

Fra kirkegang til fellessang

*En kvalitativ studie av religiøse
høytidsmarkeringer ved en flerkulturell skole*

Beate Ringstad



Masteroppgave i religionshistorie

Institutt for kulturstudier og orientalske språk

UNIVERSITETET I OSLO

Vårsemester 2011

60 sp

© **Beate Ringstad**

2011

Fra kirkegang til fellessang. En kvalitativ studie av religiøse høytidsmarkeringer ved en flerkulturell skole

Beate Ringstad

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Fra kirkegang til fellessang

*En kvalitativ studie av religiøse høytidsmarkeringer ved
en flerkulturell skole*

Masteroppgave i religionshistorie

Institutt for kulturstudier og orientalske språk

UNIVERSITETET I OSLO

Vårsemester 2011

60 sp

Sammendrag

Tema for denne masteravhandlingen er markering av religiøse høytider, da særlig markering av adventstiden, ved en flerkulturell skole. Bakgrunnen for temaet er basert på problematikk om det norske flerkulturelle samfunnet. Som et flerkulturelt samfunn byr det på ulike utfordringer, en av utfordringene har å gjøre med hvordan religiøse høytider markeres i offentlige sammenhenger. I offentlige institusjoner som norsk skole, er det tradisjon for å markere majoritetens kulturelle og religiøse høytidsdager selv om elevene består av kulturelt og religiøst mangfold. De overordnede spørsmålene i denne masteravhandlingen er hvordan lærerne og skoleledelsen ved en flerkulturell skole på Romsås legger til rette for markering av advent, og hvordan markering av adventstiden påvirker eksisterende forestilte fellesskap ved en flerkulturell skole. Videre stilles det også spørsmål til hvordan offentlige institusjoner kan anvende markering av advent som et verktøy for å inkludere religiøst og kulturelt mangfold, samtidig som kollektiv identitet opprettholdes. Interkulturell undervisning skal bidra til integrerende sosialisering ved at minoriteters kulturer, verdier og normer skal bli anerkjent og akseptert. Opplæringsinnholdet er imidlertid dominert av norsk kultur og luthersk-evangelisk kristendom. Med et mål om å gi elevene et felles assosiasjonsgrunnlag kan det imidlertid føre til vanskeligheter siden elevmassen, ved flerkulturelle skole, ikke nødvendigvis deler disse assosiasjonene. I desember 2009 og 2010 observerte jeg hvordan en flerkulturell skole markerte adventstiden. Deltagende observasjon gav utgangspunkt for intervju av lærere, en representant fra skoleledelsen og presten ved Romsås menighet. Det var viktig for alle lærerne og representanten fra ledelsen at fellesskapet på skolen ble ivarettatt under markeringen av advent. For å ivareta fellesskapet ble det viktig å tilrettelegge aktivitetene for mangfoldet. Tilrettelegging ble utført på ulikt vis, avhandlingen viser at det religiøse innhold og budskapet ble nedprioritert i løpet av adventstiden. For at den kollektive identiteten skal være representativ for mangfoldet, så blir aktivitetene under adventstiden endret for at det skal være tilpasset for det flerkulturelle.

Forord

Nothing in the world is permanent, and we're foolish when we ask anything to last, but surely we're still more foolish not to take delight in it while we have it. If change is of the essence of existence one would have thought it only sensible to make it the premise of our philosophy.

W. Somerseth Maugham

Det å skrive en masteroppgave har vært så mye mer enn å skrive selve oppgaven. Det har vært en prosess hvor jeg har tilegnet meg faglig kunnskap, lærdom og ulike arbeidsmetoder.

Arbeidsprosessen har i tillegg gitt meg mye glede, men også utfordringer. Nå som resultatet er blitt til virkelighet, er det mange som fortjener en takk for sine bidrag. Først og fremst ønsker jeg å takke min veileder Nora Stene. Takk for all støtte, veiledning og faglig innspill. En stor takk til styret i "Pandoras håp" og bydel Grorud for interesse for masteroppgaven, og ikke minst for stipendet på 40.000 kr. Takk til Cato Fossum for korrekturhjelp, mangler som eventuelt gjenstår har jeg kun meg selv å takke. Jeg ønsker å takke alle informantene, uten dere hadde ikke oppgaven blitt til. Særlig en stor takk til alle ved Moen skole, tiden hos dere var meget lærerik, en tid jeg seint vil glemme. Til mine kjæreste venner, dere er fantastiske, en stor takk for gode råd, for deres lyttende øre, for at dere alltid stiller opp og er der for meg. Vår tid sammen gir meg alltid latter og glede. Jeg ønsker å rette en ekstra oppmerksomhet til mine medstudenter Henriette Jevnesveen og Linda Christina Luna, tusen takk for konstruktiv tilbakemelding, gode samtaler, og ikke minst for en morsommere hverdag. Til slutt en kjærlig takk til min nydelige familie. Dere har alltid trodd på meg, støttet og veiledet meg. Hjertelig takk for at dere alltid stiller opp, og for at dere er den dere er.

Beate Ringstad

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Innledning	1
1.1 Samarbeid med bydelen.....	1
1.1.1 Tverrfaglig samarbeid med Kunsthøgskolen i Oslo.....	2
1.2 En presentasjon av Romsås	3
1.2.1 Et flernasjonalt område	4
1.2.2 Tidligere forskning om Romsås	4
1.3 Tema og problemstilling.....	5
1.3.1 Skolen som møtested.....	5
1.3.2 Markering av religiøse høytider ved en flerkulturell skole på Romsås.....	6
1.3.3 Avgrensinger	8
1.3.4 Kontekst: Ideen om enhetsskolen.....	8
1.4 Kilder.....	9
1.5 Begreper.....	10
1.5.1 Advent og jul.....	10
1.5.2 Flerkulturell skole	10
1.5.3 Elevmangfold, majoritet, minoritet og de tospråklige.....	10
1.5.4 Forestilte fellesskap.....	11
1.6 Relevant forskning.....	12
1.7 Avhandlingens struktur.....	12
Kapittel 2: Metode – feltarbeid ved en flerkulturell skole	15
2.1 Kvalitativ metode	15
2.2 Kontaktprosessen.....	15
2.2.1 Tilgang til feltet.....	16
2.3 Deltagende observasjon.....	16
2.3.1 Personene som ble observert	17
2.3.2 Feltarbeid advent 2009	17
2.3.3 Feltarbeid advent 2010	18
2.4 Det å forske blant barn.....	19
2.4.1 Passiv og aktiv rolle i feltet	20
2.4.2 Møte med det flerkulturelle i egen kultur.....	21
2.5 Kvalitativ intervju.....	22

2.5.1	Informantene	22
2.5.2	Bruk av kollegaer som informanter.....	24
2.5.3	Venn eller fiende	24
2.6	Ulike roller under feltarbeid	25
2.6.1	Forskerrollen i feltet	26
2.6.2	Forskerrollen, en form for spionasje?	26
2.7	Etikk.....	27
2.7.1	Anonymitet.....	28
Kapittel 3: Kontekstuell bakgrunn – forestilte flerkulturelle fellesskap		29
3.1	Det flerkulturelle Norge.....	29
3.2	Fellesskap ved en flerkulturell skole	31
3.2.1	Integrerende sosialisering i et flerkulturelt perspektiv	32
3.3	Religion som utfordring for fellesskapet	33
Kapittel 4: Skolens markering av religiøse høytider.....		37
4.1	Flerkulturelt miljø.....	37
4.2	Religiøse markeringer.....	37
4.3	Advent	40
4.3.1	Budskapet i advent	43
4.4	Valg av sanger	46
4.4.1	Gjennomgang av sangtekster	49
4.5	Juleverksted	51
4.5.1	Et særegent eksempel på utfordringer knyttet til juleverksted.....	53
4.6	Luciafeiring	55
4.7	Julekonsert for foresatte.....	58
4.7	Juletregang.....	58
4.8	Juleavslutning siste skoledag.....	60
Kapittel 5: Fra kirkegang til fellessang.....		63
5.1	En tradisjon blir brutt.....	63
5.1.1	Ledelsens begrunnelse mot skoledeltagelse på julegudstjeneste	64
5.1.2	Lærernes oppfatning om markering av advent i kirken	66
5.1.3	Reaksjoner fra foresatte.....	69
5.1.4	Responsen fra Romsås menighet.....	71
5.2	Julegudstjenesten, samlende eller splittende?	74

5.2.1	”Alle er velkommen”	77
5.2.2	Kan julegudstjeneste forsvares i et flerkulturelt samfunn?	78
5.3	En ny tradisjon.....	80
5.3.1	Fellessamling og dets innhold	80
5.3.2	Lærernes og ledelsens oppfatning	81
Kapittel 6: Oppsummering og konklusjon.....		83
Litteraturliste.....		88
Elektroniske kilder		91

Kapittel 1: Innledning

Jeg har villet skrive en empirisk basert avhandling som tar for seg temaet høytidsmarkering ved flerkulturelle skoler. Ideen har vært å observere hvordan en offentlig institusjon håndterer eventuelle utfordringer som kan oppstå under kristne høytidsmarkeringer i et flerkulturelt miljø. Jeg har valgt prosjektet ”Pandoras håp” i Groruddalen i Oslo som eksempel på temaet og objekt for avhandlingen. Bakgrunnen for prosjektet ”Pandoras håp” er at Bydel Grorud, en administrativ enhet i Oslo kommune, ønsket mer kunnskap om Groruddalen. Det førte til at et større prosjekt som blir kalt for ”Groruddalssatsningen”, ble satt i gang. Prosjektet tar sikte på å forbedre bo- og leveforholdene i Groruddalen.¹ ”Pandoras håp” er et delprosjekt i Groruddalssatsningen rettet mot Romsås som et flerkulturelt område.

Prosjektet ”Pandoras håp” er et samarbeid mellom Bydel Grorud, ILN (Institutt for lingvistikk og nordiske studier), IKOS (Institutt for kulturstudier og orientalske språk) ved Universitetet i Oslo, KHIO (Kunsthøgskolen i Oslo) og Oslo Museum. Prosjektet ble igangsatt i august 2009 og avsluttes høsten 2011. Formålet med prosjektet er å få frem mer kunnskap om det flerkulturelle og det flerreligiøse Romsås, og i den anledning ble det utlyst mastergradstipender ved Institutt for kulturstudier og orientalske språk (IKOS) til studenter som ønsket å bidra til kunnskapsinnsamlingen. Masteravhandlingene skal fokusere religiøs praksis, sosial samhandling og sosiale og religiøse arenaer med henblikk på flerkulturalitet og flerreligiøsitet. I denne masteravhandlingen er det en flerkulturell skole på Romsås som utgjør den sosiale arenaen. Skolen er flerkulturell, det vil si at elevene på skolen har bakgrunn fra ulike kulturer og religioner. Sosial samhandling og religiøs praksis er i denne masteravhandlingen tematisert i form av markering av religiøse høytider ved en flerkulturell skole.

1.1 Samarbeid med bydelen

Masteravhandlingen er altså en del av prosjektet ”Pandoras håp” og skal bidra til at bydelen blir bedre kjent med en flerkulturell offentlig institusjon på Romsås.

¹ Kommunal- og regionaldepartementet, *Informasjon om Groruddalssatsningen*. 27.05.2008. http://www.regjeringen.no/nb/dep/krd/tema/bolig-_og_bygningspolitikk/byggeskikk-miljo-og-universell-utforming/groruddalssatsningen.html?id=467604

Som masterstudent tilknyttet IKOS har jeg derfor samarbeidet med bydelen om ulike arbeidsoppgaver, i tillegg til arbeidet med avhandlingen. Ved å takke ja til stipendet fra bydelen har jeg forpliktet meg til å holde oppdragsgiver orientert om prosjektet gjennom statusrapportmøter under prosessen. I tillegg til statusrapportmøter har jeg deltatt med muntlig fremlegg på seminarer. De muntlige fremleggene har bestått av presentasjoner av eget feltarbeid. I tillegg har jeg deltatt i arbeidet med en gruppeoppgave som ble gjennomført av studenter fra Kunsthøgskolen.

1.1.1 Tverrfaglig samarbeid med Kunsthøgskolen i Oslo

Som del av prosjektet har jeg og to andre masterstudenter fra IKOS som også har arbeidet med ”Pandoras håp”, fra 12. oktober til 6. november 2009 arbeidet i egne tverrfaglige arbeidsgrupper. Hver av gruppene har bestått av én representant fra masterstudiet i religionshistorie og kulturhistorie og fire eller fem masterstudenter fra Kunsthøgskolen i Oslo. Målet med gruppene var at masterstudentene fra IKOS og masterstudenter fra KHIO skulle lære å samarbeide tverrfaglig og lære om metoder fra hverandres fag, noe prosjektet ”Pandoras håp” legger opp til. Samarbeidet munnet ut i et antropologisk feltarbeid ved Romsås senter i en kortere periode i vårsemesteret 2010. Resultatet av studiet ved Romsås i den aktuelle perioden ble fremført av masterstudentene ved KHIO i form av en utstilling med ulike fremføringer.

Den ene gruppen presenterte en utstilling i de tre heisene fra t-banestasjonen på Romsås opp til Romsås senter. Gruppen hadde kommet frem til at mange mennesker benyttet seg av de tre heisene i løpet av en dag. Derfor ønsket de å gjøre heisturene mer spennende. I hver heis var det stilt ut en fuglekasse, og fra fuglekassen kom fuglesang. Målet var å fokusere på det positive ved Romsås, samt å gi beboerne på Romsås en visuell opplevelse. Et delmål var at denne type installasjon også kunne bidra til å gi Romsås et bedre omdømme, ved at installasjonen virket appellerende til de besøkende.²

Den andre gruppen holdt et foredrag om hvordan beboerne på Romsås selv kan engasjere seg i prosessen for å skape en møteplass på Romsås.

² En fysisk og sosialkulturell stedsanalyse av Romsås 2008, som tar for seg Romsås’ fysiske og visuelle miljø (marka, borettslag, kollektivtransport, senteret og skilting) og sosiokulturelle forhold (stedstilhørighet, identitet, bo og oppvekstmiljø, møteplass), viser at beboere i bydelen er lei den negative omtalen av Romsås i media. Omtalen har medført at mange mennesker, særlig i Oslo, har en negativ oppfatningen av Romsås som område. Se: <http://www.bydel-grorud.oslo.kommune.no/getfile.php/bydel%20grorud%20%28BGR%29/Internett%20%28BGR%29/Dokumenter/Innsatsomr%C3%A5det%20Roms%C3%A5s/Roms%C3%A5s%20Vil/Stedsanalyse%20romsas.pdf>

Den tredje gruppen presenterte et prosjekt bestående av en utstilling og et foredrag. Utstillingen bestod av ulike typer matretter, som ble tilbudt gjestene som kom til utstillingen. Målet var med dette å rette fokus mot Romsås og presentere de ulike nasjonene i bydelen i form av mat fra de ulike kulturene. På sikt ønsket gruppen også å samle inn oppskrifter fra beboere og presentere dem i en kokebok. Der det ved siden av hver matrett skulle stå en historie om retten og om landet den kom fra.

1.2 En presentasjon av Romsås

Romsås ligger på nordsiden av Groruddalen rett ved Oslomarka, omtrent 15 kilometer fra Oslo sentrum. Klynger av høyblokker står i sterk kontrast til skog og mark. Bilfri vei ved boligområdene gjør Romsås til et område mange oppfatter som idyllisk, og som ikke minst småbarnsforeldre kan oppleve at har store fordeler fremfor mer sentrumsnære strøk.



Foto av Romsås. Bildet er hentet fra

http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=MainArea_5661&MainArea_5661=5670:0:15,1870:1:0:0::0:0&MainLeft_5631=5757:55295::1:5641:1:::0:0

I 1967 vedtok Oslo kommune at boligbyggelaget OBOS skulle få bygge en drabantby på Romsås.³ Byggingen startet i 1969, og boligene sto innflyttingsklare mellom 1970 til 1974. Boligområdet ble delt opp i seks borettslag: Ravnkollen, Orremyr,

³ Kjersti Gakkestad. *Romsås - en stigmatisert bydel?: en studie av territoriell stigmatisering: medias rolle og konsekvenser for beboerne* (Oslo: Oslo kommune, 2003), 16.

Tiurleiken, Røverkollen, Svarttjern og Emanuelfjell, med til sammen 2600 leiligheter.⁴ Et kjøpesenter er plassert ved Tiurleiken boligområde. Ved senteret holder forskjellige typer servicekjeder til – matvarebutikk, en kiosk, frisør, apotek – og i tillegg et bibliotek, et treningssenter, svømmehall og Frivillighetssentralen. I tredje etasje av senteret er det boliger for sosialklienter. Senteret ble åpnet i 1975.⁵ Utenfor senteret ligger et sykehjem. Ved Ravnekollen ligger en fritidsklubb for ungdom, og ved toppen av Romsås ligger Romsås kirke. Romsås har flere barnehager og tre skoler: Svarttjern, Tiurleiken (barneskoler) og Bjøråsen (ungdomskole).

1.2.1 Et flernasjonalt område

Boligene som ble bygget på Romsås, er i hovedsak store og åpne tre- eller fireroms leiligheter. På grunn av gunstige priser, leiligheter med stort bo-areal og stor barnevennlighet har Romsås et flertall av barnefamilier blant beboerne.⁶ Romsås er også et flerkulturelt område der lokalbefolkningen består av mennesker av 99 ulike nasjonaliteter.⁷ Ifølge statistikk fra Oslo kommune (2006) er 6685 personer bosatt på Romsås. Av disse har 37 prosent bakgrunn fra ikke-vestlige land, mens 63 prosent har norsk eller annen vestlig opprinnelse. Det er flertall av minoritetsbarn ved de tre grunnskolene. Det er en større andel barn og ungdom mellom 6 - 19 år på Romsås enn i resten av Oslo. Det er også en høy andel eldre beboere på Romsås fra 55 år og oppover.⁸

1.2.2 Tidligere forskning om Romsås

Som nevnt over er det gjort en stedsanalyse av Romsås bydel i 2008. I forbindelse med arbeidet med avhandlingen har jeg deltatt på et introduksjonsmøte for prosjektet ”Pandoras håp” i 2009, hvor boligområdet og befolkningen på Romsås var tema, og hvor funn gjort under stedsanalysen i 2008 ble presentert og diskutert. Konklusjonen fra stedsanalysen er at Romsås-beboerne er stolte over å bo i bydelen, men er lei av den negative fremstillingen av Romsås i media. På møtet kom det fram at samholdet blant beboerne fungerer godt. Både minoritets- og majoritetsbefolkningen tar del i ulike aktiviteter som arrangeres av

⁴ Fysisk og sosialkulturell stedsanalyse for Romsås, 6.

⁵ Romsås bydel, *Lokalhistorie og informasjon om lokale organisasjoner*, 13.06.2008
<http://www.romsas.no/>.

⁶ Fysisk og sosialkulturell stedsanalyse for Romsås, 6.

⁷ Opplysning gitt forfatteren av en ansatt ved Romsås Frivillighetssentral.

⁸ Fysisk og sosialkulturell stedsanalyse for Romsås, 16

forskjellige aktører i lokalmiljøet, blant annet Frivillighetssentralen, borettslagene, fritidsklubbene og Romsås menighet.

Jeg vil nå gå over til å presentere tema og problemstilling for avhandlingen mer spesifikt.

1.3 Tema og problemstilling

Det norske samfunnet har blitt påvirket av globalisering og innvandring og er i dag det vi kan kalle et flerkulturelt samfunn. Nasjonalstaten Norge består av mennesker med tilhørighet i ulike etniske grupper, kulturer, religioner og livssyn. Den flerkulturelle påvirkningen har gitt opphav til problemstillinger knyttet til møtet mellom minoriteter og majoriteten. Slike spørsmål er blant annet debattert i media og har ulikt innhold, men mange av dem handler om konflikter mellom menneskerettigheter og livssyn. Et tema som engasjerer mange deltakere, er religionsundervisning i norsk skole. Min masteravhandling tar opp dette temaet i form av markering av religiøse høytider.

Mer spesifikt vil jeg undersøke markeringen av den religiøse høytiden advent ved en flerkulturell skole. Religion kommer til syne under slike høytidsmarkeringer i form av rituelle mønstre. Elever blir kjent med religiøse høytider som del av en kulturarv. Forskningsspørsmålene jeg stiller i denne masteravhandlingen er hvordan lærerne og skoleledelsen legger til rette for markering av advent, og hvordan markering av adventstiden påvirker eksisterende forestilte fellesskap ved en flerkulturell skole. I avhandlingen setter jeg disse spørsmålene inn i en overordnet problemstilling knyttet til hvordan offentlige institusjoner kan anvende markering av advent som et verktøy for å inkludere religiøst og kulturelt mangfold, samtidig som kollektiv identitet opprettholdes.

1.3.1 Skolen som møtested

Skolen er en sentral del av barns oppvekstmiljø. Den norske skole som en offentlig institusjon er like mye et møtested som et lærested. En flerkulturell skole er også et møtested for det flerkulturelle og det flerreligiøse og er av den grunn representativ for mangfoldet. Romsås er et lite lokalområde i Groruddalen som består av mennesker med ulik etnisk-, kulturell- og religiøs tilhørighet. Skoler på Romsås er av den grunn en arena hvor ulike kulturer møtes.

Den norske skolen markerer flere ulike høytider i løpet av et skoleår. *Advent* og *påske* er basert på norsk tradisjon med bakgrunn i luthersk-evangelisk protestantisk kristendom. Advent og julefeiring markerer glede og fellesskap, og under disse høytidene retter samfunnet ekstra oppmerksomhet mot barna. Derimot er sorg en viktig del av påskens tema. Ritualer og aktiviteter som er forbundet med de nevnte høytidene, kan i dag betraktes som tradisjoner fra en kristen kontekst blandet med norsk folketradisjon. Siden Romsås er et flerkulturelt område, er det derfor interessant å se hvordan skolene der forholder seg til og praktiserer årets religiøse høytider. Markering av religiøse høytider blir ofte en del av undervisningsfaget Religion, livssyn og etikk (RLE). I lærerplanen for skolefaget RLE står det følgende:

Faget skal være en møteplass for elever med ulik bakgrunn, der alle skal bli møtt med respekt. Det skal gi respekt for religiøse verdier. Faget skal gi kjennskap til kristendom, andre verdensreligioner og livssyn, og til etiske og filosofiske emner. Det skal gi kjennskap til den betydning kristendommen har som kulturarv og for samfunnet. Kristendomskunnskap skal av denne grunn ha den kvantitative største andelen av lærerstoffet.⁹

I lærerplanen for livssynsundervisning (RLE) påpekes altså at et mangfold av religiøse ståsteder skal møtes med respekt. Samtidig skal kristendom, grunnet majoritetens relasjon til denne religionen, gis den største andelen av undervisningen. Dette innebærer blant annet at deler av undervisningstimene er rettet mot hvilken rolle kristendom har hatt, og fortsatt har, som kulturarv i samfunnet. Med et slikt fokus i undervisningen er faget RLE med på å forsterke samfunnets kollektive identitet som kristen. På tross av ulikheter representert blant elever er skolen som offentlig institusjon altså med på å videreføre majoritetens kulturelle verdier i form av kultur- og tradisjonsformidling.

1.3.2 Markering av religiøse høytider ved en flerkulturell skole på Romsås

Et siktemål med denne masteravhandlingen er å undersøke om kristne- norske tradisjoner blir opprettholdt eller endret ved en flerkulturell skole. I dette ligger det særlig at jeg vil finne ut i hvilken grad skolen, det vil si ledelsen og lærerne, tilrettelegger for mangfoldet

⁹ Utdanningsdirektoratet, *formål for undervisningsfaget i Religion, livssyn og etikk*, <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=707207>

under markeringen av advent. Årsaken til at jeg har valgt å se nærmere på markeringen av advent er at denne høytiden har en fremstående posisjon i det norske samfunnet. Advent har vært vanlig å markere, i form av ulike aktiviteter, også i offentlig institusjoner som skolen.

Markeringen av religiøse høytider, og min drøfting av dem, berører en rekke spørsmål. Hvilke konsekvenser oppstår dersom én flerkulturell skole tilrettelegger for det flerkulturelle og det flerreligiøse? Forsvinner eller endres religiøse tradisjoner på grunn av tilrettelegging for mangfoldet? Kan det tenkes at aktiviteter under markering av adventstiden i skolen forhindrer samhørighet og utfordrer det forestilte fellesskapet ved skolen, fordi aktivitetene er rettet mot majoritetssamfunnets kultur? Eller motsatt: Skaper aktiviteter forbundet med advent et sterkere fellesskap mellom elevene på skolen, og i så tilfelle, hvordan? Er det mulig å inkludere et mangfold på en flerkulturell skole og samtidig holde fast ved tradisjoner med bakgrunn i kristendom?

Høytidsmarkeringen berører også spesifikt skolens forhold til islam, siden mange av innbyggerne i bydelen, inkludert mange av elevene ved skolene, tilhører denne religionen. Hvordan forholder skolen seg til tradisjon og høytider i islamsk tradisjon? Blir muslimenes viktigste høytid, *Id al-Fitr*, markert ved en flerkulturell skole der lokalsamfunnet har en høy andel av muslimske borgere? Hvordan forholder skolen seg til denne høytiden? Påvirker en muslimsk høytid fellesskapet blant elevene ved skolen? Og er det i så tilfelle synlig?

Utfordringer knyttet til inkludering på tvers av ulike kulturer og religioner kan være et større problem for en flerkulturell skole enn for andre skoler under markering av religiøse høytider. Gis det alternative opplegg for elever som ikke ønsker å delta i aktiviteter under markeringer av advent? Nedtones visse deler av majoritetens tradisjoner under markering av advent og påske i en flerkulturell offentlig institusjon? Hvilke begrunnelser gir ledelsen og lærerne for de valg som tas i forbindelse med markering av advent, påske og *Id al-Fitr* ved den aktuelle flerkulturelle skolen? Får det konsekvenser for de tradisjonelle høytidene med kristen grunntone (som advent og påske) dersom det blir tilrettelagt for det flerkulturelle? Og til slutt: Hvordan velger skolen å løse markeringen av de nevnte høytidene i praksis?

1.3.3 Avgrensinger

Ved begynnelsen av arbeidet med avhandlingen var jeg interessert i å undersøke hvordan en flerkulturell skole markerte ulike høytider, som de kristne høytidene advent og påske, og den muslimske høytiden Id al-Fitr. Jeg ønsket å finne ut om en flerkulturell skole forholdt seg til høytidsdager representert blant minoritetene, ikke bare til majoritetens høytidsmarkeringer.

Siden det er mange muslimske familier bosatt på Romsås, ønsket også styret i ”Pandoras håp” (representanter fra Bydel Grorud, UiO og KHIO) at masteravhandlingen skulle gi stor plass til undersøkelse av den muslimske høytidsdagen Id al-Fitr. Årsaken var at styret ønsket mer kunnskap om en muslimsk høytid og markeringen av den.

Feltarbeidet til avhandlingen startet med at jeg observerte adventstiden ved en flerkulturell skole i 2009 (se kapittel 2). I løpet av feltarbeidet fikk jeg informasjon fra ledelsen ved skolen at det bare var adventstiden som ble markert med faste rituelle mønstre i løpet av skoleåret (se punkt 4.2: Religiøse markeringer), og det året jeg foretok feltarbeid ble kun advent markert. Av den grunn er advent den eneste høytiden jeg har observert, og det overordnede perspektivet i avhandlingen, også i analysekapitlene, dreier seg om advent ved en flerkulturell skole. I tillegg til observasjon består feltarbeidet også av intervjuer (se kapittel 2). Jeg har intervjuet lærere og en representant fra skoleledelsen om markering av ulike høytider på skolen som advent, påske og Id al- Fitr. Jeg valgte å stille spørsmål også om høytider som påske og Id al- Fitr for å få informasjon om hvordan skolen forholdt seg til de nevnte høytidene, i tillegg til markering av advent (se punkt 2.5: Kvalitative intervju).

1.3.4 Kontekst: Ideen om enhetsskolen

Tilpasset opplæring har vært et hovedmål i norsk skole, særlig etter innføringen av Reform 97.¹⁰ Tilpasset opplæring ble lovfestet i 1975 etter at grunnskoleloven- og spesialskoleloven ble slått sammen. Loven om tilpasset opplæring er basert på ideen om enhetsskolen og idealer om en mer inkluderende skole.¹¹ Slike ideer har imidlertid fått flere

¹⁰ Karl Jan Solstad. ”Einskapsskolen – likeverd og mangfold under same tak?” i: *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*, red. av Karl Jan Solstad og Thor Ola Engen (Oslo, Universitetsforlaget 2004), 9-10 og 12.

¹¹ Ragnhild Karin Valsand. *Tilpasset opplæring i en flerkulturell skole. En studie av hvordan lærere forstår begrepet og tilrettelegger en tilpasset opplæring i møte med elevmangfoldet* (Oslo, Høgskolen i Oslo, 2008), 12.

pedagoger til å stille spørsmål om en enhetskole er mulig, særlig i flerkulturelle omgivelser.¹² Enhetsskolen har som mål å gi alle barn fellesskap med læringserfaring, kommunikasjonsgrunnlag og forståelse av fellesmenneskelige verdier.¹³ Dette skal i sin tur skape samværs- og arbeidsfellesskap, som igjen skal styrke følelsen av tilhørighet hos den enkelte elev.¹⁴ Denne sammenhengen blir det imidlertid stilt kritiske spørsmål til i debatter om enhetsskolen, der tilpasset opplæring skal gjelde alle elever. I tillegg til de utfordringene jeg har nevnt ovenfor (punkt 1.3.2) byr ideen om enhetsskolen også på økonomiske utfordringer. Spørsmål om økonomiske forhold er ikke videre tematisert i denne avhandlingen. Men det er viktig å påpeke at ideen om enhetsskolen og tilpasset opplæring i praksis ikke alltid lar seg like godt gjennomføre ved skoler i kommuner med et trangere budsjett.¹⁵

1.4 Kilder

Hovedmaterialet i masteravhandlingen er intervjuer og observasjon. I tillegg benytter jeg skriftlige kilder, de viktigste skriftlige kildene er lærerplane i skolefaget RLE (Religion, livssyn og etikk), et rundskriv fra Kunnskapsdepartementet, den generelle del av læreplanen og et brev fra Utdanningsdirektoratet om gudstjenester i skoletiden. De nevnte skriftlige kildene blir anvendt i avhandlingen ut fra hvordan ledelsen og lærerne ved skolen har tolket kildene som retningslinjer under markering adventstiden, og for å se hvordan regelverk blir gjennomført i praksis. Boken *Flerkulturell pedagogikk- en innføring* (2003) av Joar Aasen blir anvendt under diskusjoner i kapittel 3, 4 og 5 for å belyse temaene interkulturell undervisning og livssynsundervisning. Videre ser jeg også nærmere på hvordan interkulturell undervisning og livssynsundervisning, under markering av religiøse høytider, kan opprettholde fellesskapet på tvers av kulturelt og religiøst mangfold blant elevene.

¹²Siv Ellen, Jakobsen. En artikkel, *enhetsskolen står for fall*, 18.03.2003, <http://www.forskning.no/artikler/2003/mars/1047923830.21>

¹³ Per Østerud og Jan Johnsen. ”Skolen er død – leve skolen!” i: *Leve skolen! Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv*, red. av Per Østerud og Jan Johnsen (Vallset Opplandske Bokforlag, 2005) 18.

¹⁴ Østerud og Johnsen, *Skolen er død – leve skolen!* 18-19.

¹⁵ Østerud og Johnsen, *Skolen er død – leve skolen!* 19.

1.5 Begreper

I det følgende tar jeg for meg hvordan ulike begreper blir anvendt i avhandlingen. Noen av begrepene brukes om hverandre i litteratur og av informantene, og av den grunn anser jeg det som viktig å begrunne hvordan jeg refererer dem selv.

1.5.1 Advent og jul

Begrepene *advent* og *jul* brukes i avhandlingen om høytidene slik de markeres i skolesammenheng, og på den måten informantene brukte dem under intervjuene. Selv har jeg en forståelse av at markeringen i desember ved skolen der jeg foretok feltarbeid, var av adventstiden. På den annen side er markering av advent og markering av jul sammenflettet i samfunnet. Årsaken til dette er at det i det norske samfunnet er tradisjon for at markering av advent representerer tiden i forkant av julehøytiden og samtidig er en del av selve høytiden. Derfor skiller jeg ikke de to begrepene fra hverandre, men jeg anvender begrepet advent oftest. Årsaken til dette er at skolen ikke kan markere selve julen, siden samfunnet markerer jul fra og med den 24. desember og skolen da tar ferie. Grunnskolen markerer derfor høytiden fra og med adventstiden begynner og frem til skolen tar juleferie.

1.5.2 Flerkulturell skole

Jeg bruker begrepet *flerkulturell skole* om skolen jeg har undersøkt, fordi mange elever ved skolen har bakgrunn fra andre land enn Norge. Begrepet flerkulturell sier ingenting om innholdet i skolens undervisning, men refererer til en flerkulturell elevpopulasjon. Min forståelse av begrepet er allment akseptert i samfunnet og blir også praktisert i norsk grunnskole.

1.5.3 Elevmangfold, majoritet, minoritet og de tospråklige

I løpet av feltarbeidet har jeg ønsket å betrakte elevmangfoldet som en helhet. Siden skolen er flerkulturell betyr det at elever i utgangspunktet kan være representative for begrepene *minoritet* og *majoritet*. Slike betegnelser anvendes ukritisk av media og i offentlige debatter. Dette har igjen ført til stigmatisering, særlig i forbindelse med at begrepet minoritet ofte refererer til muslimer. Denne sammenknytningen av ”minoritet” med ”muslim” er det ulike årsaker til. En av hovedgrunnene er at muslimer representerer den

størst andelen blant de religiøse minoritetene i Norge. En minoritet defineres som en gruppe som er i mindretall i et storsamfunn.

Ved skolen der jeg gjorde feltarbeid, er elever med minoritetsbakgrunn imidlertid i flertall, og dermed fremstår de som numerisk majoritet. Både minoritets- og majoritets elever representerer et mangfold med variasjoner i form av likheter og ulikheter, siden hver enkelt elev fremstår som et individ med egne særtrekk.

Min bruk av de ulike begrepene ”minoritet”, ”majoritet”, og ”tospråklig” i masteravhandlingen reflekterer måten informantene beskrev mangfoldet ved skolen, og derav hvordan informantene selv anvendte begrepene. I analysen ble det i noen grad problematisk å bruke begrepene ”majoritet” og ”minoritet” for å referere til mangfoldet. Jeg har derfor valgt å bruke begrepet *elevmangfold* for å beskrive pluraliteten som elevene representerer ved skolen. Men jeg omtaler begrepene minoritet og majoritet der jeg vurderer det som relevant for resonnementet.

Begrepet tospråklig blir anvendt i skolesammenheng i forbindelse med språkopplæring. Begrepet brukes for å beskrive elever i grunnskolen som ikke har norsk, eller samisk som morsmål, altså som førstespråk.¹⁶

1.5.4 Forestilte fellesskap

Når uttrykket *forestilt fellesskap* anvendes, refererer det til den typen av fellesskap som eksisterer ved skolen. Her finnes også et fellesskap mellom elevene i hvert klasserom og et fellesskap på hvert enkelt trinn. Begrepet *forestilt fellesskap* ble først brukt av Benedict Anderson, professor i internasjonale studier, for å definere en nasjon som et ”politisk forestilt fellesskap”.¹⁷ Jeg har funnet det nyttig å anvende dette begrepet om fellesskap om skole- og klasseromssituasjonen på skolen der undersøkelsen fant sted. Elevene her forholder seg til skolehverdagen med et overordnet blikk og anerkjenner hverandre i løpet av tiden de tilbringer på skolen. Relasjoner mellom elevene er med på å opprettholde det forestilte fellesskapet på skolen. Fellesskapet er forestilt fordi den enkelte elev kun kjenner et mindre antall av elevene på skolen som nære venner. Det er skolen som institusjon som skaper et slikt forestilt fellesskap.

¹⁶ Kunnskapsdepartementet, *opplæring i et flerkulturelt Norge, definisjon av tospråklige minoritets elever*, 05.02.1995. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1995/nou-1995-12/7/5/2.html?id=427533>

¹⁷ Benedict Anderson. *Forestilte fellesskap. Refleksjon omkring nasjonalismens opprinnelse og spredning*. (Oslo, Spartacus forlag AS, 1996), 18-21.

1.6 Relevant forskning

Skolen som en flerkulturell offentlig institusjon er det blitt forsket mye på. Mye av forskningen har tatt for seg språkopplæring blant tospråklige elever og undervisningsfaget RLE (Religion, livssyn og etikk), som tidligere ble kalt KRL (Kristendom, religion og livssyn) i flerkulturell kontekst. En av mange forskere på dette området er professor i pedagogikk ved Høgskolen i Hedmark Thor Ola Engen. Han har tilpasset opplæring som spesialitet. Det viktigste temaet i Engens forskning er problemer vedrørende tilpasset opplæring i en multikulturell nasjon. Engen skrev i 2004 sammen med Karl Jan Solstad, professor i pedagogikk ved Nordlandsforskning i Bodø, verket *En likeverdig skole for alle?* Denne boksen handler om forskningsrådet evaluering av den store grunnskoleformen. Dette er et verk som jeg har ansett som relevant for masteravhandlingen.

Det er forsket lite på høytidsmarkeringer i flerkulturell kontekst i skolen som en offentlig institusjon, men temaet blir fremhevet i boken *Høytidsmarkering i barnehagen* (2010) av Geir Winje. Geir Winje er førstelektor og forsker ved Høgskolen i Vestfold med religion som spesialitet. Boken om høytidsmarkering i barnehagen er ment som en ressursbok for dem som ønsker å markere religiøse høytider i barnehager uten at barn blir utsatt for forkynnelse. Boken er dermed en veileder for ansatte som ikke ønsker å involvere barn i barnehager i religiøse ritualer. Markeringene, ifølge Winje, er ment som pedagogiske aktiviteter, og ikke religiøse aktiviteter. For Winje er hensikten med markering av høytider at barn skal få oppleve en bekreftelse ved å lære om egen religion og kultur, samtidig som de skal oppøve respekt og lære om andres religioner og kulturer. Målet med boken er å bidra til at høytidsmarkeringer blir gjennomført pedagogisk og menneskerettslig forsvarlig.¹⁸

1.7 Avhandlingens struktur

Det inneværende kapittel 1 er et introduksjonskapittel. Her presenteres historiske fakta om Romsås, samt Groruddalssatsningen i form av delprosjektet "Pandoras håp". Kapittelet presenterer så tema, problemstilling, fremgangsmåte, kilder, enkelte premissbegreper og tidligere forskning.

¹⁸ Geir Winje. "Høytidsmarkering i barnehagen" (Oslo, Høyskoleforlaget, 2010), 7.

I kapittel 2 redegjør jeg for valg av metode. Jeg gjør også rede for kontaktprosessen med feltet og relasjoner mellom meg og informantene, samt egne refleksjoner rundt tiden i feltet. I tillegg drøftes etiske utfordringer.

I kapittel 3 presenterer jeg teoretisk bakgrunnsstoff. Jeg legger til grunn en forståelse av nasjonalstaten Norge som et *pluralt*, flerkulturelt samfunn. Jeg presenterer materiale om religion, religiøsitet og livssyn i dagens samfunn, og setter dette materialet i sammenheng med utfordringer i grunnskolen, som skal være en flerkulturell institusjon der elvens individuelle særtrekk blir vektlagt.

Kapittel 4 er et analytisk kapittel der jeg undersøker egen empiri. Kapitlet gjør rede for hvordan skolen markerer adventstiden med ulike aktiviteter.

Kapittel 5 er også et analysekapittel basert på egen empiri. Dette kapitlet tar opp det faktum at skolen jeg har undersøkt ikke lenger deltar på julegudstjeneste ved den lokale kirken på Romsås.

Kapittel 6 er avhandlingens avslutningskapittel. Her drøfter jeg problemstillingen i lys av mine empiriske funn, samler tråder og oppsummerer.

Kapittel 2: Metode – feltarbeid ved en flerkulturell skole

I dette kapittelet vil jeg gjør rede for valg av metode og legge frem egne refleksjoner ved ulike sider av forskerrollen som jeg har foretatt i prosessen. Hensikten med forskningsprosjektet har vært å undersøke hvordan en flerkulturell skole arrangerer og markerer religiøse høytider, og hvordan lærerne og ledelsen definerer og tilrettelegger aktivitetene i møtet med elevmangfoldet. Under innsamling av data benyttet jeg kvalitativ metode i form av deltagende observasjon og intervju. De kvalitative forskningsintervjuene har fått mest plass i analysen, men observasjonene ga utgangspunkt for beskrivelser av det som ble gjort i adventstiden på skolen. Feltarbeidet ble gjennomført ved en barneskole på Romsås, og jeg har gitt skolen det fiktive navnet Moen skole. De ulike aspektene jeg drøfter ved rollen som forsker, dreier seg om det å forske blant barn, å forske blant kollegaer, å forske i egen kultur, samt det å foreta forskning i kjente omgivelser basert på nærhet og avstand til feltet og informantene.

2.1 Kvalitativ metode

Materialet til masteravhandlingen ble hentet inn gjennom flere perioder i et tidsrom på i overkant av 13 måneder, fra 30. november 2009 til 18. januar 2011. Det metodiske perspektivet består av kvalitativ tilnærming, i form av deltagende observasjon og intervju. Under feltarbeidet foretok jeg systematisk innsamling av kildemateriale gjennom sosial interaksjon med informantene. Informasjonen er basert på informantenes egne synspunkter, erfaringer og opplevelse, samt det jeg selv observerte i feltet. Derfor må materialet ses i forhold til perspektivet jeg legger til grunn i masteravhandlingen.

2.2 Kontaktprosessen

Siden forskningen er del av et større prosjekt, ”Pandoras håp”, måtte skolen hvor jeg skulle foreta feltarbeid, være på Romsås. Den første skolen jeg var i kontakt med, oppsøkte jeg direkte. Under det andre møtet med rektor ved denne skolen fikk jeg innrykk av at det var interesse for masterprosjektet, og at rektor ville informere de ansatte. En av lærerne som kontaktet meg, virket imidlertid tvilende til hva jeg var ”ute etter å finne”. Etter at jeg hadde forklart hva jeg skulle gjøre under og etter observasjonen på skolen, var også denne læreren positivt innstilt. En stund etter fikk jeg imidlertid en e-post fra vedkommende

lærer, hvor hun opplyste at hun sammen med kollegaene på trinnet hadde drøftet masterprosjekt og kommet frem til at et samarbeid ikke ville være aktuelt. Årsaken var at ”skolen ikke brukte mye tid på å markere advent og jul”; derfor hadde trinnet konkludert at jeg ikke ville få nok informasjon til masteravhandlingen. Siden skolen brukte lang tid på å gi den avgjørende tilbakemeldingen, ble jeg noe forsinket i arbeidet med avhandlingen. Dette førte til at jeg benyttet en annen metode da jeg oppsøkte Moen skole og kontaktet skolen først per telefon.

2.2.1 Tilgang til feltet

Under den første telefonsamtalen med rektor ved Moen skole fikk jeg beskjed om å sende en e-post med informasjon om masterprosjektet. Henvendelsen tilbake var dessverre negativ: Ingen av lærerne ønsket å ta meg inn i eget klasserom hvor jeg kunne foreta observasjon. I frustrasjon ringte jeg straks tilbake for å opplyse om hvor viktig et samarbeid med dem ville være for masterprosjektet. Prosjektet ble igjen diskutert blant lærerne, og denne gang ble det positivt mottatt. Det beskrives av etnologen Erika Ravne Scott hvordan skoler blir ”bombardert” med henvendelser om ulike prosjekter, og særlig for skoler som har vært omtalt i media, kan det være sårt å stille seg disponibel for forskning.¹⁹ Romsås angivelig lav sosial status som område er ofte tatt opp i media, og skolene på Romsås har tidligere stilt seg disponibel til forskning som har vært knyttet til sosial status ved området.²⁰ Det kan tenkes at skolen av hensyn til sitt omdømme, for å beskytte elever og ansatte, og for å unngå ekstra arbeid for ansatte i en ellers så hektisk arbeidsdag, er skeptisk til henvendelser fra for eksempel masterstudenter. Forskning og undersøkelser kan føre til ekstra arbeid fordi det kreves en form for oppmerksomhet hos de aktuelle informantene.

2.3 Deltagende observasjon

I desember 2009 utførte jeg deltagende observasjon ved Moen skole, og denne dannet utgangspunkt for det senere feltarbeidet, som bestod av intervjuer. I sin innføringsbok om kvalitativ metode understreker professor i sosiologi Tove Thagaard blant annet at målsetningen for bruk av kvalitativ tilnærming er å oppnå en forståelse av sosiale

¹⁹ Erika Ravne Scott. ”Intervju av barn: Mellom drøm og virkelighet”, i: *Kulturvitenskap i felt. Metodisk og pedagogiske erfaringer*, red. av Anders Gustavsson (Kristiansand, Høyskoleforlaget, 2005), 111.

²⁰ Fysisk og sosiokulturell stedsanalyse for Romsås, 6, 8, 19, 20-21, 23, 38-39.

fenomener.²¹ Da jeg observerte adventstiden ved skolen i 2009, ble deltagende observasjon et verktøy for å få kunnskap om hvordan aktørene i feltet handlet. Aktørene bestod både av lærerne og elevene. Ved at jeg etablert direkte kontakt med informantene, fikk jeg erfaring som jeg senere fikk bruk for i analysefasen. Relasjonene som oppstod mellom meg og informantene, har jeg behandlet som en del av materialet.

Kunnskapen jeg fikk, dreide seg om det som lot seg observere under de ulike sosiale samhandlingene som oppstod i feltet. Før jeg gikk i gang med deltagende observasjon, hadde jeg noe kunnskap om hvordan adventstiden ble markert ved en offentlig institusjon som norsk skole. I feltet fikk jeg en utvidet kulturforståelse om adventstiden og markeringer i forbindelse med denne høytiden i det flerkulturelle og flerreligiøse miljøet ved Moen skole. Etter å ha brukt deltagende observasjon som metode sitter jeg igjen med bredere kunnskap om en offentlig institusjon på Romsås. Jeg har blitt kjent med en del av Groruddalen og i tillegg blitt kjent med et miljø der det inngår relasjoner mellom barn og mellom barn og voksne i form av elev/lærer-forhold.

2.3.1 Personene som ble observert

Observasjonene i desember 2009 ble i hovedsak gjort i en klasse ved 4. trinn ved Moen skole. Klassen bestod av gutter og jenter med ulik etnisk, religiøs og kulturell bakgrunn. Selv om jeg ikke intervjuet elevene, gav de meg viktig informasjon når jeg var til stede for å observere. Informasjonen fra observasjonen jeg tar utgangspunkt i består av tegninger og julekort fra adventskalenderen, fotografier av de ulike dekorasjoner laget under juleverkstedet, og ikke minst samtaler både mellom meg og elevene, og elever seg imellom. I motsetning til observasjonene jeg gjorde i 2009, var observasjonene i desember 2010 konsentrert rundt advent- og juleaktiviteter som feiring av Luciadagen, juleverksted, samt en samling for elevenes foresatte. Årsaken til fokusskiftet fra et klasserom til aktiviteter ved flere trinn ved skolen var ønsket om større tilfang av empirisk materiale og bredere kunnskap om markeringene av advent ved skolen.

2.3.2 Feltarbeid advent 2009

Observasjonsperioden startet 30. november, mandag etter første søndag i advent. Jeg ankom Moen skole kl 08.00 og ble møtt av rektor og skolens sosiallærer, som også var

²¹ Tove Thagaard. *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*, (Bergen, Fagbokforlaget 2009), 11.

assisterende rektor. De viste meg til en informasjonstavle hvor det i løpet av desember ville bli opplyst om ulike aktiviteter i alle skoleklasser i forbindelse med advent. Noe av denne informasjonen kunne også jeg betrakte som nyttig i følge skolens ledelse.

Så ble jeg introdusert for klasseleder hos klassen jeg skulle observere. Under første møte med elevene introduserte jeg meg og informerte om hvorfor jeg skulle være hos dem frem til juleferien. Dagene i advent 2009 startet jeg med å observere hvordan den aktuelle klassen markerte advent. Observasjon ble utført fra kl 08.30 til 09.00, og i løpet av de 30 minuttene ble adventslys tent og sangen ”Tenn lys” av Eyvind Skeie og Sigvald Tveit sunget; i tillegg ble det trukket en luke i klassens adventskalender (se kapittel 4). Klasseleder hadde tidligere informerte at det kun var i løpet av første halvtimen hver dag at det ble brukt tid på markering av advent, med unntak av spesielle dager hvor det forekom aktiviteter hele dagen eller i en lengre periode om morgenen. De dagene dette gjaldt, var jeg sammen med den aktuelle klassen under hele aktivitetstiden.

Allerede første dag i feltet spurte skolens sosiallærer om jeg kunne hjelpe til med å undervise (lønnet arbeid) de to siste timene hos en klasse på 2. trinn den dagen, noe jeg takket ja til. På slutten av dagen ble jeg tilbudt jobb som vikarlærer hos 2. trinn resten av desember. Å jobbe der hvor jeg foretok feltarbeidet, opplevde jeg som positivt, og jeg takket ja til tilbudet etter å ha overveid de mulige utfordringene dette ville medføre. Resten av feltarbeidsdagene i desember startet med observasjon hos den aktuelle klassen på 4. trinn, etterfulgt av undervisning ved 2. trinn.²² Fra januar til juni 2009 jobbet jeg som lærervikar ved Moen skole i 41 prosent stilling hos 2. trinn. Jobben som lærervikar ved skolen har medført noen utfordringer ved avhandlingsarbeidet. Den har særlig vært utfordrende med hensyn til nærhet og avstand til informanter, noe jeg vil utdype senere i kapitlet.

2.3.3 Feltarbeid advent 2010

Feltarbeidet i denne perioden bestod av deltagende observasjon av juleverksted, markeringen av Luciadagen, observasjon av planlegging og forberedelser av advent blant lærerne, samt av en konsert for foresatte (se kapittel 4). I forkant av denne runden av feltarbeidet kontaktet jeg rektor ved Moen skole per e-post, i november 2010. Jeg forklarte for rektor at jeg ønsket å observere hvordan hele skolen markerte advent, og ikke bare ta

²² Jeg underviste aldri den første timen hos 2. trinn fordi jeg observerte adventstiden inne hos klassen ved 4. trinn.

utgangspunkt i én klasse. Rektor sendte da tilbake informasjon om markeringen ovenfor, med dato for dagene det gjaldt, og ønsket meg velkommen tilbake til skolen for å foreta feltarbeid.

Juleverkstedet fant sted i løpet av to dager, 3. og 4. desember. Elevene var delt i grupper på tvers av trinnene. Jeg begynte observasjonen i et av klasserommene. Dagen begynte med trekking av luke i adventskalender, samt tenning av adventslys i kombinasjon av sangen ”Tenn lys”. Så informerte klasseleder om dagens aktivitet, og elevene ble delt inn i åtte grupper. Juleverkstedene bestod i alt av to ganger fire stasjoner med fire ulike aktiviteter. I løpet av de to dagene juleverkstedet varte, var elevene innom alle stasjonene, to hver dag. Elevene beholdt de samme gruppenumrene begge dager. Første dag var jeg særlig sammen med én gruppe. Ved å oppholde meg en lengre periode hos en av gruppene ble jeg godt kjent med elevene på den gruppen. Mens jeg observerte aktiviteten hadde jeg også en rolle som lærer, i form av at jeg foretok deltakende observasjon. På dag to av juleverkstedet oppsøkte jeg alle stasjonene og fikk dermed observert også flere av lærerne under verkstedet.

Luciadagen ble markert mandag 13. desember. Jeg begynte dagen inne hos en av klassene ved 1. trinn. Deretter ble jeg med i Luciatog sammen med lærerne og elevene fra 1. trinn. Observasjon av Lucia dagen i 2010 var derfor noe annerledes enn i 2009, ved at jeg var mer delaktig i selve markeringen.

Dagene hvor det var konsert for elevenes foresatte med familie, var 15. og 16. desember fra 17.30 til ca. 18.30. Observasjonen ble altså gjort på ettermiddagen. Fokus for observasjonen var selve innholdet i konserten.

2.4 Det å forske blant barn

Jeg har ikke funnet det nødvendig med intervju av elever, siden teamet i masteravhandlingen ikke er barnas erfaringer og meninger, men hvordan skolen, og dermed de ansatte, forholder seg til markering av religiøse høytider. Likevel vil jeg kort reflektere rundt det å forske blant barn, siden deler av empirien består av observasjon av det elevene gjør under de ulike aktivitetene.

Barneforskning forsøker å se barn som aktører og har ofte vært utført i hjemmet eller ved skolen.²³ Nora Stene Preston er religionsviter og skrev en doktoravhandling i

²³ Nora Stene Preston. *Engler i platåsko. Religiøs sosialisering av kopitsk-ortodokse barn i London*, (Oslo, Unipub AS 2005), 23-24.

2005 om religiøs sosialisering av koptisk-ortodokse barn i London, blant annet barnas rolle og funksjon i religiøs praksis. I avhandlingen påpeker hun den fortsatt eksisterende skepsisen blant forskere om barn som direkte informanter. Skepsisen går blant annet ut på at barn er upålitelige fordi de sier så mye forskjellig. De reflekterer heller ikke på samme nivå som voksne, kan lett veksle mellom fantasi og virkelighet, lyve eller si det som de tror voksne vil høre. Preston påpeker imidlertid at disse innvendingene også gjelder voksne informanter: Risikoen er like stor for at voksne informanter også er upålitelige. Voksne informanter forteller også mye forskjellig og det de tror forskere ønsker å høre, eller lar være å meddele informasjon som kan føre til at *de* ikke tar seg like godt ut.²⁴ Dette vil si at informantens alder ikke trenger å være av betydning for utbyttet av forskningen. Elevene ved Moen skole kan ikke bli omtalt som direkte informanter, siden jeg ikke foretok intervju av dem. De er allikevel informanter ved at de er fortellende aktører med sin handling under markeringen på skolen av adventstiden.

I feltet fikk jeg innblikk i elevenes hverdag, de ytret ofte personlige meninger, både med hverandre, til lærerne og til meg. Jeg vil hevde at siden jeg jobbet som lærer ved Moen skole under og etter første observasjonsperiode, hadde elevene tillit til meg i løpet av tiden jeg gjorde feltarbeid. Ansettelsesforholdet førte også til at tilliten vedvarte da jeg kom tilbake og gjorde observasjon i 2010. Etter hvert som en som forsker lærer å kjenne informantene, kan en bedre skille mellom pålitelig og upålitelig informasjon. Jeg ble bedre kjent med elevene siden jeg jobbet som lærervikar på skolen. Jeg lærte at elevene er åpne og ærlige, men samtidig at alt som blir fortalt, ikke inneholder like mye sannhet. Dersom jeg observerte noe i feltet som var av interesse for temaet i avhandlingen, tok jeg det med som spørsmål under intervjuer av lærerne. På den måten fikk jeg bekreftet eller avkreftet uttalelser og handlinger elevenes side.

2.4.1 Passiv og aktiv rolle i feltet

Før feltarbeidsperioden begynte jeg å reflektere over hvordan elevene ville oppfatte meg, hvordan jeg skulle oppføre meg under deres nærvær og hvordan jeg ønsket at forholdet mellom meg og elevene skulle være. Til å begynne med ønsket jeg å opptre passivt. Jeg forestilte meg at passivitet ville være en fordel, fordi elevene da ville oppfatte meg som mindre autoritær. Dette kunne forhindre en form for avstand mellom meg og dem. I feltet opplevde jeg imidlertid i første omgang en uønsket avstand, en avstand som hadde å gjøre

²⁴ Preston, *Engler i platåsko*, 51.

med relasjonen mellom barna og meg selv som voksen. Etter hvert ble jeg mer inkludert i miljøet blant elevene, noe som førte til at jeg automatisk inngikk i en mer aktiv rolle overfor dem. Jeg tror det er to ulike årsaker til dette. For det første gikk jeg fra å være ukjent til kjent på grunn av den daglige observasjonen jeg foretok. For det andre ble jeg omtalt som lærer på skolen, siden jeg under feltarbeidsperioden arbeidet som lærervikar ved et av trinnene. Fordi jeg jobbet som lærer, ble det lettere for elevene å akseptere rollen jeg hadde på skolen som forsker. De fikk tillit til meg, noe som for eksempel kom frem ved at elevene viste meg ting de hadde laget, og at de i friminuttene oppsøkte meg for å prate og for å stille spørsmål, gjerne om mitt privatliv. Hver eneste dag møtte elevene meg med klemmer, glede, gode ord og nysgjerrighet.

2.4.2 Møte med det flerkulturelle i egen kultur

Da jeg var i feltet for å observere markering av advent og jul, befant jeg meg i det jeg oppfattet som en form for kjente omgivelser. Men møtet med en flerkulturell klasse fikk meg til å innse at jeg måtte fristille meg fra de erfaringene jeg selv hadde gjort som barn og være lydhør for hvordan barn med annen kulturell og religiøs bakgrunn oppfattet fenomenene advent og jul. Det ble en utfordring å se markering av advent på skolen i en flerkulturell sammenheng. Dette var en stor utfordring, siden jeg har et personlig forhold til markering av advent og jul og erfaring fra den tiden jeg gikk på barneskolen. Etnolog Erica Ravne Scott har erfart lignende utfordringer. Hun henviser til antropologen Marianne Gullestad (i artikkelen ”Intervju av barn: Mellom drøm og virkelighet”), som hevder at en slik erfaring kan omtales som at man opplever et *skråblikk* på egen kultur.²⁵

Jeg opplevde en form for skråblikk på egen kultur under mitt feltarbeid om advent, fordi jeg ikke hadde erfaring med markering av advent i et flerkulturelt miljø. Det er umulig å legge bort egne erfaringer under erfarbare og erfarte kulturelle handlinger, men det er mulig å ha et skråblikk på egen kultur. For første gang tok jeg stilling til hvordan det må oppleves for elever som har foreldre med annen kulturell bakgrunn, å ta del i en markering som tilhører majoritetens tradisjoner. For noen av minoritetselevene, eller de tospråklige elevene, var markering av advent en tradisjon som kun tilhørte skolen. Advent er en markering som elevene kjenner fordi det er en viktig del av den kulturen de lever i, men for manges vedkommende blir den ikke praktisert eller tatt hensyn til i hjemmet. Jeg var selvsagt klar over denne forskjellen før jeg tok fatt på feltarbeidet, men nå fikk jeg

²⁵ Scott, *Intervju av barn*, 127.

erfare elevenes refleksjoner og tanker i deres møte med aktiviteter som kun ble markert i tiden på skolen, samtidig som de tok det for gitt. Feltarbeidet innebar for meg et kulturmøte, i og med at jeg forsket i en kjent kultur samtidig som jeg befant meg i ukjente, flerkulturelle omgivelser.

2.5 Kvalitativ intervju

Gjennom min bruk av intervjuer fikk informantene mulighet til å forklare og uttrykke samhandlingene som oppstod i de ulike sosiale situasjonene som jeg observerte. Selv fikk jeg omfattende informasjon om de ulike informantenes opplevelser, om deres livssituasjon, samt hvilke synspunkter og perspektiver de har på de ulike temaene som jeg spurte dem om. Denne innsikten kaster dog kun lys over informantenes forståelse av hva de selv opplever og har opplevd, og dette har jeg tatt stilling til i analysen. For å unngå å kreve mer enn nødvendig av deres tid, oppfordret jeg informantene til selv å legge føringer for når og hvor det passet dem å bli intervjuet. Noen av intervjuene har derfor foregått ved skolens lokaler og i ulike rom, både klasserom og kontorer. Et av intervjuene ble preget av en mer privat sfære, ved at det ble holdt i informantens eget hjem. Jeg har hovedsakelig brukt intervjuguider som intervjuform, hvor rekkefølgen og spørsmålene knyttet til de ulike temaene i hovedsak var fastlagt, men tilpasset den enkelte informanten.

Innen humanvitenskapelig forskning er intervjusituasjonen en sosial interaksjon. Sosiologen Tove Thagaard sier om denne forskningsformen at forsker og informant i fellesskap utvikler kunnskap og forståelse under intervjusituasjonen.²⁶ I de fleste tilfellene under mitt eget feltarbeid var det jeg som tok føringen i intervjuene, men ofte viste informanten et engasjement som jeg tok hensyn til. Dermed fikk også informantene legge føringer under deler av intervjuet. Intervju som metode har gitt meg innsikt i sosiale situasjoner, ved at jeg fikk bredere kunnskap om temaer og synspunkter som ellers ikke kom til uttrykk i handling.

2.5.1 Informantene

Mine informanter er syv personer som kan knyttes til Moen skole, og som har meninger om de ulike temaene jeg tar opp i denne avhandlingen. Jeg anser dem som relevante ettersom de på tidspunktet for intervjuene hadde ulike ansvarsoppgaver som jeg betraktet

²⁶ Thagaard, *Systematikk og innlevelse*, 87.

som viktige for temaet. Alle informantene har jeg gitt nye navn som ikke kan identifiseres med deres ordentlige navn.

Informantgruppen består for det første av tre klassestyrere på ulike trinn. Disse tre har jeg kalt Yvonne, Nina og Anita. Klasselederne er viktige informanter, for de kjenner klassene godt og bestemmer hvilke aktiviteter som skal markeres under adventstiden i de ulike klasserommene. Ved å intervjuje klasselederen for klassen jeg observerte under adventsperioden i 2009, fikk jeg stilt konkrete spørsmål om det som ble gjort av aktiviteter i klassen. Intervjuene med de to andre klasselederne gav meg også informasjon om hvordan ulike klasser markerer høytider.

Ytterligere to informanter er også lærere ved Moen skole. Én er kunst- og håndverksansvarlig. Hun har fått navnet Hanna. Som kunst- og håndverksansvarlig har Hanna ansvaret for innkjøp av ulike materialer og tekstiler som blir brukt ved de forskjellige trinnene. Det var også hun som stod for organiseringen av juleverkstedet for trinnet til den klassen jeg observerte advent 2009. Hun er også en av dem som har jobbet lengst ved skolen. Dermed har hun gode forutsetninger for å uttale seg om utviklingen ved skolen i retning av flerkulturalitet, og om hvordan markeringer og arbeidsoppgaver har endret seg. Læreren som har ansvaret for sang og musikk ved Moen skole, har i egenskap av informant fått navnet Dina. Det var viktig å intervjuje Dina, siden hun har ansvaret for sangene som elevene ved Moen skole synger i forbindelse med religiøse høytider. I tillegg har Dina jobbet som klasseleder i mange år, og er som Hanna en av dem som har jobbet lengst ved Moen skole. Det gir henne tilsvarende gode forutsetninger som informant.

I tillegg har jeg intervjuet en representant fra skoleledelsen som jeg har navngitt Rakel. Det ble viktig å intervjuje en person fra ledelsen, fordi den har hovedansvaret for all aktivitet ved Moen skole. Rakel kan dermed uttale seg om de religiøse markeringene som blir arrangert ved skolen.

Til slutt har jeg valgt å intervjuje en person som ikke jobber eller har tilholdssted ved skolen, altså en ekstern informant. Denne personen er prest ved Romsås menighet. Tilknytningen til skolen har forekommet via skolegudstjenester. Jeg har valgt å referere til vedkommende som prest i teksten og har dermed ikke gitt vedkommende nytt navn eller rolle. Intervju av presten ble viktig for å få informasjon om en situasjon som kan antas å oppleves ulikt av to forskjellige offentlige institusjoner på Romsås. Under intervjuet med presten taler vedkommende ifølge eget utsagn både vegne av seg selv og på vegne av Romsås menighet.

2.5.2 Bruk av kollegaer som informanter

Fem av intervjuene ble utført i løpet av 2010. Dette dreier seg om intervjuene med Rakel, som er en representanten fra ledelsen, Yvonne og Nina som er klasseledere og Hanna som er lærer, samt med presten ved Romsås menighet. De to siste av intervjuene mine ble holdt i 2011, med klasseleder Anita og læreren Dina. Hvert intervju varte mellom 45 og 90 minutter. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd.

I og med at de fleste av informantene mine er lærere ved Moen skole, foretok jeg intervju av personer som var mine kollegaer under arbeidsforholdet mitt med skolen, og to av intervjuene ble gjort i perioden jeg jobbet som lærervikar. På det tidspunktet da jeg intervjuet Rakel, var hun min arbeidsgiver, siden hun satt i skoleledelsen. Derfor er det viktig å stille spørsmål ved hvordan mitt forhold til informantene kan ha påvirket materialet. Jeg har reflektert over positive og negative sider ved et slikt profesjonelt og personlig bekjentskap i det følgende.

2.5.3 Venn eller fiende

Ifølge en vanlig oppfatning av feltarbeid i human- og samfunnsvitenskapelig forskning bør det være en balanse mellom konsekvent og målbevisst forskning under arbeidsprosessen, og forskeren bør vise respekt og være lyttende overfor de menneskene som er involvert.²⁷

At jeg ble ansatt som vikarlærer, har vært positivt for undersøkelsen, ved at jeg har oppholdt meg oftere på Moen skolen og dermed oftere i feltet. Jeg har blitt bedre kjent med elever, lærere og en offentlig institusjon på Romsås. Samtidig har arbeidsforholdet mitt skapt utfordringer med hensyn til nærhet og avstand til informantene. Etnolog Maria Zackariasson er en av de som påpeker hvordan en forsker av informantene kan betraktes som en venn eller en fiende.²⁸

At lærerne kjente til meg som kollega, førte nok til at jeg nøytt større tillit blant dem. Det førte til at de fleste jeg spurte, sa seg villige til å delta på et intervju. Forholdet til lærerne som var informanter hadde videre form av en gjensidig dialog. Dersom de hadde observert eller diskutert noe de trodde kunne være relevant for temaet i avhandlingen, så meddelte de informasjonen til meg. De gangene jeg opplevde noe som kunne være av interesse, var lærerne tilgjengelig for å besvare spørsmål uten at dette foregikk i en formell

²⁷ Lars Kaijser & Magnus Öhlander. *Etnologiskt fältarbete* (Stockholm, Studentlitteratur 1999), 51.

²⁸ Maria Zackariasson. "Vän eller fiende? Positioner och relationer i fält", i: *Kulturvetenskap i felt. Metodisk og pedagogisk erfaringer*, red. av Anders Gustavsson (Kristiansand, Høyskoleforlaget 2005), 135.

intervjusituasjon. Slike eksempler vil jeg hevde at viser en gjensidig tillit mellom meg og informantene som var lærere.

Det blir likevel viktig å stille spørsmål om jeg har hatt et *for* nært forhold til dem. Jeg utviklet sosiale bånd til informantene som gjorde det vanskelig å holde avstand både til informantene og til feltet i den perioden jeg jobbet som lærervikar. Under intervjuet med en av lærerne kom det tydelig frem den nærhet jeg hadde til feltet og til informanten. Ved et av spørsmålene jeg stilte, lo vedkommende og svarte: ”Det spørsmålet der kan du svare på like godt som meg. Kanskje du bare skulle intervju deg selv?”. Selv om jeg ut fra sammenhengen ikke oppfattet at informanten mente dette seriøst, viser svaret hvordan vedkommende betraktet meg: Jeg var en av dem, en lærer og en kollega.

Dersom en forsker får et nært forhold til feltet han eller hun undersøker, kan det i noen tilfeller være mer negativt enn positivt. Det kan hindre forsker å se feltet fra et overordnet perspektiv.²⁹ Refleksjon var et verktøy som hjalp meg å overholde en viss form for mental distanse til feltet. Jeg jobbet som lærer to dager i uken, og dermed fikk jeg også en fysisk distanse fra feltet fem dager i uken. Forholdene som utviklet seg da jeg var ansatt ved Moen skole, skiftet karakter da jeg etter arbeidsforholdets slutt mistet den ukentlige kontakten med informantene og elvene, derav feltet. Etter at vikariatet som lærer ved Moen skole var over fikk jeg satt egne erfaringer, følelser og refleksjoner i perspektiv.

2.6 Ulike roller under feltarbeid

Et fellestrekk mellom deltagende observasjon og intervju er at forskeren bruker seg selv som et verktøy for å få informasjon og kunnskap om sosiale fenomener. Dette vil si at under en intervjusituasjon tar forskeren på seg en rolle. Rollen innebærer å rette oppmerksomheten mot og å engasjere informanten. Det samme kan en si at forskeren gjør under deltagende observasjon. Rollen som forsker går også da ut på å vise interesse for menneskene som står for handlingen i feltet. Ved bruk av kvalitativ tilnærming er det stor sannsynlighet for at forskeren vil oppleve en slags nærhet til de mennesker som er i feltet. Grunnen til dette er den sosiale interaksjonen som oppstår mellom forsker og informant. Feltarbeidet er basert på sosial samhandling, og i en sosial situasjon som strekker seg over en lengre periode, kan en oppleve nærhet både til temaet som blir studert og de menneskene som er i feltet. Feltarbeidet krever både deltagelse og refleksjon. Ved at

²⁹ Trude A. Fonneland. ”Kvalitative metoder: Intervju og observasjon” i: *Metode i religionsvitenskap*, red. av Siv Ellen Kraft og Richard J. Natvig (Oslo, Pax Forlag A/S 2006), 234.

forskeren aktivt går i gang med å reflektere over den sosiale interaksjonen som oppstår i møtet, kan refleksjonen bidra til og opprettholde en nødvendig bevissthet til temaet som blir studert, og samtidig en bevisst rolle til det å være forsker. Refleksjon kan være et hjelpemiddel til en nødvendig avstand som forskeren trenger å forholde seg til i løpet av feltarbeidet og til informantene.³⁰

2.6.1 Forskerrollen i feltet

Som nevnt ovenfor mener jeg deltagelse etterfulgt av refleksjon bidrar til å skape balanse mellom nærhet og avstand til både informant og felt. Refleksjon har vært nødvendig, særlig fordi jeg har vekslet mellom ulike roller i feltet.

Forskerrollen i feltet balanserer mellom det å utnytte personene man forsker på, samtidig som en er positiv til den kunnskapen informantene sitter inne med.³¹ Rollen som *forsker* i feltet ble ikke slik jeg hadde forstilt meg. Jeg havnet i en posisjon som berørte i hovedsak tre ulike roller. En rolle var å foreta et feltarbeid, den andre var å undervise, og den tredje bestod i å jobbe i tette relasjoner til lærerne. Jeg var en lærer som også hadde øyne og ører for fordelene som undervisningen kunne gi min egen forskning. Det å jobbe som lærervikar ved skolen bidrog særlig positivt til at jeg fikk en større forståelse for materialet og til at informasjon ble lettere tilgjengelig. Samtidig har arbeidsforholdet medført utfordringer. Den største har vært å opprettholde en konsekvent bevissthet om å adskille de ulike rollene. Jeg innrømmer at dette ikke alltid har vært mulig. Tillit, nærhet og avstand og etiske utfordringer har med dette blitt særdeles viktige aspekter ved forskerrollen.

2.6.2 Forskerrollen, en form for spionasje?

Møte med feltet er basert på en sosial situasjon, nemlig møtet mellom mennesker.³² I møtet mellom forsker og informant(er) oppstår det en ujevn maktfordeling. Som sosiolog Tove Thagaard har formulert det, kan rollen som forsker minne litt om rollen til en spion.³³ Under feltarbeidet oppsøkte jeg ulike sosiale situasjoner, betraktet dem, skrev hendelsene ned og satt så igjen med bredere kunnskap og et stort omfang data. Jeg hadde tilgang til feltet og dermed mulighet til å *plukke ut* situasjoner som mer relevante for undersøkelsen,

³⁰ Thagaard, *Systematikk og innlevelse*, 96-97, 103-104.

³¹ Finn Sivert Nielsen, *Nærmere kommer du ikke... Håndbok i antropologisk feltarbeid* (Bergen-Sandviken, fagbokforlaget 1996), 44.

³² Nielsen, *Nærmere kommer du ikke...*, 65.

³³ Thagaard, *Systematikk og innlevelse*,

for deretter å *lime dem inn* i en større sammenheng under analysen. Denne formen for makt ligger kun hos den som undersøker, altså forskeren, uten at informantene har noen form for kontroll. For meg har kommunikasjon med informantene underveis vært viktig for å gjennomføre en konsekvent og målbevisst undersøkelse og for å kunne fremstå troverdig overfor dem.

2.7 Etikk

Et feltarbeid fører med seg spørsmål om etikk, moral og respekt overfor informantene.³⁴ Den tilliten som har oppstått mellom meg og informantene, og mellom meg og elevene, har vært særdeles nødvendig for å lykkes med intervjuene og observasjoner, ja hele feltarbeidet. Samtidig utgjør den samme tilliten en metodisk svakhet. Nærheten til feltet har ført til at jeg har manglet en distanse både til feltet og til elevene og informantene. Tilliten skapte en gjensidig forventning, en forventning basert på ønsket om vennskap og respekt. En slik nærhet eller manglende distanse kan begrense forskerens evne til å forstå og forklare. Samtidig kan den skape problemer knyttet til presentasjon av materialet, som nødvendigvis berører hensynet til informantene og tilliten mellom forsker og informant.³⁵

Dette og andre forhold under feltarbeidet reiser følgende etiske spørsmål: Hvor mye skal informantene få tilgang til under analysen av det empiriske materialet fra feltarbeidet, og hvor mye bør forskeren informere informantene om? Hvor mye kommunikasjon bør foregå mellom forsker og informant under og etter feltarbeidet? Selv ga jeg ingen informasjon til mine informanter under analysen. Årsaken til dette var at jeg på forhånd gav fra meg noe av makten jeg satt inne med til fordel for informantene. Før intervjuene påminnet jeg hver eneste informant at dersom de ønsket å meddele noe de ikke ønsket å bli sitert på så kunne de gi meg beskjed, og jeg ville ta hensyn til ønsket. I tillegg gav jeg informantene anledning til å trekke tilbake uttalelser etter intervjuet, samt til ikke å besvare spørsmål dersom de ikke ønsket det. Dersom informantene selv følte de hadde uttalt seg om noe de ikke hadde kunnskap om, eller ikke ønsket å stå for, hadde de mulighet til å be meg om ikke å ta uttalelsene med i analysen av materialet.

³⁴ Knut Aukrust. "Det informerte samtykke og andre kategoriske imperativ", i: *Kulturvitenskap i felt. Metodiske og pedagogiske erfaringer*, red. av Anders Gustavsson (Kristiansand, Høyskoleforlaget, 2005), 222.

³⁵ Siv Ellen Kraft. "Kritiske perspektiver - etiske utfordringer ved samtidsstudier av religion". i: *Metode i religion*, red. av Siv Ellen Kraft og Richard J. Natvig (Oslo, Pax Forlag A/S 2006), 267-269.

2.7.1 Anonymitet

Empirien i avhandlingen er basert på sensitiv informasjon som vedrører *religiøsitet*, *flerkulturalitet* og *skolen* som *offentlig institusjon*. Det krevdes derfor at tema og metode i avhandlingen ble godkjent av Norske samfunnsvitenskaplig datateneste (NSD). NSD har blant annet som oppgave å ivareta prosjektdeltagernes rettigheter.³⁶

Siden avhandlingen inneholder sensitiv informasjon har jeg valgt å anonymisere skolen og informantene. Anonymitet krever en grad av kreativitet fra forskerens side, så informantene ikke blir gjenkjent. I dette tilfellet er det like viktig å anonymisere skolens navn for å beskytte lærerne, elevene og elevers foresatte. Derfor har jeg brukt fiktive navn, også på skolen. Navnet Moen skole har ikke relasjoner eller tilknytning til skolens egentlige navn. Informantene er blitt anonymisert ved tildeling av oppdiktete navn, samt ved at deres alder ikke blir opplyst. Den ene eksterne informanten anonymiseres ved å referere til den rollen vedkommende har i samfunnet som prest. Selv om det kun er en kirke på Romsås, har ulike personer fungert som prest i menigheten grunnet avvikling av permisjon. Derfor refererer jeg i analysen til stillingen vedkommende informant har, og nevner ikke vedkommendes navn, alder eller kjønn.

For at informantene ikke skal bli gjenkjent ved dialekt under sitater i analysen, har jeg skrevet om språket fra dialekt til skriftlig bokmål. Meningsinnholdet i dataene er ikke blitt forandret selv om sitatene dermed er blitt redigert. Det som er endret, er uttrykk som kan bidra til identifikasjon av informantene. På den måten er deres budskap blitt ivarettatt. Årsaken til at jeg valgte å foreta en form for redigering, er at informantene kjenner hverandre og har nære relasjoner til hverandre. Informantene inngår i det samme nettverket. Informantene gav samtykke til deltagelse så lenge anonymitet ble vedlikeholdt. Ved å gi skolen og informantene fiktive navn, ved å referere til den eksterne informanten ved stillingsbetegnelse og ved å redigere bort dialektkjennetegn ved uttalelser mener jeg at kravet om anonymitet er blitt vedlikeholdt.

³⁶ Zackariasson, *Vän eller fiende?* 138.

Kapittel 3: Kontekstuell bakgrunn – forestilte flerkulturelle fellesskap

Dette kapittelet vil plassere Moen skole som flerkulturelt fellesskap. Først gjør jeg kort rede for Norge som en flerkulturell nasjon, og presenterer noen teoretiske modeller som også gir et innblikk i Norge som en nasjonalstat. Dette er viktig for å kunne presentere utfordringer knyttet til fellesskapet ved Moen skole som en offentlig flerkulturell institusjon. Kapittelet legger teoretiske premisser for analysen, der religion, i form av høytidsmarkeringer, er et overordnet tema.

3.1 Det flerkulturelle Norge

Norge har vært dominert av protestantisk, evangelisk-luthersk kristendom, som er synlig i religiøse tradisjoner i samfunnet, og gjennom institusjoner. Den norske kirke har som forvalter av statsreligionen evangelisk-luthersk kristendom vært synlig i det norske samfunnet parallelt med flere andre livssynssamfunn.³⁷ I dag tilhører større deler av befolkningen et annet religiøst livssyn enn det som tradisjonelt har vært dominerende.³⁸ Norge blir i dag omtalt som et flerkulturelt samfunn, det vil si et samfunn der borgerne består av ulike minoriteter og majoritetsgruppen. Borgerne utgjør et mangfold og har ulik kulturell og religiøs tilhørighet. I møtet med mangfold blir mennesker i samfunnet alltid mer oppmerksom på ulikheter og forskjeller.³⁹ Et slikt møte fører til at det stilles spørsmål til religioners rolle med hensyn til den betydning de har for fellesskapet i samfunnet.

Norge som nasjonalstat er påvirket av et religiøst hegemoni. I 2009 ble det registrert at 81 prosent av Norges befolkning er medlem av Den norske kirke.⁴⁰ Denne kirken er offisiell statskirke. Samtidig er Norge en nasjonalstat for alle innbyggere. Men

³⁷ I denne masteravhandlingen bruker jeg betegnelsen "Den norske kirke" for den religiøse organisasjonen som har preget det norske samfunnet i flere århundrer. I avhandlingen kommer jeg også til å referere til Den norske kirke som "statskirken" og "Kirken".

³⁸ Ulla Schmidt. "Norge: et religiøst pluralistisk samfunn?" i: *Religion i dagens Norge. Mellom sekularisering og sakralisering*, red. av Pål Ketil Botvar og Ulla Schmidt (Oslo, Universitetsforlaget 2010), 25.

³⁹ Jan-Olav Henriksen og Ulla Schmidt. "Religionens plass og betydning i offentligheten". i: *Religion i dagens Norge. Mellom sekularisering og sakralisering*, red. av Pål Ketil Botvar og Ulla Schmidt (Oslo, Universitetsforlaget 2010), 81.

⁴⁰ Schmidt, *Norge: et religiøst pluralistisk samfunn?* 26.

hvor mye må mennesker i en stat ha til felles for å slutte opp om et politisk fellesskap? Hvor sterkt må menneskene i en nasjon identifisere seg kulturelt med hverandre? Kan et politisk fellesskap utgå av kulturelt mangfold? For å kunne besvare disse spørsmålene tar jeg utgangspunkt i egen empiri som er basert på mangfoldet representert ved en flerkulturell skole i Groruddalen, nærmere bestemt Romsås.

Ideen om et kulturelt fellesskap som grunnlag for politisk fellesskap kan knyttes til ideen om *ethnos*.⁴¹ *Ethnos* betyr folk, og begrepet viser til en gruppe der folket har en kulturell enhetlig størrelse, og der denne kulturelle enhetlige størrelsen definerer et fellesskap for folket. Fellesskapet er et nasjonalt eller etnisk fellesskap med kulturelle fellestrekk. Denne tankegangen kan kobles til romantikkens forestillinger om at mennesker er formet av sine *røtter*.⁴² ”Nordmenn er født med ski på bena” reflekterer en slik form for tankegang. Folket legitimeres med en henvisning til en felles historie. *Ethnos* viser altså til en form for kollektiv identitet som er knyttet til kulturelle særegenheter. Som motsetning viser begrepet *demos* også til folk, men da til et universelt folkeslag, altså et fellesskap uten identitetsmessig likhet. *Demos* utgjør et fellesskap bestående av frie individer som deltar i demokratiske prosesser.⁴³

Norge som nasjon og politisk fellesskap bygger på ideer både om *ethnos* og *demos*. Norge er et demokratisk flerkulturelt land som er preget av kollektiv identitet på bakgrunn av en felles historie. Som nasjon utgjør Norge også bruk av nasjonal symbolikk.

En nasjonalstat er verken etnisk, kulturell eller religiøs nøytral. Den norske stat er både etnisk, kulturell og religiøs mangfoldig. Av den grunn kan en omtale nasjonalstaten Norge som et *pluralsamfunn*, altså et *flerkulturelt samfunn*.⁴⁴ Selv om samfunnet er flerkulturelt, består majoriteten i mangfoldet av en homogen gruppe. Som en viktig institusjon i samfunnet bygger også den norske skolen på ideen om felles verdier og individuell opplæring.⁴⁵ Derfor er det viktig å gå nærmere inn på hvordan en flerkulturell skole opprettholder minnet om et *forestilt fellesskap*.⁴⁶

⁴¹ Randi Gressgård. ”Det beste fra to kulturer: Frihet og fellesskap”. i: *Grenser for kultur? Perspektiver fra norsk minoritetsforskning*, red. av Øyvind Fuglerud og Thomas Hylland Eriksen (Oslo, Pax Forlag A/S 2007), 84.

⁴² Gressgård, *Det beste fra to kulturer: Frihet og fellesskap*, 85.

⁴³ Gressgård, *Det beste fra to kulturer: Frihet og fellesskap*, 84.

⁴⁴ Schmidt, *Norge: et religiøst pluralistisk samfunn?* 25-26.

⁴⁵ Solstad, *Einskapsskolen- likeverd gjennom mangfold*, 9.

⁴⁶ Anderson, *Forestilte fellesskap. Refleksjon omkring nasjonalismens opprinnelse og spredning*.

3.2 Fellesskap ved en flerkulturell skole

Skolefellesskapet er en viktig del av barns oppvekst. Elevene møtes her ansikt til ansikt, og bånd blir skapt mellom elevene. I Norge er majoriteten av skolene offentlige institusjoner.⁴⁷ I løpet av den tiden elevene tilbringer på skolen, stiller de spørsmål både ved hvem de *er*, og hvem de *bør* være.⁴⁸ Spørsmål som dette blir også relevante under høytidsmarkeringer ved flerkulturelle skoler. Under en høytidsmarkering møter elevene tradisjoner som er basert på kollektiv identitet i en nasjon. Identitet er i et slikt tilfelle basert på kultur og religion.

Det er majoriteten som preger samfunnslivet i Norge, også når det gjelder oppbygging av og virkemåte i offentlige institusjoner. Førstelektor i pedagogikk, Joar Aasen, mener det er en risiko for at minoritetsbarn føler seg fremmede i møtet med institusjoner som den norske skolen.⁴⁹ Dette er i så fall problematisk, siden ideen om en enhetsskole er basert på likeverdig grunnskole for alle.⁵⁰

Den norske skolen omtales i dag som en *individualisert skole*. En individualisert skole vil si at alle elever skal gis rett til å lære på egen måte i eget tempo. Skoler skal ta utgangspunkt i den enkelte elevs personlige forutsetninger, dens sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet.⁵¹ Men hvis skoler tar utgangspunkt i elevenes enestående egenskaper, hva skjer da med fellesskapets betydning i skolen? Fellesskapet er basert på samhandling i møte med andre. Selv om skoler tar utgangspunkt i elevens individuelle forutsetninger, vil fellesskapet eksistere. I undervisning forsterkes følelsen av fellesskapet under samhandlinger i form av samarbeid. Friminutter er også med på å forsterke fellesskapet i form av lek og aktiviteter.

Derfor er det viktig å se nærmere på om fellesskapet blir utfordret grunnet kulturelle og religiøse ulikheter representert blant elevene. Det er relevant å spørre om det er slik å forstå at majoritetsbefolkningen i Norge sitter med makten i samfunnet, og at den rettferdiggjør hegemoniet i egen kultur og eget verdensbilde? Eller er makten blitt fordelt mellom majoriteten og minoriteter, slik at det skaper en balanse mellom minoritetens og majoritetens kultur og livssyn? Dette er spørsmål jeg vil ta i betraktning når jeg i neste

⁴⁷ Privatskoler er lovlige etter innvilget søknad.

⁴⁸ Inge Eidsvåg "Skolen som fellesskap". i: *Leve skolen! Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv*, red. av Per Østerud og Jan Johnsen (Vallset, Opplandske Bokforlag, 2005), 40.

⁴⁹ Joar Aasen *Flerkulturell pedagogikk- en innføring*, (Vallsett, Opplandske bokforlag 2003) 23.

⁵⁰ Solstad, *Einskapsskolen- likeverd gjennom mangfald*, 12.

⁵¹ Eidsvåg, *Skolen som fellesskap*, 33-34.

kapittel analyserer min egen empiri fra Moen skole, og når jeg drøfter funnene i siste kapittel.

3.2.1 Integrerende sosialisering i et flerkulturelt perspektiv

Interkulturell undervisning, det vil si å tilegne seg kunnskap om ulike kulturer, skal bidra til integrerende sosialisering. Med slik undervisning kombinerer offentlige institusjoner som skoler og barnehager opplæring og oppdragelse.⁵² Målet er at barn over tid vokser seg inn i et samfunn og dets kultur, og at de skal formes til å bli medlemmer av staten og derav nasjonen. Dette er en prosess der verdier og normer overføres, kunnskaper og ferdigheter utvikles, samtidig som hvert enkelt barn erkjenner egen verdi.⁵³ Hvert enkelt barn vil på denne måten overta slike elementer fra de ytre omstendighetene for så gjøre dem til sine egne. Barn tar opp kulturens tenke- og handlesett, normer og vurderinger, samt vurderinger av deres egen verdi som mennesker. Slike normer og tankemåter er sentrale momenter som gir forståelse av identitet. Denne formen for sosialisering er også med på å videreføre kultur. Videreføringen er en dynamisk prosess. Siden barn bearbeider og omformer inntrykk de mottar, endres kulturen over tid.⁵⁴ Ved flerkulturelle skoler møter elever ulike kulturer og religioner. Det er majoritetens kulturelle verdier og normer som videreføres til hvert enkelt barn, uavhengig av kulturelt og religiøst opphav representert blant elevene. Skoler viderefører kollektiv identitet, som er med på å forsterke en opplevelse av tilhørighet til det nasjonale fellesskapet.

Fellesskapet i hver enkelt klasse, og fellesskapet ved Moen skole som helhet, eksisterer på tross av at skolen er flerkulturell. Moen skole har gjort ulike endringer for å tilrettelegge for det flerkulturelle, noe jeg vil utdype nærmere i de to neste kapitlene. Et eksempel som kan nevnes her, er at skolen for å inkludere elevmangfoldet under en bestemt høytid – advent – endrer tradisjoner slik at aktiviteter kan samle alle, uavhengig av kulturell og religiøs bakgrunn representert blant elevene. Utgangspunktet for min analyse er altså at på tross av at det eksisterer et forestilt fellesskap i de ulike klassene, samt ved Moen skole som institusjon, utfordrer det kulturelle og religiøse mangfoldet ved skolen tradisjoner som har vært vanlige i grunnskolen.

⁵² Aasen, *Flerkulturell pedagogikk- en innføring*, 79.

⁵³ Aasen, *Flerkulturell pedagogikk- en innføring*, 81.

⁵⁴ Aasen, *Flerkulturell pedagogikk- en innføring*, 81-82.

De flerkulturelle utfordringene i den norske skolen kan ikke forstås isolert fra samfunnet. Utfordringene er sammensatte.⁵⁵ I kapittel fire, *Skolens markering av religiøse høytider*, vil jeg legge frem hvordan utfordringer blir synlige ved en flerkulturell skole på Romsås under markering av advent og jul. Jeg vil særlig konsentrere meg om utfordringer som kommer til syne gjennom faget RLE (Religion, livssyn og etikk). Jeg viser også hvilke krav som stilles til lærerne, når de skal gi et meningsfullt tilbud til alle under flerkulturelle betingelser.

Samspill mellom mennesker som står hverandre nær gir effektiv læring, elevene får da erfare relasjoner som er basert på tillit og trygghet. Slike relasjoner er viktige byggesteiner som skaper et minne om et kollektiv fellesskap. Forfatter og historiker Inge Eidsvåg, som også er rektor ved utdanningsinstitusjonen Nansenskolen, har uttrykt denne innsikten slik: ”Jeg er, fordi vi er – og fordi vi er, er jeg”.⁵⁶ For at elevene skal kunne erfare et godt fellesskap i tiden de tilbringer på skolen, hevder Joar Aasen at den enkelte elevs individualitet må respekteres. Samtidig er hver enkelt elev avhengig av de andre grunnet kollektivet som bygger på samspill i skolen. Elevene blir kjent med normer, regler og tradisjoner som samfunnet bygger på. Skoler finner det derfor viktig at alle, også minoritets elevene, blir kjent med tradisjoner som elever fra majoriteten gjerne kjenner fra før. Dette gjelder for eksempel markering av adventstiden. I kapittel fem skal jeg se nærmere på hvordan Moen skole som en flerkulturell offentlig institusjon kan bevare det forestilte fellesskapet og samtidig ivareta individualitet blant elevene.

3.3 Religion som utfordring for fellesskapet

I møte med nye kulturer endres tradisjoner. Når samfunnet er flerkulturelt, hva skjer da med religiøse tradisjoner i skolen? Hvilken innvirkning har markering av høytider for det forestilte fellesskapet i en flerkulturell klasse? Slike spørsmål er viktige, siden utfordringene med det flerkulturelle nettopp handler om kulturer og religioner virker inn på tette relasjoner når mennesker med ulike kulturell bakgrunn møtes.

Under videreføring av kollektiv identitet videreføres også kulturell og religiøs identitet. Dette skjer ved sosialiseringprosesser. Ett eksempel på kollektiv sosialisering basert på kulturelle og religiøse tradisjoner er markering av advent ved offentlige

⁵⁵ Aasen, *Flerkulturell pedagogikk- en innføring*, 12.

⁵⁶ Eidsvåg, *Skolen som fellesskap*, 36.

institusjoner. Den norske skolen er en offentlig institusjon som både skal bidra til inkludering og vedlikeholde majoritetens kulturarv. Målet er at elevene skal få felles referanserammer som på sikt skal gi grunnlag for en god samfunnsutvikling. På tross av at det er et kulturelt og religiøst mangfold i skolen, skal altså elevene få kunnskap om nasjonens verdier og kultur. Samtidig legges det vekt på å anvende interkulturell undervisning, særlig ved flerkulturelle skoler. Interkulturell undervisning skal bidra til at minoritetenes språk, kultur og religion blir akseptert i samfunnet. Men selv om de blir akseptert, så blir ikke minoritetenes språk, kultur og religion nødvendigvis definert som en del av det norske kulturgrunnlaget. Dette kan føre til at elevene i skolen får en oppfatning om hva som *er* norsk, det som samfunnet ønsker å vedlikeholde.

Slike oppfatninger gjør seg gjeldende i skolen på flere måter. Et eksempel på dette er at da jeg under feltarbeidet ved Moen skole stilte lærerne spørsmål om elevenes bakgrunn, beskrev de elevmangfoldet i form av entydige kategorier som de ”norske” og de ”tospråklige”, eller ”majoritetselever”, samt de ”kristne” og de ”musliske”. Stereotyper blir anvendt når lærerne beskriver elevenes bakgrunn. Elevmangfoldet blir forstått ut fra bakgrunnen til hver enkelt elevs foreldre, selv om de fleste av elevene er oppvokst i Norge. Lærernes bruk av kategorier eksemplifiserer hva som oppfattes som *det norske*, altså majoritetens kultur. Det skilles altså mellom majoritetens kultur og minoritetenes kultur.

En viktig målsetning for grunnskolen er at opplæringen skal bidra til å bygge et samfunn der alle medlemmene i samfunnet deler verdigrunnlag.⁵⁷ Dette innebærer at opplæringen fremmer kulturell enhet, noe som anses som nødvendig for å vedlikeholde ideen om et nasjonalt fellesskap. Ut fra tankegangen om etnos, at samfunnet betraktes som et fellesskap hvor befolkninger deler et felles språk, en felles kultur og historiske tradisjoner, er skolens ansvar blant annet å formidle og overføre samfunnets kulturarv. I tillegg foretar skoler opplæring med utgangspunkt i den enkelte elevs individuelle forutsetning. Med et opplæringsinnhold som domineres av norsk kultur og luthersk-evangelisk kristendom kan det imidlertid være vanskelig å gi elevene et felles assosiasjonsgrunnlag fordi elevmassen ved flerkulturelle skoler ikke nødvendigvis deler disse assosiasjonene.

Skaper religiøse høytider utfordringer for det forestilte fellesskapet som eksisterer ved en flerkulturell skole? Dette er et komplekst spørsmål. Religion vil alltid være utfordrende i lys av det flerkulturelle, siden religion tar for seg sentrale spørsmål og gir

⁵⁷ Aasen, *Flerkulturell pedagogikk- en innføring*, 81, 101-102.

svar basert på tro og livssyn. Derfor må et slikt spørsmål oppfølges. Det må undersøkes hvordan lærere i praksis løser utfordringer ved markering av religiøse høytider, i og med at elevene representerer et mangfold av kulturell og religiøs bakgrunn. For å kunne komme nærmere et svar vil jeg i neste kapittel analysere hvordan Moen skole markerer religiøse høytider. Jeg vil se nærmere på hvordan ledelsen og lærerne argumenter for valgene de tar under høytidsmarkeringer. Jeg tar utgangspunkt i ideen om livssynsundervisning i henhold til flerkulturell pedagogikk, samt i egne observasjoner fra skolens praksis.

Kapittel 4: Skolens markering av religiøse høytider

Intensjonen med dette kapittelet er å beskrive ulike hendelser jeg observerte i feltet og fremlegge informantenes oppfattelse og synspunkter. Jeg analyserer mine funn i lys av de regler og retningslinjer lærerne selv forholder seg til. Disse retningslinjene utgjøres av den generelle del av læreplanen og læreplanen i RLE, kunnskapsløftet og opplæringsloven, samt ideer om interkulturell undervisning. Lærerplaner er det viktigste styringsmidlet staten har over skolene.⁵⁸ Kunnskapsløftet skal bidra til å sikre tilpasset opplæring for alle elever,⁵⁹ opplæringsloven er en lov som handler om rettigheter og plikter forbundet med opplæring og skolegang. Sammen skal lærerplanen, kunnskapsløftet og opplæringsloven gi de formelle rammene for hva opplæring skal inneholde og hvordan den skal foregå.⁶⁰

4.1 Flerkulturelt miljø

En skole er i seg selv en nøytral institusjon, skolen som institusjon kan altså ikke omtales som flerkulturell. Det er mangfoldet blant elevene som gir grunnlag for bruken av begrepet *flerkulturell skole* (se kapittel 1). I så måte har jeg som del av mine undersøkelser vurdert hvorvidt lærerne merker kulturelle forskjeller blant elevene og hvordan forskjellene i så fall er synlige. Gjennom å henvise til eksempler fra intervjuer med de av informantene som er lærere, samt egne observasjoner, vil jeg gi innblikk i det flerkulturelle miljøet på skolen.

Skolen har ifølge ledelsen rundt 60 prosent tospråklige elever. Hvordan løser skolen ulike utfordringer når det gjelder inkludering under markering av religiøse høytider? Hva blir vektlagt i undervisningen under aktiviteter ved høytider, og hvilke religiøse markeringer er synlige på en flerkulturell skole som Moen skole?

4.2 Religiøse markeringer

Etter nye rundskriv og endringer i lærerplanen ble faget KRL (Kristendom, religion og livssyn) endret til RLE (Religion, livssyn og etikk). Endringene ble iverksatt fra og med 1.

⁵⁸ Internasjonal utviklings spørsmål. Resursside for RORG- samarbeidet. *Læreplanens funksjoner, læreplanen som statlig styringsmiddel*, 03.03.2011, <http://www.rorg.no/Artikler/1323.html>

⁵⁹ Kunnskapsdepartementet. *Informasjon om mål for kunnskapsløftet*, 16.06.2006, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloftet/hva-er-kunnskapsloftet.html?id=86769>

⁶⁰ Foreldreutvalget for grunnopplæringen. *Informasjon om lov om grunnskolen og den videregående opplæringen*, <http://www.fug.no/opplæringsloven.144765.no.html>

januar 2009.⁶¹ Lærerplanen ble justert for å være i tråd med endringene i opplæringsloven og for å imøtekomme en dom mot faget i Den europeiske menneskerettsdomstolen (EMD).⁶² Det ble fastslått av Trygve Brattelis andre regjering i 1975 at grunnskolen skal være inkluderende fellesskole. Dette er fortsatt en viktig målsetning for den nåværende regjeringen.⁶³ Inkluderende fellesskole i dag berører blant annet måten flerkulturelle skole forholder seg til markering av religiøse høytider. Dermed berører den også mine forskningsspørsmål i avhandlingen, som har vært hvilke religiøse høytider som blir markert på Moen skole, og hvordan ansatte på skolen begrunner de valg det tar i forhold til de aktivitetene som blir markert.

Det er ulike religiøse høytider som blir markert på skolen. Men kun én høytidsmarkering har faste aktiviteter som blir markert i rituelle mønstre over lengre periode, og det er advent/jul. Slik omtaler en i skoleledelsen dette forholdet:

Der er ikke så mange [religiøse høytider som blir markert], jul er den klare som kommer hvert år. Jeg vil ikke si at påsken kommer til syne på alle trinn som en religiøs tradisjon. Det kan være de folkelige tingene, påskeegg og hare, maling, kvister. Det religiøse er ikke på alle trinn, det er i forhold til lærerplanen. Pinse er ikke aktuelt i forhold til oss. Vi har ikke fast markering av Id [al-Fitr], men vi har flere ganger hatt det. Litt avhengig av aktivitet fra foreldre og litt i forhold til lærerne. Så det er ikke en fast tradisjon på skolen, men det har vært markert og feiret med mat og at man forteller om sin feiring. I hvert fall får barna som feirer Id, oppmerksomhet rundt sin høytid (Rakel).

Påsken blir markert på trinnene i form av oppgaver som elevene lager som assosieres med påsken. ”Vi har hatt et lite påskeverksted, da fokuserer vi veldig mye på våren, hva som skjer, på farger, og at det blir lysere. Det minner litt om påske og det minner litt om vår,” sier læreren Hanna om påskemarkering. En av klasselederne, Nina, arrangerer også et

⁶¹ Thor Ola Engen og Sidsel Lied. ”RLE- faget og dobbeltsidig kvalitativ differensiering”, i: *Livstolkning i skole, kultur og kirke*, red. av Atle O Sjøvik og Jan- Olav Henriksen (Trondheim, Tapir Akademisk Forlag, 2010), 42.

⁶² Utdanningsdirektoratet. *Informasjon om endring i undervisningsfaget RLE*, 18.08.2008, http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/_endringer/Informasjon-om-ny-lareplan-i-religion-livssyn-og-etikk-RLE/

⁶³ Kunnskapsdepartementet. *Informasjon om mål for grunnsopplæringen*, 16.06.2006, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnsopplaring.html?id=1408> og Kunnskapsdepartementet. *Informasjon om mangfold og mestring. Skolen og utviklingen mot et mer flerkulturelt samfunn*, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7/4/5/1.html?id=606176>

påskeverksted for elevene, det er den eneste markeringen som blir foretatt før påskeferien: ”Vi har gjerne et påskeverksted hvor vi lager kyllinger og egg. Vi snakker om hvorfor vi feirer påske, men er ikke noe sånt veldig mye mer enn det”(Nina). Lærerne anser altså ikke aktivitetene før påskeferien som religiøs høytidsmarkering på skolen. De knytter markeringen opp til årstiden hvor fokuset er rettet mot våren. ”Det ikke akkurat en påskefeiring,” uttaler informanten Dina, som er lærer. I forkant av påskeferien blir elevene i noen grad kjent med årsaken til at mange i det norske samfunnet feirer påske. Elevene blir også kjent med påskehøytiden i undervisningsfaget RLE.

Den islamske høytiden Id al-Fitr er i noen tilfeller blitt markert ved Moen skole. Rakel, informanten fra skoleledelsen, presiserte under intervjuet vårt at det var opp til den enkelte lærer, som oftest i samhold med foresatte, om høytiden ble markert. Under mitt feltarbeid var det imidlertid ingen fast markering av Id al-Fitr.

Lærernes holdning til markering av religiøse høytider er positiv. ”Det bør være like mye fokus på muslimske høytider. Flertallet av elevene er enten kristne eller muslimske. Jeg har ikke noe problem med å markere deres [muslimske] tradisjoner,” sier for eksempel Nina.

Jeg prøver å markere litt ramadan og Id [al- Fitr], oftest bare snakker vi om det. Markerte Id [al- Fitr] ved 2. trinn en gang sammen med foreldrene. Jeg har lekt med tanke på å anvende en ramadankalender, en kalender som er noe tilsvarende adventskalenderen, der man teller dagene mot Id [al- Fitr]. Nå bare lærer vi om det, bekrefter hvem de er. Jeg mener det kunne blitt gjort noe felles på skolen i form av en feiring. (Dina)

Ved en flerkulturell skole kan det være utfordrende å inkludere mangfoldet under religiøse markeringer. Med ulike livstolkninger representert blant elevene er det også utfordrende å bekrefte hver enkelt elevs tradisjoner. Gitt ideen om en integrerende sosialisering i skolen blir deltagelser under slike markeringer dog ansett som en viktig del av identitetsutviklingen.⁶⁴ Skolen knytter markering av høytider opp mot RLE-faget. I lærerplanen for RLE står det, som tidligere nevnt, at alle skal gis kjennskap til den betydning kristendommen har som kulturarv for samfunnet vårt. Kristendomskunnskap skal av den grunn ha den kvantitativt største andelen av lærestoffet. Videre understreker læreplanen at en slik vektlegging innebærer at det vil være rom for lokale variasjoner i

⁶⁴ Aasen *Flerkulturell pedagogikk- en innføring*, 82 &122.

fordelingen mellom hovedområdene i faget for å oppfylle kompetansemålene.⁶⁵ Dette vil si at ved en skole hvor det er en høy andel muslimske elever, skal innholdet i undervisningen i større grad vektlegge islamske verdier og tradisjoner, enn ved en skole hvor dette ikke er tilfelle.

Det er en viss uenighet blant lærerne om hvilken plass og bredde aktiviteter forbundet med religiøse høytider skal ha på skolen. Noen anser markering av høytider som positiv læring for elevene. ”Jeg unner alle elever opplevelse og erfaringer i forhold til markeringer,” uttaler Dina. Rakel fra skoleledelsen har en annen oppfatning. Hun anser markering av religiøse høytider generelt som lite inkluderende.

Nei, jeg mener prinsipielt at vi skal ha minst mulig av det [religiøse markeringer]. Vi har så mange ulike religioner representert på vår skole at da blir det veldig lett å ta de to store religionene [luthersk protestantisk kristendom og islam], og glemme 60 prosent av elevene, som tilhører andre religioner. Så jeg ønsker ikke det. Jeg ønsker veldig lite markering (Rakel).

Det er noe uklart hva lærerne anser som religiøse høytider. De skaper et skille mellom ”religion” og ”kultur”/”tradisjon”, og anser markeringer av høytider som tilhørende feltet ”kultur”. For å vise hvordan denne oppfatningen hos lærerne oppstår, vil jeg ta for meg hvordan skolen markerer advent og jul, og hva lærerne og ledelsen vektlegger under de ulike markeringene.

4.3 Advent

Aktivitetene som foregikk i adventstiden på skolen, var tenning av adventslys, adventssang, åpning av adventskalender, juleverksted, feiring av Luciadagen, julekonsert, juletrengang og fellessamling.

Alle trinn startet markeringen av advent hver dag med en adventssang, eller med lesing av et adventsdikt og tenning av adventslys. Bruken av lys, sang og dikt er visuelle verktøy for å markere en ventetid, samt symboler på en kristen høytid. Samtlige av mine informanter knyttet adventstiden og de ulike formene for markering opp mot det tradisjonelle, og til årets mørkeste periode. Advent betyr ankomst, og i kristendommen markerer den tiden før Jesu`s fødsel. Advent markerer også begynnelsen på kirkeåret. I Den norske kirkes markering blir adventslysene tent i forbindelse med gudstjenestene, hvor

⁶⁵ Utdanningsdirektoratet. *Informasjon om formål for undervisningsfaget RLE*,

det tennes et nytt lys hver søndag i advent.⁶⁶ En langvarig tradisjon i den norske skole er at hver mandag i advent tenner alle klasser et nytt adventslys og synger vers fra en adventssang. Moen skole brukte sangen ”Tenn lys” av Eivind Skeie og Sigvald Tveit, eller diktet ”Advent” av Inger Hagerup til denne markeringen.⁶⁷ Selv om skolen ikke vektlegger det religiøse budskapet i bruk av adventslys, så er aktiviteten i seg selv med på å opprettholde en tradisjon som har et kristent budskap. Innholdet i sangen og diktet er viktige for mitt resonnement på dette punktet, og jeg vil derfor gjengi dem her:

Tenn lys (Tekst: Eivind Skeie).

Tenn lys!
Et lys skal brenne for denne lille jord.
Den blanke himmelstjerne, der vi og alle bor.
Må alle dele håpet så gode ting kan skje.
Må jord og himmel møtes. Et lys er tent for det.

Tenn lys!
To lys skal skinne for kjærlighet og tro,
for dem som viser omsorg og alltid bygger bro.
Må fanger få sin frihet og flyktninger et hjem.
Tenn lys for dem som gråter og dem som trøster dem.

Tenn lys!
Tre lys skal flamme for alle som må sloss.
For rettferd og for frihet. De trenger hjelp av oss.
Må ingen miste motet før alle folk er ett.
Tenn lys for dem som kjemper for frihet og for rett.

Tenn lys!
Nå stråler alle de fire lys for ham
som elsker alt som lever, hver løve og hvert lam.
Tenn lys for himmelkongen som gjeterflokken så.
Nå møtes jord og himmel i barnet lagt på strå.

Som det fremgår av teksten over, så er det kun fjerde vers av sangen *Tenn lys* som har et tydelig religiøst innhold. Hagerups dikt er religiøst nøytralt.

Advent (Tekst: Inger Hagerup)

Så tenner vi et lys i kveld, vi tenner det for glede.
Det står og skinner for seg selv og oss som er til stede.

⁶⁶ Den Norske Kirke. *Adventslisene peker mot stallen*, 20.04.2006,
<http://www.kirken.no/?event=doLink&famID=2031>

Så tenner vi ett lys i kveld, vi tenner det for glede.

Så tenner vi to lys i kveld, to lys for håp og glede.
De står og skinner for seg selv og oss som er til stede.
Så tenner vi to lys i kveld, to lys for håp og glede.

Så tenner vi tre lys i kveld, for lengsel, håp og glede.
De står og skinner for seg selv og oss som er til stede.
Så tenner vi tre lys i kveld for lengsel, håp og glede.

Vi tenner fire lys i kveld og lar dem brenne ned,
For lengsel, glede, håp og fred, men mest allikevel for fred
på denne lille jord, hvor menneskene bor.

Fra første desember frem til siste skoledag før juleferien ble det også trukket en luke i en adventskalender i hvert klasserom. Et eksempel på form og innhold i en adventskalender var at hver elev fikk trekke en luke i adventskalenderen i løpet av adventstiden. Hver av lukene inneholdt pepperkaker og et julekort. Elevene hadde i november fått i oppgave å dekorere pepperkakene med melis med tall fra 1 til 24. I tillegg hadde de fått i oppgave å lage hvert sitt julekort. Julekortet skulle inneholde en tekst som handlet om noe elevene gledet seg til ved julen, juleferien eller vinteren. Etter at eleven hadde hentet pepperkaken i luken, kom den samme eleven frem til kateteret for å lese høyt det han/hun hadde skrevet på julekortet. En av elevene i en klasse hvor jeg gjorde observasjon i adventstiden, hadde skrevet ”*Jeg gleder meg til jul for da er det fri. Jippi*” på sitt kort. Julekortene var formet i ulike symboler som for eksempel nissefigur, stjerne og hjerte. Slik blir julekort-markeringen beskrevet av informant Yvonne, som er klasseleder:

På julekortet skal de [elevene] skrive noe de gleder seg til med tanke på vinteren, som de kan dele med resten av klassen dagen de får trekke pepperkakeluken.

Eleven trengte ikke å begynne setningen på kortet med ”Jeg gleder meg til jul”, men flertallet gjorde det. Julekortene ble limt i kronologisk rekkefølge etter dato på et av vinduene i klasserommet. Denne form for bruk av adventskalender har blitt brukt på skolen

i lengre tid. ”Denne ideen er de [elevene] kjent med siden de begynte, vi har hatt den samme formen på adventskalenderen hvert år,” sier Yvonne. Rakel fra skoleledelsen fortalte under intervjuet vårt at klassene har brukt ulike typer adventskalendere, men mye av budskapet går ut på å gjøre noe for andre. ”Elevene skal lese et dikt eller fremføre noe” (Rakel). Bruk av adventskalender på skolen blir ikke brukt til å gi gaver i form av gjenstander. Det vil si at pepperkakene eleven får, som er en del av luken, ikke blir ansett som en gave av verken Rakel fra ledelsen eller de fleste av lærerne. I stedet ses denne på som en liten oppmerksomhet. Ideen med kalenderen er å knytte innholdet til enkeltpersonen som åpner luken og til handlingen eleven gjør. Handlingen skal være noe hyggelig for alle i klassen.

Bruk av adventskalender er også et visuelt virkemiddel, et verktøy som teller dager til juleferien og julaften. Det er også et visuelt virkemiddel som skaper spenning i ulik form. Eleven trekker en luke bestående av pepperkake (som de får spise i matpausen) og forteller det som står skrevet på kortet. Det skaper en forventning til hva eleven gleder seg til ved jul eller årstiden. Det oppstår også en spenning rundt hvem som får trekke dagens luke. Det er altså ulike faktorer som setter preg på bruken av adventskalender. Lærerne gir uttrykk for at de oppfatter kalenderåpningen som en fin måte å markere adventsperioden på. Den skaper hyggelig stemning i klasserommene, noe som fører til god start på dagene i desember.

4.3.1 Budskapet i advent

Under intervjuene av lærerne og Rakel fra ledelsen ble det understreket av samtlige at bruk av de ulike gjenstandene under adventstiden er en markering av tradisjonell kultur, og ikke en markering av en religiøs høytid. Samtlige henviste til opphavet av markering av advent som religiøst, men hevdet at markeringene skolen gjør i dag, ikke vektlegger det religiøse. Samtidig knytter lærerne adventsmarkeringens innhold til faget RLE (Religion, livssyn og etikk). I lærerplanen for RLE står det at faget har som formål å ”gi kjennskap til den betydning kristendommen har som kulturarv for vårt samfunn”.⁶⁸

Ifølge religionshistoriker Sissel Østberg er skolen en sekulær offentlig institusjon med kristent-humanistisk verdigrunnlag. Det norske samfunnet har gått gjennom en sekulariseringsprosess, hevder hun, ved at flere sider av norsk kultur og samfunn har unndratt seg religiøs dominans. Dette inkluderer bruk av religiøse symboler i ulike

⁶⁸ Utdanningsdirektoratet. *Informasjon om formål for undervisningsfaget RLE*,

institusjoner.⁶⁹ Det å bevare adventsmarkering i skolen er en visuell måte å vise hvilken betydning kristendom har som kulturarv i Norge. Aktivitetene blir av mine informanter ansett som uproblematisk. Lærerne henviser til at markeringene er en form for tradisjonsformidling og ikke innebærer forkynnelse av kristendom. ”Den norske juletradisjonen på skolen har mye mer med tradisjon å gjøre enn religion, det blir litt naturlig at man markerer det man alltid har gjort,” sier Nina. At skolen organiserer de samme aktivitetene hvert år, blir ansett som tradisjonsformidling. Informantene skiller altså mellom kultur og religion, der tradisjon i form av markering av advent på skolen er en del av den norske kulturen.

For lærerne var det viktig at budskapet i adventstiden skulle samle alle elever. Budskap som ble vektlagt i adventstiden var omsorg og nestekjærlighet. Dette er verdier som gir rom og toleranse for alle kulturer. Så lenge ingen av de tospråklige elevene, da særlig de muslimske elevene, benytter seg av fritaksordningen under de ulike aktivitetene, indikerte det for lærerne og ledelsen at skolen klarte å vektlegge et budskap i adventstiden som samlet alle.⁷⁰ Læreplanen for RLE-faget sier følgende om undervisningen i faget:

Undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk. Det innebærer at den skal være saklig og upartisk og at de ulike verdensreligioner og livssyn skal presenteres med respekt. I undervisningen skal det ikke være forkynnelse eller religionsutøvelse.⁷¹

Det er altså blitt tilrettelagt for flerkulturell undervisning i fagets læreplan. Ifølge førstelektor i pedagogikk Joar Aasen innebærer flerkulturell undervisning at elevene når det gjelder livstolkning, får møte egne og andres kulturelle perspektiver.⁷² Elevene får møte kulturelle perspektiver i form av en religiøs høytid når skolen markerer adventstiden. Skolen følger ikke lenger en kristen trosopplæring. Tidligere var trosopplæring inkorporert som del av studieopplæringen. Det vi ser nå, er som tidligere nevnt at skolen ser markering av advent som en del av kulturarven.

⁶⁹ Sissel Østberg. *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere* (Oslo, Universitetsforlaget, 2005), 85.

⁷⁰ Dette skal jeg komme tilbake til senere i kapittelet under avsnitt 4.5.1, *Et særegent eksempel på utfordringer knyttet til juleverksted*. I dette avsnittet viser jeg eksempel på at aktivitetene i adventstiden ved Moen skole ikke inkluderer alle elever, ettersom noen elever tilhører trossamfunnet Jehovas vitner.

⁷¹ Utdanningsdirektoratet. *Informasjon om formål for undervisningsfaget RLE*,

⁷² Aasen, *Flerkulturell pedagogikk- en innføring*, 104.

En av lærerne, Dina, påpeker et skifte i henhold til hvordan advent ble markert tidligere. ”Nå markeres advent annerledes enn tidligere, markeringer prioriteres veldig lite. At fokuset er skiftet for å inkludere, er nok nødvendig”. Som nevnt ovenfor var det tidligere rom for kristendomsopplæring i norsk skole. Ifølge informanten er endringene nødvendig siden skolen er flerkulturell. Derfor har det blitt gjort endringer i henhold til undervisningen som skal inkludere elevmangfoldet og individopplæring.

Sosialisering er en dynamisk prosess. Det vil si at kulturelle verdier som vektlegges i undervisningen, ikke er nøyaktig kopi av verdiene slik de tidligere har vært internalisert av samfunnsmedlemmene.⁷³ Det skjer ofte en endring gjennom sosialisering, og omfanget av endring er avhengig av omstendighetene. At lærerne knytter markering av advent kun til det kulturelle/ tradisjonelle og ikke til det religiøse ved høytiden, viser at endringen i skolen er radikal.

Aktiviteter under advent kan ses på som ulike former for ritualer. Ritualene gir elevene kjennskap til hvordan det er vanlig å forstå aktiviteten innenfor den tradisjon de er forankret i. Når markering av advent anvendes i undervisningen i form av rituelle mønstre som gjenskapes hvert år, får elevene et personlig forhold til aktivitetene. Elevene lærer om en religiøs høytid som markeres i form av kulturelle aktiviteter. De får imidlertid så godt som ingen kunnskap om hvilken betydning aktivitetene har på et religiøst plan.

For de fleste av lærerne er det nødvendig å bryte ned det religiøse innholdet i markeringen for å inkludere mangfoldet blant elevene. En av informantene, nemlig Hanna, mente at advent og hva det representerer, blir vektlagt for lite på skolen. ”Jeg syns at skolen har i små drypp det som adventstiden står for, vi kunne kanskje gjort mer ut av de tingene vi markerer,”. Informanten mener at det religiøse innholdet i adventstiden burde fremheves mer enn hva det gjør i dag: ”Tror vi er blitt litt redde for å si at dette er hva vi står for, vi kan godt høre uten å bli påvirket av det som blir fortalt, det har gått for langt, tradisjoner kan bli holdt ved like,” sier hun. Tro og livssyn handler om tilværelsens eksistensielle spørsmål. Siden KRL- faget ble innført i Den norske skole i 1997, har debatten dreide seg om hvor mye plass ulike livssyn bør ha i undervisningen, og hvordan faget bør forvaltes under flerkulturell betingelser.⁷⁴ Konsekvensen av debatten rundt faget i offentligheten medførte til at KRL-faget endret navn til RLE. Hva gjelder innholdet i faget,

⁷³ Aasen, *Flerkulturell pedagogikk- en innføring*, 82.

⁷⁴ Aasen, *Flerkulturell pedagogikk- en innføring*, 104.

innebar endringen at kristendom i praksis ikke skulle vektlegges like mye som tidligere i pensumet og i undervisningstimene.

I forestillingen om interkulturell undervisning ligger et ønske om å bidra til toleranse, så elever erkjenner at medelever tror, mener, tenker og vurderer annerledes enn dem selv.⁷⁵ Videre tar slik undervisning utgangspunkt i at elever ikke bør skjermes fra mangfoldet i det flerkulturelle samfunnet. Joar Aasen mener de ulike livssynstradisjoner må forklares, sammenlignes og diskuteres åpent. En slik bevisstgjøring av samfunnets verdimangfold mener Aasen er det beste utgangspunktet for flerkulturell undervisning.⁷⁶ Målet er at elevene får en forståelse av egen tilhørighet, samtidig får de kunnskap og kjennskap om andre. Det vil si at majoritetens livstolkninger ikke må bli presentert som den rette lære. De ulike livstolkningene må stå frem som likeverdige.⁷⁷ Når Moen skole arrangerer ulike aktiviteter i adventstiden, formidler den samtidig verdier basert på majoritetens kultur og tradisjon. Her henviser Moen skole til lærerplanen i RLE under markering av advent og dens formål, nemlig at elevene skal få kjennskap til den betydning kristendom har som kulturarv for samfunnet.⁷⁸

Moen skole er en flerkulturell skole, og med et elevmangfold må ”undervisning være objektiv, kritisk og pluralistisk”.⁷⁹ Markering av religiøse høytider, som advent, er en kulturell utfordring som skolen selv har ansvar for. Retningslinjene for lærerne er noe flertydige. Som jeg har vist i dette del-kapittel burde mangfoldet erkjennes ved å bli representert på lik linje med majoriteten. På den andre siden står det spesifikt at majoritetens tradisjon og kultur skal vektlegges i undervisningen.

4.4 Valg av sanger

I løpet av markeringen av advent ved Moen skole ble det sunget og spilt julesanger under aktivitetene. Når klassene arrangerte juleverksted, ble det spilt julemusikk med både norske, engelske og spanske julesanger. I klasserommene brukte de fleste trinnene som nevnt tidligere adventssangen ”Tenn lys” av Eivind Skeie og Sigvald Tveit. Under juletrengang ble det sunget julesanger i fellesskap som elevene hadde fått utdelt på forhånd. Elevene hadde øvd på sangene godt nok til at det kunne synges dem uten tekst under juletrengang. Informanten Hanna sier følgende om hvordan disse sangene blir valgt ut:

⁷⁵ Aasen, *Flerkulturell pedagogikk- en innføring*, 104.

⁷⁶ Aasen, *Flerkulturell pedagogikk- en innføring*, 105.

⁷⁷ Aasen, *Flerkulturell pedagogikk- en innføring*, 106.

⁷⁸ Utdanningsdirektoratet. *Informasjon om formål for undervisningsfaget RLE*

⁷⁹ Utdanningsdirektoratet. *Informasjon om formål for undervisningsfaget RLE*

Det er en som har ansvaret om å velge å dele ut de sangene som blir sunget [i fellesskap] i adventstiden på skolen [Dina]. Ellers så er det opp til trinnene å plukke ut sanger som de mener passer. Og så er det en del sanger som vi har under fellessamling, og da får vi utdelt sanger som vi da skal øve på.

Lærerne tar imot sangene de får utdelt, og øver på dem sammen med elevene. Læreren som hadde sang- og musikkansvar, altså Dina, valgte ut tradisjonelle julesanger, sanger som hadde vært vanlig å synge på skolen i mange år. Sangene som ble sunget under juletrengang var ”Du grønne glitrende tre”, ”Et barn er født i Betlehem”, ”Jeg er så glad hver julekveld”, ”Å, jul med din glede”, ”Så går vi rundt om en enebærbusk”, ”Jeg gikk meg over sjø og land” og ”Glade jul”,

Julesangene som synges i fellesskap, som under juletrengang, er utvalgte sanger som blir hentet frem hvert år. Rakel, som sitter i ledelsen, fortalte under intervjuet at hun hadde prøvd å få valgt bort enkelte sanger som blir sunget i fellesskap hvert år, særlig noen sanger som blir sunget under juletrengang. Men fordi hun møtte motstand fra kollegaer på dette punktet, så gikk hun ikke videre med saken.

Der prøvde jeg meg ett år på å endre den listen [med julesanger], da merket jeg en motstand hvor jeg tenkte at det er ikke verdt det. Jeg tok de sangene og tekstene som er fine, men som har et kristent budskap, for eksempel ”Deilig er jorden”. Mange synes den er fin, det gjør jeg også. Noen sanger er kjempefine, andre er helt forferdige. Jeg ville ta bort noen av de fine, og noen av de moro sangene. Det var ikke populært, har latt det ligge, de som har drevet med dette [de som har ansvaret for sang og musikk] gjør det [har det] fortsatt. (Rakel)

Sangen ”Deilig er jorden” ble ikke sunget i fellesskap på skolen i den tiden jeg foretok feltarbeid. Sangen ble imidlertid sunget da et av trinnene hadde juleavslutning for elevenes familier i 2009. Det var ikke lærerne ved trinnet som hadde bestemt at sangen skulle synges. Foreldrerepresentantene ved trinnet hadde laget et lite sanghefte som alle, både foreldre og barna, skulle synge samlet før juleavslutningen var over. Den andre sangen var ”På låven sitter nissen”. Informanten Yvonne fortalte under mitt intervju med henne at det ikke var lærerne som hadde ansvaret under juleavslutning for foresatte. Ansvaret for

samlingen var hos foreldrerepresentantene. Yvonne hadde reagert da hun så at disse hadde valgt sangen ”Deilig er jorden”. Hun hadde vurdert å stille spørsmål ved at sangen skulle synges ved en slik fellessamling. I stede lot hun det være, siden lærerne ikke hadde ansvaret for valg av disse sangene.

Sangene som ble sunget av elevene var det imidlertid klasselederne og lærerne ved trinnet som hadde bestemt. Sangene som ble sunget under julekonserten for familiene ved det aktuelle klassetrinnet i 2009, var: ”Tenn lys” (de to første versene), ”Tenner våre lykter”, ”White Christmas”, ”Jingle Bells”, ”We Wish You a Merry Christmas”, ”All I Want for Christmas Is My Two Front Teeth”, ”Julepresangen” og ”Du og jeg og dompapen”. Ifølge klasselederen for trinnet var sangene valgt for å inkludere mangfoldet, derfor hadde lærerne på trinnet valg julesanger på engelsk der teksten ikke hadde religiøst innhold. Det samme gjaldt de to norske julesangene. Dette sier klasselederen Yvonne om utvelgelsen av sanger:

Vi prøver å ha noen tradisjonelle julesanger, men så prøver vi å unngå de med mest kristent innhold som noen kan reagere på. Vi skriver alltid på ukebrevene før adventstiden at nå begynner adventstiden og at vi kommer til å gjøre følgende ting, og vi kommer til å ha de og de sangene. Så folk har mulighet til å reservere seg, det kan si fra at barna ikke skal være med på det. Men vi unngår de gamle [sangene], de med veldig mye kristent innhold, men prøver å holde på litt av de tradisjonssangene likevel.

Klasseleder og de andre lærerne på trinnet har også tenkt igjennom innholdet i sangene. Det som også kom frem under intervjuet med Yvonne, var at lærerne på trinnet hadde bevist valgt engelske sanger siden elevene har en stor andel timer med engelsk hver uke. De engelske julesangene ble altså en del av pensumet i faget engelsk.

Under julekonserten for foresatte i 2010 sang elevene: ”O alele”, ”Diri dam, dam, ”Pedro i ørkenen”, ”Humba, hum, hum”, ”Fideli -bob-bom”, ”Chokolat”, ”Såg du noke til kjerringa mi”, ”Bryllupsdag”, ”Barn av regnbuen”, ”Wish You a Merry Christmas”, ”Feliz navidad”, ”Snegubber”, ”Vi nissefolk er små”, ”Reven og rotta og grisen” og ”Waka waka”. Under denne konserten ble det ikke sunget julesanger, men i stedet folkesanger fra ulike land. Konserten ble kalt ”Verden rundt”, siden sangene representerte mangfold av kulturer og land.

Sangene som blir sunget i adventstiden på Moen Skole inneholder både religiøse og ikke-religiøse budskap. De som blir sunget under juletrengang er kjente julesanger, altså

sanger som ofte blir spilt og sunget i juletider ved forskjellige institusjoner og i media. At skolen velger å holde på sangene og ikke velge nye, gir et innblikk i skolens holdning til bevaring av tradisjon og formidling av kulturarv. Samtidig har det foregått et brudd med tradisjoner. Moen Skole valgte å anvende andre sanger fra ulike land under konserten for foresatte i 2010. På den ene siden bevarer Moen skole tradisjonelle julesanger under en markering som har en lang tradisjon i skolen, nemlig juletrengang. På den andre siden introduserer skolen nye sanger under en høytidsmarkering, som fører til at markeringen blir av ny form, som ved konsert for foresatte. Noen av sangene som ble sunget i fellesskap, var sanger der teksten har religiøst, kristent budskap. Med dette i mente vil jeg nå se nærmere på lærernes syn på gjennomgang av julesanger i undervisningen.

4.4.1 Gjennomgang av sangtekster

For noen av mine informanter var det viktig å gå igjennom og forklare og diskutere teksten i adventssangen "Tenn lys" i undervisningen. Det var ulike årsaker til gjennomgang av versene. To av informantene mente en gjennomgang var viktig siden en del av elevene er tospråklige og kunne derfor ha problemer med å skjønne alle ord, noe som igjen ville gjøre det utfordrende å skjønne betydningen av innholdet i sangen. For en av klasselederne var det viktig at elevene forstod innholdet, fordi hun tolket sangen slik at den handlet om å vise omsorg, noe hun også mente var et viktig julebudskap.

Den har et kristent innhold i fjerde vers, men de tre første versene som vi bruker mest handler om vennskap og omsorg. Det er sjeldent vi kommer til det fjerde verset. Sangen handler mest om det jeg mener er viktig budskap.
(Yvonne)

Det denne klasselederen forklarte under gjennomgangen for elevene, var metaforene i teksten. Dette skulle gi elevene dypere forståelse av teksten og dermed sterkere forståelse av hva hvert vers i sangen handlet om. Det som gikk igjen blant flere av lærerne, var at siste vers ikke ble like høyt prioritert som de tre første versene. En av informantene, Anita, sier: "Vi gikk ikke så veldig mye inn på fjerde verset, for det har mye med Gud å gjøre, det var også litt for kort tid, det var siste uke". I det siste verset av sangen "Tenn Lys" står det følgende:

Tenn lys! Nå stråler alle de fire lys for ham
som elsker alt som lever, hver løve og hvert lam.
Tenn lys for himmelkongen som gjeterflokket så.
Nå møtes jord og himmel i barnet lagt på strå.

Verset har det jeg vil kalle et tydelig kristent religiøst budskap. For at også elever som ikke nødvendigvis står inne for dette religiøse budskapet, skal bli inkludert i undervisningen, blir gjennomgang av verset nedprioritert. Det er versets særegenhet som omhandler kristen tro som fører til at lærerne ikke fokuserer på det for å inkludere mangfoldet.

Kreativ læring, i form av for eksempel sang, er en metode som lærere blir oppfordret å benytte i undervisningen.⁸⁰ I dette tilfellet blir sang i kombinasjon med aktivitet i form av tenning av adventslys anvendt for å formidle en del av storsamfunnets kulturarv, en kultur som er inkorporert i en offentlig institusjon.

Det er for noen av lærerne viktig å gå igjennom teksten i de ulike sangene som blir sunget på skolen av elevene. Læreren som har hovedansvaret for valg av julesanger under fellessamlinger, gikk imidlertid ikke igjennom tekstene for elevene. Hun anså det ikke som viktig, fordi elevene mest sannsynlig ikke ville forstå betydningen av innholdet selv om hun gav en forklaring. Om elevene stilte spørsmål, reiste de oftest spørsmål til ord de ikke forstod. Derfor ville en gjennomgang av sangen begrense seg til begrepsforklaring og ikke gi forklaring av tekstinnholdet. Det samme synet har også en annen lærer, nemlig Nina:

Går ikke igjennom tekstinnholdet sånn nøyaktig nei, gjør ikke det, men vi
øver jo på dem [julesanger som de får utdelt til fellessamlinger], så det
hender at noen spør hva ord betyr eller noe sant, men ikke noe mer enn det.

I et av intervjuene kom det frem at sangene som ble sunget i egne klasser eller på trinn, ble bestemt av klasselærer eller lærerne på trinnet. For noen var valg av sanger ”ubevisste valg”. ”Må si at det er ganske ubevisst, velger sanger etter det som er mest kjent som alle kan best, som ’Glade jul’ og ’På låven sitter nissen’” (Nina). For noen av mine informanter var det viktig ikke å velge sanger med et religiøst innhold. Dette dreide seg om lærere som for meg fremstår med en reflektert holdning til valg av julesanger. For andre av

⁸⁰ Utdanningsdirektoratet. *Informasjon om den generelle delen av lærerplanen*, 28.07.2010, http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf, 6.

informantene var det ikke problematisk å anvende sanger med et kristent budskap for elevene, fordi slike sanger ble klassifisert som tradisjonelle sanger av læreren.

Jeg tenker at julesanger er en del av en tradisjon og det er helt greit. En av lærerne reagerte veldig sterkt at vi synger ”Halleluja”. Jeg ble overrasket, jeg tenker: Hvorfor ikke? Jeg har aldri tenkt på hva som er farlig med å synge det, eller hva det betyr. Det er en fin sang, og alle [elevene] synger.
(Anita)

Undervisningen må ifølge Utdanningsdirektoratet legges opp med nøye omtanke for samspillet mellom konkrete oppgaver, faktisk kunnskap og begrepsmessig forståelse.⁸¹ Dette vil si at når adventssang og julesang blir sunget i løpet av en undervisningstime, skal elevene kjenne til tekstinnholdet ved de ulike sangene de synger. Lærerne må gå igjennom sangteksten slik at elevene får en forståelse av dens innhold, noe som igjen gir bredere kunnskap om årsaken til at sangene blir anvendt ved en bestemt høytid i en bestemt årstid. Dette gjelder også for sanger uten religiøst tekstinnhold. Min empiri viser i dette tilfellet altså at teoretiske prinsipper fra læreplaner ikke alltid blir gjennomført i praksis.

4.5 Juleverksted

Juleverkstedet i 2009 hos 4. trinn ved Moen skole ble markert over to dager. Elevene ble inndelt i fire grupper, en gruppe på hver ”juleverkstedstasjon” (se kapittel 2: Feltarbeidet, advent 2009). På hver ”juleverkstedstasjon” ble det utført ulike oppgaver. Det fantes en stasjon med pepperkakebaking, en med julekurver, en stasjon hvor elevene skulle lage en julenissefigur, og en siste stasjon hvor elevene laget hjerte- og stjerneramser og engler, av papir.

Juleverksted ble også markert over to dager i 2010. Juleverkstedet ble da arrangert på tvers av klassetrinnene (se kapittel 2: Feltarbeidet, advent 2010). I alt var det åtte stasjoner med fire ulike oppgaver under verkstedet dette året. Oppgaven var å lage julekurver, julekort, male på en glassbolle og lage armbånd. På julekortene kunne elevene selv bestemme hva de ville skrive og hvem kortet skulle være til.

⁸¹ Utdanningsdirektoratet. *Informasjon om den generelle delen av lærerplanen*, 28.07.2010

Det er en viss uenighet blant lærerne om hva som er det viktige med juleverksted. For noen er det hyggen rundt selve aktiviteten som er viktigst, for andre produktene som elevene lager. Informanten Rakel beskriver uenigheten slik:

Har vært heftig diskusjon blant lærerne, noen vil at de skal lage fine produkter som de kan ta med hjem og gi som julegaver, andre vil fokusere på at det skal være en koselig stund, være litt kreative å lage forskjellige ting, for dem er det ikke viktig hvordan resultatet blir.

For lærerne innebærer dagene i denne delen av skoleåret å gjøre noe annerledes hvor elevene utvikler seg kreativt. Det er også dager for sosial utvikling. Elevene jobber selvstendig, og de får selv mulighet til å utvikle seg etter evne.

Lærerne har erfart at gjenstandene elevene langer, blir lagt igjen på skolen. Dette oppleves som noe overraskende for lærerne. De mener at oppgavene eleven får ved de ulike stasjonene under dagene med juleverksted, er tilpasset mangfoldet.

Opplever at de kanskje ikke vil ta med seg det de laget hjem selv om vi [lærerne] synes det er tilpasset. Vi finner gjenstandene igjen i garderoben, på plassen deres og ute. Og så er det noen som sier at ”Den kan du få”. Da tenker jeg: Jaja, da vil han ikke ha det med hjem, for den samme eleven tar med seg andre ting hjem. (Hanna)

Lærerne lager som sagt oppgaver de mener er tilpasset mangfoldet ved skolen. ”Tenker veldig automatisk at det vi lager, ikke skal ha noe religiøst over seg, fordi det er mange minoriteter,” sier Hanna om utformingen av oppgavene. Lærerne mener oppgavene er tilpasset fordi det lages gjenstander som ikke kan knyttes til kristent innhold, som nissefigurer, hjerter og stjerner. I tillegg er det opp til elevene selv hva de vil skrive på julekortet de lager.

Hva har det egentlig med jul å gjøre? Noen skriver ”God Jul”, men det er ikke obligatorisk, så lager de julekort og julekurver. Kurvene kan henge på juletreet, eller et helt annet sted, trenger ikke å være julepynt. (Dina)

Julepynten som elevene lager, trenger ikke å bli sett på som julepynt. Det er gjenstander i ulike former. For en person med bakgrunn i en kultur eller religion der man ikke feirer jul, kan de muligens betraktes som pyntegjenstander. De som feirer jul, vil kalle gjenstandene for julepynt. Det er ikke gjenstandene alene som representerer juletradisjonen. Det er produktet i sammenheng med årstiden som kan knyttes til et religiøst budskap. Ordet *jul* har ikke en kristen betydning slik som det engelske ordet *Christmas*. Likevel representerer ordet *jul* en høytid i en kristen tro. Gjenstandene som blir laget under et juleverksted, kan få religiøs betydning, og nettopp derfor kan det være problematisk for elevene å ta med produktene hjem. Gjenstandene representerer en kristen høytid. Tradisjonen med juleverksted viser hvordan man i en kultur lager ulike gjenstander for å ha som dekor i hjemmene, og i offentlige institusjoner, for å markere en høytid. Selv om lærerne anser de forskjellige gjenstandene som tilpasset, så får hver og en gjenstand et symbolsk innhold i henhold til julen. Det er en tradisjon fra Kirken å lage julepynt som av mange blir oppfattet å symbolisere ulike deler av julebudskapet. En stjerne er et symbol på Betlehemstjernen, et hjerte står for Guds kjærlighet og julekurvene for Guds gode gaver.⁸² Lærerne mener gjenstandene er tilpasset mangfoldet. Det viste seg at juleverksted likevel byr på utfordringer ved Moen skole.

4.5.1 Et særegent eksempel på utfordringer knyttet til juleverksted

Under min observasjon av juleverksted både i 2009 og i 2010 var jeg vitne til at to elever ikke deltok på de ulike aktivitetene under juleverksted. Årsaken var at de tilhører det religiøse trossamfunnet Jehovas vitner. En av de to elevene gikk bort til en av lærerne under juleverkstedet og spurte hva hun skulle gjøre mens de andre elevene laget julekurver. Læreren ba henne gå til biblioteket for å lese bøker. Senere satt en av assistentene sammen med henne og spilte brettspill.

I en annen gruppe var det en gutt som fortalte at han ikke kunne bli med på juleverksted fordi hans far hadde sagt det. Noen av elevene stirret da på han og spurte hvorfor han ikke fikk lov. ”Vi feirer ikke jul, vi,” svarte eleven. En av lærerne plasserte da gutten på et bord alene med ryggen til de andre elevene. Der satt han og løste matematikkoppgaver. Gutten snudde seg flere ganger for å se og prate med de andre barna. Etter matpausen byttet gruppene stasjon. Da henvendte gutten seg til meg og spurte hva han skulle gjøre. Jeg sa han kunne få sitte sammen med de andre barna og enten løse flere

⁸² Ingrid Sahlin-Sveberg. *Jul gjennom alle tider. Folketro diktning og tradisjon* (Oslo, Orion, 2004), 92-93.

matteoppgaver, eller male på en glassbolle. Læreren hadde fortalte i begynnelsen av timen at mønsteret og tegningene ikke trengte å ha noe med jul å gjøre. Gutten valgte å dekorere en bolle med geometriske mønstre i blått, oransje og svarte farger.

Den religiøse gruppen Jehovas vitner tar fullstendig avstand fra høytidsmarkeringer. Den eneste høytiden de markerer, er minne om Kristi død.⁸³ Å få barn fra Jehovas vitner til å inngå i et klasseromsfellesskap er utfordrende under visse forhold. Vitnene er avvikende fra en del som blir markert i samfunnet og dermed også det som blir markert på skolen, både religiøse og kulturelle markeringer. En av lærerne, Anita, beskrev det slik at elevene som tilhører trossamfunnet Jehovas vitner, selv distanserer seg fra fellesskapet. ”De skiller seg ut, Jehovas vitner skiller seg ut selv, ikke på grunn av at vi gjør noe, de står ved siden av,” sier hun. Klasselederen mener altså at elever som er troende vitner, selv skiller seg fra fellesskapet grunnet sin religiøse tro.

Det var de aktuelle elevene selv som opplyste lærerne om at de ikke kunne delta på aktivitetene under juleverkstedet. ”Det er ofte barna selv som kommer og sier til meg at de får ikke lov å fargelegge juletre eller klippe juleting,” sier Anita. Det oppstår altså utfordringer under kulturelle og religiøse høytidsmarkeringer.

Jehovas vitner mener at all annen markering enn den til minne om Jesus død er markeringer med opprinnelse i hedensk tradisjon.⁸⁴ Det er ulike årsaker til at Vitnene ikke feirer jul. I hovedsak skyldes det en oppfatning av julefeiring som avgudsdyrkelse og synkretisme, siden julefeiringen har bakgrunn i både folketradisjon og førkristen tid. Derfor kan ikke barn som tilhører trossamfunnet Jehovas vitner lage julegaver eller julepynt. De har lov til å gi gaver, men ikke lov å lage eller gi julegaver.

Førstemanuensis ved Universitetet i Agder, Helje Kringlebotn Sødal, mener utfordringer knyttet til elever som tilhører Jehovas vitner, ikke burde være like sterke i skolesammenheng i dag som tidligere. Lærerne burde ha mulighet til å forbrede seg godt, så barn fra Jehovas vitner blir inkludert i fellesskapet. Det er ifølge Kringlebotn mulig for elevene å tilpasse undervisningen slik at de kan delta på ulike aktiviteter, som ”juleverksted”. I stede for å kalle denne markeringen for juleverksted, kan man omtale den som et gaveverksted, og i stedet for at alle barna må lage julepynt kan lærerne lage alternative oppgaver der barn fra Jehovas vitner lager for eksempel snømenn og

⁸³ Helje Kringlebotn Sødal. *Barn med ulik tro. Møte med livssynsmangfoldet i skole og barnehage*, (Kristiansand, Høyskoleforlaget 2000), 82.

⁸⁴ Sødal, *Barn med ulik tro*, 94.

snøkrystaller, i steder for nisser og stjerner.⁸⁵ Elevene trenger altså ikke bli tatt ut av rommet eller tilsidesatt under aktiviteter som juleverksted. De kan få tilgang til materialene og lage gjenstander som ikke er tilknyttet julen, men til årstiden, så lenge ikke foreldrene spesifikt har bestemt at barna skal tas helt ut av markeringen.

Skole- og barnehagelovgivningen stiller krav til tilpasset opplæring og åpen kommunikasjon mellom skole og hjem.⁸⁶ Som nevnt tidligere i kapittelet legger lærerne de ulike markeringene i advent til RLE-timene. Under formålparagrafen i RLE-lærerplanen står det følgende: ”Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp.”⁸⁷ Jeg observerte aldri at lærerne diskuterte hvordan de skulle inkludere elever fra trossamfunnet Jehovas vitner under juleverkstedene. Det lærerne var opptatt av, var hvordan aktivitetene best skulle tilpasses muslimske elever. Helje Kringlebotn Sødal mener at det kun trengs små justeringer for at aktivitetene er nok tilpasset til at elever fra Jehovas vitner også forblir en del av fellesskapet.

4.6 Luciafeiring

På Moen skolen var det 1. trinn som hadde ansvaret for markeringen av Luciadagen 13. desember. Dagen ble markert ved at klassene på 1. trinn gikk i Lucia-tog og besøkte alle klassene på skolen. Eleven fra 1. trinn kledde seg i hvite drakter. Jentene hadde glitterkrans rundt hodet og bar et lys i hånden. En av jentene spilte Lucia og gikk fremst i rekken av elever. Hun hadde en krone på hodet og en kurv fylt med lussekatter i hendene. Guttene hadde hatter dekorert med stjerner, hver av dem holdt en stav i hånden med en stjerne på toppen. Elevene sang Lucia-sangen og delte ut lussekatter.

Klærne og utstyret til Lucia-markeringen er det skolen som holder. Moen skole hadde ikke nok utstyr til at alle elevene fra 1. trinn kunne gå i Lucia-tog samtidig. ”Vi ber dem [elevene] ta med hjemmefra noe hvitt tøy, og så fordeler vi det vi har. Vi har alt, glitter hvis de trenger, lysekroner og lys,” sier Rakel om hvordan denne utfordringen løses.

Lærerne mener at markering av Lucia er positivt. ”En tradisjon vi[lærerne] syns er hyggelig, og ungene synes det er stas,” sier Yvonne. Markering av Lucia er det første selvstendige oppdraget for 1. trinn.

⁸⁵ Sødal, *Barn med ulik tro*, 95.

⁸⁶ Helje Kringlebotn Sødal. ”Barn i Jehovas vitner. Møte med skole og barnehage”. i: *Jehovas vitner. En flerfaglig studie*, red. av Hege Kristin Ringnes og Helje Kringlebotn Sødal (Oslo, Universitetsforlaget 2009), 89.

⁸⁷ Utdanningsdirektoratet. *Informasjon om formål for undervisningsfaget RLE*

Det er alltid 1. trinn som har ansvaret for den samlingen på vår skole, det er ekstra spesielt, for det er første samlingen som de elevene på skolen møter og har ansvar for selv. En utrolig hyggelig tradisjon, er utrolig stemningsfull. Det er mørkt og tidlig på morgenen, alle sitter helt stille, de kommer inn med lys og hvite skjorter, de [elevene fra 1. trinn]er så nusselige. (Nina)

Flere av lærerne påpeker at Luciadagen er en dag hvor de vektlegger en markering rundt mørketiden. ”Det er mørketid, en veldig fin feiring,” sier Anita. Det er opp til lærerne selv hva de fokuserer under Lucia-markeringen. Noen av lærerne retter mesteparten av undervisningen mot legenden om Lucia. Informanten Rakel sier følgende om markeringen av dagen ved Moen skole:

Fokuset den dagen er på Lucia, henne som en helgen, og den tiden hun levde. Personlig mener jeg at den [feiringen] har ingenting i skolen å gjøre. Samtidig ser jeg på det som en uskyldig tradisjon hvor man kan trekke frem andre ting. Det er veldig variert hva de [lærerne] trekker frem, noen klarer å trekke frem noe med hele verden rundt det [innholdet i markeringen], andre fokuserer bare på det kristne [innholdet].

Det er altså ulike faktorer som blir vektlagt under markeringen av Luciadagen. For noen av lærerne er det tradisjonen som setter sterkest preg, andre vektlegger tiden da det markeres kontrast mellom lys og mørke. For flere av lærerne er markeringen viktig på grunn av den posisjonen elevene ved 1. trinn har. For andre er det deler av budskapet i historien om Lucia som er viktigst. Men noen oppfatter Lucia-feiringen også som en tradisjon som ikke burde bli markert, siden Lucia er en kristen helgen.

Jeg synes det er pussig at den skal stå så strekt. Det er en feiring der noe foregår uten at noen forholder seg til det. Noen av lærerne går inn og greier ut om legenden, jeg synes ikke det er greit at den legenden skal formidles. (Dina)

Tidligere var det ikke en del av norsk kulturarv å markere Luciadagen ved offentlige institusjoner. Med tiden har dagen blitt vanlig å markere i barnehager, og senere også i

skoler. Det har vært mer vanlig å markere Luciadagen i Sverige, og det er via svensk tradisjon markeringen har fått en plass ved offentlige institusjoner i Norge.⁸⁸ Ifølge lærerne er det en markering som inkluderer alle lever og som blir positivt mottatt fra foreldre med innvandrerbakgrunn. Informanten Dina gir følgende eksempel på denne positiviteten:

En Lucia fra min gruppe et år hadde iransk bakgrunn. Det ble oppfattet som kjempe stas for foreldre. Dette var drømmen for mor at hennes datter skulle få bli Lucia. Hun kom fra jobb for å ta bilde.

Da jeg observerte markeringen av Luciadagen på Moen skole, var det en av jentene i Luciatog som bar en hvit *hijab* (altså et hvitt tørkle som dekte alt håret til jenta). Dette kan sees i sammenheng med hvordan lærerne oppfattet opptog som en inkluderende aktivitet, siden muslimske elever deltok i markeringen. Rakel fra skoleledelsen understreket overfor meg at feiringen av Luciadagen (i form av Luciatog) var en inkluderende aktivitet. Hun argumenterte for dette ved å henvise til fritaksordningen. Så lenge ingen elever med minoritetsbakgrunn benyttet seg av fritaksordningen, anså hun feiringen som samlende: ”Som regel er det ikke minoritetsspråklige barn som benytter seg av fritaksordningen.”

Når skolen markerer Luciadagen, får elevene kjennskap til legenden på 1. trinn. Fra 2. trinn og oppover blir ikke Lucia i like stor grad vektlagt som en kristen martyr. Nå legges det større vekt på budskapet om at Lucia var barmhjertig og snill, og at Luciadagen er en lysfest, siden det fra gammelt av var vanlig å markere vintersolvervet denne dagen.

Igjen illustrerer markeringene ved Moen skole hvordan det kristne budskapet ikke blir vektlagt, slik at markeringen av Luciadagen skal være en samlende feiring. Elevene blir kjent med myten og det kristne budskapet i 1. trinn. Fra 2. trinn og oppover er det opp til den enkelte klasseleder hvilket budskap vedkommende ønsker å formidle til elevene. Ledelsen og lærerne ved Moen skole mener elevene forventer at feiringen av Lucia blir opprettholdt. Siden ledelsen og lærerne anser markeringen som hyggelig og inkluderende, ser de ikke på markeringen av Luciadagen som problematisk, på tross av at det er en feiring av en kristen martyr.

⁸⁸ Sahlin-Sveberg, *Jul gjennom alle tider*, 154-155.

4.7 Julekonsert for foresatte

Under feltarbeidet observerte jeg to ulike måter for hvordan skolen arrangerte juleavslutning for familiene til elevene. I 2009 ble det holdt konsert på hvert trinn. Elevene sang julesanger (se ”Valg av sanger”). I 2010 var det på tvers av flere trinn. Den konserten het Verden rundt (se over). Målet med konsertene er at familiene skal komme sammen, tilbringe en hyggelig kveld på skolen der elevene opptrer for familiene. Året konsertene var arrangert for hvert enkelt trinn, ble det servert kaker og kaffe mellom innslagene, i tillegg var det loddtrekning. ”Målet er å hygge seg på klasserommet med pepperkaker som de har med selv for å komme sammen for å ha en hyggelig avslutning,” sier informanten Yvonne om arrangementet. At det blir arrangert juleavslutning for familiene til elevene er tradisjon på skolen, sier hun; ”En mulighet å samle foreldre og barn en dag før jul. Det er en tradisjon, foreldre og ungene forventer det”.

Som tidligere nevnt er de sangene som ble sunget under begge julekonsertene, ikke tradisjonelle julesanger i form av salmer. Det som skolen igjen vektlegger, er altså hygge, ikke et kristent budskap. Skolen er nyskapende, og det resulterte i at fokuset for en av konsertene var sanger fra ulike kulturer rundt om i verden, derav konsertnavnet *Verden rundt*. Konserten hadde ingen elementer som på noen måte representerte julen som en religiøs høytid. Det hadde den i 2009 da elevene sang engelske og norske julesanger. Tidligere påpekte jeg hvor viktig det var for lærerne og ledelsen å redusere antall religiøse elementer under adventstiden (se punkt 4.3.1). Juleavslutningene viser hvordan Moen skole gjør bevisste valg for at aktiviteten ikke skal inneholde kristne elementer i form av et religiøst budskap. Fra å arrangere en julekonsert i 2009 til en verdenskonsert i 2010 viser skolen hvordan den endrer tradisjoner for å inkludere mangfoldet.

4.7 Juletregang

Nest siste skoledag (både i 2009 og 2010) ble elevene delt på tvers av trinn for å samles til dans og sang rundt juletreet. Dette er en markering med lang tradisjon i Norge, som også har blitt vanlig i mange skoler. Elevene ble stilt opp i tre ringer. Ytterste og innerste ring starter med å gå mot venstre og midterste ring mot høyre. For hvert vers bytter de retning. Sangene som ble sunget var ”Et barn er født i Betlehem”, ”Du grønne glitrende tre”, ”Så går vi rundt om en enebærbusk”, ”Jeg gikk meg over sjø og land”, ”Glade jul” og ”Jeg er så glad hver julekveld”.

Rakel fra skoleledelsen mener juletrengang er en inkluderende aktivitet fordi elevene ber foresatte om å få delta. Informanten mener at juletrengang er en viktig tradisjon som elevene lærer å kjenne.

Jeg syns den er viktig, juletrengangen har vært en lang tradisjon i julen og som de [elevene] ser i mange bøker, det syns jeg er viktig at man holder. Mange av julesangene er salmer som også blir sunget i norske hjem som ikke er kristne. Jeg har ikke noe problem med at det er en tradisjon, og å ha det [markere det på skolen], jeg synes det er en fin tradisjon. Og den er felles, med en gang halvparten ikke ville vært med så ville jeg ikke lenger like den. (Rakel)

En av lærerne mener at juletrengang er en aktivitet som skolen ikke lenger burde markere. ”Det er en ting jeg tenker at vi kan droppe. Det er gamle og vanskelige tekster, de vet ikke hva de synger, hadde de visst det så hadde de nok blitt litt overasket,” sier Yvonne. Argumentasjonen for at aktiviteten ikke lengre burde vedlikeholdes dreide seg altså om sangene som ble sunget under juletrengangen, ikke om selve aktiviteten. En annen lærer anser markeringen som en kulturell markering som er vanlig i det norske samfunn.

Jeg er veldig tradisjonsbundet, jeg syns det er en så viktig del av norsk kultur. Det er så mange nordmenn som feirer jul som ikke er medlem av statskirken og som ikke regner det [juletrengang] som kristent i det hele tatt fordi det er forbundet med tradisjon. For meg er det ikke det kristne fokuset som er viktig, det er selve feiringen uavhengig av hva det står for. (Nina)

Juletrengang blir for de fleste av lærerne jeg intervjuet, ansett som en fin aktivitet som er viktig å vedlikeholde. En tradisjon som er en del av norsk kulturarv. Sangene anses av lærerne som tradisjonelle julesanger, sanger som er ”fine”. De er klar over tekstenes religiøse innhold, som for eksempel i ”Jeg er så glad hver julekveld”. Lærerne anerkjenner versene som en julesang med et kristent budskap. Siden denne og andre sanger ofte blir sunget i julen, og har blitt sunget i mange år, anser de det som en del av norsk kultur. En av informantene er dog ikke enig. Hun mener at noen av sangene ikke burde blir sunget,

ettersom de er salmer. Alle lærerne anser selve juletrengangen som en kulturell aktivitet, ikke som en religiøs handling.

4.8 Juleavslutning siste skoledag

Siste skoledag i 2009 samlet alle lærere og elever seg i gymsalen. Rektor holdt en tale som fortalte at alle kulturer har et behov for å feire, at forskjellige religioner feirer sine helligdager, og at vi i Norge feirer jul når det er mørkt og kaldt. Videre fortalte hun om St. Nicolas, som blir markert 6. desember i Nederland, og at dette er nederlendernes dag for åpning av pakker, i motsetning til i England, der man åpner pakkene 25. desember, og i Norge 24. desember. Rektor vektla også viktigheten av å markere lyset i den mørkeste måneden, og satte dette i sammenheng med Luciadagen. I samme kontekst nevnte hun den hinduistiske feiringen *divali*, som betyr lysfest, og jødernes *hanukka*. Etter talen kom alle trinnene etter tur for å opptre. Så gikk klassene tilbake til egne klasserom for en siste avslutning sammen med medelever og lærerne.

Siste skoledag har i mange år vært vanlig for Moen skole å markere med en julegudstjeneste i kirken på Romsås. Rakel fra skoleledelsen fikk for noen år tilbake gjennomslag for at julegudstjenesten ikke lenger skulle bli holdt siste skoledag. Den ble i stede holdt en dag i løpet av siste uken før juleferien. De av elevene og lærerne som ikke ble med i kirken, var igjen på skolen. På skolen ble det holdt en alternativ markering i form av en lysfest. Det ble så bestemt av ledelsen at julegudstjeneste ikke lenger skulle være en del av jule- og adventsmarkeringen i skoledagene før jul. I stede ble det bestemt at Moen skole skulle arrangere en fellessamling i gymsalen siste skoledag før juleferien.

Under samlingen siste skoledag holdt rektor altså en tale om ulike religiøse og kulturelle markeringer som blir feiret i desember i ulike kulturer. De fleste av lærerne mener juleavslutningen siste skoledag er en fin samling som samler alle, både lærerne og elevene. En markering som inkluderer mangfoldet. Yvonne sier det slik:

Det er en veldig fin samling med bidrag fra alle trinn, en hyggelig tradisjon for da er vi alle. Vi får en siste sammenkomst hvor vi får ønsket hverandre en god jul, og det at ledelsen er der er også fint, da blir det litt høytidelig.

Det er opp til hvert trinn hva de vil fremføre under samlingen, noen sang og noen danset. Synet på samlingen blant lærerne er noe forskjellig.

Det er et større ansvar på markeringen siste dag. Et ansvar i all den travelheten som allerede eksisterer. Nå sist [i 2010] ble det ikke gjort så mye annerledes. Det hadde ikke blitt planlagt nye program på trinnene. Jeg fikk et inntrykk av at det ikke var så viktig. Året før [2009] ble det gjort mer, da hadde hvert trinn ulike program, de fleste presenterte det de hadde fremført for familien på julekonserten. Siden siste konserten var felles for trinnene ble det nå til at alle trinn hadde det samme programmet under juleavslutningen. De hadde ikke laget egne programmer. (Dina)

Skolen har altså fått en ny tradisjon som innebærer fellessamling siste skoledag. Det er ulik oppfatning blant lærerne om avgjørelsen om at skolen ikke lengre besøker kirken for en julegudstjeneste. I neste kapittel skal jeg ta for meg årsaken til at skolen ikke lenger opprettholder tradisjonen med julegudstjeneste. Jeg vil også gi et innblikk i hvordan ledelsen, lærerne, elvenes foresatte og presten ved Romsås menighet opplevde denne endringen, og i deres holdninger til avgjørelsen.

Kapittel 5: Fra kirkegang til fellessang

I forrige kapittel viste jeg hvilke aktiviteter som ble markert på skolen under advent. I løpet av 2007 bestemte daværende rektor og assisterende rektor at Moen skole ikke lenger skulle delta på julegudstjeneste i Romsås kirke. I stedet skulle Moen skole arrangere en egen juleavslutning siste skoledag. I dette kapittelet redegjør jeg for og drøfter hvordan tradisjonen med julegudstjeneste ble brutt, hvilken oppfatning ledelsen og lærerne har av avgjørelsen, samt hvordan de oppfatter og forholder seg til juleavslutningen siste skoledag.

5.1 En tradisjon blir brutt

Moen skole har i alle år besøkt Romsås kirke for en julegudstjeneste. Dette er en type markering som er vanlig før juleferien i den norske skolen. Utdanningsdirektoratet oppfordrer ikke lenger til at skoler skal besøke kirken til gudstjeneste siste skoledag før juleferien, siden en avslutning skal være samlende.⁸⁹ Det blir presisert av Utdanningsdirektoratet at gudstjenester i skoletiden ikke lenger kan inngå som en del av faget RLE. Skolen kan gjennomføre gudstjenester som en del av sin generelle kultur- og tradisjonsformidling.⁹⁰ Moen skole henviser til lovbestemmelsen fra menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg i sin forklaring på at skolen ikke lenger besøker kirken til julegudstjeneste.

Dommen omtaler også deltagelse i religiøse aktiviteter (bønn, salmesang, gudstjenester og lignende) og uttrykker bekymring, spesielt for de yngste elevene. Departementet ber derfor skolene være spesielt aktsomme overfor de laveste klassetrinnene. Departementet gjør uttrykkelig oppmerksom på at skolegudstjenester ikke er en del av KRL- faget.⁹¹

Moen skole har tolket endringene i Utdanningsdirektoratets oppfordring dithen at skolen ikke lenger kan forsvare tradisjonene med julegudstjenesten.

⁸⁹ Utdanningsdirektoratet. *Informasjon om gudstjenester i skoletiden*, 09.11.2009, http://www.udir.no/Brev/_lover-og-regler/Gudstjenester-i-skoletiden/

⁹⁰ Utdanningsdirektoratet. *Informasjon om gudstjenester i skoletiden*, 09.11.2009,

⁹¹ Kunnskapsdepartementet. *Informasjon om endring i opplæringen i faget KRL, og rett til fritak fra opplæringen i skoleåret 2007/2008*, 16.08.2007,

http://www.regjeringen.no/Upload/KD/Rundskriv/2007/Rundskriv_F_15_07_informasjon_endringer_KRL_faget.pdf

Etter lovendringene er det fremdeles mange skoler som følger oppfordringen fra Utdanningsdirektoratet og knytter julegudstjenesten til skolens kultur- og tradisjonsformidling. Jeg vil derfor gå nærmere inn på hvilke begrunnelser ledelsen ved Moen skole har for egen avgjørelse.

5.1.1 Ledelsens begrunnelse mot skoledeltagelse på julegudstjeneste

Ifølge ledelsen ble det etter dommen i Strasbourg ikke lenger forsvarlig for Moen skole å delta i julegudstjeneste siden skolene ikke lenger kunne knyttet deltagelsen opp mot undervisningen i faget som tidligere het KRL (Kristendom, religion og livssyn), og som etter domsavgjørelsen i Strasbourg ble omdøpt til RLE (Religion, livssyn og etikk). ”Etter domsavgjørelsen i Strasbourg la daværende rektor og jeg frem for personalet hvordan vi mente det måtte være,” sier Rakel. Moen skole som institusjon anså julegudstjenesten som en del av undervisningsfaget RLE. Utdanningsdirektoratet forsvare ikke lenger gudstjeneste som en del av undervisningsdelen i RLE, men holder fast ved at tradisjonen kan videreformidles dersom skolen anser aktiviteten som en del av skolens generelle tradisjon.⁹² Videre står det at elever som ikke ønsker å ta del i aktiviteten, kan benytte seg av fritaksordningen. I så tilfelle må skoler arrangere tilsvarende tilbud for dem som ber om fritak.⁹³ Det er opp til hver enkelt skole å tolke innspill og retningslinjer i opplæringsloven og Kunnskapsløftet, og lover og regler knyttet til lærerplanene.

[Ledelsen i skolene] kan velge å tolke det litt som man ser det. Det står klart at det ikke skal være noen form for religionsutøvelse i skoletiden, og at kirkegang i form av gudstjeneste ikke kan knyttes til RLE-faget, da må det være i forhold til tradisjon. Og så er det da hvordan man skal tolke dette. Hvis vi har hatt en tradisjon som hos oss at vi har hatt to samlinger til jul, en i kirken og en her [på skolen], så ser vi ikke på det som en kulturell tradisjon, men opplever det som at kirken arrangerer en gudstjeneste.
(Rakel)

Før Moen skole bestemte å kutte ut julegudstjenesten, hadde den altså to samlinger, en samling i kirken og et alternativt tilbud til elever som ønsket fritak. Tidligere da Moen skole deltok på en julegudstjeneste var det cirka 50 prosent av alle elevene som valgte å bli

⁹² Utdanningsdirektoratet. *Informasjon om gudstjenester i skoletiden*, 09.11.2009,

⁹³ Lovdata. *Informasjon om lov om grunnskolen og videregående opplæring*, 31.03.2003, <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-002.html#2-3a>

igjen på skolen for å delta på det alternative tilbudet fremfor å delta på en julegudstjeneste. Et så høyt andel elever som ikke ønsket å delta på julegudstjeneste ble det for noen av informantene problematisk å anse julegudstjeneste som en inkluderende aktivitet. For dagens ledelse blir gudstjeneste ansett som en forkynnende aktivitet siden elevene deltar aktivt i form av sang og lytter til prekenen presten holder.

Rakel fra skoleledelsen fortalte under intervjuet mitt med henne at hun heller ikke personlig ønsker julegudstjeneste som en tradisjon, i tillegg til begrunnelsene nevnt ovenfor:

Jeg mener vi minst mulig skal markere store dager generelt. Det er min personlige holdning, og den står ikke alle i personalet bak, og det er jeg klar over. Og der bruker jeg av og til min sjefsavgjørelse og min rett, men informerer driftstyret om det. Og de retningslinjene vi har fått av direktorat og av utdanningsetaten, de er ikke soneklare. (Rakel)

Det viser seg altså at en av årsakene til at Moen skole ikke lenger besøker kirken til julegudstjeneste, er holdninger blant medlemmer av skoleledelsen til markering av religioner i undervisningstiden. De retningslinjer som offisielle rundskriv gir, er ikke konkrete. Det er altså klart i dette tilfellet at personlige holdninger blant ansatte i skolen kan være avgjørende for markeringspraksisen. ”Jeg ønsker det religionsnøytralt, jeg vet at jeg har en kjepphest, og den jobber jeg med,” uttaler Rakel. Derfor er det ulike tradisjoner ved norske offentlige skoler og ulike måter å formidle markering av religiøse høytider på.

For ledelsen ved Moen skole blir bruddet med arrangementet i kirken ansett som inkluderende for fellesskapet og for elevmangfoldet. ”Det jeg vet er at når vi praktiserer det sånn som vi gjør her så er alle fornøyde. Jeg har [bare] hatt en klage i løpet av de ti årene jeg har vært her,” sier Rakel.

Det kan drøftes om resultatet av en slik avgjørelse faktisk er inkluderende. Den er inkluderende i den forstand at Moen skole unngår en aktivitet som kan være splittende, siden en del av elevene vil benytte seg av fritaksordningen. Moen skole har konsekvent gått inn for å unngå for mange religiøse elementer under markering av advent. De holder på tradisjoner, samtidig som de ikke vektlegger kristent budskap. Dette har jeg vist også i kapittel 4. I tilfellet med julegudstjenesten har det blitt lagt føringer for et brudd med en tradisjon, samt for en ny form for markering. Derfor er det viktig å stille spørsmålet om

hva som er tradisjonsformidling og kulturarv under markering av advent. Det er ikke en fast regel for om skoler skal besøke kirken for en julegudstjeneste, dermed er det åpent for alle å tolke anbefalingene fra Utdanningsdirektoratet etter både personlig og faglig holdning.

Jeg har opplevd at en forelder, en far, har gått videre til [skole] direktøren i Oslo om hvorfor vi ikke har gudstjeneste på skolen. Jeg svarte han [først] med å begrunne om hvorfor vi tok det valget, og refererte til skrivet. Han aksepterte mitt svar, men ikke hvorfor det hadde blitt sånn. Han gikk ikke til angrep på skolen, men ganske usaklig på politikerne og utdanningsetaten. Da ba jeg han om å ta det opp med dem. Jeg står fortsatt for dette helt til jeg får beskjed fra mine arbeidsgivere om at dette ikke kan forsvares. Han tok det videre og sendte et brev. Fikk et meget underlig svar tilbake, noe som støttet meg litt, men som ikke svarte på alt han spurte om. Jeg hadde ikke vært fornøyd med dette svaret som forelder. Da fikk jeg også beskjed fra etaten om at dette var blitt et problem på flere skoler og at dette var et (...) problem rundt på Osloskoler med ulik praksis. Det måtte vurderes om de kunne leve med det, eller om de skulle komme med et skriv. Da ventet jeg på det, men det kom ingenting. Kommer det et svar at osloskolene skal gjøre det slik og sånn, så vil man bøye seg for det. Det er noe med at vi tolker ting ulikt og at vi kommer fra forskjellige ståsted fra vi begynner i denne jobben, vi har forskjellige livssyn. [Jeg] følte en aksept fra ledelsen og fra driftstyret om hvordan det hadde blitt behandlet her. (Rakel)

Det som kommer tydelig frem i dette tilfellet, er at kirkegang ikke blir ansett som inkluderende av ledelsen ved Moen skole. Diskusjonen om hvorvidt julegudstjeneste er en samlende eller splittende aktivitet, skal jeg ta for meg senere i kapittelet. Ledelsen fikk medhold både av driftstyret og av utdanningsetaten. Ledelsen står fortsatt fast ved den tolkningen som er blitt gjort. Siden ledelsen uttaler seg på vegne av Moen skole, er det viktig å undersøke hvordan lærerne oppfatter ledelsens avgjørelse.

5.1.2 Lærernes oppfattning om markering av advent i kirken

Blant lærerne ved Moen skole oppfattes bruddet med julegudstjenesten på forskjellige måter. For noen ble avgjørelsen til å begynne med ikke godt mottatt, men etter hvert ble den ansett som god. ”Med en gang syntes jeg at det var synd, fordi det [julegudstjeneste] er en hyggelig aktivitet. Men siden det [da] var to avslutninger og ikke én samling, syns jeg

etter hvert at det var riktig,” sier informanten Yvonne. Det å delta på en julegudstjeneste opplevdes som hyggelig for lærerne som deltok. En annen av lærerne sier det slik:

Jeg synes det var veldig fint. Det er noe med at alle skal få lov til å få gå inn i kirken. Og det var slik at når man fikk vite hva som ble gjort der så var det mange som ble med. Men det var også noen som ville reservere seg.
(Hanna)

Det ble for noen av lærerne ansett som viktig å ha muligheten til å besøke kirken. Selv om mange elever som ikke har kristen tro deltok på julegudstjeneste, så var det også mange som ba om fritak. Gudstjenestedagen ble derfor en splittende dag. Det at alle ikke var samlet, ble ansett som lite heldig av noen av lærerne. ”At vi heller gjør noe her som er samlende for alle synes jeg egentlig er litt riktig,” sier Yvonne. Det er flere av lærerne som anser den nye ordningen som et bra valg.

Ja, vet du hva, jeg synes vi markerer jul så godt på skolen, og jeg tenker særlig på en skole hvor det er så mange barn som ikke tilhører kristendommen. Da tenker jeg at det er helt ok at vi ikke går i kirken. (Nina)

Siden skolen er flerkulturell, oppfattes avgjørelsen som nødvendig for å inkludere mangfoldet. ”Det er helt greit at vi feirer [en juleavslutning] på skolen siden vi er så mange tospråklige,” sier Anita. At tradisjonen med julegudstjeneste ikke lenger blir opprettholdt, er uproblematisk for noen av lærerne. De støtter ledelsens begrunnelse og anser det som utfordrende å delta på en julegudstjeneste siden Moen skole er flerkulturell.

Men ikke alle lærerne er fornøyd med avgjørelsen. Av noen er bruddet med tradisjonen ansett som svært uheldig. ”Vi går ikke i kirken lenger, sfæren er i ferd med å gå tapt. Jeg synes det er trist at elevene ikke møter de dimensjonene,” sier Dina. Dina anser bruddet med kirkegang som svært uheldig for elevene. De får ikke kjennskap til en tradisjon ved markeringen av advent som har en lang historie i Norge. Dette er også noe læreren Hanna bemerker:

Ja, jeg savner å gå i kirken, jeg synes det var veldig fint. Har hørt fra elevene at de syntes det var stas, de gledet seg siden de fikk opptre. Tror ikke at det

var så mange som tenkte at de var i kirken, men at de fikk opptre og gjøre ting, det er de veldig opptatt av.

Hun mener også at det ble oppfattet som positivt for elevene som var med, de fikk en annerledes skoledag. De fikk nye erfaringer ved å opptre i et nytt rom sammen med presten.

Fjerde trinn hadde ansvaret. De skulle tenne lys og hjelpe presten, og hadde også et opplegg fra skolen som bestod av lesing og synging. Noen av elevene skulle lese julebudskapet, de var litt hjelpere av presten. (Hanna)

Misnøyen blant noen av lærerne med at tradisjonen ikke blir opprettholdt, skyldes at disse anså det som en hyggelig tradisjon. Samtidig regnes bortfallet som et tap for elevene siden de fikk mulighet til å bidra under julegudstjenesten.

Jeg synes det er synd, jeg beklager at julegudstjenesten ikke er lenger. Jeg tror det er et annet utgangspunkt for at vi ikke besøker kirken, tror det ligger i ledelsens personlige holdning. Tror det er mer vesentlig enn minoritetenes. (Dina)

Informanten Dina anser begrunnelsen fra ledelsen som lite troverdig. Hun mener det er like mye ledelsens personlige holdning som har vært avgjørende for avgjørelsen. Hun presiserer at det som ligger til grunn, er livssynet blant personalet i ledelsen, som muligens har mindre toleranse for at tradisjonen blir opprettholdt. At ledelsen henviser til det flerkulturelle, oppfattes som en unnskyldning.

Tror det er slik at ledelsen kan påvirke sammen med lærerne, men at ledelsen har den øverste avgjørelsen. Da vi sluttet med det her [julegudstjenesten], så undersøkte jeg litt, og da spurte jeg om det er slik at vi må slutte med det fordi vi er en blanding [flerkulturell skole]. Det er veldig mange skoler i Groruddalen som fortsatt går i kirken, og som også drar dit dagen før juleferien. Så det er nok opp til hver enkelt skole. (Hanna)

Rakel har vært åpen overfor lærerne om at både domsavgjørelsen i Strasbourg og hennes egen holdning til markering av høytider i skoletiden ligger til grunn for bruddet med

kirkegang. Noen av lærerne har vært, eller blitt enige med ledelsen i avgjørelsen. Andre lærere uttrykte bekymring over utviklingen.

Som nevnt tidligere kan skolene gjennomføre gudstjeneste som en del av sin generelle kultur- og tradisjonsformidling.⁹⁴ I et slikt perspektiv er det også interessant å gå nærmere inn på hvordan foresatte har uttrykt seg overfor lærerne om hva de mener om en slik endring.

5.1.3 Reaksjoner fra foresatte

Det er flere enn lærerne som har reagert på ledelsens avgjørelse. ”Det kom spørsmål fra noen av foreldre om hvorfor vi ikke lengre skulle besøke kirken,” opplyser Hanna. Det er altså noen av elevenes foresatte som har gitt uttrykk både til lærerne, ledelsen og presten om sin personlige holdning til avgjørelsen. Jeg har opplysninger om tre foreldre som direkte har uttrykt sin misnøye med bortfallet av julegudstjenesten. Presten i kirken på Romsås beskriver foreldrereaksjonene slik:

Slik jeg har forstått det så er det veldig mange av foreldrene som ikke har forstått at det ikke har vært julegudstjeneste. Når de blir opplyst om det ved at jeg har snakket med dem her [i kirken] så har de blitt litt sjokkerte. Og flere har sagt at de ønsker å ta dette opp i FAU [foreldrerådets arbeidsutvalg]. En far har gjort det, men jeg vet ikke om det ble avfeid eller hva som ble gjort med det.

Som nevnt tidligere sier Rakel at hun kun har mottatt én klage fra foresatte i de årene hun har sittet i ledelsen ved Moen skole (se over). Selv om det bare er én foresatt som formelt har klaget, så er det flere som har gitt uttrykk for misnøye ved avgjørelsen.

Rektor fikk en henvendelse fra en mor på vårt trinn på grunn av nettopp det med kirken og julefeiring. Hun syntes det var veldig, veldig, veldig trist for de barna som er medlem av kirken, og som ikke ønsket å bli fratatt en mulighet til å ha en avslutning i kirken som var vanlig før. Jeg kan faktisk forstå det. Men rektor svarte veldig greit og tydelig på at det har med menneskerettigheter å gjøre, og det nye RLE-faget. Jeg tenkte at det var et fornuftig svar på det. Det er bare å ta med seg datteren så mye de vil [i kirken], men at vi ikke kan gjøre det [i skoletiden]. (Nina)

⁹⁴ Utdanningsdirektoratet. *Informasjon om gudstjenester i skoletiden*, 09.11.2009,

Moren anser forandring som uheldig siden elevene mister kjennskap til en tradisjon som har vært vanlig å markere i den lokale kirken. I klassen til Anita var det en av fedrene som reagerte svært negativt.

Hadde en norsk pappa som sa ”hvorfør går vi ikke til kirken og feirer der?”. Da sa jeg at det er fordi skolen har bestemt det, og så sendte jeg han til rektor. Han var ganske sint, ”hvorfør det, vi er i Norge, vi har norske tradisjoner”. Jeg sa at jeg ikke kunne svare annet enn det er sånn det er.
(Anita)

For vedkommende forelder oppleves det som lite heldig at Moen skole ikke lenger markerer advent i kirken i form av julegudstjeneste. Vedkommende stiller seg spørrende til hvorfør tradisjonen blir brutt siden dette er en tradisjon som er vanlig.

Noen av foreldrene kan oppfatte det som diskriminerende, at *vi* må ta hensyn til *dem*. Muslimene har ikke bedt om at julegudstjeneste skal kuttes ut. De blir dyttet foran i en sak de selv ikke kjører. (Dina)

For ledelsen og for noen av lærerne blir bruddet med kirkegang ansett som inkluderende siden Moen skole er en flerkulturell skole. Ledelsen anser religiøse markeringer som lite heldig siden Moen skole har et elevmangfold der elever kommer fra hjem med ulik kultur og religiøsitet. Dina opplever at det flerkulturelle blir brukt nærmest som en unnskyldning for å promotere en sak som handler om personlige holdninger hos ledelsen. For Dina er dette klart, siden ingen av de muslimske foreldrene noen gang har stilt spørsmålstegn ved at Moen skole besøkte Romsås kirke til julegudstjeneste.

Noen vil si at så lenge det er mulighet for fritak, er ikke julegudstjenesten diskriminerende for dem som ikke ønsker å delta. Det er også mulig at flere anser det som uheldig at tradisjonen ikke lenger eksisterer. For en av fedrene i klassen til Anita oppleves fraværet av julegudstjenesten som diskriminerende siden elevene ikke lenger får mulighet til å bli kjent med en del av norsk kulturarv. Selv om det for ledelsen anses som en riktig avgjørelse for å inkludere mangfoldet, oppfattes det noe ulikt for de som jobber - og for foresatte ved Moen skole.

Avgjørelsen om ikke å markere advent gjennom gudstjeneste har ikke bare hatt innvirkning på Moen skole, men også på Romsås menighet. Med dette vender jeg oppmerksomheten til hvordan avgjørelsen ble mottatt blant ansatte ved Romsås kirke.

5.1.4 Responsen fra Romsås menighet

Presten i Romsås menighet anser bruddet på tradisjonen ved Moen skole som svært uheldig. Menigheten mener gudstjenestene for skolene er tilpasset mangfoldet. Presten ved Romsås menighet har fått bekreftelse fra muslimske foreldre som mener innholdet i gudstjenestene er noe alle, uavhengig av religion, livssyn og tro, kan samles om:

I skolegudstjenesten før jul leser vi juleevangeliet, så har vi de siste årene begynt å lese fra Koranen om juleevangeliet [Jesu`s fødsel] der. Den er fantastisk lik. Har fått mye skryt, også fra en muslimsk far, og blant annet fra en imam som var med et år.

For å inkludere har presten valgt å bære frem Koranen sammen med Bibelen til alteret. Det blir lest høyt både fra Bibelen og fra Koranen. Presten anser julegudstjenesten for skolene som åpen i formen. Når skolene er i kirken til julegudstjeneste, er det viktig for presten å erkjenne forskjellene mellom hva kristne tror, og hva tilhørere av andre livssyn og religioner tror. Selv om det er forskjeller, påpekes det av presten at ingen har mer rett enn andre, men for dem som er kristne, så er det det som kirken representerer som føles riktig for dem. For presten er det viktig at uavhengig av hva en selv tror, så skal alle vise hverandre respekt. For å inkludere mangfoldet omhandler julegudstjenestene det som en kan samles om, sier vedkommende:

Vi har lest Frans av Assisis bønn for den kan vi samles om, det har jo muslimene sagt er en god bønn. Vi leser i juleevangeliet fra [Bibelen] og fra Koranen, og vi har adventsdiktet til Inger Hagerup, ”Advent” det går veldig mye på forventning og håp.⁹⁵

⁹⁵ Frans av Assisis bønn lyder slik:
Herre gjør meg til redskap for din fred!
La meg bringe kjærlighet der hatet rår.
La meg bringe forlatelse der urett er begått.
La meg skape enighet der uenighet rår.
La meg bringe tro der tvilen rår.
La meg bringe sannhet der villfarelse rår.
La meg bringe lys der mørket ruger.

I skolegudstjeneste i adventstiden tar presten opp ulike tema med noe ulikt innhold hvert år. Det som alltid går igjen, omhandler omsorg og kjærlighet, sier presten.

At mennesker har både gode og onde krefter i seg som det er viktig og lytte til. At gode ord er med på å spre varme. At dette er noe alle kan erkjenne i seg uavhengig av kultur og religion.

For Romsås menighet er det viktig at alle skoler og barnehager på Romsås kommer til kirken i julegudstjeneste. Ifølge presten kommer fremdeles de andre skolene (og alle barnehagene) til julegudstjenesten. Presten mener det er viktig at barn får kjennskap til julegudstjeneste som tradisjon, i tillegg til at de får formidlet verdier rundt nestekjærlighet og kunnskap om kristen kulturarv:

Den kristne kulturarven (...) er jo en viktig del av vårt samfunn og vår historie. Hvis man leser bøker er det jo ofte henvisning til kristent eller bibelsk innhold, og har en ikke noe kjennskap til det så går en glipp av utrolig mye. Så lenge 70 prosent av alle barn i Norge blir døpt så er det jo helt naturlig at man skal få kunnskap og kjennskap til den største religionen som er her. Så tenker jeg at de verdiene som er med nestekjærlighet, særlig er bra å bygge på også i forhold til skoler.

Det ble også av presten oppfattet dithen at personlige oppfatninger hos noen i ledelsen lå bak at skolen besluttet å bryte med tradisjonen knyttet til Romsås kirke. ”Tidligere rektor [ved Moen skole] var veldig imot alt som hadde med kirken å gjøre,” uttaler presten. Da Moen skole bestemte seg for ikke lenger å ta del i tradisjonen, utløste det både frustrasjon og sorg hos ansatte i kirken. Først oppsøkte sognepresten Moen skole,

La meg bringe glede der bedrøvelse hersker!
Å Mester!
La meg ikke søke så meget å bli trøstet som det å trøste.
Ikke så meget å bli forstått som det å forstå.
Ikke så meget å bli elsket som det å elske!
For det er gjennom at man gir at man får.
Det er ved å glemme seg selv at man finner seg selv.
Det er ved å tilgi andre at man selv får tilgivelse!
Det er ved å dø at man oppstår til det evige liv! Amen.

men ble raskt avvist. Man satte da i gang med å undersøke bakgrunnen for avgjørelsen som Moen skole refererte til.

Vi prøvde å undersøke denne menneskerettighetsdommen, og da fikk vi det skrivet fra Utdanningsetaten og fra bispedømmekontoret, hvor de skrev at dette ikke kunne brukes som en grunn til å la være å gå i julegudstjenesten. Fordi gudstjenesten [for skoler før jul] vil alltid være en invitasjon som er åpen i formen med mulighet til å reservere seg. Så man kan ikke si at det var en religiøs tvang. Det er en god mulighet til å få kunnskap og kjennskap til kristne tradisjoner og julefeiring (Presten).

For informanten Rakel opplevdes reaksjonen som svært upassende oppførsel fra ansatte i Romsås menighet.

Jeg opplever at kirken har vært i grenseland med hva de kan, med å skrive til driftstyret og å blande seg om hvordan vi tolker å gjøre det. Og det fikk jeg beskjed fra ledelsen om å svare kirken at det er bestemt og at det er behandlet, og blitt tatt til etterretning. Jeg oppfatter det veldig utidig av kirken, det må jeg innrømme. (Rakel)

Moen skole og kirken på Romsås er to offentlige institusjoner som har lang tradisjon for å samarbeide med hverandre. Som nevnt i kapittel 4, så hadde de to institusjonene tidligere nærere bånd. Moen skole og Romsås menighet samarbeider ikke lenger. En kan stille seg spørrende til om dette er en begynnende utvikling særlig blant flerkulturelle skoler mer generelt. Empirien min tilsier at Moen skole har gjort et brudd og ikke lenger å ta del i en tradisjon som tidligere har vært vanlig å markere i den lokale kirken. Det kreves mer forskning, gjerne i form av komparative studier, for å gi et mer konkret svar på om dette er et mønster ved flerkulturelle skoler.

Med utgangspunkt i disse ulike synspunktene fra to offentlige institusjoner går jeg videre til å drøfte spørsmålet om hvorvidt julegudstjenesten er en aktivitet som fortsatt kan forsvares i et flerkulturelt samfunn.

5.2 Julegudstjenesten, samlende eller splittende?

I det foregående har jeg vist til argumenterer blant mine informanter for og imot Moen skoles deltagelse i julegudstjeneste, og hvorvidt det at skolen ikke lenger deltar i gudstjenesten oppleves som inkluderende av lærerne ved skolen. Oppfatningen er ulik blant lærerne, representanten fra ledelsen, elevenes foresatte og presten. Presten på Romsås anser julegudstjenesten som inkluderende fordi budskapet samler alle uavhengig av religiøs tilhørighet og livssyn blant elevene. Ledelsen ved Moen skole har en annen oppfatning.

Er en julegudstjeneste inkluderende dersom man bærer frem både Koranen og Bibelen til alteret, leser om Jesu fødsel fra begge bøker, samt diktet ”Advent” av Inger Hagerup? Romsås kirke mener selv at de anerkjenner mangfoldet i lokalsamfunnet og gjør en innsats ved å inkludere muslimske barn og andre livssyn når kirken arrangerer julegudstjeneste for skoler og barnehager. Likevel kan selve aktiviteten i form av gudstjeneste i et kirkerom oppleves som en forkynnende aktivitet.

Presten ved Romsås menighet ønsker at Romsås kirke skal være en samlende kirke. For ledelsen ved Moen skole blir ikke julegudstjeneste i Romsås kirke oppfattet som samlende. Hvert år blir Moen skole invitert til å besøke den lokale kirken for å delta på en julegudstjeneste. Kirken ønsker alle velkomne uavhengig av religiøs tilhørighet og livssyn. Dommen fra Den europeiske menneskerettighetsdomstolen (EMD) uttrykker bekymring for de minste elevene under aktiviteter i form av bønn, salmesang og gudstjeneste, og ber skoler om være aktsomme for de laveste trinnene.⁹⁶ Denne bekymringen har ledelsen ved Moen forholdt seg til, og står fortsatt fast ved.

Ledelsen ved Moen skole har tolket julegudstjeneste som ekskluderende. Målet for Moen skole som en offentlig flerkulturell institusjon er å være inkluderende. Inkludering er her forstått som en prosess som fører til at skolen gjør endringer fordi dette tolkes som nødvendig for at et mangfold av elever kan delta. Den største endringen skolen har gjort i sin markering av advent er å legge bort tradisjonen med julegudstjeneste og heller arrangere fellessang i form av en juleavslutning på skolen. I stedet for å opprettholde en tradisjon som er basert på majoritetens forhold til kristendom som statsreligion, lager Moen skole en fellessamling som ledelsen hevder ikke krenker kulturelle og religiøse verdier representert blant elevmangfoldet. Sangene som synges siste skoledag i fellesskap,

⁹⁶Kunnskapsdepartementet. *Informasjon om endring i opplæringen i faget KRL, og rett til fritak fra opplæringen i skoleåret 2007/2008*, 16.08.2007

er sanger uten kristent budskap, det er allikevel sanger som anses som julesanger som ”Musevisa” av Alf Prøysen og ”Vi tenner våre lykter” av Bjørn Rønningen. De tradisjonelle båndene til kirken brytes til fordel for nye utviklinger og ideer.⁹⁷ Ideen om inkludering på Moen skole angår elevene, de ansatte på skolen og elevenes foresatte. Inkludering handler dermed ikke bare om enkeltindivider, det handler om hvordan fellesskapet skaper rom for alle.⁹⁸

Et flerkulturelt samfunn byr på utfordringer når det gjelder presentasjon av kristendom i et kirkerom. Elever skal lære om kristendom på lik linje med andre religioner og livssyn. Samtidig skal elever kjenne til kristen kulturarv. På tross av at grunnskolen skal være en inkluderende fellesskole, foregår det altså en kulturell homogenisering.⁹⁹ Den norske nasjonalstaten utviklet seg ut fra ideen om etnisk enhet, og en felles enhetsskole har vært et verktøy for dannelse av nasjonal identitet.¹⁰⁰ All form for aktivitet ved en flerkulturell skole er med på å utvikle sosial integrering, både for minoritets- og majoritets elever. Sosial interaksjon i grunnskolen er med på å forsterke fellesskapet i form av sosiale ferdigheter. Sosial interaksjon ved en flerkulturell skole handler om inkludering, det skal inkludere elever ved at elevene blir anerkjente, og at opplæringen er tilpasset mangfoldet.

Offentlig debatt i Norge om religion i skolen knyttes oftest til religionsfrihet som del av grunnleggende menneskerettigheter.¹⁰¹ Dette var også tilfelle da en gruppe foreldre sammen med Human-Etisk Forbund (HEF), førte rettssak mot den norske staten på grunn av fritaksordningen.¹⁰² Utfallet av rettssaken førte til at KRL-faget ble omgjort til RLE og medvirket også til ny lærerplan i faget. Menneskerettigheter handler om respekt for hvert enkelt individ, og om toleranse for mangfold.¹⁰³ Men religion har mening ikke bare for individer, det har også en funksjonell rolle for kollektivet i et samfunn. Det er nære relasjoner mellom religion og samfunn, og i Norge har det vært et tett forhold mellom evangelisk-luthersk protestantisk kristendom og den norske stat. Forhold har to ulike sider:

⁹⁷ Hans Bringeland. ”Religion og kultur. Ei innleiing”. i: *Religion og kultur. ”Ein fleirfagleg samtale*, red. av Arve Brunvoll, Hans Bringeland, Nils Gilje og Gunnar Skirbekk (Oslo, Universitetsforlaget 2009), 9.

⁹⁸ Marit Strømstad. ”Inkluderende skole - hva er det?”. i: *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*, red. av Karl Jan Solstad og Thor Ola Engen (Oslo, Universitetsforlaget 2004), 121.

⁹⁹ Engen og Lied, *RLE-faget og dobbeltsidig kvalitativ differensiering*, 37.

¹⁰⁰ Francesco Duraturo. *Flerkulturelt samfunn – flerkulturell skole? Et spørsmål om nasjonalkultur*. (Oslo, HiO-trykkeriet 2001), 81.

¹⁰¹ Torkel Brekke. *Gud i norsk politikk. Religion og politisk makt* (Oslo, Pax Forlag A/S 2002), 107.

¹⁰² Kunnskapsdepartementet. *Informasjon om endring i opplæringen i faget KRL, og rett til fritak fra opplæringen i skoleåret 2007/2008*, 16.08.2007

¹⁰³ Margot Iglund Skarpeteig. ”Grensene for religionsfrihet. Retten til religions- og livssynsfrihet sett opp mot retten til ikke-diskriminering”, i: *Kirke og kultur*, nr. 1 (2005), 3.

trosaspekter og kultur- og tradisjonsaspekter. Et individ kan selv bestemme å slutte seg til troen, eller ikke å gjøre det. Derimot har ingen mulighet til å velge bort det kulturelle aspektet. Det er forankret i samfunnet, som skaper en forestilling om et nasjonalt fellesskap.¹⁰⁴

Som jeg har vist, hadde mine informanter ulike meninger om julegudstjeneste hørte hjemme i undervisningen.”Flere syntes at det var trist [at vi skulle slutte å gå i kirken før jul], det gikk på egne følelser, andre hadde hatt vonde opplevelser [med julegudstjeneste], det gikk også på personlige følelser,” sier Rakel. Medlemskapet i statskirken kan for mange oppleves som en bekreftelse på at man er medlem i nasjonen, og et slikt medlemskap kan derfor oppfattes som et nasjonalt symbol. Årsaken til dette er det tette båndet mellom folk, kirke og samfunn. Et slikt bånd er med på å skape kollektiv identitet. Denne form for kollektiv identitet blir enda mer synlig når den blir utfordret, som i dette tilfelle ved at en tradisjon blir brutt.

Når en aktivitet som har røtter i kristen kultur og tradisjon blir brutt, responderer individer med et personlig engasjement basert på følelser. Lærerne og ledelsen ved Moen skole uttaler seg om bruddet med julegudstjeneste basert på personlige meninger og egen opplevelse med kirkegang. Det er ikke så underlig, siden religion omhandler både trosaspekt og kultur- og tradisjonsaspekter. Siden Den norske kirke og grunnskolen har samarbeidet som institusjoner, har de sammen vært med på å forsterke forestillingen om et nasjonalt fellesskap. Professor i religionshistorie Otto Krogseth mener at Kirken er bidragsyter til fellesskapets kulturelle identitet og til nasjonens behov for et felles integrerende kultur- og verdigrunnlag.¹⁰⁵ Grunnskolen er også bidragsyter til fellesskapets kulturelle identitet. Begge institusjonene skal på sin måte forsterke den norske felleskulturen. Moen skole har valgt ikke å delta på julegudstjenesten i Romsås kirke. Konsekvensen av dette er at elevene ikke blir kjent med julegudstjeneste som en del av norsk tradisjon. Så lenge det ikke finnes entydige retningslinjer for skolers deltagelse ved slike gudstjenester, illustrerer situasjonen i Romsås menighet at elever ved forskjellige skoler får ulike erfaringer, basert på ulik tradisjonsformidling.

Lærerne ved Moen skole hevder det eksisterer et fellesskap mellom elevene uavhengig av kulturell og religiøs bakgrunn. Flere av mine informanter som er lærere, uttaler våre samtaler at det på en flerkulturell skole ikke er riktig å anse julegudstjeneste

¹⁰⁴ Otto Krogseth. ”Kirken som kultur- og tradisjonsbærer- og statskirke”, i: *Kirke og kultur*, nr. 1 (2005), 60.

¹⁰⁵ Krogseth, *Kirken som kultur- og tradisjonsbærer- og statskirke*, 57.

som en del av en felleskultur. Felleskultur blir forsterket under aktiviteter som ikke er religiøst betonet, som for eksempel feiring av 17. mai. Samtidig er aktiviteter i adventstiden på Moen skole, som for eksempel juleverksted og adventskalender, med på å forsterke fellesskapet og felleskulturen. Julegudstjenesten utfordret derimot det allerede eksisterende forestilte fellesskapet blant elevene ved Moen skole, ved at rundt 50 prosent av elevene i årene før endringen valgte den alternative feiringen på skolen fremfor å delta på julegudstjenesten. Av den grunn ble det opplagt for ledelsen ikke lenger å vedlikeholde tradisjonen med julegudstjeneste.

5.2.1 ”Alle er velkommen”

Den norske kirke fremstår oftest som en virksomhet i lokalmiljøet, samtidig som det er en del av et regionalt fellesskap. Mennesker samles i den lokale kirken i forbindelse med gudstjeneste, dåp, konfirmasjon, bryllup og gravferd. Slike aktiviteter er med på å pleie kollektive riter som er basert på historisk arv, som er en del av norsk kulturarven. Otto Krogseth mener Kirken er en viktig bidragsyter til kulturelle identitetsverdier.¹⁰⁶ Han understreker at kollektive riter som dem nevnt ovenfor, inklusive julegudstjeneste for skoler og barnehager, er med på å forsterke ideen om et forestilt fellesskap basert på kulturell identitet: Det skaper et minne om kollektiv identitet befestet i en nasjon.

Som tidligere nevnt ønsker presten ved Romsås kirke alle velkommen til å besøke kirken uavhengig av kulturell og religiøs bakgrunn. Julegudstjenesten som arrangeres for skoler og barnehager på Romsås, anser presten som en viktig aktivitet. Presten argumenterer for at det er viktig fordi barna får kjennskap til kirkerommet, til en religiøs høytid, og til en side av norsk kulturarv. Presten presiserer at en slik kunnskap er viktig for alle uavhengig av kulturell og religiøs tilhørighet. For det er viktig å lære om å respektere ulikheter. ”Vi må prøve å samarbeide og snakke sammen på tross av forskjeller,” uttaler presten.

For at individer skal få felles forståelse og referanserammer, kreves det felles tradisjoner og likheter. Dette er viktig for individenes livsførsel og for å skape og opprettholde sosial orden i et samfunn, mener Krogseth¹⁰⁷ De felles tradisjonene som inngår i en felleskultur, er aktiviteter som mangfoldet kan samles om. Selv om alle elever

¹⁰⁶ Krogseth, *Kirken som kultur- og tradisjonsbærer- og statskirke*, 58.

¹⁰⁷ Krogseth, *Kirken som kultur- og tradisjonsbærer- og statskirke*, 60.

er velkommen til å delta på julegudstjeneste ved Romsås kirke, betyr det imidlertid ikke at julegudstjenesten er en aktivitet som alle på Romsås anser som en del av en felleskultur.

5.2.2 Kan julegudstjeneste forsvares i et flerkulturelt samfunn?

De fleste som er positive til å bevare tradisjonen med julegudstjeneste både ved Moen skole og ved Romsås menighet, har ulike begrunnelser for sitt engasjement. Det blir påpekt at det er viktig å bli kjent med norsk kultur, og med luthersk evangelisk kristendom. Men i møtet med flere kulturer endres tradisjoner. Norge er et flerkulturelt samfunn. Er det derfor tradisjonene under markeringen av advent blir endret? Er endringen en konsekvens av at Norge er et samfunn hvor ulike kulturer og religioner lever side om side? Eller er mangfoldet bare én av flere årsaker til at det kristne budskapet under adventstiden ved Moen skole ikke blir vektlagt i like stor grad som tidligere?

Min empiri viser at det er ulike grunner til endringen, både personlige holdninger blant medlemmer av skoleledelsen og hensynet til inkludering og tilrettelegging for mangfoldet blant elevene. Et fokus på det kollektive fellesskap tilsier at elevene bør ha et felles utgangspunkt. Dette er like viktig som å kjenne egen identitet. Med felles verdier blir individer anerkjent av kollektivet. Dersom en flerkulturell skole holder på tradisjonen med julegudstjeneste, impliserer det en utfordring for fellesskapet, fordi elevene blir splittet grunnet kulturelle og religiøse ulikheter. Når en flerkulturell skole besøker kirken for å markere en del av en høytid, blir elevene påminnet om ulikheten som ellers i skoletiden ikke i særlig grad blir vektlagt. Den største konsekvensen av dette er at det kan skape et skille mellom ”vi” bestående av representanter fra majoritets elever, og ”dem” som består av representanter fra minoritets elever.

Utdanningsdirektoratet oppfordrer skoler å bevare tradisjonen med gudstjeneste ved å foreslå det som en side av skolens generelle kultur- og tradisjonsformidling, i stedet for en del av undervisningsfaget RLE.¹⁰⁸ Det er en oppfordring på tross av domsavgjørelsen i Strasbourg. Slik lærerplanen i RLE er formulert, er det rom for selvstendig tolkning. Det er ingen entydige retningslinjer. Etter domsavgjørelsen i Strasbourg ble det utformet et rundskriv Kunnskapsdepartementet. Der oppfordres det ikke lenger til at skoler vedlikeholder tradisjoner i form av gudstjeneste, bønn og salmesang.¹⁰⁹ Dermed er retningslinjene for skolene mangetydige, og kan tolkes på ulike vis.

¹⁰⁸ Utdanningsdirektoratet. *Informasjon om gudstjenester i skoletiden*, 09.11.2009,

¹⁰⁹ Kunnskapsdepartementet. *Informasjon om endring i opplæringen i faget KRL, og rett til fritak fra opplæringen i skoleåret 2007/2008*, 16.08.2007

Under intervjuet med informanten Rakel stilte jeg spørsmål om det var rom for å løse utfordringen med julegudstjeneste på en annen måte enn slik det nå praktiseres ved Moen skole – altså at julegudstjeneste er utelatt.

Nei, jeg mener det helt prinsipielt i forhold til hvordan læreplanen er nå, at religionsutøvelse ikke hører med i skolen. De [elevene] får fri til de høytidene som ikke er kristne og får gjøre det i sin private svære. Særlig med den utviklingen vi har i osloskolen blir det et paradoks om vi skulle hatt en gudstjeneste, og det er også mange andre som ikke gjør det. Jeg prøver ikke å skjule at dette er en kombinasjon av hvordan vi tolker det, og min personlige bakgrunn. (Rakel)

Moen skole har valgt ikke å fokusere på det kristne budskapet under markering av advent. Dette blir ansett som nødvendig for at aktivitetene skal være inkluderende for mangfoldet.

Førstelektor i pedagogikk Joar Aasen har skrevet at hovedtanken med interkulturell undervisning på livstolkingsområder er at elevene får møte egne kulturelle perspektiver på tilværelsen.¹¹⁰ Dette vil si at flerkulturelle skoler ikke nødvendigvis trenger å avskaffe religiøse aktiviteter som julegudstjeneste i tradisjonsformidlingen som foregår gjennom undervisningen. Interkulturell undervisning skal bidra til toleranse for at andre mennesker mener og vurderer, tenker og tror annerledes enn en selv.¹¹¹ Dette får elevene kjennskap til gjennom undervisningstimene i RLE. Ulike livstolkninger hos både minoritet og majoritet må behandles og sammenlignes i tekst og samtaler, i opplevelse og gjøremål. Målet med dette er at elevene skal kunne forstå egen tilhørighet, samt utvikle kunnskap om medelever og deres tilhørighet.¹¹² Det vil si at dersom en skole velger å opprettholde tradisjon med julegudstjeneste, bør skoler hvor det er religiøst mangfold blant elevene, oppsøke aktiviteter under høytider som blir presentert i religiøse rom blant de ulike religionene. På den måten kan elevene få kunnskap og kjennskap til medelevers religiøse høytid og tradisjon. I praksis kan dette by på utfordringer. Slik jeg forstår idealet om interkulturell undervisning på livstolkingsområder, kan ikke julegudstjeneste forsvares så lenge ikke skoler *også* oppsøker andre religiøse hus under høytidsmarkeringer, eller lignende aktiviteter. Dersom en flerkulturell skole vedlikeholder tradisjonen med julegudstjeneste, men velger ikke å oppsøke andre religiøse forsamlinger for å delta på tilsvarende

¹¹⁰ Aasen, *Flerkulturell pedagogikk- en innføring*, 104.

¹¹¹ Aasen, *Flerkulturell pedagogikk- en innføring*, 104.

¹¹² Aasen, *Flerkulturell pedagogikk- en innføring*, 106.

aktiviteter, så kan det oppleves som problematisk for elever med bakgrunn i ulike religioner og livssyn. Det kan oppleves problematisk fordi opplevelser og gjøremål ikke blir sammenlignet i praksis.

5.3 En ny tradisjon

Moen skole arrangerer en fellessamling siste skoledag før juleferien. Under samlingen er det fellessang, elevinnslag på tvers av trinn, og tale fra rektor (se kapittel 4). Tidligere var det også et arrangement på skolen, men da var dette alternativt, altså bare for de av elevene som hadde bedt om fritak fra å delta på julegudstjenesten. Den alternative samlingen på skolen inneholdt ulike aktiviteter som sang, høytlesning og til tider skuespill.

Vi hadde et alternativt opplegg for de som ikke ville være med i kirken, både av elevene og lærerne. Da hadde vi en fin lysfest hvor vi fortalte om ulike tradisjoner i forhold til mørket, vi leste dikt, hadde Prøysen-skuespill noen ganger, en verdig og fin avslutning. Cirka 50 prosent [av elevene] var der.
(Rakel)

Måten Moen skole nå arrangerer fellessamlingen siste skoledag på, minner en del om den tidligere alternative markeringen for elever som ikke deltok i kirkegang. Da jeg observerte juleavslutningen ved Moen skole i 2009, tematiserte den kontraster mellom lys og mørke, og hvor viktig det var i mange kulturer og religioner å markere lyset under de mørkeste tider av året. Moen skole har nå erstattet kirkegangen med en fellessamling der vekten ikke er lagt på kristne verdier. Det er en aktivitet som fokuserer kulturelle og religiøse forskjeller og likheter. Det er også en dag der elever fra de ulike klassene på hvert av trinnene går sammen og opptrer. De fleste trinnene underholder med sang, og noen også med dans.

5.3.1 Fellessamling og dets innhold

Talen rektor holdt under fellessamlingen siste skoledag før juleferien i 2009 var en tale som inkluderte elevmangfoldet på Moen skole. Rektor fokuserte på verdigrunnlag som omsorg, respekt og kjærlighet. Det ble satt fokus på likhet og ulikheter ved mangfoldet som eksisterer blant elevene, og kulturelle og religiøse likheter og forskjeller. ”Vi knytter

det til at veldig mange kulturer har behov for feiringer, og å feire høytider, og at det er den mørkeste tiden på året,” sier Rakel om markeringen der rektor holde tale. Moen skole har bevisst unngått å formidle et kristent innhold og budskap. Er dette en tradisjon som kun er vanlig ved Moen skole, er det mer vanlig ved flerkulturelle skoler, eller er det vanlig ved de fleste skoler? Dette er interessante spørsmål som det trengs mer forskning for å kunne besvare. Det har i hvert fall skjedd en endring ved Moen skole. Avslutningsvis i kapittelet vil jeg gjøre rede for hvordan ledelsen og lærerne på skolen oppfatter og forholder seg til den nåværende juleavslutningen med fellesamling siste skoledag.

5.3.2 Lærernes og ledelsens oppfatning

Blant lærerne og ledelsen kommer ulike holdninger, følelser og oppfatninger til uttrykk når det gjelder de ulike aktivitetene som er med på å markere adventstiden ved Moen skole. Dette gjelder også innstillingen til fellessamlingen siste skoledag før juleferien. Rakel mener en slik avslutning samler alle. Da ledelsen tok avgjørelsen, oppstod det en diskusjon om dette blant lærerne. Ledelsen holdt imidlertid på sitt, og dermed ble fellessamlingen innført. ”Var en diskusjon på dette [med endring av tradisjonen med julegudstjeneste], men ingen avstemning, man var uenige, men vi [ledelsen] bestemte dette. Fortsatt folk som savner å gå i kirken,” sier Rakel om hvordan beslutningen ble fattet.

Noen av lærerne var positive til fellessamlingen. ”Jeg synes det har vært veldig fint når vi har hatt egen samling på skolen,” sier Yvonne. Andre har en mindre positiv opplevelse av den nye samlingen, siden de hadde ønsket at skolen opprettholdt tradisjonen med kirkegang. ”Ja, jeg savner å besøke kirken, jeg synes det var en veldig fin ting,” sier Hanna. Det ble av noen også sett på som negativt at samlingen krever mer av lærerne med hensyn til planlegging, siden elevene opptre. ”Det er et større ansvar på markeringen siste dag. Et ansvar opp i all den travelheten som allerede eksisterer,” sier Dina.

Selv om det er negativitet blant noen av lærerne, har alle tilpasset seg endringen. Det er ingen som aktivt går i opposisjon mot bestemmelsen, eller som har planer om å reise spørsmål ved avgjørelsen. ”Det har vært en veldig fin tradisjon, men her går vi ikke [i julegudstjeneste], og det synes jeg er helt greit, kanskje bedre, da unngår vi problemer,” sier Anita. Både lærerne og ledelsen anser juleavslutningen i fellesskap som en hyggelig markering, også de som ønsker en julegudstjeneste. Fellessamlingen oppleves som en fin

avslutning, siden alle ved Moen skole, både elevene og de ansatte, møtes sammen for å hilse hverandre en ”god jul og et godt nyttår”.

Kapittel 6: Oppsummering og konklusjon

I denne masteravhandlingen har jeg undersøkt hvordan en flerkulturell skole markerer ulike religiøse høytider. Mine forskningsspørsmål har vært hvordan Moen skole som en flerkulturell institusjon markerer adventstiden, og hvordan markeringen av advent påvirker fellesskapet på skolen. Gjennom feltarbeid bestående av deltagende observasjon og intervju av sju informanter har jeg undersøkt de ulike spørsmålene jeg stilte i problemstillingen. Feltarbeidet ble utført ved Moen skole fra desember 2009, og ble avsluttet i løpet av januar 2011. Materialet fra feltarbeidet har jeg analysert, redegjort og drøftet i sammenheng med teori. Mine funn viser ulike konsekvenser for at adventstiden skal være en høytid som inkluderer mangfoldet ved Moen skole. I dette kapittelet vil jeg kort oppsummere funnene jeg har gjort.

Moen skole er en flerkulturell skole, og som en flerkulturell offentlig institusjon benytter skolen interkulturell undervisning som metode for å fremme inkludering. Målet er at barn blir kjent med samfunnets normer og verdier, noe som til slutt skal føre til at barna tar del i samfunnets kollektive identitet. Interkulturell undervisning har også som mål at minoriteters verdier og normer blir anerkjent.

Selv om Moen skole er en flerkulturell offentlig institusjon med høy andel muslimske elever, så markerer ikke skolen noen muslimske høytider. Den muslimske høytiden Id al-Fitr ble for noen år tilbake markert på et av klassetrinnene, men ble ikke markert da jeg foretok mitt feltarbeid ved Moen skole i 2009 og 2010. Id al-Fitr blir altså ikke markert i form av rituelt mønster. Elevene blir likevel kjent med denne høytiden gjennom faget Religion, livssyn og etikk (RLE), gjennom tale, tekst og bilder. Mine intervjuer med informantene ved skolen viser at flere av lærerne ved Moen skole var positive til å gi større oppmerksomhet til minoriteters høytidsdager, og særlig til at høytider som Id al-Fitr skulle bli markert i fellesskap på skolen. Disse lærerne ser verdien i en markering av ulike høytidsdager, ved at elevene blir kjent med forskjellige tradisjoner som er viktige i ulike kulturer og religioner. De er særlig positive til at muslimske elever får ekstra oppmerksomhet rundt én islamsk høytidsdag, siden muslimske elever utgjør den største gruppen av minoriteter ved Moen skole.

Påskan blir i liten grad markert ved skolen. Markering av påske på Moen skole blir ikke oppfattet av verken ledelsen eller lærerne som markering av en religiøs høytid. Påskan blir markert på skolen i liten grad, og det er markeringen av årstiden som vektlegges.

Påskan blir presentert for elevene med påskekyllinger, påskeharen og påskeegg som sentrale gjenstander. Elevene blir dog kjent med årsaken til at mange i samfunnet feirer påske, gjennom samtaler og gjennomgang pensumet i faget RLE.

Interkulturell undervisning har som mål at elever blir kjent med de livssynene som er representert blant medelever ved skolen. På sikt skal dette føre til toleranse for religiøst og kulturelt mangfold. For at dette skal gjennomføres, må ulike former for livssyn bli sammenlignet i form av tekst og samtaler, i opplevelser og gjøremål. Siden Moen skole kun representerer og markerer majoritetens religiøse høytider i løpet av kalenderåret, kan det oppfattes som problematisk at elevene ikke får møte andre kulturelle perspektiver i form av ulike religiøse høytidsmarkeringer. Det er flere årsaker til at Moen skole ikke har fastlagte rutiner for å markere høytider som feires av minoriteter i det norske samfunnet og av elever ved skolen. For det første har ikke Moen skole tradisjon med å markere andre høytider enn advent, og i noen grad påske. For det andre oppfordres ikke lærerne av ledelsen ved skolen til å anvende tid på å markere minoritetselevs religiøse høytider. Ledelsens generelle personlige mening om høytidsmarkering legger også føringer i retning av at markering av høytid blir nedprioritert.

Mine funn viser også at lærerne og representanten fra ledelsen ved Moen skole opererer med et konsekvent skille mellom ”religion” og ”kultur”/”tradisjon”. Dette gjør de på tross av at de også anser adventstiden som en kristen høytid. De betrakter imidlertid ikke høytidsmarkeringen på skolen som religiøs, men som markering av kulturelle tradisjoner uten religiøs tilknytning. Lærerne og representanten fra ledelsen knytter markeringen av advent til lærerplanen i RLE og påpeker at markeringene er en del av norsk kulturarv. Aktivitetene i adventstiden ser de på som aktiviteter som formidler kulturelle verdier, og de anser derfor markering av advent som tradisjonsformidling. Det er de rituelle mønstrene og handlingene i forbindelse med adventstiden som blir oppfattet som tradisjonelle.

I et flerkulturelt samfunn blir forskjeller synlige i møtet med mangfold, og dette kan skape et skille mellom minoriteter og majoritet. Elevene ved Moen skole deltok på de ulike aktivitetene som markerte advent/ jul ved skolen i 2009 og i 2010 uavhengig av sine religiøse og kulturelle bakgrunn, med noen unntak for elever som er medlemmer av den religiøse gruppen Jehovas vitner. At den mangfoldige elevmassen deltok i aktivitetene, ble oppfattet både av ledelsen og lærerne som et tegn på at markeringen av adventshøytiden samler mangfoldet i skolen som en offentlig institusjon. Sagt på en annen måte: Markering

av høytiden advent/ jul ved den flerkulturelle skolen Moen skole opprettholder et forestilt fellesskap når elevmangfoldet samles for å utføre ulike rituelle mønstre. Følelsen av et forestilt fellesskap forsterkes under adventstiden, til tross for kulturelle og religiøse forskjeller representert blant elevene, ved at aktivitetene blir anerkjent og utført av et elevmangfold. På den måten opprettholder og viderefører samfunnet majoritetens kollektive identitet. Samtidig tar minoritets elever også del i denne formen for kollektiv identitet.

Som del av mitt feltarbeid har jeg undersøkt skolens markering av ulike aktiviteter i jule- og adventstiden, deriblant gjennomføring av juleverksted på flere klassetrinn. Oppgavene under disse juleverkstedene blir oppfattet av lærerne og ledelsen som tilpasset mangfoldet. Selv om aktivitetene blir betraktet som tilpassede, bemerket enkelte av mine informanter som er lærere at noen av elevene legger igjen eller gir bort gjenstander som de lager under juleverkstedet. Gjenstandene som blir laget under juleverksted, kan bli oppfattet som tegn på at majoriteten feirer en religiøs høytid. Dette kan for noen av elevene oppleves som problematisk. Derfor ønsker noen av elevene ikke å delta på juleverksted, som elever med tilhørighet til trossamfunnet Jehovas vitner. For andre kan det være problematisk å ta med gjenstandene hjem. Begge eksemplene kan tyde på at oppgavene som eleven får under juleverkstedet ikke er tilpasset mangfoldet ved Moen skole.

Selv om aktivitetene under adventstiden er noe som de fleste av elevene samles om, og som de tar del i, så er det altså tilfeller der elever ikke deltar, på grunn av tilhørighet i det religiøse trossamfunnet Jehovas vitner. En hendelse jeg viste til i kapittel 4, viser at disse elevene blir holdt utenfor fellesskapet. I stedet for å sitte sammen med medelever for å arbeide med alternative aktiviteter, ble elevene med tilhørighet til Jehovas vitner tatt ut av fellesskapet for å jobbe med andre typer oppgaver. Selv om lærerne og ledelsen er informert om at enkelt av elevene ved Moen skole tilhører dette trossamfunnet, så ble det ikke satt inn tiltak for at elevene kunne forbli inkludert i fellesskapet under adventstiden. Gitt at Moen skole særlig retter oppmerksomhet mot sine tospråklige elever, eller minoritets elever – ikke minst de muslimske – kan det tenkes at lærerne og ledelsen ved skolen er ”blinde” for andre grupper, som for eksempel trossamfunnet Jehovas vitner.

For at det forestilte fellesskapet ved Moen skole skal opprettholdes har skolen endret på noen tradisjoner knyttet til markering av høytider. Aktiviteter har i noen grad blitt tilpasset mangfoldet. Noen av lærerne har for eksempel valgt å bruke Inger Hagerups adventsdikt ”Advent” når klassen tenner adventslysene. Ved én anledning der skolen

arrangerte en juleavslutning for elevenes familier, valgte lærerne sanger som var religiøst nøytrale. Juleavslutningen for foresatte ble i 2010 endret fra juleavslutning til en nøytral konsert som skulle representere kulturelt mangfold. Sangene som elevene sang under denne konserten var ulike folkesanger fra land rundt om i verden. Konserten ble av den grunn kalt ”Verden rundt”.

Selv om lærerne og ledelsen anser det som viktig at skolen skal være en offentlig institusjon som er tilpasset mangfoldet under religiøs høytidsmarkering, så blir det også ansett som viktig å videreformidle majoritetens tradisjoner under adventstiden. Norske julesanger blir sunget under arrangementet juletrengang. Noen av sangene har et kristent budskap. Noen av lærerne forsvarte bruken av kristne salmer ved at elevene ikke forstår innholdet i sangene. I min analyse av informantintervjuene har jeg vist til at det i den generelle del av lærerplanen heter at ”undervisning må legges opp med nøye omtanke for samspillet mellom konkrete oppgaver, faktisk kunnskap og begrepsmessig forståelse”.¹¹³ Gjennomgang av tekstinhold i salmene vil gi elevene bedre forståelse av innholdet i hver enkelt sang. Det vil også gi elevene bredere forståelse på hvorfor slike salmer blir sunget under advent- og julehøytiden på skolen, og resten av samfunnet. Lærerne og representanten fra ledelsen betrakter aktiviteten juletrengang som en ”fin” og ”hyggelig” tradisjon. Adjektivene ”fin” og ”hyggelig” knyttes til at det er dette som kjennetegner gode kulturelle tradisjoner. Slike tradisjoner ønsker skolen å opprettholde. Sangene som blir sunget under juletrengang blir også betraktet som ”fine” tradisjonelle julesanger.

Markering av Luciadagen 13. desember blir også betraktet av de fleste av lærerne som en ”hyggelig” tradisjon. I markeringen blir det vektlagt at dagen viser til at vi befinner oss i årets mørkeste tid. Skolen legger også vekt på deltagelsen til elevene i 1. trinn. Det er elevene fra 1. trinn som går i Luciatog og har ansvaret for markeringen. Hos representanten fra ledelsen jeg har intervjuet, samt hos noen av lærerne, ble ikke markeringen av Luciadagen like godt mottatt. De oppfatter Lucia-feiringen som en unødvendig markering. Den blir sett på som lite heldig, siden aktiviteten gir oppmerksomhet til en kristen martyr. Siden minoritets elevene deltar på markeringen, blir skolens markering av Lucia-feiringen likevel oppfattet av samtlige av mine informanter som en inkluderende markering.

For at Moen skolen skal være en inkluderende offentlig institusjon har skolen gjort visse tiltak for å fremme det flerkulturelle. I tillegg til ikke å vektlegge det kristne budskapet ved markeringen av adventstiden, har Moen skole endret på en bestemt tradisjon

¹¹³ Utdanningsdirektoratet. *Informasjon om den generelle delen av lærerplanen*, 28.07.2010, 10.

etter en domsavgjørelse i 2007 mot det daværende norske faget KRL ved Den europeiske menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg, som også førte til ny oppmoding fra Utdanningsdirektoratet til skolene angående markering av religiøse høytider. Ledelsen ved Moen skole bestemte i 2007 å bryte med en tradisjon som har vært en del av norsk kulturarv, og som fortsatt blir opprettholdt hos andre flerkulturelle skoler på Romsås. For at adventstiden på skolen skal være en inkluderende høytid som samler elevmangfoldet, bestemte ledelsen ved Moen skole ikke lenger å besøke Romsås kirke til julegudstjeneste. Det at andre skoler har valgt å bevare tradisjonen med julegudstjeneste, viser at retningslinjene for skolene er åpne for ulike tolkninger. Personlige holdninger blant medlemmer i en skoleledelse kan dermed være avgjørende når det kommer til avgjørelsen om hvorvidt julegudstjeneste er en del av en tradisjonsformidling eller markering av en religiøs høytid. Julegudstjeneste for skoler har vært en aktivitet som tidligere har ført til at to offentlige institusjoner, skolen og Den norske kirke, samarbeidet under en religiøs høytid. Dette har det lenge vært tradisjon for i samfunnet, og julegudstjenester der skoler deltar har vært en viktig del av formidlingen av samfunnets kollektive identitet. For å inkludere det flerkulturelle og det flerreligiøse ved Moen skole har skolen tilrettelagt for mangfoldet. Den største konsekvensen for tilretteleggingen har imidlertid ført til at elevene ikke får mulighet til å ta et bestemt valg. Valget handler etter mitt syn om eleven skal bli kjent med det som for mange har vært en del av norsk kulturarv, det vil si skolens julegudstjeneste. Funnene i avhandlingen har vist at for å begrunne endringen fra kirkegang til fellessang, brukes det flerkulturelle som et viktig argument av dem som ønsker at skolen skal være en mer religiøs nøytral offentlig institusjon.

Litteraturliste

Aasen, Joar. *Flerkulturell pedagogikk- en innføring*. Vallset: Oplandske bokforlag, 2003.

Anderson, Benedict. *Forestilte fellesskap. Refleksjon omkring nasjonalismens opprinnelse og spredning*. Oslo: Spartacus forlag AS, 1996.

Aukrust, Knut. "Det informerte samtykke og andre kategoriske imperativ". I *Kulturvitenskap i felt. Metodiske og pedagogiske erfaringer*. Redigert av Anders Gustavsson, 22. Kristiansand: Høyskoleforlaget, 2005.

Brekke, Torkel. *Gud i norsk politikk: religion og politisk makt*. Oslo: Pax Forlag A/S, 2002.

Bringeland, Hans. "Religion og kultur. Ei innleiing". I *Religion og kultur. Ein fleirfagleg samtale*. Redigert av Arve Brunvoll, Hans Bringeland, Nils Gilje og Gunnar Skirbekk, 9. Oslo: Universitetsforlaget, 2009.

Duraturro, Francesco. *Flerkulturelt samfunn – flerkulturell skole? Et spørsmål om nasjonalkultur*. Hovedfagsoppgave i flerkulturelle og utviklingsrettet utdanning, Oslo: HiO- trykkeriet, 2001.

Eidsvåg, Inge. "Skolen som fellesskap". I *Leve skolen! Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv*. Redigert av Per Østerud og Jan Johnsen, 33-34, 36, 40. Vallset: Oplandske Bokforlag, 2005.

Engen, Thor Ola og Lied Sidsel. "RLE- faget og dobbeltsidig kvalitativ differensiering". I *Livstolkning i skole, kultur og kirke*. Redigert av Atle O Sjøvik og Jan- Olav Henriksen, 37, 42. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, 2010.

Fonneland A, Trude. "Kvalitative metodar: Intervju og observasjon". I *Metode i religionsvitenskap*, Siv Ellen Kraft og Richard J. Natvig (red), Oslo: Pax Forlag A/S, 2006.

Gakkestad, Kjersti. *Romsås - en stigmatisert bydel?: en studie av territoriell stigmatisering: medias rolle og konsekvenser for beboerne*, Oslo: Oslo kommune, 2003,

Gressgård, Randi. ”Det beste fra to kulturer: Frihet og fellesskap”. I *Grenser for kultur? Perspektiver fra norsk minoritetsforskning*. Redigert av Øyvind Fuglerud og Thomas Hylland Eriksen, 84-85. Oslo: Pax Forlag A/S, 2007.

Henriksen, Jan-Olav og Schmidt, Ulla. ”Religionens plass og betydning i offentligheten”. I *Religion i dagens Norge. Mellom sekularisering og sakralisering*. Redigert av Pål Ketil Botvar og Ulla Schmidt, 81. Oslo: Universitetsforlaget, 2010.

Kajiser, Lars & Öhlander Magnus. *Etnologiskt fältarbete*. Stockholm: Studentlitteratur 1999.

Kraft, Siv Ellen. ”Kritiske perspektiver - etiske utfordringer ved samtidsstudier av religion”. I *Metode i religion*. Redigert av Siv Ellen Kraft og Richard J. Natvig, 267-269. Oslo: Pax Forlag A/S, 2006.

Krogseth, Otto. ”Kirken som kultur- og tradisjonsbærer- og statskirke”. I *Kirke og kultur*, nr.1(2005): 57-58, 60.

Nielsen, Finn Sivert. *Nærmere kommer du ikke... Håndbok i antropologisk feltarbeid*, Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget, 1996.

Preston Stene, Nora. *Engler i platåsko. Religiøs sosialisering av kopitsk-ortodokse barn i London*, Oslo: Unipub AS, 2005

Schmidt, Ulla. ”Norge: et religiøst pluralistisk samfunn?” I *Religion i dagens Norge. Mellom sekularisering og sakralisering*. Redigert av Pål Ketil Botvar og Ulla Schmidt, 25-26. Oslo: Universitetsforlaget, 2010.

Scott, Ravne Erika. ”Intervju av barn: Mellom drøm og virkelighet”. I *Kulturvitenskap i felt. Metodisk og pedagogiske erfaringer*. Redigert av Anders Gustavsson, 111, 127. Kristiansand: Høyskoleforlaget, 2005.

Skarpeteig Igland, Margot, ”Grensene for religionsfridom. Retten til religions- og livssynfridom sett opp mot retten til ikkje –diskriminering”. I: *Kirke og kultur*, nr. 1 (2005): 3.

Solstad, Karl Jan. ”Einskapsskolen – likeverd og mangfold under same tak?”. I *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Redigert av Karl Jan Solstad og Thor Ola Engen, 9-10, 12. Oslo: Universitetsforlaget, 2004.

Strømstad, Marit. ”Inkluderende skole - hva er det?”. I *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Redigert av Karl Jan Solstad og Thor Ola Engen, 121. Oslo: Universitetsforlaget, 2004.

Sveberg-Sahlin, Ingrid. *Jul gjennom alle tider. Folketro diktning og tradisjon*. Oslo: Orion, 2004.

Sødal Kringlebotn, Helje. *Barn med ulik tro. Møte med livssynsmangfoldet i skole og barnehage*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, 2000.

Sødal Kringlebotn, Helje. ”Barn i Jehovas vitner. Møte med skole og barnehage”. I: *Jehovas vitner. En flerfaglig studie*. Redigert av Hege Kristin Ringnes og Helje Kringlebotn Sødal, 89. Oslo: Universitetsforlaget 2009.

Thargaard, Tove. *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*, Bergen: Fagbokforlaget, 2009.

Vasland, Ragnhild Karin. *Tilpasset opplæring i en flerkulturell skole. En studie av hvordan lærere forstår begrepet og tilrettelegger en tilpasset opplæring i møte med elevmangfoldet*. Masteroppgave i flerkulturelle og internasjonal utdanning, Oslo: Høgskolen i Oslo, 2008.

Winje, Gei. *Høytidsmarkering i barnehagen*. Oslo: Høyskoleforlaget, 2010.

Zackariasson, Maria. ”Vän eller fiende? Positioner och relationer i fält”. I *Kulturvitenskap i felt. Metodisk og pedagogisk erfaringer*. Redigert av Anders Gustavsson, 135, 138. Kristiansand: Høyskoleforlaget, 2005.

Østberg, Sissel. *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget, 2005.

Østerud, Per og Johnsen, Jan. ”Skolen er død – leve skolen!”. I *Leve skolen! Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv*. Redigert av Per Østerud og Jan Johnsen, 18-19. Vallset: Oplandske Bokforlag, 2005.

Elektroniske kilder

Den Norske Kirke. *Adventslysene peker mot stallen*, 20.04.2006, <http://www.kirken.no/?event=doLink&famID=2031> (oppsøkt 25.04.2011).

Foreldreutvalget for grunnopplæringen. Informasjon om lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (opplæringslova), <http://www.fug.no/opplaeringsloven.144765.no.html>, (oppsøkt 15.05.2011).

Fysisk og sosiokulturell stedsanalyse for Romsås. *Romsås vil. Informasjon om Romsås' fysiske og visuelle miljø (marka, borettslag, kollektivtransport, senteret og skilting) og sosiokulturelle forhold (stedstilhørighet, identitet, bo og oppvekstmiljø, møteplass)*, 14.02.2008, <http://www.bydel-grorud.oslo.kommune.no/getfile.php/bydel%20grorud%20%28BGR%29/Internett%20%28BGR%29/Dokumenter/Innsatsomr%C3%A5det%20Roms%C3%A5s/Roms%C3%A5s%20Vil/Stedsanalyse%20romsas.pdf> (oppsøkt 23.02.2011).

Internasjonale utviklingsspørsmål. Resurssider for RORG- samarbeidet. *Læreplanens funksjoner, læreplanen som statlig styringsmiddel*, 03.03.2011, <http://www.rorg.no/Artikler/1323.html> (oppsøkt 08.05.2011).

Jakobsen, Siv Ellen. *Enhetsskolen står for fall*, 18.03.2003, <http://www.forskning.no/artikler/2003/mars/1047923830.21> (oppsøkt 03.05.2011).

Lovdata. *Informasjon om Lov om grunnskolen og videregående opplæring, opplæringslova*, 31.03.2003, <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-002.html#2-3a> (oppsøkt 09.04.2011).

Kommunal- og regionaldepartementet. *Informasjon om Groruddalssatsningen et samarbeid mellom Oslo kommune og staten for å bedre miljø- og leveforholdene i Groruddalen*. 27.05.2008, http://www.regjeringen.no/nb/dep/krd/tema/bolig-og_bygningspolitikk/byggeskikk-miljo-og-universell-utforming/groruddalssatsningen.html?id=467604 (oppsøkt 09.05.2011).

Kunnskapsdepartementet. *Informasjon om endring i opplæringen i faget Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap og om rett til fritak fra opplæringen i skoleåret 2007/2008*, 16.08.2007,

http://www.regjeringen.no/Upload/KD/Rundskriv/2007/Rundskriv_F_15_07_informasjon_endringer_KRL_faget.pdf (oppsøkt 10.03.2011).

Kunnskapsdepartementet. *Informasjon om mangfold og mestring. Skolen og utviklingen mot et mer flerkulturelt samfunn*, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7/4/5/1.html?id=606176>, (oppsøkt 10.05.2011)

Kunnskapsdepartementet. *Informasjon om mål for kunnskapsløftet, reformen ble innført for 1. – 10. trinn i grunnskolen og første og andre trinn i videregående opplæring*, 16.06.2006, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloftet/hva-er-kunnskapsloftet.html?id=86769> (oppsøkt 08.05.2011).

Kunnskapsdepartementet. *Informasjon om mål for grunnopplæringen*, 16.06.2006, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring.html?id=1408> (oppsøkt 09.04.2011).

Kunnskapsdepartementet. *Opplæring i et flerkulturelt Norge, begrepsforklaring, definisjon av tospråklig minoritetselever*, 05.02.1995, <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1995/nou-1995-12/7/5/2.html?id=427533> (oppsøkt 14.02.2011).

Romsås bydel. *Lokalhistorie og informasjon om lokale organisasjoner*, 13.06.2008, <http://www.romsas.no/> (oppsøkt 03.05.2011).

Utdanningsdirektoratet. *Informasjon om den generelle delen av lærerplanen*, 28.07.2010, http://www.utedanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf (oppsøkt 10.03.2011).

Utdanningsdirektoratet. *Informasjon om endring i undervisningsfaget Religion, livssyn og etikk (RLE)*, 18.08.2008, http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/_endringer/Informasjon-om-ny-lareplan-i-religion-livssyn-og-etikk-RLE/, (oppsøkt 30.03.2011).

Utdanningsdirektoratet. *Informasjon om formål for undervisningsfaget Religion, livssyn og etikk, læreplanen i RLE*, <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=707207>, (oppsøkt 16.03.2011).

Utdanningsdirektoratet. *Informasjon om gudstjenester i skoletiden, utdanningsdirektoratet har presisert på hvilke grunnlag skolene kan arrangere eller delta på gudstjeneste og gir råd for gjennomføringen*, 09.11.2009, http://www.udir.no/Brev/_lover-og-regler/Gudstjenester-i-skoletiden/, (oppsøkt 16.03.2011).