål vedrørende religion som fenomen, og forsøker slik å vise til mangfoldet innenfor religionsvitenskap. Boken består av 81 spørsmål som redaktørene av boken har samlet inn fra sine studenter, og hvert spørsmål blir et eget kapittel. Redaktørene har så invitert en rekke religionsforskere som har besvart spørsmålene i korte artikler på rundt to til tre sider. Kapitlene er delt opp i fire kategorier som omhandler religion som fenomen, spørsmål relatert til spesifikke religioner, spørsmål om religionsvitenskap som akademisk disiplin, og en siste kategori med to avsluttende svar fra redaktørene med deres synspunkter på fremtiden til religions rolle i samfunnet, og som forskningsfelt.

Redaktørene Aaron Hughes og Russell McCutcheon forklarer i innledningen at målgruppen til boken er studenter i samme situasjon som de som kom med spørsmålene; altså studenter i startfasen av en religionsvitenskapelig utdanning, samt det de kaller for «nysgjerrige lesere». Studentfokuset er tydelig, og boken virker å være inspirert av pedagogikk i form av mikrolæring. Dette innebærer korte dypdykk i spesifikke emner, samt en slags representativ studentmedvirkning under innsamling av spørsmål. Den nysgjerrige leseren fremstår for meg som sekundær, selv om boken nok kan appellere til et større publikum av lesere med akademisk interesse. Boken kan leses på to måter; enten fra perm til perm, eller navigeres ved at leseren finner et spørsmål av in-

teresse. Ved svarets slutt finner man forslag på andre av bokens kapitler som tar for seg et annet aspekt av det omtalte emnet. Denne fremgangsmåten anbefales. Det kan sammenlignes med å trykke en link på en internettside, og gjør det mulig å la interessen og nysgjerrigheten lede leseren gjennom boken. *Religion in 5 minutes* er altså ikke en typisk pensumbok, selv om bokens hovedmålgruppe er studenter.

Mengden av svar i *Religion in 5 minutes*, samt lengden på svarene, gjør at det blir vanskelig å beskrive boken ved å fokusere på innholdet i svarene. Det er trolig bedre å beskrive konseptene som boken baserer seg på, og vurdere innholdet som en helhet ved hjelp av beskrivende eksempler fra bokens kapitler. Selv med denne store mengden av kapitler og bidragsyttere, kan man se generelle tendenser i besvarelsen av spørsmålene. Bidragsyterne fremstår som en relativt homogen gruppe der alle har en tilnærming til religion som et kulturelt fenomen. I tillegg blir spørsmålene besvart på en dekonstruksjonistisk måte ved at forskerne bryter ned spørsmålene til størrelser som kan utsettes for en faglig tilnærming. Dette fører også til en stor opplevd forskjell mellom hvordan spørsmålene blir stilt, og i hvordan de blir besvart.

For meg er selve spørsmålene som stilles i *Religion in 5 minutes* det aspektet av boken som er mest åpent for kritikk. Redaktørene har valgt spørsmål som stammer fra ett kull av førsteårsstudenter ved Universitetet i Alabama, og har vurdert denne gruppen som representativ for et «wide-reading and curious audience». De mener videre at dette utvalget gav dem spørsmål med mangfold. Mitt inntrykk er derimot det motsatte. Jeg mener den generelle tendensen er at spørsmålene har et utpreget amerikansk fokus. Mange spørsmål er også påfallende kristen-sentriske. Det kristne fokuset finner vi for eksempel i spørsmål som: «Why do some Christians use snakes in their worship?», «Are Mormons Christian?», og «Can't I just learn about religion in my church, mosque, or temple?». Dette kristen-sentriske perspektivet blir forsterket ved et ytterligere fokus på Amerikanske forhold, som «In what ways can religion be legally discussed in US public schools?», «Is Europe less religious than North America?», og ikke minst «Why is religion so often involved in politics?». Den kulturelle konteksten til både spørsmål og

svar gjør at slike kapitler blir mindre aktuelle for et større publikum. Ved ettertanke kunne redaktørene vært enda strengere i sitt utvalg av spørsmål, og muligens omformulert noen spørsmål slik at de beholdt essensen av sitt innhold, men tonet ned de mest kulturspesifikke aspektene.

Klarer da svarene å motvirke tendensen som blir satt av spørsmålene? I stor grad er svaret ja, dog ikke utelukkende. Spørsmålene mangler ofte historisk kontekst, noe svarene gjennomgående retter på som del av sin dekonstruksjon. For eksempel blir forskjellen mellom kult og religion forklart på en meget kortfattet, men grundig måte ved å påpeke historisk kontekst og endring i forståelsen av ordet kult. McCutcheon bruker et spørsmål om sport kan være religion til å gi leseren en innføring i de forskjellige tilnærmingene til religionsdefinisjoner. Svarene bryter som sagt med måten spørsmålet blir stilt, men på en måte som gir innsikt i en religionsvitenskapelig tilnærming til ulike spørsmål. Slik trenes leseren opp i akademisk og kritisk tenkning rundt disse emnene. I en tid hvor informasjonssamfunnet er et etablert fenomen for vesten, vil jeg tro at det er viktigere for de fleste nye studenter å få en innføring i kritisk tenkning fremfor en serie med «wiki-artikler» om spørsmål som inneholder store kategorier og konsepter. Ut fra min egen erfaring med å undervise studenter på et innføringsemne i religionsvitenskap, der boken er pensum, ser det ut til at boken lykkes med å formidle et mønster i tilnærming og metodikk.

Det er dog en forskjell i kvaliteten på svarene i *Religion in 5 minutes*. Dette kan være som naturlig konsekvens av spørsmålet, men også et resultat av redaktørenes og noen bidragsyteres fokus på amerikanske forhold og politikk. For å gi kontekst så tror jeg de fleste religionsvitere foretrekker et minimum av teologi i sin forskning, og på samme måte foretrekker anmelderen et minimum av politisk verdiskaping i sin forskning. Slik verdiskaping kommer til syne blant annet i avslutningskapitlene til McCutcheon og Hughes, som for en norsk leser oppleves som veldig politiserte i sin kritikk av moderne strømninger i amerikansk politikk og kultur. Et annet eksempel finner man hos Leslie Dorrough Smith og hennes svar på «Why do women in some religions

cover up their faces, or even their whole body?» Her sier hun at kultur, ofte basert på religion, produserer kjønnsforskjeller. Dette argumenterer hun faglig for, men Smith legger også til at dersom biologi var avgjørende så ville man kunne: «reasonably expect that all men and women across the globe would behave in virtually identical ways due to their biology.» Snur man på argumentet hennes så ville alle med samme kulturelle bakgrunn også oppført seg likt, noe som opplagt heller ikke er tilfelle. Et slikt resonnement oppleves mer som retorikk enn som forskning, og i ytterste konsekvens kan denne form for verdiskapning sabotere leksjonene om kritisk og metodisk tilnærming som *Religion in 5 minutes* ellers fremmer. For å veie opp slike inntrykk har man på en annen side Nathaniel J. Morehouse som svarer på spørsmålet om satanisme er en religion på en meget reflektert måte. Her blir historisk og kulturell kontekst brukt til å beskrive en bevegelse og en gruppe individ innenfor de samme kritiske rammene som annen religion, uten å komme med verdivurderinger av religionens innhold. Et annet eksempel er Richard Newton som drøfter hvordan man kan studere religion på akademisk vis samtidig som man er religiøs. Newtons svar har naturligvis et perspektiv på religion som fokuserer på gruppetilhørighet, identitet og deltagelse i religiøse handlinger og tradisjoner, men svaret er også fritt fra normative vurderinger i forhold til hvilken rolle som er «best».

Når man skal vurdere *Religion in 5 minutes* kan det ikke gjøres isolert fra målgruppene. Dersom målgruppen er studenter som skal få en innføring i kritisk, religionsvitenskapelig tilnærming, så lykkes boken godt. Jeg tror forøvrig at bokens tekster brukes best som supplement til annen undervisning, eller som del av et større undervisningsopplegg, slik at man kan gjøre et utvalg av bokens kapitler.

Hva så med den nysgjerrige leseren? Uten å helt forstå hvem som inngår i denne kategorien, forsøkte jeg likefremt å innta denne rollen ved andre gjennomlesing av boken. Dette innebar at jeg valgte spørsmål som vakte interesse, og følge bokens forslag til neste kapittel. Flere svar fremstår som interessante og elegante løsninger på spørsmål om store kategorier, mens andre svar etterlot en følelse av utilfredshet. Denne

følelsen ble raskt erstattet med ønske om å få bedre innsikt i emnet, der svarene ofte gav forslag til ytterligere lesning i andre bøker. Her kan en erfaren leser gjenkjenne klassikere innenfor fagfeltet, samtidig som man får inspirasjon til å se etter nye verk og forskere. Når dette er sagt vil jeg også legge til at jeg stiller meg kritisk til svar som tenderte mot politikk, samt at det amerikanske fokuset til tider ble vel dominerende i en bok som skal gi innføring i religion, fem minutt av gangen.