

Oppvekst og livstolkning

Flerfaglige blikk på barns og unges eksistens, felleskap og fortellinger

Jon Vegard Hugaas og Åse Høyvoll Kallestad (red.)



Oppvekst og livstolkning

Jon Vegard Hugaas og Åse Høyvoll Kallestad (red.)

Oppvekst og livstolkning

FLERFAGLIGE BLIKK PÅ BARN OG UNGES
EKSISTENS, FELLESKAP OG FORTELLINGER

CAPELEN DAMM AKADEMISK

© 2020 Jon Vegard Hugaas, Åse Høyvoll Kallestad, Marit Rong, Björn Sundmark, Dag Norheim, Tom Sverre Tomren, Ove Olsen Sæle, Per Bjørnar Grande, Mette Bøe Lyngstad, Yvonne Margaretha Wang og Margareth Eilifsen.

Dette verket omfattes av bestemmelsene i Lov om opphavsretten til åndsverk m.v. av 1961. Verket utgis Open Access under betingelsene i Creative Commons-lisensen CC BY-NC-ND 4.0. Denne lisensen lar andre kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format, under forutsetning av at det oppgis korrekt kreditering og lenke til lisens. Dette kan gjøres på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av verket. Materialet kan ikke benyttes til kommersielle formål. Dersom du remixer, bearbeider eller bygger på materialet, kan du ikke distribuere det endrede materialet. Lisensvilkår: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.no>

Boken er utgitt med støtte fra Høgskulen på Vestlandet.

ISBN trykt bok: 978-82-02-68443-3
ISBN PDF: 978-82-02-63054-6
ISBN EPUB: 978-82-02-69934-5
ISBN HTML: 978-82-02-69935-2
ISBN XML: 978-82-02-69936-9
DOI: <https://doi.org/10.23865/noasp.107>

Dette er en fagfelleverdert antologi.

Illustrasjonen på side 109 er laget av Dorte Karrebak og Oscar K. og er gjengitt med tillatelse.

Omslagsbilde: "Barndom" av Helen Aspelund
Omslagsdesign: Have a book
Cappelen Damm Akademisk/NOASP
noasp@cappelendamm.no

Innhold

| | |
|--|------------|
| Innledning | 7 |
| <i>Jon Vegard Hugaas og Åse Høyvoll Kallestad</i> | |
| Kapittel 1 Himmelfortellinger i barnelitteratur: Hvordan fremstilles Gud i møte med døden? | 17 |
| <i>Marit Rong</i> | |
| Kapittel 2 Hva betyr <i>egentlig</i> ordene om Gud? Om språk og livstolkning i Bjørn Sortlands ungdomsroman <i>Hver morgen dyppet min søster brystene i isvann for å bli pen</i> (2017) | 45 |
| <i>Åse Høyvoll Kallestad</i> | |
| Kapittel 3 Pinocchios hjerte: En kantiansk lesning av historien om tredukken som ville bli et ekte menneske | 65 |
| <i>Jon Vegard Hugaas</i> | |
| Kapittel 4 Uppståndna igen ifrån de döda: Kristna motiv i nyare skandinavisk barnlitteratur | 95 |
| <i>Björn Sundmark</i> | |
| Kapittel 5 Moralsk mangfold, oppvekst og livstolkning - et evolusjonspsykologisk perspektiv | 121 |
| <i>Dag Norheim</i> | |
| Kapittel 6 Bærekraftig livstolkning - KRLE-faget som brobygger mellom religionenes og ungdommenes klimaengasjement | 143 |
| <i>Tom Sverre Tomren</i> | |
| Kapittel 7 Fotballidenskap som «religiøs» fortolkningsramme i oppveksten - en analyse av Hornbys Tribunefeber | 167 |
| <i>Ove Olsen Sæle</i> | |
| Kapittel 8 Lovleg - fra venn til uvenn til bestevenn. En filosofisk analyse | 191 |
| <i>Per Bjørnar Grande</i> | |

| | |
|--|------------|
| Kapittel 9 «Barndommen min har aldri forlatt meg» En undersøkelse av trosfortellinger og unges deltagelse i interreligiøs dialog..... | 207 |
| <i>Mette Bøe Lyngstad og Yvonne Margaretha Wang</i> | |
| Kapittel 10 Hverdagsfortellinger som setter spor – Studenters fortellinger fra og refleksjoner over hverdagslivet i barnehagen | 233 |
| <i>Margareth Eilifsen</i> | |
| Forfatterpresentasjoner..... | 255 |

Innledning

Jon Vegard Hugaas og Åse Høyvoll Kallestad

Høgskulen på Vestlandet

Hva er barn og unge opptatt av når de skal tolke og forstå grunnleggende sider ved eksistensen sin – og hvordan formulerer de sine tanker omkring disse temaene? Hvordan definerer de voksne hva som er vesentlige verdier i barns oppvekst, og på hvilken måte får dette innvirkning på de unges egen livstolkning?

Artiklene i denne tverrfaglige antologien drøfter disse spørsmålene i en tid preget av multikulturalisme, flerreligiøsitet, sekularisering, økende digitalisering og sammensatte klimautfordringer. Tekstene belyser hva som gir mening for barn og unge i denne sammensatte kulturen, hvilke etiske, religiøse og filosofiske problemer de møter og er opptatt av, og på hvilke grunnlag de tar sine valg. Den tverrfaglige tilnærmingen viser hvordan refleksjon om livstolkning oppstår i estetiske, narrative fremstillinger så vel som i idrettsaktivitet eller interreligiøse samtaler, og den går i dialog med skolens nye læreplaner, som etterspør både tverrfaglighet og økt etisk bevissthet blant barn og unge. I dette innledningskapitlet vil vi klargjøre noen viktige overordnede begreper og perspektiver samt presentere antologiens ulike bidrag.

Livssyn og livstolkning

Temaet «livstolkning» er en fellesnevner for alle bidragene i denne antologien. Det er derfor på sin plass med en avklaring av dette begrepets innhold. Særlig viktig er det å dra opp en grense mellom det

Sitering av denne artikkelen: Hugaas, J. V. & Kallestad, Å. H. (2020). Innledning. I J. V. Hugaas & Å. H. Kallestad (Red.), *Oppvekst og livstolkning: Flerfaglige blikk på barns og unges eksistens, fellesskap og fortellinger* (s. 7–15). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.107.cho>
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0.

vi omtaler som *livstolkning*, og det vi legger i begrepet *livssyn*. Denne boken handler først og fremst om livstolkning, men begrepet må innholdsbestemmes i relasjon til begrepet livssyn (Skeie, 2002). Forholdet mellom livssyn og livstolkning kan, slik vi ser det, sammenlignes med forholdet mellom etikk og moral, to fenomener som også er sentrale for forståelse av livssyn og livstolkning. *Etikk* forstås ofte som «en systematisk lære om moral». Etikken handler om hva som er rett og galt, godt eller ondt og reflekterte begrunnelser for dette. «Moral», derimot, brukes som en betegnelse på enkeltindividers eller gruppers måte å forholde seg til omgivelsene på. Moral er altså en samlebetegnelse på alle våre handlinger og holdninger, vurdert som rette eller urette i et etisk lys. Det gir derfor mening å si at alle mennesker har en moral – alle mennesker forholder seg til omgivelsene – men ikke alle mennesker har en etikk. Vi skal se at noe lignende også kan sies om forholdet mellom livstolkning og livssyn. Alle tolker eller forstår livsforholdene sine på en eller annen måte, bevisst eller ubevisst, men ikke alle definerer seg inn under et formulert livssyn.

Begrepet *livssyn* viser som oftest til et sammenhengende sett av påstander om virkeligheten og mennesket, og tilknyttede normer og verdier som et fellesskap har gitt sin tilslutning til. Ideelt sett foreligger det en indre logisk og pragmatisk sammenheng mellom de tre komponentene i et livssyn: virkelighetsoppfatningen, menneskesynet og etikken eller morallæren (Barbosa da Silva, Hugaas, Ljungquist & Norheim, 2006). Et livssyn er altså et system av oppfatninger som forstås og begrunnes i forhold til hverandre. Livssyn som kognitive systemer kan være religiøse eller ikke-religiøse i sitt innhold og sin forankring (Aadnanes, 2012; Grande, 2004). Felles for alle livssyn er imidlertid spørsmålene de besvarer: Hvordan virkeligheten og mennesket skal forstås, hva som er meningen i livet (livets verdi), og hva som er meningen med livet (livets formål eller hensikt). Disse spørsmålene er de viktigste berøringspunktene mellom livssyn og *livstolkning*. Fenomenet livstolkning er også i stor grad konsentrert rundt disse spørsmålene, men til forskjell fra livssyn er livstolkning først og fremst å forstå som en *vedvarende prosess* (Brunstad, 1998, s. 9). Livstolkning er en aktivitet – noe en person kontinuerlig gjør og ganske enkelt ikke kan la være å gjøre, uavhengig av om vedkommende har gitt

sin tilslutning til et bestemt livssyn eller ikke. Livstolkning er altså en sentral del av menneskets eksistensmodus, som et vesen som ikke bare har bevissthet, men også *selvbevissthet*. Derfor gir det også mening å si at selv om alle mennesker har en livstolkning – alle mennesker tolker sitt liv – så har ikke alle mennesker et avklart livssyn (Hellesnes, 2007, s. 7).

Dette betyr ikke at fenomenet livstolkning må forstås fullstendig løst fra fenomenet livssyn. Det eksisterer et dialektisk forhold mellom moral eller livstolkning på den ene siden og etikk eller livssyn på den andre (Skeie, 2002). Enkeltpersoners livstolkning har gitt opphav til livssynene, samtidig som de etablerte livssynene utgjør viktige referanserammer for enkeltpersonenes fortsatte livstolkning. De fleste mennesker lever og tolker desuten sitt eget liv innenfor rammen av *sosiale fellesskap* og fellesskapenes bærende *tradisjoner*. Dette er relevant for alle som arbeider med barn og ungdom. Sødal, Hodne, Repstad og Tallaksen (2018, s. 18) påpeker for eksempel at når «skolen bygger på visse verdier og formidler kunnskap om flere livssyn, er den med på å gi elevene 'input' til livstolkningsprosessen».

En viktig forskjell mellom livssyn og livstolkning er imidlertid at livstolkningen ikke er situert i en «fagverden», slik livssynene som oftest er. Livstolkning er derimot forankret i enkeltpersonens egen *livsverden* (Hellesnes, 2007, s. 30–31). Livstolkning forstått som vedvarende prosess skiller seg altså fra livssyn på det vesentlige punktet at det er tettere knyttet til enkeltpersonens egne *livserfaringer*. Der livssynene kan sies å reflektere fellesskapenes fikserte normative fortolkning av samlede livserfaringer over lang tid, formidlet gjennom oppdragerinstitusjoner som skole, hjem og kirke, vil enkeltpersonens livstolkning typisk være forankret i vedkommendes egen livshistorie og eksistens.

Dette er også noe av årsaken til at livstolkning er mer *dynamisk* og *fragmentert* enn de etablerte og formidlede livssynene. Enkeltpersonens livstolkning arter seg heller ikke nødvendigvis som en streben etter en koherent livsanskuelse med et sett av innbyrdes konsistente oppfatninger. Livstolkningen justeres kontinuerlig som en respons på skiftende livserfaringer og kan til tider være preget av indre motsetninger og ambivalens. Noen ganger skjer slike justeringer på drastisk vis knyttet til skjellsettende og eksistensielt utfordrende livsopplevelser, andre ganger er det snakk om små korrigeringer over tid.

Barneperspektivet og barnets perspektiv

Siden livstolkningen er forankret i enkeltpersonen på dette viset, er den også *perspektivavhengig* på en mye mer grunnleggende og kompleks måte enn det livssynet er. Denne perspektivering kan være knyttet til biologiske faktorer som etnisitet, kjønnsidentitet og alder eller til andre individuelle, sosiale eller kulturelle variabler. I denne boken skal vi forholde oss til to slike perspektiver som retter oppmerksomheten mot forhold som kan være bestemmende for enkeltpersoners livstolkning. Det ene er *barnets perspektiv*, mens det andre er *barneperspektivet*. Begge disse perspektivene er sentrale for tematikken oppvekst og livstolkning.

Distinksjonen mellom barneperspektivet og barns perspektiv er relevant for all forskning som direkte eller indirekte involverer barn. Begge begrepene relateres til barnets opplevelse av livet, men der det første begrepet viser til den voksnes perspektiv på barnet, handler det andre om barnets eget perspektiv på sitt eget liv (Sommer, Samuelsson & Hundeide, 2010, s. vi). I tråd med de innledende spørsmålene undersøker denne antologien både barnas egne uttrykk for egen livstolkning og de voksnes forståelse av disse uttrykkene. *Barneperspektivet* er altså den voksnes forsøk på å rekonstruere, forstå og belyse barnas opplevelser av deres verden, barna selv og deres handlinger, mens *barnets perspektiv* er barnets opplevelser av sin egen verden, seg selv og sine handlinger.

Forskjellen mellom de to perspektivene kan blant annet forklares med referanse til det hermeneutiske skillet mellom erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper (Gilje & Grimen, 1993, s. 146–147). Når voksne anvender barneperspektivet for å forstå barnets perspektiv, involverer dette gjerne anvendelse av faglige teorier og begreper som er *erfaringsfjerne* for barnet. Barnets perspektiv i seg selv er derimot umiddelbart. I den grad det er reflektert over eller uttrykt av barnet, vil det være forstått ved hjelp av begreper som er erfaringsnære for barnet. Å anlegge et barneperspektiv innebærer således langt på vei en *dobbelt hermeneutikk*, der den voksne gjennom anvendelsen av begreper som er erfaringsfjerne for barnet, forsøker å forstå hvordan barnet tolker seg selv og sin verden.

Bidragene i antologien

I det følgende vil vi presentere de ulike bidragene i antologien og vise hvordan de, gjennom hver sine problemstillinger, belyser og drøfter barns og unges oppvekst og livstolkning ved å anvende barneperspektivet i forståelsen av barnets perspektiv. Som nevnt har forfatterne ulike faglig forankring og dermed varierende metoder og innfallsvinkler i forskningsarbeidene sine. De har sin bakgrunn i fagene religion, filosofi, pedagogikk, litteratur, drama og idrett, og samtlige er tilknyttet lærerutdanningen. Flere av bidragene tar utgangspunkt i skjønnlitterære fremstillinger når de behandler eksistensielle, moralske og relasjonelle livsspørsmål som påvirker de unges forståelse av eget liv og de voksnes ansvar for å ta barns livstolkning på alvor. Her er vi innom fotballengasjement, fremstillinger av død, moralsk utvikling og vennsksapsrelasjoners betydning for å se eget liv i lys av andres. Men også læreplaner og lærebøker blir undersøkt og diskutert med tanke på flerkulturalitet og miljøengasjement. I tillegg har vi bidrag som analyserer de unges egne stemmer – i fortelling om religiøs tro, lengsler og ansvar. Artiklene er tematisk plassert i antologiens tre deler: eksistensiell livstolkning, livstolkning i fellesskapet og fortellende livstolkning. Gjennom dette belyses fenomenet livstolkning i en oppvekstkontekst som et individuelt og dynamisk fenomen innenfor rammene av sosiale fellesskap og fellesskapenes bærende tradisjoner.

Eksistensiell livstolkning

I artikkelen «Himmelfortellinger i barnelitteratur – Hvordan fremstilles Gud i møte med døden?» drøfter teologen Marit Rong hvordan tekstene *Sommerlandet* av Eyvind Skeie og *Mor og far i himmelen* av Alf Kjetil Walgermo fremstiller barns møte med døden og himmelhåpet. I artikkelen undersøker Rong hvordan de metaforiske fremstillingene av død og håp gir rom for ulike livstolkninger. Å bruke skjønnlitteratur i barns sorgprosess er en anerkjent måte å bearbeide de vanskelige følelsene på. Rongs artikkel bidrar til en dypere forståelse av hvordan den litterære estetikken gir plass for barns og unges eksistensielle utforskning.

Det litterære uttrykket blir undersøkt også i artikkelen «Hva betyr *egentlig* ordene om Gud? Om språk og livstolkning i Bjørn Sortlands ungdomsroman *Hver morgen dyppet min søster brystene i isvann for å bli pen* (2017)» av litteraturviter Åse Høyvoll Kallestad. Artikkelforfatteren analyserer en ung mindreårig flyktnings refleksjoner over hvem og hvor Gud er – og over hvordan hun kan forstå seg selv og livet sitt i lys av egne gudsforestillinger. Romanens hovedperson, Mariam, er syrisk kristen, og artikkelen tar for seg Mariams egen utforskning av hva ordene hun har lært om Gud, *egentlig* betyr. I artikkelen drøfter Kallestad hvorvidt Mariam holder fast ved det religiøse språket og de religiøse forestillingene når hun strever for å finne vei og mening i en håpløs livssituasjon.

Også den tredje artikkelen tar utgangspunkt i en skjønnlitterær tekst. I «Pinocchios hjerte: En kantiansk lesning av historien om tredukken som ville bli et ekte menneske» viser teologen og filosofen Jon Vegard Hugaas hvordan barns moralutvikling og det moralske livet tematiseres i fortellingen om Pinocchio, en av barnelitteraturens klassikere. Hugaas argumenterer for at Immanuel Kants moralfilosofi gir viktige perspektiver til forståelsen av Carlo Collodis mesterverk som en danningsroman, og han underbygger dens egnethet som utgangspunkt for undervisning, verdiformidling og livstolkning på barns premisser.

Mens de foregående artiklene har drøftet problemstillingene ut fra konkrete skjønnlitterære tekster, peker det fjerde bidraget på en generell utvikling i nyere skandinavisk barnelitteratur. Gjennom en rekke eksempler viser litteraturviter Björn Sundmark i artikkelen «Uppståndna igen ifrån de döda: Kristna motiv i nyare skandinavisk barnlitteratur» hvordan religiøse referanser og motiver har kommet tilbake etter lang tids fravær. Sundmark drøfter hvordan denne utviklingen kan påvirke barns forståelse av religion som en naturlig og sentral referanse i eksistensielle og hverdagslige spørsmål, og hvordan den kan ha betydning for barnas egen livstolkning.

Livstolkning i fellesskapet

Artikkelen «Moralsk mangfold, oppvekst og livstolkning – et evolusjonsspsykologisk perspektiv» peker på «blindsoner» i den pågående debatten

om etikk og moral i den flerkulturelle skolen. Etiker og religionsfilosof Dag Norheim redegjør i denne artikkelen for moralpsykologen Jonathan Haidts teoretiske og empiriske forskning på det psykologiske grunnlaget for moralsk mangfold. Norheim kobler Haidts funn til det moralske mangfoldet som preger elever i den norske skolen i dag, og han problematiserer hvorvidt skolens sekulære tenkning fanger opp og tar på alvor andre kulturers forståelse av moral. Artikkelen viser hvordan skolen risikerer å overse mange barns livstolkning dersom tenkningen rundt etiske spørsmål ensidig tar utgangspunkt i et sekulært, individualistisk og intellektuelt perspektiv.

Like aktuelt som flerkulturalitet er klimaspørsmål. I det neste bidraget undersøker teologen Tom S. Tomren hvordan eksisterende lærebøker i KRLE behandler temaet bærekraft. Artikkelen «Bærekraftig livstolkning – KRLE-faget som brobygger mellom religionenes og ungdommenes klimaengasjement» spør om KRLE-faget så langt har bidratt til å formidle verdien av bærekraft til elevene i skolen. Tomren analyserer et utvalg lærebøkers fremstilling av de ulike religionenes tilnærming til miljø- og klimautfordringene og drøfter hvilke utfordringer den fremtidige KRLE-undervisningen står overfor hvis den skal ha betydning for elevenes forståelse av seg selv i et miljøperspektiv. Det Tomren her etter spør, vil kunne bidra til å fylle det vakuumet som Norheim identifiserer i sin artikkel.

Utenfor skolen er idrettsbanen en av de viktigste fellesskapsarenaene for barn og unge – både som utøvere og som supportere. I artikkelen «Fotballidenskap som 'religiøs' fortolkningsramme i oppveksten – en analyse av Hornbys *Tribunefeber*» drøfter idrettspedagog og etiker Ove Olsen Sæle hvordan fotballsupporterkulturen kan fremstå som identitetsmarkør for barn og unge. Sæle anvender Nick Hornbys selvbiografi *Tribunefeber* som et eksempel på at supporterkulturen kan fungere som en form for overgangsrite, og han drøfter hvorvidt denne typen felleskap kan erstatte religionen som tolkningsnøkkel i en sekulær tidsalder.

Ikke mindre er vennskap en identitetsmarkør for unge mennesker. I artikkelen «*Lovleg – fra venn til uvenn til bestevenn. En filosofisk analyse*» ser religionsfilosof Per Bjørnar Grande nærmere på fenomenet rivalisering i vennskapsforhold og dets betydning for ungdoms livstolkning.

Grande anvender den filosofiske antropologen René Girards mimetiske teori og interindividuelle forståelse av relasjoner i en analyse av NRKs ungdomsserie *Lovleg*. Artikkelen viser hvordan Girards teori kan belyse seriens tematisering av vennskapets funksjon, hva som skjer når bestevennen blir rival eller fiende, og hvorfor vennskapsbånd brytes. Gjennom dette fremheves relasjonenes og felleskapets betydning for enkeltpersonens livstolkning.

Fortellende livstolkning

De to siste bidragene i denne antologien undersøker barns, ungdoms og unge voksnes fortellinger om oppvekst og livstolkning på empirisk grunnlag. I artikkelen «Barndommen min har aldri forlatt meg' – En undersøkelse av trosfortellinger og unges deltagelse i interreligiøs dialog» utforsker dramapedagog Mette Bøe Lyngstad og religionsviter Yvonne Margaretha Wang ungdommers trosfortellinger fra et religionsdialogprosjekt og en interreligiøs fortellerforestilling. De unges fortellinger analyseres ut fra et narrativt og religionssosiologisk perspektiv. Forfatterne drøfter hvordan troshistoriene fra oppveksten påvirker de unges livstolkning i dag, og hvordan de har konstruert nye tilhørigheter gjennom deltagelse i religionsdialog og arbeidet med trosfortellingene.

Også det siste bidraget i denne antologien handler om fortellinger. I artikkelen «Hverdagsfortellinger som setter spor – Studenters fortellinger fra og refleksjoner over hverdagslivet i barnehagen» tar pedagog Margareth Eilifsen for seg tre praksisfortellinger fra studenter i barnehagelærerutdanningen og drøfter hvordan praksisfortellinger kan støtte lærerens arbeid med barns livsmestring i barnehagen. Fortellingene er skrevet av studenter i praksis og reflekterer barns livstolkning i barnehagehverdagen, men også studentenes retrospektive refleksjon i tilknytning til barnas fortellinger. Artikkelen drøfter hvordan refleksjon over slike praksisfortellinger kan bidra til utvidet kunnskap om og større forståelse for barns livstolkning og livsmestring.

Referanser

- Aadnanes, P. M. (2012). *Livssyn* (4. utg. red.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Barbosa da Silva, A., Hugaas, J. V., Ljungquist, M. & Norheim, A. (2006). *Etikk og menneskesyn i helsetjeneste og sosialt arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brunstad, P. O. (1998). *Ungdom og livstolkning: en studie av unge menneskers tro og fremtidsforventninger* (KIFO perspektiv nr. 3). Tapir: Trondheim.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grande, P. B. (2004). *Sentrale livssyn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hellesnes, J. (2007). *Om livstolkning*. Oslo: Samlaget.
- Skeie, G. (2002). Livssyn og livstolkning. *Tidsskrift for Teologi og Kirke*, 73(2), 83–105.
- Sommer, D., Samuelsson, I. P. & Hundeide, K. (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice* (vol. 2). Dordrecht: Springer.
- Sødal, H. K., Hodne, H., Repstad, P. & Tallaksen, I. M. (2018). *Religioner og livssyn i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

KAPITTEL 1

Himmelfortellinger i barnelitteratur. Hvordan fremstilles Gud i møte med døden?

Marit Rong

Høgskulen på Vestlandet

Abstract: This chapter takes its starting point in two books for children, *Sommerlandet* (Skeie, 1987) and *Mor og far i himmelen* (Walgermo, 2009), which tell about intense grief and challenge easy and commonplace ways to talk about the Christian hope for eternal life. I discuss the metaphors used to provide comfort and hope to children, youth and adults, and how the authors approach existential issues related to death, grief and hope. I also ask how these concepts of God influence people's images of God when grieving, and especially how children, through their logical reasoning, challenge the common Christian comfort of eternal life in heaven as an answer to grief. I argue that metaphorical theological language may convey notions of God's transcendent world because it is open to different interpretations of life. Metaphorical models of "heaven", "God images", "God's family" and "heavenly reunion" are centered. I conclude that both children and adults share a common, often anthropomorphic, understanding of God metaphors, and the wish for a continued life in heaven is desirable to many people, not only practicing Christians.

Keywords: metaphors, literature, heaven, grief, God images, interpretation of life

Introduksjon

Håpet om en himmel og et liv etter døden er en allmennreligiøs forestilling som mennesker henviser til når de møter den endelige atskillelsen som døden medfører, ofte i mangel på konkrete språklige forklaringer.

Sitering av denne artikkelen: Rong, M. (2020). Himmelfortellinger i barnelitteratur. Hvordan fremstilles Gud i møte med døden? I J. V. Hugaas & Å. H. Kallestad (Red.), *Oppvekst og livstolkning: Flerfaglige blikk på barns og unges eksistens, fellesskap og fortellinger* (Kap. 1, s. 17–43). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.107.ch1>
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0.

Allmenne kulturelle og religiøse metaforer anvendes for å gi språk til det ukjente som ligger utenfor menneskers erfaringsunivers. Det gode liv etter døden, da all smerte er borte, står sentralt i den kristne tro blant så vel praktiserende kristne som hos dem med en mer folkekirkelig tilknytning til kristendommen.

Både barn og voksne deler samme vokabular for å sette ord på trøst og håp, men de bruker forskjellig tolkningsramme. Barn tenker ofte konkret. I takt med økende alder og modning utvikles evnen til abstrakt tenkning. Tross dette kan barn også tenke ut over det konkrete. Fra tidlig alder kan de fabulere og dikte fantasirike historier, reflektere og undre seg over livets grunnspørsmål. Derfor kan fortellinger om himmelen gi mening for barn. Men også voksne kan ha en konkret og barnlig forståelse av himmelen, ofte basert på sin egen barnetro. Fordi det finnes grenser for hva språk *kan* formidle om det som ligger utenfor den menneskelige sfære, vil verken barn eller voksne ha et fullstendig og entydig språk om himmelen. Ulike tolkninger av bibeltekster har opp gjennom historien ført til et mangfold av himmelforestillinger. Å samtale om død og himmel er vanskelig fordi det berører menneskelige følelser, men også fordi det er transcendent forestillinger som overskrider tid og rom.

For å sette ord på det mennesker ikke har sikker kunnskap om, kan skjønnlitterære bøker være til hjelp når egne ord er utilstrekkelige. Metaforer tilfører språket mening det ellers ville mangle, fordi metaforens mål ikke er å beskrive eller peke på virkeligheten, men å nyskape og redefinere virkeligheten, noe John D. Witvliet understreker:

What metaphor discloses is thus not a picturesque glimpse of a world that already exists, but a new *world* (one that can't be manipulated or controlled by ordinary means of measurement and analysis) – and *a new way of being in the world*. (Witvliet, 1997, s. 96)

Gjennom metaforisk språk skapes en semantisk forandring som hjelper mennesker å se verden på en ny måte, en måte som ellers ikke er språklig mulig. Bøker om sorg og død er rike på metaforisk språk.

I denne artikkelen vil jeg undersøke hvordan metaforer knyttet til død og evig liv kan åpne for religiøse forestillinger, og diskutere hvordan metaforiske fremstillinger av sorg og håp kan gi rom for ulike livstolkninger.

Å drøfte hvilke gudsforestillinger som kommer til uttrykk når sorg og død beskrives, står også sentralt. På bakgrunn av Eyvind Skeies bok *Sommerlandet. En fortelling om håp* (Skeie, 1987) og Alf Kjetil Walgermos bok *Mor og far i himmelen* (Walgermo, 2009) vil jeg drøfte hvilke metaforer bøkene anvender, og hvordan forfatterne tilnærmer seg eksistensielle problemer rundt spørsmål om død, sorg og himmelhåp, med spesiell vekt på hvordan barns konkrete tankegang utfordrer det teologiske metaforiske språket.

Håpsforestillinger om evig liv har en sentral plass i flere religioner, men både diskusjonene og materialet mitt er avgrenset til kristendommen, nærmere bestemt protestantisk luthersk lære. Jeg skal verken gjennomføre en litterær eller en metaforisk analyse av bøkene, men foreta en hermeneutisk drøfting av Skeies og Walgermos tekster og metaforvalg for å belyse metaforenes potensial for livstolkning i møte med død, sorg og himmelhåp. Sentral metafor-teori finner jeg i George Lakoffs og Mark Johnsons forskning om hverdagslivets metaforer (Lakoff & Johnson, 2003), Paul Ricoeurs hermeneutiske metafor-teori med spesiell vekt på hans skrifter om bibelsk hermeneutikk (Ricoeur, 1975, 1981) samt Gail Ramshaws forskning på teologiske metaforer knyttet til språket om Gud og historisk bruk av bibelske metaforer (Ramshaw, 2000).

De siste 50–60 årene er det publisert en del skjønnlitterære barne- og ungdomsbøker om død, sorg og himmelhåp som har et uttalt kristent perspektiv,¹ men det finnes svært lite forskning på hvordan språk og metaforer brukes for å uttrykke sorg, trøst og håp. Jeg valgte *Sommerlandet* og *Mor og far i himmelen* fordi de har både likhetstrekk og særtrekk. Begge er skrevet fra et kristent ståsted og bygger på kristne forestillinger om himmelen. Forfatterne ønsker å formidle trøst og håp til sørgende. I begge bøkene er et barn fortellingens hovedperson. Skeie skriver i tredje person om et barn som har dødd i en ulykke. Walgermo skriver i første person om et barn som mistet begge foreldrene brått. Skeie bruker mange metaforiske bilder for å male frem veien til himmelen, som han kaller «sommerlandet», et sted der alt er godt. Walgermo, derimot, setter

1 Eksempler på bøker er Jostein Gaarders *Som i et speil, i en gåte* (1993), Karin Lorentzens *Under samme himmel* (1977) og Harald Rosenløw Eegs *Glasskår* (1995).

barnets erfaringer med jordisk sorg og fortvilelse i relieff til velmente og positive talemåter om himmelen, bilder som barnet ut fra sin livssituasjon ikke kan kjenne seg igjen i. De allmenne talemåtene skaper heller avstand til familiens og kirkens forestillinger om himmelen.

Sommerlandet

Hensikten med *Sommerlandet* gis i bokens forord: «Fortellingen om sommerlandet vil kanskje være en hjelp for noen til å begynne på sorgens vandring, med håp» (Skeie, 1987). Boken er en skjønnlitterær fortelling skrevet i et poetisk språk. Den kan ligne på fantasylitteraturen, noe Skeie selv påpeker ved å introdusere sin fortelling som et eventyr, men som ikke er et eventyr likevel.

Jeg vet ikke hvordan jeg skal fortelle deg dette, for det er ikke et eventyr, og likevel er det nettopp et eventyr det er. Det har ikke skjedd, og likevel skjer det hele tiden. Det handler om noen du har kjent, og likevel handler det ikke om noen du kjenner. (Skeie, 1987, s. 9)

Skeies fortelling har rot i virkeligheten som en allmenn livserfaring. Foranledningen til boken er at en av forfatterens vennefamilier mistet sin datter på fem år i en drukningsulykke. Samtidig har boken trekk som ligner på eventyrsjangeren. For eksempel sender Han Som Alltid Venter (Jesus) tre engler for å hjelpe og trøste det døde barnet på veien til sommerlandet, noe som gir allusjoner til eventyrenes tre gode hjelpere. Fantasylitteraturen gir muligheter for både identifikasjon og distanse til komplekse forhold, og til å «forestille oss verden som annerledes enn den er – eller se virkeligheten på symbolske måter» (Guanio-Uluru, 2018, s. 107). Metaforisk språk har til dels samme potensial. I *Sommerlandet* ønsker Skeie å skape muligheter til identifikasjon, og gjennom sin beskrivelse av himmelen åpner han også for et symbolunivers. Bokens sjanger går ut over fantasysjangeren, den er ikke et eventyr. Den overskrider fiksjonen og handler om den virkeligheten eller «sannheten» som den kristne troen representerer. Fortellingen skjer tilsynelatende innenfor en allmenn ramme, det vil si løsrevet fra en spesifikk religion. Først i bokens siste avsnitt avslører forfatteren sitt kristne ståsted. Men for dem

som kjenner de bibelske fortellingene, er den kristne tro underliggende tolkningsbakgrunn gjennom hele boken.

Sommerlandet handler om det døde barnets vei fra jorden til himmelen. For å komme frem må hun gå gjennom Den Mørke Dalen, som er døden. Hun får hjelp på veien. Han Som Alltid Venter sender tre engler, Lysets Engel, Håpets Engel og Trøstens Engel, for å løse henne trygt til sommerlandet. Lysets Engel lyser opp dalen for barnet, Håpets Engel spiller på fløyte, og musikken leder henne frem til Sommerletten som er preget av lys og varme, vekst og grøde, altså motsatsen til døden. Han Som Alltid Venter står ved utkanten av dalen og tar imot barnet. Ingen kan snu og gå tilbake gjennom Den Mørke Dalen, og barnet kan ikke huske tilbake heller. Hun må huske fremover dit musikken kommer fra, for det er et sted der hun kan være glad, og der er sommeren og gleden. Han Som Alltid Venter har også omsorg for barnets sørgende foreldre. Derfor gråter han og sender Trøstens Engel til barnets hjem.

[D]a begynner Trøstens Engel å gå. Den engelen går så stille, så stille, du kan nesten ikke høre den, men når den har vært hos deg, da slutter du kanskje å gråte etter en stund. (Skeie, 1987, s. 44–45)

Trøsten og håpet som boken formidler, fremstår som positiv: Det finnes et liv etter døden. Samlet sett er ikke boken tilbakeskuende mot den jordiske tilværelsen, men fremadrettet mot himmelen.

Sommerlandet fikk stor publisitet, den er trykket i mange opplag, formidlet av skuespillere gjennom radio og diskutert i dokumentarprogrammer og gjennom aviser – og den er oversatt til flere språk. Da den var ny, berørte den mange mennesker på tvers av personlige trosforhold og kirketilhørighet. I 2020 er den fremdeles i salg (Tanum, 2020).

Mor og far i himmelen

Mor og far i himmelen er en sammenhengende skjønnlitterær fortelling, men den har flere trekk som gjør at den kan klassifiseres som sakprosa. Den tar utgangspunkt i et sørgende barns virkelighet der hun forteller om sin sorg over tapet av foreldrene, en virkelighet som både barn og voksne

kan kjenne seg igjen i. I antologien *Møter med barnelitteratur* brukes Johan L. Tønnessens definisjon av sakprosa som «tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten» (Stokke & Tønnessen, 2018, s. 22). Et særtrekk ved skjønnlitterær sakprosa er at barn «skal få estetiske opplevelingar og utvikle seg i møte med litteraturen, men dei skal også lære å lese og bruke litteraturen som inngang til å forstå den verda dei lever i» (Løvland, 2018, s. 221). I *Mor og far i himmelen* er begge disse perspektivene til stede.

Walgermo oppgir ikke en bestemt foranledning for boken. Teksten er allment rettet til alle som sliter med sorg- og håpsproblematikk, spesielt barn, men den er likevel aktuell for alle aldersgrupper. Bokens fortellerstemme er Maria, en jente i småskolealder som har mistet begge foreldrene i en bilulykke. Kontrasten mellom barnets fortvilelse over tapet av foreldrene og voksne som i et forsøk på å trøste setter søkelys på det gode livet i Guds himmel, er bokens gjennomgangstema. Den er skrevet fra et kristent perspektiv i rammen av kirkens tro og praksis.

Teksten beskriver det sørgende barnets erfaringer og livssituasjon og hennes samtaler og forhandlinger med Gud. Walgermo stiller Marias konkrete subjektive forestillinger om død, himmel og oppstandelse fra de døde opp mot allmenne kristne talemåter om et gjenforent liv i himmelen. For å trøste tar Marias besteforeldre i bruk positive skildringer av Gud og himmelen, en trøst som for henne ikke er tilstrekkelig. Maria vurderer alt som sies, opp mot sine genuine erfaringer:

Mormor seier at mamma og pappa er i himmelen no. Dei har det endå betre i himmelen enn dei hadde det på jorda, trur ho. Men eg har det ikkje betre på jorda fordi mamma og pappa er i himmelen. Tvert imot. (Walgermo, 2009, s. 18)

Maria protesterer mot lettvinde svar. Hun opplever dem som tomme og usanne. Hun har selv kristen livserfaring. Derfor utfordrer hun Gud, ikke voksenpersonene rundt seg. Slik dekonstruerer hun de kristne metaforene om himmelen og prøver deres validitet.

Bokens fremstilling av Marias eksistensielle fortvilelse er trist lesning. Teksten formidles imidlertid både med ærlighet, humor og et barns filosoferinger. Maria funderer:

Aller best er det når morfar les om Nasse Nøff. Nasse Nøff er redd for alt, han. Særleg heffalompar. Eg er i alle fall ikkje redd for heffalompar. Men eg er redd for døden. (Walgermo, 2009, s. 26)

Slike koblinger til barnets konkrete tankegang gjør boken lettere å tilegne seg og anvendelig som litteratur for barn.

Mor og far i himmelen fikk svært gode kritikker, og den er utsolgt fra forlaget. Trond Berg Eriksen berømmer Walgermo for å ha et helt eget grep på spørsmål om den kristne troen når den står i krysningpunktet mellom liv og død.² Berg Eriksen skriver:

Barnestemmen om død og himmel tematiserer maktesløsheten, og Bibelens fortelling røper det tidløse ved den smerten som ingen kan unngå når livsregnskapet går i tap. ... Den store fortellingen som vil fange menneskets dramatiske livsvilkår, setter grenser for all bedragerisk «voksen» snusfornuft. (Berg Eriksen, 2019)

Ved å legge protestene i barnets munn utfordrer Walgermo bruk av allmenne og kristne talemåter om himmelen.

Metaforer – språk som sprenger grenser

At Gud taler til mennesker, er en teologisk grunnforestilling. Møtet mellom Gud og mennesker forutsetter en eller annen form for språk. Dette må nødvendigvis basere seg på menneskers forestillinger om Gud og det språklige tilfanget som står til menneskers rådighet. På den ene siden er alt språk om Gud en konstruksjon fordi ingen har sikker kunnskap om hvordan Gud virkelig er. Følgelig er alt språk om Gud indirekte. I *Imago Dei* skriver Jan-Olav Henriksen: «Selve begrepet Gud er med på å markere grensen mellom mennesket og det gitte, mellom det vi kan frembringe og det som ikke kan forstås som et resultat av vår aktive handling. Begrepet Gud er [...] med på å markere det som er forskjellig» (Henriksen, 2003, s. 112).

2 Walgermo har utgitt flere barne- og ungdomsbøker om samme tema, blant annet *Kjære søster* fra 2015 og *Du som er i himmelen* fra 2018.

På den andre siden er alt språk menneskeskapt. Omtalen av Gud hviler på det allmenne språket. Ingen har sikker viten om hvorvidt språket om Gud er treffende. Mennesket må derfor forholde seg kritisk til alt språk om Gud. «En språkbevisst teologi vet at den ikke avbilder Gud direkte, men at den åpner for å artikulere noen *erfaringer* av Gud ... som gjør at vi stadig på nytt må foreta nye konstruksjoner av talen om Gud» (Henriksen, 2002, s. 118–119). Fordi metaforer ut fra sitt vesen er åpne for mange tolkningsmuligheter, er bruk av metaforer vesentlig for talen om Gud og himmelen.

Mark Searle undersøker hvordan sammenhengen mellom bruk av metaforiske bilder og menneskers forestillinger er mulig. Ifølge ham må metaforiske bilder av Gud ses som motpol til menneskets begrensede forestillingsevne. Mennesket må være villig til å forlate sin forestillingsverden og bevege seg over i det metaforiske bildet. Han skriver:

[M]etaphor calls for the hearer or reader to yield his ground, to part with his usual descriptions of variety, to move over onto the ground of the image, to live inside it, to look around and get the feel of it. It calls for a suspension of disbelief, a closure of critical distance, commitment of trust to this way of seeing. (Searle, 1981, s. 111)

Dette innebærer at mennesker må være villig til kritisk å prøve å forlate sine erfaringsbaserte kunnskaper og innvendinger for å bevege seg over på metaforens premisser og inn i det metaforiske bildeuniverset.

Handlingen i *Sommerlandet* foregår i himmelen. Fortellingen om sommerlandet drar mennesker inn i et annet bildeunivers der de tilbys å tolke eget liv og erfaringer med døden i håp om evig liv i Guds himmel. Berg Eriksen stiller spørsmål ved om bøker om Gud, døden og englesang bare er en oppskrift på virkelighetsflukt. Han roser Walgermos evne til å ivareta denne balansen ved måten han setter barnets konkrete sorg og tanker i relieff til håpet om himmelen:

I Walgermos perspektiv overbyr det barnlige tenkesettet forsøket på å fange liv og død som kjensgjerninger. Fortellingens omforming av faktiske hendelser til dramatisk logikk er snarere det motsatte av virkelighetsflukt. Hvor skal man sette seg, hvor skal man gå hen, hvor skal man legge seg når alt stilles på hodet av dødens brutalitet? (Berg Eriksen, 2019).

Også Lakoff og Johnson peker på forholdet mellom metaforen og virkeligheten. På grunnlag av lingvistisk begrepsanalyse har de funnet at «det meste av vårt alminnelige begrepssystem er av metaforisk art», noe som hjelper mennesker å strukturere sin erfaring (Lakoff & Johnson, 2003, s. 7). Begrepssystemet favner om mange enkeltmetaforer og «spiller en sentral rolle i måten vi definerer hverdagens virkelighet på» (Lakoff & Johnson, 2003, s. 7).

Metaforers validitet og muligheter

Å bevege seg over på det metaforiske bildets premisser er vanskelig fordi metaforisk språk om Gud destabiliserer menneskers forestillinger og erfaringer. Gudsmetaforene vekker uro fordi de ikke kan kontrolleres. Hva som oppstår fra en metaforisk prosess, er ikke gitt på forhånd. Forandring, endring og ny mening hører til metaforens vesen. Meningen er ikke åpenbar og klar i teksten, den ligger ifølge Ricoeur foran teksten. Utfallet av en metaforisk prosess er fremtidig, noe som åpner for en forståelse som peker mot en ny mulig verden (Ricoeur, 1981, s. 177). Det skiftet som skjer mellom setningens tekst og mening, omtaler Ricoeur som «the metaphorical twist». Tyngdepunktet forskyves fra så vel lytter som taler over til den verdenen som det metaforiske arbeidet åpenbarer (Ricoeur, 1981, s. 166). Slik blir metaforen i stand til å tøye grensene for den menneskelige forestillingsverdenen. Denne spenningen innen metaforen betegner Ricoeur som «is, is not and is like»: «The 'is' is both a literal 'is not' and a metaphorical 'is like'. The ambiguity, the splitting, is thus extended from sense to reference and across the latter to the 'is' of metaphorical truth» (Ricoeur, 1975, s. 88).

Som grunnlag for sin forskning på teologisk metaforisk språk anvender Ramshaw Ricoeurs kategorier «er», «er ikke» og «er lik». For å undersøke validiteten i den metaforiske spenningen bruker hun et skjema bygget på kategoriseringene bekreftelse, avvisning og aksept. «The hermeneutical method of the study of liturgy is YES-NO-YES», altså «JA-NEI-JA» (Ramshaw, 2000, s. 32). Et metaforisk utsagn kan slik sies å være et «ja» med reservasjoner. Slik kan metaforisk teologi fremstå som både «positiv» og

«negativ». Den tillater mennesker å tale om Gud som ubeskrivelig («JA»), samtidig som den setter grenser for slik tale («NEI»). Metaforens endelige validitet («JA») beskriver hun slik: «Step three is our faithful response to the admittedly hidden God, a hearty YES to the sacred speech given us» (Ramshaw, 2000, s. 32).

Jeg vil anvende Ramshaws hermeneutiske metode for å undersøke hvordan Walgermo setter metaforer om himmelen i relieff til jordisk savn. Maria er den som prøver om metaforene er holdbare. For å trøste Maria bruker besteforeldre allmenne forestillinger om himmelen som et godt sted å være. Trøsten de kan tilby, er at foreldrene nå er i himmelen hos Gud.

Advent handlar om å vente, seier mormor. ... Mange ventar også på at Jesus skal komme igjen ein dag, seier mormor. Eller på at vi skal få komme til han i himmelen. (Walgermo, 2009, s. 37)

Dette svarer til «ja» i Ramshaws skjema.

Men Maria utfordrer Gud og Guds allmakt. Hun vil heller ha foreldrene hos seg på jorden. Hun har prøvd mormorens trøst og forklaring. Den er ikke god nok til å imøtekomme hennes eksistensielle sorg. Hun vil ha foreldrene tilbake til jorden. Derfor går hun i forhandlinger med Gud. Grunnholdningen hennes er:

Gud. Eg veit ikkje om du finst. Og eg veit ikkje kva som er verst. At du ikkje finst. Eller at du ikkje passar på oss. (Walgermo, 2009, s. 41)

Maria avviser altså ikke Gud, men opplever ikke Gud som god.

Du må ikkje ta hemn, Gud. Det var ikkje du som drap mamma og pappa, var det vel? For viss det var det, så vil eg aldri, aldri snakke med deg meir. (Walgermo, 2009, s. 30)

Marias setter sin sorg og sine protester mot Gud opp mot de tradisjonelle «kristelige» svarene hun blir tilbudt som trøst. Dette svarer til «nei» i Ramshaws skjema.

I bokens siste kapittel skjer det en vending der Maria har fått et gryende håp. Julaften fikk hun en dagbok i gave. Denne dediserer hun til «mor og far i himmelen» og skriver med sin fineste skrift:

Det er julenatta. Eg synest eg kan høyre englesongen. Mamma som nynnar ved sengekanten. Og der er pappa som treffer den høgaste tonen i «O helga natt». Eg syng forsiktig med. (Walgermo, 2009, s. 70)

Det er en åpning for at Marias himmelhåp er sterkere enn protestene, samtidig som protestene tjener som korrektiv til lettvinde talemåter. Dette svarer til «ja» i Ramshaws skjema.

Metaforisk struktur

Metaforer struktureres ofte i tre grupper: rotmetafor, modell og metafor. Jeg skal kort nevne sammenhengen mellom dem.

Rotmetaforen er en bærende konstruksjon som bygger på én samlende tanke, og som summerer opp et tekstmaterials fundamentale grunn-tanke ved å knytte til seg en rekke sentrale metaforer og modeller, for eksempel «himmelen» (McFague, 1982, s. 28).

Modellen står i en mellomstilling mellom rotmetaforen og metaforen. Sally McFague definerer modellen som «dominant metaphor with comprehensive, organizational potential» (McFague, 1982, s. 28). Bildene må relatere til hovedordet i modellen, for eksempel må modellen «Guds familie» fylles med metaforer som relaterer til en familie. Modellene har større rekkevidde og er mer permanente enn metaforer fordi de opptre som en vev som strukturerer og binder enkeltmetaforene sammen (McFague, 1982, s. 23–25). Mangfoldet av metaforer gjør modellen åpen for mange tolkningsmuligheter (Rong, 2009, s. 94–95).³

Metaforen består av et ord eller et begrep sammensatt av noen få ord, for eksempel «Gud, vår Far». Det finnes mange definisjoner av hva en metafor er og gjør. I denne artikkelen forholder jeg meg til Ricoeurs definisjon. Hos ham avdekker metaforer ny mening som ikke har eksistert tidligere, idet den forkaster ordets bokstavelige mening (se Witvliet, 1997, s. 96–97). På denne bakgrunnen vil jeg drøfte noen av de mest frem-tredende metaforene i Skeies og Walgermos bøker.

3 For mer utfyllende lesning om metaforisk teologisk språk, se min doktoravhandling *Det liturgiske møte. Språk og gudsmetaforer i Den norske kirkes høymesse* (2009), spesielt kapittel 4.3.

Metaforbruk i *Sommerlandet* og *Mor og far i himmelen*

Skeies og Walgermos bøker er begge rike på metaforisk språk. Å komme til himmelen er hovedtema og rotmetafor hos dem begge. Forfatterne vektlegger og tolker metaforene både likt og forskjellig. Skeie har et transcendent perspektiv, ettersom bokens handling foregår i himmelen. Jordiske forestillinger og erfaringer spiller en marginal rolle. Walgermo skriver fra et immanent jordisk perspektiv. Maria måler Guds allmakt og transcendens mot sin sorg og nød. Slik får bøkene forskjellig perspektiv: et transcendent og et immanent. I kristen sammenheng finnes en rekke synonymer for himmelen, som evig liv, Guds bolig, himmelen som omfatter både universets synlige himmel («sky») og nyskapelsen av jorden, der både natur og mennesker skal gjenoppstå til evig liv («heaven»).

Fordi de samme metaforene om himmelen brukes i flere modeller og sammensetninger, er det vanskelig å strukturere dem. Ramshaw har gruppert dem i tre hovedkategorier som til dels blander seg med hverandre (Ramshaw, 2020, s. 2–3):

- 1) himmelens plass i universet
- 2) himmelen som Guds transcendent bolig og Guds relasjoner til menneskene
- 3) gjenforening i himmelen

Jeg finner denne kortfattede kategoriseringen tjenlig for min analyse.

Himmelens plass i universet

Bibelens beskrivelse av universet deles i tre deler som skiller mellom *himmel* – *jord* – *helvete*. Himmelen er opp og god, helvete er under jordens overflate og lengst ned. Himmelen omfatter både det som er synlig for menneskene og det ukjente rom. Helvete er stedet for de døde og betraktes som djevelens sted. Jorden er mellomnivået der menneskene, avhengig av tro, kan sikte mot himmelen som det attraktive, og eller der de gjennom vantro kan havne i helvete (Ramshaw, 2002, s. 209). I dag

fremheves himmelen som et attraktivt sted, og helvete brukes sjelden som skremselspropaganda i kristen sammenheng.

Det metaforiske språket om himmel og helvete har endret seg gjennom kirkens historie. Frem til det 13. og 14. århundre var kirken opptatt av helvetesforestillinger. Fordi læren om helvete sto i for stor kontrast til læren om en kjærlig Gud (Ramshaw, 2002, s. 212), forskjøvet tyngdepunktet seg fra helvete til håp om evig liv i himmelen. Forestillinger om helvete som den motsatte utgang på døden finnes ikke i noen av bøkene. Både *Sommerlandet* og *Mor og far i himmelen* har et positivt syn på livet i Guds himmel. Maria protesterer ikke mot himmelen som et godt sted å være, hun anklager Gud for at foreldrene er døde. Hun trenger dem på jorden.

Naturens syklus og årets gang inntar en sentral plass i Bibelens fortellingsunivers. Naturen beskrives som et landskap med vekst, frodighet, årstider og døgnetts rytme. I *Sommerlandet* er det himmelske landskapet identisk med den jordiske naturen, men det er likevel annerledes. Årsrytmen i himmelen er verken lineær eller syklisk, alle årstider eksisterer samtidig. På en og samme dag kan barnet vandre fra Sommersletten til Vårhagene, Høstens Grøde og Vinterskogen ut fra hva det liker best (Skeie, 1987, s. 17–19). Slik får Skeie frem både analogi og annerledeshet.

Hagen er en bibelsk metafor. En hage er alltid et godt sted med kultivert natur og skal fylle mennesker med glede og møte menneskers behov (Ramshaw, 2002, s. 194). Hagen følger Bibelen fra begynnelse til slutt som en ringkomposisjon, fra Edens hage via Getsemane hage og hagen der Jesus ble gravlagt, til skapelsen av den nye himmel og den nye jord. I Johannes' åpenbaring 22 skildres den nyskapte jorden som et landskap med livets vann og livets tre som bærer frukt. Natt eksisterer ikke lenger, fordi Gud er lyset som alltid skinner. *Sommerlandet* fremstår som en slik hage.

Årets og døgnetts rytme og skiftet mellom lys og mørke hører hjemme blant naturmetaforene. De er brukt i både *Sommerlandet* og *Mor og far i himmelen*:

[B]arnet vet at han som kommer fra lyset, han kommer alltid med noe godt.
(Skeie, 1987, s. 37)

Eg drøyer mamma kjem til meg på sengekanten. Ver ikkje redd, Maria, seier mamma og stryk meg over håret. I himmelen er alt så lyst og fint. Så vaknar eg

og ser ut vindauget. Ute er det framleis mørkt. Gud. Er det aldri natt i himmelen? (Walgermo, 2009, s. 27)

I kristen sammenheng er «lys» metafor for Gud selv, og for alt godt som er knyttet til Gud. «Lys» er ifølge Ramshaw historiens mest brukte metafor (Ramshaw, 2002, s. 260–261). Mørke er motsetningen til lys, og i kristen sammenheng forstått som det som skiller mennesket fra Gud.

Ramshaw mener at metaforen «lys» som gudsbeskrivelse må nyanseres. Gud skapte både lyset og mørket, dagen og natten. «Lys» som rendyrket metafor for hva som er godt, blir for trang. «Light is not actually God: light is only a metaphor for the things of God, and if we never call God also darkness, we come to literalize the light of God» (Ramshaw, 2002, s. 261). Menneskers helse er avhengig av så vel dag og natt som av lys og mørke. Mørket gir hvile, og mennesker kan befinne seg i mørket uten at det har gjort noe galt eller vondt. I *Mor og far i himmelen* befinner Maria seg i et slikt mørke, og hun dekonstruerer oppfatningen av at Gud utelukkende er lys.

Lakoff og Johnson diskuterer forholdet mellom fornuft, følelser og erfaring. De viser til at vi ikke vet så mye om metaforers grunnlag i erfaringen, men understreker: *I virkeligheten mener vi at ingen metafor noensinne kan forstås eller engang representeres adekvat uavhengig av sitt grunnlag i erfaringen* (Lakoff & Johnson, 2003, s. 22). Ved å sette himmelens lys og den jordiske nattens mørke i kontrast får Maria frem sitt eget mørke.

Bibelen omtaler livet som en reise fra fødsel via død til evig liv i himmelen. I den kristne tro er forestillingen om kirken som Guds folk på vandring, sentral. Med bakgrunn i hvordan Gud ledet israelsfolket gjennom ørkenen, vandrer også kirken under Guds ledelse mot et felles mål, som er livet med Gud i himmelen (Ramshaw, 2002, s. 233).

Sommerlandet skildrer utførlig det døde barnets vei gjennom Den Mørke Dalen og frem til det evige målet, som er Sommersletten. Den Mørke Dalen er mørk, preget av usikkerhet, uro og gråt. Den Mørke Dalen er annerledes enn jordiske daler:

[Den] er til å gå gjennom, og når du har gått gjennom den, da er du ikke lenger slik som din mamma og pappa ... Du blir annerledes i Den Mørke Dalen ... (Skeie, 1987, s. 9)

Ved hjelp fra Han Som Alltid Venter kommer barnet trygt frem til Sommersletten, og gleden og det gode sletter ut alt som har vært vondt og vanskelig. Skeie bruker dikotomien mellom lys og mørke der himmelen er lys (god) og døden er mørk (ond). I *Mor og far i himmelen* er himmelske landskapsmetaforer lite fremtredende.

Himmelen som Guds transcendent bolig og Guds relasjoner til menneskene

Som transcendent bor den treenige Gud i sitt rike bortenfor menneskenes verden. I Bibelen omtales dette riket ut fra to strukturer som begge var rådende i bibelsk samtid: en hierarkisk og en patriarkalsk. Begge fremstilles som en pyramide der den personen som har makt og myndighet, sitter på toppen. De øvrige samfunnslagene og personer som tilhører en familie, er rangert nedover i pyramiden. Begge pyramidene er bygget opp som maskuline strukturer, fordi menn historisk alltid var plassert øverst. Når disse jordiske immanente strukturene overføres på Gud og det transcendent, åpner dette for antropomorf og analog tenkning der Gud blir Herre og Far.

I den hierarkiske strukturen er Gud konge og sitter på sin trone. Gud er øverst i rang, og menneskene er nederst som Guds tjenere. Jesus er Guds medregent. Modellens sammensetning av metaforer minner om jordiske eneveldige monarkier og monarker. Gud er allmektig, hellig og er hersker over himmel og jord. Som Herre utøver Gud styringsmakt og domsmakt. Gud er likevel en kjærlig Herre som viser omsorg for menneskene og vil frelse menneskene til et evig liv i himmelen. I *Mor og far i himmelen* strever Maria mye med spørsmålet om Guds allmakt:

Gud. ... Eg er sint på deg. Mamma sa at du er mektig. Viss du er så mektig, kvifor er du då så slem? (Walgermo, 2009, s. 5–6)

Den patriarkalske strukturen bygger på familiestrukturer der familie-medlemmenes plass er rangert etter myndighet og makt med Far på toppen. Innen familien er Gud menneskenes Far, Jesus er Guds Sønn, og menneskene er Guds barn som seg imellom er søsken. Gud er både en kjærlig og en tuktdende Far. Maria undrer seg over denne modellen og

utfordrer sammensetningen av Guds familie. Hun finner ikke plass til moren sin i den. Guds familie er altså annerledes enn jordiske familier.

I Bibelen er modellen «Guds familie» fremtredende. Den omfatter enkeltpersoner og deres plass i storfamilien, og den omfatter fellesskapet i den kristne menighet, som er Guds familie på jorden. Modellens metaforbruk baserer seg på mønstre fra jordiske familier. Det er flere årsaker til at modellen «Guds familie» er problematisk i dagens samfunn. Jeg vil kort kommentere problemet med den fullkomne familien og den amputerte familien.

Til forskjell fra en jordisk familie er «Guds familie» fullkommen. Gud elsker barna sine med en usvikelig kjærlighet, konkret vist gjennom Sønnens komme til jorden for å frelse menneskene fra deres synder. Dette er grunnleggende for å få evig liv med Gud. Begrepet «familie» er et samlende og lett gjenkjennelig begrep fordi de fleste mennesker lever i ulike familiekonstellasjoner. Disse kan være både gode og trygge eller dårlige og destruktive, noe som gjør metaforen «Gud vår Far» problematisk i dagens samfunn. Å sammenligne Gud med egne fedre er nærliggende. Et far-barn-forhold er en kjent relasjon. Dette legger til rette for en analog tankegang mellom Gud som far og jordiske fedre (Rong, 2009, s. 151–152). Mange barn vokser opp uten en far, og fedre kan være voldelige og dermed ikke trygge og kjærlige forbilder. Forståelsen av Gud som en kjærlig far rokkes ved.

Guds familie fremstår også som en amputert familie fordi den mangler en mor. Bare ett kjønn er representert i gudsbildet. Walgermo reiser debatten om Guds «kjønn». Bildet av Gud som far støttes av at Jesus ber til «Gud vår Far», og at Fadervår er en mønsterbønn for disiplene (Matt 6, 9–13). Det er nettopp sammenblandingen av «Gud som far» og jordiske fedre Walgermo forteller om når Maria på sin første julaftensgudstjeneste etter foreldrenes død begynner å undre seg. Da presten ber «Vår Far i himmelen», tester hun ut metaforens validitet:

Gud. Er både du og pappa min far i himmelen? Kven er då mi mor i himmelen?

Er det mamma? (Walgermo, 2009, s. 57)

Maria sammenligner «Gud vår Far i himmelen» med sin jordiske far, og hun får ikke plass til sin mor. Hun spør om Gud er en erstatning for sin

døde far, men hvor blir det av moren? Spørsmålet er reist blant annet i feministteologien og er som sådan svært aktuelt. Feministteologisk forskning argumenterer for at Gud kan tiltales som både Far og Mor, ettersom Gud i seg selv overskrider kjønn (Rong, 2009, s. 145–151).

På grunn av den sterke analogien mellom Gud og menneskelige fedre er det relevant å spørre om «Gud vår Far» er en død metafor, og om det i tilfelle er mulig å vekke den til live igjen. Witvliet mener kjønnede metaforer for Gud er spesielt utsatt for å dø eller stivne (Witvliet, 1997, s. 81). Metaforen har blitt så selvfølgelig og antropomorfisert i teologisk språk at det metaforiske spenningsforholdet er ødelagt. Når en analog og referensiell tankegang har festet seg, har metaforen «Gud vår far» mistet sin kraft til å formidle at Gud ikke er noen far i menneskelig forstand. Den analoge tankegangen forsterkes når Gud og Jesus figurerer som henholdsvis «far» og «sønn», og menneskene blir «Guds barn», underforstått som sønner og døtre. Antropomorfe gudsforestillinger fører til at metaforer dør. De bibelske hierarkiske og patriarkalske samfunnsstrukturene som metaforen sprang ut fra, er i dag fremmed. Metaforen blir i stedet tolket i lys av en kjent nåtidig virkelighet. Ramshaw konstaterer: «They [the metaphors] may be dead because the world of thought from which they are transferred is alien» (Ramshaw, 1995, s. 99).

Når Maria stiller spørsmålet «[k]ven er då mi mor i himmelen? Er det mamma?», åpner hun for den feministisk-teologiske diskusjonen om hvorvidt Gud også kan omtales som mor. Hun ønsker å få plass til moren sin parallelt med faren innenfor rammen av gudsbildet. Spørsmålet åpner for å sidestille Gud som både far og mor. Ved å tiltale Gud som både Far og Mor kan den ødelagte spenningen i metaforen «Gud, vår Far» gjenopplives. Den doble tituleringen «Gud, vår Far og Mor» gjør at Gud kan forstås som noe mer og noe annet enn jordiske fedre, fordi ingen mennesker kan være både far og mor (Rong, 2009, s. 99–101).

Gjenforening i himmelen

Det kristne dogmet om oppstandelse til et evig liv er fremdeles godt fundert i allmenn menneskelig tankegang, men uten at det relaterer til troen på Jesu død og oppstandelse. Utsagn som «hun er i himmelen nå»

og «vi skal møtes igjen» lever i språk og tanke. Mennesker har behov for håp for å overleve, og tanken om gjenforening i himmelen mellom den avdøde og den gjenlevende familien gir tiltrengt trøst.

I folkelig religiøs tankegang lever forestillingen om at mennesker kroppslig skal møte hverandre igjen i himmelen. Ramshaw mener at «[i]mmortality is a commonplace human idea that at the time of death is decidedly comforting», og at denne holdningen speiler dagens kultur og himmelforståelse (Ramshaw, 2002, s. 342). «If nearly everyone gets to heaven, the human does not really, finally, die» (Ramshaw, 2002, s. 217). Mennesker frykter døden og ønsker en eller annen form for evig liv etter den jordiske døden. Ifølge Ramshaw er ikke et allment behov for trøst i form av himmelsk gjenforening og gjenkjennelse forenlig med det kristne himmelhåpet uten at det hviler på troen på Jesus og kristen praksis. Det er et kirkelig problem når en helt sentral læresetning utelates.

Skeie bruker verken hierarkiske eller patriarkalske metaforer. Han legger i stedet vekt på den kristne læren om himmelsk oppstandelse og evig liv som et trosforhold til Jesus. I *Sommerlandet* er gudsbildet konsentrert rundt Jesus som venter i himmelen på de døde barna, og som viser omsorg for dem.

[Han Som Alltid Venter] venter på alle dem som går gjennom dalen. (Skeie, 1987, s. 22)

Og akkurat når Han Som Alltid Venter bøyer seg og løfter barnet opp, da smiler barnet til ham. Jeg tror nesten at barnet kjenner ham igjen, selv om det aldri har sett ham før. (Skeie, 1987, s. 37)

Først i bokens siste avsnitt setter Skeie teksten inn i en kristen tolkningsramme der «Han Som Alltid Venter» og det døde barnet tiltaler hverandre ved navn: «Du er Ingvil ...» og «du er Jesus ...» (Skeie, 1987, s. 46). Bibeltekster om navngiving står sentralt for tro og identitetsdanning. Ifølge Bibelen åpenbarte Gud sitt navn for sitt utvalgte folk og knyttet dem til seg: «Jeg har kalt deg ved navn, du er min» (Jes 43, 1). Gjennom dåpen knyttet Jesu navn sammen med dåpskandidatens navn (Matt 28, 19), og i endetiden ved Jesu andre komme skal alle «se hans ansikt, og de skal ha hans navn på sin panne» (Åp 22, 4). Troen på Jesus hviler på dåpen som livsgrunnlag og tilhørighet. Navngiving er et sterkt uttrykk

for tilhørighet. Den kristne troen på den oppstandne Jesus som menneskenes frelser er selve kjernen i kristentroen. Løftet om evig liv er knyttet til menneskets trosforhold til Kristus og er sentralt for læren om evig liv. Både Skeie og Walgermo har dette som fundament i sine bøker.

I artikkelen «Gjensyn som håpsdimensjon» har Terje Torkelsen undersøkt bibelske tekster om gjenforening i himmelen, et tema det er lite teologisk forskning på. Han konkluderer:

Spørsmålet om et personlig gjensyn etter døden er ikke spesifikt omtalt i de sentrale håpstekstene ... Dette tema synes å ligge utenfor tekstenes frelseshistoriske horisont. Tekstene fokuserer ganske enkelt ikke på dette spørsmålet. Det er imidlertid viktig å presisere at det i tekstene ikke skjer noen benektelse av denne håpsdimensjonen. Tekstene gir følgelig ikke grunnlag for å avvise at et slikt gjensyn kan skje. De behandler ganske enkelt ikke spørsmålet. (Torkelsen, 2015, s. 61)

Med utgangspunkt i Jürgen Moltmanns forskning på «håpets teologi», som fremhever at all tolkning av bibelske tekster er fremtidsrettet, mener Torkelsen at i et sjelesørgerisk perspektiv er håpet om kroppslig og åndelig gjenforening legitimt, men at den kroppen som gjenoppstår, ikke er duplikat av den jordiske kroppen. Den er Guds restaurerte original, som fra skapelsen av var fullkommen. Slik bevares menneskers kroppslige identitet. Det skapes kontinuitet mellom vår nåværende kropp og Guds gjenskapelse av den (Torkelsen, 2015, s. 63–64). Torkelsen konkluderer med at sørgendes forestillinger om kroppslig gjensyn og gjenkjenning i himmelen er legitimt i den personlige troens rom fordi det i Bibelen ikke finnes noe åpenbart svar på spørsmålet. Derav slutter Torkelsens at det bibelske materialet åpner for å forene håpet om menneskelig gjenforening i himmelen med troen på Guds nyskapelse. Jeg mener dette svarer godt til metaforens egenskaper fordi den er åpen for flere individuelle tolkninger, også enkeltpersoners håp om himmelsk gjenforening og gjenkjenning.

Maria spør om Gud har plass til alle de døde menneskene:

Har du samla dei i ein kjempehall? Har du samla dei i himmelen? I så fall har nok mamma og pappa det trongt der. Eller går dei fritt ikring på jorda som levande menneske? (Walgermo, 2009, s. 23)

Maria ønsker gjenforening med foreldrene, men som vanlig snur Maria opp ned på forestillingen om gjenforening. Jesus kan ta med seg foreldrene tilbake til jorden:

[Eg] foresteller meg ... at Jesus kjem attende til jorda. ... For Jesus skulle komme attende på ein hest, ... Kanskje mamma og pappa får sitte bakpå? (Walgermo, 2009, s. 37)

For Maria er ikke gjenforening i himmelen et mål. Hun er mer opptatt av livet sitt som foreldreløs på jorden. I den jordiske gjenforeningen som hun ønsker, har hun plass til både Gud og Jesus i livet sitt.

I *Sommerlandet* er ingen andre enn Ingvil nevnt som tilstedeværende i himmelen. Skeie omtaler ikke menneskers håp om himmelsk gjenforening. Han bruker i hovedsak naturmetaforer og livet som en reise for å beskrive hvordan det er i himmelen.

Engler som Guds budbringere og menneskers voktere

Begrepet «engel» er i den kristne tro ikke en metafor. Engler er himmelske vesener. I Bibelen fremstår englene som himmelske skapninger som lever i Guds himmel, uten selv å være guddommelige. Ordet «engel» betyr sendebud. Som Guds tjenere sendes de til jorden som Guds budbringere og menneskenes beskyttere, for deretter å returnere til himmelen for å lovsynge Gud. De er bindeledd mellom Gud og mennesker. Ofte opptrer de i ekstraordinære situasjoner i forbindelse med nød og fare. Fortellingene om englene er øyeblikksfortellinger. De er ukontrollerbare for andre enn dem som har opplevd et englebesøk (Lønning, 1989, s. 132–133). Bibelen forteller svært lite om englenes utseende. Gjennom kirkekunsten har forestillingen om at engler har vinger, utviklet seg, og deres utseende varierer fra lubne små barn til voksne slanke mannsskikkelser i hvite kapper (Lønning, 1989, s. 132).

I *Sommerlandet* har englene en fremtredende rolle som Guds hjelpere og sendebud.

Sammen med ham [Han Som Alltid Venter] står tre engler. De englene skal hjelpe ham, og de står klare til å gjøre alt det han gir beskjed om. (Skeie, 1987, s. 22)

Lysets Engel, Håpets Engel og Trøstens Engel har oppgaver som knytter seg både til himmelhåpet og til omsorg og trøst for dem som sliter med sorg. Skeie har fanget opp både englenes transcendent og immanente oppgaver.

De senere årene har det utviklet seg en fornyet interesse for engler, både i religiøs, kulturell og allmenn betydning. I advents- og juletid svever engler rundt i kjøpesentrenes utstillinger, de er populære motiver på barnetegninger, de henger på juletrær, og ordet «engel» har etablert seg i faste språklige uttrykk, for eksempel «du er en engel» og «å ha englevakt» (Bjørndal & Skjevesland, 2009, s. 44–46).

I *Mor og far i himmelen* inntar engler en langt mer beskjeden plass enn i *Sommerlandet*. Maria synes at det er vanskelig å forholde seg til engler. Er det virkelig slik at alle som dør og kommer til himmelen, også blir engler? Hun spør:

Gud. Er mamma og pappa blitt englar no? Bur dei oppe på skyene dine? Der-
som mamma og pappa er blitt englar, må du sende dei hit til jorda. Då kan dei
passe på meg her. (Walgermo, 2009, s. 12).

Marias spørsmål reises på bakgrunn av en episode der hun med nød og neppe unngikk å bli påkjørt av en bil. Hun hadde englevakt, fikk hun vite. Hun spør:

Kvifor fekk eg englevakt, når ikkje mamma og pappa fekk det? ... Kunne du
ikkje hatt ein engel på vakt? Har du ikkje kontroll? (Walgermo, 2009, s. 15)

Problemet med englevakt er at ikke alle får den når de trenger den.

Før jul lager morfar og Maria englebilder i snøen. De reiser seg og studerer avtrykkene sine. Morfar er erkeengelen, og Maria er englebarnet (Walgermo, 2009, s. 47). I dagligspråket er «englebarn» et konkret uttrykk for at engelen er på størrelse med et barn, men det har også en språklig metaforisk betydning av «englebarn» som lydige og snille barn. Metaforen formidler altså moralske idealer. Tankekorset er at verken det å ha englevakt eller det å være et englebarn er oppnåelig for alle. Å være englebarn kommer i konflikt med den kristne forståelsen av at Gud elsker alle barn og voksne uavhengig av moralsk oppførsel, og med at det

ikke er noen garanti for å få englevakt i vanskelige situasjoner. Ulykker, nød og fare rammer blindt og hører til menneskets livsvilkår. Walgermo har tatt høyde for dette i måten Maria problematiserer begrepet «englevakt» på.

Barns møter med det metaforiske universet

Bøkens funksjon som barne- og ungdomslitteratur

Sommerlandet og *Mor og far i himmelen* er utgitt med 22 års mellomrom, i henholdsvis 1987 og 2009. I åttiårene var Norge et relativt homogent samfunn fundert på kristen tradisjon og lære. Sekularisering, flerkulturalitet og flerreligiøsitet har økt siden den tid. I dag blir kristen tro og tradisjon utfordret av kritiske spørsmål. Tradisjonelle gitte «sannheter» dekonstrueres og etterprøves, og dette gir plass for at flere meninger kan leve side om side. Walgermo utfordrer det kristne gudsbildet uten å gi ferdige svar. Gjennom barnets munn beskriver han realistisk og konkret menneskelig sorg ved å sette den i relieff til den kristne læren om himmelen. Han har en original tilnæringsmåte som styrker det underliggende kristne budskapet. Spørsmålene han stiller, er åpne, og metaforisk språk utfordres. Dette er bokens styrke, som gjør den aktuell også i fremtiden.

I sin artikkel «Fortelling og virkelighetsforståelse» diskuterer Astri Ramsfjell hvordan barnebøker kan være «en skaperkraft som gjennom å forme og tolke menneskenes liv også hjelper dem å leve det» (Ramsfjell, 2012, s. 22). Hun spør om barnebøker alltid må ende godt, underforstått: Bør litteraturen skåne barn fra vanskelige temaer som det ikke finnes noen god løsning på? Dagens barnelitteratur åpner for tøffere realisme enn i tidligere tider. Hun sier: «[S]like bøker kan imidlertid være bærere av en håpsdimensjon gjennom måten det mørke og uløselige i tilværelsen blir håndtert på» (Ramsfjell, 2012, s. 20). Både Skeie og Walgermo tar opp et tema som ikke har en lykkelig løsning, men som likevel har bidratt til å gi leserne håp. Litteratur om sorg, savn og håp myntet på barn og unge, er viktig for sorgbearbeidelse. Slike bøker er også godt egnet for voksne.

Barns livstolkning og livsmestring

Et av hovedformålene med Den norske kirkes *Plan for trosopplæring. Gud gir – vi deler* er å bidra til kristen «livstolkning og livsmestring» (Den norske kirke & Kirkerådet, 2010, s. 4). Begrepene er bærebjelker i planen og overlapper til dels hverandre (Den norske kirke & Kirkerådet, 2010, s. 15). Kristen livstolkning innebærer «å forstå seg selv og tilværelsen i lys av relasjonen til Gud, seg selv, andre mennesker og i forhold til resten av skaperverket» (Den norske kirke & Kirkerådet, 2010, s. 14). Livsmestring beskrives som å «kunne møte livet i gode og onde dager. Å ha tro på egne ressurser og håp for fremtiden» (Den norske kirke & Kirkerådet, 2010, s. 14). Barn og unge skal dessuten bli i stand til å «finne et språk for sin egen livs- og troshistorie i lys av den treenige Gud» (Den norske kirke & Kirkerådet, 2010, s. 16).

I artikkelen «Livsmestring i kirke og skole. Å kunne møte livet i gode og onde dager» henviser Kari Jordheim til Paulo Freires håpspedagogikk. For Freire er håpet et bærende element for livsmestring (Jordheim, 2019, s. 69). Jordheim peker på slektskapet mellom begrepene livsmesting og livskompetanse, og hun viser til trosopplæringsplanens forarbeid som sier at «nødvendig livskompetanse hører også [til] håpet, særlig i situasjoner hvor alt håp synes knust» (NOU 2000:26, s. 47). Håpsdimensjonen er sentral i kristen tro. Den setter menneskelivet i perspektiv. Om Maria synes hun mestrer livet, er vanskelig å besvare. Hun har en tro som settes på prøve. Hennes kristne livsplattform og livstolkning er bærebjelken for hennes kritiske eksistensielle spørsmål. Boken avsluttes med et gryende håp.

Religionspsykologen Hjalmar Sundén har undersøkt hvordan religiøs praksis åpner for transcendent virkelighetsforståelse. Barn som lever et aktivt gudsliv i bønn og tilbedelse, får *gudsopplevelser*, noe han betegner som *total tradisjonsformidling*. Barn av «troende foreldre» har større evne til å se Gud som allestedsnærværende og transcendent. Barn som bare får religiøs kunnskapsformidling, får *gudsforestillinger*, noe han betegner som *verbal tradisjonsformidling*. (Sundén, 1974, s. 100–103). Denne gruppen vil bevare sine antropomorfe gudsbilder i sterkere grad enn den gruppen som praktiserer sin religiøse tro (Sundén, 1974, s. 78–79). Dette reiser

spørsmål om barn av praktiserende kristne familier bedre evner å se Gud som transcendent enn den andre gruppen gjør. Om så er tilfellet, vil dette være styrende for både barns og voksnes gudsbilde. I en folkekirkesituasjon med lite kristen praksis vil majoriteten av kirkens medlemmer da ha et mer antropomorft gudsbilde enn hva praktiserende kristne har. Basert på Sundéns funn vil Maria ut fra sin kristne familiebakgrunn være rustet til å utfordre de allmenne metaforene om Guds himmel fordi hun evner å oppfatte Guds vesen som transcendent.

Er bøkene «sanne»?

Ut fra sine erfaringer opplever Maria at de voksne ikke snakker sant om Gud. Hva sannhet er, har både en subjektiv og en objektiv side. Jeg har i tidligere arbeider diskutert påstanden om at teologien må tale sant om Gud og sant om mennesker. Om påstanden er holdbar, forutsetter den forskjell mellom vitenskapelige sannheter og trossannheter. Guds egenskaper kan ikke påvises vitenskapelig. Tro forutsetter at mennesker har valgmuligheter. Metaforer er i sitt vesen åpne for flere tolkningsmuligheter, flere sannheter. Det som er sant for ett menneske, er ikke nødvendigvis sant for et annet menneske fordi menneskelig erfaring er individuell (Rong, 2009, s. 22–28).

Maria søker etter det som er sant for henne. Sett i lys av egen tro målt mot egne erfaringer utfordrer hun de objektive læresetningene ved sannheten om Gud. Hun er i bunn og grunn ambivalent, men klarer ikke å avvise Gud som nærværende. Subjektive spørsmål er alltid sanne for individet. Marias spørsmål er likevel så allmenne at de deles av mange barn og voksne. Bokens budskap appellerer derfor til andre mennesker som sliter med samme problematikk.

Sett i lys av den kristne læren om himmelen er hovedbudskapet i *Sommerlandet* objektivt «sant». Skeies metaforiske grep gjør at det finnes mange muligheter til å tolke fortellingen inn i egen livssituasjon som individuell sannhet. Skeie er opptatt av å gi trøst til sørgende. I artikkelen «'Kjenner du noen superhelter, må du gjerne varsle dem!' Å erfare det uforklarlige i dialog med andre» har Gro Ulland undersøkt hvordan tiåringer tolker boken *Brune* (Ulland, 2020). Den handler om Brune som møter og

samtaler med sin døde bestefar i skogen om natten. Selv om bestefaren er død, er han virkelig for Brune. Ulland konkluderer med at for tiåringene gir «det uforklarlige dem erfaringer med hva fiksjon kan være, og det uforklarlige skjerper blikket til leserne og ruster dem for flere tolkning-smuligheter neste gang de møter tekster» (Ulland, 2020, s. 128). Kanskje det nettopp er den flytende grensen mellom fantasy og formidling av kristen tro som har gjort *Sommerlandet* så populær. Etter min mening har Skeie gjennom dette grepet invitert barn og voksne inn i et «him-melsk univers» som mennesker kun kan fabulere om.

Å skrive om sorg og himmelhåp

Som svar på problemstillingen vil jeg hevde at metaforisk språk om død og himmelhåp evner å åpne for religiøs kunnskap og erfaring som ellers er vanskelig å formidle. Immanent språk setter grenser for hva som er mulig å uttrykke i møte med ømtålige og vanskelige livsspørsmål. Metaforens særtrekk er at den er i stand til å åpne for flere livstolkninger og livserfaringer. Gudsforestillinger kan dermed utvides, og antropomorfe tenkemåter om Gud utfordres. Skeies og Walgermos bøker er nokså ulike hva fortellingenes oppbygging angår, men begge handler om samme sak – himmelhåpet. Begge forfatterne forteller om eksistensiell sorg. Måtene de utfordrer det allmenne teologiske språket på, er viktige bidrag til et tema som altfor få forfattere våger å reise. Begge bøkene er aktuelle og relevante for barn og voksne som kjemper med eksistensielle spørsmål, spesielt om død, sorg og himmelhåp.

Referanser

- Berg Eriksen, T. (2019, 25. januar). Der fornuften ikke strekker til. *Morgenbladet*, s. 47.
- Björdal, Ø. & Skjevesland, O. (2009). *Engelen ved din side* (2. utg.). Oslo: Verbum.
- Den norske kirke & Kirkerådet. (2010). *Plan for trosopplæring. Gud gir – vi deler*. Oslo. Hentet fra http://kirken.no/globalassets/kirken.no/migrering/kr_33_13_plan_for_trosopplæring.pdf
- Guanio-Uluru, L. (2018). Fantasy litteratur for barn. I R. S. Stokke & E. S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere* (s. 105–126). Oslo: Universitetsforlaget.

- Henriksen, J.-O. (2002). Språkets muligheter og grenser i talen om Gud. Refleksjoner med bakgrunn i utfordringen fra feministisk teologi. I G. Heiene, J.-O. Henriksen & S. O. Thorbjørnsen (Red.), *Teologi for kirken: festskrift til professor dr.theol. Torleiv Austad på 65-årsdagen* (s. 11–124). Oslo: Verbum.
- Henriksen, J.-O. (2003). *Imago Dei: den teologiske konstruksjonen av menneskets identitet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Jordheim, K. (2019). Livsmestring i kirke og skole. Å kunne møte livet i gode og onde dager. *Prismet. Religionspedagogisk tidsskrift*, 1, 63–72.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Hverdagslivets metaforer: fornuft, følelser og menneskehjernen*. Oslo: Pax.
- Lønning, P. (1989). *Kristen tro*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Løvland, A. (2018). Sakprosa for barn. I R. S. Stokke & E. S. Tønnesen (Red.), *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere* (s. 219–236). Oslo: Universitetsforlaget.
- McFague, S. (1982). *Metaphorical Theology. Models of God in Religious Language*. Philadelphia: Fortress Press.
- NOU 2000:26. (2000). ... *til et åpent liv i tro og tillit*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/aofd50ce212048e291122f7d3e782ca7/no/pdf/nou200020000026000oddpdfa.pdf>
- Ramsfjell, A. (2012). Fortelling og virkelighetsforståelse. I A. Ramsfjell & S. Sagberg (Red.), *Livstolkning og livsmestring* (s. 8–22). Oslo: IKO-forlaget.
- Ramshaw, G. (1995). *God beyond gender: Feminist Christian God-language*. Minneapolis: Fortress Press.
- Ramshaw, G. (2000). *Reviving sacred speech. The meaning of liturgical language*. Akron, Ohio: OSL Publications.
- Ramshaw, G. (2002). *Treasures old and new. Images in the lectionary*. Minneapolis: Fortress Press.
- Ramshaw, G. (2020). *Liturgical considerations of the word "heaven"* (Paper). Atlanta, Georgia: North American Academy of Liturgy.
- Ricoeur, P. (1975). *Paul Ricoeur on biblical hermeneutics*. Missoula, Montana: Scholar Press.
- Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences. Essays on language, action and interpretation* (J. B. Thompson, Overs.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rong, M. (2009). *Det liturgiske møte. Språk og gudsmetaforer i Den norske kirkes høymesse*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Searle, M. (1981). Liturgy as metaphor. *Worship*, 55(2) 98–120.
- Skeie, E. (1987). *Sommerlandet. En fortelling om håp*. Oslo: Nye Luther Forlag.

- Stokke, R. S. & Tønnessen, E. S. (2018). Barnet og litteraturen. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur. Introduksjon for lærere* (s. 17–56). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sundén, H. (1974). *Barn och religion* (2. utg.). Stockholm: Verbum.
- Tanum. (2020). Sommerlandet. En fortelling om håp. Eivind Skeie. Omtale.
Hentet 14.04 2020 fra https://www.tanum.no/_sommerlandet-eyvind-skeie-9788253146867?gclid=aw.ds&&https://www.tanum.no/_sommerlandet-eyvind-skeie-9788253146867?gclid=EAAlaIQobChMIqNeYhNil5QIVy5AYChoFHwquEAQYAyABEgJ7rPD_BwE&gclid=aw.ds
- Torkelsen, T. (2015). Gjensyn som håpsdimensjon. En praktisk-teologisk studie. *Tidsskrift for praktisk teologi*, 1, 56–66.
- Ulland, G. (2020). ”Kjenner du noen superhelter, må du gjerne varsle dem!”. I Å. H. Kallestad & M. Røskeland (Red.), *Sans for danning. Estetisk vending i litteraturredidaktikken*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Walgermo, A. K. (2009). *Mor og far i himmelen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Witvliet, J. D. (1997). Metaphor in liturgical studies: Lessons from philosophical and theological theories of language. *Liturgy Digest*, 4, 7–45.

KAPITTEL 2

Hva betyr *egentlig* ordene om Gud? Om språk og livstolkning i Bjørn Sortlands ungdomsroman *Hver morgen dyppet min søster brystene i isvann for å bli pen* (2017)

Åse Høyvoll Kallestad

Høgskulen på Vestlandet

Abstract: This article examines how Mariam, the main character in a Norwegian novel for youngsters, reflects on the existence and real character of God – and his relationship to her as a young refugee girl. Mariam has grown up in Syria with a Christian belief in God as caring and almighty. In particular, the article discusses what the inherited religious language means for Mariam in her desperate situation and how it influences Mariam's interpretation of life. With support from Stanley Cavell, and the ordinary language philosophy, the article examines whether Mariam shares the criteria of the traditional religious language or if she turns to scepticism. The reading of the novel shows how Mariam maintains the established criteria for the language about God, in spite of her own experiences in a cruel world.

Keywords: language, negotiations, God, refugee, religious, interpretation of life

Introduksjon

«Selv om jeg er sint på Gud, håper jeg likevel at han finnes, så de andre i familien er hos han. Da har i alle fall noen av oss det bra», tenker den syriske flyktningjenta Mariam. Hun er hovedperson og forteller i Bjørn

Sitering av denne artikkelen: Kallestad, Å. H. (2020). Hva betyr *egentlig* ordene om Gud? Om språk og livstolkning i Bjørn Sortlands ungdomsroman *Hver morgen dyppet min søster brystene i isvann for å bli pen* (2017). I J. V. Hugaas & Å. H. Kallestad (Red.), *Oppvekst og livstolkning: Flerfaglige blikk på barns og unges eksistens, fellesskap og fortellinger* (Kap. 2, s. 45–63). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.107.ch2>
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0.

Sortlands roman *Hver morgen dyppet min søster brystene i isvann for å bli pen* (Sortland, 2017). Mariam er etterlatt med den yngre broren sin i en kjeller i et bombet Aleppo. Resten av familien er død, og det er like før søsknene legger ut på flukt. Vi følger Mariam og lillebroren, Luka, på en farlig og dramatisk reise mot det et Google-søk oppdriver som verdens beste land: «På førsteplass er Norge, et land i Skandinavia. Norge er det beste landet i verden» (Sortland, 2017, s. 60). Jevnlig vender Mariam tanker og bønner til Gud, men refleksjonene om hvem Gud er, hvorfor han handler slik han gjør, og hvem hun er i hans øyne, gir uttrykk for ambivalens og usikkerhet. I et knapt og avkledd språk utforsker hun eksistensielle spørsmål om ondskap, skyld, tilgivelse og Guds eksistens. I mellomtiden faller bombene i Syria, og på flukten er Mariam offer for brutalitet og overgrep mens hun forsøker å redde lillebroren sin.

Gjennom oppvekst og kultur har Mariam fått overlevert forestillinger om den Gud hun vender seg til under flukten. Etter hvert kommer det frem at Mariam og familien hennes er kristne syrere, som i likhet med mange andre ble fordrevet fra landet sitt av IS. I tankene prøver Mariam ut hva de religiøse ordene og forestillingene hun er opplært til å tro på, egentlig betyr. Hun forhandler med seg selv og Gud om kriteriene for Guds eksistens når hun håper, tror, tviler, frykter, søker og ber til Gud. Under flukten snakker hun bare sporadisk med andre, men hun fører til gjengjeld intense drøftinger på det indre planet om hvem og hvor Gud er. I sin usikkerhet veksler hun mellom tillit til den innlærte betydningen av det religiøse språket og tvil om at ordene har noen relevans for situasjonen hun har havnet i.

Denne artikkelen undersøker Mariams språklige forhandlinger med utgangspunkt i elementer fra Stanley Cavells dagligspråkfilosofi. I arven fra Wittgenstein belyser Cavell hvordan vi gjennom ordinær bruk av språket forhandler om ordenes *egentlige* betydning – slik Mariam prøver ut de religiøse ordene i situasjonene hun havner i (Cavell, 1998). Den dagligspråkfilosofiske tilnærmingen belyser hvordan språket i bruk kan skape forståelse og mening som relaterer oss til verden. Men den viser også hvordan skepsisen overtar der språkbrukerne mister tillit til ordene. Dette avhenger av om vi deler språklige kriterier med andre språkbrukere – eller i dette tilfellet med en etablert religiøs tradisjon.

Artikkelen drøfter hvorvidt Mariam fremdeles deler det kristne språkets kriterier etter hvert som ondskapen utspiller seg på flukten, eller om hun blir en språklig skeptiker. Den diskuterer også hvordan romanen om Mariam står i relasjon til andre litterære tekster som tar for seg forholdet mellom lidelse, ondskap og Gud.

Først ser jeg Mariams historie fra et samfunnsperspektiv, der hun som en av mange mindreårige i vår tid er flyktning i deler av oppveksten sin. Deretter utdyper jeg relevante begreper i Stanley Cavells dagligspråk-filosofi, og jeg utforsker ved hjelp av disse hva Mariams religiøse språk *egentlig* betyr for henne på flukten og hvilken innvirkning det har for livstolkningen hennes i en håpløs situasjon.

Flyktingers egen stemme

Romanens handling starter mens Mariam fremdeles lever et bekymringsløst liv som 14-åring i Homs i Syria. Hun forteller historien fra sin barnlige vinkel, er forelsket, preget av tillit og tro på fremtiden og på Guds gode vilje med livet. Men opptøyer i gatene brer seg raskt, og Mariam forteller hvordan familien flykter til Aleppo – uten at leserne får del i politiske forhold eller årsaker til krigen som bryter ut. Foreldrene, som er leger, omkommer etter kort tid i bombing av sykehus og sykestuer. Storesøster Asil, som prostituerer seg for å livnære søskenflokket etter foreldrenes bortgang, dør også i et bombeangrep. Mariam og lillebror Luka er alene igjen i kjelleren i familiens utbombede hus, der faren har laget et skjulested av bøker. Men Luka er syk, og Mariam tør ikke å bli værende i Aleppo uten medisiner og legehjelp. Sammen legger de ut på flukt.

Sortland skrev denne ungdomsromanen etter samtaler med flyktninger fra blant annet Syria. Han fikk kontakt med dem gjennom samarbeidspartnere, og i et kort forord dediserer forfatteren boken til ungdommene som har delt historier fra hjemlandet sitt og lest manuset hans underveis i skriveprosessen. «Uten deres hjelp hadde jeg ikke våget å gi ut denne boken», skriver han (Sortland, 2017). Boken ble nominert til Uprisen i 2018 og er en lettlestbok utgitt med redaksjonell og økonomisk støtte fra foreningen *Leser søker bok*. Sortland ønsket å skrive romanen slik at

syrrer i Norge kunne lese den. «Lettlestspråket» gjør at ordene blir få og presise og at innholdet blir komprimert, der romanen gjennom Mariams synsvinkel skildrer dramatiske hendelser og gjengir komplekse tanker. Hvert ord og hver setning får stor betydning i Sortlands roman.

Skildringen av Mariams flukt er ikke basert på en sann historie, men den bærer mye samtidsrealisme i seg. Gjennom nyhetsbildet får vi jevnlig del i historier om barn og unge som på egen hånd tar seg ut av konfliktområder i håp om et bedre liv. Mange havner i flyktningleirer og får ikke del i den tilværelsen de har drømt om. Oppvekstvilkårene er marginale. Men noen kommer dit de ønsker, og likevel er det kartlagt at tilværelsen deres oppleves som usikker og i mange tilfeller ensom og preget av traumer.

I 1995 behandlet forskningsrapporten *Alene – mellom sikkerhet og usikkerhet* (Schancke, 1995) den psykososiale dimensjonen i flyktningbarnas tilværelse etter at de kom til Norge. I beskrivelsen av bakgrunnen for prosjektet står det at den «i første rekke [handler] om hvordan EM [enlige mindreårige] beskriver sitt liv og reflekterer over sine følelser og opplevelser forut for flukten, gjennom selve flukten og den første tiden i Norge» (Schancke, 1995, s. 9). I rapporten kommer det frem at de fleste respondentene har blitt utsatt for grov voldsutøvelse og omfattende overgrep, og at de på ulike måter er sterkt traumatiserte på grunn av disse erfaringene. I tillegg er ventetid på behandling av søknader i det norske systemet en stor psykisk belastning, og ikke minst lider de mindreårige flyktningene under tapet av sine nærmeste. Møtet mellom en vestlig kultur og egen religiøs kultur oppleves også som en utfordring for flere.

Den tverrfaglige utgivelsen *Barn på flukt. Psykososialt arbeid med enlige mindreårige flyktninger* (Eide, 2012) bekrefter tidligere forskningsavdekking av traumatiske opplevelser på flukt og psykiske belastninger under ventetiden i Norge, men den vektlegger i større grad verdien av å være «lydhør for barnas egen opplevelse av sin egen kultur» (Eide, 2012, s. 59). Også rapporten *Kunnskapsoppsummering om enlige mindreårige asylsøkere og flyktninger* (Svendsen, Berg, Paulsen, Garvik & Valenta, 2018), gjennomført av NTNU Samfunnsforskning på oppdrag fra Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi), understreker de omfattende belastningene flyktningbarna er utsatt for, og den viser til forskning

som påviser en overrepresentasjon av posttraumatiske stresslidelser (PTSD), depresjon og angst blant de mindreårige enslige flyktingene. Samtidig gir rapporten fra 2018 uttrykk for at forskningen og rapporteringen på feltet i økende grad er opptatt av ungdommenes eget potensial og av hvilke ressurser mottaksapparatet kan spille på. Den forholdsvis ferske rapporten understreker at dette feltet bør undersøkes ytterligere:

Perspektiver som framstår som fraværende eller lite belyst, er i første rekke de enslige mindreåriges egen stemme. Selv om dette ikke er et perspektiv som er totalt fraværende, framstår kunnskapen som både mangelfull og fragmentert. Det savnes også et tydeligere mestringsperspektiv. (Svendsen et al., 2018, s. 9)

Større bevissthet om at de mindreårige flyktingenes stemme bør høres ytterligere, kan ha sammenheng med økende forståelse av kulturelle møter som betydningsfulle for en vellykket integreringsprosess. Som nevnt blir møtet mellom vestlig kultur og tradisjonelle religiøse kulturer beskrevet som en utfordring, men den refererte litteraturen tar i liten eller ingen grad for seg hvordan en integreringspraksis bør gripe fatt i disse kulturkollisjonene. Det vestlige sekulære blikket har lett for å overse eller ikke ta inn over seg hvor betydningsfull den religiøse troen og tradisjonen er for hvordan de unge forstår og tolker seg selv og livet sitt.

I boken *Krigens døtre* (2018) tar journalist og cand.polit. Kari Fure et bevisst valg om å la kvinners religiøse refleksjoner komme eksplisitt frem når stemmene deres fra krigen i Syria og Irak skal høres:

Underveis vurderte jeg å dempe det religiøse uttrykket. Jeg lurte på om jeg burde la være å sitere kvinnene direkte når de bruker typisk religiøse ord og talemåter, for å gjøre boken tilgjengelig for flere lesere. Men jeg slo tanken fra meg. I respekt for dem jeg har intervjuet. Det er slik de snakker. Det er en del av historien, det også. (Fure, 2018, s. 10)

I boken møter vi kvinner på flukt, kvinner som blir værende i krigsherjede områder, kvinner som er fanget og tvunget, og kvinner som blir fri. Gjennom hele fremstillingen får vi del i kvinners særegne sårbarhet i krig, som omsorgspersoner og som ofre for overgrep og tvang. Denne sårbarheten kommer også frem i Sortlands bok, og i likhet med unge og eldre kvinner Fure har intervjuet, er det religiøse en så viktig

del av Mariams språk og identitet at det gjennomgående preger hennes forståelse av livet.

Hva betyr ordene egentlig?

«Å snakke er å si hva som teller», skriver Stanley Cavell (1998, s. 224) i en fortolkning av et Shakespeare-drama. Med det mener han at vi med ordene vi bruker, ikke bare benevner verden, men også forteller hva som betyr noe eller har verdi for oss. Når vi snakker, velger vi ord som dekker det vi vil uttrykke, og ifølge Cavell inneholder dagligspråket vårt kriterier som gjør det mulig å relatere oss til verden. Som språkbrukere i samme kulturkontekst deler vi ofte kriterier, og vi bekrefter at vi forstår hverandre når vi benevner gjenstander eller fenomener og er enige om hvilke egenskaper eller hvilken betydning de har. Ved å studere dagligspråket kan vi ifølge Cavell finne ut hvilke kriterier vi deler og hvordan de etablerer det som har verdi for oss. Vi kan også se hva som skiller oss fra hverandre i vårt syn på verden (Kallestad, 2016a, s. 120; 2016b, s. 159; 2016c, s. 175). Cavell er dagligspråkfilosof i tradisjonen etter Ludwig Wittgenstein (1889–1951). Wittgensteins hovedverk, *Filosofiske undersøkelser*, utgitt etter hans død i 1953, tar for seg forholdet mellom språk, mening og virkelighet. Som Wittgenstein er Cavell opptatt av konteksten, fordi han mener at språket og verden er knyttet tett sammen. Undersøker vi språket, så undersøker vi verden. Dermed nøyer han seg ikke med ordbokdefinisjoner når han studerer hva et ord betyr. Cavell spør hva ordet *egentlig* betyr og forklarer at «[d]ette gjør man når man allerede vet hva som står i ordboken; når man av en eller annen grunn er tvunget til å begynne å filosofere» (Cavell, 1998, s. 59). Denne filosoferingen fører til en dialog med oss selv og omverdenen om hva vi legger i ordene vi bruker, altså hvilke kriterier de har.

Samtidig er Cavell klar på at «mens kriterier gir oss betingelser for (felles, delt) tale, gir de oss ikke noe svar på den skeptiske tvilen» (Cavell, 1998, s. 225). Skeptikeren blir av Cavell beskrevet som den språkløse, eller den som ikke finner ord som kan dekke tilknytningen til verden og til andre mennesker, og som blir værende i denne passive tilstanden. Altså tviler skeptikeren på språket og på at språkets kriterier kan relatere oss

til verden. Cavell skriver (med eksempel fra Leontes i Shakespeares *Vintereventyret*) at «dette er nettopp den tilstanden man er i når man har fornektet enighet med andre om de kriterier som språket avhenger av» (Cavell, 1998, s. 225). Altså havner vi i den skeptiske tvilen hvis vi ikke deler kriterier med andre og ikke godtar betydningen av ordene de benytter seg av. Da deler vi ikke lenger et språklig fellesskap.

Når vi bruker språket sammen med andre, utforsker eller forhandler vi automatisk om språkets kriterier. Vi uttrykker noe og får tilbakemeldinger, og allerede her starter utprøvingen av om vi forstår hverandre, er enige om hva ordene betyr, og om vi ønsker å delta i hverandres språklige fellesskap. Men som nevnt bruker vi ikke språket bare for å benevne verden. De overleverte ordene er også verdibaserte, og når vi benytter dem eller forkaster dem, viser vi hva som har betydning og verdi for oss. Dermed blir språkfellesskapet også et verdifellesskap, der vi forhandler om hvilke verdier vi deler og hva vi tar avstand fra (Kallestad, 2016b, s. 124).

Mariam forhandler med seg selv om hvorvidt hun kan ta del i det språklige fellesskapet som den kristne tradisjonen har ført henne inn i. I starten av romanen har hun et tilsynelatende naivt forhold til det religiøse språket. Hun benytter det ukritisk og selvfølgelig, og ordene om Gud som hjelper og vet best, gir et adekvat uttrykk for hennes egen opplevelse av et trygt og stabilt liv. Under flukten endrer dette seg, og hun veksler mellom tillit til og tvil om at ordene kan dekke noe av det hun erfarer. For Mariams del foregår disse forhandlingene i liten grad i et språklig fellesskap med andre. Som nevnt innledningsvis forhandler hun først og fremst med seg selv, ved hjelp av indre, motsetningsfylte refleksjoner om hvorvidt hun kan godta de overleverte forestillingene om Gud. I tråd med den russiske filosofen og lingvisten Mikhail Bakhtins forståelse av polyfone (flerstemme) litterære verk, dreier denne flerstemmigheten seg blant annet om de fiktive karakterenes evne til å reflektere som virkelige menneskelige bevisstheter. Da er de ikke talerør for en bestemt forfatters prosjekt eller mening, men har flertydigheten og ambivalensen i seg (Bakhtin, 1984, s. 6–7). Bakhtin er opptatt av at disse bevissthetene igjen står i kontinuerlig dialog med andre bevisstheter (1984, s. 32), men i fortellingen om Mariam er hun i stor grad overlatt til seg selv. Tankestrømmene hennes

kan synes monologiske, men de motsetningsfylte ordene om Gud, seg selv og omverdenen konstruerer en dialogisk monolog i Mariams bevissthet. I møte med den brutale virkeligheten på flukt forhandler hun som selvstendig individ om hvorvidt de religiøse ordene gir mening når livet blir uutholdelig vanskelig.

Et overlevert språk

I første del av romanen er det ikke opplagt hvilken religiøs tilhørighet Mariam har. Det eneste vi vet, er at den unge gutten Nizar, Mariams store forelskelse før familien flytter fra Homs i Syria, omtaler Mariam og hennes familie som «frie og vestlige» (Sortland, 2017, s. 14). Mariam lurer på om det betyr at de er mindre moralske, men Nizar bedyrer at «fri og vestlig er fine greier». Underveis på flukten har Mariam kjøpt en svart, heldekkende burka som hun tar på seg før de forlater et av skjulestedene. Hun karakteriserer drakten som «et stort, tungt telt» og tenker: «Det er så sykt. Hvem fant på dette? At damer må gå rundt i svarte sirkustelt?» (s. 77). I tillegg minnes hun hvordan moren krevet at hun og søsteren skulle gå med hijab da IS kom og opptøyene startet. «De er ikke så positive til kvinner», konstaterer Mariam (s. 77).

På den måten tar hun avstand fra muslimske skikker, knytter den dekkende beklædningen til IS og deres syn på kvinner, og bruker burkaen som forkledning. Senere får vi vite at en sjåfør underveis på flukten omtaler Mariam og Luka som «de kristne», at Mariam korsrer seg, at hun leter etter en kirke, og i slutten av romanen blir hun oppsøkt av en ortodoks prest (Sortland, 2017, s. 94, 117, 122, 176).

Mariams religiøse tilknytning har betydning for språket hun bruker, og for hvilke kriterier ordene om Gud inneholder. Som del av en kristen kulturkontekst vil kriteriene for hvem Gud er, og hvordan relasjonen mellom Gud og mennesker fungerer, skille seg fra kriteriene for guddommens vesen og egenskaper i andre religiøse sammenhenger. Mariam tenker blant annet at Gud kjenner henne og vet hva som er best for henne. Samtidig tillater hun seg etter hvert å være sint på Gud, og kriteriene for gudsrelasjonen er i utgangspunktet at hun kan være «fri og vestlig», gi uttrykk for egne meninger og ta selvstendige beslutninger. I møte med

de muslimske skikkene og påbudene skjer det en implisitt forhandling om kriteriene for religiøs praksis, og som nevnt avviser Mariam konkrete utslag av den muslimske religiøsiteten. Så langt ser vi hvordan Mariam benytter seg av språk og forestillinger som er nedarvet fra en kristen kontekst og slutter seg til denne tradisjonen – ikke minst ved å avvise andre forestillinger og praksiser. Men etter hvert som forståelsen av Gud stemmer stadig mindre overens med det levde livet, utvider forhandlingene seg også til å gjelde egen tradisjon og religiøsitet. Når Mariam på flukten tvinges inn i situasjoner der hun bryter Guds bud, blir det klart for henne at den kristne Gud også er dømmende. Det finnes altså flere kriterier enn kjærlighet og omsorg i den kristne forestillingen om Gud, og i Mariams tanker skjer det en brytning mellom overleverte normer, bildet av en nådig og omsorgsfull Gud og livet hennes som flyktning.

Mariams forsøk på avklaringer setter i spill det Cavell omtaler som «appealing to criteria» (1979, s. 34). Han mener at vi forsøker å avdekke kriteriene når vi ikke finner mening og sammenheng: «[I]t is an appeal we make when the attunement is threatened or lost» (s. 34). Altså finnes det en mening i det overleverte språket som vi ved å benytte det og undersøke det kan komme i kontakt med. Cavell skriver at «Wittgensteinian criteria are appealed to ‘when we don’t know our way about’, when we are lost with respect to our words and to the world they anticipate» (s. 34). Mariam bruker og prøver ut meningen av de overleverte religiøse ordene. Hun smaker på dem, grunner over dem og fortviles av dem. Men hun forkaster dem i svært liten grad. I tråd med filosofen og hermeneutikeren Hans-Georg Gadamer søker hun forståelse i vekselvirkningen mellom overlevering eller tradisjon og egne refleksjoner. «Den hermeneutiske oppgave er baseret på en polaritet af fortrolighed og fremmedhed», skriver Gadamer (2007, s. 281). Mariam kjenner og er fortrolig med den kristne tradisjonen, slik hun er opplært i den gjennom oppvekst i en kristen kulturkontekst. Men hvordan hun skal forstå den som flyktning, oppleves fremmed og utilgjengelig for henne. I denne situasjonen appellerer hun til kriteriene, slik Cavell uttrykker det (1979, s. 34), og i det følgende skal vi se hvordan hun søker mål og retning gjennom utforskning av språket hun bruker når hun leter etter mening og sammenheng mellom livet som flyktning og troen på Gud.

Hvem er Gud?

Den første gangen vi møter Mariams refleksjoner om Gud, bor hun fremdeles i Homs. Hun er forelsket i Nizar, og hun refererer bønnen sin om Nizar og forholdet til ham: «Jeg ber til Gud: La Nizar bli familien min, ber jeg. Jeg ber egentlig ikke om å få så mange ting. Han er Gud. Han vet hva som er viktig for meg» (Sortland, 2017, s. 25). Mariams bønn uttrykker tro på en Gud som kjenner henne, som vil henne vel, og det viktigste kriteriet for relasjonen til ham er, som tidligere nevnt, tillit. Hun pleier ikke å be om noe konkret, for hun tenker at Gud uansett vet best. Den overleverte forestillingen om Gud skaper bildet av en kjærlig far som vil det gode for sine barn, og Mariam henvender seg til ham i samsvar med denne forestillingen. Men følelsene for Nizar er så sterke og altoppslukende at hun likevel legger frem en bønn om å få ønsket sitt oppfylt. Det tillitsfulle gudsforholdet samsvarer med Mariams trygge familierelasjoner og tilværelsen som så langt har vært stabil og forutsigbar. Men omtrent samtidig med at hun ber denne bønnen, bryter det ut krig i Homs. Foreldrene hvisker til hverandre, og de snakker bak lukkede dører. Snart får barna vite at familien skal flytte til Aleppo.

Neste gang Mariam reflekterer over sitt gudsforhold, har vi hoppet femten sider frem i boken og tre år frem i tid. Foreldrene og storesøsteren er døde, og Mariam og Luka ligger skjult mellom bøkene i kjelleren. Gjennom korte og fragmenterte tilbakeblikk forteller hun leseren hva som har skjedd, samtidig som tankene går til helikopterpilotene som bomber, til Nizar, som også er død, og til søsterens tomme og ulykkelige ansikt etter at hun hadde vært ute om nettene med fremmede menn. Forholdet til Gud har endret seg i denne perioden, men som referert innledningsvis håper hun fremdeles at han er der et sted: «Selv om jeg er sint på Gud, håper jeg likevel at han finnes, så de andre i familien er hos han. Da har i alle fall noen av oss det bra» (Sortland, 2017, s. 51). Refleksjonen avslører sinne mot Gud, fremstilt som en slags selvfølgelighet i alt som har skjedd. Mariam skammer seg ikke for at hun anklager Gud i den umulige situasjonen hun lever i, men hun forholder seg fremdeles til at han eksisterer. Den trygge tilliten har endret seg til å bli et håp som ikke bare dreier seg om Guds tilstedeværelse i livet – men også, ikke minst, etter døden.

I denne endringsprosessen prøver Mariam ut hvem og hvor Gud er. I tråd med Cavells forståelse av den tette forbindelsen mellom språket og verden avslører språket hennes hvordan kriteriene for Guds eksistens ikke lenger bare er godhet og omsorg, slik det var da familien levde trygt i Homs. Livet har vist henne at han også tillater at det onde skjer, og Gud som kjærlig far er vanskelig å få til å stemme med virkeligheten når ondskapen manifesterer seg i Mariams liv. Gud hindrer ikke det vonde, og allerede før flukten, under dekning i kjelleren i Aleppo, stopper Mariams tanker opp ved en vitsetegning hun har sett. Den har to striper:

På den første står Gud i et rom sammen med en gutt. I rommet er det ei dør og et vindu. Under står det: Når Gud lukker ei dør, så åpner han alltid et vindu. Døra på tegningen er lukket. Gud peker på det åpne vinduet. På tegning nummer to hopper gutten ut av vinduet, i døden. (Sortland, 2017, s. 65)

Mariam opplever det blasfemisk når hun i forbindelse med vitsetegningen spør seg selv: «Men hvor er han – Gud?» (s. 63). Hun spør likevel. Det samme spørsmålet oppleves påtrengende for Mariam når hun under flukten, i de mest ekstreme situasjonene, påkaller Gud gjentatte ganger og samtidig erfarer at dødskreftene og ondskapen seirer.

Disse erfaringene fører til en konfrontasjon mellom kriterier – på den ene siden Gud som kjærlig far, og på den andre siden Gud som lar ondskapen skje. Kontrasten er så stor at det blir vanskelig for Mariam å finne ord som skaper meningsfull tale om Gud. I sin eksistensielle krise er hun på grensen til å havne i den skeptiske tvilen, slik Cavell beskriver den som språkløs, uten felles kriterier med andre eller ord som har forankring i denne verden. Cavell innser at den skeptiske tvilen er en mulighet der språket ikke uttrykker sammenheng med den virkelige verden. I innledningen til essaysamlingen *Erfaring og det hverdagslige* oppsummerer Steven Mulhall at kriteriene «utelukkende [kan] finne begrunnelse i vår enighet om deres fortsatte anvendelse. Muligheten for en skeptisk avvisning av en slik enighet er derfor ufravikelig» (Cavell, 1998, s. 11).

Mariam kan altså i sin skeptiske tvil avvise det religiøse språket. Hun kan fornekte et språk som ikke synes relevant for de vilkårene hun lever under – selv om det er innlært gjennom oppvekst og kultur – og ta avstand fra det fordi hun ikke lenger deler kriteriene for hvem Gud er.

Men i Mariams situasjon vil det bety den totale ensomhet og isolasjon. Håpet om et fellesskap med Gud er det eneste hun har igjen når Luka dør, og Mariam anstrenger seg til det ytterste for at det språket hun har fått overlevert skal gi mening.

Den uforklarlige Gud

Selv om Mariam ikke forsøker å forklare det uforklarlige, at Gud er god samtidig som han lar ondskapen skje, reflekterer hun gjentatte ganger over det. Først og fremst gir hun uttrykk for det eksistensielle i lidelsens problem, men som vi ser over, er hun også opptatt av det teologiske, nemlig hvem og hva Gud er i denne motsetningen. Midt i vold, frykt og død fastholder hun at Gud finnes – tross alt. Med noen forbehold kan vi dermed plassere Sortlands roman inn i rekken av tekster som søker å forsvare og forklare Guds eksistens i en ond verden. Disse tekstene blir kalt teodicéer og kan defineres som «en rettfærdiggjørelse av Gud, et argument for hans rettfærdighet» (Svendsen, 2004, s. 39). En av de mest kjente skjønnlitterære teodicéene er den bibelske fortellingen *Jobs bok*. Den handler om Job, Guds tjener, som Gud lar påføre all verdens lidelse og plage for å teste om han fremdeles er like urokkelig og trofast i sin hengivenhet til Gud. Job klager og anklager, og han går så langt som å forbanne dagen da han ble født, men han holder fast på Gud som allmektig skaper av himmel og jord (Kallestad, 2016a, s. 63). Svendsen påpeker at Gud irettesetter Jobs venner når de forsøker å forklare hvorfor Job blir utsatt for all denne lidelsen (Svendsen, 2004, s. 67–68). De mener at det finnes en overordnet rettfærdighet i disse handlingene som Job ikke ser, men Gud avviser rasjonelle forklaringer på ondskapen og svarer i stedet med poetiske beskrivelser av hvem Gud er – og ikke minst *at* han er (Kallestad, 2016a, s. 75). Altså kan vi si at *Jobs bok* «advarer mot rasjonelle forklaringer på fundamentale problemer; nemlig ondskapen, den menneskelige lidelsen og Gud» (Kallestad, 2016a, s. 76). David Jasper understreker en slik oppfatning når han skriver:

For the book of Job will never come clear. Just as Job himself upsets all the theology of his friends, so the book upsets all reason, resists conclusions, and by

evading easy answers to the question of theodicy, does not evade the stark fact of suffering. (Jasper, 1989, s. 135)

Som skjønnlitterære fremstillinger har både *Jobs bok* og Sortlands roman særegne muligheter til å formidle denne ambivalensen – eller uløselige konflikten – mellom troen på en allmektig og god Gud og erfaring av denne verdens lidelse og ondskap. Skjønnlitteraturens estetiske form stiller ingen krav om at argumentasjonen skal gå opp, eller om at romanpersonenes tenkning skal være filosofisk konsistent. Tvert imot åpner den litterære estetikken for det paradoksale, og Mariams rop til Gud etter at han tilsynelatende har sviktet henne, er avgjørende for fortellingen om Mariam og hennes liv på flukt.

Den skyldige Mariam

En konsekvens av at Mariam holder fast ved Guds eksistens, er en stadig voksende opplevelse av skyld. Som nevnt har Mariam en klar forestilling om Gud som dømmende, og for henne fungerer Guds dom som et vesentlig kriterium for Guds eksistens – slik hun har lært ham å kjenne. Til en kvinne som forsøker å selge henne til tvangsekteskap, forteller hun at «Gud vil straffe deg for å ha solgt meg» (Sortland, 2017, s. 108), og etter et tyveri under flukten er hun opptatt av å ha brutt Guds bud (s. 115). Når hun like etter slår ned kvinnen som holder henne og broren fanget, og deretter stjeler en rull med penger, er det likevel lillebroren Luka som minner om hvilke moralske regler som gjelder. Selv blir hun først så begeistret over å finne pengene at hun nærmest tar det som en bekræftelse på Guds eksistens (s. 145), men Luka ser alvorret: «Du slo henne, sier Luka ... Og nå stjeler du» (s. 145).

Synderkjennelsen blir snart altoverskyggende for henne selv også: Luka har rett. Jeg er en synder. Jeg husker da vi gikk i kirken, at presten fortalte om de ti bud [...] Jeg er fri og vestlig. Jeg er en løgner. Jeg er en tyv. Jeg er en voldelig. Jeg er kanskje til og med en morder. (s. 148–149)

Noe senere, etter at Luka også er død, og hun opplever at det er hennes skyld, overmannet forestillingen om Guds dom henne med full kraft.

Mariam oppsøker et kapell, slår korstegnet over brystet flere ganger og kneler foran alteret. Men fordi hun «er redd for at Gud for evig og alltid nå har visket ut navnet mitt fra livets bok» (Sortland, 2017, s. 177), klarer hun ikke å gråte. Tappert tenker hun at «bare han tar fint imot Luka, så får det heller bare være med meg» (s. 177).

Det er påfallende hvordan Mariam kobler beskrivelsen av seg selv som «fri og vestlig» til resten av synderegisteret, slik hun også tidlig i handlingen lurer på om det betyr at hun er mindre moralsk. Gjennom flukten rømmer hun fra menn som vil tvinge seg på henne, hun lurer dem og spiller skuespill. Hun slår og stjeler for å komme unna dem, og det kan tenkes at Mariam selv opplever hvordan oppdragelsen som fri og selvstendig kvinne gir henne mot og kraft til å utføre disse handlingene. Hun nekter å underkaste seg en mann hun ikke vil ha, hun ser verdien av eget liv og vil bestemme over egen kropp. Samtidig erkjenner hun at det hun gjør i frihetens navn, strider mot Guds bud slik hun har lært om dem i kirken. Hvordan kan da et liv som «fri og vestlig» forenes med en gudsrelasjon til en Gud som fordømmer syndige handlinger?

På nytt er Mariam inne i dype eksistensielle anfektelser, der hun språklig uttrykker hvordan hun betrakter seg selv, og hvordan hun tror Gud ser henne. Bekjennelsene hennes kan minne om kirkefader Augustins *Confessiones* (ca. år 400 e.Kr.) (Augustin, 1950), der han ydmykt underkaster seg Gud etter å ha levd et liv borte fra hans vilje. Hans hjerte er urolig. Han er ikke flyktning, slik som Mariam, men Augustin beskriver sin flukt bort fra Gud og bort fra sannheten som en livsreise. I likhet med Mariams historie er det ytre forhold som påvirker Augustins vei. For Mariam er det ikke indre eksistensielle problemer som fører til den mest avgjørende syndserkjennelsen. Først og fremst dreier det seg om ansvaret hun har for lillebroren, og om skylden hun legger på seg selv når hun ikke klarer å berge ham. Den sterke skyldfølelsen fører til at Mariam tilsynelatende foretar to reiser parallelt: en reise bort fra Syria og en reise bort fra Gud.

I første omgang gir de to søsknene seg ut på flukten nettopp av hensyn til Lukas helse, og selv om Luka blir stadig verre, gir Mariam seg ikke. Når det trengs, tar hun ham på ryggen: «Jeg tenker på den sangen 'He ain't heavy, he's my brother'. Det stemmer ikke. Luka er tung. Eller kanskje er det bare jeg som snart ikke har krefter igjen» (Sortland, 2017,

s. 116). Mariam skildrer det skjellsettende øyeblikket når de to får tilbud om skyss over grensen til Bulgaria i fryserommet på en lastebil: «Luka ser på meg med de store øynene sine. Jeg orker knapt å se på dem. Må Gud aldri tilgi meg hvis jeg svikter de øynene» (s. 159). Og når lillebroren bringes livløs ut av fryserommet, trues et viktig kriterium for Mariams gudsrelasjon, nemlig forpliktelsen hun har til å bringe Luka i sikkerhet. «Kjære Gud, ber jeg. Redd han. Redd han. Men jeg vet ikke om jeg har rett til å be Gud om noe som helst lenger (s. 170). I egne øyne svikter Mariam, og når Luka dør, tenker hun at Gud ikke har noen grunn til å tilgi henne dette sviket.

Tilgivende og omsorgsfull Gud

Midt i refleksjonene om egen skyld og Guds dom bryter likevel skjøre forestillinger om en omsorgsfull og tilgivende Gud gjennom i Mariams indre kaos. Etter at søsteren Asil ble drept av en bombe fra et helikopter mens de fremdeles bodde i Aleppo, lurer hun på om det var Gud eller «en satans demon» som sto bak. Før Asil døde, hadde hun sluttet å møte blikket til Mariam, og hun var stadig ute om natten. «Kanskje Gud så hvor vondt hun hadde det, og lot henne slippe», tenker Mariam (Sortland, 2017, s. 58). I tillegg uttrykker hun håp om at resten av familien er hos Gud, og da setter hun sin lit til at de har det bra (s. 51). Altså forestiller hun seg at Gud er god, hvis man får en relasjon til ham og kommer i nærkontakt med ham.

Men gjennom flukten har vi sett at Mariam ikke får noen bekreftelse på Guds godhet. Hun ber og påkaller ham, trygler om hjelp til broren, men tilsynelatende blir hun ikke hørt. Likevel slår hun korsets tegn og kneler ved alteret i sykehuskapellet. I tilstanden Mariam selv karakteriserer som en «evighet uten nåde» (s. 171), er det en betydelig avstand mellom Mariams verden og de ordene hun henvender seg til Gud med. «Kjære Gud, kjære Gud», gjentar hun, men finner ingen nærhet til han som skal hjelpe. Slik fremstår Mariam også her som språkløs og avmektig i lengselen etter Guds tilstedeværelse, og i tråd med Cavells beskrivelse av den skeptiske tvilen, opplever hun at virkeligheten ikke stemmer overens med kriteriene hun har for hvem Gud er. Slik overmannen ambivalensen

mellom ulike kriterier henne igjen. En dømmende Gud som har slettet henne fra livets bok, samsvarer med den ondskapen og frykten Mariam erfarer. Men det er tydelig at hun også skimter andre kriterier for Guds eksistens, siden hun fremdeles benevner Gud med «kjære», og roper om at han må hjelpe.

Mariam blir for det meste værende i denne skeptiske tvilen til språket i resten av romanen, men menneskene hun møter overtar ordene. Presten som gravla Luka, spør om han kan be en bønn for henne. «Mmm, sier jeg. Jeg greier ikke å si noe mer. Så ber han. Jeg lukker øynene. Jeg forstår ikke et ord av hva han sier. Jeg føler ingenting. Jeg finnes ikke» (Sortland, 2017, s. 182). Det fremmede språket understreker hvordan ordene om Gud nå er overlatt til andre. Selv opplever Mariam at hun ikke finnes, men språket som etablerer kriteriene for Guds eksistens, lever videre i prestens uforståelige bønn. De overleverte ordene om Gud er ikke lenger til forhandling i teksten, men virker videre – også i menneskers handlinger. Antydningssvis får vi se noen glimt av hjelpen som Mariam har tryglet om under flukten, i tråd med den bibelske oppfordringen «jeg var fremmed, og dere tok imot meg» (Matt 25, 23). Presten redder henne unna politiet, som vil sende henne tilbake til Tyrkia. Han bringer henne i kontakt med noen snille damer som følger henne på toget til Sofia. «Gud være med deg», sier han før han går (Sortland, 2017, s. 184). For første gang på veldig lenge slapper hun av.

Likevel er Mariams klage til Gud noe av det siste vi får del i. Selv om hun har kjøpt flybilletter til Sverige, er fremtiden fremdeles uavklart. Hun henvender seg igjen til Gud ved hjelp av eget språk: «Kjære Gud, sier jeg. La meg dø» (s. 192). Og hun fortsetter bønnen – eller fortellingen om og forståelsen av livet sitt – til Gud:

Kjære Gud. Jeg vet ikke hva jeg skal gjøre.

Ingen hjelper meg her. Ingen vet hvem jeg er.

Ingen vet at jeg er fra Homs i Syria.

Ingen vet at jeg er ei jente som er et barn nå, men som skal bli voksen neste år når jeg blir atten. Ingen vet at jeg er ei jente som har mistet mora si. (s. 193)

Mariam avslutter den hjelpeløse og selvutslettende monologen til Gud med disse grunnleggende spørsmålene om egen identitet:

Jeg vet ikke om det er noen i hele verden som vet hva jeg heter? Er det noen som bryr seg om jeg har et navn i det hele tatt? Er det noen som vet hvem jeg er? Noen som kjenner igjen ansiktet mitt? Er det noen som vet at jeg heter Mariam? (s. 194)

Til forskjell fra Job, som fikk gjenopprettet sin tillit til Gud og dermed slapp å velge mellom den etablerte gudsforestillingen og egen erfaring, velger Mariam gudstroen – selv om den ikke stemmer overens med det hun opplever på flukten. Hun erfarer ikke at Gud ser henne, men hun velger å håpe på det likevel. Dette fører til en form for selvutslettelse som når et klimaks i romanens avsluttende klage.

Helt til slutt blir igjen ordene overført til andre idet Mariam selv tviler på sammenhengen mellom språket og verden, mellom seg selv og navnet sitt. Kan navnet benevne henne, fortelle hvem hun er, hvis ingen vet om det? Hun oppsøker de tre damene på jernbanestasjonen igjen, og en av dem roper: «Hei, Mariam, kom!» (Sortland, 2017, s. 194). Damen spør om Mariam vil ha en softis, og mer vet vi ikke om hva som skjer videre. Men Mariam får bekreftet at i alle fall noen vet navnet hennes, og på den måten blir hun på nytt knyttet til verden ved hjelp av språket.

Avsluttende refleksjoner

Gjennom analysen av Mariams refleksjoner under flukten ser vi at hun prøver ut hvem Gud er, og hvordan hun skal forstå seg selv og livet sitt i lys av den Gud hun henvender seg til. Hun har ulike og til dels motsetningsfylte kriterier for Guds eksistens og for relasjonen til ham. Under flukten erfarer hun at disse kriteriene ikke stemmer overens med virkeligheten, og dette fører henne tidvis i retning av en skeptisk tvil til både språket og eksistensen. Men Mariam forkaster likevel ikke Guds betydning for livsforståelsen, som hun har fått overlevert gjennom en kristen syrisk tradisjon. Med sinne, resignasjon og fortvilelse aksepterer hun at Gud både er kjærlig og dømmende samtidig som han lar det onde og urettferdige skje. Mariam godtar motstridende den paradoksale teodicéen fra *Jobs bok*, der forståelsen av godt og ondt ikke går opp rasjonelt, men blir stående som uløste mysterier. Det fører til at hun beholder de etablerte kriteriene for

språket om Gud, på tross av at egen erfaring gir grunnlag for skepsis. Romanen om den mindreårige flyktningen Mariam tematiserer lidelsens og ondskapens problem, men den gir ingen enkle svar på de komplekse spørsmålene. De samme ordene som David Jasper benytter om *Jobs bok*, kan også gjelde for boken om Mariam: «[B]y evading easy answers to the question of theodicy, does not evade the stark fact of suffering» (Jasper, 1989, s. 135). Mariams forhandling om språklige kriterier for Gud og hans eksistens viser hvordan det religiøse språket og verden ikke henger sammen, og romanen forsøker ikke å løse det problemet. Men i Mariams livstolkning står likevel den paradoksale Gud sentralt, også i lidelsen og uvissheten.

Referanser

- Augustin, A. (1950). *Jeg bekjenner* (O. Hjelde, Overs.). Bergen: J. W. Eides forlag. (Utgitt ca. år 400 med tittel: *Confessiones*).
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostevsky's poetics*. Manchester, England: Manchester University Press.
- Bibelen (2011), Oslo: Bibelselskapet.
- Cavell, S. (1998). *Erfaring og det hverdagslige* (A. Øye, Overs.). Oslo: Pax Forlag.
- Cavell, S. (1979). *The claim of reason: Wittgenstein, scepticism, morality and tragedy*. New York: Oxford University Press.
- Eide, K. (Red.). (2012). *Barn på flukt. Psykososialt arbeid med enslige mindreårige flyktninger*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Fure, K. (2018). *Krigens døtre*. Oslo: Lunde forlag.
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode*. Århus: Arne Jørgensen og Academica.
- Jasper, D. (1989). Theodicy and deconstruction. I D. Jasper (Red.), *The study of literature and religion* (s. 117–135). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kallestad, Å. H. (2016a). Ordenes makt og avmakt. Teodicéens språk i *Jobs bok* og *Presten*. I Å. H. Kallestad (Red.), *Det ligger i ordene. Om tradisjon og språk i norske samtidstekster* (s. 55–82). Kristiansand: Portal Akademisk.
- Kallestad, Å. H. (2016b). Verdimøter i Hilde Hagerups roman *Bølgebiter*. I Å. H. Kallestad, *Det ligger i ordene. Om tradisjon og språk i norske samtidstekster* (s. 113–139). Kristiansand: Portal Akademisk.
- Kallestad, Å. H. (2016c). Estetikkenes grep om skyld, tilgivelse og forsoning i Erik Poppes film *De usynlige* (2008). I Å. H. Kallestad, *Det ligger i ordene. Om tradisjon og språk i norske samtidstekster* (s. 171–200). Kristiansand: Portal Akademisk.

- Schancke, V. A. (1995). *Alene – mellom sikkerhet og usikkerhet: enslige mindreårige flyktninger og asylsøkere: historier om bakgrunn, flukt og første tiden i eksil* (Rapport). Sjøvegan: Psykiatrisk poliklinikk for indre Sør-Troms, Seksjon for barne- og ungdomspsykiatri. Tilgjengelig fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/795b52a8b15f9926fdde80bd3a607133?lang=no#0>
- Sortland, B. (2017). *Hver morgen dyppet min søster brystene i isvann for å bli pen*. Bergen: Piggsvin forlag.
- Svendsen, L. F. H. (2004). *Ondskapens filosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svendsen, S., Berg, B., Paulsen, V., Garvik, M. & Valenta, M. (2018). *Kunnskapsoppsummering om enslige mindreårige asylsøkere og flyktninger*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning. Hentet fra <https://samforsk.no/Sider/Publikasjoner/Kunnskapsoppsummering-om-enslige-mindre%C3%A5rige-asyls%C3%B8kere-og-flyktninge.aspx>
- Wittgenstein, L. (1993). *Filosofiske undersøkelser* (A. Stigen, Overs.). Oslo: Pax Forlag.

KAPITTEL 3

Pinocchios hjerte: En kantiansk lesning av historien om tredukken som ville bli et ekte menneske

Jon Vegard Hugaas

Høgskulen på Vestlandet

Abstract: This chapter offers a closer reading of Collodi's *Pinocchio* (2002) through the lens of Kant's moral philosophy. It explores how the story thematizes important moral aspects of growing up, and it considers the story's suitability in moral education. The first parts offer an analysis of *Pinocchio* against the backdrop of a short outline of central ideas in Kant's account of the human condition. This shows how Collodi's story evolves around two central questions: What is required in order to be a *moral* agent, and how does one become a morally *good* agent? The next part shows that Collodi's own answers to these two questions support the claim that *Pinocchio* is a "Bildungsroman" and that the conception of moral development in the story is Kantian. The final part addresses the challenge of the moral paradox to the possibility of moral education and argues the suitability of *Pinocchio* in moral education as a basis for interpretation of life from a child's perspective.

Keywords: Pinocchio, Immanuel Kant, moral development, moral education, moral agent

[O]ut of such crooked wood as the human being is made,
nothing entirely straight can be fabricated.
—Kant (2007, s. 113)

[T]he wood from which Pinocchio is cut is humanity itself.
—Benedetto Croce, sitert i Stone (1994, s. 332)

Sitering av denne artikkelen: Hugaas, J. V. (2020). Pinocchios hjerte: En kantiansk lesning av historien om tredukken som ville bli et ekte menneske. I J. V. Hugaas & Å. H. Kallestad (Red.), *Oppvekst og livstolkning: Flerfaglige blikk på barns og unges eksistens, fellesskap og fortellinger* (Kap. 3, s. 65–94). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.107.ch3>
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0.

Introduksjon

Carlo Collodis *Pinocchio* (2002)¹ leses ofte som en fortelling som har til hensikt å lære barn verdien av sannferdighet gjennom å tegne et skremmende bilde av konsekvensene av usannhet (Lee et al., 2014). En slik lesning kan stå i fare for å ignorere andre innsikter som også formidles gjennom historien. Collodis fortelling handler ikke så mye om Pinocchios overdimensjonerte nese som om hans mangel av et ekte hjerte. Den store nesen er kun et ytre symptom på den manglende moralske *autonomien*² som er selve årsaken til Pinocchios ulykke. Den «hjørteløse» Pinocchio er likevel ikke et bilde på noe umenneskelig. Hans moralske utilstrekkelighet bør ikke forklares i termer av demonisk ondskap (Renner, 2011, s. 184). Pinocchio representerer tvert om noe ganske menneskelig. Han lyver, han svikter, han tenker mer på seg selv enn på andre, men han har også medlidenhet med andre og kjenner på skam og skyld. I den grad han kan sies å gjøre ondt, er det i hovedsak snakk om viljesvakhet og kunnskapsløshet. Historien om Pinocchio utforsker først og fremst den moralske betydningen av tankeløshet, hans manglende evne til å sette seg i andres sted og la den moralske fornuften overstyre sine naturlige impulser. Så kjenner også Pinocchio på smerte over sine valg når han erfarer og erkjenner konsekvensene av dem for seg selv og andre. Collodi viser oss gjennom denne underlige fortellingen mennesket slik det ofte er – ubetenksomt og irrasjonelt, i kontrast til mennesket slik det aller helst burde være – et moralsk vesen med et hjerte som banker for andre og vet sitt eget beste.

Dobbeltheten i Pinocchios eksistens kan utlegges og forklares fra ulike perspektiver. Jeg vil i denne sammenheng belyse Pinocchios dilemma ved hjelp av Immanuel Kants praktiske filosofi. Koblingen mellom Collodis fortelling og Kants filosofi er i og for seg ikke ny. Den italienske filosofen Pietro Mignosi hevdet allerede kort tid etter utgivelse at *Pinocchio* representerer i barnelitteraturen hva Kants kritikk av den praktiske

1 I denne teksten vil ordet «Pinocchio» stå i kursiv når det refererer til fortellingen, og uten kursiv når det refererer til skikkelsen Pinocchio. Referansene går til Anne Lømos norske oversettelse fra 2002, som er basert på Collodis opprinnelige utgave (Collodi, 2002).

2 «Autonomi» betyr «selvstyre» eller «styrt av egen lov», i motsetning til «heteronomi» som betyr «styrt av fremmed lov». Autonomi–heteronomi-distinksjonen er sentral i Kants moralfilosofi.

fornuft gjør i den filosofiske litteraturen (Heisig, 1974, s. 34). Likevel har ingen sett nærmere på forholdet mellom det italienske mesterverket og det kantianske perspektivet på menneskelivet. Artikkelen tilbyr derfor en ny lesning av *Pinocchio* ut fra følgende problemstilling: Hvordan kan sentrale begreper og perspektiver i Kants moralfilosofi belyse fortellingen om Pinocchio og underbygge dens egnethet som utgangspunkt for undervisning, verdiformidling og livstolkning i et barneperspektiv?

Denne problemstillingen gjør det påkrevet å adressere forholdet mellom Collodi og Kant. Det er en kjensgjerning at Collodi selv refererte til Kants tanker mer enn én gang. Han hadde kjennskap til Kants filosofi, og særlig de pedagogiske skriftene gjennom sitt livslange vennskap med filosofen Augusto Conti, som var ansvarlig for den offentlige skolen i Firenze (Cro, 1993, s. 106). Contis elev, Angelo Valdarnini, som senere ble professor i filosofi i Bologna, oversatte dessuten flere av Kants arbeider samtidig som Collodi skrev *Pinocchio*. Dette betyr ikke nødvendigvis at Kants filosofi var i Collodis tanker da han skrev fortellingen, men det er sannsynlig at «vismannen fra Königsberg» kan ha påvirket forfatterens verk indirekte, som en viktig skikkelse innen opplysningstidens filosofi.³

Hensikten med artikkelen er imidlertid ikke å foreta en kausal eller generisk idéanalyse av Collodis fortelling. Derimot skal jeg utdype nærmere hva den amerikanske litteraturkritikeren Carl Van Doren kan ha ment da han hevdet at *Pinocchio* er «en barnlig allegori over det moralske liv» (Collodi, 1937, s. vi–viii). Kants moralfilosofi står som et av menneskehetens ypperste forsøk på å forstå nettopp *det moralske liv*. Den vil i denne sammenheng derfor fungere som tolkningsnøkkel til denne allegorien. Gjennom dette håper jeg å kunne presentere en lesning av fortellingen som samsvarer med Benedetto Croces kjente *dictum*: «The wood from which Pinocchio is cut is humanity itself» (jf. den andre epigrafen ovenfor).

I det følgende skal vi først se nærmere på forfatteren Collodi, hans liv og litterære bidrag og ulike tolkninger av dette. Dette vil gi kontekst til

3 Opplysningene om Collodis kjennskap til Kants ideer har jeg fått gjennom e-postkorrespondanse med Monika Poettinger, som i sin italienskspråklige artikkel (2018) sporer opplysningstidens pedagogiske idealer i Lorenzinis (alias «Collodi») øvrige forfatterskap. Stor takk til kollega Nina Goga ved Høgskulen på Vestlandet (HVL) for språklig assistanse i denne sammenheng!

forståelsen av materialet slik det foreligger i fortellingen om Pinocchio. Deretter presenteres noen sentrale begreper og overordnede teoretiske perspektiver fra Kants moralfilosofi. Disse tjener til å belyse materialet og blir anvendt i artikkelens påfølgende del med analysen av selve teksten om Pinocchio, med søkelys på tema og struktur. Særlig viktig i denne sammenhengen blir skillet mellom hva som kreves for å være moralsk *agent*, og hva som skal til for å være en moralsk *god* agent. I artikkelens nest siste del besvares to underliggende spørsmål i analysen: Om Pinocchios forvandling skyldes gradvis vekst eller radikal omvendelse, og hvilket syn på danning som kommer til uttrykk i *Pinocchio*. Her skal vi se at Kants skille mellom «moralisk gode mennesker» og «mennesker av god moral» er velegnet til å fange kompleksiteten i Pinocchios moralske status. Helt til sist presenteres noen avsluttende refleksjoner rundt fortellingens egnethet som utgangspunkt for undervisning, verdiformidling og livstolkning i et barneperspektiv, vurdert i relasjon til det pedagogiske paradoks.

Til forståelsen av Collodi og hans *Pinocchio*

Boken om Pinocchio har en brokete tilblivelsesprosess. Det har vært hevdet at forfatteren la mye av seg selv og sin egen barndom inn i historien (Heisig, 1974, s. 25; Tosi, 2016). Carlo Lorenzini (alias «Collodi») ble født i Firenze i 1826 og døde samme sted i 1890. Han var den eldste av ti søsken, hvorav sju døde i ung alder. Lorenzini ble tidlig sett som et begavet barn og fikk plass ved et anerkjent seminar, men han forlot etter hvert teologien for å studere retorikk og filosofi (Avanzini, 2014, s. 189). Senere deltok han i de italienske uavhengighetskrigene, og han var sterkt engasjert i Risorgimento-bevegelsen, som arbeidet for et uavhengig Italia. Han virket blant annet som politisk journalist, kritiker, oversetter, forfatter og byråkrat (Heisig, 1974, s. 23–24; Zago, 1988).

Lorenzini tidlige forfatterskap rommer litteraturkritikk, noveller og skuespill. Da han senere i livet viet seg til barnelitteraturen, skjedde det delvis på grunn av økonomiske problemer som skyldtes hans utstrakte gambling. Under pseudonymet «Carlo Collodi» utga han i 1883 fortellingen om Pinocchio i bokform. Da hadde deler av den allerede vært

publisert som føljetong i barnebladet *Giornale per i Bambini*. Den opprinnelige fortellingen besto av 15 korte kapitler som sluttet med Pinocchios død, men leserne protesterte. Pinocchio ble dermed kalt tilbake til livet med 21 nye og betydelig lengre kapitler, som kulminerer med Pinocchios forvandling fra tredukke til ekte menneske i en lykkelig slutt.

Argumentene for at *Pinocchio* bør regnes som en klassiker, er sterke (Wunderlich & Morrissey, 1985). James W. Heisig sidestilte i sin tid boken med Carrolls *Alice i Eventyrland*, Baums *Trollmannen fra Oz* og Barries *Peter Pan* som en av de få virkelige klassikerne innen barnelitteraturen (Heisig, 1974, s. 23). Det hører til livets finurligheter at denne i mange henseender tilfeldig boken skulle få en slik rolle, men allerede ved utgivelsen var den en suksess. Den ble oversatt til engelsk i 1892, og første norske oversettelse kom allerede i 1921 (Collodi, 1921). I dag er den verdens nest mest oversatte bok og regnes blant det ypperste innen den italienske kanon, ofte sidestilt med Dantes *Inferno*.

Som litterært produkt er *Pinocchio* sterkt omdiskutert. Den er vanskelig å plassere i noen bestemt genre. Boken har klare likhetstrekk med folkeeventyr, men kan ikke kategoriseres som det rent genremessig, for i motsetning til folkeeventyrene har den sin opprinnelse i én forfatters sinn og ble skrevet for barn (Heisig, 1974, s. 24). Den kan imidlertid heller ikke klassifiseres utelukkende som barnelitteratur, for den har hatt stor appell også blant voksne – ikke minst på grunn av den satiriske samfunnskritikken (Perella, 1986, s. 2). Det er en viss tradisjon for å se Collodis *Pinocchio* som en danningsroman (Staniou & Tsilimeni, 2011; Wunderlich & Morrissey, 1985), mens andre finner en slik klassifisering problematisk (Panszczyk, 2016; Perella, 1986). Noen har endog innvendt at fortellingen verken er for barn eller beskriver barns utvikling, men at den derimot er barnefiendtlig (Avanzini, 2014).

Fortellingens virkningshistorie viser tydelig hvordan *Pinocchio* overskrider slike snevre klassifiseringer (Bettella, 2004). Innen academia foreligger en omfattende produksjon av faglige analyser som spenner fra det litteraturfaglige (Perella, 1986) via det moralteologiske (Guroian, 2002), psykologiske (Heisig, 1974; Stone, 1994; Tateo, 2019), antropologiske (Panszczyk, 2016) og politiske (Wilson, 2016) til det økokritiske (Goga, 2017). I sum omtales dette gjerne som «pinocchilogi» – et fagfelt i

miniatyr. Det eksisterer også et mangfold av kunstneriske uttrykk basert på fortellingen, ikke bare oversettelser, men også oppfølgere, gjendiktninger og adaptasjoner i bilder og film og for scene (Sinibaldi, 2011; Sironi, 2008; West, 2006; Wunderlich & Morrissey, 1981).

Det didaktiske anliggendet i *Pinocchio* er ofte påpekt og sjelden bestridt. Nøyaktig hvem som skal lære, og hva som skal læres, er imidlertid mer usikkert. Perella (1986, s. 9–10) hevder at Collodi skrev fortellingen for å legge grunnlaget for god arbeidsmoral og fremme barnas lydighet i samsvar med middelklassens *etos*. Dette synes som en rimelig tolkning. Samtidig er teksten også sterkt preget av Collodis livslange satiriske affinitet, som kommer til uttrykk ved at den stadig gjør narr av autoritetspersoner. Pinocchios vedvarende opprørskehet overfor alle som ønsker å bestemme over ham, gjør at fortellingen ikke helt kan klassifiseres innenfor den såkalte *novelle morali*-genren. Det kan endog hevdes at Collodi bevisst bryter med denne tradisjonen (Lucas, 1999). Dette har delvis å gjøre med at det ikke bare er figuren Pinocchio som gjennomgår en forvandling, men også selve fortellingen (Russell, 1989, s. 204).

Kants moralfilosofi – overordnede perspektiver

Utgangspunktet for denne aktualiseringen av historien om Pinocchio er altså at den kan leses med «kantianske briller», som et bilde på menneskelivets moralske betingelser og hva det vil si å være et moralsk vesen.⁴ Dette betyr ikke at alle Kants tanker er gjenkjennbare i sin helhet i fortellingen, eller at det ikke finnes sider ved den som kan dra i en annen retning. Poenget er å vise at Kants moralfilosofi uttrykker et bestemt syn på det moralske liv som korresponderer mye bedre med perspektivet i *Pinocchio*, enn hva tilfellet er med for eksempel Aristoteles' dydsetikk eller J. S. Mills utilitarisme. Vi skal se at fortellingen formidler et håpefullt og *realistisk* syn på menneskets moralske muligheter som samsvarer med Kants påstand om at «intet fullstendig rett kan bli laget av slik krøkket

4 Jeg anvender i denne artikkelen det filosofifaglige skillet mellom «Kants syn» og et «kantiansk syn». Det første viser til filosofen Kants synspunkter i eksegetisk og systematisk forstand, det andre viser til synspunkter som fremmes som en rimelig tolkning ut fra de premisser som Kants filosofi legger. Som med alle tolkninger vil det her være rom for uenighet.

ved» (jf. den første epigrafen ovenfor). Det er selvsagt ikke mulig i denne sammenheng å gå inn på alle de sidene ved Kants filosofi som kan bidra til å kaste lys over fortellingen om Pinocchio, men noen overordnede temaer skal nevnes, som Kants forståelse av mennesket som naturvesen og fornuftsvesen, hans forståelse av menneskets frie vilje i termer av fornuftsstyrt og begrepsfestet begjær og av handling som fornuftens etterfølgelse av maksimer eller handlingsregler, samt hans forståelse av opphavet til det gode og det onde i mennesket, betydningen av den gode vilje og karakteriseringen av det gode mennesket.

Mennesket som naturvesen og fornufts- eller moralvesen

I Kants sene verk *Moralens metafysikk* (1797) presenteres to begreper som er helt sentrale for hans menneskesyn. Disse perspektiverer hva Kant tidligere har skrevet i *Grunnlegging av moralens metafysikk* (1785) og *Kritikk av den praktiske fornuft* (1788).⁵ Kant skiller her mellom mennesket som «homo phaenomenon» og «homo noumenon» når han belyser to ulike sider ved menneskets enhetlige eksistens: mennesket forstått som *naturvesen* og mennesket forstått som *moralvesen* (Byrd & Hruschka, 2010, s. 279–289). Mennesket som *naturvesen* er mennesket slik vitenskapen ser det som «et fornuftig dyr» – *Homo sapiens* – et heteronomt dyr med instrumentell fornuftsevne, det vil si som et dyr styrt utelukkende av naturlige drifter og begjær og dermed fullt og helt determinert innenfor rammene av naturens lovmessighet. Skillet mellom mennesker og dyr er i dette perspektivet et gradsspørsmål.

Mennesket betraktet som *moralvesen* fremstår derimot som vesensforskjellig fra dyrene. Som *moralvesen* fremstår mennesket med praktisk fornuft, med kapasitet for intern frihet og autonomi. Kants forståelse av autonomi er knyttet til hans skille mellom to ulike viljesbegreper, «die

5 Tilgjengelige i Kant (1996a). Ved omtale av Kants originale skrifter brukes i dette kapitlet norske titler med årstall for første utgivelse. Disse viser imidlertid ikke til referanser i litteraturlisten. Siter fra Kant er i hovedsak hentet fra de engelskspråklige utgavene av Kants skrifter i *The Cambridge Edition of the Works of Immanuel Kant*. Det refereres til enkeltbind i denne serien. Presentasjonen av Kants ideer bygger i stor grad på Ulemans eminente innføring (2010) samt Palmquists omfattende kommentar (2015) til Kants *Religionen innenfor fornuftens grenser* (1793).

Wilkür» og «der Wille», samt mellom «der Wille» i snever forstand og «der Wille» i vid forstand. Disse distinksjonene er helt sentrale for Kants forståelse av mennesket som fritt og rasjonelt moralvesen. Begrepene foreligger allerede i *Grunnlegging av moralens metafysikk* (1785), men får sin fulle forklaring først i det senere verket *Moralens metafysikk* (1797). Det finnes ikke noen norske ord som kan fange hele betydningen i distinksjonen mellom «der Wille» og «die Wilkür», men språklig kan de knyttes til ordene «vilje» og «vilkår», hvis vi tolker det siste i betydningen «viljens kårning». Kant forstår altså menneskets vilje som en kompleks størrelse. Den menneskelige vilje i sin helhet («der Wille» i vid forstand) gjør flere ting samtidig (Uleman, 2010, s. 23–37). Den er både *lovgivende* («der Wille» i snever forstand) ved at fornuften begrepsfester begjærets objekt og forsyner viljen med grunner for å handle, og den er *dømmende* og *utøvende* («die Wilkür»), ved at viljen «kårer» eller velger hvilke grunner den skal handle ut fra. På dette viset er mennesket autonomt – styrt av egen lov.

Fra kantiansk synsvinkel gir det mening å si at skikkelsen Pinocchio tjener til å tematisere dette doble aspektet ved mennesket. Tematikken kommer ikke minst til uttrykk i to viktige hendelser i Collodis fortelling. Den første hendelsen er Pinocchios forvandling fra dukke til esel, som tematiserer menneskets «dyriske» potensial. Den andre er Pinocchios forvandling på slutten av historien fra tredukke til menneske, som kan ses som et bilde på overgangen fra heteronom til autonom moral (jf. fotnote 2). Poenget i denne sammenhengen er imidlertid ikke metaforene i seg selv, men det sammenfallet som foreligger mellom de metaforiske forvandlingene (dukke – esel – menneske), og måten Pinocchios begjærsevne og vilje kommer til uttrykk på gjennom hans atferd og ulike handlinger, gitt at handlinger forstås på kantiansk vis som fornuftens etterfølgelse av «maksimer» (leveregler) (Uleman, 2010, s. 39–48).

Opphavet til det gode og det onde i mennesket

Collodis *Pinocchio* belyser altså hva som skal til for å være et ekte menneske – *en person* i kantiansk forstand, det vil si hva som kreves av et individ for å realisere sitt moralske potensial. Dette kan relateres videre til Kants

tanker om opphavet til det gode og det onde i mennesket, hans forståelse av *den gode vilje* og hva som karakteriserer det gode mennesket.

I det sene verket *Religionen innenfor fornuftens grenser* (1793) gir Kant en mer utførlig behandling av de moralske begrepene godhet og ondskap.⁶ Kant mener at mennesket i utgangspunktet har en predisposisjon eller anlegg for det gode. Denne kommer til uttrykk progressivt i form av anlegg for henholdsvis *animalitet*, *menneskelighet* og *personlighet*. Den første av disse er menneskets anlegg for å ivareta egne *fysiske behov* som levende vesen (det vil si «animalitet»), mens den andre er menneskets anlegg for å ivareta egne *sosiale behov* for anseelse i andres øyne (det vil si «menneskelighet»). Begge disse anleggene er predisposisjoner for det gode forankret i menneskets natur, men de kan også lede til det onde dersom de korrumpes. Menneskets anlegg for animalitet og menneskelighet er altså ikke tilstrekkelig for moralsk godhet. De må tøyles og styres. Den tredje predisposisjonen gjør dette mulig. Med «anlegg for personlighet» mener Kant menneskets mottagelighet for *moralloven*, det vil si dets anlegg for å la moralloven være en selvtilstrekkelig grunn for viljen i handling.

Alle mennesker har anlegg for personlighet, men alle handler ikke nødvendigvis ut fra det, noe ikke minst Pinocchio er et eksempel på. Dette bringer oss til Kants forståelse av *det ondes opphav* i mennesket. Mennesket har anlegg for det gode, men det har ingen tilsvarende anlegg for det onde. Derimot har det en *tilbøyelighet* til det onde, slik Kant ser det. Forskjellen mellom anlegg og tilbøyelighet er at anlegget er medfødt og således ikke noe mennesket er ansvarlig for, mens tilbøyeligheten er ervervet og følgelig noe mennesket er ansvarlig for. Menneskets tilbøyelighet til det onde er det subjektive grunnlaget som gjør det mulig at mennesker handler ut fra maksimer som går imot moralloven. Kant mener at denne tilbøyeligheten kommer til uttrykk i varierende grad, som henholdsvis viljens svakhet, urenhet og ondskap.

Viljesvakhet (lat. *fragilitas*) forekommer når viljens grunnleggende disposisjon er i samsvar med moralloven, men maksimene for de konkrete handlingene bestemmes av naturlige inklinasjoner og ikke av moralloven. Kant nevner det paulinske paradoks – «det gode som jeg vil, det

6 Tilgjengelig i Kant (1996b).

gjør jeg ikke, men det onde som jeg ikke vil, det gjør jeg» – som uttrykk for dette. Urenhet (lat. *impuritas*) forekommer når viljens grunnleggende disposisjon samsvarer med moralloven, men der motivene for handlingen er blandet eller urene, slik at moralloven ikke er det eneste hensynet. Selv om handlingen ytre sett skulle fortone seg i samsvar med plikten, er den altså ikke utført av plikt alene. Ondskap (lat. *vitiositas*) forekommer når viljens disposisjon går imot moralloven, slik at selve maksimene er onde. Naturlige inklinasjoner får da forrang slik at egenkjærlighetens lov erstatter moralloven som handlingens eneste og høyeste grunn.

Oppsummert kan vi altså si at Pinocchios forvandling fra tredukke til menneske kan ses som et bilde på overgangen fra heteronomi til autonomi, der viljen brytes i spenningsfeltet mellom individets *anlegg* for *animalitet*, *menneskelighet* og *personlighet*. Pinocchios mange feiltrinn kan forstås som uttrykk for hans *tilbøyelighet* til det onde i termer av *viljesvakhet* og *urene motiver*. Det er imidlertid ikke grunnlag for å se Pinocchios ugjerninger som uttrykk for ren ondskap (lat. *vitiositas*). Dette har å gjøre med Kants syn på forholdet mellom individuelle handlinger og handlingen, forstått som uttrykk for en mer grunnleggende *disposisjon* i viljen (ty. *gesinnung*). Pinocchios disposisjon viser seg å være god når alt kommer til alt.

Betydningen av den gode vilje for menneskets karakter

Skillet mellom konkrete handlinger og handlingenes grunnleggende disposisjon gjør det mulig for Kant å skille prinsipielt mellom «mennesker av god moral» (lat. *bene moratus*) og «moralsk gode mennesker» (lat. *moraliter bonus*). Et *moralsk godt menneske* vil alltid og uten unntak handle med moralloven som eneste og øverste insentiv, det vil si at handlingene ikke bare vil være utført i samsvar med plikt, men alltid også av plikt. Et slikt menneske vil være som en helgen som aldri gjør noe galt. Et *menneske av god moral*, derimot, vil ikke alltid være slik. Dets konkrete handlinger vil nok kunne være i samsvar med plikten og i varierende grad også være utført av plikt, men det vil ikke være konsekvent og fullkomment godt.

Vi skal senere se at dette *dydsaspektet* ved Kants etikk (ty. *Tugendlehre*) kan kaste lys over Pinocchios endelige forvandling, og ikke minst forklare hvorfor denne inntreffer *mot all forventning*. Forut for den endelige forvandlingen skjer imidlertid en annen forvandling som ikke er knyttet til en isolert hendelse eller metaforisk uttrykk, men som er avgjørende viktig sett fra kantiansk ståsted, fordi den er en forutsetning for den endelige forvandlingen. For at noen skal fremstå som en moralsk god agent (symbolisert ved Pinocchios forvandling til menneske), må nemlig betingelsene for å være en moralsk agent først være oppfylt. En *moralsk agent* er en som har forutsetninger for å skille rett fra galt og velge mellom disse samt bli holdt ansvarlig for sine valg. En moralsk agent er en moralsk *god agent* når viljens grunnleggende *disposisjon* er god. Han eller hun kan være et «menneske av god moral» (lat. *bene moratus*) eller et «moralsk godt mennesker» (lat. *moraliter bonus*). Dette kantianske aspektet ved Pinocchios moralutvikling er ikke like lett å få øye på som den endelige forvandlingen, men bidrar altså til at fortellingen kan betraktes som en danningsroman på kantianske premisser, som vi skal se i dette kapitlets nest siste del.

Barneperspektivet og voksenperspektivet

I et barneperspektiv kan vi si at Pinocchios kamp med seg selv og sine naturlige inklinasjoner illustrerer det den kantianske filosofen Tamar Schapiro (1999) kaller «the predicament of childhood». Denne «barndommens knipe» består i at barnet til forskjell fra den voksne typisk sett mangler et konstituerende prinsipp for personligheten, samtidig som det erkjenner dette og aktivt søker å etablere et slikt prinsipp, blant annet gjennom lek og rolleutforsking (Hugaas, 2016). Den umodenheten som karakteriserer barn, er derfor av en annen art enn den vi møter hos voksne – barnets umodenhet er *normativ*. Den styrer dets måte å eksistere på og driver det i sin søken etter seg selv. Dette kommer tydelig til uttrykk i fortellingen om Pinocchio.

Gjennom å avklare hva det vil si å vokse opp, sier fortellingen imidlertid også noe vesentlig om hvordan mennesket som sådan typisk lever, kan leve og ikke minst bør leve sitt liv (Demers, 2004, s. 31). Dette er kanskje

noe av grunnen til at fortellingen, til tross for at den ble skrevet for barn, også har appellert så sterkt til voksne. Den gir viktige perspektiver til den voksnes tilbakeskuende livstolkning. På den ene siden er *Collodis Pinocchio* altså en historie om å vokse opp, og dette aspektet ved fortellingen er hovedgrunnen til at mange ser den som en danningsroman. Det at noen i naturlig henseende er blitt voksen, er imidlertid ingen garanti for at vedkommende også er blitt *moralsk* voksen. Selv om betingelsene for autonomi er til stede i et menneske, medfører ikke det nødvendigvis at mennesket handler autonomt. Derfor er fortellingen også en fortelling om det moralske livs vilkår i sin alminnelighet.

Struktur og tema i *Pinocchio* – en kantiansk lesning

Panszczyk (2016) har hevdet at *Pinocchio* ikke kan regnes som en riktig danningsroman fordi liminalfasen er permanent gjennom hele fortellingen. Dette kan stemme dersom oppmerksomheten er rettet mot overgangen fra botanisk via animalsk til menneskelig livsform (trestokk – esel – menneske), men dersom fortellingen ses som en *barnlig allegori over det moralske liv*, finner vi en dynamikk integrert i narrativet. Fortellingen kan da leses som en utdyping av hva det innebærer å være en *moralsk* agent, og av hva som kreves for å være en moralsk *god* agent. Vi skal nå se at dette kantianske skillet også kan kaste lys over fortellingens struktur og tema.

De som hevder at fortellingen om *Pinocchio* er en danningsroman, tenderer ofte mot å forstå dette i termer av klassisk dydsetikk. Eksempel på en slik tilnærming finner vi i Aalen og Zachrisson (2017), som riktignok omhandler Disneys bearbejdede versjon. Et grunnleggende problem med en slik lesning er imidlertid at vi ikke finner noe progressiv moralsk vekst hos *Pinocchio*. Derimot preges fortellingen av stadige moralske fall. Det er påfallende at det aller største moralske fallet, som nesten resulterer i en fullstendig regress til *animalitet* (*Pinocchio* blir forvandlet til et esel), inntreffer like før den endelige moralske fullendelsen (*Pinocchio* blir til et ekte menneske). Dette harmonerer altså ikke så godt med en aristotellisk forståelse av hvordan man blir et dydig menneske gjennom stadig å

utføre gode handlinger som etablerer gode vaner og bygger karakteren i det lange løp (Aristoteles, 2013).

Fra et kantiansk perspektiv der man ser fortellingen som en allegori over hva det innebærer å være en *moralsk* agent, og hva som kreves for å være en moralsk *god* agent, vil ikke den manglende progresjonen i dydservervelsen undergrave forståelsen av fortellingen som en dannelsingsroman. I et slik perspektiv ser man derimot at det forekommer en vekst hos Pinocchio, og at denne faktisk kommer til uttrykk i selve fortellingens struktur. Her er det imidlertid viktig å ha i bakhodet at *Pinocchio* ble utviklet i to faser, først som føljetong og deretter som bok. De første 15 kapitlene tegner et heller tragisk bilde av Pinocchio, som isolert sett arter seg som en humoristisk skildring av moralsk forderv. Det kan imidlertid virke som om Collodi etter hvert har begynt å tenke mer over hva han ønsker å formidle.

I den endelige versjonen skildres Pinocchios moralutvikling i termer av moralske forsett, moralske svik, straff og forløsning. Patricia Demers beskriver dynamikken på følgende vis: «Despite the barometric fluctuations in the hero's fortunes, a careful but often parodic balance prevails in the narrative's moral economy» (Demers, 2004, s. 32). Ved nærmere ettersyn finner vi en syklisk prosess som gjentas skjematisk gjennom hele fortellingen. Denne er bygget rundt det Perella (1986, s. 10–14) kaller «punitive examples», og forekommer hele ni ganger (jf. tabell 1). Skjemataet er som følger:

- a) Pinocchio erklærer sitt moralske forsett og prøver å utføre det.
- b) Pinocchio bryter med sitt forsett og svikter moralsk.
- c) Pinocchio erfarer den straffen som følger som konsekvens av bruddet med sitt forsett.
- d) Pinocchio erfarer forløsning – som igjen leder til a).

Denne sykliske prosessen preger historien like frem til kapittel 34. Unntaket er den første syklusen, der erklæringen om moralsk forsett mangler av forståelige grunner, og i de to siste og avgjørende kapitlene, der syklusen er fraværende. Imidlertid er hovedinntrykket som befestes gjennom den sykliske prosessen, at Pinocchio tilsynelatende er *uforbederlig*. I Collodis

Tabell 1. Moralske sykluser i fortellingen om Pinocchio.

| Status | Syklus | Ramme | Fase | Kapittel | Respons | Momenter |
|-------------------|--------|------------|---------------|----------|-----------------|---|
| FØRMORALSK STATUS | 1 | Kap. 1-8 | Moralsk svikt | 1-4 | | Pinocchio får Geppetto i fengsel - dreper Gresshoppen |
| | | | Straff | 5-6 | Naturlig straff | Pinocchio sulter og fryser - føttene tar fyr og brenner opp |
| | | | Forløsning | 7-8 | Nåde | Geppetto kommer hjem - Pinocchio får mat/nye føtter |
| | 2 | Kap. 8-11 | Erklæring | 8 | | «Fra i dag skal jeg være grei» - Pinocchio vil gå på skolen |
| | | | Moralsk svikt | 9 | | Pinocchio selger ABC-en - går på dukketeater i stedet |
| | | | Straff | 10-11 | Naturlig straff | Pinocchio står i fare for å ende som ved på bålet |
| | | | Forløsning | 11 | Nåde | Mangiafoco benåder Pinocchio og gir ham penger |
| | 3 | Kap. 12-16 | Erklæring | 12 | | Pinocchio vil kjøpe ny frakk til Geppetto og ny ABC |
| | | | Moralsk svikt | 12-13 | | Pinocchio går med Katten og Reven til Den røde krepss |
| | | | Straff | 14-15 | Naturlig straff | Pinocchio jages av Katten og Reven og henges i et tre |
| | | | Forløsning | 16 | Nåde | Pinocchio reddes av Falken, Hunden og Den gode feen |
| | 4 | Kap. 17 | Erklæring | 17 | | Pinocchio gir et løfte til Feen |
| | | | Moralsk svikt | 17 | | Pinocchio bryter løftet til Feen |
| | | | Straff | 17 | Naturlig straff | Kaninene kommer for å hente den «døde» Pinocchio |
| | | | Forløsning | 17 | Nåde | Pinocchio får medisin av Feen |
| | 5 | Kap. 17-18 | Erklæring | 17 | | Pinocchio lover å fortelle den sanne historien til Feen |
| | | | Moralsk svikt | 17 | | Pinocchio lyver tre ganger |
| | | | Straff | 17 | Naturlig straff | Pinocchios nese vokser |
| | | | Forløsning | 18 | Nåde | Feen synes synd på Pinocchio - fuglene hakker bort nesen |

| Status | Syklus | Ramme | Fase | Kapittel | Respons | Momenter | |
|---------------|---------|---------------|---------------|---------------|---------------------|---|--|
| OVERGANG | 6 | Kap. 18-19 | Erklæring | 18 | | Pinocchio vil bo hos Feen – han går for å hente Geppetto | |
| | | | Moralsk svikt | 18 | | Pinocchio går med Katten og Reven til Mirakelsletten | |
| | | | Straff | 19 | Tvetydig straff | Pinocchio ranes – dømmes av Gorillaen til fengsel | |
| | | | Forløsning | 19 | Tvetydig forløsning | Pinocchio innrømmer at han er en skurk og settes fri | |
| MORALSK AGENT | 7 | Kap. 20-22 | Erklæring | 20 | | Pinocchio viser selvinnsikt og anger – vil bli lydige og snille | |
| | | | Moralsk svikt | 20 | | Pinocchio møter Slangen og faller – han stjeler frukt | |
| | | | Straff | 21 | Moralsk straff | Pinocchio fanges av bonden – straffen er å være vakthund | |
| | | | Forløsning | 22 | Fortjeneste | Mårene kommer for å stjele – Pinocchio varsler og settes fri | |
| | | Kap. 23-25 | INTERMESSO | | 23-24 | Implisitt fortjenestematikk | Kontraktbasert samhandling i «De flittige biers by» |
| | | | | | 25 | Eksplisitt fortjenestematikk | Forhandler med Den gode feen om å bli menneske |
| | | 8 | Kap. 25-29 | Erklæring | 25 | | Pinocchio vil gjøre seg fortjent til å bli et ekte menneske |
| | | | | Moralsk svikt | 26-28 | | Pinocchio skulker og sloss – han jages på flukt av politiet |
| | | | | Straff | 29 | Moralsk straff | Pinocchio må stå utenfor Feens hus hele natten |
| | | | | Forløsning | 29 | Fortjeneste | Pinocchio tas inn igjen i varmen etter botsøvelsen |
| | REGRESS | 9 | Kap. 29-34 | Erklæring | 29 | | Pinocchio fornyer løftet – holder ord resten av året |
| | | | | Moralsk svikt | 30-31 | | Pinocchio fristes av Lucignolo til å reise til Slaraffenland |
| Straff | | | | 32-33 | Naturlig straff | Pinocchio blir til et esel – selges til sirkus – druknes | |
| Forløsning | | | | 34 | Nåde | Pinocchio reddes fra drukning av Feen og finner Geppetto | |

(fortsetter)

Tabell 1. (fortsetter)

| Status | Syklus | Ramme | Fase | Kapittel | Respons | Momenter |
|-------------|--------|---------------|--|----------|---------|----------|
| FULLENDELSE | | Kap. 34-36 | Ingen nye sykluser. Pinocchio forenes med Geppetto, tar ansvar for ham og handler ut fra moralske maksimer. Han blir til slutt et ekte menneske. | | | |

første versjon av fortellingen var dette hele sannheten om Pinocchio. Når Reven og Katten henger Pinocchio opp i et tre ved slutten av kapittel 15, var det Collodis mening at historien skulle ende slik. Pinocchio skulle dø som straff for sin moralske fordervelse, men fordi publikum ville det annerledes, skrev Collodi videre på historien. Pinocchio er ikke død likevel. Han reddes av Feen, får nok en gang erfare forløsende barmhjertighet og erklærer nok et moralsk forsett.

Fra naturlig straff og nåde til moralsk straff og rettferdighet

De første 15 kapitlene er strukturert rundt tre slike sykliske forløp. Forløsningen i den tredje syklusen, som var utelatt i den opprinnelige korte versjonen, tilføres skjemaet med kapittel 16 i den fulle versjonen. I de nye kapitlene skjer imidlertid en *fortetning* av dette sykliske skjemaet. De ulike fasene i prosessen går raskere, og moralkampen *intensiveres*. Innenfor den korte rammen av kapittel 16–20 gjentas syklusen hele fire ganger. Den hyppige gjentakelsen indikerer at Pinocchios moralutvikling ikke drives av erfaringer alene. Han gjør de samme feilene gang på gang, og det kan virke som om noe ekstraordinært må skje hvis det skal være håp for ham.

Noe skjer også med Pinocchio i fortsettelsen. Det er ikke så lett å få øye på, men har å gjøre med de to siste fasene i syklusene – *straffen* og *forløsningen*. Disse endrer nemlig karakter underveis. Endringen kan forklares ut fra det klassiske skillet mellom naturlig og moralsk straff, som vi blant annet finner anvendt i Kants skrift *Om pedagogikk* (1803).⁷

⁷ Tilgjengelig i Kant (2007).

Med «naturlig straff» sikter Kant til de onder som rammer et menneske som konsekvens av dets handling, og ikke som resultat av andre menneskers moralske vurdering og respons på handlingen. Det er en straff som ligger helt innenfor den naturlige, determinerte verdenen av årsaker og virkninger. «Moralsk straff» er derimot de onder som påføres et menneske av andre mennesker som en moralsk respons på dets handling. Denne straffen impliserer ansvarsevne og tilregnelighet, og den forutsetter at den som straffes, *har gjort noe galt* som han eller hun altså *straffes for*.

I syklusene 1–3 (kapittel 1–16) kommer straffen som naturlig straff og forløsningen som ufortjent nåde. Også i syklusene 4–6 (kapittel 16–19) er straffen å forstå som naturlig, og forløsningen forstås som nåde, men i syklus 6 (kapittel 18–19) skjer det noe vesentlig som peker frem mot en endring av dette. I syklusene 7–8 (kapittel 20–29) erstattes nemlig den naturlige straffen av moralsk straff. Forløsningen endrer her også karakter fra å være nådebasert til å være fortjenestebasert. At dette er en viktig og fra forfatterens side bevisst endring, understøttes av det faktumet at selve *fortjenestetematikken* deretter gjøres eksplisitt i kapittel 25.

Det er imidlertid interessant å legge merke til at i den niende og siste syklusen (kapittel 29–34) inntreffer straffen igjen som naturlig og forløsningen som noe nådebasert, mens hele det sykliske skjemaet er fraværende i de avgjørende to siste kapitlene. Dette skal vi komme tilbake til senere når vi tar opp spørsmålet om hvorvidt Pinocchios *endelige* forvandling fra tredukke til menneske bør forstås som resultat av gradvis vekst eller moralsk omvendelse, men her skal vi rette søkelyset mot endringen i straffen og forløsningen ved å se nærmere på en underlig tildragelse i kapittel 19, som peker fremover mot *den første* endringen i Pinocchios status.

Selverkjennelsens øyeblikk – Pinocchios overgang til moralsk agent

Frem til kapittel 18 er straffen skildret som naturlig straff, og forløsningen er skildret som nåde. Dette endrer seg i kapittel 22, der straffen blir moralsk (ansvarlighet), og forløsningen blir rettferdighetsbasert (fortjeneste). Hendelsene i kapittel 19 står imidlertid som en paradoksal mellomting

mellom de to måtene å forstå straff og forløsning på. Paradokset har å gjøre med Pinocchios opphold i fengselet og betingelsen for amnestiet: Han må erkjenne at han er en skurk!

I kapittel 20 identifiserer Pinocchio selv denne fengselsstraffen som en ulykke forårsaket av ulydighet og dumhet, det vil si som naturlig straff og ikke som moralsk straff, siden det jo var Pinocchio som var offeret, han var blitt ranet av Katten og Reven som lurte ham, og rettsaken gjaldt dette ranet. Han erkjenner likevel i kapittel 19 at han er en skurk, og han settes dermed fri som del av det store amnestiet. Fengselsstraffen må derfor i utgangspunktet regnes som en *naturlig straff* – et justismord som rammer ham som resultat av hans uforstand og naivitet, liksom amnestiet i utgangspunktet må regnes som en *nådebasert forløsning* som ikke var fortjent.

Samtidig er ikke dette hele saken. Betingelsen for amnestiet som gis, er nemlig at Pinocchio innrømmer at han er en skurk. I dette ligger det en underfundig vri fra Collodis side. Amnesti generelt er i prinsippet å regne som et brudd med rettferdighetsprinsippet. Amnesti innebærer å la nåde gå for rett, men i Pinocchios tilfelle blir dette *paradoksalt*, for når Pinocchio settes fri, er det ikke egentlig et ekte amnesti eller ekte nåde som finner sted, men *rettferdighet*. Fengselsstraffen han soner, er jo ubegrunnet – han er isolert sett et offer for justismord. Samtidig er tilståelsen som kreves fra Pinocchio som en betingelse for at han skal settes fri, moralsk sett sann dersom den ikke knyttes til dommerens begrunnelse for akkurat denne fengslingen. Pinocchio er i bunn og grunn en skurk, noe historien har vist gang på gang.

Fordi amnestiet krever at Pinocchio innrømmer at han er en skurk, blir denne syklusen paradoksalt. Innrømmelsen forvandler fengslingen fra naturlig straff til *moralsk straff*, og forløsningen forvandles fra nådebasert til *fortjenestebasert*. Gjennom selverkjennelsen gjør Pinocchio seg altså fortjent til frihet – i mer enn én betydning.

Pinocchios nye status – om betingelsene for å være *moralsk agent*

Det skjer altså noe her i forhold til det tidligere skjemaet som indikerer at Pinocchio er i ferd med å få en ny status. Straffen og forløsningens grunnlag

endrer karakter etter den sjette syklusen (kapittel 18–19). Den nye statusen kommer fullt til uttrykk i den etterfølgende syklusen. I kapittel 21 møter vi det første tilfellet av *moralsk straff* i ordets rette forstand, der Pinocchio påføres et onde på grunn av en urett han har begått. Pinocchio blir straffet for å ha stjålet frukt fra bonden. Dette inntreffer umiddelbart etter at han har møtt en slange som blokkerer veien og får ham til å falle. Symbolikken er påtagelig. Videre er forløsningen som skildres i kapittel 22, et resultat av en *botshandling* som gjør opp for denne uretten. Pinocchio, som soner sin straff som vakthund, sier nei til en fordelaktig avtale med mårene som vil stjele kyllinger, og han varsler i stedet bonden. Dette er noe nytt i fortellingen: Pinocchio fremtrer som moralsk agent for første gang ved at han gjør seg *fortjent* til forløsningen. Derfor sier bonden også: «Og som bevis på at jeg er fornøyd med oppførselen din, slipper jeg deg fri.»

Dette nye som inntreffer etter den sjette syklusen, skjer imidlertid ikke uten forvarsel. Det er varslet allerede i starten av «den utvidede fortellingen» der Pinocchio «gjenoppstår» til livet. Kapittel 16 startet nemlig også med en dom, som viser frem mot fengselsdommen. Ugla, Ravnene og Gresshoppen kommer til Feens hus for å undersøke Pinocchio etter at han er tatt ned fra treet. De diskuterer om Pinocchio er levende eller død, men det er en moralsk og ikke en medisinsk problemstilling som reises. Etter at Pinocchio blir erklært «død, men muligens levende» (Ravnene) og «levende, men muligens død» (Ugla), feller Gresshoppen sin dom, som påtagelig nok ikke er medisinsk, men moralsk: «Denne dukken ... er en uforbederlig slyngel ... Han er en freidig fyr, en lathans og en upålitelig slask ... Denne dukken er en ulydig sønn, og hans stakkars fars hjerte vil briste av sorg!»

Spørsmålet som egentlig diskuteres i kapittel 16, er altså om Pinocchio i det hele tatt er i stand til å vokse moralsk – om han er moralsk død eller levende, eller for å si det med Kant: Om han har en predisposisjon for *personlighet*. Derfor sier Ravnene avslutningsvis som kommentar til Pinocchios tårevåte utbrudd over å høre Gresshoppens harde dom over sine feiltrinn: «Når den døde gråter, er det tegn på at han er i bedring.» Erklæringen om at det fremdeles er håp, følges opp av den intensiverede moralkampen i kapittel 17, der Pinocchio lyver tre ganger til Den gode feen, hvorpå nesen vokser voldsomt (naturlig straff). Feen kommer til

unnsetning enda en gang (nådebasert forløsning), men når han så sendes ut i verden igjen, er spillereglene endret. Han havner som nevnt i fengsel, men slippes fri som resultat av sin selverkjennelse, hvorpå han for første gang fremstår som moralsk agent.

Pinocchios nye status innvarsles altså allerede i kapittel 16 og 17. Det er tydelig at Collodi i fortsettelsen av føljetongen ønsker å formidle noe mer enn bare skrekkeeksemplet Pinocchio. Hovedpersonen endrer karakter ved at betingelsene for å være en *moralsk* agent etter hvert oppfylles. Pinocchios nye status utdypes i de etterfølgende kapitlene der *fortjenestetematikken* ligger under som bærende motiv. Han tar del i kontraktbasert samhandling i «De flittige biers by» og forhandler om ytelser og gjentelser, med en ny forståelse av rettigheter og plikter. Dette leder frem til erklæringen av ambisjonen om å bli et ekte menneske i kapittel 25, hvor fortjenestetematikken også gjøres eksplisitt i *dialogen*.

Ambisjonen om å bli et menneske oppstår som følge av Pinocchios ønske om å vokse. Slik diskusjonen i kapittel 16 ikke handler om liv og død i fysisk forstand, er det heller ikke her snakk om å vokse fysisk, men moralsk. Det handler om å bli en moralsk god agent. Pinocchio utbryter: «Jeg skulle ønske at jeg kunne bli et menneske jeg også.» Hvorpå Feen svarer: «Det kan du bli, men da må du gjøre deg fortjent til det.» Pinocchio inngår en *kontrakt* med Feen. Han skal bli en kjekk gutt, og som motytelse skal han få bli et ekte menneske. At dette er to sider av samme sak, skjønner han ennå ikke. Kapittel 25 slutter med at Feen understreker de nye spillereglene med sluttordet: «Nå kommer det an på deg!»

Pinocchio blir menneske – om hva som kreves for å være en moralsk *god* agent

Det neste store skiftet i Pinocchios status skjer først helt ved slutten av fortellingen. På veien dit opplever han imidlertid stadige nederlag. Dette viser at selv om betingelsene for å være moralsk agent er oppfylt, så er han ennå et godt stykke fra å være en moralsk god agent. Ansvarligheten er imidlertid etablert i den forstand at Pinocchio opplever at moralloven taler til ham. Dette kommer til uttrykk ved at han følger opp sitt fortsett og faktisk begynner på skolen, og han lykkes med dette for en tid: Det

«varte ikke lenge før Pinocchio vant alles aktelse og sympati» og «til og med læreren roste ham» (kapittel 26).

Fallet i denne syklusen er foranlediget av at han ønsker å finne ut hva som har hendt med Geppetto, som nå er savnet. Han lar seg overtale av kameratene til å skulke skolen, og han bryter kontrakten med Den gode feen. Dette kan forstås som et tilfelle av urene motiver (lat. *impuritas*), der det løftet han har gitt, underordnes ønsket om å finne Geppetto, men det er verdt å merke seg at det denne gangen skal litt mer overtalelse til før Pinocchio går på avveie. Der hans predisposisjon for *animalitet* har vært toneangivende før, er det nå predisposisjonen for *menneskelighet* som dominerer. Pinocchio er i økende grad blitt bevisst sin sosiale status.

Etter at det i kapittel 27–29 igjen bærer galt av sted med Pinocchio, gjennom fall og straff, blir han til slutt forsonet med Feen igjen. Ved slutten av kapittel 29 fornyer han løftet, og dermed innledes den siste syklusen. I denne syklusen er det enda mer merkbart at Pinocchio mener alvor med sitt forsett. Han stevner frem som planlagt «og holdt ord hele resten av året.» Han blir beste elev til eksamen, og han får beskjed fra Feen om at han i morgen skal få bli en ordentlig gutt. Dessverre er han ennå ikke helt i mål. I kapittel 30 faller han for siste gang, og denne gangen med brask og bram. Pinocchio lar seg overtale av sin venn Lucignolo – navnet alluderer til fristeren Lucifer og slangen i kapittel 21 (Staniou & Tsilimeni, 2011, s. 49) – til å bli med til Slaraffenland. Avgjørelsen sitter imidlertid langt inne. Hele tre ganger klarer Pinocchio å stå imot invitasjonen, men fjerde gang blir de naturlige inklinasjonene for sterke, og regressen til *animalitet* følger av Pinocchios viljesvakhet (lat. *fragilitas*).

Etter fem måneder i Slaraffenland får Pinocchio sin naturlige straff: Han blir til et esel. Murmeldyret undersøker ham og gir diagnosen «eselfeber». Prognosen er at han om to eller tre timer verken vil være dukke eller gutt lenger. Situasjonen er speilvendt til den tidligere konsultasjonen i kapittel 16. Utfallet den gang varslet en forvandling fra amoralsk til moralsk agent med nye spilleregler. Gjennom sin grove moralske svikt hensettes Pinocchio nå til den statusen han hadde før konsultasjonen hos Feen, og straffen tar denne gang følgende form av naturlig straff. Dette understrekes av murmeldyrets forsøk på trøst: «Nå får skjebnen råde!»

Et utsagn som står i klar kontrast til sluttordet i kapittel 21: «Nå kommer det an på deg!»

Den niende og siste forløsningen må da også nødvendigvis komme i form av nåde. Den innvarsles allerede i kapittel 33, der eselet Pinocchio, som nå opptrer i sirkus, får øye på Den gode feen i publikum. Pinocchio har pådratt seg en skade og selges til en mann som skal lage tromme av skinnet hans. Mannen prøver å drukne Pinocchio, men Feen sender en fiskestim som spiser bort eselet, og Pinocchio blir igjen til en tredukke (kapittel 34). Denne episoden avslutter de repeterende syklusene og leder over i fortellingens klimaks. Man skal imidlertid merke seg at dette kapitlet også rommer en innrømmelse, en *selverkjennelse*, som minner om den Pinocchio ga i forbindelse med amnestiet i kapittel 19, men som nå går mye dypere. Guroian (2002, s. 55) påpeker således at Pinocchio her for aller første gang kommer med *den sanne historien* om sine fall og nederlag. Denne innrømmelsen står i kontrast til alle tidligere erkjennelser, som var foranlediget av sult og frykt (Lucas, 1999, s. 163).

Denne dype selverkjennelsen inneholder spiren til den modenheten som Pinocchio utviser i fortellingens endelige klimaks. Fra nå av er Pinocchio *sin egen herre*. Han gjenforenes med Geppetto, som nå er blitt gammel og skrøpelig, og ansvarsforholdet mellom dem er snudd på hodet: Pinocchio tar *ansvar* for sin far. I hele fem måneder arbeider Pinocchio fra grålysning til langt på kveld. Han fremstår som en ansvarlig moralsk agent som handler på konsekvent vis ut fra moralske maksimer. Han ser Reven og Katten for hva de er, og Gresshoppen for hva den er. Han inngår en *kontrakt* med Gartneren og setter seg selv og sine behov i andre rekke for å ta seg av Geppetto – og av Feen, som også er syk. Det kommer imidlertid ingen ny erklæring av moralsk forsett, ingen ny moralsk svikt og ingen ny straff, og i avslutningen sies det eksplisitt som allerede har vært synlig gjennom hele kapittel 36: Pinocchio er forvandlet. Han har blitt et menneske av kjøtt og blod – det vil si en moralsk *god* agent.

Pinocchios danning – gradvis vekst eller omvendelse?

Vi skal nå vende tilbake til spørsmålet om *Pinocchio* er en dannelsingsroman, og i så tilfelle på hvilket vis. Staniou & Tsilimeni (2011, s. 48)

argumenterer for at den klart må regnes som en danningsroman der «the process of maturity is long, arduous and gradual». De viser til Perella (1986) for å underbygge sitt syn. Perella er imidlertid mer nyansert:

Collodi is not concerned with representing the successive stages of a developing personality as in a true *Bildungsroman*, at least not in a consistent way. Indeed, the puppet is so ready to fall at any time that one might question whether he really learns from his experiences on the road, and whether his character actually develops, even as one admits the inevitability of the dramatic change that comes over him in the end. (Perella, 1986, s. 15).

Motsetningen mellom disse to synene aktualiserer de spørsmålene som vi nå skal ta opp: Skyldes Pinocchios forvandling gradvis vekst eller radikal omvendelse, og hvilket syn på danning uttrykker *Pinocchio*? Er det Aristoteles' teleologiske eller Kants deontologiske syn?

Store deler av fortellingen er, som vi har sett, bygget rundt det moralske livs erfaringsmessige side. Man skulle derfor gjerne tro at Pinocchios fullendelse skyldes hans kumulative erfaringer og vekst. Så enkelt er det imidlertid ikke. Vi har også sett at fortellingen tematiserer to viktige spørsmål: Hva er betingelsene for å være en *moralsk* agent, og hva vil det si å være en moralsk *god* agent? De første skiftet i fortellingen skjer når Pinocchio går fra å være et førmoralsk vesen til å bli en *moralsk* agent. Han finner veien ut av «barndommens knipe» og fremstår som et tilregnelig individ. Samtidig garanterer ikke denne nyervervede ansvarsevnen for hans moralske *godhet*. Den innleder ikke en kontinuerlig forbedringsprosess. På tross av Pinocchios tidvis gode oppførsel i syklus 7–8 svikter han igjen i siste syklus – denne gangen verre enn noensinne før. Det endelige skiftet inntreffer ikke før i fortellingens avsluttende fase. Det er altså ikke vekst etter mønster av dydsetikken, men derimot *fraværet* av en slik veiledet utvikling til å bli en stadig mer dydig person som er mest karakteristisk i *Pinocchio*.

Collodi skildrer altså ikke den klassiske dydsetikkens danningsideal. Var fortellingen ment som en eksemplifisering av dette idealet, skulle man forvente at det store fallet ble fulgt opp av nye moralske forsett. Det er imidlertid påtagelig at den siste syklusen ikke leder til noe nytt forsett. Det er også verdt å legge merke til at alle forsøk på å styre Pinocchio i

retning av å bli en moralsk god agent mislykkes fundamentalt. Pinocchio lar seg ganske enkelt ikke kultivere av moralske veiledere, som Lucas påpeker:

[He] resists the cultivation of his mind. ... He almost never willingly submits to anything that is proposed by concerned adults, and *more than anything else he refuses – and flees from – instruction*. ... At one stage he studies hard for the sake of the Fairy, an uncharacteristic episode that is followed, significantly, by his most catastrophic lapse. (Lucas, 1999, s. 162, min kursivering).

Den endelige overgangen til å bli en moralsk god agent skjer da også helt *uavhengig* av andre aktørers rettledning. Fullendelse inntreffer derimot som resultat av at Pinocchio selv finner svar på spørsmålet «*hvorfor være god?*» (Guida, 2009). Han utvikler selv den gode vilje. Det er dette som gjør at Pinocchio når sitt mål til slutt, som Lucas sier det: «[I]t is only with the acquisition of maturity of other kinds ... that he begins to desire the intellectual progress that he has adamantly rejected all along and to seek it of his own volition» (Lucas, 1999, s. 162).

I kantianske termer kan vi si at Pinocchios mange og stadige fall skyldtes at *den gode vilje* ennå ikke var etablert. Hans anlegg for *personlighet* var ennå ikke sterk nok til å dempe *tilbøyeligheten* til det onde i termer av *viljessvakhet* og *urene motiver*. Fullendelse i de to siste kapitlene utmerker seg derfor som et radikalt brudd med og ikke som en kulminasjon av hans sedvanlige atferd. Stelio Cro (1993, s. 87) hevder således at de to sentrale motivene i fortellingen er *omvendelse* og *samvittighet*, forstått moralsk og universelt. Gjennom bruddet formidler altså Collodi at noe mer enn erfaringer er påkrevet for å modnes til et godt menneske. Heisig omtaler dette som bokens dypere ironi: «[T]rue maturity is a function of individual *insight* which cannot be learned except through personal *experience* and *reflection*» (Heisig, 1974, s. 28, mine kursivering).

Collodi vektlegger altså betydningen av *den autonome vilje*, som veiledes av fornuften og velger hvilke begjær som skal etterfølges i handling. Den endelige forvandlingen inntreffer derfor først når Pinocchios *disposisjonelle* handlinger reflekterer en vilje og evne til å sette seg selv

i andres sted og handle ut fra *det kategoriske imperativ*. Da først får Pinocchio et ekte *menneskehjerte*. Fortellingen reflekterer med dette et grunnleggende kantiansk syn på danningen forstått som et resultat av en radikal omvendelse:

[This] cannot be effected through gradual *reform*, but must rather be effected through a *revolution* in the disposition of human being And so a «new man» can come about only through a kind of rebirth, as it were a new creation ... and a change of heart. (Kant et al., 1996, s. 92)

Man skal her merke seg at Pinocchios omvendelse innebærer at han endelig forteller den sanne historien om seg selv. Denne selverkjennelsen og handlingsmønsteret i kjølvannet av den er helt sentrale i fortellingens klimaks, og dette samsvarer da også med Kants eget syn på når karakteren er etablert: «[He] has made *truthfulness* his supreme maxim, in the *heart* of his *confessions to himself* as well as in the *behavior* toward everyone else» (Kant, 2007, s. 393, mine kursivering).

Innledningsvis i dette kapitlet ble det hevdet at *Pinocchio* formidler et håpefullt og realistisk syn på menneskets moralske muligheter. Håpet knyttes til menneskets status som moralvesen, realismen knyttes til dets status som naturvesen. Hos Kant kommer denne realismen til uttrykk ved at han skiller mellom to typer av moralsk gode agenter – «mennesker av god moral» (lat. *bene moratus*) og «morslk gode mennesker» (lat. *moraliter bonus*). Kant mente selv at den sist nevnte typen mennesker sannsynligvis ikke finnes. Det beste vi kan håpe på, er altså å være et «menneske av god moral». At Pinocchios endelige forvandling til moralsk god agent ikke betyr at han har blitt «et morslk godt menneske», er tydelig i Feens sluttord:

Du er en kjekk gutt, Pinocchio! Takket være din godhet, tilgir jeg deg alle de gale strekene du har gjort til i dag. De barna som er hjelpsomme og snille ... fortjener alltid ros og hengivenhet, *selv om de ikke bestandig er modeller for lydighet og god oppførsel*. (Collodi, 2002, s. 165, min kursivering).

Pinocchio har altså blitt «et menneske av god moral». Han er altså en moralsk god agent, men ingen helgen. Han er fremdeles av genuin menneskelig «ved» – på godt og ondt.

Pinocchio og den moralpedagogiske utfordring

Hensikten med dette kapitlet har vært å vise hvordan *Pinocchio* tematiserer oppvekstens moralske aspekter, men også å synliggjøre bokens egnethet som utgangspunkt for refleksjon og livstolkning på barns premisser og fra barnas synsvinkel. Kants moralfilosofi har vært anvendt som et teoretisk verktøy for å belyse de moralske vesentlighetene i fortellingen. *Pinocchio* illustrerer da også et sentralt problem i Kants moralpedagogikk (Formosa, 2012; Louden, 2016; Surprenant, 2012): Hvordan kan genuin autonomi læres gjennom ekstern motivasjon? Kants svar på dette spørsmålet rent *metodemessig* foreligger i hans moralske katekisme som skisseres i skriftet *Moralens metafysikk* (1797). Der løser han imidlertid ikke det filosofiske *paradokset* som ligger ved kjernen av problemet: Kan autonomi i det hele tatt frembringes gjennom heteronomi? Kant er bevisst problemet, men gir ikke noe tydelig svar på hvordan dette er mulig. De fleste som har undersøkt hans skrifter, vektlegger imidlertid de moralske eksemplers rolle (Guyer, 2012). Avslutningsvis kan det derfor være på sin plass å sette spørsmålstegn ved *Pinocchios* egnethet som utgangspunkt for refleksjon og livstolkning på barns premisser og fra barns synsvinkel: Er Pinocchio et egnet *eksempel* i undervisningen?

I en artikkel om Kants syn på bruk av eksempler i moralopplæringen gjør Scott R. Stroud (2011) noen observasjoner som er interessante i denne sammenheng. Stroud viser til at Kant generelt var skeptisk til bruk av *forbilledlige* eksempler. Han mente at bruken av moralske eksempler kan skape sjalusi og *misunnelse* og dermed være kontraproduktive, at de legger til rette for ytre *imitasjon* og således bevirker *konformitet* og ikke moralitet, samt at de kan føre til *heltedyrlkelse* og romantisk entusiasme og stå i veien for ekte moralsk danning (Stroud, 2011, s. 423–424). Denne skepsisen kommer til uttrykk i det generelle rådet som Kant gir i *Kritikk av den praktiske fornuft* (1788): «I do wish that educators would spare their pupils examples of so called noble (supermeritorious) actions, with which our sentimental writings so abound» (Kant, 1996a, s. 263).

Samtidig viser Strouds analyse at Kants syn ikke er uten nyanser. Det kommer an på hvilke typer eksempler man bruker, og hvordan de brukes. Virkelige eksempler har sin styrke i at de viser hva som faktisk

er mulig. Samtidig vil en begrensning alltid hefte ved dem. De kan ikke si noe sikkert om *motivene* bak handlingene, som verken er tilgjengelige gjennom observasjon eller introspeksjon. De kan altså ikke overbevise oss om at det faktisk er mulig å utvikle den gode vilje. Hypotetiske eksempler, derimot, kan skissere motiver bak handlinger. Problemet er imidlertid at de nettopp er hypotetiske og ikke sier noe om hva som *faktisk* er mulig. Strouds løsning på problemet er å fokusere på eksemplenes praktiske funksjon som *retoriske virkemidler*. Selv om eksemplene ikke *demonstrerer* hva som er allment mulig, kan de skape en erkjennelse av hva som er mulig i tilhørernes *egne* liv, gjennom *den motiverende kraft* de har på dem som lever seg inn i fortellingene om eksemplene (Stroud, 2011, s. 426–430).

Hva så med Collodis *Pinocchio*? Er den et egnet eksempel i denne forstand? Eksemplet er hypotetisk. Pinocchio er ikke en offisielt godkjent helt – som Malala eller Greta Thunberg – hentet fra virkeligheten inn i læreplanen. Han er heller ikke eksemplarisk i betydningen forbilledlig. Skreller vi vekk alle de eventyrlige momentene, står vi igjen med en ganske vanlig gutt som ønsker å være god, men som strever med å finne seg selv og sin egen vei i livet. Den manglende realismen ved de eventyrlige momentene hindrer imidlertid ikke de *moralske* aspektene ved fortellingen i å utfordre elevenes selvforståelse og livstolkning. Heller tvert imot – barn synes synd på Pinocchio, de rister på hodet over hans valg, danner seg en formening om hva han bør gjøre, og hvorfor, og de gleder seg når han finner ut av tingene (Guroian, 2002, s. 11–13). Selv om *Pinocchio* ikke handler om den virkelige verden, kan den altså være godt egnet til å skape den type refleksjon som viser seg å utgjøre en virkelig forskjell i verden.

Referanser

- Aalen, M., & Zachrisson, A. (2017). En dannelsesreise i animasjonens landskap – Didaktikk og etikk i Disneys Pinocchio. *Nordic Journal of Art and Research*, 6(1), 1–14.
- Aristoteles. (2013). *Den nikomakiske etikk* (A. Stigen & Ø. Rabbås, Overs.). Oslo: Vidarforlaget.

- Avanzini, A. (2014). There was once upon a time: Reflections on a masterpiece of Italian children's literature: Pinocchio. *História da Educação*, 18(44), 187–196.
- Bettella, P. (2004). Pinocchio and children literature. *Quaderni D'Italianistica*, XXV(1), 3–8.
- Byrd, B. S. & Hruschka, J. (2010). *Kant's doctrine of right: A commentary*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Collodi, C. (1937). *Pinocchio: The adventures of a marionette* (W. S. Cramp, Overs.). New York: The Heritage Press. (Utgitt i 1883 med tittel: *Le avventure di Pinocchio*.)
- Collodi, C. (2002). *Pinocchio* (A. Lømo, Overs.). Oslo: Gyldendal Tiden. (Utgitt i 1883 med tittel: *Le avventure di Pinocchio*.)
- Collodi, C. (1921). *Pinocchio og hans forunderlige eventyr* (M. Munthe, Overs.) Kristiania: Steenske.
- Cro, S. (1993). Collodi: When children's literature becomes adult. *Merveilles & contes*, 7(1), 87–112.
- Demers, P. (2004). 'Diventassi Anch'io un Uomo': Pinocchio's shared humanity. *Quaderni D'Italianistica*, XXV(1), 29–41.
- Formosa, S. (2012). From discipline to autonomy: Kant's theory of moral development. I K. Roth & C. W. Surprenant (Red.), *Kant and education. Interpretations and commentary* (s. 163–176). New York: Routledge.
- Goga, N. (2017). I begynnelsen var treet. Økokritisk lesning av omformingen fra et stykke tre til gutt i Carlo Collodis *Le avventure di Pinocchio*. *Storia di un burattino* (1883). *Barnelitterært Forskningstidsskrift*, 8(1).
- Guida, J. (2009). Why be good? The adventures of Pinocchio. *Yale Review*, 97(3), 139–145.
- Guroian, V. (2002). *Tending the heart of virtue: How classic stories awaken a child's moral imagination*. Cary, NC: Oxford University Press.
- Guyer, P. (2012). Examples of moral possibility. I K. Roth & C. W. Surprenant (Red.), *Kant and education. Interpretations and commentary* (s. 124–138). New York: Routledge.
- Heisig, J. W. (1974). Pinocchio: Archetype of the motherless child. *Children's Literature*, (3), 23–35.
- Hugaas, J. (2016). Barn, paternalisme og myndiggjøring: Et kantiansk syn på grunnlaget og grensene for barns medbestemmelse. *Barn*, 34(1), 9–23.
- Kant, I. (1996a). *Practical philosophy* (M. J. Gregor, Red.). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kant, I. (1996b). *Religion and rational theology* (A. W. Wood & G. Di Giovanni (Red.)). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kant, I. (2007). *Anthropology, history and education*. (R. B. Loudon & G. Zöllner, Red.). Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Lee, K., Talwar, V., McCarthy, A., Ross, I., Evans, A. & Arruda, C. (2014). Can classic moral stories promote honesty in children? *Psychological Science*, 25(8), 1630–1636.
- Louden, R. B. (2016). Total transformation: Why Kant did not give up on education. *Kantian Review*, 21(3), 393–413.
- Lucas, A. L. (1999). Enquiring mind, rebellious spirit: Alice and Pinocchio as nonmodel children. *Children's Literature in Education*, 30(3), 157–169.
- Palmquist, S. R. (2015). *Comprehensive commentary on Kant's religion within the bounds of bare reason*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell. Hentet fra <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hogskbergen-ebooks/detail.action?docID=4036910>
- Panszczyk, A. (2016). The 'becoming' of Pinocchio: The liminal nature of Collodi's boy-toy. *Children's Literature*, 44(1), 192–218.
- Perella, N. J. (1986). An essay on Pinocchio. *Italica*, 63(1), 1–47.
- Poettinger, M. (2018). Carlo Lorenzini e la pedagogia illuminista. (Essay). *Studi sulla Formazione*, 21(1), 189.
- Renner, K. J. (2011). Evil children in film and literature II: Notes toward a taxonomy. *Lit: Literature Interpretation Theory*, 22(3), 177–196.
- Russell, D. L. (1989). Pinocchio and the child-hero's quest. *Children's Literature in Education*, 20(4), 203–213. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01142384>
- Schapiro, T. (1999). What is a child? *Ethics*, 109(4), 715–738.
- Sinibaldi, C. (2011). Pinocchio, a political puppet: The fascist adventures of Collodi's novel. *Italian Studies*, 66(3), 333–352.
- Sironi, A. (Forfatter). (2008). *The enchanted story of Pinocchio* [DVD]. Sverige: Atlantic Film AB.
- Staniou, E. & Tsilimeni, T. (2011). Pinocchio's road to adulthood from Carlo Collodi to Christos Boulotis. (Kritisk essay). *Bookbird*, 49(3), 47.
- Stone, J. (1994). Pinocchio and Pinocchiology. *American Imago*, 51(3), 329–342. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/26304056>
- Stroud, S. R. (2011). Kant on education and the rhetorical force of the example. *Rhetoric Society Quarterly*, 41(5), 416–438.
- Surprenant, C. W. (2012). Kant's contribution to moral education. I K. Roth & C. W. Surprenant (Red.), *Kant and education. Interpretations and commentary* (s. 1–11). New York: Routledge.
- Tateo, L. (2019). Who wants to keep me a puppet? Pinocchio's tale as a metaphor of developmental processes. *Mind, Culture and Activity*, 26(1), 24–40.
- Tosi, L. (2016). Alice and Pinocchio: National stereotypes and international classic fantasy. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 22(1), 70–85.
- Uleman, J. K. (2010). *An introduction to Kant's moral philosophy*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- West, R. (2006). The persistent puppet: Pinocchio's afterlife in twentieth-century fiction and film. *Forum Italicum*, 40(1), 103–117.
- Wilson, J. D. (2016). Pinocchio and the puppet of Plato's laws. I G. C. Kellow & N. Leddy (Red.), *On civic republicanism: Ancient lessons for global politics* (s. 282–304). Toronto: University of Toronto Press.
- Wunderlich, R. & Morrissey, T. J. (1981). The desecration of Pinocchio in the United States. *Children's Literature Association Quarterly*, 106–118. Hentet 20. mars 2020 fra <https://muse.jhu.edu/article/457421/pdf>
- Wunderlich, R. & Morrissey, T. J. (1985). Carlo Collodi's *The adventures of Pinocchio*: A classic book of choice. I P. Nodelman (Red.), *Touchstones: Reflections on the best in children's literature* (Vol. 1, s. 53–64). West Lafayette, IN: Children's Literature Association.
- Zago, E. (1988). Carlo Collodi as translator: From fairy tale to folk tale. *The Lion and the Unicorn*, 12(2), 61–73.

KAPITTEL 4

Uppståndna igen ifrån de döda: Kristna motiv i nyare skandinavisk barnlitteratur

Björn Sundmark

Malmö universitet

Abstract: The chapter discusses representations of Christian practices, religious experiences and biblical motifs in recent Scandinavian children's and young adult literature. It is claimed that after an almost one hundred-year hiatus, during which overt Christian symbols, stories and experiences have been absent from mainstream children's publishing, we are now witnessing a return of such religious expressions in fictional and aesthetic form. The books under scrutiny are from Denmark, Sweden and Norway, and include critically acclaimed picture books as well as young adult fiction and crossover literature. It is argued that it is once again possible to bring up Christian motifs and stories in our post-secular societies, not because of increased faith in the general population, but because religious issues to a greater degree have become part of contemporary non-confessional discourse.

Keywords: Christian children's literature, picture books, post-secular, secularized religion, fantasy, *Biblia pauperum*

*Josefin tog fram hammare och spik. Men vilken hand eller vilken fot?
Rösten i huvudet hade sagt att hon fick välja själ, men att spiken måste
gå rakt igenom, annars skulle mamma kanske dö under natten.
En kvarts korsfästelse. Det var ändå ganska lindrigt.
—Nilsson (2017, s. 144)*

Sitering av denne artikkelen: Sundmark, B. (2020). Uppståndna igen ifrån de döda: Kristna motiv i nyare skandinavisk barnlitteratur. I J. V. Hugaas & Å. H. Kallestad (Red.), *Oppvekst og livstolkning: Flerfaglige blikk på barns og unges eksistens, fellesskap og fortellinger* (Kap. 4, s. 95–119). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.107.ch4>
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0.

Introduktion

Det ovan angivna citatet hämtat ur Johanna Nilssons *För att väcka hon som drömmar* (2017) är en berättelse om en uppväxt och livstolkning som på gott och ont – och på ett alldeles självklart vis – är präglad av kristen erfarenhet. Den är ett av många exempel på att den sekulära norm som länge varit allenarådande i Skandinavien, förutom i den specifikt kristna utgivningen, nu håller på att brytas. Det här kapitlet handlar just om det skiftet och utgår från följande forskningsfråga/problemställning: hur och på vilket vis använder sig en del författare och illustratörer av kristna narrativ och teman i en postsekulär tid?¹ Vidare är syftet att diskutera de möjliga orsakerna till att vi nu kan se tecken på att kristna motiv nu återuppstår i den allmänna bokutgivningen för barn och ungdomar. Metodiskt är det upplagt som en motivstudie genom närläsning och bildtolkning (Frye, Baker & Perkins, s. 297). Men även det samtida mottagandet kommer att diskuteras. Kapitlet inleds dock med att bakgrunden till dagens situation tecknas. Den långa frånvaron av kristen barnlitteratur i en skandinavisk kontext tas upp, och även hur denna frånvaro tolkats i tidigare forskning. Därefter analyseras fem nyare skandinaviska barn- och ungdomsböcker, vilka alla på olika sätt förhåller sig till Bibelns berättelser och till kristen erfarenhet. Det är: *Gud och Adam och Eva* (2014) av Kim Fupz Aakeson och Eva Lindström, *Da Gud var dreng* (2015) av Claus Beck-Nielsen och Dorte Karrebæk, *Biblia pauperum nova* (2015) av Ole Dalgaard (Oscar K) och Dorte Karrebæk, *Kurt i Kurtby* (2009) av Erlend Loe och *För att väcka hon som drömmar* (2017) av Johanna Nilsson.

Bakgrund

Fram till de första decennierna av 1900-talet var kristna referenser och motiv allmänt förekommande i barnlitteraturen. Selma Lagerlöfs *Nils Holgersson* (1907–1908) har en psalm på försättsbladet, ”Den kristliga dagvisan”, och i det första kapitlet stannar Nils hemma i stället för att följa med till kyrkan – ett tecken på bristande mognad och moral, något

1 För en diskussion av termen ”postsekulär” i en barnlitterär kontext, se Ommundsen, 2008.

som förbereder läsaren på att han nog kommer att få sitt straff. Samma år, 1907, gavs Laura Fitinghoffs *Barnen från Frostmofjället* ut. Där skildras en grupp barn som flyr svälten på fjällgården när föräldrarna dött i tuberkulos. De överlever flykten och flera av dem adopteras och tas om hand under resans gång. Till sist är endast Ante kvar, den äldste i syskonskaran. Han har räddat sina bröder och systrar och nu vågar han drömma själv; det visar sig att han vill bli präst. De här två svenska barnboksklassikerna är inte i första hand konfessionellt motiverade eller utgivna i missionerande syfte. Snarare är det så att kristna motiv fullständigt naturligt och otvunget integreras i berättelserna.

Sedan blev det tyst i hundra år. Redan 1976 beskriver Ying Toijer-Nilsson den här utvecklingen i studien *Tro och otro i modern barnlitteratur*. Hon skriver: ”Länge har det sett ut som om kristendomen varit tabu i barnlitteraturen [...] I övrigt väjer inte böckerna för några ämnen” (s. 7). Med få undantag rensades barnlitteraturen på religion. De kristna förlagen fortsatte förstås sin nischade verksamhet, men i den allmänna barnboksutgivningen blev kristendom och religion mer eller mindre tabubelagt. Sex och politik flyttade in i barnlitteraturen; kyrka och tro flyttade ut. Moral och mysteriefrågor antingen skrivs in i den konfessionella litteraturen (Britt G Hallqvist, Ylva Eggehorn), eller stöps om i fantasyns form (Astrid Lindgrens *Mio min Mio*, Eyvind Skeies *Den fremmede broren*). Därtill kommer den politiskt färgade litteratur som synliggör religionsutövning i avsikt att kritisera den. Här märks Sven Wernströms hårda kritik av religionen som ett opium för folket och kyrkan som ett överhetens maktmedel i den historiska Trälarna-serien (1973–1981). Här kan också nämnas samme författares avmystifierat världslige och kamplystne *Kamrat Jesus* (1971). För övrigt ekade det tyst och tomt i de fiktiva kyrkbänkarna under det sena 1900-talet. Tidsandan var sekulär. Det fanns inget utrymme för religion i modernitetens förlovade västländer, i synnerhet inte i Skandinavien.

Redan 1976 beskriver alltså Ying Toijer-Nilsson den här utvecklingen i studien *Tro och otro i modern barnlitteratur*. Hon skriver: ”Länge har det sett ut som om kristendomen varit tabu i barnlitteraturen [...] I övrigt väjer inte böckerna för några ämnen” (s. 7). Toijer-Nilsson lyfter fram undantagen från den här perioden, men hennes syfte är inte att

ge en heltäckande bild av all samtida svensk barnlitteratur med kristen anknytning, utan att ”exemplifiera väsentliga [kristna] motiv, t.ex. gudsbilden, Jesusgestalten, bönen” (s. 9). Förvisso anknyter många av hennes exempel tydligt till en kristen motivkrets, och talar öppet om religion, men hon tar också in verk som mer implicit alluderar eller bygger på kristna/religiösa föreställningar, så som Astrid Lindgrens *Mio, min Mio*, Charles M. Schultz *Snobben* och Maurice Druons *Tistou*. Det är därför symptomatiskt att ett av kapitlen heter ”Jesus uppenbarad – men ibland förklädd”, och att ett annat handlar om ”Barnet och döden”. De här exemplen visar förstås på ett plan hur frågor om existens och tro tar sig nya uttryck när explicit kristendom går under jorden – vilket förstås är viktigt att undersöka – men samtidigt blir det svårare att se exakt vilket avtryck och intryck kristna motiv ger upphov till under en viss period.

Till skillnad från Toijer-Nilsson vill jag inte sätta mitt fokus på kristet präglad ”tro och otro” i allmänhet, utan på direkta hänvisningar i de senaste årens skandinaviska barnlitteratur till bibliska berättelser och till religiös erfarenhet. Det jag är ute efter är de explicita kristna markörerna. Lika lite som Toijer-Nilsson strävar jag efter att göra en komplett genomlysning, men de valda exemplen visar ändå att något nu håller på att hända (se även Mossed, 2017). I det följande kommer jag alltså att behandla en rad olika skandinaviska barnböcker som bryter den religiösa beröringsskräcken. Jag kommer också att diskutera vad skälen till den här förändringen kan vara och vilka möjligheter som eventuellt öppnar sig. Redan här vill jag dock påstå att den ökade öppenheten att knyta an till kristen tradition i mainstream-utgivningen för barn knappast ska ses som ett tecken på väckelse och/eller ökande traditionsmedvetenhet. Snarare är det så att sekulariseringen och den religiösa okunskapen gått så långt att kristendomen blivit ofarlig och kyrkan avmystifierad. Och kanske är det så att det är först när vi nått religionens noll-läge som de kristna berättelserna, platserna och språket kan plockas upp, dammas av och låta sig brukas igen. Att så sker är positivt, menar jag. Dels sätter den nya generationer i direktkontakt med de berättelser som format (och fortsätter att forma) vår kultur och historia under så lång tid; det ökar vår självförståelse. Dels har de här religiösa narrativen fungerat livstolkande i flera tusen år. Även i en sekulär kontext äger de relevans och

aktualitet. Människans grundläggande villkor, utmaningar och frågor förblir desamma.

Åse Kallestads läsning av norsk religiös skönlitteratur (och hur denna debatterats) från de senaste årtiondena bekräftar flera av mina poänger, även om Kallestads undersökning företrädesvis behandlar vuxenlitteraturen. Kallestad skriver: ”At Gud kom tilbake i norsk litteratur på 1990-tallet, er det mange som har sett og kommentert” (2016, s. 16). I den norska debatten, som återges av Kallestad, har det av en del hävdats att det nymornade intresset for religion inte är mycket mer än något ”rent menneskelig” och att teman och motiv snarast fungerar som stilistiska markörer, eller ”postmoderne rekvisitter” (s. 18). För att fastställa om det finns några tyngre skäl än så till varför just kristna motiv och teman tycks ha blivit vanligare analyserar Kallestad fyra verk mer ingående, bland annat *Naiiv. Super* av Erlend Loe. Kallestads slutsats är att den här litteraturen, som har vissa kristna förtecken, förmedlar ”en sterk religiøs lengsel som for en stor del er fri for ironi og distanse” (s. 27). Redan det är förstås ett stort kliv från 60- och 70-talens religionskritiska eller indifferenta förhållningssätt, som jag ser det. Dock handlar det, som Kallestad också påpekar, om gudsbilder som är högst personliga, och ”som kollektivet ikke kjenner og som ingen riktig vet hvor hører til” (s. 27). Att tolkningarna är personligt präglade känner jag igen från mina egna läsningar. Jag tror att det är en följd av våra samhällens långt drivna individualism. Tvivelsutan är det också så (som Kallestad noterar) att de kristna uttryck vi ser i den samtida skandinaviska barnlitteraturen inte bottenar i en gemensam religiös referensram eller att den här litteraturen har någon särskild samfundsorientering. Det behöver dock inte vara någon större nackdel, åtminstone inte i en mer allmän kontext av ”uppväxt och livstolkning”.

Urval och metod

Men innan jag går in på mina huvudexempel vill jag också säga något om den litteratur som jag i det här sammanhanget väljer bort, nämligen böcker och berättelser som är *indirekt* andliga eller religiösa – det stora flertalet alltså. Exempelvis kan andlighet och etik kan förmedlas

utan uppenbara kopplingar till någon existerande religion, som i J. R. R. Tolkiens trilogi *Sagan om Ringen* (1954–55), och moral och etik kan ges ett starkt uttryck utan uppenbar(ad) religion, som i Ulf Nilssons bilderbok *Mössens brandkår* eller i J. K. Rowlings Harry Potter-böcker. Det är ju i själva verket det vanliga idag. För andlighet, moralfrågor och mysterielängtan förpassades i själva verket aldrig till den förmoderna sophögen utan packades bara om. Tolkien är särskilt intressant i den här utvecklingen eftersom han kommit att påverka fantasygenren i så stor utsträckning. Jack Zipes (2002) menar att Tolkien var medveten om att kristendomens essens endast kunde förmedlas till vår tids människor ”in a secularized allegorical form” (s. 165), eftersom den judisk-kristna traditionens ”aura” hade försvagats under moderniteten (industrialism, kapitalism etc.). För Tolkien var därför fantasy inte endast konst utan religion, ”secularized religion” (s. 165). När det inte längre går att frammana tro, mysterium och väckelse genom kyrkans hävdvunna liturgi och språk, måste ett helt nytt språk, ett helt nytt uttryckssätt uppfinnas. Zipes menar att det är det som är bakgrunden till att den varmt troende katoliken J. R. R. Tolkien skapar en helt egen sekundärvärld snarare än att direkt referera till Bibeln och till kristen litterär tradition². I västerlandet idag är fantasylitteraturen i stor utsträckning bärare av mysterielängtan, andlighet och religiöst språk, men har ett uttryckssätt som skiljer sig markant från det traditionella religiösa språket och som inte heller öppet använder de kristna mytiska berättelserna. Detsamma gäller böcker som Antoine de Saint-Exupérys *Den lille prinsen* och C. S. Lewis Narnia-serie, texter som förvisso knyter an till en kristen tradition, men som gör det indirekt, allegoriskt och med hjälp av ny rekvisita.

Det har alltså över tid utvecklats väldigt framgångsrika strategier för att hantera andlig längtan och religiösa frågor och ändå stå fri från Bibel och kyrka. Flera av kapitlen i den här antologin fokuserar just den typen av litteratur, exempelvis kapitel ett. Men av det här skälet behöver man förstås också fråga sig hur det kommer sig att Bibelns berättelser

2 Ett annat bidragande skäl är att Tolkiens syn på det han kallar primärskapelse (Guds skapelse, det vill säga den verkliga världen) och sekundärskapelse (det vi människor ägnar oss åt) eventuellt förhindrade honom från att försöka representera den verkliga världen, och därmed den verkliga religionen, så realistiskt som möjligt (se Tolkien, *On Fairy Stories*, 1970).

och kyrkans ritualer nu återkommer i litterär gestalt i Skandinavien och på vilket sätt. Det hade ju också varit möjligt att fantasy och andra genrer mer än väl täckt upp behovet av andlig längtan och utveckling, och att fiktion med tydligt kristna förtecken skulle ha förpassats till den litterära sophögen. Men så är det alltså inte. Bara i den svenska utgivningen återfinns flera titlar från de senaste fem åren, och det är allt från bilderböcker till ungdomsromaner. Här kan till exempel nämnas Charlotte Cederlunds *Middagsmörker* (2016) om konflikten mellan kristendom och samisk religion, det är *Sakramentet* (2019) av Ann-Sofi Forsmark och det är *Lägret* (2017) av Lena Ollmark – i de två senare är huvudpersonens konfirmationsundervisning en bärande del av romanbygget. Det finns alltså mycket att välja på. I den här undersökningen har jag dock valt att fokusera på böcker som uppmärksammats av kritiker för att på så vis kunna ge mina egna analyser en kritisk kontext. Jag har också valt att spegla den genremässiga bredden i utgivningen genom att ta upp både bilderböcker för små barn och ungdomsromaner. Det har också funnits en ambition att ta upp exempel från både Sverige, Norge och Danmark. Böckerna som valts är: *Gud och Adam och Eva* (2014) av Kim Fupz Aakeson och Eva Lindström, *Da Gud var dreng* (2015) av Claus Beck-Nielsen och Dorte Karrebæk, *Biblia pauperum nova* (2015) av Ole Dalgaard (Oscar K) och Dorte Karrebæk, *Kurt i Kurtby* (2009) av Erlend Loe och *För att väcka hon som drömmer* (2017) av Johanna Nilsson.

I metodiskt hänseende kommer jag i det följande att fokusera på vissa motiv eller begrepp i de valda böckerna. Toijer-Nilsson (1976) talar om förekomsten av ”väsentliga kristna motiv, såsom Guds bilden, Jesusgestalten, bönen” (s. 9). Till dessa nyckelord kan man lägga begrepp som efterföljd, offer, tungomålstal, predikan, dop, nattvard, frälsning, treenighet, väckelse, underkastelse, församling osv. I var och en av mina närläsningar kommer jag att lyfta fram och tolka förekomsten av sådana kristna motiv och begrepp. Närläsningen av verbaltexterna kombineras med bildanalys, då fyra av de fem böckerna kan klassificeras som bilderböcker; endast *För att väcka hon som drömmer* saknar bilder. Det betyder att jag beaktar helheten skrift-bild och förhållandet mellan bild och skrift, det vill säga det Maria Nikolajeva kallar ”ikonotexten” (2000, s. 15). Som komplement till motivanalyserna citeras och kommenteras också ett

urval recensioner. Anledningen är att mottagandet av de här böckerna har mycket att säga om samtidsynen. Hur bedömdes de kvalitetsmässigt? Hur såg recensenter på det specifikt kristna innehållet? Sammantaget gör detta tillvägagångssätt det möjligt att ringa in hur vissa författare och illustratörer använder sig av kristna narrativ och teman idag, och hur recensenter ser på detta.

Gud och Adam och Eva

När det gäller gudsbilden så beskrivs den högst originellt i Kim Fupz Aakesons och Eva Lindströms *Gud och Adam och Eva* (2014). I boken återberättas den bibliska skapelseberättelsen. Fokus ligger på just gudsbilden. Det börjar helt apropå, som om lyssnaren och berättaren är mitt uppe i en sagostund: ”Och så var det historien om Gud och Adam och Eva. Den började med att Gud var ensam, alldeles ensam i hela världen.” Inledningsmeningen antyder att berättelsen redan är känd, att den utgör en gemensam referensram. Bokens skapargud är inte perfekt, visar det sig, men försöker så gott han kan: ”han hade själv skapat den, världen, han hade övat och övat på att skapa allt möjligt. Och det är ju bara så när man håller på och övar sig, ibland går det bra, ibland inte så bra” (opag., uppslag ett). Bilden visar bland annat en hyena, en orm, en vulkan och några tistlar. På nästa uppslag står det:

Bergen hade till exempel blivit för stora och hårda. Världshaven var djupa och lite för salta. Lejonet hade blivit ett rätt stiligt djur, men det var det där med att bitas. Och myggor och mätarlarver? Tistlar? Ärligt talat var det en hel del som gått lite snett.

Språket är förtroligt – ”ärligt talat”, ”det är ju så bara” – och fyllt med förmildrande skrivningar: ”gått lite snett”, ”rätt stiligt”, ”det där med att bitas”, ”lite för salta”. Det är ofta antydande, upprepande och/eller vagt: ”övat och övat”, ”ensam, alldeles ensam”, ”en hel del”, ”allt möjligt”. Sammantaget utvinnes orden en intim, ofarlig och familjär stämning ur något som kunnat te sig extremt främmande, hotfullt och obegripligt. Bilderna förstärker det intrycket. Lindströms naivistiska formspråk och milda färgsättning stimulerar fantasin men hotar inte med eld och fara.

Gud själv har mjuka vita former och en snällt bekymrad uppsyn, som om allt inte gått som han tänkt sig (och det har det ju inte heller).

För att få ordning på skapelsen gör sig Gud en ”superfin trädgård”. Han ser till att ”allt som var irriterande var utanför och allt det underbara innanför”. Enda problemet är att det blir tråkigt för Gud att bara ligga i en hängmatta och se solen gå upp och gå ner. Till slut kommer han på att han behöver en vän: ”Nån han kunde prata med. Spela spel med. Skratta med. En riktig kompis.” I nästa uppslag skapar han Adam (”först tänkte han kalla honom William”). Texten fortsätter, ”När han var färdiggjord blåste Gud in luft i honom, så att Adam kunde börja andas.” Den ackompanjerande bilden – en av de starkaste i boken – visar skapelseakten som en virvlande gudsvind där allt far omkring i en levande röra. Men varken Adam eller Eva – som Gud tänker ska bli en mindre irriterande människa, nu när han övat – visar sig nöjda med att stanna i trädgården. De äter av det förbjudna äpplet, precis som i den bibliska förlagan. Men ingen orm frestar dem, och de skyler inte sin nakenhet, för i den här versionen finns inte synd eller skam eller något ont (endast sådant som kan vara ”farligt”). En annan skillnad är att i Aakesons och Lindströms version väljer Adam och Eva att lämna Eden, men först efter att ha frågat Gud om lov:

Kanske om vi fick kika ut lite?

Bara lite?

Okej då, sa Gud. Ni kan ta en snabb titt, så får ni se själva att det inte är något att ha.

Jippi, sa Adam och Eva.

Gud vill dock att de ska stanna och räknar upp alla nackdelar med världen utanför trädgården. Men Adam tycker ändå att det låter häftigt, och Eva säger att det låter hemskt ”och lite spännande”. Bilden visar Adam och Eva som ivrigt tittar ut genom pärlporten, medan Gud ängsligt står bakom den. Till sist kan de inte hålla sig utan går ut i världen: ”Gud var på väg att befalla dem att vända om. Men han såg hur gärna de ville [...] Han såg att Adam och Eva var människor och att människor nog var såna. Mer eller mindre. Gud teg.” Boken slutar med att Gud ser Adam och Eva försvinna iväg: ”Och Gud suckade och såg sig omkring. Kanske

var världen inte lika otrevlig överallt, kanske fanns det en möjlighet, kanske kunde de knasiga människorna ändå få ut nåt gott av den.”

Den gudsbild och den bibelberättelse som framträder känns både bekant och obekant. Grundberättelsen är densamma, liksom platsen, namnen, händelserna. Gud skapar en värld som innehåller både ont och gott (farligt och ofarligt). Han skapar människan som man och kvinna, och han ger människan en fri vilja. De gör inte som han vill, och lämnar därefter lustgården. Nyfikenhet är en drivkraft i båda versionerna. Men i Bibeln drivs människorna ut ur paradiset på grund av nyfikenhet och olydnad. I bilderboken gör deras nyfikenhet att de vill lämna trädgården självmant, och Gud låter dem göra det. Det är också intressant att det bibliskt tvärsäkra i den här versionen fått ge vika för trevande möjlighet: ”kanske fanns det en möjlighet”, ”att människor nog var såna. Mer eller mindre.”

Även Gud är annorlunda – en skapare, förvisso, men en som kan göra fel, och som inte är helt nöjd med vad han åstadkommit. Aakesons och Lindströms Gud är inte dömande eller skambeläggande, utan framstår mer som en bekymrat vänlig vuxen som gärna vill att hans barn ska vara trygga, men som också inser att de måste släppas ut i den stora världen när de själva känner sig redo för det. Det är en värld som innehåller både ont och gott, fantastiska ting och faror.

Da Gud var dreng

En skapelseberättelse av annat slag är *Da Gud var dreng* (2015) av Sankt Nielsen (Claus Beck-Nielsen) och Madam Karrebæk (Dorte Karrebæk). Här möter vi en Gud som löper ”omkring i det bare ingenting”. Han är helt ensam i världsalltet, eller snarare i ett *världsintet*. Det mesta av boken utspelar sig nämligen innan Gud påbörjar sin skapelseakt, innan han är medveten om skapandet som möjlighet. Det innebär mycket ångest och förvirring. Narrativet bygger på formelaktig upprepning och kontrasten mellan vad ett barn normalt sett upplever och erfar: ljus och mörker, riktning, relationer, ting, aktiviteter. Så här kan det låta: ”Da Gud var dreng / var der ingen kære mor / men heller ingen far / og ingen storebror eller lillesøster / og heller ingen hund, der kom / når han kaldte.” Gud kan inte heller föreställa sig vad som ska hända sedan:

Da Gud var dreng
 Drømte han aldrig
 Om en bedre verden
 Med mere retfærdighed
 Han tænkte aldrig på Dommedag eller menneskene
 eller tidernes morgen
 Faktisk skænkede han aldrig verden en tanke
 Han vidste jo ikke
 At den ikke fandtes

Gud följer till att börja med ingen plan och föreställer sig inte heller att han själv ska bli vuxen, och därtill far till en son ”som der skulle blive så mange problemer med”. Jesus nämns inte vid namn, men den ackompanjerande bilden visar ett krucifix i en kedja med en korsfäst Kristus³. Retoriskt fungerar förstås de negerande uppräkningsarna enligt premissen ”det du inte ska (eller får) tänka på, kan du inte låta bli att tänka på”; alltså, läsaren/åhöraren föreställer sig de saker som är otänkbara för Gud. Läsaren skapar sig bilder, men hjälps också på traven i skapelseakten av illustrationerna. Således leder den här Genesis-berättelsen till ett skapande i själva läsakten. Det är inte förrän två tredjedelar genom boken (opag., uppslag sexton) då Gud fallit, ligger i fosterställning och försöker dö som Gud medvetet börjar styra sitt skapande. Där i den djupaste krisen, i mörkret, finner han ”et eneste ord / ja / først var ordet / og / pludselig / **blev der lys**”. (Det kan tilläggas att orden på det här uppslaget är ljusa mot mörk bakgrund.) Kommen så långt ser han allt som fattas, och han vet nu att han kan skapa ur intet: ”på ingen tid fik han lavet en masse bier og blomster og hunde og huler og stjerner, tegn, tid og rum og till sidst også mennesker”. Men allt är inte gott. Det farliga och onda tar också plats: ”krig og influenza og bælgmørke / børnesår og selvmål og uhyggelige drømme og stikkontakter”. Och skapandet leder också till uppkomsten av döden. Boken slutar med att Gud lämnar sin skapelse (”sikken en verden”) – representerad av en myllrande stad som skymtar bakom höga (men sprickande) murar. Gud smiter ut i det blå, eftersom ”Da Gud blev

3 Gud själv avbildas för övrigt genomgående med sex armar och ben – en referens till treenigheten, även om detta aldrig kommenteras eller sägs rakt ut i texten.

Gud / var det sket / Han kunne ikke gøre det ugjort.” Men fotspåren efter Gud vänder på sista uppslaget och läsaren får sväva i ovisshet om det betyder att Gud ska komma tillbaka (eller redan har gjort det).

Da Gud var dreng fokuserar, liksom Genesis-berättelsen i Första Mosebok, att skapandet sker ur intet, *ex nihilo*. Men där Bibelns Guds-ande redan från början är allvis och förutseende så visar *Da Gud var dreng* ett ovetande, skräckslaget barn som först i den djupaste kris och ångest får tillgång till det ursprungliga skaparordet. Nielsens text och Karrebæks bilder antyder också att Gud även skapar somt som är ont och farligt, och att även döden är en konsekvens av Guds skapariver. Till sist ser vi att Gud tycks beredd att lämna sin överfyllda och komplicerade skapelse åt sitt öde (åtminstone för en tid). Gud är visserligen skapare av allt i den här bilderboken, liksom i den föregående. Men det är en Gud som är i högsta grad mänsklig och barnslig. Guds skapande är barnets skapande lek. Guds tillkortakommanden är allas våra tillkortakommanden. Det skapar möjlighet till identifikation och inlevelse med den bibliska skapelseberättelsen.

Biblia pauperum nova

Dorte Karrebæk är också tillsammans med Oscar K (pseud. för Ole Dalgaard) medskapare till den praktfulla bilderboken *Biblia pauperum nova: Ny bibel för de fattiga i anden* (2015). Titeln syftar på de senmedeltida så kallade *Biblia pauperum*, en samlingsbeteckning för de bildverk som präster kunde använda sig av när de undervisade församlingsbor som inte var läskunniga. I *Biblia pauperum nova* är varje enskild bild indelad i flera fält. I centrum visas en episod ur Jesu liv. Till vänster och höger om det centrala fältet återfinns bilder som föreställer händelser ur Gamla testamentet, vilka i enlighet med typologiskt teologiskt tänkande relaterar till det nytestamentliga motivet på olika vis (Warburg Institute Iconographic Database)⁴. Ofta återges de fyra profeter ur Gamla Testamentet i rutor ovan och under de centrala fälten. Där kan också finnas korta

4 Typologi är läran om överensstämmelser mellan Gamla och Nya testamentet. Ordet kommer av grekiskans *typos*, ”mönster” och *logos* ”ord”.

texter eller textband (ungefär som pratbubblor) som närmare förklarar händelserna. Även i de centrala bilderna förekommer en del textinnehåll, men de lite längre utläggningarna görs vanligen av evangelisterna.

Redan av detta framgår att Oscar K:s och Dorte Karrebæks projekt är osedvanligt ambitiöst och originellt. Genren har varit obsolet i åtskilliga hundra år, och till språk och innehåll kan det knappast bli mer bibelsprängt och kyrkligt. Vad gör då Oscar K och Dorte Karrebæk i *sin Biblia pauperum nova* för att göra boken tillgänglig över huvud taget? Till att börja med rekontextualiserar de både berättarsituationen och gestaltningen. I deras tappning är *Biblia pauperum nova* ett skådespel: teatern utgörs av en träkonstruktion, ett träramverk, som sett framifrån har samma indelning i fält eller fack som sidorna i en traditionell *Biblia pauperum*. I de olika facken åskådliggör en grupp ”sinnesslöa” skådespelare en serie *tableaux vivants* – det vill säga en iscensättning – av en episod ur Jesu liv. Tablåerna återkommer på högersidorna, medan vänstersidorna innehåller tre olika texttyper, som förklarar och annoterar det som visas på högersidan: dels har vi evangelisternas ”regianvisningar” som förklarar hur tablån är organiserad och vad den innehåller, dels en rubrik följt av ett ”bibelord” (i Oscar K:s och Dorte Karrebæks tolkning); till sist återges de citat som återfinns i tablån, men här med källhänvisningar till bibelord, psalmverser, kyrkofäder och teologer, men också till samtida populärkultur. När det gäller högersidans tablå är Jesu plats i centrum, men i stället för gammaltestamentliga scener på hans båda sidor (som i de medeltida *Biblia pauperum*) så visas mer närliggande scener, ofta samma episod, så att helheten återger en sekvens, ungefär som i serietidningsberättande. Även de mindre facken ovan och under – vars huvudfunktion annars är att bidra med kommentarer och citat – knyts visuellt till bildens/scenens centrum. Sidan 27 visar till exempel när Jesus går på vattnet. Sidofacken återger till vänster fiskafänget, och till höger Jakob och Johannes just när de lämnar båten (och sin far) för att följa Jesus – i den här tolkningen genom att kasta sig i vattnet! Men dessutom spelas Simon och Johannes här av figurer i badmössor som hoppar från teaterns tvärbjälkar, i det översta facket, ner i vattnet – en anspelning på när Simon försöker gå på vattnet men sjunker (Matt. 14:30). Det understa facket visar dessutom två figurer som tittar ut genom ett fönster under

vattnet. För övrigt kan det tilläggas att varje uppslag (textsida och tablå) är del av en större helhet. Boken består av 40 tablåer från Jungfru Marie bebådelsedag till *Dies Irae* ("Vredens dag", alltså yttersta domen); därtill fogas viktiga inledande bildsatta texter i form av "rollista", "förord", "kulissen byggs upp" (sammanlagt 94 sidor i stort kvartoformat).

Liksom de ursprungliga *Biblia pauperum* kan man se Oscar K:s och Dorte Karrebæks version som en postilla med bibelutläggningar (en samling av homilier, eller betraktelser) snarare än en "Bibel". Varje tablå förkunnar i ord och bild en evangelieberättelse. Ofta återges flera olika versioner, som i den analyserade tablån ovan. Där sammansmälts Jesus som går på vattnet (Joh. 6:16-21, Matt. 14:22-33, Mark. 6:45-52) med det som temat i rubriken anspelar på, "Jesus fiskar lärjungar" (Matt. 4:22, Luk 5:11). Tablån innehåller också en rad citat från andra källor utöver de nytestamentliga citaten: "Där satt en fiskare så tankfull" (psalm av Grundtvig), "Vad får då människan ut av all sin möda" (ur Gamla testamentets bibelbok *Predikaren*), och "Du skall inte begära någon lön för din möda" (Mäster Eckhart). På högersidan, i tablån, står bara orden; på vänstersidan står citaten med referenser. Formen har en grundläggande predikostruktur med sin gestaltning av evangelietext(er), parallelltexter (de andra evangelierna, Gamla testamentet, Nya testamentets epistlar), psalmtexter, utläggningar från teologi- och religionshistorien och nutidsreferenser. Något som en del kritiker hade svårt att förstå sig på när *Biblia pauperum nova* kom ut var just de nutida referenserna – citat av Bill Clinton, Groucho Marx, John Lennon (se även Gulliksen, 2013). Petter Lindgren i *Aftonbladet* (2015) gick så långt som att hävda att de moderna citaten ledde till en "oklädsam förnumstighet". Men de här citatens huvudsakliga funktion är att vara tidsmarkörer; de ska knyta evangelium till ett här och nu genom referenser till aktuella politiska händelser eller till populärkultur. I det avseendet fungerar de, som jag ser det. De är del av den rekontextualisering som framför allt bärs av teaterpremissen. Berättelsen handlar ju om ett nutida iscensättande av (framför allt) Jesu liv och död. Det är ett grepp som skapar både distans och närhet: distans i den meningen att passionshistorien inte återges direkt (som i Bibeln) utan filtreras genom teaterpjäsens sekulära narrativ. Ur ett mer bokstavstroget kristet perspektiv kan *Biblia pauperum nova* te sig



”Herre, hjälp oss, vi går under” (Jesus går på vattnet), tablå på sidan 27, *Biblia pauperum nova*. Återges med tillstånd av Dorte Karrebaek och Oscar K.

meningslös, eller att den är ett uttryck för det som Damien Arguimbau (2012) kallar ”åndlös ändrighet” (andlighet utan ande). Men som jag ser det är distansen avsiktlig, rentav nödvändig; den gör att det heliga finns kvar som möjlighet och löfte bortom teateruppsättningens bländverk. På samma gång skapar den samtida rekontextualiseringen en närhet. Berättelsen och bilderna och karaktärerna kommer tätt inpå. Identifikation blir möjlig.

Oavsett om man tycker att Oscar K:s och Karrebæks och Oscar K:s *Biblia pauperum nova* är lysande eller ett magnifikt misslyckande i tros-hänseende (och som predikan/homilia) så är den otvivelaktigt grundad i Bibelns och kyrkans språk, traditioner och begrepp. I det avseendet är *Biblia pauperum nova* det kanske tydligaste exemplet på kristendomens återkomst i samtida skandinavisk barnlitteratur. Den pekar på möjligheter till återberättande och iscensättande av Bibelns berättelser i vår tid.

Kurt i Kurtby

På ett av försattsbladen till *Biblia pauperum nova* står ett citat från musikalen *Jesus Christ Superstar*, ”Always hoped that I’d be an apostle. Knew that I would make it if I tried. Then when we retire, we can write the Gospels, so they’ll still talk about us when we’ve died.” Det är de blivande apostlarna som i naiv trosvisshet sjunger de här orden i nattvardsscenen. Citatet kan tolkas som en ironisk och självdistanserande kommentar till vad Oscar K och Dorte Karrebæk själva försöker åstadkomma med *Biblia pauperum nova*. När det gäller *Kurt i Kurtby* (2009) av Erlend Loe, som är mitt nästa exempel, så är även den försedd med ett inledande citat: ”If Jesus came back and saw what’s going on in His name, He’d never stop throwing up” (ur filmen *Hannah och hennes systrar*). Det är en tydlig läsanvisning som pekar på att bokens satiriska udd inte är riktad mot Jesus och Gud och tro i sig, utan mot kyrkor, sekter och individer som använder sig av religion och tro för att få makt över andra.

Kurt-böckernas epicentrum är Kurt själv, en energiskt egocentrisk och gränslös barn-man som gör vad som faller honom in.⁵ Han balanseras

5 Det har utkommit sex Kurt-böcker mellan 1994 och 2010. *Kurt i Kurtby* är den femte i ordningen.

i någon mån av sin familj, hustrun Anne-Lise och barnen Helena, Läsk-Kurt och Bud. Kurts bristande omdöme och galna infall är det som driver handlingen framåt i Kurt-böckerna, men Kurt är inte ondsint; han är i grund och botten en anarkistisk solitär som är någorlunda hanterbar inom familjens ram. Det som gör *Kurt i Kurtby* mer obehaglig än de föregående böckerna i serien är att den visar hur destruktiva och verklighetsfrämmande drag kan sanktioneras och förstärkas i en sektmiljö, och att sekten slår in en kil mellan Kurt och resten av familjen. Kurtby är förstås en lätt maskerad version av Knutby i Sverige, centrum för en kristen sekt som leddes av Åsa Waldau ("Kristi brud") och predikanten Helge Fossmo. Det så kallade Knutbydramat var hett nyhetsstoff i Sverige under 2004; det hade allt man kan begära av sex, otrohet, mord, religion och manipulation.

I Loes bok hamnar Kurt med familj i Kurtby av en slump. Medlemmarna i den så kallade "Pingiskyrkan" tror att Kurt är sänd av Gud att vara deras nya pastor. Han tar på sig rollen utan att förstå riktigt vad det handlar om, mer än att han får en privilegierad position i församlingen (där han upprepar det Kirsti Brud säger åt honom att säga), men i samband med en doggudstjänst i älven ramlar Kurt och slår i huvudet, vilket påverkar hans tal och sätt. När han kommer till sans är han dels mer galen än innan, dels talar han som i en gammal översättning av Moseböckerna, "Den blod spisar, han skall utrotad varda" osv. osv. Detta tas emot väl av Pingiskyrkans medlemmar och av Kirsti Brud, som ser detta som ytterligare ett tecken på Kurts utvaldhhet. Kurt upplever lite senare att Jesus talar med honom nattetid (i själva verket är det Anne-Lise) och han tar därefter själv kommandot över församlingen. Under en gudstjänst kan det låta så här:

Tystnad! Ropar Kurt och det blir tyst som i graven.

Mer handklapp! Ropar han och applåderna utbryter igen. Och så fortsätter han några gånger bara för att han tycker det är härligt. Tystnad! Klappa! Tystnad! Klappa! Och så vidare.

Till slut blir han sträng i blicken och ropar: Dessa skolen I icke spisa, men sky, ibland fåglarna: Örnen, hök, falk, gam, gladon och arterna deras, strutsfågeln, kattuggla, gök, sparvhök, och flädermus och ... ja, nu åminner jag mig icke allt i bråaset, men dem av Eder som bliva bjudna en fågel och icke veta om I

skolen utrotade varda utifall I spisen, I kommen till mig. [---] Och nu bliver det morgonkaffe och våfflor som sederna bjuder, och den utav Eder som utan synd är, han må spisa första våfflan, och det vart jag! (s. 80–81)

Kurt uppträder här som en auktoritär sektledare. Han kräver lydnad och avgör vad som är rätt och fel. Han utdömer straff (som i och för sig inte realiserar), och förhärskar sig själv. Kurts auktoritet bygger på att han ses som utvald, på hans karisma, hans profeterande och dömande – allt klätt i ett arkaiserande religiöst språk. Men i det här sammanhanget är inte bristen på logik eller rättvisa eller språklig klarhet något negativt utan snarare ytterligare tecken på hans särskilda status.

I Erlend Loes vuxenroman *Naiv.Super* bekänner sig huvudperson till tron på ”Sjelens renselse genom lek og moro” men finner sig, som Kalles-tad påpekar, inte hemma i något samfund eller något kollektiv. Om man ska utvinna någon lärdom av *Kurt i Kurtby* är det väl den att det är just kollektivet, underkastelsen under sekten som man ska akta sig för. Kurt är relativt harmlös som individuell frifräsare i lekens och glädjens tjänst. Däremot blir han rent livsfarlig inom ramen för kollektivet och i rollen som religiös auktoritet. Loes poäng tycks vara gärna frälsning (genom lek och moro) men inte religiös underkastelse.

Ytterligare en sak som förtjänar att diskuteras när det gäller både *Biblia pauperum nova* och *Kurt i Kurtby* är om de över huvud taget är barnböcker. Om inte, så är det måhända ett misstag att ha med dem här. Ommundsen (2010) argumenterar till exempel för att *Kurt i Kurtby* missar målet genom att boken förutsätter kunskaper om verklighetens parodierade Knutbydrama, något som ett barn knappast besitter. På samma vis skulle man kunna argumentera att *Biblia pauperum nova* kräver avsevärda förkunskaper om Bibelns berättelser (och hög generell litteracitet) för att bli begriplig. Mot det kan dels invändas att bilderboksformen i första hand är kopplad till barnboksform⁶. För det andra att barnlitteratur vanligen definieras som litteratur för åldrarna 0-18 år. För läsare i det senare åldersspannet, 15-18 år, är de här böckerna inte oöverstigit svåra. Därmed inte sagt att böckerna är enkla; det är de inte. Många

6 Rent formellt är även *Kurt i Kurtby* en bilderbok eftersom den har bilder på i stort sett varje uppslag.

vuxna har säkert problem med dem, och efterhand kommer referenserna till Knutby att bli alltmer obegripliga även för vuxna läsare. Det hindrar inte att komiken, budskapet, handlingen, språket fungerar ändå, på en generell nivå. Jag menar att *Kurt i Kurtby* fungerar även utan ingående kunskap om Knutby. När det gäller *Biblia pauperum nova* så citerar jag gärna Geir Gulliksen (2013):

det er uvisst om bøkene egentlig er laget for barn eller ungdom eller voksne. Og det er i dette tilfellet en god ting, fordi *Biblia Pauperum Nova* helt tydelig er en av de bøkene som skal skape sin leser mer enn å forme seg etter en på forhånd antatt og på forhånd konstruert litteraturkonsument.

Gulliksens poäng är intressant. Han identifierar de här böckerna som allålderslitteratur (crossover), och han menar att just sådana böcker har förmågan att påverka ("skapa") sin läsare i högre utsträckning än kommersiellt motiverad genrelitteratur. Även *Da Gud var dreng* och *Gud och Adam och Eva* "skapar sin läsare", som jag ser det, och det oavsett ålder. Det här är alltså böcker som har potential att påverka/skapa sin läsare – barn och vuxna – i hög grad.

För att väcka hon som drömmar

Mitt sista exempel är *För att väcka hon som drömmar* (2017) av Johanna Nilsson. Med den boken tar vi steget från formexperiment och nytolkning – utmärkande drag för flertalet av de studerade böckerna – till realistisk ungdomsroman. Liksom *Kurt i Kurtby* skildrar den en kristen miljö, men olikt Loes bok är inte upplägget satiriskt. Det som är originellt och nytt är i stället hur självklart tro och kyrka finns med i berättelsen. Detta var också något som flera recensenter kommenterade när boken kom ut: "jag vet inte om jag någonsin läst en svensk ungdomsroman med så mycket religion", står det i Sofie Eliassons webbbrecension på Dagens-bok. *Dagens Nyheter*s Lydia Wistisen är inne på samma spår:

I inledningen till Johanna Nilssons ungdomsbok *För att väcka hon som drömmar* står huvudpersonen Josefin på altanen och spanar efter Gud. Hon är något så pass originellt som en frikyrklig ungdomsbokshjältinna som faktiskt gillar kyrkan. Tron är inte en kraft att frigöra sig från utan en självklar del av livet.

Lite längre fram skriver hon också att "[g]estaltningen av tro är nyanserad, religionen är lika mycket en positiv kraft som något att ifrågasätta". Det är bara att hålla med; tron är på gott och ont. I vissa avseenden hjälper den henne; ibland försvårar den. Det finns problem med frikyrkan hon är medlem i – den tungomålstalande falangen, och föräldrarna till en pojke hon tycker om – men hon känner också trygghet i den miljön (människorna och platsen). Wistisen skriver att kyrkorummet "framstår som en frizon, som en plats utanför familjehemmet där Josefin kan andas, tänka och leva ut". Då är skolan mer entydigt dålig. Skolan står för mobbning och utanförskap. Josefins vardag är inte lätt, men på något vis har det väl gått ändå. När hennes mamma så diagnosticeras med cancer så går tillvaron i kras fullständigt. Och när Josefin blickar ut i rymdmörkret så ser hon inte Gud trots att han enligt henne borde "finnas där någonstans, även om det inte kändes så just nu" (2017, s. 3). Josefin ber till Gud, men när hon inte får något svar väljer hon martyriets och självspäknings väg. Hon svälter sig samtidigt som hon kör stenhård löpträning. Strategin är att lida i mammans ställe så att Gud ska göra mamman frisk. Josefin kallar det för "Planen". Och när inte det heller tycks räcka planerar hon en "kvarts korsfästelse" genom att slå en spik genom vänsterhanden. Hon intalar sig:

Det var ändå ganska lindrigt, en liten utvidgning av planen bara, det var allt. Ingenting att gnälla över eller vara rädd för. Jesus hade fått spikar genom båda sina händer och fötter och sedan fått hänga på korset med törnekrona på huvudet dessutom. Då kunde man möjligen få gråta lite grann och tänka att Gud hade övergivit en. (s. 144)

Fastän smärtan nästan får henne att svimma, hade hon "i alla fall räddat mamma. I alla fall för inatt" (s. 145). Men som läsaren förstår, och även hennes enda nära skolkamrat Veronika, så är Josefin sjuk (anorexia, vanföreställningar). Josefin tolkar och sätter in sin ångest i ett religiöst sammanhang som är naturligt för henne. Därför drömmer hon att hon brottas med Gud, och därför upplever hon skrämmande hallucinationer där Gud och hennes egen röst blandas. Vid ett tillfälle då Josefin svimmat på skoltoaletten försöker Veronika få styr på henne: "Vad sysslar du med?" sa hon och tvingade Josefin att resa sig. 'Alltså, ungdomspsyki är inte

att leka med ska jag säga dig, så skärp dig innan det är försent” (s. 124). Men visionerna är inte alltid destruktiva, och en annan skoltoaletts-uppenbarelse är märkligt rofylld.

När hon vaknade såg hon rådjursbocken stå böjd över henne och andas sin läkande andedräkt över hennes kropp och själ och ande.

Hon såg i rådjursbockens ögon. Där fanns bara godhet. Nåd och godhet.

Han var Gud

”Det är över snart, eller hur? Sa hon.

Gud nickade och försvann. (s. 260)

När hon kommer ut den här gången frågar hennes skolkamrat varför hon varit på toaletten så länge. Josefin svarar: ”Det gamla vanliga. Svimmade och pratade med Gud. [Veronika:] Förstås. Varför frågar jag ens” (s. 260).

Josefins vision presenteras som självklar och verklig. Hon är inte förvirrad och drömsk när hon kommer ut från toaletten, utan stärkt och tröstad. Det är också intressant att Gud uppträder som en rådjursbock, vilket inte är någon av de konventionella gudsbilderna. Hennes gudserfarenhet beskrivs alltså som i högsta grad individuell och personlig, något som bidrar till känslan av trovärdighet, och som gör att skildringen kan appellera även till ungdomar utan direkt kyrklig eller religiös erfarenhet.

Ett möjligt problem med boken är att Josefins offer tycks ”belönas” genom att mamman tillfrisknar (så uppfattar i alla fall Josefin det). Men alternativet – att mamman skulle ha dött och Josefin med henne – är knappast tänkbart. Tanken är väl att läsaren ska förstå att Josefin i sin desperation tänker och handlar fel, och därför inte ska ses som någon förebild. Men också att hon gör detta galna av kärlek till mamman och därför inte måste straffas för det (för hos Gud finns bara ”nåd och godhet”). Boken tar upp saker som är av stor betydelse generellt för ungdomar – prestationsångest, kroppsfixering, meningsförlust, sexualitet – och kopplar samtidigt dessa problemområden till en kristen identitet och erfarenhet. För ungdomar kan det innebära dels att kristet liv ter sig mer begripligt, dels förmedla en förståelse att religionen också kan uttrycka, tolka och läka det som är trasigt och problematiskt. Och oavsett om man som läsare tycker att Josefins förhållningssätt är felaktigt eller inte, så kan en diskussion av boken leda till en fördjupad syn på livet.

I jämförelse med de andra böckerna som behandlats går *För att väcka hon som drömmer* ett steg längre. Den gestaltar bön, offer, tvivel, efterföljd. Där finns församlingsgemenskap och sekteristiskt tvång. Kristna motiv och begrepp gör sig ständigt påmind. Och till skillnad från de andra texterna som analyserats här så är distansen minimal. Josefins tankar tränger sig på. Hon kommer nära läsaren. Och det är på liv och död.

Slutreflektion

Som de här exemplen visar är kristendomen inte längre tabubelagd i barn- och ungdomslitteraturen på det sätt Toijer-Nilsson beskriver i *Tro och otro i modern barnlitteratur*. Men det är också tydligt att de här böckerna inte i första hand handlar om ”tro och otro” utan om ett prövande av symboler, bilder och berättelser. Jag är också böjd att instämma i Kallestads slutsats att intresset för kristna motiv och narrativ handlar om något mer än stilmarkörer och rekvisita. Flera av böckerna som analyserats här är visserligen humoristiska och satiriska, men inte för att markera ironisk distans. Och de är dessutom estetiskt utforskande och tar religiösa frågor på allvar. Samtidigt uppfattar jag inte att de är uppfyllda av stark religiös längtan eller har ett uttalat kristet budskap. Återigen: tabut är brutet, men frågan om tro och otro verkar inte längre vara särskilt relevant.

Läsningarna här ger talrika exempel på återkomsten av kristna motiv i samtida skandinavisk barnlitteratur, men vad som också är intressant är på vilket sätt kristna uttryck och tankegodis är tillbaka. Den här litteraturen äger bredd, mångfald och komplexitet. De två första – *Gud och Adam och Eva* och *Da Gud var dreng* är utformade som klassiska barnböcker och riktar sig mot läsare/lyssnare i de yngre åldrarna – även om de också fungerar som allålderslitteratur. Båda böckerna behandlar skapelsen och knyter an till Genesis-berättelsen: i den förra tecknas en vänlig och tillåtande Gud där människorna får bli självständiga utan syndafall och arvsynd; i den senare är Gud till att börja med maktlös och ovetande, han är en Gud i ”blivande” och hans skapande kommer ur djupaste kris. Det är lätt att dra paralleller till varje människas kamp med att skapa mening och sammanhang. Själva läsakten blir i någon mån ett medskapande.

De följande två böckerna – *Biblia pauperum nova* och *Kurt i Kurtby* – är också, formellt sett, bilderböcker, men befinner sig i gränslandet mellan barn-, ungdoms- och vuxenlitteratur, och låter sig inte enkelt kategoriseras. *Biblia pauperum nova* anknyter till kyrka och kristendom på ett genomgripande vis redan i kraft av att vara en nygestaltning av en medeltida kristen genre. Och *Kurt i Kurtby* utspelar sig i en frikyrklig, sektliknande miljö. Båda böckerna går i kritisk dialog med den kristna traditionen. Det finns något befriande friskt både i den kritiska hållningen och den oförfärade inställningen att kristendom är värd att gestalta och debatteras. Av de två böckerna är *Biblia pauperum nova* den rikare och mest intressanta boken när det gäller idéinnehåll och estetisk utformning. Men den kräver också mycket av sin läsare. Som Gulliksen skriver är det en text som ”utformar sin läsare”, men det förutsätter förstås att läsaren är beredd att ge av sin tid. *Kurt i Kurtby* är mer omedelbar och njutbar, även om man skulle missa satiren.

Till sist en i formellt hänseende helt konventionell ungdomsroman, *För att väcka hon som drömmer*, men samtidigt en text som färgas av huvudpersonen Josefins kristna perspektiv på tillvaron, och detta utan att den framstår som en konfessionell partsinlaga. Tron för henne är på gott och ont och en del av livet och döden.

Det finns fler exempel på återkomsten av kristna motiv i den samtida skandinaviska litteraturen. Jag har valt att fokusera på fem böcker som alla i någon mening utmanar läsaren inte bara med sina religiösa referenser utan även estetiskt. De är alla i någon mån böcker som snarare ”skapar sin läsare” än tillfredsställer ett behov av konsumtion. Det är böcker som utmanar invanda föreställningar, och som uppmanar till reflektion och eftertanke. Det är böcker som är på riktigt, och som därför skapar igenkännande. I Kim Fupz Aakesons och Eva Lindströms bok finns identifikationsmöjligheterna med både Gud och Adam och Eva i deras bibliska urberättelse om lek, nyfikenhet, upptäckt och förlust. I *Da Gud var dreng* finns ångest, ensamhet och (återigen) skapandet. I *Biblia pauperum nova* vävs ord och bild samman i berättelse på berättelse, i lager på lager. Om något visar den hur människans villkor och andlighet både förändras och ändå förblir desamma över tid och rum. Just genom att vara den på ett plan mest traditionella (och komplexa) kristna texten är den

kanske också den som är mest tillgänglig för samtal och diskussion. Men även den ursinniga och vilda religionssatiren i *Kurt i Kurtby* har förstås förmåga att bjuda in. Loes galna berättelse verkar desarmerande. Den gör att tabubelagda ämnen, som förtryck, våld, relationer och religion, kan uttryckas och diskuteras. Mest omedelbar framstår *För att väcka hon som drömmar*. Läsaren bjuds in att identifiera sig med Josefin. Hennes livskris och hennes religion är inte två separata sfärer utan är intimt förknippade, på gott och ont. Genom att ta del av hennes berättelse förstår vi alla våra egna liv på ett djupare sätt.

Referenser

- Aakeson, K. F. & Lindström, E. (2014). *Gud och Adam och Eva* (B. Lagergren, övers.). Stockholm: Alfabet.
- Arguimbau, A. (2012, 23. december). Åndlös ändrighet. *Weekendavisen*. Hämtat från <http://www аргуimbau.com/anmeldelser/visanmeldelse.asp?type=3&AnmID=588&navnid=487>
- Beck-Nielsen, C. & Karrebæk, D. (pseud. Sankt Nielsen och Madam Karrebæk). (2015). *Da Gud var dreng*. Köpenhamn: Høst & Søn.
- Cederlund, C. (2016). *Middagsmörker*. Stockholm, Opal.
- Dalgaard, O. (pseud. Oscar K) & Karrebæk, D. (2015). *Biblia pauperum nova* (M. Norin, övers.). Stockholm: Lindsbog.
- Eliasson, S. (2017, 20. november). Mycket tyngre än så här blir det inte. *Dagensbok*. Hämtat från <http://dagensbok.com/2017/11/20/mycket-tyngre-an-det-har-blir-det-inte/>
- Forsmark, A.-S. (2019). *Sakramentet*. Stockholm: Ordalaget.
- Frye, N., Baker, S. & Perkins, G. (1985). Motif. *The Harper handbook to literature*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gulliksen, G. (2013, 18. oktober). Nominert til nordisk pris: Noe nytt for de fattige i ånden. *Barnebokkritikk*. Hämtat från <https://www.barnebokkritikk.no/noe-nytt-for-de-fattige-i-anden/#.XMnKEOgzZEY>
- Kallestad, Å. H. (2016). *Det ligger i ordene: Om tradisjon og språk i norske samtidstekster* (s. 15–28). Kristiansand: Portal.
- Lindgren, P. (2015, 23. maj). Jesus, vilken uppståndelse! *Aftonbladet*. Hämtad från <https://www.aftonbladet.se/kultur/bokrecensioner/a/A2Jv2E/jesus-vilken-uppstandelse>
- Loe, E. (2009). *Kurt i Kurtby* (L. Eklund, övers.). Stockholm: Alfabet.

- Mossed, K. (2017). Religion och mytologi i barn- och ungdomsboken. *Opsis barnkultur*, 3, 40–46.
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, J. (2017). *För att väcka hon som drömmer*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Ollmark, L. (2017). *Lägret*. Stockholm: Wahlström.
- Ommundsen, Å. M. (2008). En verden i stadig forandring: Norsk barnelitteratur i det post-sekulære samfunn”. *Barnboken*, 31(1), 17–31. <https://doi.org/10.14811/clr.v31i1.56>
- Ommundsen, Å. M. (2010). På vei mot barnelitteraturens grense? Erlend Loes Kurtby (2008). *Barnboken*, 33(1), 1–17. <https://doi.org/10.14811/clr.v33i1.11>
- Toijer-Nilsson, Y. (1976). *Tro och otro i modern barnlitteratur*. Stockholm: Verbum.
- Tolkien, J. R. R. (1970). On fairy stories. *Tree and leaf*. London: George, Allen & Unwin.
- Warburg Institute Iconographic Database. Hämtat från https://iconographic.warburg.sas.ac.uk/vpc/VPC_search/subcats.php?cat_1=14&cat_2=812&cat_3=2903&cat_4=5439&cat_5=5192&cat_6=3554&cat_7=1149
- Wistisen, L. (2017, 20 november). Originell tonårsskildring av Johanna Nilsson. *Dagens Nyheter*. Hämtad från <https://www.dn.se/kultur-noje/bokrecensioner/bokrecension-originell-tonarsskildring-av-johanna-nilsson/>
- Wernström S. (1971). *Kamrat Jesus*. Stockholm: Gidlund.
- Zipes, J. (2002). *Breaking the magic spell: Radical theories of folk and fairy tales* (2. rev. utg.). Lexington: University Press of Kentucky.

KAPITTEL 5

Moralsk mangfold, oppvekst og livstolkning – et evolusjonspsykologisk perspektiv

Dag Norheim

Høgskulen på Vestlandet

Abstract: In this article, I discuss the challenges of moral diversity in Norwegian public school from the perspective of Jonathan Haidt's moral foundations theory. I take my cue from Haidt's distinction between individualistic and sociocentric societies and discuss some implications of this distinction with regard to the introduction of the new curriculum (*fagfornyelsen*, in Norwegian). I argue that the subject curriculum is rooted in a morality that is characteristic of what Haidt refers to as WEIRD societies (i.e. Western, Educated, Industrialized, Rational, Democracies). My thesis is that this moral matrix rests on cultural assumptions that differ substantially from those of immigrant pupils in Norwegian schools. The particularities of sociocentric moral matrices seem to fall in the blind zone of the subject curriculum. Yet it is important that the school system acknowledge its role in the creation of a community to which every pupil might experience an allegiance. In order to create a shared value foundation, teachers need to be aware of pupils' affiliations to different moral matrices. Thus, we need to rethink what moral socialization means in a multicultural society.

Keywords: fagfornyelsen, moral foundations theory, WEIRD morality, honour and shame, emotions and morality, evolutionary psychology, Jonathan Haidt

Introduksjon

I denne artikkelen skal jeg drøfte noen utfordringer knyttet til moralsk mangfold i norsk skole i lys av sosialpsykologen Jonathan Haidts forskning på det han kaller moralske fundament. Jeg ønsker å løfte frem

Sitering av denne artikkelen: Norheim, D. (2020). Moralsk mangfold, oppvekst og livstolkning – et evolusjonspsykologisk perspektiv. I J. V. Hugaas & Å. H. Kallestad (Red.), *Oppvekst og livstolkning: Flerfaglige blikk på barns og unges eksistens, fellesskap og fortellinger* (Kap. 5, s. 121–142). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.107.ch5>
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0.

noen dimensjoner ved moralsk mangfold som etter mitt syn er lite påaktet i debatten om den flerkulturelle skolen. Min problemstilling kan sammenfattes i følgende to spørsmål:

- 1) Hva slags moralsk mangfold kjennetegner norsk skole?
- 2) Tar læreplanverket høyde for moralsk mangfold med opphav i ulike kulturer?

For å besvare disse spørsmålene har jeg metodisk valgt å ta utgangspunkt i Haidts bok *The Righteous Mind. Why Good People Are Divided by Politics and Religion* (2013). Denne boken tilveiebringer det teoretiske perspektivet som jeg vil anvende i tolkningen av det nye læreplanverket, kalt «fagfornyelsen» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Læreplanverket har status som forskrift og legger *normative* føringer for hvordan skolens samfunnsmandat skal forstås og implementeres. Det formulerer skolens verdigrunnlag og fastsetter innhold og mål for opplæringen i skolen. Innledningsvis vil jeg presisere at Jonathan Haidts forskning på moralske fundament er ikke inneholder normativ etisk teori. Den bør snarere vurderes som et bidrag til en *deskriptiv* etikk. Innsikter hentet fra hans empiriske forskning kan derfor ikke uten videre brukes i en normativ debatt om hva som skal utgjøre skolens verdigrunnlag. De kan derimot brukes til å øke vår innsikt i eksisterende moralforståelser. I det følgende vil jeg bruke Haidts sentrale forestillinger om «moralske fundament» og «moralske matriser» som tolkningsnøkler til analysen av fagfornyelsen.

Fagfornyelsens forankring i en vestlig moralsk matrise

I Haidts forskningsperspektiv utgjør forestillingen om «moralske fundament» det evolusjonspsykologiske grunnlaget som ulike moralske matriser kan bygge på. Mens de moralske fundamentene kan betraktes som produkter av evolusjonær natur, kan moralske matriser betraktes som historisk-kulturelle forståelsesrammer (jf. Haidt, 2013, s. 130) Slik jeg tolker Haidt, kan de moralske fundamentene defineres som universelle

antropologiske fenomener, mens de moralske matrisene kan defineres i to kulturelle hovedformer: individualistiske og sosiosentriske. Disse distinksjonene mener jeg er viktige for å belyse det jeg oppfatter som blindsoner i den pedagogiske debatten om etikk og moral i den flerkulturelle skolen.

La meg innlede med følgende sitat fra opplæringslovens formålsparagraf gjengitt i fagfornyelsens overordnede del:

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane. (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Disse verdiene kan langt på vei utledes av det Haidt oppfatter som den karakteristiske vestlige moralforståelsen, som er basert på de moralske fundamentene «omsorg» og «rettferdighet» (Haidt, 2013, s. 112). Dette er verdier som antas ikke å forutsette en felles religiøs eller livssynsbasert virkelighetsforståelse. Riktignok har de fleste av verdiene en klar kristen opprinnelse, men de fremstår her som løsgjort fra kristendommen som religiøs forestillingsverden. De utgjør så å si en abstraksjon fra den kirkelige tradisjonen og fremstår som et sett av prinsipper som har «overlevd» modernitetens rasjonalitetstest. Opplæringslovens opplisting av verdier har det til felles at de kan gis *en allmenn og fornuftig begrunnelse*, og derfor kan de tenkes å fungere samlende i et sekularisert og pluralistisk samfunn.

I fagfornyelsen fremstår etisk bevissthet primært som et individuelt og intellektuelt fenomen. Det underliggende normative idealet synes å være det rasjonelle subjektet som kritisk vurderer etiske spørsmål før det foretar etiske valg: «Etisk bevissthet er å veie ulike hensyn mot hverandre og er nødvendig for å være et reflektert og ansvarlig menneske. Opplæringen skal utvikle elevenes evne til å foreta etiske vurderinger og gjøre dem fortrolige med etiske problemstillinger» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det opplæringsloven og fagfornyelsen imidlertid ikke tar høyde for, er tilstedeværelsen av det Haidt omtaler som *moralske matriser* med opphav i sosiosentriske kulturer (jf. Haidt, 2013, s. 17, 129, 130). Med

matriser mener Haidt kulturelt forankrede forståelsesrammer. Mange elever med innvandrerbakgrunn er antagelig lite fortrolige med en individualistisk kultur hvor moralske spørsmål gjøres til gjenstand for kritisk refleksjon og egne «valg». Bluferdighetsnormer, kleskoder, kjønnsroller, ære og skam er eksempler på fenomener som i mange kulturer ikke forvaltes gjennom individets egne valg. I sosiosentriske kulturer har det religiøse og moralske fellesskapet forrang fremfor individets rett til fri selvutfoldelse. Moralske spørsmål avgjøres av folk med *autoritet*, og fellesskapet er knyttet sammen av sterke *lojalitetsbånd*. Det som forsterker autoriteten og lojaliteten i slike fellesskap, er emosjonelle og doktrinære bånd som knytter den enkelte til religionen (det hellige).

Etter min oppfatning søker fagfornyelsen å artikulere et felles forpliktende verdigrunnlag basert på en sekularisert, individualistisk moralsk matrise. I fraværet av en felles, overgripende, religiøs referanseramme har man valgt et knippe verdier som har vist seg samlende i fremveksten av Norge som et demokrati:

Formålsparagrafen uttrykker verdier som samler Norge som samfunn. Verdiene er grunnlaget for vårt demokrati og skal hjelpe oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en ukjent framtid. De felles verdiene bygger på kristen og humanistisk arv og tradisjon. (Kunnskapsdepartementet, 2020)

De kristen-humanistiske verdiene er utvilsomt nødvendige betingelser for etableringen og opprettholdelsen av et demokrati. Spørsmålet er om de også utgjør tilstrekkelige betingelser for å skape og opprettholde *et moralsk fellesskap* i et flerkulturelt samfunn?

Individualistiske og sosiosentriske kulturer

I sin forskning er Haidt opptatt av å vise de kulturelle forskjellenes betydning for moralforståelsen (Haidt, 2013, s. 16). Han viser blant annet til Schweders komparative undersøkelse av moralske oppfatninger hos befolkningen i Odisha i India og et utvalg fra USA (Haidt, 2013, s. 16). Resultatene fra denne forskningen viser at befolkningen i Odisha har en helt annen oppfatning av *individet* og individets plass i samfunnet enn

amerikanerne. Mens amerikanerne plasserer individet i sentrum og ser samfunnet som individets tjener, setter befolkningen i Odisha gruppens og institusjonenes krav først. Et par eksempler fra spørreundersøkelsen kan illustrere dette forholdet (Haidt, 2013, s. 16–21).

Respondentene fra henholdsvis Odisha og USA ble blant annet bedt om å ta moralsk stilling til følgende fortellinger:

- 1) En ung gift kvinne gikk alene for å se en film uten å informere sin ektemann. Da hun kom hjem, sa ektemannen: 'Hvis du gjør dette igjen, vil jeg banke deg svart og blå.' Hun gjorde det igjen, han banket henne svart og blå (bedøm ektemannen). (Haidt, 2013, s. 19, min oversettelse).
- 2) En enke i ditt lokalsamfunn spiser fisk to eller tre ganger i uken (Haidt, 2013, s. 19, min oversettelse).

Ifølge Haidt mente amerikanerne, ikke overraskende, at ektemannen handlet galt i den første fortellingen, og de kunne ikke se noe problem med enken som spiste fisk to–tre ganger i uken (Haidt, 2013, s. 16–21). Respondentene fra Odisha hadde imidlertid den motsatte vurderingen. De mente at ektemannen i den første fortellingen handlet rett, mens enken som spiste fisk, handlet galt. Årsaken til de forskjellige vurderingene må søkes i ulike moralske virkelighetsoppfatninger og forståelsen av individets plass i den sosiokulturelle ordenen. For respondentene i Odisha er ikke individet et frittstående moralsk subjekt. Det inngår snarere i en samfunnsorden som definerer dets plikter og rettigheter. Ut fra den rådende sosiosentriske ordenen i Odisha brøt kvinnen i den første fortellingen sine forpliktelser, mens mannen opprettholdt sine (jf. Haidt, 2013, s. 16–21). Eksemplet med enken som spiser fisk to eller tre ganger i uken kan bare forstås ut fra visse kulturelle og religiøse antagelser. I indisk kultur er fisk en «varm» rett som leder til seksuell opphisselse, og i dette tilfellet kan seksuell opphisselse krenke den avdødes sjel. Igjen ser vi at et individs handlinger vurderes ut fra dets plass i en høyere sosial og institusjonell orden (Haidt, 2013, s. 16–21).

Så langt har Haidt argumentert for at moralske vurderinger er knyttet til den livsanskuelsen mennesker orienterer seg ut fra. Livsanskuelsen

tilveiebringer det han omtaler som en «moral matrix» (Haidt, 2013, s. 129–130). Hans overordnede prosjekt er imidlertid å vise hvordan ulike kulturbestemte moralske matriser kobler seg på evolusjonsbiologiske moduler i menneskets psyke.

Individualistisk kultur

Distinksjonen mellom individualistiske og sosiosentriske kulturer gjør det mulig for Haidt å argumentere for at vår vestlige individualistiske og kognitivistiske moralmodell ikke er særlig treffende utenfor kulturer som han beskriver som «western, educated, industrialized, rich and democratic» (omtalt med akronymet WEIRD) (Haidt, 2013, s. 112). «WEIRD moral» er globalt sett et unntak. De fleste kulturer betrakter ikke individets rasjonalitet, autonomi og frihet som moralens grunnlag og mål. Dette skyldes at Vestens virkelighetsoppfatning (med tilhørende moralsk matrise) ikke er særlig utbredt i andre deler av verden. Et økende antall barn og unge i norsk skole har en etnisk og kulturell bakgrunn som gir dem helt andre tolkningsnøkler til egen oppvekst og livstolkning. Mens etnisk norske ungdommer overveiende oppfatter religion og livstolkning som et subjektivt anliggende, vil barn og unge med annen etnisk og kulturell bakgrunn kunne oppleve at religion og livssyn involverer et større fellesskap.

Gjennom sin ph.d.-forskning gjorde Haidt oppsiktsvekkende funn som bidro til å nyansere hans forståelse av moraloppfatningene i hans eget samfunn, det amerikanske (jf. Haidt, 2013, s. 111–118). Han oppdaget først at ulikheter i moraloppfatning fulgte classeskiller. Middelklassen lå nærmere en rasjonelt begrunnet «WEIRD moral» med vekt på «harm» og «fairness», mens arbeiderklassen fremviste en mer omfattende moral som i noen grad tangerte funn fra andre kulturer. I de lavere sjikt av befolkningen var respondentene mer tilbøyelige til å la sine moralske vurderinger informeres og bestemmes av dype følelser. Haidt nevner «disgust» og «disrespect» som eksempler på sterke følelser som overstyrer rasjonelle argumenter. For å teste ut hvor langt WEIRD-moralen rekker, konstruerte han en serie fortellinger som inneholdt en overskridelse av et kulturelt tabu, men hvor det manglet et offer. Her er et typisk eksempel:

«En families hund ble drept av en bil foran familiens hus. De hadde hørt at hundekjøtt var velsmakende, så de skar opp hundens kropp og kokte det og spiste det til middag. Ingen så dem gjøre dette» (Haidt, 2013, s. 3, min oversettelse).

Et annet eksempel handler kort fortalt om et søskenpar på ferie i Frankrike. «De blir enige om å ha sex sammen. Kvinnen bruker p-piller, og mannen bruker for sikkerhets skyld kondom. Begge har glede av sexen, men de blir enige om ikke å gjøre det igjen» (Haidt, 2013, s. 45, min parafrasering).

Disse to historiene har det til felles at de representerer en overskridelse av et kulturelt tabu, samtidig som det ikke foreligger noe egentlig offer for de handlingene som begås. Historiene er likevel egnet til å skape varierende grad av avsky – avhengig av hvordan man vurderer de beskrevne handlingene. Respondentenes vurderinger av disse historiene viste tydelige forskjeller mellom ulike samfunnsgrupper. Folk med middelklassebakgrunn (WEIRD) var mest tilbøyelige til å hevde at selv om de ikke brød seg om disse handlingene, hadde personene i historiene rett til å gjøre hva de gjorde, så lenge det ikke gikk ut over noen. Folk med arbeiderklassebakgrunn reagerte derimot med avsky og tok mer bestemt avstand fra de omtalte handlingene. Rasjonelle argumenter om at ingen i de omtalte fortellingene var utsatt for «harm», prellet bare av. Den emosjonelle reaksjonen overstyrte de rasjonelle argumentene. I noen tilfeller observerte Haidt at respondenter «konstruerte» argumenter som kunne underbygge deres negative reaksjoner (Haidt, 2013, s. 45–48).

Respondentenes moralske dømmekraft kan i lys av disse eksemplene deles inn i en emosjonell del og en kognitiv-rasjonell del. Men hvordan skal forholdet mellom den emosjonelle og den kognitive delen forstås? For å besvare dette spørsmålet viser Haidt til Howard Margolis' forskning på persepsjon og problemløsning (Haidt, 2013, s. 48). Margolis er opptatt av hvordan hjernen arbeider når vi «ser» et objekt. Et kjent eksempel fra denne forskningen er «the Müller-Lyer illusion», som viser to like lange linjer, men hvor hver linje er utstyrt med en pil i motsatt retning. Pilene skaper illusjonen av at den ene linjen er lengre enn den andre. Margolis og Haidt opererer med flere lignende eksempler som indikerer at det er to ulike kognitive prosesser involvert i persepsjon («seeing-that») og problemløsning («reasoning-why»).

Den umiddelbare persepsjonen styres av automatiske prosesser som i brøkdelen av et sekund får oss til å «se» et objekt som noe bestemt: «Even the simplest animals are wired to respond to certain patterns of input (such as light, or sugar) with specific behaviors (such as turning away from the light, or stopping and eating the sugary food)» (Haidt, 2013, s. 50). «The Müller-Lyer illusion» er et eksempel på hvordan hjernen styres til å se noe bestemt ut fra det psykologiske prinsippet om mønstergjenkjenning. Dette skjer raskt, automatisk og uten anstrengelse.

Problemløsning («reasoning-why») utgjør derimot en form for kognitivt arbeid hvor vi søker å rettferdiggjøre en vurdering for oss selv eller andre. Vi stiller opp en rekke argumenter som inngår i et helhetlig og forklarende resonnement. Ifølge Margolis og Haidt er «reasoning-why» en separat og atskilt prosess fra den automatiske «seeing-that». Haidts dristige hypotese er at det samme skillet gjør seg gjeldende på moralens område.

Intuisjon og tenkning: «Emotions are not dumb»

Haidt erkjenner at moralske vurderinger er uttrykk for kognisjon, men han mener det er grunn til å tale om to former for kognisjon; *intuisjon* og *tenkning* («reasoning»). Kognisjon betegner «prosessering av informasjon», og dette foregår på et høyere og et lavere nivå. På det høyere nivået bearbeides informasjon *bevisst* gjennom argumenter og resonnementer. På det lavere nivået prosesseres informasjon *ubevisst* og automatisk. På dette nivået spiller følelser og intuisjoner en viktig rolle, og Haidt understreker at følelsene ikke er blinde og dumme – de er fylt med kognisjon. Gjennom svært hurtige automatiske prosesser bearbeides visuelle eller auditive inntrykk, og hjernen forbereder personen på en adekvat respons:

For example, if you hear someone running up behind you on a dark street, your fear system detects a threat and triggers your sympathetic nervous system, firing up the fight-or-flight response, cranking up your heart rate, and widening your pupils to help you take in more information. (Haidt, 2013, s. 52)

På samme vis reagerer vi på moralsk ladede situasjoner, ifølge Haidt. Hvis vi ser en voksen slå et barn i det offentlige rom, reagerer vi spontant, bilder

av avmagrede og sultne flyktningbarn er egnet til å vekke empati, og så videre. Vi reagerer først intuitivt og emosjonelt for deretter å bearbeide og rettfærdiggjøre vår umiddelbare reaksjon. Ifølge Haidt gir imidlertid ikke den rasjonelle bearbeidingen av reaksjonen en begrunnelse for hvorfor vi reagerte som vi gjorde, eller for hvorfor vi tok et bestemt standpunkt. Rasjonelle argumenter er derimot *post hoc* fabrikasjoner som skal overbevise andre om hvorfor de bør ha de samme vurderinger som oss. For å illustrere forholdet mellom emosjoner og intuisjoner på den ene siden og rasjonelle argumenter på den andre bruker Haidt metaforen med «the rider and the elephant» (rytteren og elefanten).

«Rytteren» er en metafor for kontrollerte bevissthetsprosesser, som rasjonell tenkning, mens «elefanten» refererer til automatiske prosesser, inkludert emosjoner, intuisjoner og alle former for «seeing-that» (Haidt, 2013, s. 53). Det er verdt å merke seg at begge metaforene representerer former for kognisjon som styrer våre valg og handlinger. Litt humoristisk hevder Haidt at han valgte elefanten som metafor fordi den er et stort og smart dyr (Haidt, 2013, s. 53). Med dette sier han også at våre følelser og intuisjoner (hjernens automatiske prosesser) har større tyngde enn vår rasjonalitet. Liksom elefanten er blitt styrt av automatiske prosesser gjennom millioner av år, har også menneskesinnet blitt utviklet og «programmert» av automatiske prosesser. Da mennesket utviklet språk og evne til tenkning, ble ikke ble ikke tidligere «programmer» kassert. Elefanten overlot ikke styringen til rytteren, men rytteren ble satt til å tjene elefanten, ikke lik en slave tjener sin herre, men snarere lik en advokat som forsvarer sin klient (Haidt, 2013, s. 79).

Etter mitt syn suggererer Haidts metaforer et unødvendig reduksjonistisk syn på rasjonalitetens mulige rolle i individets dannelsesprosess. Jeg sikter til at moralsk danning nettopp finner sted i rommet mellom emosjoner, intuisjoner («seeing-that») og rasjonalitetens bevisste kognitive prosesser («reasoning-why»). Rasjonaliteten etablerer en distanse til emosjonelle førstehåndsintrykk som muliggjør en mer systematisk og kritisk reevaluering av et gitt fenomen. Dette skjer i en kontinuerlig forståelsesprosess, hvor selvrefleksjonen tar form av en dialektikk mellom nærhet og distanse. Selv om Haidts argument for en tett forbindelse mellom emosjoner og rasjonalitet er betimelig, anser jeg den ikke som

en fyllestgjørende beskrivelse av denne. I et dannelsingsperspektiv vil jeg fastholde rasjonalitetens rolle som mulig korrektiv til emosjonenes overstrømmende kraft.

Affektiv evaluering

Den nære sammenhengen mellom lavere og høyere kognisjon kan imidlertid ikke helt underslås. Haidt viser til blant annet Wilhelm Wundt, som allerede i 1890-årene grunnla den eksperimentelle psykologien. I sin forskning studerte Wundt hvordan affektive reaksjoner påvirker hjernens handlingsberedskap. Affekt forstås her som «small flashes of positive or negative feeling that prepare us to approach or avoid something» (Haidt, 2013, s. 65). Ifølge Wundt er affektive følelser intimt forbundet med persepsjonen, så intimt at en følelse av å like eller mislike noe i enkelte tilfeller går forut for forståelsen av hva man ser. Å like eller mislike noe kan sies å være en elementær første evaluering som forsyner hjernen med informasjon, som så hurtig bearbeides til en handlingsberedskap.

Et beslektet fenomen finner vi i det som kalles «affective priming», det vil si at bevisstheten manipuleres til å se noe som positivt eller negativt gjennom en første stimulus som så smitter over på neste stimulus. Haidt ber leseren kategorisere det andre ordet som godt eller dårlig i følgende fire ordpar (Haidt, 2013, s. 66–67):

- 1) flower–happiness
- 2) hate–sunshine
- 3) love–cancer
- 4) cockroach–lonely

Dette er selvsagt svært enkelt. Men hva skjer dersom han i 250 millisekunder på en datamaskin «flasher» det første ordet i andre og tredje ordpar? Jo, vi vil bruke lengre tid på å bedømme ordene. Vår hjerne har ubevisst oppfanget det første ordet, og det forstyrrer vår vurdering av det andre ordet.

Slike og lignende eksempler bruker Haidt for å legge et grunnlag for tesen om følelsenes og intuisjonenes grunnleggende betydning for

menneskets omverdensorientering. Den nære sammenhengen mellom lavere og høyere kognisjon kommer imidlertid særlig tydelig til uttrykk hos psykopaten, nærmere bestemt gjennom sitt fravær. Hos psykopaten vet vi at den delen av hjernen som rommer empati for andre mennesker, er ødelagt. Samtidig vet vi at psykopaten ofte er fullt ut i stand til resonnere rasjonelt. Psykopatens problem er at han mangler empatisenteret (lavere kognisjon) til å informere det rasjonelle jeget om hva som er moralsk riktig å gjøre. Psykopaten eksemplifiserer dermed hva som skjer når de moralske følelsene ikke får kommunisert med den delen av hjernen som står for rasjonell tenkning (høyere kognisjon) (Haidt, 2013, s. 72–73). Resultatet blir en patologisk, amoralsk atferd som gjennom sin asosialitet representerer en trussel mot omgivelsene. Samtidig kan psykopatens manglende følelseliv bidra til å kaste lys over den viktige rollen følelsene spiller i et sunt menneskesinn.

Mens psykopaten mangler følelser, men besitter evnen til å resonnere, forholder det seg omvendt hos det nyfødte barnet. Barnet er fullt av følelser, men har ennå ikke utviklet evnen til å tenke rasjonelt. Lenge var det en utbredt oppfatning blant psykologer at spedbarn møtte verden med et sinn som var like ubeskrevet som Lockes blanke tavle. Man tenkte at barnets første sanseintrykk utgjorde et usammenhengende kaos av visuelle og auditive inntrykk. Gradvis lærer barnet i sine første leveår å skape sammenheng og mening i den verdenen som omgir det.

Ifølge Haidt har imidlertid utviklingspsykologene funnet teknikker som gir dem anledning til å studere hvordan barn mellom null og ett år oppfatter verden. Funnene antyder at barnesinnet ikke er så ubeskrevet som tidligere antatt. Barn møter den fysiske verdenen med forventninger om hvordan den oppfører seg, det vil si at de har elementære oppfatninger av fysikk og mekanikk. Eksperimenter har vist at små barn blir veldig overrasket dersom de blir presentert for tilfeller av brudd på for eksempel Newtons bevegelseslov. I et eksperiment blir barna presentert for en scene hvor en lekebil tilsynelatende passerer gjennom et solid objekt. Barna stirrer mye lengre på en slik «umulig» begivenhet, enn på begivenheter som følger deres naturlige forventninger, det vil si er i samsvar med naturlovene.

Noen Yale-forskere har utført eksperimenter som viser at seks og ti måneder gamle barn også forstår den *sosiale* verdenen (Haidt, 2013, s. 74). Barna blir presentert for scener fra et dukketeater hvor en trepinne med to pålimte øyne forsøker å klatre opp en bakke. Nedenfra dukker en annen trepinne opp og hjelper klatreren med å komme opp bakken. Ovenfra møter klatreren en trepinne som forsøker å hindre ham i å nå toppen. I en etterfølgende forestilling møter barna igjen «klatreren» der han står foran «hjelperen» og «forhindreren», og de lurer på hvem han skal slå følge med. Idet han velger «forhindreren», kan man se at barna stirrer lenge på scenen som utspiller seg. Det er omtrent som om de er vitne til et brudd på naturlovene. Forskerne fra Yale konkluderer med at «the capacity to evaluate individuals on the basis of their social interactions is universal and unlearned» (Haidt, 2013, s. 75). Barna synes altså å romme de første brikkene i det puslespillet som moralen utgjør.

De moralske fundamentene

Gjennom egen og andres forskning har Haidt forsøkt å legge grunnlaget for tesen om at menneskets psyke rommer visse moralske disposisjoner som inngår i et samspill med den kulturelle forståelsesrammen. Ut fra denne tesen vil de moralske disposisjonene utgjøre «det fellesmenneskelige» i barns og unges livstolkning. Kulturen og de moralske matrisene utgjør det dynamiske og foranderlige. Han uttrykker det slik: «I'll show how a small set of innate and universal moral foundations can be used to construct a variety of moral matrices» (Haidt, 2013, s. 130). I sin forskning søker han å dokumentere at moralske matriser fra tradisjonelle samfunn (ikke-WEIRD-samfunn) i større grad sammenfaller med *samtlig*e av de fellesmenneskelige moralske fundamentene. I avslutningen av denne artikkelen skal vi se at dette har betydningsfulle implikasjoner for hvordan lærere møter elever med bakgrunn fra sosiosentriske kulturer, det vil si kulturer med et gruppebasert verdisystem.

Haidts ambisjon er å forene evolusjonspsykologi og antropologi i en helhetlig modell som han kaller «moral foundations theory». utfordringen er å finne en metode som forbinder bestemte moralske dyder med et nevrobiologisk grunnlag som har støtte i etablert evolusjonsteori. Sammen

med sin kollega Craig Joseph bestemmer Haidt seg for å ta utgangspunkt i begrepet «modularitet» («modularity») slik det er utviklet av de kognitive antropologene Dan Sperber og Lawrence Hirschfeld. Sperber og Hirschfeld definerer en kognitiv modul som følger:

An evolved cognitive module – for instance a snake detector, a face-recognition device is an adaptation to a range of phenomena that presented problems or opportunities in the ancestral environment of the species. Its function is to process a given type of stimuli or inputs – for instance snakes [or] human faces. (Haidt, 2013, s. 144)

I forlengelsen av Sperbers og Hirschfelds forskning søker Haidt å identifisere de grunnleggende *moralske* utfordringene mennesket har blitt stilt overfor i et evolusjonært perspektiv, og de tilsvarende moralske modulene.

Omsorg og skade

En første grunnleggende utfordring foreligger naturligvis i foreldres ivaretagelse av det nyfødte barnet (jf. Haidt, 2013, s. 153–158). I naturens økosystem er det nyfødte menneskebarnet det mest hjelpeløse vesenet. I de første leveårene er barnet helt avhengig av omsorgen («care») fra mor (og far). Evnen til å gi adekvat omsorg for barnet er helt grunnleggende for en arts overlevelse i et evolusjonsperspektiv. Haidt tenker seg at disposisjonen til å gi eget barn omsorg gradvis utvikler seg til den kognitive modulen som aktiveres ved synet av andre trengende mennesker, for eksempel syke, eldre og andre sårbare grupper. Den kognitive modulen for omsorg («care») kan med andre ord trigges av høyst forskjellige omsorgstendigheter og kan *post hoc* gis en moralsk begrunnelse basert på forskjellige kulturelle forståelsesrammer.

At mennesket besitter en *iboende* («innate») omsorgsimpuls, er imidlertid ikke det samme som å hevde at menneskenaturen er «hardwired», at mennesket så å si er determinert til bestemte handlingsmønstre. Det er snarere tale om at menneskets natur er «prewired», at den inneholder et første utkast («draft») til problemløsning. Det samme gjelder for de andre kognitive modulene som inngår i Haidts teori om de moralske

fundamentene. De utgjør naturlige disposisjoner som kan kobles på ulikt vis til sosiokulturelle forståelsesrammer.

Rettferdighet og juks

Jeg har så langt skissert det første begrepsparet i Haidts teori om moralske fundament, nemlig «care–harm» (omsorg–skade). Det neste begrepsparet er «fairness–cheating» (rettferdighet–juks), som handler om menneskets sosiale interaksjon med andre individer og grupper av individer (jf. Haidt, 2013, s. 158–161). Et vedvarende problem i evolusjonsbiologien har vært å forstå eksistensen av altruistisk atferd utenfor slektskapsrelasjoner. At individer oppfører seg altruistisk overfor slektninger kan forklares ut fra teorien om at «the selfish gene» hovedsakelig er opptatt av å videreføre sine egne gener (Haidt, 2013, s. 158). Dette resulterer i en atferd som favoriserer eget avkom eller andre nære slektninger. Ut fra en slik genetisk reduksjonisme fremstår det imidlertid gåtefullt hvordan altruistisk atferd overfor andre enn slektninger er mulig.

Haidt mener at Robert Trivers teori om gjensidig altruisme («reciprocal altruism») bringer oss et skritt nærmere en løsning av denne gåten (Haidt, 2013, s. 158). Trivers hevdet at altruisme er begrenset til arter utstyrt med et minne om hvem man tidligere har samhandlet med, og hvem man kan forvente gjennyttelser fra. Altruismen er altså selektiv og basert på en gjensidig forventning om gjennyttelser. Denne evnen utvikler seg hos høyere primater som inngår i kooperative fellesskap for å løse problemer av betydning for gruppen. Menneskets språkferdigheter gir det utvilsomt en utvidet sosial kapasitet til å oppdage hvilke individer som bidrar til fellesskapet, og hvilke som sluntrer unna. Individer som oppfører seg «fair», vil bli belønnet, mens individer som jukser, vil bli straffet. Det kan synes som om Haidt her opererer med en «rettferdighetssans» som minner litt om den Kohlberg reserverer for barn i den prekonvensjonelle fasen, det vil si en slags elementær «tit for tat»-logikk (Haidt, 2013, s. 159). Så kan man spørre hva det er som utløser «rettferdighetssansen»:

The original triggers of the Fairness modules are acts of cooperation or selfishness that people show toward us. We feel pleasure, liking and friendship when people show signs that they can be trusted to reciprocate. We feel anger,

contempt and even sometimes disgust when people try to cheat us or take advantage of us. (Haidt, 2013, s. 159)

Det er den samme «rettferdighetssansen» som aktiveres når folk på den politiske venstrefløyen kritiserer de rikes utbytting av de fattige, og når folk på høyrefløyen kritiserer den urimelige beskatningen av verdiskapende bedrifter til fordel for sosiale velferdsytelser. Den kognitive rettferdsmodulen kan med andre ord kobles på substansielt svært forskjellige oppfatninger av sosial og økonomisk rettferdighet.

De to moralske fundamentene «care–harm» og «fairness–cheating» utgjør de definerende kjennetegnene ved det Haidt omtaler som WEIRD-morale, det vil si den morale som er utviklet i vestlige, utdannede, industrialiserte, rike og demokratiske samfunn. Hans grunnleggende anliggende er imidlertid å gjøre oppmerksom på tre andre moralske «sanser» som er utbredt globalt, men underkommunisert i Vesten. Det dreier seg om den moralske sensibiliteten knyttet til begrepsparene lojalitet–forræderi, autoritet–subversjon og hellighet–degradering.

Lojalitet og forræderi

Lojalitet og forræderi er fenomener knyttet til interpersonlige relasjoner. Det kan være relasjoner mellom individer, men også relasjoner innenfor en gruppe og mellom grupper. Haidt tar utgangspunkt i det sosiologiske faktumet at mennesket er et *tribalistisk* vesen, det har til alle tider inngått i sosiale grupper som gjennom samarbeid søker å oppnå felles mål (Haidt, 2013, s. 161–164). Slike gruppefelleskap kan være forent på ulike grunnlag, for eksempel kan det være en hær, et laug, en etnisk gruppe, en klan, en slekt og så videre, men som oftest er de organisert slik at den sosiale sammenhengskraften er sikret gjennom felles normer, regler, ritualer og symboler.

Haidt mener at menn historisk sett har funnet en særlig glede i å danne ulike sammenslutninger som gjerne konkurrerer eller rivaliserer med andre sammenslutninger. Det dreier seg om tribalistisk basert maktkamp, om rivalisering om territorier, men også om jakten på trofeer innen idretten. Et fellestrekk ved slik gruppebasert rivalisering er at den setter lojaliteten på prøve: «The original trigger for the Loyalty

foundation is anything that tells you who is a team player and who is a traitor, particularly when your team is fighting with other teams» (Haidt, 2013, s. 163).

Migrasjonen fra den muslimske verdenen til Vesten aktualiserer spørsmål knyttet til gruppelojalitet. Vi kan observere dette i den norske skolen, hvor det er mange elever med innvandrerbakgrunn som må navigere sitt liv i spenningen mellom en individualistisk og en sosiosentrisk moralsk matrise. Utfordringer knyttet til kjønnsroller, svømmeundervisning, leirskole, bruk av hijab, samvær mellom kjønnene og så videre er eksempler på moralske spørsmål som setter elevenes lojalitet på prøve.

Gruppelojaliteten blir særlig utfordret i spørsmål knyttet til ære og skam. For en vestlig person som betrakter fenomenet ære-skam «utenfra», vil det være vanskelig å forstå de komplekse kulturelle og sosiale strukturene som definerer hva som er ærbart, og hva som er skamfullt. I sin tilnærming vil en vestlig person gjerne bringe med seg en *individualistisk* oppfatning av interaksjonen mellom sosiale aktører. Hun vil tenke at ære-skam er fenomener som knytter seg til *individet* som sosial aktør, at det er individet som påfører seg skam – eller ære – ved bestemte handlinger. En slik tolkning bortser imidlertid fra det vesentlige i en sosiosentrisk forståelse av moral. I en slekts- og klanbasert kultur er ære-skam et fenomen som forvaltes *kollektivt*. Handlingene til ett individ angår alle andre som inngår i slekten eller klanen. Hvis ett individ bryter de kulturelle kodene for ærbar oppførsel, påfører det hele slekten, eller klanen, skam. Dette er bakgrunnen for at potensielt alle medlemmene i en klan vil kunne se det som sin oppgave å regulere andre individers atferd gjennom *sosial kontroll* (jf. Bile, Srour & Herz, 2017).

Autoritet og subversjon

Vestlig kultur har i store deler av etterkrigstiden vært preget av et oppgjør med autoriteter. Særlig fra slutten av 1960-tallet har vi opplevd en slagkraftig kritikk mot sosiale hierarkier og autoritetsmisbruk innen skole og utdanning, politi og rettsvesen, ekteskap og kjønnsroller, kirke og kultur og så videre. Tradisjonelle hierarkier har lenge blitt oppfattet

som undertrykkende strukturer som må erstattes av mer demokratiske og egalitære strukturer. Økt offentlig oppmerksomhet har blitt rettet mot seksuelle og etniske minoriteter, og det fremstår som en tverrpolitisk ambisjon å legge til rette for et mer inkluderende samfunn. Normkritisk tilnærming til kjønnsroller og seksuell legning er ikke lenger radikalt, men utgjør «mainstream» tankegods innen skole og utdanning. Denne subversive innstillingen til sosiale hierarkier og autoriteter har lenge blitt understøttet av toneangivende tenkere fra eksempelvis frankfurterskolen (Horkheimer, Adorno, Habermas), Kohlberg-tradisjonen i pedagogikk og psykologi og poststrukturalistiske tenkere som Foucault, Derrida og mange flere. På ulikt vis har begreper som tradisjon, autoritet og hierarki mistet sin legitimitet i toneangivende vestlig tenkning.

Kulturhistorisk representerer dette imidlertid et eklatant brudd med den globale normaltstanden. Både historisk og aktuelt er det normale at samfunn er hierarkisk oppbygget med klare autoritetsforhold, det vil si samfunn styrt av implisitte og eksplisitte forventninger til hvordan man oppfører seg i relasjoner definert av rang. Respekt for autoriteter er en elementær forventning som man vil møte i de fleste land utenfor den vestlige verden.

Haidt innrømmer at han som student ikke erkjente den sosiale betydningen av begrepet hierarki: «When I began graduate school I subscribed to the common liberal belief that hierarchy = power = exploitation = evil» (Haidt, 2013, s. 167). Det som fikk Haidt til å endre oppfatning, var Alan Fiskes forskning på «authority ranking» i Afrika, hvor de gjensidige forventningene til sosiale relasjoner lignet mer på forelder–barn-relasjonen enn på en diktator og hans undersåtter (Haidt, 2013, s. 167). Det han lærer av Fiske, er at den overordnede påtar seg et moralsk ansvar for den underordnede, og at autoritetens funksjon er å opprettholde den sosiale ordenen.

Autoritet er altså forutsetningen for at en sosial orden kan skapes og opprettholdes. I et evolusjonsperspektiv tjener denne kognitive modulen til å orientere et individ mot den mest fortjenstfulle relasjonen i et sosialt hierarki. Den er en kompleks modul, ifølge Haidt, fordi den må rette blikket både oppover og nedover i hierarkiet.

Hellighet og degradering

Forskningen på fenomenet «det hellige» er omfattende, og Haidt kunne utvilsomt ha underbygget sine teser med innsikter fra den rikholdige forskningslitteraturen fra eksempelvis Rudolf Otto (1958) og Mircea Eliade (1961). Når han ikke gjør det, skyldes det antagelig et ønske om å aksentuere det *evolusjonsbiologiske* perspektivet på fenomenet hellighet. Haidt tar således utgangspunkt i religionenes påfallende opptatthet av hva som er «rent» og «urent» (jf. Douglas, 1997). Denne opptattheten knytter han til den adaptive utfordringen mennesket fra tidenes morgen har hatt med å skjelne hva som er spiselig (rent) fra hva som er uspiselig (urent) (Haidt, 2013, s. 173). For det premoderne mennesket var kunnskap om parasitter, giftige planter, bedrevet kjøtt og så videre bokstavelig talt et spørsmål om liv og død. I likhet med enkelte andre pattedyr er også mennesket *omnivore* (altetende), og den altetendes utfordring er å utvise forsiktighet mot det nye og ukjente samtidig som dette ikke helt avskjærer seg fra nye og viktige næringsmidler. Den adaptive utfordringen består altså i å finne den rette balansen mellom det Haidt omtaler som «neophilia» (kjærlighet til nye ting), og «neophobia» (frykt for nye ting) (Haidt, 2013, s. 172).

Det er imidlertid ikke bare mat som kan inneholde parasitter – eller patogener. Også omgangen med andre mennesker kan medføre risiko for å pådra seg smittsomme sykdommer (Haidt, 2013, s. 172). Kategoriene «rent» og «urent» blir dermed applisert på flere og flere områder, og i tidens løp utvikler mennesket en fintfølelse sensibilitet for det «urene», noe som blant annet kommer til uttrykk i kroppslige reaksjoner for avsky («disgust») (Haidt, 2013, s. 172).

I et religionshistorisk perspektiv er det nærliggende å anta at rent og urent, hellig og profant har utviklet seg gjennom et klassifikasjonssystem som går fra det konkrete (spiselige og uspiselige matemner) til det åndelige og abstrakte (åndelig renhet og hellighet versus åndelig urenhet, synd, fortapelse og lignende) (jf. Eliade, 1961; Douglas, 1997). Dette klassifikasjonssystemet håndterer kategorier og atferd som hører sammen, versus dem som ikke hører sammen. Haidt understreker at kategoriene rent–urent og hellighet–degradering ikke bare er forbeholdt religioner. De samme kognitive modulene er virksomme i nasjonsbygging (flaggets «hellighet»), når folk holder en krigsskueplass med nasjonal betydning

hellig (for eksempel Stiklestad), når personer får en opphøyet status som helgener eller helter, eller når man betrakter visse prinsipper som hellige (frihet, likhet og brorskap) (Haidt, 2013, s. 174).

Utbredelsen av «hellighetssansen» kan påvises på forskjellige områder av samfunnslivet. Haidt viser blant annet til helsekostbutikker som forsyner varene med etiketter som forsikrer kundene om at de ikke inneholder toksiner (Haidt, 2013, s. 176). Miljøforkjemperes kamp mot forurensende biler, industrialisme og kapitalisme er ikke bare motivert av kampen mot konkret forurensing, men også av en åndelig forestilling om at mennesket er i ferd med å degradere naturen som menneskets opphav og livsmiljø (Haidt, 2013, s. 176).

Oppvekst, livstolkning og moralske fellesskap

Jeg vil nå vende tilbake til det jeg anser som fagfornyelsens blindsoner i tilnærmingen til skolens verdiformidling. Rammeplanen erkjenner at elever har forskjellig etnisk og kulturell bakgrunn, og den understreker derfor at «(s)kolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Videre behandles ulikheter som noe allmennmenneskelig som må anerkjennes og verdsettes: «Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes» (Utdanningsdirektoratet, 2020). En slik normativ formulering er naturligvis relevant på individplan, men den virker tilsørende i møte med utfordringene fra ulike gruppebaserte moralske verdisystemer. Et sosiosentrisk verdisystem opprettholdes ved at det aktiverer alle de emosjonelle og kognitive modulene som Haidt har beskrevet i sin teori om de moralske fundamentene. Det involverer ikke minst emosjoner og verdifulder knyttet til autoritet, lojalitet og hellighet, mens den såkalte WEIRD-moralen, som tilsynelatende ligger til grunn for fagfornyelsen, primært aktiverer omsorgs- og rettferdighetsansens. Dette innebærer at skolens verdiformidling risikerer å bli skjev og ubalansert. Den kan komme til å favorisere elever som håndterer etikk og moral som rent kognitive spørsmål, mens elever som kjenner tilhørighet til mer substansielle og involverende moralsystemer, blir overlatt til seg

selv eller til det religiøse fellesskapet de allerede tilhører. Det er derfor viktig at skolen er bevisst på sin rolle i å skape et fellesskap alle elever kan føle tilhørighet til. Skolen behøver en ny gjennomtenkning av hva moralsk sosialisering i et flerkulturelt samfunn skal inneholde.

Etter mitt syn målbærer fagfornyelsens verdiformuleringer en tenkemåte som sammenfaller med John Rawls' ide om en «overlappende konsensus» i moralske spørsmål (jf. Rawls, 1987). Ifølge Rawls behøver ikke et samfunn å dele den samme religiøse referanserammen som bakgrunn for etikk og moral. Et samfunns samholdskraft er ikke avhengig av at alle deler verdienes religiøse eller livssynsmessige *begrunnelse*. Samfunn preget av religiøs og livssynsmessig heterogenitet, kan godt romme et sett av sammenfallende verdier til tross for at verdiene gis forskjellige begrunnelser. Ifølge Rawls er det tilstrekkelig å bygge et samfunn på en «overlappende konsensus» om visse kjerneverdier. Det er denne antagelsen jeg vil bestride. I lys av Haidt vil jeg hevde at Rawls og fagfornyelsen underslår de fellesskapskonstituerende mekanismene som går forut for intellektuelle verdivalg innenfor, eller mellom, ulike moralske matriser. Et moralsk fellesskap forutsetter en sterkere konvergens mellom den moralske matrisen og de moralske fundamentene Haidt har beskrevet.

Haidt understreker at mennesket er et «flokkdyr». Han mener at «our minds were designed for groupish righteousness» (Haidt, 2013, s. 370). Gjennom evolusjonen har menneskets moralske sensibilitet utviklet seg i større og mindre fellesskap. Vestens individualistiske moral er et historisk «unntakstilfelle» ved at den underkjenner betydningen av de sosialt konstituerende moralske fundamentene. I skolesammenheng innebærer dette at mange elever vil mangle et adekvat moralsk språk for fellesskapsstiftende erfaringer. Slike erfaringer vil i stedet komme til uttrykk i elevers tilhørighet til konkurrerende og «partisane» fellesskap (fotballag, religion, etnisitet og så videre).

Elever med bakgrunn fra sosiosentriske kulturer vil stå overfor den dobbelte oppgaven det er å knekke koden for to grunnleggende forskjellige moralske matriser. Kodene skal ikke bare knekkes, men også håndteres praktisk på hjemmebane og i skolesammenheng. Dette er en ikke ubetydelig kognitiv, emosjonell og eksistensiell utfordring. Lærere som skal veilede og undervise elever med slik bakgrunn, bør derfor ta elevers

livstolkning på alvor gjennom å ha et bevisst forhold til de sosiokulturelle strukturene for opplæringen. Lærere bør ha et bevisst forhold til at elever med forskjellig etnisk og kulturell bakgrunn ofte orienterer seg ut fra ulike gruppebaserte moralske verdisystemer.

Åpne samtaler og refleksjon om hva som binder oss sammen i et moralsk fellesskap, bør, etter mitt skjønn, prioriteres i skolen. Dette er noe fagfornyelsen erkjenner gjennom flere referanser til betydningen av dialog. Under punktet «filosofi og etikk» etter 10. årstrinn står det for eksempel at «eleven skal kunne føre dialog med andre om sammenhenger mellom etikk, religioner og livssyn» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I lys av Haidts forskning er det grunn til å understreke at en slik dialog også bør tematisere de moralske fundamentene som i Vestens moralske matrise delvis er forstummet. Disse fundamentene rommer både en emosjonell og en kognitiv dimensjon. Lojalitet, autoritet og hellighet er utvilsomt allmennmenneskelige fenomener som behøver å tematiseres i den norske skolen. Selv om Haidt argumenterer for emosjonenes primat over rasjonaliteten, mener jeg at denne beskrivelsen ikke er fyllestgjørende for alle sider ved denne relasjonen.

I et dannelsesperspektiv vil jeg fastholde rasjonalitetens rolle som mulig korrektiv til emosjonenes overstrømmende kraft. En viktig oppgave for skolen er å oppøve elevene til bruk av sin rasjonalitet og derved gi dem mulighet til å bli selvstendige, frie og myndige individer. Gjennom kritiske samtaler kan elever med bakgrunn i kollektivistiske kulturer settes i stand til å tolke egne moralske følelser og ståsted med nye briller. Kanskje er emnet demokrati og medborgerskap en god ramme for en diskurs som kan gi *alle* elevene en ny forståelse for begrepene lojalitet, autoritet og hellighet.

Avslutning

I denne artikkelen har jeg brukt noen perspektiver fra Jonathan Haidts teori om moralske fundament for å drøfte utfordringer knyttet til moralsk mangfold i norsk skole. Med utgangspunkt i Haidts distinksjon mellom individualistiske og sosiosentriske samfunn har jeg søkt å belyse en blindsoner i skolens nye rammeplanverk, fagfornyelsen (2020). Jeg har argumentert for at fagfornyelsen er forankret i en individualistisk

og rasjonell moralforståelse som er karakteristisk for det Haidt omtaler som «WEIRD societies». Jeg har videre belyst hvordan denne moralske matrisen hviler på kulturelle forutsetninger som avviker vesentlig fra de kulturelle forutsetningene til innvandrerelever i norsk skole. Dette gjør at det kan være vanskelig å fange opp de særskilte utfordringene som elever fra kollektivistiske kulturer kan oppleve i norsk skole. Etter mitt syn er kunnskap og bevissthet om disse forskjellene viktig i arbeidet med å skape et inkluderende fellesskap. Skolen bør være klar over at enkelte elever kan føle en sterkere lojalitet og tilhørighet til fellesskap med andre verdier enn verdiene i den norske skolen. Kjennskapet til sosiosentriske kulturers evne til å spille på hele registeret av moralske fundament er en viktig forutsetning for skolens arbeid med moralsk danning. Skolens lærere står overfor en krevende dobbel utfordring: De skal både bidra til et inkluderende fellesskap og tilrettelegge for moralsk danning i spennet mellom individualistiske og kollektivistiske moralske matriser.

Referanser

- Bile, A., Srour, S. N. & Herz, N. (2017). *Skamløs*. Oslo: Gyldendal.
- Douglas, M. (1966/1997). *Rent og urent: en analyse av forestillinger omkring urenheter og tabu* (K. A. Lie, Overs.). Oslo: Pax.
- Eliade, M. (1961). *The sacred and the profane*. New York: Harper & Row Publishers.
- Habermas, J. (1981/1989). *The theory of communicative action, volume two. Lifeworld and system. A critique of functionalist reason*. Oxford, England: Polity Press.
- Haidt, J. (2013). *The righteous mind. Why good people are divided by politics and religion*. New York: Vintage Books.
- Norheim, D. (2013). *Sources of moral responsibility. Emmanuel Levinas and the ethical discourse on self and other*. Acta Theologica no. 47. Universitetet i Oslo. Det teologiske fakultet.
- Otto, R. (1923/1958). *The idea of the holy*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Rawls, J. (1987). The idea of an overlapping consensus. *Oxford Journal of Legal Studies*, 7(1), s. 1–25.
- Taylor, C. (1989/1996). *Sources of the self. The making of the modern identity*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Fagfornyelsen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/> <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/> https://www.udir.no/klo6/RLE1-02/Hele/Komplett_visning

KAPITTEL 6

Bærekraftig livstolkning – KRLE-faget som brobygger mellom religionenes og ungdommenes klimaengasjement

Tom Sverre Tomren

Høgskulen på Vestlandet

Abstract: In this chapter, the authors focus on textbooks' portrayal of religions and worldviews and their thinking and practice regarding environmental, climate and sustainability issues. Tomren shows how religious institutions work with environmental problems and climate change and analyzes how textbooks designed for religious education in the Norwegian school system address this commitment. His method thus falls under what is referred to as ideological textbook analysis. None of the analyzed books contain texts that explain how various religious institutions are involved in environmental work. The analysis also shows that textbooks for religious education do not place much priority on environment and climate ethics. Another finding is that environmental ethics is detached from the general descriptions of world religions in these books. Tomren argues that the new curricula for Norwegian schools (which will be introduced in 2020–2021), with an emphasis on sustainability education and existence-oriented instruction, requires an upgrade of material that shows how climate and environmental commitment is rooted in reflection and practice in world religions today. Tomren suggests that by taking these steps, the school system can provide a more truthful presentation of religion than they do in existing textbooks and that this can contribute to improved and more relevant environmental education.

Keywords: sustainability, teaching, climate, textbooks, religion

Sitering av denne artikkelen: Tomren, T. S. (2020). Bærekraftig livstolkning – KRLE-faget som brobygger mellom religionenes og ungdommenes klimaengasjement. I J. V. Hugaas & Å. H. Kallestad (Red.), *Oppvekst og livstolkning: Flerfaglige blikk på barns og unges eksistens, fellesskap og fortellinger* (Kap. 6, s. 143–165). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.107.ch6>
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0.

Introduksjon

Våren og høsten 2019 gikk mer enn 40 000 norske ungdommer, inspirert av Gretha Thunberg, ut i skolestreik for klimaet. Mens en del voksne tolket klimastreiken som en interesse på linje med andre fritidsinteresser, ga elevene uttrykk for at de opplevde klimastreiken som et engasjement for identitet og fremtidstro (Sivland, 2019). I kjølvannet av klimastreikene oppsto det en fagdebatt om skolens miljøundervisning, og i hvilken grad den var god og relevant (Kvamme & Sæther, 2019, s. 15–16).

Dette kapitlet er en oppfølging av debatten som fulgte klimastreiken med særlig fokus på KRLE-faget. I ny læreplan for KRLE som innføres høsten 2020, heter det at bærekraftig utvikling skal være et tverrfaglig tema: «[E]levne skal utforske eksistensielle spørsmål og delta i etisk refleksjon over naturen og menneskets plass i den. Dette innebærer at elevene kan reflektere over hvordan menneske, miljø og samfunn påvirker hverandre, og over hvordan de kan ta ansvarlige valg.» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Læreplanen inviterer med andre ord KRLE-lærerne til å knytte sammen eksistensiell tenkning, religion, livssyn og miljøetikk. Før vi tar stilling til hvordan de bør behandle bærekrafttemaet fremover, kan det være nyttig med kunnskap om hvilken plass bærekraft har hatt i KRLE faget frem til nå.

En av dem som engasjerte seg i debatten om skolens miljøundervisning, var Astrid T. Sinnes ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU). Ifølge Sinnes er det fem grep som må tas dersom skolen skal lykkes med å danne mennesker som agerer relevant i møte med klimakrisen (Sinnes, 2019). For det første må undervisningen gi en tverrfaglig forståelse av problemstillingen. For det andre må skolen gi elevene kunnskap om lokale miljøproblemer, og om hvordan elevene selv påvirker miljøet. I forlengelsen av dette må de få kjennskap til mennesker som arbeider med å løse problemene – og hva de gjør. Videre må elevene få erfaringer med hvordan de selv kan løse problemene. Det siste poenget til Sinnes er at elevene må oppleve at det er samsvar mellom det skolen underviser om miljø, og de det opplever i den praktiske skolehverdagen.

Alle de store livssynstradisjonene som presenteres i KRLE-faget, har utviklet økologisk tenkning og miljøetisk praksis, og det er relevant å undersøke hvordan dette har blitt beskrevet i faget. Problemstillingen min

blir dermed todelt: Å undersøke hvordan engasjementet for miljø, klima og bærekraft innenfor ulike livssynstradisjoner er presentert i dagens lærebøker i KRLE, og dernest å drøfte og komme med forslag til hvordan man kan styrke bærekraftundervisningen i KRLE-faget fremover.

Utvalgte lærebøker for KRLE

Utgangspunktet for denne undersøkelsen er data fra læreboktekster. Helt konkret har jeg analysert tre KRLE-verk for ungdomsskoletrinnet med sikte på å finne ut hvorvidt de presenterer religioner og livssyn som endringskraft i det grønne skiftet. De tre verkene er ettbindsverket *KRLE-boka 8–10* (Wiik & Waale, 2016), publisert på Cappelen Damm forlag, trebindsverket *Store spørsmål 8–10* (Hove, Jørgensen, Rasmussen & Sandboe, 2018; Hove, Jørgensen & Sandboe, 2016; Hove, Jørgensen & Sandboe, 2018), publisert på Aschehoug forlag, og trebindsverket *Horisonter 8–10* (Holth & Deschington, 2016; Holth, Kallevik & von der Lippe, 2007; Holth & Kallevik, 2008), publisert på Gyldendal forlag. Gjennom dette får vi innsikt i KRLE-læreverkene til de tre største lærebokforlagene.

Lærebokforsker Njål Skrunes (2010) skriver at selv i en digitalisert tid står lærebøkene i en særstilling som læremiddel. Læreboken er designet for å dekke vesentlige deler av mål og innhold i et fag, og den er ment å brukes regelmessig. Forskning på lærebøkene kan derfor gi informasjon om både stoffutvalg, pedagogiske prioriteringer, verdisyn og perspektivvalg i det aktuelle faget i skolen. Argumentet for å velge lærebøker som datamateriale er at de indikerer hva som faktisk undervises i skolen (Bråten, 2014, s. 181).

I studien «Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget», basert på kvalitative intervju og observasjon, fant Inger Marie Tallaksen og Hans Hodne (2014) at undervisningen i KRLE ble styrt og preget av operasjonaliseringen i lærebøkene. I praksis ble lærebokforfatterens fortolkning av læreplanene adoptert av lærerne (Tallaksen & Hodne, 2014, s. 201). Lærebøkene i KRLE gir innsyn i det som den amerikanske læreplanforskeren John I. Goodlad kaller «den operasjonaliserte læreplanen», det vil si hvordan planen settes ut i livet i klasserommet (Goodlad, 1979, s. 59).

I en metastudie av lærebokforskning identifiserer Egil Børre Johnsen fire ulike tilnærminger i lærebokanalyse: historisk, ideologisk, bruk av lærebøker og utvikling av lærebøker (Johnsen, gjengitt i Skrunes, 2010, s. 42–43). Jeg retter søkelyset mot lærebøkernes ideologiske fremstilling av livssyn med oppmerksomhet på forholdet til miljø, klima og bærekraft. Metoden faller dermed inn under det Johnsen kaller ideologisk lærebokanalyse. Datamaterialet er tre av de mest brukte læreverkene i KRLE-faget for ungdomsskolen.

Kjernebegreper og analysekategorier

Et sentralt begrep i skolens arbeid med klima og miljø er *bærekraft*. Begrepet slo igjennom som kjernebegrep i internasjonalt miljø- og fattigdomsarbeid med FN-rapporten *Vår felles framtid* i 1987 (Tømren, 2019, s. 11). I rapporten ble det understreket at økonomisk rettferdighet, sosial utvikling og økologisk balanse var integrerte faktorer; verdenssamfunnet kunne ikke oppnå det ene uten de to andre. I 2015 vedtok FN 17 bærekraftsmål som skal realiseres frem mot 2030 (Kvamme & Sæther, 2019, s. 23).

Av FN sine 17 mål handler særlig mål 13 («Handle umiddelbart for å stoppe klimaendringene og bekjempe konsekvensene»), mål 14 («Bevare og bruke hav- og marineressurser på en bærekraftig måte») og mål 15 («Beskytte, gjenoppbygge og fremme bærekraftig bruk av jordas økosystemer, sikre bærekraftig forvaltning av skog, trygge artsmangfoldet, bekjempe ørkenspredning og stoppe og reversere erosjon») om miljø og klima (United Nations, 2018). I denne artikkelen er oppmerksomheten rettet mot økologisk bærekraft, også kalt grønn bærekraft. Jeg bruker dermed begrepet «økologisk bærekraft» tilnærmet synonymt med «miljø og klima».

Den utgående læreplanen for KRLE var delt opp i hovedområder med egne kompetansemål, konkretisert med korte stikkord. I ungdomstrinnet sine kompetansemål for kristendom, islam, jødedom, hinduisme, buddhisme og religiøst mangfold finner vi ingenting om bærekraft eller klima og miljø (Utdanningsdirektoratet, 2015). Under hovedområdet «Filosofi og etikk» finner vi derimot temaet. For 7. årstrinn står det at «eleven skal

kunne samtale om aktuelle filosofiske og etiske spørsmål og diskutere utfordringer knyttet til temaene fattig og rik, krig og fred, natur og miljø, IKT og samfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2015). For 10. årstrinn heter det at eleven skal kunne «drøfte verdivalg og aktuelle temaer i samfunnet lokalt og globalt: sosialt og økologisk ansvar, teknologiske utfordringer, fredsarbeid og demokrati» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Selv om fagplanen anno 2015 ikke brukte begrepet bærekraft eksplisitt, var det et uttalt mål at elevene skulle kunne føre samtaler om det vi kan kalle økologisk bærekraft. Jeg kommer tilbake til læreplanen og konsekvensene av føringene for temaet i KRLE-faget mot slutten av kapitlet.

Et sentralt begrep i denne drøftingen er økoteologi. Susan Power Bratton var tidlig ute med å definere begrepet (Bratton, 2000). Ifølge Bratton er økoteologi utviklet for å motivere kristne til engasjement for økologisk bærekraft. Økoteologi omfatter systematisk teologi, miljøetikk, praktisk teologi og miljøpolitikk. Begrepet er normativt og tverrfaglig. Hos Bratton anvendes begrepet om kristen teologi, men i dette kapitlet brukes det om all religions- og livssynsbasert ytring og praksis som sikter på å motivere til økologisk bærekraftig levesett og samfunnsutvikling.

Et av de sentrale spørsmålene i studier av økoteologi, og dermed også i en analyse av økoteologi i KRLE-faget, er hva som gir miljøet verdi – det vi kaller miljøetisk begrunnelse (Palmer, 2003, s. 16–17). I økoteologisk faglitteratur er det vanlig å skille mellom teosentriske, antroposentriske og biosentriske begrunnelser (Tomren, 2014, s. 27–33). FNs bærekraftsmål er begrunnet med at alle mennesker i nær og fjern fremtid har krav på gode liv. Denne etiske argumentasjonen fra FN er preget av antroposentrisk-miljøetiske begrunnelser (Kvamme & Sæther, 2019, s. 23).

I økoteologisk faglitteratur finner vi en mengde forslag til hvordan man skal kategorisere økoteologi. En av de første som kategoriserte økoteologiske bidrag i Norge, var Roald Kristiansen (1993) ved Universitet i Tromsø. Allerede i 1993 delte han økoteologi inn i *humanistiske, dypøkologiske og feministiske* modeller. Humanistisk økologi viser til tenkning med vekt på å lære mennesker miljøetikk og gjennom dette endre atferd. Dypøkologi legger vekt på forståelse og på å skape ny kosmologi. Feministisk økoteologi ønsker å bryte ned *androgene* maktstrukturer og rette søkelyset mot opparbeidelse av empati. Den ghanesiske teologen

Ben-Willie Golo utvidet i 2004 skjemaet med å tilføre en kategori for sosial rettferdighet, «økorettferd» (Golo, 2004). Økorettferd vil endre maktforhold og skape rettferdighet.

I denne analysen anvender jeg skjemaet til Kristiansen, supplert med Golos kategorisering. Argumentet for å velge etablerte typologier er for det første at de har vært kjent i fagmiljøet i 25 år. Godt etablerte fagkategorier fremmer god kommunikasjon i fagdiskurser. For det andre er de aktuelle typologiene åpne med tanke på gudsbilde (eller fravær av gudsbilde), og de er derfor egnet til å analysere både kristendom, islam, hinduisme, buddhisme og livssynshumanisme.

Problemstillingen og materialet gjør at jeg følger lærebøkernes struktur. Det vil si at de aktuelle religionene og livssynene behandles enkeltvis. Jeg starter analysen av livssynstradisjonene med aktuell økoteologi, før jeg går videre med lærebøkernes fremstilling av tradisjonene. Tanken er å gi leseren innsikt i hvordan aktuelle livssynsaktører jobber med bærekraft, før vi går inn i læreboktekstene. Av praktiske årsaker og begrenset plass slår jeg sammen fremstillingen av buddhisme og hinduisme under én overskrift. Av samme grunn går jeg heller ikke inn på jødedommen. Siden læreplanene og lærebøkene har overskrifter og kapitler med vekt på etikk, tar jeg med et eget avsnitt om lærebøkernes kapitler om etikk.

Kristendommen – forvalteransvar og etikk

Miljø og bærekraft er i dag blant de viktigste etiske temaene for kristne kirkesamfunn. Allerede for femti år siden kom de store kirkesamfunnenes internasjonale fellesorganer med offisielle uttalelser, refleksjoner og handlingsprogrammer om miljø og natur. Den anglikanske felleskonferansen utalte seg om miljø i 1968, Verdensrådet for de reformerte kirker kom med sin første miljøuttalelse i 1970, Kirkenes Verdensråd i 1974 og Det lutherske verdensforbund (LVF) i 1977. Siden den gang har det økoteologiske engasjementet økt i omfang og mangfold i verdens kirker (Tomren, 2014, s. 17–68). Parallelt med kirkenes offisielle miljøuttalelser ble det publisert fagbøker om hvordan miljøkrisen kunne tolkes teologisk. Økoteologi ble en forskningsgren med egne professorater og egne fagtidsskrifter (Tomren, 2014, s. 17).

Et eksempel på utviklingen i de kristne kirkene er økoteologien i Den norske kirke (Dnk). Dnks øverste organ har i perioden 1969–2019 kommet med 18 uttalelser om miljø og klima (Tomren, 2019b, s. 5–8). Av eksempler på konkrete tiltak som er vedtatt og utviklet, finner vi «Skaperverkets dag» (en liturgisk dag med fokus på miljøvern), «grønne menigheter» (miljøsertifisering), Enøk-prosjekter, bærekraft inn i trosopplæringen og utviklingen av en egen miljøstruktur. Dnk er ikke unik. Vi finner en lignende utvikling i de fleste store kristne kirker over hele verden (Tomren, 2019b, s. 13).

Den dominerende arbeidsmetodikken i kristen økoteologi er at teologene og kirkene *korrelerer* bibelske motiver og metaforer med dagsaktuelle problemstillinger om miljø. Denne arbeidsmetodikken samsvarer med den teologiske metoden utviklet av Paul Tillich (1950). Tillich mente at man kunne oppdage nye nyanser, både i det religiøse materialet og i tolkningen av samtiden, ved å la bibelske motiver og fortellinger kaste lys over samtidens virkelighetsbilder.

I de kirkelige miljøuttalelsene finner vi dermed et mangfold av ulike bibelske motiver (metaforer, fortellinger og teologiske argumenter) som er tatt i bruk for å overbevise menigheter og enkeltkristne om at det er rett å engasjere seg for miljø og klima. Noen eksempler: Forvaltermotivet brukes for å si at Gud har skapt alt og har gitt mennesket ansvar for å ta vare på jorden. Motivet er innrettet med søkelys på etikk. Noahfortellingen formidler et skjebnefellskap mellom alt som lever. Salme 104 brukes for å understreke enhet – at Gud med sin Ånd opprettholder alt og er i alt som lever. Disse siste motivene er hva Kristiansen kalte dypøkologiske (Tomren, 2014, s. 275). Andre motiver peker på at inkarnasjonen og Jesu komme handler om solidaritet med hele jorden, og at kallet til nestekjærlighet omfatter kommende generasjoner og andre arter. Det sistnevnte motivet omtales som «økorettferdsmotiv» (jf. Golo, 2004, s. 205).

Hvordan har så de aktuelle KRLE-lærebøkene fremstilt kristen økoteologi og kirkenes miljøpraksis? I *KRLE-boka 8–10*, som har samlet hele ungdomstrinnets pensum i én bok, finner vi omtale av relasjonen Gud–menneske–natur i kapittel 4. Noen eksempler derfra: «Bibelen forteller at menneskene fikk en helt spesiell plass i skaperverket. De fikk to oppdrag: Det førte var at de skulle bli fruktbare, bli mange og fylle jorda.

Det andre var at de skulle «råde over fiskene i havet og over fuglene under himmelen og over alle dyr som det kryr av på jorden. Gud skapte mennesken med tanker, fornuft og fri vilje. Han gjorde dem til ansvarlige medarbeidere for seg» (Wiik & Waale, 2016, s. 132). «Gud har skapt verden og alt som finnes. Han holder alt dette ved like. Det viktigste han har skapt er mennesket» (Wiik & Waale, 2016, s. 177). I tekstene understrekes det at mennesket har en mer opphøyet posisjon enn resten av skaperverket, og at menneskene har fått ansvar for å passe på jorden. Miljø- og klimaengasjement er ikke eksplisitt nevnt, men tematikken er indirekte *korrelert* til miljø og klima gjennom at forfatterne har lagt inn et spørsmål i marginen: «Hvordan synes du menneskene har tatt vare på jorda?» (Wiik & Waale, 2016, s. 132). Med andre ord: Læreverket indikerer – implisitt – at kristen teologi lærer at mennesket har et gudgitt etisk ansvar for jorden (det som Kristiansen kaller «forvalteransvaret»). *KRLE-boka 8–10* plasserer kristen miljøetikk i kategorien humanistisk økologi. Den etiske begrunnelsen som i boken knyttes til kristent forvalteransvar, er teosentrisk.

Også i trebindsverket *Store spørsmål 8–10* løfter forfatterne frem forvaltermotivet:

[M]ennesket skal være ledere over de andre formene for liv: De skal råde over fiskene i havet og fuglene under himmelen, over feet og alle ville dyr og alt kryptet som det kryr av på jorden ... I Bibelen står mennesket i en særstilling i forhold til det andre Gud skapte. (Hove et al., 2018, s. 81–82)

Og videre: «Ifølge bibelen har mennesket fått ansvar for jorden og alt som lever og gror der» (Hove et al., 2018, s. 81–82).

I forbindelse med en gjennomgang av fortellingen om Noahs ark presenteres leserne for et fotografi av et hus der vannet står til midt på veggen, med tagget påskrift på husveggen: «I don't believe in global warming.» Bildeteksten spør så: «Er vi på vei mot en ny global oppvarming?» (Hove et al., 2018, s. 86). Tilsvarende korreleringsmetode dukker opp under gjennomgangen av profetene i Det gamle testamente (GT). Her presenteres et bilde av Al Gore som holder et miljøforedrag, med underteksten «Al Gore, kjent politiker i USA, har engasjert seg sterkt for miljøvern, særlig klimautfordringen verden står ovenfor. Er han en moderne profet?» (Hove et al., 2018, s. 105). *Store spørsmål* korrelerer med andre ord

miljø og klima til bibelmaterialet gjennom bilder og bildetekst. Fremstillingen indikerer at mennesket har en unik posisjon og et etisk ansvar for jorden – at de ifølge Bibelen har et gudgitt forvaltermandat.

Trebindsverket *Horisonter 8–10* følger langt på vei samme tilnærming som de to andre læreverkene. I *Horisonter 9* presenteres kristendommens «arv fra jødedommen»: «Det betyr blant annet at mennesker har særlige evner til å vise omsorg for hverandre og til å ta ansvar for naturen og andre levende mennesker» (Holth et al., 2007, s. 105). Lærebokforfatterne vektlegger etikk og forvalteransvaret. Et forhold som skiller *Horisonter 8–10* fra de to andre læreverkene, er at forfatterne trekker frem etiske retningslinjer som er viktige for kristne, som at Jesus er forbilde for de kristnes liv, at den kristne etikken er tolket ulikt i ulike kulturer, og at kristne tradisjonelt har vært opptatt av seksualmoral, ruspolitikk og forholdet til moderne etikk. Et annet forhold er at *Horisonter 10* har et kapittel om etikk der vi finner en arbeidsoppgave hvor elevene blir bedt om å identifisere og presentere miljø saker som Dnk er opptatt av, innledet med formuleringen «noen trussamfunn har engasjert seg mye i arbeidet for miljø og rettferd, mellom annet Den norske kirke» (Holth & Kallevik, 2008, s. 29). Jeg kommer tilbake til dette lenger ut i kapitlet.

For å oppsummere: I alle de tre læreverkene kommer det frem at kristne har et etisk ansvar for hverandre og for naturen, men det står ikke eksplisitt at kristne er opptatt av miljøvern. Ingen av lærebøkene nevner noen av de tallrike miljøprosjektene i kirkene, eller at de arbeider aktivt med økologisk livsstils- og samfunnsendring. I bøkene understrekes det derimot at mennesket ifølge kristendommen har en verdi som er høyere enn andre arter. Alle læreverkene omtaler kristen miljøetikk slik at den passer inn i kategorien humanistisk økologi. Mangfoldet i den teologiske argumentasjonen eller diskusjonen rundt de ulike modellene i de kristne kirkene kommer ikke til uttrykk i noen av lærebøkene.

Islam – kalifen og hans ansvar

Også muslimske teologer og institusjoner har arbeidet aktivt med miljø- og klimaetikk. Den mest kjente og omfattende miljøuttaletelsen fra internasjonale muslimske organisasjoner er *Den muslimske deklarasjonen om*

klimaendring (Islamic Declaration on Global Climate Change), som kom etter et symposium i Tyrkia 17.–18. august 2015. Deklarasjonen ble utformet av 80 fremtredende muslimske ledere og teologer og fikk tilslutning fra Organisasjonen for muslimsk samarbeid, som består av 57 muslimske stater (The Islamic Foundation For Ecology And Environmental Sciences, 2015).

Fokuset på klima og miljø er ikke av ny dato i islamsk teologi. Allerede i 1967 rettet Seyyed Hossein Nasr søkelyset på forholdet mellom islam og den økologiske krisen. I boken *Man and Nature* (Nasr, 1967/1997) rettet Nasr kritikk mot den rådende vestlige virkelighetsforståelsen, som skiller mellom en åndelig og verdslig virkelighet. Den fysiske verdenen ligger i Vestens tenkning utenfor det religiøses sfære, uten religionens beskyttelse og dermed åpen for sekulær utbytting. Ifølge Nasr er avspiritualiseringen av den materielle verdenen hovedårsak til det stadig tiltagende miljøproblemet. Nasrs tese var at islam har en virkelighetsforståelse knyttet til *tawhid*, som er mer holistisk enn den som råder i Vesten. *Tawhid* betyr at alt i kosmos – menneskelivet, samfunnslivet og naturen – kommer fra samme guddommelige vilje og impuls. Det er Allah som har skapt alt, og som opprettholder alt og rår over alt. Alt, også vitenskap og politikk, skal innordnes etter guddommens vilje, teologisk etikk skal styre samfunnet. Motivet legger vekt på sammenhengen mellom alt i kosmos. Nasr gjør videre et poeng av at alt som lever, har en åndelig dimensjon. Alt som lever, er uttrykk for Allahs nærvær. Levende vesener kan derfor aldri reduseres til instrumentale, sjelløse objekter (Nasr, 1967/1997, s. 94–97).

I årene som har gått siden publiseringen av *Man and Nature*, har muslimske imamer og akademiske miljø kommet med en mengde teologiske publikasjoner om islam og miljø. En artikkelsamling som viser noe av bredden innen muslimsk økoteologi er *Islam and Ecology – A bestowed trust* (Foltz, Denny og Baharuddin, 2003). I samlingen finner vi refleksjoner fra mer enn 20 imamer og muslimske akademikere. Noen av motivene som trekkes inn i artiklene er Skapermotivet, Menneskets rolle og ansvar som viseregent (*kalif*), Gud som opprettholder, *tawid* og det sufiske konsept som *wahdat al-wujud* som er teologi med vekt på at alt i universet er en enhet (Siddiq, 2003, s. 452). Kort sagt: Også i muslimsk økoteologi finner vi et mangfold av motiver. Noen vil ha mest til felles med humanøkologi, andre med rettferds-økologi, og atter andre med dypøkologi.

Parallelt med at muslimske akademikere har jobbet med økoteologi, har moskeer og muslimske organisasjoner gjennomført praktiske miljøprosjekt. Noen eksempler: I Marokko og Indonesia har imamer med støtte fra staten introdusert et konsept kalt Grønne moskeer, der hovedfokus er elektrifisering av moskeene ved hjelp av solcellepanel (Lindekleiv, 2016). Her i Norge har Ahmadiyya-moskeen på Furuset arrangert søppel-samlingsdager (Gjerstad og Esjeholm, 2017), og Daru Saalam Islamic center i Oslo har introdusert «Grønn Jihad» (Saidy, 2017).

Lærebøkens presentasjon av islam følger stort sett de samme hovedlinjene som i fremstillingen av kristendommen. I *KRLE-boka 8–10* er mennesket fremstilt som en forvalter, en *kalif*, som har ansvar for at hele skaperverket innordner seg etter Guds vilje og skaperorden: «Innenfor Islam er mennesket det viktigste av Guds skapninger. Adam var det første menneske. Han fikk i oppgave av Gud til å ta vare på skaperverket» (Wiik & Waale, 2016, s. 285)

Kalifens mandat i læreverket er teosentrisk begrunnet og knyttet til *tawhid*-motivet. Søkelyset er rettet mot etikk, og modellen ligger nær humanistisk økologi. «Miljøetikken» er tydelig teosentrisk begrunnet. Ut over dette finner vi ingen ting om muslimsk økoteologi i noen av lærebøkene.

Motivrikdommen som eksisterer i muslimsk økoteologi, er ikke presentert i lærebøkene. Lærebøkene beskriver heller ikke hvordan mange muslimske organisasjoner arbeider med klima og miljø. Etikken som er nevnt, knyttes til de fem søyler (trobekjennelse, bønn, almisse, faste og pilgrimsreise), felleskap og kjønn. Lærebøkene i KRLE formidler verken samlet sett eller hver for seg noe inntrykk av at muslimer er opptatt av økologisk bærekraft.

Hinduisme og buddhisme - med vekt på ny forståelse

Også hinduistiske og buddhistiske teologer og trossamfunn har engasjert seg i arbeidet med klima og miljø. I desember 2009 kom den første internasjonale hinduistiske deklarasjonen om klimaendringer. I forkant av klimaforhandlingene i Paris i 2015 kom det en oppfølger (Oxford Centre

for Hindu Studies et al., 2015). I 2009 kom også buddhistiske teologer og trossamfunn med en uttalelse om klimaendringene, som ble oppdatert og bekreftet i 2015. Mer enn 5000 praktiserende buddhister, inkludert Dalai Lama, signerte uttalelsen i 2015 (Dalai Lama et al., 2015).

De buddhistiske og hinduistiske deklarasjonene er et resultat av at munkene og ledere har vært opptatt av og jobbet med forholdet mellom økologi, miljø, klima og religion siden 1970-årene. En publikasjon som indikerer mangfoldet i buddhistisk økoteologi, er artikkelsamlingen *Buddhism and Ecology, The Interconnection of Dharma and Deeds*, som inneholder 19 fagartikler om buddhistisk økoteologi (Tucker & Williams, 1997). På hinduistisk side gir artikkelsamlingen *Hinduism and Ecology* et innblikk i mangfoldet (Chapple & Tucker, 2000). Samlingen inneholder tjue fagartikler med hinduistisk økoteologi.

De danske forskerne Tom Jensen og Mikael Rothstein (1991) presenterte i 1991 en studie som omfattet hinduismens og buddhismens arbeid med miljø og klima. I hinduismen fant de økoteologi som rettet søke-lyset mot sammenhengen mellom det guddommelige, det menneskelige og naturen (panteisme), *dharma* som overordnet kosmisk orden, som alt må innrette seg etter, kravet om ikke-vold (*ahimsa*), en gjennomgripende respekt for alt levende, siden alt dypst sett er gjennomstrømmet av det Guddommelige (*Brahman*), en forestilling om at det er Gud og ikke mennesker som eier verden, og til slutt en utbredt forestilling om hellige trær og naturfenomen. For buddhismen trekker de frem kunnskapen om at alle levende og sansende vesener lider, at alle levende vesener inngår i *samsara* (gjenfødelseshjulet) og er bundet av *karma*, og at alt oppstår og eksisterer avhengig av alt, innsikten om at alt er i forandring, at alt rommer buddha-naturen og at alt er bevissthet. Videre trekker de frem antropologi med vekt på de fem *skandhaer* (drivkreftene i «personligheten»), og fokuset på en bevissthet om at alt er tomhet og uten egenverden.

Enten vi følger Jensen og Rothstein eller de mange tenkerne i artikkelsamlingene som er nevnt, ser vi at hinduistisk og buddhistisk økoteologi inviterer til en dyp-økologisk modelltenkning med vekt på en ny forståelse av forholdet mellom mennesket og naturen. I forlengelsen av denne ligger det en miljøetikk der alt har egenverdi. Etikken er biosentrisk orientert.

Også hinduistiske og buddhistiske religiøse etableringer har engasjert seg i praktisk arbeid med miljø og klima. Noen eksempler: Hinduistiske pilegrimer som kommer til Vrindavan blir utstyrt med hellige trær som de skal plante. Bishnoi-hinduene bruker ahimsa-aktivisme for å beskytte Bishnoi-skogen i delstaten Rajasthan i India. I skogen som Bishnoiene har beskyttet i 500 år, finnes et sammensatt og mangfoldig dyreliv som er utryddet ellers i India. Et annet prosjekt er *The Buddhist Preservation of Nature* som er et studieprosjekt der thailandske og tibetanske buddhister analyserer klassiske buddhistiske tekster for å samle og synliggjøre passasjerer som handler om økologi og miljø (Jensen & Rothstein, 1991, s. 61–72). Listen over prosjekter kan gjøres lengre.

Hva finner vi så i lærebøkene om buddhistisk og hinduistisk økoteologi? Svaret på dette er: lite. Vi finner noen korte formuleringer om hvordan de to religionene forholder seg til andre levende vesener og til kosmos. I *KRLE-boka 8–10* står det at hinduene tror at Gud er en kraft som er i alt som lever (Wiik & Waale, 2016, s. 310). Buddhistene tror ikke på en gud som tar vare på verden inkludert naturen, men på at alt som lever, utvikler seg, visner og dør i evige kretsløp (Wiik & Waale, 2016, s. 340). I *Store spørsmål 10* uttrykkes det at idealet for hinduene er ikke å ta liv (Hove et al., 2017, s. 38). I *Horisonter 9* uttrykkes det at hinduer tror på en guddommelig verdenssjel som finnes i alt (Holth et al., 2007, s. 15), og at mange buddhister etterlever regelen om ikke å drepe (Holth et al., 2007, s. 46). Ingen av lærebøkene nevner hvordan hinduistiske og buddhistiske organisasjoner har jobbet med miljø og klima, og ingen av lærebøkene *korrelerer* religionene direkte til miljøspørsmål.

Sekulære livssyn – miljøvern som menneskevern

Siden Norge har verdens største ateistiske livssynssamfunn, Human-Etisk Forbund (HEF), knytter lærebøkene vi studerer, omtalen av livssynshumanismen til HEF. Det er derfor naturlig å starte med HEF når vi skal beskrive sekulære livssynsorganisasjoners arbeid med miljø. På HEFs hjemmeside vises det til humanistmanifestet som ideologisk plattform for livssynshumanismen. Manifestet understreker at «mennesker alltid skal behandles som mål i seg selv» (Human-Etisk Forbund, 2006). I

humanistmanifestet understrekes det også at «mennesket har ansvar for kommende generasjoner», og at «vi vil arbeide for å ta inn over oss vårt ansvar for og avhengighet av natur og miljø» (Human-Etisk Forbund, 2006). Miljøformuleringen i humanistmanifestet er rettet mot etisk handling som er antroposentrisk begrunnet. Den går hovedsakelig inn i kategorien humanøkologi.

Den første uttalelsen om klima og miljøansvar fra HEFs egne organer ble vedtatt på landsmøtet i 2015 (Human-Etisk Forbund, 2015). Uttalelsen tar utgangspunkt i at alle mennesker har rett til gode liv, og dette gjør at man må «motvirke den klimakatastrofen verden står ovenfor» (Human-Etisk Forbund, 2015). Av konkrete tiltak står det at HEF slutter seg til klimavalgalliansen, og det vises til en proklamasjon til partiene om å oppfylle internasjonale FN-forpliktelser. Ut over denne uttalelsen finner vi ikke nasjonale aktiviteter eller prosjekter om miljø og klima. Målt mot HEFs sentrale aktiviteter har livssynshumanistene inntil relativt nylig vist liten grad av engasjement for miljø og klima.

De ulike læreverkene velger litt ulike fremstillinger når de presenter HEF med tanke på økologisk bærekraft. Alle verkene har egne kapitler viet til livssyn (her forstått som ateistiske livssyn eller livssynshumanisme), men der *Store spørsmål 8–10* ikke nevner klima eller miljø som temaer som opptar livssynshumanister, understreker *Horisonter 9* at et humanetisk («humanistisk») livssyn innebærer miljøengasjement:

Det humanistiske livssynet fremhever det ansvaret vi har for våre nærmeste, for det samfunnet vi lever i, og for kommende generasjoner. Derfor må vi også sørge for å ta godt vare på naturen på denne jordkloden som vi er avhengig av. (Holth et al., 2007, s. 151)

Lærebokforfatterne i *Horisonter 9* fremstiller langt på vei miljø- og klimaarbeid som et hovedanliggende for HEF.

Også *KRLE-boka 8–10* følger det samme sporet: «Humanetikere mener at det å bevare natur og miljø er en moralsk forpliktelse. Derfor har mange humanetikere engasjert seg i organisasjoner som arbeider for å ta vare på naturen og miljøet». Teksten følges opp med spørsmålet: «Hvorfor tror du at humanetikere er opptatt av natur – og miljøvern?» (Wiik & Waale, 2016, s 106). Dette er det første og eneste eksemplet der miljøengasjement

trekkes frem direkte knyttet til presentasjonen av et livssyn i lærebøkene vi har studert. *Horisonter 8–10* nevner ingen konkrete miljøprosjekter. I lys av at HEF først relativt nylig har uttalt seg om miljøetikk, og at organisasjonen heller ikke har engasjert seg i konkrete miljøprosjekter, er dette forståelig. Modelltenkingen som refereres i *Horisonter 8–10*, er etisk orientert, og begrunnelsen som viser til de kommende generasjoner, er antroposentrisk. Presentasjonen gir assosiasjoner til humanistisk økologi.

Etikk løsrevet fra livssyn

Før jeg drøfter hvilken plass og rolle økologisk bærekraft bør få i KRLE-faget og i lærebøker fremover, må vi en tur innom kapitlene om etikk i lærebøkene.

Strukturen i alle de tre læreverkene gjør at etikk fremstilles som eget tema løsrevet fra religionene. I *KRLE-boka 8–10* er etikk et eget kapittel med overskriften «Filosofi og etikk». I kapitlet står det ikke noe om miljøetikk eller klima. Jeg må her skyte inn at *KRLE-boka 8–10* henviser til en nettressurs om miljøetikk, men siden analysen her er avgrenset til selve lærebøkene, går jeg ikke inn på den her. De etiske temaene i *Store spørsmål 8–10* er dyrs rettigheter og menneskerettighetene, oljeboring, klima og vern av Lofoten, Hans Jonas og ansvarsetikken (Hans Jonas er miljøetiker), globalisering, etisk handel, jakt, abort og eutanasi, flyktningeproblematikk, seksualmoral, urbefolknings rettigheter, likestilling, dyrevelferd og konflikten rovdyr og sauehold.

Etikktemaene i *Horisonter 9–10* er familieetikk, samlivsetikk og seksualitet, konflikten rovdyr og sauehold, menneskerettigheter, holocaust, fritidstilbud for ungdom, ytringsfrihet, fangebehandling, barnesioldater, menneskehandel, konflikter (mellom ungdom) og demokrati, ungdomstid og seksualitet og miljø og klima (med overskriften «Valg, ansvar, utfordringer»). I Miljø og klima er her presentert som et problem som vil ramme mennesker i fattige land og kommende generasjoner. Problemstillingen er antroposentrisk.

Horisonter 10 er særlig interessant siden det her står om fem nivåer eller aktører som må bidra for å løse miljø- og klimakrisen: myndighetene, individene, næringslivet, miljøorganisasjonene og religions-

livssynsorganisasjonene (Holth & Kallevik, 2008, s. 21). I kapitlet finner vi også arbeidsoppgaven der eleven blir bedt om å gå til Dnks hjemmeside for å finne eksempler på miljøprosjekter og miljøarbeid som utføres i kirken. *Horisonter 10* er dermed den eneste læreboken med et uttalt forsøk på å synliggjøre religionenes aktiviteter, økoteologi og potensial i arbeid med økologisk bærekraft. Ingen av *Horisonter*-bøkene er likevel innom tematikken når religionene presenteres. Læreverket har sånn sett et sprik mellom det som sies om religionene når de presenteres i egne kapitler, og det som sies i kapitlet om miljøetikk. En kuriositet i *Horisonter 10* er at boken fremstiller økosofien til Arne Næss som et alternativt nytt livssyn som verken er humanisme eller religion, men en tredje vei. Fremstillingen er kontroversiell. Ifølge Arne Næss selv er økosofi et fellesbegrep for ulike livssyn, religioner og trender der man arbeider for å fremme økologiske verdensbilder og miljøengasjement (Næss, 1999).

KRLE-bøkene sin fremstilling av økoteologi

For å gi en kort oppsummering og oversikt av det vi har funnet, setter jeg funnene opp slik:

| | Kristendom | Islam | Buddhisme og Hinduisme | Human-etikk | Miljø i etikk Kapitler | Kobling til Økoteologi eller livssynsbasert miljøpraksis |
|----------------------------|-----------------------------|-------------------------------|--|---|--|--|
| KRLE boken | Forvalter Teosentrisk etikk | Kalif Tawid Teosentrisk etikk | Hinduisme: Panteisme, Verdenssjel Re-inkarnasjon | Et viktig tema for humanetikere | En referanse til internett | Ikke noe direkte uttalt |
| Store spørsmål 8-10 | Forvalter Teosentrisk etikk | | ikke-vold | | Dyr Klima Vern av Lofoten Han Jonas | Ikke noe direkte uttalt |
| Horisonter 8-10 | Forvalter etikk | | ikke-vold Verdenssjel | Ansvar for alt som lever. Antroposentrisk etikk | Miljø og klima Økosofien Antroposentrisk etikk | To korte referanser et etikk kapitel. |

Religionenes miljøpraksis er et neglisjert tema i KRLE-lærebøkene. Samtlige av de store verdensreligionene har store og offisielle aktører som har respondert på miljø- og klimakrisen gjennom å utvikle økoteologi, miljøetisk praksis og konkrete miljøprosjekter. To av lærebøkene ligger vekt på at klima og miljø er viktig for humanetikere, men det skrives ikke noe om praksis. Det er presentert noen overordnede teologiske ideer om de ulike religionens forhold til naturen, men religionens miljøengasjement er (med ett unntak) oversett i KRLE-lærebøkene.

KRLE og økologisk bærekraft fremover

Etter en analyse av hvordan lærebøkene har presentert forholdet mellom miljø og livssyn og religion i nær fortid, er turen kommet til synspunkter på hvordan dette bør gjøres fremover.

Analysen viste at lærebokforfatterne splitter presentasjonene av religionene og miljøetikk fra hverandre. I presentasjonen av Humanetisk livssyn er temaet derimot med i to av tre bøker. Spissformulert kan vi si at når det gjelder miljø, har «KRL» vært atskilt fra «E-en» i religionsfremstillingene i lærebøkene. I undersøkelsen *Utdanning for bærekraftig utvikling i norsk skole* konkluderer Irene Wolla (2015) med at bærekraftutdanning blir nedprioritert i norsk skole fordi målformuleringene om temaet i læreplanen er i planens generelle del, at de i liten grad er konkretisert i ferdighetsmålene som skal evalueres i fagene, og at lærebøkene er designet for å oppfylle ferdighetsmål. Kvamme og Sæther knytter fagfornyelsen sin oppgradering av bærekraftundervisning til at man erkjenner at det ikke var et prioritert tema i Kunnskapsløftet (Kvamme & Sæther, 2019, s. 27). Dette kaster lys over funnene i denne analysen. Den mest plausible forklaringen på oppsplittingen er at lærebokforfatterne har fulgt læreplanens struktur. KRLE-planen fra 2015 var delt inn i hovedområder etter ulike religioner og livssyn. Filosofi og etikk hadde et eget separat hovedområde. Under hovedområdet for de ulike religionene for 8. og 10. klasse het det rett nok at elevene skal samtale om den religiøse etikken og aktuelle etiske utfordringer, men vi har sett at lærebokforfatterne i liten grad har knyttet dette til miljø og klimaetikk.

Strukturen i læreplanen fungerer dermed langt på vei som en spalting der livssynene presenteres for seg, og de miljøetiske drøftingene kommer et annet sted. Oppsplittingen faller sammen med et sekulært tankesett der det religiøse blir atskilt fra andre samfunns- og livsområder (Berger, 1997, s. 95).

Etter mitt syn er dette en problematisk oppsplitting fordi det gir en feil fremstilling av hva religionene er, og av hva religiøse aktører gjør. Ifølge Ninian Smart (1998) kan religionene studeres i sju dimensjoner: rituelle, erfaringsmessige, fortellingsmessige, dogmatiske, sosiale, materielle og etiske dimensjoner. Smart understreker at formålet med dimensjonene er at de til sammen skal gi en balansert fremstilling av religionenes ideer og praksis, uten å neglisjere verken ideer eller praksiser (Smart, 1998, s. 21). Religionenes arbeid med økoteologi kommer til uttrykk i flere dimensjoner, både i dogmatikk (for eksempel forvalterteologi), i ritualer (for eksempel «skaperverkets dag»), materiale (moskeer med solceller) og ikke minst i etikken (læren om rett og galt). Om lærebøkene skal gi et helt og rett bilde av hva religion er i 2020, må de vise hvordan religionene og livssynene arbeider med økologisk bærekraft i alle dimensjoner, og vise at alt dette henger sammen. Verdensreligionen har lenge vært anerkjent som en viktig kraft som må tas i bruk om man skal lykkes med overgangen til et mer økologisk bærekraftig samfunn (Gardner, 2003, s. 177–178). Ved å vise hvordan religionene kan bidra med økologisk etikk og økologisk kosmologi, motivere enkeltpersoner til handling, gi eksempler eller forbilder på miljøvennlig praksis og skape massebevegelser i ulike religiøse tradisjoner, kan skolen hjelpe elevene med å utforske og styrke det økologiske potensialet i elevenes eget livssyn.

For det andre er oppsplittingen mellom etikk og livssyn problematisk fordi skolen lett kan komme til å overse gode læringsarenaer og -partnere for bærekraftutdanning. I prosjektet *Den naturlige skolesekken* har samarbeid med eksterne aktører vært understreket som en nøkkelfaktor for å lykkes med bærekraftundervisning. Eldri Scheie og Majken Korsager (2014) skriver at samarbeid med eksterne aktører kan vekke elevenes tro på solidarisk handling og felles innsats. Om bærekraftutdanningen knyttes til reelle problemstillinger og settes i en lokal kontekst,

får det relevans for elevene. Korsager er også opptatt av «peer collaboration» som metode for bærekraftundervisning. Metoden innebærer at elevene gjennom samarbeid utveksler og diskuterer klimaendringer på tvers av landegrensener og verdensdeler (Korsager, Slotta & Jorde, 2014). Dette er relevant for oss fordi mange av de religiøse aktørene inngår i globale nettverk og har partnere i andre land. Trossamfunnene har sånn sett potensial i seg til å være en ressurs for skoler som søker partnere til et «peer collaboration»-prosjekt. Mye taler for at økologisk bærekraft bør bli et prioritert tema når de enkelte livssynene presenteres i de kommende KRLE-lærebøkene.

Til slutt litt om mengden lærestoff om bærekraft. Vi har observert at temaet økologisk bærekraft – og særlig klimaetikk – har hatt relativt liten plass i KRLE-lærebøkene. Ifølge Wolla (2015) har bærekraftutdanning vært nedprioritert i lærebøker fordi målformuleringene om temaet er lagt i læreplanens generelle del, og at de i liten grad er konkretisert i ferdighetsmålene som skal evalueres i fagene. En kvalitativ studie gjennomført av Sinnes og Jegstad rettet mot lærere som jobbet med utdanning for bærekraft, indikerer noe av det samme (Sinnes & Jegstad, 2011, s. 255). Andre studier har vist at lærerne i KRLE i stor grad lar lærebokforfatterne tolke og styre læreplanmålene (jf. Tallaksen & Hodne, 2014, s. 201 og Bråten, 2014, s. 181). Funnene i analysen her har vist at KRLE lærebøkene gir relativt liten plass til klima og miljøetikk, og det kan tyde på at temaet har hatt liten plass i den operasjonaliserte læreplanen.

I den nye læreplanen, Fagfornyelsen, står temaet noe sterkere i fagdelen for KRLE enn det gjorde i Kunnskapsløftet som lå til grunn for lærebøkene vi har analysert her. I KRLE skal elevene «utforske eksistensielle spørsmål og delta i etisk refleksjon over naturen og menneskets plass i den.». Elevene skal videre «reflektere over hvordan menneske, miljø og samfunn påvirker hverandre». De skal også tenke over «hvordan de kan ta ansvarlige valg». I tillegg til formuleringene som kommer som innledning til fagplanen, kommer bærekraft inn i de konkrete kompetansemålene: For 7. trinn heter det at «Eleven skal reflektere over eksistensielle spørsmål knyttet til menneskets levesett og levekår og klodens framtid». For 10. trinn heter det at elevene skal «identifisere og drøfte aktuelle etiske problemstillinger knyttet til menneskerettigheter, bærekraft og

fattigdom». Bærekraft skal inn i nesten alle fag, men bare i KRLE faget er det knyttet til eksistensiell og etisk danning (Udir, 2020).

Det er flere argumenter for at man bør prioritere økologisk bærekraft, ikke minst klimaetikk, i de kommende lærebøkene. Det viktigste argumentet er at innsatsområdene vil kreve omstillingsvilje i mange år fremover (Straume, 2017, XVII). Om verdenssamfunnet skal lykkes med å prioritere økologisk bærekraft er vi avhengig av at kommende generasjoner har god sakskompetanse og handlingskompetanse. Et annet argument for å gi temaet stor plass er at svært mange ungdomme opplever klima- og miljødeleggelser som påtrengende og truende problemstillinger (Straume, 2017, s. 56–58). Vi også sett hvordan mange religiøse aktører og trossamfunn mobiliserer for klima og miljø, og at de sånn sett kan tilby refleksjon, praktiske eksempler og læringsarenaer for hvordan elevene kan jobbe med miljø og klimaspørsmål. De kan tilby hjelp for en skole som ønsker å realisere hva Astrid Sinnes omtalte som en god bærekraftundervisning (Sinnes, 2019). Om lærebøkene skal ta på alvor at elevene skal «utforske eksistensielle [og] aktuelle etiske problem», kommer forfatterne ikke utenom å legge vekt på klima og miljø i neste generasjon KRLE-lærebøker.

Referanser

- Berger, P. L. (1997). *Religion, samfunn og virkelighet* (2. utg.). Oslo: Vidarforlaget.
- Bratton, S. (2000). What is ecotheology? I *Microbehaviour and macroresult*. University of Oregon 2000. Hentet fra <http://oregonstate.edu/dept/IIFET/2000/abstracts/bratton1.html> (21.10. 2008).
- Bråten, O. M. H. (2014). Bruk av lærebøker i RLE. I K. Fuglseth (Red.), *RLE i klemme* (s. 173–197). Bergen: Fagbokforlaget.
- Chapple, C. K. & Tucker M. D. (2000). *Hinduism and ecology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dalai Lama et al. (2015, 29. oktober). The time to act is now. A Buddhist declaration on climate change. Hentet fra <https://oneearthsangha.org/articles/the-time-to-act-is-now/>
- Foltz, R., Denny, F. M. & Baharuddin A. (2003). *Islam and ecology – a bestowed trust*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gardner. G. (2003). Å få med religionen i jakt på en bærekraftig verden. I *Jordens tilstand 2003*. Oslo: Cappelen Damm.

- Gjerstad, S., Esjeholm, K. & Sørensen, P. (2017, 1. januar). Norske muslimer ryddet opp etter nyttårsfesten. *TV 2*. Hentet fra <https://www.tv2.no/a/8835259/>
- Golo, B.-W. K. (2004). *Towards an African earth theology of liberation* (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet, Trondheim.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw Hill.
- Human-Etisk Forbund. (2006, 14. november). Norsk humanistmanifest 2006. Hentet fra <https://human.no/om-humanisme/norsk-humanistmanifest-2006/>
- Human-Etisk Forbund. (2015, 13. juni). Landsmøtet: Humanistisk klimaansvar. Hentet fra <https://human.no/nyheter/uttalelser/landsmotet-humanistisk-klimaansvar/>
- Holsten, H. H. (2011, 29. mars). Miljø nedprioriteres i skolen. Hentet fra <https://forskning.no/skole-og-utdanning-barn-og-ungdom-samfunnskunnskap/miljo-nedprioriteres-i-skolen/785135>
- Holth, G. & Deschington, H. (2006). *Horisonter 8* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Holth, G. & Kallevik, K. A. & Von der Lippe, M. S. (2007). *Horisonter 9*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Holth, G. & Kallevik, K. A. (2008). *Horisonter 10*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Hove, O., Jørgensen, J. A., Rasmussen, J. & Sandboe, M. (2018). *Store spørsmål 8* (2. utg.). Oslo: Aschehoug.
- Hove, O., Jørgensen, J. A. & Sandboe, M. (2016). *Store spørsmål 9*. Oslo: Aschehoug.
- Hove, O., Jørgensen, J. A. & Sandboe, M. (2017). *Store spørsmål 10*. Oslo: Aschehoug.
- Jensen, T. & Rothstein M. (1991). *Gud – og grønne skove: Religioner og naturbevarelse*. Århus: Munksgaard.
- Korsager, M., Slotta, J. D. & Jorde, D. (2014). Global climate exchange: Peer collaboration in a 'global classroom'. *Nordic Studies in Science Education*, 10(1), 105–120.
- Kristiansen, R. (1993). *Økoteologi*. Fredriksberg: Forlaget Anis.
- Kvamme, O. A. & Sæther, E. (2019). Bærekraftsdidaktikk – spenninger og sammenhenger. I O. A. Kvammen & E. Sæther (Red.), *Bærekraftsdidaktikk* (s. 15–35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lindekleiv, H. M. (2016, 19. november). Gudshus med energi fra oven. *Vårt Land*. Hentet fra: <https://www.vl.no/edenshage/gudshus-med-energi-fra-oven-1.807202?paywall=expired>
- Nasr, S. H. (1967/1997). *Man and nature. The spiritual crisis in modern man* (rev. utg.). Chicago, IL: ABC International Group.
- Næss, A. (1999). *Økologi, samfunn og livsstil* (5. utg.). Oslo: Bokklubben Dagens Bøker.

- Oxford Centre for Hindu Studies, The Bhumi Project & Hindu American Foundation, GreenFaith and OurVoices (2015, 23. november). Bhumu devi ki jai! A Hindu declaration on climate change. Hentet fra <http://www.hinduclimatedeclaration2015.org/english>
- Palmer, C. (2003). An overview of environmental ethics. I A. Light & H. Rolston III (Red.), *Environmental ethics: An anthology* (s. 15–34). Malden, MA: Blackwell.
- Religions for Peace Australia. (2009, 8. desember). Hindu Declaration on Climate Change. Presentert på Convocation of Hindu Spiritual Leaders Parliament of the World's Religions, Melbourne, Australia. https://www.hinduismtoday.com/pdf_downloads/hindu-climate-change-declaration.pdf
- Saidy, I. K. (2017, 11. september). Id, grønn jahas og stortingsvalg. Hentet fra <http://www.verdidebatt.no/innlegg/11697622-id-gronn-jihad-og-stortingsvalg> (VL 11.09.2017)
- Scheie, E. & Korsager, M. (2014, 27. mars). Samarbeid mellom skole og eksterne aktører. *Naturfagsenteret*. Hentet fra <https://www.natursekken.no/c1890933/binfil/download2.php?tid=2071811>
- Siddiq, M. Y. (2003). An ecological journey in Muslim Bengal. I Foltz, R, Denny, F. M. & Baharuddin A. (Red.), *Islam and ecology. A bestowed trust* (s. 451–463). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sinnes, A. T. (2019, 10. april). Nye læreplaner: Tar verken forskningen eller ungdommens krav til handling på alvor. *Pan, Harvest Magazine*. Hentet fra <https://www.harvestmagazine.no/pan/nye-laereplaner-tar-ikke-ungdommens-krav-til-handling-pa-alvor>
- Sinnes, A. T. (2020). *Action, takk! Hva kan skolen lære av unge menneskers handlinger for bærekraftig utvikling*. Oslo: Gyldendal.
- Sinnes, A. T & Jegstad, K. M. (2011). Utdanning for bærekraftig utvikling: To unge realfagslærers møte med skolehverdagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (5), 248–259.
- Sivland, D. (2019, 11. juli). Klimakrisa gjev unge psykiske lidingar. *Vårt Land*. Hentet fra <https://reportasje.vl.no/artikkel/916-klimakrisa-gjev-unge-psykiske-lidingar>
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Smart, N. (1998). *The world's religions* (2. utg.). New York: Cambridge University Press.
- Straume, I. (2017). *En menneskeskapt virkelighet*. Oslo: Res Publica.
- Tallaksen, I. M. & Hodne, H. (2014). Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (5), 352–363.
- The Islamic Foundation for Ecology and Environmental Sciences. (2015, 18. august). Islamic declaration on global climate change. Hentet fra <http://www.ifees.org.uk/declaration>
- Tillich, P. (1950). *Systematic theology I*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Tjelle, E. (2019). Grønn tro gir håp. *Nytt norsk kirkeblad*, (2), 51–59.

- Tomren, T. S. (2014). *Miljøetikk og økoteologi i Den norske kyrkja: Ein analyse av miljøfråsegene til Den norske kyrkja i perioden 1969–2007* (Doktorgradsavhandling). Misjonshøgskolen, Stavanger.
- Tomren, T. S. (2019a). Fra potetprest til miljøprest: Med miljø og klima på prekestolen. *Nytt norsk kirkeblad*, (2), 41–49.
- Tomren, T. S. (2019b). *Kyrkje, miljø og berekraft*. Steinkjer: Embla Akademisk.
- Tucker, M. E. & Williams D. R. (1997). *Buddhism and ecology. The interconnection of dharma and deeds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- United Nations. (u.a.). About the sustainable development goals. Hentet 26. desember 2019 fra <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE1-02). Hentet fra: <https://www.udir.no/klo6/RLE1-02>
- Valen-Senstad, A. (1992). *Relgionsfilosofi*. Århus: Forlaget Kolon.
- Vrindavanactnow.org. (u.a.). Baj Vrindavan act now. Hentet fra: <https://vrindavanactnow.org>
- Wiik, P. & Waale, R. B. (2016). *KRLE-boka 8–10*. Oslo: Cappelen Damm.
- Wolla, I. A. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling i norsk skole. En todelt kvantitativ undersøkelse om ungdomsskoleelever og deres naturfaglærere* (Masteroppgave). Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra <https://oda-hioa.archive.knowledgearc.net/handle/10642/2755>

KAPITTEL 7

Fotballidenskap som «religiøs» fortolkningsramme i oppveksten – en analyse av Hornbys Tribunefeber

Ove Olsen Sæle

Høgskulen på Vestlandet

Abstract: The article discusses whether football culture functions as a religious ritual and identity marker by highlighting key passages from Nick Hornby's classic autobiography *Fever Pitch* (1992) (in Norwegian, *Tribunefeber* (1997)). Here, Hornby portrays his obsession with the English top club, Arsenal, a passionate commitment that began when he was a child and continued into adulthood. The article points to functional religious definitions and liminality theory. It explains characteristics of functional religious understandings and liminality theory as applied to football culture. Secondly, the article emphasizes key aspects of Hornby's passionate football engagement, focusing on his total devotion to football culture.

Keywords: football supporters, Nick Hornby, functional religious understanding, rites of passage

Introduksjon

Den legendariske Liverpool-manageren Bill Shankly skal en gang ha uttalt at «[n]oen mener fotball er et spørsmål om liv og død. Jeg er svært skuffet over en slik holdning. Jeg kan forsikre deg om at fotball er mye mer viktig

Sitering av denne artikkelen: Sæle, O. O. (2020). Fotballidenskap som «religiøs» fortolkningsramme i oppveksten – en analyse av Hornbys Tribunefeber. I J. V. Hugaas & Å. H. Kallestad (Red.), *Oppvekst og livstolkning: Flerfaglige blikk på barns og unges eksistens, fellesskap og fortellinger* (Kap. 7, s. 167–190). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.107.ch7>
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0.

enn som så» (Fédération Internationale de Football Association [FIFA], 2010). For en del fotballtilhengere synes fotballkulturen i oppveksten å fungere ikke bare som fritidsinteresse, men som noe som fyller ens liv på eksistensielt vis, på en altoppslukende måte. Fotball regnes for mange som noe langt mer enn bare «å løpe etter en ball». Den engelske forfatteren J. B. Priestley skriver (1929, sitert i Goksøyr, 2014, s. 15):

Å si at en tilskuer på en fotballkamp betaler sine kroner for å se toogtyve mann løpe etter en ball er like galt som å si at en fiolin er treverk og strengemateriale og at Shakespeares Hamlet er en viss mengde blekk og papir.

Artikkelen drøfter hvorvidt fotballkulturen kan fungere som et religiøst ritual og en identitetsmarkør fra ung til voksen alder ved å trekke frem sentrale passasjer fra Nick Hornbys klassiske selvbiografi *Fever Pitch* (1992), på norsk *Tribunefeber* (1997). Vi skal også undersøke hvorvidt deler av fotballsupporterkulturen kan plasseres innenfor det religiøse landskapet som bærer av autentiske, religiøse uttrykksformer og livstolkninger.

Artikkelen refererer også til andre kilder som antyder at lidenskap for fotballen kan oppfattes som noe religiøst. I *Fever Pitch* skildrer Hornby sin besettelse for den engelske toppklubben Arsenal, et lidenskapelig engasjement som startet i barndommen, og som han beholdt inn i voksen alder. Boken ble også filmatisert i 2005 (Elley, 1997), regissert av brødrene Farrelly. Her følger vi Ben (Jimmy Fallon), en engelsklærer som innleder et forhold til Lindsey Meeks (Drew Barrymore).

Det finnes en lignende selvbiografi av Alan Edge (1997), som skildrer hans forhold til Liverpool F. C. fra barndom til voksen. Og vi kan nevne Dag Solstad sin barndomsskildring av sitt forhold til Sandefjord-fotballen (Michelet & Solstad, 1982; Solstad, 2004). Solstad skriver om sin fascinasjon for engelsk fotball, som gjelder for mange nordmenn, men her er det særlig hans forhold til det engelske landslaget som skildres (se f.eks. Michelet & Solstad, 1990).

Artikkelen foretar både et funksjonelt og et antropologisk metodisk grep i sin analyse av en litterær fremstilling av fenomenet fotballidenskap og supporterrollen eller -kulturen. Den er forankret i religionsvitenskap og antropologisk teori. Teorien baserer seg på funksjonelle religionsdefinisjoner og retter hovedsakelig søkelyset mot det rituelle aspektet.

Fotball for den lidenskapelige supporterer er en estetisk berikelse i livet, og for noen kan den også være uttrykk for en autentisk måte å leve sitt liv på, eller en måte man tolker livet sitt gjennom eller i kraft av. Det er kanskje derfor fotball er verdens største spill, målt i utbredelse, aktivitet, medieinteresse og økonomisk omsetning (Goksøyr, 2014, s. 15).

En funksjonell, sosiologisk religionsforståelse

Artikkelen anvender et funksjonelt religionsbegrep, i motsetning til et substansielt (Sæle, 2015, s. 9). Dette er et prinsipielt skille som er kjent fra religionssosologien. I en funksjonell religionsforståelse vektlegges hvordan religionen fungerer, eller hva den *gjør* for den troende eller tilhengeren, mens i en substansiell religionsforståelse er oppmerksomheten rettet mot religionens innhold, det vil si religion forstått som *sui generis*, hva religion er i eller for seg selv. I funksjonelle forståelser av religion vil oppmerksomheten være rettet mot de betydninger og virkninger religionen har eller får i en persons liv, og hvor det ikke trenger å være en slik eksklusiv guddomstro til stede. I funksjonelle religionsforståelser er det med andre ord de «praktiske aspekter» som konstituerer dens innhold – hva religionen *gjør* med individ og samfunn, både på individplan når det gjelder menings- og identitetsdanning, og på samfunnsplan når det gjelder de sosiale systemer og kollektive riter, symboler og verdier som *gjør* seg gjeldende (Sæle, 2015, s. 29). Såkalte *sekulære religioner* faller vanligvis inn under slike funksjonelle, sosiologiske religionskategorier, hvor gjerne guddoms- og evighetsaspektet er fraværende, og trosinnholdet fylles med nytt innhold. Det finnes unntaksvis eksempler på religiøs idrettsdyrkelse hvor guddomsaspektet kan stå sentralt, som i Maradona-kirken, der fotballikonet Maradona dyrkes som en guddom (Nymark, 2002). Vi skal se at deler av fotballsupporterkulturen kan forstås ved hjelp av en slik sosiologisk religionskategori (Prebish, 1993), hvor fotballfans deler et felles kulturelt symbolsystem, og hvor fotballsupporterkulturen kan fungere som en konkurrent til de mer tradisjonsbundne substansielle religioner eller som en resakralisering av disse (Slagstad, 2012). Et interessant språklig poeng er at vi bruker «fans» om tilhengere innenfor populærkulturer som idrett og musikk, et begrep som er avledet av det religiøse begrepet fanatiker.

Clifford Geertz (1973) står for et slikt funksjonelt religionssyn. Han hevder at det religiøse viser seg i våre kulturelle liv og skyldes menneskets behov for livstolkning og søken etter livsmening. Religion for ham er (Geertz, 1973, s. 90):

(1) a system of symbols which acts to (2) establish powerful, pervasive, and long-lasting moods and motivations in men by (3) formulating conceptions of a general order of existence and (4) clothing these conceptions with such an aura of factuality that (5) the moods and motivations seem uniquely realistic.

Religion oppfattes ikke som noe prinsipielt atskilt fra hverdagslivet, men som et korrektiv og en fullendelse av det (Geertz, 1973, s. 112): «The religious perspective ... moves beyond the realities of everyday life to wider ones which correct and complete them, and its defining concern is not action upon those wider realities but acceptance of them, faith in them». Religion, hevder han, kommuniseres via (hellige) symboler i kulturen, knyttet til den enkeltes «ethos» og «world view» (Geertz, 1973, s. 112). «Ethos» omhandler det moralske og estetiske: «[T]he tone, character, and quality of their life, its moral and aesthetic style and mood» (Geertz, 1973, s. 112). Mens «world view» er uttrykk for den enkeltes virkelighetssyn: «[T]he picture they have of the way things in sheer actuality are, their most comprehensive ideas of order» (Geertz, 1973, s. 112). Med kultur tenker Geertz at den utgjør et system av arvede konsepter uttrykt i symboliske former som mennesker kommuniserer, vedlikeholder og utvikler sin kunnskap om og holdninger til livet gjennom (Geertz, 1973, s. 89).

Kulturens funksjon blir å tillegge verden mening og gjøre den forståelig for samfunnsmedlemmene. Med sitt sosialantropologiske utgangspunkt var han opptatt av å fortolke de symbolene som kom til uttrykk i kulturen, og av å forstå disse ut fra «the actor's point of view» (Geertz, 1973). Derfor kunne Geertz for eksempel oppfatte idrettslig aktivitet som uttrykk for noe religiøst, dersom aktiviteten oppfattes å inneha en overskridende mening og funksjon (Geertz, 1973, s. 98): «A man can indeed be said to be 'religious' about golf, but not merely if he pursues it with passion and plays it on Sundays: he must also see it as symbolic of some transcendent truths».

At religion ikke er noen statisk størrelse, men endres og kan ta nye former, ser vi avspeiler seg i selve religionsbegrepet idet «religion» språklig

stammer fra de latinske verbene *relegere* og *religare*, som betyr «å lese på nytt», «å være bundet» eller «å gi akt på» (Gilhus & Mikaelsson, 2007, s. 131). Vi skal se at den fanatiske fotballsupporteren synes å ivareta alle disse tre aspektene, idet det skjer en nytolkning av det religiøse felt, en binding av medlemmene gjennom felles, meningsgivende ritualer, og at en slik sosial forening skjer innenfor et forpliktende og aktverdige trosfellesskap.

«Å gi akt på» vil da også være analogt til hvordan fotballsupporteren *hengir* seg til selve fotballspillet. Vanligvis knytter vi en religiøs hengivelse til det hinsidige eller guddommelige, men som vi har pekt på, kan en funksjonell religionsforståelse også knyttes til en hengivelse til noe immanent som fotballidretten representerer. For å foregripe noe innleder Hornby sin bok med å beskrive sin fotballhengivelse nettopp som en form for *besettelse*, som også er et religiøst begrep (Hornby, 1997, s. 11):

Tribunefeber er et forsøk på å få en slags vinkling på min egen besettelse. Hvorfor har et forhold som begynte som en barneskoleforelskelse nå vart i nesten et kvart århundre, lenger enn noe forhold jeg av egen fri vilje har startet? ... Og hvordan har dette forholdet klart å overleve periodevis likegyldighet, sorg og svært reelt hat?

Det er flere som har gjort seg til talsmann for en funksjonell religionsfortolkning på idrettens område. Teologen Michael Novak (1993) oppfatter nyere amerikansk idrettsdyrking som uttrykk for en resakralisering og motreaksjon på vår tids sekularisering. Det viser seg for eksempel i idrettspråket, med bruk av ord som *hellig*, *hengivenhet*, *tro*, *ritual*, *udødelighet* og *kjærlighet*, og i bruk av symboler, heroiske former, sanger, ritualer, innvielse av tid, lengsler etter skjønnhet, perfeksjon og en streben etter å oppleve en følelse av enhet med seg selv, andre og universet (Novak, 1993, s. 30–31).

Vi ser at fellesskapet står sentralt. Émile Durkheim (2000¹, 2001²) tolket religionens seremonier, ritualer og symboler som det felles «limet» som binder enkeltindivider sammen til et samfunn eller kollektiv, og

1 Originalverket utgitt 1893.

2 Originalverket utgitt 1912.

som bidrar til dannelsen av en felles, kollektiv bevissthet. Sosiologen Dag Østerberg (2001, s. 357) hevder at idretten kan minne om et slikt religiøst fellesskap som Durkheim poengterer. En religiøs fortolkning av idretts- og supporter-kulturen er også blitt foretatt i lys av Arnold van Genneps (1999) teori om «rites de passage», overgangsriter eller initiasjonsriter. Slike overgangsriter er «riter som ledsager ethvert skifte av sted, tilstand, sosial posisjon eller alder» (van Gennep, 1999, s. 131).

Overgangsritene er samtidig uttrykk for en bestemt liminalitetsteori, en teori som senere er videreutviklet av Victor Turner (1999) og anvendt på andre samfunnsområder enn det religiøse. Liminalitet er avledet av det latinske ordet «limen», som betyr «terskel» eller «dørstokk», og som innebærer at man trer over en grense til noe nytt. I dette tilfellet oppfattes da liminalitet å gjelde en overskridelse i livet ved at man erfarer en form for transcendens eller opphøyet tilstandserfaring, noe som kan skje både på en tradisjonell gudstjeneste eller som tilskuer på en fotballkamp.

Hans-Georg Gadamer er også opptatt av liminale overganger innenfor spillkulturen, og han skriver at det som kjennetegner idrettsspillet og lekens logikk og magi, er at den som deltar, inngår i en form for kroppslig, symbolsk overskridelse ved å bli spilt med av spillet selv (Gadamer, 2012, s. 137). Denne forståelsen har en klar analogi til det religiøse, hvor man hengir seg til noe som er større enn seg selv. Slagstad (2008) har drøftet den moderne olympiske idretten og stadionopplevelsen i lys av liminalitetsteorien, og han poengterer at den symbolske og magiske iscenesettelsen som en stadionopplevelse kan gi publikum, er uttrykk for en slik sublim livserfaring.

Tribunefeber – en retrospektiv dannelsingsbok om fotballidenskap

Nick Hornbys klassiker *Tribunefeber* (1997) er valgt fordi britisk fotball er noe mange nordmenn, ung som voksen, har identifisert seg med helt tilbake til 1969 da den første engelske tippekampen ble vist på NRK. Femtiårsjubileet ble nylig markert ved at NRK viste på nytt flere av de klassiske engelske kampene som mange minnes. Nick Hornbys roman gir,

som nevnt innledningsvis, en morsom og autentisk beskrivelse av hans oppslukende engasjement for den engelske storklubben Arsenal, en klubb som etter hvert skal vise seg å bli hans nye «hjem». Han spilte selv fotball i oppveksten (Hornby, 1997, s. 247–249), men det er hans besettelse som tilskuer han først og fremst skildrer. Vi møter i hans selvbiografi et kjærlighets- og hatforhold som etter alle solemerker handler om mye mer enn bare idretten fotball. For Hornby har det å skrive biografien fortonet seg som et selvransakelsesprosjekt om én supporters dannelsesreise, en reise gjennom oppveksten som mange fotballsupportere gjennomgår (Hornby, 1997, s. 11):

Delvis er denne boka også en oppdagelsesferd gjennom noe av den betydningfulle fotball ser ut til å ha for en god del av oss. Etter hvert står det ganske klart for meg at lidenskapen min sier en del om min egen personlighet og historie, men også måten spillet inntas på synes å by på mengdevis av informasjon om samfunnet og kulturen vår.

Hornby bruker ved flere anledninger et religiøst språk i sin beskrivelse av sitt hengivne fotballengasjement (Hornby, 1997, s. 231):

Etter omtrent ti slike år blir det med mesterskapet som med Gud: enten tror du, eller du tror ikke. Du aksepterer selvsagt at alt er mulig, og du prøver å respektere dem som har klart å beholde barnetroen. Fra 1975 til 1989 var jeg ikke troende. I begynnelsen av hver sesong hadde jeg et visst *håp*.

Hornby viser til fotballens altoppslukende kraft, dens evne til å strukturere ens liv og til å binde mennesker sammen. Og det er denne funksjonen som også gjør den religiøs, hevder Hornby. På denne måten fungerer idretten som et religiøst substitutt og fyller det religiøse tomrommet som sekulariseringen førte med seg (Hornby, 1997, s. 190–191). Vi møter en tilhenger som tydelig plasserer seg innenfor den mest hengivne formen for supportertilhørighet, som Giulianotti (2012) beskriver som «den tradisjonelle supporter». Giulianotti har utviklet en taksonomi for fire ulike supporteridentiteter, fra den mest hengivne tradisjonelle supporter til den moderne flanør, som har et mer upersonlig, forbrukerorientert engasjement.

Biografien *Tribunefeber* må tolkes retrospektivt – slik supporterkulturen manifesterer seg i et menneskes erfarte supporterliv i 1970- og 1980-årene innenfor engelsk toppfotball. Men den kan også leses og fortolkes som en tematisering og aktualisering av enhver supporterkulturs funksjon som en arena og kontekstuell ramme for barns og ungdoms oppvekst og livstolkning.

Å bli innviet i supporterkulturen – en overgangsrite

I Hornbys supporterunivers kommer det rituelle aspektet til uttrykk på flere måter. Det består av ritualer som i sum synes å danne et mer helhetlig livs- og levemønster hos supporteren, eller enkeltritualer knyttet spesifikt til fotballkampen. Og det er opplevelsen av å delta på sin første fotballkamp som elleveåring sammen med sin far som skal vise seg å bli skjellsettende for ham, og som skal fungere som inngangen til et livslangt og lidenskapelig ekteskap (Hornby, 1997, s. 15):

Jeg forelsket meg i fotball på samme måte som jeg senere skulle komme til å forelske meg i kvinner: plutselig, uforklarlig, ukritisk, og uten tanke for smerten og sammenbruddene som nødvendigvis følger på kjøpet. I mai-68, rett etter elleveårsdagen min, spurte faren min meg om jeg hadde lyst til å bli med ham på FA-cupfinalen mellom West Bromwich og Everton.

Men det er tre uker senere, da Hornby for første gang blir med faren på Highbury, Arsenal's hjemmearena, at han blir «frelst» for fotballen. Vi møter den elleveårige gutten Hornby, som tidlig erfarer en sterk hengivelse til fotballspillet og toppklubben Arsenal. Gjennom sitt møte med fotballen og ved gradvis å bli tatt opp i supporterfellesskapets rekker får han også kjennskap til og tar del i voksenverdenen. På den måten fungerer fotballen som en overgangsrite fra barn og ung til voksen. Som påpekt innledningsvis blir hans fotballidenskap inngang til en ny livsanskuelse (eng. *world view*) og til nye moralske vurderinger av livet (gr. *ethos*), satt i scene av fotballkulturen (Geertz, 1973). Jo mer han «går opp i fotballen», desto mer leser han også sin oppvekst i lys av denne.

En ny overgangsrite fra barn til voksen inntreffer da han som femtenåring bistår i en seriekamp mellom Arsenal og Ipswich. For første gang i sitt liv trer han inn på tilskuerområdet til de mest dedikerte Arsenal-supporterne på Highbury, på den beryktede Nordbredden (Hornby, 1997, s. 75):

Overgangsriter er langt vanligere i romaner og gjennomsnittlige, pretensiøse Hollywood-filmer enn i virkeligheten, særlig forstadens virkelighet. Alt det som liksom skulle forandre meg – det første kysset, tapet av dyden, den første slåsskampen, den første drinken, det første dopet – var noe som bare *skjedde*. Viljen var aldri involvert, og definitivt ingen smertelig beslutningsprosess. ... Nei, den eneste gangen til langt opp i tjueårene jeg kan huske bevisst å ha overvunnet meg selv, var da jeg gikk gjennom telleapparatene på Nordbredden. ... Min eneste overgangsrite dreide seg altså om å stå på ett betongstykke i stedet for et annet, men det faktum at jeg tvang meg selv til å gjøre noe jeg bare delvis ønsket, og at alt gikk bra, *det* var viktig for meg.

Det avgjørende for ham var at det å tre over på de voksnes supporterarena på Highbury var et bevisst valg. En overgangsrite får her karakter av å utgjøre en dannelsingsprosess. Straume (2013) viser til at danning er en bevisst, aktiv handling, i motsetning til såkalt oppdragelse hvor man (bare) tilegner seg en gitt kulturarv. En slik topografisk overgang, fra å tre ut av de ferske og unge supporterplassene og over til de innviddes og voksnes supporterplasser på Nordbredden, erfares av Hornby som en skjellsettende livserfaring, en klar analogi til religiøs liminalitetsteori. Han foretar et gjennomtenkt symbolsk valg over i de voksnes rekker. Symbolikken består i at han nå har innordnet seg fysisk i den harde voksne supporterkjernens rekker og i alt av symbolske handlinger og forpliktelser som følger med en slik kollektiv innordning.

Ser man på det tøffe guttemiljøet Hornby vokser opp i, fungerer fotballen også her som en rituell overgangsrite for ham. Hans fotballinteresse førte til at han ble mindre mobbet som barn, og at han etter hvert ble mer akseptert blant de barskeste guttene (Hornby, 1997, s. 23): «Det var ingen som brydde seg om at du var kledd som en seksåring [han måtte gå med kortbukse], så lenge du kunne navnet på Burnleys manager. Dette mønsteret har gjentatt seg seinere adskillige ganger.» Hornby innser at

denne sosiale aksepten hos andre gutter og menn veier opp for de negative sidene som det å være en ihuga fotballsupporter også fører med seg (Hornby, 1997, s. 23–24):

Så lenge du kan gå inn i en skolegård med åtte hundre gutter, flesteparten eldre og samtlige større enn deg, uten å føle deg beklemt, rett og slett fordi du har et ekstra Jimmy Husband-merke i jakkelommen, er ikke det vel verdt prisen?

Husband var en av datidens mest kjente britiske fotballspillere, og han spilte blant annet for Everton da de vant den engelske serien i 1969–1970. Hornby skildrer en tøff middelklasseoppvekst hvor han ofte blir mobbet av de eldre barna. Fotballen blir hans redning – og en flukt – fra en brutal oppvekst. Men samtidig blir han også innviet i en voksen maskulin supporterkultur som han til tider skildrer som svært rå, og som gjør ham som barn livredd. Han skildrer blant annet en episode hvor han etter et Arsenal–Derby-oppgjør etter kampen blir forfulgt og slått ned av noen større, jevnaldrende gutter (Hornby, 1997, s. 40–41). Han er mest redd for bortekamper (Hornby, 1997, s. 37):

Jeg likte aldri bortekamper. Jeg var konstant nervøs, ofte med god grunn: slagsmål brøt ut på tilfeldige steder hele ettermiddagen, innvarslet av den samme typen brøl som gjerne følger en scoring ... selv om jeg var gjemt mellom yngre barn og fedrene deres langt nede på tribunene, var jeg likevel livredd – faktisk så redd at jeg var usikker på om jeg var interessert i Arsenal-seier.

Fotball som rite – altoverskyggende livsprosjekt og skjebnetro

Generelt oppfattes ritualer gjerne som menneskelige handlinger som har en symbolsk betydning, og som gjentar seg på en bestemt og forutsigbar måte. Slike ritualer eller rituelle koder inngår som en del av det Goffman (1992) kaller våre «interaksjonsritualer», hvor sosiale møter kan ses på som en form for scene- og teaterspill hvor vi inntar roller og utfører roller sammen. Å delta i et fotballsupporterfellesskap kan ses på som et slikt sosialt «maskespill», hvor man utfører forventede roller og interaksjonsritualer overfor hverandre.

Ifølge Collins (2004) vil deltagelse i et kulturelt fellesskap hvor det utføres kollektive ritualer, som supporterkulturen er et eksempel på, forutsette at noen felles kriterier oppfylles. Tilhengerne må delta på samme tid og på samme sted, i forgrunnen eller i bakgrunnen for det som skjer. Videre må de ha noen felles forpliktelser, en felles oppmerksomhet mot en gitt hendelse som de kan kommunisere om, og som de kan dele en felles opplevelse eller erfaring av. Fotballsupporteren deltar «live», direkte når spillet utspilles (i nåtid), og på den samme arenaen. Slike kjennetegn på supporterfellesskapet er det flere som har kommentert (se f.eks. Engstrand, 2003; Eriksen, 2002, 2012).

I sin beskrivelse av overgangsritualer i samfunnet er tidligere nevnte van Gennep svært konkret. Han sammenligner slike rituelle overganger med individer som beveger seg mellom ulike fysiske «rom og korridorer» i et hus, hvor huset oppfattes som et bilde på samfunnet (van Gennep, 1999, s. 39). Turner utvider som nevnt van Genneps overgangsriter til også å kunne gjelde sekulære overgangsriter. Gilhus påpeker (van Gennep, 1999) at man i lesningen av liminalitetstenkningen i møte med det moderne sekulære samfunnet kan tenke seg at tradisjonelt ikke-religiøst definerte kultursegmenter også kan fungere som religiøse overgangsriter, noe fotballsupporterkulturen og Hornbys lidenskapelige forhold til denne kan være et godt eksempel på.

Som en etter hvert ihuga Arsenal-supporter går Hornby gradvis mer og mer opp i fotballsupporterkulturens verden, rytme og ritualer. Det er en fotballkultur han fyller mer og mer av sin tid med og bruker stadig flere av sine ressurser på, fordi, som han skriver, «den tilfører hans liv mening, struktur og rutine» (Hornby, 1997, s. 18). På den måten fremstår fotballkulturen både som en «ethos» som hans liv på overordnet vis blir styrt i forhold til, og som et «world view», et meningsgivende symbolsystem som han tolker sin oppvekst i lys av. Det er i utgangspunktet både et livsprosjekt og et livsfortolkende prosjekt, idet han skriver at det «hverken er en flukt eller en form for underholdning, men faktisk en annen versjon av verden» (Hornby, 1997, s. 168). Fotballengasjementet blir et altoppslukende engasjement og noe han tolker sitt totale livsvirke gjennom. Fotballen blir med andre ord en grunnleggende del av både hans livsholdning og livstolkning. Dermed får fotballdyrkelsen funksjon av å

være en «ethos», en moralsk og estetisk verdistandard hele hans liv blir tolket i lys av, og som regulerer hans liv (Hornby, 1997, s. 113):

Vi legger ned mange timer hver dag, mange måneder av året, mange år av livet i noe som vi ikke har den minste kontroll over. Er det da så rart at vi sitter og pønsker ut geniale, men bisarre ritualer myntet på å opprettholde illusjonen om at vi tross alt ikke er maktesløse, på samme måte som alle primitive samfunn har gjort i møte med dype og tilsynelatende ugjennomtrengelige mysterier?

Fotballen fungerer som en dominerende «ethos» i hans liv, som styrer og disiplinerer hans oppvekst. Men når det gjelder fotballens egne verdistandarder om god sportsånd og fair play, synes det som om slike verdissett har mindre innflytelse på hans liv, noe faren synes å være mer opptatt av. Her en episode da Nick Hornby og faren var til stede på Wembley under FA-cupfinalen mellom Arsenal og Swindon Town 15. mars 1969, og som Swindon vant etter ekstraomganger (Hornby, 1997, s. 25):

Da sluttsignalet gikk, forrådte faren min meg for tredje gang på under tre timer. Han reiste seg og klappet for de sensasjonelle askeladdene, og jeg løp mot undergangen. Da pappa nådde meg igjen, var han rasende. Han serverte meg en kraftig lekse om sportsånd (hva brydde jeg meg om sportsånd?), halte meg til bilen, og så kjørte vi hjem i taushet.

For Hornby er Arsenal-fotballen blitt en altoverskyggende del av hans liv, hvor også viktige familiære merkedager i livet hans blir tilpasset Arsenals kampoppsett, et avhengighetsforhold som han beskriver som «et fotballens tyranni og handicap», som det må tas hensyn til (Hornby, 1997, s. 217).

Hornbys rituelle fotballhandlinger knyttes også opp til en form for skjebnetro som kan minne om tidligere samfunns religiøse dyrkinger. Supporterne oppfatter seg definitivt som lagets «tolvte spiller», som føler at de aktivt tar del i spillet ved å utføre mindre ritualer som skal hjelpe laget til seier. Å spille samme musikk eller å slå av radioen før kampstart er eksempler på slike «magiske» hjelpemidler som Hornby anvender, i troen på at det vil kunne begrense den maktesløshet han opplever i forbindelse med kampens utfall og skjebne (Hornby, 1997, s. 112–113).

Jeg innser hvor idiotisk jeg er når det gjelder ritualer, men det har vært sånn så lenge jeg har gått på fotballkamper, og jeg vet godt at jeg ikke er den eneste. ... jeg har pønsket ut hundrevis av tilsvarende meningsløse smådetaljer for å sikre seieren for et av de to favorittlagene mine.

Supporterfellesskapet

Et av de gyldne øyeblikkene Hornby skildrer, var da Arsenal slo Liverpool i ligacupfinalen på Wembley 11. april 1987. Her får han tydelig frem at supporterfellesskapet utgjør en organisk enhet som identifiserer seg med klubben, idet klubblagets seier må tolkes som en bragd spillerne deler med supporterne. Selv går Hornby lenger og betrakter en slik etterlengtet seier som noe som «stikker dypere» hos den trofaste som har støttet og lidd med laget i en årrekke, sammenlignet med spillere med kort fartstid i klubben (Hornby, 1997, s. 190–191):

En ting jeg er sikker på, er at det å være fotballfan ikke handler om å leve gjennom andre, selv om det kan se slik ut, og de som sier at de heller vil spille selv enn å se andre gjøre det, misforstår poenget. Fotball er et spill hvor å se på blir det samme som å gjøre. ... når triumfen kommer, er det ikke slik at gleden strømmer fra spillerne og ut til oss der oppe på tribunen; vår moro er ikke en utspedd variant av spillernes, selv om det er de som får score målene og vandre opp trappene på tribunen på Wembley for å hilse på prinsesse Diana. Det er ikke andres hell og lykke vi jubler over i sånne situasjoner, det er vår egen. Når vi går på katastrofale tap, er den sorgen som omslutter oss, i virkeligheten selvmedlidenhet, og den som vil forstå hvordan fotballspillet forbrukes, må først og fremst skjønne dette. ... Slik klubben er en del av meg, er jeg en del av klubben. ... min oppfatning om den organiske enheten er ikke noen rørete, sentimental misforståelse av hvordan profesjonell fotball fungerer. ... Jeg har kjempet for seieren like mye som spillerne. Den eneste forskjellen er at jeg har lagt ned flere timer, flere år, ja, flere tiår enn dem, så min forståelse av den kvelden gikk dypere, og jeg er bedre i stand til å verdsette at sola skinner hver gang jeg tenker tilbake på den.

Her ser vi Hornby identifiserer seg med spillernes prestasjoner, tap og seire. Hans engasjement viser seg gjennom de ekte følelsene han har

for klubben, de lidelser og gleder han gjennomlever sammen med sine likesinnede i fanmiljøet (Hornby, 1997, s. 87).

Et slikt fotballfellesskapet kjennetegnes også av at det er «klasseløst» og går på tvers av alder. Her møtes alle typer yrkesgrupper, samfunnslag, voksne og barn. En ekte supporter er en av folket, ifølge Hornby (Hornby, 1997, s. 98–99):

Fotball er kjent som folkets idrett, og som sådan blir den stadig et offer for angrep fra personer som ikke i den forstand er folket. ... det er langt mellom «pitpull-øynene». ... og at tribunene fylles like mye av skuespillere, reklamejenter, lærere, revisorer, leger og sykepleiere som av arbeiderklassens caps-kledde menn og bråkete bøller.

At supporterne inntar den samme sosiale posisjonen der det ikke gjøres forskjell på fattig og rik, har en klar analogi til et såkalt *communitas* (fellesskap) innenfor liminalitetsteorien (van Gennep, 1999). I et *communitas* knyttes det sterke, personlige bånd mellom deltagerne, i motsetning til i et såkalt *societas*, som er et mer flyktig, formelt og teknisk basert fellesskap uten slike personlige og mer dyptgående identitetsbånd. Turner har videreutviklet van Genneps *communitas*-begrep til også å gjelde nyere former for fellesskapsengasjement som faller utenfor det religiøst tradisjonelle (van Gennep, 1999). Dette fellesskapet av likestilte, uavhengig av sosial status og eierskap (van Gennep, 1999, s. 17), kan relateres til fotballsupporterfellesskapet, som symbolsk markeres ved at medlemmene er uniformerte, kler seg med de samme draktene, snakker det samme stammespråket og istemmer de samme sangene og slagordene.

Ekstatiske fotballøyeblikk og lidelseshistorie

«Å bli revet med» av selve spillet og det som utspiller seg totalt sett under en fotballkamp, får noen ganger i Hornbys forfatterskap karakter av å være en nærmest euforisk eller ekstatiske opplevelse som kan minne om en «religiøs» opplevelse. Hornby viser til flere slike passasjer i sin bok. Her er et utdrag fra semifinalen i Littlewood Cup mellom Tottenham og Arsenal 4. mars 1987 (Hornby, 1997, s. 185):

Dette var det andre av tre–fire fotballøyeblikk i mitt liv da jeg ble så euforisk at jeg ikke ante hva jeg gjorde. Alt ble tomt noen sekunder. Jeg vet at en gammel mann bak meg grep meg om halsen og nektet å slippe, og at da jeg igjen nærmet meg en tilstand som kunne ligne bevissthet, var det bare et par Tottenham-tilhengere igjen på stadion. De sto bare og så på oss, altfor overveldet og kvalme til å røre seg.

I cupfinalen på Wembley mellom Arsenal og Manchester United 12. mai 1979, i kapitlet med tittelen «Wembley IV – katarsis», skriver Hornby (1997, s. 117–118):

... så fikk Alan Sunderland foten på ballen og beinet den inn, inn i målet rett foran oss, og jeg skrek hverken «Ja!» – eller «Mål! Eller noe som av det andre som pleier å komme fra strupen min ved slike anledninger – nei, det kom bare en lyd, «AAARRRGGGHHH», et uttrykk for yr glede og sjokkert vantro, og plutselig fantes det mennesker på betongtribunene igjen, men nå veltet de rundt oppå hverandre, berserk og med oppspilte øyne.

Vi møter her en henrykt Hornby, en supporter som gjennomlever ekstatisk øyeblikk under en fotballkamp. De sterke følelsesøyeblikkene er som regel knyttet til oppturer og seire i viktige kamper, en eufori som synes å bli forsterket av en i forkant lang tids lidelsesvandring med stadig nye kampnederlag. For Hornby er fotball ikke først og fremst rituell underholdning for gledens skyld, som enhver annen fritidsinteresse, men først og fremst et lidelsesritual som på grunnleggende, eksistensielt vis har formet hans liv. Dette kommer til uttrykk når han karakteriserer sin supporterlidenskap som en lidelseshistorie (Hornby, 1997, s. 21):

Fram til nå hadde jeg bare vært blant publikum som betalte for å ha det gøy, og selv om man alltid fikk øye på en rastløs unge eller en gjespende voksen, hadde jeg aldri tidligere sett ansikter forvridt i raseri, desperasjon eller frustrasjon. Smerte som underholdning var en helt ny tanke for meg, men tydeligvis en jeg hadde gått og ventet på. Kanskje er det ikke for utenkelig å anta at denne ideen har formet livet mitt.

Hornby tilhørte supportergenerasjonen som også lyttet til radio (som Radio 2) før direkte overførte kamper ble vist på TV. Disse opplevde han svært annerledes enn det å være til stede «live» eller de senere livesendte

TV-kampene. Det skyldes mye følelsen av at man er konkret, kroppslig til stede og inngår i et større fanfellesskap. Som han skriver: «[D]en gode følelsen av å stå i en folkemengde hvor alle er på ditt parti» (Hornby, 1997, s. 121). Radiolytting førte også til en sterk følelse av frykt hos Hornby, hvor han forestilte seg at «[p]å radio er hvert eneste skudd avfyrt mot ditt mål, på vei mot vinkelen, hvert innlegg skaper panikk» (Hornby, 1997, s. 120). Lignende barndomsskildringer av fotballen som en angstfylt tilværelse kan vi lese i Solstads bøker (1993, 2004). Mehus (2012) gir en interessant drøfting av hvordan fotballpublikum i vår tid – i enda større grad enn da Hornby vokste opp – styres av en fotballkultur som er blitt en integrert del av en større mediekultur.

Det er flere som har vist til slike subtile og euforiske øyeblikksopplevelser på idrettsarenaen. Psykologen Abraham Maslow (1964) taler om såkalt *peak experience*, som er et begrep som er blitt brukt om både supportere og idrettsutøvere (se også Prebish, 1993). Det kan oversettes med «toppoplevelse» og henspiller på tilstander av enhetlig bevissthet («unitive consciousness») og opplevelse av lykkeøyeblikk («moments of highest happiness») og «å være i ett med universet». Vi har også vist til Gadamer (2012) overskridelsestenkning ved idrettsspill og lek. Critchley (2018) viser til dette poenget hos Gadamer i sin drøfting av fotballspillet. Det er fotballspilletts rituelle «frem og tilbake»-struktur som kjennetegner spillet (Gadamer, 2012, s. 136), noe som er mulig på grunn av ballens runde form og dynamiske egenskaper, som muliggjør de utallige trekkene i spillet. Gadamer kaller det «ballspilletts udødelighet på grunn av ballens frie bevegelser, som nærmest av seg selv skaper overraskelser» (Gadamer, 2012 s. 136). Så selv om mye av det strategiske i fotballspillet handler om å eliminere tilfeldigheter, vil enhver kamp samtidig alltid «leve sitt eget liv», et poeng også Hornby nevner, og som skiller fotballen fra all annen underholdningskultur (som teater, film, musikk), som er mer regissert og forutbestemt.

Far-sønn-forholdet

For Hornby fungerer fotballen i hans oppvekst rituelt sett også som et felles møte- og referansepunkt med sin far. Selv om faren ikke går like

intenst opp i fotballkulturen som ham, finner de likevel fotballen som en arena de begge kan identifisere seg med og fungere sammen på. Slik får fotballen funksjon av å være et sammenbindende ledd, ikke bare supportere imellom, men også i far-sønn-forholdet (Hornby, 1997, s. 18):

Lørdagsettermiddagene i Nord-London satte en ramme for samværet vårt. Vi kunne snakke når vi ville, fotballen ga oss noe å snakke om ... og det var struktur over dagene, en rutine. Arsenal's bane ble plenen vår (og som vanlig er med engelske plener, satt vi stort sett og stirret sørgmodig på den gjennom pøsende regn). Gunners' Fish Bar i Blackstock Road ble kjøkkenet vårt, Vestre Stå ble hjemmet vårt. Opplegget var perfekt, og forandret livet vårt da det trengtes som mest, men det var også ekskluderende: Pappa og søsteren min fant egentlig aldri noe slikt fristed. Nå til dags ville det kanskje gått annerledes. Nå på nittitallet ville kanskje en elleve år gammel jente føle seg like berettiget til å gå på fotballkamp som vi gjorde. Men i forstaden vår i 1969 var ikke den ideen like gangbar, så søsteren min ble sittende hjemme sammen med mamma og dukkene sine.

En direkte foranledning til at Hornby får innpass i fotballverdenen, er at han blir invitert med på en fotballkamp av en nylig separert far. Hornby beskriver denne tiden, i 1968, som en svært turbulent fase i sitt eget liv, et oppbrudd som hadde såret alle i kjernefamilien (mor, far, bror og søster) (Hornby, 1997, s. 16). En ny drastisk familiesituasjon hadde oppstått med en separert far som hadde flyttet fra dem, og som måtte fylle de påfølgende samværsdagene mellom far og sønn med innhold. Det var da hans far fikk ideen om å ta med seg sin sønn på fotballkamp. At søsteren ikke ble invitert med på fotballkamp, skyldes det faktum at dette var en arena dominert av hankjønnene på denne tiden, noe jeg kommer tilbake til.

Det er tydelig at gjennom fotballkulturen får Hornby et tettere forhold til sin egen far. Endelig har de funnet en arena hvor de kan dele «felles opplevelser» sammen. Før han blir introdusert for fotballen, gir han en trist skildring av hvordan han og faren tilbringer en hel uke sammen på et hotell i nærheten av Oxford (Hornby, 1997, s. 16):

Der satt vi i en kjølig ettermiddagstom restaurant, mens jeg spiste enten biff eller kylling mer eller mindre uten å si et ord. Etter middagen så vi på TV sammen med de andre gjestene, og pappa drakk for mye. Forandring måtte til.

Hornby viser selv til en interessant referanse, den amerikanske forfatteren Andre Dubus' novelle «Vinterfaren» (Hornby, 1997, s. 17). Den handler om en far som er skilt fra sine barn, og da de møtes vinterstid, fremstår dette som en trist affære, hvor faren og barna forflytter seg fra jazzklubb til kino og restaurant mens de bare stirrer på hverandre. Da faren tar dem med til stranden og havet om sommeren, opplever de derimot at familien igjen blir samlet.

For Hornby blir fotballkampen et tilsvarende frigjørende sted der far og sønn forenes. Forholdet far-sønn virker autentisk når det kommer til fotballen, men ellers virker det som de deler lite sammen. Han beskriver at når de forlater hverandre etter en kamp, forsvinner faren inn i en slags limbus i en lengre periode før han hører noe fra ham (Hornby, 1997, s. 70). En dag får Hornby for eksempel vite at faren og hans nye kone hadde fått to barn sammen (Hornby, 1997, s. 70). Far-sønn-forholdet i forbindelse med fotballen kan skyldes at fotballen fungerer for dem som et fristed og flukt fra hverdagslivet ellers, og at fotball i slike settinger blir det naturlige samtaleemne «menn seg imellom».

Dette felles «fotballuniverset» som han kan dele med faren, er noe som går over etter hvert som han blir eldre: «[F]aren min og jeg [hadde] nesten umerkelig [...] nådd et stadium hvor fotballen ikke lenger var den vesentligste metoden for kontakt mellom oss» (Hornby, 1997, s. 140). Som voksen har Hornby fått seg fast jobb og stiftet familie, men fortsatt lider han av en fotballbesettelse som regulerer og styrer hans liv og de forpliktelsene som følger med (Hornby, 1997, s. 217):

Jo eldre jeg blir, desto mindre fornuftig og tiltalende virker det tyranniet fotballen har fanget livet mitt i, og dermed også mine nærmestes liv. Både familie og venner har lært etter mange års slitsomme episoder at kampoppsettet alltid får siste ord i ethvert prosjekt. De forstår, eller godtar i det minste, at barnedåp og bryllup og andre familiesamlinger som i andre familier med selvfølghet går foran alt, bare kan plottes inn etter omhyggelig konsultasjon med terminlista. De regner fotballen som mitt medfødte handicap som de må ta hensyn til.

I selvbiografien skildrer han noen fremtidsscenarioer som fremtidig far. Han skildrer en scene hvor han tar med seg sin kjæreste på en Arsenal-kamp, og de ser «en far som baner seg vei inn på stadion med et knøttlite

barn på slep» (Hornby, 1997, s. 176). Hornby gir tydelig melding om at når han får barn, skal de ikke tas med på stadion før de selv ønsker det. Det utløses mellom ham og kjæresten en interessant diskusjon om hvem som da skal være hjemme med barnet mens Arsenal spiller. Det går plutselig opp for ham en utenkelig tanke – at han blir sittende hjemme, mens «hun satt på *min sitteplass* og så på *mitt lag*, laget jeg hadde presentert henne for bare et par år tidligere!» (Hornby, 1997, s. 176). Igjen ser vi at det er fotballen – og ikke familielivet – som styrer hans liv. Han tenker på seg selv som en fremtidig far som skal introdusere fotballverdenen for sine egne barn (gutt eller jente), på samme måte som han ble introdusert for fotballen av sin far. Det er hans oppdrageransvar, det er han som er «fotballens høvding» i familien, skriver han.

Som påpekt tidligere har Hornbys skildring av det britiske fotballmiljøet i 1970- og 1980-årene et tydelig maskulint preg. Det er et velkjent fenomen at fotballen tradisjonelt gjenspeiler et stereotypet kjønnsrollemønster og en hegemonisk maskulinitet (Skogvang, 2006; von der Lippe, 2007; Lesjø, 2008). Samtidig registrerer vi at stadig flere jenter og kvinner spiller fotball (Norges Fotballforbund [NFF], 2019). Ifølge NFF sin årsrapport hadde forbundet i 2018 cirka 114 000 kvinnelige medlemmer, en stigning på 4000 fra året før. Goksøyr og Olstad (2002) deler kvinnenenes inntog i norsk fotball inn i tre faser: Kvinnefotballens kamp- og pionertid, kvinnefotballens gjennombruddstid i 1980- og 1990-årene da de slo igjennom internasjonalt, og kvinnefotballens blomstringstid etter dette. Særlig ser vi en slik blomstringstid etter fotball-VM i 2019.

Dette har også sammenheng med at nevnte kjønnsstereotypi er i endring (Azzarito, 2010). Azzarito kan vise til at stadig flere jenter forholder seg til mer maskuline kroppsidealmønstre og deltar – og lykkes – i tradisjonelle, maskuline idretter. Dagens ideelle jente- og kvinnekropp nærmer seg det maskuline kroppsidealet hvor kroppen skal være hard, konkurransedyktig, aggressiv og samtidig attraktiv. Oppsvinget i jente- og damefotballen bidrar også til at stadig flere jenter og kvinner deltar som fotballtilskuere. Fotball er med andre ord en større del av mange jenters hverdag og oppvekst i vår tid enn da Hornby vokste opp. Et eksempel på en kvinnelig fotballsupporter er den norske forfatteren Cathrine Sandnes (2002), som har en lidenskap for landslagsfotball. Hun ble «frelst» for

fotballen allerede som tiåring, da hun så den brasilianske stjernen Zico spille under fotball-VM i 1982. I 2002 skildrer hun VM-fotballen som foregår i hennes opprinnelige hjemland Korea (og Japan). I motsetning til Hornby dyrker hun (ikke-europeiske) landslag, ikke klubblag, og hun alternerer mellom flere fotballag – det som Giulianotti (2012) kategoriserer som den postmoderne «flanøren».

En svært morsom passasje er et av Hornbys verste fremtidige skrekksce- narioer, nemlig at hans egne barn velger å holde med et annet lag enn Arsenal. Han spør seg selv om han ville ha taklet det, og svarer (Hornby, 1997, s. 133): «Ikke tale om. Jeg er altfor barnslig selv når det gjelder Arse- nal til å føye meg etter lunene til et barn.» Han ville ha akseptert deres avgjørelse, men de måtte selvfølgelig bli nødt til å dra alene på alle kamp- ene, for egen regning og på eget initiativ. Han har flere ganger fantasert om en cupfinale mellom Arsenal og Tottenham, hvor sønnen er Totten- ham-supporter. De får ikke billetter til kampen og må se den sammen hjemme (Hornby, 1997, s. 133):

Arsenal scorer seiersmålet i siste spilleminutt, og jeg eksploderer i frenetisk glede, hopper rundt i stua, hånler, duler, buster til håret på mitt eget trauma- tiske barn. Jeg er redd jeg er i stand til dette, og derfor tilsier enhver ansvarlig selvinnsikt at jeg burde sterilisere meg på dagen.

Han klarer å sette seg selv inn i sønnens sted da han videre skriver (Hornby, 1997, s. 134): «Hadde faren min vært Swindon Town-fan den grufulle ettermiddagen på Wembley i 1969, og etterpå reagert på den måten, tror jeg ikke vi ville snakket sammen på tjueto år».

Avslutning

I artikkelen har vi blitt kjent med nyere britisk fotball og noen av de karakteristiske trekkene som kjennetegner en klassisk lidenskapelig fot- ballsupporter. Det gjelder alt det som følger med et ekte og lidenskapelig fotballengasjement: ulike rituelle handlinger, følelsen av å inngå i et større fellesskap og fotballens evne til transcendent erfaring.

Vi har sett i analysen av Hornbys selvbiografi at Hornbys fotballengas- jement beskrives å fungere som en «ethos», som noe hans liv på overordnet

vis blir styrt ut fra, og som et «world view», som et meningsgivende symbolsystem som han tolker sitt liv i lys av. I oppveksten forholder han seg til fotball nærmest som et religiøst substitutt. Som supporter av Arsenal fremstår fotballkulturen som en livsfortolkende ramme som han tolker sin barndom og ungdom i lys av.

Med støtte i funksjonell, sosiologisk religionsteori og ritualteori har vi vist til at Hornbys møte med fotballsupporterkulturen fungerer som overgangsrite inn i de voksnes rekker. Det er blitt vist til at vi lever i en stadig mer sekularisert tid, hvor kultursegmenter som tradisjonelt har falt utenfor det religiøse feltet, for eksempel idrettskulturen, kan ha overtatt noen av de religiøse ritulfunksjonene som tradisjonell kristendom har ivaretatt.

I Hornbys tilfelle er det faren som innvier ham i supporterkulturen ved at han tilfeldig tar ham med på en fotballkamp som elleveåring, en innvielse som blir tolket i lys av nyere rituell overgangsteori eller limalitetstenkning. Dette møtet med fotballen blir ikke bare en inn-treden i et livslangt fotballengasjement, men også innledningen til et lengre far-sønn-forhold, også etter at faren flytter ut av hjemmet. Det blir for Hornby også en overgangsrite fra å være barn til å tre inn i de voksnes rekker. Fotballen fungerer som det limet som binder ham og faren sammen, innenfor rammen av et større mannsdominert supportertermiljø. Men fotballen definerer ikke bare hans forhold til faren, men også forholdet til andre som står ham nær i oppveksten, som venner og kjæreste. Hans fotballengasjement skal også vise seg å virke styrende på hans utdanning, yrkeskarriere og senere ekteskap. I det hele tatt: Supporterkulturen synes å fungere som en overordnet premissleverandør og norm for store deler av hans oppvekst, et altopplukende idrettsengasjement som både styrer hans liv og som han tolker sitt liv i lys av.

Selvbiografien tematiserer et religiøst fotballalvor, men er skrevet i en humoristisk og selvironisk form. Dette kommer ikke minst til syne i hans beskrivelser av fotballen som en evigvarende ørkenvandring og lidelse. Det er samtidig nettopp denne lidelsen, det å følge sitt lag gjennom de mange nedturene, som gjør fotballen til et nærmest besettende, religiøst engasjement. For Hornby er hans trofaste supporterengasjement

til Arsenal et uttrykk for at han *er* en del av spillet, laget og fotballkulturen. Det er et fotballengasjement som på avgjørende vis har definert hans oppvekst og identitet.

Hans barndomsskildringer er sannsynligvis noe mange kan kjenne seg igjen i – alle fedrene (og nå etter hvert også mødrene) som har vokst opp med fotballkulturen som en sentral del i livet, alle disse som fortsatt spiller fotball en gang i uken, og som tar med seg sin sønn eller datter på fotballkamp hver helg. Kanskje er det en flik av barndommens fotballminner de ønsker å holde fast ved, og som de prøver å gjenskape.

Referanser

- Azzarito, L. (2010). Future girls, transcendent femininities and new pedagogies: Toward girls' hybrid bodies? *Sport, Education and Society*, 15(3), 261–275. <https://doi.org/10.1080/13573322.2010.493307>
- Collins, R. (2004). *Interaction ritual chains*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Critchley, S. (2018). *Det vi tenker på når vi tenker på fotball*. Oslo: Tiden Norsk Forlag.
- Durkheim, É. (1893/2000). *Om den sociale arbeidsdeling*. København: Reitzel.
- Durkheim, É. (1912/2001). *The elementary forms of religious life*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Edge, A. (1997). *Faith of our fathers – football as a religion*. London: Mainstream Publishing.
- Elley, D. (1997, 5. april). Fever Pitch. *Variety*. Hentet fra: <https://variety.com/1997/film/reviews/fever-pitch-2-1200449741/>
- Eriksen, R. (2002). *Da Gud kom på banen: fotball, religion og identitet* (Masteroppgave). Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Eriksen, R. (2012). Da Gud kom på banen – en studie av fotball og religion. I H. K. Hognestad & A. Hjelseth (Red.), *Kampen om tribunen: fotball, identitet og makt* (s. 119–136). Trondheim: Akademika.
- Engstrand, M. (2003). *Fotboll och religion: vad finns det i fotboll? en komparativ studie av sport och religion*. Stockholm: Proprius.
- Fédération Internationale de Football Association (FIFA). (2010, 26. februar). They said it. *fifa.com*. Hentet fra <https://www.fifa.com/news/they-said-bill-shankly-1174048>
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Gilhus, I. S. & Mikaelsson, L. (2007). *Hva er religion?* Oslo: Universitetsforlaget.

- Giulianotti, R. (2012). Supportere, tilhengere, fans og flaner – en taksonomi over tilskueridentiteter i fotball. I H. Hognestad & A. Hjelseth (Red.) *Kampen om tribunen: fotball, identitet og makt* (s. 33–68). Trondheim: Akademika.
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig: en studie i hverdagslivets dramatik*. Oslo: Pax Forlag.
- Goksøyr, M. & Olstad, F. (2002). *Fotball! Norges Fotballforbund 100 år*. Oslo: Norges Fotballforbund.
- Goksøyr, M. (2014). *Hva er fotball*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hornby, N. (1997). *Tribunefeber*. Oslo: Aschehoug.
- Lesjø, J. H. (2008). *Idrettssosiologi: Sportens ekspansjon i det moderne samfunn*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Maslow, A. H. (1964). *Religions, values, and peak-experiences*. Columbus, OH: Ohio State University Press.
- Mehus I. (2012). Fotballens sammensatte publikum. I H. Hognestad & A. Hjelseth (Red.), *Kampen om tribunen: fotball, identitet og makt* (s. 229–242). Trondheim: Akademika.
- Michelet, J. & Solstad, D. (1982). *VM i fotball 1982*. Oslo: Forlaget Oktober.
- Michelet, J. & Solstad, D. (1990). *VM i fotball 1990*. Oslo: Forlaget Oktober.
- Norges Fotballforbund (2019). *Årsrapport 2018*. Hentet fra: <https://www.fotball.no/tema/nff-nyheter/2019/her-er-nffs-arsrapport-2018/>
- Novak, M. (1993). The joy of sports. I C. S. Prebish (Red.), *Religion and sport: The meeting of sacred and profane* (s. 151–172). Westport, CT: Greenwood Press.
- Nymark, J. (2002). *Verdas viktigaste bagatell: Essay om fotball og globalisering*. Oslo: Samlaget.
- Prebish, C. S. (1993). *Religion and sport: The meeting of sacred and profane*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Sandnes, C. (2002). *Fotball-VM 2002 – Reisen østover*. Oslo: Gyldendal.
- Skogvang, B. O. (2006). *Toppfotball – et felt i forandring* (Doktoravhandling). Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Slagstad, R. (2008). *Sporten. En idéhistorisk studie*. Oslo: Pax Forlag.
- Slagstad, R. (2012). *Spadestikk: 1967–2012*. Bergen: Fagbokforlag.
- Solstad, D. (1993). Drømmemålet. I D. Solstad, *14 artikler på 12 år*. Oslo: Oktober.
- Solstad, D. (2004). Nedrykket. I D. Solstad, *Arikler 1993–2004*. Oslo: Forlaget Oktober.
- Straume, I. (2013). Danningens filosofihistorie: en innføring. I S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie*. (s. 15–54). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sæle, O. O. (2015). *Med Gud på banen. Idrett og religion – en flerdimensjonal tilnærming*. Kristiansand: Portal forlag.
- Turner, V. (1999). Midt imellom. Liminalitetsfasen i overgangsriter. I A. van Gennep, *Rites de passage. Overgangsriter* (s. 131–145). Oslo: Pax Forlag.

- van Gennep, A. (1999). *Rites de passage. Overgangsriter* (E. Ringen, Overs.). Oslo: Pax Forlag.
- von der Lippe, G. (2007). Kvinnelige fotballspillere har ikke baller. *Samtiden*, (4), 86–93. Hentet fra: https://www.idunn.no/file/ci/5158276/samtiden_2007_04_kvinnelige_fotballspillere_har_ikke_baller.pdf
- Østerberg, D. (2001). *Det moderne: et essay om Vestens kultur 1740–2000*. Oslo: Gyldendal.

KAPITTEL 8

Lovleg – fra venn til uvenn til bestevenn. En filosofisk analyse

Per Bjørnar Grande

Høgskulen på Vestlandet

Abstract: In this article, I attempt to investigate human relationships in light of the French philosopher René Girard's theory on mimetic desire. In the Norwegian TV series called "Lovleg", produced by NRK, we follow a group of young people in their ongoing desire to be accepted by the other. Among the teenagers living in digs in Sandane, we are introduced to a wealth of identity problems that, more or less, all stem from desire, according to the others. Friendship in "Lovleg" is something very unstable and tinged with crass rivalry. However, even if the series reveals and highlights the competitive aspects of relationships, we witness a development where the main character, Gunnhild, despite her own problems, attempts to escape the tangled web of negative desire and sacrifices herself for the benefit of her best friend.

Keywords: friendship, mimesis, desire, scapegoating, Girard

Introduksjon

Ifølge den engelske forfatteren Samuel Johnson er vennskap noe som behøver kontinuerlig reparasjon (Boswell, 2008). Spesielt sant er det med tanke på ungdomstidens vennsforbindelser. I brytningen mellom barn og voksen er behovet for å bli akseptert spesielt sterkt, til tider desperat sterkt. Vennskap varer sjelden livet ut, og som ung er det særdeles skjørt. Man rives mellom fascinasjon og forakt – med en usynlig bønn: «Aksepter meg – uansett! Selv når jeg gjør uakseptable ting.»

Sitering av denne artikkelen: Grande, P. B. (2020). *Lovleg – fra venn til uvenn til bestevenn. En filosofisk analyse*. I J. V. Hugaas & Å. H. Kallestad (Red.), *Oppvekst og livstolkning: Flerfaglige blikk på barns og unges eksistens, fellesskap og fortellinger* (Kap. 8, s. 191–205). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.107.ch8>
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0.

Problemet er imidlertid at i puberteten og videre i den senpubertale perioden, er man selv særdeles lite i stand til å akseptere det uakseptable hos andre. Livredd for å skille seg ut forsvarer man seg gjennom å påpeke andres feil. Ungdomstiden er en forlengelse av barndommens millimeterrettferdighet, hvor kroppens krevende forandringer skaper en kompleks usikkerhet i forholdet til andre.

Ifølge den franske filosofen René Girard (1923–2015) ligger noe av problemet med relasjoner i at man identifiserer seg med modeller som skaper negative bindinger, og som lett fører til vold og destruktivitet (Girard, 1965, s. 53–112). Girards etterligningsteori er basert på at man begynner å imitere andre fra dag én. Forskning har vist at en baby bare noen minutter gammel begynner å etterligne omgivelsene rundt seg (Oughourlian, 2010, s. 88–106).

Ifølge Girard er imitasjon et driv inni oss, og vi tilegner oss virkeligheten gjennom å imitere andre. Som regel begynner imitasjon med at man imiterer foreldre og søsken. Etter hvert blir venner veldig viktig. Samtidig imiterer man stadig mer fra bøker, filmer og musikk. Plakater av skuespillere, fotballstjerner og sangere preger veggene på soverommet, som symbolske modeller, og man drømmer om å bli som disse heltene. I den gradvise forflytningen – fra foreldrenes ønsker til venners ønsker – kommer mange i en sterk verdikonflikt. Fascinasjonen for venner blir i ungdommen ofte så sterk at den fører til et skifte av verdier – ikke sjelden til radikale verdier. Verdier må imidlertid ses i forhold til behovet for å tilfredsstille kameratens krav om å være attraktiv og spennende. Venner får mye større verdi enn ting, det vil si at vi gir ting så mye verdi fordi tingene er døråpnere til aksept – aksept knyttet til vennens blikk.

I den prosessen, hvor man gradvis løsrives fra foreldrenes autoritet og går opp i vennene, dannes et porøst selvbilde, spesielt med hensyn til at vennskap lett forutsetter konflikt med foreldrenes verdier. Man kjenner seg dratt mellom et sett ulike normer som brutalt krasjer i ubefestede sjeler. Mange unge ender opp med en følelse av å svikte foreldrenes forventninger samtidig som man ikke strekker til når det gjelder vennens forventninger. Denne brytningsperioden, som er levende beskrevet i NRK sine ungdomsserier *Skam* og *Lovleg*, viser hvilke identitetskonflikter som oppstår når man kastes hit og dit gjennom relasjonene til jevnaldrende,

uten å finne noen faste punkter. Ifølge Girard er det slik at ingen har en fast identitet, vi forandres gjennom relasjonene til andre, og vi begjærer gjennom den andres begjær.

Mimetisk teori

I denne artikkelen omkring hva som forandrer vennskap til fiendskap, vil jeg rette søkelyset mot hvordan syndebukkmekanismen stadig dukker opp idet relasjonene blir vanskelige. Artikkelen dreier seg om hvordan imitasjon styrer utviklingen fra vennskap til fiendskap – og i ett tilfelle til fornyet vennskap. I denne litteraturteoretiske innfallsvinkelen, som er basert på den mimetiske teorien til Girard, ønsker jeg å undersøke noen av scenene i *Lovleg* som illustrasjoner på et imitativt spill, et spill som belyser ulike prosesser der mennesker glir inn i og ut av hverandres liv, fra venner til fiender og fra fiender til venner. I denne prosessen, hvor det imitative begjæret blir stadig mer intenst, er det en fare for at det utløser syndebukkmekanismen. Det betyr at relasjonene truer med å bli så negative at de involverte finner en løsning i utstøtelse og vold. Teorien, som har røtter i både litteraturvitenskap, antropologi og psykologi, er basert på en forståelse av at vi tilegner oss virkeligheten gjennom imitasjon, og er hentet fra Girards tidlige arbeid omkring det imitative begjæret (Girard, 1965).

Girard regnes i dag som en av de mest innflytelsesrike og omstridte tenkerne i det tjuende århundre. I løpet av en periode på over femti år krysset han veietablerte vitenskapelige disipliner som antropologi, religionshistorie, litteraturteori, filosofi og teologi. Hans teori er lagt på et uhyre høyt ambisjonsnivå. Han vil tenke de grunnleggende prinsipper for menneskelig kultur og samfunn ut fra to strukturer: det imitative begjæret og syndebukkmekanismen. Disse to begrepene hører uløselig sammen ved at imitasjon leder til konflikt og utstøtelse. Man kan si at syndebukkmekanismen utløses gjennom konflikt mennesker imellom. Syndebukkmekanismen løser konflikten gjennom å peke ut noen som skyldige. Man kan si at en gruppe eller et samfunn holdes sammen gjennom utstøtelse. Oppdagelsen av sammenhengen mellom imitasjon og utstøtelse er for Girard selve nøkkelen til kulturell utvikling.

Gunnhild flytter til Sandane

Lovleg starter med at den snart 16 år gamle Gunnhild fra Høyanger kommer kjørende sammen med foreldrene til Sandane. Gunnhild skal begynne på det første året på studiespesialisering. Den korte introen med foreldrene forteller oss at hun kommer fra en solid bakgrunn med mye kjærlighet, samtidig som foreldrene virker overbeskyttende, og moren gir henne en unødvendig trang fødsel med å si til hennes nye hybelvenninne at Gunnhild har problemer med å få venner.

Med denne innledningen er vi med ett inne i seriens hovedtema: det å bli akseptert av andre. Gunnhild er snill, naiv, sterk og ærlig, men samtidig mollstemt og klumsete i sosiale settinger. Hennes noe sky og klønete fremtreden fører til at hun sier feil ting og får dårlig feedback fra medelever. I det første møtet med hybelvennene blir hun bedt om å fortelle om seg selv. Gunnhild begynner å rakke ned på sminking og håndball. Slik fornærmer hun Sara fra Sogndal og Peter, som er medlem i KRIK (Kristen Idrettskontakt). Denne scenen, som i grunnen virker noe overdreven – som om hun rent sosialt kommer til å falle i alle fellene som det er mulig å falle i – viser samtidig et bofellesskap som er lite inkluderende.

På grunn av denne skyheten er det i begynnelsen lett å overse at Gunnhild på sin måte er særdeles sterk, så sterk at ærligheten alltid bryter gjennom, og hun får problemer med å spille roller. Stadig vekk kommer oppriktigheten i veien, og hun havner i situasjoner som fremkaller sosial angst. Dessuten er hun plaget av et kroppslig ubehag når det gjelder å delta i gymmen.

Alle traumene til Gunnhild springer ut fra relasjoner med andre. På det viset illustrerer serien at våre begjær stammer fra andre og forvandles i møte med andre (Girard, 1965, s. 83–95). Vennskapet i hybelhuset som Gunnhild flytter inn i, er svært skjørt. Alle er seg selv nok. Alex, som er skoleflink, men ekstremt introvert, opptrer i introduksjonssenen som et spøkelse når han kommer inn på rommet til Gunnhild midt på natten. Peter er mer ordentlig og «normal», men hans kristne livssyn har noe umodent og lett fariseisk over seg. Han sårer Gunnhild etter at han har kysset henne, ved å si at han egentlig ikke er typen som kysser hvem som helst. Gunnhild oppfatter det slik at hun er «hvem som helst». Torstein, Saras kjæreste, er den mest ufølsomme og

ubehagelige i kretsen rundt Gunnhild, og han sier stort sett bare frekke ting til henne.

Når venner blir fiender

Ifølge mimetisk teori stammer de ulike relasjonelle problemene fra ønsket om å tilegne seg det andre har eller vil ha. Dette ønsket legger til rette for rivalisering. Rivaliseringen øker med intensiteten av imitasjon. Dersom imitasjonen fører til en stadig sterkere rivalisering med andre, kan relasjonen ifølge Girard føre til både psykisk og fysisk vold. Jo tettere og mer inderlig intens en relasjon er, desto større er mulighetene for at man havner i en eller annen form for skadelig rivalisering med den andre. Det betyr ikke at nære relasjoner er de mest skadelige. Tvert imot betyr det at intensiteten i relasjonene er bestemmende for hvordan en relasjon utvikler seg (Girard, 2007, s. 56–95).

Serien *Lovleg* retter oppmerksomheten ensidig mot Gunnhild og hennes relasjoner. Gunnhilds keitete, naive og usikre væremåte synes å provosere medelevene, ikke minst dem hun bor sammen med. Det er spesielt relasjonene til dem hun bor med, som serien retter søkelyset mot. Kontakten personene imellom uttrykker en typisk «jeg bryr meg ikke om deg»-holdning. Men bak denne masken av å være seg selv nok finner man en krampaktig fascinasjon for den andre.

Alle bipersonene blir sentrale fordi de står i en relasjon til Gunnhild. Bipersonene har egentlig ikke noe eget liv, men illustrerer Gunnhilds relasjonelle traumer. Den tettteste relasjonen er Gunnhilds forhold til Sara. De blir venninner fra dag én. Gunnhild både beundrer og forakter Sara. Hun er livlig og spennende, men samtidig overfladisk. Gunnhild er heller ikke begeistret for at hun er populær, spesielt når hun forsøker å vise henne hvor populær hun er blant guttene. På enkelte plan er Gunnhild og Sara typiske venninner. De liker å gjøre det samme, som å gå på kafé og prøve klær. Men Sara er sporty, og sport er noe Gunnhild har et anstrengt forhold til. I begynnelsen er det Gunnhild som ser opp til Sara, men etter hvert er det Sara som beundrer Gunnhild.

I en scene går Gunnhild inn på rommet til Sara og tar på seg klærne hennes. Det er uklart om dette er et uttrykk for at hun misunner Saras

utseende, eller om det stikker dypere – om hun vil «være» Sara. Scenen er ubehagelig fordi man opplever hele kompleksiteten ved relasjonen dem imellom. Samtidig er det egenskaper ved den andre som de gjerne selv vil tilegne seg. Ønsket om å tilegne seg de samme tingene er det som først holder dem sammen, siden blir det en kilde til konflikt. Det er tydelig at Gunnhild beundrer Saras utadvendthet, hennes spontanitet og hennes drag på gutter. Etter hvert ser man at beundringen går den andre veien. Mot slutten bekjenner Sara at hun beundrer Gunnhild for at hun klarer å være seg selv.

I løpet av serien får relasjonen en struktur der Gunnhild går fra å være usikker og klumsete til å bli ei jente med integritet, mens Sara, som både er populær og flyter godt med i miljøet, viser seg å ha en svak identitet. Det antydes stadig tydeligere at Saras familie har gått i stå, og at faren ikke er videre interessert i å ha kontakt med henne.

I begjæret etter å tilegne seg det som andre begjærer, oppstår det altså et brudd mellom Gunnhild og Sara. De går fra å være venner til å bli uvenner. La oss se denne forvandlingen fra vennskap til uvennskap i lys av Girards forståelse av relasjoner. Ifølge Girard kan våre begjær i utgangspunktet være objektrettet, men de vil som regel bli forstyrret av andres begjær. Når vi ser noe som en annen vil ha, vil vi som regel ha det selv, spesielt dersom den som har eller prøver å tilegne seg det, er en som man beundrer, forakter eller misunner. Med andre ord vil man ha det som andre vil ha, og jo mer fascinert eller frastøtt man er av den andre, desto mer vil man tilegne seg det. Girard kaller dette *begjær ifølge den andres begjær* (Girard, 1965, s. 12). Begjæret blir intensivert gjennom rivalisering. Beundring går da lett over i misunnelse og fiendskap.

Fordi begjæret har en tendens til å skifte fra et opprinnelig objekt til den andre, antar det ofte en triangulær struktur. Girard bruker uttrykket «mediator» for å vise hvordan begjærene henger sammen med andres begjær. Mediatoren kan også kalles mellommann. Mediatoren er en som kommer inn i mellom subjektet og objektet, og som blir en som styrer subjektets begjær. Som regel blir subjektet og mediatoren etter hvert rivaler (Girard, 1965, s. 9).

Våre ønsker styres av at vi merker at andre ønsker seg det samme. Fordi imitasjon er det som styrer forholdet til andre, begjærer vi ofte

det samme – slik som Sara gjør når hun fatter interesse for Gunnhilds kjæreste. I enkelte tilfeller der følelsene intensiveres over lengre tid, kan objektet forsvinne ut av bildet, og man havner i ren rivalisering. Det er da man kan snakke om en besettelse. Å bli besatt av en annen person er ikke uvanlig. Faktisk er det mye mer vanlig enn man kunne tro. I denne besettelsen bruker man stadig mer av kreftene på mediatoren. I en prosess hvor man forsøker å befri seg eller overvinne mediatoren, blir de involverte stadig mer lik hverandre. Dette forstår ikke de involverte. Begjærene blinder, og de tror – gjennom en intensivering av begjæret – at de er helt ulik hverandre.

Rivaliseringen oppstår når begjæret til det opprinnelige begjærsobjektet svekkes til fordel for en mellommann. Ved å begjære et objekt eller objekter via en annen, blir den andre gradvis omformet til begjærsobjekt, og det opprinnelige begjærsobjektet mister noe av sin betydning. Begjærene som opprinnelig gikk i rett linje til begjærsobjektet, videreformidles av en mediator og får en triangulær struktur (se Girard, 1965, s. 1–53).

Dette kan illustreres ved hjelp av et typisk trekantdrama. Ei jente er forelsket i en gutt, men på grunn av indre usikkerhet, svak selvfølelse, blir hun ekstra opptatt av den eller de som han kan være interessert i. For å få sitt ønske tilfredsstilt øker oppmerksomheten på den som står mellom henne og gutten. Etter hvert forflyttes konsentrasjonen mer og mer mot den som hindrer hennes kjærlighetsutfoldelse. I enkelte tilfeller, ut fra begjærets stadig økende styrke, kan hun bli så besatt av tredjepersonen at hun mister gutten av syne. Vi ser dette delvis i scenen der Sara flørter med Lasse. Det som en gang kunne karakteriseres som et ekte, originalt og spontant begjær, har mistet sitt opprinnelige objekt og blitt transformert til en substansløs rivalisering med den andre. Objektene er forsvunnet, men rivaliseringen øker. Jentas begjær er blitt utsatt for en transformasjon, og hun havner i hendene på mediatoren. Begjærene er med andre ord gått over til å bli illusoriske eller metafysiske. Det er denne utviklingen fra det reelle til det irrealle – til en tilstand der det opprinnelige og genuine begjæret blir fanget opp av mediatoren – som Girard kaller metafysisk begjær. Metafysisk begjær betyr at de opprinnelige følelsene forvandles. De reelle objektene forsvinner, og man kommer i et konkurranseforhold

til en tredjepart, som utvikles dithen at bare konfliktene med den andre består – og intensiveres.

Det som skjer videre, er at mediatoren tar over styringen. Mediatoren blir den som både kan ta imot og hindre rivalens begjær. Dette triangulære spillet mellom den som begjærer, begjærsubjektet og mediatoren forandres fra et opprinnelig objektrettet begjær til et sekundært og rivaliserende begjær. Det er spesielt i scenen med Gunnhilds ekskjæreste Lasse, Sara og Gunnhild at et trekantdrama spiller seg ut. Her overtar Sara Gunnhilds følelser for Lasse. Saras nokså ondskapsfulle flørt med Gunnhilds ekskjæreste må ses i lys av både rivalisering og misunnelse.

Denne trekantsscenen tar til da ekskjæresten Lasse i episode 8 reiser til Sandane for å forsones med Gunnhild. Han har vært utro og føler at han har behandlet henne urettferdig. Mens Sara sitter og hører på, forteller Lasse Gunnhild at han beundrer henne, og ellers sier han fantastiske ting om hennes personlighet.

Eg likte deg fordi ... du var modig. Du liksom er ... Du ville ikkje vere nokon annan enn den du er. Og det er ganske modig gjort på ein liten stad. Du vil ikkje vere normal. Du er mykje modigare enn meg. Eg seier ikkje dette fordi du skal like meg eller ta meg tilbake. Eg seier det fordi ... Det plagar meg at. Viss eg seier noko som får deg til å føle at du ikkje er bra. For det er du. Heilt fantastisk. (Håland, 2018)

Lasses beundring for Gunnhild og de vakre ordene han formidler, er noe som Sara gjerne ville ha hørt noen si til henne. Hun har et nylig avsluttet forhold med Torstein bak seg, der de stadig ydmyket hverandre. Bekjennelsen til Lasse skaper et ønske om å være gjenstand for en slik beundring.

Sara som mediator for Gunnhild

Det er flere situasjoner i serien der man ser at Sara vil være Gunnhild, og at Gunnhild vil være Sara. Men det er spesielt i to scener imitasjonen av hverandre har potensial til å ødelegge forholdet dem imellom. Den ene scenen er der Gunnhild prøver klærne til Sara, den andre er scenen der Saras nokså ubevisst forsøker å forføre Lasse. I scenen med klærne forsøker Gunnhild å bli Sara, i scenen med Lasse blir Sara Gunnhild

gjennom å respondere følelsesmessig og erotisk på bekjennelsen, som om den er myntet på henne. Forholdet mellom de to jentene antar en stadig sterkere blanding av beundring og sjalusi. Begjærene etter noe man selv mangler, skaper misunnelse og skjuler et driv etter å gå opp i den andre. Å gå opp i den andre er et uttrykk for at begjærene fordobles. Saras flørt kan ses både som et ønske om å være Gunnhild samtidig som om hun vil tilegne seg objektet for Gunnhilds kjærlighetslengsel. Saras forsøk på å forføre Lasse uttrykker det man kan kalle en «værensmangel» hos Sara, en svakhet eller vesentlig følelsesmangel hos henne selv, og det er denne som utløser rivaliseringen med Gunnhild.

Slik kvelden utvikler seg, med fjas, flørting og øldrikking, greier Sara å vekke Lasses interesse. Den stadig sterkere sjalusien som Gunnhild opplever, viser at hun fremdeles har følelser for ham. Men Gunnhild er sjanseløs. Hun sitter for mye fast i sin egen kropp til å kunne konkurrere med Sara i den euforiske «sporten» hvor man vinner en annens kjærlighet gjennom å utmanøvrere rivalen. Dette er imidlertid en sport med en blanding av konkurransen, misunnelse og beundring, som Sara er ekspert i.

Sara er bitter fordi Torstein har gjort det slutt. Opplevelsen av å høre Lasse fortelle om Gunnhilds personlige kvaliteter gjør at Sara sakte, men sikkert utover kvelden merker at hun får følelser for Gunnhilds ekskjæreste. Disse følelsene må ses som en følge av at hun imiterer og rivaliserer med Gunnhild. Utilfredsheten som inntreffer når man forsøker å tilegne seg en annens personlighet, øker rivaliseringen. Begge får etter hvert negative følelser for den andre. Man kan kanskje snakke om selvhat som fører til hat mot andre. Selvhat må her forstås som en kamp mellom rivaler, det er ikke et iboende selvhat, det er effektene av alle de dårlige tilbakemeldingene fra den andre som skaper selvhatet. Vi ser her at begjæret etter å tilegne seg noe hos den andre først skaper sjalusi og misunnelse og deretter endrer selvbildet.

Vi er nå kommet dit hvor det har kommet noe ondt mellom Gunnhild og Sara. De er blitt rivaler, på nippet til å bli fiender. Det kommer ikke av at de misliker hverandre, eller av at de er forskjellige. Tvert imot, i prosessen der man imiterer hverandres begjær, blir man bare mer og mer lik hverandre. Det er vanlig å tro at forhold går i stykker fordi man er

for forskjellig. Problemet er ofte det motsatte; man blir for lik hverandre på områder hvor man ikke vil være like. Jo mer like man blir, desto mer ulike vil man være, og jo mer forskjellig fra hverandre tror man at man er. En enda mer intens rivalisering mellom ungdom er å finne i serien *Skam*. Slik sett kaster *Skam* lys over de negative relasjonene i *Lovleg*.

Skam: intensiveringen av rivalisering

NRK-serien *Skam* ligner mye på *Lovleg* når det gjelder temaer som identitetskonflikt og anstrengte relasjoner. Relasjoner basert på sterk rivalisering, er noe som i stor grad definerer de ulike gjengene ved Hartvig Nissen skole. Rivaliseringen her er så intens og utspekulert at individene bare kan forsvare seg ved å bli med i ulike gjenger. Slik sett er rivaliseringen både mer brutal og mer symbolsk. Rivaliseringen i *Skam* er tidvis så sterk at den ligner stammefeider. Evas utroskap der hun hooker (kysser) med Chris, er mer komplisert enn utrokapen i *Lovleg*, ettersom hun først tror at Jonas, kjæresten hennes, er utro. Dermed gir hun etter for Chris – selv om hun ikke er interessert i ham. I *Skam* er begjærene enda mer intense. Forholdene er løsere, og den psykiske volden i relasjoner er enda sterkere og mer kynisk enn i *Lovleg*. Samtidig som «alle står i med alle», blir den som står i med en annens kjæreste, utsatt for sterke sanksjoner. Svartelisting og utfrysing av personer skal fungere preventivt, nesten som utstøtelse i såkalte primitive kulturer, samtidig som relasjonene er styrt av liberale verdier. Utfrysingen i *Skam* illustrerer Girards teori om syndebukkme-kanismen. Når konfliktene i en gruppe når et visst smertepunkt, løses det gjennom utstøtelse. Gruppen holdes da sammen gjennom nettopp den eller de som er fryst ut.

I *Skam* er konfliktnivået ekstremt høyt. Selv om Dag Skarstein skriver i *Dramaserien Skam* at handlingen i *Skam* «ikkje [er] boren oppe av ytre konflikhtar» (Lindtner & Skarstein, 2018, s. 35), vil jeg hevde at det nettopp er de ytre konfliktene som gjør serien så spennende. Alle står i fare for å bli rammet. Man formelig ser demonene svirre gjennom luften, skapt av frykt, fascinasjon og forakt. Liberalismen som i så stor grad dirigerer skolens mentalitet, får et sørgelig endelikt. Sirkelen er sluttet. Begjærene er sluppet løs i en slik grad at sanksjonene er nødt til å bli brutale – slik som

i et primitivt samfunn. Man spør seg: Hvem blir den nye syndebukken? Svaret er: Hvem som helst. Alle kan bli rammet.

Festene knyttet til det å være russ fungerer som moderne offersteder der ritene er lagt opp slik at begjærene kan tømmes og få sitt utløp. Frisleppet av begjær slik det beskrives i *Skam*, formelig roper etter syndebukker. Veien fra å være populær til å bli skolens neste utstøtelsesoffer er så kort at serien tidvis tydeliggjør et akutt behov for tilgivelse.

Likhet og forskjeller

Å tro at forskjeller skaper problemene, er selve illusjonen i vår sedvanlige forståelse av begjæret. Her kan man kritisere en rekke moderne språkfilosofer som tror at alle problemer løses gjennom differensiering. Spesielt dekonstruksjonsfilosofene ser differanse som frelsesveien fra alle former for monolittisk tenkning. Det jeg mener, er at det å fokusere på ulikhetene forhindrer oss i å se at konflikt mellom mennesker skaper stadig større symmetri. De har selvsagt rett i at man skal være tolerante overfor ulikheter. Samtidig er det slik at seriøse konflikter gjør at folk blir mer og mer like. Det er da viktig å innrømme at man i konflikten blir preget av hverandre – for slik å unngå polarisering. Det første steget mot å befris fra den andre er å innrømme sin likhet med den andre (Girard, 1987, s. 338–347).

Problemet er altså manglende forståelse for likhet. Kraftige konflikter får en til å tro at man er helt forskjellig fra den andre. Det motsatte er tilfellet. Konflikt skaper feilsyn. Når intensiteten i konflikten øker, tror man at forskjellene mellom en selv og den andre øker, men i realiteten blir man så intenst opptatt av hverandre at man ender som hverandres dobbeltgjengere (Girard, 1965, s. 53–82). I *Lovleg* er det avstand og forsiktig tilnærming til hverandre som kan berge relasjonene. Dersom intensiteten er sterk, er det kun tilgivelse som kan løse flokene, i og med at man i tilgivelsen innrømmer sin likhet med den andre.

I en konflikt oppstår en paradoksal bevegelse: Man tilegner seg de samme begjærene og følelsene mens man tror man er helt forskjellig fra den man påvirkes av. Intensivering av begjæret skaper stadig større homogenitet. Begjæret forblinder, og man tyr lett til teorier om menneskets

autonomi. Forestillinger om det selvstyrte mennesket mener jeg i stor grad stammer fra konflikt med andre. I konflikten med andre drømmer man om å være uavhengig av andre, om frihet og selvstendighet. Jo sterkere konflikten er, desto sterkere er hangen til en type politisk korrekthet hvor man selv er offeret, og den andre er skurken.

Fordi motsetningen mellom mennesker ofte bunner i en konflikt som fører til stadig større likhet, vil vi skjule følelsene som rettes mot den andre, den forhatte mediatoren, som står i veien for forløsning og frihet. Det er kanskje overdrevet å si at Gunnhild og Sara er blitt besatt av hverandre, men det er en mellomperiode der de unngår hverandre og holder på å ende opp som (skjulte) fiender.

Følgene av intens imitasjon av andre er rivalisering skapt gjennom sjalusi, hat og misunnelse. Denne prosessen av imitasjon blir ifølge Girard stadig mer komplisert. Når menneskene i historiens løp, gjennom en storstilt individualiseringsprosess, blir stadig mer klar over sine imitative tilbøyeligheter, blir det desto viktigere å skjule disse tilbøyelighetene. Som mennesker vil vi leve i illusjonen om våre spontane, autonome og objektrettede begjær. Illusjonen om det spontane, selvstyrte mennesket er det som en imitativ virkelighetsforståelse vil til livs. Ifølge Girard er begjæret etter andres begjær i den moderne verden blitt stadig vanskeligere å få øye på fordi det blir så standhaftig benektet.

In our days its nature is hard to perceive because the most fervent imitation is the most vigorously denied. (Gerard, 1965, s. 15)

Går man tilbake i tid, var folk mer oppriktige og ukompliserte i sine valg av idealer. I dag har man et mer intimt og komplisert forhold til dem man vil ligne.

Sara fungerer i en fase som mediator som styrer Gunnhilds begjær. Hun er på en måte den foreløpige vinneren i kampen. Men en mediator kan ikke fungere i lengden uten å begynne å begjære de begjærene som rettes mot vedkommende selv. Sara begynner altså å begjære Gunnhilds begjær. Det kalles «dobbel mediasjon» (Girard, 1965, s. 101–104), og det betyr at kampen – en indre, sjelelig kamp – jevnes ut gjennom at begge imiterer hverandres begjær. I mange filmer og romaner utvikles dette til en kamp på liv og død.

Avsluttende refleksjon: fra uvenner til bestevenner

I *Lovleg* blir det ingen kamp på død og liv. Det hele forandres gjennom Saras graviditet. Gunnhild viser omsorg, tar ansvar for Sara og blir hennes eneste hjelper og trøster (mens de andre instansene svikter) i prosessen der Sara drar til Førde for rådgiving og for senere å foreta abort. I denne situasjonen viser Gunnhild usedvanlig styrke – alderen tatt i betraktning – til å glemme rivaliseringen. Gjennom å ta seg av venninnen i en så vanskelig situasjon, der Sara verken får hjelp fra familie eller skole, avtar rivaliseringen dem imellom. Det skjer her en omsnuing i forholdet, fra rival til styrket vennskap. At man greier å vise dette på upretensiøst og ekte vis, er sannsynligvis den mest vellykkede delen i *Lovleg*. Omsnuingen bryter den psykiske volden, og psykisk vold erstattes av genuin omsorg og nestekjærlighet. I lys av mimetisk teori kan man si at Gunnhild er i stand til å bryte ned syndebukkmekanismens dødelige virkning på vennskapet. Rivaliseringen stoppes gjennom at hun blir en positiv mimetisk modell. Den mimetiske smitten med fare for stadig verre gjentakelser av utstøtelse stoppes gjennom empati.

Ut fra en imitativ tolkning mener jeg at *Lovleg* gir en troverdig beskrivelse av de psykologiske mekanismene i relasjoner. Skuespillerprestasjonene er variable, men nettopp denne mangelen på naturlighet viser samtidig usikkerhetsfølelsen man opplever i den alderen. Gunnhildskikkelsen er en troverdig skikkelse. Man stusser litt i enkelte scener, for eksempel i scenen der Gunnhild uttaler seg om fri abort og blir en slags ideologisk talskvinne for selvbestemt abort. Er det slik en 16-åring snakker om abort? Nepp. 16-åring snakker sjelden som politikere. Serien er på sitt beste når den viser ungdommenes følelsemessige forvirring og relasjonenes opplæring i hvordan man kan være god mot hverandre.

I sesong 1, episode 10 – kalt «Her bur» – innser Sara at Gunnhild har noe som hun selv mangler. Hun er svært takknemlig og kaller henne sin bestevenn.

Eg har tenkt litt og eg vil egentleg berre seie takk Eg har aldri kunna tatt med nokon inn dit, om du skjøner. Unntatt deg, då. Eg ville berre at du skulle vite det. Og eg trur egentleg at du er bestevennen min. Eg har tenkt litt og eg vil

eigentleg berre seie takk Eg har aldri kunna tatt med nokon inn dit, om du skjøner. Unntatt deg, då. Eg ville berre at du skulle vite det. Og eg trur eigentleg at du er bestevennen min. (Håland, 2018)

For Girard er alle begjær relasjonelle, og alt avhenger av modellen og modellens kvaliteter. I de avsluttende episodene av *Lovleg* inntar Gunnhild plassen som modell for Sara. Gunnhild blir en som stiller opp og hjelper Sara til å forholde seg mer sannferdig overfor seg selv. Samtidig er ikke Gunnhild noen perfekt modell. Ambivalensen inntreier idet hun får høre at hun sannsynligvis ikke vil få karakter i gym. Det skyldes delvis at hun skulket for å bli med Sara til Førde for veiledning og for å foreta aborten. Idet hun halvveis blir tvunget av gymlæreren til å si at hun skulket på grunn av Sara, er hun på nippet til å avsløre at Sara har tatt abort.

I en siste konfrontasjon med både gymlæreren og Sara velger hun å stille opp for Sara og ikke avsløre hva som har hendt. I stedet påstår hun overfor gymlæreren at skulkingen skyldes panikkangst. Det fører til at Gunnhild stryker i gym, men Sara slipper å avsløre aborten.

Man kan selvsagt spørre seg om ikke Gunnhild også føler en viss lettelse ved Saras graviditet. En gravid venninne er ikke lenger en trussel i kjærlighetslivet – ikke på samme måte som før. Det at graviditeten gjør Sara hjelpeløs og trengende, er også et moment. Begge disse faktorene kan ses som en del av forsoningen. Samtidig viser Gunnhild at hun er utholdende og trofast, og hun fremstår til slutt som en idealvenninne.

Utviklingen i *Lovleg* viser det skjøre i relasjoner. Det kunne ha gått riktig så ille, men det ender godt, ikke bare fordi Gunnhild viser ansvar og omsorg, men også fordi Sara tør å innrømme sin beundring for Gunnhild. Dermed brytes den negative sirkelen, og vennskapet, som ellers ville ha gått i stykker på grunn av rivalisering, vokser seg sterkere, og de blir begge bedre i stand til å møte verden.

Referanser

- Boswell, J. (2008). *The life of Samuel Johnson*. London, England: Penguin Classics.
 Deleuze, G. (1994). *Difference and repetition*. London, England: Athlone Press.

- Derrida, J. & Caputo, J. (1997). *Deconstruction in a nutshell*. New York: Fordham University Press.
- Girard, R. (1965). *Deceit, desire and the novel: Self and other in literary structure*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Girard, R. (2007.) *Evolution and conversion*. London, England: Continuum International Publishing.
- Girard, R. (1987). *Things hidden since the foundation of the world*. London, England: Athlone Press.
- Grande, P. B. (2009). *Mimesis and desire. An analysis of the religious nature of mimesis and desire in the work of René Girard*, Køl: Lambert Academic Publishing.
- Grande, P. B. (1991). Syndebukkmekanismer og mimetiske bindinger. *Kirke og Kultur*, (5), 451–456.
- Håland, K. W. (Serieskaper). (2018). Haustferie. I H. H. Hvattum (Produsent), *Lovleg* [sesong 1, TV-serie]. Norge: Rubicon og NRK. Hentet fra <https://tv.nrk.no/serie/lovleg/sesong/1/episode/8/avspiller>
- Håland, K. W. (Serieskaper). (2018). Her bur. I H. H. Hvattum (Produsent), *Lovleg* [sesong 1, TV-serie]. Norge: Rubicon og NRK. Hentet fra <https://tv.nrk.no/serie/lovleg/sesong/1/episode/10/avspiller>
- Lindtner, S. S. & Skarstein, D. (Red.). (2018). *Dramaserien Skam*. Bergen: Fagbokforlaget.
- McKenna, A. (1992). *Violence and difference. Girard, Derrida, and deconstruction*. Chicago, IL: University of Illinois Press.
- Oughourlian J.-M. (2010). *The genesis of desire*. East Lansing, MI: Michigan University Press.

«Barndommen min har aldri forlatt meg» En undersøkelse av trosfortellinger og unges deltagelse i interreligiøs dialog

Mette Bøe Lyngstad og Yvonne Margaretha Wang

Høgskulen på Vestlandet

Abstract: This study explores the impact of interreligious dialogue on identity, belonging and faith among young adults who are active in an interreligious dialogue group where they use storytelling as a method to reflect on their faith as young adults in light of their childhood background, teenage experience and present understandings of themselves. It is a qualitative research study, conducted through interviews with three young adults between 18 and 30 years of age, and through analysis of video tapes. The theoretical framework is narrative theory and sociology of religion. The results show that the group constructs new ways of belonging through dialogue and personal storytelling. It shows how lived religion expands and develops through interreligious dialogue. The young adults develop a new form of identity and belonging through different life experiences and through reflection upon their faith in the encounters with each other. Thus, the study offers new understandings of the dynamics of the individual's religion and interreligious dialogue. The study concludes by drawing attention to the impact of early socialization in relation to religious belief and how critical moments in life shape new interpretations of religion and faith.

Keywords: storytelling, lived religion, interreligious dialogue, identity, belonging

Sitering av denne artikkelen: Lyngstad, M. B. & Wang, Y. M. (2020). «Barndommen min har aldri forlatt meg» En undersøkelse av trosfortellinger og unges deltagelse i interreligiøs dialog. I J. V. Hugaas & Å. H. Kallestad (Red.), *Oppvekst og livstolkning: Flerfaglige blikk på barns og unges eksistens, fellesskap og fortellinger* (Kap. 9, s. 207–232). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.107.ch9>

Lisens: CC BY-NC-ND 4.0.

Introduksjon

Kulturdepartementet har bevilget mange millioner kroner til arbeid med å fremme dialog mellom ulike trossamfunn. Det har blant annet resultert i religionsdialogmøter, dialogmiddager, mangfoldsuker med vekt på religionsdialog og ansettelse av religionsdialogprester. Men hvor er de unges stemmer i religionsdialogen? Hvordan vil unge som møter hverandre i religionsdialog påvirke hverandres livstolkning? Og i hvor stor grad er oppveksten deres sentral i trosfortellingene deres?

Artikkelforfatterne har gjennom sitt arbeid med interreligiøs dialog erfart at unge voksnes kjennskap til og bevissthet rundt egne og andres trosfortellinger har vært med på å løfte frem religionsdialog mellom dem. I dette arbeidet ble det fremmet et «uenighetsfelleskap» som ifølge Lars Iversen er «en gruppe mennesker med ulike meninger, som er i en felles prosess for løse et problem eller en utfordring» (Iversen, 2014, s. 12). Deres første felles utfordring var at de sammen skulle skape en forestilling for skoleelever og studenter der deres trosfortellinger skulle bli presentert. Etter forestillingene skulle de gå i dialog med publikum. Disse trosfortellingene og fortellernes egne refleksjoner rundt interreligiøs dialog, som vi samlet inn via intervjuer, er datamateriale som analyseres i vår forskning.

Vår forskning i lys av tidligere forskning

Det er gjort en del interessant forskning på ungdom og religion i norsk sammenheng. Institutt for kirke-, religions- og livssynsforskning (KIFO) står bak en rekke forskningsartikler og rapporter tilknyttet religion og ungdom i Norge (Botvar & Gresaker, 2015, s. 4; Botvar & Mortensen, 2017, s. 2; Rafoss, 2017, s. 3; Rafoss & Bangstad, 2018, s. 3). I antologien *Religion og ungdom* bidrar norske forskere med empiriske undersøkelser som utforsker og forklarer unge menneskers religiøse orientering (Høeg, 2017). Høeg viser hvordan mange unge i Norge tar det for gitt at de selv kan definere sin egen individuelle tro og sine ideer om hva som skjer etter døden (Høeg, 2017, s. 15). Høegs forskning samsvarer med det Nancy Ammerman kaller «levd religion». Ammerman sier: «What people name as definitional to their religious identity is

rarely doctrine or even spiritual experience. What they name is a way of living» (Ammerman, 2013, s. 214).

I vår forskning løfter vi frem individuelle trosfortellinger. Det er tidligere gjort noen studier av unge og religionsdialog (Wang, 2019, s. 183–185), men lite forskning på hva som skjer med unges forståelse og forhandling om religiøsitet gjennom deltagelse i organisert religionsdialog. I denne artikkelen løfter vi frem stemmene til tre unge gjennom en analyse av deres trosfortellinger og en analyse av det innsamlede intervjumaterialet fra dem i etterkant av formidlingen av trosfortellingene. Målet er å få en dypere forståelse for unges livstolkning gjennom religionsdialog. Våre to forskningsspørsmål er: *På hvilken måte vektlegger de troende tid, sted, figur og tema fra oppveksten i sine trosfortellinger? Hvordan opplever de at religionsdialogene har påvirket deres livstolkning?*

Vi starter med å gi leseren noe bakgrunnsinformasjon om undersøkelsen, før vi presenterer metoden og den teoretiske tilnærmingen til materialet. Deretter analyseres datamaterialet fra trosfortellingene og intervjuene, før vi så avslutter artikkelen med drøfting og refleksjon.

Bakgrunn

De tre unges trosfortellinger ble fremført første gang for publikum i november 2017:

Det er etter skoletid, men likevel folksomt i aulaen på den videregående skolen, for religionslærerne har samlet flokken til en dialogkveld. Elevene skal se den helt ferske forestillingen «Under samme paraply». De skal lytte til ulike trosfortellinger for så å stille fortellerne spørsmål i etterkant.

Før forestillingen begynner, dempes lyset, og det oppstår et øyeblikks stillhet ... (Lyngstad, 2017. Notater etter forestilling).

En etter en kommer fortellerne inn på scenen, enten syngende på tradisjonssstoff knyttet til sin religion, eller med en artefakt som de selv forbinder med sin egen tro. Det er en bibel, et kompass, en åttearmet hanukka-stake, et fruktfat og et bønneteppe. Det er to muslimer, en kristen, en hindu og en som kaller seg jøde-buddhist. De er alle ferske fortellere, de er nervøse og spente.

Trosfortellingene ble utviklet i en religionsdialoggruppe på Vestlandet, der unge mennesker fra ulike tros- og livssynssamfunn møttes for å fortelle om sin tro og delta i interreligiøs dialog. Det er Kirkelig dialogsenter og Bergen moské som står bak gruppen. Gjennom muntlige fortellerverksteder utviklet deltagerne sin egen trosfortelling og utforsket hverandres fortellinger. Etter den første forestillingen har de vist den på ulike videregående skoler, på høyskoler, på konferanser, i kirker, på seminar og lignende. I etterkant av forestillingene har fortellerne åpnet opp for dialog med publikum.

Vi artikkelforfatterne hadde flere roller i prosjektet ut over å forske. Wang ledet dialoggruppen, mens Lyngstad hadde regi på forestillingen. Det å ha mange roller i denne settingen løfter frem flere etiske dilemmaer. For forståelsen til oss forskere er med på å prege våre valg. Vi står begge i en kvalitativ forskertradisjon og er opptatt av religionsdialog på tvers av våre ulike fagfelt innen religionsvitenskap og drama, teater og fortelling. Vi tolker med utgangspunkt i vår kulturelle forståelse (Gadamer, 2010, s. 533). Begge forskerne har norsk bakgrunn og har vært aktive i kirkelige miljøer. I narrativ forskning er forskerens viktigste rolle å lytte til informantenes fortellinger. Fortellingene tar utgangspunkt i levd liv, og informantene er eksperter på sitt eget liv. Vi ser det likevel som avgjørende å være bevisst på våre egne roller, og på hvilken innvirkning vi i dobbeltrollen som både initiativtakere/regissør og forskere kan ha på forståelsen av fortellingenes form og innhold.

Metode

Analyse av trosfortellinger

I vår narrative analyse av de tre trosfortellingene skal vi se nærmere på deltagerens tilknytning til tid, sted, figur og tema (Horsdal, 2017, s. 153, 156). Vi er opptatt av å finne likheter og forskjeller i de ulike fortellingene, og av å forstå hvilken innvirkning barndommen ser ut til å ha hatt på fortellernes tro i dag.

To av trosfortellingene fikk vi tilsendt på e-post fra fortellerne, mens den tredje fortellingen ble transkribert fra videoopptaket av informantens første fortellerforestilling. Bakgrunnen for utvalget var et

ønske om å ha både trosfortellinger fra ulike trossamfunn og fortellinger fra både kvinner og menn. De resterende i gruppen var enten fra samme trossamfunn som de utvalgte, eller de var ikke interessert i at deres fortellinger ble analysert i forskningsøyemed.

Narrativ analyse er en metode for teoretisk analyse og tolkning av innsamlede data. I tillegg til å se på hvordan fortellingene er bygget opp, og på hva de handler om, må vi se på samhandlingskonteksten som de skapes i (Blix, 2017a, s. 111). Som del av vår narrative analyse foretok vi en tematisk analyse av innholdet i fortellingene og vekslet mellom deduktiv og induktiv tilnærming (Sørly, 2017, s. 100). Det innebar at vi varierte mellom våre forhåndsvalgte tema som barndom, ungdomstid og nåtid og nye temaer som fremkom i vårt datamateriale. I den narrative analysen ble det også fremhevet figurer, steder og temaer som var sentrale i fortellingene (Clandinin, 2013, s. 39; Horsdal, 2017, s. 153), og konfliktfylte temaer som skapte vendepunkt i deres fortellinger. Temaer som ble skapt av råmateriale, og som gikk igjen hos flere, var ensomhet og fellesskap. I narrativ forskning er ikke forskeren en objektiv observatør, tvert imot er han eller hun en som går i relasjon med den eller dem det forskes på. Det innebærer at forskeren her er medvandrer og dialogpartner for de unge når de utvikler sine trosfortellinger. På denne måten vil prosessen kunne være lærerik og gi rom for endring for alle involverte parter (Blix, 2017a, s. 120). I vårt tilfelle innebar det at vi var medvandrere i deres skapende prosesser av sine trosfortellinger, og vi var aktive dialogpartnere der de måtte ønske det.

Analyse av datamaterialet fra intervjuer med trosfortellerne

Vi har valgt å bruke intervju som metode for å samle inn datamateriale tilknyttet den andre delen av vår problemstilling: Hvordan opplever trosfortellerne at religionsdialogen påvirker deres livstolkning? Vi gjorde et semistrukturert intervju med alle de tre informantene for å samle inn kvalitative data. Det ble gjort lydopptak av intervjuene, og disse ble transkribert før lydopptakene ble slettet. Artikkelforfatterne foretok intervjuene, og informantene fikk før samtalen utdelt en intervjuguide

(Mishler, 1986, s. 66–75). I denne artikkelen¹ har vi valgt å konsentrere oss om to av spørsmålene:

- 1) Hvordan opplevde du prosessen med å utvikle din egen personlige trosfortelling?
- 2) På hvilken måte endret det å lytte til andres personlige fortellinger din forståelse av egen og andres tro?

Gjennom intervjuene foretok vi en samtale rundt disse åpne spørsmålene, og om hvilken funksjon eller innvirkning interreligiøs dialog har hatt for de intervjuedes religiøse tro – tatt i betraktning at fortellingene ble utviklet i dialog med de andre fortellerne. I intervjuene var vi interessert i å forstå hvordan fortellerne opplevde det å delta i en spesiell type religionsdialog, som Jeannine Hill Fletcher kaller «storytelling model» (Fletcher, 2013, s. 177–181). Ifølge Fletcher er dette den mest utbredte formen for dialog blant kvinner fra ulike tros- og livssynssamfunn. Denne modellen kjennetegnes ved sitt fravær av makt og fremstår som en symmetrisk dialog (Fletcher, 2013, s. 177). Vi hadde individuelle intervjuer med alle de tre informantene.

Det er to metodiske utfordringer knyttet til intervjuer om deltagerens livssituasjon og tolkning av deres trosfortellinger. Disse to er introspeksjon og dobbelthermeneutikk – at man tolker noen som allerede har tolket seg selv, samtidig som man har sin egen tolkning med seg i møtet med den andre tolkende (Gilje & Grimen, 1993, s. 146). De tre trosfortellingene vi analyserer, er allerede fortolket av fortellerne. «Da alle fortellinger er symbolske representasjoner, har alle fortellinger derfor en poetisk og æstetisk dimensjon, uanset hvor tørre og faktuelle de måtte tilstræbe at være» (Horsdal, 2017, s. 28). Ved å analysere deres fortellinger vil man få et innblikk i deres utvalg av livshendelser. Vi ønsket gjennom intervjuene å forstå fortellernes egne opplevelser av denne prosessen, og hvordan de

1 Deler av datamaterialet fra samme intervju er også brukt i en annen publikasjon: Wang, Y. M. (2019). Møte mellom elever i videregående skole og en interreligiøs dialoggruppe: Holdningsendringer og dialog i RE. I B. Afset & A. Redse (Red.), *Religion og etikk i skole og barnehage* (s. 177–205). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.82.ch7> (Lisens: CC-BY 4.0).

har opplevd å fortolke sine trosfortellinger gjennom dialog med de andre fortellerne. På den måten fikk vi ulike tilnærminger til trosfortellinger.

Teori og sentrale begreper

Dialog og relasjoner

I vår undersøkelse av hvordan religionsdialogen påvirker fortellernes livstolkning, er det naturlig å trekke frem tenkningen til Martin Buber og Hans-Georg Gadamer. Vi er interessert i hvordan deltagerne opplever den interreligiøse dialogen, og dermed blir dialog et sentralt begrep. For Buber er forståelsen av dialogens betydning knyttet til det han selv kalte sin filosofiske antropologi (Buber, 1947, s. 123). Buber var opptatt av det sentrale filosofiske spørsmålet «hva er et menneske?». I en kritisk gjennomgang av filosofihistorien og ulike filosofiske tilnærminger til menneskets tilværelse gir han under en forelesningsserie ved Det hebraiske universitetet i Jerusalem i 1938 uttrykk for sitt syn:

This course shows, in the unfolding of the question about the essence of man, that it is by beginning neither with the individual nor with the collectivity, but only with the reality of the mutual relation between man and man, that this essence can be grasped. (Buber, 1947, s. vii)

For Buber er det relasjonene mellom mennesker som avdekker hva et menneske egentlig er. Han var spesielt opptatt av vekslingen i forholdet mellom «jeg-du» og «jeg-det». Buber mente at når vi forholder oss til andre som et *det*, skaper vi en distanse mellom oss selv og dem vi relaterer oss til. Denne distansen er viktig i perioder, men det er når vi ser den andre som et subjekt – eller som et *du* – at vi virkelig utvikler oss som mennesker i den direkte relasjonen til andre. Når en person møter den andre som et *du*, oppstår en relasjon, en felles opplevelse av møtet og en forståelse av den andre:

It (inclusion) is the extension of one's own concreteness, the fulfilment of the actual situation of life, the complete presence of the reality in which one participates. Its elements are, first, a relation, of no matter what kind, between two persons, second, an event experienced by them in common, in which at least one of them actively participates, and, third, the fact that this one person,

without forfeiting anything of the felt reality of his activity, at the same time lives through the common event from the standpoint of the other. A relation between persons that is characterized in more or less degree by the element of inclusion may be termed a dialogical relation. (Buber, 1947, s. 97)

Buber er opptatt av et møte mellom personer i en dialog, der deltagerne åpent lytter til hverandre. Buber mener dette fører til en ny forståelse og skaper en inkluderende dialogisk relasjon mellom deltagerne. Dette ser vi som sentralt i vårt forskningsarbeid med unge voksne som møter hverandre gjennom religionsdialog, og vi vil komme nærmere inn på det under vår analyse av intervjuene.

For å forstå hva som skjer, og hvordan fortellerne opplever dialogen, er også den forståelsen de mener å tilegne seg, relevant. Gadamer er sentral innenfor den hermeneutiske filosofien. Et sentralt begrep hos Gadamer er forståelseshorisonter, som handler om å ta utgangspunkt i følgende:

[A]t en hermeneutisk situasjon er bestemt gjennom de fordommer vi bringer med oss. I denne forstand utgjør fordommer en nåtidshorizont. ... Nåtidshorizonten er i virkeligheten stadig i ferd med å dannes, for så vidt som vi hele tiden må sette våre fordommer på prøve. Denne utprøvingen innbefatter ikke minst møtet med fortiden og forståelsen av den overlevering vi kommer fra. Nåtidshorisonter dannes altså slett ikke uavhengig av fortiden ... Forståelse er tvert imot alltid en prosess hvor slike angivelige selvstendige horisonter smelter sammen. (Gadamer, 2010, s. 344–345)

Gadamer er interessert i hvordan vi oppnår og utvikler forståelse, både i møte med historiske tekster og i møte med personlige samtalepartnere (Gadamer, 2010, s. 419). Møter mellom mennesker kan ifølge Gadamer (2010, s. 345) føre til at begge forståelseshorisonter kan gli over i hverandre, noe som igjen kan innebære at begge parter kommer til å forstå noe de ikke var klar over fra før. Gadamer skriver:

I den vellykkede samtalen blir tvert imot begge underlagt sakens sannheter, som knytter dem sammen i et nytt fellesskap. Den gjensidige forståelsen som finner sted i samtalen, dreier seg ikke om å spille ut og tvinge gjennom sitt eget standpunkt, men om en forvandling i retning det som er felles. Her forblir man ikke lenger det man var. (Gadamer, 2010, s. 420)

Vi vil undersøke om det skjer en endring eller forvandling i retning av det som er felles i møtet mellom ungdommen i vårt materiale, eller om uenigheten og forskjellene tydeliggjøres (jf. Iversen, 2014, s. 12). Dette vil vi analysere for å forstå mer om hvordan fortellerne opplever at religionsdialogen påvirker deres livstolkning.

Livshistorier og kulturell identitet

Vi tilnærmer oss trosfortellingene fra et narrativt teoretisk perspektiv og innenfor en religionsosialogisk kontekst. Den teoretiske tilnærmingen til analysen knyttes til narrativ teori og utvikling av livsfortelling i lys av Marianne Horsdal (1999, 2017) og Jean Clandinin (2013). Horsdal fremhever at «Gennem fortællinger kan vi sammenknytte fortid, nutid og fremtid og skabe mening og sammenheng i tidsmessige forløb af hændelser og handlinger (Horsdal, 2017, s. 25). I vår narrative analyse av fortellingene ser vi som tidligere nevnt nærmere på de enkeltes tilknytning til tid, sted, figur og tema (Horsdal, 2017, s. 153; Clandinin, 2013, s. 39). I tillegg vil vi undersøke hvilke mennesker som har hatt innvirkning på deres trosfortellinger og livstolkninger.

Siden vår undersøkelse knytter seg til den fortolkningen som skjer i møte med andres fortellinger, vil vi bruke begrepet «speilnevroner». Begrepet er hentet fra Horsdals teori der hun integrerer det fra den sosiale nevrovitenskapen. Hun bruker begrepet for å forstå hvordan det å lytte til andres fortellinger aktiverer forbindelser i hjernen som ledsages av følelser fra vårt eget repertoar av opplevelser: «Det vil sige, at vi identifiserer os med den andens fortælling, som om vi gik den samme vej og udførte og oplevede de samme handlinger som fortælleren» (Horsdal, 2017, s. 204–205). Dette kan gjerne resultere i at vi selv henter frem flere minner fra våre liv (Lyngstad, 2017). Dahlsveen fremhever at i arbeid med fortelling kan estetikken være med på å løfte frem minner når man gir fortellingene en kunstnerisk form (Dahlsveen, 2014, s. 50). Ifølge Horsdal vil man gjennom fortellinger forstå sammenhengene bedre. «Vi søger hele tiden gennem fortællinger at finde den bedste mulige forståelse af det der sker af nyt og uventet i vores liv i forhold til vores tidligere oplevelser og erfaringer» (Horsdal, 1999, s. 11).

Vi knytter religionsforståelse til det som innenfor religionssosiologien kalles «lived religion» (Ammerman, 2013, s. 114) og individuell religiøsitet (McGuire, 2008, s. 95). Utvelgelsen og meningsanalysen i arbeidet med fortellingen er individuell. Og gjennom fortellingene skaper de sin narrative identitet (Horsdal, 2017, s. 106). Ved å studere deres narrative konstruksjon får vi innblikk i hvordan de velger å fremstille seg selv. Fortellingene kan være både fiktive fakta og flertydige. Det er derfor avgjørende at man i størst mulig grad forstår den andre på vedkommendes premisser, samtidig som man må være bevisst selvet i egen forståelse og tolkning. «Denne dialogiske dobbelthet må vi ha med som en første premis, når vi gir oss i kast med å analysere livshistorier» (Horsdal, 1999, s. 113). Det innebærer at vi tolker livshistorier som mening. «Livshistorier er fortellinger om mennesker og om disse menneskers forhold til deres individuelle fortid» (Horsdal, 1999, s. 111). Livsfortellingene er dermed med på å gi det konkrete livet mening. Men samtidig skapes mening i møte med andre i fortellerverkstedet – gjennom dialog (Lyngstad, 2017). Derfor er vi opptatt av at menneskets narrative identitet ikke er noe uforanderlig som det enkelte mennesket har, men «noe som kontinuerlig skapes, endres og vedlikeholdes gjennom fortellinger i sosial samhandling, altså *mellom folk*» (Blix, 2017b, s. 65).

Gjennom samtale og dialog mellom personer med ulik trosoppfatning og kulturell bakgrunn kommer også uenigheten frem. Ifølge Iversen er det viktig «å se trossamfunn som uenighetsfellesskap» (Iversen, 2017, s. 101), som igjen skaper forståelse for det individuelle mangfoldet, både blant medlemmer innen et trossamfunn og mellom medlemmer fra ulike trossamfunn.

Under deltagerens utvikling av trosfortellinger fikk de utfolde seg i et dialogisk rom. Forutsetningene for et dialogisk rom er at lederen legger til rette for trygge rammer som åpner for dialog, men også at deltagerne og forskerne er med på å opprettholde dette rommet. Hellesnes fremhever menneskets avhengighet av hverandre: «Aleine ville eg ikkje eksistere på ein forståande måte» (Hellesnes, 1992, s. 90). Fordi man i møte med andre mennesker blir mer bevisst egne tanker og meninger, oppstår det et avhengighetsforhold mellom jeget og den andre. Gjennom å dele fortellinger kan mennesker ofte speile sine egne tanker i hverandres fortellinger (Lyngstad, 2017; Dahlsveen, 2014).

Det dialogiske rommet innbefatter et sosialt rom. Alle mennesker har en posisjon innenfor det sosiale rommet, og denne posisjonen er med på å prege vår persepsjon av verden. Ut fra de ulike posisjonene vil man derfor se verden forskjellig. Når man skifter miljø, blir man spesielt minnet om forskjellene. I vår forskning er det derfor avgjørende at vi følger deltagerne over lengre tid for å bli bedre kjent med deres sosiale posisjon i rommet, og for å forstå hvordan dette er med på å påvirke deres utvikling av egen fortelling. I denne sammenhengen er det viktig å bli bevisst både sin egen og andres posisjonering. Ettersom ens egen posisjonering er i utvikling, vil en og samme hendelse forstås svært forskjellig, alt etter hvilken posisjon man befinner seg i.

Analyse av trosfortellingene

Menneskene er selv med på å skape sin historie. Det er derfor viktig at de blir sin historie bevisst og får trening i å videreformidle den, slik at de selv får fortelle sin egen versjon (Frank, 1995, s. xii). På den måten kan man formidle sin personlige fortelling fra sitt eget perspektiv, men likevel gjøre den av allmenn interesse (Dahlsveen, 2014, s. 51).

Deltagerne i religionsdialoggruppen har skapt sine egne trosfortellinger. På den ene siden har hver enkelt forholdt seg individuelt til rammene barndom, ungdom, eventuelle kriser og trossituasjonen slik den er i dag. På den andre siden er fortellingene utviklet i samspill med de andre deltagerne og regissøren. Har rammene de har måttet forholde seg til, styrt dem så mye at fortellingene ikke er representative? Vil fortellingene likevel kunne fremstå i samspill med hverandre, som en miks av det de selv har opplevd, og det andre har fortalt fra sin barndom? Horsdal fremhever at «fortællerne skaber en konfiguration af mening og en narrativ identitet igennem plottet ved at kæde fortællinger om deltagelse i forskellige fællesskaber sammen til en livshistorisk fortælling» (Horsdal, 2017, s. 120).

Tid

Fortellingene er hentet i samtiden, og det betyr at deres barndomsfortellinger er fortalt ut fra deres nåtidige perspektiv. Alle de tre deltagerne

har endret sin tro gjennom disse årene. Når de i dag ser tilbake på barn-domstiden, er dagens briller med på å tolke minnene. «Men vi betrakter og erindrer fortiden fra nutidens ståsted» (Horsdal, 2017, s. 104).

De historiene som er tette på nåtiden, har kortest avstand mellom tidspunktet da de fant sted, og tidspunktet da de ble fortalt. De ulike fortellerne som prøver å finne meninger og sammenhenger ut fra der de står i dag, kan likevel ha ulik distanse til sine fortellinger:

Vi fortæller ud fra her og nu, og både konteksten, de aktuelle hændelsesforløb og den aktuelle selvopfattelse vil ofte få det billede, der bliver skabt af fortiden, f.eks af barnet i fortællingen, til at fremstå med visse fællestræk i forhold til nutiden. (Horsdal, 2017, s. 104)

Alle fortellerne fremhevet barndommen sin som avgjørende for sin tro, og at de allerede den gangen hadde tydelige trosopplevelser som de tok med seg inn i ungdomstiden og videre inn i voksen alder. Det var likevel flere som i ungdommen tok avstand fra oppfatninger de hadde skapt seg i barndommen.

Deltagerne har vært i samme tid og rom når de forteller trosfortellingene for første gang i religionsdialoggruppen, men de kan i forkant av dette gjerne ha fortalt episoder fra fortellingen til sine nærmeste. Horsdal fremhever de imaginære lytterne. Det er derfor interessant i siste del av analysen å finne ut hvordan møtene med de andre opplevdes, og på hvilken måte de hadde innvirkning på deltagerens livstolkninger.

Til tross for at disse fortellingene er hentet fra aller første forestilling, var fortellerne på mange måter svært trygge i måten de fortalte om seg selv på. I denne artikkelen møter vi tre pseudonymer: Marius, Hassan og Aahanya.

Et par uker før jeg ble fjorten, fikk jeg menses. Og som alle andre jenter tenkte jeg: «Hva skal jeg gjøre nå?» Jeg var på skolen og hadde engelskeksamen. Og når jeg kom hjem, fortalte jeg det her til mamma [ser trygt ut over rommet]. De fleste jenter hadde gjerne fått et klapp på skulderen av sin mamma. Men min mor, moren min ringte til alle slektningene vi hadde, alle venner, alle, alle som mamma og pappa kjente, for å si at «datteren min, hun har fått menses» ... i stedet for å komme hjem og fortelle hva som hadde skjedd, så får jeg en fest samme dagen. JA, i vår kultur feirer man når man får menses. Denne mensesfesten,

som jeg kaller det, er en seremoni hvor man blir rensset. Det er litt urent, og man går ikke i templet når man har mensen. Renseprosessen her er at jeg sitter i badekaret, og så skal onkelen min vaske meg. (Aahanya sin fortelling, transkribert av Lyngstad)

Fortellerne fremhever også den kroppslige dimensjonen i fortellingene, noe som kommer tydelig frem av videoen. Vi har valgt ikke å gå dypere inn i det i denne artikkelen, men vi vil likevel komme med enda et eksempel fra hvordan Aahanya fortsetter sin fortelling. Hun smiler lurt til publikum og retter pekefingeren mot dem mens hun sier lattermildt:

Jeg ser på ansiktet til noen av dere her: «Hva er det som skjer her?» Men nei, jeg badet ikke naken. Jeg hadde klær på. (Aahanya sin fortelling, transkribert av Lyngstad)

Det er interessant for oss å se dette opp mot den fenomenologiske dimensjonen i arbeidet, den kroppslige tilnærmingen i fortellerverkstedene, nettopp fordi vår kropp kan gjenkalle følelser og sanser.

Fortellingenes protagonister og antagonister

I alle de tre fortellingene er det fortelleren selv som er protagonisten, hovedfiguren. Antagonistene i fortellingene deres er viktige personer *som har hatt innvirkning på dem* og på deres tro. Fortellerne fremhevet de som inviterte dem med til gudshuset, og de som gikk sammen med dem til templet, moskeen eller kirken.

«Hassan, Hassan!» Mora mi ropte på meg. Jeg gikk til henne. Hun sa at jeg skulle gå til fredagsbønn. Fredagsbønn! Det var fredag, og jeg var seks år gammel. Plutselig hentet hun fine klær. Min mor hjalp meg til å kle på meg. Jeg tok bestefar sin hånd, og vi dro sammen til moskeen. Da vi kom, slapp bestefar min hånd og tok av seg sine sko. Lille [Hassan] måtte gjøre akkurat det samme. (Hassan, personlig kommunikasjon, 18. april 2017)

Det er tydelig at alle har hatt troende forbilder som var svært aktive i troende fellesskap. Hassan trakk frem både moren og bestefaren, som hadde ulike funksjoner i hans liv. Aahanya trakk frem moren og onkelen i sin fortelling, mens Marius trakk frem foreldrene, som begge var prester:

Med to prester til foreldre har folk ofte spurt meg om det ikke er mulig at jeg bare ble kristen rent automatisk – at jeg er kristen i dag fordi jeg vokste opp i et kristent miljø. Jeg skal ikke late som det ikke er noe sannhet i det, men det er ikke hele sannheten. For på den andre siden har jeg også vokst opp i et veldig sekulært miljø. De fleste jeg vokste opp med, var enten ikke-troende eller hadde ikke et spesielt forhold til sin tro. (Marius sin fortelling)

Å være sønn av to prester har tydelig hatt innvirkning på hvordan andre oppfattet Marius. Det er interessant å se hvordan trosfortellernes fortellinger på mange måter involverer andre, og at de i sine trosfortellinger gjerne også kan ha tatt utgangspunkt i andres fortellinger om dem. Andres fortellinger kan på mange måter være vevet inn i trosfortellernes egne fortellinger og møtene med de andre har vært med og påvirket deres fortellinger.

Konflikter knyttet til individuell religiøsitet

Fortellingene viser også hvordan individuell religiøsitet endres fra barndommens opplæring til møtet med storsamfunnet og egen selvstendighet. For eksempel da Marius flyttet til byen for å studere, ville han prøve å endre sin personlighet, frigjøre seg fra «prestesønn»-stemplet og få en kulere fremtoning.

Aahanya gjorde motstand overfor troen sin i ungdomsårene:

Så jeg ble sur på Gud og ville straffe han eller henne for at Gud ikke fikk slutt på krigen. Og min måte å straffe Gud på, det var å slutte å gå i templet. Jeg sluttet å be. Skulle familien i templet, så sa jeg at jeg hadde en viktig prøve, eller at jeg var syk, sånn at jeg kunne slutte å dra i templet. Og skulle vi be hjemme sammen, så latet jeg som jeg ba, men innerst inne satt jeg gjerne og tenkte på hva jeg skulle ha på skolen den dagen. Eller nynnet på en sang i hodet, eller tenkte på hva jeg skulle spise senere, eller ... Jeg begynte å hate Gud. (Aahanya sin fortelling, transkribert av Lyngstad)

Hassan viser ikke direkte til at han fjernet seg fra troen, men han fremhever likevel at han i en periode i Norge kom nærmere den. Når religionsdialogen bruker personlige fortellinger om tro og livssyn som utgangspunkt for dialogen, får vi et møte med individuell religiøsitet.

Innenfor religionssosiologien skjer utviklingen av religiøsitet gjennom primærsosialiseringen og videre innenfor sekundærsosialiseringen, før den blir integrert og forhandlet om slik at de unge danner sine egne meninger (McGuire, 2008, s. 51–64).

Fortellingene handler om deres individuelle tolkning av hva religiøs oppvekst betyr for dem i dag. Dette samsvarer med det Ammerman i denne sammenhengen kaller «levd religion – der det ikke er doktriner og dogmer som er i søkelyset, men den enkeltes erfaringer og tro (Ammerman, 2013, s. 214). Vi ser også hvordan fortellerne selv definerer sin egen individuelle tro. Dette samsvarer med undersøkelsen til Høeg (2017, s. 15).

Sted av betydning

De tre fortellerne fremhever hvert sitt spesielle sted som er av stor betydning for dem og deres tro, nemlig *gudshuset de tilhørte* i barndommen – moskeen, kirken og templet. Hassan forteller noe mer detaljert om møtet med gudshuset:

Inne i moskeen ble jeg overrasket over hvor mange det var. Jeg satt ved siden av min bestefar og så nysgjerrig på alle som stirret i bøkene de holdt i hendene. I det øyeblikket imamen reiste seg opp og sa «Eslam Aleikum rahmat Allah wa braktow». Alle de samtlige som befant seg i moskeen, svarte: «Welkom Eslam» ...

Som barn, jeg skjønnte ingenting, men jeg likte moskeen. Jeg likte folk da de resiterte koranen. Jeg likte imamen – måten han talte. På denne dagen startet mitt forhold til moskeen. Jeg kommer aldri til å glemme denne dagen. (Hassan sin fortelling)

Hassan knyttet sine minner til de religiøse opplevelsene, bønnene og ritualene. Han presiserte hvem som sa noe, og hva de sa. Han knyttet det til en fremtidsdrøm om at en dag skulle han kunne lede bønnen i moskeen.

Aahanya fremhevet sine opplevelser knyttet til luktene, røkelsen og kjolene: «Som familie pleide vi å dra i templet når jeg var liten. Og jeg elsket alt med templet. Musikken som ble spilt av, lukten av røkelse. Kvinnene som kom i de fargerike kjolene. Jeg elsket det».

Prestesønnen Marius sa ikke så mye om selve bygget, men fremhevet kirken som et av hans vante hjem, der både familien og menigheten møttes.

Temaer tilknyttet trosfortellingene

Hva angår temaer i fortellingene, varierer de mellom fortellerne. Fortellerne trekker frem hendelser i livet som har hatt innvirkning på deres tro, og i noen tilfeller satte disse hendelsene troen deres på prøve. Aahanya ba Gud om at krigen måtte ta slutt, men hun mener at hun ikke ble bønnhørt. Sinnet mot Gud vokste derfor, og det resulterte i at hun ville straffe Gud. Det er tydelig at det oppsto en indre konflikt som hun prøvde å løse selv, uten å involvere de andre i familien. Unnskyldningene for ikke å bli med i templet ble flere, og hun begynte å late som om hun ba under familiens bønn hjemme. Følelsen av ikke å bli bønnhørt utfordret hennes tro. Det ble derfor viktig for henne å løfte dette frem i sin trosfortelling. Samfunnsmessige vilkår avspeilet seg derfor i hennes fortelling. Ifølge Horsdal (2017, s. 108) fortelles enhver livsfortelling ut fra et bestemt perspektiv. Gjennom trosfortellingen til Aahanya ser vi at hun har foretatt flere perspektivskifter.

Marius opplevde sin identitetskrise i ungdomsskolen da han var lei av å bli kalt prestesønn og ville gå sine egne veier.

Da jeg begynte på ungdomsskolen, måtte jeg lære å stoppe å gråte. Nå mer enn noen gang var det viktig å bli tøff og kul, og det betydde for meg blant annet å gi slipp på mye av det som hadde vært en del av identiteten min på barneskolen. Jeg begynte å banne, stjal godteri fra butikken i friminuttene og sluttet med kor og piano. Jeg ønsket å framstille meg selv på nytt i lys av de nye forventningene vi elevene nå stilte til hverandre som ungdommer. Men det gikk dessverre ikke så bra; uansett hvor mye jeg prøvde, så folk fortsatt på meg som «prestesønnen». Det var frustrerende for en usikker ungdom. (Marius sin fortelling)²

Marius understreker at på tross av sin utagering og opposisjon overfor andres forventninger til ham, forkastet han likevel ikke sin tro.

² Jf. note 1.

Samtidig hadde jeg forresten ikke forkastet kristendommen helt. Jeg forsvarte fortsatt kristendommen, men nå på en ny måte. Jeg kranglet og argumenterte med de som mente at religion var irrasjonelt, og at vi ikke lenger trengte å tro på Gud nå som vi hadde naturvitenskapen til å forklare hvordan verden fungerte. Jeg kunne krangle ganske godt fra meg i slike diskusjoner. Samtidig lurte jeg noen ganger på, nå som jeg uansett stjal og bannet like mye som alle andre, hvorfor jeg var kristen. Jeg hadde mange gode argumenter mot de som angrep kristendommen. Men hvilke argumenter hadde jeg for? (Marius sin fortelling)

I studietiden tok han mer avstand fra troen sin og løftet frem andre sider ved seg selv i det sosiale miljøet.

Hassan opplevde også at andres forventninger til han var med på å styre ham, for eksempel da han kom som flyktning til Norge og erfarte at lokalbefolkningen ikke ville kommunisere med han.

15 år senere kom jeg til Norge. Langt fra mitt land, familien og folk som jeg elsker. Fra Oslo til Hønefoss ble jeg bosatt i Kinsarvik mottak. Jeg var alene, og alt var annerledes. Jeg måtte finne på noe som gjør meg opptatt. Jeg bestemte meg for å lære språket. Dette motiverte meg for å gå ut for å snakke med folk, men det virket ikke som det var vanlig for folk på bygda å snakke med fremmede. Jeg begynte å spørre meg selv: «Tror de at jeg skulle bli en byrde? Hvem er jeg egentlig?» Jeg trakk meg tilbake til meg selv og gikk til rommet mitt. (Hassan sin fortelling)

Vendepunkt

Hassan forteller at han følte seg alene, ensom og at mørket ble mer fremtredende:

Ensomhet, stillhet og mørke. I dette mørket og i denne ensomheten ble lengselen etter Allah større. Jeg gikk til rommet mitt og begynte å be. Jeg husker en gang da mora mi sa: «Hvis folk går vekk fra deg, hvis du er alene. Du har Gud». Derfor begynte jeg å be. (Hassan sin fortelling).

De tre fortellerne opplevde alle i ungdomsårene en forløsning som knyttet dem nærmere troen sin. Man kan derfor si at dette er en form for vendepunkt i fortellingene som viser til opplevelser som er med på å føre livet deres i en ny retning.

Aahanya opplevde at da krigen tok slutt, og hatet mot Gud avtok, økte interessen for å gå tilbake til gudshuset. Hassan opplevde at hans vei ut av ensomheten og mørket var å henvende seg til Allah i bønn, slik som moren hans hadde oppfordret til. Dette førte igjen til at han inviterte andre flyktninger til bøttesamlinger, og til at han fant et fellesskap. Marius opplevde en forløsning knyttet til sin identitetskrise da han som student falt utmattet hen i gråt for første gang siden barneskolen, og at dette førte ham tilbake til Gud.

Det er tydelig at både familiære og mellommenneskelige opplevelser har hatt innvirkning på deres trostolkning, og at de har vært med på å gjøre dem til den de er i dag. I tråd med Horsdals tenkning viser de tre informantenes fortellinger fra både barndommen og ungdommen tydelig hvordan fellesskapet de har eller fremdeles er en del av, har hatt innvirkning på dem og deres forståelse av egen identitet (Horsdal, 2017, s. 106), og utviklingen av den. «Identitet er en narrativ konstruksjon, en fortelling som blir til i møte med andre» (Dahlsveen, 2014, s. 51).

Samtidig ser vi hvordan egne erfaringer og valg er mer i søkelyset enn refleksjoner over dogmer og doktriner. Selv om våre informanter utvikler sine trosfortellinger i dialog, ser vi at levd religiøsitet er like sentralt hos dem som hos de kristne informantene som Ammerman undersøkte (Ammerman, 2013, s. 214). Høegs forskning blant unge kristne viste hvordan de ga selvstendig tolkning av egen tro (Høeg, 2017), men i vårt materiale ser vi en tendens til at de også vektlegger sin egen religiøse bakgrunn.

Hendelser

Alle tre trosfortellerne viser til trosritualer som viktige hendelser som fikk stor betydning for dem i deres videre søken til Gud. Aahanya understreket at hun ikke leste religiøse skrifter eller bøker, men hun fremhevet andre rituelle hendelser, for eksempel menstruasjonsfest, som viktig i hennes liv. I forestillingen fremhevet hun dette med stor humor foran et sjokkert publikum. For Hassan var det selve bønnene og bønnefellesskapet som endret tilværelsen. Hos Marius var det mer kjærligheten og åpenheten fra studentmiljøet som ga ham en ro og en tro på at han kunne hente frem igjen noe av sin tidligere sårbarhet og identitet. Vi ser her at

flere av dem ser ut til å ha funnet en ny posisjon. Dette kan blant annet være resultat av at deres identitetsfølelse har vokst frem i samspill med andre, noe som også fremheves hos Horsdal (2017, s. 75). Mye tyder også på at flere av deltagerne tok del i et felleskap som var med på å anerkjenne dem som individuelle mennesker.

Tro i endring

Samlet sett viser alle tre til en tro som har vært i stor endring i perioden fra barn til voksen. Det i seg selv er ikke overraskende, men det er interessant hvem som har påvirket endringene, og i hvor stor grad gudshuset har hatt en sentral betydning i deres trostolkning. Det ser ut til at de i løpet av ungdomsårene fikk en distanse til sin tro. Noen knyttet distansen til at de ble eldre, fikk mer kjennskap til trosproblematikk og ble mer kritiske til egen tro. De tillot seg å være sint på Gud. Likevel vender alle i løpet av tiden som ung voksen tilbake til sin tro.

Det interessante i sammenligningen av de tre sine fortellinger er at det er flere likheter enn ulikheter, til tross for at de praktiserte troen forskjellig. Det kan se ut til at noen av dem har hatt en tettere kontakt med sin familie underveis, og familien har for noen hatt en større innvirkning på deres religiøse utvikling.

I trosfortellingene forholder de seg både til fortiden, nåtiden og fremtiden, noe som er med på å fremheve deres narrative kompetanse (Clandinin, 2013, s. 39). Flere av fortellerne viser til at de gjennom refleksjonen i ettertid har forstått mer av sin sammensatte trosfortelling.

Analyse av intervjuene

I denne delen vil vi se på vårt andre forskningsspørsmål – hvordan ungdommene opplevde at religionsdialogen hadde betydning for deres livstolkning. I intervjuene med fortellerne kom det først og fremst frem at de hadde vært usikre på om de ville fremføre sine fortellinger for et større publikum. Hassan hadde ikke norsk som morsmål, og han var redd han ikke ville bli forstått. Marius reflekterte mye over hvordan hans fortelling kunne være helt sann når det var episoder i livet han ikke ville fortelle om.

Alle uttrykte at de hadde utviklet et godt vennskap med de andre i den interreligiøse gruppen. Hassan sier: «Det er som vi er blitt en familie. Så jeg har lyst å bli med i denne gruppen fremover.» Utviklingen av vennskap gjennom å dele sine fortellinger om livet med hverandre ga dem opplevelsen av å utvikle en dialogisk relasjon (Buber, 1947, s. 97). Følelsen av at dialoggruppen er en familie, som Hassan sier, kan også handle om å bli sett som et *du*, og om å se den andre som et *du* (Buber, 1947, s. vii). Gadamer er også opptatt av hvordan møtet mellom mennesker fører til en forståelse i retning av det som er felles (Gadamer, 2010, s. 240). Derimot ser vi få antydninger til utforskning av uenighet og utviklingen av et tydelig uenighetsfellesskap (Iversen, 2014, s. 12). Er det grunn til å tro at en for tidlig oppmerksomhet på et uenighetsfellesskap skaper så familiære bånd at man unngår å ta opp konfliktfylte temaer for å bevare gruppedynamikken? Dette er et viktig spørsmål, men vårt materiale gir oss ikke mulighet til å utforske dette nærmere. Dette kunne det ha vært fruktbart å forske videre på i en annen sammenheng.

Under intervjuene fortalte også informantene hvordan de hadde opplevd det å utvikle sin troshistorie. Alle svarte at de hadde opplevd dette som en tankevekkende og reflektert prosess, og som noe de erfarte som meningsfylt og positivt. Marius forklarte:

Det å utvikle min egen fortelling, det var en slags refleksjon på fortiden min, som på grunn av den strukturen vi skal lage fortellingen etter, gjorde at jeg greide å sette fortiden min inn i et perspektiv som gjorde den både mer forståelig for meg selv og lettere å dele med andre. Jeg har lært at barndommen min har aldri forlatt meg, den er der alltid. At når man vokser opp i det samfunnet som vi vokser opp i, så er det lett for å ende opp med å ønske å trykke ned barndommen. Det kan skape en konflikt, man er et barn fortsatt. (Marius)

På denne måten trekker Marius frem betydningen av sin egen fortid når det gjelder hvordan han forstår den i dag, noe som ligger nær opptil det vi så at Gadamer (2010, s. 344–345) kalte forståelseshorisonter.

Aahanya forteller hvordan dialogen og utviklingen av fortellingen sammen med andre hjalp henne til å forstå sin egen tro, og at hun bedre forsto sine egne veivalg i livet: «Før visste jeg ikke hva min troshistorie

var. Egentlig bare sette ord på det da, har hjulpet mye.» Dette kan ses opp mot hvordan Buber mener at det å være et menneske knyttes til forståelsen av seg selv (og andre) og utvikles gjennom en dialogisk relasjon (Buber, 1947, s. 97).

For Hassan var det spesielt viktig å vite at han kun skulle representere seg selv og ikke hele sitt trossamfunn: «I hver religion finnes det forskjellige tolkninger.» Her kommer den individuelle religionsforståelsen tydelig frem (Høeg, 2017, s. 15), og forståelsen av at det foreligger en uenighet innenfor et fellesskap, er også synlig her (jf. Iversen 2014, s. 12).

Å utvikle seg som forteller

Gjennom fortellerverkstedene opplevde flere av dem at de ble flinkere til å formidle, og at fortellingene deres ble mer strukturert. At fortellingene deres ble klippet opp og i forestillingen flettet sammen med andres, fikk også udelt positive respons i intervjuene:

Jeg syntes det var veldig behagelig for min egen del. Spesielt på to måter. Det ene at min fortelling ble fordypet av de andres fortelling, og omvendt. Sterkere funksjon fordi den sto sammen med andre fortellinger. Når jeg har sett likheter og ulikheter, ser jeg klarere hva som er spesielt med min fortelling, og hva som er universelt. Det er sårbart. Det er mange som ikke kjenner min fortelling som jeg kjenner. Det å stå sammen med noen. Det var godt. (Marius)

Folk kan ikke kjede seg når vi setter en forestilling sammen på den måten. Hvis vi skulle stått en og en og snakke og fortelle ti minutter, og så skulle nestemann fortalt, så hadde man ikke ... så kunne vi lett sovnet, da. For å si det slik. Når vi er på skolebesøk, er det alltid noen som sitter med mobilen. (Aahanya)

Når det gjelder den narrative tilnærmingen, er det tydelig at flere av informantene viser en bevissthet om at deres egen trosfortelling hjalp dem til å få en helhetsforståelse av ulike hendelser i livet. De viser også en opplevelse av at religionsdialogen gir dem et møte med andre sine trosfortellinger og sin egne, og dette kan ses i forbindelse med det Gadamer (2010, s. 344–345) kaller et møte mellom ulike forståelseshorisonter.

Når andres trosfortellinger skaper refleksjon

Under intervjuene ga informantene uttrykk for mange refleksjoner omkring det å velge ut hva de opplevde som for privat eller personlig. De ga også uttrykk for at de opplevde utvelgelsen av hendelser og tolkningen av dem som en god og refleksiv prosess. Spesielt sa Marius dette tydelig: «Det å utvikle min egen fortelling, det var en slags refleksjon på fortiden min.»

Dette samsvarer også med flere av informantene, som gir uttrykk for refleksjoner i møte med andres trosfortellinger i gruppen og i responsen fra elever i skolen. «Men det er jo annerledes da hvordan vi jobber veldig tett på denne gruppen, da. Så visst det har gjort noe da, er det å åpne synet mitt enda mere» (Aahanya). Dette fremheves også i tidligere forskning (Horsdal, 2017; Lyngstad, 2017; Wang, 2019).

Tilsvarende fortalte alle fortellerne under intervjuene hvordan møtet med andres trosfortellinger fikk dem til å reflektere over sin egen fortelling. De andres fortellinger ble som «speilnevroner» (Horsdal, 2017, s. 37) som deltagerne speilet sine egne fortellinger i. Å møte troende fra andre trossamfunn påvirket deltagerens oppfatning av både seg selv og andre. «Før jeg kom til Norge, jeg har ulike synspunkt. Ser verden fra en vinkel, men med denne gruppen; først om meg selv, så om andre. Disse tingene gir meg mulighet til å akseptere andre mennesker uansett tro eller folkeslag» (Hassan). Ifølge Buber er en slik relasjon mellom mennesker «characterized in more or less degree by the element of inclusion» (Buber, 1947, s. 97). Deltagerne har trent seg i å leve i et uenighetsfellesskap og har lært å respektere hverandres ulikheter. Arbeidet i dialoggruppen har videre fått deltagerne til å se mer på likheter enn på forskjeller i deres tro. «Det har fått meg til å se hvor like vi egentlig er ... Alle troende vil jo det beste. Spre kjærlighet, ikke drepe ... Tro er det samme for meg, det har bare litt forskjellige former hos mennesker» (Aahanya).

Det Aahnaya sier, er hvordan dialogen med de andre ungdommene har gitt henne en ny forståelse av de andre – noe som ikke var der fra før (Gadamer, 2010, s. 345). Samtidig er det tydelig mindre oppmerksomhet på uenighet og ulikheter (jf. Iversen, 2014, s. 12).

Drøfting og avsluttende refleksjon

I denne forskningen har vi vært interessert i å gå i dybden på tre trosfortellinger for å forstå mer av hvilken betydning oppveksten har for de troende. I tillegg har vi intervjuet fortellerne og analysert intervjumaterialet for å få bedre innsikt i deres opplevelse av religionsdialogen, og av hvordan det var å utvikle egen trosfortelling i dialog med andre fortellere. Våre forskningsspørsmål var: *På hvilken måte vektlegger de troende tid, sted, figur og tema i oppveksten i sine trosfortellinger? Hvordan opplever de at religionsdialogene har påvirket deres livstolkning?* I analysen av de tre trosfortellingene ser vi at alle de tre fortellerne hadde religiøse forbilder i oppveksten, i form av foreldre eller besteforeldre som hadde innvirkning på deres trosliv i barndommen. Videre ser det også ut til at disse personene har hatt innvirkning på både deres narrative identitet og deres livstolkning i dag.

Alle var i sin barndom del av et religiøst fellesskap, og de besøkte jevnlig gudshuset til sitt trossamfunn – og på denne måten var religiøsitet også en del av deres primære sosialisering (McGuire, 2008, s. 51–64). Det er flere minner om sanser som ble vekket i møtet med gudshuset, som når hinduen fremhever luktene, møtet med det utsmykkede templet og de fine draktene kvinnene bar.

I ungdomsårene fikk hendelser i samfunnet rundt dem innvirkning på deres tro, og to av dem opplevde en troskrise. Når de likevel vender sin interesse tilbake til troen, velger de alle å gå tilbake til sine tidligere trossamfunn.

Det nye i vår studie er betydningen den interreligiøse dialogen har hatt for de unge. I analysen av intervjumaterialet kommer det frem hvordan de i møte med hverandre både har blitt utfordret og fått utvidet sin forståelseshorisont (Gadamer, 2010, s. 345). Det er derfor tydelig at fellesskapet de har tatt del i og vært med i, har hatt innvirkning på utviklingen av deres fortelling, og at de har utviklet det Buber kaller en «dialogisk relasjon» (Buber, 1947, s. vii). Gjennom fortellerverkstedene har de lyttet til og speilet seg i hverandres fortellinger (Horsdal, 2017; Lyngstad, 2017). Det kan se ut som om det er flere elementer som hjelper deltagerne til å løfte frem minnene og implementere dem i sine trosfortellinger. På den

ene siden er det fortellingens form og oppbygging (barndom, ungdom, voksen), og på den andre siden er det de andres fortellinger. I tråd med Dahlsveens forskning kan det se ut som at fellesskapet har vært med på å løfte frem minnet (Dahlsveen, 2014). Det er derimot liten grad av fokus på uenighetene, foruten det ene utsagnet til Hassan om at det finnes ulike tolkninger innenfor hver religion. Dette kan tyde på at religionsdialogen i tydeligere grad gir en ny forståelse i retning av det som er felles.

På tvers av religionene har vi funnet både fellestrekk og ulikheter. Gjennom analysen av trosfortellingene forstår vi deler av det unike og enestående ved individets religiøse livstolkning. Våre tre fortellere viser alle til at de har funnet sin selvstendige posisjon, inspirert av de andre. Her ser vi hvordan religionsdialogen på den ene siden gir rom for et møte mellom ulike forståelseshorisonter, men også hvordan dette møtet på den andre siden skaper endring og dynamikk (Gadamer, 2010, s. 344–345). Forutsetningen for å kunne skape et uenighetsfellesskap (Iversen, 2017) er at deltagerne må kunne respektere andres tro og godta uenighetene i fellesskapet.

På den ene siden ser vi i vår forskning et samsvar med Høeg (2017) sin undersøkelse av hvordan unge voksne selv tar det for gitt at de kan vurdere og tolke sin individuelle tro. På den andre siden ser vi likevel gjennom analysen av intervjuene noe nytt tilknyttet den betydningen religionsdialog og de relasjonene som utviklet seg mellom deltagerne, får for individenes egen trosfortelling og identitet. Både materialet og analysen viser en ny og mer nyansert side av individuell religiøsitet og de dialogiske relasjonene som utvikler seg gjennom dialogen og forståelsen av den andre (Buber, 1947, s. 97).

Alle fortellingene bærer preg av at tenåringsfasen hadde en eller annen form for utfordring. Fortellerne opplevde at de i en periode distanserte seg fra sitt vante trosmonster. Når fortellerne opplevde utfordringer og distanse når det gjaldt egen tro, var overgangsritualene med på å skape forløsning.

Fortellernes viser i dag til en mer voksen og gjennomarbeidet tro og livstolkning, som står på egne ben, men som like fullt er inspirert av andre. Nåtiden ser ut til å ha hjulpet dem å forstå fortiden og å ta den med videre inn i fremtiden. Så om barndommen aldri har forlatt dem,

har likevel deres forståelse av barndommens tro endret seg. De viser alle til en tro som har utviklet seg, blitt tydeligere og mer moden – både gjennom deres egen individuelle utvikling og i møte med andre. Gjennom intervjuene kommer det tydelig frem hvordan de har knyttet nære bånd til hverandre som del av den interreligiøse dialogen, og at de opplever en ny forståelse av seg selv og andre.

Referanser

- Ammerman, N. T. (2013). *Sacred stories. Spiritual tribes. Finding religion in everyday life*. New York: Oxford University Press.
- Blix, B. H. (2017a). Analyser av narrativ samhandling. I R. Sørly & B. H. Blix (Red.), *Fortelling og forskning. Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv* (s. 111–122). Stamsund: Orkana Akademisk.
- Blix, B. H. (2017b). Narrativ identitet. I R. Sørly & B. H. Blix (Red.), *Fortelling og forskning. Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv* (s. 63–80). Stamsund: Orkana Akademisk.
- Botvar, P. K. & Gresaker, A. K. (2015). *Vi hjelper dem å ta egne, gode valg. Kristent ungdomsarbeid på rus- og seksualitetsfeltet* (KIFO rapport 2015:4). Oslo: Institutt for kirke, religions- og livssynsforskning.
- Botvar, P. K. (2017). *Tro, tillit og toleranse. Unges holdninger til menneskerettigheter i en flerkulturell kontekst* (KIFO rapport 2017:2). Oslo: Institutt for kirke, religions- og livssynsforskning.
- Buber, M. (1947). *Between man and man*. (R. G. Smith, Overs.). New York: Macmillan.
- Clandinin D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. New York: Routledge.
- Dahlsveen, H. (2014). Fellesskapet og estetikken løfter minnet. Den personlige fortellingen i voksenopplæring. *Drama*, 51(1), 50–54.
- Fletcher, J. H. (2013). Women in inter-religious dialogue. I C. Cornille (Red.), *The Wiley-Blackwell companion to inter-religious dialogue* (s. 168–183). Chichester, England: Wiley-Blackwell.
- Frank, A. W. (1995). *The wounded storyteller*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Gilje, N. & Grimen H. (1993). *Samfunnsvitenskapelige forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag.
- Hellesnes, J. (1969/1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79–103). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Horsdal, M. (1999). *Livets fortællinger – en bog om livshistorier og identitet*. København: Borgen forlag.

- Horsdal, M. (2017). *Tilværelsens fortællinger. Tilegnelse og anvendelse*. København: Hans Reitzels forlag.
- Høeg, I. M. (Red.). (2017). *Religion og ungdom*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfelleskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, L. L. (2017). Uenighetsfelleskap: Kan skolen være et treningsrom for offentlig uenighet? I M. V. D. Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen* (s. 101–116). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyngstad, M. B. (2017). Foreldrene forteller – et fortellerprosjekt med innvandreremødre. I V. Solbue & Y. Bakken (Red.), *Mangfold i skolen. Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet* (s. 185–205). Bergen: Fagbokforlaget.
- McGuire, M. B. (2008). *Religion. The social context* (5. utg.). Long Grve, IL: Waveland Press.
- Mishler, E. G. (1986). *Research interviewing – context and narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rafoss, T. W. (2017). *Unge voksne og den norske kirke* (KIFO rapport 2017:3). Oslo: Institutt for kirke, religions- og livssynsforskning.
- Rafoss, T. W. og Bangstad, S. (2018:3). *Å tilbringe tid med Gud. En kvalitativ studie av unges bibelbruk* (KIFO rapport 2018:3). Oslo: Institutt for kirke, religions- og livssynsforskning.
- Sørly, R. (2017). Narrativ analyse og innhold. I R. Sørly & B. H. Blix (Red.), *Fortelling og forskning. Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv* (s. 99–110). Stamsund: Orkana Akademisk.
- Wang, Y. M. (2019). Møte mellom elever i videregående skole og en interreligiøs dialoggruppe: Holdningsendringer og dialog i RE. I B. Afset & A. Redse (Red.), *Religion og etikk i skole og barnehage* (s. 177–205). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.82.ch7>

KAPITTEL 10

Hverdagsfortellinger som setter spor – Studenters fortellinger fra og refleksjoner over hverdagslivet i barnehagen

Margareth Eilifsen

Høgskulen på Vestlandet

Abstract: We understand our lives through narratives, and the form of the narratives is appropriate for understanding the actions of others, says MacIntyre. Meanwhile, narratives and understanding of narratives also apply to understanding our self and our own actions. Through stories from the field of practice in the study program for kindergarten teachers, students describe serious and important stories from an everyday life with children. These stories have had an impact on student's development in becoming teachers. Through reflective work with life stories from teaching students, various perspectives on life management from children aged 2–8 years are outlined. The stories are told through the students' voices, and they are reflected over in hindsight with the subject teachers from the program. The article deals with the students' ways of telling stories and reflecting on them retrospectively. Phenomenological hermeneutic method lay as a basis for analysis of stories as Lived Experience Descriptions (LED) in this article (van Manen). The main result is the importance of listening to and reflecting on narratives in order to understand and alter actions and become a reflective kindergarten teacher.

Keywords: narrative, life interpretation, kindergarten teacher, education, children's stories, reflection

Sitering av denne artikkelen: Eilifsen, M. (2020). Hverdagsfortellinger som setter spor – Studenters fortellinger fra og refleksjoner over hverdagslivet i barnehagen. I J. V. Hugaas & Å. H. Kallestad (Red.), *Oppvekst og livstolkning: Flerfaglige blikk på barns og unges eksistens, fellesskap og fortellinger* (Kap. 10, s. 233–253). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.107.ch10>
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0.

Introduksjon

Vi forstår våre liv gjennom fortellinger, og formen på fortellingene er hensiktsmessig for å forstå både egne og andres handlinger, sier MacIntyre (2007). Pedagogikkfaget i barnehagelærerutdanningen er gitt et særlig ansvar for progresjon og profesjon (forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012, § 3), og refleksjon over erfaringer fra praksis er en måte å utvikle profesjonen på. «Pedagogy is the activity of teaching, parenting, educating, and generally living with children, that requires constant practical acting in concrete situations and relations» (van Manen, 1997, s. 2). Ifølge van Manen er pedagogikk en aktivitet som krever konstant praktisk handling i konkrete situasjoner og i relasjoner med barn. Den viktigste oppgaven til en barnehagelærer er å utvikle en følsomhet – eller en takt – i møte med barn. Denne følsomheten kan utvikles gjennom refleksjon, men hverdagen er ofte travel, og det kan være vanskelig å finne tid til å sette seg ned og reflektere. Å skrive ned erfaringer fra hverdagen som praksisfortellinger kan være en måte å «fange» øyeblikket på, slik det oppleves hos barnehagelærerstudenten.

I utdanningen til barnehagelærere skal studentene «lære å utvikle evnen til å analysere egne og andres holdninger gjennom kritisk refleksjon» (UHR-Lærerutdanning [UHR-LU], 2018, s. 5). For å utvikle evnen til å analysere og kritisk reflektere har målet med dette prosjektet vært å undersøke praksisfortellinger som uroer og dermed får studenten til å stoppe opp i sin tenkning og handling. Studentene ble bedt om å skrive ned en fortelling fra hverdagen sammen med barn og ta den med til et refleksjonsseminar i profesjonsutdanningen i etterkant av praksis. I refleksjonsseminaret var problemstillingen å se på hva i fortellingene som uroer studentene, og som får dem til å reflektere over barns livstolkninger. Denne «uroen» som etterspørres, er beskrivelser fra hverdagen som studenter opplever som utfordrende erfaringer de har tenkt på i ettertid, og som de ønsker å snakke med andre om. Denne artikkelen undersøker hvilken betydning praksisfortelling i barnehagehverdagen kan ha for studentens forståelse av barns livstolkning.

Gjennom fortellinger fra praksisfeltet beskriver barnehagelærerstudenter erfaringer fra et barneperspektiv om oppvekst og livstolkning. Fortellingene handler om beskrivelser av barns hverdag, og om

hvordan studentene beskriver barnslivstolkninger. Formen på fortellingene støtter seg på «gjennomlevde erfaringsbeskrivelser» («lived experience description» – LED) og fenomenologisk hermeneutisk tenkning (van Manen, 1997, 2002, 2014). Fortellingene i datamaterialet viser til studenter i en pedagogisk relasjon der refleksjon ble påtrengende for å få en større forståelse for barns livsmestring og livstolkning. Ifølge både MacIntyre og van Manen sier fortellingene noe om våre opplevelser, og fortellingene kan hjelpe oss til å tolke og forstå våre liv og handlinger. Mer enn å forstå «så lar fortellingene oss erfare hva vi ikke forstår (på en intellektuell eller kognitiv måte)» sier van Manen (2014, s. 256, min oversettelse). Fortellingene hjelper oss til å tolke handlinger i hverdagen, og de kan gi en dypere forståelse av erfaringene vi gjør. Og på den måten bidrar de til å tolke livene våre og i vår egen livstolkning.

Fortellinger som metode

Clandinin definerer «narrative inquiry» som «en tilnærming til studiet av menneskelivet, tenkt som en måte å hedre levd erfaring på, som en kilde til viktig kunnskap og forståelse» (Clandinin, 2013, s. 17, min oversettelse). Fortellinger som metode har ikke tidligere blitt ansett som en anerkjent måte å drive forskning på, men som fyll for å beskrive teori (van Manen, 1997, 2014). Flere forskere har i senere tid pekt på betydningen av fortellinger som en egen metode i kvalitativ forskning, der fortellingen kan bringe nytt lys over praksis, og ikke bare være fine fortellinger som frisker opp en teoretisk tekst. Bruk av fortellinger som metode beskrives både som «both lovely stories and valuable research» av Garvis og Dwyer (2012), og som skriftlige refleksjonsnotater der fortellingene er en metode «for å få nye perspektiver på-, og kunne utfordre- [sic] egen praksis» (Moxnes, 2016, s. 7). Å benytte fortellinger som datamateriale er også knyttet opp til Louise Birkeland sin forskning rundt arbeidet med refleksjon og kompetanseutvikling i profesjonsutviklingen av barnehagelærere. Birkeland kaller fortellingene for *praksisfortellinger* og har utviklet en egen metodikk for arbeide med erfaringer og refleksjon over erfaringer fra praksisfeltet (Birkeland, 2003; 2004a; 2004b; Ødegaard & Økland, 2015).

Praksisfortellingene i dette datamaterialet er skrevet ned som anekdoter og bygger på Max van Manen sitt forfatterskap om gjennomlevde erfaringer (LED) (van Manen, 1997, 2002, 2014). Gjennom språket i fortellingene kan vi beskrive og avdekke det som implisitt ligger i våre handlinger og erfaringer, men det finnes også utfordringer i å beskrive erfaringene, sier van Manen. «It seems that with words we create something (concepts, insights, feelings) out of no-thing (lived experience), yet these words forever will fall short of our aims» (van Manen, 1997, s. xiii). Ifølge van Manen gir språket oss dermed bare et lite innblikk i selve erfaringen, og det vil ikke kunne gi oss et endelig svar på det vi forsker på. Språket er imidlertid den eneste måten vi kan bringe pedagogisk erfaring inn i en symbolsk form på (van Manen, 1997, s. 111).

Van Manen beskriver visse kriterier og strukturer for utarbeiding av fortellinger, eller det han kaller anekdoter (van Manen, 1997, s. 119–121; 2014, s. 252). En anekdote skal være en kort og enkel fortelling som beskriver en enkelt hendelse. Fortellingen skal begynne nær selve erfaringen og inkludere viktige konkrete detaljer. En fortelling består ofte av noen setninger om hva som er sagt eller gjort, og den slutter raskt etter høydepunktet – eller hendelsen – og har en sluttlinje med et «punktum». «Punktumet» er ofte det som uroer oss, og som er grunnlag for refleksjon (van Manen, 2014, s. 252). På samme måte som et bilde eller et fotografi kan få oss til å uroe oss over det som likevel eller allerede er der, kan en anekdote «forstås som et metodologisk middel i humanvitenskap for å gjøre noen forestillinger som lett unnslipper oss, forståelige» (van Manen, 1997, s. 116, min oversettelse).

Arbeidet med å fortolke eller analysere fortellinger kan sammenlignes med å skrive i mørket, sier van Manen (2001), og ifølge han er målet med anekdoter «to reflect, to think» (van Manen, 2014, s. 250) og ikke å finne generaliserbar empiri. Målet med hermeneutisk fenomenologisk refleksjon er å prøve å gripe den vesentlige meningen av «noe» – av et tema. Det å bruke anekdoter (fortellinger) som et metodologisk verktøy i forskningen kan gjøre noen forestillinger som lett unngår oss, forståelige (van Manen, 1997, s. 116). En viktig faktor van Manen peker på, er at anekdoter tvinger oss til å utforske relasjonen mellom å leve og å tenke, mellom situasjonen og refleksjonen, og at anekdoter har en viktig funksjon som eksperimentelt saksstoff for pedagogisk refleksjon. I denne artikkelen

består datamaterialet av erfaringer og opplevelser fra studentene, og fortellinger beskriver de voksnes oppfatning og tolkning av hvordan hverdagen kan se ut for barn. En erfaring er subjektiv, selvopplevd og beskrives ut fra den enes perspektiv, og den har derfor ikke overføringsverdi til andres opplevelser. Likevel mener van Manen at arbeid med anekdoter kan frembringe «noe» – et gjenkjennbart fenomen for flere.

Å prøve å forstå

Det er to betingelser som må være på plass for å gi mulighet for en fenomenologisk analyse (van Manen, 2014). Den første er at undersøkelsen må ha et passende – eller skikkelig – fenomenologisk spørsmål. I denne undersøkelsen ble studenter fra Italia og Norge spurt om hvilke betydninger en fortelling kan ha for forståelsen av barns livstolkninger, og fenomenet som skulle utforskes og reflekteres over, var *fortelling* (*lived stories* eller *praksisfortelling*). Den andre betingelsen for muligheten til å gjøre en fenomenologisk analyse er at data er eksperimentelt materiale som refleksjon kan gjennomføres på. Dette eksperimentelle materialet er her fortellinger fra studentenes egne praksiserfaringer med barn.

Praksisfortellingene handler om oppvekst og livstolkning hos barn, og refleksjonene blant studentene i etterkant beskriver hvordan de forstår barnas hverdag. I fortellingene gir studentene uttrykk for hvordan de ser at barn mestrer og tolker livet sitt, og studentene gir i sin refleksjon uttrykk for forståelsen av barnas livstolkning. Livsmestring som begrep er forholdsvis nytt i planverket for barnehagen og beskrives som «å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 13). Forenklet sagt kan man si at livsmestring handler om å tolke livet sitt (livstolkning) for så å kunne påvirke sin egen hverdag, men det er mer komplekst enn som så. Livsmestring handler om sosial og prososial kompetanse, om emosjonell og kognitiv utvikling, som skal tilpasses barnets alder og modenhet.

I rammeplanen for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017a) er begrepet «forstå» nevnt 31 ganger, og det å forstå handler også om å tolke livet sitt (livstolkning). Ifølge rammeplanen skal personalet «støtte barnas refleksjoner rundt situasjoner, temaer og fenomener og skape forståelse

og mening sammen med dem» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 22). I arbeidet med å skape forståelse og mening sammen med barn må læreren gripe tak i «her og nå»-situasjonene der barn uttrykker en åpenhet for refleksjon og samtale. Ifølge Lévinas (1996) blir vi kjent med den andre gjennom oss selv. Jeget og identiteten blir til i møte med den andre:

At være jeg, der er [...] at have identiteten som indhold. Jeg'et er ikke en væren, der altid er den samme, men en væren, hvis eksistensen består i at identificere sig, i at genfinde sin identitet trods alt det, der tilstøder den. (Lévinas, 1996, s. 26)

Lévinas peker på det ønsket vi kan ha for å forstå og kjenne den andre, samtidig som det kan være umulig å oppnå forståelse av den andre. Metaforen «å se ut av et vindu» kan brukes som et bilde på å forklare hvordan det er å forsøke å forstå den andre. Vi ser bare deler av miljøet utenfor, mens vi samtidig kan se oss selv gjennom refleksjonen i vinduet. Lévinas peker på at det er i møtet med den andre og «annetheten» vi blir kjent med oss selv og vår egen tolkning av livet. I lys av Lévinas sin tenkning vil dermed praksisfortellingene ikke bare gi studentene en mulighet til å forstå den andre (her barnet). Like mye kan praksisfortellingene gjøre studentene klar over sin egen identitet og hvem de selv er, i møte med barna.

Refleksjon over hverdagen

Refleksjon har en sentral plass i utdanningen av barnehagelærere og kan knyttes helt tilbake til Dewey (1933) og hans perspektiv på praksis og læring gjennom erfaring. Schön (1987, 2013) pekte på et *nytt* design for undervisning og læring i profesjonsutdanningene gjennom «refleksjon i praksis». Dette perspektivet bygget van Manen videre på når han sier at lærerutdanningen må være «willing to conceive of practical knowledge and reflective practice quite differently» (van Manen, 1995, s. 33). Van Manen peker på viktigheten av refleksjon over erfaringer, men problematiserer «her og nå»-erfaringer opp mot fortid og nåtid. I øyeblikket erfarer jeget, og det er dette øyeblikket fortellingen prøver å fange opp, men i ettertid vil det nærværende øyeblikket være fraværende. Van Manen (2014, s. 58) beskriver dette som «[E]ven when we dwell in memories or in anticipations, we do so in the experiential «now». And yet, when we try to

capture the «now» of our experience, we always seem to be too late». Nået vil alltid være fraværende, men om vi ikke kan reflektere i nået, så kan praksisfortellinger bringe oss så nær nået og erfaringen som det er mulig å komme. Meningen med fenomenologisk refleksjon er å prøve å gripe den essensielle meningen av noe, men fenomenologisk refleksjon er både enkelt og vanskelig. Det er enkelt fordi vi gjør det hele tiden, men det er vanskelig å forklare for andre hva vi egentlig begriper.

Når jeg ser min sønns lærer, så ser jeg ikke bare en hvilken som helst mann eller en kvinne. Jeg ser en person som er forskjellig fra andre menn og kvinner nettopp i den forståelsen som får meg til å snakke om denne personen som «en lærer». (van Manen, 1997, s. 77, min oversettelse)

Med andre ord har jeg, som alle andre, en forestilling om hva en lærer er. Det er det enkle i denne refleksjonen. Det som er mye vanskeligere, er å komme til en reflekterende forklaring av hva en lærer er, og hva er det som skiller en lærer fra en mann eller kvinne.

I de nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanningen (UHR-LU, 2018) er begrepet refleksjon nevnt på ulike måter 23 ganger, men likevel pekes det på ulike forståelser av hva refleksjon er, og det er motstridende syn på hvilken funksjon refleksjon skal fylle (Moxnes, 2016). Retningslinjene peker på en forventning til utvikling av kritisk refleksjon hos studenten, og de sier at «studenten skal utvikle evnen til å analysere egne holdninger og egne og andres handlinger gjennom kritisk refleksjon, alene og i et profesjonsfelleskap, og slik utvikle selvstendig handlingskompetanse og evne til å ta egne valg» (UHR-LU, 2018, s. 5). Gjennom refleksjon skal studenten utvikle evne til å analysere både handlinger og holdninger for å forstå seg selv og andre. Ifølge van Manen (1995) og Moxnes (2016) kan bruk av pedagogisk og fenomenologisk refleksjon føre til en utvidelse og overskridelse av egen kunnskap og en endring av praksis.

I refleksjonsarbeidet i praksisseminaret var målet å få frem en faglig og teoretisk refleksjon over erfaringene gjennom fortellingene. Muntlig samspill mellom studentene og lærerne med søkelys på profesjonell praksis bidrar til utvikling av studentenes reflekterende praksis ved siden av internalisert refleksjon på det interpersonlige nivået, sier Cherrington

og Loveridge (2014, s. 42). Gjennom refleksjon over teori og praksis i barnehagelærerutdanningen viser forskning at den praktiske erfaringen er dominerende, mens teoretisk faglig argumentasjon har en svak posisjon (Moxnes, 2016). Å «øve studentene til å dele faglige refleksjoner ser dermed ut til å være et konkret innspill til utdannerne og barnehagelærer-utdanningsinstitusjonene» (Moxnes, 2016, s. 5).

Kriterier for datautvalget og metode for datatolkning

Denne artikkelen handler om barnehagelærerstudentens evne til å lytte til og reflektere over hva barn forteller fra sin hverdag i ettertid av hendelsen (nået). Van Manen peker på at «pedagogy requires a phenomenological sensitivity to lived experience (children's realities and lifeworlds)» (van Manen 1997, s. 2), og at arbeid med fortellinger fra «lived experience» bringer frem en refleksjon over og i praksis, som også forbereder for praksis (van Manen, 2014, s. 15). Det er studentene som gjenforteller barns erfaringer slik de har opplevd og oppfattet dem i barnas kontekst. Det kan godt være at studentene ikke har fått med seg alle nyansene hos barna, og det er godt mulig at mange stemmer ikke er hørt. Hovedarbeidet med fortellingene foregikk i etterkant av innsamlingen av fortellingene, der studentene og faglærere sammen reflekterte over fortellingene. Av tolv fortellinger er tre av dem presentert i denne artikkelen. Grunnlag for utvalget av de tre fortellingene var to kriterier:

- a) Fortellingene måtte være selverfarte erfaringer fra studentene (LED).
- b) Fortellingene skulle være tematisk åpne for refleksjon og samtale.

Van Manen (1997) sine kriterier for anekdoter ble også lagt til grunn for utvalget av fortellingene.

«Forfatteren av fortellingen produserer seg selv og er produktet av sitt eget produkt» (van Manen, 2014, s. 364, min oversettelse). Med dette peker van Manen på at det er studenten sin erfaring som kommer frem, og hennes eller hans egen tolkning og forståelse av erfaringen. Det å etterspørre og forske på fortellinger «gir mer en følelse av kontinuerlig reformulering av en forespørsel enn en følelse av problemdefinisjon og

løsning» (Clandinin & Connelly, 2000, s. 124, min oversettelse). Fortellingene skulle ikke ha en form for problemdefinisjon eller løsning, men mer en kontinuerlig reformulering av hendelsen, slik som Clandinin og Connelly viser til. Fortellinger med for sterke problemdefinisjoner eller løsninger ble da valgt vekk i dette datamaterialet.

En fenomenologisk hermeneutisk tilnærming til data er brukt for å kunne reflektere over og prøve å få frem fenomenet med fortellinger fra praksis. Med en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming til analyse av data er det gjennomført en fenomenologisk refleksjon for å få frem det eksistensielle i fortellingene, noe som er gjenkjennbart til andre erfaringer, og som kan reflekteres over. De fire grunnleggende elementene *rom*, *kropp*, *tid* og *relasjon* ligger til grunn for refleksjonen. «These four existentials of lived body, lived space, lived time, and lived relation to the other can be differentiated but not separated» (van Manen, 1997, s. 105). I forskningsstudier kan disse fire elementene ses på hver for seg. Samtidig må vi være klar over at det ene elementet eller aspektet alltid fremkaller de andre elementene. I hans nyeste bok *Phenomenology of Practice* vises det også til materialiteten («lived things») og til den digitale verden («lived cyborg relations») (van Manen, 2014, s. 306–310) som et femte og sjettede element. Disse to siste elementene er ikke tatt med i analysen og refleksjonen i denne studien.

Det kan være nyttig å peke på noen forbehold og etiske refleksjoner over metoden. Gjennom en fenomenologisk og pedagogisk refleksjon over praksisfortellinger får vi frem refleksjoner som skal kunne føre til endring og handling. Selv om dette «bare» er refleksjoner, så kan det spekulative, eller en feilslutning, ligge snublende nær en slik refleksjon. En refleksjon i seg selv kan ikke stå alene som grunnlag for endring og handling, men denne måten å arbeide på kan føre til en større forståelse for egen og andres livstolkning og livsmestring.

Temaer fra fortellingene og teoretisk analyse av dem

Noen av de eksistensielle grunnproblemene alle mennesker vil erfare, omhandler temaer som død, ensomhet og fellesskap, meningssøking og

meningsløshet, frihet og ansvar og livsangst og livsglede. I denne artikkelen vil de to første fortellingene være sentrert rundt *ensomhet* som et eksistensielt grunnproblem. Først får vi møte en jente på fem år som gir uttrykk for at hun gjerne vil bli sett, og så en gutt på tre år som gir uttrykk for et ønske om å bli ivaretatt. Den siste fortellingen omhandler *døden* og om å møte det uunngåelige. Fortellingene ble analysert ut fra de fire elementene rom, kropp, tid og relasjon (van Manen, 1997).

I denne første praksisfortellingen forteller studenten om et fysisk, aktivt barn, og det ble naturlig å starte refleksjonen ut fra elementet *kropp* («lived body»). Barnet forteller til studenten at hun vil være en prinsesse, og fortellingen har derfor fått den overskriften:

«Jeg vil være en prinsesse!»

Rett før jeg [student] skulle delta på et tilsynsmøte med en far og hans datter Maria (5 år), satt vi sammen og pratet, og da fortalte hun meg: «Jeg vil ha den vakreste kjolen på meg, så jeg kan se ut som en prinsesse!» Jeg ble litt forvirret og spurte henne om grunnen til dette valget. Hun svarte: «Prinsen velger alltid den vakreste prinsessen i alle eventyr.»

Denne korte fortellingen oppfyller kriteriene for en praksisfortelling hos van Manen. Punktumet her, eller det som uroer studenten, er sluttstatet fra Maria. Å bli uroet betyr her ikke at det skaper bekymring hos studenten, men heller en ettertanke eller et ønske om å undersøke og reflektere videre (van Manen, 2014). Maria skal møte faren sin i en og en halv time sammen med barnehagepersonalet, et møte som gjennomføres en gang annenhver uke. Hva prinser og vakre prinsesser har å gjøre med det møtet, uroer studenten, og dette får henne til å stoppe opp, skrive ned erfaringen og ta den med seg og reflektere over den. I tillegg til denne praksisfortellingen kunne studenten fortelle mer fra hverdags erfaringene med Maria som hun var blitt mer bevisst på etter at hun hadde samlet inn denne praksisfortellingen. Studenten fortalte at Maria var veldig opptatt av prinsessehistorier, og at de i barnehagen ofte leste for henne om prinsesser. Når Maria hadde sinneutbrudd, og når hun gråt, kunne de i barnehagen høre henne si til seg selv: «En prinsesse som du burde ikke gråte så mye, bare litt.» Dette var en måte for Maria å gjenopprette sin ro på, men Maria brukte imidlertid også sin forestilling om å være en

prinsesse til ikke alltid å følge reglene, og hun kunne si: «Nei, jeg er en prinsesse og gjør ikke dette.»

I denne praksisfortellingen beskriver studenten at barnet bruker eventyrfiguren «prinsesse» som livstolkning. «*Lived body (corporeality)* refers to the phenomenological fact that we are always bodily in the world» (van Manen, 1997, s. 103), og studenten kunne fortelle om et barn som var synlig med kroppen sin i møtet med barnehagepersonalet og faren sin. Det å ville kle seg som en prinsesse kan være en måte for Maria å si at dersom hun kledde seg vakkert, så ville faren velge å være mer sammen med henne. Marias uttrykk kan da tolkes som at hun handler ut fra hvordan hun fremtrer kroppslig. Ser vi på fortellingen ut fra elementet tid («lived time, temporality»), kan fortellingen også vise oss at barnet skifter perspektiv fra eventyrtilstand til nåtid, eller fra å være i en leketilstand der tid opphører, til å forholde seg til hverdagen med faste rutiner. Vi vet ikke noe om hvordan barnet opplever tiden mellom møtene med faren, men prinsessefiguren er med barnet også i tiden mellom møtene, og i perioder der barnet trenger å endre atferd. Det kan være lett å overse en bemerkning om å være prinsesse og tenke at dette bare er en liten jente som vil pynte seg litt for faren sin, men ved å reflektere mer over Marias uttrykk kan fortellingen tolkes og forstås på ulike måter.

Den andre fortellingen fra datamaterialet har studenten først sett på i lys av elementet *relasjon* («lived other»), og ut fra hva det vil si å ivareta et barn (den andre):

Å bli tatt vare på

En lærerstudent forteller følgende: «Per (3 år) nekter å spise under hvert hovedmåltid, noe som ofte blir erstattet av hyppige snacks hele dagen. De andre lærerne har prøvd å få ham til å spise hovedmåltidet på andre måter, men det ender alltid med gråt og skrik. En dag bestemte jeg meg for å sitte ved siden av Per for å se på ham nøye og prøve å få ham til å spise. Jeg begynte å leke med maten han hadde på tallerkenen og spøkende putte den i munnen min, og han så på meg, smilende. Etterpå begynte jeg å kommentere hvor god og fargerik maten var, og at han skulle ha smakt det, men han ble umiddelbart irritert. Jeg skjønte at jeg hadde feil tilnærming, så jeg begynte å spørre ham om han noen gang hadde spist av denne maten. Han svarte: 'Ingenting. Jeg liker dette bare

hvis det er laget av bestemoren min.' Da foreslo jeg for ham å smake på noe, og hvis han ikke likte det, trengte han ikke å spise. Han begynte da å spise små biter av maten på tallerkenen mens han fortalte meg hvordan det smakte, om det var godt eller ubehagelig, og andre ting. På slutten av måltidet hadde han nesten spist alt han hadde på tallerkenen, og han så veldig entusiastisk ut. Det som virkelig slo meg, var imidlertid at han snudde seg til meg og sa: 'Jeg liker når du tar vare på meg.'»

Denne praksisfortellingen er mye lengre enn den første, men den oppfyller de samme kriteriene for en praksisfortelling. Det som studenten stopper opp ved, og som uroer henne til å skrive ned denne fortellingen, er den siste setningen der Per sier at han liker å bli tatt vare på. Dette «klarte jeg ikke å slippe», forteller studenten. Hun tenkte på det flere ganger etter måltidet, og når fortellingen nå er skrevet ned, gir den en mulighet for videre og dypere refleksjon. «*Lived other (relationality) is the lived relation we maintain with others in the interpersonal space that we share with them*» (van Manen, 1997, s. 104). Her handler det om måltidsituasjonen, og om hvordan barnet sammenligner måltidet i barnehagen med måltid i familiesituasjonen. I seminaret reflekterer studenten over om kanskje alt det som lærere hadde gjort før, ikke hadde blitt sett på av barnet som hjelp, men som noe barnet måtte protestere mot. I relasjonen med studenten forteller Per at han bare liker maten bestemoren lager, men fortellingen åpner opp for en tolkning av at det er måten maten blir servert på, og selve måltidsituasjonen, som betyr noe for barnets opplevelse av å bli ivaretatt. Når studenten inntar en undrende holdning og et oppriktig ønske om å forstå barnet, åpner relasjonen seg opp for samtale og dialog.

Fortellingen, eller erfaringen, kan også analyseres ut fra elementet *tid*, og ut fra det å ha tid til å gi hvert enkelt barn oppmerksomhet, og ut fra å gå ned på barnets nivå og sette seg i barnets situasjon. Å bry seg om eller ivareta barn handler om å gi dem det de trenger av trygghet, og om at de får dekket sine fysiologiske behov som mat, søvn og en plass å være (tak over hodet). Her har lærerne prøvd det de kunne for å gi barnet mat, selv om barnet har protestert med gråt og skrik, noe som altså resulterte i små inntak av snacks gjennom hele dagen. Ved å gi Per små måltider gjennom dagen, i relasjon til en og en lærer, fikk Per i seg mat, men selve

måltidsituasjonen var også endret med tanke på elementet *rom*. «*Lived space (spatiality) is felt space*», sier van Manen (1997, s. 104). En måltidsituasjon i en barnehage er full av møbler, med plass til mange barn og voksne, mens en måltidsituasjon i hjemmet består av et helt annet rom. Å reflektere over rommets betydning vil kunne gi en større forståelse for barns opplevelse av situasjonen.

Den siste fortellingen handler om det eksistensielle temaet døden, i alle fall fra studenten sin side. Fortellingen viser til en hverdagsituasjon der et barn begynner å snakke om døden, og studenten kom til refleksjonsseminaret med en fortelling som bare hadde dette temaet i seg. Gjennom refleksjonsseminaret kom det frem et ubehag hos studenten for å møte det uunngåelige. Å snakke om døden med barn var ikke en utfordring for denne studenten, men det å ta opp et eksistensielt tema med medarbeideren var ubehagelig og skapte en uro hos studenten. Siden refleksjonsseminaret avdekket flere sider ved erfaringen, ble fortellingen titulert som «Lytt – og lytt igjen!».

Lytt – og lytt igjen!

Den første dagen jeg jobbet i barnehagen, var jeg med et barn som sa til meg: «Jeg har en bror, og en annen. Men den siste er i himmelen. Han er død.» Før jeg fikk sagt noe til dette utsagnet, sa en annen lærer som sto i nærheten av oss, heznvendt til gutten: «Hvorfor går du ikke og leker med de andre barna?» Hvorpå barnet sprang vekk fra oss. Dette var for meg et komplisert øyeblikk, for jeg visste ikke hva jeg skulle si, verken til barnet eller til læreren.

Studenten reflekterte videre over sin uro i relasjonen til både barnet og kollegaen. Hun løftet frem at læreren kanskje ikke visste hva han skulle si. Samtidig ville hun gjerne bruke dette øyeblikket til å snakke med barnet om denne hendelsen. Studenten opplevde at praksislæreren flyttet oppmerksomheten hos barnet og dermed unngikk situasjonen og avbrøt relasjonen mellom henne og barnet. Derfor begynte refleksjonen ut fra elementet *relasjon*. Utsagnet fra barnet som inviterte til å snakke om døden, kom første dag, og det gikk fra et barn til en heller ukjent voksen. Det å få lov til å fortelle om noe så alvorlig som døden er en viktig måte å mestre sorgen og hverdagen på. Praksisfortellingen sier ingenting om grunnen til at den andre læreren avledet barnet og ikke ville snakke om

temaet som kom opp. Fortellingen sier heller ingenting om barnets erfaring med å snakke om temaet til dem som arbeider fast i barnehagen, men fortellingen sier at barnet åpnet seg for en ny student den første dagen de møttes. Refleksjonen i ettertid viste at studenten gjerne ville snakke med barnet om døden, men var urolig for relasjonen med den andre læreren.

Dersom vi reflekterer over fortellingen gjennom elementet *tid*, så vet vi at barn kan skifte lett mellom alvor og lek, og at barn kan ha opplevd dette for en måned siden – eller for tre år siden. Det er ikke slik at vi skal – eller må – snakke med barn om alt de nevner i en samtale. Det er fullt mulig å gå tilbake til barnet og si: «Jeg husker du nevnte i går at du hadde to brødre, og at den ene var i himmelen. Jeg vil gjerne høre mer om det.». Slik kan man innlede til samtale. Det interessante her er at døden stopper tiden for dem som dør, men ikke for dem som lever videre, og at det å snakke med barn om døden handler om å snakke om tid. Barn har livet foran seg, sier vi, men det er viktig å være klar over at barn har en sirkulær forståelse av tid, i motsetning til oss voksne, som har en lineær forståelse av tid. Mens tiden går og kommer eller er knapp for oss voksne, så *er* barnet i tiden, og de opplever og lever tiden (Frislid, 2005).

Ser vi på fortellingen ut fra elementet kropp, kan vi stille spørsmål om følelser og emosjoner som kommer frem når vi berører temaet død. Døden er en sikker ting her i livet, sier Ingvard Wilhelmsen (2014) og peker på viktigheten av å erkjenne kroppens emosjoner knyttet til angst og livsmestring når det gjelder dette temaet. Mennesker som ikke har snakket om døden, eller som ikke erkjenner at vi alle skal dø, kan få angst og blir fysisk syke av å unndra seg å snakke om dette temaet.

I denne erfaringen som studenten gjorde seg, var rommet (ute på lekeområdet) en viktig faktor for at hun ikke fulgte opp innspillet fra barnet. Hun beskrev i seminaret at da både barnet og medarbeideren forsvant, ble hun stående i et «tomrom». Dette tomrommet reflektere hun over som at hodet var fullt av tanker, og at kroppen full av følelser, men det var ingen rundt henne å snakke med. Om utspillet fra barnet hadde kommet inne i barnehagen i en samlingsstund eller rundt et måltid, kunne studenten ha hatt mulighet til å reagere på uroen som dukket opp hos henne.

Det siste elementet i fortellingen som ble reflektert over, er relasjon. Her var det et barn som hadde mistet en bror, som er et nært familiemedlem, men erfaringen hadde vært annerledes dersom det hadde vært et barn som hadde mistet et fjernt søskenbarn med en svak relasjon til barnet. En interessant refleksjon knyttet til denne fortellingen er at studenten møter dette barnet for første gang, og de to har ikke en nær relasjon. Å snakke om eksistensielle temaer krever tillit i relasjonen, og barnet viser en uforbeholden tillit til en helt ny person. For studenten ble dette et viktig tema å reflektere over, og det ble også viktig å reflektere over hvordan hun tar opp eksistensielle problemstillinger med medarbeidere hun ikke kjenner godt. Dersom studentene skal utdannes til å bli trygge voksne som kan snakke med barn og medarbeidere om eksistensielle spørsmål ut fra en fenomenologisk refleksjon, bør studentene ha erfaring med og trening i denne typen samtaler og refleksjoner i utdanningen.

Praksisfortellinger og pedagogisk refleksjon

Å forske på praksisfortellinger og LED kan betraktes som en omsorgsfull handling: Vi vil vite det som er mest essensielt for barns tilværelse, og «[W]e can only understand something or someone for whom we care» (van Manen, 1997, s. 6.). Hverdagen i barnehagen styres ikke bare av effektivitetsprinsipper, men også av spesielle normative, etiske eller affektive hensyn. Og lærere må utvikle en takt som gjør at de både med hodet og hjertet «must feelingly know what is the appropriate thing to do in ever changing circumstances with children who are organized in groups but who are also unique as individuals» (van Manen, 1995, s. 33). Teori om narrativ forskning kan på den måten bidra til å utvide studentens forståelse av omsorgsbegrepet og påvirke handlinger i praksis.

Fortellingen om Maria handler i første omgang om barns lek, der Maria inntar en rolle for å mestre hverdagen. For barn er lek en livsform, men barn bruker også lek til bearbeiding av erfaringer og hendelser de trenger å mestre (Øksnes & Rasmussen, 2017). Leken er bare «på liksom», men likevel en måte å tolke og mestre livet og hverdagen på. Teoretisk i arbeidet med refleksjon over denne fortellingen kunne leketeori ha vært brukt til å utvide og overskride egen kunnskap om barns livstolkning og

livsmestring. Maria vil gjerne være en prinsesse, og i refleksjonen rundt praksisfortellingen forteller studenten om flere situasjoner der Maria lever seg inn i rollefiguren (og leken) for å tolke og regulere egen atferd. Det at studenten ikke har sett dette før hun skrev det ned som en fortelling, uroer henne og frembringer refleksjon over barnets væremåte og livstolkning. En av læringsutbyttebeskrivelsene til studentene er at de skal ha «kunnskap om barns væremåter, leke- og læringslyst og behov for omsorg, og om hvordan dette har sammenheng med deres interesser, forutsetninger og livserfaringer» (UHR LU, 2018, s. 12). Refleksjon over praksisfortellinger har potensial i seg til å forstå barns væremåte og livstolkning, og gjennom refleksjonen kan studentene oppnå dette læringsutbyttet i utdanningen.

Ser vi tilbake på fortellingen om Per, så handler den om mer enn mat og måltid. Den handler om en students møte med et barn der barnet får komme til orde, og der barnets stemme blir hørt. Utgangspunktet for å se på denne fortellingen som noe mer enn en måltidssituasjon, er studentens ønske om å forstå og hjelpe barnet til å spise hovedmåltidet, som er et viktig måltid i løpet av dagen. Underveis viser også studenten at hun kan reflektere over sin tilnærming til barnet for så å skifte handling og tilnærmingsmåte «i praksis» (Schön, 2013). Gjennom refleksjon går hun fra å lokke og lure til å etterlyse barnets perspektiv. Barnet åpner seg for studenten, og etter en stund er maten spist, og barnet uttrykker en takk for «oppmerksomheten».

Ved å gå enda dypere inn i erfaringen til studenten gjennom å se på fortellingen i lys av de fire elementene (van Manen, 2014), kan fortellingen utforskes mer. På den måten kan man hjelpe studentene til en mer kraftfull refleksjon som utvider og overskrider egen teoretisk kunnskap. Fenomenologisk og pedagogisk refleksjon kan utfordre og utvikle pedagogisk dømmekraft, klokskap og profesjonelt skjønn. Eller som Moxnes sier: «Utøvelse av pedagogisk dømmekraft og klokskap knyttes til å stå i praktiske situasjoner der du må gjøre valg basert på teoretisk, praktisk og etisk kunnskap og erfaring, eller utøve skjønn» (Moxnes, 2016, s. 3–4).

Denne måten å reflektere over erfaringen på kan lett overføres til andre situasjoner og relasjoner der barn bare gråter og skriker og ikke får fortalt om hvordan de har det, og om hva de erfarer i hverdagen sin.

Det kan være et barn som gråter og skriker hver gang det er tid for å kle på seg for å gå ut i utetiden, men der barnet gjerne vil ut på småturer i løpet av dagen. Med en rask refleksjon i en travel hverdag vil man først se på om klærne kanskje er for trange og for små, eller om barnet fryser. Refleksjon i hverdagen blir lett snever, for man trenger rask handling. Selv hos en lærer med lang erfaring og «tusen og en» ting å gjøre, kan refleksjonen få en normativ betydning (van Manen, 1995, s. 35, 41) i den forstand at det finnes en rettleidende og foreskrivende handling overfor barns uttrykk. Lærere må utvikle en takt gjennom kritisk refleksjon, der målet er å skape tvil og kritikk av pågående handlinger (Moxnes, 2016; van Manen, 1995).

Den siste fortellingen i datamaterialet omhandler døden og har i seg mye materiale å reflektere over, og den kan styrke studentenes evne til refleksjon over liv, tid, rom og relasjon. Gjennom refleksjon over denne fortellingen ble studenten klar over at erfaringen handlet like mye om hennes egne holdninger, tanker og følelser, som den handlet om barnet som hadde mistet broren sin. Det ble reflektert over uroen, som i alle fall hadde to sider, der den ene siden var «hvem er jeg i møte med den andre» og den andre siden var «hvem er jeg i møte med det uunngåelige» (døden). Refleksjonen fikk frem denne tosidigheten internt hos studentene, og selv om refleksjonen ikke med en gang førte til en endret handling, førte den til en større forståelse av egne holdninger.

Refleksiv praksis kaller van Manen arbeidet med å frembringe takt hos læreren, og han peker på kompleksiteten som finnes i den pedagogiske relasjonen. Han viser til en splittet bevissthet om jeget hos læreren som manifesterer seg som en slags naturlig schizofreni, der den ene delen av jeget på en eller annen måte er i dialog med den andre delen: «[P]art of me wanted to complete the lesson and another part of me knew that I should stop and deal with the concern that had arisen» (van Manen, 1995, s. 41). Vi kan bare forstå den andre ut fra oss selv, og det er samtalen snarere enn forståelsen som setter oss i forbindelse med det som er uforståelig. Samtaler mellom studenten og barnet eller mellom faglærer og student (jeget og den andre) betinger tenkningens funksjon, sier Lévinas, og gjennom refleksjon over denne samtalen kan studenten begynne å reflektere over både jegets og den andres erfaringer:

Sproget foregår ikke i bevidsthedens indre, men kommer til mig fra den Anden og virker ind på bevidstheden ved at sætte spørsmålstegn ved den, hvilket er en begivenhed, der er irreduktibel i forhold til bevidstheden, hvor alt kommer indefra, selv lidelsens fremmedhed. (Lévinas, 1996, s. 201)

I henhold til Lévinas er det viktig å se den andre gjennom seg selv, noe som fordrer et introperspektiv på hverdagen i barnehagen – og på yrkesutøvelsen. Om du ikke kjenner deg selv i eksistensielle grunnlagsspørsmål, kan du ikke hjelpe andre til å bli kjent med seg selv. Studenter opplever og reflekterer over mange etiske dilemmaer i praksis, men de våger ikke alltid å ta dette opp, verken med praksislærer eller når de kommer tilbake til utdanningsinstitusjonen (Moxnes, 2016). Det vi kan lese ut av praksisfortellingene, er at studentene ikke vet hvordan de skal snakke med de andre voksne om temaer i en «her og nå»-situasjon, og at fortellingene blir lest eller fortalt, men ikke analysert og reflektert over. I utdanningen av barnehagelærere må vi gi kompetanse i eksistensielle grunnlagsspørsmål for å kunne arbeide for barns livsmestring. Fenomenologisk og pedagogisk refleksjon over praksisfortellingene kan bringe frem en større forståelse av livsmestring, først hos studentene og så for at studentene skal kunne arbeide videre med dette i barnehagen og med barna.

Gjennom å arbeide med livsmestring (å lære barnet å mestre livet sitt) må personalet ha samsnakket og reflektert over hvordan de selv mestrer livet. Det handler om at de voksne (lærerne) som er rundt barna, er trygge på sin egen livstolkning. At det ikke blir reflektert kritisk over etiske dilemmaer, kan handle om relasjonen mellom student og praksislærer, der studenten er under vurdering. Det kan også handle om at barnehagen (og utdanningsinstitusjonene) ikke har etisk og kritisk refleksjonskompetanse, eller at refleksjon bare er et redskap i undervisningen av studentene. Refleksjon er et komplekst begrep med både dybde og betydning, der studenter kan få erfaring med å analysere egen rolle kritisk for å overskride egen forståelse av både praksis og teori (Moxnes, 2016, s. 10), og refleksjon bør derfor styrkes i utdanningen av lærere. Pedagogikk er ikke noe man har eller besitter, fast og for all tid, men noe man kontinuerlig må innløse, gjenvinne og gjenerobre, sier van Manen. «Exactly because pedagogy is in an ultimate or definitive sense unfathomable, it poses the

unremitting invitation to the creative activity of pedagogic reflection which brings the deep meaning of pedagogy to light» (van Manen, 1997, s. 149).

Avsluttende refleksjon

Gjennom fortellinger fra hverdagslivet i barnehagen, innsamlet fra studenter, kommer det frem eksistensielle temaer som har vært gjenstand for refleksjon i denne artikkelen. Det handler om barn som iscenesetter sitt eget liv og forsøker å mestre sin hverdag gjennom eventyrfigurer eller lek, og om å kjenne på det å bli tatt vare på, og hvordan omsorg oppleves. Den siste fortellingen handler om døden og hvordan refleksjon over samtaler kan bringe frem det usagte og uforståelige. Praksisfortellinger som metode beskriver erfaringer og følelser som får frem en ny kjennskap og forståelse av hvordan barn opplever hverdagen, og av hvordan studentene reflekterer over praksis i ettertid.

Gjennom pedagogisk refleksjon – eller kraftfull refleksjon (Moxnes, 2016) over gjennomlevde erfaringer (LED) – kan studenten tilegne seg en større forståelse for livstolkning av hverdagen, både hos seg selv og hos barn, og dermed også utvikle takt (van Manen, 1993). «Det er derfor Lévinas sier at jeg er ansvarlig for å ta vare på meg selv, for at jeg skal kunne handle ansvarlig overfor den andre» (van Manen, 2014, s. 118, min oversettelse). I møte med den andre, gjennom egne erfaringer, oppleves også større respekt for og likeverd med den andres erfaring. Hver erfaring er unik, selv om vi bruker de samme ordene for å beskrive dem (van Manen, 1997, s. xiv). Det er i møte med «her og nå»-situasjoner der barn uttrykker med egne ord hva de erfarer, at vi har mulighet til å lytte til barns stemme og dermed kunne forstå hvordan de håndterer erfaringer de møter i hverdagen sin, og hvordan de tolker livet sitt. Det krever lydhøre lærere som har tid til å stoppe opp og reflektere over fortellingene, og som vet at det ikke er alt vi hører, som vi forstår, eller at vi ikke forstår alt før vi hører ekstra godt etter.

Utdanningen av lærere bør ikke bare gi kunnskap om arbeid med livstolkning hos barn. Den må også gi studentene mulighet til å arbeide med egen livstolkning. Arbeidet med å reflektere over praksisfortellinger

viser at det ligger mer i fortellingene enn det fortalte. Det ligger en mulighet til å reflektere dypere ut fra ulike perspektiver, som sammen viser et bilde som kan gi større forståelse for handlinger hos både barn og kommende barnehagelærere.

Referanser

- Birkeland, L. (1998). *Pedagogiske erobringer: om praksisfortellinger og vurdering i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Birkeland, L. (2003). Tusen erfaringer søker fortellinger: fortellinger i utviklingen av et kompetent personale i barnehagen. I G. Karlsen, G. Løkken & V. L. Nilssen (Red.), *Konferanserapport fra konferansen: FoU i praksis 2002* (s. 57–66). Trondheim: Program for lærerutdanning.
- Birkeland, L. (2004a). Fortællinger der fanger og fanger. I S. I. Mørch (Red.), *Pedagogiske praksisfortellinger* (s. 110–127). Århus: Systime Academic.
- Birkeland, L. (2004b). Når personalet er på jakt etter å lære. *Barnehagefolk*, 2, 14–23.
- Cherrington, S. & Loveridge, J. (2014). Using video to promote early childhood teachers' thinking and reflection. *Teaching and Teacher Education*, 41, 42–51.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in Narrative Inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: Heath & Co Publishers.
- Frislid, M. E. (2005). Forutsetninger for livsmening i vår kultur. I R. Ådlandsvik (Red.), *Læring gjennom livsløpet*. (s. 136–170). Oslo: Universitetsforlaget.
- Garvis, S. & Dwyer, R. (2012). *Whisperings from the corridors: Stories of teachers in higher education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Lévinas, E. (1996). *Totalitet og uendelighet: et essay om exterioriteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lévinas, E. (1998). *Underveis mot den annen* (A. Aarnes, I. H. Knudsen & R. Johnsrud, Red.). Oslo: Vidarforlaget
- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. (2012). Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (FOR-2012-06-04-475). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>
- MacIntyre, A. (2007). *After virtue: A study in moral theory*. London: Ducworth.
- Moxnes, A. R. (2016). Refleksjon i barnehagelærerutdanningen. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 12(7), 1–13.

- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (2013). *Uddannelse af den reflekterende praktiker*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Rammeplan for barnehagen – oppgaver og innhold*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Læreplanverket. Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- UHR-Lærerutdanning (UHR-LU). (2018). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen*. Hentet fra https://www.uhr.no/_f/p1/i8dd41933-bffi-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf
- Van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt: betydningen av pedagogisk omtenkksomhet* (K. M. Thorbjørnsen, Overs.). Nordås: Caspar forlag og kursvirksomhet.
- Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), s. 33–50.
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ontario: Althouse Press.
- Van Manen, M. (2002). *Writing in the dark: Phenomenological studies in interpretive inquiry*. London, Ontario: Althouse Press.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing* (vol. 13). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Wilhelmsen, I. (2014). *Livet er et usikkert prosjekt*. Oslo: Pax.
- Ødegaard, E. E. & Økland, M. S. (2015). *Fortellinger fra praksis: trøbbel, vendepunkt og stolthet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Øksnes, M. & Rasmussen, T. H. (Red.) (2017). *Lek*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Forfatterpresentasjoner

Margareth Eilifsen, førstelektor i pedagogikk, Høgskulen på Vestlandet. Studieprogramansvarlig for barnehagelærerutdanningen ved HVL og forsker på studenters læring og utdanningsledelse.

Per Bjørnar Grande, dosent i KRLE ved Høgskulen på Vestlandet. Religionsviter med spesiell interesse for religionsantropologi og forholdet mellom skjønnlitteratur og teologi.

Jon Vegard Hugaas, førsteamanuensis i KRLE ved Høgskulen på Vestlandet. Teologisk embetseksamen (MHS) og doktorgrad i filosofi (UiB). Forskningsinteresser innenfor etikk, Kants moralfilosofi, politisk filosofi og rettsfilosofi.

Åse Høyvoll Kallestad, førstelektor i norsk ved Høgskulen på Vestlandet. Litteraturviter med særlig interesse for kulturelle overleveringer i samtidslitteratur og verdiforhandlinger i ungdomslitteratur.

Mette Bøe Lyngstad, førstelektor i drama ved Høgskulen på Vestlandet og forteller. Forsker på muntlig fortelling med marginale grupper og har hatt regi på flere fortellerforestillinger, blant annet med innvandrere og rusavhengige.

Dag Norheim, førsteamanuensis i KRLE ved Høgskulen på Vestlandet. Dr. Philos. og Cand. philol. med fagene kristendomskunnskap hovedfag, engelsk, fransk og filosofi. Norheim forsker på etiske grunnlagsproblemer knyttet til den flerkulturelle skolen og barnehagen.

Marit Rong, professor i religionsdidaktikk ved HVL og forskningsprogramleder for lærerutdanningens forskerprogram Språk, kommunikasjon og læring. Teolog med vekt på religionsdidaktisk forskning særlig rettet mot gudsbilde, riter, metafor-teori og kjønnsforskning.

Björn Sundmark, professor i engelsk litteratur ved Malmö universitet, ved institutt for Kultur, språk och medier (KSM). Underviser på litteraturkurs i lærerutdanningen og valgfrie kurs som for eksempel “Children’s Literature in a Global Perspective.”

Ove Olsen Sæle, dosent i idrett ved Høgskulen på Vestlandet. Forsker på idretts- og kroppsøvingstema som grenser opp til fagfeltene etikk, pedagogikk og filosofi.

Tom Sverre Tomren, førsteamanuensis i RLE ved Høgskulen på Vestlandet. Teolog og pedagog med særlig interesse for miljøetikk og bærekraft i forhold til livssyn.

Yvonne Margaretha Wang, førsteamanuensis i religionsvitenskap og konfliktløsningsteori, Høgskulen på Vestlandet. Religionsviter med særlig interesse for religions- og livssynsdialog, mangfoldskompetanse og religions- og livssynsdidaktikk.