

Thor-André Skrefsrud

Å være lærer i interkulturell kontekst

Om dialogens betydning for lærerkompetansen

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, mars 2012

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Det humanistiske fakultet

Institutt for arkeologi og religionsvitenskap



NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Doktoravhandling for graden philosophiae doctor

Det humanistiske fakultet
Institutt for arkeologi og religionsvitenskap

© Thor-André Skrefsrud

ISBN 978-82-471-3334-7 (trykt utg.)
ISBN 978-82-471-3335-4 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlingar ved NTNU, 2012:35

Trykket av NTNU-trykk

Forord

I skolen skal man træde varsomt, thi der bliver mennesker til (Grundtvig)

Denne studien handler om utfordringen i det å forholde seg til det fremmede på en måte som skaper fellesskap og samfunn. Mer bestemt fokuserer den på hva denne utfordringen betyr for kommende lærere. Hva innebærer det at læreren skal fremme interkulturell dialog i sitt møte med elevene? Hvordan kan læreren bidra til å utvikle en differenssensitiv kulturkommunikasjon i klasserommet?

Drivkraften bak forskningsprosjektet er troen på at en dialogisk tilnærming til erfaringen av det fremmede kan skape bedre relasjoner mellom mennesker i form av økt forståelse, gjensidig anerkjennelse og respekt for ulikheter. Den interkulturelle dialogen synliggjør det menneskelige og bidrar til å forme oss som mennesker. Det at læreren evner å skape rom for dialogen i sitt arbeid med barn og unge blir derfor en måte å virkeliggjøre opplæringen som et sted ”der mennesker bliver til”, slik sitatet ovenfor gjengir det. Ønsket mitt er dermed at avhandlingen kan bidra til kritisk å tematisere noen av forutsetningene for at en slik samfunns- og fellesskapsbyggende interkulturell dialog kan finne sted.

Studien inngår som del av det interdisiplinære forskningsprosjektet *Teacher Education as Part of Multicultural Nation Building* under strategisk høgskoleprogram i Norges forskningsråd, og ledet av professor Thor Ola Engen.

Mange fortjener en varm takk for at avhandlingen nå foreligger. Først av alt en takk til mine to veiledere, hovedveileder Sigurd Bergmann og biveileder Thor Ola Engen. På ulik måte har de begge bidratt til å forme prosjektet. Konstruktiv lesning og kritiske, supplerende innspill har gjort arbeidet lystbetont, men også stadig tankevekkende og for min del grensesprengende og faglig utfordrende. Takk for imøtekommenhet og engasjement. Takk også for gjestfrihet, om det har vært på Tyholt, i Lund eller i Vallset.

Norges forskningsråd og Høgskolen i Hedmark har gjort det økonomisk mulig å skrive. Det har jeg opplevd som et privilegium; tusen takk. Høgskolen har også vært arbeidsstedet mitt de

siste fire årene. Her vil jeg spesielt nevne tidligere instituttleder Marit Strømstad; takk for fleksibilitet og for hele tiden å hatt troen på meg. Ved høgsolen har jeg også hatt mitt faglige fellesskap, først og fremst i Flerfaglig gruppe for studier av språk- og kulturmøter. En spesiell takk går også til prosjektgruppa; Anne Skaret, Sidsel Lied, Lars Anders Kulbrandstad og Thor Ola Engen for konstruktive diskusjoner og innspill. Takk også til andre kolleger som har lyttet og delt sine tanker om avhandlingsprosjektet. Skjebnefellesskapet med de andre stipendiatene ved høgsolen har også vært styrkende. En særlig takk til Joke Ingrid Dewilde, Chamilla S. Kristoffersen og Ole Kolbjørn Kjørven for kaffepauser og hverdagsprat.

Som stipendiat har jeg vært tilknyttet NTNU sitt ph.d.-program i historie og kulturfag, med tilhørighet ved institutt for arkeologi og religionsvitenskap. Det har vært et godt sted å være på mange måter. Bl.a. har det gitt mulighet for deltakelse på forskerseminarene ved instituttet, ikke minst med egen tekst. Takk derfor til alle som har deltatt og brukt tid og krefter på å kommentere utkastene mine. Blant flere nevnes Dagfinn Rian, Ulrika Mårtensson, Gustav Erik Gullikstad Karlsaune, Kåre Fuglseth, Kerstin Söderblom og Hans-Günter Heimbrock. Takk også til kontorsjef Kari Birgitte Berg for praktisk hjelp, bl.a. med kontor plass i tiden før flytting fra Trondheim.

Stipendiatperioden har også gitt mulighet for å presentere og diskutere forskningsprosjektet i en internasjonal sammenheng. Det har bidratt til å forme og definere studien ytterligere. En særlig takk går til forskergruppen SMED (Studies of Meaning-making in Educational Discourses), ledet av Leif Östman, Uppsala universitet. Takk også til Christina Osbeck ved Karlstads universitet for innsiktsfulle kommentarer i prosjektets startfase. I tillegg har deltakelse på forskerseminarene ved OISE (Ontario Institute for Studies in Education), University of Toronto, og University of Strathclyde gitt viktige formative impulser. Takk derfor til alle som bidro, ikke minst Jim Cummins og Geri Smyth som har gjort seminarerne mulig.

Det er vanskelig å skrive avhandlingen uten at familien merker noe til det. Slik har det også vært i mitt tilfelle. Selv om det meste av skriveingen er gjort på dagtid og etter leggetid for små barn, har sikkert pappa virket fraværende på vei hjem fra barnehage og skole. Å våkne i ”vargtimmen” med avhandlingssug i magen og notatblokk på nattbordet setter også preg på ettermiddagen. Takk derfor til Matias (8), Jakob (6) og Filip (4) som overhode ikke har latt seg affektere av det, men umiddelbart involverer pappa i fektekamp, fotball, hyttebygging

osv. Takk også til mamma Ingjerd for all støtte og hjelp, ikke minst det å komme til Hamar hver torsdag og passe barn og ordne hus; det har gjort det mulig å sitte litt lenger på kontoret. Jorild fortjener også en stor takk. Uten samtalene våre og troen hennes på storebror er det ikke sikkert denne avhandlingen hadde blitt til i det hele tatt. Sist en varm takk til Kjersti som har levd med opp- og nedturene, alltid støttende og med evnen til å knytte dialogen vår om dialog til klasserommet. Med dere i ryggen er det ingen sak.

Hamar, oktober 2011,

Thor-André Skrefsrud

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Innholdsfortegnelse	7
1 Innledning	11
1.1 Tema, fokus og problemstillinger	11
1.2 Hvorfor et slikt tema?	15
1.3 Materiale	22
1.3.1 Teoretisk materiale	22
1.3.2 Analysemateriale	24
1.4 Metodiske refleksjoner	26
1.5 Tilgrensende forskning	34
1.5.1 Dialogteoretisk forskning	35
1.5.2 Læreplanteoretisk forskning	36
1.5.3 Annen relevant pedagogisk forskning	38
1.6 Videre progresjon	40
1.7 En mulig innvending	41
 DEL I: KULTUR, RELIGION, SAMHANDLING	 43
2 Dialog i et kulturteoretisk perspektiv	45
2.1 Innledning	45
2.2 Kulturforståelse mellom det allmenne og det særegne	46
2.3 Kultur som samfunnssektor, handlingsskjema og livsform	49
2.4 Kultur og fellesskap	52
2.4.1 Kultur langs konvensjonelle forståelseslinjer	53
2.4.2 Interkulturalitet	57
2.4.3 Multikulturalitet	59
2.4.4 Transkulturalitet	60
2.5 Om å forstå den fremmede	63
2.5.1 Kulturell representasjon – postkoloniale utfordringer etter Edward W. Saids orientalisme	64
	7

2.5.2	Theo Sundermeiers alteritetshermeneutiske bidrag	72
2.5.3	Spenningen mellom nærhet og distanse	75
2.6	Kulturteoretiske perspektiver på dialogen – sammenfatning.....	77
3	Dialog i et religionsteoretisk perspektiv	81
3.1	Innledning.....	81
3.2	Religion som substans og funksjon.....	82
3.3	Religion som system – i lys av Peter Beyers religionsteori	83
3.3.1	Integrasjon av en substansiell og funksjonell forståelse	84
3.3.2	Binære koder	85
3.3.3	Noen kritiske presiseringer med henblikk på dialogforståelsen.....	87
3.4	Religion og tradisjon – i lys av Danièle Hervieu-Légers religionssosiologi.....	95
3.4.1	Moderniteten og kollapsen av det kollektive minnet	96
3.4.2	Tradisjon som kulturelt minne	97
3.5	Religion og livsverden – i lys av Hans-Günter Heimbrocks praktiske teologi.....	98
3.5.1	Livsverdensbegrepet.....	99
3.5.2	En flerdimensjonal religionsforståelse	100
3.6	Religionsteoretiske perspektiver på dialogen – sammenfatning.....	103
4	Dialog i et samhandlingsteoretisk perspektiv	107
4.1	Innledning.....	107
4.2	Anerkjennelse som etisk ramme – i lys av Charles Taylors ”Politics of Recognition” 108	
4.3	Prosedyrer som etisk ramme – i lys av Jürgen Habermas’ kommunikasjonsteori.....	116
4.3.1	Dialog på skjulte premisser?	120
4.3.2	Prosedural eller materiell konsensus?	123
4.3.3	Seyla Benhabibs modifisering.....	127
4.3.4	Et gjenstående spørsmål om innenfor-utenfor	128
4.4	Kommunikasjon som argumentasjon – i lys av ”sokratisk dialog”	130
4.4.1	Den sokratiske dialogens teori og praksis	134
4.4.2	”Sokratisk dialog” som forståelsesramme for interkulturell dialog?	139
4.5	Samhandling – i lys av Martin Bubers filosofi	145
4.5.1	Jeg-Du og Jeg-Det.....	146
4.5.2	Nærhet og distanse hos Buber.....	150

4.5.3 Dialog og dannelse	156
4.6 Samhandlingsteoretiske perspektiver på dialogen – sammenfatning.....	163
DEL II: DIALOG STYRINGSDOKUMENTER	165
5 Læreren og interkulturell dialog – i lys av ”Rammeplan for Allmennlærerutdanningen”	167
5.1 Innledning.....	167
5.2 Interkulturell dialog – hva er retorikken?.....	170
5.2.1 Intensjonen med dialogen.....	171
5.2.2 Læreren og kulturkompetanse	173
5.2.3 Læreren som dialogpartner.....	176
5.2.4 Læreren som mangfoldsadministrator.....	177
5.2.5 Et paradoks	178
5.3 Kultur og dialog	180
5.3.1 Rammeplanen og ”flerkultur”	180
5.3.2 Rammeplanen sett i lys av høringsutkastet	182
5.3.3 Et monokulturelt utgangspunkt?	189
5.3.4 Noen konsekvenser	192
5.4 Religion og dialog	195
5.4.1 KRL som redskap for kulturelt hegemoni?	196
5.4.2 Kvalitativ likebehandling som didaktisk prinsipp.....	198
5.4.3 Religion som system	199
5.4.4 Religion som mer enn system	200
5.4.5 Religionsfaget som utfordrer.....	203
5.4.6 Fra KRL til RLE – potensialet som forsvant?.....	205
5.5 Sammenfatning av analysen.....	210
DEL III: DIALOG OG EVIDENS – NYE PERSPEKTIV	213
6 Læreren i interkulturell kontekst – i dialog med ”evidensbasert praksis”	215
6.1 Innledning.....	215
6.2 Utdanning som evidensbasert praksis – noen grunntrekk	217

6.3 Evidensbasering som pedagogisk sikring – noen kritiske presiseringer	221
6.3.1 Evidensbasert praksis som manualisert praksis?	222
6.3.2 Lærer-elev-forholdet – en instrumentell relasjon?	226
6.3.3 Effektivitet som verdi – kulturell homogenisering?	229
6.4 Behovet for nye måter å tenke om evidens på	232
6.4.1 Fra manualisering til verdsatt skjønn	233
6.4.2 Dialog som metode – og teknikk?	237
6.4.3 Fra teknikk til etikk – pedagogisk usikkerhet og lærerens møte med det fremmede	240
6.5 Sammenfatning	245
Etterord	247
Litteratur	251

Kapittel 1

Innledning

1.1 Tema, fokus og problemstillinger

I samfunn der mennesker med ulike religiøse, livssynsmessige, kulturelle og politiske anskuelser skal leve sammen, er det nødvendig med evne, mot og vilje til dialog – også om vanskelige og følsomme spørsmål knyttet til verdier og religion, kultur og identitet. Først da kan man skape en felles plattform av konsensus som grunnlag for et demokratisk og fredelig samfunn. (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 7)

Et av de overordnede målene for lærerutdanning i Norge er å utdanne lærere som kan bidra til å skape dialog i et mangfoldig klasserom.¹ Dette målet har sin bakgrunn i det politiske valget av integrering som innlemmingsstrategi i en skole som skal være felles for alle. Med integrering i skolen menes det at alle elever skal få anerkjent sin kultur, sitt språk, sin identitet, samtidig som eleven kvalifiseres for deltakelse i storsamfunnet.² Slik blir fellesskolen sett på som en av de sentrale møteplassene i samfunnet, hvor mangfoldet skal speiles og artikuleres, men også håndteres på en slik måte at man legger grunnlaget for en tilstrekkelig grad av sosialt samfunnsmessig fellesskap og forebygger sosiale konflikter. Dermed tildeles også lærerutdanningen et samfunnsoppdrag i det å utdanne lærere som bidrar til at elevenes kulturelle bakgrunn verdsettes i skolen, samtidig som elevene lærer å forstå hverandre og leve sammen på tvers av etnisk, kulturell, religiøs eller språklig bakgrunn.

¹ Jf. også NOU 1995: 12 *Opplæring i et flerkulturelt samfunn* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995b), St.meld. nr. 17 (1996-1997) *Om innvandring og det flerkulturelle Norge* (Kommunal- og arbeidsdepartementet, 1996), St.meld. nr. 48 (1996-1997) *Om lærerutdanning* (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996) og *Rammeplan for allmennlærerutdanningen* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003).

² Jf. NOU 1995: 12 *Opplæring i et flerkulturelt samfunn* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995b), NOU 1973: 17 *Innvandringspolitikk* (Kommunal- og arbeidsdepartementet, 1973) og NOU 1986: 8 *Flyktningers tilpasning til det norske samfunnet* (Sosialdepartementet, 1986).

Stilt overfor denne interkulturelle utfordringen blir *interkulturell dialog* et hovedkonsept i offentlige dokumenter som setter rammene for lærerutdanning i Norge. At læreren evner å fremme, utvikle og legge til rette for en interkulturell dialog i klasserommet synes å være svaret på hvordan skolen kan anerkjenne mangfold på en slik måte at det skapes fredelig sameksistens og samtidig beskytter mot kulturell fragmentering (Kunnskapsdepartementet, 2007). I en slik forstand reflekterer også det politiske fokuset på dialog en bredere internasjonal tendens, hvor lærerens ”competences for intercultural dialogue” forstås som nøkkelen til å sikre en integrerende grunnopplæring som fremmer demokrati og fellesskap på tvers av forskjeller. I Europarådets (CoE) *White Paper on Intercultural Dialogue* heter det eksempelvis:

Educators at all levels play an essential role in fostering intercultural dialogue and in preparing future generations for dialogue. Through their commitment and by practising with their pupils and students what they teach, educators serve as important role models. Teacher-training curricula need to teach educational strategies and working methods to prepare teachers to manage the new situations arising from diversity, discrimination, racism, xenophobia, sexism and marginalisation and to resolve conflicts peacefully ... (CoE, 2008, s. 32).

Det politiske fokuset på interkulturell dialog i den norske lærerutdanningen danner også det tematiske utgangspunktet for denne avhandlingen og introduserer den overordnede spørsmålsstillingen som er styrende for arbeidet: Hvilke sammenhenger er det mellom disse normative målene for utdanningspolitikken og dagens lærerutdanning? Hvordan ser rommet mellom den politiske retorikken og virkeligheten ut?

For det første åpner spørsmålsstillingen for en teoretisk utforskning av den interkulturelle dialogen som konsept, noe som utgjør avhandlingens første anliggende. Her avgrenser jeg studien ved å spørre hvordan en interkulturell dialog kan forstås i et kultur-, religions- og samhandlingsteoretisk perspektiv, og presenterer på denne bakgrunnen en kritisk argumentasjon for en bestemt måte å tenke om kulturkommunikasjonen på. Dette arbeidet utgjør avhandlingens del I.

Videre leder spørsmålsstillingen til en nærmere analyse og kritisk diskusjon av dialogkonsepsjonen slik den kommer til uttrykk i den politiske diskursen om lærerens kompetanse. Dette utgjør avhandlingens andre anliggende. Her avgrenser jeg det analytiske blikket ved å se nærmere på to av de viktigste politiske styringsmidlene for lærerutdanningen,

såkalte informative styringsmidler forstått som sentralt initierte læreplaner, og kontrollerende styringsmidler forstått som rapportering, testing, akkreditering osv. (Lundgren, 1989, Karlsen, 2005). Disse styringsmidlene henger til dels sammen ved at læreplanenes målstyring fører med seg et stadig økende behov for kontroll. Samtidig bidrar de på hver sin måte til å sette premissene for dialogforståelsen, henholdsvis gjennom den begrunnelse og legitimitet som lærerutdanningen gis gjennom målformuleringer i læreplanene, og gjennom den såkalte ”backwash-effekten”, dvs. den styrende effekten som kontrollen vil ha for praksis (Ravitch, 2010, Smith, 2009, Carless, Joughin & Liu, 2006). Dette analytiske arbeidet utføres i avhandlingens del II og del III.

I del II avgrensers jeg informative styringsmidler til offisielle læreplandokumenter for lærerutdanningen i Norge. Her tar jeg utgangspunkt i *Rammeplan for Allmennlærerutdanningen* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003) som politisk målstyringsdokument og lar de teoretiske perspektivene fra del I danne bakgrunn for en kritisk analyse av utvalgte deler i rammeplandokumentet. I et forsøk på å se forbi læreplanretorikken spør jeg hvilke forståelsesrammer lærerstudenten tilbys når han eller hun skal fremme en interkulturell dialog i klasserommet.

I del III avgrensers jeg diskusjonen av kontrollerende styringsmidler til en kritisk drøfting av ideen om en evidensbasert utdanningspraksis. Som flere har påpekt inngår talen om evidens i fremveksten av en større testkultur, hvor politikernes spørsmål om hva som virker og ikke virker bidrar til å kontrollere at de standardiserte mål som er satt for utdanningen i størst mulig grad virkeliggjøres (Moos et al., 2006, Rasmussen, Kruse & Holm, 2007, Biesta, 2011). Forstått som politisk styringsmiddel spør jeg hvilke rammer evidensretorikken gir for den kulturkommunikasjonen som læreren forventes å skulle fremme. I en kritisk diskusjon lar jeg innsiktene fra del I og del II møte hovedtankene i evidensretorikken. Slik utvider og utdyper denne delen analyseperspektivet. Sammen tjener del II og del III som eksempel på hvordan tenkningen om interkulturell dialog kommer til uttrykk i en lærerutdanningsammenheng.

Gitt disse presiseringene kan den doble problemstillingen som avhandlingen undersøker formuleres som følger:

- *Avhandlingens første problemstilling er å gi en eksplorativ teoretisk drøfting av interkulturell dialog som konsept.*

- *Avhandlingens andre problemstilling er å identifisere og kritisk diskutere noen hovedtrekk ved tenkningen om interkulturell dialog, dels med utgangspunkt i rammeplanen som det sentrale styringsdokumentet for lærerutdanningen, og dels med utgangspunkt i den utdanningspolitiske ideen om evidens.*

For ytterligere å klargjøre hva problemstillingen etterspør er det nyttig å si noe mer om hvordan betegnelsen interkulturell dialog vanligvis blir forstått. Tradisjonelt henviser bruken av begrepet til en konstruktiv interaksjon mellom parter som er kulturelt forskjellige (Burbules, 2000, CoE, 2008). Språklig sett henviser den første delen av begrepsparet, *interkulturell*, til kommunikasjonen som skjer i møtet mellom kulturer, mens andre del, *dialog*, viser til en lyttende, lærende og forandrende samtale mellom to parter med ulikt syn (ibid.). Det forklarer også det konstruktive som vanligvis knyttes til konseptet, nemlig at en interkulturell dialog antas å bygge noe nytt i form av en ny innsikt og ny lærdom. Med henvisning til Geir Skeies arbeid (2009) kan man dermed oversiktsmessig minst skille mellom dialog på følgende ulike nivå og i ulike former:

- a) Dialog som et interkulturelt møte mellom mennesker fra ulike kulturer, livssynstradisjoner eller religioner
- b) Dialog som kommunikasjon, drøftinger og forhandlinger mellom representanter for bestemte kulturer
- c) Dialog som en bestemt type samtale som kjennetegnes av et bestemt normativt rammeverk
- d) Dialog som en bestemt måte å tenke pedagogikk på, såkalt dialogpedagogikk

I arbeidet med problemstillingen gjør jeg ikke noe forsøk på å velge én eller flere av disse forståelsene og forfølge denne eller disse nærmere, selv om alle forståelsene tematiseres på en eller annen måte i teksten. I stedet er intensjonen å utforske noen grunnleggende forutsetninger for dialogforståelsen som i sin tur potensielt kan ha relevans for alle disse måtene å konkretisere tenkningen om den interkulturelle dialogen på. Slik har arbeidet med problemstillingen et grunnlagsteoretisk preg.

Denne klargjøringen synliggjør også en annen viktig presisering av problemstillingen, nemlig fokuset på kulturell differens. Som vi ser forutsetter selve talen om interkulturell dialog aksepten av at kulturelle forskjeller finnes, men også antakelsen om at det er mulig å

kommunisere og relatere på tvers av forskjeller. Slik skaper den kulturelle differensen en forståelsesmessig betingelse for konseptet og blir et nødvendig fokuspunkt i arbeidet. I arbeidet med problemstillingen retter jeg dermed et særlig blikk til den kulturelle differensen og betydningen den kan ha for dialogforståelsen. Utgjør differensen et problem som dialogen skal løse? Eller kan den håndteres på andre måter, f.eks. gjennom tilnærminger til dialog hvor differensen ikke nødvendigvis løses opp, men heller artikuleres og presiseres, samtidig som man søker å opprettholde et ideal om gjensidig forståelse?

Som jeg allerede har vært inne på studeres denne tematikken ut i fra antakelsen om at det semantiske innholdet i begreper er vilkårlig, så også forståelsen av en interkulturell dialog. At dialogen er vilkårlig betyr dermed at den får sitt innhold gjennom måten den relaterer seg til andre kunnskapsområder på og må dermed studeres i sine relasjoner (Bal, 2002). Slik kan man spørre hvilke sammenhenger det er mellom konsepsjoner av f.eks. kultur og religion og en interkulturell dialog. Hvilken betydning har ulike tilnærminger til forståelsen av kommunikasjon og samhandling for konseptualiseringen av den interkulturelle dialogen? I arbeidet med problemstillingen diskuteres nettopp disse begrepene i relasjon til en interkulturell dialog. Det analytiske grepet i avhandlingen er dermed å isolere og tematisere kultur, religion og samhandling som teoretiske perspektiver på forståelsen av interkulturell dialog, for slik å nærme seg et svar på spørsmålene som avhandlingen reiser.³

Før jeg redegjør nærmere for oppbygningen av resonnementet gjennom de tre delene, samt valg av materiale, metode og bruk av tilgrensende forskning, er det imidlertid grunn til å spørre hvorfor man i det hele tatt skal reflektere over forståelsen av interkulturell dialog. Og hvorfor relatere diskusjonen til en lærerutdanningsammenheng? Med andre ord: Hva danner bakgrunnen for avhandlingens valg av tema og problemstilling?

1.2 Hvorfor et slikt tema?

Mens fokuset på interkulturell dialog kan sies å være selvsagt for en lærerutdanning som ønsker å ta pluraliteten i skolen på alvor, er det likevel de som etterlyser en større grad av kritisk refleksjon rundt forståelsen av dialog (Ellsworth, 1989, Kögler, 1996, Jones, 1999, Burbules, 2000, Ruparell, 2003, Gressgård, 2005, Heimbrock, 2009a). Som jeg skal vise vil dette behovet for kritisk refleksjon aktualiseres for lærerutdanningen med bakgrunn i funnene

³ Hvorfor nettopp en slik teoretisk perspektivering av dialogkonseptet er særlig relevant gjør jeg nærmere rede for i kapittel 1.4.

gjort av norske utdanningsforskere når det gjelder kulturell assimilering i skolen (Hoëm, 1978, Engen, 2004, Engen, 2010, Øzerk, 2007, Phil, 2005).

Når det gjelder behovet for en kritisk tilnærming til dialogkonsepsjonen har eksempelvis Nicholas C. Burbules påpekt hvordan idealiseringen av interkulturell dialog uten en nærmere innholdsmessig diskusjonsbestemmelse paradoksalt nok står i fare for å skjule kulturelle hegemonier og åpne for diskriminerende praksiser. I følge Burbules vil det altså bak talen om en åpen og inkluderende dialog kunne vise seg en *tilsynelatende* åpenhet overfor kulturelle forskjeller, hvor tidligere tiders diskriminerende praksiser videreføres i mer eller mindre uintendert form (2000, s. 251). Fordi henvisningen til en interkulturell dialog vekker nærmest udelte positive konnotasjoner i den offentlige debatt, blir også begrepet på sett og vis uangripelig, hevder Burbules videre (ibid.). Jo større grad av åpenhet om premisser og implisitte antakelser som dialogforståelsen fremviser, jo vanskeligere blir det å stille kritiske spørsmål uten selv å fremstilles som gjenstridig, irrasjonell og avvisende i forhold til de verdier som dialogen representerer. I følge Burbules vil dermed talen om en interkulturell dialog kunne leve relativt uforstyrret, uten å problematiseres eller bli motsagt, og dermed også løpe risikoen for å skjule forståelser og praksiser som dypest sett bryter med dialogiske idealer som åpenhet, gjensidighet og respekt (ibid., s. 271).

En lignende oppfordring finner vi hos Hans-Günter Heimbrock (2009a). I likhet med Burbules peker han på hvordan dialogbegrepet har vokst frem som et nøkkelbegrep i en europeisk utdanningskontekst og har fått nedslag i en rekke ulike prosjekter, alt fra utveksling av internasjonale studenter til utviklingen av konkrete dialogmetoder (ibid., s. 83).⁴ Men som Heimbrock kritisk påpeker:

However, to agree to the inevitability of dialogue, and to start educational projects, does not lead automatically to successful and continuous dialogues. Enthusiastic efforts do not carry always suitable means of dialogue, nor do they provide a sufficient reflection on the basis and the goals of...dialogue.
(s. 84)

Slik er det i følge Heimbrock nødvendig å forsøke å komme bak retorikken og utfordre konsepsjonen av dialog. Unnlater man å gjøre det tar man heller ikke kritikken mot

⁴ Jf. også Skeie (2009, s. 255 f.). Her redegjør Skeie for hvordan de ulike nasjonale studiene i det EU-finansierte REDCo- prosjektet synliggjør en rekke ulikheter ved skolens forståelse av dialog i det enkelte land. I følge Skeie viser imidlertid de ulike nasjonale delprosjektene at dialogbegrepet er høyt profilert i alle de nasjonale skolesystemene, noe han omtaler som "[an] overall commitment to dialogue" (2009, s. 267).

dialogbegrepet på alvor, og står dermed i fare for å videreføre uklare tilnærminger til dialog. Dermed vil man, slik Burbules har påpekt, risikere å overse uønskede praksiser og forståelser under dekke av talen om en inkluderende og åpen interkulturell dialog.

Denne oppfordringen til kritisk refleksjon blir særlig aktuell for den norske lærerutdanningen sett i lys av de skolehistoriske erfaringene med håndteringen av kulturelt mangfold. Historisk sett er det nemlig ikke integrering, men snarere assimilering, og til dels også segregering som har vært de rådene utdanningspolitiske strategiene for håndteringen av mangfold i den norske enhetsskolen. Slik sett er fokuset på interkulturell dialog i lærerutdanningen av relativt ny dato, og må forstås bl.a. på bakgrunn av disse bestemte skolehistoriske erfaringene. Et blikk til noen av disse skolehistoriske erfaringene vil dermed kunne kaste lys over avhandlingens tematiske bakgrunn.

Når det gjelder enhetsskolens segregerende funksjon er det flere som har pekt på hvordan overgangen fra almueskole til en allmenn folkeskole i 1889 innebar en såkalt ”omvendt inkludering”, hvor middelklassen og overklassen ble innlemmet i underklassens skole (Engen, 2003, s. 235). Likevel var ikke den allmenne folkeskolen for alle. For å opprettholde et visst faglig nivå og sørge for at ”bedre manns barn” ikke fant seg andre utdanningsveier, ble elever som angivelig kunne true fagligheten, dvs. ”de abnorme, forsømte og vanartede” skilt ut, i henhold til segregeringsparagrafene i skoleloven av 1889. I følge skoleforskere ble denne segregeringspolitikken videreført helt opp til 1950-tallet, hvor den pedagogiske forskningen la ned mye arbeid i utviklingen av verktøy for å identifisere de av elevene som ikke passet inn i rammen av normalskolen (Engen, 2003, Tønnesen, 2004).

For de fleste av elevene innebar imidlertid utviklingen av enhetsskolen en assimilering inn i en bestemt nasjonal kultur. Dette har sammenheng med nasjonsbyggingsprosessen, som startet med det moderne gjennombruddet i Norge på 1850-tallet og varte til utover i etterkrigstiden (Engen, 2010). Norge skulle frigjøres kulturelt fra Danmark og politisk fra Sverige, og nasjonalismen ble sett som svaret på denne utfordringen (Slagstad, 1998). Med nasjonalismen fulgte også implementeringen av et bestemt nasjonalistisk program, hvor enhetsskolen ble tildelt en nøkkelrolle i formidlingsprosessen (Telhaug & Mediås, 2003). Slik fikk skolen en kulturelt homogeniserende funksjon i det den skulle etablere en felles nasjonal identitet, en identitet konstruert på basis av et selektivt utvalg av motiver (Engen, 2003, Eriksen, 2002). Konstruksjonen av nasjonen Norge ble dermed et tidlig eksempel på det

Benedict Anderson omtaler som et ”imagined community”, et forestilt fellesskap (Anderson, 1991).

Når det gjelder lærerutdanningens rolle i nasjonsbyggingen fungerte lærerseminarene interessant nok som en motsats til de nasjonale strømningene ellers i samfunnet. Slik var det til dels en ideologisk avstand mellom seminarene og den allmenne folkeskolen. I følge Inger Anne Kvalbein (2003) var dette tilfelle helt fra etableringen av stiftsseminarene med lov om almueskoler på landet av 1827, frem til seminarene skiftet navn til læreskoler i 1902. Dette er kanskje også noe av grunnen til at seminarene i 1860- og 70-årenes stortingsdebatter ofte ble omtalt som ”utenlandske”, ”unorske”, dvs. delvis illojale mot det nasjonale prosjektet. Seminaristene selv, dvs. lærerstudentene var imidlertid ofte pådriverne for en nasjonal kultur, bl.a. gjennom arbeidet med å få landsmål inn i utdanningen, og sto slik i opposisjon til både bestyrere og lektorer ved seminarene. I tiden før unionsoppløsningen var det altså først og fremst gjennom sitt virke og ikke gjennom utdanningen at læreren fikk betydning for det nasjonale prosjektet. Først etter at seminarene skiftet navn til lærerutdanning, og unionsoppløsningen hadde funnet sted, fikk lærerutdanningene et nasjonalt preg, bl.a. gjennom innføring av pensumbøker med større grad av nasjonalt stoff (ibid.).

Slik er det grunn til å hevde at læreren hadde en nøkkelrolle gjennom hele nasjonsbyggingsperioden, i begynnelsen på tross av, men etter hvert også på grunn av sin utdanning. Denne nøkkelposisjonen illustreres i Knut Kjeldstadlis gjengivelse av minneordet over lærer Knut Lillejord, lærer i Modalen i Nordhordland, trolig representativ for mange av lærerne på denne tiden:

Han var i grunnen pott og pann i bygdi. Han skreiv alle skøyter og kårbreiv i dalen. Han fekk i stand fråhaldslag, misjonslag, jordbrukslag, oksehaldslag og trygdslag for storfeet, og han stod som formann i alle desse lagi så lenge han levde. Han var religiøs forkynnar, døypte born i vinterhalvåret, var styrar i alle brudlaup og gravsetjingar. Han var det vakne samvitet i bygdi, og til han tydde alle som var i åndeleg eller lekamleg naud ... Det var sjølvsgat at folk hadde tru til mannen, og då han byrja med landsmålet i skulen, so let dei han tura fram med det, for dei visste at han berre gjorde det som tente borni best. (2006, s. 109)⁵

⁵ På øya Husevåg i Vågsøy kommune i Sogn og fjordane, der morslekta mi kommer fra, hadde lærer Sigurd Husevåg en lignende posisjon. Også han skrev de fleste skjøtene, fungerte som forkynner på de kristelige møtene, hadde den eneste telefonen på øya og var leder for tildelingene fra fattigkassa. Sigurd Husevåg var også den første styreeren da Husevågøy fikk poståpneri i 1935.

Selv om nasjonsbyggingsperioden kan betegnes som en storhetstid i nyere norsk historie, hadde imidlertid nasjonsbyggingen også sin definitive bakside. Med utgangspunkt i sin sosiale posisjon ble læreren et effektivt redskap i implementeringen av en assimileringsspolitikk som virket sterkt ekskluderende for en rekke lokale kulturer. For den samiske delen av befolkningen ble eksempelvis all undervisning på samisk forbudt. I tillegg hadde læreren en oppgave i det å se til at de samiske elevene ikke brukte morsmålet seg i mellom, verken i timen, i friminuttet eller på internatene (Darnell & Hoëm, 1996, Engen, 2003, s. 235). Også for andre grupper, som romanifolket, var assimileringen hard og tiltakene til dels dramatiske (Moen, 2009). Andre grupper igjen, som skogfinner og kvener ble gjenstand for kulturpolitiske tiltak (Niemi, 2003). Felles både for disse og en rekke andre elever var imidlertid at de aldri fikk anerkjent sin identitet som en del av felleskulturen i skolen.⁶

Denne assimileringsspolitikken var imidlertid ikke unik for Norge i denne perioden (Gabbacia, 2002). Likevel varte den relativt lenge, sett i forhold til lignende politikk ellers i Europa og Nord-Amerika. Gradvis utover etterkrigstiden vokste det imidlertid frem et politisk holdningsskifte og tidlig på 1970-tallet introduseres integrering som innlemmingsstrategi i politiske dokumenter, ikke minst fordi man innså de negative erfaringene som nasjonsbyggingen impliserte for de gruppene som i dag omtales som nasjonale minoriteter (Engen, 2010). Det er også i lys av denne moralske erkjennelsen at den norske staten har forpliktet seg på internasjonale dokumenter om minoritetenes krav på beskyttelse, som *Minoritetsspråkpakten* (ratifisert i 1998) og *Europarådets rammekonvensjon om beskyttelse av nasjonale minoriteter* (ratifisert i 1999). Fra 1999 er også art. 27 fra FNs konvensjon av 1966 om sivile og politiske rettigheter om minoritetenes vern innlemmet i den norske menneskerettighetsloven.⁷ Slik finner dagens utdanningspolitiske oppmerksomhet omkring den interkulturelle dialogen noe av sin forståelsesbakgrunn i negative erfaringer med innlemmingsstrategi overfor de nasjonale minoritetene.

⁶ At nasjonsbyggingen virket ekskluderende også for andre grupper finner vi eksempel på i forordet til Ole Vigs *Sange og rim for det norske folket* fra 1854. Her heter det at hensikten med boka er å gi folket "gode sanger å synge som erstatning for sangene de går og gnåler på", dvs. å erstatte vulgære skillings- og folkeviser med vakre nasjonale sanger (Engen, 2008, s. 263). Slik signaliseres verdien av en bestemt idealisert og "ren" folkekultur på bekostning av en "uren" husmannskultur (jf. Douglas, 1997). Tatt i betraktning at boken utgjorde et kjernerepertoar for sangbøker i folkeskolen i nærmere hundre år etter sin utgivelse, er det rimelig grunn til å anta at boka også fikk en reell ideologisk innflytelse i nasjonsbyggingsprosjektet.

⁷ Jf. også St.meld. nr. 15 (2000-2001) *Nasjonale minoriteter i Noreg. Om statleg politikk overfor jødar kvener, rom, romanifolket og skogfinnar* (Kommunal- og regionaldepartementet, 2000), hvor regjeringen tar avstand fra sin tidligere fornorskningsspolitikk overfor de nasjonale minoritetene.

Til tross for dette er det likevel de som hevder at kulturelle assimileringprosesser har levd videre i skolen, om enn på en mer skjult måte. I den sammenheng identifiserer Rune Slagstad det han omtaler som den teknokratiske avpolitiseringen av skolen på 1950- og 60-tallet (1998, s. 324). I dette legger han en politisk dreining i forståelsen av skolens oppgave, fra en nasjonsbyggende funksjon til en sosialt utjevne funksjon. Med arbeiderbevegelsen som drivende kraft ble nå både politikere og lærere opptatt av de strukturelle betingelsene for at skolen skulle skape like muligheter, og i mindre grad av skolens nasjonsbyggende innhold, som nå ble omtalt som ”indoktrinerende” (ibid., s. 221 f.). Slik skulle skolens praksis bygges på et sterkere vitenskapelig grunnlag og struktureres på en slik måte at den ga alle elevene de samme mulighetene til kvalifisering for arbeidslivet.

I følge Slagstad bidro paradoksalt nok det manglende fokuset på innhold til at et majoritetskulturelt og middelklasseorientert innhold ble tatt for gitt i skolen, og de homogeniserende strategiene ble nå skjult i argumentasjonen for sosial utjevning (1998, s. 223). I følge Thor Ola Engen (2003) var denne tendensen fremtredende helt til innføringen av Mønsterplanen av 1987 (M87), som planfestet at skolen skulle ta hensyn til elevens lokalkulturelle bakgrunn, dvs. at en mer kontekstuell forståelse av det å drive skole ble lagt til grunn. Med prinsippet om tilpasset opplæring la også M87 til rette for en kvalitativ differensiering i motsetning til en rendyrket nivå-differensiering, og åpnet med det muligheten for å tematisere et mer flerkulturelt innhold for skolen (ibid., s. 239).

I hvilken grad denne orienteringen i M87 ble implementert i skolen er imidlertid omdiskutert. Mye tyder på at intensjonen med en kvalitativ differensiering ble fortrent til fordel for en individualisert forståelse av undervisning, hvor prinsippet om tilpasset opplæring først og fremst ble forstått i et individperspektiv og i mindre grad i et sosiokulturelt perspektiv (Nordahl & Dobson, 2009). Utviklingen av læreplanverket L97 kan også tyde på det, som i sterk grad argumenterte for nødvendigheten av felles referanserammer og en kulturelt samlende skole (Bø, 2006, Hovdenak, 2000). Slik kan innføringen av L97 tolkes som et forsøk på et steg tilbake til tiden før den teknokratiske avpolitiseringen, og et forsøk på delvis å gjeninnføre en sentralstyrt kulturelt homogeniserende nasjonsbygging som bærende strategi for håndteringen av kulturelt mangfold (Fajersson, 2004).⁸

⁸ Innføringen av det nye KRL-faget og L97 Samisk kan imidlertid sies å være viktige unntak fra en slik tendens (Gravem, 2004a, Lied, 2004, Engen, 2010).

Som kjent ble L97 kun et kort mellomspill, og med læreplanreformen Kunnskapsløftet (L06) er de sentralstyrte føringene for innhold mer fraværende enn noen gang. Slik er det altså tilsynelatende en stor avstand mellom L06 og forløperen L97. I utgangspunktet kan dermed L06 sies å ha gjeninnført det kontekstuelle perspektivet fra M87, og dermed igjen åpne for en annen håndtering av kulturelle forskjeller i skolen enn gjennom assimilering og homogenisering. Likevel er det også tendenser som peker i motsatt retning. Eksempelvis tyder det på at lærere og skoleeiere fortsatt forstår prinsippet om tilpasset opplæring først og fremst som individuell nivåtilpasning (Nordahl & Dobson, 2009). Slik ser prinsippet ut til å fungere som et slags grunnlag for ”mainstreaming” av undervisningen, dvs. at innholdet ansees å skulle være det samme for alle elever, men nivådifferensieres i forhold til mengde, vanskelighetsgrad osv. (Øzerk, 2007, Phil, 2005, Engen, 2010). Kombinert med fokuset på grunnleggende ferdigheter og sterk ekstern kvalitetssikring gjennom nasjonale og internasjonale tester vil dermed igjen en kvantitativ differensiering kunne vinne terreng fremfor en kvalitativ differensiering, dvs. at det kulturelle innholdet nok en gang står i fare for å tas for gitt (Engen, 2010). Denne gangen vil imidlertid en slik kulturell homogenisering være skjult og ikke uttalt slik som under L97. Dermed er den også mer uhåndterlig og vanskeligere å identifisere, ikke minst for læreren.

På denne bakgrunnen blir det altså tydelig at skolen strever med å håndtere mangfold og ulikheter. Som vist synes en monokulturell innretning å være et gjennomgående historisk trekk ved enhetsskolen, selv med planfestingen av et begrep som integrering, og med det en tilslutning til dialogen som verdikonsept, som middel i undervisningen og som et undervisningsmål i seg selv. På den ene siden er det klare forventninger i læreplandokumentene at lærerstudenten skal tilegne seg interkulturell kompetanse, dette for å implementere politikernes gode valg av integrering som innlemmingsstrategi. På den andre siden viser disse eksemplene hvordan man ikke kan ta for gitt at den praksis som studenten kvalifiseres for nødvendigvis fungerer som intendert. På denne bakgrunnen synes det å være høyst nødvendig å rette fokus mot forståelsen av interkulturell dialog i lærerutdanningen, ikke minst når det gjelder en kritisk refleksjon omkring konsepsjonen av dialog. Med andre ord: Hva forstår vi med en interkulturell dialog, og hvordan kommer konseptet til uttrykk i den politiske styringen av lærerutdanningen?

1.3 Materiale

I og med at intensjonen min er å gi en teoretisk utforskning av den interkulturelle dialogen, omfatter materialet i avhandlingen et bestemt teoretisk materiale. Som en del av avhandlingens andre anliggende eksemplifiserer jeg imidlertid også hvordan dialogkonseptet kommer til uttrykk, intensjonalt og ikke-intensjonalt gjennom et kritisk-analytisk arbeid med utgangspunkt i rammeplandokumentet for allmennlærerutdanningen. Det gjør at jeg også legger et bestemt analysemateriale til grunn. Følgende kilder er valgt:

1.3.1 Teoretisk materiale

Avhandlingen anvender teoretiske perspektiver fra flere felt. I arbeidet med forståelsen av sammenhenger mellom kultur- og dialogkonsepsjonen knytter jeg først an til velkjent antropologisk teori og tar ut utgangspunkt i arbeider av Marianne Gullestad (1989, 2002, 2006a) og Clifford Geertz (1973). Sistnevnte er valgt pga. sin pionerrolle gjennom en internasjonalt banebrytende forskning på kulturelle forandringsprosesser, mens Gullestad står i tradisjon til Geertz og har gitt nyere innflytelsesrike bidrag til refleksjonen over kulturbegrepet. Sammen gir disse et teoretisk utgangspunkt for et videre arbeid med forholdet mellom kultur og fellesskap. Her tar jeg utgangspunkt i Wolfgang Welsch (1999) og hans introduksjon av et *transkulturelt* perspektiv. Dette åpner for en videre diskusjon av den kulturelle interaksjonen, en diskusjon som jeg utvikler med utgangspunkt i Edward W. Saids (2003) bidrag om kulturell representasjon, og Theo Sundermeiers (1996) kulturhermeneutiske bidrag. Samlet danner disse samtalepartnerne et teoretisk utgangspunkt for bedre å forstå sammenhengene mellom kultur og dialog, samtidig som de åpner for et videre arbeid med kultur- og dialogforståelser i analysematerialet.

For videre å belyse sammenhengene mellom forståelsen av religion og dialog har jeg valgt å ta utgangspunkt i Peter Beyers (2006) bidrag til refleksjon over religionskonsepsjonen, et bidrag han utvikler i nær tilknytning til Niklas Luhmanns systemteori. I min sammenheng er Beyer særlig interessant ved at han representerer en aktuell og relativt vanlig måte å tenke om religion på i et moderne samfunn, som også har stor innflytelse når det gjelder didaktiske tilnærminger til religionsundervisning. Men selv om Beyers bidrag representerer et viktig forsøk på å avstemme funksjonelle og substansielle religionsforståelser i forhold til hverandre, er bidraget slett ikke uproblematisk. Derimot behøver det en videre supplerende drøfting. Materiale til en slik videre diskusjon finner jeg hos Robert Jackson (1997, 2004, 2008),

Danièle Hervieu-Leger (2000) og Hans-Günter Heimbrock (2001, 2004a, 2004b, 2009a, 2009b). Felles for disse er at de sammen løfter frem betydningen av perspektiver på religionsforståelsen som går *utover* det Beyers bidrag kan gi. Slik forsøker jeg å etablere et teoretisk fundament som kan videreføre noen av de perspektivene som ble introdusert i arbeidet med kulturforståelsen, med henblikk på sammenhengene mellom religion og dialog.

Når det gjelder teoretiske perspektiver på samhandling og kommunikasjon som et utgangspunkt for dialogforståelsen knytter avhandlingen til seg flere perspektiv. Først presenterer og diskuterer jeg et kommunikasjonsteoretisk fokus på de etiske rammene som omgir et kommunikasjonsfellesskap, representert ved Charles Taylor (1994) og Jürgen Habermas (1981, 1990, 1994, 1998, 1999).⁹ Dette åpner for en grunnleggende diskusjon omkring den fundamentale betydningen som etiske forutsetninger spiller for dialogforståelsen, presisert gjennom det jeg henholdsvis omtaler som et anerkjennelses- og et proseduralt-diskursivt perspektiv på dialog. Samtidig tydeliggjør diskusjonen svakheter ved et slikt fokus, noe som nødvendiggjør en videre diskusjon og behovet for supplerende perspektiver.

Videre utforsker jeg derfor det samhandlingsteoretiske perspektivet ved å knytte an til ”sokratiske samtale”, slik den er utviklet som metode for dialog i Tyskland i tradisjonen etter Leonard Nelson (2004) og Gustav Heckmann (2004).¹⁰ I likhet med Habermas’ prosedurale tilnærming argumenterer også den sokratiske samtalen for en metodisk tilnærming til samtale. Felles for disse perspektivene er dermed vektleggingen av en demokratisk, kritisk og prøvende drøfting av argumenter i et samtaleforum, hvor gjensidig forståelse og en mulig konsensus ansees å være målet for samtalen. Imidlertid tilfører den sokratiske samtalen noe nytt til forståelsen ved å presisere svakheter som en diskursiv tilnærming ikke ser ut til å ta høyde for.

På den annen side synliggjør diskusjonen hvordan ytterligere perspektiver er påkrevd. Som et tredje og supplerende teoretisk perspektiv på kommunikativ samhandling knytter jeg derfor

⁹ I arbeidet med en prosedural diskurs knytter jeg også an til Seyla Benhabibs (1992) modifiseringer, som langt på vei imøtegår den kritikken som er reist mot Habermas og resepsjonen av ham .

¹⁰ I tillegg til tekster av Nelson og Heckmann benytter jeg Rene Saran og Barbara Neisser (2004) sin aktualisering av den sokratiske samtalen. Som det fremgår av arbeidet viser den sokratiske metoden nære linjer til den internasjonale utviklingen av filosofisk samtale i undervisningssammenheng. Det gjør at jeg også henviser til Matthew Lipmans program (1993), samt programmet Filosofi i skolen, slik det frontes av Beate Børresen og Bo Malmhøster (2003), Ariane Schjeldrup og Øyvind Olsholt (1999).

an til Martin Bubers dialogfilosofi, slik han utvikler den i spenningsforholdet mellom *Jeg-Du*- og *Jeg-Det*-forholdet (1992, 1993, 1997). Hovedanliggendet for Buber er at ethvert dialogisk møte mellom mennesker innebærer en søken etter ekte, personlige forhold, et Jeg-Du-forhold. I Bubers tenkning er dermed den interkulturelle dialogen først og fremst en kvalitativ måte å møte den andre på, og ikke en metode som skal sikre den gode samtale og den gode løsning. Like fullt benytter jeg Buber til å presisere *avstandens* betydning for dialogforståelsen, noe som krever en utradisjonell lesning av Buber. Slik bruker jeg perspektiver fra Buber til å belyse de vage, flertydige og heterogene aspektene ved dialogen. Dermed videreutvikles også perspektiver som er presentert i arbeidet med kultur- og religionsforståelsen. I linje til de andre kommunikasjons- og samhandlingsteoretiske perspektivene gir Buber et viktig og nødvendig supplement til det teoretiske grunnlaget for forståelse og kritisk drøfting av dialogforståelsen i analyse materialet.

1.3.2 Analyse materiale

Analyse materialet består av offentlige dokumenter for lærerutdanningen, og kan deles inn i primærkilder og sekundærkilder, hvor de sistnevnte brukes til å belyse og utdype sider ved primærkildene.

Den primære kilden som analyseres i kapitlet er *Rammeplan for Allmennlærerutdanningen* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003).¹¹ Mer bestemt retter jeg fokus mot innledningskapitlet i rammeplanen, hvor formålet, målet og visjonene for utdanningen skisseres. En særlig rolle i analysen får siste del av kapitlet. Her formulerer utdanningsmyndighetene det som antas å være de viktigste utfordringene når det gjelder å ivareta lærerutdanningens samfunnsrelevans. I tillegg retter jeg et særlig blikk mot ett av fagområdene i rammeplanen; kristendoms-, religions- og livssynsfaget (KRL), det som fra 2008 har fått navnet *Religion, livssyn og etikk* (RLE). Dette er en naturlig konsekvens av rammeplanens fokus på dialog. Ikke overraskende er det altså KRL-faget som gis et særlig ansvar for utviklingen av lærerens interkulturelle kompetanse.¹² Det gjør denne delen av rammeplanen interessant i min sammenheng.

¹¹ Det er verdt å merke seg at det i løpet av arbeidet mitt med rammeplanteksten er innført ny grunnskolelærerutdanning, med tilhørende ny rammeplan (gjeldende fra og med studieåret 2010-2011). Hvordan analysefunnene forholder seg til denne nye planen, ligger imidlertid utenfor avhandlingens mulighet til å si noe om. En slik sammenligning er imidlertid en interessant og viktig oppgave for videre forskning. Denne studien kan dermed danne et fundament for utforskning av hvordan tematikken utfoldes i nyere og fremtidige rammeplaner.

Frem til innføringen av ny grunnskolelærerutdanning høsten 2010 utgjorde rammeplanteksten, sammen med lovverket, det forpliktende grunnlaget for institusjonene som gir lærerutdanning i Norge, og fastsatte de sentralt gitte rammene for utdanningens innhold, fokus og profil. I større grad enn tidligere forutsatte imidlertid rammeplanen av 2003 at denne skulle tolkes og presiseres i fagplaner på institusjonsnivå.¹³ Benevnelsen rammeplan antyder da også at det er selve rammene for det faglige innholdet i undervisningen som fastsettes, ikke en detaljstyring av faglig innhold. Rammeplanen av 2003 er derfor et relativt tynt dokument volummessig. Mens rammeplanen av 1994 var på hele 314 sider (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994), rammeplanen av 1999 på 175 sider (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1999), er rammeplanen fra 2003 redusert til 58 sider. Det betyr imidlertid ikke at rammeplanen er i ferd med å miste sin betydning, snarere tvert i mot. Som utdanningsmyndighetene poengterer skal lærerutdanningen fortsatt styres av rammeplaner, selv om en videre presisering av målformuleringene nå i større grad er overlatt til lokalnivået. Den komprimerte formen kan imidlertid sies å gjøre formuleringene vel så viktige, noe som legitimerer valget av rammeplanteksten som primærtekst for analyse (Karlsen, 2003, 2005, Bø, 2006).

Imidlertid gjør rammeplanens knappe form det nødvendig å kaste et blikk også til andre relevante tekster. Her inngår naturlig nok lokale fagplantekster som én av sekundærkildene, i tillegg til et utvalg andre tekster. Som sekundærmateriale har disse tekstene en underordnet status i analysen ved at de brukes til å utvide tolkningsgrunnlaget. Dermed kan de også presisere betydningen av formuleringene i rammeplanteksten.

En første del av dette sekundærmaterialet er et utvalg forberedende dokumenter til rammeplanteksten. Som kjent er rammeplanen utarbeidet på bakgrunn av Stortingets behandling av St.meld. nr. 16 (2001-2002) *Kvalitetsreformen: Om ny lærerutdanning: Mangfoldig – krevende – relevant* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2001). Av andre forberedende tekster bruker jeg dokumenter som på særlig måte har gjort rede for

¹² Helt siden den politiske innføringen i 1997 har KRL-undervisningen blitt frontet som en særlig viktig arena for interkulturell dialog i skole og lærerutdanning, og faget har delvis sin legitimering i det å skulle bidra til såkalt dialogisk kompetanse i et flerkulturelt samfunn (jf. f.eks. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995a, s. 8).

¹³ ”Med utgangspunkt i rammeplanene utvikler institusjonene fagplaner for obligatoriske og valgfrie studieenheter. Planene skal tolke og presisere mål og fastsette innhold, studielitteratur, arbeidsmåter og vurderingsordninger for hvert fag. De skal også vise helheten i studiet.” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 9)

lærerutdanning i et flerkulturelt samfunn. Dette gjelder den offentlige utredningen *Identitet og dialog* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995a), som i sin tid satte premissene for utviklingen av KRL-faget. I tillegg benytter jeg utredningen *Opplæring i et flerkulturelt Norge* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995b), St.meld. nr. 17 (1996-1997) *Om innvandring og det flerkulturelle Norge* (Kommunal- og arbeidsdepartementet, 1996) og St.meld. nr. 48 (1996-1997) *Om lærerutdanning* (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). En særlig rolle i analysen får høringsutkastet til rammeplanen (Norgesnettrådet, 2002). Til denne teksten ble det også utarbeidet en oppsummering av høringsuttalelsene (Norgesnettrådet, 2003a), samt høringskonferansen som ble arrangert som et ledd i høringsprosessen (Norgesnettrådet, 2003b). Sammen med høringsutkastet blir disse dokumentene trukket inn i analysen.

I arbeidet med rammeplanen har jeg også funnet det nyttig å bruke *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Generell del* (Kunnskapsdepartementet, 2005). Denne teksten ble opprinnelig innført med virkning fra september 1993 og inneholder de overordnede målene for opplæringen i grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæringen. Teksten er imidlertid styrende også for lærerutdanningen i den forstand at den angir den verdimesige, kulturelle og kunnskapsmessige overbygningen for de skoleslagene lærerutdanningen utdanner for.¹⁴ I tillegg trekker jeg inn lokale fagplantekster fra tre av de største lærerutdanningsinstitusjonene i Norge, alle innenfor fagområdet KRL (Høgskolen i Hedmark, 2003, Høgskolen i Oslo, 2003, Høgskolen i Sør-Trøndelag, 2003). Alle tre tekstene gir retningslinjer for faget på grunnivået, dvs. de obligatoriske 20 studiepoeng som faget i henhold til rammeplanen skulle utgjøre i allmennlærerutdanningen. Begrunnelsen for valget av KRL-faglige plantekster er den samme som ovenfor.

1.4 Metodiske refleksjoner

I og med at denne avhandlingen hovedsakelig beskjeftiger seg med tekster av ulike slag kan den metodiske tilnærmingen best beskrives som hermeneutisk. Når det er sagt er det imidlertid slik at en hermeneutisk metode også kan være relevant selv om forskningsobjektet er noe annet enn en tekst (Bø, 2006, s. 9). Det har sammenheng med at hermeneutikken er

¹⁴ At generell del også har normerende funksjon for lærerutdanningen er påpekt bl.a. i den offentlige utredningen *Lærerutdanning. Mellom krav og ideal* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996a). Her heter det at departementet gir utvalget mandatet å "... bringe organisering og innhold av lærerutdanningen best mulig i samsvar med generell del av ny læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, og med reformene for øvrig i grunnskole og videregående opplæring." (ibid., s. 3)

mer enn metode, noe jeg kommer tilbake til nedenfor. Samtidig er det også slik at arbeidet med tekster også åpner for andre metodiske tilnærminger som bl.a. innholdsanalyse, grounded theory eller diskursanalyse (Ryghaug, 2002). Når jeg derfor velger det jeg omtaler som *hermeneutisk metode* krever dette en nærmere redegjørelse. Det gjelder både for relevansen av en slik tilnærming i en studie som denne, men også hva jeg mer bestemt legger i den.

I en utdypning av dette tar jeg videre utgangspunkt i en bestemt metodisk kritikk som også er aktuell for denne avhandlingen. Slik bl.a. Nina Volckmar (2000, 2004) og Britt Ulstrup Engelsen (2003) påpeker vil nemlig et pedagogisk forskningsarbeid som involverer læreplankter stå i fare for å være desisjonistisk, dvs. at resultatene man kommer frem til mer eller mindre er bestemt på forhånd.¹⁵ Det kan eksempelvis skje når valget av teoretiske perspektiv virker inn på de kritiske funn som blir gjort på en slik måte at forskeren setter sin egen ”løsning” mot eventuelle negative funn, en løsning som forskeren satt inne med allerede før analysen, sier Volckmar (2000, s. 333 f., jf. også Engelsen, 2003, s. 248). Dermed ytes heller ikke forskningsmaterialet tilstrekkelig rettferdighet, men underlegges i stedet forskerens subjektive agendaer (ibid.). En slik type forskning vil dermed si mer om forskeren selv enn om selve forskningsobjektet.

Selv om dette avhandlingsprosjektet ikke er en ren læreplananalyse blir kritikken viktig også i mitt tilfelle.¹⁶ Hvilket grunnlag har jeg for å velge de teoretiske perspektivene jeg gjør? Hva er forholdet mellom de teoretiske tekstene og analysetekstene i avhandlingen? Hvordan mener jeg å kunne gi en saksvarende tolkning av tekstmaterialet?

Metodisk knytter avhandlingen an til den filosofiske hermeneutikken i tradisjonen etter Martin Heidegger og Hans Georg Gadamer.¹⁷ Det mener jeg klargjør avhandlingens posisjon i forhold til Volckmars kritikk, noe jeg skal utdype videre. På den annen side er ikke dette

¹⁵ Det gjelder vel for så vidt også andre typer forskning, selv om Volckmar og Engelsen konsentrerer kritikken mot en kritisk læreplanforskning.

¹⁶ Hvordan denne avhandlingen skriver seg inn i en kritisk læreplanforskningstradisjon, gjør jeg nærmere rede for i neste delkapittel.

¹⁷ Her er det imidlertid verdt å merke seg hvordan hermeneutikkbegrepet vanligvis knyttes både til en metodelære og til en kunnskapsrefleksjon som ligger forut for metoden (Engdahl et al., 1977, s. 7). Hermeneutikken handler altså både om det å tolke og det å forstå. Dette betyr at hermeneutikken ikke bare blir et rent metodisk verktøy til å forstå f.eks. en tekst, men også reiser det mer grunnleggende spørsmålet hvordan vi kan få en gyldig tolkning (Henriksen, 1994, s. 15). Selv om den filosofiske hermeneutikken har et tyngdepunkt i det siste forholdet er den imidlertid også relevant metodisk ved å beskrive hvordan del leses i lys av helheten og helheten i lys av del. Slik mener jeg altså å ha grunnlag for å omtale den filosofiske hermeneutikken også som metodisk.

valget ukomplisert. Når det gjelder avhandlingens siktemål om en kritisk tematisering også av underliggende forutsetninger i læreplantekstene, har f.eks. Habermas påpekt hvordan han mener talen om sammensmeltning av forståelseshorisonter lukker teksten for kritiske spørsmål (Kjørup, 1996, s. 279 f.). For i det hele tatt å kunne føre en samtale med teksten, slik Gadamer legger opp til, må man nødvendigvis akseptere teksten som sann, sier Habermas (ibid.). Med tilknytningen til Gadamers hermeneutikk vil man dermed selv underlegges teksten, snarere enn å kunne gi en kritisk motlesning av den. Dermed vil heller ikke valget mitt av metode være egnet til spørsmålene som avhandlingen stiller.

Til dette er imidlertid å si at Habermas sin kritikk har blitt grundig tilbakevist, ikke minst av Gadamer selv.¹⁸ Som han eksempelvis selv skriver: ”Forståelse er ikke en kun reproduktiv, men alltid også en produktiv måte at forholde sig [til tekster] på” (siteret i Kjørup, 1996, s. 280). Selv om man aksepterer sannheten i en tekst, betyr det altså ikke at hele teksten som sådan blir autoritativ (jf. også Bø, 2006, s. 11).¹⁹ Slik mener jeg altså det er tilstrekkelig grunn til å hevde at metodevalget gir en faktisk mulighet til å følge opp intensjonen om en kritisk tematisering av dokumentene, dette til tross for en eventuell innvending med henvisning til Habermas. Videre vender jeg meg derfor tilbake til spørsmålet om desisjonisme. Hvordan gjør valget av hermeneutisk metode det mulig å ta høyde for Volckmars kritikk? Hva karakteriserer en hermeneutisk-metodisk tilnærming?

Gadamer er en av flere som benytter seg av Heideggers eksistensialfilosofi til å utarbeide en bestemt fortolkningslære (2003). En av hovedtankene som Gadamer utvikler videre er Heideggers tale om den hermeneutiske sirkel som en beskrivelse av hvordan tolkning foregår. Felles for Heidegger og Gadamer er dermed oppmerksomheten de retter mot tolkeren sitt ståsted som avgjørende i denne sirkulære tolkningsprosessen. I sitt epokegjørende verk *Sein und Zeit* skriver Heidegger:

Utlegning er aldri en forutsetningsløs forståelse av noe som er gitt på forhånd. Eksakte teksttolkninger er en spesiell konkretisering av utlegningen som gjerne påberoper seg det ”som står der”. Men det som i første omgang ”står der”, er intet annet enn utleggerens selvfølgelige, udiskuterte for-mening. Denne formeningen ligger nødvendigvis i enhver utlegningsansats i kraft av det som utlegningen overhodet

¹⁸ Gadamers svar til Habermas finnes i bidraget hans til Apel et al. (1971).

¹⁹ Derimot ser jeg en annen side ved Gadamers tale om horisontsammensmeltning som kan være problematisk, noe jeg tar opp i neste kapittel i diskusjonen om å forstå den fremmede. Se kapittel 2.5.2.

”setter”, det vil si det som er forutgått i den forutgående besittelsen, det forutgående synet og det forutgående grepet. (2007, s. 172)

For Heidegger utgjør forståelse det han omtaler som et grunnleggende eksistensial som preger alle menneskers omgang med verden. Verden har altså ikke en objektiv eksistens ”der ute”, men tolkes hele tiden av mennesket på bakgrunn av hvordan verden forstås av den enkelte. Dermed ser vi også hvordan Heidegger knytter egeninteresse til forståelsen, slik det reflekteres i sitatet ovenfor. Forståelsen er altså subjektiv og virkeliggjøres i konkrete tolkninger, sier Heidegger. Det betyr videre at når vi skal tolke noe, f.eks. en tekst, har vi allerede en forståelse før vi møter teksten. Vi møter altså aldri teksten forutsetningsløst, er Heideggers poeng. Dette er imidlertid ikke noe negativt, men utgjør heller en positiv forutsetning for at vi i det hele tatt kan gjøres oss tolkninger av noe som helst. Og i tolkningsprosessen kan det være at den tidligere forståelsen bekreftes, men det kan også være at den endres, det Heidegger omtaler som *den hermeneutiske sirkel* (2007).

En slik forståelse legger også Gadamer til grunn, og bruker begrepene *fordommer, forforståelse og forståelseshorison*t for samme fenomen. Fordommer er det som bestemmer hvordan leseren umiddelbart forstår teksten og bestemmer forforståelsen til leseren, i følge Gadamer. Sammen utgjør dette leserens forståelseshorison

t som er leserens totalitet av oppfatninger og holdninger, bevisste og ubevisste (Gadamer, 2003). Han skriver:

Den som vil forstå, utkaster en foreløpig mening for helheten så snart en første mening viser seg i teksten. En slik første mening viser seg på sin side bare fordi man allerede leser teksten med visse forventninger om at den skal ha en bestemt mening. Å forstå det som står i teksten betyr å utarbeide et slikt for-utkast, som riktignok alltid blir revidert i lys av det som åpenbarer seg etter hvert som man trenger lenger inn i tekstens mening. (Gadamer, 2003, s. 37)

I følge både Heidegger og Gadamer vil altså forforståelsen utgjøre forutsetningen som gjør det mulig at teksten kan forstås. I møtet med en tekst vil man altså alltid ha en forventning og en forforståelse av hva som er meningen i teksten. I arbeidet med teksten settes imidlertid denne forståelsen på spill. Teksten vil altså kunne utfordre leseren, dvs. den kan komme i strid med leserens antakelser, som igjen vil føre til en bevisstgjøring av fordommene. Med andre ord: Leserens må reflektere over konflikten som oppstår. Det leseren egentlig gjør da, sier Gadamer, er å formulere en slags hypotese om den forståelsen som ikke slo til, som videre holdes opp mot teksten, for så igjen å kastes tilbake til leseren, som formulerer en ny hypotese

osv. På denne sirkulære måten gjør vi oss hermeneutiske erfaringer (Gadamer, 2003, Heidegger, 2007).

Men dermed kan man også spørre om forforståelsen også utgjør en begrensning i tolkningen. Vil ikke fokuset på forforståelsen resultere i at teksten får like mange tolkninger som det finnes fortolkere, slik f.eks. Ryghaug formulerer det (2002, s. 309)? Det er verdt å merke seg at Heidegger og Gadamers tanke om forforståelsen som en betingelse for tolkning ikke betyr det samme som at tolkeren står i veien for en eventuell mening i teksten. Det er altså ikke nødvendigvis slik at tolkningen av teksten sier mest om tolkeren og lite om teksten, slik kritikken fra Volckmar påpekte. I henhold til Gadamer er det snarere slik at tolkeren selv er *veien* til forståelse, noe han synliggjør med henvisningen til den hermeneutiske sirkel.

Dermed tilkjenner også Gadamer teksten en mening som ikke er relativ til enhver fortolker. Teksten tillegges en egen tale, et eget budskap. I følge Gadamer (2003) er enhver tekst en meningsbærende enhet og må slik forstås som et svar på et spørsmål. Dermed vil en filosofisk hermeneutikk forstå teksten som et avlevert kulturprodukt som nærmest lever sitt eget liv og *taler for seg selv*, ikke på vegne av en forfatter, en kulturell kontekst eller en bestemt adressat. For å forstå teksten må imidlertid tolkeren se deler av teksten i lys av det som han eller hun antar å være den helhetlige meningen, for kanskje å måtte revurdere sin forståelse, som igjen holdes opp mot teksten osv. På denne måten vil Gadamer argumentere *mot* at hermeneutikken hans representerer noen form for tolkningsrelativisme. Den hermeneutiske sirkelen bringer fortolkeren stadig nærmere en sakssvarende fortolkning av teksten og det skjer tilslutt en sammensmeltning av leserens og tekstens forståelseshorisont, slik Gadamer formulerer det (ibid.).

Slik vil altså en filosofisk hermeneutikk påpeke hvordan enhver lesning av en tekst nødvendigvis skjer på tolkerens vilkår. På denne måten kan vi si at Heidegger og Gadamers hermeneutikk oppløser forholdet mellom leseren som subjekt og teksten som objekt. Som tolker står man ikke utenfor teksten og forsøker å forstå, men er snarere i dialog med teksten. Dermed handler Heidegger og Gadamers hermeneutiske metode om at tolkeren står i en relasjon til den teksten han eller hun ønsker å forstå. Selve *bevisstheten* om dette gjør det mulig for tolkeren å stille spørsmål til teksten, og gjennom å holde deler opp mot helheten føres tolkeren mot en stadig mer sakssvarende tolkning av teksten.

På denne måten skiller Heidegger og Gadamerens program seg fra den klassiske, historiske hermeneutikken, slik den vokser frem på 1800-tallet med Friedrich Schleiermacher og Wilhelm Dilthey. Felles er imidlertid fokuset på forholdet mellom forsker og objekt, noe som gjør Schleiermacher og Diltheys arbeider banebrytende i sin tid. Disse er altså blant de første som problematiserer tanken om at tolkerens situasjon og forfatterens situasjon er identisk. I stedet vektlegger de som kjent hvordan forståelsen av tekst nødvendigvis måtte gå gjennom forfatteren og han eller hennes kontekst.²⁰ En misforstått lesning innebærer dermed at teksten ikke leses på dens ”egne vilkår”, dvs. slik forfatteren opprinnelig la et budskap og en mening inn i teksten, sier den historiske hermeneutikken. Forstår man ikke forfatteren kan man heller ikke forstå saken som teksten handler om. Dermed omtales den ofte også som en *rekonstruksjonshermeneutikk*, hvor målet er å rekonstruere den historiske tilblivelsen av teksten, for dermed å forstå den (Henriksen, 1994).

I en slik forstand løfter den klassiske hermeneutikken frem et perspektiv som for ettertiden alltid har vært viktig når det gjelder å forstå ulike tekster, synlig f.eks. i biografiske arbeider eller historisk-kritisk arbeid med bibeltekster. Kunnskap om den sosiale og historiske rammen for teksten, hva forfatteren mente med teksten, tidspunkt for tilblivelse osv. ansees å være svært nyttig å vite som leser fordi det kaster et forklarelsens lys over teksten. Dette gjelder også for samtidstekster som ikke har noen bestemt enkeltforfatter, f.eks. en læreplankst for lærerutdanningen. Hovedsakelig blir disse til som et resultat av et komitéarbeid²¹ og skal fungere som et konkret styringsredskap for lærerens undervisning. Samtidig er også læreplankst et samfunnsdokument i den forstand at de forteller noe hvilke holdninger og kunnskaper som foreldregenerasjonen ser som viktige å videreføre til den yngre generasjonen (Pinar et al., 1995, s. 848).²²

Innenfor rammen av begge disse læreplanforståelsene antar jeg at man kan ha nytte av et historisk-hermeneutisk tolkningsperspektiv. Både forfatterkomiteens intensjoner, deres

²⁰ I følge både Schleiermacher og Dilthey dreier den hermeneutiske metoden om å finne de betingelser som forfatteren og leseren har sammen. Der Schleiermacher poengterer det psykologiske og det språklige som en felles betingelse og vektlegger en såkalt divinatorisk innlevelse som selve metoden, er Dilthey i sterkere grad opptatt av historiske forhold. Samtidig er det mennesket som utforsker historien det samme som skaper historien, ”liv som forstår liv”, slik han formulerer det (Dilthey, 1976, s. 172).

²¹ Jeg skriver hovedsakelig med henblikk på den generelle delen av Kunnskapsløftet som i sin tid angivelig ble (slutt)ført i pennen av daværende statsråd Gudmund Hernes. Som regel er imidlertid flere involvert, noe som også er tilfelle for den primære analyseteksten i avhandlingen. I kapittel 5 gir jeg for øvrig en nærmere presentasjon av tilblivelsesprosessen til denne teksten.

²² Se også neste delkapittel.

politiske og kulturelle preferanser og den aktuelle sosiale, politiske og kulturelle rammen som teksten blir til innenfor er nyttig kunnskap for å forstå saken som teksten handler om. Det gjelder for læreren i sitt yrkesfaglige arbeid med teksten som et bruksdokument, men også for andre lesere, f.eks. forskeren som ønsker å belyse forutsetningene for og konsekvensene av de føringer som legges i læreplantekstene (Engelsen, 2003, s. 243). I en slik forstand kan den historiske hermeneutikken løfte frem et relevant metodisk perspektiv som også kan belyse en nåtidig tekst, som en læreplantekst.

På den annen side kan man imidlertid spørre om forståelsen av en tekst nødvendigvis er fullført dersom man kjenner intensjonene og tekstens historie, slik en historisk hermeneutikk hevder. Det gjelder både fortidige og nåtidige tekster. Spørsmålet er altså om vi kan regne teksten som tilstrekkelig forstått når vi har forstått det forfatteren mente med teksten. Kan det ikke da være sider ved teksten man går glipp av? Det er innlysende at en tekst kan åpne for lesemåter som ikke kan sies å være intendert fra forfatterens side, f.eks. maktperspektiver i form av kjønn, klasse eller majoritet versus minoritet. I dag vil derfor de fleste mene at en historisk-hermeneutisk metode ikke er tilstrekkelig når man ønsker å forstå en tekst, noe som også er et av poengene til den filosofiske hermeneutikken som jeg knytter an til i denne avhandlingen.

Vi ser altså at for å kunne argumentere for en slik tidsoverskridende tolkningsprosess vil både Schleiermacher og Dilthey forutsette at alle mennesker opplever verden på samme måte, at alle mennesker har den samme natur og at menneskenaturen dermed er uforanderlig. Det er altså i lys av denne forutsetningen at utsagnet "liv som forstår liv" må forstås. En slik universalistisk forutsetning er imidlertid blitt kraftig utfordret f.eks. av sosiologer som påpeker hvordan individet konstruerer sine egne kontekstuelle fortellinger og dermed vanskelig kan sies å oppleve livet på en lik måte (jf. f.eks. Berger & Luckmann, 1967). I den nyere hermeneutikken har denne måten å tenke på gitt seg utslag i et fokus på den enkeltes forforståelse og fordommer.

Der en klassisk hermeneutikk ser fordommer og forforståelse som et problem vi kan overvinne gjennom biografisk og historisk kunnskap, avviser altså en nyere hermeneutikk dette som umulig. En lesning av teksten på dens "egne vilkår" vil dermed i høy grad involvere leserens vilkår, fordi leseren aldri kan forlate seg selv og den historiske og kulturelle sammenhengen man er en del av. Med andre ord: Hva forfatteren eventuelt mente med teksten

og i hvilken grad teksten uttrykker bestemte historiske forhold er ikke lenger i fokus. Derimot står tolkerens forforståelse i fokus, ikke som et hinder, men som en ressurs i tolkningsprosessen som bringer tolkeren nærmere en sakssvarende forståelse av teksten.

Hvordan gjør så denne hermeneutisk-metodiske tilnærmingen seg gjeldende i denne avhandlingen sitt arbeid med tekster? For det første legges en hermeneutisk metode til grunn for det utforskende arbeidet med teoritextene og deres bidrag til forståelsen av den interkulturelle dialogen. Gjennom en prøving av enkeltutsagn opp mot en antatt helhet søker jeg suksessivt å nærme meg en forståelse av tekstene som bidrag til forståelsen av interkulturell dialog. Samtidig lar jeg de ulike teoretiske bidragene gradvis komplettere hverandre. Også her holdes enkeltelementer opp mot helhetsforståelsen i en prøvende, hermeneutisk sirkel.

For det andre legges denne metoden til grunn når det gjelder forholdet mellom utvalget av teori og selve analysen av rammeplanteksten. Umiddelbart kunne man tenke seg dette forholdet som en slags enveisprosess, hvor teoridelens tekster muliggjør en tolkning av læreplanteksten i forhold til et bestemt perspektiv. Hvis man eksempelvis ser læreplanteksten som et svar på hva det vil si å utdanne lærere i et pluralistisk samfunn, vil teoritextene kunne bidra til å synliggjøre både relevante og mer problematiske sider ved analysetekstens svar på dette.

I lys av en filosofisk hermeneutikk vil imidlertid prosessen være mer kompleks enn som så. I møte med analysedokumentene vil nemlig jeg som forsker allerede på forhånd ha en viss forståelse av hva tekstene handler om. Det gjelder både forståelsen av hovedbudskapet i tekstene og forhåndsoppfatninger av bestemte saksfremstillinger. Denne forforståelsen henger naturlig nok sammen med at det er visse, til dels ulike kunnskapsområder som peker seg ut som relevante sammen når lærerutdanningen skal utdanne lærere med interkulturell kompetanse. Når læreren skal fremme forståelse og kommunikasjon på tvers av kultur og religion i klasserommet blir overordnede kunnskapsområder som kommunikasjon og samhandling, kultur- og religionsforståelse viktige.²³

²³ Dette finner jeg støtte for i Harald Grimens tale om praktiske synteser (2008, s. 71 f.). Med bruken av et slikt begrep viser Grimen til hvordan aktuelle kunnskapselementer innenfor de ulike profesjonene først og fremst er bundet sammen av de krav som yrkesutøvelsen stiller, og ikke av en omfattende teori (ibid., s. 73).

Det betyr altså at jeg som forsker på forhånd har noen tentative antakelser om hvordan dokumentene gjør disse områdene relevante som utkast til dialogkonsepsjon, og velger et teoretisk begrepsapparat med utgangspunkt i dette. Gjennom arbeidet med analysetekstene utkrystalliserer det seg videre noen bestemte teoretiske perspektiver innenfor de overordnede kategoriene, som i sin tur holdes opp mot analysetekstene igjen. Slik er det altså en vekselvirkning mellom det teoretiske og det analytiske materialet. Arbeid med teoritekstene kaster lys over analysetekstene og arbeid med analysetekstene kaster lys over teoritekstene, det være seg både forståelsen og utvalget av disse. Dermed er det ulike hermeneutiske sirkler i sving, både i forholdet mellom meg som forsker og teoritekstene, i forholdet mellom meg som forsker og læreplantekstene og i forholdet mellom meg som forsker, læreplantekstene og teoritekstene.

Til spørsmålet om en filosofisk hermeneutikk legger tekstene åpne for en subjektivisme kan man dermed si at en fullstendig objektivitet er umulig, og at faren for en rent subjektiv fortolkning hele tiden vil kunne begrenses av kravet om stadig å stille mer sakssvarende spørsmål til teksten. Valget av teori virker inn på forståelsen av teksten, og teksten virker inn på teorivalget. Bruken av den hermeneutiske sirkel som et bilde på forståelse viser dermed hvordan det er en stadig vekselvirkning mellom tekstens mening og forskerens egen forforståelse, noe som innebærer at tolkningen aldri kan bli en avsluttet prosess. Teksten er altså aldri helt ferdigtolket. Det betyr at jeg aldri vil kunne si at *nå* kan det ikke lenger stilles sakssvarende spørsmål til teksten. Dette vekselvirkende forholdet mellom forsker og materiale betinger imidlertid at jeg tar høyde for at forutsetninger alltid spiller med i fortolkningsprosessen og er bevisst forforståelsen i møte med tekstmaterialet.

På bakgrunn av denne metodiske redegjørelsen mener jeg at studien unngår å rammes av Volckmars kritikk om desisjonisme. Samtidig mener jeg å ha synliggjort hvordan metodevalget bygger opp under intensjonen om en kritisk tematisering av dokumentene og er egnet til å kunne belyse problemstillingen.

1.5 Tilgrensende forskning

Avhandlingens tema knytter an til dels ulike forskningsfelt, noe som også åpner for et bredt tematisk tilfang av sekundærlitteratur. Denne tilgrensende forskningen kan beskrives innenfor

følgende kategorier; dialogteoretisk forskning, læreplanteoretisk forskning og annen relevant pedagogisk forskning.

1.5.1 Dialogteoretisk forskning

Når det gjelder forskning på konsepsjonen av interkulturell dialog har jeg i særlig grad hatt nytte av tre ulike avhandlingsarbeider. For det første knytter jeg an til Marita Svanes avhandling *Interkulturel dynamik i kulturmødet: en fænomenologisk, individorienteret analyse og forståelse* (2004). I avhandlingen oppsummerer Svane kritikken mot det hun omtaler som en funksjonalistisk tilnærming til interkulturell kommunikasjon. Selv utfordrer hun denne tilnærmingen med bakgrunn i det hun mener å være en essensialistisk kultur- og religionsforståelse, og benytter en fenomenologisk tilnærming for å påvise dynamiske trekk ved et kultur møte. Dermed tematiserer hun noen momenter som også denne avhandlingen gjør, men fra et annet teoretisk perspektiv.

Av tilgrensende forskning på dialog har jeg også funnet særlig nyttig Christina Runquists avhandling *Dynamisk dialog. En analytisk och konstruktiv studie av den religiösa kommunikationens problem på grundval av Martin Bubers dialogfilosofi* (1998). I avhandlingen er Runquist opptatt av hvordan Bubers dialogfilosofi kaster lys over kommunikasjonen når det som skal formidles er av religiøs art. Også Willy Pfändtners avhandling *Understanding religious diversity. A contribution to interreligious dialogue from the viewpoint of existential philosophy* (2005), har vist seg nyttig. Riktignok fokuserer Runquist og Pfändtner sin forskning rundt en spesifikk interreligiøs dialog, og velger i likhet med Svane en fenomenologisk tilnærming. Dermed viser disse arbeidene både likheter med, men også forskjeller fra denne avhandlingen. Felles er en teoretisk utforskning av interkulturalitet som vektlegger det usikre, flertydige og dynamiske i forståelsen. Forskjellen er valget av teoretisk forankring og fokus i den forstand at denne avhandlingen orienterer seg mot undervisning og utdanning.

I tillegg til disse forskningsarbeidene har i særlig grad Burbules' artikkel *The Limits of Dialogue as a Critical Pedagogy* (2000) vist seg som en viktig referanseartikkel. Dette tilbyr dessuten en tydeligere pedagogisk orientering enn arbeidene som er omtalt ovenfor. Her peker Burbules på nødvendigheten av en kritisk tematisering av dialogbegrepet, som han mener har potensial til å bli en tom retorikk også innenfor rammen av pedagogiske retninger som paradoksalt nok ønsker å fremme en forståelsesorientert og dialogisk undervisning. Mer enn å

gi materiale til en kritisk refleksjon over dialogkonsepsjonen identifiserer i stedet Burbules relevansen av avhandlingens problematikk og stiller spørsmålene skarpt. Kan det være slik at de pedagogiske tilnærmingene til dialog som i størst mulig grad søker å synliggjøre sine implisitte forutsetninger, nettopp av den grunn blir vanskeligst å motsette seg, spør Burbules (ibid., s. 271)? Fører åpenheten med seg skjulte normaliseringsprosesser, som over tid blir til blinde flekker? Det vil i så fall utfordre pedagogikken til en kontinuerlig selvrefleksiv debatt omkring dialogforståelsen og gir en konkret utfordring til pedagogisk forskning, en utfordring denne avhandlingen søker å svare på.

1.5.2 Læreplanteoretisk forskning

Når det gjelder generell læreplanteori har først og fremst John I. Goodlads (1979) nivåinndeling vist seg klargjørende for det analytiske arbeidet. Som kjent skiller Goodlad mellom det han omtaler som ideenes læreplan, den formelle læreplan, den oppfattede læreplan, den iverksatte læreplan og den opplevde læreplan (ibid.). Det analytiske arbeidet i avhandlingen befinner seg hovedsakelig på nivå to, dvs. den formelle læreplan, selv om også materialet tematiserer forholdet mellom den formelle læreplan og den oppfattede læreplan. Analysearbeidet er for øvrig selv et eksempel på den opplevde læreplan. I og med at den teoretiske tilnærmingen holdes kritisk drøftende sammen med funnene i analysen, tematiseres også forholdet mellom ideenes læreplan, den formelle læreplan og den oppfattede læreplan. Spørsmålet om hvordan og i hvilken grad rammeplandokumentet har fått nedslag i den faktiske undervisningen i lærerutdanningen ligger dermed utenfor avhandlingens fokus.

Videre utgjør også den kritiske delen av læreplanforskningen en viktig ramme for analysen (jf. bl.a. Lundgren, 1989, Apple, 1990, Giroux, 1989, Gudem, 1993, Engelsen, 2003). Intensjonen med en slik form for læreplanforskning ligger bl.a. i det å kritisk analysere de vedtak som myndighetene gjør og avdekke underliggende antakelser, både intensjonelle og ikke-intensjonelle (ibid.). Dermed står den også i opposisjon til en såkalt implementeringsforskning, som har vært en relativt vanlig tilnærming innenfor læreplanfeltet (Engelsen, 2003, s. 238). Her har man først og fremst vært opptatt av å utlegge politikernes intensjoner med læreplanen for praksisfeltet, og å undersøke om virksomheten forholder seg til de mål som er satt, dvs. at læreplanens mål og innhold i hovedsak tas for gitt (ibid.). I stedet søker en kritisk læreplanforskning å ”komme bakenfor det tilsynelatende” dette gjennom en kritisk, nærgående lesning. Slik målbærer denne forskningen noe jeg også har beskrevet som en del av intensjonen med denne avhandlingen.

Denne rammen gjør også at jeg ser læreplandokumentet som mer enn et bruksdokument for læreren. I tillegg blir læreplanen et speilbilde av samfunnet det er oppstått i, det Alistair Ross omtaler som ”a narration of the nation” (2000, s. 155 f.). I et slikt perspektiv blir læreplanteksten et politisk, historisk dokument som uttrykker det Aleida Assmann (2004) omtaler som ”a cultural memory”, et kulturelt minne som læreplanutvalget ser som ønskelig å bevare og utvikle for fremtidens generasjoner (jf. også Pinar et al., 1995, Hovdenak, 2000).²⁴ Slik gir den kritiske læreplanforskningen en viktig forskningsmessig ramme for avhandlingens analysearbeid også gjennom sin forståelse av hva et læreplandokument kan være, en forståelse som jeg legger til grunn for arbeidet i avhandlingen. Analysetekstenes tale om en interkulturell dialog tar altså ikke i seg selv bort det faktum at tekstene vil kunne være bærere av implisitte og eksplisitte samfunnsmessige forståelser og politiske agendaer, som ikke nødvendigvis fremmer kulturell samhandling og interaksjon.

Av annen læreplanforskning har også Finn Daniel Raaens avhandling *Læreplaners fortellinger om danning; M87 og L97 i et dannelses- og makteoretisk perspektiv* (2002) vist seg å ha en innholdsmessig relevans for temaet. I avhandlingen kritiserer Raaen i særlig grad L97 for å svare på en senmoderne kulturell fragmentering med å gjenreise en felles nasjonal kultur. Dette gjør han med utgangspunkt i teoretikere som hevder at danning først og fremst konstrueres og skapes ut fra egne subjektive oppfatninger. I følge Raaen feiler dermed læreplanene i å gripe de mulighetene for danning som ligger den subjektive kulturelle frisettingen som i følge Raaen kjennetegner det plurale samfunn.

Noe av den samme nasjonale orienteringen påpekes også av Magne Bø (2006) og Karin Elise Fajersson (2004), men fra et annet teoretisk utgangspunkt. Sammen med deler av den reformkritiske forskningen i Norge på 1990-tallet²⁵ vier de dermed en kritisk oppmerksomhet mot det som omtales som kollektiviserende trekk ved L97, hvor i særlig grad Fajersson er

²⁴ Eksempelvis skriver Sylvi Stenersen Hovdenak: ”Læreplanene forteller hva nasjonale myndigheter mener det er viktig at den oppvoksende slekt skal lære. Læreplanen forteller hvilke verdier og interesser de styrende ønsker å prioritere, hvilke kunnskaper som skal defineres som samfunnsmessige gyldige. Læreplanene blir derfor viktige styringsredskaper i utformingen av nasjonens utdanningspolitikk, både i forhold til individuell og samfunnsmessig utvikling.” (2000, s. 25)

²⁵ Se f.eks. Telhaug & Aasen (1999). Her peker Alfred Oftedal Telhaug på hvordan deler av den pedagogiske forskningen mot slutten av 1990-tallet viser en visst fornyet interesse for dannelsesbegrepet og kombinerer dette med en senmoderne subjektivism. I følge Telhaug (1999, s. 203) fremstår den pedagogiske forskningen slik som en ”protest mot fellesskapets rett til å legge føringer på det enkelte menneskets liv.” Striden går i henhold til Telhaug ”... især mellom individ og samfunn og mellom enkeltmenneskets identitetsdannelse og samfunnets behov for uselviskhet, innordning og individuell innsats til fordel for fellesskapet.” (ibid.), jf. også Hovdenak sin avhandling *90-talls reformene – et instrumentalistisk mistak?* (2000).

opptatt av hvordan forsøket på å opprettholde et kulturelt fellesskap har gått på bekostning av minoritetene.²⁶ På den bakgrunnen etterlyser hun det større åpenhet i nasjonale læreplaner for etnisk og kulturelt mangfold gjennom fokus på den enkelte elev og den enkeltes identitetsdanning (jf. også Bachmann & Hohn 1999). Også disse arbeidene har dermed vært nyttige for avhandlingsarbeidet på ulike måter. Mens Raaen, Bø og Fajersson retter oppmerksomheten mot grunnskolenes foregående læreplaner, er imidlertid fokuset mitt på lærerutdanningsnivået. Det gjør at deler av disse arbeidene først og fremst fungerer som forståelsesbakgrunn til et videre arbeid med tematikken fra et lærerutdanningsperspektiv. Særlig gjelder det Fajersson og Bø sitt arbeid med forståelsen av henholdsvis kultur og differens i de foregående læreplanene for grunnskolen.

1.5.3 Annen relevant pedagogisk forskning

Av annen relevant pedagogisk forskning har avhandlingen nødvendigvis måtte forholde seg til det økende omfanget av religionspedagogisk forskning på religionsundervisningens rolle i en plural samfunnskontekst. Som kjent har både utdanningspolitikere og forskere vært opptatt av spørsmålet om hvordan religion i utdanning kan bidra til økt samhold, til strategier for å leve sammen og håndtere differens. På europeisk nivå har eksempelvis både Europarådet (CoE) og Organisasjonen for sikkerhet og samarbeid i Europa (OSCE) initiert transnasjonale programmer og forskningsprosjekter på temaet.²⁷ I norsk sammenheng er religion anerkjent som del av det interkulturelle utdanningsfeltet i første rekke gjennom den politiske innføringen av KRL-faget i 1997.

Av norske forskere er det først og fremst religionsdidaktikere som Heid Leganger-Krogstad (2008, 2009) og Halldis Breidlid & Tove Nicolaisen (2000) som har arbeidet med interkulturelle metodiske tilnæringer til religionsundervisningen. Det samme har også Oddbjørn Leirvik gjort (1998, 2006, 2007), selv om han først og fremst har fokusert på religionsdialogen utenfor klasserommet. Spørsmålet om religionsundervisning som interkulturell undervisning ligger også til grunn for Geir Skeie (1998, 2008, 2009), Peder Gravem (2004a, 2004b) og Sidsel Lieds (2004, 2005, 2008, 2009) religionspedagogiske forskning på KRL-faget.

²⁶ Jf. også Guri Jørstad Wingård (1998). Hun fortolker L97 som såkalt nostalgifundamentalisme og hevder at læreplanens vektlegging av det kollektive skyver ut minoritetsgrupper fordi de ikke faller inn under flertallets normalitetsdefinisjoner.

²⁷ Jf. f.eks. CoEs prosjekt *The Challenge of intercultural education today: religious diversity and dialogue in Europe, 2002-2005*, og OSCEs fokus på "intercultural dialogue", 2007-2008.

Internasjonalt er Jackson en av de fremste på dette feltet, og har i særlig grad diskutert religionspedagogiske utfordringer i samvirket mellom religionsundervisning og såkalt intercultural- citizenship- og values education, både i britisk og internasjonal kontekst (1997, 2004, 2008, jf. også Nesbitt, 2004). I kontinental sammenheng har også Heimbrocks kontekstuelle tilnærming til religionsdidaktikken gitt bidrag til denne debatten (2001, 2004a, 2004b, 2009a, 2009b). Det har også miljøet rundt Wolfram Weisse (1996, 2008) gjort, med bakgrunn i sin empirisk og teoretisk baserte dialogiske religionspedagogikk. Som redegjort for i kapittel 1.3.1 har både Jackson og Heimbrocks fremstillinger fått plass som teoritekster i denne avhandlingen.

Den norske og internasjonale forskningsaktiviteten knyttes også sammen i internasjonale forskningsprosjekter, bl.a. REDCo-prosjektet (jf. f.eks. Avest, Skeie, Jozsa & Lippe, 2009). Dette EU-initierte forskningsprosjektet har fokusert på spørsmålet i hvilken grad religionsundervisningen i skolen fremmer dialog eller konflikt, og knytter forskningsperspektivet til analysen av dialogiske interaksjoner på klasseromsnivå i et utvalg europeiske land. Prosjektet har bl.a. resultert i en avhandling (Lippe, 2010) og i en rekke artikler, hvor bl.a. analyser av episoder danner grunnlag for beskrivelsen av karakteristiske strukturer ved dialogforståelsen.

Til tross for omfanget har imidlertid denne forskningen i all hovedsak har vært rettet mot skole. Likevel har jeg hatt bruk for deler av den og gjort meg visse utvalg. Primært har jeg benyttet Lied (2004, 2005, 2008, 2009) og Gravems (2004a, 2004b) faglige presiseringer av KRL-faget, som jeg mener har relevans også for lærerutdanningsfaget KRL. Disse arbeidene er først og fremst trukket inn i analysedelen. I tillegg har også Skeies avhandling *En kulturbevisst religionspedagogikk* (1998) vist seg nyttig. Det gjelder både arbeidet hans med kulturbegrepet innenfor en pedagogisk kontekst, men også diskusjonen han fører om dialogbegrepet med utgangspunkt i utredningen *Identitet og dialog* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995a).

Av annen relevant pedagogisk forskning har i tillegg to andre arbeider vist seg verdifulle, nemlig Carl Anders Säfströms *Skillnadens pedagogikk* (2005) og Gert Biestas *God utbildning i mätningens tidevarv* (2011). Mens Säfström er opptatt av hvordan en etisk usikkerhet konstituerer forståelsen av undervisning, diskuterer Biesta hvordan denne usikkerheten marginaliseres innenfor rammen av den aktuelle pedagogiske debatten. Slik representerer de

begge en generell utdanningsforskning, men får en særlig relevans knyttet opp mot diskusjonen i avhandlingen. Säfströms perspektiver benyttes dels i arbeidet med oppsummeringen og perspektivering av analysedelen, og dels i den prøvende argumentasjonen for en alternativ måte å tenke om evidens på avslutningsvis i avhandlingen, mens Biesta belyser arbeidet med evidenSTEMATIKKEN.

Et siste arbeid jeg vil trekke frem er Magnus Åbergs avhandling *Lärardrömmar* (2008a). I en relativt bredt anlagt avhandling tar Åberg opp svensk lærerutdanning og diskuterer bl.a. hva det vil si at kommende lærere skal håndtere et økende kulturelt mangfold blant elevene. I likhet med denne avhandlingen representerer han slik et underforsket tema, nemlig lærerutdanningsnivået (Bergem et al., 1997, Karlsen, 2003, Andreassen, 2008). Åbergs arbeid skiller seg imidlertid fra mitt ved at han bygger på intervjuer og deltagende observasjoner med lærerstudenter og lærerutdannere i en svensk kontekst. I tillegg har han et bredere tematisk fokus, og diskuterer håndteringen av mangfold som én av flere utfordringer lærerstudenten må forholde seg til. Til tross for dette representerer han en viktig sekundærlitteratur for avhandlingen og utgjør en viktig samtalepartner i analysedelens arbeid med forståelsen av lærersubjektet.

1.6 Videre progresjon

Som nevnt består avhandlingen av tre hoveddeler. Del I omfatter kapitlene 2, 3 og 4, som alle gir en teoretisk utforskning av den interkulturelle dialogen fra tre ulike perspektiver. I kapittel 2 tar jeg opp kulturteoretiske perspektiver på dialog. Her introduserer jeg det som blir et grunnperspektiv i avhandlingens teoretiske perspektivering av den interkulturelle dialogen, det jeg omtaler som et *transkulturelt* forståelsesperspektiv. Forståelsen av perspektivet utvikles gjennom diskusjonen om hvordan man kan forstå og relatere til det som oppleves kulturelt fremmed. Kapittel 3 plukker opp denne tråden og spør hva det transkulturelle perspektivet innebærer for religionskonsepsjonen. Her utvikles forståelsen av det transkulturelle ytterligere, dels gjennom diskusjonen av tradisjonsforståelsen, og dels gjennom diskusjonen av hverdagsreligionens betydning i en transkulturelt orientert religionsforståelse. Kapittel 4 retter fokus mot kommunikasjons- og samhandlingsteoretiske perspektiver og diskuterer disse som utkast til forståelse av trans/interkulturell dialog. Her utvikles argumentasjonen ytterligere gjennom fokuset på den interkulturelle dialogens etiske forutsetninger, dens argumentative side og til sist gjennom en videre utforskning av distansens betydning i den interkulturelle interaksjonen.

Del II består av kapittel 5, som er avhandlingens analysekapittel. I lys av den teoretiske diskusjonen i del I ser jeg her nærmere på et utvalg styringsdokumenter for lærerutdanningen, med et hovedfokus på rammeplandokumentet. Felles for dokumentene er kravet om at kommende lærere skal forberedes på arbeidet med å fremme den interkulturelle dialogen i klasserommet. Det analytiske grepet gjør det imidlertid mulig å tematisere også implisitte forståelser i dokumentene, i den forstand at dialogretorikken underlegges en kritisk analyse med særlig vekt på kultur og religionsforståelsen. I fokus for den kritiske drøftingen står spørsmålet om hvilke forståelsesmessige rammer som læreplannivået tilbyr lærerstudenten. Mer presist vies oppmerksomheten læreren som subjekt, dvs. hvordan lærerrollen konstitueres innenfor rammen av dokumentenes normative mål om fremme av en interkulturell dialog.

Del III omfatter kapittel 6, som er avhandlingens siste kapittel. Kapitlet tar opp evidensmatikken som del av det politiske forsøket på å styre lærerutdanningen. Som nevnt innledningsvis dreier evidens seg om å kontrollere måloppnåelsen gjennom fokuset på hva som virker og ikke. Her reiser jeg diskusjonen om sammenhengen mellom evidenslogikken og lærerutdanningens fokus på lærerens fremme av interkulturell dialog. På bakgrunn av funn og konklusjoner i del I og II stiller kapitlet opp noen kritiske perspektiver på denne sammenhengen. Avslutningsvis i kapitlet foreslås det imidlertid også en mulig konstruktiv presisering av evidensstanken, basert på teoretiske perspektiver utviklet i del I. Slik gir kapitlet innspill til en måte å håndtere spenningen mellom pedagogisk sikkerhet og usikkerhet på som vil kunne utfordre problematiske forsøk på å kontrollere alteriteten. Samtidig angis det argumenter for en mulig vei å gå når man ønsker å utvikle kommende læreres kompetanse i det å fremme og bygge opp under en differenssensitiv kulturkommunikasjon i klasserommet.

1.7 En mulig innvending

Før jeg starter det videre arbeidet ser jeg imidlertid grunn til kort å ta opp en potensiell innvending som kan reises mot avhandlingens valg av tilnærming. Når temaet interkulturell dialog bringes på bane oppstår ofte spørsmålene; dialog mellom hvem? I hvilken sammenheng finner dialogen sted? Hvilken bagasje bringer deltakerne med seg inn i dialogen, og hvordan innvirker denne på tematiseringen av temaer, hvordan temaene tas opp og hvordan de forstås? Som Burbules poengterer viser disse spørsmålene hvordan dialogen alltid

er kontekstrelatert og situeres i bestemte sammenhenger (2000, s. 261 f.).²⁸ Den interkulturelle dialogen har altså en grunnleggende materialitet.

Men dermed kan man også kritisk spørre om avhandlingen med sitt valg av tilnærming står i fare for å overse denne kontekstualiteten. Som jeg har redegjort for i kapitlet nærmer jo avhandlingen seg temaet gjennom å drøfte noen av de teoretiske meningssammenhengene som dialogkonseptet inngår i. Risikoen med dette kan imidlertid være at drøftingen selv bidrar til å abstrahere dialogen vekk fra konteksten, og dermed ytterligere befester funksjonen som et retorisk homnørd.

Det mener jeg imidlertid er en risiko som avhandlingen må leve med, gitt nødvendigheten av en slik teoretisk refleksjon. Samtidig vil avhandlingens drøfting kunne ha relevans for ulike kontekstualiseringer av dialogen, dvs. videre arbeider med hvordan kommunikasjon og samhandling faktisk skjer i klasserommet, hvilke former for dialog som i ulike kontekster fremmer en positiv utvikling osv. Del II og III av avhandlingen vil for øvrig også være et svar på denne eventuelle kritikken ved at de teoretiske perspektivene diskuteres med henblikk på den konkrete lærerrollen.

Valget av et slikt fokus må dermed ikke tolkes som en nedvurdering av et fokus på dialogens kontekst og situerte praksis. Tvert i mot ser jeg det som en kontinuerlig oppgave bl.a. for lærerutdannere å stadig rette fokus mot de praktiske og konkrete dialogene som finner sted i undervisningen. Det vil opplagt kunne hindre at talen om interkulturell dialog blir en tom retorikk. Samtidig som man anerkjenner dette oppstår imidlertid behovet for også å tematisere noen mer grunnleggende forutsetninger for slike dialoger, gjennom en dypere teoretisk belysning av dialogkonseptet. Som jeg håper å vise er også det et viktig og nødvendig perspektiv dersom man ønsker å virkeliggjøre de verdiene som en interkulturell dialog refererer til. Arbeidet i de følgende kapitlene er et forsøk på det.

²⁸ "A dialogue is not an engagement of ... abstract persons, but of people with characteristics, styles, values, and assumptions that shape the particular ways in which they engage in discourse", skriver Burbules (2000, s. 262). Dette er forøvrig også argumentet til Michail Bakhtin når han poengterer hvordan språket vi bruker allerede bærer med seg en historie, det han omtaler som "the internal dialogism of the word" (1981).

DEL I: KULTUR, RELIGION, SAMHANDLING

Del I består av tre kapitler som hver på sin måte drøfter sider ved forståelsen av en interkulturell dialog. Mer bestemt knyttes den interkulturelle dialogen opp mot teoretiske perspektiver på *kultur*, *religion* og *samhandling*. Spørsmålet som denne delen av avhandlingen arbeider med er altså hvordan en refleksiv tilnærming til forståelsen av kultur, religion og samhandling kan åpne for en dypere forståelse av hva en interkulturell dialog kan være, men også hva den eventuelt ikke kan være.

Begrepene kultur, religion og samhandling er imidlertid omfattende begreper som henviser til store kunnskapsområder. En diskusjon av disse begrepene må derfor forholde seg til et stort mangfold av litteratur fra omfattende fagområder. Dermed sier det seg selv at diskusjonen som føres ikke er en uttømmende diskusjon. Avhandlingen forsøker ikke å gi en generell begrepsanalyse eller en historisk oversikt over begrepenes opphav. Heller ikke presenteres en oversikt over all relevant litteratur som kaster lys over disse begrepene. Derimot er målet å identifisere et teoretisk ståsted for en refleksiv tilnærming til problemfeltet, og dermed også legge et grunnlag for denne studiens videre arbeid med de forståelsesmessige rammene som dialogen tildeles både i det pedagogiske analyse materialet og i evidensdebatten.

De tre kapitlene er bygd opp på en slik måte at de foretar en suksessiv utforskning av dialogkonseptet. Dette innebærer at jeg presenterer og diskuterer ulike relevante teoretiske bidrag og perspektiver på tematikken, og forsøker suksessivt å se bidragene i sammenheng med hverandre. De ulike perspektivene kompletterer og utfyller hverandre ved stadig å tilføre noe nytt i forståelsen av den interkulturelle dialogen.

Kapittel 2

Dialog i et kulturteoretisk perspektiv

2.1 Innledning

Hvilke sammenhenger er det mellom måten å tenke om kultur på og forståelsen av den interkulturelle dialogen? Hvordan kan en refleksiv tilnærming til kulturbegrepet åpne for en dypere forståelse av hva interkulturell dialog innebærer? I kapitlet presenteres og diskuteres noen grunnleggende teoretiske perspektiver på kulturbegrepet i den hensikt å forstå sammenhengene mellom kultur- og dialogkonsepsjonen. Det argumentative resonnementet er bygd opp som følger:

Kapitlet starter med å tematisere kulturbegrepet knyttet opp mot den klassiske distinksjonen mellom begrepets allmenne og særegne karakter. Denne forståelsen konkretiseres videre gjennom introduksjonen av tre til dels ulike betydningslinjer, kultur forstått som samfunnssektor, handlingsskjema og livsform, en tilnærming som på ulik måte synliggjør hvordan kultur er knyttet til det sosiale fellesskapet mennesket er en del av. Dette åpner igjen for en videre drøfting av forholdet mellom kultur og fellesskap. I kritisk diskusjon med konvensjonelle forståelser av kulturbegrepets fellesskapsaspekt både i tradisjonell og nyere versjon knyttes det an til Wolfgang Welsch (1999) sin introduksjon av et såkalt transkulturelt perspektiv, dvs. en forståelse av kultur som noe dynamisk og foranderlig og innvevd i stadig utvelgende sammenstillende prosesser. Dette perspektivet utdypes så videre med henblikk på spørsmålet om kulturell interaksjon. Det gjør jeg dels i samtale med Edward W. Said (2003) og hans bidrag til debatten om kulturell representasjon, og dels i samtale med Theo Sundermeiers (1996) hermeneutiske tilnærming til tematikken.

Med tilknytningen til et transkulturelt perspektiv introduserer dermed kapitlet en teoretisk perspektivering av forholdet mellom kultur og dialog som videreutvikles med henblikk på

religion i kapittel 3, og som også ligger til grunn for argumentasjonen i kapittel 4. Slik skal vi se at Welsch sitt arbeid med kulturbegrepet dypest sett reflekterer et dialogisk program som blir et avgjørende tilknytningspunkt i avhandlingens teoretiske arbeid med forståelse av den interkulturelle dialogen.

2.2 Kulturforståelse mellom det allmenne og det særegne

Som inngang til det refleksive arbeidet med å forstå sammenhengene mellom kultur og dialog kan et mulig utgangspunkt være den klassiske distinksjonen mellom det allmenne og det særegne som to grunnleggende trekk ved talen om kultur (jf. også Gullestad, 1989, Skeie, 1998, Eriksen & Sørheim, 2006). Denne tilnærmingen synliggjør hvordan kultur på den ene siden henviser til noe allment, universelt og genuint menneskelig, og på den andre siden til noe unikt og spesifikt. Med bakgrunn i denne grunnleggende forståelsen skal vi se at kulturbegrepet rommer en spenning som får betydning når det gjelder forståelsen av sammenhengene mellom kultur og dialog.

Hva betyr det så at kultur henviser til både det allmenne og det særegne? En av pionerene innenfor sosialantropologien, Edward. B. Tylor, sier noe grunnleggende om dette. Så tidlig som i 1871 formulerte Tylor et bidrag til kulturforståelse som det henvises til også i dag (Gullestad, 1989, Klausen, 1992, Eriksen & Sørheim, 2006). Tylor skriver:

Kultur, eller sivilisasjon, er den komplekse helhet som består av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, jus og skikker, foruten alle de øvrige ferdigheter og vaner et menneske har tilegnet seg som medlem av et samfunn. (siterte i Gullestad, 1989, s. 33)

Det første vi merker oss i Tylors formuleringsforslag er koblingen mellom kultur og sivilisasjon. I sin grunnform innebærer en slik sammenstilling at kultur, som sivilisasjon, skiller seg fra natur. Kultur er altså den menneskelige bearbeiding av naturen. Dette kommer også til uttrykk i selve ordets etymologi. Det norske ordet kultur har latinsk opphav, og skriver seg fra *colere* eller *cultura* som betyr å ”dyrke”, ”bearbeide” eller ”kultivere”. I sin opprinnelige betydning markerer altså ordet kultur en allmennmenneskelig virksomhet, dvs. en menneskelig foredling og bearbeiding av omgivelsene. Denne etymologien til ordet blir synlig i det norske språket når det eksempelvis er tale om ordet kulturlandskap, som nettopp beskriver den oppdyrkede delen av naturen. Som mennesker kultiverer vi, dvs. vi bearbeider og ordner det naturgitte. Kultur innebærer slik å overskride det naturgitte, noe f.eks. det å

spise kan illustrere. De naturlige og biologiske behovene som det å spise, gjør mennesket om til kultur i den forstand at det er kulturelle konvensjoner som forteller oss hva vi skal spise, hvor ofte vi skal spise osv. Naturen sier at vi trenger mat. Kulturen lærer oss hva, hvordan og når vi skal spise (Eriksen & Sørheim, 2006, s. 36).²⁹

I en slik forstand viser altså kultur til det meningsbærende ved den menneskelige virksomheten, det som overskrider naturbetinget adferd. I kraft av at mennesket er et kulturvesen skaper det sivilisasjon. Å tale om kultur vil dermed dypest sett være å tale om det universelt menneskelige.³⁰

Videre ser vi av Tylors forslag til forståelse av kultur også refererer til noe unikt og særegent i form av noe kontekstbestemt. Hos Tylor uttrykkes dette ved at kultur knyttes til samfunnet som mennesket er en del av, dvs. at de kulturelle uttrykkene som verdier, ferdigheter og vaner utvikles i relasjon til den samfunnsmessige konteksten (Gullestad, 1989, Gullestad, 2002, Gullestad, 2006a, Skeie, 1998, Fuglerud & Eriksen, 2007). Opprinnelig skriver ordet seg fra språkvitenskapen og handler om det som omgir en tekst. *Kon* er den latinske betegnelsen for å omgi. Slik viser ordet til sammenhengen som et bestemt tekstavsnitt står i, f.eks. delene som kommer før og etter avsnittet og som kaster lys over den aktuelle teksten som skal forstås. Denne betydningen overføres imidlertid også til andre områder, og betegner i dag også de sosiale, historiske, politiske og livssynsmessige sammenhengene som mennesket er en del av (Bergmann, 2003, s. 2). Når kultur knyttes til kontekst vil dette altså innebære at kulturbegrepet lar oss begripe noe av den komplekse helheten av kunnskap, tro, kunst, moral, jus, skikker og vaner som tilegnes og utvikles av mennesket innenfor rammen av fellesskap. I en slik forstand henviser kulturbegrepet til noe grunnleggende kontekstuelt, nemlig menneskets virksomhet slik den utfolder seg i et mangfold av menneskelige fellesskap.

²⁹ I en kristen kulturtradisjon blir en slik forståelse synlig i den klassiske måten å forstå forholdet mellom Gud og menneske på. En klassisk kristen antropologi er trinitarisk i den forstand at den forstår Gud som skaper, frelser og livgiver (jf. f.eks. Moltmann, 1985). Dette innebærer en antropologi hvor mennesket først og fremst forstås som et relasjonsvesen. Som *Imago Dei* har mennesket en særegen stilling i skaperverket, men fullendes i sine relasjoner når det står i et rett forhold til hele skaperverket. I en klassisk trinitarisk teologi realiseres dermed mennesket *i relasjon til*, og ikke på bekostning av naturen. I en slik forstand er ikke mennesket et enestående, men et relasjonelt vesen, som virkeliggjør sin bestemmelse ved å omforme og bearbeide det naturgitte som et kulturvesen. Se også Kieffer (1991, s. 295 f.).

³⁰ Også Gullestad (1989) gjør et poeng av skillet mellom handling og adferd. I følge Gullestad representerer handling den intensjonale adferden som er forankret i kulturelle handlingsskjemaer, mens adferd representerer det mennesket foretar seg i sammenheng med fysiske og biologiske faktorer, og som dermed ikke nødvendigvis inneholder den samme grad av hensikt og mening, altså et slags skille mellom kultur og natur (Gullestad, 1989, s. 35 f.).

Et spørsmål som oppstår i forlengelsen av koblingen mellom kultur og kontekst er dermed hvordan forholdet mellom individ og kontekst skal forstås. Er det først og fremst konteksten som former individet som kulturvesen, eller er det individet som kulturvesen som former konteksten?

Med utgangspunkt i enten Max Weber eller Emile Durkheims sosiologiske paradigme vil man kunne svare relativt entydig på det ene eller det andre (Klausen, 1992, Skeie, 1998). Hos Durkheim gis som kjent det strukturelle fortrinn, dvs. at menneskelig virksomhet må forstås som et uttrykk for kontekstens struktur. Motivet for handlingene ligger utenfor individet og påtvinger seg individet som en del av strukturene og funksjonaliteten i kollektivet. I følge Durkheim kan man altså ikke gå fra individets bevissthet til en kollektiv bevissthet. Tvert i mot er individenes bevissthet kun varianter av en kollektiv bevissthet. Dermed må man også studere samfunnskonteksten for i det hele tatt å forstå individet. Webers forståelse legger imidlertid vekt på hvordan enkeltmennesker eller grupper av mennesker handler med sikte på å nå bestemte mål. Motivet for en handling er altså måloppnåelse, og menneskets rasjonalitet, både på individ- og gruppenivå vil dermed innrettes mot det definerte målet. Slik kjennetegnes menneskets orientering i konteksten av et målorientert utvalg av handlinger formet av personlige, subjektive synspunkter og verdioppfatninger. I følge Weber vil altså en forståelse av samfunnet nødvendigvis måtte ta sitt utgangspunkt i individet og dets kulturelle forestillinger (Klausen, 1992).

Imidlertid er de fleste sosiologer og sosialantropologer i dag enige om at dette ikke dreier seg om et enten-eller, men om et *både-og* (Gullestad, 1989, Gullestad, 2002, Klausen, 1992, Eriksen & Sørheim, 2006). Et grunnleggende postulat i dag vil altså være at individets kunnskaper, trosform, holdninger og verdier ikke oppstår i et vakuum, men formes i lys av den konteksten individet er en del av. Individet som kulturelt vesen kan altså ikke forstås uten sin kontekst. Samtidig former individet konteksten, og bidrar til å skape samfunnet det er en del av. Slik antas det å være en vekselvirkning mellom individ og kontekst, hvor form og innhold i de kulturelle ytringene preges av de mange faktorer i den konteksten de blir til, samtidig som de kulturelle ytringene er med å forme og prege konteksten (Bergmann, 2003, s. 3).

Som en første ansats til forståelsen av kultur kan vi dermed si at kulturbegrepet på samme tid henviser til noe allmennmenneskelig og universelt, og noe særegent og kontekstuelt. Dette er

en generell og grunnleggende bestemmelse av kulturbegrepet og danner som vi skal se en forståelsesbakgrunn for sammenhengen mellom kultur og dialog.

2.3 Kultur som samfunnssektor, handlingsskjema og livsform

Hvordan kan så kulturbegrepet presiseres ytterligere? Videre vil jeg peke på tre primære betydninger som ofte tillegges kulturbegrepet; kultur som *samfunnssektor*, kultur som *handlingsskjema* og kultur som *livsform*.³¹ Selv om disse betydningene aksentuerer ulike forståelser av begrepet, griper de delvis inn i hverandre og vil til dels supplere og forklare hverandre gjensidig.

En første betydning er kultur forstått som samfunnssektor. I dette ligger det som i en hverdagssammenheng ofte forbindes med talen om kultur, nemlig bestemte kunstneriske produkter og kulturelle uttrykk som teaterkunst, billedkunst, litteratur og idrett. I en slik forstand kan vi dermed si at kultur beskriver det genuint menneskelige i det å bearbeide naturen i konkrete, materielle former. Det gjør at kultur forstått som materialiserte produkter og uttrykk viser til en bestemt samfunnssektor, det som i dagligtalen benevnes som ”kulturlivet” (Gullestad, 1989, Heimbrock, 2004a). Samtidig reflekteres også det grunnleggende kontekstuelle ved kulturbegrepet i den forstand at de materialiserte kulturproduktene sier noe om sammenhengen de er blitt til i, og ved at de bidrar til å skape konteksten de er en del av (Svane, 2004). Selv om det brukes ord som ”kulturliv” og ”samfunnssektor” er det dermed ikke snakk om kultur som en avgrenset sektor, noe som ikke har med resten av livet eller samfunnet å gjøre. Tvert i mot går kultur som samfunnssektor tvers i gjennom alle andre samfunnssektorer, og henger dermed sammen med de andre betydningene av kulturbegrepet som jeg vil peke på; kultur forstått som handlingsskjema og som livsform.

Med kultur som handlingsskjema menes underliggende mønstre i form av ideer, verdier, symboler og tankemønstre, såkalte ”patterns for behavior” (Kroeber & Kluckhohn, 1963, s. 357). På norsk oversettes dette ofte som ”skjemaer for handling” eller ”mønstre for handling” (Gullestad, 1989, Gullestad, 2002, Østberg, 2009). Slik reflekteres det en forståelse av kultur som underliggende verdier, fortolkningsrammer og etablerte måter å tenke om fenomener på, noe det følgende klassiske sitatet av Ward Goodenough utdyper:

³¹ Denne tredelte forståelsen av kulturbegrepet er langt i fra ny, men finnes i ulike utforminger bl.a. hos Gullestad (1989, 2002), Heimbrock (2004a), Skeie (1998), Eriksen & Sørheim (2006) og Østberg (2009).

A society's culture consists of whatever it is one has to know or believe in order to operate in a manner acceptable to its members. Culture is not a material phenomenon: it does not consist of things, people behavior or emotions. It is the form of things that people have in their mind, their models for perceiving, relating and otherwise interpreting them. (1961, s. 522)

I lys av avklaringene ovenfor vil imidlertid ikke Goodenough sin definisjon være "good enough". Som vi ser vektlegger han først og fremst det kognitive, og utelukker av en eller annen grunn det materielle kulturelle uttrykket. Likevel synliggjør Goodenough en viktig forståelse; kultur handler ikke bare om det meningsbærende materielle produktet, men også om den intenderte meningen bak det materielle, forstått som underliggende handlingsskjemaer.³² Slik kan vi si at kultur forstått som handlingsskjema rettes inn mot forklaring i den forstand at kulturen som underliggende skjema kaster et forståelsens lys over den kulturelle ytringen i sine mange former.

Med talen om kultur som underliggende forklaringskjema oppstår imidlertid spørsmålet om forholdet mellom forklaring og forståelse. Er kulturen først og fremst en "kraft" som styrer handling, eller er den primært en "kontekst" for å forstå handling, slik Marianne Gullestad har formulert problemet (1989, s. 37)?

Flere har vektlagt det siste synspunktet og introduserer dermed den tredje og siste presiseringen jeg ønsker å peke på; kultur forstått som livsform, såkalte "patterns of behavior" (Kroeber & Kluckhohn, 1963, Gullestad, 1989, Gullestad, 2002, Østberg, 2009). Også i en slik forståelse av kulturbegrepet legges vekten på beskrivelsen av kulturelle handlingsmønstre, som symboler, skikker, og trosformer. Imidlertid fokuserer en slik forståelse mindre på kultur som forklarende handlingsskjema og mer på en beskrivende forståelse av bestemte livsformer (Gullestad, 2002, s. 161). Det følgende sitatet av Clifford Geertz eksemplifiserer en slik betydning:

As interworked systems of construable signs (what, ignoring provincial usages, I would call symbols), culture is not a power, something to which social events, behaviors, institutions, or processes can be usually attributed; it is a context, something within which they can be intelligibly – that is thickly described. (1973, s. 14)

³²Jf. Claude Lévi-Strauss' strukturalisme (1958) og Geertz' symbolske antropologi (1973).

I følge Geertz henviser altså ikke “kultur” til en “kraft” i betydningen bestemmende skjemaer som ligger forut for og forklarer kulturelle ytringer og handlinger. I henhold til Geertz er det snarere slik at kulturen kommer til uttrykk gjennom mangfoldige symbolske former. Og antropologens viktigste oppgave er å forsøke å forstå hvordan disse symbolene skaper mening, noe som bare er mulig gjennom såkalt ”thick description”, dvs. en kulturalanalyse som i følge Geertz tar hensyn til symbolenes kompleksitet og mangetydighet.

Når det er sagt ser vi imidlertid også hvordan Geertz langt på vei nedtoner den skarpe distinksjonen mellom forklaring og forståelse, noe han presiserer i et annet velkjent sitat fra samme bok. Her beskriver han kultur som

.... a historically transmitted pattern of meanings embodied in symbols, a system of inherited conceptions expressed in symbolic forms by means of which people communicate, perpetuate, and develop their knowledge about and attitudes toward life. (Geertz, 1973, s. 89)

Slik kombinerer altså Geertz forståelsen av at kultur handler om livsform med kulturens betydning for sosialt liv, altså en forståelse av kultur som ”kontekst” og ”kraft” på en gang. I lys av Geertz kan vi formulere det som at kulturen som handlingsskjema på en eller annen måte lar seg gjenfinne i livsformene, mens livsformene på en eller annen måte sier noe om de underliggende handlingsskjemaene (jf. også Gullestad, 1989, s. 36). Det gjør det imidlertid ikke lenger mulig å snakke om forklaring som identifisering av styrende årsaker til livsformen, noe som for øvrig vil innebære nærmest en kulturell determinisme. Heller ikke er det mulig å snakke om forståelse utelukkende som deskriptiv gjengivelse av livsformen. I stedet vil det å forstå en kulturell livsform også være en måte å forklare den på. Slik vil altså kulturbegrepet kunne henvise både til de underliggende handlingsskjemaene for livsformen, men også til livsformen i seg selv.³³

Foreløpig oppsummerende kan vi altså si at kulturbegrepet kan artikulere på minst tre måter, som antyder ulike betydningslinjer. En viktig observasjon for fokuset i dette kapitlet er imidlertid at alle tre betydningene knytter begrepet til det sosiale kollektivet som mennesket

³³ Selv om jeg i denne korte fremstillingen langt på vei harmoniserer forholdet mellom kultur forstått som teoretiserende forklaring og som deskriptiv forståelse, har dette forholdet til dels vært omdiskutert i antropologien (Eriksen & Sørheim, 2006). Flere har eksempelvis spurt i hvilken grad kultur som beskrivelse av livsform på samme tid kan forstås som årsaken til den samme livsformen (Gullestad, 1989). Med henvisningen til Geertz har jeg imidlertid valgt en teoretiker som nærmer seg denne problematikken på en konstruktiv måte. Likevel kan det altså være grunn til å minne om dilemmaet som ligger i en slik presisering av kulturbegrepet.

er en del av. Enten man forstår kultur som samfunnssektor, livsform eller handlingsskjema viser begrepet til noe som konstrueres av mennesker i relasjon til hverandre og sine omgivelser, og som også bidrar til å forme konteksten, det være seg språk, myter, ritualer, kollektive minner, symboler, skikker, verdier eller kunstneriske uttrykk (Heimbrock, 2004b, s. 150). Slik har altså kulturbegrepet med interaksjon og fellesskap å gjøre, noe som også kan jamføres med det allmenne og det særegne ved begrepet innledningsvis i kapitlet. Et viktig spørsmål blir dermed hvordan man kan forstå fellesskapsaspektet ved kulturbegrepet. Hva betyr det at kultur henviser til og eier rom innenfor et fellesskap?

2.4 Kultur og fellesskap

Sammenhengen mellom kultur og fellesskap blir tema videre. Som vi skal se nedenfor har den tradisjonelle forståelsesrammen for dette forholdet vært det nasjonale fellesskapet i den forstand at kultur har vært knyttet til et felles folk som lever sammen innenfor samme territorium. Kulturen definerer dermed folket som enhet og avgrenser det fra andre folk. Denne tradisjonelle forståelsen har imidlertid blitt kraftig utfordret av både moderne migrasjon og kulturell utveksling på tvers av grenser. I tillegg har koblingen mellom en angivelig felles kulturell identitet og nasjonale fellesskap historisk sett vist seg potensielt farlig og politisk risikabel. Spørsmålet jeg skal diskutere videre blir dermed hva det betyr å tale om kultur og fellesskap i et samfunn karakterisert ved økende grad av kulturell utveksling og indre kulturell differensiering? Hvordan kan man tenke om kultur på andre måter enn som avgrensede, koherente enheter?

I arbeidet med dette spørsmålet knytter jeg an til Welsch (1999) og hans introduksjon av konseptet ”transkulturalitet”, slik han presenterer og utvikler det med henvisning til en rekke andre nåtidige kulturteoretikere. Til tross for at Welsch har utviklet denne forståelsen kun i et kort bokkapittel, får den en tankevekkende funksjon i det videre arbeidet i avhandlingen. Med dette konseptet mener jeg Welsch åpner for en høyst nødvendig kritikk av den konvensjonelle måten å tenke om kultur og fellesskap på, samtidig som han gir et konstruktivt bidrag til å forstå forholdet mellom kultur og dialog. Som vi skal se utvikler og modellerer Welsch det transkulturelle konseptet i kontrast til en konvensjonell forståelse av kultur som indre homogeniserende og eksternt avgrensende, og argumenterer for nødvendigheten av en mer sofistikert tilnærming som i større grad tar hensyn til kulturens dynamiske karakter (ibid., s. 194 f.). Dermed gir han også mulighet til konstruktivt å utfordre et forståelsesparadigme som

på tross av sine innlysende svakheter har vist seg vanskelig å bli kvitt. Et blikk til hovedtrekkene ved en konvensjonell kulturforståelse kaster lys over Welsch sitt bidrag.

2.4.1 Kultur langs konvensjonelle forståelseslinjer

Som flere har påpekt vil den tradisjonelle forståelsen av forholdet mellom kultur og fellesskap karakteriseres av synet på kultur som noe relativt avgrensbart, homogent og koherent, en forståelse som skriver seg tilbake til den tyske romantikken, nærmere bestemt Johann Gottfried von Herders (1744-1803) systematiseringer av kulturbegrepet.³⁴ Som kjent skrev Herder mot et historisk bakteppe preget av svak tysk sentralmakt og fransk ekspansjonstrang. Som ethvert annet folk har også det tyske folket sitt bestemte sett av moralske, intellektuelle, språklige, kulturelle trekk, sin *Volkgeist*, hevdet Herder (Eriksen, T. H., 1994, s. 15). Disse fellestrekkene definerer gruppen av mennesker som et avgrenset kulturelt og geografisk fellesskap med retten til å bevare sitt særpreg, dvs. tyskeres rett til ikke å bli franske (ibid.).³⁵

Slik er det nær sammenheng mellom Herders kulturteoretiske tenkning og utviklingen av 1800-tallets nasjonalisme som politisk ideologi. Herders arbeid har imidlertid også hatt stor innflytelse når det gjelder utviklingen av kulturanthropologien som vitenskap. Som flere har påpekt går det historiske linjer mellom den tyske romantikken, utviklingen av nasjonalismen og antropologiens fokus på studiet av kulturelle livsformer og handlingsskjema (Eriksen, T. H., 1994, Gullestad, 1989, Gullestad, 2002). Med bakgrunn i Herders tanke om det unike og spesifikke ved det enkelte folks kultur, utvikler senere antropologen Franz Boas (1848-1952) prinsippet om kulturel relativisme som styrende for antropologens analyse av kulturelle livsmønstre og handlingsskjema (Eriksen, T. H., 1994, s. 16). I dette ligger det altså en tanke om at antropologen søker å forstå det særegne ved den enkelte kulturen *på dens egne premisser*, ut fra dens egen logikk, altså en underliggende antakelse om at kulturer lar seg isolere og studere som relativt lukkede, stabile og avgrensede systemer. Slik er det altså mulig å hevde at antropologiens kulturel relativistiske tilnærming historisk sett har bidratt til å underbygge og legitimere en konvensjonell kulturforståelse.

³⁴ Det mest kjente av Herders skrifter i denne sammenhengen er verket *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*, utgitt i tidsrommet 1784-1791.

³⁵ På denne bakgrunnen er det verdt å merke seg at Herder er blant de første som retter oppmerksomheten mot den kulturelle differensen, selv om tenkningen hans også kan sies å lagt grunnen for en kulturforståelse som har vist seg problematisk av grunner jeg kommer tilbake til i teksten.

At dette er en relativt vanlig måte å tenke om kultur på også i dag synliggjøres bl.a. innenfor de betydningene av begrepet som ble identifisert ovenfor. Et første eksempel kan være skillet mellom såkalt høykultur og lavkultur når kultur forstås som en bestemt samfunnssektor. Med denne distinksjonen brukes altså kulturbegrepet til å karakterisere preferansene til en bestemt gruppe mennesker, som konsolideres som gruppe og skilles fra andre gjennom sin antatte felles kompetanse (eller manglende kompetanse) i det å vurdere kunstnerisk kvalitet, altså en måte å underbygge og videreføre den konvensjonelle kulturforståelsen på. Nettopp dette er det Pierre Bourdieu (1995) har påpekt. I sin klassiske bok *La distinction* stiller han seg kritisk til det han omtaler som den franske overklassens legitimering og reproduksjon av egne maktforhold. Slik viser han hvordan det konvensjonelle premisset videreføres på subtile måter. På fransk har termen *la distinction* en dobbelt betydning. For det første handler det om å gjøre en forskjell mellom noe, som når vi på norsk snakker om å *gjøre en distinksjon* mellom noe. For det andre handler det om det vi på norsk omtaler som å *være distingvert*, dvs. å skille seg ut fra de andre på en bestemt måte. Disse ordene henger åpenbart sammen hos Bourdieu i den forstand at gruppen av distingverte er de som mener de vet å skille på hva som er bra og dårlig, vulgært og høyverdig, og i tillegg har en opplagt strategi for å opprettholde skillet til folket for øvrig (ibid.).

Et annet eksempel er bruken av ”kultur” slik det kommer til uttrykk i deler av debatten om innvandring til Norge. Som Gullestad (2002) har påpekt er det tendenser i denne debatten til å avgrense den angivelige ”norske” levemåten mot ”utenlandske” levesett, et ”vi” i kontrast til ”dem” (2002, s. 15 f.). I dette ligger det altså en aktualisering av kulturbegrepet i retning av livsformer og handlingsskjemaer som er felles for mennesker innenfor et bestemt geografisk område. Når det argumenteres på denne måten er tanken at kulturen er felles for den bestemte folkegruppen som har bodd i Norge over lengre tid. Den norske kulturen er enhetlig og særegen for denne bestemte gruppen og har dermed klare grenser til andre kulturer (Kjeldstadli, 2008, s. 78). Tilsvarende vil f.eks. somalisk kultur skille seg fra norsk kultur, og ha sin legitime rett i Somalia, men ikke nødvendigvis i Norge, hvor den forstås som et fremmedelement. Forstyrrelsen ligger altså i at andre kulturer tenker radikalt annerledes om saker og ting og har andre verdsett. Dermed vil også de andre kulturene ha potensial for å skape konflikt og står i fare for å gjøre samfunnet dysfunksjonelt.³⁶

Oppsummerende kan vi dermed si at både i historisk og i nåtidig versjon kjennetegnes den konvensjonelle kulturforståelsen ved tre hovedtrekk som delvis griper inn i hverandre; en indre sosial homogenisering, etnisk konsolidering, kombinert med en ytre segregering (Welsch, 1999, s. 194 f.). Med sosial homogenisering synliggjøres den grunnleggende antakelsen om at tankesett og handlinger innenfor et bestemt fellesskap lar seg føre tilbake til én bestemt kultur, noe som er felles for det bestemte folket. Med etnisk konsolidering menes det tanken om at kultur alltid uttrykker *et folk* sin bestemte kultur, altså et fokus på det som antas å være essensen i den bestemte kulturen. Til sist fungerer også den konvensjonelle forståelsen segregerende i den forstand at den definerer noen som innenfor og dermed også noen som utenfor. Slik kombinerer den konvensjonelle kulturforståelsen en indre homogenisering med ytre separasjon (jf. Anderson, 1991).

Nå har imidlertid denne konvensjonelle forståelsen vært debattert over lenger tid, og mange har pekt på svakhetene ved en slik konsepsjon, både av deskriptive og normative årsaker. Argumentene er som følger: For det første vil alle moderne samfunn karakteriseres av en indre differensiering og rommer med det et mangfold av livsformer, verdisett og livsoppfatninger. Økende migrasjon og mobilitet fører til større grad av kulturell utveksling, hybridisering og forandningsprosesser som gjør det moderne samfunnet hyperkomplekst.³⁷ Å hevde én bestemt kultur for ett bestemt folk, altså en sosial homogenisering stemmer dermed dårlig med den empiriske virkeligheten (Welsch, 1999, Eriksen, T. H., 1994).

For det andre vil også talen om etnisk konsolidering være problematisk, dels av samme årsak. Selv om det opplagt eksisterer etnisk definerte populasjoner er disse aldri kulturelt rene, men snarere situert i en historisk prosess av kulturell utveksling (Lévi Strauss, 1958, Douglas, 1997). Slik eksempelvis Benedict Anderson (1991) har dokumentert, innebærer også tanken

³⁶ Her ser vi den argumentative parallellen til Samuel P. Huntingtons tese om "the clash of civilizations" (Huntington, 1996). Som kjent argumenterer Huntington for eksistensen av ulike kulturer som med sine distinkte trekk til dels utelukker hverandre og står i et spenningsforhold til hverandre. Selv om Huntington har fått mye kritikk, har teoriene hans også blitt møtt med en positiv interesse, i alle fall i visse miljøer, og har fått ytterligere oppmerksomhet som forståelsesmodell etter terroranslagene i New York og Washington den 11. september 2001. I sin siste bok (Huntington, 2004) viderefører han også tesen om sivilisasjonenes uforenlighet, og utpeker i den sammenhengen meksikanere som den største trusselen for USA. Som de fleste er klar over er imidlertid Huntingtons teser løsrevet fra empiri, og har ingen rot i virkeligheten. Etter min og manges mening har den også kun voldt skade, like til Utøya.

³⁷ Også tradisjonelle samfunn vil i større eller mindre grad være plurale, noe det norske samfunnet er et eksempel på. Selv om det er den moderne innvandringen som har skapt det vi omtaler som det flerkulturelle norske samfunnet, er det historisk sett den indre kompleksiteten som har vært karakteristisk for samfunnet i Norge, selv om dette ofte er glemte historiske røtter (Kjeldstadli, 2008, s. 140).

om etnisk konsolidering en selektiv prosess hvor felles identitet konstrueres på basis av et utvalg av identitetsmotiver, forstått i et bestemt perspektiv. Folkets angivelige felles kultur er dermed et forestilt fellesskap (ibid.). Slik vil altså en etnisk konsolidering avgrense den angivelige essensen i kulturen fra andre kulturelle fellesskap, og kategorisere og definere mennesker som innenfor eller utenfor.

Det bringer oss til det segregerende aspektet ved den konvensjonelle forståelsen, et aspekt som i ytterste konsekvens kan lede til kulturell rasisme (Welsch, 1999, s. 195, May, 1999, s. 23). Som er vel dokumentert for den norske nasjonsbyggingens del var det flere grupper som aldri fikk anerkjent sin kulturelle identitet i nasjonsbyggingssprosjektet, men snarere ble utsatt for assimilerende tiltak av ulik styrkegrad. Det illustrerer de potensielle negative implikasjonene av det konvensjonelle paradigmet. Antakelsen om kulturelt rene fellesskap er altså ikke bare i uttakt med den samfunnsmessige virkeligheten, men kan også gi grunnlag for separatisme og politisk ustabilitet. Slik kan det argumenteres for at den konvensjonelle tilnærmingen er uegnet både som deskriptiv og normativ forståelsesmodell for forholdet mellom kultur og fellesskap (Welsch, 1999, Bhabha, 1994, Gullestad, 2002, Vestel, 2007).

På denne bakgrunnen er det altså nødvendig med nye måter å tenke om forholdet mellom kultur og fellesskap på, noe konseptene *inter-* og *multikulturalitet* er aktuelle eksempler på. I det følgende skal jeg kort gjøre rede for disse konseptene slik de er utviklet som begrepsmodeller for plural kulturell sameksistens, for slik å ytterligere sette det transkulturelle konseptet i perspektiv. Som vi skal se vil nemlig forståelser av både *inter-* og *multikulturalitets*konseptet kunne trekke med seg premisser fra den konvensjonelle forståelsen. Det betyr at antakelsen om kultur som en avgrenset og homogen størrelse videreføres, om enn i omskrevet form. Dermed synliggjøres ytterligere behovet for en alternativ forståelse.

Med den følgende korte redegjørelsen skylder jeg imidlertid å gjøre oppmerksom på at *inter-* og *multikulturalitets*konseptet også fortolkes annerledes enn slik jeg presenterer det her og at bildet dermed er adskillig mer nyansert. Eksempelvis går jeg ikke inn på distinksjonene mellom en amerikansk og en europeisk forståelse. Det ville kreve en nærmere redegjørelse for historien til konseptene, konteksten de har oppstått i og spesielle problemer knyttet til konseptene, noe som ville sprengte rammene for denne fremstillingen. Hensikten med de to følgende avsnittene er da heller ikke å gi en oversikt over alle måtene å forstå *inter-* og

multikulturalitetskonseptet på. I stedet er poenget å synliggjøre hvordan den konvensjonelle kulturforståelsen også kan gjøre seg gjeldende innenfor nyere modeller for plural sameksistens.³⁸

Med disse forbeholdene vender jeg nå blikket til henholdsvis det inter- og multikulturelle konseptet. Hva innebærer et inter- og multikulturelt perspektiv på forståelsen av forholdet mellom kultur og fellesskap?

2.4.2 Interkulturalitet

Konseptet interkulturalitet handler om hvordan ulike kulturer i samfunnet kan komme overens i en felles, gjensidig forståelsesprosess (Welsch, 1999, Bergmann, 2004, Kjeldstadli, 2008). Etymologisk henviser da også interkulturalitet til *det som skjer i møtet mellom kulturer*, og kan slik sies å være et humanistisk og velmenende forsøk på å håndtere mangfoldet i moderne samfunn på en måte som viser til samarbeid, samtale og interaksjon. I konseptet ligger det dermed både et deskriptivt forsøk på å beskrive den gjensidige utvekslingen som faktisk finner sted mellom kulturer, og et politisk normativt forsøk på å bringe kulturer i samtale med hverandre, dette for å forebygge og unngå samfunnsmessige konflikter og sosial ustabilitet.

Til tross for at konseptet dermed er progressivt sett i forhold til den konvensjonelle forståelsen og danner en slags motpol til nasjonalismens intensjoner om kulturell homogenisering, vil imidlertid konseptet kunne forutsette antakelsen om kultur som noe relativt definerbart, stabilt og avgrenset. Når interkulturalitetskonseptet forstås på denne måten er det altså de kulturelle kollektivene og interaksjonen i mellom dem som er fokus. På den måten videreføres premisset fra den konvensjonelle forståelsen. Kulturer forstås primært som single enheter som interagerer med hverandre i det plurale samfunnet.

Denne grunnleggende forståelsen finner vi igjen i en rekke ulike sammenhenger hvor interkulturalitetsbegrepet er i bruk. I forarbeidene til Europarådets *White Paper on Intercultural Dialogue* viser eksempelvis Michael Wimmer (2007) til det han ser på som den viktigste utfordringen for såkalt interkulturell utdanning i Europa:

³⁸ Eksempler på slike andre fortolkninger kan være Østbergs presisering av "flerkulturalitet" (Østberg, 2009). Gerd Baumann er en av mange som har gjort det samme i en internasjonal sammenheng og hevder at multikulturalitet ikke skal forstås som "... the old concept of culture multiplied by the number of groups that exist, but a new, and internally plural, praxis of culture applied to oneself and to others." (Baumann, 1999, s. VII) Dette er altså en presisering som ligger nært opp til det jeg omtaler som transkulturalitet. Denne avhandlingen er for øvrig også i seg selv et eksempel på en presisering av interkulturalitetskonseptet.

In this respect new possibilities must be sought in education in dealing with ethnic groups and cultures ... It is important to learn to deal with the distinctiveness of foreign culture so that the encounter with it is experienced not as a threat to one's own culture, but as an enrichment of it. (s. 4)

Det samme ser vi også i Unescos konvensjon om å verne og fremme et mangfold av kulturuttrykk, ratifisert av norske myndigheter i 2006. Her heter det at ”interkulturalitet viser til at det finnes og foregår et likeverdig samspill mellom forskjellige kulturer, og at det er mulighet for å skape felles kulturuttrykk gjennom dialog og gjensidig respekt” (Unesco, 2006). I henhold til konvensjonen finner altså den kulturelle interaksjonen sted ved at kulturer, som avgrensede enheter, er i samtale med hverandre og skaper felles uttrykk på tross av sin forskjellighet.

Et siste eksempel kan være fra fagområdet interkulturell kommunikasjon hvor det konvensjonelle premisset også kommer til syne. I forordet til William Gudykunst & Bella Modys anerkjente *Handbook of International and Intercultural Communication* (2002) heter det eksempelvis at “Intercultural communication generally involves face-to-face communication between people from different national cultures” (s. 9). Det samme ser vi i Larry A. Samovar, Richard E. Porter & Edwin R. McDaniels (2007) innflytelsesrike og internasjonalt anerkjente bok om interkulturell kommunikasjon. Her forstås kultur som et kodende og et avkodende filter som gjør budskapet i kommunikasjonsprosessen forståelig (Samovar, Porter & McDaniel, 2007, s. 9). Slik er det i følge Samovar, Porter & McDaniel en grunnleggende forskjell mellom såkalte interkulturelle og intrakulturelle kommunikasjonssituasjoner, hvor førstnevnte er mer komplisert enn sistnevnte ved at disse forutsetter kunnskap om de bestemte kulturene som kommuniserer med hverandre (jf. også Ma, 2004).³⁹

Slik ser vi altså hvordan konseptet interkulturalitet ikke nødvendigvis behøver å innebære noe brudd med det konvensjonelle paradigmet, men i disse eksemplene snarere bygger opp under antakelsen om kulturer som autonome og avgrensede sfærer.

³⁹ Riktignok har Samovar, Porter & McDaniel en kort passasje i boken med overskriften ”Culture Is Dynamic”. Avsnittet konkluderer imidlertid ved å si at ”... although many aspects of culture are subject to change, the deep structure of a culture resists major alterations ... Culture appears to remain unchanged at deep levels and only change on the surface.” (2007, s. 29) Dermed bekreftes altså den underliggende konvensjonelle antakelsen.

2.4.3 Multikulturalitet

Et annet og like velmenende forsøk på håndtering av kulturelt mangfold er konseptet multikulturalitet. I sin grunnform tar også denne kulturkonsepsjonen opp problemene som oppstår når ulike kulturer skal eksistere innenfor det samme samfunnet (Welsch, 1999, Kymlicka, 2003, Kjeldstadli, 2008, Eriksen, T. H., 1994, Østberg, 2009). Til forskjell fra interkulturalitet er det imidlertid sameksistensen av kulturer som likeverdige og likeberettigede enheter som er i fokus for konseptet, ikke selve interaksjonen mellom kulturene.

På samme måte som med interkulturalitet vil også multikulturalitet kunne forstås både deskriptivt og normativt. Brukt deskriptivt er konseptet et forsøk på å beskrive det moderne samfunnet som et lappeteppes av ulike kulturer som lever side om side i gjensidig respekt og anerkjennelse for hverandres forskjellighet (Kymlicka, 2003, s. 156). Som normativ teori inngår konseptet i den politiske argumentasjonen for likverdigheten mellom disse kulturene. Statens oppgave blir dermed ikke å fremme én bestemt kultur fremfor en annen, men snarere å legge til rette for at de ulike kulturelle fellesskapene får den samme retten til kulturell utfoldelse. I sin mest konsekvente form innebærer en slik normativ bruk en såkalt etnopolitisk posisjon, hvor antakelsen om likeverd brukes til å kreve politisk selvbestemmelse og språklige, religiøse og ofte territoriale rettigheter for den enkelte gruppe (Kjeldstadli, 2008, s. 141, Eriksen, T. H., 1994, s. 18).

Et karakteristisk kjennetrek ved den multikulturalistiske tenkemåten vil dermed være at den beveger seg langs en skala, alt etter i hvilken grad man betoner likhet eller forskjell mellom kulturene (Kjeldstadli, 2008, s. 140 f.). I den ene enden av skalaen ser man de ulike kulturene som variasjoner over visse felles allmennmenneskelige trekk, men likevel som særegne konstellasjoner. I den andre enden betones de radikale forskjellene, som gjør kontakt over kulturgrensene nærmest umulig.

Slik blir det klart at også multikulturalismen vil kunne operere innenfor det konvensjonelle paradigmet. Når en multikulturalistisk posisjon går ut i fra antakelsen om at den samfunnsmessige enheten består av de ulike kulturelle kollektivene som eksisterer innenfor det bestemte territoriet, videreføres premisset om kulturell homogenitet og avgrensbarhet, slik det kommer til uttrykk innenfor det konvensjonelle paradigmet. Forskjellen er at nå er kulturene samlet i samme samfunn og lever side om side i et slags eksternt kontrasterende

forhold. Slik går det også en historisk linje mellom det multikulturalistiske konseptet og antropologiens krav om kulturrelativisme, hvor bestemte kulturelle livsformer og handlingskjemaer tilkjennes den samme retten til anerkjennelse og berettigelse innenfor det større multikulturelle fellesskapet.

2.4.4 Transkulturalitet

På denne bakgrunnen er det i henhold til Welsch og en rekke andre nåtidige kulturteoretikere nødvendig å tenke om igjen når det gjelder forholdet mellom kultur og fellesskap. Det konvensjonelle konseptet er ikke lenger gyldig. Som vist ovenfor er antakelsen om kulturer som homogene og avgrensede sfærer ikke bare en misvisende beskrivelse av plurale samfunn av i dag, men også potensiell farlig i den forstand at talen om en indre enhet nødvendigvis impliserer en ytre ekskludering. Slik legger det konvensjonelle premisset grunnen for kulturell sjåvinisme og kulturell fundamentalisme. Dermed vil også nyere videreføring av det konvensjonelle paradigmat være en risikabel vei å gå når det gjelder håndteringen av kulturell forskjellighet og samfunn i den plurale virkeligheten (Bhabha, 1994, May, 1999, Kjeldstadli, 2008, Gullestad, 2002).

Det er i tradisjonen fra denne kritikken at Welsch utvikler det alternative konseptet og argumenterer for et såkalt transkulturelt skifte i forståelse, både på et makro- og et mikronivå. På makronivå viser Welsch til hvordan samfunn av i dag karakteriseres av en kulturell kompleksitet. Moderniteten fører til en økende grad av indre samfunnsmessig differensiering, og resulterer i en økende grad av variasjoner i livsformer, livsoppfatninger og bakgrunnshistorier (Welsch, 1999, s. 197). Økende grad av migrasjon og mobilitet bringer kulturer i interaksjon med hverandre og gjør det kulturelle fellesskapet sammenfiltret og sammensatt (jf. også Friedman, 1997). Det å skulle trekke klare grenser mellom kulturer blir dermed ekstremt vanskelig, nettopp fordi kulturer dannes og stadig nydannes i en prosess av kulturell utveksling og forandring. I følge Welsch er altså kulturer i dag i langt større grad knyttet sammen enn hva den konvensjonelle forståelsen gir uttrykk for. Slik bygger han altså konseptet sitt på forståelsen av kulturer som hybride og urene i den forstand at de stadig endres i nye sammenstillende prosesser.

Som Welsch påpeker vil imidlertid den dynamiske hybridiseringen også ha betydning på mikronivå (1999, s. 198). I den sammenheng viser han til Peter Berger, som påpeker hvordan individets liv i det moderne nødvendigvis måtte forstås som det han kaller "a migration

through different social worlds and as the successive realization of a number of possible identities” (Berger, Berger & Kellner, 1974, s. 77). Med Berger hevder Welsch at heller ikke den individuelle kulturelle identiteten kan forstås som statisk og kategorisk bestemt. Snarere er den kulturelle identiteten plural også på mikronivå nettopp ved at individet orienterer seg i et mangfold av sosiale kontekster. I henhold til Welsch er dermed også den individuelle kulturelle identiteten dynamisk og innvevd i en løpende kulturell forhandlings- og utvekslingsprosess.

Her ser vi en parallell til Amartya Sen sitt arbeid (2006), som utyper forståelsen av den individuelle identitetens kulturelle pluralitet. Som også Sen minner oss om vil identiteten sjelden knyttes til ett bestemt fellesskap, men snarere være et uttrykk for mangfoldet av fellesskap som individet inngår i. Enkelte ganger ønsker man å betone én bestemt identitetsmessig tilhørighet, andre ganger en annen, avhengig av situasjon og kontekst, er Sens enkle poeng. Dermed vil også den kulturelle identiteten være grunnleggende dynamisk og ikke-kategorisk i den forstand at individet står i en stadig velgende prosess med hensyn til i hvilken grad og i hvilke situasjoner og sammenhenger den enkelte tilhørigheten aktualiseres. Slik underbygger Sen den transkulturelle forståelsen av identiteten som dynamisk, plastisk og hybrid, både på makro- og mikronivå. Han skriver:

In our normal lives, we see ourselves as members of a variety of groups – we belong to all of them. The same person can be, without any contradiction, an American citizen, of Caribbean origin, with African ancestry, a Christian, a liberal, a woman ... Each of these collectivities, to all of which this person simultaneous belongs, gives her a particular identity. None of them can be taken to be the person’s only identity of singular membership category. (Sen, 2006, s. XII)

Denne koblingen mellom transkulturalitetskonseptet og kulturell hybridisering åpner imidlertid for noen kritiske innvendinger. Som Stephen May (1999) og Jonathan Friedman (1997) har påpekt er det tendenser innenfor hybriditetsteorien til langt på vei å avvise tanken om at mennesker har noen form for dype bånd til bestemte historiske, kulturelle og språklige fellesskap. I stedet forstås individet som en postmoderne askeladd som plukker opp ulike kulturelle impulser langs veien og setter de samme til noe nytt, uten noen som helst forpliktelser eller tilhørighet til den opprinnelige konteksten disse elementene skriver seg fra (ibid.). Normen for den individuelle identiteten vil dermed være kompleksiteten i form av

multiple, ofte hyppige og gjerne ikke-synkrone skifter, og plasserer den hybride identiteten i det Homi Bhabha (1994) har omtalt som ”the third space”, eller ”in-between”.

I følge May og Friedman vil en slik tilnærming være høyst problematisk fordi hybriditet forstått som grenseoverskridende identitet nødvendigvis forutsetter eksistensen av de samme grensene som hevdes ikke å eksistere (May, 1999, s. 22). Heller ikke tar en slik forståelse i stor nok grad høyde for det allmenmenneskelige i det å oppleve behovet for tilhørighet og kulturell forankring, sier Friedman (1997, s. 88). I relativt harde ordelag betegner derfor Friedman hybridiseringsteorier som et uttrykk for en nyliberalistisk selvtilfredshet med muligheten for fritt å velge identitet. Talen om hybriditet er representativ først og fremst for den vestlige intellektuelle med god økonomi og sikre rammer for livet ellers, men påtvinger seg gyldighet også for andre:

... hybrids, and hybridisation theorists are products of a group that self-identifies and/or identifies the world in such terms, not as a result of ethnographic understanding, but as an act of self-definition – indeed, of self-essentialising – which becomes definition for others via the forces of socialisation inherent in the structures of power that such groups occupy: intellectuals close to the media; the media intelligentsia itself; in a certain sense, all those who can afford a cosmopolitan identity. (1997, s. 81)

Hvordan stiller så det transkulturelle konseptet seg til en slik kritikk? Når det gjelder innvendingen om at hybride identiteter nødvendigvis forutsetter kulturelle grenser, mener jeg at Welsch gir en presisering av kulturell hybriditet som tar høyde for de legitime innsigelsene som May og Friedman presenterer. Så langt jeg kan lese Welsch mener han at det hybride ved kulturen innebærer at den er dynamisk i den forstand at den utvikles i en stadig vekslning mellom kontinuitet og forandring, stabilitet og fornyelse (1999, s. 204 f.). I et transkulturelt perspektiv handler altså ikke hybridisering om å avvise kulturelle røtter og kontinuiteten til tradisjonen. Snarere åpner det transkulturelle konseptet for å se en grunnleggende dialektikk mellom kontinuitet og forandring, hvor også tradisjonen er innvevd i en dynamisk forandringsprosess.⁴⁰ Med det gir Welsch tilsvarende også til innvendingen om manglende forståelse for tradisjonens betydning i den kulturelle identitetsdannelsen. Han skriver:

The concept of transculturality ... is able to cover both global and local, universalistic and particularistic aspects, and it does so quite naturally, from the logic of transcultural processes

⁴⁰ Dette poenget utvikler jeg videre i neste kapittel (kapittel 3.6), hvor jeg diskuterer implikasjonene av et transkulturelt perspektiv når det gjelder forståelsen av religiøse tradisjoner.

themselves. The globalizing tendencies as well as the desire for specificity and particularity can be fulfilled *within* transculturality. Transcultural identities comprehend a cosmopolitan side, but also a side of local affiliation. (Welsch, 1999, s. 205)

I en slik forstand er altså ikke hybridisering et nytt fenomen som forutsetter at individet forlater den gamle rene tradisjonen og skaper en ny og uren identitet. Snarere er dynamikken i kulturelle formasjoner og den stadige genereringen av nye kulturelle uttrykk noe som har vært tilstede gjennom hele historien, selv om den konvensjonelle forståelsen delvis har skygget for dette (Welsch, 1999, s. 199). Kulturelle tradisjoner har altså alltid blitt dannet og nydannet i en kommunikativ prosess av både utveksling og preservasjon, noe som gjør hybridisering til en grunnleggende bestemmelse av kultur, slik Welsch ser det. Normativt ligger det dermed en oppfordring i transkulturalitetskonseptet til menneskelig interaksjon, kommunikasjon og utveksling av ideer og livsverden, en stadig fornying av tradisjonen, ikke en avvisning (Bergmann, 2004, s. 144). En tilknytning til transkulturalitet innebærer altså å understøtte en grunnleggende vilje og evne til åpenhet for identitetsmessig utvikling og transformering, også i møte med det som oppleves annerledes og fremmed.

2.5 Om å forstå den fremmede

Slik ser vi at møtet med det fremmede og den fremmede blir et viktig aspekt når det gjelder å forstå kultur og kulturell interaksjon. Spørsmålet som behøver en videre avklaring er dermed hvordan man kan forstå og relatere til det som oppleves kulturelt annerledes og fremmed. Hva betyr det egentlig å forstå *den andre*? Hvilken betydning har kulturens dynamiske veksling mellom kontinuitet og endring for møtet med den fremmede?

I arbeidet med denne oversettelses- og forståelsesproblematikken bygger jeg videre på innsiktene fra diskusjonen om kulturens dynamiske bestemmelse slik vi har sett det utviklet hos Welsch, og forsøker å presisere noen av gevinstene som jeg mener ligger i den transkulturelle måten å forstå møtet med den andre i den kulturelle interaksjonen. Dette videreutvikles konstruktivt dels gjennom introduksjonen og diskusjonen av Saids perspektiver på kulturell representasjon (2003), og dels gjennom introduksjonen av Sundermeiers utkast til alteritetshermeneutikk (1996).

Som utgangspunkt for denne klargjørende diskusjonen har jeg altså valgt å knytte an til Said og hans bidrag til debatten om kulturell representasjon. Med bøkene *Orientalism* (2003) og

Culture and Imperialism (1993) regnes Said som en av pionerene innenfor postkolonial teori.⁴¹ Her utvikler han tanken om at Europa har skapt Orienten som den fremmede andre, for dermed å kunne definere sin egen kulturelle identitet. Denne grunnleggende ideen om at egen identitet betinger definisjonen av den andre har gjort Saids arbeid til et uomgjengelig bidrag når det gjelder diskusjonen om hvordan kulturell fremmedhet representeres i sin alminnelighet (Gullestad, 2006b, Almond, 2007). Slik utgjør Saids arbeid og debatten av ham i etterkant et interessant og relevant diskusjonsgrunnlag når det gjelder forståelsen av møtet med det kulturelt fremmede.

2.5.1 Kulturell representasjon – postkoloniale utfordringer etter Edward W. Saids orientalisme

“East is east, and west is west, and never the twain shall meet”, skrev Rudyard Kipling i diktet *Ballad of East and West*. Dermed ga han også ord til det som ansees å være hovedtrekket ved Saids orientalisme, nemlig den antatt dype kløften mellom Østen og Vesten, Orienten og Oksidenten.⁴² ”Orienten” kommer fra det latinske ordet *oriens*, som refererer til der hvor solen står opp i øst, altså opprinnelig en geografisk betegnelse. Orientens motsats er Oksidenten, fra det latinske *occidens*, dvs. den nedstigende solens land, eller aftenlandet. I henhold til Saids orientalisme er det dermed en grunnleggende dikotomi mellom Orienten, forstått som Midtøsten, deler av Asia og delvis også Nord-Afrika, og Oksidenten, dvs. Europa og Nord-Amerika.⁴³

Slik bygger orientalismen på den konvensjonelle kulturforståelsen i arven fra Herder i den forstand at den forutsetter et geografisk, kulturelt og sosialt skille mellom øst og vest. Dette kommer til uttrykk ved at vesterlendingen ser orientaleren som grunnleggende annerledes enn seg selv. Orientalisme handler altså om Vestens forståelse av Orienten, dvs. den vestlige representasjonen av orientaleren som fremmed. Said sier at bildet skapes ”by making statements about the Orient, authorizing views of it, describing it, by teaching it, settling it,

⁴¹ I arbeidet med Said nøyer jeg meg med å henvise til boken *Orientalism*. Boken danner en triologi med bøkene *The Question of Palestine* (1980) og *Covering Islam* (1981). Imidlertid er det *Orientalism* sammen med *Culture and Imperialism* som har fått mest oppmerksomhet og er Saids mest kjente bøker.

⁴² Det hører imidlertid med til historien at Kiplings dikt egentlig ikke ser noen dyp avgrunn mellom øst og vest, snarere tvert imot. Diktet avsluttes f.eks. med en formulering om at når modne menn møtes ansikt til ansikt forsvinner rase, grenser, kulturforskjeller, da finnes verken øst eller vest.

⁴³ I den såkalte nyorientalismen, slik den beskrives bl.a. hos Gullestad og Ian Almond, er det imidlertid et poeng at orientalismen beskriver forestillinger om mennesker med opprinnelse fra adskillig videre geografiske områder enn det som vanligvis omtales som Orienten. Slik kan man kanskje si at orientalisme har blitt et synonym for all stigmatisering og eksotisering (Gullestad, 2006b, Almond, 2007).

ruling over it” (2003, s. 3). Slik er altså Saids orientalisme den autoritative versjonen av hva Orienten er for Vesten. Imidlertid er ikke bare orientalismen det vestlige bildet av Østen. I følge Said er den også et bilde av hvordan den vestlige verden forstår seg selv. Grunntanken i orientalismen er altså at vesterlendingen finner sin kulturelle identitet gjennom konstruksjonen av orientaleren som den andre.⁴⁴

Hvor henter så Said grunnlaget for orientalismen? Bakgrunnen for Saids orientalisme er en kritisk lesning av britiske og franske litterære tekster om Orienten fra 1700-tallet og utover, nærmere bestemt reiseskildringer, akademisk litteratur, vitenskapelig litteratur osv. Her ligger imidlertid også kilden til den kritiske debatten som fulgte i kjølevannet av boken; for det første at Said bygger ideen om en orientalistisk diskurs utelukkende på studiet av litterære tekster og ikke f.eks. institusjonelle forhold, og for det andre hans selektive utvalg av tekster. Eksempelvis hevdes han å utelukke tysk litteratur og se bort fra mer pro-østlige tekster. I tillegg mener kritikerne han leser tekstene som entydig orientalistiske, noe de i følge kritikerne ikke er. Slik hevdes han å gi en unøyaktig og dels feilaktig fremstilling av Vestens representasjon av Orienten. Dermed står han også i følge kritikerne selv i fare for å forsterke eventuelle skiller mellom øst og vest og inngår ironisk nok i den orientalske diskursen selv, hevder kritikerne (Hauge, 2009).⁴⁵

I følge Said er det imidlertid liten tvil om at litterære tekster har vært et viktig bidrag til Vestens systematiske kunnskap om Orienten, en påstand han underbygger videre i boken *Culture and Imperialism* (1993). Slik hevder han altså at litterære tekster inngår i et system av oppfatninger, en måte å tenke om orientaleren på i form av bestemte og generaliserte kategorier som stadig reproduseres i den europeiske forestillingen om Orienten og Oksidenten, det han med Michel Foucault omtaler som ”den orientalske diskursen” (Said,

⁴⁴ Her ser vi en samtidig parallell i Eric Hobsbawm og Terence Rangers innflytelsesrike essaysamling *The Invention of Tradition* (Hobsbawm & Ranger, 1983). I likhet med Saids konstruksjonstanke påviser Ranger (1983) hvordan det britiske kolonistyre forsterket den såkalte patrilinejen i den afrikanske tradisjonen og knyttet den kolonisertes identitet til stammetilhørighet og et sentralisert høvdingdømme. Slik kunne britene bedre utøve politisk kontroll med kolonien, altså en konstruksjon av den koloniserte slik britene ønsket det og så det nødvendig for å ivareta sine interesser (s. 211 f.).

⁴⁵ Et eksempel på en slik kritikk finnes hos Benita Parry (2004). Parry påpeker hvordan Saids taushet om den kolonisertes motstand står i fare for å tegne et bilde av den koloniserte som avhengig av akademikeren for å tale sin sak. Slik knytter hun an til Gayatri Spivaks velkjente spørsmål i essayet *Can the Subaltern Speak?* (Spivak, 1988). Svaret på dette kritiske spørsmålet fra Said vil være et ubetinget ja. Ikke minst hevder han selv å være en subaltern stemme med sin palestinske herkomst. Som også Hauge har påpekt er det grunn til å tro at oppmerksomheten rundt Saids arbeid også har muliggjort mange stemmer, og bidratt til at man ikke lenger kommer utenom arabisk litteratur. Tildelingen av Nobelprisen til den egyptiske forfatteren Mahfouz Naguib i 1988 er ett av flere eksempel på det (Hauge, 2009, s. 97).

2003, s. 3). Over tid har denne diskursen skapt identiteter som oppleves naturlige, selvfølgelige og tilforlatelige, sier Said, det Pierre Bourdieu omtaler som ”doxa” (Bourdieu, 1977, s. 164). I følge Said får dermed også disse forestillingene en selvinnlysende sannhetsverdi som gjør de vanskelige, men desto mer nødvendige å oppdage og avdekke (2003, s. 67).

En av de mer kontroversielle påstandene i boken er at denne orientalske diskursen var av betydning også for den territoriale koloniseringen av Orienten. Et viktig poeng hos Said er nemlig hvordan europeiske kulturelle representasjoner av orientaleren eksisterte som en etablert diskurs allerede *før* den politiske og militære koloniseringen av Asia og Afrika fant sted. I følge Said var altså kolonistatene allerede kolonisert kulturelt, og den orientalske diskursen legitimerte dermed i sin tur det politiske og militære koloniherrdømmet. Såkalte orientalistiske representasjoner var altså ikke først og fremst rasjonaliseringer av koloniseringen, men var allerede etablert som en diskurs forut for koloniseringen. Den orientalske diskursen ble dermed viktig som legitimering av koloniseringen, men også som begrunnelser for å opprettholde det koloniale prosjektet (2003, s. 39). Med koloniseringen hadde orientalismen dermed forvandlet seg fra å være en akademisk diskurs til å bli en imperieinstitusjon, sier Said (ibid., s. 95), noe som i så fall synliggjør de virkelig mørke sidene ved den orientalistiske måten å tenke om kulturell representasjon på.

Uavhengig av hvordan man stiller seg til påstanden om diskursen som forutsetning for territorial kolonisering blir det imidlertid klart at orientalisme innebærer en fortegnelse av virkeligheten i det den forutsetter eksistensen av en bestemt og fastlagt kulturell essens. Orientalismen forfekter en slags typelære, hvor historien “fryses” på bakgrunn av et utvalg historiske karakteristika gjort av vesterlendingen:

... the Orientalist attitude ... shares with magic and with mythology the self-containing, self-reinforcing character of a closed system, in which objects are what they are *because* they are what they are, for once for all, for ontological reasons that no empirical material can either dislodge or alter. (Said, 2003, s. 70)

I flere deler av boken beskriver Said hva som kjennetegner den kulturelle essensen i orientalismen. I følge Said veksler de europeiske representasjonene mellom på den ene siden en dyp fasinasjon for Orienten som eksotisk og eksentrisk, dvs. en kulturell annerledeshet

som dels verdsettes, og på den andre siden en paternalistisk og nedlatende holdning hvor vesterlendingen forstås som overlegen både kulturelt, verdimesig, religiøst og politisk.

Når det gjelder det første hevder Said at vestlige representasjoner skaper Orienten som et eksotisk objekt som er til for å nytes av vesterlendingen. Beskrivelsen av den orientalske kvinnen er et eksempel på dette. Hun beskrives gjerne som sensuell, del av et harem, passiv ventende, mystisk, eksotisk og vakker, og bidrar til å skape Orienten som et eksotisk objekt som er til for å nytes av den vestlige mannen. Dermed har også slike representasjoner en implisitt paternaliserende grunntone. Når det gjelder det siste viser Said hvordan vesterlendingen har tegnet et bilde av den mannlige orientaleren som irrasjonell, svak og barnlig av natur; araber-orientaleren har ikke initiativ, han viser umenneskelig oppførsel overfor dyr og er en løgner, sier Said (2003, s. 49). På bakgrunn av en æresorientert kultur har orientaleren også et grunnleggende behov for hevn, dette for å unngå tap av ære og dermed få ødelagt sin egen person. I kontrast til araber-orientaleren står vesterlendingen. Vesterlendingen er alt det som orientaleren ikke er. Han er rasjonell, sterk og voksen, fredfull, logisk og verdsetter reelle verdier (ibid.).

Konsekvensen av denne forståelsen er selvfølgelig at orientaleren må settes under administrasjon. Orientaleren er som et barn uten far, og i kraft av sin overlegenhet tar vesterlendingen rollen som far. Said viser her til hvordan det britiske nærværet i Egypt ble forstått som en form for paternalistisk proteksjonisme i den forstand at den egyptiske kulturen representerte en del av verdensarven som måtte ivaretas: "We are in Egypt not merely for the sake of the Egyptians, though we are there for their sake; we are there also for the sake of Europe as large." (2003, s. 33) Tanken synes altså å være at den orientalske kulturen er så verdifull at den må beskyttes fra orientaleren, som selv ikke ser verdien av den og dermed står i fare for å ødelegge den. Og vesterlendingen blir sett på som den rette til å beskytte orientaleren og den orientalske kulturen.

Hvordan har så en slik diskurs fått utvikle seg? Og hvordan kan den i følge Said eventuelt reverseres eller eventuelt erstattes av andre måter å håndtere og omgås det kulturelt fremmede på?

Kapitlet med den talende tittelen "The Crisis" ansees for å være sentralt i Saida forfatterskap og er ofte brukt i antologier om postkolonial teori (2003, s. 92 f.). I kapitlet starter Said med å

diskutere nettopp årsakene til at en slik vestlig orientalsk diskurs fått vokse i bredde og omfang, og inngått som doxa i europeisk kultursammenheng. Hovedårsaken ligger i det han omtaler som ”a common human failing”, en svakhet ved den menneskelige natur (ibid., s. 93). I følge Said består denne svakheten i menneskets hang til å foretrekke en fastlagt, skjematisk, generaliserende holdning, særlig når man møter og skal forstå det som virker fremmed og annerledes. Said refererer til en slik holdning som en såkalt ”textual attitude”, en tekstlig holdning (ibid., s. 92). Fordi mennesket av natur foretrekker det kjente, vil det i møte med det fremmede foretrekke den skjematisk autoriteten til en ”tekst”, dvs. de allerede foreliggende kunnskapene om emnet, hevder Said (ibid.).

Orientalismen som diskurs har dermed en form for dialektisk selvforsterkende effekt i den forstand at et menneskes erfaringer med Orienten fortolkes i lys av tidligere kunnskaper om Orienten, f.eks. tilegnet fra en bok, noe som igjen påvirker forfattere til å fokusere på emner som allerede på forhånd er bestemt av lesernes erfaringer (2003, s. 94). Dermed vokser den orientalske diskursen i en selvforsterkende prosess.

Said eksemplifiserer denne dialektiske funksjonen med forestillinger om en løve. En bok som beskriver løven som farlig og blodtørstig – ”the fierce lion”, vil i følge Said i sin tur føre til at dette aspektet ved løven tematiseres i en rekke andre bøker, med temaer om hvor farlig og blodtørstig løven er, hva opprinnelsen til denne blodtørstigheten kan være, hvordan man skal takle en slik løve osv. (2003, s. 93). Når et menneske så møter en løve, vil dette møtet kjennetegnes av de boklige erfaringer av løven som mennesket har. Det vil igjen kunne føre til en rekke andre bøker om menneskets møte med dette farlige og blodtørstige dyret, som igjen preger andre menneskers møter med løver. På denne måten danner forestillingene om løven som farlig og blodtørstig et selvforsterkende doxa, dvs. de blir gradvis mer og mer bestemmende for forståelsen av løven. Et utvalg av egenskaper gjøres til selve essensen i løvens natur. Dermed er løven plassert og forstått, en forståelse som utvides og vokser innen rammen av de allerede foreliggende forestillingene (ibid.).⁴⁶

Det som imidlertid skaper krise er når den skjematisk og generaliserte kunnskapen utfordres av et møte med en annen side av virkeligheten, f.eks. direkte møter med mennesket bak

⁴⁶ I en hedmarks-kontekst kunne kanskje forestillinger om ulven være et analogt eksempel. I den sammenheng så jeg engang et leserinnlegg i en avis hvor skribenten påpekte hvor farlig ulven var nettopp på bakgrunn av de mange historiene om ulvens råskap. Til og med, tilføyde vedkommende, hadde han hørt at ulven en gang hadde forsøkt å spise en liten jente ved å kle seg ut som bestemoren hennes...

forestillingen. Doxa opprettholdes ”... until lions can talk back” (Said, 2003, s. 95).⁴⁷ Et slikt direkte møte vil i følge Said virke forvirrende og mangfoldiggjørende i den forstand at det forstyrrer doxa. Said beskriver dette som ”the disparity between texts and reality”, og siterer 1800-talls poet og romantiker Gerard de Nerval som i ettertid angrer på sin reisevirksomhet, ikke minst besøket til Egypt:

I have already lost, Kingdom after Kingdom, province after province, the more beautiful half of the universe, and soon I will know of no place in which I can find refuge for my dreams; but it is Egypt that I most regret having driven out of my imagination, now that I have sadly placed it in my memory.
(2003, s. 100)

I møte med en annen Orient enn den som orientalismen presenterer blir det altså tydelig at diskursen har form av en slags fantasi, et sted for europeerens drømmer og ønsker om hvordan Orienten skal være. Og når disse fantasiene utfordres oppstår krisen: “For a person who has never seen the Orient ... a lotus is still a lotus; for me it is only a kind of onion”, skriver samme Nerval (Said, 2003, s. 101). Det eksotiske forsvinner. Bildene og drømmene om Orienten som orientalismen har skapt smuldrer hen i møte med erfaringer og fortellinger som motsier forestillingene. Krisen som Said omtaler ser altså ut til å gjelde vesterlendingen som blir stående uten begreper om den andre, og dermed også forvirres når det gjelder sin egen kulturelle identitet.

Samtidig kan også krisen fortolkes dit hen at orientalismen ikke forsvinner, men tar nye former, nettopp fordi orientalistiske representasjoner som sådan er et resultat av en menneskelig svakhet, som Said sier (2003, s. 93, jf. også Gullestad, 2006b, Almond, 2007). Når orientalistiske dogmer imøtegås av andre erfaringer vil orientalismen transformeres. I følge Said tas nye talemåter og abstraksjoner i bruk i form av ord som ”... elites, political stability, modernization, and institutional development” (Said, 2003, s. 109). I følge Said fylles imidlertid også disse begrepene med innhold fra den opprinnelige orientalske diskursen. Krisen er altså at den orientalistiske diskursen lever videre og fortsetter å stigmatisere og

⁴⁷ Et lignende perspektiv finnes også hos Bhabha utviklet i boken *The Location of Culture* (1994), (jf. også Bhabha, 1995). Her skriver Bhabha: ”The Western metropole must confront its postcolonial history, told by its influx of postwar migrants and refugees, as an indigenous or native narrative internal to its national identity.” (s. 7) I dette ligger ideen om at koloniale forestillinger, deriblant orientalisme, må imøtegås ved i større grad å løfte frem og lytte til de koloniserte sine fortellinger og perspektiver. At dette imidlertid også har sine problematiske sider og krever klokskap fra læreren viser jeg i kapittel 4.4.2. Her diskuterer jeg implikasjonene av en filosofisk samtale-metodikk hvor nettopp det å lytte til de undertryktes stemme hevdes å gi metoden et interkulturelt fortrinn.

eksotisere den andre, uavhengig av hvor denne befinner seg geografisk. Den fremmede andre fortsetter å bli representert som selvets definerende kontrast og motsatte speilbilde (ibid., s. 124).

Spørsmålet blir så hvilket bidrag Saids orientalisme gir når det gjelder å forstå møtet med det kulturelt fremmede. Har kritikken hans bærekraft også i dag?

Som nevnt har Said vært omdiskutert, og enkelte kritikere har avvist orientalismen i utgangspunktet. Bakgrunnen for dette er de mange feil og tvilsomme utsagn som hevdes å karakterisere Saids bøker, og da i særlig grad *Orientalism*. Fra et slikt ståsted vil dermed ikke Said kunne gi noe kritisk bidrag i det hele tatt, simpelthen fordi han aldri har bevist noe som helst (jf. f.eks. Gellner, 1993). Andre igjen mener Said har gjennomslagskraft, selv om det tekstlige grunnlaget for teoriene hans kan diskuteres. Han er overbevisende, men uten beviser, skriver eksempelvis Daniel Varisco (2007, s. 95).

Uten at jeg har mulighet til å gi en omfattende vurdering av Saids arbeid her, mener jeg likevel det er flere grunner til å regne Saids kritikk som treffende og relevant også i dag. For det første traff boken utvilsomt en nerve da den kom, og diskuteres også i dag. Slik er det rimelig å anta at Said satte fingeren på historiske sider ved den europeiske kunnskapsproduksjonen om den kulturelt fremmede Orienten, selv om altså grunnlaget for påstanden om orientalismens stilling som enerådende diskurs kan diskuteres.

For det andre brukes også boken i dag for å forstå hvordan det fremmede representeres i moderne samfunn (jf. Gullestad, 2006b og Almond, 2007). Slik synes orientalistiske representasjoner å leve videre i nye former.⁴⁸ Uavhengig av om Said kan sies å ha dokumentert eksistensen av orientalismen som en historisk dominerende europeiske

⁴⁸ Kanskje er det nettopp nyorientalismen vi møter i det Kamil Øzerk omtaler som tendensen til etnifisering og festivalisering når samfunnet skal markere mangfold? I dette ligger det at etniske grupper skal vise frem sine etniske mattradisjoner, sin musikk, sine folkedanser i spesielle arrangement, som etniske nordmenn angivelig finner spennende og vil komme og se på (Øzerk, 2008, s. 223). Som bl.a. Gullestad og Almond har påpekt er det også mulig å se tendensen til en orientalistisk eksotisering i bøker som *Bokhandleren fra Kabul*, *Drageløperen*, *Huset ved moskeen*, *Å lese Lolita i Teheran*, m.fl., bøker som topper bestselgerlistene i Europa (jf. også Keshavarz, 2007). Det fremmede er altså interessant i kraft av det er fremmed, og dermed må det også forbli det for fortsette å tjene fasinasjonen, altså en kategorisering og definerings av den andre i retning av det Said har kritisert (jf. også Eide & Simonsen, 2008). Noe av det samme se vi også i deler av debatten om innvandring, slik det ble gjengitt ovenfor. Her møter man av og til på påstanden om at det fremmede truer det "norske", en påstand som ofte følges av en nærmest utelukkende negativ kontrastering av den andre i motsetning til "oss" og "våre" livsformer.

forestillingsramme, mener jeg på denne bakgrunnen at han gir et viktig bidrag ved å minne om farene som oppstår når den andre representeres. Said advarer altså mot tendensen til å redusere den kulturelt fremmede til et omvendt speilbilde av selvet. Det innebærer nødvendigvis en stereotyp forståelse av den andre og viderefører det konvensjonelle skillet mellom "oss" og "dem". I tillegg innføres en slik representasjon en hierarkisk vurdering som dypest sett legger grunnen for kulturell rasisme. Ved å identifisere disse fallgruvene gir han dermed et redskap til å gjenkjenne og kritisk reflektere over eksotiserende og stigmatiserende kulturelle representasjoner av den andre, uavhengig av hvor og når de måtte oppstå.

Videre minner også Said oss om den grunnleggende innsikten at kulturell identitet nødvendigvis skapes i relasjon til den andre. Slik også George Herbert Mead, Martin Buber og Michail Bakhtin så grundig har poengtert er mennesket er relasjonsvesen som forstår seg selv i relasjon til sine omgivelser, i relasjon til naturen, til Gud, og til andre mennesker (Mead, 1934, Buber, 1992, Bakhtin, 1993, Bakhtin, 2005). Når man forsøker å forstå seg selv og andre, skjer altså dette gjennom representasjoner. Identiteten formes i sosial interaksjon med andre mennesker, som er forskjellige fra en selv. Slik peker Said på at vi dypest sett er avhengige av den andre for å forstå oss selv.

Imidlertid mener jeg Said blir mer problematisk i måten han forholder seg til denne avhengigheten på. Som vist handler ikke orientalismen om Orienten, men om den vestlige representasjon av Orienten. Det dype problemet med den orientalistiske diskursen er altså ikke først og fremst mangelen på objektivitet i representasjonen, men snarere *kravet på* objektivitet i representasjonen. Orientalismen har forsøkt å gripe noe som ikke lar seg gripe, vil Said si. Men dermed finner vi også lite hjelp til hvordan den fremmede kan forstås hos Said. Derimot synes han å praktisere et slags billedforbud hvor den fremmede gjøres til den uforståelige andre, som etterlater vesterlendingen i forvirret tilstand. Dette samsvarer for øvrig med den første fortolkningen av Saims tale om orientalismen som krise (Hauge, 2009, s. 97).

Dersom vi skal ta Saims orientalisme på alvor bygger den altså på det vitenskapsteoretiske premisset at mennesker fra Vesten kan forstå orientalismen fordi de selv har frembrakt den, men de kan altså ikke forstå orientaleren. Orientalismen konstituerer og avspeiler altså først og fremst selvet, mens orientaleren nødvendigvis blir den ubegripelige andre. Slik er kanskje den viktigste kritikken mot Saims orientalisme at den etterlater en forståelse av at det dypest sett er umulig å relatere til den andre (Hauge, 2009, s. 100). Orientalismen skaper usikkerhet

om hvordan man i det hele tatt kan forstå den andre, noe som gjør den til et kritisk, men ikke særlig konstruktivt perspektiv. For å oppsummere mener jeg dermed at Saids bidrag først og fremst ligger i det at han advarer mot hangen til å redusere den andre til en definerende kontrast til ens egen kulturelle identitet. Imidlertid gir han ikke noe utkast til hermeneutikk, snarere tvert i mot. Det må man i så fall søke andre steder etter.

Det er her jeg mener det er nødvendig med en mer konstruktiv tilnærming til hvordan det fremmede kan forstås, samtidig som man tar Saids høyst nødvendige advarsler på alvor. Som eksempelvis Sundermeier (1996) påpeker er det heldigvis andre måter å tenke om den kulturelle identiteten på, hvor mennesker relaterer identitetsmessig til hverandre samtidig som den andre ivaretas som den andre og ikke bare konstrueres som instrument for selvets identitetsutvikling. Videre skal jeg se nærmere på hvordan Sundermeier utvikler dette i en transkulturelt orientert alteritetshermeneutikk.

2.5.2 Theo Sundermeiers alteritetshermeneutiske bidrag

Sundermeiers tilnærming bygger på en kritisk lesning av tekstolkningshermeneutikken slik vi kjenner den fra Schleiermacher, Dilthey, Heidegger og Gadamer. Slik peker han på den nære sammenhengen mellom representasjonsspørsmålet og tekstolkningshermeneutikken, men bidrar også til en kritisk refleksjon rundt det han omtaler som Gadamers "sammensmeltningshermeneutikk", dvs. den filosofiske hermeneutikkens antakelse om at forståelsen er fullendt når de ulike forståelseshorisontene smelter sammen og ulike perspektiver blir identiske (Sundermeier, 1996, s. 13, jf. også Skeie 1998, s. 114 f.).

Både i klassisk og i nyere forstand handler hermeneutikken om forklaring og fortolkning, dvs. et forsøk på å klarlegge elementer og mening i en tekst som ikke umiddelbart lar seg forstå. Som både den klassiske og den filosofiske hermeneutikken har påpekt, vil imidlertid forståelsen forutsette en viss grad av fellesskap mellom tolkeren og teksten. Det kan enten være i form av språklige og psykologiske relasjoner mellom leser og tekst, eller i form av leserens forforståelse av teksten. Slik kan vi også si at det kommunikative forsøket på å forstå det kulturelt fremmede hviler på noen antropologiske grunnpremissar, og at man i prosessen med å forstå nærmer seg både det allment menneskelige, men også det kulturelt særegne og partikulære (Skeie, 1998, s. 116). Et forståelsesorientert kulturmøte synliggjør altså hvordan kulturen befinner seg i spenningen mellom det allmenne og det unike, slik vi så det poengtert innledningsvis i dette kapitlet.

Videre påpeker teksttolkningshermeneutikken hvordan møtet med ukjente også setter i gang prosesser i den enkelte selv (Sundermeier, 1996, s. 10). Dette kommer til uttrykk hos Heidegger og Gadamer når de påpeker hvordan forståelsen av en tekst karakteriseres ved at tolkeren lager stadige forståelsesutkast som prøves mot teksten, i en hermeneutisk sirkel. Tolkerens forståelseshorisont utgjør dermed betingelsen for å lage et forståelsesorientert utkast, som igjen revurderes i møtet med teksten. Det å forstå handler altså i høyeste grad også om en selvrefleksiv prosess, hvor det å forstå den andre og det å forstå seg selv ikke er motsatte prosesser, men snarere samvirkende prosesser.

Møtet med det fremmede vil dermed åpne opp selvforståelsen i den forstand at det kjente forstås i et nytt lys og legges åpent for transformasjon og nytolkning. Slik har forståelsen noe foreløpig over seg. Når utkastet til forståelse prøves mot teksten, er det nettopp et utkast, i følge Heidegger og Gadamer. På samme måte vil ikke møtet med det fremmede kunne uttrykke en ferdig, objektiv, sikker og enegyldig forståelse, men alltid være et prøvende forsøk, et utkast til oversettelse hvor forståelsen av den andre og en selv stadig prøves i en hermeneutisk kulturmøtespiral.

Slik minner altså teksttolkningshermeneutikken oss om hvordan representasjon av den andre skjer på selvets premisser, slik vi så var utgangspunktet også for Said. Representasjonen som et utkast til forståelse formes altså i lys av den sosiale, kulturelle, religiøse og politiske konteksten man er en del av. Det betyr at den ikke beskriver en objektiv virkelighet, men inneholder et utvalg karakteristika, et utvalg som foretas på subjektiv basis. Min representasjon av den andre vil nødvendigvis gjøres ut fra mitt perspektiv, mitt fokus og mine prioriteringer, som igjen er farget av spesifikke erfaringer og kunnskap. Noe annet vil altså være umulig, fordi jeg i min hermeneutiske tilnærming til den andre alltid vil ha med meg selv.

Men dermed er vi igjen tilbake til problemet som oppsto med Said. Hvordan kan vi i det hele tatt forstå den andre? Vil forståelsen nødvendigvis bare være et speilbilde, eventuelt et motsatt speilbilde av oss selv?

I likhet med Said knytter Sundermeier an til den grunnleggende hermeneutiske innsikten om at identiteten er relasjonell. Sundermeier skriver:

Es wäre töricht, die Erkenntnisse der Anthropologie, sowohl der psychologischen, der philosophischen als auch der sozialanthropologischen nicht ernst zu nehmen, die darin übereinstimmen, daß es Identitätsfindung und -bewußtsein des Einzelnen nicht ohne den anderen gibt. (1996, s. 10)

Samtidig er nettopp hovedpoenget i Sundermeiers alteritetshermeneutikk at den andre ikke kan reduseres, verken til det samme som selvet, eller det motsatte av selvet. I stedet må den fremmede møtes på en måte som også bevarer identiteten som fremmed. Forståelse handler også om å respektere den andres rett til å forbli fremmed. Dermed viderefører han Saids kritiske anliggende, men åpner på en helt annen måte for relasjonen med den andre. Sundermeier skriver videre:

... Begegnung mit dem Fremden ... darf nicht der Identitätsfindung dienen, sondern setzt Identitäten voraus. Erst wenn wir das gelernt haben, im Fremden eben nicht nur uns selbst zu suchen und das Fremde nicht mehr nur als das Fremde in uns selbst zu sehen, sondern den Fremden als Fremden wahrzunehmen, kann das Verstehen beginnen. (1996, s. 11)

For Sundermeier handler det altså om å la den fremmede være fremmed, samtidig som man er åpen for muligheten til å komme frem til felles møtepunkter. Dermed stiller han seg også kritisk til Heidegger og Gadamer's hermeneutikk. Slik Sundermeier ser det vil den filosofiske hermeneutikken ikke være tilstrekkelig når det gjelder spørsmålet om å forstå den fremmede, nettopp fordi den har som mål en forståelsesprosess hvor det fremmede gradvis gjøre mer og mer kjent, for tilslutt å forsvinne i sammensmeltingen av forståelseshorisonter. Denne gradvise reduksjonen av det fremmede vil dypst sett gjøre vold på den fremmede, sier Sundermeier (1996, s. 78 f.). Den anerkjenner ikke differensens dypere strukturer, men reduserer i stedet differensen til det samme.

I følge Sundermeier blir det altså avgjørende å være bevisst det subjektive utgangspunktet i representasjonen av den andre, slik også Heidegger og Gadamer poengterer i sin filosofiske hermeneutikk. En bevissthet om at representasjoner ikke beskriver en objektiv virkelighet, vil dermed kunne hjelpe til å unngå generaliseringer ut fra egne erfaringer, slik også Said minner om. Det innebærer imidlertid at jeg må forsone meg med tanken om den andre ikke lar seg forstå fullt ut, og at min forståelse av den andre nødvendigvis er nettopp det, min forståelse. Men den andre lar seg *til en viss grad* forstå, er Sundermeiers poeng både i forhold til Saids totale fremmedgjøring av den andre og den filosofiske hermeneutikkens mangel på anerkjennelse av fremmedhet. I det følgende skal vi avslutningsvis se hvordan han utvikler

denne hermeneutikken i lys av dynamikken mellom nærhet og distanse, deltakelse og tilbaketrekning, likhet og forskjellighet.

2.5.3 Spenningen mellom nærhet og distanse

For Sundermeier ligger det en avgjørende samfunnsmessig utfordring i det å utvikle en kulturhermeneutikk som holder fast på at forståelse av den andre faktisk er mulig, samtidig som den andres anerkjennes og respekteres som nettopp den Andre (1996, s. 13). Den hermeneutiske utfordringen blir dermed å møte det kulturelt fremmede på en måte som tillater både distanse og nærhet på en gang, slik Sundermeier ser det. Som mennesker er vi forskjellige fra hverandre og har behov for å bevare denne forskjelligheten. Samtidig er vi også like og har behov for å relatere til hverandre:

... im Zusammenleben mit Fremden muß man beides im Auge behalten, das Verstehen und die Differenz, die Distanz und das Zusammenleben, Divergenz und Konvivenz. Um das möglich zu machen, muß es Schritte der Annäherung, muß es Stufen des Verstehens geben. (Sundermeier, 1996, s. 70)

Slik påpeker altså Sundermeier hvordan forståelse innebærer viljen til å involvere seg i den fremmede og delta i denne livsverden; ”sich barfuß unter den anderen zu bewegen”, slik han uttrykker det (1996, s. 34). I dette ligger det dermed en slags oppfordring om å tre den andre varsomt i møte og bevare en ydmykhet i møtet med det kulturelt fremmede som ikke reduserer den andre til et redskap for egen identitetsdannelse, men dypest sett ivaretar den andres menneskeverd (ibid.). Slik kan vi si at Sundermeier legger rammene for en kulturmøtehermeneutikk som ivaretar den fremmedes rett til også å være fremmed og annerledes og ikke måtte assimileres inn i bestemte former for å aksepteres, samtidig som potensialet til relasjon, forståelse og samhandling som ligger i det fellesmenneskelige poengteres.

Med det gir også Sundermeier en viktig presisering av det transkulturelle kulturkonseptet slik vi har sett det utviklet hos Welsch. Som alternativ til konvensjonelle forståelser av kulturelle fellesskap inkluderer altså en transkulturell forståelse en alteritetshermeneutikk som anerkjenner differensen uten å se denne som et uovervinnelig hinder i møtet med den andre, eller som noe som må reduseres for å forstå. Det er altså fundamentalt nødvendig å relatere til

den andre, men også fundamentalt nødvendig å gi muligheten for tilbaketrekningen til egen tradisjon og livsverden (jf. også Bergmann, 2004, s. 144).

Hvordan denne vekslingen mellom nærhet og distanse kan forstås mer inngående i forhold til dialogbegrepet, utvikler jeg videre i de neste to kapitlene. I kapittel 3, hvor jeg belyser forståelsen av en interkulturell dialog fra en religionsteoretisk vinkel, utvides dette perspektivet i særlig grad med tilknytning til Danièle Hervieu-Léger sitt arbeid med konsepsjonen av religiøse tradisjoner. Her skal vi se at Hervieu-Léger åpner for en dynamisk forståelse av tradisjon hvor møtet med den andre setter kulturelle identiteter i spill, som Sundermeier sier (1996, s. 11). Tilbaketrekningen til egen tradisjon blir dermed ikke et forsøk på å preservere tradisjonen, men synliggjør hvordan denne er en ressurs i forståelsesprosessen og utvikles gjennom møte med den andre og dennes måte å forholde seg til livsspørsmålene på. I kapittel 4 benytter jeg Bubers dialogfilosofi som teoretisk ramme for en ytterligere refleksiv utdyping av dette fra et samhandlingsteoretisk perspektiv. Som vi skal se gir Buber et særegent bidrag både når det gjelder å forstå hvordan vekslingen mellom nærhet og distanse karakteriserer forståelsen av den andre, og dermed også den formative funksjonen som dialogen vil ha.⁴⁹

Foreløpig oppsummerende kan vi dermed si at det går en forståelseslinje mellom Said, Sundermeier og Welsch når det gjelder spørsmålet om hvordan man kan forstå det kulturelt fremmede. Mens Said åpner for et viktig kritisk perspektiv i det han minner om noen av farene som kan oppstå i representasjonen av den andre når den konvensjonelle kulturforståelsen legges til grunn, gir Sundermeier et konstruktivt bidrag til en alternativ kulturhermeneutikk som forsøker å ta den kulturelle differensen på alvor ved å tilkjenne den en selvstendig betydning. Slik vil altså både Said og Sundermeier utdype det transkulturelle konseptet slik vi har sett det presentert hos Welsch.

⁴⁹ Den som leser Sundermeier vil imidlertid legge merke til at han fortolker Buber annerledes enn det jeg gjør. I følge Sundermeier uttrykker Bubers Jeg-Du-relasjon en diskreditering av det fremmede ved en annen person, dette ved at Bubers mål for kommunikasjonen er å gjøre den fremmede til et Du, altså at den fremmede ikke lenger er en fremmed. Slik plasseres det fremmede i Det-forholdet, som i følge Sundermeier tilskrives en annen kvalitet enn Du-forholdet og er dermed uønsket (Sundermeier, 1996, s. 60 f.). Dermed viderefører Sundermeier bl.a. Levinas' kritikk av Buber (Schilpp & Friedman, 1967, s. 147). Som jeg viser i kapittel 4 er det imidlertid mulig å lese Buber på en annen måte, som i større grad åpner for å se kompleksiteten i distinksjonen mellom Du og Det-forholdet. Slik mener jeg at Buber faktisk kan utdype Sundermeiers poeng om sammenhengen mellom nærhet og distanse.

2.6 Kulturteoretiske perspektiver på dialogen – sammenfatning

Hvor har så dette blikket til kulturbegrepet brakt oss når det gjelder forståelsen av den interkulturelle dialogen? Som vi har sett er det en nær sammenheng mellom kultur og dialogbegrepet, hvor konsepsjonen av kultur impliserer bestemte konsepsjoner av dialog. Sammenhengene som er identifisert i kapitlet kan uttrykkes som følger:

Når det gjelder den konvensjonelle tendensen til å bestemme kultur som et relativt lukket system av felles livsformer og handlingsskjemaer, ser vi en grunnleggende antakelse om at kulturen lar seg beskrive og forstå i form av en kulturell essens som er karakteristisk for det bestemte kulturelle fellesskapet. Denne essensen består av bestemte handlingsmønstre, verdier og normer, og gjennom identifikasjonen av disse vil man kunne skaffe seg kunnskap om kulturen og kan dermed forstå og forklare det kulturelle individet.

Forstått som dialog ser vi dermed at individene som inngår i dialogen antas å ha en bestemt adferd, forfekte visse verdier osv., dvs. de representerer en bestemt væremåte som langt på vei lar seg forstå, forklare og forutsi ut i fra kulturell bakgrunn. Slik vil også aktørene i dialogen først og fremst fremstå som representanter for bestemte kulturelle kollektiv, som er i samtale med representanter for andre kollektiv. Innenfor rammen av den konvensjonelle kulturforståelsen handler dermed den interkulturelle dialogen om avgrensede kollektiver som er i samtale med hverandre.

Dermed har også det interkulturelle møtet blitt gjort forutsigbart i den forstand at det langt på vei er mulig å forutsi hvilke vansker dialogen møter på, hvor mulighetene for eventuelle møtepunkter ligger og hvilke utfall dialogen har. Slik er det altså mulig i lys av den konvensjonelle kulturforståelsen å argumentere for å ha sikret den interkulturelle dialogen gjennom kunnskap om den kulturelle essensen og individene som produkter av denne essensen. Kulturen blir først og fremst en "kraft" som forklarer handling. Og har man kunnskap om kulturen vil handlingen kunne forutsees.

Men dermed innskrenkes også forståelsen av den interkulturelle dialogen i den forstand at den blir en lukket prosess med et begrenset antall utfall. Dette kan jamføres med kritikken mot det konvensjonelle kulturkonseptet når det gjelder manglende forståelse for den kulturelle identitetens kompleksitet. Med støtte i et konvensjonelt kulturkonsept vil man slik kunne

argumentere for å ha sikret dialogen, men risikerer altså gjennom sikringsprosessen å redusere dialogen til et redskap for å plassere og definere aktørene i dialogen, en slags interkulturell predestinasjon av den dialogiske interaksjonen. Dermed står man også i fare for å miste av syne det potensielt nyskapende, uforutsigbare og kreative ved dialogen, et perspektiv det alternative kulturkonseptet i større grad løfter frem.

I lys av avhandlingens teoretiske tilnærming til kulturbegrepet innebærer ikke interkulturalitet et møte mellom single kulturelle sfærer. Kulturer er sjelden homogene og avgrensede. Derimot påpeker det teoretiske perspektivet i avhandlingen at nye kulturelle konvensjoner etableres i stadige prosesser. Betegnelsen *transkulturalitet* fanger slik inn noe som en konvensjonell kulturforståelse langt på vei overser, nemlig at kulturer er dynamiske og hybride, mer enn homogene og distinkte. I henhold til det transkulturelle kulturkonseptet er dermed det hybride kulturelle individet i kontinuerlig dialog både med seg selv og med andre. Den kulturelle identiteten er i seg selv dialogisk i den forstand at den er innvevd og stadig innveves i andre forståelser og tradisjoner.

Som vi har sett åpner det transkulturelle konseptet for å se denne interaksjonen i vekslingen mellom kontinuitet og forandring, nærhet og avstand. Slik åpnes det også for en måte å se den kulturelle differensen på som unndrar seg stereotypiene som kjennetegner det konvensjonelle konseptet. Snarere enn å være statisk og forutsigbar vil differensen være dynamisk og i en stadig redefinerende prosess. I stedet for å se den kulturelle identiteten som statisk og monolittisk tillater det transkulturelle konseptet et mangfold av identiteter, som stadig utvikles i spenningen mellom tradisjonen og møte med det fremmede. Dermed ser vi forståelsen av interkulturell dialog som en levende og stadig transformerende menneskelig interaksjon. Dialogen er dynamisk og lar seg ikke sikres og settes på formel.

Jeg startet dette kapitlet med å identifisere forholdet mellom det allmenne og det særegne som et grunnleggende kjennetrekke ved kultur. Avslutningsvis kan vi si at i forståelsen av den interkulturelle dialogen uttrykkes det allmenne ved det genuint menneskelige i å relatere til andre mennesker for gjennom det å forstå mer av hvem en selv og den andre er. Samtidig kommer det særegne og partikulære til uttrykk ved at individet i denne forståelsesorienterte relasjonen nødvendigvis tar utgangspunkt i sin egen kulturelle livsverden, sin egen kontekst og sin egen tradisjon. Slik synliggjøres også den partikulære dimensjonen ved at ikke alt kan eller skal deles i dialogen. Det er altså noe man ikke kan dele med andre enn med en mindre

gruppe mennesker, eller kanskje bare med seg selv. Det åpner for en forståelse av den interkulturelle dialogen som også anerkjenner retten til å bevare sin fremmedhet i den dialogiske relasjonen, samtidig som man altså søker å forstå mer av seg selv og den andre.

Kapittel 3

Dialog i et religionsteoretisk perspektiv

3.1 Innledning

I dette kapitlet undersøker jeg videre hvordan forståelsen av den interkulturelle dialogen kan utdypes og presiseres ytterligere gjennom tematiseringen av religion. Spørsmålet som står i fokus er altså hvilke implikasjoner religionsforståelsen har for konsepsjonen av interkulturell dialog. I arbeidet med dette spørsmålet tar jeg opp tråden fra foregående kapittel og undersøker nærmere hvordan det transkulturelle perspektivet kan utfordre måten å tenke om religion på. Sentralt i drøftingen står dermed spørsmålet i hvilken grad og eventuelt hvordan en dynamisk forståelse av kulturbegrepet har overføringsverdi når det gjelder religionsforståelsen. Kan man i tråd med transkulturalitet tale om transreligiøsitet? Og hvilke eventuelle implikasjoner har en slik religionsforståelse for dialogforståelsen? Slik forsøker kapitlet å identifisere og diskutere noen grunnleggende trekk ved religionsforståelsen som kan åpne for en dypere forståelse av den interkulturelle dialogen.

Som utgangspunkt for dette arbeidet presenterer og diskuterer jeg noen av hovedmomentene i Peter Beyers (2006) innflytelsesrike bidrag til forståelse av religion i det globale samfunn. I sin tilnærming støtter Beyer seg på Niklas Luhmann, og argumenterer for religion som ett funksjonelt system blant flere, men også bestående av flere subsystemer. Slik representerer Beyer det jeg anser å være en relativt vanlig måte å tenke om religion på, nemlig religion forstått primært som ulike institusjonelle enheter med bestemte trekk og karakteristika.

Videre i kapitlet lar jeg Beyers religionsteori utfordres av en interkulturell religionsdidaktisk tenkning, slik den kommer til uttrykk hos Robert Jackson (1997, 2004, 2008). Med sin såkalte "interpretive approach-model" har Jackson gitt et religionsdidaktisk bidrag som utvikles i kontrast til en systemorientert religionsforståelse. I kapitlet peker jeg på noen grunnleggende teoretiske trekk ved religionskonsepsjonen som ligger til grunn for Jacksons

religionsdidaktiske tenkning og lar denne danne en kritisk samtalepartner til Beyers tilnærming.

Diskusjonen av Beyer i forhold til Jackson tydeliggjør imidlertid behovet for en videre utdypning av religionsbegrepet i særlig grad knyttet til to forhold; religion forstått som tradisjon, og betydningen som hverdagsreligionen har for religionsforståelsen. Videre i kapitlet introduserer jeg derfor to alternative tilnærminger til forståelse av religionsbegrepet, representert ved henholdsvis Danièle Hervieu-Léger (2000) og Hans-Günter Heimbrock (2001, 2004a, 2004b, 2009a, 2009b). Som vi skal se gir også disse et supplerende korrektiv til Beyers posisjon og vil kunne bidra til en presisering og en refleksiv utdypning av Jacksons religionsteoretiske posisjon. Slik skal vi også se at det er en sammenheng mellom kapitlet sin argumentasjon for forståelsen av religion og det foregående kapitlet sin argumentasjon for et transkulturelt perspektiv.

3.2 Religion som substans og funksjon

Før jeg presenterer og diskuterer Beyers bidrag er det imidlertid nødvendig å si noen ord om hovedsporene i den tradisjonelle debatten om hvordan religion kan forstås. Ikke minst i religionssosilogien har det vært viktig å utvikle et presist religionsbegrep som sier noe om det spesifikt religiøse til forskjell fra det som ikke er religiøst, eller gir seg ut for å være religiøst, eller som til forveksling ligner det religiøse. Dette behovet for forskningsmessig operasjonisering har ofte resultert i en argumentasjon for *substansielle religionsdefinisjoner*, dvs. et fokus på spørsmålet om hvilket innhold som skal knyttes til religion.⁵⁰

I tillegg til bedre å kunne reflektere over skiller mellom det religiøse og det ikke-religiøse, åpner slike definisjoner muligheten for å undersøke særtrekkene ved den enkelte religion og sammenligne ulike religiøse tradisjoner med hverandre. Substansielle religionsforståelser har imidlertid møtt kritikk både fra vitenskapsteoretisk hold, og fra annen religionssosilogisk forskning. Mens den vitenskapsteoretiske innvendingen har dreid seg om faren for positivisme, har religionssosilogien påpekt hvordan substansielle religionsforståelser står i fare for å overse religionens plass i samfunnet og den betydning religionen har for enkeltindividet (Furseth & Repstad, 2003, s. 32).

⁵⁰ For en mer inngående drøfting av forholdet mellom substansielle og funksjonelle religionsforståelser, se f.eks. Furseth & Repstad (2003), samt Skeie (1998).

Sett i forhold til utgangspunktet for en substansiell religionsforståelse som jo var å tydeligere avgrense forskningsobjektet, er dette en viktig innvending. Det har fått flere til å argumentere for *funksjonelle religionsdefinisjoner*, hvor religion først og fremst diskuteres med utgangspunkt i spørsmålet om funksjonen som religion fyller i menneskelivet og samfunnet. I hvilken grad religion skaper mening i tilværelsen er eksempelvis et slikt spørsmål. Fordelen med slike religionsforståelser har vist seg å være at de i større grad er i stand til å gripe endringer i religiøsiteten, f.eks. forståelsen av religiøst liv *utenfor* de tradisjonelle institusjonelle rammene.

Samtidig har heller ikke funksjonelle religionsforståelser unngått kritikk. Vitenskapsteoretisk kan man argumentere for at avvisningen av det transcendentale som premiss for religion inneholder en skjult ideologisk religionskritikk, slik eksempelvis Geir Skeie har gjort (1998, s. 147). I tillegg vil man også kunne innvende at en funksjonell religionsforståelse i for liten grad avgrenser studieobjektet sitt, og gjør det vanskelig å undersøke og forstå det spesifikt religiøse i det generelt menneskelige (Furseth & Repstad, 2003, s. 34).

På denne bakgrunnen vil mange religionsforskere peke på nødvendigheten av både en substansiell og funksjonell forståelse av religion. Som vi også skal se vil hovedposisjonene som presenteres videre legge til grunn både substansielle og funksjonelle trekk ved religionsforståelsen. Religion fyller bestemte funksjoner, men karakteriseres også ved sitt innhold. Dette bringer oss tilbake spørsmålet som er temaet for kapitlet: Hvilke sammenhenger er det mellom slike religionsforståelser og forståelsen av en interkulturell dialog? Hvordan kan en refleksiv tilnærming til religion hjelpe oss til å se hva den interkulturelle dialogen kan være?

3.3 Religion som system – i lys av Peter Beyers religionsteori

I boken *Religions in Global Society* (2006) gir Beyer en inngående drøfting av religionen og dens rolle i det moderne samfunnet. Dette gjør han i all hovedsak ved å knytte an til Luhmanns teori om sosiale systemer. Med bakgrunn i sin tolkning av Luhmann argumenterer Beyer for at religion i det moderne samfunn best kan forstås som et selvstendig, funksjonelt system ved siden av andre funksjonelle systemer, det han omtaler som ”the religious system of global society” (2006, s. 62 f.).

Forutsetningen for å tale om religion som funksjonelt system finner Beyer i beskrivelsen av den samfunnsmessige differensieringen som han i likhet med Luhmann mener har tatt en radikalt ny form i det moderne samfunnet. Beyer knytter her an til en vanlig sosiologisk tredelt beskrivelse av samfunnsmessig differensiering; *segmentær differensiering*, *stratifiserende differensiering* og *funksjonell differensiering* (2006, s. 37 f.).

Med segmentær differensiering menes den formen for differensiering som oppstår i et samfunn når grupper opererer uavhengig av hverandre som autonome, adskilte enheter. Hver enkelt gruppering ivaretar alle nødvendige oppgaver, altså en form for intern selvberging. Denne formen for differensiering kjennetegner i hovedsak tidligere tiders samfunn, som f.eks. antikkens adskilte husholdninger, *oikos*. En stratifiserende differensiering innebærer en form for lagdelt samfunn hvor ulike grupperinger er organisert klassesdelt. Dermed er også denne formen for differensiering beskrivende for først og fremst for tradisjonelle samfunn, f.eks. middelalderens stands- og klassesamfunn (Beyer, 2006, s. 39). I et moderne globalisert samfunn er det imidlertid andre kjennetrekke som er mer fremtredende enn isolasjon eller lagdeling av grupper, hevder Beyer (ibid., s. 40). Moderne samfunn er i større grad delt etter funksjonsområder (ibid.). Det som tidligere holdt samfunnet sammen har nå blitt skilt ut som egne sektorer eller egne system, med bestemte samfunnsmessige funksjoner, som f.eks. vitenskap, etikk, kunst og religion. Begrepet funksjonell differensiering beskriver dermed et samfunn hvor de ulike livssfærene opererer som relativt autonome størrelser og fyller bestemte samfunnsmessige oppgaver (ibid.).

3.3.1 Integrasjon av en substansiell og funksjonell forståelse

Når det gjelder skillet mellom substansielle og funksjonelle forståelser av religion kunne man dermed forvente en funksjonalistisk religionsforståelse hos Beyer. Hos Luhmann utgjør jo det funksjonelle et premiss for forståelsen av religion som eget system. I følge Luhmann gir religionen som system svar på spesifikke spørsmål og løser problemer på en spesifikk måte. Dermed har religion også sin bestemte samfunnsmessige legitimitet som system og kan ikke erstattes av andre systemer, det være seg vitenskap, etikk eller ideologiske systemer av ulik art (Luhmann, 1977).

På tross av sin tilknytning til Luhmanns systemteori velger imidlertid Beyer en substansiell tilnærming til forståelsen av religion. Han skriver:

I opt very much for a substantive orientation, but not because I wish to argue that it is somehow inherently more appropriate to the phenomenon. It is rather that the function system for religion that I analyze has for historical reasons constructed itself more in a substantive way and it is this that gives substantive definitions their current cogency, even self evidence. (Beyer, 2006, s. 4)

Beyers tilnærming til studiet av religion i det moderne samfunn tar altså sitt utgangspunkt i religionens samfunnsmessige funksjon. Men for å forstå denne funksjonen må kjernen i den enkelte religion studeres, sier Beyer, det han omtaler som religionenes ”core religious code”, alternativt ”the nature of the religious programmes” (2006, s. 127). Selv om Beyer dermed ender opp med å foretrekke en substansiell tilnærming til religion, representerer han slik et forsøk på å avstemme substansielle og funksjonelle dimensjoner i forhold til hverandre. I følge Beyer er substansen i den enkelte religion av interesse fordi den sier noe om den indre sammenhengen i religion som sosialt system, hvordan religionssystemet relaterer seg til andre systemer, samt den spesifikke rollen som religionen spiller blant de andre sosiale systemene i et moderne samfunn. Å lære å kjenne substansen er altså viktig for å forstå religionens funksjon i det globale samfunnet.

3.3.2 Binære koder

Hvordan kan man så lære å kjenne den religiøse substansen? I følge Beyer må selve substansen i religionen forstås gjennom det han omtaler som binære koder, som også er et uttrykk han henter fra Luhmann (2006, s. 43). Sosiale systemer, også religion, konstrueres i en dynamisk diskurs. Beyer omtaler dette som ”a recursive network of self-referential programmatic communication” (ibid, s. 93). I dette ligger det en binær kommunikasjon som dreier rundt et par av motsetninger. I det økonomiske systemet handler eksempelvis kommunikasjonen om forholdet mellom det å eie og det å ikke eie kapital, i det juridiske systemet om det som er tillatt og ikke-tillatt, mens i etikken om hva som er sant og usant, rett og galt. For religionen sin del dreier kommunikasjonen rundt variasjoner av koden ”blessed/cursed”:

... the blessed/cursed code, in spite of seeming perhaps too linguistically particular, applies to all important social formations that operate practically as religion in our contemporary world. (Beyer, 2006, s. 85)

I følge Beyer har imidlertid ”blessed/cursed”- koden flere varianter, og inkludere koder som ”redeemed/unredeemed”, ”enlightened/ignorant”, ”immortal/mortal”, ”pure/impure” og

”clean/unclean” (2006, s. 85). Disse variantene vil ha større eller mindre relevans i de ulike religiøse sub-systemene. Her skiller dermed Beyer seg fra Luhmann, som i sin tid foreslo koden ”transcendens/immanens” som den *ene* sentrale binære koden for religion.⁵¹ For Beyer er imidlertid dette en mindre treffende kategorisering av den religiøse diskursen innenfor det enkelte sub-systemet. Begrepsparet transcendens/immanens får nemlig ikke godt nok grep om den negative siden av den binære koden, som i følge Beyer utgjør selve den dynamiske drivkraften i den religiøse kommunikasjonen (2006, s. 85). Dermed er det et viktig poeng for Beyer at substansen ikke er et statisk materiale som konstituerer den enkelte religion:

Programmes, far from settling the issue of what constitutes the religions, are actually a name for their ongoing construction and therefore of the need constantly to reproduce them as religions. (2006, s. 90)

I lys av denne dynamikken vil f.eks. buddhismen som en av de store verdensreligionene kunne forstås som et globalt sub-system som kjennetegnes av den selvrefererende diskursen rundt koden ”enlightenment/ignorance”, dvs. spørsmålet *hvordan oppnå nirvana?* I følge Beyer utvikles lokale buddhistiske praksiser og ritualer som strategier for å finne svar på nettopp dette spørsmålet. Disse strategiene tas videre opp av globale kommunikasjonsnettverk, og distribueres til nye lokale sammenhenger hvor strategiene nytolkes. De nye lokale variantene vil i sin tur fanges opp av kommunikasjonsmedier, og introduseres videre i nye lokale kontekster. Slik strukturerer den binære koden den religiøse kommunikasjonen, som i og med globalisering av kommunikasjonsmedier tar en dynamisk form: ”The global expresses itself only as local, and the local expresses itself in global terms”, formulerer Beyer dette som (2006, s. 24).

Slik Beyer ser det er altså globaliseringen medvirkende til at religionenes, dvs. de ulike sub-systemenes substansielle ”programmes”, utvikles i en dynamisk veksling mellom det lokale og det globale.

Men selv om religionene derfor til en viss grad vil endre seg, er Beyer tydelig på at fortolkningen av den religiøse kommunikasjonen må ta sitt utgangspunkt i ”the core religious code”, dvs. det han anser å være den substansielle essensen som gir religionene deres egenart. Eksempler på religiøs kommunikasjon kan være chanting av en buddhistisk sutra, høytlesning fra Toraen i synagogen eller hinduistisk puja. I følge Beyer må dermed slike religiøse

⁵¹ Jf. også Mircea Eliades distinksjon mellom det hellige og det profane. Se Eliade (1969).

handlinger fortolkes i lys av hvordan den enkelte religion gir seg til kjenne gjennom sin spesifikke binære religiøse kommunikasjon:

A Muslim prays because it is the will of Allah, because it expresses the submission of humans and creation to Allah: all other motivations are *programmatically* strictly secondary, even irrelevant. The individual Muslim can, of course, make different, even unorthodox connections, say, for instance, in order to assure that others consider him or her as a good Muslim. But, given that it is the communications that reproduce the system, that does not matter unless such an attitude becomes thematized in other religious communication, for example, as transgression. (2006, s. 93)

Beyer kan altså forstås dit hen at trosformularer, ritualer og religiøse handlinger på samme tid konstituerer religionenes program, samtidig som de lar seg fortolke i lys av dette programmet. Dermed vil Beyers tilnærming gi vekt til den enkelte religionens egenart og substans, og gjør dette til et utgangspunkt når man søker å forstå religion og dens rolle i et moderne samfunn.

Spørsmålet blir så hva en slik religionsforståelse sier når det gjelder forståelsen av den interkulturelle dialogen? Hva innebærer et utgangspunkt i religionenes essens og egenart for dialogforståelsen?

3.3.3 Noen kritiske presiseringer med henblikk på dialogforståelsen

En grunnleggende observasjon når det gjelder sammenhengen mellom Beyers religionskonsepsjon og den interkulturelle dialogen er den positive egenverdien som Beyer tillegger religionen i det moderne samfunn. Å tale om at sekularisering marginaliserer religion og gjør den irrelevant for det moderne mennesket, vil i følge Beyer være det samme som å si at sekulariseringen marginaliserer f.eks. det økonomiske systemet og gjør det irrelevant. Snarere er sekularisering en følge av den funksjonelle differensieringen som har skjøvet religion ned fra den hierarkiske topplasseringen den hadde i et samfunn preget av stratifisering.⁵² Men religionen forsvinner ikke av den grunn, vil Beyer si. Den har blitt redusert til ett system blant flere andre.

Dermed ser vi også en form for anerkjennelse av religionens betydning når mennesker skal forsøke å forstå hverandre og leve sammen i et pluralt samfunn. Religionen spiller en rolle i den forstand at den gir svar på bestemte spørsmål og har bestemte funksjoner i samfunnet.

⁵² Jf. Bø (2006, s. 54). I sin avhandling gir Bø en drøfting av Luhmanns teoretiske posisjon og peker på hvordan også Luhmanns tale om sekularisering må forstås som en strukturell følge av funksjonell differensiering.

Derfor må den også regnes med som del av den kulturelle identiteten til mennesker, slik jeg fortolker Beyer. Med bakgrunn i Beyer kan man dermed også argumentere for at skole og lærerutdanning har en oppgave i det å fokusere også på det religiøse systemet, dets innhold, funksjon, samt de interne endringene i sub-systemene som finner sted i lys av globaliseringsprosesser. For kommende lærere betyr dette at de både må kunne tilegne seg og formidle kunnskaper om de enkelte av religionene, hvordan de kommer til uttrykk gjennom et mangfold av praksiser og forestillinger og hvordan de eksternt skiller seg fra hverandre gjennom sine bestemte binære kommunikasjonskoder. Kunnskap om religionene blir dermed en kunnskap om den kulturelle identiteten til menneskene som tilhører den enkelte religion. Dermed vil man også kunne argumentere for at kunnskap om religionene legger grunnlaget for en dypere forståelse av hvorfor mennesker sier det de sier og gjør det de gjør.

Men selv om Beyer gir argumenter for anerkjennelsen av religionens betydning, ser vi også at en slik argumentasjon nødvendigvis vil reise noen av de samme kritiske spørsmålene som vi så i foregående kapittel når det gjaldt en konvensjonell kulturforståelse. I møte med religion forstått som avgrensede sub-systemer kan man spørre i hvilken grad en slik forståelse tar tilstrekkelige høyde for de dynamiske trekkene ved religioner i dag. Vil en slik tilnærming stå i fare for å redusere religion til bestemte ideer, verdier og trosformularer som forklarer og plasserer individet? Blir religionsforståelsen ekvivalent med en reduksjonistisk forståelse av kultur som en forklarende "kraft", slik vi har sett det presentert i forrige kapittel?

I arbeidet med disse kritiske spørsmålene skal jeg i det følgende knytte an til noen hovedmomenter ved Jacksons bidrag til en interkulturell religionsdidaktikk. Som påpekt i innledningen til avhandlingen har det i de siste årene blitt satt fokus på hvordan en offentlig, ikke-konfesjonell religionsundervisning kan forstås som et ledd i det politiske arbeidet med å skape fellesskap og forståelse i en plural samfunnskontekst, altså religionsundervisning forstått som del av en såkalt "intercultural education" (jf. kapittel 1.5.3). I denne debatten er Jackson en av flere religionspedagoger som har påpekt nødvendigheten av et dynamisk og fleksibelt religionsbegrep som gjør det mulig å se religion som noe mer enn institusjonaliserte enhetlige størrelser.

Dette uttalte behovet har bakgrunn i Jacksons arbeid med samvirket mellom religionsundervisning og såkalt "intercultural- citizenship- og values education" (1997, 2004,

2008).⁵³ I henhold til dette arbeidet vil en sterk systemorientert tilnærming være problematisk av både deskriptive og normative årsaker. I følge Jackson vil det for det første ikke finnes noe empirisk grunnlag for å hevde at religionene eksisterer som mer eller mindre lukkede enheter eller systemer (1997, s. 91, jf. også Rian, 1997). For det andre hevder han at en sterk systemorientert tilnærming viser seg mangelfull når det gjelder spørsmålet om religionssystemets tilknytning til de andre systemene, altså i hvilken grad religion har noe meningsfullt å bidra med i den allmenne diskursen (ibid.). Ikke bare fortegnes virkeligheten, men mennesker med en religiøs livsoppfatning står i fare for å frakjennes sin religiøse identitet når det gjelder deltakelse i storsamfunnet. Slik skal vi se at kritikken viser likhetstrekk med de påpekte deskriptive og normative svakhetene ved en konvensjonell kulturkonsepsjon, slik det ble redegjort for i forrige kapittel.

Når det gjelder Jacksons første poeng, påpeker han altså hvordan en forståelse basert på overveiende eksterne forskjeller mellom religionene nødvendigvis vil overse hvordan tradisjonelle religiøse skillelinjer bryter opp. Det ser vi eksempler på når religioner i dag møtes i refleksjon over økologiske, feministiske eller menneskerettslige problemstillinger, og slik fortolker tradisjonen i lys av aktuelle samfunnsmessige spørsmål (Jackson, 2004, s. 90).⁵⁴ Slik kulturer er innvevd i hverandre vil også religiøse forestillinger og praksiser være dynamiske og interagerende, påpeker Jackson. Dette kan dermed jmføres med Wolfgang Welsch sin tale om transkulturelle prosesser både på makro- og mikronivå (1999). Spørsmålet til Beyer fra Jackson vil dermed være i hvilken grad det å fokusere på religionenes egenart og essens i praksis innebærer å se bort fra dynamiske kontekstoverskridende elementer, noe som i så fall vil være en fortegnelse av hvordan religion konstituerer seg i dag.

Som vist er Beyer riktignok opptatt av at religioner i dag har en viss dynamikk, dette med bakgrunn i moderne migrasjonsprosesser og globale kommunikasjonsnettverk. Det er kanskje

⁵³ I flere år har Jackson ledet det såkalte *Warwick Religions and Education Research Unit*, en forskergruppe med et bredt anlagt perspektiv på religionsundervisning som inkluderer både teoriutvikling, skoleutvikling, didaktisk teori og produksjon av læremidler. Dette arbeidet gjør Jackson til en av de toneangivende religionspedagogene i britisk kontekst og til en av hovedinspiratorene for interkulturell religionsdidaktisk forskning både i norsk og kontinental sammenheng. Eksempler på dette ser vi i Heimbrocks kontekstuelle tilnærming til religionsdidaktikken (2001, 2004a, 2004b, 2009a, 2009b), samt Weisses empirisk og teoretisk baserte dialogiske religionspedagogikk (1996, 2008). I norsk sammenheng har Jacksons fokus på barn og unges religiøsitet inspirert bl.a. Østbergs arbeid med muslimske barn i Oslo (1998a, 2003). Jacksons rolle internasjonalt er også synlig i de internasjonale forskernettverkene ENRECA og REDCo som bl.a. står bak publiseringen av bokserien *Religious Diversity and Education in Europe*, utgitt av Jackson m.fl. I tillegg er han også redaktør for det internasjonale tidsskriftet *British Journal of Religious Education*, og har vært en av bidragsyterne når det gjelder Europarådets arbeid med ”intercultural dialogue” og ”intercultural education” (jf. CoE, 2008).

⁵⁴ Se også Bergmann (2004, s. 145), som har en lignende kritikk.

også nettopp dette perspektivet som har gjort boken hans såpass utbredt og anerkjent, ved at han peker på det interessante i hvordan moderne rammebetingelser gjør at verdensreligionene videreutvikles i nye kulturelle kontekster.⁵⁵ På den annen side har vi sett at det settes relativt stramme rammer for denne dynamikken. Selv om religionene i følge Beyer struktureres i relasjon til hverandre gjennom sine respektive binære koder og knyttes sammen både substansielt og strukturelt gjennom den binære kommunikasjonen, vil den enkelte religion nødvendigvis utvikle seg rundt én bestemt kode, et ”core program” som er forskjellig fra andre religioners ”core program”, og som skiller religionene fra hverandre (2006, s. 85).

Med sitt valg av fokus blir det dermed klart at Beyers religionskonsepsjon først og fremst reflekterer den abstrakte, institusjonelle siden ved religion, dette til tross for forsøket på å ta høyde for endring og indre dynamikk når religion kontekstualiserer seg i det moderne. Fokuset på religionenes ”core programmes” gjør at religion i Beyers forstand primært handler om en institusjonalisert plassering og kategorisering av religiøse forestillinger, og f.eks. mindre om hvordan religiøse erfaringer og praksiser bringer mennesker sammen på tvers av institusjonelle skillelinjer. Religion blir et abstrakt system med liten plass til det religiøse livet *utenfor* de institusjonelle rammene, noe som gjør Jacksons spørsmål legitimt. I en slik forstand mener jeg at Beyers konsentrasjon om essens og egenart gir et ufullstendig bilde av hvordan religion bør forstås i dag.

Når det er sagt mener jeg imidlertid at Beyer også gir et konstruktivt bidrag til forståelsen av religion. Selv om han kan kritiseres for å gi et ufullstendig bilde, er det altså ikke grunn til å forkaste Beyers perspektiv, noe man eksempelvis kunne finne på å gjøre med bakgrunn i en orientalistisk kritikk. I lys av Edward W. Saids orientalisme kunne man ha stilt spørsmålet fra Jackson enda skarpere og spurt om Beyers fokus på religionenes bestemte kommunikasjonskoder ikke bare resulterer i en ensidig fremstilling av religion, men også vil være en umulighet i seg selv. I hvilken grad kan man fastslå hva som er ”the core religious code” i det enkelte sub-system, uten å falle i den orientalistiske grøften?

Når Beyer eksempelvis taler om ”the will of Allah” som essensen i islam, vil han ikke da redusere islam til en ”ting”, noe som ”er” på en bestemt måte, altså en slags abstraksjon av islam fra dens mange historiske og nåtidige kontekster og dermed langt på vei essensialisere

⁵⁵ Tariq Ramadan (2009) sin tale om en europeisk versjon av islam kan være et eksempel på dette.

islam som religion? Som vi så i forrige kapittel reiser Saids orientalismekritikk det grunnleggende problemet i hvilken grad objektet som vi taler om eksisterer eller ikke. Med bakgrunn i Said kunne man da spørre Beyer om et enhetlig ”islam” i det hele tatt lar seg definere og sette på formel? Eller sier Beyers forsøk på å finne essenser mest om hans egen idé om hva eksempelvis islam er, slik Said ville sagt det?

For å gjøre det klart mener jeg at Beyers religionskonsepsjon ikke nødvendigvis behøver å rammes av den orientalistiske kritikken. Til Beyers forsvar så vi nemlig i forrige kapittel hvordan den hermeneutiske kritikken mot Said ikke ga hold for å lukke muligheten for kunnskap om orienten (jf. kapittel 2.5.1). Det å søke etter trekk ved institusjonaliserte sider ved religion, slik Beyer gjør, kan dermed ikke i utgangspunktet avvises som en orientalistisk konstruksjon. Som vi har sett forsøker Beyer i sin tilnærming å integrere en substansiell og en funksjonell forståelse av religion, dvs. antakelsen om at religion *gjør* noe bestemt, men også *er* noe bestemt. De substansielle og funksjonelle sidene ved religion binder mennesker sammen i systemer og gir religionen en institusjonell side, som dermed også lar seg studere, er Beyers poeng. Her mener jeg altså at Beyer peker på noe viktig i den forstand at det er noen kjerneelementer i den enkelte religion som danner bestemte bånd mellom mennesker og gjør at disse kan dele tro og praksisfellesskap med hverandre, uavhengig om man geografisk befinner seg på ulike kontinenter. Slik har Beyer et poeng når han sier at religionen konstituerer seg institusjonelt og at det derfor er mulig å tale om f.eks. islamske praksiser til forskjell fra andre religiøse praksiser.

Det er vel heller ikke tvil om at Allahs vilje er en sentral komponent i det som vanligvis omtales som islam, og noe de fleste som kaller seg muslimer vil kunne identifisere som viktig i sin forståelse av religionen. Og kanskje er akkurat denne bestemmelsen av ”the core religious code” tilstrekkelig vid og representativ nok til å samle de mange forståelsene av islam som verdens mange muslimer forfekter. Poenget mitt er imidlertid ikke å diskutere de bestemte definisjonene av religionenes koder hos Beyer og avgjøre i hvilken grad disse er orientalistiske eller ikke. Snarere registrerer jeg at Beyer løfter frem et viktig perspektiv når det gjelder religionenes institusjonelle side, men stiller også spørsmål ved det å *utelukkende* fokusere på essens og egenart, noe som gjør at det religiøse livet utenfor de institusjonelle rammene blir nærmest ikke-eksisterende. Slik mener jeg at han bare gir et delvis riktig bilde av hvordan religion kan forstås i dag. Og som vi skal se videre; denne mangelfulle forståelsen har noen problematiske implikasjoner. Ikke minst gjelder det for dialogforståelsen.

Dette bringer oss over til det andre kritiske poenget hos Jackson, nemlig hvordan en systemorientert religionsforståelse ser ut til å avgrense religion fra resten av det menneskelige liv. I Jacksons arbeid med religionsundervisning som bidrag til "citizenship education" er det nemlig en grunnleggende forutsetning at det også er en substansiell, og ikke bare en strukturell likhet mellom religionssystemet og andre samfunnsmessige systemer, for å bruke Beyers terminologi. Religionene både formes og bidrar formativt til den samfunnsmessige diskursen. Slik har religion et allment bidrag å gi, f.eks. i forståelsen og utviklingen av demokrati og felles verdier (Jackson, 2004, s. 141).

Her ser vi for øvrig en nær forbindelse mellom Jacksons anliggende og Jürgen Habermas sine nyere arbeider, hvor Habermas retter oppmerksomheten nettopp mot religionens offentlige bidrag (2005a, 2005b). Et av hovedpoengene hos Habermas i denne sammenhengen er hvordan han mener religionen må anerkjennes som en forvalter av allmenngyldige semantiske sannheter. Innholdet i de religiøse ytringene må imidlertid omsettes til et allment tilgjengelig språk, hevder Habermas (2005b, s. 13). Det må, som han selv sier, realiseres i form av sitt verdslige sannhetsinnhold (ibid.). I den sammenhengen er det et viktig poeng for Habermas at innholdet som oversettes fortsetter å forbli en del av religionenes substans. Det går altså ikke tapt, noe som forutsetter tanken om at religionene målbærer noe allmennmenneskelig.⁵⁶

Spørsmålet fra Jackson til Beyer blir dermed i hvilken grad en forståelse av religion som system tar tilstrekkelig høyde for religionens allmenne anspråk. Er f.eks. religiøse erfaringer noe også en ikke-troende person kan kjenne seg igjen i, lære av og oppleve som meningsfulle? Eller gir slike erfaringer først og fremst mening innenfor rammen av det religiøse systemet, og dermed reflekterer en irrasjonalitet i allmenn forstand?

Som vi så ovenfor vil religionssystemet i følge Beyer utvikle seg rundt en bestemt systemspesifikk kode og reflektere en rasjonalitet som er gjeldende først og fremst innenfor dette systemet. På tross av eventuelle helhetspretensjoner gjør den spesifikke binære kommunikasjonen religionen best egnet til å svare på spørsmål som andre sosiale systemer ikke har forutsetninger for å besvare, og slik fyller religionen sin distinkte funksjon i

⁵⁶ Dette lar seg for øvrig jamføre med den grunnleggende bestemmelsen av kulturbegrepet innledningsvis i kapittel 2.

samfunnet. Slik vil religion i det minste ha en potensiell allmenn relevans fordi den gir svar på eksistensielle spørsmål som de fleste mennesker stiller seg fra tid til annen.

Men dermed skapes det også tvil om dette er den eneste allmenne relevansen ”det religiøse systemet” har. I hvilken grad kan religionene på en selvstendig måte gi et meningsfullt bidrag til å forstå og løse samfunnsmessige problemer?

Beyer går ikke inn i en egen diskusjon av dette spørsmålet, slik Luhmann gjør. Et blikk til Luhmann kan derfor kaste lys over implikasjonene av Beyers tenkning. I boken *Ecological Communication* (1989) drøfter Luhmann i hvilken grad de religiøse kodene kan bidra til en bredere allmenn økologisk bevissthet i et moderne samfunn. Gjennom en grundig argumentasjon avviser han imidlertid tanken om at den religiøse koden kan gi et selvstendig bidrag til samfunnsmessig forandring på dette området. I følge Luhmann har dette bakgrunn i koden transcendent/immanens, som dypest sett er en fiksert forestilling om en todelt verden. Den transcendentale verden er skilt fra den virkelige verden. Dermed vil religion på sitt beste kunne tilby det han omtaler som “a language of protest against deforestation, against air and water pollution, against the nuclear threat or against excessive medicalization” (ibid., s. 159).

Fordi religionssystemet er sentrert rundt det Luhmann omtaler som ”an outmoded perception of society” (1989, s. 159), har det dermed ingen relevant, selvstendig tilnærming til spørsmålet. Religionssystemet er imidlertid ikke diskvalifisert fra å mene noe om saken, men argumentasjonen må i en større samfunnsmessig sammenheng tas med en betydelig klype salt. I et moderne samfunn vil religionssystemet altså ha liten meningsbærende relevans utover ”det religiøse systemet”.⁵⁷

Som vi har sett knytter ikke Beyer umiddelbart an til Luhmanns transcendent/immanens-kode, men benytter andre koder for å beskrive den religiøse kommunikasjonen. Som vi imidlertid også så var det ikke mangelen på innholdsmessig relevans som var årsaken til dette. Snarere var grunnen at Luhmanns kode ikke godt nok griper den negative siden ved koden, som driver den religiøse kommunikasjonen fremover. Beyers forslag til binære koder kan dermed sies å være en nyansering og videreutvikling av Luhmanns koder, mer enn et

⁵⁷ Forsknings ”empiri” motbeviser imidlertid dette, noe vi eksempelvis ser i nettverket *European Forum for the Study of Religion and the Environment*, der et mangfold av perspektiver på religionens funksjoner i miljøsammenheng studeres i en dynamisk prosess. Se forumets nettside: www.hf.ntnu.no/relnateur

innholdsmessig brudd. Dermed er det også rimelig å anta at Luhmanns konklusjoner om religionssystemets manglende relevans også er beskrivende for Beyers tilnærming.

På denne bakgrunnen vil jeg anta at religionskonsepsjonen som vi har sett Jackson målbærer, reflekterer en langt større åpenhet for religionens bidrag i den offentlige diskurs enn hva Luhmann og Beyers tilnærming ser ut til å gjøre. I en systemorientert forståelse derimot synes religion å bli isolert fra andre aspekter ved det menneskelige liv. Sett i relasjon til forståelsen av dialog vil en systemorientert religionsforståelse holde frem nødvendigheten av kunnskap om religion for å skape forståelse og toleranse for det religiøse systemet. Men som en person som står utenfor religionssystemet vil man altså knapt kunne lære noe av dette systemet fordi det først og fremst gir mening innenfor rammen av det som er definert til å kjennetegne en religiøs livsoppfatning.

Dermed kan man også spørre om ikke sammenhengen mellom religion og dialog blir gjort til et spørsmål om kunnskap som kilde til en slags passiv toleranse for et sett avvikende meninger. Blir religion først og fremst en type livsform som er eksklusiv for en gruppe mennesker, men som må bli tolerert for å skape samfunn i pluraliteten? I så fall ser vi sammenhenger mellom en konvensjonell kulturforståelse og en systemorientert religionsforståelse. Aktørene i dialogen forklares, defineres og plasseres gjennom kunnskap om religionssystemet, altså et slags forsøk på å sikre den interkulturelle relasjonen. På samme måte risikerer man imidlertid å forfekte en imperialistisk holdning i møte med andre mennesker. Og som i Beyers tilfelle frakjennes også langt på vei mennesker sin rasjonalitet. At den interkulturelle dialogen også reflekterer en grunnleggende uforutsigbar dannelsesprosess, slik det utvikles en argumentasjon for avslutningsvis i neste kapittel, dvs. en åpenhet for at man faktisk kan lære noe grunnleggende om livet i møte med religiøse livsoppfatninger, synes dermed å bli borte i Beyers systemorienterte religionskonsepsjon.

Denne kritikken av fokuset på essens og forskjell gjør det derfor nødvendig å se etter alternative religionskonsepsjoner som i større grad legger religionenes dynamiske egenart til grunn. Videre i kapitlet skal jeg derfor presentere to andre måter å nærme seg religionsbegrepet på, som hver for seg gir et korrektiv til sider ved en religionsforståelse som den vi finner hos Beyer. Som vi skal se kan disse forståelsene sies å videreføre Welsch sitt bidrag til en transkulturell konsepsjon av kultur- og religionsbegrepet, og tematiserer både tradisjonsforståelsen og rollen som den ”levde” religionen bør spille i en religionsforståelse av

i dag. Dermed gir de også viktige konstruktive bidrag til diskusjonen av problemstillingen i dette kapitlet.

3.4 Religion og tradisjon – i lys av Danièle Hervieu-Légers religions sosiologi

Som vi har sett blir spørsmålet om religionens egenart sentralt i møte med Beyers tilnærming. Kritikken fra både kulturteoretikere som Welsh og religionspedagoger som Jackson har imidlertid påpekt at kulturelle og religiøse tradisjoner må forstås på en annen og mer dynamisk måte enn som konserverte enheter. Spørsmålet jeg skal ta opp videre er dermed hva som menes med tradisjon. Hvordan kan man eventuelt utfordre og revidere Beyers forståelse av religiøse tradisjoner som selvstendige og selvrefererende systemer?

Nettopp tradisjonens rolle i religionsforståelsen er temaet for Hervieu-Légers bok *Religion as a Chain of Memory* (2000). I boken forsøker hun å forstå hvordan trekk ved moderniteten bidrar til det hun kaller en essensialistisk og statisk forståelse av den religiøse tradisjonen. På den bakgrunnen reartikulerer hun videre det hun ser som kjernen i forståelsen av tradisjon, nemlig en dynamisk overlevering hvor tradisjonsmaterialet fortolkes, endres og utvikles i stadig nye kontekster. Dermed gir hun også et bidrag til diskusjonen som reises i forbindelse med Beyers bok: Hvordan kan man forstå de religiøse tradisjonene og deres interaksjon med hverandre og samfunnet de er en del av?

I boken peker Hervieu-Léger på hvordan den vanlige forståelsen av tradisjon som opposisjon til modernitet får implikasjoner for religionsforståelsen. I følge henne forstås tradisjonsbegrepet gjerne som noe fast og stabilt, i motsetning til modernitetens flyktighet og foranderlighet. Når religion knyttes til tradisjon som noe fast og uforanderlig, vil religion dermed vanskelig kunne forstås som noe annet enn en sporadisk reaksjon mot modernitetens fragmentering, en form for kulturell regresjon, sier Hervieu-Léger (2000, s. 84). Innenfor rammen av en slik konsepsjon er religion først og fremst opptatt av fortiden og har med kontinuitet og konformitet å gjøre. I en moderne verden preget av forandring vil dermed religionen få en begrenset sosial og kulturell rolle, og fungerer først og fremst som nostalgi. Religionen reflekterer et tilbakeskuende håp om å gjenskape helhetlige sammenhenger og livsformer som har gått tapt i og med moderniteten.

Én måte å unngå en slik reduksjonistisk forståelse på er å frigjøre religionen fra tradisjonen, og si at det ene ikke lenger kan identifiseres med det andre. Hervieu-Léger går imidlertid motsatt vei og forsøker å revitalisere forståelsen av forholdet mellom religion og tradisjon i det moderne.⁵⁸ Dette gjør hun ved å belyse hvordan den konvensjonelle forståelsen av distinksjonen mellom tradisjon og modernitet har fått utvikle seg, og skapt en falsk forståelse av både tradisjon og religion som noe fortidig og statisk.

3.4.1 Moderniteten og kollapsen av det kollektive minnet

I følge Hervieu-Léger innebærer moderniteten slutten på et samfunn basert på et felles, helhetlig sosialt minne. I likhet med Beyer beskriver Hervieu-Léger det moderne samfunnet som et funksjonelt differensiert samfunn, hvor mangfoldet av spesialområder også medfører en differensiering av det kollektive minnet. Bare det å kunne skille mellom familieminne, nasjonale minner og religiøse minner er en indikasjon på dette, sier Hervieu-Léger (2000, s. 128). Den funksjonelle differensieringen medfører dermed et tap av dybde i det kollektive minnet, samtidig som overfloden av informasjon vanskeliggjør en meningsfull kontinuitet. Hun skriver:

What is at issue is whether young people have the ability to organize this mass of information by relating it to a lineage to which they spontaneously see themselves as belonging. (Hervieu-Léger, 2000, s. 130)

I følge Hervieu-Léger vil altså kollapsen av det kollektive minnet føre til at individet ikke lenger har muligheten til å etablere sammenhenger mellom hva som kom før, og den aktuelle erfaringen. Og i fraværet av et kollektivt fortolkningsminne vil global kommunikasjonsteknologi og massemedier være den viktigste leverandøren av fortolkningsmateriale, noe som i sin tur impliserer en medial, teknisk og overfladisk homogenisering av det felles minnet. I følge Hervieu-Léger vil det tradisjonelle samfunnets kollektive minne dermed rammes av en dobbelt prosess, *både* en fragmentering *og* en homogenisering (2000, s. 128).

Dermed er vi også ved poenget til Hervieu-Léger når det gjelder den allmenne oppfatningen av tradisjon i det moderne. Denne doble prosessen som rammer det kollektive minnet leder til en nostalgisk lengsel om sammenheng og kontinuitet. Det gjør i sin tur seg utslag i en

⁵⁸ Jf. også Bergmann (2004, s. 147 f.), som i likhet med Hervieu-Léger ikke forsøker å skille religion og tradisjon, men i stedet tar til orde for en mer dynamisk konseptualisering av tradisjonsbegrepet.

moderne forståelse av tradisjonen som fortidig, konservert og lokalisert utenfor tid og rom (Hervieu-Léger, 2000, s. 124). Når så religion identifiseres med en slik forståelse av tradisjonen får religionen kun en hjelperolle når det gjelder produksjon og legitimering av normer, verdier og symboler, og reduseres samtidig til en form for fortidig folklore (ibid., s. 89).

3.4.2 Tradisjon som kulturelt minne

I sitt utkast til en alternativ forståelse distanserer Hervieu-Léger seg fra en lineær tradisjonsforståelse hvor tradisjonsbegrepet angivelig beskriver det som forblir det samme fra generasjon til generasjon, fra kontekst til kontekst. Problemet er imidlertid hvordan man kan vite at noe er det samme når man ser det i en annen kontekst, slik Sigurd Bergmann formulerer det (Bergmann, 2004, s. 147). Er det ikke da noe annet?

Alternativet for Hervieu-Léger ligger i gjenoppdagelsen av religiøse tradisjoner som ”a chain of memory”, dvs. forståelsen av religion som en dynamisk overleveringsprosess, et kulturelt minne. Tradisjonen eksisterer ikke som sådan, slik det moderne samfunnet får oss til å tro, sier Hervieu-Léger (2000, s. 86). Derimot eksisterer tradisjonen i den prosessuelle overleveringen som skjer mellom mennesker, og som binder grupper av mennesker sammen i fortid, nåtid og fremtid (jf. også Bergmann, 2004, s. 149). I følge Hervieu-Léger vil en slik forståelse rette oppmerksomheten mot religionens aktualitet i en stadig identitetsskapende prosess. Individet tolker den religiøse tradisjonen i lys av sitt eget liv og sin egen kontekst. Det betyr altså at fortolkningsprosessen har preg av en dialektikk, hvor spenningen mellom nærhet og distanse kommer til uttrykk. Det religiøse tradisjonsmateriale fortolkes i kontinuitet til tradisjonen, samtidig som fortolkeren også står i et endringsforhold til denne, kanskje av og til også i et motsetningsforhold. Bergmann beskriver denne dynamikken som følger:

Everything that has been must not necessarily be continued. Something should remain the same, something should be left forever and something should be renewed and reconstructed in a new key. Something has to be invented. (2004, s. 152)

Dermed ser vi også hvordan Hervieu-Légers arbeid med tradisjonsbegrepet vektlegger religionenes dynamiske karakter i sterkere grad enn hva synes å være tilfelle hos Beyer. Som vist setter Beyer relativt stramme rammer for religionenes dynamikk som kommunikasjon rundt en på forhånd definert kode. Hos Hervieu-Léger derimot, fortolkes, reartikuleres og

dermed også til dels forandres religionen i relasjon til den kulturelle konteksten. Religion er mer enn et abstrakt system som er frigjort fra det kulturelle livet for øvrig. Snarere er religion innvevd i menneskets biografi og livsverden, og dermed gjenstand for en stadig fortolkning. Denne fortolkningen kjennetegnes av dialektikken mellom kontinuitet og forandring i overleveringen mellom generasjonene, og den stadige ”transkontekstualiseringen” som tradisjonen dermed befinner seg i (Bergmann, 2004, s. 151).

På denne bakgrunnen antar jeg også at Hervieu-Légers tilnærming, i større grad enn Beyers, åpner for muligheten til å oppdage hvordan religioner i dag relaterer til hverandre og samfunnet, f.eks. gjennom arbeidet med menneskerettighetsspørsmål eller miljøspørsmål. Kunnskap om verdensreligionenes særtrekk vil dermed ikke bare være et spørsmål om den enkelte religionens substans til forskjell fra de andre religionene. Snarere viser Hervieu-Léger hvordan også religionenes dynamiske samtale med hverandre og samfunnet for øvrig må inkluderes i forståelsen av religionenes egenart.

Slik ser vi at ett av premissene i Hervieu-Légers tenkning om religiøse tradisjoner er antakelsen om at religion også handler om menneskets liv og de erfaringer som man gjør seg. Det er mennesket som i lys av sin kontekst fortolker og videreformidler de religiøse tradisjonene og som gir tradisjonens dens dynamiske karakter. Dermed aktualiserer hun det siste spørsmålet jeg skal ta opp, nemlig spørsmålet om sammenhengene mellom religionsbegrepet og menneskets livsverden. Før jeg reflekterer mer over implikasjonene for dialogforståelsen, spør jeg derfor i forlengelsen av Hervieu-Léger sitt bidrag: Hvilken betydning vil hverdagsreligionen, såkalt ”lived religion”, kunne ha når man forsøker å begripe sammenhengene mellom religion og dialog?

3.5 Religion og livsverden – i lys av Hans-Günter Heimbrocks praktiske teologi

Heimbrock er en av dem som har gitt viktige bidrag til forståelsen av hverdagsreligionens betydning for religionskonsepsjonen (2001, 2004a, 2004b, 2009a, 2009b). Sentralt i Heimbrocks religionsteoretiske tenkning står det fenomenologiske begrepet *livsverden*, slik det introduseres av Edmund Husserl, og videreutvikles som et sosiologisk-teoretisk konsept bl.a. hos Alfred Schutz, Bernhard Walderfels, Maurice Merleau-Ponty og Thomas Luckmann

(Heimbrock, 2001, s. 91, Heimbrock, 2004a, s. 11).⁵⁹ Dette gjør at han knytter sin tenkning om religion til et begrep som har fått stor utbredelse også utenfor denne filosofisk-teoretiske tradisjonen, og gir dermed et spesifikt bidrag i måten han presiserer den mulige betydningen livsverdensbegrepet kan ha for religionsforståelsen.

3.5.1 Livsverdensbegrepet

Hvordan forstås så livsverdensbegrepet hos Heimbrock? I Husserls formulering av livsverdensbegrepet lå det opprinnelig en kritikk av de dominerende vitenskapstradisjonene, som Husserl mente i for stor grad hadde fjernet seg fra hverdagslige erfaringer og livsprosesser. I tradisjonen fra Husserl bruker også Heimbrock livsverdensbegrepet til å rette oppmerksomheten mot den konkrete virkeligheten som omgir mennesker til daglig, og løfter frem nødvendigheten av et hverdagsperspektiv for religionsforståelsen. Heimbrock skriver:

Livsvärldsbegreppet anger nämligen primärt inget avgränsat område i verkligheten, inget objekt, som vi medvetet reflekterar över utan snarare den ständigt närvarande men i bakgrunden medlöpande vardagshorizonten. Begreppet "livsvärld" syftar på ett slags för-medvetet möte med verkligheten, det sätt, på vilket verkligheten närmast odifferentierad som en given "form" framträder för oss, innan vi genom medvetna aktiviteter genomför differentierade analyser av denna. (2004a, s. 12)

Livsverdensbegrepet leder oss altså ikke til virkeligheten som et slags avgrenset studieobjekt, er Heimbrocks poeng. Snarere viser begrepet til det levde livet, den gitte, ufrakommelige hverdagskonteksten som ethvert menneske er innvevd i. Livsverden handler altså både om den eksisterende bevisstheten, og om de tause forutsetningene vi møter virkeligheten med når vi tenker, handler og gjør oss hverdagslige erfaringer i den konteksten vi befinner oss i. Og som vi videre skal se; denne teoretiske innsikten mener han slår vakt om og levendegjør det han anser å være noe av selve kjernen i de religiøse tradisjonene, nemlig den religiøse erfaringen (Heimbrock, 2004a, s. 29, Heimbrock, 2009b, s. 35 f.). Slik skal vi også se at livsverdensbegrepet har potensial til å gi et viktig supplement til en religionsforståelse som ensidig konsentrerer seg om de abstrakte, institusjonelle sidene ved religion. I slik forstand kan altså Heimbrock sies å videreføre Husserl sin opprinnelige intensjon og fremmer livsverdensbegrepet som et kritisk supplerende perspektiv til religionsforståelser som fjerner seg fra menneskelige erfaringer og levd liv. I den sammenheng skriver han:

⁵⁹ For en nærmere oversikt over livsverdensbegrepet slik det er utviklet og brukt innenfor sosiologien, se f.eks. Lotz (2001), Fuglseth (2009).

Life-world in that sense is an object of theoretical reflection, but at the same time it is a source for criticising that sort of science which tends to forget about life or even be imperialistic against life. (Heimbrock, 2001, s. 92)

3.5.2 En flerdimensjonal religionsforståelse

Når Heimbrock så videre knytter sammenhenger mellom livsverdensbegrepet og religion, utvider han dermed religionen til også å omfatte den praktiserte, levde hverdagsreligionen. Dette beskriver han i det han omtaler som *det dobbelte religionsbegrep* (Heimbrock, 2004a, s. 48 f., Heimbrock, 2004b, s. 177 f.). Såkalt ”living religion”, dvs. en perspektivering av religion i lys av livsverdensbegrepet, synliggjør altså to dimensjoner ved religionsbegrepet: På den ene siden handler religion om konfesjonelle systemer, institusjoner og etiske og religiøse livsformer som kan bestemmes nærmere både på bakgrunn av sitt materielle innhold og sine funksjoner. På den annen side er religion mer enn det som rommes i materielle og funksjonelle forståelser, som i følge Heimbrock skaper for trange rammer for religionsforståelsen. I følge Heimbrock behøver vi altså et bredere religionskonsept som også omfatter forståelsen av religion slik den kommer til uttrykk utenfor de institusjonelle rammene:

Trots at religion har sitt ursprung i historiska traditioner är den inten bunden till dem på ett statistiskt sett utan befinner sig alltid i en utveckling och förändring, som tar sig uttryck i nya livsåskådningar, nya försök att tolka traditioner, nya riter och kulturella mönster, i popmusikk och litteratur, i skulptur och film, i växelspelet mellan upprepning, blandning, förändring och ibland förlust och utbyte av nedärvda symboler, som pekar hän mot det ultimata, det yttersta. (2004a, s. 49)

Med denne utvidelsen av religionsbegrepet kan dermed Heimbrock sies å innta et induktivt, ikke et deduktivt utgangspunkt for religionsforståelsen. Forståelsen av religion må starte i den konkrete livssammenhengen og hverdagserfaringene, og derfra bygge kunnskaper om den institusjonaliserte religionen, ikke omvendt, poengterer Heimbrock:

Here the point of departure is not a pre-established definition of religion given by religious or scientific experts. It is rather how people in ordinary life use religion in general and how they use their particular kind of religion. This theoretical perspective is directed to the subject, to ordinary folk, to the everyday life of religious non-professionals. (2001, s. 89)⁶⁰

⁶⁰ Dette har for øvrig vært grunntonen i Gustav Erik Gullikstad Karlsaune og Ole Gunnar Winsnes sin forskning, som begge har vært ledende talsmenn for en tolkende religions sosiologi og en fenomenologisk fundert kunnskapssosiologi i en nordisk kontekst (Karlsaune, 2005, Winsnes, 1988). Slik deler de Heimbrocks anliggende om å ta på alvor menneskers egne funderinger og opplevelser i møte med livsspørsmålene.

Når så religionsforståelsen knyttes nært til livsverdensbegrepet, slik Heimbrock gjør, ser vi at den *religiøse erfaringen* tillegges hovedvekt. Et klargjørende spørsmål blir dermed hva Heimbrock mener med religiøse erfaringer?

En nøkkel til Heimbrocks forståelse av dette, mener jeg ligger i talen hans om religion som en levende, formende prosess. Med like stor selvsagthet som vi antar at det finnes et kjernebudskap i de ulike religiøse tradisjonene må vi også erkjenne en annen dimensjon ved religion, nemlig religion forstått som en levende erfaring av noe fremmed og totalt annerledes (Heimbrock, 2004a, s. 48). Det dobbelte religionsbegrepet inkluderer også det som kan beskrives som en spesifikk dannelsesprosess, hvor mennesket utvikler og former sin personlighet i møte med det transcendent og uutsigelige:

In the first instance the concept of religion points at 'world religions', cultural traditions, collective symbol systems. Those systems carry meanings about the ultimate, the transcendent, God, the holy, and they fulfil social functions (meaning giving, integration, coping with contingency and so on). But due to historical, empirical as well as methodological arguments there is need for a broader understanding of religion. Religion does exist and can be conceived as traditions, however it cannot be fully described in definitions or propositional terms only. It is more than a set of beliefs, more than cognitive content, more than fixed rules for the good life. It also contains a specific process of formation taking place in human subjects. (Heimbrock, 2001, s. 88)

Og i denne formingsprosessen spiller altså den religiøse erfaringen en nøkkelrolle. Hos Heimbrock viser religiøse erfaringer til erfaringer av det transcendent, det som ligger utenfor mennesket. Han omtaler dette som "a living experience with something strange, with the 'totally Other'" (Heimbrock, 2001, s. 88). Om vi antar at selve grunnen i en religiøs erfaring er en levende erfaring av det "totalt Andre", sier han, har vi også anledning til å oppfatte den menneskelige søken etter den ytterste sannhet som et uttrykk for religion (Heimbrock, 2004a, s. 48). Dermed behøver ikke denne søken etter det grenseoverskridende å benevnes som "religiøs" av de berørte personene selv (ibid.). Allment sett uttrykker dermed religion den menneskelige, undrende søken etter det som overskrider de immanente og materielle livsbetingelsene til mennesket, og reflekterer en grunnleggende åpenhet for fornying, utvikling, nyorientering i møte med det transcendent (jf. også Pfändtner, 2005).

Slik vil i følge Heimbrock religion kunne forstås både som institusjonaliserte gudsforestillinger, ideer og trossystemer, men også som en bestemt måte å se virkeligheten

på. Og kjernen i denne måten å se virkeligheten på er altså åpenheten for å lære og la seg forme av erfaringen av møtet med noe utenfor seg selv, noe man opplever som fremmed og annerledes og som sprenger rammen for materielle. Med det utvidede religionsbegrepet sier han slik noe om hvordan religion ikke er statisk bundet til historisk opphav gjennom bestemte dogmatiske abstraksjoner, men kommer til uttrykk som levd liv i hverdagskonteksten. Slik synes det å være en sammenfallende intensjon hos Heimbrock og Hervieu-Léger, nemlig en grunnleggende opptatthet av det dynamiske, transparente og levende som kjennetegner religion.

Dermed ser vi hvordan også Heimbrock argumenterer for et mer åpent religionsbegrep enn det som er tilfelle hos Beyer. Med sin rekonseptualisering av religion i et livsverdensperspektiv gir han etter mitt syn et nødvendig supplerende korrektiv til Beyers systemorienterte forståelse.⁶¹ Som Beyer for øvrig også selv påpeker vil fokuset på system nødvendigvis gi menneskets livsverden og det levde livet en marginal rolle i bestemmelsen av religion:

Observing religion as communication removes human bodies and individuals from the centre of the picture. They become key conditions for the possibility of religion rather than defining building blocks. What constitutes religion is instead religious communications, the elements, which construct themselves with reference to each other according to a religious programme. (2006, s. 92)

Så vidt jeg forstår Beyer mener han altså at religionene konstrueres og rekonstrueres nærmest uavhengig av menneskets innvirkning. Tradisjonene lever sitt eget liv i dynamikken mellom det lokale og det globale, og utvikles langs en på forhånd definert binær kommunikasjon. Dette mener jeg befestes i avslutningen av hans bok, hvor han forstår den ikke-institusjonaliserte religionen først og fremst som en reproduksjon av de religiøse systemene. Det Beyer omtaler som religiøs *bricolage* må altså fortolkes som en bekreftelse på eksistensen av systemene, og vil måtte vurderes som et mer eller mindre religiøst uttrykk basert på den innholdsmessige sammenhengen med de religiøse systemene som elementene i det nye sammensatte religiøse uttrykket opprinnelig skriver seg fra (2006, s. 282 f.).

⁶¹ Denne oppmerksomheten mot religionens hverdagskontekst har også inspirert andre til en videre refleksjon over hva som skjer når hverdagslige erfaringer tilkjennes religiøs autoritet. Festskriftet og artikkelsamlingen *Lived religion* er et slikt bidrag, som på ulike måter undersøker betydningen av religion slik den lever og tar form utenfor de tradisjonelle konfesjonene (Streib, Dinter & Söderblom, 2008). Slik ser vi at Heimbrocks utvidede religionsbegrep kan fungere som en relativt bred kritikk av et ensidig fokus på system og institusjonalisert religion.

I følge Heimbrocks utvidede religionsbegrep vil dette dermed være en reduksjonistisk måte å tenke om religion på. Av Heimbrock kan vi dermed lære oss at religion ikke bare henviser til abstrakte læresystemer og bestemte konfesjonelle tradisjoner. Religion handler også om mennesker og deres møte med det uutgrunnelige. Med Heimbrock kan vi si at dette er en grunnleggende forutsetning for religionsforståelsen.

3.6 Religionsteoretiske perspektiver på dialogen – sammenfatning

For å sammenfatte resonnetet som er utviklet i kapitlet, samt å tydeliggjøre noen implikasjoner for dialogforståelsen, skal jeg vende tilbake til spørsmålet som ble reist innledningsvis om det transkulturelle perspektivets betydning for religionsforståelsen. På hvilken måte gir kapitlet grunnlag for å tale om transreligiøsitet i tråd med transkulturalitet, og hva innebærer eventuelt talen om transreligiøsitet for dialogforståelsen?

I tråd med Welsch sin argumentasjon for konsepsjonen av den kulturelle identiteten har vi sett hvordan heller ikke den religiøse identiteten lar seg tilstrekkelig forstå gjennom henvisningen til kategorier eller forsøk på å identifisere rammer for ulike religiøse tros- eller praksissystemer. Som del av den kulturelle identiteten er den religiøse identiteten flytende og dynamisk og befinner seg i en stadig dialektikk mellom kontinuitet og forandring, slik vi så det poengtert både hos Jackson, Hervieu-Léger og Heimbrock. Dette gjelder både på mikro- og makronivå (jf. Welsch sine presiseringer av hybriditetsbegrepet). Både på individ- og institusjonsnivå blir det altså vanskelig å postulere essensielle forståelseskategorier også for religion og religiøst liv fordi identiteten på begge nivå er innvevd i kontinuerlige sammenstillings- og utviklingsprosesser og er knyttet til det sosiale liv for øvrig.

Som det har fremgått av arbeidet med Beyers systemorienterte religionskonsepsjon mener jeg imidlertid det ikke er grunn til å forkaste forståelsen av religionens institusjonelle side, men snarere åpne for en utvidet forståelse. Institusjonalisert religion sier altså *noe* om hva religion kan være, men ikke alt. Slik mener jeg også her å se sammenhenger til Welsch sin argumentasjon for ikke å avvise eksistensen av den kulturelle tradisjonen, men heller åpne for en mer dynamisk forståelse av denne. I en parallell til Welsch kan vi dermed si at forståelsen av religionens transkulturelle trekk ikke innebærer en avvisning av røtter og kontinuitet til tradisjonen. Snarere åpner det for en ny forståelse av tradisjonsbegrepet, slik vi har sett det utviklet argumentativt hos Hervieu-Léger.

Dette poenget kommer også til uttrykk hos Jackson som knytter behovet for en transkulturell orientert religionsforståelse til kritikken mot en systemorientert forståelse. I en kritisk diskusjon med Wilfred Cantwell Smiths argumentasjon for å avvikle betegnelsen ”world religions” skriver Jackson:

The argument does not go so far as Smith in wanting to delete conventional terms, such as 'religion' or 'religions', from the language, but it does appeal for a general loosening of established approaches, advocating more personal accounts which link individual experience to social experience, and avoiding approaches which posit universal 'essences' or entrap insiders within schematic formulations of key beliefs and concepts. There is an appeal for more attention to religious phenomena that do not fit neatly into taxonomies based on six world religions. (1997, s. 69)

Sitatet fra Jackson bringer oss over til spørsmålet om sammenhengen mellom religions- og dialogforståelsen. For avslutningsvis å rette fokus mot kapitlets tema om forholdet mellom religion og dialog ser vi altså hvordan både Jackson, Hervieu-Léger og Heimbrock hjelper oss med en alternativ forståelse i kontrast til Beyers konsepsjon. Som vist impliserer Beyers systemorientering en forståelse av sammenhengene mellom religions- og dialogkonseptet som nødvendigvis vektlegger informasjon og kjennskap til religionenes innholdsmessige side. Når den religiøse kulturarven er gjort tilstrekkelig kjent og man i tilstrekkelige grad er informert om religionens trosformer og praksiser vil man også ha kunnskap om mennesket som tilhører den bestemte religion. Men dermed står man også i fare for ikke å ta den religiøse differensen på alvor. I stedet forstås forholdet mellom religion og dialog i retning av å underlegge seg det fremmede ved gradvis å gjøre det fremmede kjent, dvs. en tilnærming som ikke anerkjenner differensens dype strukturer, og som samtidig plasserer og fanger mennesker i skjematisk formuleringer, slik Jackson formulerer det (1997, s. 69). Som arbeidet med en konvensjonell kulturforståelse viste, risikerer imidlertid en slik tilnærming å lukke den interkulturelle relasjonen ved å gjøre dialogen om til sikringsteknikk.

I kontrast til en slik måte å tenke om forholdet mellom religion og dialog på, leder både Jackson, Hervieu-Léger og Heimbrock oss til en annen forståelse av denne sammenhengen. Gjennom å knytte religion til menneskelivet synliggjør de det vi kan omtale som religionens transkulturelle vesen. Det er mennesker som fortolker sine erfaringer av det immaterielle, det fremmede og det/den andre i lys av sin kulturelle kontekst og sin livssammenheng. Det synliggjør både hvordan religioner som svar på denne menneskelige aktiviteten er innvevd i hverandre og er i en stadig utvikling, og hvordan religion innebærer en åpenhet for det

fremmede og det grenseoverskridende (jf. også Bergmann, 2008, Henriksen, 2011a, Henriksen, 2011b).

Innenfor en slik religionsteoretisk forståelsesramme er dermed den interkulturelle dialogen noe radikalt annet enn å lære gjennom å få mer informasjon om noe. ”It asks for a qualitative shift from knowledge about things to *ac-knowledgement* of the other”, for å bruke Heimbrocks formulering (2009a, s. 90). Slik synliggjøres forståelsen av dialog som en søkende prosess, hvor det å selv formes gjennom å lære av og om den andre blir en åpen mulighet. Dermed går det forståelseslinjer mellom en slik alternativ religionskonsepsjon og det transkulturelle konseptet sin tydeliggjøring av dialog som en grunnleggende usikker, kreativ og formende prosess.

Oppsummerende kan vi dermed si at det transkulturelle/religiøse konseptet med bakgrunn i Jackson, Hervieu-Léger og Heimbrocks bidrag til religionsteori, vil utfordre en systemorientert religionskonsepsjon. I tråd med talen om transkulturalitet vil talen om transreligiøsitet åpne for en dynamisk forståelse av religion, både på mikro- og makronivå, hvor religion knyttes til det menneskelige liv, til de mange kulturelle kontekstene som mennesket befinner seg i.

Som vi så i forrige kapittel ligger det også en normativ oppfordring i Welsch sitt transkulturelle konsept, en oppfordring til menneskelig interaksjon og samhandling. Tilsvarende vil også et transkulturelt orientert religionsbegrep kunne minne oss om hvordan religion ikke bare handler om fakta, om religiøse symboler og systemer som finnes ”der ute”, men også reflekterer et møte med det fremmede, det andre, det uutsigelige i en spenning mellom nærhet og distanse, forståelse og det uforståelige. I en slik forstand vil en transkulturell religionsforståelse kunne fungere nærmest som en typologi for det interkulturelle møtet; den oppfordrer til en måte å interagere med den andre på som ikke plasserer, definerer eller forklarer, men søker større forståelse uten å fraskrive den andres dens fremmedhet.

Kapittel 4

Dialog i et samhandlingsteoretisk perspektiv

4.1 Innledning

I dette kapitlet tematiserer jeg sammenhengen mellom teoretiske perspektiver på kommunikativ samhandling og forståelsen av den interkulturelle dialogen. Nærmere bestemt presenterer jeg et utvalg teoretiske perspektiver på kommunikativ samhandling og diskuterer disse som utkast til forståelse av en interkulturell dialog. Også i dette kapitlet føres diskusjonen med et særlig blikk på spørsmålet om håndteringen av kulturelt mangfold. I hvilken grad er disse teoretiske tilnærmingene sensitive for kulturell forskjellighet, det være seg ulike former for kommunikasjon, ulik forståelse av verdier og mål eller tidligere fortellinger om undertrykkelse og marginalisering? Hvilken betydning tillegges den kulturelle differensen?

Når det gjelder bruken av samhandlingsteori som overskrift for kapitlet, gir dette rom til teoretiske bidrag som på ulike måter tematiserer den kommunikative interaksjonen mellom mennesker. Slik løfter kapitlet frem teoretiske bidrag som på en eller annen måte har med menneskelig fellesskap, delaktighet og sosial interaksjon å gjøre. Begrepsmessig forstår jeg dermed samhandling i tråd med det latinske *communicare*, som kan oversettes med ”å gjøre felles”, dvs. å gestalte et møte som muliggjør en felles forståelse (Dewey, 1958, Harste & Mortensen, 1996, Runquist, 1998). Samhandlingsteori slik det brukes i dette kapitlet forstås dermed som en gjennomarbeidet refleksjon over hvilke forutsetninger og innholdsmessige forhold som må være oppfylt for at et slikt forståelsesorientert møte skal finne sted.⁶²

⁶² Det kan være verdt å merke seg at innenfor moderne samfunnsteori viser bruken av begrepet sosial samhandlingsteori til en rekke sosiologiske strømninger, inspirert både av amerikansk pragmatisme og tysk fenomenologi, f.eks. Blumers symbolske interaksjonisme, Schütz filosofiske fenomenologi, Berger & Luckmanns teori om den samfunnskapte virkelighet og Garfinkels etnometodologi. Felles for disse retningene er fokuset på hvordan sosiale normer og meningsdannelse kan studeres i det moderne samfunnet (Harste & Mortensen, 1996, s. 189 f.). Som samlende overskrift for dette kapitlet har imidlertid begrepet en annen betydning, jf. avklaringene i brødteksten. Jeg ser likevel ikke bort fra at enkelte tematiske elementer fra disse sosiologiske strømningene vil tematiseres i en eller annen form og i en eller annen sammenheng i løpet av kapitlet.

Utvalget som presenteres kan sies å være dominerende teoretiske tradisjoner, selv om utvalget ikke nødvendigvis faller inn under den tradisjonelle kategoriseringen av sosial samhandlingsteori (Harste & Mortensen, 1996). Særegent og felles for de ulike teoretiske bidragene er imidlertid at de på ulike måter har fått nedslag i en pedagogisk sammenheng, enten i form av konkrete tilnærminger til undervisning, som ideal og forståelsesramme for dialogen eller som konstituerende for et pedagogisk fokus på interkulturell dialog. Det betyr at enkelte av bidragene i større grad er bearbeidet for en pedagogisk kontekst enn andre, noe som gjenspeiles i kapitlet sin presentasjon av de teoretiske perspektivene.

Som i de to foregående kapitlene har også diskusjonen i dette kapitlet en todelt funksjon. For det første gir den et bidrag til å forstå hva en interkulturell dialog kan være sett i et samhandlingsteoretisk perspektiv. For det andre etablerer diskusjonen en forståelsesbakgrunn som danner grunnlag for det videre analytiske arbeidet i avhandlingen.

Videre vender jeg meg til teoretikere som på ulik måte tematiserer hvordan kommunikasjon og samhandling handler om fellesskap og spør hvilket bidrag til forståelse av den interkulturell dialogen som reflekteres i disse teoretiske tilnærmingene. Først tar for meg to tilnærminger som på ulik måte setter fokus på de etiske rammene som omgir et kommunikasjonsfellesskap. Med utgangspunkt i et utvalg arbeider fra Charles Taylor og Jürgen Habermas drøfter jeg det jeg omtaler som henholdsvis et anerkjennelsesperspektiv og et proseduralt perspektiv på dialog. Hvilket bidrag gir et slikt kommunikasjonsteoretisk fokus til forståelsen av den interkulturelle dialogen?

4.2 Anerkjennelse som etisk ramme – i lys av Charles Taylors ”Politics of Recognition”

Med sitt innflytelsesrike essay *The Politics of Recognition* fra 1994 har Taylor gitt et sentralt bidrag til politisk teori, med relevans for håndteringen av pluralitet gjennom dialog også i en pedagogisk kontekst. Som vi skal se kan Taylors tekst også leses som en kommunikasjonsteoretisk tematisering av *anerkjennelse* som et etisk hovedpremiss for enhver dialog. Hos Taylor er det imidlertid dialogen mellom en kulturell majoritet og en kulturell minoritet som eksemplifiseres. Der hvor ikke majoritetens anerkjennelse av minoriteten først er tilstede, vil heller ingen reell dialog finne sted, er Taylors budskap.

Hvordan utvikler han så dette kommunikasjonsteoretiske programmet? Hovedtanken i Taylors essay er hvordan mangelen på politisk anerkjennelse av minoritetenes kulturelle identitet, det være seg etnisk bakgrunn, språk eller religion, utgjør et hovedproblem for minoritetene i et samfunn. Bakgrunnen for dette finner Taylor i den nære sammenhengen mellom anerkjennelse og utviklingen av identitet. I følge Taylor er behovet for anerkjennelse en av drivkreftene i menneskehetens historie, nettopp fordi det utgjør noe grunnleggende for selve identitetsutviklingen og selvforståelsen til en person eller en gruppe av personer (1994, s. 25, jf. også Honneth, 2007).

Denne nære sammenhengen mellom identitet og anerkjennelse forankrer Taylor i det han kaller menneskelivets fundamentale relasjonelle karakter. Han skriver:

We become full human agents, capable of understanding ourselves, and hence of defining our identity, through our acquisition of rich human languages of expression ... But we learn these modes of expression through exchanges with others. People do not acquire the languages needed for self-definition on their own. Rather we are introduced to them through interaction with others who matter to us – what George Herbert Mead called ‘significant others.’ The genesis of the human mind is in this sense not monological, not something each person accomplishes on his or her own, but dialogical. (Taylor, 1994, s. 32)

I sin speilingsteori er Mead først og fremst opptatt av den direkte sosiale interaksjonen mellom mennesker i en hverdagskontekst (Mead, 1934). Taylor utvider imidlertid Meads perspektiver til også å beskrive minoritetenes grunnleggende behov for politisk anerkjennelse. Nettopp fordi mennesket av natur er grunnleggende dialogisk i den forstand at selvforståelse og identitet utvikles i et samspill med andre, er også den politiske anerkjennelsen avgjørende for selvforståelsen og identitetsutviklingen. Det betyr samtidig at det å *ikke* bli anerkjent, eller bli gjort til gjenstand for en *misforstått anerkjennelse*, også vil kunne prege identiteten og selvforståelsen på svært signifikante måter:

The demand for recognition in these latter cases [former for feminisme, ulike minoritetsgrupper] is given urgency by the supposed links between recognition and identity, where this latter term designates something like a person’s understanding of who they are, of their fundamental defining characteristics as human being. The thesis is that our identity is partly shaped by recognition or its absence, often by the *mis*recognition of others, and so a person or group of people can suffer real damage, real distortion, if the people or society around them mirror back to them a confining or demeaning or contemptible

picture of themselves. Nonrecognition or misrecognition can inflict harm, can be a form of oppression, imprisoning someone in a false, distorted, and reduced mode of being. (Taylor, 1994, s. 25)

I følge Taylor vil altså konsekvente misforståelser eller mangel på anerkjennelse virke undertrykkende og vekke både avmakt og aggresjon hos personene eller gruppen det gjelder. Der anerkjennelse av minoriteten ikke finner sted, vil majoritetens bilde av minoriteten med tiden også inngå som minoritetens egenforståelse, sier Taylor (1994, s. 25). Over tid formes det en forståelse som også etter hvert inngår som en del av den undertrykte eller marginaliserte sin livsoppfatning og virkelighetsforståelse.⁶³ Men mangelen på anerkjennelse kan altså i tillegg vekke harme i form av en mer aktiv motstand, hevder Taylor, uten at han eksemplifiserer dette nærmere (ibid.).⁶⁴ I følge Taylor vil altså mangelen på anerkjennelse av minoriteten ikke bare være etisk uforsvarlig, men også uforsvarlig i den forstand at samfunnet påføres store sosiale og samfunnsmessige problemer. På denne bakgrunnen mener han ”a politics of recognition” blir nødvendig for å utvikle et velfungerende samfunn, dvs. å utvikle en politikk som er oppmerksom på og imøtekommer minoritetenes behov og krav om anerkjennelse av kulturell identitet (ibid.).

Vi ser videre at Taylor ikke skiller mellom gruppe- eller individorientert anerkjennelse av identitet. I en slik forstand synes han å innta en teoretisk posisjon mellom et kommunitaristisk forståelse og liberal teori (jf. også Andersson, 2000). Videre i essayet kritiserer han også på den ene siden deler av liberal teori som ikke tar på alvor marginaliseringen av minoritetsgrupper i samfunnet, og på den andre siden et kommunitaristisk perspektiv som i følge Taylor overdriver forskjeller mellom minoritetsgruppene.

På tross av Taylors ønske om en slik mellomposisjon er han imidlertid først og fremst opptatt av den politiske anerkjennelsen av *kollektive* identiteter, som etnisk bakgrunn, kjønn, religion og seksualitet. I essayet gjør han det derfor til en hovedoppgave for et pluralt samfunn å tilskrive ulike kulturer likeverdighet. Det betyr at ulike kulturer anerkjennes retten til eksistens, sikres en viss grad av økonomisk likebehandling og synliggjøres i det offentlige

⁶³ Se for øvrig også presentasjonen av Said i kapittel 2.5.1. Dersom orientaleren mange nok ganger over lang nok tid blir fortalt at han er passiv og mangler initiativ, vil dette over tid utgjøre virkelighetsforståelsen også til orientaleren. Gjennom mangelen på anerkjennelse vil dermed minoritetens selvbilde skapes i majoritetens bilde (Said, 2003, s. 96). Dette korresponderer for øvrig også med Paulo Freires tale om ”cultural invasion” (1970, s. 151).

⁶⁴ Jf. også Bhabha (1994, s. 85). Her beskriver Bhabha minoritetens motstand mot mangel på anerkjennelse med begrepene ”mimicry” og ”mockery”, hvor minoriteten gjør narr av majoriteten (mockery) gjennom å tilsynelatende adoptere majoritetens kulturelle formasjoner (mimicry). Se også Bhabha (1995).

rom, f.eks. i skolens kanon. I følge Taylor vil dette dermed kunne hindre at deltakerne i de ulike kulturene utvikler et negativt selvbilde, med de konsekvensene det medfører.⁶⁵

Argumentasjonen for en slik kulturell likeverdighet utvikler han med utgangspunkt i kantiansk tradisjon, representert ved John Rawls. Som Rawls, antar Taylor at et liberalt, pluralt samfunn må la innbyggerne selv bestemme hva det gode liv innebærer. I et sammensatt samfunn vil også forståelsen av det gode liv være mangfoldig og farget av den enkeltes kontekst. I følge Taylor kan derfor ikke et pluralt samfunn ta for gitt noen form for felles forståelse av det gode liv. Derimot er det samfunnets oppgave å sikre innbyggernes rett til en rettferdig og likeverdig behandling, på tross av ulike konsepsjoner om det gode liv. I et mangfoldig samfunn må altså det rette gis prioritet fremfor det gode. Og det rette i denne sammenhengen forstås som ”justice as fairness”, dvs. et rettferdighetsprinsipp hvor kulturelle differenser verdsettes og ulike kulturer anerkjennes som likeverdige.⁶⁶

Rettferdighetsprinsippet forankres i den kantianske tanken om mennesket som ”nomunale selv”, dvs. en forståelse av mennesket som en rasjonell, autonom aktør, med en potensiell kapasitet til å skape kulturelle formasjoner (Taylor, 1994, s. 42). Fordi alle mennesker deler dette potensialet, bør i følge Taylor kulturelle identiteter anerkjennes som likeverdige (ibid.).

I følge Taylor er mangelen på bevissthet rundt differenser en av hovedtruslene mot et velfungerende pluralt samfunn. Slik distanserer han seg fra forståelser av dialog hvor differensen skal overskrides metodisk på veien mot konsensus, slik vi skal se det er mulig å fortolke Habermas. Fokuset til Taylor er i stedet på selve premissene for kommunikasjonen. I følge Taylor er differensen ufrakommelig og må tematiseres i form av majoritetens anerkjennelse av minoriteten før man i det hele tatt kan tale om en dialog. Dermed kan vi også spørre hva denne måten å tenke på betyr for hvordan kulturelle differenser håndteres i en dialog. Hvilken betydning gir Taylor den kulturelle differensen i sitt kommunikasjonsteoretiske program?

⁶⁵ Det er imidlertid verdt å merke seg at Taylor distanserer seg fra tanken om at alle minoritetskulturer bør anerkjennes som kollektive identiteter. Derimot er Taylor eksplisitt på at ikke alle minoritetskulturer kan gjøre krav på kollektiv anerkjennelse.

⁶⁶ Jf. Rawls (1971, s. 449). Her skriver Rawls at “an individual’s conception of his good ... is to be adjusted from the start to his particular situation.” Slik Rawls ser det må dermed det rette gis prioritet fremfor det gode: “in a well-ordered society citizens’ conceptions of their good conform to the principles of right publicly recognized and include an appropriate place for the various primary goods.” (ibid., s. 395)

Det er ikke tvil om at Taylors argumentasjon for politisk anerkjennelse av kulturelle minoriteter løfter frem viktige premisser når det gjelder håndteringen av kulturell differens i et pluralet samfunn. Ikke minst gjelder det maktforholdet mellom majoritet og minoritet. Slik mener jeg at han også gir en viktig presisering av de egalitære aspektene som vil kjennetegne den interkulturelle dialogen. I en dialogisk relasjon legges maktforhold til side og man fremstår som likeverdige subjekter, et Jeg og et Du, slik Buber uttrykker det (jf. kapittel 4.5). Men Taylors perspektiver gir også et viktig korrektiv til eksistensialfilosofiske dialogforståelser, noe jeg også kommer tilbake til under behandlingen av Buber. Taylors poeng er jo nettopp at vi *ikke* kan ta for gitt at dialogiske møter er forutsetningsløse. Dialoger foregår sjelden på nøytral grunn. Derimot eksisterer det maktforhold og mangel på likeverdighet som dialogen nødvendigvis må forholde seg aktivt til. Slik er Taylors kommunikasjonsteoretiske perspektiver på anerkjennelse viktige i den forstand at de bidrar til å rette oppmerksomhet mot de etiske premissene som dialogkonseptet hviler på.

Et eksempel på hvordan en slik anerkjennelse tar form og har en fundamental betydning for dialogforståelsen, kan være hensynet til såkalte kulturbetingede forutsetninger som rammefaktor i didaktisk tenkning (Skutnabb-Kangas, 1994, Engen, 1996, Cummins, 2001). Hos Jim Cummins (2001) synliggjøres dette i arbeidet hans med lærer-elev-interaksjonen som ”empowerment through negotiation of identity”. Poenget til Cummins er hvordan læreren alltid har en mulighet til å instituere det han kaller ”collaborative relations of power” i motsetning til ”coercive power-relations” (ibid., s. 20). Slik vil lærer-elev-relasjonen på det interpersonelle planet kunne motvirke og aktivt utfordre historiske og aktuelle undertrykkende mønstre på makronivå, sier Cummins (ibid.). Det kan skje når læreren myndiggjør eleven som person ved å anerkjenne elevens kulturelle habitus som relevant for skolens fellesskap, og dermed også relevant for det samfunnet skolen utdanner for.

På samme måte har også Thor Ola Engen vært opptatt av skolens myndiggjøring av minoritetsspråklige elever bl.a. gjennom fokuset på innholdskomponenten i undervisningen. Det lærestoffet som skal kvalifisere for arbeid i majoritetskulturens arbeidsliv må også bearbeides i lys av minoritetenes verdier og normer, påpeker Engen (1996, s. 69). Dersom integrering ansees å være en overordnet innlemmingsstrategi er det avgjørende at skolen også anerkjenner minoritetselevens språklige og kulturelle bakgrunn, noe den tydeligst kan gjøre ved å tilkjenne minoritetskulturen status som innhold i skolen (ibid.). Slik viser Engen hvordan minoritets eleven får en stemme ved at elevens kulturelle erfaringer og perspektiver

gjenspeiles i skolefagenes innhold, altså en anerkjennelse av elevens kulturell identitet i skolefellesskapet.

Som både Cummins og Engen er inne på må imidlertid anerkjennelsen av elevenes kulturelle bakgrunn gi plass til eleven som et selvstendig individ (jf. også Skutnabb-Kangas, 1994). Anerkjennelse av det kollektive må altså på en eller annen måte avstemmes i forhold til det individuelle, noe som bringer oss over til kritikken mot Taylor. Til tross for anerkjennelsens fundamentale betydning gir altså Taylors perspektiver grunn til noen kritiske spørsmål og reiser behovet for en mer nyansert tale om anerkjennelse. Kritikken gjelder altså i særlig grad hans fokusering på kollektive identiteter som gjenstand for anerkjennelse. Hva betyr dette fokuset når det gjelder håndteringen av differenser?

Som vist argumenterer Taylor for at et pluralt samfunn må verdsette og anerkjenne kulturelle differenser. Flere kritikere har imidlertid påpekt hvordan Taylors fokus på kollektive identiteter legger for sterke føringer på hvilke differenser som er akseptable i den forstand at de anerkjennes av den liberale stat. Anthony Appiah (1994) er en av dem. Han har særlig lagt vekt på hvordan Taylors program aktiviserer spørsmålet om identitetens autenticitet: Hvem er egentlig personen eller gruppen av personer som skal anerkjennes i dialogen?

Svaret på et slikt spørsmål er enkelt i den forstand at det er vanskelig å svare på. Den kulturelle identiteten er som regel mangfoldig, hybrid og stadig i endring. En person kan på en og samme tid være libaneser med norsk statsborgerskap, bruke engelsk som hverdagspråk, foretrekke arabiske tv-sendinger, ha et kristent livssyn osv. (Sen, 2006). Og hvilke sider av identiteten som man ønsker å betone vil selvsagt variere alt etter den sosiale konteksten man befinner seg i.⁶⁷ I tillegg kompliseres bildet av mobiliteten som kjennetegner en global tidsalder. Hvilken etnisk identitet har eksempelvis en person med pakistansk bakgrunn med oppvekst i Storbritannia, og bosted i Norge? Som vi så i kapittel 2 er altså hybriditet et grunnleggende kjennetrekke ved identiteten, både på mikro- og makronivå.

En av implikasjonene ved Taylors ”politics of recognition” kan dermed være at bestemte sider ved identiteten må aktiviseres og fikseres, dette for å oppnå anerkjennelse. For å bruke Appiahs eksempel vil et menneske med en homoseksuell orientering måtte forsterke nettopp

⁶⁷ Eksempelvis viser Viggo Mortensen (2003) til hvordan religionen ofte får en tydeligere rolle som identitetsmarkør blant dansker med pakistansk bakgrunn, enn tilfellet var i hjemlandet.

denne siden ved sin identitet for å bli anerkjent. Dermed legges det også føringer på identiteten til en person eller en gruppe av personer, sier Appiah (1994, s. 163). Samtidig legges det også føringer på selve måten å forholde seg til disse bestemte sidene ved identiteten. Personer med en homoseksuell orientering må være homofile på en bestemt måte, hevder han, og beskriver prosessen fra ikke å være anerkjent i det hele tatt, til å anerkjennes på visse premisser som et nytt tyranni:

Demanding respect for people as blacks and as gays requires that there are some scripts that go with being an African-American or having same-sex desires. There will be proper ways of being black and gay, there will be expectations to be met, demands will be made. It is at this point that someone who takes autonomy seriously will ask whether we have not replaced one kind of tyranny with another. (Appiah, 1994, s. 163)⁶⁸

Med bakgrunn i Appiahs perspektiver ser vi dermed hvordan anerkjennelse paradoksalt nok står i fare for å skygge for mangfoldet av differenser. De som på en eller annen måte utgjør minoriteten i minoriteten vil representere en differens som ikke vies oppmerksomhet eller anerkjennes, dette fordi de ikke stemmer overens med den kulturelle rammen som den kollektive minoriteten forstås innenfor. Dermed vil den anerkjennende part risikere å legge grunnen for en kategorisering av den kulturelle differensen som virker tvingende på mennesker, i stedet for å forholde seg til kompleksiteten i identitetsformasjonen og i større grad se enkeltmennesket i det kollektive.

Som dialogisk program hefter det altså visse farer ved Taylors fokus på anerkjennelse. For å oppnå anerkjennelse vil enkeltindividet kunne styres i retning av å måtte innta det som ansees å være politisk korrekte differenser. Denne formen for anerkjennende dialog vil altså uintendert kunne forsterke visse forskjeller, som igjen impliserer at kulturelle identiteter fikseres og homogeniseres. I en slik forstand er det argumenter som tilsier at Taylors program er mangelfullt når det gjelder å verdsette kulturelle differenser. I stedet påtvinger

⁶⁸ I norsk sammenheng kan debatten av spørsmålet om homofilt samliv skal medføre restriksjoner på tilgang til presteembedet eller ikke tjene som eksempel på Appiahs kritikk. Denne debatten har i stor grad vært preget av et enten-eller; enten anerkjenner man homofilt samliv som teologisk legitimt eller ikke. Med bakgrunn i Appiahs perspektiver ser vi imidlertid hvordan debattens form truer med å skygge for homofile mennesker som av ulike årsaker ikke identifiserer seg med aktivismepregede innspill fra enkelte av interesseorganisasjonene. Gruppen av homofile reduseres dermed til å omfatte mennesker med visse bestemte forståelser av sin homofile identitet, og som et resultat av det marginaliseres mennesker fordi de ikke representerer de forventninger og krav som offentligheten setter til anerkjennelsen av homofile som kulturell minoritet.

anerkjennelsen av kollektive identiteter differensen en viss grad av konformitet som ironisk nok kan svekke mangfold og forskjellighet.

For å oppsummere: At majoriteten anerkjenner minoritetenes kulturelle identitet, i den forstand at minoritetens kulturelle særtrekk verdsettes i det offentlige rom, f.eks. i skolen, er utvilsomt en nøkkel for den videre dialogen. I en slik forstand er oppmerksomheten omkring anerkjennelse avgjørende når man ønsker å utdanne lærere som er i stand til å møte elevenes kulturelle identitet på en måte som myndiggjør eleven. Samtidig bør Taylors fokus på anerkjennelse suppleres med det faktum at individet identifiserer seg med andre sider enn sin etniske bakgrunn. Differensen er mangfoldig og dynamisk og tar ulike former avhengig av kontekstuell sammenheng. Denne dynamikken kan Taylors kommunikasjonsteoretiske program stå i fare for å overse dersom kulturelle forskjeller forstås i betydningen kategorisk diversitet.

Som Appiah, Bhabha, May, Welsch, Sen og andre har påpekt, kan imidlertid kulturell differens håndteres på en annen måte, dvs. en ikke-kategorisk måte hvor differensen forstås som foranderlig over tid. Den tar ulik form i ulike kontekster, den knytter seg til ulike sosiale kollektiv på samme tid og unndrar seg til en viss grad våre forsøk på å definere den (May, 1999, s. 21). Kritisk kan man altså hevde at Taylors "politics of recognition" bør utvikles med en større grad av sensitivitet for differensens kontekstualitet, dvs. avklare nærmere forholdet mellom individuelle og kollektive identiteter når det gjelder behovet for anerkjennelse.

Nettopp forholdet mellom det individuelle og det kollektive er tema for Habermas sitt tilsvar til Taylors essay. I essayet *Struggles for Recognition in the Democratic Constitutional State* (1994) reflekterer Habermas over Taylors bidrag med henvisning til flere av sine tidligere arbeider, bl.a. de etiske rammene for samtalefellesskapet. Dermed blir essayet en viktig tekst i denne sammenhengen. Seyla Benhabib har på sin side gitt ytterligere presiseringer av en prosedural kommunikasjonsmodell, bl.a. gjennom kritikken av Habermas sin manglende kontekstualisering av den praktiske fornuft (1992, s. 81 f.). Her retter hun kritikk mot Habermas for i for liten grad å betone den enkeltes livsverden når det gjelder dannelsen av den moralske personlighet for deltakelse i en diskurs. I en slik forstand hevder hun å revitalisere diskursetikken i lys av en kontekstbevisst forståelse av praktisk fornuft. Dermed gir også Benhabib et viktig bidrag til å forstå hva en prosedural kommunikasjonsteori kan innebære når det gjelder forståelsen av interkulturell dialog.

Spørsmålet videre blir dermed hva et fokus på *prosedyrer* for kommunikasjonen innebærer når det gjelder en dialogisk håndtering av kulturelle differenser. Hvilken betydning tillegges differensen for dialogen innenfor rammen av Habermas' kommunikasjonsteori?

4.3 Prosedyrer som etisk ramme – i lys av Jürgen Habermas' kommunikasjonsteori

I sitt tilsvarende til Taylor tar Habermas opp det han forstår som Taylors manglende adressering av forholdet mellom individets og kollektivets identitet. I følge Habermas må et mangfoldig og sammensatt samfunn utvikle forståelse for den dynamiske dialektikken mellom individuelle og kollektive identiteter. Han skriver:

... the democratic process of actualizing equal individual rights will also extend to guaranteeing different ethnic groups and their cultural forms of life equal rights to coexistence. This does not require special justification or an alternative principle. For from a normative point of view, the integrity of the individual legal person cannot be guaranteed without protecting the intersubjectively shared experiences and life contexts in which the person has been socialized and has formed his or her identity. The identity of the individual is interwoven with collective identities and cannot be appropriated as private property... (Habermas, 1994, s. 129).

Interessant i denne sammenhengen er selve forutsetningene som ligger til grunn for tanken om en slik plural sameksistens, nemlig ideen om en prosedural konsensus. For å sikre sameksistensen mellom ulike kulturelle former er samfunnet avhengig av visse fellesnormer, sier Habermas (1994, s. 137). I likhet med Taylor argumenterer han for at normene skal sikre en fredelig sameksistens mellom ulike individuelle og kollektive konsepsjoner av det gode i et pluralt samfunn. Han skriver:

The ethical substance of a political integration that unites all the citizens of the nation must remain 'neutral' with respect to the differences among the ethical-cultural communities within the nation, which are integrated around their conceptions of the good. (Habermas, 1994, s. 137)

Utgangspunktet for en prosedural kommunikasjonsmodell er altså at plurale samfunn er flertydige og til dels motstridene i konsepsjonene av det gode liv. Men selv om man ikke kan enes om det gode liv, kan man i følge Habermas enes om de etiske rammene for samtalen om hvordan man skal leve sammen på tvers av ulikhetene:

... in complex societies the citizenry as a whole can no longer be held together by a substantive consensus on values, but only by a consensus on the procedures for the legitimate enactment of laws and the legitimate exercise of power. (1994, s. 135)

I et pluralt samfunn dreier altså ikke enighet seg først og fremst om konsensus i synet på hvilke verdier og valg av livsformer som er av det gode. Derimot vil det i følge et diskursetisk standpunkt være både ønskelig og mulig å enes om de *formelle* sidene ved en moralsk diskurs, dvs. en felles samling om normene som danner rammen for det som etter sigende er en god samtale. De formelle prosedyrene for kommunikasjonen skal slik etablere symmetri og likeverd mellom samtalepartnerne og muliggjør en gjennomprøving av andre normer på tvers av etiske og verdimessige overbevisninger. I en slik forstand representerer altså en prosedural kommunikasjonsteori en optimisme når det gjelder å enes om visse felles substansielle verdier, dvs. normer som setter rammene for en moralsk diskurs.

En slik prosedural tilnærming er dermed ikke verdinøytral i seg selv. Derimot impliserer den sterke etiske antakelser. Dette poenget om etiske forutsetninger spiller også en viktig rolle hos Benhabib. Hun skriver:

... the communicative ethicist asks: what principles of action can we all recognize or agree to as being valid if we engage in practical discourse or a mutual search for justification? (Benhabib, 1992, s. 29)

Hun svarer selv på spørsmålet og skriver at “communicative ethics ... involves a strong commitment to the norms of universal moral respect and egalitarian reciprocity” (Benhabib, 1992, s. 45).

I følge Habermas representerer prosedyrene for en god samtale noen grunnleggende verdier som deles av det Rawls omtaler som ”reasonable comprehensible doctrines”, såkalte rimelige livssyn (Rawls, 1993, s. 58 f.). Habermas omtaler dette verdifellesskapet som et fellesskap av ”rationally based convictions”, dvs. rasjonelle livstolkninger som på tross av ulike premisser overlapper hverandre i etiske normative konklusjoner (1994, s. 135). Han skriver:

Citizens who are politically integrated in this way share the rationally based conviction that unrestrained freedom of communication in the political public sphere, a democratic process for settling conflicts, and the constitutional channelling of political power together provide a basis for checking illegitimate power and ensuring that administrative power is used in the equal interest of all. (Habermas, 1994, s. 135)

Hvilke normer er det så vi ser i disse ”rationally based convictions”? En av de sentrale tankene i en prosedural kommunikasjonsteori er at mennesket med sine talehandlinger begrunner sine handlinger og standpunkter, prøver dem i samtalefellesskapet og aksepterer eller forkaster dem (Kalleberg, 2005). Hos Habermas knyttes dette til tanken om *kraften i de bedre argumenter* (1981, 1999), et begrep som går til kjernen av teoriene hans og som synliggjør de etiske antakelsene. Med dette begrepet mener Habermas å si at mennesket som et sosialt, kommunikativt vesen vil påvirkes gjennom samtaler. Argumenter har innflytelse. Gjennom å fremsette egne begrunnelser og lytte til andres, vil man i en refleksiv prosess kunne bli overbevist om rimeligheten eller urimeligheten i egne vurderinger, anbefalinger eller virkelighetsforståelse, sier Habermas (1999, s. 13).

Selv om tanken om det bedre argument dermed forutsetter åpenhet og vilje til å lytte, innebærer det dermed også en form for tvang, det Habermas omtaler som ”den eiendommelige, tvangfrie tvang” (1999, s. 13). Når en diskursdeltaker i løpet av samtalen møter det han opplever som et bedre argument enn sitt eget, forutsetter diskursen at dette argumentet gis prioritet. Noe annet ville være et brudd på prosedyrene for samtalen. Deltakerne må altså være åpne for sin egen feilbarlighet og være ærlige på å revurdere egne standpunkt dersom de overbevises. I følge en prosedural kommunikasjonsmodell vil altså en gjensidig forståelse oppstå først når deltakerne er åpne for at det bedre argument får prege samtalen.

Dermed er det også en nær forbindelse mellom prosedyrene for samtalen og kraften i det bedre argument. For at det bedre argument skal vinne frem og skape forståelse betinger dette at alle som deltar i argumentasjonen anerkjenner de prosedurale rammene for samtalen. Habermas spesifiserer dette til å gjelde flere forhold: For det første forutsettes likeverd i samtalsituasjonen. Deltakerne i diskursen står på lik linje når det gjelder å artikulere sine synspunkt og begrunnelsene for dem. Det innebærer også at utfallet av samtalen ikke kan være gitt på forhånd. For det andre forutsettes det vilje til å komme overens. Bare en diskurs hvor deltakerne er åpne for andres argumenter vil kunne få frem det bedre argument. Gjennom samtalsens løp må man altså både ha evne og vilje til å revidere sitt eget ståsted i lys av andres argumenter og begrunnelser. Habermas beskriver den ideelle samtalsituasjon som en herredømmefri samtale hvor deltagerne møtes på lik linje. Alle berørte parter må involveres og alle maktforhold settes ut av kraft. Ingen skal overkjøres, settes til side eller undertrykkes (Habermas, 1990, s. 41 f.). Slik forutsetter altså de prosedurale prinsippene og

prinsippet om det bedre argument hverandre. Gjennom å etablere universelle prosedyrer for samtalen vil prinsippet om det bedre argument kunne styre samtalen, og med det etablere en gjensidig forståelse og en mulig kvalifisert konsensus.

For Habermas innebærer altså det å være borger av et moderne demokrati en form for ny fortolkning av det gode liv. Han omtaler dette som en tilslutning til "a proceduralist conception of rights" (Habermas, 1994, s. 116), en konsepsjon som sikrer både individuelle og kollektive rettigheter på en gang. På denne måten hevder Habermas å ivareta den dynamiske dialektikken mellom individuelle og kollektive identiteter, som i følge Habermas i for liten grad blir tematisert hos Taylor.

Hvilket bidrag er så dette fokuset på prosedyrene for kommunikasjon til forståelsen av den interkulturelle dialogen?

Det første vi legger merke til er den realistiske tilnærmingen til forståelsen av dialog. I likhet med Taylor fokuserer Habermas på selve de etiske forutsetningene for samtalen, og reflekterer over utematiserte forhold som makt og mangel på likeverdighet i interaksjonen. I en slik forstand gir Habermas verdifulle bidrag til å forstå betydningen som den kontekstuelle rammen har for enhver dialog. Så lenge de etiske forutsetningene som Habermas påpeker forblir utematisert i forståelsen av dialog, vil også dialogforståelsen kunne være farlig naiv i den forstand at det kan antas en likeverdighet mellom partene som ikke nødvendigvis er reell.

Samtidig har denne prosedurale tilnærmingen også sine svake sider. Som nevnt ovenfor påpeker Benhabib hvordan en prosedural kommunikasjonsmodell står i fare for å nedtone betydningen av identitet og kulturell differens.⁶⁹ Den kulturelle differensen blir nærmest forstått som et problem, et forstyrrende element i den rasjonelle samtale, noe som hindrer diskursen i å nå så langt som mulig, er Benhabibs poeng. Nedenfor skal jeg utdype en slik kritikk og se nærmere på hvordan Benhabib gjør en prosedural kommunikasjonsmodell bedre rustet mot slike innvendinger. Likevel skal vi se hvordan en slik kommunikasjonsteoretisk tilnærming fortsatt reiser spørsmål når det gjelder håndteringen av kulturell differens, selv etter de klargjørende modifiseringene som Benhabib foretar.

⁶⁹ For en lignende kritikk, se Burbules (2000) og Gressgård (2005).

4.3.1 Dialog på skjulte premisser?

Når det gjelder kritikken mot en prosedural kommunikasjonsteori er det i første rekke de universalistiske trekkene som har vekket kritikernes oppmerksomhet. Flere har stilt seg skeptiske til hvordan en slik modell langt på vei skjuler teoriens kontekstuelle situering ved å fremstille prosedyrene for samtalen som allmenne. Dette finner vi eksempelvis hos Erik Oddvar Eriksen (1994). Eriksen peker på hvordan diskursen med sin kantianske tilknytning er forankret i det han kaller en vestlig kulturforståelse, hvor den utfoldes, artikuleres og underbygges særlig i det moderne Vesten etter renessansen.

På en slik bakgrunn kan man videre argumentere med at diskursens fokus på den såkalte universelle rasjonaliteten i prosedyrene innebærer en tilsynelatende åpenhet for kulturelle forskjeller. I sin form fremstår modellen som universell, men på bakgrunn av sitt ufrakommelige kontekstuelle utgangspunkt representerer prosedyrene en vestlig rasjonell tilnærming til kommunikasjon, som i sin tur gir fortrinn til bestemte deltakere (Eriksen, E. O., 1994, s. 56, Gressgård, 2005).

Habermas på sin side avviser argumentet om at diskursen gir fortrinn til en bestemt form for kultur. I stedet omtaler han prosedyrene som ”inescapable presupposition for social action” (Habermas, 1990, s. 89). Slik insisterer han på at argumentasjon og deliberative prinsipper finnes i nærmest alle kulturer og samfunn, og det er som han sier ”no functional equivalent alternative to this mode of problem solving” (Habermas, 1998, s. 43). I følge Habermas er det altså ikke noe spørsmål om mennesker ønsker eller ikke ønsker å akseptere diskursens prosedyrer. Det er noe man som et rasjonelt menneske er forpliktet til å gjøre. Med andre ord vil altså forpliktelsen på prosedyrene konstitueres som det universelt rette, det som i et pluralt samfunn skal ivareta de mange forståelser av det gode.

Nå er det imidlertid liten tvil om at en slik forståelse av det rette betinger bestemte forståelser av det gode. Følgende argumentasjonsrekke synliggjør dette:

I den prosedurale kommunikasjonsteoriens prioritering av det rette fremfor det gode gjøres den menneskelige rasjonaliteten bestemmende for det rette. Og rasjonaliteten innebærer en tro på menneskets evne til å overskride sine kontekstuelle betingede livssammenhenger. Mennesket er i stand til å se sine egne vurderinger av verdier i lys av andres forståelse av hva

som er verdifullt. Gjennom deltakelse i diskursen hever deltakerne seg over den enkelte kontekst og inntar et mer universelt ståsted.⁷⁰

I utgangspunktet er altså rasjonaliteten knyttet til subjektet. I dette ligger dermed antakelsen om at det er mulig for mennesket å komme frem til en felles forståelse av det som er rett og dermed godt. Det et menneske finner å være rasjonelt vil også være rasjonelt for alle andre mennesker, dette fordi evnen til rasjonalitet sees på som et karakteristisk trekk ved mennesket. Kjernen i diskursen er altså å søke regler som ivaretar det som er rett å gjøre, på tvers av individuelle oppfatninger om hva som er godt. Hva som konstituerer en rett og dermed god handling bestemmes av hva som synes rasjonelt for mennesket å gjøre.

En slik forståelse av hvordan det rette konstitueres bygger på en sentral forutsetning, nemlig overbevisningen om at alle mennesker har en lik plikt til å overholde de regler som er funnet å være rette. Dette er et grunnprinsipp som viser den prosedurale teoriens kantianske tilknytning. I følge dette prinsippet kan jeg med andre ord ikke si at det som rasjonelle mennesker finner å være rett, ikke er rett for meg, og fortsatt være rasjonell. Det jeg i realiteten da gjør er å bruke andre mennesker som et middel for å oppnå personlige fordeler. Det kan jeg ikke gjøre fordi alle mennesker står på lik linje i diskursen og dermed er likeverdige. Innenfor rammen av en slik tenkning må vi anta at når vi hevder å verdsette enkelte menneskelige kapasiteter må vi, for ikke å motsi oss selv, hevde at de samme kapasitetene er verdifulle uansett når, hvor eller hos hvem de opptrer. Slike kapasiteter må følgelig være verdifulle i seg selv.

Problemet med slutningen ovenfor er imidlertid at hvem som helst, uansett hvilke kapasiteter det er tale om, kan si at f.eks. autonomi er verdifullt fordi det er viktig for meg, ikke fordi det er viktig for alle andre. Om en menneskelig kapasitet som rasjonalitet er noe vi verdsetter, kan vi si at det er fordi det er vår egen rasjonalitet, ikke rasjonalitet i seg selv. Det gjenstår altså for en prosedural teori å vise at slike menneskelige kapasiteter som abstrakter må bli sett på som verdifulle uansett hvor de opptrer. Diskursens etablering av regler for samtalen er dermed avhengig av noe som går ut over det enkelte subjekt, en slags objektiv størrelse som kan

⁷⁰ Det er verdt å merke seg at forståelsen av mennesket som et fritt og rasjonelt vesen er en videreutvikling av Kants synspunkter. En diskursiv forståelse av mennesket distanserer seg imidlertid fra Kants forståelse av mennesket som ensidig individualistisk, slik Kant er blitt kritisert for. I diskursetikken får fellesskapet verdi i seg selv. Det å være sammen i et fellesskap er verdifullt nettopp fordi det er i fellesskapet at friheten og rasjonaliteten virkeliggjøres.

bedømme slike kapasiteter som verdifulle. Problemet er at en slik objektiv størrelse, om den skulle finnes, nødvendigvis må knyttes til det et kontekstuell samfunn holder for å være verdifullt og godt. Det rette som skulle ha prioritet over det gode betinges dermed av partikulære oppfatninger av hva som er av det gode. Det rette som skal være rett for alle mennesker er altså en bestemt forståelse av det verdifulle. Diskursens konstituering av det rette blir nødvendigvis en slags opphøyd partikularisme (Sundman, 1996, s. 64).⁷¹

Dette er jo for så vidt en velkjent kritikk og viser hvordan en forståelsesorientert kommunikasjon uttrykker et bestemt syn på mennesket og en bestemt forståelse av verden. Når man velger tilknytning til diskursen velger man samtidig å gi tilslutning til bestemte normer. Aksepten av rasjonaliteten i en prosedural kommunikasjonsmodell innebærer tilslutningen til en bestemt livsform, en livsform som i følge Habermas finner gjenklang i moderne demokratier. I så måte forsøker en prosedural kommunikasjonsteori å knytte rasjonalitetsbegrepet til en form for allmenn måte å tenke om etikken på.

At dette nødvendigvis rettferdiggjør en avvisning av teorien som bidrag til å forstå en interkulturell dialog, mener jeg imidlertid det ikke er grunn for. Selv om en prosedural tilnærming kan kritiseres for ikke å kommunisere sitt kontekstuelle utgangspunkt godt nok, er det et langt steg derfra til eksempelvis å hevde at modellens vestlige tilblivelseskontekst gir fortrinn til deltakere med en vestlig kulturbakgrunn, slik det er mulig å lese kritikken fra Eriksen og Gressgård. En slik påstand vil jeg snarere mene at langt på vei avgrenser etikken i prosedyrene til en vestlig kulturkontekst. Det vil i så fall ikke bare reflektere en problematisk kategorisering av kultur, men paradoksalt nok også gi den vestlige del av verden monopol på bestemte verdier: Demokratiske verdier gjøres ekvivalent med en vestlig kulturkontekst. I en slik forstand mener jeg Habermas har et viktig poeng i at etikken i prosedyrene tvert i mot bør kunne ha en bred kulturell appell, dette til tross for teoriens utspring i en vestlig kulturkontekst. Slik vil jeg nok en gang understreke hvordan fokuset på prosedyrer representerer en viktig måte å tenke om kommunikasjon og samhandling på når det gjelder forståelsen av den interkulturelle dialogen. I utgangspunktet mener jeg altså at Habermas' kommunikasjonsteoretisk tilnærming bør kunne gi rom for kulturell variasjon.

⁷¹ For en utdypende redegjørelse av dette poenget, se Skrefsrud (2002, s. 36 f.).

4.3.2 Prosedural eller materiell konsensus?

Når det er sagt er det imidlertid andre sider ved modellens angivelige universalitet som jeg finner problematiske. Det første gjelder forståelsen av hva som skal være målet for samtalen. Som vi har sett inngår prinsippet om kraften i det bedre argument som en del av prosedyrene for samtalen. Deltakerne må altså være åpne for at et bedre argument vil kunne overbevise om feilaktigheten i tidligere standpunkt, og på den måten bringe deltakerne nærmere en enighet. Det har fått flere til å spørre om en prosedural kommunikasjonsmodell søker å borge for en bredere *materiell* konsensus som går utover en prosedural konsensus. Benhabib er en av de som har kritisert Habermas på dette punktet. Hun hevder at Habermas

... has overstated the case by insisting that the purpose of universalizability procedures in ethics must be the uncovering or discovering of some general interest to which all could consent. (Benhabib, 1992, s. 9)

Denne konsensuspregede målrettingen av diskursen har fått flere til å betegne en prosedural teori som en mindre egnet dialogmodell i et pluralt samfunn. I sin avhandling stiller eksempelvis Randi Gressgård seg kritisk til Habermas' diskursetikk fordi den etter hennes syn representerer en såkalt "sannhetstotalitarisme", dvs. at den mangler en nødvendig distanse til at det finnes ulike standarder for bedømming av sannhet. Denne forståelsen utvikler hun med bakgrunn i Hans Herbert Kögler's kritikk av Habermas. Med Kögler argumenterer Gressgård for at diskursens mål om konsensus gjør "de andre" lik "oss", dvs. at differensen forstås utelukkende ut i fra begreper og praksis fra fortolkerens egen bakgrunn. I følge Gressgård overser dermed den prosedurale teorien at differensen har en viktig funksjon i det å "problematisere våre egne evaluative standarder", slik hun mener at dialogen i utgangspunktet vil kunne gjøre (2005, s. 169, jf. også Kögler, 1999, s. 161).

Med kritikere som Benhabib, Gressgård og Kögler kan vi dermed spørre om ikke kraften i det bedre argument forutsetter antakelsen om en felles rasjonalitet, en form for universell standard for bedømming av hva som er "det bedre" i en argumentasjon, også substansielt.

Til dette kan man naturligvis svare at i et dialogisk møte vil deltakerne både kunne innse og overbevises om sannhetsgehalten i et annet argument. Det ligger altså *en mulighet* i enhver dialog for at deltakerne lar seg overbevise av det som oppleves å være et bedre argument enn det man selv kan frembringe. Det gjelder for så vidt både om man står nært hverandre i

kulturell livsverden, eller om distansen er større. I en slik forstand må den menneskelige kommunikasjonen forstås som et intersubjektivt samspill hvor meninger kan slipes, revurderes, videreutvikles og nydannes. Dermed kan man også si at en prosedural kommunikasjonsteori peker på åpenhet og feilbarlighet som et sentralt proseduralt element ved dialogen som sådan, slik eksempelvis Kalleberg fortolker Habermas i introduksjonen til boken *Kraften i de bedre argumenter* (Habermas, 1999, s. 12 f.).

For kritikere som Benhabib og Kögler vil imidlertid prinsippet om kraften i de bedre argumenter representere noe adskillig mer enn bare en *mulighet* for konsensus. Snarere vil prinsippet sette en kvalifisert konsensus som selve målet for samtalen, og dermed nødvendigvis styre samtalen i en konsensuspreget retning, vil Benhabib og Kögler si. Dermed fortolker de tanken om kraften i de bedre argumenter, ikke som en prosedural forutsetning om åpenhet, men som et målstyrende prinsipp for samtalen. I følge Benhabib og Kögler vil kraften i de bedre argumenter føre deltakerne nærmere en substansiell enighet, noe som dermed forutsetter en felles evaluativ standard også av de materielle sidene ved et argument.

Denne fortolkningen mener jeg kan hente støtte i deler av resepsjonen av Habermas. Selv om Kalleberg i sin forståelse av Habermas avviser at målet med prosedyrene er konsensus, vil jeg altså mene at det er sider ved prinsippet om kraften i det bedre argument som antyder forventningen om noe mer enn bare *muligheten* for konsensus. I det følgende skal jeg forsøke å underbygge dette ved å vise til et konkret eksempel på bruken av prinsippet.

I bruken av Habermas er det flere som med utgangspunkt i kraften i det bedre argument utvikler det *lineære aspektet* ved kommunikasjonen. Hvordan kan man i lys av tanken om kraften i det bedre argument oppnå mulige konsensuelle løsninger når en kvalifisert konsensus ikke synes innen rekkevidde? Om man ikke når det endelige målet om en rasjonelt basert konsensus kan man vel komme et stykke på vei?

Sylvi Stenersen Hovdenak (2000) er en av mange norske fagpedagoger som videreutvikler Habermas' teorier i en slik sammenheng. I sin avhandling om læreplanreformene på 1990-tallet, kritiserer hun innføringen og innholdet i reformen med bakgrunn bl.a. i Habermas sin prosedurale kommunikasjonsteori. Samtidig gir hun også et konstruktivt bidrag i det hun diskuterer utdanningsreformer og læreplanarbeid som kommunikative handlinger, det hun omtaler som en "demokratisk kommunikativ diskurs på leting etter det bedre argument"

(Hovdenak, 2000, s. 233). I likhet med Benhabib finner imidlertid også Hovdenak at Habermas' kommunikative handlinger i for sterk grad knyttes til en kvalifisert konsensus. På det grunnlaget videreutvikler hun derfor argumentasjonen for en svakere form for enighet enn en rasjonelt fundert og kvalifisert konsensus, omtalt som *modus vivendi*.⁷²

I følge Hovdenak skal et *modus vivendi* i en slik sammenheng forstås som en rimelig grad av enighet, dvs. en løsning som skal være akseptabel for alle parter under de rådende forhold. Det er altså ikke den optimale løsningen som aktørene kunne ønsket seg, men den løsningen som synes å være rimelig tatt i betraktning komplekse forhold ved diskursen (jf. også Eriksen, E. O., 1994, s. 116). Også denne graden av enighet er kommet i stand argumentativt og baseres ikke på maktforhold, trusler eller tvangsmessige forhold. En slik foreløpig, provisorisk enighet kan i følge Hovdenak deles inn i såkalt mini- og kvasikonsensus. En minikonsensus innebærer at partene lar være å snakke om grunnleggende forhold som det er uenighet om, f.eks. verdispørsmål. En kvasikonsensus innebærer at deltakerne har arbeidet seg gjennom konflikter og funnet ut hvorfor de er uenige. Slik etablerer partene et grunnlag for videre samtale og samhandling (Hovdenak, 2000, s. 223). På denne måten blir *modus vivendi* ikke et mål i seg selv, men en mellomstasjon på veien til en mer stabil og rasjonelt fundert enighet. *Modus vivendi* er det som deltakerne må ta til takke med inntil det bedre argument er funnet (ibid., s. 233).

Slik synliggjør altså denne Habermasresepsjonen en forståelse av diskursen som et samtaleforum hvor man i lys av den ”eiendommelige, tvangfrie tvangen i det bedre argument” søker mot konsensus (Habermas, 1999, s. 13). Dermed blir det også mulig å rangere de ulike resultatene av samtalen på en skala. Nicholas C. Burbules beskriver denne rangeringen som følger:

In some of my earlier work, I suggested that dialogue could yield a range of outcomes, ranging from *agreement*; to a *consensus* (or in Rawlsian terms an “overlapping consensus”) that falls short of full agreement; to an *understanding* that falls short of agreement or consensus; to a respectful *tolerance* that falls short of full understanding. (2000, s. 260)

Slik Burbules ser det finnes det flere tilfeller hvor man kan argumentere for at dialogen må være konsensusrettet og dermed også søke kompromisser, f.eks. i utviklingen av læreplaner

⁷² Jf. også Erik Oddvar Eriksen (1994), som Hovdenak benytter som hovedkilde.

og utdanningsreformer. I en slik forstand er det linære aspektet ved kommunikasjonen som Hovednak argumenterer for helt nødvendig i visse sammenhenger, vel og merke dersom man ønsker reelle demokratiske prosesser. Som modell for den interkulturelle dialogen er imidlertid en slik dialogforståelse utilstrekkelig, nettopp pga. den manglende betydningen som tillegges den enkeltes kulturelle identitet, sier Burbules (2000, s. 260). På den bakgrunnen har han også revurdert sitt tidligere arbeid med dialogkonseptet. I stedet etterspør han dialogkonsepsjoner som forholder seg til differensen på en annen måte enn gjennom forsoning og harmonisering av forskjeller. I etterpåklokskapens lys skriver han:

... outcomes cannot be placed easily along a single continuum, like railroad stations at which a train may stop; that they are actually quite discontinuous sorts of paths, often entailing very different sorts of dialogical interactions – and so one cannot simply say that dialogue moves along a single “track” and gets as far along it as possible, aiming toward agreement or consensus, perhaps, but being satisfied with something less than that if full “success” cannot be achieved. (Burbules, 2000, s. 260)

Selv om en prosedural kommunikasjonsmodell vokser frem fra erkjennelsen av at gyldigheten av felles normer problematiseres i et pluralistisk samfunn, ser vi altså at det er mulig å fortolke modellen dit hen at diskursen som rasjonelt forum skal borge for gjennomprøvingen av normer i form av en konsensuell avstemming av argumenter. Tanken om kraften i det gode argument kan fortolkes som en antakelse om at individer og grupper vil kunne komme til enighet fordi de dypest sett deler en felles standard for å bedømme rasjonaliteten i et slikt argument.

Dersom det er hold i en slik fortolkning blir det også rimelig å reise spørsmålet om en prosedural kommunikasjonsmodell går ”dypt” nok når det gjelder å anerkjenne den grunnleggende verdipluralismen som kjenner et moderne pluralt samfunn. Er det slik at når bare samtalen får pågått lenge nok vinner det gode argument frem, dvs. at forskjellene mellom deltakerne gradvis ”forsviner” gjennom en felles overbevisning om hva som er det gode argument, både formelt og meningsbærende? Vil en prosedural kommunikasjonsteori nærmest forutsette at kulturelle forskjeller kan overvinnes med argumenter? Blir radikal forskjellighet ikke annet enn en forklaring på hva som kan gå galt dersom man ikke enes om sannheten (Gressgård, 2005, s. 150)? Med Benhabib, Kögler, Gressgård og andre mener jeg dermed det er grunnlag for å reise tvil om ”den eiendommelige, tvangfrie tvang i de bedre argumenter” tar den kulturelle differensen på alvor.

4.3.3 Seyla Benhabibs modifiseringer

Benhabib er imidlertid en av dem som ikke bare nøyer seg med å kritisere en prosedural teori. I tillegg forsøker hun også å imøtekomme denne kritikken med en konstruktiv videreutvikling av teorien, det hun kaller ”a interactive universalism”, en såkalt kontekstbasert universalisme (1992, s. 153). Slik representerer Benhabib en revitalisering av diskursetikken, som i større grad forsøker å ta høyde for den kulturelle differensens betydning. Denne kontekstbaserte, universalistisk orienterte forståelsen utvikler Benhabib i flere av sine arbeider, bl.a. i boken *Situating the Self* (1992). Her skriver hun:

Interactive universalism acknowledges the plurality of modes of being human, and differences among humans, without endorsing all these pluralities as morally and politically valid. While agreeing that normative disputes can be settled rationally, and that fairness, reciprocity, and some procedure of universalizability are constituents, that is necessary conditions of the moral standpoint, interactive universalism regards differences as starting point for reflection and action. In this sense ‘universality’ is a regulative ideal that does not deny our embodied and embedded identity, but aims at developing moral attitudes and encouraging political transformations that can yield a point of view acceptable to all. Universality is not the ideal consensus of fictitiously defined selves, but the concrete process in politics and morals of the struggle of concrete, embodied selves, striving for autonomy. (Benhabib, 1992, s. 153)

Benhabib deler altså Habermas sin idé om en diskursiv prøving av normer. Samtidig forankrer hun moralen i konteksten. Det gode valget er kontekstuellet av natur, men må slik Benhabib ser det, stadig avstemmes og utvikles i lys av et mer universelt ståsted. Diskursetikkens målsetting er dermed

... to situate reason and the moral self more decisively in contexts of gender and community, while insisting upon the discursive power of individuals to challenge such situatedness in the name of universalistic principles ... (Benhabib, 1992, s. 8).

Med sin kritikk av Habermas gjør dermed Benhabib en prosedural kommunikasjonsmodell mer sensitiv for kulturell identitet, og gjør den bedre rustet for innvendinger av typen vi har sett ovenfor. Benhabib anerkjenner at deltakerne i diskursen kan ha ulike oppfatninger om hva som er det substansielle i et såkalt godt argument. Samtidig holder hun fast ved den universelle rasjonaliteten ved prosedyrene, og viser dynamikken mellom det partikulære og det universelle. I en slik forstand gir hun sentrale presiseringer når det gjelder fortolkningen av prinsippet om kraften i de bedre argumenter.

Likevel vil jeg avslutningsvis i arbeidet med en slik teori gå tilbake til den antatte universelle rasjonaliteten i tilslutningen til prosedyrene, et aspekt ved teorien som for øvrig videreføres i Benhabibs modifiseringer. Hva betyr det for håndteringen av den kulturelle differensen når deltakelse i diskursen tilskrives rasjonalitet, mens ikke-deltakelse tilskrives irrasjonalitet?

4.3.4 Et gjenstående spørsmål om innenfor-utenfor

Bakgrunnen for spørsmålet finner vi i den nære sammenhengen mellom rasjonalitetsbegrepet og aksepten av prosedyrene for samtalen. Med utgangspunkt i skillet mellom instrumentell og kommunikativ rasjonalitet må rasjonalitetsbegrepet i en prosedural kommunikasjonsmodell forstås som *en realisering av diskursens etiske kvaliteter*. Det betyr at en rasjonell aktør er en som overholder de etiske rammene som er satt for diskursen. Det settes altså likhetstegn mellom det å handle fornuftig og det å anerkjenne og respektere prosedyrene for samtalen. I dette inngår også krav til gyldig argumentasjon, f.eks. *klarhet* i resonnementet, dvs. at uklarheter i språket må unngås, det være seg flertydighet, upresist språk eller ubestemthet. En ytring skal være sann, dvs. den skal gjengi virkeligheten slik den oppfattes å være av diskursdeltakeren. Og deltakeren må opptre ærlig i den forstand at han virkelig har den holdning han gir uttrykk for. En slik forståelse av rasjonalitet er dermed forståelsesorientert i den forstand at reglene for samtalen fører partene frem til en gjensidig forståelse.

Hva betyr så dette for håndteringen av differensen? Som vi ser setter en prosedural kommunikasjonsteori tydelige rammer for differens. Man kan altså ikke være uenig i normene for samtalen. De utgjør et ufravikelig premiss for alle som ønsker å delta i en dialog. Det innebærer videre at den som av en eller annen grunn ikke ønsker å delta i dialogen nødvendigvis defineres som irrasjonell, eller det Tinu Ruparell (2003) omtaler som "the reluctant other" (s. 240). Det finnes nemlig ingen legitimitet *utenfor* diskursens prosedyrer. Men behøver det nødvendigvis å være irrasjonalitet, gjenstridighet eller vond vilje som er årsaken til at noen velger å stå utenfor dialogen?

Burbules er blant de som har problematisert slike forsøk på å disiplinere en akseptabel form for kommunikasjon. I følge Burbules vil slike "normaliseringer" av dialogen invitere til dialog på bestemte premisser, dvs. normer som deltakerne ikke kan benekte uten at de opptrer selvmotsigende og dermed irrasjonelt. Dersom premissene ikke aksepteres, defineres den som av ulike årsaker stiller seg utenfor som illegitim.

Til dette kan man imidlertid spørre om det nødvendigvis bare er mangelen på god vilje og godt vett som gjør at noen velger å stå utenfor samtalefellesskapet. I stedet kan det dreie seg om spørsmål som hvor dialogen skal foregå. Hvilket språk skal benyttes? Hvilke emner kan tas opp til diskusjon, og hva finnes eventuelt av uskrevede regler om bestemte måter man kan snakke om disse emnene på? Man kan også spørre om det ikke vil være slik at den som representerer forskjeller som i sterk grad skiller seg fra majoritetens nødvendigvis vil tillegges en større byrde når han skal presentere sitt ståsted enn en som representerer mer ukontroversielle standpunkt, og av den grunn vegrer seg for å delta i diskursen. Og i lys av tanken om kraften i de bedre argumenter vil jo sjelden marginale standpunkter vinne overbevisning. Dermed vil også deltakere kunne oppleve at premissene i dialogen synes å være lagt på forhånd ved at vedkommende selv må være åpen for å endre standpunkt, men har liten sannsynlighet for å overbevise andre. Spørsmålet er altså hvem som bestemmer ”normaliteten” i diskursen som i sin tur bidrar til å definere hva som er avvikende forståelser og oppfatninger.

Disse spørsmålene reflekterer premisser for dialogen som en prosedural kommunikasjonsteori i mindre grad tematiserer, men som kan være reelle forklaringer på hvorfor noen velger å stå utenfor dialogen. Slike forklaringer har lite med irrasjonalitet å gjøre og mer med måten som differensen håndteres på i samtalefellesskapet. Med Burbules kan vi altså spørre om de etiske rammene for dialogen som i følge en prosedural kommunikasjonsmodell skal inkludere mangfoldet av kollektive og individuelle identiteter og deres ulike forståelser av det gode, paradoksalt nok virker ekskluderende for de som har store avvikende differenser fra den kulturelle majoritetens ”normalitet”. På denne måten ser det altså ut som at fokuset på prosedyrene, som vi så utgjorde nettopp en av styrkene til en slik teori, også kan sies å være en svakhet.

Oppsummerende kan vi dermed si at både Taylors og Habermas’ kommunikasjonsteoretiske tilnærminger gir avgjørende perspektiver når det gjelder å tematisere de etiske rammene for den interkulturelle dialogen. Både anerkjennelse og etiske prosedyrer for kommunikasjonen er fundamentale forutsetninger når man skal tale om en interkulturell dialog. I en slik forstand synliggjør Taylor og Habermas hvordan dialogbegrepet forutsetter en viss grad av samling om bestemte etiske forutsetninger.

Samtidig synliggjør diskusjonen av disse kommunikasjonsteoretiske perspektivene også noen svake sider. Selv om anerkjennelse er en forutsetning for dialog, vil anerkjennelse også kunne stigmatisere partene i en dialog ved at den forsterker bestemte forskjeller. I en slik forstand må altså anerkjennelse følges av en sensitivitet for differensens kontekstualitet. Det samme behovet har også oppstått i diskusjonen av Habermas. Det gjelder både usikkerheten som hefter ved forståelsen av prinsippet om kraften i det bedre argument, altså i hvilken grad prinsippet forutsetter en slags felles form for rasjonalitet, men også den sterke sammenhengen mellom rasjonalitet og etiske prosedyrer som nødvendigvis definerer ikke-deltakelse som et uttrykk for irrasjonalitet og dermed i mindre grad fanger opp behovet for distanse i en dialogisk relasjon.

Slik er det altså grunn til å spørre om vi ikke også trenger andre tilnærminger til dialog enn de som Taylor og Habermas reflekterer, dialogforståelser som i større grad er sensitive for differensens kontekstualitet, hvor differens forstås som noe dypere enn et utgangspunkt for forsoning og harmonisering av standpunkter. Med Burbules kan vi si at et pluralt samfunn også behøver dialogforståelser som anerkjenner retten til å bevare noe av fremmedheten i et dialogisk møte, uten å forsøke forstå, forklare, definere, plassere eller anerkjenne.

4.4 Kommunikasjon som argumentasjon – i lys av ”sokratisk dialog”

Med dette vender jeg meg til en annen måte å tenke om kommunikasjon og samhandling på, det jeg videre omtaler som en *sokratisk dialog*. I likhet med prosedurale kommunikasjonsteorier vil også denne teoretiske tilnærmingen forutsette et etisk rammeverk for samtalen. Imidlertid flyttes fokuset i forhold til en prosedural kommunikasjonsteori ved at selve de metodiske stegene for prøvingen av argumenter blir presisert. Dermed har vi å gjøre med en tilnærming som tematiserer en bestemt argumentasjonsmetode som utgangspunkt for å forstå den interkulturelle dialogen. Spørsmålet blir dermed hva en teoretisk tilnærming til kommunikasjon som argumentasjon kan bidra med når man vil prøve å forstå en interkulturell dialog. Hvordan forholder den sokratiske dialogen seg til utfordringene om håndteringen av kulturell forskjellighet som ble reist ovenfor?

Karakteristisk for den sokratiske dialogen er en demokratisk, kritisk og prøvende drøfting av argumenter gjennom en bestemt metodisk prosess. I en slik forstand peker metoden tilbake til sitt navneopphav, men skiller seg også fra Sokrates' opprinnelige dialog på vesentlige

områder, noe jeg kommer tilbake til. Slik som begrepene *sokratisk dialog* og *sokratisk metode* brukes her viser de til filosofene Leonard Nelson (1882-1927) og Gustav Heckmann (1898-1996) sine arbeider.⁷³

Den sokratiske dialogen i tradisjonen etter Nelson og Heckmann skriver seg fra en tysk mellomkrigs kontekst, hvor den først utarbeides av Nelson i tradisjonen etter Immanuel Kant (1724-1804) og Jakob Friedrich Fries (1773-1843). Senere blir metoden videreutviklet av filosofer og pedagoger i eksil under andre verdenskrig, deriblant Heckmann, og er i dag en del av bred internasjonal pedagogisk bevegelse med nedslag i ulike land, også Norge. Det mest kjente av disse miljøene er amerikanske Matthew Lipmans *Philosophy for Children* (P4C), som allerede på 1960-tallet ble utviklet som filosofisk-pedagogisk program til bruk i amerikanske skoler.⁷⁴ I norsk sammenheng har denne kommunikasjonsteoretiske tilnærmingen fått en oppblomstring det siste tiåret, bl.a. gjennom programmet *Filosofi i skolen*, slik det i dag frontes av Beate Børresen, Bo Malmhøster, Øyvind Olsholt og Ariane Schjelderup (jf. Børresen & Malmhøster, 2003, Schjelderup, Olsholt & Børresen, 1999).

Selv om de ulike internasjonale miljøene over tid har utviklet sine særtrekk og sine bestemte retninger, er det liten tvil om at Nelsons og Heckmanns arbeid har bidratt til å legge de faglige og innholdsmessige premissene for den internasjonale utviklingen av filosofisk samtale i skole- og lærerutdanningssammenheng. Eksempelvis viser Lipman selv til Nelsons arbeid som en viktig inspirasjonskilde (Lipman, 1993), mens Børresen & Malmhøster hovedsakelig støtter seg til Lipmans arbeid. I en slik forstand vil tematiseringen og diskusjonen av den sokratiske dialogen også ha relevans for de andre retningene innenfor denne bevegelsen, selv om det vil kunne finnes enkelte metodiske ulikheter mellom dem.⁷⁵

Som nevnt har denne formen for kommunikasjonsteori blitt aktualisert i den norske utdanningsdebatten de siste årene, bl.a. ved at filosofi er kommet inn i både skole og

⁷³ Det kan være verdt å merke seg at en såkalt sokratisk dialog også ble benyttet i undervisningssammenheng i det kristne katekumenatet i det 1700-århundre, også denne dialogformen kantiansk inspirert. I følge Heimbrock fungerte imidlertid denne formen for sokratisk dialog som en læremessig instruering av studentene fra de religiøse lederne (2009a, s. 84). Dermed skiller denne formen for sokratisk dialog seg markant fra Nelsons og Heckmanns forståelse, noe som fremgår av det videre arbeidet i kapitlet.

⁷⁴ Jf. f.eks. Lipman, Sharp & Oscanyan (1980). I dag leder Lipman sitt eget institutt ved Montclair State University i New Jersey, USA, et institutt som utgjør nerven i et verdensomspennende nettverk med tidsskrifter, forskningssentra og årlige internasjonale konferanser (Schjelderup, Olsholt & Børresen, 1999, s. 85).

⁷⁵ For en utførlig oversikt over den internasjonale utviklingen på dette området, se Schjelderup, Olsholt & Børresen (1999, s. 85-104).

lærerutdanning gjennom generelle mål, prinsipper og arbeidsmåter. Ved revisjonen av KRL-faget i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet ble eksempelvis filosofi og etikk gjort til ett av tre hovedområder. Det samme gjelder ved innføringen av *Rammeplan for allmennlærerutdanningen* (2003). I den forbindelse har også Høgskolen i Oslo startet opp med *Filosofi med barn* som eget studieemne, hvor lærerstudenter og lærere som ønsker videreutdanning kan fordype seg i denne samtalemotodikken. Innenfor rammen av Kunnskapsløftet har også Utdanningsdirektoratet gjennomført et nasjonalt prosjekt med tanke på å styrke filosofi som tilnæringsmåte i skolen, og eventuelt videre etablerere filosofi med barn som et eget skolefag og dermed trolig også et eget fag i lærerutdanningen.⁷⁶ I tillegg er forsøk med filosofi som eget fag omtalt i St.meld. nr. 30, (2003-2004) *Kultur for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2003) og i St.meld. nr. 49, (2004-2005) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse* (Kunnskapsdepartementet, 2004).

Hva er så bakgrunnen for denne oppmerksomheten de siste årene? Det er åpenbart at den filosofiske samtalen svarer til forståelsen av eleven som et kritisk, selvstendig og reflekterende individ, slik det eksempelvis formuleres i Bostadutvalgets utforming av formålsparagrafen (Kunnskapsdepartementet, 2007). Tanken er altså at den filosofiske samtalen bygger opp under skolens dannelsesideal, dvs. at det rasjonelle, frie individet realiserer og utfolder sin frie vilje til andre menneskers beste (Säfström, 2005).

Samtidig handler den filosofiske samtalen om elevens læring. Innføring og deltakelse i en filosofisk kommunikasjonsmetodikk skal gi eleven trening i logisk, kritisk og systematisk tenkning, noe som gir den praktiske kunnskapen fortrinn fremfor kunnskaper om enkeltfilosofier: ”Elevene skal hovedsakelig *drive* med filosofi, ikke bare lære om filosofihistorie”, heter det i rapporten fra Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 3). I henhold til den nevnte forståelsen av elevrollen skal altså elevene få en praktisk innføring i en bestemt filosofisk argumentasjonsmåte. Slik skal de dyktiggjøres i en refleksiv, kritisk og selvstendig argumentasjon, noe som kommer eleven til gode i alle fag.

Parallelt med dette henvises det også til en *annen* forklaring som blir særlig interessant for temaet i denne avhandlingen. Den dreier seg om metodikkens fortrinn når det gjelder å skape interkulturell forståelse. Den filosofiske samtalen forstås altså som *et mønster* for

⁷⁶ Se Utdanningsdirektoratets rapport *Tenk! Filosofi i Skolen*, som er et sammendrag av fagrapporten om erfaringene av prøveprosjektet om filosofisk samtale i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2007).

interkulturell dialog. I fagplanen for *Filosofi med barn* fra Høgskolen i Oslo heter det eksempelvis:

Det sentrale i ”Filosofi med barn” er den filosofiske samtale hvor barna filosoferer selvstendig rundt grunnleggende spørsmål gjennom dialog med andre.... En slik filosofisk samtale kalles et undersøkende fellesskap og siktemålet er å søke sannhet og utvikle fortrolighet med seg selv og sin egen tilværelse. Dette er viktig i et samfunn hvor det ikke lenger er selvsagt å legitimere en bestemt moral eller tenkemåte ut fra religion eller andre autoriteter. Spørsmålet blir da hvordan vi skal komme fram til hva som er sant og godt. Fornuftig utredning og dialog er kanskje den eneste veien å gå. (Høgskolen i Oslo, 2008, s. 1)

En lignende begrunnelse er også brukt i den nevnte rapporten fra Utdanningsdirektoratet (2007):

Når det gjelder minoritetsspråklige elever, viser forsøket at langsomheten ved en filosofisk samtale er en fordel for elevene. Hvis man ikke behersker norsk godt, er tenkepauser og det å måtte skrive ned sine tanker, viktig. En slik form sikrer at de som er svake språklig av forskjellige grunner, lettere kommer til orde enn i en form hvor det gjelder å være raskt oppe med hånda. Også vektleggingen av å lytte og sammen forstå det som blir sagt, er en fordel. Mer konkret har forsøket vist at filosofiske samtaler lærer deltakerne å bli bedre til å stille spørsmål, samt at det å spørre ikke blir sett på som et uttrykk for at man er ”dum”. Spesielt viktig var de minoritetsspråkliges erfaring av at også elever med norsk som morsmål hadde vanskeligheter med å skjønne mange ord og begreper. At også slike elever trengte tid og kunne være ”dumme”. En slik erfaring har gitt elevene mot til å spørre også i andre sammenhenger. Samtaleformen med runder og liknende, fører også til at denne elevgruppa i større grad (det gjelder også dem som er generelt sjenerte eller stille) blir lyttet til av sine medelever. Filosofisk samtale fører generelt til bredere deltakelse enn vanlig samtale. (s. 3)

Dette interkulturelle fortrinnet bekreftes også både hos Lipman og hos pedagoger som Rene Saran og Barbara Neisser, som har arbeidet med sokratisk dialog både i britisk og tysk kontekst.⁷⁷ Med sokratisk dialog har vi altså å gjøre med en kommunikasjonsteoretisk argumentasjonsmodell som bl.a. på bakgrunn av sin antatte evne til å skape interkulturell

⁷⁷ Saran & Neisser (2004, s. 4) skriver eksempelvis: ”Central to Socratic philosophy is the moral agent, the human agent who has to think about how he or she is to live well with others in social harmony ... the views of one person are tested against the views of others and more general views about life emerge from different perspectives”. Metodens gode utgangspunkt for å skape interkulturell dialog poengteres også i forordet i boken. Her beskrives erfaringer fra The International Conference on Socratic Dialogue and Civil Society i Birmingham i 2002: ”Many participants were particularly impressed by the potential of Socratic Dialogue in fostering intercultural understanding. Again and again they asked for literature in English to further and deepen their interest in this topic” (ibid., s. IX).

forståelse er i ferd med å få gradvis større innpass både i skole og lærerutdanning. Dermed blir den også interessant for denne avhandlingen, både som et aktuelt kommunikasjonsteoretisk bidrag til diskusjonen om forståelsen av en interkulturell dialog, men også som et forståelsesgrunnlag for det videre analytiske arbeidet i avhandlingen.

4.4.1 Den sokratiske dialogens teori og praksis

Hva er så den sokratiske dialogens teori og praksis, og hvordan tenker den seg å etablere interkulturell forståelse?

I innledningen til sitt berømte foredrag fra 1922 sammenligner Nelson redegjørelsen for sokratisk metode med en fiolinist som i stedet for å spille må forklare hvordan fiolinen virker i abstrakte tekniske termer (2004, s. 126). Poenget til Nelson er at den sokratiske samtalen først og fremst har sin funksjon i praksis. Ingen kan forstå hva sokratisk dialog handler om uten selv å delta i og erfare samtaleprosessen jevnlig, sier Nelson (ibid.). Slik synliggjør han hvor han mener tyngdepunktet i forståelsen bør ligge. En teoretisk beskrivelse av sokratisk dialog blir kun en skygge av den virkelige bruken av samtalemotoden.

På tross av dette er det flere som forsøker å reflektere over en sokratisk dialog, deriblant Dieter Krohn (2004). Han karakteriserer den sokratiske dialogen som:

... a group of participants with equal rights [who] seek to answer questions or examine statements of a philosophical (or mathematical) nature. In this process the participants, together and systematically, engage in exchange of views, information and reasons aiming at mutual understanding. The purpose of this endeavour is to reach consensus in the group. (Krohn, 2004, s. 17)

Dermed blir det klart at sokratisk dialog dreier seg om noe annet enn Platons beskrivelser av den klassiske sokratiske dialogen. Nelson kritiserer da også både det filosofiske innholdet i Sokrates' dialoger og måten dialogen ble tilrettelagt på, bl.a. når det gjelder den monologiske formen, lengden på monologene og bruken av ledende spørsmål (2004, s. 135 f.). På den annen side er det liten tvil om at Nelson utvikler en sokratisk dialog både i beundring for og med inspirasjon fra de greske klassikerne. Det reflekteres både i hans valg av navn på metoden og i forståelsen av målsettingen med samtalen. Han skriver:

Socrates was the first to combine with confidence in the ability of the human mind to recognise philosophical truth the conviction that this truth is not arrived at through occasional bright ideas or

mechanical teaching but that only planned, unremitting, and consistent thinking leads us from darkness into its light. Therein lies Socrates' greatness as a philosopher. His greatness as a pedagogue is based on another innovation: he made his pupils do their own thinking and introduced the interchange of ideas as a safeguard against self-deception. (Nelson, 2004, s. 140)

Slik ser vi hvordan Nelson forutsetter at den sokratiske dialogen gir innsikt i en slags ontologisk gitt sannhet, en tanke han for øvrig henter fra Fries' fortolkning av det kantianske *a priori* (Birnbacher & Krohn, 2004, s. 10). I en slik forstand knytter metodikken an til Sokrates' forståelse av siktemålet med den filosofiske samtalen, nemlig en forløsning av selve sannheten hos samtalepartnern. Men Nelsons metode gir ikke bare den ene parten større innsikt i sannheten, slik tilfellet var hos Sokrates. Derimot vil prøvingen og avstemmingen av argumenter føre alle deltakerne nærmere en forløsning av sannheten. I følge Nelson kan altså den argumentative konsensusen identifiseres med en form for transcendent sannhet som gjøres tilgjengelig for alle deltakerne gjennom en felles prøving av argumenter.

Nelsons antakelse om muligheten for å forløse objektivt gyldige filosofiske sannheter, utfordres og problematiseres imidlertid i det videre arbeidet med en sokratisk dialog. Det ser vi hos Heckmann (2004). Ett av Heckmanns bidrag er at han løfter den sokratiske dialogen ut av en spesifikk neo-kantiansk kontekst, og gir den en mer uavhengig og bredere kunnskapsteoretisk basis. Dette gir seg utslag i forståelsen av konsensus. I følge Heckmann vil ikke enigheten i dialogen kunne identifiseres med en *a priori*, gyldig sannhet:

Whenever we reach consensus about a statement in a Socratic Dialogue it has a provisional character. For the moment there are no further doubts about the outcome of our effort. Yet a point of view not previously noted can come into our awareness and arouse new doubts. In such a case the proposition has to be tested anew. No statement that emerges can ever avoid the need for further revision.... In Socratic Dialogue we strive for the possible and the sought after consensus always has the character of the provisional. (2004, s. 111)

Slik modifierer han forståelsen av konsensus og hevder at denne representerer noe annet enn en absolutt sannhet. Snarere er den et uttrykk for deltakernes gjensidige forståelse av de underliggende premissene i både egen og andres argumentasjon. Heckmann skriver:

... we seek out what reasons we have for our statements and then establish whether these reasons are acknowledged by all participants as being sufficient. (2004, s. 111)

Dermed flytter også Heckmann fokus fra et utbytte, forstått som enighet om allmenne sannheter, til et utbytte konsentrert om gjensidig forståelse, basert på idealer som rasjonalitet, klarhet, selvstendighet og autenticitet i den argumentative samhandlingen. Denne tilnærmingen er for øvrig også styrende for dagens ulike utforminger av denne samtaleformen, fra den sokratiske dialogen i tysk kontekst, til Lipman og Børresen & Malmhesters utforminger.

Hvordan legger så en sokratisk metode til rette for å oppnå en slik gjensidig forståelse? Et grunnleggende trekk ved metoden er at deltakerne inngår et forpliktende samtalefellesskap som strekker seg over en viss tid. I fellesskap skal så gruppen velge seg én filosofisk problemstilling som de følger gjennom hele prosessen. Innledningsvis må dermed deltakerne avklare problemstillingen på en slik måte at alle deltakerne har en klar formening om hva som er problemet. Når dette er gjort setter den enkelte deltaker frem sin argumentasjon som løsning på problemet, og argumentasjonen tas opp til prøving og drøfting i fellesskapet. I denne sammenhengen vil eventuelle uklarheter i argumentasjonen blir oppklart ved at de andre deltakerne forsøker å formulere med egne ord hvilke ytringer som har kommet frem. Slik forsøker man å etablere en felles forståelse for hva som kommer frem i samtalen:

The facilitator assist ... by asking 'How did you understand Paul?', and asking Paul, 'Have you been understood correctly?' Or if the facilitator has not yet understood a statement: 'I haven't yet grasped that point, can someone help me to understand what Grete means?' The participants' clarity and deepening of thought is nurtured by insisting on precise and shared understanding between them. (Heckmann, 2004, s. 110)

Et viktig poeng i denne sammenhengen er selve måten å argumentere på. Nelson omtaler dette som ”regressive abstraction” (2004, s. 139), en metode som også videreføres hos Heckmann (jf. også Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980, Børresen & Malmhester, 2003, s. 71 f.). Med ”regressive abstraction” menes det at argumentene i samtalen må ta sitt utgangspunkt i konkrete personlige erfaringer hos deltakerne, og slik reise spørsmål ved dagligdagse tankemønstre. Hos Nelson innebærer dette det Birnbacher og Krohn (2004) omtaler som ”a systematic search for the most universal foundations of our view of the world and of ourselves” (s. 11). I Heckmanns versjon er imidlertid veien om det konkrete til det abstrakte og generelle en måte å vinne felles innsikter på, ikke i absolutte, gitte sannheter, men i felles, (foreløpige) forståelser som deltakerne kanskje ikke engang visste de delte.

I løpet av samtalen økes etter hvert abstraksjonen og de andre deltakernes erfaringer kan også løftes inn for å belyse diskusjonen. Når man så kommer til kjernespørsmål i diskusjonen eller argumenter som står mot hverandre, bør disse skrives ned, enten på tavla, eller på en flippover. Slik vil man i følge Heckmann lettere kunne gripe de underliggende premissene for standpunktene (2004, s. 113). Og på denne måten søker man gradvis konsensuelle svar på problemstillingen. Avslutningsvis foretar samtalefellesskapet en såkalt metadiolog, hvor deltakerne gis mulighet til å kommentere selve den dialogiske prosessen, det være seg forhold angående deltakerne og tilretteleggeren, eller mer fundamentale spørsmål angående metodiske og strukturelle sider ved dialogen (Birnbacher & Krohn, 2004, s. 13).

Som det fremgår av beskrivelsen vil den sokratiske samtalen ha en viss form for regulering, noe som også presiseres hos Nelson og Heckmann. For det første må deltakerne være villige til å uttrykke seg i et klart språk, dvs. å presentere, forklare og begrunne sine argumenter i et allment tilgjengelig språk. For det andre må de vise åpenhet for andres argumenter og så langt det er mulig forsøke å forstå disse. Denne åpenheten skal imidlertid ikke gå på bekostning av en kritisk tilnærming både til egen og andres argumentasjon. For det tredje må deltakerne være ærlige både i refleksjon og tale. I den forbindelse sier eksempelvis Nelson at ingen av deltakerne bør forsvare standpunkt som de ikke selv kan stå inne for, dvs. forståelser de ikke selv holder for sanne (2004, s. 153).

Slik ser vi et nært slektskap med Habermas sine refleksjoner rundt den offentlige samtalen. Eksempelvis viser kravet om å bruke et allment tilgjengelig språk en parallell til spørsmålet som Habermas diskuterer i sine senere arbeider, om det religiøse språkets allmenne bærekraft (2005a, 2005b). Vi ser også hvordan den sokratiske dialogen, i likhet med diskursen, forutsetter et likeverdighetsprinsipp. Uten at deltakerne anerkjenner hverandre som likeverdige samtalepartnere og legger for dagen en grunnleggende vilje og evne til å komme overens, vil heller ikke samtalen gi rom for en åpen, kritisk prøving av synspunkter og begrunnelser. I en slik forstand viser sokratisk dialog klare likhetstrekk med en prosedural kommunikasjonsteori, selv om hovedfokuset ligger et annet sted enn på selve forholdene som leder til en konsensus.

Med sokratisk dialog har vi altså å gjøre med en kommunikasjons- og samhandlingsteoretisk tilnærming hvor metoden for samtale skal borge for både kvaliteten i prosessen og for resultatet av samtalen. Deltakerne skal få øvelse i å tenke logisk og selvstendig, granske

argumenter i forhold til et bestemt problem, reflektere systematisk over sine egne og andres personlige erfaringer og øve seg på å kommunisere disse på en strukturert måte.

I forlengelsen av denne metodiske spesifiseringen synliggjøres et siste karakteristisk trekk som jeg vil påpeke, nemlig *tilretteleggerens* rolle. Som det har fremgått av beskrivelsen ovenfor opererer den sokratiske dialogen med en leder av samtalen, i litteraturen omtalt som ”facilitator” (Heckmann, 2004, s. 107 f.). Denne har som oppgave å legge til rette for at samtalen blir genuint sokratisk, og ikke hvilken som helst annen form for samtale. Heckmann bruker et helt kapittel til å diskutere hva denne rollen går ut på. Her beskriver han momenter som det å sørge for klarhet i argumentasjonen, å se til at alle virkelig har forstått det som blir sagt og at den som ytrer seg blir korrekt forstått og å sørge for at gruppen holder seg til spørsmålet som skal diskuteres (ibid.). Tilretteleggeren skal med andre ord sørge for at de grunnleggende reglene for samtalen overholdes og at de metodiske stegene etterleves slik at samtalen når sitt endelige mål, nemlig en rasjonelt basert gjensidig forståelse (Heckmann, 2004).

Dermed skisseres det en relativ streng regulering av forholdet mellom deltaker og tilrettelegger, som setter store krav til sistnevnte. I pedagogisk sammenheng vil det derfor som oftest være læreren som er tilretteleggeren, selv om det i følge Nelson og Heckmann ikke er noe i veien for at en av deltakerne fyller en slik rolle. Det viktigste er at tilretteleggeren kjenner rollen godt gjennom systematisk filosofisk arbeid og jevnlig deltakelse i en sokratisk dialog, og tilegner seg nødvendig innsikt, både når det gjelder filosofi og kognitive og emosjonelle sider ved gruppeprosessen. Når så denne kunnskapen er etablert, vil tilretteleggeren kunne hjelpe deltakerne frem til en selvstendig konklusjon på problemet.

Tilretteleggeren vil dermed forholde seg til det innholdsmessige i samtalen først og fremst i form av en klargjøring av deltakernes bidrag. Nelson og Heckmann er imidlertid uenige om i hvilken grad lederen kan fremsette sine personlige løsninger på problemet som diskuteres. I følge Nelson må lederen av samtalen aldri selv kommentere eller svare på innholdsbestemte spørsmål. Han skriver:

The teacher who follows the Socratic model does not answer. Neither does he question. More precisely, he puts no philosophical questions, and when such questions are addressed to him, he under no circumstances gives the answer sought. (Nelson, 2004, s. 144)

Heckmann inntar en mindre streng posisjon og åpner for at tilretteleggeren i visse tilfeller kan komme med innholdsmessige bidrag i samtalen. Men det må kun være i sammenhenger hvor deltakerne har lang erfaring med bruken av denne type dialog og dermed langt på vei har automatisert en praksis som er i overensstemmelse med reglene for samtalen (Heckmann, 2004, s. 115 f.).⁷⁸

Slik ser vi at både Nelson og Heckmann er oppmerksomme på lederens potensielle *makt* til å styre samtalen i en bestemt retning, noe de begge ønsker å unngå. I følge Nelson og Heckmann skal lederen aldri ytre sine egne innholdsmessige synspunkt eller vurderinger dersom det hindrer deltakerne i å nå en selvstendig konklusjon. Med sokratisk dialog ønsker man altså å etablere et rasjonelt forum hvor maktforhold settes tilside og deltakerne står på likefot i søken etter forståelse av seg selv og andre. Lederens innholdsmessige intervensjon står dermed i fare for å forrykke likeverdigheten og innfører en ubalanse i maktforholdet som man nettopp ønsker å unngå. Den sokratiske dialogen skal altså søke en tilnærming til det aktuelle problemet i en prosess som er så fri som mulig for ytre innholdsmessig styring. Og nettopp i den balanserte og likeverdige felles erfarings- og refleksjonsprosessen ligger metodens potensial til å skape kritisk prøving av argumenter og en videre gjensidig forståelse, vil Nelson og Heckmann si.

4.4.2 ”Sokratisk dialog” som forståelsesramme for interkulturell dialog?

Hvilket bidrag gir så den sokratiske metoden til forståelsen av en interkulturell dialog? En første observasjon gjelder metodens poengtering av den stadige vekslingen mellom konkrete erfaringer og den mer abstraherte, generelle refleksjonen over disse erfaringene. Her mener jeg at den sokratiske metoden forsøker å ta den enkeltes livsverden på alvor, ikke bare ved at metoden åpner for at deltakerne kan ta med seg personlige erfaringer inn i dialogen, men også ved at samtaleprosessen forutsetter et utgangspunkt i slike erfaringer. For en sokratisk dialog er det med andre ord avgjørende at den kulturelle identiteten anerkjennes i dialogen, for å bruke Taylors terminologi. Deltakeren behøver altså ikke legge fra seg sin kulturelle egenart for å kunne delta i samtalen, men utfordres snarere til å gjøre seg bruk av denne. Når så i neste omgang de andre deltakerne løfter inn sine erfaringer i lys av det som tidligere har blitt artikulert, åpnes det for en erfaringsrelasjon som har potensial til å utforske grensene for forståelsen.

⁷⁸ For en lignende forståelse av lærerens rolle, se Schjelderup, Olsholt & Børresen (1999, s. 70 f.) og Børresen & Malmhøster (2003, s. 59 f.).

Dermed kan vi også si at den sokratiske dialogen forsøker å svare på noe av det som vi så ble aksentuert i Benhabibs kritikk av en prosedural kommunikasjonsteori, nemlig en større grad av sensitivitet for den enkelte deltakers kulturelle identitet. I en slik forstand mener jeg at erfaringsrelasjonen som løftes frem i den sokratiske dialogen langt på vei innebærer et slags utgangspunkt i den kulturelle identiteten. Kulturelle forskjeller sees på som en ressurs i samtalen, og ikke noe som skal overvinnes eller ryddes av veien.

Et annet viktig bidrag mener jeg ligger i metodens krav om å gjengi den andres utsagn med egne ord. Det er altså ikke en repeterende gjengivelse av argumentet som skal finne sted, men en aktiv og selvstendig tolkning av argumentet, en tolkning som så sendes tilbake til samtalepartneren: ”Har jeg forstått deg rett når det du sier betyr at...”. Når den ene formulerer den andres tanke åpner det muligheten for en forståelsesorientert samtale. Den enkelte deltaker nærmest tvinges til å tolke, reformulere og kanskje også nytolke den andres bidrag i lys av responsen som kommer tilbake. Slik skapes det hermeneutisk sirkler som gir mulighet til å utforske det som ligger ”imellom” deltakerne og som ofte skjules av utematiserte begreper (jf. Bergmann s.a). Dermed vil jeg også anta at en sokratiske dialog kan legge til rette for en *mulig potensiell* konsensus, som bæres av en felles prøving av argumenter.

Når det er sagt er det imidlertid trekk ved en sokratiske dialog som i likhet med en prosedural kommunikasjonsteori skaper usikkerhet om det bare er *muligheten* for en eventuell konsensus som holdes åpen, eller om det i metoden også ligger premisser som *krever* at samtalen skal gå i en slik retning. Vil også en sokratiske dialog kunne fortolkes dit hen at den forutsetter en felles evaluativ standard, som igjen leder deltakerne mot en ønsket retning, nemlig mot enighet?

Spørsmålet blir relevant i lys av Heckmanns beskrivelse av arbeidet med begrunnelser, når han sier at ”we seek out what reasons we have for our statements and then establish whether these reasons are acknowledged by all participants as being sufficient” (2004, s. 111). Slik mener han altså at samtalefellesskapet skal strebe etter å oppnå det han omtaler som “valid inter-subjective statements” (ibid.).

Selv om Heckmann uttrykkelig påpeker hvordan en eventuell konsensus har et foreløpig preg, er det dermed grunn til å spørre i hvilken grad det er *realistisk* f.eks. i en sammensatt

studentgruppe å strebe etter en felles anerkjennelse av hva som er en valid og rimelig begrunnelse for et standpunkt, slik det uttrykkes hos Heckmann.⁷⁹

Man kan også spørre i hvilken grad det alltid vil være *ønskelig* å strebe etter en slik felles erkjennelse av hva som er "valid", noe som har sammenheng med likeverdighet i samtalen. Som tilfellet også var med Habermas vil jeg igjen anta at et slikt premiss stiller de av deltakerne med allerede marginaliserte forståelser overfor en større belastning enn representanter for "normaliteten" i gruppa. I det argumentative arbeidet med å oppnå intersubjektiv validitet må disse sannsynligvis forklare sitt ståsted gjentatte ganger, og stadig utsettes for kritiske, oppklarende spørsmål, uten å være sikre på at begrunnelsen anerkjennes av de andre som tilstrekkelig. Det er også mulig å tenke seg at samme personer vil kunne ha tilsvarende problemer med å anerkjenne validiteten i det som omfattes som "mainstream" i gruppa. Dermed blir disse hemskoen som hindrer den intersubjektive enigheten, noe som i høyeste grad utfordrer likeverdighetstanken i en slik kommunikasjonsmetodikk.

På tross av at den sokratiske dialogen som kommunikasjonsteoretisk metode forsøker å rydde maktforhold av veien og etablere en likeverdig samtale, er det altså grunn til å tro at ubalanserte maktforhold finnes der fortsatt, f.eks. i mer eller mindre "satte" måter å tenke om rasjonaliteten i argumenter på. Dermed kan man også stille spørsmål ved om det å skulle underlegge sine standpunkter og begrunnelser en kritisk gjennomdrøfting nødvendigvis fungerer integrerende for de som representerer differenser som i sterk grad skiller seg fra majoriteten. Spørsmålet er altså om det vil være differenser som ikke kan underlegges en såkalt intersubjektiv validitetsvurdering, men som i forsøket på å gjøre nettopp det "put some people more at risk more than others", slik det formuleres hos Burbules (2000, s. 258).

Alison Jones (1999) gir et interessant eksempel i denne sammenheng, som synliggjør sider ved denne risikoen. Med utgangspunkt i en erfaringsbasert dialogpraksis mellom minoritets- og majoritetsstudenter i New Zealand (henholdsvis Maori og Pakeha), tematiserer hun nettopp den implisitte makt dynamikken i kommunikasjonsfellesskapet. Med det løfter hun også frem noe av det paradoksale ved en metode som tar sitt utgangspunkt i den enkelte deltakers kulturelle identitet. Hun skriver:

⁷⁹ Dette kan også jammføres med kritikken mot prinsippet om kraften i de bedre argumenter, se kapittel 4.3.2.

It is believed that dialogue, mutual respect and shared experiences can lead (albeit with difficulty and hard work) to breaking down the 'culture of silence' of the marginalised which is normally reproduced in traditional educational settings. This will allow us to work across boundaries of differences, and leads to affirming and celebrating the interplay of different voices and experiences... Dialogic education ... assumes that the opportunity for subordinate groups to express themselves in the critical classroom is an opportunity for empowerment. (Jones, 1999, s. 4)

Med bakgrunn i praktiske erfaringer fra dialoger mellom Maori og Pakeha problematiserer imidlertid Jones denne nærmest lovmessige sammenhengen mellom økt deltakelse og såkalt "empowerment". Det er altså ikke nødvendigvis slik at en minoritetsspråklig student opplever seg som myndiggjort og likeverdig når bare stemmen og erfaringene til vedkommende får større plass i samtalefellesskapet, sier Jones (1999, s. 4). Snarere vil det paradoksalt nok kunne reprodusere den kulturelle majoriteten sine privilegier: "Dialogue and recognition of difference turns out to be access for dominant groups to the thoughts, cultures, lives of others" (ibid., s. 3), med andre ord en form for undertrykkelse som den minoritetsspråklige naturlig nok vil motsette seg:

In the midst of all this mess and discomfort, I wonder what is the pleasure in (ethnic) difference for Pakeha (the dominant group) in education? Why do we educators repeat the phrase in our theories and writing, at this fashionable moment of respect for, if not celebration of, difference? Apart from certain voyeurism is it not so that 'we' (the liberal/radical dominant) can be reassured ... by the other-who-now-speaks that we are part of the scene of redemption; that we are not the unfashionable coloniser/oppressor whose despised description fills our textbooks, and from whom we ... are usually pleasingly distanced? ... We seek liberation, through your dialogue with us. Touched by your attention, we are included with you, and therefore cleaned from the taint of colonisation and power. (Jones, 1999, s. 5)

En slik kritikk mener jeg er relevant også for en sokratisk dialog med dens ulike retninger. Som vi så av rapporten fra Utdanningsdirektoratet lå eksempelvis metodens fortrinn i det at den fører til en *bredere deltakelse*, mer spesifikt at minoritetsspråklige elever i større grad *blir lyttet til* av sine medelever, slik rapporten formulerer det (2007, s. 3). Det samme er tilfelle hos Børresen & Malmhøster som hevder at den filosofiske samtalen fører til at minoritets eleven i større grad *blir hørt* (2003, s. 59), noe som i følge Jones i og for seg er et rimelig krav:

After all, listening ... is hardly required the other way around; members of marginalised/colonised groups do not need to encounter the voice of the powerful – they are immersed in it and ‘hear’ it daily. (1999, s. 3)

Jones kan imidlertid minne oss om det paradoksale i en slik måte å forstå situasjonen på. Den dypest sett ekskluderte forståelse altså ikke å være den minoritetsspråklige, men den *majoritetsspråklige* studenten. Fraværet av stemmer i dialogen konstrueres som et problem i den forstand at majoriteten er ekskludert fra å høre minoritetens stemme. Uten at majoriteten har tilgang til disse stemmene vil heller ikke majoriteten få kunnskap om minoritetens situasjon. Den stemmeløse minoriteten blir en tapt mulighet for majoriteten til å lære om både den marginaliserte, men også sin egen rolle i marginaliseringsprosessen for på den måten å oppnå en forsonende gjensidig forståelse. Botemidlet blir da en argumentasjonsmetode hvor majoriteten gis anledning til å lytte til minoritetens egne fortellinger, som på sin side ”oppfordres til å fremme kanskje nettopp de tanker og sinnsstemninger som førte til at han både i egne og andre øyne har blitt og ennå blir betraktet som mindre intelligent enn sine medelever”, slik Schjelderup formulerer den minoritetsspråklige sitt argumentative bidrag i den erfaringsbaserte kommunikasjonen (Schjelderup, Olsholt & Børresen, 1999, s. 75).

Uten at denne måten å forstå problemet på kan sies å være entydig, verken i rapporten fra Utdanningsdirektoratet, i litteraturen om sokratiske metode eller i Schjelderup, Børresen & Malmhesters filosofisk-pedagogiske program, skriver formuleringene ovenfor den filosofiske samtalen inn i en problematikk som Jones minner oss om å ta på alvor. Som arbeidet med Taylors kommunikasjonsteoretiske bidrag viste oss, vil det alltid være en fare for at talen om minoritet og majoritet befester allerede foreliggende maktstrukturer. Dermed vil også en erfaringsbasert kommunikasjon som den sokratiske alltid løpe risikoen for at de erfaringene som den minoritetsspråklige eleven deler blir et svar på det som Bhabha omtaler som ”the coloniser’s demand for narrative” (1994, s. 98), et krav som i følge Bhabha føyer seg inn i rekken av strategier for overvåking, kontroll og utnyttning (ibid., s. 99).

”[T]he powerful require them to ‘open up their territory’”, skriver Jones (1999, s. 3). Slik deler hun standpunkt med Elisabeth Ellsworth (1989), som stiller seg kritisk til argumentasjonsmetoder hvor minoriteten skal fortelle majoriteten om sin undertrykkelse og randtilværelse. Snarere enn å virke frigjørende og etablere likeverdighet bidrar slike fortellinger til å befeste en allerede marginal posisjon, sier Ellsworth (ibid., s. 297 f.). I likhet

med Jones mener hun altså at minoritetselevenes erfaringsbaserte fortellinger blir gjort til kunnskap for den kulturelle majoriteten, en kunnskap som majoriteten kan bruke til å rense seg selv for eventuell fortidig skyld, i tillegg til å plassere, definere, og fortsatt kontrollere (jf. også Burbules, 2000, Ruparell, 2003). I en slik forstand vil minoritetselevens stemme i dialogen kunne føre til myndiggjøring av majoritetseleven, snarere enn minoritetseleven, i tillegg til at eleven befestes i rollen som minoritet. Legger vi Jones og Ellsworth sin kritikk til grunn står dermed oppfordringene fra Schjelderup i fare for å virke mot sin hensikt.

Igen ser vi altså at noe av styrken ved den kommunikasjonsteoretiske tilnærmingen også kan vise seg som en svakhet. Nå velger imidlertid den sokratiske dialogen en annen åpenhetsstrategi enn en prosedural tilnærming. Hos Habermas så vi jo hvordan rammene for samtalen mener å borge for et proseduralt verdifelleskap, uavhengig av kulturell bakgrunn. I den sokratiske dialogen velger man heller å tilkjenne den kulturelle differensen betydning som et utgangspunkt for den videre prøving av standpunkter, noe jeg i lys av kritikken mot Habermas anser å være et viktig samhandlingsteoretisk bidrag til forståelsen av den interkulturelle dialogen.

Denne tilnærmingen har imidlertid også en bakside som synliggjør det jeg med Buber videre vil omtale som en annet samhandlingsteoretisk forutsetning når det gjelder forståelsen av en interkulturell dialog, nemlig behovet for en større grad av veksling mellom nærhet og distanse. Enkelte ganger vil det å kunne møtes i en prøvende argumentativ intersubjektiv validering av standpunkter være både realistisk og ønskelig. Men ikke alltid. Noen vil oppleve denne formen for dialog som fruktbar, eller potensielt fruktbar, mens andre ser den som en trussel og kanskje også en umulighet. Ønsket om ikke å la sine erfaringer bringe til torgs behøver altså ikke å bety at man avviser dialogen med andre. Men premissene det opereres med i en sokratiske dialog gjør at noen løper en større risiko i det å delta enn andre. Dermed står også åpenheten i fare for å bli tilsynelatende i og med at disse tillegges byrden ved å legitimere hvorfor de ikke ønsker å delta, slik vi så tilfellet var også med en prosedural kommunikasjonsteori. Dermed kan man også argumentere for at en slik forståelsesramme for dialog bør suppleres med en tilnærming som tilkjenner deltakeren retten til også ikke å dele sine erfaringer og underlegge disse en kritisk argumenterende vurdering, dvs. en dialogforståelse som i større grad åpner for dynamikken mellom nærhet og distanse.

4.5 Samhandling – i lys av Martin Bubers filosofi

Et utdypende forståelsesperspektiv når det gjelder den interkulturelle dialogen mener jeg vi kan finne i Martin Bubers forfatterskap, nærmere bestemt de tekstene hvor han utvikler sin mye omtalte dialogfilosofi. I likhet med de foregående perspektivene på kommunikasjon og samhandling skal vi se at også Buber utvikler sin tenkning med utgangspunkt i den fundamentale forståelsen av mennesket som et språklig kommunikativ og relasjonelt vesen. Selv om Bubers forståelse av kommunikasjon og samhandling dermed vil kunne presisere og komplettere sider ved de andre teoretiske tilnærmingene som er presentert i dette kapitlet, skal jeg vise hvordan Buber gir et særegent, kreativt og tankevekkende bidrag til forståelsen av den interkulturelle dialogen. Det gjelder i særlig grad forståelsen av betydningen som *distansen* kan ha for en dialogisk relasjon. Slik leder Buber oss utover de horisontene som hittil er diskutert og tilfører noe nytt til forståelsen.

Å introdusere Buber som en talsmann for distansens betydning i dialogen krever imidlertid en forklaring. Ofte reflekterer jo fortolkningen av Bubers dialogfilosofi snarere en motsatt forståelse og henviser gjerne til den personlige, fortrolige og gjensidige relasjonen mellom mennesker, hvor den andre ikke lenger er en fremmed, men et *Du* (Berge, 1995, Bø, 2006). Innenfor rammen av en slik fortolkning er det nærliggende å tenke at Bubers tale om distanse først og fremst handler om å *redusere* distansen mellom partene i en dialog, slik at den fremmede kan fremstå som nær og fortrolig. Det vil i så fall reise spørsmålet om ikke en alteritetsfilosof som Emmanuel Levinas kunne vært et bedre valg for avhandlingen. Flere har eksempelvis trukket opp et skille mellom Levinas og Buber, hvor den asymmetriske relasjonen hos Levinas først og fremst åpner for å se den andre som fremmed, mens den symmetriske relasjonen hos Buber først og fremst åpner for å se den andre som fortrolig (ibid.).⁸⁰ Selv om en slik forståelse av Buber på sett og vis griper til kjernen av dialogfilosofien, skal jeg imidlertid vise hvordan Buber åpner for en større grad av dynamikk mellom nærhet og distanse enn det som er tilfelle i en slik tradisjonell fortolkning. Kanskje man kan si at Bubers forståelse av distansens betydning for dialogen har blitt underkommunisert i resepsjonen av ham, noe som i så fall gjør et slikt perspektiv verdt å løfte frem og diskutere.

⁸⁰ Gunnar Berge (1995, s. 30) skriver eksempelvis: ”Det levinaske møte med den andre innebærer heller ikke som hos Buber et møte med et nærvær, for den andre er nettopp et fravær.” Denne forståelsen ser vi også i Magne Bøs avhandling, hvor Buber brukes til å beskrive den nære relasjonen mellom lærer og elev, mens Levinas brukes i argumentasjonen for nødvendigheten av også å se eleven som den andre (Bø, 2006, s. 141-142). Dette stemmer for øvrig med hvordan Levinas forstår sin egen posisjon i forhold til Bubers filosofi, noe vi ser i brevvekslingen mellom Buber og Levinas gjengitt i Schilpp & Friedman (1967).

Buber har et relativt omfattende forfatterskap, hvor dialogfilosofien hevdes å gjennomsyre de fleste av tekstene (Runquist, 1998). Likevel er det særlig to tekster som fremstår som nøkkelteksener når man ønsker å fremstille og diskutere Bubers teoretiske bidrag. Boken *Ich und Du*⁸¹, opprinnelig utgitt i 1923, er den viktigste og mest kjente av disse tekstene. I tillegg knytter jeg an til det relativt kortfattede skriftet *Urdistanz und Beziehung*⁸², publisert første gang i 1950. Her gir Buber en mer saklig og systematisk fremstilling av hovedtankene i *Ich und Du* og utdyper det han ser som betingelsen for den dialogiske relasjonen, det han omtaler som *urdistanz*.⁸³ Med utgangspunkt i disse to tekstene mener jeg slik å ha et tilstrekkelig grunnlag til å identifisere det jeg ser som knutepunktet i de mange trådene i Bubers dialogfilosofi, og etablere et grunnlag for refleksjon over Bubers bidrag til forståelsen av den interkulturelle dialogen.

4.5.1 Jeg-Du og Jeg-Det

Hva kjennetegner så Bubers tilnærming til kommunikasjon og samhandling? Karakteristisk for Bubers dialogfilosofi er vektleggingen av det som skjer *mellom* partene i en kommunikativ samhandling. I Bubers liv og forfatterskap innebærer dette *mellom* en søken etter ekte, personlige forhold til andre mennesker. I boken *Jeg og Du* (Buber, 1992) introduserer og utvikler han dette i en *Jeg-Du*- og en *Jeg-Det*-filosofi. Disse ordparene utgjør det han kaller grunnord, og er sentreringspunktet i hans forståelse av kommunikasjon. Bubers hovedtanke er altså at verden og mennesket forholder seg til hverandre på to forskjellige måter. ”Verden er for mennesket tvefoldig, svarende til hans tvefoldige holdning”, lyder innledningsordene til boken (ibid., s. 5).

For å distansere mellom disse to grunnleggende måtene å forholde seg på, skiller Buber mellom hovedbegrepene *Beziehung* og *Verhältnis*. Når han omtaler *Jeg-Du*-konstellasjonen ser han ut til konsekvent å bruke *Beziehung*, til norsk oversatt med ordet *forhold* (Buber, 1992, s. 13). *Jeg-Det*-relasjonen karakteriserer han imidlertid med *Verhältnis*, til norsk oversatt

⁸¹ Jeg bruker en norsk oversettelse fra 1992, *Jeg og Du*, utgitt i serien Cappelens upopulære skrifter, og oversatt av Hedvig Wergeland (Buber, 1992).

⁸² Her benytter jeg en svensk utgivelse fra 1997, *Distans och Relation*, utgitt på Dualis og oversatt av Pher Sällström (Buber, 1997).

⁸³ I tillegg til disse hovedtekstene henviser jeg også ved behov til foredragssamlingen *Reden über Erziehung*, hvor dialogfilosofien settes inn i en pedagogisk ramme. Teksten er opprinnelig utgitt i 1953, men jeg benytter en svensk oversettelse, utgitt på Dualis i 1993 (Buber, 1993). Utover dette bruker jeg også Paul Arthur Schilpp & Maurice Friedmans artikkelsamling *The philosophy of Martin Buber*, hvor både kritikere av Buber og Buber selv kommer til orde i en klargjørende ordveksling (Schilpp & Friedman, 1967).

med *forbindelse*.⁸⁴ Dermed legger vi merke til at Bubers forholdsbegrep til en viss grad skiller seg fra den allmenne bruken av begrepet. I følge Buber kan man altså ikke si at to mennesker som har en Jeg-Det-relasjon til hverandre står i et forhold *med* hverandre, selv om de gjennom sin forbindelse nødvendigvis står i et forhold *til* hverandre, slik man ville kunne si i hverdagspråket. Den personlige relasjonen er altså forbeholdt forholdet, slik Buber bruker begrepet. En klargjøring av Bubers grunnleggende distinksjon i lys av en mer allmenn forståelse av forholdsbegrepet kan dermed formuleres som at Jeg-Du-relasjonen beskrives som et forhold *med*, mens Jeg-Det-relasjonen kjennetegnes av et forhold *til* (Runquist, 1998, s. 16). I begge tilfeller kan vi si det er tale om en forholdsrelasjon, men det er altså to kvalitativt forskjellige forholdsrelasjoner.

Hva betyr det så at mennesket har fått frihet til å forholde seg til verden som et Jeg til Det og som Jeg til Du? Når mennesket forholder seg til verden i form av Jeg-Det-relasjonen, karakteriseres dette av Buber som en distansert betraktning, et subjekt-objekt forhold, hvor ting og hendelser i verden observeres på avstand slik de er innordnet i tid og rom. Det betyr også at i Jeg-Det-relasjonen fremstår et annet menneske først og fremst som et objekt som skal erfares. Buber skriver:

Menneskets liv består ikke bare i de transitive verbers område. Det består ikke bare av virksomheter som har et noe til gjenstand. Jeg iakttar noe. Jeg fornemmer noe. Jeg fremstiller noe. Jeg vil noe. Jeg føler noe. Jeg tenker noe. Av alt dette og lignende ting alene består ikke menneskets liv. Alt dette og lignende ting til sammen grunnlegger Det'ets rike. (1992, s. 6)

Jeg-Du-forholdet har derimot en fundamentalt annen karakter hos Buber, og beskrives som et møte, et umiddelbart nærvær, et subjekt-subjekt forhold, hvor den sanne mellommenneskelige relasjonen åpenbares:

Står jeg overfor et menneske som overfor mitt Du, og sier jeg grunnordet Jeg-Du til ham, da er han ingen ting blant ting, og består heller ikke av ting. Han er ikke Han eller Hun, begrenset av andre Han og Hun, et punkt som er avmerket på verdensnettet av rom og tid. Og ikke er han en beskaftenhet, en erfarbar, beskrivbar, løs bunt av navngitte egenskaper. Nei, alene og usammensatt er han Du og fyller himmelkretsen. Ikke som om intet annet var til enn han. Men alt det andre lever i *hans* lys. (1992, s. 10)

⁸⁴ For en mer inngående drøfting av Bubers begreper *Beziehung* og *Verhältnis*, se Runquist (1998). Her forstår Runquist Buber dit hen at *Jeg-Du*-relasjonen skaper det hun kaller forholdets verden, mens *Jeg-Det*-relasjonen skaper forbindelsens verden (1998, s. 16 f.).

For å beskrive dybden i Du-relasjonen tar altså Buber i bruk flere begreper, som møte, nærvær, forhold, men også *ånd*. Møtet mellom Jeg og Du er altså dypest sett et åndelig møte som synliggjør det sant menneskelige, er Bubers poeng. For Buber er imidlertid ikke ånd noe som kommer til mennesket ovenfra, som gjør mennesket i stand til å møte andre som et Du. Heller ikke er ånd noe et menneske har ”inne i seg” og som gjør dette mennesket særlig egnet for å gå inn i Du-relasjoner. Derimot oppstår ånden *mellom* et Jeg og et Du, sier Buber. Han formulerer det slik:

Ånd er ikke i Jeg’et, men mellom Jeg og Du. Den er ikke som blodet, som følger sitt kretsløp i deg, men den er som den luft du ånder i. Mennesket lever i ånden når han formår å svare sitt Du. (Buber, 1992, s. 37)

Her synes Buber å knytte an til den etymologiske betydningen av ordet ånd. I sitt innledende essay til den siste norske oversettelsen av *Ich und Du* fra 2003, påpeker Terje G. Simonsen hvordan begrepet ånd i sin opprinnelige betydning beskriver menneskets ”utveksling” med omgivelsene. Dette synliggjøres i begrepet *åndedrett*, det hebraiske *ruach*, som også kan bety åndedrett og det greske *pneuma*, den som puster. Fra sanskrit *atman*, ånd eller åndedrett, dannes det tyske *atmen*, å puste. Slik Buber ser det dannes altså ånd i menneskets utveksling med omverdenen, og betegner det som skjer *mellom* Jeg og Du i den kommunikative relasjonen. Ånd og kommunikasjon knyttes sammen.

Det åndelige i *Jeg-Du*-møtet må altså forstås som noe aktivt, handlende og vitalt. Det kommunikative møtet kjennetegnes ved at *noe betydningsfullt skjer mellom* partene. Ånden gjør levende.⁸⁵ Dette tydeliggjøres ved at Buber velger termen ”å utsi grunnord” når han beskriver relasjoner (1992, s. 12). Her skinner Bubers jødiske bakgrunn gjennom. Ordet, *dabar* er i hebraisk tradisjon levende og handlingskraftig. I Genesis skaper Gud verden og menneskene *ved sitt ord*. Når Jakob lurer til seg farens velsignelse fremfor Esau kan ikke Isak trekke velsignelsen tilbake. De velsignende ordene er sagt og er allerede i virkning. På den bakgrunnen vil Buber hevde at når mennesket utsier grunnordet *Jeg-Du* og trer inn i et forhold *med* den andre, skjer noe aktivt, vitalt og levende mellom partene.

⁸⁵ Her er vi også ved kjernen i den kristne pneumatologien, nemlig forståelsen av Ånden som livgiver, jf. salme 104.

Slik ser vi at Du-forholdet åpner for å se deltakerne i det kommunikative møtet *slik som han eller hun er*, med sine særegenheter og ulikheter. I Det-forholdet fremstår den andre som en ting eller som et objekt for jeget, sier Buber (1992, s. 33), noe som vil bety at den andre forstås i form av fastlagte kategorier som både kan tilsløre, degradere, eller idealisere den andre. I Du-forholdet, som et kontrasterende perspektiv på den kommunikative samhandlingen, kan imidlertid ikke den andre underlegges på forhånd bestemte kategorier, men må snarere aksepteres i sin særegenhet. Hva denne aksepten eventuelt skal innebære er imidlertid ikke særlig utviklet hos Buber. Jeg mener det kan fortolkes som en lydhørhet for den andres personlighet, og i dette også en grunnleggende respekt for at denne er annerledes. I henhold til Buber har man altså virkelig å gjøre med *den andre*, som man likevel samvirker med og stilles til ansvar overfor som et medmenneske. Slik karakteriseres også Du-forholdet av en gjensidig åpenhet hos deltakerne i kommunikasjonen, en åpenhet for at den andre har noe å si meg i sin særegenhet, noe som også former identiteten min på en fundamental måte. Jeg blir til gjennom Du, altså gjennom noe som ikke er Jeg, sier Buber (ibid., s. 13).

Dermed forutsettes det en grunnleggende tillit mellom partene i en Du-relasjon. Dersom man skal kunne møte hverandre med ulikheter og særegenheter, og søke å forstå hverandre og lære av hverandre, må altså relasjonen kjennetegnes av en grunnleggende visshet om å bli akseptert og respektert. Det motsatte ville eventuelt være å speile hverandre i en mer passiv, overfladisk relasjon, hvor man unnlater å tematisere ulikheter. I følge Buber vil imidlertid en slik måte å møte den andre på representere Det-relasjonen mellom partene i en kommunikasjon, hvor man ikke fremstår for hverandre som hele mennesker.

Slik blir det også klart at Du-forholdet i større grad er innrettet mot helhet, enn hva gjelder Det-forholdet. ”Grunnordet Jeg-Du kan bare sies med vårt hele vesen. Grunnordet Jeg-Det kan aldri sies med vårt hele vesen”, sier han (Buber, 1992, s. 6). Slik Christina Runquist tolker Buber nyanserer han med dette mellom intellektets diskursive og intuitive funksjon (1998, s. 185). Forstått på denne måten kommer intellektets diskursive funksjon til uttrykk i Det-forholdet, mens intellektets intuitive funksjon knyttes til Du-forholdet. Den diskursive siden ved menneskets intellekt kommer til syne i kommunikativ samhandling i form av verbal analyse og refleksjon, mens den intuitive siden kommer til syne i den umiddelbare oppfatningen av sammenhenger og helhet (ibid.). I en slik fortolkning av Buber er dermed det argumentative bare en del av kommunikativ samhandling. Det verbale er ikke uten betydning

i kommunikasjonen, men den intuitive siden ved intellektet er overordnet fordi den har som mål å innrette en Du-innstilling mot den andre parten.

For Buber innebærer dette at mennesket kommuniserer og samhandler med hele sin måte å være på. Kommunikasjonen engasjerer hele mennesket, både kognitivt og kroppslig, verbalt og non-verbalt. Forståelsen av kommunikasjon åpnes dermed opp. Kraften i en god kommunikasjon samtale dreier seg ikke først og fremst om kraften i det bedre argument knyttet til samtale, men om kraften i det *å gjøre seg felles erfaringer*. Og felles erfaringer gjør man ikke bare argumentativt, vil Buber si. Slik gir Buber fortrinn til en kraftfull og skapende dialog som utvider kunnskapsbegrepet til det *å gjøre felles*, kommunikasjonen og samhandlingens *diapraksis*-side.⁸⁶ I Jeg-Du-relasjonen er det verbale, reflekterende og argumentative, som i følge Buber møter oss i Det-relasjonen, underordnet den intuitive oppfatningen av helhet og sammenheng.

4.5.2 Nærhet og distanse hos Buber

Det er imidlertid verdt å merke seg at Bubers distinksjon mellom Du og Det er mer kompleks enn det man skulle tro av avklaringene ovenfor, noe som åpner for tematiseringen av forholdet mellom nærhet og distanse i Bubers forståelse av kommunikasjon og samhandling. Når man leser Buber blir det tydelig at Du- og Det-relasjonen må forstås på en annen måte enn som motsatser. Det er eksempelvis ikke slik at Du-forholdet representerer det positive og gode, forstått som det dialogiske, det relasjonelle, det fellesskapssøkende osv., mens Det-forholdet representerer det negative og onde i form av det monologiske, det selvopptatte og ensomme, altså en slags verdimessig vurdering av disse to forholdningsmåtene. Snarere er det slik at man som menneske forholder seg til verden på begge måter, og er avhengig av å forholde seg til verden på begge måter, vil Buber si. Sammen utgjør disse måtene å forholde seg på poler i en samvirkende helhet. Buber skriver: "Uten Det kan mennesket ikke leve. Men den som lever bare med Det, er ikke menneske." (1992, s. 34)

I det følgende skal jeg forsøke å utdype hvordan jeg mener en slik forståelse hos Buber gir et relevant grunnlag til å reflektere over sammenhengen mellom nærhet og distanse som et

⁸⁶ I en undervisningssammenheng kan det *å gjøre felles* innebære å benytte ekskursionsjoner i undervisningen. Et besøk til eksempelvis to trossamfunn skaper et unikt grunnlag for videre samtale. Det fysiske møtet med lukter, farger, arkitektur, utsmykning og representanter for trossamfunnet, gir kunnskap som diskursen vanskelig kan frembringe. Det samme gjelder muligens også for lesning av tekster fra ulike tradisjoner. Se for øvrig Rasmussen (1997).

grunnleggende kjennetegn ved den interkulturelle dialogen. Dette gjør jeg med utgangspunkt i Bubers treeksempel, som jeg velger å presentere i sin helhet. Bakgrunnen for det er at tekstavsnittet spiller en sentral rolle i dialogfilosofien som helhet, og introduserer det som blir kjernen i den videre teoretiske diskusjonen av Buber i avhandlingen, nemlig dynamikken *mellom* partene i en dialog:

Jeg betrakter et tre.

Jeg kan ta det opp i meg som et bilde: en søyle som reiser seg mot lysets bølgeslag, eller kaskader av grønt, gjennomstrømmet av en sølvblå bakgrunns blidhet.

Jeg kan fornemme det som en bevegelse: Det svulmende årenett ved den bundne og strebende marg, røttenes sugen, bladenes åndedrag, uendelig samliv med jord og luft – og selve den dunkle vekst.

Jeg kan innordne det under en art og iakttå det som eksemplar, men hensyn til bygning og levevis.

Jeg kan overvinne dets dennegangspreg og dets individuelle form i så høy grad at jeg til slutt bare erkjenner det som uttrykk for en lov – en av de lover hvoretter en stadig brytning mellom krefter stadig dempes ned, eller en av de lover hvoretter stoffene blander seg og atter skiller seg ut.

Jeg kan forflyktige og forevige det til tall, til det rene tallforhold.

I alt dette forblir treet min gjenstand og har sin plass og sin tid, sin art og beskaffenhet.

Men det kan også skje, av vilje og av nåde på én gang, at jeg mens jeg betrakter treet blir innfanget i forholdet til det, og nå er det ikke lenger et Det. Den makt som utelukker alt unntagen det ene, har grepet meg.

Dertil er det ikke nødvendig at jeg gir avkall på noen av mine betraktningmåter. Det er intet jeg må se bort fra for å se, og ingen viten jeg må glemme. Tvert imot er alt, bilde og bevegelse, art og eksemplar, lov og tall med i det, uatskillelig forenet.

Alt som hører til treet er med, dets form og dets mekanikk, dets farger og dets kjemi, dets samtale med elementene og dets samtale med stjernene, og alt i en helhet.

Intet inntrykk er treet, ingen lek av min fantasi, ingen stemningsvalør. Men det står og lever like overfor meg, og har noe å gjøre med meg liksom jeg har med det – bare på en annen måte.

Man skal ikke forsøke å avkrefte forholdets betydning: Forhold er gjensidighet.

Skulle det da ha en bevissthet, dette treet, i likhet med vår egen? Jeg erfarer den ikke. Men vil dere nå, fordi dere synes det er lykkes når det gjelder dere selv, igjen dele opp det udelelige? Meg møter ingen treets sjel og ingen dryade, men det selv (1992, s. 9-10).

Det underlige ved dette eksemplet er at Buber synes å tale om et gjensidig Du-forhold mellom et menneske og et tre. Dermed vil man igjen stusse over Bubers begrepsbruk, i dette tilfellet gjensidighetsbegrepet. Hva mener Buber med å si at også treet kan stå i en Du-relasjon til mennesket?

Ved første øyekast synes det å ligge en slags romantisk naturforståelse i dette, hvor Buber tilkjenner skaperverket menneskelige trekk og egenskaper. Treet tillegges evnen til å kunne inngå en personlig og fortrolig relasjon, på samme måte som mennesket. At Bubers begrepsbruk dermed igjen skiller seg fra allmenn bruk er det vel liten tvil om. Likevel er gjensidighetsbegrepet mindre sært enn hva man kanskje kan få inntrykk av når man leser treeksemplet isolert. I lys av dialogfilosofien som helhet blir det rimelig å anta at treeksemplet først og fremst handler om menneskets *opplevelse* av gjensidighet i møte med treet, ikke nødvendigvis en reell gjensidig Du-relasjon mellom mennesker og trær. En slik forståelse støttes eksempelvis også hos Runquist. I følge Runquist er det menneskets måte å forholde seg til treet på som gjør treet til Du i relasjonen til mennesket. I møtet med treet opplever mennesket seg tiltalt, en tiltale som mennesket gir sin respons på i form av å søke en Du-relasjon med treet, sier hun (Runquist, 1998, s. 18). Slik mener jeg det er grunn til å kunne hevde at Bubers treeksempel først og fremst sier noe om hvordan mennesket opplever Du-relasjonen i møte med verden rundt seg, i dette tilfellet et tre. Men i teksten utelukker altså ikke Buber at også treet kan ha den samme opplevelsen av gjensidighet.

Hva sier så treeksemplet om dynamikken mellom partene i en dialogisk relasjon? Det første vi legger merke til er den grunnleggende distinksjonen mellom Jeg-Du og Jeg-Det, slik vi har sett det ovenfor. Treet kan altså oppfattes på to kvalitativt ulike måter, f.eks. som en gjenstand, et bilde, en bestemt art, det kan innordnes i en tallrekke eller forstås som uttrykk for en naturlov. Denne måten å forholde seg på uttrykker dermed *den distanserende karakteren* som kjennetegner Jeg-Det-forholdet. I forholdet til den andre som et Det opplever jeg meg skilt fra denne i den forstand at vedkommende er noe annet enn meg selv, og ikke har noe med mitt å gjøre annet enn som et objekt som betraktes og registreres.

”Men det kan også skje, av vilje og av nåde på én gang”, at jeg i denne distanserte betraktningen gripes av den andre og må forholde meg til vedkommende som et Du, sier Buber (1992, s. 9). Han formulerer dette som at treet ”står og lever like overfor meg, og har noe å gjøre med meg liksom jeg har med det” (ibid., s. 10). Dette er altså den andre forholdsmåten og uttrykker *nærheten* som kjennetegner Jeg-Du-forholdet. I denne relasjonen er jeg ikke først og fremst skilt fra den andre, men opplever i stedet en eksistensiell

samhørighet. Man gripes altså av den man møter på en slik måte at man nærmest tvinges til å innta en Jeg-Du-holdning i møte med denne.⁸⁷

Imidlertid ser vi også noe nytt ved treeksemplet, som gjør dette tekstavsnittet særlig interessant sett i lys av det tilsynelatende enten-eller i fremstillingen av forholdsmåtene ovenfor. Vi legger merke til hvordan de to måtene fremstilles *i forhold til* hverandre, ikke som motpoler, men snarere som samvirkende i forholdet mellom jeget og omverden. Slik jeg mener å forstå Buber vil altså ikke Du-forholdet utelukke Det-forholdet i den forstand at nærheten fordriver distansen. Snarere er det slik at Det-forholdet innlemmes i Du-forholdet, altså at Du-forholdet har en slags integrerende karakter, en innretning mot helhet: ”Det er intet jeg må se bort fra for å se, og ingen viten jeg må glemme. Tvert imot er alt, bilde og bevegelse, art og eksemplar, lov og tall med i det, uatskillelig forenet”, formulerer Buber dette som (1992, s. 9). Slik aner vi altså at Det-forholdet forstått som distanse har en bestemt betydning i den dialogiske relasjonen, en betydning som går utover det å skulle illustrere hva Jeg-Du-relasjonen ikke er.

I *Urdistanz und Beziehung* (Buber, 1997) får vi et tydeligere innblikk i hva dette kan handle om. Her går Buber inn i det han ser som betingelsen for den dialogiske relasjonen og utvikler forståelsen av distansens betydning, slik han allerede har presentert den i *Ich und Du*, men på en mer eksplisitt måte. At verden fremstår som tofoldig for mennesket betyr i følge Buber at

Den byggs så att säga upp av två 'rörelser', varvid den ena rörelsen är förutsättningen för den andra. Den första kan benämnas 'upprätta distans', den andra 'träda i relation'. Att det första momentet är förutsättning för det andra, förstås därav, att man endast kan träda i relation till något som existerar på distanserat vis, dvs som man står inför och upplever som helt självständigt i förhållande till en själv. Det är emellertid bara inför människan som varat framträder med denna självständighet. (1997, s. 9-10)

Det som skjer her er altså at Buber setter opprettelsen av distanse som en forutsetning for å tre inn i en fortrolig relasjon. Hva mener han med det?

⁸⁷ Jeg skriver at man nærmest tvinges, for man tvinges ikke inn i en Jeg-Du-relasjon, slik jeg forstår Buber. I en slik forstand skiller Buber seg fra Levinas sin forståelse av den grunnleggende passiviteten hos det moralske subjektet i relasjonen til den andre, hvor ansvaret i møte med den andre gjør subjektet til et gissel for den andre. For Levinas er altså Jeg'et underlagt den andre i en grunnleggende asymmetri, hvor møtet med den andre handler om noe helt annet enn dialogens gjensidighet (Henriksen, 1997, s. 188 f.). Hos Buber er det i motsetning til syvende og sist en selv som velger å forholde seg til den andre som et Du og/eller et Det, og gå inn i en gjensidighetsrelasjon, jf. også rekkefølgen Jeg-Du, og ikke Du-Jeg.

Bubers tale om distanse som forutsetning for nærhet har fått flere kritikere til å stille spørsmål ved koherensen i Bubers filosofi.⁸⁸ Argumentet har vært at dette harmonerer dårlig med det Buber tidligere har skrevet om Jeg-Du-relasjonen som selve grunnen for den menneskelige eksistens.⁸⁹ I et tilsvaret til sine kritikere skriver imidlertid Buber at han alltid har oppfattet distansen som den elementære forutsetningen for menneskelige relasjoner. Dette forklarer han med utgangspunkt i menneskets særstilling i naturen, noe som også sannsynliggjør tolkningen min av treeksemplet. Mennesket er det eneste levende vesen som oppfatter seg som en del av naturen, dvs. både som naturvesen, men også som noe adskilt fra naturen for øvrig, og eksisterende for seg selv. Dette er ikke resultat av refleksjon, men reflekterer i stedet en iboende menneskelig oppmerksomhet som skiller mennesket fra dyr og naturen for øvrig, det han omtaler som den primære konstitusjonen hos mennesket (Schilpp & Friedman, 1967, s. 695).

Slik blir det også klarere hva Buber legger i ordet distanse. Det synes altså ikke først og fremst å være snakk om en forståelse slik vi møter det i ordbøkene, forstått som avstand, tilbaketrukket strekning, legge bak seg, etc. I stedet ligger Bubers bruk av begrepet nærmere den latinske betydningen av ordet *distare*, i betydningen *stå adskilt* fra noe eller noen. For å kunne inngå i en Jeg-Du-relasjon må man altså først se seg selv og andre som situerte i verden, dvs. adskilt fra hverandre. Det er altså karakteristisk for mennesket å oppleve at det lever i verden, til motsetning fra resten av naturen som ikke har en lignende erkjennelse. I et tekstavsnitt fra et av Bubers pedagogiske foredrag kommer denne spesifikt menneskelige forutsetningen til syne på denne måten:

Barnet, som med halvslutna ögon och utbredd själ ligger och väntar på att moderns skall tala till det –
... där finns en viljeimpuls att erfara förbundenhet, inför nattens ensamhet, som svallar bakom fönstret
och hotar att tränga in. (1993, s. 28)

Med bakgrunn i at barnet opplever seg ensom i møte med natten, altså en erkjennelse av at det er i verden og dermed også adskilt fra verden, søker barnet ”förbundenhet” med moren, sier Buber (1993, s. 28).⁹⁰ Slik jeg forstår Buber vil han med dette altså mene at vi som mennesker etterstreber fortrolige og personlige relasjoner og forhold, nettopp fordi vi som den eneste

⁸⁸ Schilpp & Friedman (1967) gjengir både kritiske innvendinger mot Buber og Bubers tilsvaret.

⁸⁹ ”I begynnelsen er forholdet”, skriver han eksempelvis (Buber, 1992, s. 19).

⁹⁰ For Buber innebar dette også sannsynligvis en dyp personlig erfaring i og med at han som barn ble forlatt av moren, og ikke traff henne igjen før i voksen alder.

skapning har en erkjennelse av den absolutte ensomheten, dvs. opplevelsen av distanse i form av en adskilthet fra naturen, omtalt som urdistansens faktum (Schilpp & Friedman, 1967, s. 695).

I en slik forstand viser Bubers forståelse av distansens betydning likheter med den franske filosofen Jacques Derridas innføring av begrepet *différance*, på den måten at de begge tar sitt utgangspunkt i forskjellen, splittelsen, distansen. I følge Derrida vil eksempelvis all meningsdannelse være avhengig av en grunnleggende splittelse, dvs. at begreper nødvendigvis forstås på bakgrunn av en ekskludert motsats, f.eks. rett mot galt, kultur mot natur, mann mot kvinne, liv mot død eller nærvær mot fravær. I følge Derrida er det imidlertid bevisstheten omkring distansen som får oss til å stille spørsmålstegn ved det naturlige nærværet og rette oppmerksomheten mot det som begrepsdannelsen er gjort på bekostning av, nemlig fraværet. Anerkjennelsen av distansen kan altså tilføre en større grad av lydhørhet for det ekskluderte fraværet, samtidig som det også stiller nærværet i et nytt lys (Derrida, 1967).

I en mulig parallell til Derrida skulle vi dermed kunne si at Bubers tale om urdistanse synliggjør kompleksiteten i Du-forholdet, i og med at Du-forholdet også integrerer Det-forholdet. Dermed blir det også klarere hvilke ansatser som ligger i Bubers treeksempel når det gjelder dynamikken i en dialogisk relasjon. Der Derrida taler om distansen som en forutsetning for at det i det hele tatt er mulig å danne en begrepsmessig mening, taler Buber om distansen som forutsetning for et dialogisk fellesskap og dialogisk samhandling. I følge Buber kan man altså ikke tale om en dialogisk relasjon uten distanse. I dette synes det imidlertid å ligge mer enn en forklaring på hvorfor mennesket søker inn i Jeg-Du-forholdet. Slik vi så det i treeksemplet hevder jo Buber at den distanserende delen av forholdet er tilstede også når mennesker står i et Du-forhold til hverandre. I en slik forstand vil et menneske som lever dialogisk også være et ensomt menneske, vil Buber si. Den som lever dialogisk vil imidlertid ikke kun være i ensomheten, men også oppleve tilværelsen som en tiltale, en fordring om å ta ansvar for en annen.⁹¹

Motsatsen, det å leve monologisk vil dermed ikke handle om å vende seg bort fra en annen, i motsetning til å vende seg mot en annen. Derimot handler det om å vende seg mot seg selv, i den forstand at man unndrar seg forståelsen av å være involvert i en annens liv, dvs. at man

⁹¹ Her ser vi parallellen til Sundermeiers tale om distansens betydning for en dialogisk relasjon. Se kapittel 2.5.2.

ikke lar den andre komme til tale, men reduserer denne til ens egen ensidige oppfatning (Runquist, 1998, s. 19). Da virkeliggjør man heller ikke menneskets vesen, som bare kommer til uttrykk i det helhetsinnrettede Jeg-Du-forholdet, vil Buber si. Slik kan vi si at Bubers teoretisering over dialogisk samhandling innbefatter en forståelse av både distanse og nærhet, i form av en veksling mellom ensomhet og samvær, distanse og nærhet.

4.5.3 Dialog og dannelse

Et siste moment som jeg ønsker å tematisere i lys av Bubers refleksjon over dialogen gjelder forholdet mellom dialog og dannelse, noe som også gir muligheten til å reflektere mer over den kulturelle differensen og dens betydning i den buberske dialogforståelsen. Spørsmålet jeg stiller avslutningsvis i dette kapitlet er hva Bubers poengtering av vekslingen mellom nærhet og distanse kan lære oss om dialogens formende funksjon. Hva er sammenhengen mellom dialog og dannelse?

Som vi allerede har vært inne på ovenfor synliggjør Bubers dialogfilosofi en nær sammenheng mellom forståelsen av interkulturell dialog og dannelse. ”Jeg blir til gjennom Du”, sier Buber, og synliggjør dermed forståelsen av dialogen som et formende møte (1992, s. 13). Slik går det en linje mellom den buberske dialogen og den sokratiske dialogen, hvor den sokratiske dialogens erfaringsbaserte tilnærming åpner for å møte den andre argumentativt for slik å utforske tankemønstre, ideer og forståelser i den hensikt å forstå både den andre og seg selv bedre.

Som vi så i arbeidet med den sokratiske dialogen lå imidlertid noe av risikoen i en slik tilnærming i det å kolonisere den andre i den forstand at den fremmede gjøres til et speil for selvet, og dermed (mis)brukes i den hensikt å bedre forstå seg selv. Interessant nok har noe av den samme kritikken også blitt reist mot Buber, bl.a. av Levinas, som antyder at Buber argumenterer for en slags overtakelse av den andres ”otherness” (Schilpp & Friedman, 1967, s. 147). For Levinas innebærer dette at det fremmede ved den andre tolkes eller omsettes til noe velkjent, eller objektiveres på en slik måte at det brukes til å si noe om hva selvet ikke er. I begge tilfeller speiles selvet i en slags instrumentalistisk selvutviklingsprosess. I henhold til Levinas vil Bubers tale om at ”Jeg blir til gjennom Du”, nødvendigvis implisere en antakelse om at kulturelle differenser lar seg gripe, forklare og forstå, og dermed også dypest sett redusere den andre til et formende objekt for selvet, det vi kan kalle en selvcentrert forståelse av danning (Bostad, 2006).

I et bemerkelsesverdig kort svar til Levinas tilbakeviser imidlertid Buber en slik fortolkning, men uten å utdype dette på annen måte enn å henvise til at han først og fremst er opptatt av *relasjonen* mellom partene i forholdet (Schilpp & Friedman, 1967, s. 697). Det poengterte svaret fra Buber er altså at det er det som skjer imellom partene som er det sentrale i forståelsen av dialog, og at Levinas dermed har misforstått hans anliggende. Slik stiller han seg uforstående til kritikken om at han angivelig skulle legitimere en egosentrisk dannelsesforståelse, og hevder tvert imot at den buberske dialogens fokus på relasjon peker *utover* menneskets iboende tendens til å gjøre den andre til et definert objekt, slik eksempelvis Jean Paul Sartre beskriver den menneskelige natur (Sartre, 1993).

I og med at vekslingen mellom nærhet og distanse spiller en viktig rolle i Bubers forståelse av relasjonen, er det videre interessant å spørre hva nettopp denne vekslingen kan bety når det gjelder å forstå den formende funksjonen som dialogen kan ha. I en videre utdypende refleksjon over Bubers bidrag når det gjelder forståelsen av forholdet mellom dialog og dannelses spør jeg dermed hvordan den interkulturelle dialogen forholder seg dannelsesmessig til erfaringer av kulturell differens i henhold til Bubers forståelse av vekslingen mellom nærhet og distanse.

Som et bakteppe for å si noe om Bubers bidrag på dette området, kan det imidlertid først være nyttig å spørre hva dannelses innebærer. Hvordan forstås sammenhengen mellom dialog og dannelses i den klassiske tyske dannelsesstradisjonen? I det følgende ser jeg nærmere på noen felles grunntrekk ved den klassiske dannelsesforståelsen, slik den knyttes til utviklingen av begrepet *Bildung* i den moderne, tyske opplysnings- og dannelsessteorien (Korsgaard & Løvli, 2003, Peukert, 1994, Heimbrock, 2009a).

Som utgangspunkt kan vi si at *Bildung* har å gjøre med de handlinger eller den prosessen som gjør at noe blir til et bilde av noe annet. I sin opprinnelige form henviser viser altså *Bildung* til et idealbilde som noen gjøres til et bilde av (Korsgaard & Løvli, 2003, s. 10), en forståelse som også videreføres i den videre idéhistoriske bruken av begrepet.

Fra om lag 1750-tallet tas begrepet i bruk som en del av opplysningstidens pedagogiske prosjekt, og danner etter hvert utgangspunkt for en hel filosofi med en rekke ulike filosofiske bidrag fra bl.a. Goethe, Herder, Kant, Herbart, Humboldt, Schleiermacher og Hegel (Peukert, 1994). Selv om denne tradisjonen vanskelig kan sies å representere én bestemt

sammenhengende dannelsesteori, er det likevel mulig å identifisere noen fellestrekk ved teoretiseringen over dannelsesbegrepet. I følge Ove Korsgaard og Lars Løvli (2003, s. 11-12) er det i særlig grad tre forhold som danner grunnstrukturen i det klassiske dannelsesbegrepet. Det første karakteriseres av *menneskets forhold til seg selv*. Dannelse handler altså om individets selvdannelse i den forstand at begrepet knyttes til andre begreper som selvbestemmelse, fri tenkning og myndighet. Slik vil dannelsen både lede til individets frigjøring, men også være et uttrykk for individets evne til selvbestemmelse (ibid.).

Det andre forholdet omhandler *menneskets forhold til verden*. Slik vil altså det klassiske dannelsesbegrepet være ufullstendig dersom man kun ser danning i et selvdanningsperspektiv og representere en ensidig subjektivisme som er fremmed for det klassiske dannelsesbegrepet, en forståelse som ligger til grunn for Levinas sin kritikk av Buber. At mennesket står i et dannelsesmessig forhold til verden vil innebære at mennesket tilegner seg et innhold som ikke først og fremst stammer fra subjektet selv, men fra en objektivisering av den menneskelige kulturaktiviteten i vid forstand (Korsgaard & Løvli, 2003, s. 11). Dermed blir det også et pedagogisk spørsmål hvilke deler av menneskehetens historie som er ønskelig å speile når det gjelder den dannelsesmessige utviklingen av humanitet og menneskelighet, og som de ulike dannelsesteoretikerne vil gi ulike svar på.

Det tredje aspektet ved det klassiske dannelsesbegrepet gjelder *menneskets forhold til samfunnet*. I dette ligger forståelsen av at mennesket forholder seg dannelsesmessig til sine konkrete omgivelser, altså en poengtering av kontekstens betydning for dannelsen. Hvilke begreper som brukes på dette samfunnsmessige dannelsesfellesskapet varierer imidlertid. Til dels er det også store forskjeller mellom de ulike dannelsesteoretikerne med hensyn til hva som ansees å være kjernen i dette fellesskapet (Korsgaard & Løvli, 2003, s. 12). Felles for dette tredje aspektet er imidlertid forståelsen av at mennesket står i et forhold til mer avgrensede fellesskap, det være seg både politiske, kulturelle og sosiale fellesskap, hvor mennesket både dannelsesmessig preger, men også preges av det fellesskapet det er en del av.

Slik ser vi altså at det klassiske dannelsesbegrepet ikke først og fremst handler om innholdsmessig substans, men om en relasjonell prosess. Med henvisningen til *Bildungs*begrepet forsøkte dannelsesteoretikerne å si noe om at dannelse gjelder selve *forholdet* eller *relasjonen* mellom selvet, verden og samfunnet, og ikke delene hver for seg. Det husker vi for øvrig også var poenget til Buber i svaret hans på kritikken fra Levinas. Et

grunnperspektiv i den klassiske dannelsesforståelsen er altså at individet ikke dannes uten verden, og at verden ikke dannes uten individet (Korsgaard & Løvli, 2003, s. 35). Slik ser vi at den klassiske dannelsesstradisjonen setter dialogen som forutsetning for dannelse, samtidig som man ikke kan tenke seg dialog uten dannelse. Dialog og dannelse knyttes sammen på en slik måte at dialog handler om dannelse og dannelse handler om dialog (Peukert, 1994).

Med dette blikket til den klassiske "Bildung"-tradisjonen ser vi altså en strukturell forbindelse mellom dannelse og dialog som blir viktig for denne avhandlingen sitt arbeid med det buberske dialogbegrepet. Med bakgrunn i den klassiske dannelsesstradisjonen kan dannelsen dermed beskrives som et kvalitativ og prosessuelt møte mellom mennesket og dets omgivelser, et møte hvor deltakerne formes i relasjonen til noe nytt og fremmed. Som Heimbrock skriver inkluderer dermed dannelsesprosessen "an extension of one's own knowledge about things, matters and facts" (2009a, s. 89). Samtidig har vi sett at denne dannelsesprosessen krever mer enn selvdannelse, og forutsetter en relasjon og et forhold, noe Helmut Peukert minner oss om når han omtaler dannelse som "Wahrnehmung des Anderen" (Peukert, 1994). I tråd med den klassiske forståelsen ser vi slik en uløselig sammenheng mellom dialog og dannelse, hvor dialogen er formende i den forstand at den innebærer *et åpent og ikke-objektiverende møte med det fremmede*. Dermed kan forholdet mellom dialog og dannelse forstås på følgende måte:

Formation presupposes a process of opening myself towards the world, stepping beyond my life world, beyond my well known sphere so far, and coming in contact with new and strange persons, experiences, habits. (Heimbrock, 2009a, s. 89)

På denne bakgrunnen blir det også tydeligere hva som er Bubers spesifikke bidrag når det gjelder forståelsen av dialogens formende funksjon, samtidig som muligheten åpnes for en refleksiv utdypning av Bubers tilsvar overfor Levinas.

Som nevnt gikk kritikken fra Levinas ut på feiltakelsen i det å forsøke å forstå den andre ved å søke etter likheter ved seg selv i den andre. Bubers tese om at "Jeg blir til gjennom Du" ble altså oppfattet som en form for vold overfor den andre. I følge Levinas etablerer tesen dypest sett en uetisk relasjon mellom partene som ikke anerkjenner den kulturelle differensen, men heller søker å utviske den. Som blikket til den klassiske dannelsesstradisjonen tydeliggjorde, vil også en slik posisjon reflektere en problematisk forståelse av dannelse, forstått som ekstrem

subjektivt orientert selvdanning. Hvis denne kritikken viser seg holdbar vil dermed Buber kunne tas til inntekt for en dialog- og dannelsesforståelse hvor det fremmede forstås gjennom informativ kunnskapsutveksling. Partene vil angivelig fremstå som mindre ukjente for hverandre, jo mer informasjon som utveksles, altså en slags antakelse om at det fremmede lar seg rasjonalisere, gripe og forstå gjennom kunnskapsutveksling og informasjon. En annen måte å si dette på er altså at man overtar den andres fremmedhet, slik poenget til Levinas var overfor Buber.⁹²

At dette er en problematisk tilnærming er det liten tvil om, noe også diskusjonen av Habermas i dette kapitlet viser, samt implikasjonene av et konvensjonelt kulturkonsept slik vi så det utredet i kapittel 2 og 3. Den andres annenhet vil nødvendigvis assimileres eller omformes til likhet, noe som reflekterer en grunnleggende mangel på anerkjennelse av differensens radikalitet (Vestel, 2007). Men som Christop Wulf (2005) har påpekt:

Knowing more about [the unfamiliar] does not make the world any less complex. In fact, the more we know about phenomena and connections, the more there is we do not know ... though attempts are often made to reduce the other to a concept of 'sameness', it cannot as such be overcome. The other expresses itself in the centre and at the boundaries of the familiar, and demands to be considered. (s. 89)

Slik Wulf peker på vil altså erfaringer av det fremmede og uforståelige være tilstede i det dialogiske møtet, både til tross for, men også på grunn av kunnskap om den andre. I stedet for å søke en selvsentrert forståelse av dannelse gjennom å prøve å utradere differensen blir det altså nødvendig forholde seg til differensen på andre måter, noe som vil være i overensstemmelse med den klassiske forståelsen av dannelsesbegrepet. Dermed føres vi tilbake til spørsmålet om hvordan dialogen forholder seg kulturell differens og erfaringer av det fremmede, noe som aktualiserer Bubers poengtering av vekslingen mellom nærhet og distanse. Nettopp her mener jeg det ligger en klargjørende utdypning av Bubers tilsvar mot kritikken fra Levinas, og en nøkkel til å forstå Bubers bidrag med hensyn til dialogens dannende funksjon.

Som vi la merke til i arbeidet med det klassiske dannelsesbegrepet er det en nær sammenheng mellom Bubers tilsvar til Levinas og hovedmotivet i den klassiske dannelsesstradisjonen, nemlig fokuset på relasjon. Og det karakteristiske for Bubers bidrag i den sammenhengen er

⁹² Jf. også Sundermeiers fortolkning av Buber (Sundermeier, 1996, s. 60 f.).

bestemmelsen av relasjonens veksling mellom nærhet og distanse. Når det gjelder den dannelsesmessige håndteringen av kulturell differens vil dermed tanken om at ”Jeg blir til gjennom Du” kunne bety at møtet med det fremmede leder til selvforståelse og selvinnsett. Det kan skje ved at møtet med det uforståelige vekker oppmerksomheten til partene. Distansen mellom selvet og det fremmede gjør at selvet må reflektere over hva dette egentlig er. Og fasinasjonen over differensen kan senere endres til opplevelse av klarhet og forståelse, for igjen å forsvinne i det uforklarlige (Bergmann, 1997, s. 531). Forståelsen av den andre skjer slik i en veksling mellom det nære og det fjerne, det klare og det gåtefulle, dvs. at fortolkningen av den andre skjer i spenningen mellom nærhet og distanse. Det betyr også at vi i dialogen må regne med at det er sider ved det fremmede som kan, og kanskje også skal forbli fremmed for oss. Det er noe ved den andre som ikke lar seg forstå. Differenser lar seg ikke utrede fullt ut.

Med Buber kan vi altså si at den interkulturelle dialogen handler om noe annet enn å misbruke det fremmede og kulturelt annerledes i den hensikt å speile selvet, og lære seg selv enda bedre å kjenne. I stedet handler interkulturell dialog om dannelsen i den forstand at dialogen knyttes til en åpenhet og et ønske om å utforske den andres tankemønstre, ideer og forståelser i den hensikt å lære noe om seg selv og om den andre. Det innebærer at aktørene i dialogen nødvendigvis vil forandres ved å gå inn i den dialogiske relasjonen, altså en slags dannelsens forvandling gjennom dialog (Korsgaard & Løvli, 2003). Denne forvandlingen forutsetter imidlertid en helt annen tilnærming enn det å overta eller overkomme den andres fremmedhet, noe som dypest sett representerer et forsøk på å sikre den dialogiske relasjonen og gjøre den forutsigbar. I stedet forutsetter dannelsens forvandling gjennom dialog en åpenhet for at møtet med den andre kan skape noe nytt, samtidig som man tar høyde for at det fremmede kan forbli fremmed, altså en forståelse av dialogen som grunnleggende usikker.

En implikasjon av dette buberske forståelsesperspektivet er også at resultatet av dialogen ikke kan fastslås på forhånd. Å knytte dialogkonseptet til ønsket om sosial harmoni og fredelig sameksistens vil dermed ikke nødvendigvis være en konsensusbasert sameksistens. Slik Buber minner oss om handler dialog om et kvalitativt, levende og dynamisk møte. Tar man det på alvor vil et dialogisk møte ikke nødvendigvis ende i fred og fordragelighet. Tvert i mot vil en dialog hvor forskjeller tydeliggjøres og man utforsker forståelsens grense like gjerne kunne ende i konflikt. Men gjennom tilslutningen til dialogens etiske forutsetninger, både synliggjort i en prosedural kommunikasjonsteori og i Bubers integrerende Jeg-Du-relasjon,

kaster man ikke bomber på hverandre. I stedet vil konflikten kanskje forbli uløst, og man må leve med den, både i skole og samfunn.⁹³

Hvis vi så skal oppsummere Bubers bidrag til forståelsen av en interkulturell dialog ser vi hvordan også Buber advarer mot en tilbaketrekning fra den forståelsesorienterte samtalen. Erfaringer av annerledeshet og fremmedhet, kan ikke medføre isolasjon, vil Buber si. Slik viser Bubers teoretisering over kommunikasjon og samhandling en grunnleggende likhet med andre kommunikasjonsteorier som har vært diskutert i kapitlet.

Selvsagt kan Buber kritiseres for å være individualiserende i sin tilnærming til dette. Tross alt fokuserer han på et *Jeg* og et *Du*. I tillegg ser han også ut til nærmest å ta for gitt at dialogiske møter er forutsetningsløse, noe som ofte har ført til beskyldninger om en grunnleggende naivitet ved Bubers tenkning. Uten å gå nærmere inn i disse motforestillingene mot Buber, vil imidlertid bidragene fra Taylor og Habermas kunne være et kritisk korrektiv mot den siste innvendingen.

I denne studien gir imidlertid Buber et unikt bidrag i den forstand at han løfter frem og beskriver distansens betydning for dialogforståelsen. Slik utdyper han sider ved det transkulturelle perspektivet, slik jeg har utviklet det i de to foregående kapitlene. Buber minner oss om at den interkulturelle dialogen handler om et kvalitativt, levende og dynamisk møte, hvor den gode relasjonen til den andre også vil kjennetegnes av tilbaketrekning og skjerming av egen fremmedhet. Og i denne spenningen mellom nærhet og distanse kan ny forståelse oppstå, ja den synes til og med å være *nødvendig* for en dypere gjensidig forståelse. Slik synliggjør Buber også noe av det som Nelson uttrykker i distinksjon mellom det å spille fiolin og det å snakke om fiolinspill i tekniske termer. Interkulturell dialog er dypest sett et formende møte med den andre og kan ikke reduseres til en metode.

⁹³ Som Engen (2003), Kjeldstadli (2008), Slagstad (1998) og andre har poengtert er dette noe av skjebnen til det moderne samfunn. Innenfor ulike kontekster vil dialogen selvsagt kunne ende med enighet, men like gjerne med forhandlinger, tautrekking, konflikt og kamp. Likevel behøver ikke samfunnet rives fra hverandre, noe den norske nasjonsbyggingsprosessen bidro til når det gjelder etableringen av nasjonen Norge, hevder de. Paradoksalt nok var det nettopp dragkampen mellom ulike grupperinger som bidro til å bygge Norge som nasjon. I en slik forstand hadde konflikter en integrerende funksjon, i alle fall for de som fikk anerkjent sin kulturelle differens som relevant i nasjonsbyggingsprosjektet, jf. kapittel 1.2. Både Engen og Kjeldstadli har også utviklet modeller for en såkalt flerkulturell nasjonsbygging, hvor bl.a. dette historiske poenget videreutvikles som en måte å beskrive, men også normativt tenke om dannelsen av det flerkulturelle samfunnet på.

4.6 Samhandlingsteoretiske perspektiver på dialogen – sammenfatning

Hva har så denne diskusjonen av ulike samhandlingsteoretiske tilnærminger til dialog lært oss? Hvilket bidrag til forståelse av den interkulturelle dialogen gir diskusjonen i kapitlet?

Som vi har sett vil også måten man tenker om kommunikasjon og samhandling på ha betydning for forståelsen av den interkulturelle dialogen. Slik skriver kapitlet seg inn i måten de to foregående kapitlene er bygd opp. Når det gjelder spesifikke bidrag ser vi at både Taylor og Habermas løfter frem de etiske rammene sin betydning for en interkulturell dialog, Taylor gjennom fokuset på anerkjennelse, og Habermas gjennom fokuset på prosedyrer. Både Taylor og Habermas viser dermed hvordan en dialogisk interaksjon som sådan konstitueres av et etisk rammeverk, som dermed utgjør en forutsetning for å kunne tale om interkulturell dialog. Dialoger er ikke nøytrale, men kjennetegnes av en bestemt moralitet i forholdet mellom aktørene.

Samtidig viser den kritiske diskusjonen hvordan fokuset på etiske betingelser også har en bakside. Både Taylor og Habermas' program vil paradoksalt nok kunne forsterke forskjeller, plassere og definere mennesker i en tvingende form. Det kan enten være gjennom anerkjennelsen av bestemte identiteter, eller ved fraskrivning av moralitet og rasjonalitet. Slik oppstår det behov for en forståelse som tar høyde for at forskjeller endres, forsterkes og nedtones alt etter hvilken kontekst den enkelte befinner seg i. Det å anerkjenne et annet menneske betyr dermed å anerkjenne det med alle dets skiftende identiteter, ikke forsterke visse identitetsmessige differenser, for så å anerkjenne disse. Heller ikke kan man ta for gitt at det å vegre seg mot å delta i dialogen er tegn på irrasjonalitet og manglende moral. Slik viser altså den grunnleggende styrken ved en slik kommunikasjonsteori også en grunnleggende svakhet.

Når det gjelder arbeidet med kommunikasjon forstått som argumentasjon har vi sett hvordan den samme problematikken videreføres. Også her vil det bestemte fokuset kunne føre til en problematisk alteritetskontroll, dette til tross for velmente intensjoner. Når det er sagt løfter imidlertid dette perspektivet frem en viktig side ved den interkulturelle dialogen. Dialog handler om språklig interaksjon, om å forsøke å forstå den andre gjennom å reformulere det man oppfatter å være den andres ståsted. Dialogen er altså en åpen måte å møte den andre på, hvor erfaringer og livsverden settes i spill. Likevel viser altså diskusjonen hvordan også en

slik tilnærming må følges av en større bevissthet om betydningen som distansen vil kunne ha i en dialogisk interaksjon. Mer bestemt oppstår behovet for en mer dynamisk tilnærming til spenningen mellom nærhet og distanse.

Dette behovet dekkes gjennom introduksjonen av et bubersk perspektiv på samhandling. I henhold til Buber handler den interkulturelle dialogen om et eksistensielt møte, hvor tilbaketrekning og relasjon virker sammen. Det betinger imidlertid en utradisjonell lesning av Buber, men like fullt en legitim lesning, noe kapitlet argumenterer for. Da viser Buber nære forbindelseslinjer til det transkulturelle perspektivet, slik det ble presentert og utviklet i kapittel 2 og 3. I denne sammenhengen ligger dermed Bubers spesifikke bidrag i måten han betoner distansens betydning for dialogen. Det har også gitt mulighet for å drøfte den dannelsesmessige siden ved interkulturell dialog. Også her viser kapitlet hvordan Buber utdyper det transkulturelle forståelsesperspektivet.

DEL II: DIALOG OG STYRINGSdokumenter

Del II utgjør avhandlingens analysedel og omfatter kapittel 5. Fokusspørsmålet i denne delen dreier seg om hvilke forståelsesrammer som tilbys kommende lærere når de skal fremme, utvikle og legge til rette for den interkulturelle dialogen i klasserommet. Dette spørsmålet retter jeg mot styringsdokumenter for lærerutdanningen, med utgangspunkt i rammeplandokumentet som et sentralt målstyringsdokument. Her ser jeg først nærmere på den eksplisitte talen om interkulturell dialog. Det gjør jeg ved å tematisere de uttalte intensjonene med dialog slik det knyttes opp mot kravet til lærerens kulturkompetanse, forståelsen av læreren som dialogpartner og læreren som mangfoldsadministrator. Videre synliggjør dette et iboende paradoks i rammeplandokumentet. På den ene siden forventes kommende lærere å stå i en symmetrisk relasjon til eleven. På den andre siden legges det opp til en grunnleggende asymmetri. Et viktig spørsmål blir dermed hva denne spenningen innebærer for dialogkonsepsjonen i analyse materialet.

I det videre arbeidet med dette er det i særlig grad tematiseringen av kultur- og religionskonsepsjonene i materialet som viser seg relevant. Når det gjelder kulturkonsepsjonene i materialet vies høringsutkastet til rammeplanen en særlig oppmerksomhet. Endringene fra utkast til endelig plan gir en særegen mulighet til kritisk å utfordre rammeplanens formuleringer med henblikk på kulturkonsepsjonens betydning for dialogforståelsen. I arbeidet med religionskonsepsjonen blir omtalen av KRL-faget et naturlig fokuspunkt. Som vi skal se ligger det muligheter i religionskonsepsjonen til å utfordre sider ved kulturkonsepsjonen i materialet. Samtidig tar jeg opp sider ved videreføringen av KRL i form av RLE-faget, og spør i hvilken grad disse mulighetene tas vare på innenfor rammen av det nye faget.

Kapittel 5

Læreren og interkulturell dialog – i lys av ”Rammeplan for Allmennlærerutdanningen”

5.1 Innledning

Teacher-student interactions within the classroom are a direct function of the choices that teachers make, individually and collectively, about what kind of educators they want to be. The choices that define teacher identities also open up or shut down identity options for their students. (Cummins, 2009a, s. 12)

Som Jim Cummins påpeker er det nære sammenhenger mellom læreridentitet og elevidentitet. Læreren forståelse av seg selv og sin egen rolle kan både åpne og lukke mulighetene for hvem eleven er og kan bli i læringsfellesskapet, sier han. I den sammenheng har han i særlig grad vært opptatt av hvordan den offentlige debatten om flerspråklighet og flerspråklig opplæring bidrar til å konstituere lærerens selvforståelse og interaksjonen med flerspråklige elever, altså en tematisering av lærer-elev-relasjonen i forholdet mellom et makro- og et mikronivå (Cummins, 2001, 2003, 2009b).⁹⁴

Inspirert av denne strukturelle måten å tenke på forsøker jeg i det følgende kapitlet å forstå noen av de rammene som lærerutdanningens styringsdokumenter setter for lærerens selvforståelse og etableringen av en kulturkommunikasjon i klasserommet. Hva vil det si å være lærer innenfor rammen av disse dokumentene? Hvilket forståelsesmessig utgangspunkt er det lærerstudenten tilbys når han eller hun skal forholde seg til en sammensatt elevgruppe

⁹⁴ Et hovedpoeng hos Cummins har vært hvordan debatten på et makronivå innvirker på lærerens valg av interaksjonen på et mikronivå, enten ved at læreren forsterker ”coercive relations of power”, eller fremmer ”collaborative relations of power” i interaksjonen med eleven (2001, s. 20). Se også kapittel 4.2., hvor jeg bruker Cummins’ arbeid som eksempel på anerkjennelse som et etisk premiss i forståelsen av dialog.

på en måte som fremmer interkulturell dialog? Bidrar disse dokumentene til syvende og sist å åpne eller lukke mulighetene for eleven? Som det vil fremgå av kapitlet avgrenser jeg det analytiske blikket til forståelsen av *undervisning*, slik den arter seg som *samhandling* mellom lærer og elev.

Med bakgrunn i del I arbeider jeg med disse spørsmålene ut fra sammenhengen mellom dialogkonsepsjonen og konsepsjoner av kultur, religion og kommunikativ samhandling. Det analytiske arbeidet dreier seg dermed om å identifisere hvordan slike sammenhenger kommer til syne i styringsdokumentene og forsøke å sette ord på hvilke forståelsesrammer som impliseres. Som vi skal se åpner materialet først og fremst for en tematisering av kultur- og religionsforståelsens betydning for dialogkonsepsjonen. Det betyr at jeg i analysen ikke spør etter bestemte kommunikasjons- og samhandlingsperspektiver på samme måte.⁹⁵ Imidlertid er disse teoretiske perspektivene viktige som forståelsesbakgrunn, ikke minst i kapitlet sin kritiske drøfting av analysefunnene.

Materialet som legges til grunn er et utvalg offentlige dokumenter med relevans for lærerutdanning i Norge. Som jeg har redegjort for i innledningskapitlet tar analysen sitt utgangspunkt i *Rammeplan for Allmennlærerutdanningen* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). I tillegg trekkes det inn et utvalg andre tekster for å belyse rammeplanteksten. Slik sorterer analysematerialet seg i et primær- og et sekundærmateriale.

Før jeg starter analysearbeidet vil jeg imidlertid minne om innledningskapitlet sine hovedpoeng om forholdet mellom de teoretiske perspektivene og analysen, dette for å klargjøre hva som er realistisk å forvente av analysen, samt å tydeliggjøre intensjonen med kapitlet. Som jeg diskuterte i kapittel 1 kan man spørre om det analytiske grepet legger for snevre rammer på fortolkningen av materialet. Er det andre teoretiske perspektiver som kunne vært valgt og som hadde gitt helt andre funn? Som vist aktualiserer det analytiske grepet en bestemt kritikk av læreplanforskningen. Med bakgrunn bl.a. i Britt Ulstrup Engelsen (2003) kan man derfor spørre om den teoretiske argumentasjonen kun bekrefter en eventuell forhåndsforståelse av brister i rammeplanen, og plasserer teorien som en alternativ løsning til

⁹⁵ I lys av materialet er det for øvrig vanskelig å se for seg at man skulle kunne identifisere trekk av f.eks. Habermas. I stedet kan man si at kapitlet om kommunikasjons- og samhandlingsteoretiske perspektiver er med på å synliggjøre den massive oppmerksomheten som dialogkonseptet har i dag, og kan dermed være en forståelsesbakgrunn for det sterke fokuset på dialog i materialet. Som nevnt i brødeteksten inneholder imidlertid kapitlet viktige perspektiver når det gjelder fortolkningen av materialet. Slik har kapitlet om kommunikasjons- og samhandlingsteori mer funksjon som drøftingsgrunnlag enn som analyseperspektiv.

eventuelle negative funn.⁹⁶ Det ville i så fall bety at fortolkningen langt på vei er lukket på forhånd og at materialet ikke tas tilstrekkelig på alvor. Spørsmålet er med andre ord om funnene i analysen sier mer om meg som fortolker enn om dokumentene i seg selv?

Som jeg imidlertid også påpekte er det naturligvis mulig å velge andre relevante teoretiske perspektiveringer av dialogkonseptet enn de jeg har valgt, perspektiver som fører analysen andre steder, og muligens gir andre funn enn mine. Likevel gjorde jeg det klart at teorien ikke er tilfeldig valgt, noe som blir ytterligere synliggjort i dette kapitlet. I det faktiske valget av teoretiske perspektiver har det som nevnt vært ulike hermeneutiske sirkler i sving ved at valget av teori virker inn på forståelsen av analysetekstene og det analytiske arbeidet virker inn på valget mitt av teori. Slik tydeliggjør kapitlet hvordan dokumentene i seg selv gir aktualitet til valget av teoretiske perspektiver, men også hvordan de teoretiske perspektivene åpner for en kritisk tematisering av dokumentene.

Det betyr imidlertid ikke at jeg anser dokumentene for å være ferdigtolket og at kapitlet presenterer en enegyldig forståelse av saksforholdet. Uavhengig av om man legger det samme eller andre teoretiske perspektiver til grunn kan jeg altså ikke lukke muligheten for at andre kommer til andre konklusjoner enn det jeg gjør. I så måte kan analysearbeidet betraktes som ett argumentativt bidrag til fortolkning av dialogforståelsen i dokumentene. Og som et argumentativt bidrag er det selvsagt åpent for debatt og alternative innspill.

Som jeg klargjorde i innledningskapitlet henger valget av teoretiske perspektiver også sammen med den bestemte funksjonen som analysedokumentene kan sies å ha, noe som bringer oss over til intensjonen med dette kapitlet. Som påpekt er rammeplanen på den ene siden et bruksdokument som gir retningslinjer og rammer for den pedagogiske virksomheten i lærerutdanningen. På den annen side kan dokumentet også forstås som et politisk manifest, en ideologisk fortelling om hvilke perspektiver som myndighetene ser som viktige når det gjelder skole og utdanning (Pinar et al., 1995, Engelsen, 2003, Lundgren, 1989, Gudem, 1993, Ross, 2000, Hovdenak, 2000).⁹⁷ Den primære intensjonen med analysen er imidlertid ikke å utlegge planens formuleringer for slik å bidra til å sikre implementeringen av planen som bruksdokument. Derimot mener jeg at de teoretiske perspektivene kan belyse materialet

⁹⁶ Som påpekt i kapittel 1.4. mener Engelsen dette er en kritikk som rammer mye av det som er gjort av norsk læreplanforskning de siste tiårene (2003, s. 236 f.).

⁹⁷ Se kapittel 1.4.

på måter som bringer oss ”bakenfor det tilsynelatende” (Engelsen, 2003, s. 241). Dette innebærer å reflektere over mulige intensjonelle og ikke-intensjonelle forståelser, siktemål og budskap som ligger i rammeplanen som et utdanningspolitisk vedtak, og diskutere disse med henblikk på dialogforståelsen. De teoretiske perspektivene åpner dermed for å utforske rommet mellom den politiske retorikken og virkeligheten.

I en slik forstand skriver arbeidet seg inn i en kritisk læreplanforskningstradisjon, hvis oppgave bl.a. er å analysere og problematisere de vedtak som utdanningsmyndighetene gjør (Engelsen, 2003). At analysen i sin tur vil kunne være et bidrag inn i en implementeringsdiskusjon, er dermed en mulig og selvsagt ønskelig konsekvens. Men premissene vil da være andre enn å forsyne myndighetene og utdanningsfeltet med konkretiseringer av planen. Slik er ambisjonen med analysen å forsøke å gi et eksempel på hvordan forståelsen av interkulturell dialog implisitt kommer til uttrykk, og kritisk diskutere dette eksemplet.

Dette bringer oss over til selve analysen og drøftingen av rammeplanen. Hvilken tenkning om den interkulturelle dialogen ser vi i materialet? Som et første ledd i analysen forsøker jeg i delkapitlet nedenfor å identifisere det jeg ser på som hovedtrekkene ved materialet sin eksplisitte tale om kulturkommunikasjonen. Her ser jeg nærmere på myndighetenes formulerte intensjoner med dialog, samt hvordan rammeplanen tenker seg at læreren skal virkeliggjøre denne intensjonen.

5.2 Interkulturell dialog – hva er retorikken?

Som jeg påpekte i innledningskapitlet konstitueres den interkulturelle dialogen som et nøkkelkonsept i læreplandokumentene. Det skjer gjennom det politiske valget av integrering som innlemmingsstrategi. I henhold til bl.a. rammeplanen skal derfor kommende lærere settes i stand til å åpne for en bestemt type kulturkommunikasjon i klasserommet som bidrar til ”økt forståelse, respekt, åpenhet og fredelig sameksistens” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 23).⁹⁸ Det å utdanne lærere som kan fremme og tilrettelegge for en interkulturell dialog i klasserommet er dermed en hovedoppgave for lærerutdanningen, sier rammeplanen. Hva er det så i henhold til planen som gjør fokuset på interkulturell dialog så viktig?

⁹⁸ Jf. også St.meld. nr. 16 (2001-2002) *Kvalitetsreformen: Om ny lærerutdanning: Mangfoldig – krevende – relevant* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2001, s. 14) som rammeplanen bygger på.

5.2.1 Intensjonen med dialogen

I rammeplanen og det øvrige materialet ser vi en grunnleggende erkjennelse av at det norske samfunnet i økende grad er sammensatt og rommer er større kulturelt mangfold enn tidligere. Rammeplanen omtaler dette som ”et flerkulturelt samfunn”, som også er det samfunnet kommende lærere skal forberedes på og utdannes for (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 9).⁹⁹

Karakteristisk for materialet er imidlertid også den kvalitative vurderingen av mangfoldet som denne erkjennelsen fører med seg. I tråd med integreringstanken er materialet opptatt av hvordan forskjeller først og fremst utgjør noe positivt for læringsfellesskapet. Eksempelvis viser rammeplanen til hvordan det norske samfunnet er en del av det globale samfunnet, noe som ”gir glede og nytte gjennom et større mangfold av kunnskaper, livssyn, livsstil, språk og kunstneriske uttrykk” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 7).¹⁰⁰ Slik gjøres erfaringen av mangfold i samfunnet til en grunnleggende betingelse for det å drive lærerutdanning i Norge, og vurderes til å skape gode muligheter for å videreføre og videreutvikle de gode sidene ved det norske samfunnet (ibid., s. 9).

Med talen om den interkulturelle dialogen innføres det imidlertid et forbehold i denne mangfoldsretorikken. Selv om forskjeller er berikende, behøver de ikke å være det, sies det implisitt. For at spennvidden i livssynsanskuelser, tradisjoner og levemåter ikke skal rive samfunnet fra hverandre, må det altså etableres en forståelsesorientert kommunikasjon som nettopp kan redusere og forebygge dannelsen av fiendebilder og uforsonlige posisjoner:

⁹⁹ Se også bl.a. St.meld. nr. 17 (1996-1997) *Om innvandring og det flerkulturelle Norge* (Kommunal- og arbeidsdepartementet, 1996, s. 24), St.meld. nr. 48 (1996-1997) *Om lærerutdanning* (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 10), St.meld. nr. 16 (2001-2002) *Kvalitetsreformen: Om ny lærerutdanning: Mangfoldig – krevende – relevant* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2001, s. 14), NOU 1995: 12 *Opplæring i et flerkulturelt Norge* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995b, s. 96 f.), jf. også *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994: 15 f.). Med St.meld. nr. 16 (2001-2002) *Kvalitetsreformen: Om ny lærerutdanning: Mangfoldig – krevende – relevant* og den påfølgende rammeplanen, settes det imidlertid et tydeligere fokus på det flerkulturelle som rammebetingelse. Dette bekreftes for øvrig hos Alf Gunnar Eritsland, som var en av forfatterne bak innledningskapitlet i rammeplanen. I etterkant av arbeidet publiserte han en refleksjon over skriveprosessen og gir et innblikk i noen sider ved plangruppas arbeid. Om arbeidet med det flerkulturelle perspektivet skriver Eritsland: ”Det fleirkulturelle perspektivet var sterkt framme i premissdokumenta og i diskusjonane i plangruppene ... minoritetsspråklege elevgrupper stiller krav om ny kompetanse hos læraren.” (Eritsland, 2003, s. 156) Som vi skal se videre i kapitlet er det imidlertid grunn til å tro at både Eritsland og de andre i faggruppa opplevde seg delvis overhørt i den politiske slutføringen av planen.

¹⁰⁰ Det samme ser vi i rekken av forberedende dokumenter til rammeplanen, for eksempel St.meld. nr. 17 (1996-1997) *Om innvandring og det flerkulturelle Norge* (Kommunal- og arbeidsdepartementet, 1996, s. 7). Et kulturelt mangfold gir tilgang til et variert erfarings- og kunnskapsgrunnlag som rustar nasjonen til konkurranse på det internasjonale markedet, sier departementet (ibid.).

... barn og unge møter et samfunn i kontinuerlig og rask utvikling, et samfunn der informasjon om motsetninger og konflikter er åpen for alle. Gjennom god dialog kan dette utnyttes til økt forståelse og bedre innsikt. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2001, s. 14)

I følge utdanningsmyndighetene vil altså en interkulturell dialog kunne *forebygge* eventuelle konflikter, for, som det sies; i det norske samfunnet er informasjonen om konflikter åpen, underforstått; konfliktene har enda ikke slått rot og kan holdes på avstand gjennom tilslutningen og etableringen av dialog. En presis formulering av forståelsen vil dermed være at mangfoldet *kan* være en styrke for fellesskapet, under forutsetning at det møtes med dialog.¹⁰¹

I samme sitat ser vi videre grunnen til hva det er ved den interkulturelle dialogen som gjør den forebyggende. Som departementet sier gir dialogen ”økt forståelse” og ”bedre innsikt”. Dialogen er altså formende i den forstand at den åpner for å lære mer om seg selv og om andre, sier departementet. Som tilnæringsmåte til det kulturelle mangfoldet gir dermed dialogen muligheten til å se den andre på en annen måte enn tidligere. Møtet med det kulturelt fremmede kan potensielt gi rom for en positiv utvidelse av tidligere perspektiver og en kvalitativ forbedring av en tidligere forståelse (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2001, s. 14).

Noe av det samme ser vi for øvrig også uttrykt i utredningen *Formål for framtida* (Kunnskapsdepartementet, 2007), en tekst som har sin tilblivelse etter innføringen av rammeplanen jeg legger til grunn for arbeidet og av den grunn ikke er tatt med i sekundærmaterialet. Her knyttes intensjonen med dialog til formuleringen ”å gi noe uten å måtte gi opp seg selv” (ibid., s. 7). Den konkrete konteksten for utsagnet er Bostadutvalgets arbeid med å finne frem til kompromissformuleringer når det gjelder de nye formålsparagrafene. Men i teksten løftes utsagnet ut av denne konteksten og gis betydning også for dialogarbeidet i klasserommet. Nødvendigheten av ”å gi noe” i et forståelsesorientert møte kan dermed fortolkes som åpenhet for egen forandring. Når aktørene i dialogen er åpne for å lære mer om den andre, åpner han eller hun også for selv å revurdere sitt eget ståsted. Dermed setter man sin egen forståelse på spill og risikerer å forandres i møte med den andre, men altså uten å måtte oppgi seg selv, er budskapet fra Bostadutvalget. Slik ser vi at

¹⁰¹ Jf. sitatet som innledet avhandlingen (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 7).

intensjonen med dialog ikke er enighet eller meningsfellesskap, noe jeg mener også er en rimelig tolkning av stortingsmeldingen. På denne bakgrunnen antar jeg at den ”fredelige sameksistensen” som rammeplanen taler om, er basert på tanken om en kulturell åpenhet som gir rom for forskjeller (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 23).

Spørsmålet blir dermed hvordan kommende lærere skal virkeliggjøre denne intensjonen. Hvis ”det flerkulturelle samfunnet” skal fortsette å være et sted der mennesker finner sammen, må altså læreren fremme forståelse for ulike kulturelle og religiøse betingelser og gi elevene mulighet til å møte samfunnet og hverandre på måter som bygger fellesskap. Hvordan tenker rammeplanen seg dette?

Videre peker jeg på to delvis overlappende forhold som jeg mener danner basis for rammeplanens tilnærming til dette spørsmålet; forståelsen av læreren som en dialogpartner og som en mangfoldsadministrator. Ettersom begge disse forholdene kan sies å være konkretiseringer av hvordan lærerens kulturelle kompetanse er tenkt å komme til uttrykk er det imidlertid først nødvendig å si noe mer overordnet om planens fokus på kulturell kompetanse. Hva handler denne kompetansen om? Hvordan kommer den til uttrykk?

5.2.2 Læreren og kulturkompetanse

For å kunne møte en kulturelt og religiøst sammensatt elevgruppe på en måte som realiserer en interkulturell dialog i klasserommet må læreren ha kunnskaper på et faglig og nyansert nivå, er budskapet i rammeplanen. I innledningkapitlet uttrykkes eksempelvis dette i formuleringene om at ”læreren må ha kunnskap om situasjonen for to- og flerspråklige elever, om møtet mellom kulturer mer allment” og ”studentene må bli kjent med urfolks historie, kultur og institusjoner” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 7). I utgangspunktet kan man dermed tenke seg at rammeplanen etterspør en kulturell kompetanse hos kommende lærere som innbefatter forståelsesperspektiver jeg har redegjort for i del I. Dette gjelder forståelsen av det særegne og det allmenne ved ulike tradisjoner, dvs., hvordan kulturelle og religiøse tradisjoner genererer spesifikke motivasjoner og forståelsesformer, men samtidig innehar ressurser til å bidra til felles samfunnsbygging, samt hvordan den kulturelle interaksjonen både på makro- og mikronivå tar form i en spenning mellom nærhet og distanse, kontinuitet og endring.

I henhold til rammeplanen er denne kompetansen et anliggende for alle fagene i lærerutdanningen. I norskfaget kreves det eksempelvis at studentene skal kunne reflektere over faget, også som et fag for ”identitetsdanning og kulturell tilhørsle i eit flerkulturelt Norge” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 28), mens kompetansekravene i samfunnsfag poengterer hvordan studentene skal ha kunnskaper om ”kulturelle og politiske samfunnsforhold” og ”legge til rette for opplæring om samfunnsforhold i et flerkulturelt og globalt perspektiv” (ibid., s. 43). Likevel er det i særlig grad ett bestemt fag som peker seg ut i denne sammenhengen; *Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap* (KRL).¹⁰² Det gjør også at jeg vier faget særskilt oppmerksomhet i den videre analysen og drøftingen i kapitlet. Allerede nå kan vi imidlertid spørre hva det er ved KRL som gjør det til et fag for kulturell kompetanse?

I rammeplanen går det frem at faget har selve sin legitimitet i det å skulle forberede studenten på å håndtere mangfoldet i skolen på en konstruktiv og fellesskapsbyggende måte. Eksempelvis heter det at intensjonen med faget er å gi lærerstudenten ”kompetanse i å forstå så vel norsk kultur og tradisjon som den flerkulturelle virkeligheten” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 23). Denne intensjonen følges naturlig nok opp i lokale læreplaner:

KRL i lærerutdanningen skal gi kunnskaper om religioner og livssyn og om den funksjon disse har, både som tradisjon og som levende kilde til tro, moral og livsstolkning. Faget skal bygge opp under felles verdier og samtidig fremme toleranse, forståelse, respekt og aksept for ulikhet. Et hovedfokus er å gi endrings- og utviklingskompetanse på det flerkulturelle området. Faget skal derfor gi kunnskap om det kulturelle, religiøse og livssynsmessige mangfoldet i grunnskolen. (Høgskolen i Oslo, 2003, s. 2)

I rammeplanen formuleres dette som at faget har en ”brobyggerfunksjon” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 23). Slik viderefører rammeplanen den opprinnelige begrunnelsen for opprettelsen av faget tilbake i 1997. Som kjent poengterte allerede utredningsrapporten *Identitet og dialog* at faget skulle være en møteplass for elever med ulik etnisk, religiøs- og livssynsmessig bakgrunn hvor ulike erfaringer og forståelser utveksles i en dialog preget av gjensidig respekt (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995a). Her heter det eksempelvis:

¹⁰² Som kjent skiftet KRL navn i 2008 til *Religion, livssyn og etikk* (RLE). Hvordan RLE forholder seg til KRL når det gjelder det interkulturelle potensialet i faget, diskuterer jeg avslutningsvis i kapitlet.

I løpet av den siste tiden har forholdet til nykommerne i landet vårt endret seg. Konflikter har tilspisset seg, fokus er rettet mot grupper av innvandrere – ikke minst innvandrerungdom. I media er forholdet mellom innvandrere og nordmenn og forholdene for ulike grupper innvandrere stadig oftere blitt tema. Samtidig arbeides det mer aktivt for å finne tilbud og løsninger for ulike grupper innvandrerungdom. Flere og flere innser behovet for dialog mellom innvandrer og nordmenn, og mellom grupper av innvandrere. Ikke minst voldstendenser og mobbing blant barn og unge stiller økede krav til dialog og møteplasser. Dette medfører nye og forsterkede utfordringer til skolen i sin alminnelighet og til fagfeltet kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religion i særdeleshet. (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995a, s. 11)

Selv om det har vært en utvikling i hvordan forholdet mellom dialog og identitetsformasjonen kommer til uttrykk i forståelsen av KRL/RLE etter denne utredningen, er dialogperspektivet fortsatt minst like sterkt fokusert i de senere revisjonene av faget, noe som også er tilfelle for lærerutdanningsversjonen av faget. Ikke minst gjelder dette nettopp tanken om at læreren behøver en nyansert og faglig fundert kunnskap om ulike kulturelle og religiøse livstolkninger for slik å kunne virkeliggjøre faget som den møteplassen det er tenkt, og legge til rette for erfaringsutveksling og dialog.

Videre i kapitlet kommer jeg tilbake til hvordan faget mer konkret er tenkt å skulle gi læreren en slik kompetanse. Foreløpig kan vi imidlertid si at det ligger både en generell, men også en fagspesifikk forventning i rammeplanen om at mangfoldet skal håndteres på en konstruktiv måte ved at læreren tilegner seg kulturell kompetanse.

Som nevnt er det i særlig grad to forhold i rammeplanen som blir sentrale når læreren skal gjøre bruk av sin kulturelle kompetanse og realisere en interkulturell dialog i klasserommet. For det første vektlegges det at læreren selv skal være en samarbeidspartner, primært i sin relasjon med elevene, men også med andre aktører som lærerkolleger og foreldre. For det andre vektlegges det at læreren skal håndtere mangfold og ulikheter som finnes i klasserommet på en slik måte at *elevene* lærer å omgås hverandre med respekt og utvikler gjensidig forståelse. Læreren forventes altså selv å stå i et dialogisk forhold til bl.a. elevene, og samtidig håndtere mangfoldet i klassen på en slik måte at elevene oppøver seg interkulturelle ferdigheter og holdninger.¹⁰³ I begge tilfellene forutsettes det en nyansert og

¹⁰³ Jf. Åberg (2008a) som i sin avhandling om konstruksjonen av lærersubjekter i svensk lærerutdanning viser hvordan mangfoldsnormen knyttes til forestillingen om en demokratisk lærer som på samme tid står over eleven og administrerer mangfoldet (s. 161 f.). Se også Popkewitz (1998), som påpeker noe lignende med henvisning til amerikansk tenkning om lærerens interkulturelle kompetanse.

faglig basert kunnskap om kultur og religion. Videre utdyper jeg hvordan jeg mener denne forståelsen er med på å konstituere styringsdokumentenes tale om den interkulturelle dialogen.

5.2.3 Læreren som dialogpartner

Denne første måten å tenke om forholdet mellom lærer og elev på er dypt rotfestet i moderne pedagogisk tenkning, og ser eleven som et helt og unikt menneske, med kunnskaper, erfaringer og ferdigheter (Bergem, 2011, Moos, Krejsler & Laursen, 2004). Slik kan vi si at demokratiseringen av skolen har ført til et syn på eleven på som kompetent og som aktivt medvirkende i læreprosessen (i likhet med rollen som studentene tilskrives i høgskolen). Alternativet vil være å se eleven i et mangelperspektiv, i den forstand at skolen skal bøte på de eventuelle kulturelle og kunnskapsmessige manglene som eleven har. Gjennom kunnskapsformidling skal dermed læreren føre eleven til den rette siden av kunnskapen, dvs. gjøre eleven til et helt menneske, noe eleven ikke er før han eller hun kommer til skolen (Säfström, 2005, Banks, 2004, Gitz-Johansen, 2009).

I rammeplanen og de tilhørende dokumentene problematiseres imidlertid en slik forståelse av læring. I stedet oppfordres lærerstudenten til å se eleven som en ressurs. Læreren oppgave blir dermed å sørge for at elevene selv får delta i konstruksjonen av sin egen læring:

Skal barn beholde og videreutvikle lærelyst og tro på egen mestring, må læreren ha evne til å inkludere barna, foreldrene / de foresatte og kollegene i det pedagogiske arbeidet ... For å komme alle barn og unge i møte, gi dem gode opplevelser og stimulerer deres lærelyst er det viktig læreren samarbeider ... Skal elevene etablere nye læringsstrategier, må de møte ei lærergruppe som samarbeider om nyskaping et teamarbeid. Et slikt pedagogisk team vil bare lykkes der den enkelte har toleranse og evne til innlevelse, men også kunnskap om ledelse og konflikthåndtering. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 5)

I henhold til rammeplanen skal altså læreren ”inkludere” elevene, ”samarbeide” med elevene, ha ”toleranse” for, og kunne leve seg inn i elevens kunnskaps- og erfaringsverden. Det innebærer at læreren skal ha en grunnleggende respekt for eleven og de ressursene som denne bringer med seg til skolen (jf. også Kunnskapsdepartementet, 2005, s. 11). Elevens livsverden tilkjennes altså verdi, noe som etablerer en form for likeverdighetsrelasjon mellom lærer og elev. Som vi ser handler imidlertid ikke dette om å utviske maktforholdet mellom lærer og

elev. Læreren skal fortsatt være lederen av læringsprosessen. Men kvaliteten på relasjonen har likevel et visst preg av likeverd: Når læreren gir rom for elevenes ulike erfaringer, anerkjennes eleven innenfor det Honneth omtaler som solidaritetens sfære, dvs. at også elevens kulturelle og kunnskapsmessige erfaringer tillegges en konstruktiv betydning for læringsfellesskapet (Honneth, 2007, Taylor, 1994).

Det innebærer at også læreren kan lære noe av eleven. I møte med det foreliggende mangfoldet vil også bevisstheten om lærerens egen kulturelle endringsprosess kunne vekkes. Slik blir læreren en dialogpartner som gjennom å gi rom for eleven som et allerede helt menneske oppfordres til å aktualisere sin egen kulturelle historie i møtet med eleven.

En forutsetning for å fylle denne rollen er dermed at lærerstudenten kjenner sine elever og den kulturelle historien som foreldrene og eleven bringer med seg til skolen. Som rammeplanen sier, må studenten i tillegg ha kunnskaper om hva som skjer i kulturmøtet, og hvordan situasjonen er for den enkelte elev i møte med norsk skole. Da vil også læreren ha større forutsetninger for å inkludere elevens kulturelle habitus i fellesskapet på en måte som anerkjenner elevens kulturelle erfaringsverden uten å stigmatisere (jf. kapittel 4.2). Slik gir kulturkunnskapen læreren muligheten til å bli en dialogpartner, både i interpersonell forstand, men også på utdanningsinstitusjonens vegne.

5.2.4 Læreren som mangfoldsadministrator

I tillegg knytter altså rammeplanen dialogkonseptet til tanken om at kommende lærere skal gjøre noe med ulikhetene som elevene representerer, dvs. å utvikle evnen til å arbeide med, lede og tilrettelegge det eksisterende mangfoldet blant elevene. Hva ligger det i dette?

Innledningskapitlet til rammeplanen gir oss en viktig pekepinn. Her heter det at:

Lærere trenger endrings- og utviklingskompetanse når de skal fornye den pedagogiske virksomheten. Da må de være åpne for endring og nytenkning når det gjelder kunnskapsinnhold og læringsformer i fagene og i det pedagogiske synet på opplæring. De må samtidig vite hva som er verdifullt. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 5)

I første del av sitatet reflekteres forståelsen av læreren som dialogpartner. I siste del tegnes det imidlertid en annen versjon av lærerrollen. Nå er ikke lenger læreren samarbeidende og

likeverdig med eleven. Derimot forventes det et kvalitativt, nyansert og faglig basert skjønn hos læreren. Det å være lærer er altså ekvivalent med det *à vite*, sier rammeplanen; læreren vet bedre enn elevene og kan vurdere hva som er en sannferdig fremstilling av egenarten ved en tradisjon, hvordan ulike tradisjoner deler felles grunnleggende verdier og kommer sammen i bestemte verdispørsmål og hva som er det verdifulle bidraget til fellesskapet i de ulike differensene som elevene bringer meg seg til skolen. På den bakgrunnen kan også læreren gjennom sin kunnskapsformidling bidra til å etablere nyanserte forståelser som motvirker eventuelle stereotypier og løser opp begrensede kategoriske forståelser, er budskapet i rammeplanen.

Slik ser vi altså at læreren blir en administrator og tilrettelegger som gjennom sine kulturkunnskaper er tenkt å skulle forme interaksjonen mellom elevene i klasserommet. Det kan han eller hun best gjøre fra en objektiv posisjon, sier rammeplanen. Der dialogpartnerrollen også åpner for bevissthetsprosesser rundt lærerens egen kulturelle endringshistorie, plasserer altså administrasjonsrollen læreren *utenfor* det mangfoldet han eller hun er satt til å administrere. I dette ligger det en forventning om at læreren skal opptre saklig og ikke gjøre eventuelle personlige sympatier eller antipatier til noen hovedsak f.eks. ved å forsøke å overbevise elevene om sannhetsgehalten i bestemte livssynstradisjoner eller kulturelle praksiser, eller reprodusere mediale forestillinger som underbygger fremmedfrykt eller kategoriserte forståelser. Foreldre som velger den offentlige skolen for barna sine skal altså være trygge på at læreren har nyanserte fagkunnskaper og formidler kunnskapen på en objektiv og saksvarende måte uten å fronte andre agendaer enn de som styringsdokumentene legger opp til, og som dermed er åpne for allment innsyn.

5.2.5 Et paradoks

Selv om begge disse perspektivene er godt innarbeidet i en pedagogisk tenkning om skole og lærerrolle, ser vi også at denne måten å skulle realisere en interkulturell dialog på har noe grunnleggende paradoksalt over seg. På den ene siden forventes det at kommende lærere skal inngå i en samarbeidende og demokratisk relasjon med eleven. På den andre siden tilskrives læreren en administrerende funksjon i relasjonen hvor læreren skal veilede eleven frem mot en bestemt måte å møte den andre på (jf. også Åberg, 2008a, s. 163). Dermed argumenteres det for en *symmetri* i forholdet mellom lærer og elev hvor læreren verken er ekspert eller autoritet, men også for en *asymmetri* hvor læreren nettopp er en autoritet i den forstand at han eller hun vet mer enn eleven, vet om eleven, og derfor kan gjøre noe med eleven, dvs. forme

mangfoldet slik at det etableres en ”fredelig sameksistens” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 23). Læreren forventes altså på samme tid å se seg selv i relasjon til mangfoldet *og* stå utenfor, på samme tid å inngå i en likeverdig *og* en hierarkisk relasjon til elevene. Spørsmålet blir dermed hvordan kommende lærere skal forholde seg til en slik dobbelt tale?

For å klargjøre et poeng først: Det faktum at rammeplanen inneholder paradokser er verken særlig kontroversielt eller problemfylt i seg selv. Som det påpekes i den generelle delen av Kunnskapsløftet vil det å drive opplæring nødvendigvis synliggjøre en rekke motstridende formål, dette bl.a. fordi opplæring forholder seg til en kompleks virkelighet (Kunnskapsdepartementet, 2005, s. 20). Slik også Magne Bø har synliggjort vil det dermed finnes spenninger i læreplankester, men altså uten at planene behøver fortolkes som inkonsistente av den grunn (Bø, 2006, s. 101 f.). Det at læreren har gode relasjoner til sine elever, dvs. både er samarbeidende, men også er en tydelig leder i klasserommet, blir dessuten poengtert som en av de viktigste faktorene for læring (jf. f.eks. Hattie, 2009, Nordahl, 2010). I en slik forstand vil rammeplanens samtidige forventning om symmetri og asymmetri kunne forstås som et uttrykk for det krevende ved læreryrket som sådan. Og gjennom lærerutdanningen som et profesjonsstudium skal kommende lærere nettopp rustes til å balansere slike doble formål (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 23, Kunnskapsdepartementet, 2005, s. 20).

Dette dreier fokus mot *hvordan* rammeplanen nærmer seg dette bestemte paradokset. Hvilke forståelsesmessige betingelser for å håndtere denne spenningen er det rammeplanen tegner opp for kommende lærere?

I arbeidet med å bedre forstå de forståelsesrammer som planen tilbyr og forsøke å se forbi dialogretorikken, ser jeg nå nærmere på henholdsvis kultur- og religionsforståelsen i planen. Som jeg skal argumentere for mener jeg gjennom dette å kunne påvise underliggende trekk ved rammeplanen som vil kunne føre læreren inn i en relasjon til eleven som setter statiske rammer for elevens identitet og løper risikoen for å sementere ulikheter. Som det videre analysearbeidet synliggjør er det dermed grunn til å anta at det bak talen om dialog skjuler seg forståelser som vil kunne styre lærerens arbeid med å håndtere den kulturelle differensen på en høyst problematisk måte. På den annen side skal vi også se at det ligger et potensial til å utfordre slike forståelser i planen. Dette potensialet knyttes først og fremst til beskrivelsen av

KRL-faget. Som jeg diskuterer avslutningsvis i kapitlet er det imidlertid trekk ved den siste utviklingen av faget som tyder på at det påviste potensialet ikke skal tas for gitt.

5.3 Kultur og dialog

Dette bringer oss over til spørsmålet om kulturforståelsen i planen. Slik arbeidet i del I har klargjort er det nære sammenhenger mellom forståelsen av kultur og kulturelle fellesskap og selve kulturkommunikasjonen. I og med rammeplanens særlige fokus på det flerkulturelle blir det dermed et spørsmål hva planen mener med ”flerkultur”. Hvilken forståelse av kulturens fellesskapsdimensjon ser vi i planen? Og videre: Hva sier dette oss om forståelsen av læreren og han eller hennes arbeid med å fremme kulturkommunikasjon og samhandlingsprosesser i klasserommet?

5.3.1 Rammeplanen og ”flerkultur”

En hovedtekst når det gjelder arbeidet med dette finner vi i innledningskapitlet til rammeplanen, nærmere bestemt kapittel 1.4 med overskriften *Samfunn, barnehage/skole, lærerutdanning* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 7 f.). Her heter det at lærerutdanningen må ”forberede studentene på de kravene og forventningene som samfunnet stiller til barnehagen og skolen”, hvor så neste avsnitt knytter denne relevansen til ni ulike utviklingstrekk. Av disse ni trekkene nevnes mangfoldssituasjonen først:

Norge står i stigende grad fram som en del av et globalt samfunn. Det gir glede og nytte gjennom et større mangfold av kunnskaper, livssyn, livsstil, språk og kunstneriske uttrykk. Barn fra språklige minoriteter utgjør et økende innslag i opplæringsystemet, samtidig som behovene og interessene til urfolk og nasjonale minoriteter har fått økt oppmerksomhet. Læreren må ha kunnskap om situasjonen for to- og flerspråklige elever, om møtet mellom kulturer mer allment, og han eller hun må selv kunne samarbeide med foreldre/foresatte fra ulike kulturer. Studentene må bli kjent med urfolks historie, kultur og institusjoner. I vårt land gjelder dette særlig nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk språk, kultur og samfunn. Lærerutdanningen bør på sin side rekruttere og inkludere stadig flere minoritetsspråklige studenter og ta vare på kompetansen disse studentene kan tilføre barnehagen og skolen. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 7)

Hvilke innspill til fortolkning gir tekstavsnittet? I lys av den teoretiske diskusjonen om kultur og fellesskap i del I, ser vi det umiddelbart er grunn til å spørre om teksten uttrykker det jeg i kapittel 2 omtalte som en nyere utgave av en konvensjonell kulturforståelse, et såkalt multi-, eventuelt interkulturalitetskonsept. I klasserommet, som i samfunnet ellers, eksisterer det

”ulike kulturer” med bestemte behov og interesser, sier rammeplanen. Minoritetsspråklige barn ”utgjør et økende innslag” i skolen, og bringer med seg andre kulturer som nå brynes både mot hverandre og mot majoritetskulturen. Skolen som en speiling av samfunnet samler nå en rekke ulike kulturelle livsformer under samme tak. Lest på denne måten kan man altså få inntrykk av at kulturer først og fremst skal forstås som adskilte enheter og må behandles som isolerte forestillingsrammer.

På den annen side er det ikke gitt at dette er den eneste rimelige fortolkningen. Som vi så av dialogretorikken i rammeplanen er det jo nettopp et poeng at de kulturelle grensene ikke er stabile, noe som er selve bakgrunnen for å hevde at dialogen vil kunne forme aktørene som deltaker. Dialogen innebærer en mulighet for endring, dette fordi den kulturelle identiteten er dynamisk, ikke stabil og avgrenset, sier rammeplanen implisitt. Dermed vil også termen ”ulike kulturer” kunne fortolkes mer åpent. Mangfoldet i klasserommet konstituerer en ny situasjon ved at kulturelle forskjeller som ikke var der tidligere nå er en del av fellesskapet. I dette ligger erkjennelsen av at ulike tradisjoner faktisk eksisterer og at forskjeller dermed finnes. Samtidig holdes det åpent for at nettopp kulturenes dynamiske trekk gir muligheten til å oppdage nye konstallasjoner og møtepunkter, altså en forståelse av ”flerkultur” i retning av det jeg i kapittel 2 introduserte som en transkulturell forståelse.¹⁰⁴ Slik er det altså i utgangspunktet mulig å lese rammeplanens bruk av ”flerkultur” på ulik måte.

Videre skal vi imidlertid se nærmere på et bestemt trekk ved teksten som jeg mener får betydning for fortolkningen. Som nevnt utgjør tekstavsnittet den første av ni ulike utfordringer som departementet tegner for lærerutdanningen. Spørsmålet blir dermed hva dette gjør med kulturforståelsen? Hva betyr det at det kulturelle mangfoldet skal håndteres som én av flere utfordringer?

I arbeidet med dette spørsmålet vender jeg meg til høringsutkastet til rammeplanen (Norgesnettrådet, 2002), som på en tankevekkende måte kaster lys over det nevnte tekstavsnittet i planen. Som vi skal se er det nemlig store endringer fra høringsutkast til rammeplan når det gjelder beskrivelsen av det kulturelle mangfoldet som utfordring. I det

¹⁰⁴ Denne fortolkningen samsvarer for øvrig med de anbefalinger som gis i utredningen *Opplæring i et flerkulturelt Norge*, hvor deler av grunnlaget for rammeplanens fokus på det flerkulturelle legges (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995b). Her presenteres det bl.a. en læreplanmodell basert på Engen (1989), der begrepene lokalkultur, sentralkultur og rikskultur danner system for læreplanutviklingen. En viktig forutsetning for dette systemet er nettopp dynamikken og muligheten for bevegelse i dette systemet (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995b, s. 30 f.).

følgende ser jeg derfor nærmere på noen trekk ved innledningskapitlet slik det fremstår i henholdsvis høringsutkastet og rammeplanen. I særlig grad vier jeg oppmerksomheten mot utdraget som i høringsutkastet benevnes som *Kapittel 1.7 Særlige utfordringer*, og som i rammeplanen har fått tittelen *Kapittel 1.4 Samfunn, barnehage/skole, lærerutdanning*.

5.3.2 Rammeplanen sett i lys av høringsutkastet

Høringsarbeidet med rammeplanen ble organisert av Norgesnettrådets sekretariat på oppdrag fra Utdannings- og forskningsdepartementet. Som et ledd i arbeidet ble det satt ned flere arbeidsgrupper bestående av fagpersoner fra ulike miljøer, og i desember 2002 lå utkastet klart til høring, med høringsfrist 5. februar 2003. I forbindelse med høringsprosessen arrangerte også Norgesnettrådet en høringskonferanse i januar 2003. Etter høringsfristen ble det foretatt en oppsummering av høringsuttalelsene (Norgesnettrådet, 2003a) og høringskonferansen (Norgesnettrådet, 2003b), før planen fikk sin endelige form i en politisk slutføring våren og sommeren 2003. Når det gjelder allmennlærerutdanningen var dette tredje gangen på ti år at rammeplanen ble revidert eller at nye utkast ble skrevet. Som kjent var foranledningen denne gangen ”kvalitetsreformen”, som ble vedtatt av Stortinget i 2001. Samtidig med vedtaket ba Stortinget departementet om å komme tilbake med en egen utredning om lærerutdanningen. Det resulterte i St.meld. nr. 16 (2001-2002) *Kvalitetsreformen: Om ny lærerutdanning: Mangfoldig – krevende – relevant* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2001), som rammeplanarbeidet skulle være en direkte oppfølging av.

Det som er slående ved innledningskapitlet i henholdsvis høringsutkastet og rammeplanen er hvordan formuleringene er så å si de samme, bortsett fra siste delkapittel som er fullstendig omskrevet i det endelige dokumentet. Hvilke forandringer er det som gjøres?

I rammeplanens versjon av delkapitlet nevnes det økende kulturelle mangfoldet i samfunnet som én av flere utfordringer for kommende lærere. En sammensatt elevgruppe stiller krav til kulturell kompetanse hos læreren, sier rammeplanen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 7). Læreren må altså ha kulturkunnskap for å møte dette nye mangfoldet på en god måte. Videre beskrives en rekke andre utfordringer som medieindustri og IKT, endringer i forbrukermønstre, økende grad av omsorgssvikt og behovet for et mer likestilt samfunn (ibid.).

I høringsutkastet derimot er delkapitlet formulert på en annen måte. Her er de samme utfordringene skissert, men *tematisert i et flerkulturelt perspektiv*. Hovedbudskapet er altså at det kulturelle mangfoldet i samfunnet bringer en ekstra dimensjon til alle de fem kompetanseområdene i den forstand at lærenes skjønn og handlekraft omdefineres innenfor en utvidet kontekst for både faglig og didaktisk refleksjon. Det kulturelle mangfoldet i samfunnet er slik en utfordring som angår alle fag og alle sider ved lærerens praksis, sier høringsutkastet. Følgende eksempler belyser forandringene som er gjort:

Både i høringsutkastet og i rammeplanen formuleres *medieindustrien og informasjons- og kommunikasjonsteknologi* som utfordring. Sett i forhold til hverandre blir det imidlertid tydelig hvordan dokumentene forstår denne spesifikke utfordringen på svært ulik måte:

Eks. 1 Medieindustri og informasjons- og kommunikasjonsteknologi

<p><i>Høringsutkastet:</i></p> <p>Dagens samfunn er i stigende grad preget av kulturindustri og teknologier med verdensomspennende rekkevidde. Disse medfører nye former for informasjonsflyt og kommunikasjon. Et annet framtrepende trekk ved den verden vi lever i er mobilitet. Mange søker opplevelser, lærings- og arbeidsmuligheter der mulighetene synes større ... Dette bidrar til en global dagsorden med gjennomslagskraft nasjonalt og lokalt. Det skaper forandring, mangfold og variasjon, og påvirker menneskenes identifikasjon med sin etniske, religiøse og geografiske bakgrunn. (Norgesnettrådet, 2002, s. 7)</p>	<p><i>Rammeplanen:</i></p> <p>Medieindustrien og informasjons- og kommunikasjonsteknologi med verdensomspennende rekkevidde preger samfunnet i stigende grad og fører med seg nye former for læring. Barn og unge er ofte de første til å ta ny teknologi i bruk. Det er en utfordring for lærere som ikke selv er fortrolige med den nye teknologien. Lærerstudentene skal kunne bruke teknologien til læring og kommunikasjon, men de skal også kunne reflektere kritisk omkring bruken av den. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 8)</p>
--	--

Som vi ser av rammeplanen er denne først og fremst opptatt av at kommende lærere må henge med i den teknologiske utviklingen, dvs. å beherske teknologi som elevene sannsynligvis allerede er fortrolige med, kunne ta den i bruk i pedagogisk øyemed og i tillegg utvikle en kritisk bevissthet rundt bruken av teknologien. I høringsutkastet er derimot fokuset et annet. Her pekes det på hvordan ny teknologi bidrar til en større grad av kompleksitet og mangfold i

erfaringer og perspektiver helt ned i lokalsamfunnet. Kommunikasjonsteknologien kontekstualiserer det globale og gir det nye lokale utforminger. Slik medvirker teknologien til kulturelle endringsprosesser som preger både lærerens og elevens kulturelle identitetsskaping, sier høringsutkastet.

Et annet eksempel på forandringer ser vi når det gjelder *likestilling* som utfordring. Ikke overraskende ser begge dokumentene likestillingsarbeidet som en fundamental oppgave for kommende lærere. Der rammeplanen løfter frem kjønnsperspektivet som ramme for dette arbeidet, har imidlertid høringsutkastet et bredere perspektiv:

Eks. 2 Likestilling

<p><i>Høringsutkastet:</i></p> <p>Omfanget og takten i samfunnsendringene preger også barns og unges hverdag. Familiestrukturen er under forandring, synet på barneoppdragelse varierer, normene for livsførsel er flere og variasjonene i livsperspektiver øker ... Slik berikes fellesskapet ved at det åpnes nye valgmuligheter. Men det oppstår også nye utfordringer. Kommende lærer må videreføre grunnleggende verdier og normer i samfunnet som likestilling og likeverd mellom kjønn og grupper. (Norgesnettrådet, 2002, s. 7)</p>	<p><i>Rammeplanen:</i></p> <p>Opplæringen i barnehage og skole har som forutsetning at barna skal vokse opp i et langt mer <i>likestilt samfunn</i> enn det tidligere generasjoner gjorde. Det er et mål for opplæringen at begge kjønn skal kunne utfolde seg på egne premisser. Kunnskap om forskjellene mellom gutter og jenter er viktig i lærerutdanningen. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 8)</p>
---	---

Mens rammeplanen på tradisjonelt vis knytter likestilling til et spørsmål om kjønn, påpeker høringsutkastet hvordan lærerens arbeid med likestilling også omfatter andre kategorier. Hvilke kategorier dette eventuelt skulle være spesifiseres imidlertid ikke i teksten. I lys av gruppepluralisme som del av integreringsstrategien i skolen er det imidlertid rimelig å tro at utkastet ønsker å romme prinsippet om formell likestilling også på gruppenivå, slik det f.eks. kommer til uttrykk gjennom retten til morsmålsundervisning for minoritetspråklige elever.¹⁰⁵

¹⁰⁵ Jf. f.eks. utredningen *Opplæring i et flerkulturelt samfunn* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995b), St.meld. nr. 17 (1996-1997) *Om innvandring og det flerkulturelle Norge* (Kommunal- og arbeidsdepartementet, 1996) og St.meld. nr. 48 (1996-1997) *Om lærerutdanning* (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996).

Samtidig ser vi hvordan høringsutkastet er opptatt av at økende grad av mangfold også betyr en variasjon i forståelsesperspektiver bl.a. når det gjelder verdier som likestilling og likeverd. I henhold til høringsutkastet må dermed læreren kunne videreføre likestilling og likeverd som grunnleggende normer, men også utvikle en bevissthet omkring *utvidede* måter å tenke omkring disse verdiene på.

Et tredje og siste eksempel gjelder den avsluttende *oppsummeringen av utfordringene*. I høringsutkastet finnes nemlig et konkluderende avsnitt som av en eller annen grunn er helt omarbeidet i tillegg til å være kraftig redusert i den endelige rammeplanteksten:

Eks. 3 Oppsummering av utfordringene

<p><i>Høringsutkastet:</i></p> <p>Dette [det kulturelle mangfoldet i samfunnet] bringer en ekstra dimensjon til de fem kompetanseområdene og til lærerens skjønn. For å kunne bygge et inkluderende læringsmiljø og legge til rette tilpasset opplæring for alle uansett bakgrunn, må lærerne ha kunnskap om variasjon i samfunnet og kunne tilpasse opplæringstilbudet til ulike gruppers behov.</p> <p>Utdanningssystemets historie må ses også i et urfolks- og minoritetsperspektiv, og kunnskapen om utvikling og læring, ledelse og organisering må omfatte tospråklighet og møtet mellom ulike kulturer. Videre må begreper og ferdigheter knyttet til sosial og yrkesetisk kompetanse utvides med tanke på en mangfoldig sammensatt elev og foreldregruppe ...</p> <p>Dermed blir også konteksten for å etablere skjønn og handlekraft utvidet. Denne utfordringen angår alle fagene og aktørene i lærerutdanningene.</p> <p>(Norgesnettrådet, 2002, s. 7)</p>	<p><i>Rammeplanen:</i></p> <p>Det er et dypt forankret prinsipp i norsk barnehage og skole at barn har rett på <i>likeverdig opplæring</i>, uansett bakgrunn, evner og kjønn. Det er en verdi som er spesielt relevant i et flerkulturelt samfunn. Dette prinsippet må få et særskilt uttrykk i lærerutdanningen ved at en legger vekt på rettferdighet, likeverd og tilpasset opplæring. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 9)</p>
--	--

Selv om begge dokumentene avslutter kapitlet med å si noe om at pluraliteten i samfunnet har betydning for lærerkompetansen, ser vi også her en markant forskjell. I rammeplanteksten løftes likeverdig opplæring frem som verdi og prinsipp i en lærerutdanning som skal være

såkalt flerkulturelt orientert. Dermed gjør den noe av det samme som høringsutkastet gjorde i omtalen av likestilling som utfordring. I høringsutkastet velges imidlertid en annen måte å avslutte innledningskapitlet på. Her henvises det tilbake til de fem kompetanseområdene som er skissert både i høringsutkastet og i rammeplanen, dvs. lærerens *faglige* kompetanse, *didaktiske* kompetanse, *sosiale* kompetanse, *endrings- og utviklingskompetanse* og *yrikesetiske* kompetanse. Poenget i høringsutkastet er altså at det kulturelle mangfoldet ”bringer en ekstra dimensjon til alle de fem kompetanseområdene” (Norgesnettrådet, 2002, s. 7). Hvert enkelt av kompetanseområdene må forstås med tanke på et bredere spekter av behov. Slik har tydeligvis faggruppen bak høringsutkastet sett det som viktig å poengtere hvordan et sammensatt klasserom har betydning for *hele* lærerens virke.

Et spørsmål blir dermed hva bakgrunnen for disse endringene kan være? Hvorfor denne omstruktureringen?

Forklaringen på dette har å gjøre med fortolkningen av stortingsmeldingen som ligger forut for høringsutkastet, St.meld. nr. 16 (2001-2002) *Kvalitetsreformen: Om ny lærerutdanning: Mangfoldig – krevende – relevant* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2001). Sammenholder man kapittel 2.1 i stortingsmeldingen med henholdsvis kapittel 1.7 i høringsutkastet og kapittel 1.4 i rammeplanen er det opplagt et større samsvar på formuleringsnivå mellom stortingsmelding og rammeplan enn mellom stortingsmelding og høringsutkast. På samme måte som i rammeplanen skisserer stortingsmeldingen en rekke utfordringer som lærerutdanningen må forberede kommende lærere på. Og i likhet med rammeplanen tegnes det flerkulturelle samfunnet som én separat utfordring blant (ibid., s. 13 f.). Med sin alternative formuleringsmåte kan dermed høringsutkastet sies å være en faglig bearbeiding av de politiske føringene som ligger i stortingsmeldingen.

Det i seg selv forklarer imidlertid ingen endringer. De må eventuelt ha kommet som et resultat av høringsprosessen. Dermed blir det interessant å se nærmere på hva høringsuttalelsene sier om dette delkapitlet. Hvordan reagerte høringsinstansene på den faglige bearbeidingen?

I oppsummeringen fra Norgesnettrådet (2003a) deles høringsuttalelsene inn i seks hovedkategorier; uttalelser fra student- og lærerorganisasjoner, fra universiteter og høyskoler, fra landslag og fagråd, fra andre departement og fra fylkesmannen. Som gjennomlesningen

viser er det imidlertid svært få av disse instansene som har kritiske innholdsmessige merknader til nettopp dette bestemte delkapitlet i høringsutkastet.

Et unntak gjelder uttalelsene fra Norsk Lærerkademi (Norgesnettrådet, 2003a, s. 9), Universitetet i Bergen (ibid., s. 18) og Institutt for kristen oppseding (ibid., s. 42). I disse innspillene påpekes det hvordan delkapitlet burde hatt et tydeligere fokus på skole og lærerutdanning som motkultur, dvs. at kommende lærere må være i stand til å møte en såkalt ”kulturell fragmentering” på en fellesskapsbyggende måte. Hva dette kan bety mer spesifikt, er imidlertid ikke tydeliggjort i etterlysningen. I tillegg er høringsvarene fra Forskerforbundet (ibid., s. 4), NTNU (ibid., s. 16) og Universitetet i Tromsø (ibid., s. 17) opptatt av at kapittel 1 som helhet må strammes inn språklig sett, men uten at det gis kommentarer på konkrete formuleringer. Heller ikke nevnes kapittel 1.7 eksplisitt.

Av andre relevante innspill i denne sammenhengen er det enkelte av uttalelsene som påpeker at delkapitlet burde vektlagt ”det flerkulturelle” i enda sterkere grad, men uten at det gis konkrete formuleringforslag eller en nærmere spesifisering av hva dette eventuelt skulle innebære. Dette gjelder innspillene fra Universitets- og høgskolerådet (Norgesnettrådet, 2003a, s. 8) og Kommunal- og regionaldepartementet (Norgesnettrådet, 2003a, s. 54). Som en generell kommentar skriver eksempelvis sistnevnte høringsinstans at ”flerkulturell forståelse bør inngå som del av grunnutdanningen for lærere, og også tilbys som videre- og etterutdanningskurs” (ibid.). Interessant nok mener altså disse høringsinstansene at kapittel 1.7 burde vært *ytterligere* profilert mot flerkulturalitet som utfordring for kommende lærere, og at lærerens flerkulturell kompetanse burde vært enda tydeligere etterspurt. Det burde i så fall være et argument for at perspektivene i delkapitlet ansees som viktige.

Det samme inntrykket bekreftes i referatet fra høringskonferansen, som heller ikke har merknader til den innholdsmessige bearbeidingen i delkapitlet (Norgesnettrådet, 2003b). I referatet går det frem at de få kommentarene med relevans for kapittel 1.7 henviser til samme momenter som i høringsuttalelsene, dvs. et tydeligere fokus på lærerutdanningen som et korrektiv til samfunnsutviklingen, samt en språklig innstramming av kapitlet som helhet (ibid., s. 5-6). Sett i sammenheng med oppsummeringen av høringsuttalelsene synes det altså i høringsprosessen å ha vært en relativt bred tilslutning til denne delen av høringsutkastet. I alle fall tyder oppsummeringene fra Norgesnettrådet på at høringen ikke fanget opp noen direkte misnøye med formuleringforslaget i hoveddelen av høringsmaterialet (bortsett fra

oppfordringer til et enda sterkere fokus på hvordan det flerkulturelle samfunnet utfordrer læreren og krever kompetansebygging).

Én høringsuttalelse skiller seg imidlertid ut, og bryter med denne tendensen. Det gjelder uttalelsen fra Barne- og familiedepartementet (BFD), som står ut både ved sin fyldige gjennomgang av høringstemaene, men også ved sine spesifikke kommentarer til kapittel 1.7 (Barne- og familiedepartementet, 2002). Hva viser gjennomlesningen av denne uttalelsen?

I høringsuttalelsen støtter BFD det felles innledende kapitlet slik det foreligger i høringsutkastet. Men det foreliggende forslaget er utydelig sammenholdt med stortingsmeldingen, hevdes det (Barne- og familiedepartementet, 2002, s. 1). Når det gjelder kapittel 1.7 om særlige utfordringer, henviser BFD til stortingsmeldingen og mener at delkapitlet ”bør utvides til å omfatte flere av [de] tidsbestemte utfordringene og verdiene som lærerene møter” (ibid., s. 2). Utfordringene som det kulturelle mangfoldet reiser foreslås å være én av flere utfordringer, i tråd både med stortingsmeldingens forslag og med det som er tilfellet i den endelige versjonen.

Videre foreslår høringsuttalelsen flere formuleringer som i henhold til BFD er i bedre samsvar med stortingsmeldingens måte å tematisere utfordringene på. At også formuleringsforslagene er tatt til følge i den endelige utformingen av rammeplanteksten, ser vi i rammeplanens beskrivelse av utfordringene ”likestilling” og ”forbrukersamfunnet”, som delvis bygger på forslagene fra BFD. Slik har innspillene fra dette bestemte departementet tydeligvis preget den endelige teksten, både strukturelt og på formuleringsnivå.

Gjennomgangen av høringskommentarene til delkapitlet tyder altså på at det er én bestemt politisk høringsinstans som har fått særlig gehør i slutføringen av planen. Som det fremgår av St.meld. nr. 16 (2001-2002) Kvalitetsreformen: *Om ny lærerutdanning: Mangfoldig – krevende – relevant* var BFD for øvrig også oppnevnt som representant i referansegruppa i forbindelse med meldingsarbeidet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2001, s. 10). Slik sett er det derfor ikke overraskende at BFD kommenterer som de gjør på høringsutkastet. Det kan fortolkes som et forsøk på å kvalitetssikre intensjonene BFD selv var med på å formulere i stortingsmeldingen. Det som derimot *er* overraskende er hvordan et faglig perspektiv med såpass bred tilslutning i prosessen er usynlig i den endelige versjonen. Verken faggruppa bak høringsutkastet eller de mange faglige høringsinstansene som har sluttet seg til

gruppens fortolkning av stortingsmeldingen har blitt hørt i dette tilfellet. Slik ser faglige overveielser ut til å ha blitt satt til side mot slutten av denne planprosessen.

Dette er jo interessant i seg selv og reiser grunnlag for debatt, bl.a. når det gjelder funksjonen som både denne og andre planprosesser er ment å skulle ha. Hva er det reelle handlingsrommet til utnevnte plangrupper? Hvordan veies faglige og politiske hensyn i forhold til hverandre, dvs. i hvilken grad og på hvilke områder er det rom for en faglig bearbeiding av føringene i premissdokumentene?

Når det gjelder denne bestemte teksten vil sannsynligvis det pragmatiske svaret fra departementet være at rammeplanen som en kompromisstekst må ta hensyn til de mange utfordringene som dagens lærere stilles overfor, og at dette var tydeligere kommunisert i stortingsmeldingen enn i høringsutkastet, noe som også ble påpekt i høringskommentarene (les: høringsuttalelsen fra BFD). Som påpekt er imidlertid de samme utfordringene tematisert i høringsutkastet, men formulert på en annen måte, og med en tydelig bred tilslutning, ikke minst fra faglige høringsinstanser. I dette tilfellet mener jeg derfor man kan spørre om faglig funderte perspektiver er satt til side av politisk-pragmatiske hensyn, og om departementet i sin slutføring av delkapitlet tvinger gjennom noe som allerede synes å være bestemt på forhånd.

Debatten om høringsprosesser som sådan kan jeg ikke føre videre her. I stedet vender jeg meg til rammeplanteksten og reflekterer videre over selve resultatet av departementets valg. Departementet hadde altså muligheten til å velge formuleringer som viser hvordan kulturelt mangfold i skolen utfordrer *alle* sidene ved lærerens praksis. Men i slutføringen valgte de altså annerledes. Spørsmålet blir dermed hvordan høringsutkastet kaster lys over kulturforståelsen i rammeplanen. Og videre; hvilke konsekvenser får disse endringene når det gjelder forståelsen av planens krav om å fremme den interkulturelle dialogen?

5.3.3 Et monokulturelt utgangspunkt?

Denne sammenligningen av tekstversjoner mener jeg synliggjør hvordan rammeplanen tegner normen for lærerens virke på en annerledes måte enn høringsutkastet. I sistnevnte versjon tydeliggjøres det kulturelle mangfoldet i skolen som en gjennomgående utfordring for hele lærervirksomheten. Mangfoldet gjøres til en integrert del av hva det vil si å være lærer og menneske.

I rammeplanversjonen mener jeg derimot det blir mulig å lese inn en implisitt oppfordring til kommende lærere om å bedrive hoveddelen av sin undervisning *uten å ta høyde for den faktiske eksistensen av kulturell differens i elevfelleskapet*. Riktignok sier rammeplanteksten at lærerstudenten må ha kunnskap om elevens kulturelle bakgrunn, dette fordi elevsammensetninger er mer sammensatt enn tidligere og at skolen dermed må tilpasses et bredere behov. Men slik delkapitlet er formulert behøver ikke denne kunnskapen å tilkjennes noen videre betydning, verken for lærerens bevissthet om sin egen kulturelle endringshistorie, eller for den pedagogiske aktiviteten i sin alminnelighet. Sett i lys av høringsutkastet kan man dermed spørre om det med dette blir mulig for lærerutdanningen å utdanne lærere som bedriver sin ordinære undervisning som om det aldri skulle vært et mangfold i elevgruppa, og fortsatt handle i tråd med rammeplanens anbefalinger. Det vil i så fall bryte med de uttalte intensjonene i planen.¹⁰⁶

På hvilken måte denne lese måten bryter med dialogretorikken i planen, kommer jeg tilbake til nedenfor. Først er det imidlertid interessant å forfølge mulighetene for en slik fortolkning noe nærmere. Hvis vi nå antar at denne lese måten gir mening, følger det som en naturlig konsekvens at rammeplanen nødvendigvis forutsetter et bestemt kulturelt utgangspunkt for læreren. I og med at ”den flerkulturelle utfordringen” skal behandles som én blant flere og er uten betydning for de andre utfordringene, aner vi en uttalt ”normal” bak rammeplanens tale. Spørsmålet blir dermed hva som eventuelt kjennetegner denne ”normalen”. Hva er det mulig å si om rammeplanens implisitte kulturelle situering av lærerpraksisen?

En nærliggende fortolkningsramme er den generelle delen av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2005), som i følge utdanningsmyndighetene har hatt en normerende funksjon for utviklingen av rammeplanteksten. Her ser vi hvordan det tales om en bestemt nasjonal kultur, hvor ”det norske folket” hevdes å dele en rekke kulturelle markører i form av ”nedarvede væremåter, normer og uttrykksmåter” (ibid., s. 5). I henhold til planen skal opplæringen derfor ”ivareta og utdype elevenes kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner – den hjemlige historie og de særdrag som er vårt bidrag til den kulturelle variasjonen i verden” (ibid.). Slik formidles eksistensen av en angivelig ”felles plattform”

¹⁰⁶ Et eksempel på en praksis som unngår å gjøre mangfoldsperspektivet til et gjennomgående perspektiv, ser vi muligens når lærerutdanningsprogrammer gjør flerkulturalitet til tema for én forelesning, én temadag osv., gjerne fordelt på de i kollegiet som har spesialisert seg på en slik tematikk. Kanskje ser vi også det samme i enkelte pedagogiske lærebøker, som innledningsvis gjerne taler om samfunnet som sammensatt og mangfoldig, men som reduserer et flerkulturelt perspektiv til noen spredte refleksjoner avslutningsvis i boken, uten å gi det noen videre betydning for didaktikken som er presentert.

eller ”felles referanserammer” som definerer den norske ”nasjonale egenarten”, og avgrenser den fra andre kulturelle fellesskap (ibid., s. 14-15). Dermed er det heller ikke uventet at planen gjennomført bruker betegnelsene ”oss” og ”våre” i kontrast til ”dem”. Bruken av ”oss” henviser da til de som ikke er ”nykommere” i landet, de som i følge planen utgjør ”det norske folket”, hvor bl.a. læreren inngår, mens ”dem” brukes om ”de med en eller annen innvandringsbakgrunn”, dvs. ”andre folkeslag” (ibid.).¹⁰⁷

Selv om rammeplanen ikke skiller mellom en norsk nasjonalkultur og andre kulturer på samme eksplisitte måte, er det kanskje nettopp dette vi ser konturene av i planens formulering om rekrutteringen av minoritetsspråklige lærere. Som vi så ovenfor velger rammeplanen å komprimere beskrivelsen av det kulturelle mangfoldet som utfordring til ett avsnitt. Her velger planen nye formuleringer sett i forhold til høringsutkastet, og tar også inn ett nytt moment, nemlig rekrutteringen av minoritetsspråklige lærere. Med henvisning til St.meld. nr. 16 (2001-2002) *Kvalitetsreformen: Om ny lærerutdanning: Mangfoldig – krevende – relevant*, løfter rammeplanen frem det politiske målet om større mangfold også i lærerstabene, og hevder at lærerutdanningen bør ”rekruttere og inkludere stadig flere minoritetsspråklige studenter og ta vare på kompetansen disse studentene kan tilføre barnehagen og skolen” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 7). I samme stortingsmelding leser vi begrunnelsen for dette politiske målet i rammeplanen:

Kompetanse for å legge til rette for et utviklende læringsmiljø i flerkulturelle grupper er viktig for alle lærere i barnehager og skoler. Lærere med minoritetsbakgrunn kan særlig bidra med innsikt når det gjelder barn og unge med tilsvarende bakgrunn, og i kommunikasjonen mellom hjem, skole og barnehage. De vil også fungere som forbilder i forhold til å ta høyere utdanning. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2001, s. 58)

Budskapet er dermed at lærere med en eller annen minoritetsbakgrunn utgjør en ressurs i skolen ved at de speiler den kulturelle bakgrunnen til minoritetselvene. Den minoritetsspråklige læreren og eleven er altså like (ulike), noe som i følge departementet gjør at læreren fungerer som et forbilde for minoritetselven og gir denne en identifikasjonsmulighet når det gjelder forståelse og utvikling av egen kulturell identitet. Slik synes altså rammeplanen å reflektere en tanke om at like mennesker gir grunnlag for identifikasjon. Og som en følge av det må minoritetselver møtes med den type ulikhet de

¹⁰⁷ For en kritisk diskusjon av kulturforståelsen i den generelle delen av Kunnskapsløftet, se Fajersson (2004), Nilsen & Sønneland (2010).

selv forventes å representere. Lærere med minoritetsbakgrunn rekrutteres dermed til læreryrket på bakgrunn av sin funksjon som ulikhetsressurs, dvs. de er verdifulle for skoleverket fordi de representerer *noe annet* enn den tradisjonelle læreren og dennes kulturelle utgangspunkt for utøvelsen av yrket.

Her ser vi imidlertid en rent deskriptiv gjengivelse av hva som departementet anser å være virkeligheten. I lys av arbeidet med høringsutkastet kan man imidlertid spørre om motsatsen til dette *noe annet* også gjøres til et anbefalt utgangspunkt for lærerens praksis. Det vil i så fall gjelde for alle lærere, *også for de av studentene som rekrutteres på et annet grunnlag*, dvs. lærere med en eller annen minoritetsbakgrunn. At dette dermed skaper en ekstra kompleks tolkningssituasjon for denne gruppen studenter, kommer jeg tilbake til nedenfor.

Slik kan man altså argumentere for at også rammeplanen opererer med forståelsen av en gitt majoritetskultur på den ene siden og ulike minoritetskulturer på den andre, hvor lærerens praksis skal ta sitt naturlige utgangspunkt i det første. Lest i sammenheng med den generelle delen av Kunnskapsløftet, slik departementet legger opp til, kan man med bakgrunn i denne fortolkningen si at også rammeplanen aksentuerer en grunnleggende ulikhet mellom det ”innvandrede” og dets implisitte motsats ”det særegne norske”.¹⁰⁸ På dette området er det altså ikke noe grunnleggende innholdsmessig brudd mellom den generelle delen og rammeplanen, noe det heller ikke skal være, i følge myndighetene. Forskjellen er at rammeplanen formulerer seg på en mer implisitt måte enn hva generell del gjør. Men like fullt legges det opp til skjematiske kulturelle kategoriseringer, med en påfølgende forventning om at lærerens praksis situeres i ”det særegne norske”, hva nå enn det skulle være. Slik ser trekk av den konvensjonelle kulturforståelsen ut til å leve videre, også i rammeplanen.

5.3.4 Noen konsekvenser

Spørsmålet blir dermed hva dette betyr for dialogforståelsen? Hvilke forståelsesmessige betingelser er det rammeplanen tilbyr for kommende lærere når disse skal møte det kulturelle mangfoldet i skolen på en måte som utvikler og fremmer interkulturell dialog?

I min fortolkning vil rammeplanens uuttalte monokulturelle utgangspunkt kunne forstås i retning av det Thomas Gitz-Johansen omtaler som ”den nasjonale strategi”, dvs. en

¹⁰⁸ Jf. Åberg (2008a, 2008b) som viser til lignende funn med utgangspunkt i observasjoner i svensk lærerutdanning.

lærerpraksis som bevisst eller ubevisst har i hensikt å tilpasse de av elevene som defineres utenfor den nasjonale kulturen til den nasjonale skolen (2009, s. 392 f.). I et slikt tilfelle baseres undervisningen på et utvalg perspektiver og fortellinger som uten videre utgjør den naturlige rammen for lærerens undervisning. Det kan eksempelvis gi seg utslag i at man arbeider med historiefaget først og fremst fra et europeisk perspektiv, og lar verden bli noe europeerne oppdaget (jf. Kjeldstadli, 2008).¹⁰⁹ Eller man kan ureflektert benytte seg av det rike utvalget av ”hvite” billedbøker for barn (jf. Skaret, 2011). Slik blir altså den nasjonale strategien dypest sett en assimileringsprosess med det mål for øyet å tone ned den kulturelle differensen på bekostning av et forestilt, definert og avgrenset fellesskap. I den generelle delen av Kunnskapsløftet ser vi denne strategien uttrykt på følgende vis:

Nykommere i et land, som ikke deler de felles referanserammene, blir ofte outsiders fordi andre ikke kan ta for gitt hva de vet og kan – de trenger stadig ekstra forklaringer ... Besitter man ikke de felles forståelsesformene som gjør det lett å tolke og formidle – og dermed kommunisere smidig – kan man bli fremmedgjort i eget land Nykommere innlemmes lettere i vårt samfunn når underforståtte trekk i vår kultur gjøres tydelig for dem. (Kunnskapsdepartementet, 2005, s. 14-15)

I sitatet konstrueres den kulturelle differensen som et problem i den forstand at ”nykommere” mangler kunnskaper og ferdigheter. Disse manglene blir dermed billedlig talt mothaker som gjør at kommunikasjonen ikke blir ”smidig” nok. Og den ineffektive kommunikasjonen fremstilles som slitsom; hele tiden må man forklare noe for disse ”nykommerne”. Med henvisning til James Banks omtaler Gitz-Johansen dette som et *deprivasjonsparadigme*, dvs. en måte å tenke om den andre på hvor det som skiller seg fra en antatt kulturell majoritetskontekst konstrueres som en mangel (2009, s. 394, jf. også Banks, 2004).¹¹⁰ Logisk nok vil dermed en slik forståelse følges opp av kravet om en kompensatorisk pedagogikk (Gitz-Johansen, 2006b). Når ansvaret og manglene er plassert, kan feilene repareres, dvs. den kulturelle differensen må utjevnes. Mothakene må fjernes. Lærerens strategi for å håndtere

¹⁰⁹ I den sammenheng viser Knut Kjeldstadli til utkastet til ny læreplan i historie for grunnskolen fra våren 2005. Han skriver: ”Her er den gamle stafettpinne ved fullt liv ... På 7. trinn skal elevene beskrive elvekulturer og sivilisasjoner, videre antikken, grekere og romere, så skal de (g)jenskape på kart oppdagelsesreiser som europeere gjorde’ og ’beskrive kulturer som europeere møtte i andre verdensdeler’, før en på 10. trinn skal ’fortelle om den amerikanske frihetskampen og den franske revolusjonen’. Verden ellers er altså bare noe europeere oppdaget og møtte.” (Kjeldstadli, 2008, s. 119)

¹¹⁰ Med utgangspunkt i observasjoner fra danske klasserom skiller Gitz-Johansen mellom tre former for deprivasjon; språklig, kulturell og sosial deprivasjon, alle mangler som tilskrives oppvekstmiljøet til barn med minoritetsbakgrunn. Gitz-Johansen tegner for øvrig et relativt dystert bilde av dansk grunnskole når han skriver: ”Jeg vil påstå, at den pedagogiske tilgang i en dansk sammenheng i høy grad er præget af en national strategi, en deprivasjonsforståelse af etnisk minoritetsbørn og deres familier samt af en udpræget kompensatorisk pedagogisk tilgang.” (2009, s. 408) Se også Gitz-Johansen (2006a, 2006b).

mangfoldet blir dermed å sørge for at det fremmede, det ikke-norske, det som i utgangspunktet ikke hører til i skolen, blir tilpasset det nasjonale fellesskapet som skolen skal utgjøre (ibid.). I og med rammeplanens kulturelle situering av læreren kan man dermed tenke seg at læreren skal være et kulturelt forbilde for eleven, en som kan kompensere for de eventuelle kulturelle brister som elevene bærer med seg til skolen og som bidrar til å tilpasse og justere differensen slik at skolen skal kunne bli et ”harmonisk” fellesskap.

Denne tilnærmingen til håndteringen av kulturelt mangfold blir dermed høyst problematisk av flere grunner. For det første bidrar en slik tilnærming til å redusere mennesker gjennom en kulturell reifisering. Enkeltelever, eller grupper av elever defineres som fremmede og ikke-norske, i kontrast til en på forhånd bestemt majoritetskultur. Dermed plasseres mennesker på en slik måte at den kulturelle identiteten til eleven står i fare for å bli innskrenket, slik vi også har sett vil kunne være konsekvensene der det konvensjonelle kulturkonseptet legges til grunn. For å kvitte seg med uønskede kulturelle differenser må disse først identifiseres, dvs. at de som er nykommere til landet utsettes for en dobbelt prosess; først identifiseres med en antatt minoritetskultur, altså en kulturell plassering av personen, for så å plukkes av disse på forhånd bestemte kulturelle markørene. En strategi som forsøker å utradere den kulturelle differensen vil altså innebære en fastlegging av differensen i den forstand at læreren setter rammer for hvem eleven angivelig er, men også for hvem eleven kan være i fellesskapet.

For det andre ser vi at læreren settes i et hierarkisk forhold til eleven. Læreren kulturelle kompetanse handler om evnen til å identifisere og gjenkjenne kulturelle særdrag ved elevene, for slik å kunne iverksette en mest mulig effektiv og smidig kommunikasjon. Eleven blir da objektet, som skal formes, tilpasses og kvalifiseres for deltakelse i en avgrenset forståelse av hva majoritetssamfunnet skal være. Og denne kvalifiseringen skjer gjennom læreren tilpasning av det som av eleven må oppleves som uønskede differenser i fellesskapet.

For rammeplanens del kolliderer dette med en rekke grunnleggende prinsipper bl.a. prinsippet om en likeverdig opplæring som anerkjenner elevens kultur, språk og identitet. Ovenfor så vi dette uttrykt i antakelsen om at forskjeller er berikende og skal tas på alvor i fellesskapet bl.a. ved at læreren fremstår som en dialogpartner med eleven. I kontrast til dette signaliserer den nasjonale strategien at læreren først og fremst skal administrere mangfoldet, en administrasjon som skal skje ut fra et bestemt kulturelt utgangspunkt, og som har til hensikt å føre eleven inn i det samme kulturelle fellesskapet. Den ”interkulturelle dialogen” tar form som en

monokulturell monolog fra skolen og lærerens side. Lærerens håndtering av mangfold handler om å tilpasse den kulturelle differensen til en bestemt majoritetskulturell skolekontekst. På denne bakgrunnen kan den nasjonale strategien best beskrives som en form for avhumaniserende normalitetsstrategi som gjennom en tingliggjøring av individet forsøker å sikre et bestemt fellesskap (Säfström, 2005, s. 43).

Sett i forhold til de formulerte intensjonene i rammeplanen skapes det dermed en kompleks tolkningssituasjon for lærerstudenten. Ikke bare taler planen motsetningsfullt om læreren som en samtalepartner. I tillegg skal altså læreren administrere mangfoldet fra en objektiv og en gitt kulturell posisjon *på samme tid*. På den ene siden forventer rammeplanen at læreren inntar en utenfra-posisjon for slik best mulig å kunne fremme en ønsket interaksjon mellom elevene. På den andre siden forventes læreren å administrere mangfoldet fra en bestemt kulturell posisjon. Dermed stilles lærerstudenten ovenfor en selvmotsigelse som blir vanskelig å forholde seg til. Men om dette er en krevende situasjon for alle kommende lærere, kompliseres den ytterligere for de som rekrutteres til yrket på bakgrunn av sin funksjon som ”ulikhetsressurs” (jf. også Åberg, 2008b, s. 88). Som vi så i planen er disse personene ønsket i lærerutdanningen og skolen fordi de har en antatt kulturell bakgrunn som de forventes å spille ut i sitt møte med elevene. Samtidig forventes også disse, som alle andre lærere, å gå inn i en objektiv administrasjonsrolle, som ved nærmere ettersyn viser seg ikke å være tømt for kulturelt innhold likevel.

Foreløpig oppsummerende er altså en første observasjon at rammeplanen vil kunne gi fortrinn til et kulturelt hegemoni hvor ”dialogen” kamufleres som et forsøk på å produsere enhet. Som vist vil en slik lese måte bryte med det som er den uttalte intensjonen i rammeplanen og gjør det motsetningsfullt og dermed krevende både for lærerutdannere og lærerstudenter å forholde seg til føringene i dokumentet. Like fullt kan man altså ikke se bort i fra at den nasjonale strategien blir en aktuell fortolkningsramme.

5.4 Religion og dialog

Med dette vender jeg meg til sammenhengene mellom forståelsen av religion og dialog i rammeplanen. Vil planens tilnærming til religion som en dimensjon ved kulturen befestet den nasjonale strategien, eller åpner den for andre måter å nærme seg det kulturelle mangfoldet på

enn assimilering og kulturell ensretting? Hvilke rammer gir tenkningen om religion for å tenke om lærerens samtidige virke som samtalepartner og mangfoldsadministrator?

5.4.1 KRL som redskap for kulturelt hegemoni?

Som poengtert tidligere i kapitlet tildeler rammeplanen religions- og livssynsfaget et hovedansvar for studentens kompetanse i religion og livssyn. På samme tid knyttes det også en eksplisitt sammenheng mellom KRL og studentens interkulturelle kompetanse. På den bakgrunnen blir det interessant at en hovedinnvending mot faget har vært at det slett ikke bidrar til større forståelse, men tvert i mot er et redskap for religiøs indoktrinering og dermed inngår i en nasjonal strategi for kulturell homogenisering.¹¹¹ Eksempelvis anbefalte uttalelsen fra FNs menneskerettighetskomité i 2004 og dommen mot faget i Den europeiske menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg i 2007 anledning til fullt fritak, dette fordi faget angivelig ikke bare ga et kvantitativt, men også et kvalitativt fortrinn til kristendommen som livsanskuelse og dermed bryter med § 18 i konvensjonen for sivile og politiske rettigheter. I følge Strasbourgdommen var det i særlig grad koblingen til skolens formålsparagraf som bidrar til å skape denne usikkerheten. Formuleringen ”to promote a christian and moral upbringing”, slik den kan lyde i engelsk versjon, var altså ikke lett å ”selge” internasjonalt, særlig når ”varen” var et felles, objektivt og pluralt religionsfag.¹¹²

Til tross for denne usikkerheten, både nasjonalt og internasjonalt, er det imidlertid flere grunner til å hevde at faget *ikke* inngår i en nasjonal strategi, men tvert i mot representerer et forsøk på å møte det kulturelle mangfoldet på en måte som anerkjenner og tillater forskjeller, men uten å redusere differensen til begrensede kategorier:

For det første er det ikke forskningsmessig belegg for å hevde at faget skulle fremme et religiøst eller kulturelt hegemoni. Selv om det er behov for mer kunnskap om faget og praktiseringen av det, løfter eksisterende studier frem den grunnleggende plurale orienteringen ved faget som gir det potensial til å *utfordre* den nasjonale strategien, ikke

¹¹¹ I norsk sammenheng er det først og fremst Human-Etisk Forbund som har inntatt en slik posisjon. Se for øvrig Gravem (2004a, s. 14 f.) for en omtale og diskusjon av denne og noen av de andre sidene ved kritikken mot KRL.

¹¹² I henhold til dommen var altså ikke KRL-faget tilstrekkelig nøytralt og pluralistisk. Årsaken til dette var kombinasjonen av formålsparagrafen, en kvantitativ overvekt av kristendomsfaglige emner og målformuleringer som angivelig ga kristendommen et kvalitativt fortrinn (Engen & Lied, 2010, s. 41). For en nærmere redegjørelse for og diskusjon av dommen *Case of Folgerø and Others v Norway*, se Lied (2008, 2009).

bekreftede den. Det gjelder forskning både på dokumentgrunnlaget for faget,¹¹³ og på hvordan faget blir praktisert og oppfattet av elever i grunnskolen.¹¹⁴ Deler av denne forskningen gjør jeg også nærmere rede for nedenfor.

Videre ble som kjent faget frikjent på alle rettsnivåer i Norge. Når KRL likevel ble felt i det internasjonale domssystemet, har utdanningsmyndighetene gjort flere endringer for å imøtekomme kritikken. Mens uttalelsen fra menneskerettighetskomiteen og Strasbourgdommen bygger på L97-versjonen av faget er læreplanene revidert både i 2002, 2005 og senest i 2008, hvor det også ble foretatt en navneendring. Innholdet i disse endringene har bl.a. vært en gradvis klargjøring av formuleringer som kunne misforstås i retning av KRL som et fordekt kristendomsfag (jf. Bråten, 2010, s. 137 f.). I tillegg har som kjent formålsparagrafene blitt omformulert, dette til tross for at formuleringen om ”å gi elevene ei kristen og moralsk oppseding” ikke har gitt anledning til å drive kristen forkynnelse i skolen.¹¹⁵ Når man også tar i betraktning de grunnleggende forskjellene mellom religionsundervisningsmodeller i Europa, og at en konfesjonell modell var det naturlige utgangspunktet for det knappest mulige flertallet i dommen fra Strasbourg (9 mot 8), kan man spørre om faget har lidt under et internasjonalt kommunikasjonsproblem fremfor å bryte menneskerettighetene. Slik kan det reises tvil om en argumentasjon som tilsier at faget fremmer kulturell homogenisering på vegne av én eksklusiv religion.¹¹⁶

Med bakgrunn i den videre analysen av rammeplanen kan denne tvilen ikke sies å bli mindre. I stedet bygger funnene fra analysearbeidet opp under de hovedkonklusjoner som er gjort i KRL-forskningen allerede, dvs. at faget representerer et hederlig forsøk på å ta den økende pluraliteten på alvor. Avslutningsvis i kapitlet ser jeg imidlertid grunn til å ta opp noen sider ved det nye RLE-faget sin tilnærming til religion. På bakgrunn av modifiseringene fra KRL til RLE skal vi nemlig se det er grunn til å spørre i hvilken grad det interkulturelle potensialet kan ha blitt redusert i den internasjonale lutringen av religionsfaget. Først vender jeg meg

¹¹³ Jf. Gravems inngående studie og presisering av fagforståelsen i KRL (2004a), samt Leganger-Krogstads doktorgradsavhandling (Leganger-Krogstad, 2009).

¹¹⁴ Se Østberg (2003), Lied (2004, 2005), Lippe (2010).

¹¹⁵ Dette er også poengtert i høyesterett sin redegjørelse for formålsparagrafene i forbindelse med behandlingen av faget. Se Gravem (2004a, s. 219 f.) og Bråten (2010, s. 143).

¹¹⁶ Det betyr ikke at jeg betviler de negative erfaringene som de saksøkende familiene har gjort seg med den faktiske praktiseringen av faget. Spørsmålet er imidlertid om disse erfaringene kan føres tilbake til en fagforståelse av KRL som et fordekt kristendomsfag, noe jeg har vanskelig for å se. Slik slutter jeg meg til mindretallet i Strasbourgdommen og ser disse hendelsene som enkeltstående overtramp og ikke representative for fagforståelsen som sådan. Jf. også Lied (2009) og Gravem (2004a).

imidlertid til religionskonsepsjonen, slik den reflekteres i rammeplanen. Hvilken tilnærming til religion finner vi i planen, og på hvilke måter kan denne sies å utfordre den nasjonale strategien?

5.4.2 Kvalitativ likebehandling som didaktisk prinsipp

Når det gjelder å utfordre den nasjonale strategien er en første observasjon hvordan rammeplanen viderefører fagforståelsen av grunnskolefaget KRL i kravet om en kvalitativ likebehandling av de ulike religiøse tradisjonene. I dette ligger det at læreren i sin undervisning skal nærme seg alle verdensreligionene som aktuelle sannhetskandidater, uten å gi kvalitativt fortrinn til den ene eller den andre. Peder Gravem gir en viktig presisering av dette når han sier at verdidimensjonen ved lærestoffet skal behandles åpent (2004a, s. 376). Det innebærer at visse verdier forutsettes som en del av utdanningens verdigrunnlag, verdier som også finnes i flere av de ulike religiøse tradisjonene. Likevel står ikke utdanningen inne for de helhetssynene som religionene representerer, sier Gravem videre (ibid, s. 379). En aktiv formidling av verdigrunnlaget som skole og utdanning bygger på er altså ikke til hinder for en nøytral posisjon når det gjelder sannhets- og gyldighetspotensialet i det enkelte livssyn (ibid.).

Hvordan kravet om kvalitativ likebehandling utmyntes i rammeplanen ser vi bl.a. i den innledende beskrivelsen av KRL-fagets formål og egenart. Her viser rammeplanteksten til hvordan kristen tro og tradisjon utgjør en ”dyp og bred strøm i norsk kultur og historie” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 23). Samtidig har det norske samfunnet i økende grad blitt sammensatt av ”grupper som bygger sin identitet på andre tros- og livssynstradisjoner enn den kristne, eller på et ikke-religiøst livssyn” (ibid.). På den bakgrunnen skal lærerstudenten ”utvikle kompetanse i å forstå så vel norsk kultur og tradisjon som den flerkulturelle virkeligheten” (ibid.). Her henviser ”norsk kultur og tradisjon” til kristendommen, mens ”den flerkulturelle virkeligheten” henviser til ”andre religioner og livssyn”. I denne kompetansen inngår både tradisjonenes substans og funksjon, dvs. kunnskap om trosinnhold, praksiser, uttrykksformer og fortellinger i de enkelte av livstolkningstradisjonene, og om ”den betydning religion og livssyn har for individet og samfunnet” (ibid.).

Videre presenterer rammeplanen den aktuelle fagkunnskapen som studenten skal tilegne seg i faget. Her fokuseres det i første omgang på kristendommen, med vekt på ”sentrale fortellinger” fra Bibelen, før studenten videre skal ha kunnskap om kristendommens historie,

kristent liv i dag, samt dogmatiske hovedpunkter og den kristne etikken. I kraft av sin tusenårige historie i landet har kristendommen fått en kvantitativt større plass, noe som gjenspeiles i antall målformuleringer. For ”andre religioner og livssyn” betyr dette at disse listes opp, uten andre målformuleringer enn at studenten skal ha kunnskap om disse, samt, ”kunne drøfte likheter og forskjeller i ulike religiøse tradisjoner” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 23).

Til tross for at kristendommen dermed tilkjennes en større plass i undervisningen enn de andre religionene, mener jeg med dette at rammeplanen reflekterer en forståelse av at religion som sådan spiller en viktig rolle for identiteten til mange mennesker og derfor må underlegges en saklig og balansert fremstilling, noe som gjelder for alle verdensreligionene. Slik kan prinsippet om kvalitativ likebehandling gjennom et pluralt lærestoff i faget forstås som et forsøk på å gi anerkjennelse til denne delen av identiteten i fellesskapet. Med utgangspunkt i prinsippet om kvalitativ likebehandling er det dermed ingenting i rammeplanen som tyder på at læreren inntar noen bestemt religiøs posisjon når han eller hun arbeider med religion i klasserommet. Derimot kjenner vi igjen betydningen som tillegges lærerens objektive posisjon som mangfoldsadministrator, en posisjon som gjør at læreren på en uhildet måte kan legge frem hver enkelt trostradisjon som en aktuell og relevant livstolkningsramme.

Å derfra hevde at rammeplanens tilnærming til religion fremmer et godt alternativ til den nasjonale strategien, er imidlertid en for rask konklusjon. Som vi leser av fremstillingen ovenfor ser rammeplanen ut til å legge grunnen for en systemorientering, en tilnærming som jeg tidligere har vist trekker med seg en del problemer når det gjelder realiseringen av et interkulturelt potensial. Det gjør det nødvendig å se nærmere på religionsforståelsen i rammeplanen. Hva ser vi eventuelt av tendenser til definere religionene som adskilte enheter, dvs. en systemorientert forståelse av religion? Og i hvilken grad vil rammeplanen dermed rammes av den samme kritikken vi så kunne reises mot Peter Beyers systemfokuserede bidrag til religionsteori?

5.4.3 Religion som system

Som fremstillingen ovenfor viser tegner rammeplanen et bilde av det norske samfunnet som et livssynsmessig lappeteppes, hvor ulike religiøse og ikke-religiøse livssyn eksisterer side om side, det jeg i kapittel 3 omtalte som en systemorientert tilnærming til religionsforståelsen. Dette underbygges fagdidaktisk ved at kommende lærere så langt det er mulig skal ”framstille

hver tradisjon ut fra sin egenart” når de underviser i skolen (Høgskolen i Sør-Trøndelag, 2003, s. 4). Målet er dermed ”at elever som tilhører ulike tradisjoner, kan kjenne seg igjen” (ibid.). I tillegg poengterer rammeplanen at studenten skal kvalitativt likebehandle de ulike tradisjonene, altså en underliggende antagelse om at tradisjonene lar seg behandle mer eller mindre som enheter (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 2).

Systemorienteringen bekreftes også i de lokale plantekstene, som i store trekk følger oppsettet fra rammeplanen.¹¹⁷ I tillegg til målformuleringer knyttet til hver enkelt av de store verdensreligionene, underbygges det systemorienterte perspektivet av fraser som ”dialog mellom religionene”, ”kristendommen og andre religioner og livssyn”, ”å klargjøre mangfoldet i den enkelte religiøse tradisjon”, majoritetskulturen i møte med de ulike minoritetenes tro” og ”kristen tro i kontrast til andre trossystemer” (Høgskolen i Sør-Trøndelag, 2003, Høgskolen i Hedmark, 2003, Høgskolen i Oslo, 2003). Som en første observasjon ser vi dermed en identifisering av religion og livssyn i form av bestemte tros- og praksisfellesskap. Disse skiller seg fra hverandre som definerte enheter og skal presenteres og utforskes som likeverdige sannhetskandidater i henhold til sin bestemte egenart.¹¹⁸

5.4.4 Religion som mer enn system

Denne systemorienteringen er imidlertid ikke enerådende i rammeplanen og de tilhørende lokale tekstene, noe som gjør at kritikken mot en ensidig systemorientering ikke nødvendigvis rammer på samme måte.

For det første: Selv om plantekstene i utgangspunktet behandler trostradisjonene hver for seg, åpner også tekstene for at lærerstudenten skal se tradisjonene i relasjon til hverandre, både når det gjelder å identifisere forbindelseslinjer og grensesnitt. I behandlingen av kristendommen heter det eksempelvis at undervisningen skal ta utgangspunkt i bibelske skrifter, både som litteratur og hellige tekster. Som litteratur skriver disse tekstene seg inn i en større kulturell kontekst, mens som hellige skrifter inngår de også i det jødiske trosgrunnlaget (Høgskolen i Sør-Trøndelag, 2003). Et annet eksempel finner vi i beskrivelsen av den estetiske dimensjonen ved faget. Her påpekes det en ”nær forbindelse, både i historie og nåtid, mellom

¹¹⁷ I artikkelen *The Significance of Culture in Religious Education* har jeg gjort nærmere rede for hvordan et systemorientert perspektiv kommer til uttrykk i et utvalg lokale læreplaner for lærerutdanningen, se Skrefsrud (2009).

¹¹⁸ Oddbjørn Leirvik (1998) og Sissel Østberg (1998b) har påpekt det samme med utgangspunkt i grunnskoleversjonen av faget.

religiøse fortellinger, religiøse og filosofiske ideer og ulike estetiske konkretiseringer av disse” (Høgskolen i Oslo, 2003, s. 5). Det bekreftes også av det uttalte prinsippet i planene om en saksvarende presentasjon som tar hensyn til både religionenes interne mangfold og overlappende perspektiver.¹¹⁹ Slik er det ansatser i plantekstene som åpner for å se det vi med Robert Jackson kan omtale som kontekstoverskridende elementer ved religionsfenomenet (jf. kapittel 3.3.3). Slik kulturer er sammensatte og i endring, er også religioner og livssyn innvevd i hverandre. I dokumentene innebærer altså ikke det systemorienterte utgangspunktet noe ensidig fokus på bruddflater. Det åpner også for utforskning av sammenhenger og fellestemaer.

For det andre vektlegger plandokumentene hvordan religioner og livssyn målbærer noe med eksistensiell betydning både for enkeltindividet og fellesskapet, og unngår dermed også andre del av Jacksons kritikk mot forståelsen av religion som adskilte enheter. Eksempelvis påpeker en av de lokale fagplanene hvordan studiet søker ”å drøfte skolens verdigrunnlag og fellesverdier i møte med så vel kristendommen som andre religioner og livssyn” (Høgskolen i Sør-Trøndelag, 2003, s. 3). Dette leser jeg i sammenheng med rammeplanens tale om å ”bygge opp under felles verdier” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 23). Religioner og livssyn er altså bærere av et eksistensielt materiale som ansees for potensielt relevant for fellesskapet. F.eks. kan dette materialet underbygge menneskesynet og forståelsen av menneskeverdet som opplæringen er fundamentert på og skal formidle (jf. også Gravem, 2004a, s. 289). Når det gjelder anerkjennelsen av religionens relevans på individnivå, heter det eksempelvis at lærerstudentene ved slutført studium kunne formidle en balansert kunnskap og ”kunne hjelpe hver enkelt elev videre i eksistensielle spørsmål av etisk, religiøs og livssynsmessig art” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 24), og ”stimulere til individuell og kulturell identitetsutvikling hos elever med ulik religiøs og livssynsmessig bakgrunn” (Høgskolen i Hedmark, 2003, s. 1). For kommende lærere er dermed religioner og livssyn ikke bare noe elevene skal lære *om*, men også noe de kan lære *av* som ”en levende kilde til tro, moral og livstolkning” (Høgskolen i Oslo, 2003, s. 2, jf. også Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996b, Læringscenteret, 2002, Utdanningsdirektoratet, 2005).

¹¹⁹ Jf. også presiseringer i grunnskoleversjonen av faget: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996b), *KRL-boka 2002* (Læringscenteret, 2002), *KRL-boka 2005* (Utdanningsdirektoratet, 2005) og *Læreplan i religion, livssyn og etikk (RLE)* (Utdanningsdirektoratet, 2008).

For det tredje poengterer rammeplanen studentens evne til å fremme et *opplevelses- og innlevelsesorientert* fokus knyttet til et *innenfra-perspektiv* på religion (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 23). Som en del av læringsprosessen i faget skal studenten erkjenne det betydningsfulle i at elevene *erfarer* religion. I studiet gjelder dette også for studenten selv, som gjennom ekskursjoner og estetiske opplevelser vil kunne få ”økt forståelse for religioners og livssyns betydning for mennesker i dag” (Høgskolen i Sør-Trøndelag, 2003, s. 6). Sett innenfra skal dermed studentene (og elevene) lære å kjenne livstolkningstradisjonen som et overordnede perspektiv for kulturen, som strukturerer virkelighetsoppfatningen og gir virkeligheten mening. Det betyr at religionen omfatter kulturen. Sett utenfra vil imidlertid religionen kunne betraktes som ett kulturtrykk blant flere, dvs. at kulturen omfatter livssynet. Mens utenfraperspektivet dermed åpner for en kritisk tilnærming vil innenfraperspektivet kunne tilføre undervisningen en affektiv komponent i den forstand at religion og livssyn synliggjøres som noe mer enn abstrakte, adskilte læresystemer. Slik åpner opplevelsedimensjonen for å se religion også som menneskelig erfart liv, og som en levende og aktuell livstolkningserfaring mennesket gjør seg i møte med det transcendent. Det kan synliggjøre både forbindelseslinjer mellom tradisjonene og understreke det potensielt allment formative ved religioner og livssyn.

På denne bakgrunnen blir det klart at religionsforståelsen i rammeplanen peker ut over Beyers snevre fokus på det institusjonelle, dette til tross for sitt systemorienterte utgangspunkt. I første omgang gir dermed rammeplanen studenten mulighet til å se religion og livssyn som en relevant forståelsesbakgrunn for at mennesker tenker og handler ulikt og oppfatter virkeligheten forskjellig. Videre vektlegges også det kontekstoverskridende ved religioner og livssyn i den forstand at tradisjonene griper inn i hverandre og er i stadig samtale, slik vi har sett det i Wolfgang Welsch og Danièle Hervieu-Légers bidrag til henholdsvis kultur- og religionsforståelsen. Endelig åpner også rammeplanen for å se religion og livssyn som noe som setter menneskelige livsspørsmål i sentrum. Religionens spesifikke særdrag synliggjøres, men også de felles menneskelige vilkårene som religioner og livssyn er et tilsvar på, noe vi også så reflektert i Hans-Günter Heimbrocks utkast til en flerdimensjonal religionsteori. Slik er det altså trekk ved religionsforståelsen i rammeplanen som peker i retning av det jeg i kapittel 2 og 3 omtalte som henholdsvis et transkulturelt og transreligiøst forståelsesperspektiv. Det betyr også at religionskonsepsjonen i rammeplanen står i motsats til den forståelsen av kultur som analysen har påpekt.

5.4.5 Religionsfaget som utfordrer

Med utgangspunkt i KRL-faget handler derfor ikke lenger lærerens håndtering av den kulturelle differensen om å føre eleven inn i en nasjonal monokultur. I stedet åpner rammeplanen for at læreren virkelig kan bli en dialogpartner, slik vi har sett planen har uttalte intensjoner om. I og med at religion også er noe man kan lære *av*, tilkjennes elevens eventuelle livssynstilhørighet eksistensiell verdi. Da fremstår læreren som en samtalepartner i den forstand at han eller hun tar elevens livsverden på alvor og tillegger den en konstruktiv betydning for læringsfellesskapet. Dermed er det ikke lenger snakk om lærerens ensidige forming av eleven slik den nasjonale strategien legger opp til, men et åpent møte hvor læreren også kan lære noe av eleven. Ikke minst vil møtet med dynamikken i fagstoffet og mangfoldet blant elevene kunne øke lærerens bevissthet om egen kulturell endringshistorie.

Når det gjelder administratorrollen og det objektive utgangspunktet som denne forutsetter, ser vi at prinsippet om kvalitativ likebehandling ivaretar denne forståelsen av lærerens dialogarbeid. For dialogpartnerrollen innebærer dette prinsippet at lærerens bevissthet om sitt eget kulturelle og religiøse minne først og fremst blir lærerens egen forståelsesmessig ressurs i administrasjonen av mangfold, og ikke noe som skal gjøres til en hovedsak i møtet med elevene. Samtidig ser vi også at dialogpartnerrollen bidrar til å fylle administrasjonsrollen med innhold; lærerens oppmerksomhet rettes mot de dynamiske grunntrekkene ved de ulike tradisjonene og må ta høyde for det sammensatte ved elevenes kulturelle og religiøse identitet. Det å administrere mangfoldet blir dermed å forsøke å gi en nyansert og faglig basert kunnskap som anerkjenner elevens eventuelle religiøse bakgrunn uten å sette begrensede rammer. Samtidig gir valget av fagstoffet muligheten for å fremme forståelse ved å identifisere både egenart og møtepunkter ved tradisjonene. Slik ser vi at KRL-faget søker å gi en avstemming av forholdet mellom dialogpartnerrollen og administrasjonsrollen, hvor *samvirket* mellom perspektivene løftes frem som betydningsfullt for et konstruktivt arbeid med mangfoldet. En konsekvens av dette er at mangfoldsadministratorrollen peker i en annen retning enn mot hegemonisk samfunnsbygging.

Dette er også et hovedpoeng i de presiseringer som er gjort av faget både som et opplegg for integrerende sosialisering (Engen, 1989, Engen, 1997, Engen, 2003, Lied, 2004, Gravem, 2004a) og som eksempel på et dobbelt kvalifiserende differensieringsprinsipp (Engen & Lied, 2010). Innenfor disse presiseringene heter det at faget kan gi støtte til elevens identitetsutvikling ut i fra egen tilhørighet (jf. dialogpartnerrollen), samtidig som det gir

kunnskap om og forståelse for andre livstolkninger (jf. administrasjonsrollen). Tilrettelegging av fagstoff som for noen vil åpne forståelsen, kan dermed virke identitetsbyggende for andre, og omvendt (ibid.). Dermed vil også faget kunne bidra til å bryte opp den monokulturelle tenkningen som har fulgt og hevdes å følge utdanningssystemet også i dag (jf. kapittel 1.2), og i stedet legge grunnen for en forståelsesorientert kommunikasjon.

Sett i lys av faghistorien til KRL behøver imidlertid denne forståelsen av faget en presisering. Selv om intensjonen med faget bl.a. er å bidra til en større anerkjennelse av elevens kulturelle habitus i fellesskapet, dreier ikke dette seg om å bekrefte en på forhånd tillagt identitet hos eleven. Det kunne man nemlig tro med utgangspunkt i den første utredningen av faget, NOU 1995: 9 *Identitet og dialog* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995a). Her signaliserer myndighetene hvordan identitet angivelig kommer *før* dialog, dvs. at evnen til å gå inn i en dialog forutsetter en trygg forankring i egen kulturell tradisjon (ibid., s. 32 f.). Selv om utredningen riktignok også påpekte at identitetsutviklingen i seg selv er dialogisk, markerte den altså tydelige hvordan den mener rekkefølgen burde være. Slik forstått så identitetskomponenten i faget ut til utelukkende å handle om å bekrefte en definert livssynsmessig bakgrunn; én etter én venter man nærmest på tur for å få sin identitet bekreftet etter hvert som læreren gjennomgår de ulike tradisjonene; og én etter én blir elevene gradvis satt i stand til å inngå i en dialog.¹²⁰ Dermed skapte utredningen et problematisk bilde av identitet og dialog som langt på vei gjensidig utelukkende størrelser, og møtte av den grunn rettmessig kritikk (Leirvik, 1998, Stubø & Lied, 2007, Lippe, 2009).

Denne kritikken ble tatt til følge i de senere læreplandokumentene for faget, noe som også er tilfelle for rammeplanen. I rammeplanen skiller det derfor ikke mellom identitet og dialog på samme måten. Med det transkulturelle forståelsesperspektivet ser i stedet identitetsdannelse og dialog ut til å forutsette hverandre gjensidig. Det betyr at elevene slipper å representere hele tradisjoner. I stedet blir religion og livssyn noe elevene kan lære om og lære av i vekslingen mellom et utenfra- og et innenfraperspektiv. Undervisningen kan dermed støtte opp under elevens eventuelle opplevelse av tradisjonstilhørighet og styrke de sidene av identiteten som barnet har med seg hjemmefra. Men den vil også kunne åpne for en type interaksjon, hvor elevenes møte med fagstoffet, med sine medelever og med læreren gjør at en

¹²⁰ Om forholdet mellom identitet og dialog heter det eksempelvis: "Identitet assosieres ofte med forankring og sammenheng, fasthet og stabilitet. Dialog forbindes gjerne med åpenhet og mangfold, frihet og toleranse. Mens identitetsverdiene vektlegger kontinuiteten bakover – i forhold til våre egne tradisjoner, åpner dialogen for nytenkning og forandring." (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1995a, s. 32)

forståelsesorientert identitetsformende dialog oppstår.¹²¹ Det vil være en type interaksjon som ikke setter begrensende rammer for den kulturelle og religiøse identiteten, men i stedet forsøker å bevare det jeg i del I omtalte som usikkerheten ved en forståelsesorientert kommunikasjon. I denne gode usikkerheten åpnes muligheten for eleven til å delta i fellesskapet med hele sitt arsenal av kunnskaper og erfaringer, altså elevens forståelse av hvem han eller hun ønsker å være i fellesskapet holdes åpen. Samtidig stimuleres det til en forståelsesmessig utvikling av forståelsen for både selvet og den andre.

For å oppsummere ser vi dermed at mens rammeplanen på den ene siden vil kunne åpne for en skjult homogeniserende assimilering gjennom den nasjonale strategien, tilbyr den også en alternativ forståelsesramme og en alternativ strategi for lærerstudenten gjennom KRL-faget. Med bakgrunn i analysen er det dermed rimelig å tenke seg at faget virkelig kan ha den ”brobyggerfunksjonen” det er tiltenkt (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 23), og utgjør et høyst nødvendig korrektiv til konkurrerende forestillingsrammer i den samme rammeplanen.

5.4.6 Fra KRL til RLE – potensialet som forsvant?

På bakgrunn av utviklingen fra KRL til RLE er det imidlertid nødvendig å reflektere mer over hvilke potensielle forståelsesrammer faget kan gi lærerstudenten. Selv om faget i rammeplanen gir læreren et godt utgangspunkt for å møte det kulturelle mangfoldet, ser det nye RLE-faget ut til å peke i en annen retning. Forståelsesrammene som vi har sett KRL-faget gir, kan altså ikke tas for gitt i debatten om norsk religionsundervisning. Den følgende diskusjonen er således ikke en del av analysen, men relaterer analysen til en aktuell samtale. Ikke minst løfter den frem det betydningsfulle ved et transkulturelt religions- og kulturfag som KRL.

Som vi har sett ovenfor spiller erfarings- og opplevelsesdimensjonen i faget en viktig rolle når det gjelder fagets interkulturelle potensial. I etterkant av den internasjonale kritikken fra Genève og Strasbourg har imidlertid denne dimensjonen ved faget vært en ”het potet”. For å sikre det dommen omtalte som et objektivt, kritisk og pluralistisk skolefag, har myndighetene

¹²¹ Leganger-Krogstad (2009) beskriver de dialogiske mulighetene i faget på tilsvarende måte: ”In an educational setting, if pupils are not regarded as representatives for a whole religious tradition when sharing a story or investigating a ritual or a festival, the same pupils can be both insiders and outsiders according to their background, knowledge and experience. Dialogue among them is, as I see it, both directed towards an understanding of the educational material and towards an understanding of their classmates.” (s. 197)

derfor valgt å tone ned opplevelsessiden ved det nye RLE-faget. I stedet er den kritiske utenfra-tilnærmingen til fagstoffet forsterket (Engen & Lied, 2010, s. 42). Med innføringen av ny grunnskoleplan for faget i 2008 står man dermed overfor situasjonen at begreper som har med erfaring, deltakelse og involvering å gjøre er brukt i kompetansemålene for alle fag i skolen, bortsett fra RLE (Leganger-Krogstad, 2008, s. 364). Sidsel Lied beskriver disse endringene som følger:

Faget skal ikke lenger 'gi gjenkjennelse ut fra elevens egen bakgrunn' eller stimulere 'til personlig utvikling og til bevissthet om egen identitet' Oppfordringen til at undervisningen skal kombinere 'nærhet til fagstoffet' med 'saklig distanse', er fjernet. Nødvendigheten av tilpasset opplæring i den hensikt 'å komme elevenes religiøse og livssynsmessige bakgrunn i møte' er heller ikke lenger en del av planen, og å 'søke mening i' fortellinger og fagstoff er fjernet fra de grunnleggende ferdighetene i faget ... faget som skulle gi elevene forståelse og toleranse for andre menneskers tenkning og tro, legger mindre vekt på elevenes egen livserfaring og på opplevelselementer. (Engen & Lied, 2010, s. 42)

For å imøtekomme den internasjonale kritikken mot faget ser altså utdanningsmyndighetene ut til å ha satt likhetstegn mellom innlevelse i religion og utøvelse av religion. Med Heid Leganger-Krogstad (2008) kan man imidlertid stille det betimelige spørsmålet tilbake hvorvidt det er mulig å forstå hva religion og livssyn handler om, uten en viss grad av involvering, erfaring og deltakelse (s. 372). Og behøver det å erfare religion være det samme som å praktisere religion?¹²²

I og med at opplevelsedimensjonen var ett av premissene for konklusjonen min ovenfor, og at retningen på skolefaget RLE er som den er, ser jeg dermed grunn til å reflektere videre over hva en reduksjon av opplevelsesaspektet vil kunne medføre når det gjelder lærerens arbeid med den interkulturelle dialogen i klasserommet. Hva innebærer en eventuell erfarings- og opplevelsesfri religionsundervisning for lærerens håndtering av den kulturelle differensen?

Flere har uttrykt bekymring for et felles religions- og livssynsfag uten en slik komponent (Afdal, 2005, Leganger-Krogstad, 2008, Engen & Lied, 2010). I følge Lied vil en konsekvens være at faget fremstår som abstrakt og kunnskapstungt og gir liten plass til elevens livsverden. Dermed står faget i fare for å presentere en religionsforståelse som mister sin aktuelle

¹²² Som et apropos legger vi merke til hvordan erfaringsdimensjonen spiller en avgjørende rolle hos internasjonale religionspedagoger som Ninian Smart og John Hull når det gjelder utviklingen av en felles, ikke-konfesjonell religionsundervisning. Begge disse svarer altså et tydelig nei på Leganger-Krogstad sitt spørsmål, jf. Smart (1968), Grimmit et al. (1991).

relevans, sier Lied (Engen & Lied, 2010, s. 42). Det kan i sin tur føre til en eksotisering av religion, hvor elevene skjermes for den individuelle og samfunnsmessige betydningen som religion har, noe som for øvrig også vil kunne oppleves som ufølsomt overfor enkeltelevers kulturelle og religiøse erfaringer og bakgrunn (ibid., s. 43). Av dette trekker hun konklusjonen at et religionsfag som er fratatt sine erfarings- og opplevelsesrelaterte elementer risikerer å fungere homogeniserende og assimilerende på monokulturelle premisser, dvs. at religions- og livssynsundervisningen føyer seg inn i en nasjonal strategi for håndtering av differens. Slik gir Lied et interessant motsvar til de som hevder at opplevelsesdimensjonen gir fortrinn til en kvalitativ forskjellsbehandling i favør av kristendommen. I henhold til Lieds forskning er det snarere *nedtoningen* av opplevelsesdimensjonen som gir et slikt resultat.

Med bakgrunn i den kritiske diskusjonen i del I ser jeg imidlertid en annen mulig implikasjon, hvor faget inngår i en annen type strategi for å håndtere mangfoldet. Et religions- og livssynsfag uten erfaringsdimensjonen signaliserer fortsatt at kunnskapen om religion hjelper både læreren og eleven til å se religion som dimensjon ved kulturen. Likevel kan man spørre i hvilken grad denne fagforståelsen fortsatt inkluderer muligheten for å lære noe *av* religionene, altså om nedtoningen av erfaringsdimensjonen begrenser muligheten for å se religion som et relevant og aktuelt strukturerende virkelighetsperspektiv for den enkelte. Eller er det i stedet slik at man gjennom kunnskap antas å kunne gripe religionen og det religiøse mennesket? Ser man primært religion som som en forklaring på hvorfor bestemte mennesker er som de er og gjør som de gjør? Hvis så er tilfelle reduseres religion og livssyn nødvendigvis til handlingsskjemaer, slik vi så det i arbeidet med kulturbegrepet i kapittel 2. Dermed forutsettes det også at individet er mulig å kategorisere og innordne i bestemte rammer. Forståelsen av det å tilegne seg den andres perspektiv risikerer dermed å redusere den dialogiske relasjonen til kategorier som skal gripes gjennom kunnskap (jf. Säfström, 2005, s. 38).

Dersom dette er en plausibel fortolkning signaliseres det dermed til læreren at religion og livssyn er noe han eller hun skal underlegge seg kunnskapsmessig, dette for å kunne forstå representantene for denne kulturen/religionen, de behov som disse måtte ha i fellesskapet og de hensyn som må tas i elevgruppa. En lærer som besitter denne informasjonen vil dermed kunne forutsi hindringer og muligheter i den dialogiske interaksjonen mellom elevene, fordi han eller hun *vet* hvem eleven er, og hvordan eleven tenker og handler.

At dette er et reelt pedagogisk alternativ ser vi utviklet hos utdanningsforskeren Geneva Gay (2002). I henhold til Gay vil lærerstudenter få økt læringsutbytte når de møtes med det hun omtaler som ”a culturally responsive teaching”, dvs. en undervisning som spiller på lærerstudentens egen kulturelle erfaringsverden (2002, s. 106). For å imøtekomme alle studenter må høyskolelæreren ha eksakte og inngående kunnskaper om kulturelle og religiøse karakteristika og bidrag fra de ulike etniske gruppene som er representert i studentgruppa, skriver hun (ibid., s. 107). Slik vil høyskolelæreren kunne avkode den kulturelle krypteringen som de ulike studentene bringer med seg, og med det legge til rette for bedre læring:

The intellectual thought of students from different ethnic groups is *culturally encoded* in that its expressive forms and substance are strongly influenced by cultural socialization. Teachers need to be able to decipher these codes to teach ethnically diverse students more effectively. (Gay, 2002, s. 111)

Slik ser vi hvordan Gay knytter an til en lignende forståelse av interkulturell kommunikasjon som den vi så hos Samoar, Porter & McDaniel (2007, s. 9), eksemplifisert i kapittel 2. Gjennom å tale om en kulturell avkoding av studenten signaliserer imidlertid Gay en forståelse av at den kulturelle bakgrunnen er en uforanderlig bagasje som studenten bærer med seg inn i utdanningen (jf. også Åberg, 2008a, s. 168). Den kulturelle sosialiseringen som Gay skriver om ser ut til å ha stanset opp, som om de etniske gruppene var isolerte og homogene enheter (ibid.).

Som del I av avhandlingen har synliggjort vil imidlertid en såkalt ”culturally responsive teaching” kunne misbrukes dersom den ikke gir tilstrekkelig rom for individet og det sammensatte og dynamiske ved den kulturelle identiteten. Det gjelder i høyeste grad også for religionsundervisningen. For lærerens arbeid med å fremme en interkulturell dialog vil det å skulle tilskrive eleven en bestemt kultur som læreren skal skaffe seg kunnskap om kunne fiksure ulikheter. Det skjer gjennom en essensialisering av elevens kulturelle livsverden. Dermed vil forskjeller enten overses, eller forsterkes på måter som stenger identitetsopsjoner for eleven. I begge tilfeller kamoufleres det som en strategi for å realisere den interkulturelle dialogen. Men som Magnus Åberg spør: ”För vilka är dessa personer som ska samsas, när de tillskrivna identiterna faktiskt står under ständig omförhandling?” (2008a, s. 203)

Til Gays forsvar kan man imidlertid si at hun utarbeider sin tenkning i en skolekontekst hvor hun mener å kunne påvise at læreren langt på vei *overser* det hun omtaler som ”cultural

descriptors”, dette i frykt for bidra til generaliserende fremstillinger av grupper og enkeltindivider (2002, s. 111). Læreren kompenserer altså for denne frykten ved enten å ignorere eller benekte eksistensen av kulturens betydning for adferd og tenkemåter, sier Gay (ibid.). Men nettopp gjennom redselen for å stigmatisere vil læreren kunne falle tilbake på en monokulturell undervisningspraksis, poengterer hun. Slik er Gay i utgangspunktet målbærer for en viktig sak når hun etterlyser en undervisning som i større grad tar den kulturelle differensen på alvor.

Det samme gjelder også for RLE-faget, som i sak viser likhetstrekk med Gays utkast til didaktikk. Begge deler er i utgangspunktet en velmenende reaksjon på en antatt monokulturell undervisningspraksis. Og i begge tilfeller er anerkjennelsen av kulturell bakgrunn en viktig dimensjon i det konstruktive alternativet. Men dermed vil også den samme kritikken aktualiseres. I lys av den teoretiske drøftingen i del 1 kan man spørre om ikke slike tilnærminger nødvendigvis vil søke å bekrefte en identitet som på forhånd er tillagt studenten eller eleven. Vil ikke den anerkjennelse som skulle åpne for deltakelse i fellesskapet nødvendigvis sette rammer for identiteten gjennom å definere den, for slik å kunne anerkjenne den og møte de behov den angivelig reiser?

Forstått som et utkast til forståelse av interkulturell dialog beskrev jeg i del I en slik tilnærming som sikringsteknikk; man forsøker å sikre den interkulturelle dialogen ved gradvis å redusere det fremmede gjennom informasjon. Men dermed oppstår faren for stigmatisering og kulturell reifisering. I RLE-sammenheng risikerer man dermed at enkeltelever tillegges bestemte livssynsidentiteter, og forstås med utgangspunkt i disse. Slik forsøker man å redusere kulturell avstand, og lukker med dette det interkulturelle møtet. Det er opplagt ikke intensjonen, men kan altså være implikasjonen av en undervisningspraksis som abstraherer religion fra det menneskelige liv, slik RLE-faget legger opp til. I likhet med Gay er imidlertid myndighetene villige til å ta den risikoen. Hos førstnevnte har dette årsak i en reel bekymring for læreres praksis. Hos sistnevnte er bekymringen hva det internasjonale samfunnet vil si.

Uavhengig av årsak har imidlertid en slik tilnærming implikasjoner for lærerens forståelse av seg selv og sin relasjon til elevene. Der KRL-faget utfordrer lærerens hierarkiske posisjon i den nasjonale strategien og gir materiale til å kunne håndtere den doble rollen som dialogpartner og mangfoldsadministrator, vil et vingeklippet RLE kunne gjeninnføre hierarkiet. Igjen vil altså forståelsen av læreren som en mangfoldsadministrator fortrenge

perspektivet på læreren som en dialogpartner. Med RLE tilbys kommende lærere en forståelse av relasjonen til eleven som først og fremst handler om å utvikle et objektivt vurderende overblikk over klassens ulike kulturer, for slik å kunne håndtere eleven på en gunstig måte. Denne relasjonen blir imidlertid ensidig hierarkisk i den forstand at den kulturelt sammensatte situasjonen i elevgruppa kun gjøres til et spørsmål om hvordan læreren skal mestre mangfoldet gjennom kunnskap. Det vil i så fall ta fokus bort fra bevisstheten om lærerens eget sosiale og kulturelle sosialiseringforløp, som nettopp kunne åpnet for en dialog med elevene, og gjør læreren rustet til å fremme det transkulturelle som et forståelsesgrunnlag for elevenes dialoger med hverandre. Slik er det altså ikke gitt at tilnærmingen til religion i lærerutdanningen er et godt alternativ til den nasjonale strategien.

5.5 Sammenfatning av analysen

Utgangspunktet for dette kapitlet var spørsmålet om hvilke forståelsesmessige forutsetninger som rammeplanen tilbyr kommende lærere i arbeidet med å fremme, utvikle og legge til rette for den interkulturelle dialogen i klasserommet. I kapitlet har jeg pekt på noen av disse forutsetningene. Bildet som oppstår er imidlertid komplekst i den forstand at deler av rammeplanteksten kan sies å reflektere forståelser som bryter med andre deler av teksten. Inngangen gjennom en problematisering av henholdsvis kultur- og religionsforståelser i planen har dermed gjort det mulig med en mer nyansert forståelse av hva det kan bety i planen at læreren skal åpne for dialog. Funnene i analysen kan oppsummeres i følgende tre punkter:

- Når det gjelder kultur ser vi i utgangspunktet trekk av både en konvensjonell og en transkulturell kulturforståelse i rammeplanens eksplisitte tale om kultur. I lys av arbeidet med høringsutkastet til rammeplanen ser imidlertid den konvensjonelle lesemåten ut til å være mest fremtredende og tar form som en monokulturell, nasjonal strategi for håndtering av mangfold. Disse trekkene ved kulturforståelsen i planen får dermed problematiske følger for kulturkommunikasjonen som læreren skal fremme. I tillegg stiller det lærerstudenten ovenfor en komplisert situasjon når det gjelder fortolkningen av sin egen rolle. Ikke bare tegnes det opp en hierarkisk posisjon i forhold til elevene. I tillegg reflekteres det en grunnleggende selvmotsigelse når det gjelder lærerens kulturelle posisjon som mangfoldsadministrator. Det gjør det opplagt

krevene å skulle forholde seg til denne delen av rammeplanteksten, både som student og lærerutdanner.

- Som vist tilbyr rammeplanens tilnærming til religion en alternativ forståelsesramme for studenten og etablerer et gitt potensial til å utfordre og korrigere den første forståelsesrammen. Her har jeg vektlagt en fortolkning hvor KRL-faget søker å balansere forståelsen av rollen som dialogpartner og mangfoldsadministrator. Gjennom måten dette gjøres på åpnes også muligheten for å etablere en kulturkommunikasjon som i større grad tar den kulturelle differensen på alvor og ikke forsøker å utradere den. I stedet legges grunnen for en åpen interaksjon. Møtet med det fremmede blir en mulighet til å lære mer om den andre og seg selv, samtidig som det fremmede også kan forbli fremmed uten å måtte forandres eller forklares.
- I utgangspunktet ser dermed tematiseringen av religion ut til å kunne bryte opp det monokulturelle forståelsesperspektivet som rammeplanen diffust formidler. Som jeg avslutningsvis har påpekt er det imidlertid grunn til å spørre i hvilken grad de siste endringene ved religionsfaget fortsatt gjør det i stand til å utfordre planens implisitte oppfordring til kulturell assimilering. Som kapitlet har mer enn antydnet vil RLE med sin nedtoning av erfaringsperspektivet snarere kunne gi signaler om en forståelse av kulturkommunikasjonen som en overføring av objektiv kunnskap. Det vil i så fall ikke fremme den interkulturelle dialogen slik vi har sett den utviklet i første del av avhandlingen, men i stedet kunne bidra til en misforstått sikring av den menneskelige interaksjonen, en sikring som dypest sett gjør vold mot individets frihet og forståelse av seg selv i fellesskapet.

DEL III: DIALOG OG EVIDENS – NYE PERSPEKTIV

Denne tredje og siste delen består av kapittel 6. Her tar jeg utgangspunkt i det som etter hvert har blitt en sentral måte å tenke på også innenfor utdanningsfeltet, nemlig ideen om en såkalt evidensbasering av praksis. Denne ideen kommer til uttrykk i spørsmålet om hva som virker og ikke virker, et spørsmål som i særlig grad politikere stiller til utdanningsforskningen. Det gjør de ut i fra en forventning om at det må finnes bestemte undervisningsformer og metoder som er mer effektive enn andre, effektive i den forstand at de i størst mulig grad bidrar til å realisere de standardiserte mål som er satt for elevens og studentens læring (Rasmussen, Kruse & Holm, 2007). Slik kan altså ideen om en evidensbasert praksis forstås som et politisk forsøk på å styre lærerutdanningen og dens arbeid med å bygge lærerkompetansen, komplementært til målstyring. Mer presist oppstår den politiske evidensretorikken som en konsekvens av målstyringsprinsippet, og inngår som del i det jeg innledningsvis i avhandlingen omtalte som kontrollerende styringsmidler (Karlsen, 2005, Ravitch, 2010).

I og med de grunnleggende motsetningene som er identifisert i rammeplanen spør jeg i denne delen videre hvilke muligheter evidenstenkningen kan gi når det gjelder å forholde seg til de ulike signalene fra styringsdokumentene. I hvilken grad vil ideen om evidens kunne forsterke, eventuelt utfordre de enkelte hovedtrekkene som er identifisert i rammeplanen? Hva innebærer evidensstanken for lærerens oppdrag med å fremme en forståelsesorientert, differenssensitiv kulturkommunikasjon i klasserommet?

I drøftingen av spørsmålet trekker jeg veksler på noen av de teoretiske perspektivene som ble tatt opp til drøfting i del I av avhandlingen. Som vi skal se kan dette hjelpe oss til å forstå noen av begrensningene, men også mulighetene som ligger i tanken om en evidensbasert praksis. Mer spesifikt pekes det på hvordan talen om evidens kan sies å være et forsøk på å sikre den interkulturelle kommunikasjonen på en måte som bidrar til å forsterke problematiske forståelser vi har sett ligge latente i de undersøkte dokumentene. På den annen side fremmer jeg argumenter for at de teoretiske perspektivene kan fungere som et refleksivt utgangspunkt for en mulig reorientering og nytolkning av evidensbegrepet, som i større grad inkluderer det usikre i talen om sikker kunnskap. Slik utforsker denne delen noen sammenhenger mellom forståelsen av evidensbasert praksis og en lærerpraksis som bidrar til å fremme den interkulturelle dialogen langs de forståelseslinjer vi har sett utviklet i del I.

Kapittel 6

Læreren i interkulturell kontekst – i dialog med ”evidensbasert praksis”¹²³

6.1 Innledning

Ideen om at lærerens praksis bør være ”evidensbasert” har for lengst satt dagsorden for debatten om skole og utdanning, også i en nordisk sammenheng (OECD, 2007, Moos et al., 2006, Biesta, 2011). Kjernen i denne ideen er at den pedagogiske virksomheten i læringsinstitusjonene må forankres i en sikker, velfundert kunnskap om *hva som virker og ikke virker*. Slik refererer talen om evidensbasert praksis til nødvendigheten av en *dobbel* forandringsprosess. På den ene siden uttrykkes behovet for en mer relevant utdanningsforskning som i større grad enn tidligere har nytteverdi for lærerens profesjonspraksis, helst i form av bredt anlagte effektstudier som kan indikere hva som nytter og ikke (OECD, 2007). På den andre siden etterlyses det en undervisningspraksis som er basert på et slikt kunnskapsgrunnlag, dvs. en praksis som i større grad fremstår som evidensbasert (Hargreaves, 1997, Ekeland, 2009). Ambisjonen med evidensbasering er dermed å etablere en bestemt kunnskapsbasis for politikere og praktikere, som i sin tur bidrar til å forbedre praksis, rehabilitere lærerens status og sikre profesjonaliteten til læreryrket.

Mens fortredere for en evidensbasert praksis ofte tillegger evidensbaseringen en nærmest frelsende funksjon for utdanningsfeltet, har motstanderne reist spørsmål om evidentanken i det hele tatt er egnet i utdanningssammenheng. Som kjent har evidenstenkningen sin opprinnelse i medisinen som fagområde. Flere har derfor stilt seg kritiske til om en overføring til utdanningsfeltet i det hele tatt er mulig (Biesta, 2011, Moos et al., 2006). Andre har hatt problemer med det de anser å være en ny-positivistisk undertone i evidenstenkningen, som i følge kritikerne leder til en fortegnert forståelse av hva pedagogisk forskning skal være

¹²³ Noe av argumentasjonen i kapitlet bygger på Skrefsrud (2010). Som helhet er imidlertid teksten omarbeidet og komplettert med henblikk på fokuset i avhandlingen.

(Ekeland, 2007). I kritikken har også spørsmålet om lærerens autonomi stått sentralt, dvs. i hvilken grad en evidensbasert praksis reduserer læreren til en funksjonær som skal iverksette de effektive undervisningsformene som forskeren har identifisert og som foreskrives videre av utdanningsmyndighetene (Steinsholt, 2009, Bjerre, 2009). Atter andre har problematisert nytteaspektet i evidenstenkningen og reist kritikk mot en begrunnelse av handlinger som finner legitimitet, ikke ved henvisning til normer og verdier, men i kravet om effekt og nyttemaksimering (Biesta, 2011, jf. også Habermas, 1981).¹²⁴

Intensjonen med dette kapitlet er imidlertid ikke å gi noen helhetlig oversikt over evidensdebatten slik den arter seg innenfor utdanningsfeltet. I stedet diskuterer jeg evidenstematikken i lys av et bestemt perspektiv, nemlig hvilke forståelsesmessige rammer den gir for å tenke om lærerens oppdrag med å fremme den interkulturelle dialogen. I likhet med det foregående arbeidet med rammeplanen avgrensner jeg meg også her til å se nærmere på konstruksjonen av læreren: Hva vil det si å være lærer innenfor rammen av en slik tenkning? Hvordan tegnes interaksjonen med eleven? Hva dreier undervisning seg om innenfor rammen av en evidensbasert praksis?

I arbeidet med disse spørsmålene tar jeg utgangspunkt i kritikken som sier at talen om evidens vil kunne innebære en manualisering av den pedagogiske aktiviteten, og som dermed begrenser pedagogens mulighet til å utøve skjønn (Steinsholt, 2009, Bjerre, 2009). Som det fremgår av kapitlet mener jeg denne kritikken i høyeste grad kan være relevant. Presisert på denne måten legger ideen om evidensbasert praksis grunnen for en overskyggende sentrering om hvordan man skal gå frem for å nå et bestemt resultat. Fokuset på kunnskap om hva som virker og ikke virker skaper altså forventningen om en instrumentell og toppstyrt orientering av pedagogikken (Haug, 2011).

Det gir grunn til å reflektere mer over hvilket bilde av læreren som oppstår innenfor rammen av en slik tenkning. Ikke bare impliserer denne forståelsen en problematisk oppfatning av undervisning og lærer-elev-relasjonen. Gitt den nære sammenhengen mellom evidenstanken og testkulturen i skolen skal vi også se det er grunn til å spørre om evidenstenkningen står i fare for å videreføre en monokulturell grunnlagstenkning i tråd med den vi har sett identifisert i rammeplanen. I så fall er det tvilsomt om en evidensbasering av praksis overhode lar seg

¹²⁴ For en oversikt over hovedposisjonene i evidensdebatten på utdanningsfeltet, se Biesta (2011), Moos et al. (2006).

forene med kravet om at læreren skal fremme og utvikle den interkulturelle dialogen i klasserommet.

Imidlertid forkaster ikke kapitlet muligheten for en positiv sammenheng mellom evidensstanken og lærerens bidrag til interkulturell dialog. Her skal vi se at det ligger en refleksiv mulighet i det transkulturelle forståelsesperspektivet som er utviklet i del I av avhandlingen. Mer spesifikt peker dette perspektivet på behovet for en evidensstenkning som går *utover* antakelsen om at lærerens rolle først og fremst dreier seg om å redusere pedagogisk usikkerhet. I et transkulturelt perspektiv handler lærerrollen like mye om å anerkjenne usikkerhet som å redusere den, noe som medfører behovet for en nytenkning rundt forståelsen av en evidensbasert praksis. Slik utforsker kapitlet noen grunnleggende sider ved evidenslogikken og bruker teoretiske perspektiver som er utviklet i avhandlingen til å antyde en mulig retning for den videre refleksjonen rundt evidensbegrepet. Det transkulturelle forståelsesperspektivet vil dermed kunne synliggjøre noen av betingelsene for utviklingen av et evidensbegrep brukt om en lærerkompetanse som er innrettet mot arbeidet med kulturelt mangfold.

Før jeg kommer så langt er det imidlertid nødvendig å si noe mer grunnleggende om en evidensbasert praksis. I hvilken grad representerer evidenslogikken noe nytt? Hvor kommer den fra, og hvordan kommer den til uttrykk i den utdanningspolitiske debatten?

6.2 Utdanning som evidensbasert praksis – noen grunntrekk

I utgangspunktet kan det være klargjørende å skille mellom såkalt ”evidensbasert kunnskap” og ”evidensbasert praksis” (Ekeland, 2007). Etymologisk skriver begge begrepene seg fra det latinske *evidentia*, som betyr *å se ut fra*, på norsk ofte oversatt med klarhet, visshet, tydelighet, det som er hevet over enhver tvil. I alminnelig språkbruk henviser dermed evidens til det dokumenterte, det innlysende, forstått i form av entydige bevis for sammenhenger mellom årsak og virkning. Brukt i en vitenskapelig sammenheng nedtones imidlertid forståelsen av evidens som bevis i form av en sikker og absolutt viten. I stedet forstås evidens som et rasjonelt grunnlag for beslutninger, dvs. beslutninger som tas på bakgrunn av en forskningsbasert, etterrettelig og systematisk kunnskap om effekten av tiltak og metoder (Skrefsrud, 2010, s. 19, Utdanningsforbundet, 2008).

Med *evidensbasert kunnskap* menes dermed den mest pålitelige, relevante og tilgjengelige kunnskapen om effekten av tiltak og metoder (Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning, 2006, s. 6). Et slikt begrep er dermed ikke nytt, men har alltid vært et faglig perspektiv, først og fremst i en naturvitenskapelig sammenheng, men også innenfor samfunnsvitenskapelige disipliner f.eks. i diskusjonen om hvordan ulike teorier kan operasjonaliseres i praksis. Begrepet har imidlertid hatt størst gjennomslag innenfor fagområdet medisin, der det først og fremst henviser til dokumentasjonen av hvordan medisiner og behandlingsmetoder faktisk virker inn på pasientens helse (Skrefsrud, 2010, s. 19, Ekeland, 2007, 2009). Innenfor evidenstenkningen opereres det på denne bakgrunnen gjerne med et kunnskapshierarki, hvor en kvantitativ forskningstilnærming i form av flest mulig uavhengige randomiserte kontrollforsøk (RCT) rager høyest.¹²⁵ Slik settes det ofte likhetstegn mellom en evidensbasert kunnskap og en storskala-effektforskning som skal følge opp virkningen av bestemte intervensjoner og gjøre det mulig med former for generalisert kunnskap.

Interessen for en *evidensbasert praksis* er imidlertid av nyere dato og skyter for alvor fart mot slutten av 1990-tallet (Utdanningsforbundet, 2008). Også denne betegnelsen har sin opprinnelse fra medisin, men er på relativt kort tid tatt i bruk innenfor en rekke profesjoner, først og fremst innenfor helse- og sosialfeltet, men også innenfor utdanning. Med en evidensbasert praksis menes da den type praktikk som understøttes av evidensbasert kunnskap, dvs. praksiser som etableres på bakgrunn av den beste tilgjengelige forskningsbaserte kunnskapen om hva som virker (OECD, 2007). Dermed har man også funnet en måte å argumentere for ulike profesjoners vitenskapelige status, samtidig som målet om en forbedret praksis løftes frem. På den ene side brukes begrepet til å synliggjøre profesjonenes eget vitenskapelige kunnskapsgrunnlag, fordi det viser tilbake til en såkalt evidensbasert kunnskap. På den annen side ser man begrepet som en måte å forbedre praksis på. En praksis basert på kunnskap om best dokumentert effekt vil sikre de beste resultatene, f.eks. i form av den mest effektive smertelindringen for pasienten eller størst mulig læringsutbytte for eleven (Skrefsrud, 2010, s. 19).

For å kunne sikre at praksisen er evidensbasert ser vi dermed at det blir viktig med systematisering, kvalitetssikring og formidling av kunnskapen som finnes på det aktuelle

¹²⁵ Jf. f.eks. Cochrane-organisasjonen som har gjort randomiserte storskalastudier til den metodiske gullstandarden (Biesta, 2011, Ekeland, 2009, Moos et al., 2006).

feltet. Nå er ikke tanken om kunnskaps- og forskningsoversikter ny. Det som er nytt er den institusjonaliserte måten dette gjøres på, både når det gjelder å kartlegge relevante undersøkelser, kvalitetsvurderinger av denne forskningen og formidling av forskningsoversikter gjennom opprettingen av nye databaser (Skrefsrud, 2010, s. 19). Frem til i dag har imidlertid fremveksten av slike institusjoner hovedsakelig vært knyttet til helse- og sosialfeltet, og i mindre grad til utdanning. I nordisk sammenheng er det kun Danmark som til nå har en viss erfaring med en egen institusjon for evidensbasert utdanningspraksis.¹²⁶ Med opprettelsen av *Kunnskapssenter for utdanning* i februar 2011 fikk imidlertid også Norge sitt eget clearinghouse for utdanningsforskning. Selv om budsjettammen i skrivende stund er relativt liten, ser imidlertid ambisjonene ut til å være store. I omtalen av senteret leser vi at oppdraget er å sammenstille og formidle resultatene fra norsk og internasjonal utdanningsforskning for slik å gi svar på hva som virker og ikke virker i det norske utdanningssystemet (Forskningsrådet, 2010, Haug, 2011, s. 11).

Karakteristisk for den norske politiske retorikken om evidens er imidlertid en påfallende forsiktighet med en direkte bruk av selve begrepet. I stedet benyttes formuleringer som ”forskningsbasert praksis om hva som virker”, ”kunnskapsbasert praksis om effekt”, ”praksis basert på oppdatert kunnskap” og lignende. Dette kan selvfølgelig skyldes en ubevisst språkbruk, men det kan også være en bevisst tilsløring og et retorisk forsøk på å dempe noe av den kritikken man antar vil komme. Det er imidlertid liten tvil om at evidenslogikken er tilstede, selv om den ofte seiler under et annet flagg. Noen eksempler illustrerer dette:

I sin åpningstale til en av forskningsrådets konferanser i 2008 poengterte daværende kunnskapsminister Bård Vegard Solhjell hvordan utdanningsforskning må bidra til å måle effekten av ulike tiltak (Forskningsrådet, 2008). For å gi politikere et grunnlag til å ta gode beslutninger er det behov for en samfunnsvitenskapelig effektforskning som kan fortelle i hvilken grad tiltak virker slik de er tenkt, hevdet kunnskapsministeren videre (ibid.). Slik målbar statsråden det som også de siste årenes stortingsmeldinger om utdanning har vært opptatt av, nemlig nødvendigheten av en utdanningspraksis som er basert på sikker kunnskap om hva som har effekt og ikke. I St.meld. nr. 16, (2006-2007) og *ingen sto igjen. Tidlig*

¹²⁶ Av de mest kjente internasjonale evidensorganisasjonene er Cochrane Collaboration, opprettet i 1993 og Campbell Collaboration opprettet i 1999. I Storbritannia har EPPI-senteret ved University of London (1993) vært en viktig aktør i britisk utdanningspolitikk. Tilsvarende har What Works Clearinghouse, opprettet i 2002 av amerikanske føderale utdanningsdepartementet, hatt en lignende funksjon. I Danmark ble Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning opprettet i 2006, dette som en direkte følge av OECD sin evaluering av dansk utdanningsforskning.

innsats for livslang læring fokuseres det eksempelvis på sosial utjevning som overordnet mål. For å oppnå dette målet er meldingen innledningsvis opptatt av hva læreren i sin yrkesutøvelse må ivareta: Det må settes i gang ”effektive tiltak”, ”virkningsfulle metoder” og ”kunnskapsbaserte utviklingsprosesser” (Kunnskapsdepartementet, 2006). Med andre ord: Den pedagogiske praksis må være fundert på kunnskap om hva som virker og ikke virker:

Styring, ledelse og pedagogisk praksis bør i størst mulig grad være basert på oppdatert kunnskap om forhold som har betydning for læring, utvikling og undervisning, inkludert kunnskap om hvilke tiltak som har effekt, og hvilke som ikke har det. Dette er spesielt viktig for å realisere målsettingen om sosial utjevning gjennom utdanningssystemet For å lykkes i å få alle barn, unge og voksne inn i gode utviklings- og læreprosesser må arbeidet i størst mulig grad være basert på kunnskap om hva som virker positivt inn på kognitiv og sosial utvikling, og hvilken praksis som fremmer læring og utvikling. (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 63-65)

Dette understrekes ytterligere i omtalen av skoler som har benyttet seg av bestemte pedagogiske modeller som ”eksempler på effektive tiltak og god praksis” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 33). Her hevdes det at pedagogisk refleksjon og analyse har begrenset verdi ”før det deretter velges tiltak og strategier ut fra forskningsbasert kunnskap om hva som virker og ikke virker” (ibid.). På den bakgrunnen blir det et naturlig mål for departementet å bidra til å utvikle ”verktøy som har dokumentert effekt og ... fremme et mer kunnskapsbasert utviklingsarbeid og derved bedre praksis i skole og barnehage.” (ibid., s. 66)

Når det gjelder omtalen av det nyopprettede *Kunnskapssenter for utdanning* følges dette mønsteret naturlig nok opp. Det ser vi bl.a. i formuleringen om at kunnskapssenteret skal gi ”svar på hva som bidrar til kvalitet i utdanningssystemet” (Forskningsrådet, 2010).¹²⁷ Som det poengteres burde det helst ”vært en kjede av kunnskap – fra forskning til praksisen i skolestua” (ibid.), noe som gjør at senteret skal sørge for at ”utdanningsforskningen blir bedre kjent og bedre sammenfattet, slik at den kan bli enklere å bruke i politikktutforming og av praktikerne”, heter det (ibid.).

Selv om ordet evidens ikke er brukt direkte i disse eksemplene er det altså liten tvil om at den underliggende logikken lar seg lese inn i formuleringene dersom man ønsker det. Dette ser vi

¹²⁷ Dette er også konklusjonen i Rambøll Management sin utredning av norsk utdanningsforskning (Rambøll Management, 2007).

kanskje enda tydeligere med et blikk til den amerikanske utdanningsretorikken, hvor talen om evidens har vært styrende over lengre tid. Ikke minst har evidensretorikken fått gjennomslag med utdanningsreformene som ble vedtatt tidlig på 2000-tallet (Ravitch, 2010, Biesta, 2011).¹²⁸ Her er man imidlertid langt mindre redd for å henge bjella på katten, noe Robert E. Slavins argumentasjon for en overgang til evidens i utdanning er et eksempel på. Og som vi ser er likheten til den norske retorikken åpenbar:

...it is essential that schools focus both on the evidence base for their programs and on the outcomes in their particular school. Hospitals might be held accountable for their success rates with various conditions, but they would never dream of implementing procedures discordant with rigorous, widely accepted research. Similarly, schools should be expected to use methods known to be effective in general and then to make certain that in their particular school implementation of those methods is of sufficient quality to ensure progress on the state assessments. (Slavin, 2002, s. 19)

Slik ser vi altså en linje mellom norsk og amerikansk argumentasjon, hvor man samles om tanken at også skolens pedagogiske praksis må forankres i en systematisk kunnskap om effekten av pedagogiske tiltak og metoder, om hva som faktisk fungerer godt. Den pedagogiske forskningens fremste oppgave er dermed å forsyne praksisfeltet med dette nødvendige vitenskapelige kunnskapsgrunnlaget. Slik vil også mulighetene ligge til rette for en forbedret praksis i skolen samtidig som læreryrket profesjonaliseres. Dermed har man også funnet retningen for fremtidens utdanning, en evidensbasert tilgang til pedagogikken som søker å sikre politikernes gode vilje for skolen.

6.3 Evidensbasering som pedagogisk sikring – noen kritiske presiseringer

Med utgangspunkt i disse grunntrekkene ser vi umiddelbart de gode intensjonene som ligger i evidensstenkingen. Og ikke bare bærer tenkningen med seg gode intensjoner. Den har også reelle, viktige poeng: Også innenfor utdanning mangler man kunnskap, i tillegg har kunnskapen mangler, den blir ikke forstått, den kommer ikke frem til bruker og blir ikke tatt tilstrekkelig hensyn til (Haug, 2011, s. 12). Slik kan det utdanningspolitiske fokuset på evidens forstås som et legitimt behov for å kontrollere og i størst mulig grad sikre at bl.a. skolen beveger seg i en ønsket retning, at elevene utvikler de rette ferdighetene, de rette kvalitetene og den rette kunnskapen.

¹²⁸ Jf. Bush-administrasjonen sin revidering av den amerikanske skoleloven *Elementary and Secondary Education Act* (No Child Left Behind).

Samtidig ser vi også den retoriske kraften i logikken. Hvem ønsker vel å argumentere for en ineffektiv undervisning, en undervisning som ikke virker? Det ville i så fall være de som av en eller annen grunn har motvilje mot skole- og utdanningssystemet og verken deler verdi- eller interessefellesskap med skolen, for å bruke Hoëms termer (Hoëm, 1978). Men selv disse må ha et mørkt øyeblikk, vil evidenstillhengeren kunne si.

Til tross for gode intensjoner, viktige poeng og overbevisende logikk, mener jeg likevel det er nødvendig å diskutere evidenstenkningen videre. Som vi skal se trenger man ikke å forkaste ideen om skole og utdanning for å stille seg spørrende til evidenstanken som en form for sikringsteknikk. Ikke minst gjelder det for sammenhengen mellom evidens og en undervisning som innrettes mot dialog. For å drøfte dette tar jeg videre utgangspunkt i evidenstenkningens egentlige kjerne, nemlig forholdet mellom forskning og lærerens praktiske arbeid i klasserommet. Hva innebærer forståelsen av dette forholdet som en presisert fortolkning av evidensbasert praksis? Og hvor leder det oss når det gjelder å se hvilke rammer som evidenstenkningen setter for utviklingen av lærerens interkulturelle kompetanse?

6.3.1 Evidensbasert praksis som manualisert praksis?

Selv om de fleste fagpedagoger er opptatt av at den pedagogiske forskningen på en eller annen måte bør ha relevans for praksisfeltet, har flere stilt seg kritiske til tanken om en evidensbasert praksis på bakgrunn av frykten for en mekanisk og manualisert forståelse av undervisning. Kjetil Steinsholt er eksempelvis en av flere som har tatt til orde for at ideen om en evidensbasert praksis nødvendigvis tegner et passivt bilde av læreren, hvor han eller hun mekanisk gjennomfører det forskningen foreskriver som "sikre" metoder for god undervisning (Steinsholt, 2009, jf. også Bjerre, 2009). Evidensbasert praksis handler altså i ytterste konsekvens om en innskrenkning av profesjonsutøvelsen og begrenser lærerens akademiske frihet, sier Steinsholt (2009, s. 61 f.). I følge Steinsholt vil dermed tanken om en evidensbasert praksis ikke ta på alvor det som nettopp karakteriserer en pedagogisk praksis, nemlig lærerens evne til utøve sitt erfaringsbaserte skjønn og bruke sin kontekstualiserte kunnskap. Slik leder evidenstenkningen til en avprofesjonalisering av lærerrollen, stikk i strid med det som er hovedintensjonen med den politiske bruken av begrepet, sier Steinsholt (ibid.).

Som jeg har skrevet mer om i en annen sammenheng (Skrefsrud, 2010) kan denne kritikken forstås og utdypes innenfor rammen av tanken om kunnskapsoverføring som en monologisk prosess, det Steve Woolgar omtaler som *en lineær diffusjonsmodell* (Woolgar, 1994, jf. også Næss & Sørensen, 2008, Ryghaug & Sørensen, 2008). Til tross for sine svakheter er dette i henhold til Woolgar en relativt vanlig måte å forstå relasjonen mellom forskning og praksis på:

... despite widely recognised deficiencies, the linear model continues to be invoked as a reasonable characterisation of the dissemination process. This in turn suggests the extent to which linear thinking has become entrenched in policy and administrative discourses. Perhaps, despite the known drawbacks of the scheme, linear models have become a convenient and conventionally accepted way of discussing (describing, planning, evaluating etc.) dissemination activities. (1994, s. 13)

Et hovedtrekk ved en slik lineær forståelsesmodell er dermed det grunnleggende skillet mellom *den som vet*, dvs. forskeren, og *den som gjør seg nytte av* forskningsresultatene, dvs. brukeren av forskningen (Ryghaug & Sørensen, 2008, s. 164). Slik bygger det lineære perspektivet på det man kan kalle en asymmetrisk forståelse av kommunikasjonsforholdet. På den ene siden står kunnskapsprodusenten som gjennom vitenskapelige funderte metoder frembringer det som ansees å være relevant kunnskap for et bestemt område. På den andre siden står kunnskapsmottakeren som overtar denne frembrakte kunnskapen. Forskeren er dermed den aktive parten som leverer kunnskapen, mens forskningsbrukeren er den passive parten som henter kunnskapen inn og tar den i bruk (Næss & Sørensen, 2008, s. 145).

Hovedutfordringen i en slik kommunikasjonsmodell består dermed i det å kommunisere og forflytte kunnskapen i en overføringsprosess, og sørge for at transporten av fakta skjer på en så nøyaktig måte som mulig. Innenfor rammen av en slik modell er altså kunnskapen langt på vei ferdig produsert og overføres i direkte linje til brukeren, slik forskeren opprinnelig har frembrakt den. Slik er kunnskapsoverføringen lineær i den forstand at kunnskapen skal transporteres fra produsent til det aktuelle anvendelsesområdet, fra forsker til bruker, fra den aktive sender til den passive mottaker.

Sett i lys av det lineære perspektivet på kunnskapsoverføring er det ikke til å komme vekk i fra at en evidensbasert praksis blir en form for teknisk virkeliggjøring av den gode metode og den gode teknikk. Når målet for undervisningen er definert vil læreren i henhold til logikken

måtte ta utgangspunkt i de metodene som forskningen tilbyr som gode løsninger i arbeidet med i størst mulig grad å oppnå målet. Forskeren blir gjort til en som vet hva som virker, dvs. hvilke didaktiske metoder som fungerer når det gjelder å nå de på forhånd definerte målene. Læreren på den annen side er den passive parten som skal sørge for at metodene iverksettes på en mest mulig ”riktig” måte, dvs. slik forskeren sier at metoden skal gjennomføres. For læreren blir det da avgjørende å skaffe seg detaljerte og nøyaktige kunnskaper om hvordan de enkelte metoder fungerer, og la de inngå i det repertoaret av metoder og teknikker som det forventes at læreren behersker. Dermed vil også den pedagogiske praksisen være evidensbasert, dvs. at den er fundert på teknikker som forskningen mener virker for å oppnå ønsket effekt.

Men dermed oppstår også spørsmålet i hvilken grad en såkalt evidensbasert kunnskap skal *erstatte* praktikerens skjønn og erfaring, eller *integreres* i skjønn og erfaring, slik vi har sett det reist hos Steinsholt. I følge den lineære modellens monologiske karakter er det liten tvil om at lærerens praktiske skjønn og erfaringsbaserte kunnskaper i mindre grad vil tillegges vekt. Læreren ser ut til å reduseres til et objekt for forskerens tale og involveres ikke i kommunikasjonsprosessen på annen måte enn som en lydlig lytter, en som iverksetter de effektive undervisningsformene som forskeren har identifisert. Forstått i lys av en lineær modell for kunnskapsoverføring ser ideen om evidensbasert praksis dermed ut til å sette sterke begrensninger på lærerens muligheter til å gjøre sine skjønnsmessige vurderinger. Slik risikerer en evidensbasert praksis å gi fortrinn til et styringskonsept hvor lærerens akademiske frihet begrenses til fordel for en manualisert undervisning (Grimen, 2009).

På denne bakgrunnen er det heller ikke uventet at både den pedagogiske forskningen og praksisfeltet har stilt spørsmål ved evidenstanken. Fra forskerhold har det blitt hevdet at toppstyringen av praksis ikke bare reduserer forståelsen av læreren, men også forståelsen av hva pedagogisk forskning er (Haug, 2011, Biesta, 2011). At dette er en reell problemstilling ser vi kanskje tydeligst i USA, hvor det politiske kravet om evidensbasert undervisning har medført radikale endringer i det pedagogiske forskningslandskapet. Som Margaret Eisenhart og Lisa Towne (2003) påpeker har utdanningsreformene i 2001 medført at statlige forskningsmidler først og fremst er forbeholdt randomiserte storskalaundersøkelser som i henhold til myndighetene kan gi grunnlag for gode pedagogiske løsninger. I forbindelse med opprettelsen av det norske kunnskapssenteret for utdanning ser vi også hvordan oppdragsbrevet definerer sentrale administrative, faglige og politiske instanser som den

primære brukergruppen (Haug, 2011, s. 13). Som Peder Haug skriver kan dermed konsekvensen bli en forskning som innrettes mot å tjene de overordnede systeminteressene (ibid.). Det vil innebære det samme som vi har sett Britt Ulstrup Engelsen advare mot, nemlig en pedagogisk forskning som løper myndighetens ærend ved primært å fokusere på implementeringen eller den manglende implementeringen av politiske vedtak (jf. kapittel 1.4).

Fra lærerhold protesteres det naturlig nok også mot en passivisering av yrkesrollen, noe bl.a. Jørn Bjerre (2009) har påpekt med utgangspunkt i en dansk lærerkontekst. Som en av Bjerres informanter så tydelig uttrykker det:

Det er bare sådan, at når vi sidder sammen i vores gruppe, så er vi otte lærere med tilsammen 120 års undervisningserfaring, det skulle da være pokkers om der ikke var noget i den tankeviden der duede. (s. 254)

Slik identifiserer Bjerre en bekymring som også har vært fremtredende i norsk kontekst, noe vi ser i Utdanningsforbundets temanotat om evidens og evidensdebattens betydning for utdanningssystemet (Utdanningsforbundet, 2008). Her heter det at en evidensbasert praksis kan "true det profesjonelle skjønnnet, som kan sies å være det skjønnnet som utledes av faglig kompetanse, verdigrunnlag samt praktisk erfaring" (Utdanningsforbundet, 2008, s. 7).

I henhold til Bjerre vil imidlertid denne motstanden fra lærere kunne fortolkes som et uttrykk for det han omtaler som en antiintellektuell posisjon, en nedvurderende måte å forholde seg til vitenskapelig kunnskap på som har vokst frem gjennom mange års politisk skalting og valting med skolen (2009, s. 256). I følge Bjerre graver dermed lærerprofesjonen sin egen grav når den velger å møte kravet om evidens på denne måten. I stedet for å løfte frem verdien av sin erfaringsbaserte kunnskap bør derimot læreren akseptere kravet om evidensbasering av praksis. Det betyr å underlegge erfaringskunnskapen en vitenskapelig systematisering og kritikk (ibid.). Noe annet vil medføre en ytterligere styring utenfra, påpeker Bjerre videre, dette fordi politikerne ser hvordan læreren tar avstand fra sitt eget fagspråk. Læreren motstandsstrategi med å holde frem den erfaringsbaserte kunnskapen slår dermed tilbake på lærerstanden og blir et uttrykk for at profesjonen ikke ser sitt eget beste og må sette under administrasjon. Den administrerende er da politikeren som fatter gode vedtak på vegne av praksisfeltet, informert av forskningen, sier Bjerre (ibid.).

I motsetning til Bjerre mener jeg imidlertid det er grunn til å lytte til lærerens erfaringsbaserte kunnskap. Ja, ikke bare er det grunn til å lytte, det er også helt avgjørende for forskningen å ta inn over seg lærerens kontekstuelle erfaringer dersom man ønsker å utvikle en bedre praksis. Senere i kapitlet presenterer jeg en mulig forståelsesramme for et slikt samarbeid mellom forsker og praktiker, dette som første del av et konstruktivt innspill til en annen måte å tenke om evidensbegrepet på. Spørsmålet jeg nå skal diskutere er imidlertid hvilke implikasjoner en slik presisering av evidensstanken har for lærerens interaksjon med eleven. Hva betyr denne måten å tenke om pedagogisk sikring på for lærer-elev-forholdet?

6.3.2 Lærer-elev-forholdet – en instrumentell relasjon?

Som nevnt henger ideen om en evidensbasert utdanningspraksis sammen med den politiske viljen til å realisere bestemte mål for skolen. Slik kan vi si at det på den ene siden knyttes en pragmatisk grunn til ideen, nærmere bestemt et økt behov for norsk konkurransedyktighet på det globale verdensmarkedet. Som kjent er det et uttalt politisk mål at ”de beste hodene” skal komme fra Norge, dvs. at kunnskapsproduksjon og teknologiutvikling ansees å være Norges fremste eksportvare, i tillegg til olje. I en tid hvor konkurransen er global og skolerresultater i de enkelte land blir veid, målt, rangert og publisert er det dermed viktig å ha den beste skolen, dvs. en skole som kan konkurrere med de land som skårer høyest på standardiserte tester som *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMMS)*, *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)* og OECDs *Program for International Student Assessment (PISA)*. Dermed blir det også en oppgave for politikerne å sikre at undervisningen i skolen i størst mulig grad oppfyller dette samfunnsmessige behovet, dvs. å sikre fremtidig velferd.

På en annen side handler skole og utdanning om mer enn å gjøre det godt på standardiserte prøver, nemlig om danning. Og politikernes ide om evidens lar seg også utmerket godt forene med en slik henvisning. At praksis skal forankres i tiltak som dokumentert virker vil dermed kunne hevdes å borge for utvikling og forandring og kan sies å gjøre utdanningsinstitusjonen til en arena som verdsetter individets kritiske tenkning og utfoldelsen av menneskets frie vilje til andre menneskers beste. Denne måten å tenke om skole og utdanning på skriver seg dermed inn i en generell modernitetsdiskurs, hvor det grunnleggende målet med skolen er å muliggjøre en selvrealisering av det rasjonelle, frie individet (Säfström, 2005). Gjennom å forskningsmessig sikre at undervisningen skjer på den rette måten vil eleven i større grad kunne se verden i et klarere lys, med nye, opplyste og kritiske øyne. Dermed må skolens undervisning baseres på en sikker praksis som virker, også når det gjelder dannelsesmålet om

elevens realisering av sitt eget rasjonelle potensial, vil tilhengere av en evidensbasert praksis kunne si.

Men dermed oppstår det utfordringer. Når hensikten med skole og utdanning først og fremst dreier seg om å realisere på forhånd definerte mål, det være seg bestemte ferdigheter som gir internasjonale konkurransefortrinn, eller bestemte forestillinger om hva det vil si å være menneske, blir underviserens rolle naturlig nok å sørge for at disse målene nås. Læreren blir den som har innsikt i dette på forhånd bestemte gode, og undervisning blir navnet man setter på prosessen som skal realisere elevene i forhold til de gitte mål. Men dermed står også undervisningen i fare for å bli en instrumentell handling. Undervisningen settes i forbindelse med noe som på forhånd er definert som et gode, og blir et middel til å nå dette gode målet, et mål som allerede er kjent av læreren. Og i denne sikkerheten om å vite hva målet er, hva som er sant og hva som er godt, og hvordan de beste metodene kan realisere dette sanne og gode i elevene, finner læreren sin trygghet i profesjonsrollen (Säfström, 2005, s. 76).

Det å være lærer blir dermed ekvivalent med det å *vite* i den forstand at læreren er i besittelse både av en spesialkunnskap og en viss mengde allmennkunnskap. Samtidig handler det å vite ikke bare om fagkunnskap, men også om elevkunnskap. For at læreren på en effektiv måte skal kunne overlevere kunnskapen som ligger i målene må han eller hun kjenne elevens bakgrunn, ha kunnskap om begrepsmessige nivåer og vite om de utviklingspsykologiske prosessene som skjer i barnet. Dermed vil også læreren kunne justere kunnskapen som skal overleveres og er i stand til å effektivere målene for flest mulig av elevene i størst mulig grad. Per definisjon er altså læreren en som *vet mer enn* elevene, og en som *vet om* elevene. Slik kan læreren formidle kunnskapen på en tilpasset måte slik at den etter hvert kommer alle elevene til gode og blir elevenes egen kunnskap. Gjennom lærerens undervisning gjøres altså skolens mål om til en internalisert kunnskap for eleven.

Selvsagt ligger det grader av sannhet i en slik forståelse. I utgangspunktet er jo en pedagogisk virksomhet både intensjonal og målrettet. Og en dyktig lærer kjennetegnes bl.a. ved evnen til å kunne formidle engasjerende til sine elever i samsvar med det mandatet vedkommende gis i læreplanens målformuleringer og ha en alderstilpasset og variert undervisning. Da må vedkommende både ha fagkunnskaper om det som skal studeres og kunnskap om den studerende.

Problemet oppstår imidlertid ved betoningen av *de tekniske sidene* ved undervisning som vi ser ligger potensielt i evidensstenkingen. Med et for sterkt fokus på implementeringen av dokumenterte ”effektive intervensjoner” og en undervisning ”basert på metoder man vet at virker”, vil en evidensbasert praksis kunne gå opp de samme sporene som den pedagogikken Hans Skjervheim i sin tid advarte mot (Skjervheim, 1976). Med henvisning til det Skjervheim har omtalt som det ”instrumentalistiske mistaket”, kan man dermed kritisk spørre om en evidensbasert undervisningspraksis overser den begrensede gyldigheten som strategiske og instrumentelle handlinger har, og i stedet gjøre disse til en grunnmodell for pedagogikken (ibid., s. 260 f.). Som Skjervheim påpeker kan imidlertid ikke pedagogen forme elevene på samme måte som billedhoggeren former marmoren eller ingeniøren former stålet (ibid., s. 230). Han skriver:

Føresetnaden for teknikken er eit subjekt/objektforhold, der subjektet på ein heilt avgjerande måte har makt over objektet. I den pedagogiske situasjonen er det derimot tale om eit subjekt/subjekt-forhold, der makta ikkje på ein eintydig måte ligg på den eine sida, og difor er det svært problematisk om læreren kan forma elevane på ein måte som i det heile kan vera analogt med den måten teknikaren formar sitt materiale på. (Skjervheim, 1976, s. 230-231)

I henhold til Skjervheim vil altså en teknisk oppfatning av undervisning i prinsippet være det samme som en autoritær undervisning. Makt og frihet ligger på ”den eine sida, hjå oppsedaren, ikkje hjå den som skal oppsedast”, sier han (Skjervheim, 1976, s. 231). Det å være lærer blir dermed likestilt med det å være på den sikre siden av kunnskapen, mens eleven blir den som ennå ikke har kommet dit. Læreren er det frie, rasjonelle mennesket som har innsikt i det på forhånd definerte gode, mens eleven mangler denne innsikten, dvs. eleven har ennå ikke realisert sitt potensial som en individuell, rasjonell kunnskapsagent. Fordi det er lærerens oppgave å føre eleven til den sikre siden av kunnskapen, må læreren dermed vite noe om eleven for å kunne gjøre noe med eleven, altså en form for objektivisering (jf. også Säfström, 2005, s. 77). Men dermed blir også relasjonen mellom lærer og elev en instrumentell, monologisk, nærmest ikke-menneskelig relasjon, hvor læreren i sin sikkerhet blir en mester i å håndtere formingen av eleven slik at også denne en gang kommer til den sikre siden av det som er det forhåndsdefinerte målet for undervisningen.

Som et forsøk på å sikre pedagogisk praksis gjennom fokuset på hva som teknisk virker og ikke virker, mener jeg med dette at evidenslogikken vil kunne rammes av kritikken fra

Skjervheim (selv om denne altså i utgangspunktet var rettet mot en bestemt pedagogisk utvikling på 1950-tallet). Det betyr imidlertid ikke at tekniske spørsmål ikke har sin rimelige plass i en pedagogisk sammenheng. Men i tråd med Skjervheims kritikk vil ideen om en evidensbasert praksis kunne opphøye en effektiv målråsjonalitet til en altomfattende tilnærming. Når det er tilfelle, vil en evidensbasert praksis kunne forstås som ”en teknisk modell för professionellt agerande”, slik Gert Biesta uttrykker det (2011, s. 41). Dermed står evidenslogikken ikke bare i fare for å passivisere læreren, men også å redusere eleven til et objekt for lærerens undervisning.

6.3.3 Effektivitet som verdi – kulturell homogenisering?

Med dette er likevel ikke alt sagt om de problematiske sidene ved evidenstanken. Når undervisning gjøres til et spørsmål om teknikk åpnes det i tillegg for en bestemt kulturell situering av lærersubjektet, en kulturell referanseramme som elevobjektet gjennom læringsprosessen må overta for å bli et subjekt. I en slik forstand vil altså en evidensbasert praksis ikke bare kunne tegne lærer-elev-relasjonen innenfor et subjekt-objekt-forhold, men også trekke med seg implisitte forståelser av hva som må til for at elevobjektet skal bli et subjekt. Slik vil evidenslogikken kunne implisere en skjult kulturell assimilering i likhet med det vi har sett i analysen av rammeplanen i foregående kapittel. Videre utdyper jeg bakgrunnen for en slik kritikk.

Som Biesta har påpekt, sier ideen om en evidensbasert utdanningspraksis lite eller ingenting om hva den innholdsmessige substansen i undervisningen skal være (2011, s. 40). Derimot vil *effektiviteten i seg selv kunne bli det primære målet*, slik Biesta formulerer det (ibid.). Som vi legger merke til er imidlertid dette en instrumentell verdi. Fokuset på ”hva som virker” uttrykker dermed et verdiutsagn om kvaliteten ved selve undervisningsprosessen, dvs. i hvilken grad den på en sikker måte resulterer i bestemte utfall (ibid., s. 22). Hvorvidt utfallet av denne prosessen er ønskelig i seg selv er dermed et helt annet spørsmål og ligger utenfor det evidenstanken sier noe om. Som Biesta også påpeker vil dermed talen om en evidensbasert praksis alltid måtte følges av spørsmålet ”effektiv for hva?” og ”effektiv for hvem?” (ibid., s. 23).

Kombinert med et gjennomgripende fokus på grunnleggende ferdigheter i grunnskolen og måling av ferdigheter gjennom komparative studier som TIMMS, PIRLS og PISA, kan man imidlertid tenke seg at Biestas påkrevde oppfølgingsspørsmål får liten plass. I stedet knyttes

debatten om effektivitet til det som faktisk måles (og lar seg måle), dvs. utviklingen av nettopp tekniske ferdigheter.

At dette ikke bare er tenkbart, men også er en del av realiteten i skolen, ser vi med et blikk til henholdsvis amerikansk og en nordisk utdanningskontekst. Med utgangspunkt i amerikanske forhold identifiserer Colin Baker (2006) det han omtaler som "the skills approach", som i følge Baker har etablert seg som en ordinær tilnærming til språkopplæring i amerikanske klasserom. Slik Baker ser det henger dette sammen med innføringen av den evidensorienterte skoleloven *No Child Left Behind* fra 2001 (ibid., s. 321), samt de anbefalinger som gis i det såkalte National Reading Panel (2000) "with their evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction." (ibid.) Slik knytter Baker linjer mellom evidenslogikken og et ensidig fokus på ferdigheter. I følge Baker har dette dermed ført til en situasjon hvor

... literacy in English from kindergarten to the 3rd grade should contain explicit instruction in phonemic awareness, phonics, vocabulary development, reading fluency (including oral reading skills) and reading comprehension strategies ... Reading is about saying the words on the page. Writing is about being able to spell correctly, and write in correct grammatical sentences. (2006, s. 321)

Slik beskriver han et hovedfokus på det han omtaler som en *funksjonell litterasitet*, i den forstand at det kulturelle innholdet i læringsmaterialet er underordnet til fordel for selve de tekniske ferdighetene som bl.a. avkoding og lesehastighet (Baker, 2006, s. 322). Dette gjelder for alle elever, sier Baker, uavhengig av majoritets- eller minoritetspråklig bakgrunn (ibid.).

Med bakgrunn i Bakers arbeid tar Thor Ola Engen utgangspunkt i en nordisk kontekst og påpeker hvordan såkalt "mainstreaming" har vært dominerende for praksisfeltet de siste tretti år (jf. også kapittel 1.2). Det gjelder både for Danmark og Norge, men også en rekke andre vestlige land, sier Engen (2009, s. 42). Gjennom en individualiserende ferdighetstilnærming har dermed ikke bare språkopplæringen, men undervisningen i seg selv hatt et ensidig instrumentelt fokus:

Ligesom Danmark og mange andre vestlige lande har Norge oplevet et PISA-chok, som har skærpet fokus på skolefaglig læring blandt såvel politikere som skoleledere. Stærke virkemidler er således blevet taget i brug for at sikre at uddannelsessystemet fokuserer på grundlæggende færdigheder eller kompetencer ... Dette har haft den konsekvens at såkaldt "mainstreaming" har fortrængt både

tosproglige undervisningsmodeller og undervisning i norsk-som-andetsprog, der på forskjellige måder og i forskjellig grad tager hensyn til elevenes sproglige baggrunn og representerer en kvalitativ og ofte organisatorisk differensiering af undervisningen. Mainstreaming innebærer i stedet at alle elevene er inkludert i det samme klasseværelse, hvor de følger et ferdighetsorientert, ensprogligt curriculum med en majoritetskulturell horisont, der ikke problematiseres. Al faglig tilpasning til elevenes forutsetninger sker etter individuell vurdering og i kvantitative termer (niveautilpasning). Således er fokus på grunnleggende ferdigheter (ferdighetsstilgangen) også slået igennem i forhold til minoritetssproglige elever. (Engen, 2009, s. 42-43)

Som både Engen og Baker påpeker vil altså en slik didaktikk kunne lede til kulturell homogenisering. Slik Baker formulerer det vil det ensidige fokuset på funksjonell litterasitet mest sannsynlig "fail to incorporate students' language and cultural backgrounds" (2006, s. 322). I stedet oppfordres det til aksepten av et kulturelt status quo, dvs. at den foreliggende majoritetskulturelle horisonten tas for gitt, slik vi ser Engen uttrykker det. Grunnen til dette er at man innenfor rammene av en rendyrket ferdighetsdidaktikk kan unnlate å fremstille den kulturelle konteksten for debatt, simpelthen fordi fokuset i debatten er et annet.

For å oppsummere ser vi dermed hvordan evidensretorikken, sammen med fokuset på ferdigheter, vil kunne lukke den normative samtalen om en hva god utdanning kan være. I stedet gis det prioritet til mer overfladiske diskusjoner som hvordan oppnå effektiv læring, hvordan opprettholde "læringstrykket" etc. Med forskyvningen av debatten oppstår imidlertid faren for å gi fortrinn til en bestemt nasjonal kulturell horisont som tas for gitt, fordi den forblir utematisert i debatten om skole og utdanning. Dette behøver ikke være intensjonen. Like fullt er det en mulig konsekvens av en evidensbasert utdanningspraksis. Til tross for at ideen om evidens representerer en sterk optimisme på pedagogikkens vegne, vil den altså ikke uten videre kunne overskride skolen og utdanningsvesenet sin tradisjonelle forankring i et monokulturelt, nasjonalt innhold. Snarere tvert i mot vil evidensstenkningen kunne videreføre kulturelt homogeniserende tendenser, dette ved å tilsløre diskusjonen om det kulturelle innholdet.

Til dette hører det selvsagt med at hver enkelt lærer har et selvstendig ansvar for å motvirke kulturelt homogeniserende prosesser i sin interaksjon med eleven.¹²⁹ Men når fokus i

¹²⁹ Dette ser vi ikke minst i det politiske valget av integrering som innlemmingsstrategi (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 7). Som jeg påpekte i kapittel 5.2.1 kommer dette til uttrykk bl.a. i formuleringer om at mangfoldet beriker, dvs. at læreren har en oppgave i det å sørge for at mangfoldet uttrykkes i fellesskolen.

utdanningsdebatten dreies mot effektiv innlæring, f.eks. av leseferdigheter, er det naturlig nok mindre tid til diskusjonen om selve innholdet i det som skal leses. Spørsmålet er altså om effekt- og virkningsdiskursen vil kvele de eventuelle motreaksjonene fra enkeltlærere, simpelthen fordi det innenfor rammen av en slik forståelse av evidens ikke er like legitimt å bruke tiden på samtaler om *hva* som er pedagogisk ønskelig og verdifullt og *hvorfor*.

På denne bakgrunnen ser vi at det hefter noen grunnleggende problemer ved ideen om evidensbasert praksis, presisert som en toppstyrt praksis. Som et forsøk på å sikre den pedagogiske aktiviteten gjennom en teknisk effektivitetsdidaktikk risikerer denne tenkningen å tilby en forståelse av både lærerrollen, undervisningsprosessen og interaksjonen med eleven som vanskelig lar seg forene med intensjonene fra utdanningsmyndighetene om at læreren skal fremme den interkulturelle dialogen. For at talen om evidens og dialog ikke skal være selvmotsigende må dermed evidensbegrepet revideres og utvides med sikte på bruk innenfor utdanning. Avslutningsvis antyder jeg det jeg ser som noen viktige forutsetninger for en slik revisjon. Her skal vi se at det transkulturelle forståelsesperspektivet, slik jeg har utviklet det i del I og del II får en sentral betydning.

6.4 Behovet for nye måter å tenke om evidens på

Når begrep blir viktige, blir også kampen om forståelsen av dem viktig, sier Ekeland (2009, s. 150). Som vi har sett har talen om evidens en relativt kort historie innenfor utdanningsfeltet. Selv om evidensstanken reiser noen fundamentale spørsmål når den skal brukes på utdanning er den dermed også til viss grad i støpeskjeen (Moos et al., 2006). Videre skal jeg derfor føre diskusjonen videre ved å reflektere litt mer over mulighetene for en alternativ forståelse av evidensbasert praksis. Dette er en refleksjon som konstruktivt forsøker å si noe om forutsetningene for et evidensbegrep brukt om en utdanning som skal fremme den interkulturelle dialogen. Spørsmålet jeg vender meg til avslutningsvis er altså i hvilken grad og eventuelt på hvilken måte det er mulig å tenke om en evidensbasert praksis som ikke stenger, men i stedet åpner for lærerens arbeid med å fremme en differenssensitiv kulturkommunikasjon i klasserommet. Er talen om evidens og dialog grunnleggende motstridende?

6.4.1 Fra manualisering til verdsatt skjønn

Som et første ledd i en slik nødvendig presisering presenterer jeg i det følgende en måte å forstå forholdet mellom forskning og praksis på, hvor lærerens stemme i større grad får betydning for utviklingen av en bedre praksis. Som vi skal se åpner dette for en annen måte å tenke om undervisning på enn hva tilfellet er når evidens forstås lineært. Spørsmålet jeg forsøker å besvare er altså om en evidensbasert praksis nødvendigvis behøver å innebære en toppstyrt, lineær tilnærming. Eller er det mulig å tenke evidens på en annen måte som i større grad tar høyde for hva undervisning dreier seg om, nemlig en interaksjon mellom mennesker?

Å hevde at lærerens erfaringer må tillegges større betydning betyr imidlertid ikke det samme som at det nå er forskerens perspektiver som skal nedvurderes. Man gjenoppretter altså ikke urett ved å begå en ny urett. Slik Thomas Nordahl og Stephen Dobson har påpekt (2009) vil nemlig forskerens uklare rolle i kommunikasjonsforholdet kunne skygge for teori og kritisk refleksjon. Der nærheten mellom forsker og praksisfeltet blir for tett står altså forskeren i fare for ikke å ha den nødvendige distansen til den praksis som skal utvikles, sier Nordahl og Dobson (2009, s. 11). Dermed vil det også kunne genereres mindre ny kunnskap inn i praksisfeltet, og heller ikke fremmes tilstrekkelige endringsprosesser. På den bakgrunnen er det et krav at *både* forskerens og lærerens profesjonelle skjønn ivaretas i utviklingen av praksis.

Et mulig materiale til å tenke om den vitenskapelige kommunikasjonen i en slik retning mener jeg vi finner i Bruno Latours translasjonsmodell, som en del av den såkalte aktør-nettverksteorien (1987, 2004). Videre skal jeg derfor presentere noen av hovedtrekkene ved en slik måte å tenke om forholdet mellom forskning og praksis på. I hvilken grad en slik refleksjon faktisk lar seg forene med evidensstanken er imidlertid åpent. Det forslaget nedenfor løfter frem er hvordan anerkjennelsen av lærerskjønnet er en forutsetning for å forstå hva undervisning dreier seg om, og dermed en betingelse som et evidensbegrep brukt på utdanningsfeltet må ta høyde for. Jeg ser også grunn til å understreke at dette forslaget behøver en ytterligere konkretisering når det gjelder forsker-praksis-relasjonen. I denne sammenhengen er det imidlertid kun rom for det grove rammeverket.

Hvordan forstås så forholdet mellom forsker og praktiker innenfor rammen av en slik modell? Aktør-nettverksmodellen er et teoretisk forsøk på å beskrive hvordan ulike aktører i samfunnet forholder seg kunnskapsmessig til hverandre på en dynamisk og interagerende

måte. Modellen har sitt utspring i Science and Technology Studies på 1970-tallet og utformes i tiårene senere av John Law, Michel Callon og Bruno Latour. Sistnevntes bidrag ligger først og fremst i forståelsen av kunnskapsoverføringen mellom forsker og bruker, som han utvikler gjennom begrepet ”translation” (Latour, 1987, s. 108 f.).

Utgangspunktet for dette begrepet er kompleksiteten og flertydigheten som Latour mener kjennetegner vekselspillet mellom forskning og bruk. I en slik forstand utvikler han sin tenkning i kritisk distanse til det han ser som den tradisjonelle måten å tenke om kunnskapsoverføringen mellom forskning og praksis på; en diffusjon eller transport av ferdig utviklede innovasjoner fra et sted til et annet, fra forsker til bruker, fra laboratoriet til verden utenfor (Latour, 1987, s. 132 f.). I følge Latour må imidlertid spørsmålet om kunnskapsoverføring stilles på en annen måte enn det som er tilfellet i det konvensjonelle, lineære perspektivet. Dermed blir også denne delen av aktør-nettverksteorien særlig interessant som et mulig utgangspunkt for en refleksiv perspektivering av sammenhengene mellom evidensbasert praksis og lærerrollen.

Nå har en lineær forståelse av vitenskapelig formidling møtt relativt bred motbør og mange har forsøkt å formulere reelle alternativer (Næss & Sørensen, 2008, s. 145). Likevel er disse alternativene først og fremst nyanseringer av den lineære diffusjonsmodellen, mer enn et grunnleggende skifte, hevder Latour (1987, s. 135). På denne bakgrunnen ser han altså nødvendigheten av å reformulere spørsmålet om kunnskapsoverføringen. I sin alternative tilnærming problematiserer han derfor premissene for en lineær forståelse, både når det gjelder forståelsen av aktørene i formidlingen, kunnskapselementene som skal flyttes og ikke minst selve overføringsprosessen (ibid., s. 132 f.).

I følge Latour vil flyttingen av kunnskap fra forskningen til brukerne karakteriseres av en slags forandringsprosess som forutsetter aktivitet fra flere parter, det han omtaler som en *translasjonsprosess* (Latour, 1987, s. 108 f.). I dette ligger det at flyttingen av kunnskap er en aktiv prosess hvor kunnskapen oversettes og dermed forandres idet den forankres i nettverkslignende relasjoner. Translasjon handler dermed om å skape et grunnlag for å koble ulike interesser. Og de ulike interessentenes erfaringer gjør at kunnskapen stadig må korrigeres og diskuteres på nytt i lys av ulike erfaringsperspektiver, vil Latour si (ibid.). I et aktør-nettverksperspektiv vil dermed kunnskapen sirkulere ved at den stadig knytter til seg nye allierte. Og det er i denne sirkulasjonen at både kunnskapen og nettverket blir til. Slik

konstitueres kunnskapen som kunnskap gjennom det som de ulike aktørene gjør med den og får større legitimitet nettopp ved at den flyttes og utvikles i et stadig ekspanderende nettverk.

For forskeren blir det dermed avgjørende å aktivt involvere seg i prosesser med brukeren. Forskeren må synliggjøre relevansen av forskningen for brukeren, og ta høyde for eventuelle endringer i interesser hos brukeren. I følge Latour er det dermed forskeren som har hovedansvaret for at forskningsresultatene kommuniseres på en slik måte at det gis rom for tolkning og nytolkning. Dette innebærer at resultatene ikke borger for en lukket, statisk praksis, men er åpne og dynamiske i den forstand at de kan brukes av ulike aktører, på ulik måte, uten at det legges for stramme føringer på hva disse resultatene eventuelt kan resultere i av operasjonalisert anvendelse og praksis (ibid.).

På denne måten virker også Latour å være oppmerksom på vanskelighetene som oppstår der man opphever asymmetrien mellom forsker og praktiker. Selv om translasjonsperspektivet argumenterer for en faktisk interaksjon mellom forskning og praksis, er det altså et skille mellom forsker og bruker hos Latour, ikke først og fremst i form av makt, men i form av interesser og kunnskapsperspektiver. I et dynamisk samspill kobles så de ulike interessene, hvor forskeren gir kunnskapsmessige bidrag som ikke brukeren har, mens brukeren gir kunnskapsmessige bidrag som ikke forskeren har. Utviklingen av kunnskap betinger altså aktivitet fra de ulike partene, og nettverksbyggingen må foregå både ut av og inn mot den vitenskapelige institusjonen (Næss & Sørensen, 2008, s. 147).

Dermed unngår også aktør-nettverksteorien kritikken som vi har sett Nordahl og Dobson reise. Hos Latour ser vi derimot hvordan nærheten mellom forskning og praksisfelt kombineres med distanse. Både forskerens og praktikerens profesjonelle skjønn interagerer i utviklingen av en bedre praksis. I en slik forstand distanserer Latour seg både fra en forskerstyrt lineær forståelse som vanskelig unngår å overkjøre praktikerens, men også fra former for prosessorienterte forståelser, hvor praksis setter hovedpremissene og forskerens perspektiver står i fare for å forsvinne.

Denne måten å forstå den vitenskapelige kommunikasjonen på viderefører også Latour senere i forfatterskapet sitt, hvor han utvikler denne vekslingen mellom nærhet og distanse til en normativ modell (2004). Her beskriver han sammenhengen mellom forskning og utviklingen av politiske løsninger gjennom fire ulike prosessuelle stadier (Ryghaug & Sørensen, 2008, s.

164). Den første delen av prosessen kan vi omtale som stadiet for *undring*, der både forskere og andre kan stille spørsmål om problemer som bør undersøkes nærmere. Videre følger *konsultasjonsstadiet*, som innebærer en forskerstyrt samtale med alle de involverte partene om hva som kan være et relevant svar på undringen. Dette stadiet fører så over til en *hierarkiseringsprosess*, hvor det brede tilfanget av svaralternativer rangeres, og som videre danner utgangspunkt for det siste stadiet, det vi kan omtale som *institusjonalisering* (ibid.). I denne siste fasen vil i følge Latour kunnskapen etableres som fakta, og den valgte løsningen fra hierarkiseringsprosessen forankres institusjonelt, både i de vitenskapelige og de ikke-vitenskapelige institusjonene som er involvert i prosessen (Latour, 2004, s. 231 f.).

I og med at aktør-nettverksteorien utvikles som en spesifikk kritikk av lineære formidlingsmodeller vil teorien kunne utdype kritikken mot en evidensbasert praksis, slik vi så den formulert hos Steinsholt (2009). En presisering av evidenstanken innenfor rammen av det lineære perspektivet skriver dermed en evidensbasert utdanningspraksis inn i en politisk styrings- og interessekontroll som mangler den grunnleggende sensitiviteten for kompleksiteten i pedagogisk praksis.

Selv om en slik kritikk i høyeste grad er nødvendig ved at den synliggjør de mulige totalitære sidene ved evidenslogikken er den imidlertid også problematisk i den forstand at den langt på vei lukker muligheten for en positiv fortolkning av hva en evidensbasert praksis innenfor utdanningsfeltet kan bety. Ved å fullstendig avvise kravet om en evidensbasert praksis står man i fare for å stille seg utenfor den videre diskusjonen om hvordan skolen kan utvikle en bedre praksis. Det vil i så fall være det samme som å la praksisfeltet seile sin egen sjø, noe som i sin ytterste konsekvens kan føre til legitimeringen av praksiser som viser seg å hindre elevenes læring, snarere enn å fremme den. I en slik forstand bør man heller spørre hvordan kravet om en evidensbasert praksis i skolen kan forstås som et bud om en refleksiv praksis som i et samarbeid mellom ulike aktører leder skolen på rett kurs.

Når det gjelder lærerens rolle ser vi at translasjonsperspektivet åpner for en annen måte å tenke om kunnskapsoverføringen på som i større grad ivaretar lærerens medvirkning i en slik refleksiv praksis. Der et lineært perspektiv åpner for en standardisert og manualstyrt forståelse av evidensbasert praksis, gir Latours translasjonsperspektiv bud om i større grad å ta lærerens erfaringsbaserte kunnskap på alvor. Lærerens erfaringer vil aktualiseres på alle de fire nivåene i Latours modell.

For læreren vil dette eksempelvis bety at den erfaringsbaserte kunnskapen om hva som fungerer av didaktisk tilrettelegging blir verdifull kunnskap både i undrings- og konsultasjonsfasen. Men også i hierarkiserings- og institusjonaliseringsprosessen vil læreren være en medspiller. Læreren blir altså ikke lenger en passiv mottaker, men en aktør i samspillet om utviklingen av kunnskap og en bedre praksis, som skjer i en vekselvirkningsprosess mellom forskningen og praksisfeltet. Dermed kan vi også si at translasjonsperspektivet gir plass til lærerens myndighet, som vil mangle så fundamentalt der en lineær kommunikasjonsforståelse legges til grunn, samtidig som forskerens kritiske blikk bevares som korrigeringsinstans. På denne måten gjør altså Latours modell det mulig å hevde at man i skolen må fremme bestemte praksiser fordi man *vet* at de virker, (ikke fordi man f.eks. alltid har gjort det), og samtidig mene at lærerens erfaringer må anerkjennes og verdsettes. Ulike aktører som politikere, forskning og praksisfelt samarbeider om utviklingen av en bedre skole.

Imidlertid gjenstår det nødvendige presiseringer av en slik tenkemåte. Uavhengig om man legger det lineære perspektivet eller translasjonsperspektivet til grunn, vil man fortsatt kunne hevde at god undervisning dreier seg om å redusere pedagogisk usikkerhet gjennom å gjøre undervisningssituasjonen mest mulig ”sikker”. Om det er forskeren som dikterer praksis, eller om forsker og lærer i fellesskap kommer frem til hva som angivelig virker, kommer man altså ikke vekk fra den nære koblingen mellom evidens og behovet for å kontrollere og i størst mulig grad sikre at skolen beveger seg i en ønsket retning, at elevene utvikler de rette ferdighetene, de rette kvalitetene og den rette kunnskapen. I det følgende bruker jeg forståelsen av lærerens interkulturelle kompetanse som et eksempel på en slik argumentasjon.

6.4.2 Dialog som metode – og teknikk?

Med utgangspunkt i evidenslogikken kunne man tenke seg at en evidensbasert praksis som skal fremme den interkulturelle dialogen naturlig nok må fokusere på velprøvde *metoder* for dialog. At metoden er velprøvd vil da bety at den er utviklet og raffinert i samarbeidet mellom forsker og praktiker, vil evidenstillhengeren kunne si. I kombinasjonen mellom forskerens og praktikerens blikk kommer man frem til visse standardiserte tilnærminger, visse suksessoppskrifter. For lærerutdanningens del kan man dermed tenke seg at kommende lærere må dyktiggjøres i disse dialogiske metodene med dokumentert effekt, som så virkeliggjøres i klasserommet gjennom lærerstudentens videre undervisning. Innenfor rammen av en slik

forståelse vil gode og virkningsfulle dialogmetoder ha en like naturlig plass i skolen som effektive avkodingsverktøy eller metoder for skriveopplæringen.

Et eksempel på en slik dialogmetodikk kunne være sokratisk dialog, slik vi har sett den presentert og diskutert i denne studien. Selv om det heftet visse problemer med denne spesifikke metoden, kunne man jo tenke seg at disse ble rettet opp, og at metodikken dermed ville virke bedre og ha større effekt i forhold til et mål om å oppøve interkulturelle ferdigheter hos de som tar metoden bruk. Dermed kunne man også si at undervisningen åpner for en evidensbasert kulturkommunikasjon ved å innføre velprøvde og dokumenterte metoder for interkulturell dialog, dvs. metoder som er utviklet i samarbeidet mellom forsker og praktiker.

Imidlertid gjør en slik forståelse lite med det som vi har sett vil kunne være selve grunnproblemet i evidenstanken, nemlig at den åpner for en toppstyrt pedagogisk sikringsteknikk. Som nevnt har instrumentelle spørsmål sin legitime plass i undervisningen. Det betyr at lærerens arbeid med f.eks. sokratisk metode opplagt vil kunne være en del av lærerens arbeid med å fremme den interkulturelle dialogen. Slik fungerer dialogen også som et middel for å oppnå bestemte mål. Samtidig er dialogen et mål i seg selv, ja kanskje en del av selve formålet med undervisning. Dette vil imidlertid en slik fortolkning av Latour neglisjere, ved å redusere dialogen utelukkende til teknikk. Dermed blir også dialogarbeidet først og fremst en teknisk oppgave som læreren skal løse, basert på antakelsen om at iverksetting av den rette metoden vil sikre kommunikasjonen.

Det er imidlertid ikke bare naivt, men også høyst problematisk, i den forstand at det gjør undervisning om til en instrumentell sikringsteknikk, med tendenser til objektivisering og avhumanisering som en høyst reell implikasjon, slik vi har sett det ovenfor. Mer spesifikt betyr dette at objektet, dvs. eleven og studenten gradvis gjøres til et subjekt gjennom innføringen av ulike dialogmetodikker. I et tilfelle som dette risikerer man dermed å gjøre en bestemt type kunnskap om til en betingelse for moralitet. Carl Anders Säfström omtaler dette som en enveis-pedagogikk, hvor det kausale og instrumentelle fokuset plasserer læreren som en formidler av den type kunnskap som gjør mottakeren gradvis mer menneskelig:

Att undervisa ... innebär att undervisa om de nödvändiga kunskaperna genom vilket subjektet blir mer genomgående mänskligt. Enligt en sådan diskurs är det genom kunskap som subjekten kan ingå i etiska relationer med varandra; det vill säga, varje etisk relation förutsätts vara ett resultat av kunskap.

Kunnskap är, enligt detta sätt att se, något som uppfyller den studerande inifrån och som redan representerar en vetbar värld. När den studerande är tillbörligt fylld är grunden lagd för att bygga etiska relationer med andra. Ju mer kunnskap vi har, desto mer förstår vi om världen och desto friare är vi i vårt upplysta handlande i relation till andra moraliska agenter. (2005, s. 75-76)

Slik er det altså i høyeste grad nødvendig å være bevisst på den grunnleggende forskjellen mellom praksis som kommunikativ adferd og teknikk som mål-middel-rasjonell handling, slik eksempelvis Erling Lars Dale formulerer det (1992, s. 200). Tar man ikke høyde for dette vil man i praksis også betrakte teknokratiske tiltak som den endelige løsningen, uten å se den begrensede gyldigheten som ligger i strategiske og instrumentelle handlinger (jf. Habermas, 1981). Som vi så ovenfor er det nettopp dette Skjervheim omtaler som det instrumentalistiske mistaket (1976, s. 260 f.). Og med mistaket følger en instrumentell, standardisert forståelse av undervisning som er pedagogikk fremmed. Som Dale skriver kan altså ikke undervisning forstås utelukkende som et middel for å nå mål som ligger utenfor undervisningsprosessen (1992, s. 211). Det vil i så fall innebære betoningen av sikkerhet som konstituerende for pedagogikken, og basere forståelsen av undervisning på en ikke-menneskelig relasjon (jf. Säfström, 2005).

En slik bruk av Latour mener jeg derfor ikke er legitim, samtidig som det også innebærer en fortegnelse av hva translasjon dreier seg om. Brukt på utdanningsfeltet ser vi derimot hvordan gjeninnføringen av lærerens profesjonelle skjønn tematiserer *usikkerheten* som en fundamental forutsetning for undervisning. Som vi har sett viser translasjonsbegrepet til hvordan kunnskapen er dynamisk ved at den skapes og delvis også endres når den forankres i et nettverk. Slik hefter det også en grunnleggende usikkerhet ved kunnskapen. De ulike interessentenes erfaringer gjør kunnskapen omskiftelig i den forstand at den må stadig korrigeres og diskuteres på nytt i lys av ulike erfaringsperspektiver (Latour, 1987).

I lærdommen fra Latour kan vi dermed si at læreren aldri kan være sikker på at bestemte metoder eller praksiser fungerer på samme måte på tvers av kontekster. Det å undervise er derfor et grunnleggende usikkert prosjekt i den forstand at det er vanskelig å fastslå entydige sammenhenger mellom bestemte praksiser og effekten av disse. Grunnen til det er at man som lærer har med mennesker å gjøre, og ikke med maskiner. Det betyr at translasjonsperspektivet ser undervisning som en mer kompleks prosess, hvor læreren ikke bare står i en kunnskapsrelasjon til eleven, men dypest sett også en menneskelig relasjon. Slik kan

translasjonsperspektivet være et kritisk, men også et konstruktivt korrektiv til en forståelse av evidensbasert praksis som sikringsteknikk.

I lys av translasjonsperspektivet handler dermed ikke en evidensbasert praksis om å sikre lærerens profesjonalitet gjennom implementeringen av universelle teknikker og strategier ovenfra. I stedet reflekteres det en forståelse av læringssituasjonen som grunnleggende kontekstuell og til dels uforutsigbar, noe som gjeninnfører betydningen av lærerens skjønn. Slik åpnes det også for en annen måte å se eleven på. I møtet med læreren blir eleven først og fremst et menneske med livshistorie, kunnskap og identitet, ikke et objekt som læreren skal føre et bestemt sted. Slik vil Latours teori i større grad åpne for en subjekt-subjekt-relasjon mellom lærer og elev, hvor læreren bevarer en grunnleggende respekt for eleven som individ. Det hindrer ikke at dialogen kan være en teknisk metode i undervisningen. Men dialogen blir ikke *bare* en metode. I stedet vil dialogen kunne bli en overordnet måte å tenke om undervisning på.

For å utdype de ansatsene som ligger i Latours tenkning skal jeg avslutningsvis se nærmere på *usikkerhetsdimensjonen* ved undervisning. Implisitt i Latours modell ligger nemlig forståelsen av undervisning som først og fremst en moralsk, og ikke en teknisk aktivitet; den tekniske toppstyringen brytes ned, og den menneskelige siden synliggjøres. I et forsøk på å gjøre dette perspektivet mer eksplisitt, griper jeg nå tilbake til det transkulturelle forståelsesperspektivet slik det ble utarbeidet i del I. Fra evidenstankens utgangspunkt i teknisk sikkerhet spør jeg hvordan undervisning kan forstås som etisk usikkerhet. Hvordan synliggjør det transkulturelle forståelsesperspektivet undervisningens etiske dimensjon? På denne måten forsøker jeg altså å etablere en argumentasjon som kan ufordre en totalitær forståelse av evidens innenfor utdanningsfeltet. Det gjør at dialogen i form av gjensidig forståelse igjen kan finne grobunn. Men det fordrer altså en annen måte å tenke om evidens på enn den vi har sett kan forbindes med ideen.

6.4.3 Fra teknikk til etikk – pedagogisk usikkerhet og lærerens møte med det fremmede

Som Biesta skriver vil evidenstanken brukt om utdanning måtte ta hensyn til at pedagogisk praksis er ”mycket mer än ett simpelt tillämpande av strategier och tekniker för att uppnå förutbestämde mål” (2011, s. 50). I tråd med Skjervheims tale om subjekt-subjekt-forholdet som konstituerende for pedagogikken skriver Biesta videre at ”vad som med andra ord behövs är ett erkännande av det faktum att utbildning är en moralisk aktivitet snarare än en teknisk”

(ibid., s. 43). I henhold til Biesta og Skjervheim har altså all pedagogisk aktivitet en grunnleggende etisk dimensjon ved seg, noe en effektivitetsorientert didaktikk står i fare for å overse.

For Biestas del fører han denne erkjennelsen tilbake til Aristoteles' skille mellom kunnskapsformene *techne* (instrumentell kunnskap) og *fronesis* (praktisk fornuft) (2011, s. 43). Skjervheim gjør noe av det samme ved å benytte seg av Platons innføring av skillet mellom *episteme* og *doxa*, forstått henholdsvis som overtalelse og overbevisning (1976, s. 233 f.). Hos Biesta og Skjervheim er det dermed den siste kunnskapsformen, henholdsvis *fronesis* og *doxa* som synliggjør den etiske dimensjonen ved undervisning, og som danner alternativet til den tekniske forståelsen. På samme måte som dette kapitlet gjør, etterlyser dermed også Biesta og Skjervheim en pedagogisk tenkning som evner å favne den grunnleggende usikkerheten som kjennetegner undervisning. Samtidig identifiserer de materiale som kan bidra til å utvikle en slik alternativ pedagogisk tenkning.

Bidragene fra Biesta og Skjervheim lar jeg imidlertid ligge. I stedet trekker jeg linjene tilbake til det transkulturelle forståelsesperspektivet, slik vi så det introdusert og utdypet med utgangspunkt i Wolfgang Welsch sitt filosofiske bidrag.¹³⁰ Som nevnt mener jeg det her ligger et relevant materiale til å reflektere over den etiske usikkerheten som en grunnleggende og nødvendig dimensjon ved undervisning. Det gjør perspektivet til et argumentativt og konfronterende utgangspunkt for en alternativ måte å tenke om evidens på, som potensielt vil kunne gjenåpne en forståelsesorientert kulturkommunikasjon i klasserommet.

Hvordan kan så det transkulturelle perspektivet bidra? Som vist i del I har perspektivet både en deskriptiv og en normativ dimensjon. Deskriptivt holder det frem hvordan kulturer og kulturelle identiteter er innvevd i hverandre og er i en stadig dynamisk interaksjon. Normativt innebærer det en oppfordring til å relatere til den andre og søke å forstå den andre, med en samtidig bevissthet om at det fremmede kan forbli fremmed. Ikke alt kan eller skal deles, forklares eller forstås i interaksjonen. Som en måte å forstå den interkulturelle relasjonen på handler dermed transkulturalitet om å søke forståelse i spenningen mellom likhet og differens, det begripelige og det ubegripelige, tilbaketrekning og relasjon, nærhet og distanse.

¹³⁰ Jf. del I av avhandlingen, kapittel 2.

Av materiale til konstruktivt å tenke om den interkulturelle interaksjonen i disse baner, har jeg påpekt forståelseslinjer mellom Welsch sitt teoretiske utgangspunkt og andre bidrag, bl.a. Martin Bubers dialogfilosofi. Her så vi hvordan Buber forstår interaksjonen mellom mennesker som en fordring om å ta ansvar for den andre i samvirket mellom det nære Jeg-Du-forholdet og det mer distanserte Jeg-Det-forholdet.¹³¹ I henhold til Buber er altså interaksjonen dypst sett av moralsk karakter. I mennesket ”finns en viljeimpuls att erfaru förbundenhet”, sier han, dette fordi distansen også utgjør en del av menneskets liv (Buber, 1993, s. 28). For å kunne forstå og relatere til den andre på en måte som ivaretar den andre som menneske, må vi også anerkjenne den andres rett til å forbli fremmed, slik jeg har fortolket integrasjonen av Det-forholdet i Du-forholdet (jf. kapittel 4.5.2).

Som vi så korresponderer dette med Theo Sundermeiers metafor om ”å bevege seg barføtt i møte med den andre” (1996, s. 34). Med dette retter han oppmerksomheten mot nødvendigheten av å bevare distansen, dette som et vern mot kategoriserende og avhumaniserende mekanismer. Intensjonen er altså ikke lenger å gjøre den andre mer og mer kjent, og mindre og mindre fremmed. Som alternativ postulerer også Sundermeier ansvaret som konstituerende for relasjonen. I møtet med den andre tiltales og utfordres man til å ivareta både distansen og nærheten. En ytterligere utdypning av dette så vi hos Danièle Hervieu-Léger (2000) som løfter frem dynamikken i dette spenningsforholdet, nemlig forholdet mellom kontinuitet og forandring. Slik løfter altså det transkulturelle perspektivet frem en forståelse av den interkulturelle relasjonen som en etisk, og dermed grunnleggende usikker og uforutsigbar relasjon.

Denne måten å tenke om den interkulturelle interaksjonen på vil i høyeste grad ha relevans når det gjelder forståelsen av undervisning. Som jeg har begrunnet i del I og del II av denne studien blir den transkulturelle forståelsesmåten fundamental når det gjelder utviklingen av kompetansen til kommende lærere. Undervisning dreier seg dypst sett om et møte, et møte mellom lærer, elev og fagstoffet. For å holde oss til lærer-elev-interaksjonen vil denne i et transkulturelt perspektiv være åpen i den forstand at læreren aldri kan eller skal forsøke å definere eleven gjennom essenser eller objektivt kunnskap. I stedet for et utgangspunkt i institusjonaliserte, gitte posisjoner og roller hvor det tillegges læreren å føre eleven bestemte steder basert på bestemte forhåndskategoriseringer, åpner altså transkulturalitetsperspektivet

¹³¹ Jf. også den utdypende presiseringen jeg har gjort av denne dialektikken med utgangspunkt i Sundermeier, Hervieu-Léger og Heimbrock, se henholdsvis kapittel 2.5.2, kapittel 3.4 og kapittel 3.5.

for en positiv uforutsigbarhet. Læreren og eleven er alltid mer enn sine roller, noe Amartya Sen's poeng om identitetens mangfold minner oss om (jf. kapittel 2.4.4). Slik forstått vil møtet mellom lærer og elev kunne bli et møte som "som bryter igennem den mængd situationsbundne kategoriseringar som socialisationen är ett uttryck för", slik Säfström formulerer det (2005, s. 88). Transkulturalitetskonseptet gir rom til det unike individet som gjennom og i undervisningen fremstår med sin likhet og forskjellighet, uten at dette gjøres til statiske størrelser.

Dermed tas også differensen på alvor i den forstand at den utgjør en forutsetning for det pedagogiske fellesskapet som studenten møter i klasserommet. Det enkelte unike individ gis muligheten til å uttrykke, men også forhandle og undersøke sin egen fremmedhet i relasjon til andre. Innenfor rammen av en slik forståelse handler det altså om å lære av differensen, og ikke redusere den gjennom ønsket om å kontrollere (Säfström, 2005, s. 90). Dermed er det heller ikke gitt hva utfallet av den pedagogiske situasjonen kan være. Men nettopp gjennom dette kan det åpnes for en mer human tilnærming til skole. Både læreren og eleven fremstår som unike mennesker med retten til også å bevare sin unikhhet.

For å oppsummere: Der fokuset på den tekniske dimensjonen ved undervisning tematiserer *sikkerheten* som forutsetning i enhver undervisningssituasjon, tematiserer den etiske dimensjonen noe like grunnleggende, nemlig *usikkerheten*. Denne usikkerheten eller uforutsigbarheten oppstår i det man forstår undervisningen også som en ansvarsrelasjon mellom personer. Både lærer og elev fremstår som moralske subjekter, og asymmetrien brytes ned. Den ene kan aldri gjøres til objekt for den andre i den forstand at den ene gjøres kjent for å kunne brukes eller gjøres noe med.

For læreren innebærer dette at det alltid er noe som vil forbli fremmed i møte med eleven. Som lærer kan man altså aldri være sikker på at eleven oppfatter kunnskapen slik læreren formidler den, og man kan heller aldri kjenne eleven fullt ut. Den "sikre" kunnskapen om hva som er gode undervisningsformer og metoder i et fag må aldri skygge for det faktum at læreren aldri kan eller skal ha sikker kunnskap i undervisningsrelasjonen. Hevder man det motsatte, slik vi har sett den evidensbaserte logikken kan gjøre, står man i fare for å totalisere evidenstanken, dvs. man legger grunnen for en institusjonalisering av bestemte anordninger, metoder og tilnærminger som utøverne er påkrevd å følge. Det bringer i så fall med seg en forståelse av undervisning som reduserer både læreren og eleven som mennesker.

I en slik forstand bidrar det transkulturelle perspektivet til et argumentativt fundament for at talen om evidens må ta høyde for det usikre, det uforutsigbare og det fremmede som kjennetegner enhver undervisningssituasjon. Bare slik vil talen om en evidensbasert pedagogisk praksis kunne ivareta lærerens og elevens autonomi. Forstått i et transkulturelt perspektiv skjer det gjennom en undervisning som istedenfor å kontrollere alteriteten ved å gjøre den andre lik gjennom åpne eller skjulte assimileringprosesser, eller ved å gjøre den andre ulik gjennom kulturelle eller religiøse kategoriseringer, åpent søker å forstå den andre som både lik og ulik. Slik forstått vil undervisningen åpne for å utforske den andres tankemønstre, ideer og forståelser, ikke for å kontrollere og sikre, men i den hensikt å lære noe om seg selv og den andre. Dermed åpnes det også for en reell kulturkommunikasjon i klasserommet, en mulighet som vi har sett reduseres når evidensstanken blir totalitær.

Selv om det er viktig å spørre etter hva som virker og ikke virker også i en pedagogisk sammenheng, må altså et slikt spørsmål følges av en refleksivitet om hva god utdanning og god undervisning kan være. Dersom man som styringsdokumentene er opptatt av at utdanning også skal fremme den interkulturelle dialogen, kan altså ikke fokuset på effektivitet bli enerådende. Da løper man også risikoen for at talen om interkulturell dialog blir en tom retorikk som bidrar til å skjule problematiske forståelser av lærer-elev-forholdet, et forhold som blir monologisk mer enn dialogisk. I tillegg gjør dialogretorikken det vanskeligere å avdekke den monokulturelle praksisen som kan følge av en rendyrket evidensstenkning. Slik oppstår blinde flekker. Innenfor rammen av en totalitær evidensforståelse vil talen om den interkulturelle dialogen kunne bli en legitimerende faktor som indirekte bidrar til å opprettholde avhumaniserende praksiser der aktørene innpasses i noe som allerede er gitt.

Slik det transkulturelle perspektivet viser oss kan imidlertid utdanning og undervisning forstås på en radikalt annerledes måte. Som fortolkningsramme for dialogen åpner det transkulturelle perspektivet for en menneskelig interaksjon, hvor også det unike og fremmede ved individet blir ivaretatt. Når vi med Buber utfordres til å ta på alvor distansens betydning for den interkulturelle interaksjonen, hjelper han oss dermed med å se undervisningssituasjonen som en grunnleggende usikker og menneskelig interaksjon. For læreren som skal bidra til å fremme, utvikle og tilrettelegge for den interkulturelle dialogen, blir det dermed fundamentalt å verne om denne usikkerheten. Talen om den "sikre" kunnskapen må inkludere en forståelse av det usikre og uforutsigbare. Da kan også den interkulturelle dialogen finne rom.

6.5 Sammenfatning

I dette kapitlet har jeg undersøkt sammenhengen mellom ideen om en evidensbasert praksis og dialogforståelsen. Spørsmålet som er satt i fokus er altså hvilke forståelsesrammer den politiske talen om evidens som et kontrollerende styringsmiddel gir for refleksjonen over lærerens interkulturelle kompetanse. Som vist kan talen om evidens forstås som et ønske om å kontrollere og skape pedagogisk stabilitet. Faren i en slik tenkning ligger dermed i at den ikke tar lærerens pedagogiske skjønn på alvor. Innenfor rammen av en totalisert måte å tenke om evidens på er det ikke lenger tale om å komplettere eller informere skjønn, men om å *erstatte* skjønn. Det reduserer også lærer-elev-interaksjonen til et subjekt-objekt-forhold, samtidig som evidenstenkningen vil kunne inngå i et monokulturelt normaliseringsprosjekt, dette ved å tilsøre diskusjonen om substans. Slik viste jeg hvordan talen om evidens kan fortolkes som et forsøk på å sikre dialogen på en måte som forsterker problematiske forståelser i det undersøkte rammeplandokumentet.

For tentativt å undersøke muligheten for en positiv sammenheng mellom evidens og dialog tok jeg derfor utgangspunkt i Latours alternative måte å tenke om forholdet mellom forskning og praksis på, som søker å unngå en toppstyrt, teknisk forståelse. Dette åpnet i sin tur for en videre utvikling av argumentasjonen med henvisning til et transkulturelt forståelsesperspektiv, slik det er utarbeidet i del I av avhandlingen. Her fikk Bubers utdypning av distansens betydning for den interkulturelle relasjonen en særlig rolle å spille. Mer bestemt lot jeg en transkulturell forståelse fungere som en radikal utfordring til en evidenstenkning innenfor utdanningsfeltet. Utfordringen besto i å inkludere forståelsen av usikkerheten som fundamental for undervisningsprosessen, dette gjennom å løfte frem den etiske dimensjonen ved undervisning. Som jeg har argumentert for vil dermed et transkulturelt perspektiv på undervisning potensielt kunne åpne for en kulturkommunikasjon hvor den enkeltes menneskeverd tas på alvor.

Spørsmålet i hvilken grad denne utfordringen virkelig er mulig å inkludere i et evidensbegrep er imidlertid satt åpent. Slik har intensjonen med kapitlet vært å diskutere noen grunnleggende forutsetninger for sammenhengen mellom ideen om en evidensbasert utdanningspraksis og tanken om at læreren skal bidra til å utvikle, fremme og tilrettelegge for interkulturell dialog. Som bidrag til debatten modererer derfor kapitlet seg til å gi et tentativt innspill og et potensielt konstruktivt bidrag til videre refleksjon. At en slik refleksjon er påkrevd, er

imidlertid utvilsomt gitt den nærmest tvingende logikken som evidenstanken målbærer. Det gjelder i høyeste grad også når man ønsker å utdanne lærere som kan fremme en differenssensitiv kulturkommunikasjon i klasserommet.

Etterord

Utgangspunktet for denne studien har vært det politiske fokuset på interkulturell dialog i rammedokumentene for lærerutdanningen. Her heter det at læreren skal bidra til å fremme, utvikle og legge til rette for interkulturell dialog på en måte som skaper fellesskap og samfunn. I et forsøk på å utfordre og se forbi denne dialogretorikken har jeg utforsket følgende todelte problemstilling: Hva ligger i konseptet interkulturell dialog? Hvilke forståelsesrammer tilbys kommende lærere som skal fremme den interkulturelle dialogen i klasserommet?

Intensjonen min har imidlertid *ikke* vært å gi noen oppskrift på utviklingen av lærerens interkulturelle kompetanse, for så å påpeke hvor lærerutdanningen eventuelt har trått feil. Snarere har ambisjonen vært å gi et bidrag til diskusjonen om hvordan en differenssensitiv dialogisk interaksjon kan forstås, relatert til en lærerutdanningskontekst, og identifisere noen momenter som kan være sentrale i den sammenheng.

For å starte en samtale om dette kreves det kun et enkelt spørsmål: Hvordan relatere til andre mennesker? For de fleste som beskjeftiger seg med læreryrket, enten som lærerutdanner eller grunnskolelærer vil jeg anta dette spørsmålet uttrykker en fundamental motivasjon. Hvordan kan jeg interagere med studenten og eleven på en slik måte at relasjonen muliggjør og skaper frihet, integritet, anerkjennelse og utvikling av potensial?

Det politiske fokuset på interkulturell dialog som del av lærerkompetansen har vært en inngang til å diskutere dette. Nå er det imidlertid slik at vi bruker ord for å tale om det vi oppfatter som virkelig. Ordene er ikke den virkelighet de forsøker å beskrive. Likevel skaper ordene virkelighet (Øverland, 2006, Bal, 2002). Det betyr at den interkulturelle dialogen som begrep ikke skjuler en bestemt kjerne. Man kan altså ikke slå på ordet, og så dukker essensen opp. I stedet er det slik at i vårt forsøk på å forstå og skape kognitiv ordening og struktur skapes begrepet når det brukes. Og dermed skapes virkeligheten. Det har bestemt det analytiske grepet i denne studien og gjort kultur, religion og samhandling til sentrale fokusområder. Slik har det også blitt mulig å se bak de retoriske formuleringene om interkulturell dialog.

Hva er det så jeg har sett? Hvilket bidrag til forståelse gir studien? For å ytterligere formulere dette tar jeg meg friheten til å reflektere litt over det som har vært, og fortsatt er, en hovedmetafor i beskrivelsen av dialogen, nemlig brobyggermetaforen.¹³²

Brukt metaforisk handler brobygging om mye av den forståelsen som også denne studien har lagt til grunn, dvs. en form for kommunikasjon som setter mennesker i kontakt med hverandre, som gjør det mulig å overkomme forståelsesmessige barrierer og skaper samarbeid og kommunikasjon på tvers av livsforståelser (jf. også Strack, 2005). Slik antar jeg at brobyggermetaforen viser til noe gjennomgående positivt, noe som også er tilfelle for det billedgivende predikatet i metaforen, i dette tilfellet broen. Som objekt har broen en estetisk utforming som på en direkte og kraftfull måte synliggjør funksjonen, nemlig den å forbinde geografiske områder med hverandre, områder som ellers ville ha vært adskilte. Broens funksjon er altså å overkomme hindringer som står i veien for mobilitet og fri ferdsel, det være seg sund, elver, kløfter og lignende. Slik åpner broen for bevegelsesfrihet for alle som ønsker det og som finner broen tilstrekkelig stabil og forsvarlig til å krysse. Da fungerer den som en mulighet til å utforske den andre siden og til å bevege seg inn på nye områder. Den åpner en trygg forbindelse til steder som tidligere kanskje har vært ukjent fordi de har vært utilgjengelig. Slik er det altså ikke uventet at brobyggermetaforen blir en hovedmetafor for det å skape en interkulturell dialog.

I lys av hovedargumentene i avhandlingen vil man imidlertid kunne stille spørsmål ved en slik metafor. Hva er det eventuelt man skal bygge bro over? Gir identifikasjonen med en stabil og sikker forbindelse, slik broen er ment å skulle etablere, nødvendigvis et godt bilde av den interkulturelle relasjonen?

Et hovedpoeng i denne studien sin tematisering av interkulturell dialog har vært det grunnleggende usikre og ustabile som kjennetegner dialogen. Dette kommer til uttrykk bl.a. i dynamikken i kulturelle og religiøse fellesskap, en dynamikk som også gjelder for den enkeltes kulturelle og religiøse identitetsdannelse. Både på makro- og mikronivå er den kulturelle identiteten innvevd i stadig nye sammenstillende prosesser. I en slik forstand er identiteten sammensatt og dialogisk ved at den stadig endres i interaksjonen. Det gjør at identitet og differens ikke er gitte størrelser. Slik forstått dreier den interkulturelle dialogen

¹³² Jf. beskrivelsen av KRL-faget som et fag for interkulturell dialog, se kapittel 5.2.2

seg om en grunnleggende åpenhet for og ønske om å utforske den andres tankemønstre, ideer og forståelser i den hensikt å lære mer om seg selv og den andre, ikke for å kontrollere og underlegge seg den andre. For å sikre dialogen må man dermed inkludere usikkerheten i den interkulturelle relasjonen.

Som vi har sett mangler det imidlertid ikke på forsøk på å sikre den interkulturelle dialogen, uten å hegne om denne ustabiliteten. Det kan være seg gjennom å gjøre den andre lik eller forskjellig gjennom ulike former for identitetsmessige og differensorienterte kategoriseringer. Slik har avhandlingsarbeidet påpekt ulike måter å forsøke å kontrollere alteriteten, måter som den retoriske talen om interkulturell dialog paradoksalt vil kunne tildekke.

Denne forståelsen vil dermed utfordre brobyggermetaforen som bilde på den interkulturelle relasjonen. En som gir materiale til å reflektere litt mer over dette i forlengelsen av avhandlingens hovedpoenger, er Daniel C. Strack (2006). I artikkelen *Who are the bridgebuilders?* tar han for seg en av Kiplings noveller og fokuserer på hvordan brobygging blir et metaforisk uttrykk for Kiplings sympatier med britisk imperialisme. Her viser han til hvordan brobyggermetaforen var relativt ukjent i den indiske konteksten som handlingen i Kiplings novelle er lagt til. Fordi Indias mange elver stadig går utover sine bredder, har de også ustabile sidebanker, påpeker Strack. Derfor har det historiske India heller aldri vært en brobyggernasjon sier han: "Historically, Indians have used ferries to cross rivers, and so India tends to be a 'boat culture' rather than a 'bridge culture' (ibid., s. 12). Det har gitt rom til helt andre metaforer, sier Strack videre. Når indiske buddhister snakker om å "krysse elven" som et bilde på veien mot opplysning, skjer det derfor ved bruk av flåte eller båt, ikke ved hjelp av en bro (ibid.).

Metaforisk ser vi dermed at det å krysse en elv ved hjelp av flåte eller båt sier noe om det midlertidige og det grunnleggende usikre ved forbindelsen som opprettes. Det å fortolke en interkulturell relasjon i lys av en båt- eller en flåtemetafor gir altså helt andre konnotasjoner enn stabiliteten som uttrykkes i brobyggermetaforen. Som Strack interessant nok også påpeker vil den lokale inder ofte se elva som et reisemål i seg selv, og noe som muliggjør transport og utveksling av varer, tjenester osv, ikke som en hindring på veien mot noe annet (Strack, 2006, s. 12).

Kanskje vil slike innspill kunne hjelpe oss til å se både hvordan begrepsliggjøringen av den interkulturelle dialogen skaper virkelighet, men også hvilken type virkelighet som skapes. Ønsket mitt er at også dette avhandlingsarbeidet bidrar til nettopp det.

Litteratur

- Afdal, G. (2005). Kontekstuell religionsdidaktikk. Religionspedagogikk for en flerkulturell skole. *DIN 1-2, Tidsskrift for religion og kultur*, 3-17.
- Almond, I. (2007). *The New Orientalists. Postmodern Representations of Islam from Foucault to Baudrillard*. London: I.B. Tauris.
- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Andersson, M. (2000). *The Situated Politics of Recognition, Ethnic Minority, Youth and Identity Work*. London: Goldsmiths College, University of London, New Cross.
- Andreassen, B.-O. (2008). *Et ordinært fag i særklasse. En analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk*. (Doktoravhandling, Universitetet i Tromsø [UiT]). Tromsø: UiT.
- Apel, K. O., Borman, C., Bubner, R., Gadamer, H.-G., Giegel, H. J., & Habermas, J. (1971). *Hermeneutik und Ideologiekritik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Appiah, A. K. (1994). Identity, Authenticity, Survival. Multicultural Societies and Social Reproduction. I C. Taylor & A. Gutmann (Eds.), *Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition* (s. 149-163). Princeton New Jersey: Princeton University Press.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.
- Assmann, A. (2004). *Tid och tradition. Varaktighetens kulturella strategier*. Nora: Nya Doxa.
- Avest, I., Skeie, G., Jozsa, D.-P., & Lippe, M. von der (2009). *Dialogue and Conflict on Religion. Studies of Classroom Interaction in European Countries*. Münster: Waxmann.
- Bachmann, K. E., & Hohr, H. (1999). Den nye læreplanen – en trussel mot livsverdenen? I A. O. Telhaug & P. Aasen (Red.), *Både – og. 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv* (s. 137-157). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1993). *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Oslo: Pensumtjeneste A/S.
- Bal, M. (2002). *Travelling Concepts in the Humanities. A Rough Guide*. Toronto: University of Toronto Press.
- Banks, J. A. (2004). Multicultural Education. Historical Development, Dimensions, and Practice. I J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (s. 3-29). San Francisco: Jossey-Bass.
- Barne- og familiedepartementet. (2002). *Nye rammeplaner for lærerutdanning. Høringsuttalelse fra Barne- og familiedepartementet*. Oslo: Departementet.
- Baumann, G. (1999). *The Multicultural Riddle. Rethinking National, Ethnic, and Religious Identities*. New York: Routledge.
- Benhabib, S. (1992). *Situating the Self. Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics*. Cambridge: Polity Press.
- Berge, G. (1995). Emmanuel Levinas. En innføring i hans filosofi. I H. Kolstad, H. Bjørnstad & A. Aarnes (Red.), *I sporet av det uendelige. En debattbok om Emmanuel Levinas* (s. 21-35). Oslo: Aschehoug.

- Bergem, T., Björkqvist, O., Hansén, S.-E., Carlgren, I., & Hauge, T. E. (1997). Research on Teacher and Teacher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, (3-4), 433-458.
- Bergem, T. (2011). *Læreren i etikkens motlys. Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin.
- Berger, P. L., Berger, B., & Kellner, H. (1974). *The Homeless Mind. Modernization and Consciousness*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Bergmann, S. (1997). Så främmande det lika. *Kirke og Kultur* (6), 519-541.
- Bergmann, S. (2003). *God in Context. A Survey of Contextual Theology*. Aldershot: Ashgate.
- Bergmann, S. (2004). Transculturality and Tradition – Renewing the Continuous in Late Modernity. *Studia Theologica*, 58, 140-156.
- Bergmann, S. (2008). “It can’t be locked in”: Decolonising Processes in the Arts and Religion of Sápmi and Aboriginal Australia. I S. Stålsett (Ed.), *Religion in the Globalised Age: Transfers & Transformations, Integration and Resistance* (s. 81-101), Oslo: Novus.
- Bergmann, S. (s.a). Det sokratiske samtale i høgskoleutbildningen. Upublisert manuskript.
- Beyer, P. (2006). *Religions in Global Society*. New York: Routledge.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Bhabha, H. K. (1995). Cultural Diversity and Cultural Differences. I B. Ashcroft, G. Griffiths & H. Tiffin (Eds.), *The Post-colonial Studies Reader* (s. 206-209). New York: Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Birnbacher, D., & Krohn, D. (2004). Socratic Dialogue and Self-directed Learning. I R. Saran & B. Neisser (Eds.), *Enquiring Minds. Socratic Dialogue in Education* (s. 9-14). Stoke on Trent: Trentham Books Limited.
- Bjerre, J. (2009). Fagsprogets frasingelse. En kritisk diskussion af læreres konstruktion af evidens, evaluering og teori. *Nordisk pedagogik*. (3), 250-258.
- Bostad, I. (2006). Dialog og danning. I I. Bostad & T. Pettersen (Red.), *Dialog og danning. Det filosofiske grunnlaget for læring* (s. 13-27). Oslo: Spartacus forlag.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.
- Breidlid, H., & Nicholaisen, T. (2000). *I begynnelsen var fortellingen. Fortelling i KRL*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, O. M. H. (2010). *A Comparative Study of Religious Education in State Schools in England and Norway* (Doktoravhandling, University of Warwick). Warwick: University of Warwick.
- Buber, M. (1992). *Jeg og Du*. Oslo: Cappelen.
- Buber, M. (1993). *Om oppfostran*. Ludvika: Dualis.
- Buber, M. (1997). *Distans och relation. Bidrag till en filosofisk antropologi*. Ludvika: Dualis.
- Burbules, N. C. (2000). The Limits of Dialogue as a Critical Pedagogy. I P. P. Trifonas (Ed.), *Revolutionary Pedagogies. Cultural Politics, Instituting Education, and the Discourse of Theory* (s. 251-273). New York: Routledge.
- Bø, M. (2006). *Norsk skole og den etterlengtede helhet. En studie i et læreplanverks forsøk på å skape helhet i et differensiert samfunn og religionens tildelte oppgave i dette forehavende* (Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet [NTNU]). Trondheim: NTNU.

- Børresen, B., & Malmhøst, B. (2003). *La barna filosofere. Den filosofiske samtale i skolen*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Carless, D., Joughin, G., & Liu, N.-F. (2006). *How Assessment Supports Learning. Learning-oriented Assessment in Action*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- CoE. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities. Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2003). Challenging the Construction of Difference as Deficit: Where are Identity, Intellect, Imagination and Power in the New Regime of Truth. I P. P. Trifonas (Ed.), *Pedagogies of Difference: Rethinking Education for Social Change* (s. 41-60). New York: Routledge.
- Cummins, J. (2009a). Introduction. Concluding Comments: Themes, Challenges and Directions. I O. K. Kjørven, B.-K. Ringen & A. Gagnè (Eds.), *Teacher Diversity in Diverse Schools – Challenges and Opportunities for Teacher Education* (s. 11-19). Vallset: Oplandske bokforlag.
- Cummins, J. (2009b). Challenges and Opportunities in the Schooling of Migrant Students. I O. K. Kjørven, B.-K. Ringen & A. Gagnè (Eds.), *Teacher Diversity in Diverse Schools – Challenges and Opportunities for Teacher Education* (s. 53-69). Vallset: Oplandske bokforlag.
- Dale, E. L. (Red.). (1992). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning. (2006). *Konceptnotat*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Darnell, F., & Hoëm, A. (1996). *Taken to extremes. Education in the Far North*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Derrida, J. (1967). *L'écriture et la différence*. Paris: Seuil.
- Dewey, J. (1958). *Experience and Nature*. New York: Dover.
- Dilthey, W. (1976). The Delimitation of the Human Studies. I H. P. Rickman, *W. Dilthey Selected Writings* (s. 170-176). Cambridge: University Press.
- Douglas, M. (1997). *Rent og urent. En analyse av forestillinger omkring urenheter og tabu*. Oslo: Pax.
- Eide, E., & Simonsen, A. H. (2008). *Verden skapes hjemmefra. Pressedekningen av den ikke-vestlige verden 1902-2002*. Oslo: Unipub.
- Eisenhart, M., & Towne, L. (2003). Contestation and Change in National Policy on 'Scientifically Based' Education Research. *Educational Researcher*, 32(7), 31-38.
- Ekeland, T.-J. (2007). Evidens og nypositivisme. *Forskningsspolitikk* (2), 10. Lokalisert på <http://www.fpol.no/Forskningsspolitikk/Documents/Tidligere%20utgaver/2007/Forskningsspolitikk-02-2007.pdf>
- Ekeland, T.-J. (2009). Hva er evidensen for evidensbasert praksis? I H. Grimen & L. I. Terum (Red.), *Evidensbasert profesjonsutøvelse* (s. 145-168). Oslo: Abstrakt forlag.
- Eliade, M. (1969). *Det hellige og det profane*. Oslo: Gyldendal.
- Ellsworth, E. (1989). Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-324.
- Engdahl, H., Holmgren, O., Lysell, R., Melberg, A., & Olsson, A. (1977). *Hermeneutik*. Stockholm: Raben & Sjögren.
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engen, T. O. (1989). *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning*. Vallset: Oplandske bokforlag.

- Engen, T. O. (1996). Språkopplæring og identitetsutvikling i et didaktisk perspektiv. I K. Hyltenstam, O. Brox, T. O. Engen & A. Hvenekilde (Red.), *Tilpasset opplæring for minoritets elever. Rapport fra konsensuskonferanse* (s. 61-97). Oslo: Norges Forskningsråd – IMER.
- Engen, T. O. (1997). Det nye kristendoms- og livssynsfaget sett fra en minoritetspedagogisk synsvinkel. *Prismet*, 48(6), 243-250.
- Engen, T. O. (2003). Enhetsskolen og flerkulturell nasjonsbygging. I P. Østerud & J. Johnsen (Red.), *Leve skolen! Enhetsskolen i et kulturkritisk perspektiv* (s. 231-250). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Engen, T. O. (2004). Tilpasset opplæring for majoritets- og minoritetsbarn under L97. I K. J. Solstad & T. O. Engen (Red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen* (s. 280-309). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engen, T. O. (2008). Er en ekte hedmarking uekte? Hva kan Presley lære oss om Prøysen, og hva kan Alf lære oss om Elvis? I A. Næss & T. Egan (Red.), *Vandringer i ordenes landskap. Et festskrift til Lars Anders Kulbrandstad på 60-årsdagen* (s. 251-270). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Engen, T. O. (2009). Socialisering og myndiggjørelse. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, (3), 42-53.
- Engen, T. O. (2010). Enhetsskolen og minoritetene. I A. B. Lund & B. B. Moen (Red.), *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge* (s. 121-139). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Engen, T. O., & Lied, S. (2010). RLE-faget og dobbeltsidig kvalitativ differensiering. I J.-O. Henriksen & A. O. Søvik (Red.), *Livstolkning i skole, kultur og kirke. Festskrift til Peder Gravem* (s. 33-44). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Eriksen, E. O. (1994). *Den politiske orden*. Oslo: Tano.
- Eriksen, T. H. (1994). *Kulturelle veikryss. Essays om kreolisering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H. (2002). *Ethnicity and Nationalism*. London: Pluto Press.
- Eriksen, T. H., & Sørheim, T. A. (2006). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eritsland, A. G. (2003). Rituale eller kjelde til endring? Om rammeplanar for allmennlærerutdanninga. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (3-4), 146-158.
- Fajersson, K. E. (2004). *Norsk – selvfølgelig? En utforskning av den nasjonale ideologi og hvordan den kommer til uttrykk*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Forskningsrådet. (2008). *Kunnskap, utdanning og læring*. Lokalisert på <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Nyhet&pagename=kul%2FHovedsidemal&cid=1224697830057&p=1232959237438>
- Forskningsrådet. (2010). *Nytt senter skal gi svar om skole*. Lokalisert på http://www.forskningsradet.no/no/Nyheter/Nytt_senter_skal_gi_svar_om_skole/1253955346812
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.
- Friedman, J. (1997). Global Crisis, the Struggle for Identity and Intellectual Porkbarrelling: Cosmopolitans versus Locals, Ethnic and Nationals in an Era of De-hegmonisation. I P. Werbner & T. Modood (Eds.), *Debating Cultural Hybridity: Multicultural Identities and the Politics of Antiracism* (s. 70-89). London: Zed Books.
- Fuglerud, Ø., & Eriksen, T. H. (Red.). (2007). *Grenser for kultur? Perspektiver fra norsk minoritetsforskning*. Oslo: Pax forlag.
- Fuglseth, K. S. (2009). The Life-World and the Teaching of Religions. I G. Skeie (Ed.), *Religious Diversity in Education. Nordic Perspectives* (s. 83-92). Münster: Waxmann Verlag.

- Furseth, I., & Repstad, P. (2003). *Innføring i religionssosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gabbacia, D. (2002). The Multicultural History of Nations. *Multiethnica, Meddelande från Centrum för multietnisk forskning* (28), 3-9.
- Gadamer, H.-G. (2003). Om forståelsens sirkel. I H. Jordheim (Red.), *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter* (s. 33-44). Oslo: Cappelen.
- Gay, G. (2002). Preparing for Cultural Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Gellner, E. (1993, 19. februar). The Mightier Pen? Edward Said and the Double Standards of Inside-out Colonialism. *Times Literary Supplement*, 3-4.
- Giroux, H. A. (1989). *Schooling for Democracy. Critical Pedagogy in the Modern Age*. London: Routledge.
- Gitz-Johansen, T. (2006a). *Den multikulturelle skole – integrasjon og sortering*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Gitz-Johansen, T. (2006b). Skal vi reparere barnenes “feil” eller kvalifisere deres forskjeller? Kompensatorisk eller multikulturell pædagogik. I C. Horst (Red.), *Interkulturell pædagogik. Flere språk – problem eller ressource* (s. 221-240). Vejle: Kroghs Forlag.
- Gitz-Johansen, T. (2009). Muligheter og barrierer i den flerkulturelle skole – om holdninger, motstand, pædagogik og anerkendelse. I O. K. Kjørven, B.-K. Ringen & A. Gagnè (Eds.), *Teacher Diversity in Diverse Schools – Challenges and Opportunities for Teacher Education* (s. 391-410). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Goodenough, W. (1961). Comments on Cultural Evolution. *Daedalus*, 90(3), 521-528.
- Goodlad, J. I. (Ed.). (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Gravem, P. (2004a). *KRL – et fag for alle?: KRL-faget som svar på utfordringer i en flerkulturell enhetsskole*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Gravem, P. (2004b). Majoritetens tapte ære? Til spørsmålet om KRL-fagets etiske legitimitet, med særlig vekt på fagets forhold til menneskerettighetene. I K. O. Sannes, H. Hegstad, G. Heiene & S. O. Thorbjørnsen (Red.), *Etikk, tro og pluralisme. Festskrift til Lars Østnor* (s. 117-132). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gressgård, R. (2005). *Fra identitet til forskjell*. Oslo: Scandinavian Academic Press/Spartacus forlag.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2009). Debatten om evidensbasering – noen utfordringer. I H. Grimen og L. I. Terum (Red.), *Evidensbasert profesjonsutøvelse* (s. 191-222). Oslo: Abstrakt forlag.
- Grimmit, M. H., Grove, J., Hull, J. M. & Spencer, L., (1991). *A Gift to the Child*. London: Simon & Schuster.
- Gudykunst, W., & Mody, B. (Eds.). (2002). *Handbook of International and Intercultural Communication*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Gullestad, M. (1989). *Kultur og hverdagsliv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2006a). *Plausible Prejudice. Everyday Experiences and Social Images of Nation, Culture and Race*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2006b, 5.mai). Orientalisme på norsk. *Morgenbladet*. Lokalisert på <http://www.morgenbladet.no/apps/pbcs.dll/article?AID=/20060505/OAKTUEL003/105050038>
- Gundem, B. B. (1993). *Mot en ny skolevirkelighet?* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns. Bind 1&2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

- Habermas, J. (1990). *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1994). Struggles for Recognition in the Democratic Constitutional State. I C. Taylor & A. Gutmann (Eds.), *Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition* (s. 107-148). Princeton New Jersey: Princeton University Press.
- Habermas, J. (1998). *The Inclusion of the Other*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Habermas, J. (1999). *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Habermas, J. (2005a). *Zwischen Naturalismus und Religion: philosophische Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2005b). *Religion in the Public Sphere*. Foredrag i forbindelse med tildelingen av Holbergprisen, 28. nov. 2005. Lokalisert på http://www.sandiego.edu/pdf/pdf_library/habermaslecture031105_c939cceb2ab087bdfc6df291ec0fc3fa.pdf
- Hargreaves, D. (1997). In Defence of Evidence-Based Teaching: a Rejoinder to Martyn Hammersley. *British Educational Research Journal*, 23(4), 405-419.
- Harste, G., & Mortensen, N. (1996). Sociale samhandlingsteorier. I H. Andersen & L. B. Kaspersen (Red.), *Klassisk og moderne samfunnsteori* (s. 189-212). København: Hans Reitzel Forlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (2011). Kunnskapscenter for utdanning. *Bedre skole*, (2), 11-15.
- Hauge, H. (2009). Hvorfor er Edward W. Saids Orientalisme endnu så populær? *Norsk Litteraturvitenskapelig Tidsskrift*, 12(2), 92-102.
- Heckmann, G. (2004). Six Pedagogical Measures and Socratic Facilitation. I R. Saran & B. Neisser (Eds.), *Enquiring Minds. Socratic Dialogue in Education* (s. 107-120). Stoke on Trent: Trentham Books Limited.
- Heidegger, M. (2007). *Væren og tid*. Oslo: Pax Forlag.
- Heimbrock, H.-G. (2001). Beyond Globalism and Relativism. Religious Education, Plurality and Life-world Orientation. I H.-G. Heimbrock, C. Th. Scheilke & P. Schreiner (Eds.), *Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe* (s. 85-99). Münster: Lit Verlag.
- Heimbrock, H.-G. (2004a). *Livsfrågor – Religion – Livsvärld. Bidrag till kontextuell religionsdidaktik ur ett tyskt perspektiv*. Uppsala: RPI.
- Heimbrock, H.-G. (2004b). *Religionsunterricht im Kontext Europa. Einführung in die kontextuelle Religionsdidaktik in Deutschland*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimbrock, H.-G. (2009a). Encounter as Model for Dialogue in Religious Education. I S. Miedema (Ed.), *Religious Education as Encounter. A Tribute to John M. Hull* (s. 83-97). Münster: Waxmann Verlag.
- Heimbrock, H.-G. (2009b). Encounters in Diversity: Some Suggestions for a Dialogical Religious Education. I G. Skeie (Ed.), *Religious Diversity in Education. Nordic Perspectives* (s. 29-42). Münster: Waxmann Verlag.
- Henriksen, J.-O. (Red.) (1994). *Tegn, tekst og tolk. Teologisk hermeneutikk i fortid og nåtid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Henriksen, J.-O. (1997). *Grobunn for moral. Om å være moralsk subjekt i en postmoderne kultur*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Henriksen, J.-O. (2011a). *Religion: mellom troens isolasjon og uvitenhetens forakt*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Henriksen, J.-O. (2011b, 14. mars). Religion som samfunnsbygger. *Vårt Land*, s. 22-23.
- Hervieu-Léger, D. (2000). *Religion as a Chain of Memory*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press.

- Hoëm, A. (1978). *Sosialisering: en teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hobsbawm, E. & Ranger, T. (Eds.). (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax.
- Hovdenak, S. S. (2000). *90-talls reformene – et instrumentalistisk mistak?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Huntington, S. P. (1996). *The Clash of Civilizations? The Debate*. New York: Council on Foreign Relations.
- Huntington, S. P. (2004). *Who are We? The Challenges of America's National Identity*. New York: Simon & Schuster.
- Høgskolen i Hedmark. (2003). *Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Høgskolen i Oslo. (2003). *Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Høgskolen i Oslo. (2008). *Fagplan Filosofi med barn*. Lokalisert på <http://www.hio.no/content/download/65066/446930/version/3/file/Fagplan+for+filosofi+med+barn.pdf>
- Høgskolen i Sør-Trøndelag. (2003). *Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap*. Trondheim. Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- Jackson, R. (1997). *Religious Education. An Interpretive Approach*. London: Hodder & Stoughton.
- Jackson, R. (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in Diversity and Pedagogy*. London/New York: RoutledgeFalmer.
- Jackson, R. (2008). The Emergence and Development of the Interpretive Approach. I H. Streib, A. Dinter & K. Söderblom (Eds.), *Lived religion. Conceptual, Empirical and Practical-Theological Approaches. Essays in Honor of Hans-Günter Heimbrock* (s. 309-322). Leiden/Boston: Brill.
- Jones, A. (1999, november). *Pedagogy by the Oppressed: The Limits of Classroom Dialogue*. Upublisert manuskript presentert på Aare-Nzare konferansen, Melbourne, Australia.
- Kalleberg, R. (2005, 24. september). Kraften i de bedre argumenter. *Aftenposten*. Lokalisert på <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article1121160.ece>
- Karlsaune, G. E. G. (2005). *I møte med religion i dag – religionssosiologiske essay*. Trondheim: Tapir.
- Karlsen, G. E. (2003). Hvorfor en bok om lærerutdanning? I G. E. Karlsen & I. A. Kvalbein, (Red.), *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv* (s. 13-23). Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, G. E. (2005). Styring av norsk lærerutdanning i et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (05/06), 403-418.
- Keshavarz, F. (2007). *Jasmine and Stars: Reading More Than Lolita in Tehran*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Kieffer, R. (1991). *Nyttestamentlig teologi*. Stockholm: Verbum.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1994). *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning*. Oslo: Departementet.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1995a). *Identitet og dialog. Kristendoms-kunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*. (Norges offentlige utredninger [NOU] 1995:9). Oslo: Departementet.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1995b). *Opplæring i et flerkulturelt Norge*. (Norges offentlige utredninger [NOU] 1995:12). Oslo: Departementet.

- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996a). *Lærerutdanning. Mellom krav og ideal*. (Norges offentlige utredninger [NOU] 1996:22). Oslo: Departementet.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996b). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Departementet.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1999). *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning*. Oslo: Departementet.
- Kjeldstadli, K. (2006). Skolens nye samfunnsprosjekt. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (2), 109-119.
- Kjeldstadli, K. (2008). *Sammensatte samfunn. Innvandring og inkludering*. Oslo: Pax forlag.
- Kjørup, S. (2009). *Menneskevidenskapene*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Klausen, A. M. (1992). *Kultur, mønster og kaos*. Oslo: Ad Notam.
- Kommunal- og arbeidsdepartementet. (1973). *Innvandringspolitikk*. (Norges offentlige utredninger [NOU] 1973:17). Oslo: Departementet.
- Kommunal- og arbeidsdepartementet. (1996). *Om innvandring og det flerkulturelle Norge*. (St.meld. nr. 17, 1996-1997). Oslo: Departementet.
- Kommunal- og regionaldepartementet. (2000). *Nasjonale minoriteter i Norge. Om statleg politikk overfor jødar kvener, rom, romanifolket og skogfinnar*. (St.meld. nr. 15, 2000-2001). Oslo: Departementet.
- Korsgaard, O., & Løvli, L. (2003). Innledning. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.). *Dannelsens forvandlinger* (s. 9-36). Oslo: Pax forlag.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1963). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. New York: Vintage Books.
- Krohn, D. (2004). Theory and Practice of Socratic Dialogue. I R. Saran & B. Neisser (Eds.), *Enquiring Minds. Socratic Dialogue in Education* (s. 15-24). Stoke on Trent: Trentham Books Limited.
- Kunnskapsdepartementet. (2003). *Kultur for læring*. (St.meld. nr. 30, 2003-2004). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*. (St.meld. nr. 49, 2004-2005). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Generell del*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld. nr. 16, 2006-2007). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Formål for framtida. Formål for barnehagen og opplæringen*. (Norges offentlige utredninger [NOU] 2007:6) Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2007/NOU-2007-6.html?id=471461>
- Kvalbein, I. A. (2003). Norsk allmennlærerutdanning i historisk perspektiv. I G. E. Karlsen & I. A. Kvalbein (Red.), *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv* (s. 24-41). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kymlicka, W. (2003). Multicultural States and Intercultural Citizens. *Theory and Research in Education*, (2), 147-169.
- Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Om lærerutdanning*. (St.meld. nr. 48, 1996-1997). Oslo: Departementet.
- Kögler, H. H. (1999). *The Power of Dialogue. Critical Hermeneutics after Gadamer and Foucault*. Cambridge: MIT Press.
- Latour, B. (1987). *Science in Action*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Latour, B. (2004). *Politics of Nature. How to Bring the Sciences into Democracy*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Leganger-Krogstad, H. (2008). Learning Religion without Involving Experience? I H. Streib, A. Dinter & K. Söderblom (Eds.), *Lived religion. Conceptual, Empirical and Practical-Theological Approaches. Essays in Honor of Hans-Günter Heimbrock* (s. 363-376). Leiden/Boston: Brill.
- Leganger-Krogstad, H. (2009). *The Religious Dimension of Intercultural Education. Contributions to a Contextual Understanding* (Doktoravhandling, Det teologiske menighetsfakultet [MF]). Oslo: MF.
- Leirvik, O. (1998). Religionsdialog i klasserommet. I D. Rian (Red.), *Religion i en verden i endring* (s. 81-92). Trondheim: Tapir forlag.
- Leirvik, O. (2006). *Islam og kristendom. Konflikt eller dialog?* Oslo: Pax Forlag.
- Leirvik, O. (2007). *Religionspluralisme. Mangfald, konflikt og dialog i Norge*. Oslo: Pax Forlag.
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris: Librairie Plon.
- Lied, S. (2004). *Elever og livstolkingspluralitet i KRL-faget: Mellomtrinns elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn*. Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 11. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Lied, S. (2005). Forholdet mellom elev og lærer i KRL-faget. Et asymmetrisk eller dialogisk forhold? *Prismet*, 56(1), 5-21.
- Lied, S. (2008). KRL-faget i Strasbourg. Presentasjon av dom og dissens i EMD og skisse av en mulig vei videre. *Norsk Teologisk Tidsskrift*, (1), 55-71.
- Lied, S. (2009). The Norwegian Christianity, Religion and Philosophy subject KRL in Strasbourg. *British Journal of Religious Education*, 31(3), 263-275.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F.S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (Ed.). (1993). *Thinking Children and Education*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Lippe, M. von der. (2009). Scenes from a Classroom. Video Analysis of Classroom Interaction in Religious Education in Norway. I I. Avest, D.-P. Jozsa, T. Knauth, J. Rosón & G. Skeie (Eds.), *Dialogue and Conflict on Religion. Studies of Classroom Interaction in European Countries* (s. 174-193). Münster: Waxmann.
- Lippe, M. von der. (2010). *Youth, Religion and Diversity. A Qualitative Study of Young People's Talk about Religion in a Secular and Plural Society. A Norwegian Case* (Doktoravhandling, Universitetet i Stavanger [UiS]). Stavanger: UiS.
- Lotz, T.A. (2001). "Life-World": A Philosophical Concept and Its Relevance for Religious Education. I H.-G. Heimbrock, C. Th. Scheilke & P. Schreiner (Eds.), *Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe* (s. 74-84). Münster: Lit Verlag.
- Luhmann, N. (1977). *Funktion der Religion*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1989). *Ecological Communication*. Cambridge: Polity Press.
- Lundgren, U. P. (1989). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Læringssenteret. (2002). *KRL-boka 2002. Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap. Læreplan for den 10-årige grunnskolen. Læreplanveiledning*. Oslo: Læringssenteret.
- Ma, L. (2004). Is There an Essential Difference between Intercultural and Intracultural Communication? *Journal of Intercultural Communication*, (6). Lokalisert på <http://www.immi.se/intercultural/>
- May, S. (1999). Critical Multiculturalism and Cultural Difference: Avoiding Essentialism. I S. May (Ed.). *Critical Multiculturalism. Rethinking Multicultural and Antiracist Education* (s. 11-41). London: Falmer Press.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.

- Moen, B. B. (2009). Taterne og skolen – et asymmetrisk møte. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (3), 226-237.
- Moltmann, J. (1985). *God in Creation: An Ecological Doctrine of Creation*. London: SCM Press.
- Moos, L., Krejsler, J., & Laursen, P. F. (Red.). (2004). *Relationsprofesjoner: lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Moos, L., Krejsler, J., Hjort, K., Laursen, P. F., & Braad, K. B. (2006). *Evidens i uddannelse?* København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Mortensen, V. (Red.). (2003). *Theology and the Religions. A Dialogue*. Cambridge: William B. Eerdmans Publishing Company.
- Nelson, L. (2004). The Socratic Method. I R. Saran & B. Neisser (Eds.) *Enquiring Minds. Socratic Dialogue in Education* (s. 126-165). Stoke on Trent: Trentham Books Limited.
- Nesbitt, E. (2004). *Intercultural Education. Ethnographic and Religious Approaches*. Brighton: Sussex Academic Press.
- Niemi, E. (2003). Kvenene i nord – ressurs eller trussel? I Å. Brenna, T. Bjorli & K. Kjelstadli (Red.). *Norsk innvandringshistorie, Vol. 2* (s. 128-146). Oslo: Pax.
- Nilsen, T. D., & Sønneland, M. (2010). Lyset i vest? En analyse av grunnleggende forestillinger i læreplanens generelle del. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (6), 492-503.
- Nordahl, T., & Dobson, S. (2009). Forskning og praksis – en introduksjon til utviklingsarbeid i skolen. I T. Nordahl & S. Dobson (Red.). *Skolen og elevenes forutsetninger: om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning* (s. 9-19). Vallset: Oplandske bokforlag.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norgesnettrådet. (2002). *Rammeplan for Allmennlærerutdanningen. (Høringsutkast)*. Oslo: Norgesnettrådets sekretariat.
- Norgesnettrådet. (2003a). *Oppsummering av høringsuttalelser – nye rammeplaner for lærerutdanninger*. Oslo: Norgesnettrådet.
- Norgesnettrådet. (2003b). *Referat/oppsummering fra høringskonferanse om rammeplaner for nye lærerutdanninger. 14.-15. januar 2003 – allmennlærerutdanning (2003)*. Oslo: Norgesnettrådet.
- Næss, R., & Sørensen, K. H. (2008). Ubrukt miljøforskning: Metodiske monologer eller politisk uforstand. I K. H. Sørensen, H. J. Gansmo, V. A. Lagesen & E. Amdahl (Red.), *Vitenskap som dialog – kunnskap i bevegelse. Tverrfaglighet og kunnskapskulturer i forskning* (s. 139-159). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- OECD. (2007). *Evidence in Education. Linking Research and Policy*. Paris: OECD.
- Parry, B. (2004). *Postcolonial Studies: A Materialist Critique*. New York: Routledge.
- Peukert, H. (1994). Bildung als Wahrnehmung des Anderen. I I. Lohmann & W. Weisse (Eds.), *Dialog zwischen den Kulturen: Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung* (s. 1-14). Münster: Waxmann.
- Pfändtner, W. (2005). *Understanding Religious Diversity. A Contribution to Interreligious Dialogue from the Viewpoint of Existential Philosophy*. (Doktoravhandling, Uppsala Universitet). Uppsala: Uppsala Universitet.
- Phil, J. (2005). *Etnisk mangfold i skolen: Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang Publishing.

- Popkewitz, T. S. (1998). *Struggling for the Soul. The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. New York: Teachers College Press.
- Ramadan, T. (2009). *Europeisk islam. Å være muslim i Vesten*. Oslo: Cappelen Damm.
- Rambøll Management. (2007). *Norsk utdanningsforskning – en systemutredning*. Sluttrapport på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, juni 2007. Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Norsk%20utdanningsforskning%20-%20en%20systemutredning-1.pdf>
- Ranger, T. (1983). The Invention of Tradition in Colonial Africa. I E. Hobsbawm & T. Ranger (Eds.), *The Invention of Tradition* (s. 211-262). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rasmussen, J., Kruse, S., & Holm, C. (2007). *Viden om uddannelse. Uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis*. København: Hans Reitzel.
- Rasmussen, L. (1997). *Diaprasis og dialog mellom kristne og muslimer*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Rian, D. (1997). *Hovedtemaer i religionsundervisningen. Religioner i et komparativt perspektiv*. Untirel studieserie nr. 27. Trondheim: NTNU.
- Ross, A. (2000). *Curriculum. Construction and Critique*. London: Falmer Press.
- Runquist, C. (1998). *Dynamisk dialog. En analytisk och konstruktiv studie av den religiösa kommunikationens problem på grundval av Martin Bubers dialogfilosofi*. Skellefteå: Norma Bokförlag.
- Ruparell, T. (2003). The Dialogue Party, Hybridity and the Reluctant Other. I V. Mortensen (Ed.), *Theology and the Religions. A Dialogue* (s. 235-248). Cambridge: William B. Eerdmans Publishing Company.
- Rupp, H. F. (2008). Life-World Orientation in Religious Education. I H. Streib, A. Dinter & K. Söderblom (Eds.), *Lived religion. Conceptual, Empirical and Practical-Theological Approaches. Essays in Honor of Hans-Günter Heimbrock* (s. 377-382). Leiden/Boston: Brill.
- Ryghaug, M. (2002). Å bringe tekster i tale – mulige metodiske innfallsvinkler til tekstanalyse i statsvitenskap. *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, (4), 303-327.
- Ryghaug, M., & Sorensen, K. H. (2008). Klima for tverrfaglig kommunikasjon? Om klimaforskningens dialogstrategier. I K. H. Sørensen, H. J. Gansmo, V. A. Lagesen & E. Amdahl (Red.), *Vitenskap som dialog – kunnskap i bevegelse. Tverrfaglighet og kunnskapskulturer i forskning* (s. 161-182). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Raaen, F. D. (2002). *Læreplaners fortelling om danning; M87 og L97 i et dannelses- og maktteoretisk perspektiv*. (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo [UiO]). Oslo: UiO.
- Säfström, C. A. (2005). *Skillnadens pedagogik. Nya vägar inom den pedagogiska teorin*. Lund: Studentlitteratur.
- Said, E. W. (1980). *The Question of Palestine*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Said, E. W. (1981). *Covering Islam: How the Media and the Experts Determine How We See the Rest of the World*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Said, E. W. (1993). *Culture and Imperialism*. London: Chatto & Windus.
- Said, E. W. (2003). *Orientalism*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Samovar, L. A., Porter, R. E., & McDaniel, E. R. (2007). *Communication Between Cultures*. Belmont, California: Thomson Wadsworth.
- Saran, R., & Neisser B. (Eds.). (2004). *Enquiring Minds. Socratic Dialogue in Education*. Stoke on Trent: Trentham Books Limited.

- Sartre, J. P. (1993). *Væren og intet*. Oslo: Pax.
- Schilpp, P. A., & Friedman, M. (Eds.). (1967). *The Philosophy of Martin Buber*. La Salle, Ill.: Open Court.
- Schjelderup, A., Olsholt, Ø., & Børresen, B. (1999). *Filosofi i skolen*. Oslo: Tano Ashehoug.
- Sen, A. (2006). *Identity and Violence. The Illusion of Destiny*. New York: W.W. Norton & Company.
- Skaret, A. (2011). *Litterære kulturmøter. En studie av billedbøker og barns resepsjon*. (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo [UiO]). Oslo: UiO.
- Skeie, G. (1998). *En kulturbevisst religionspedagogikk*. (Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet [NTNU]). Trondheim: NTNU.
- Skeie, G. (2008). Dialogue and Conflict in the Religious Education Classroom. Some Intermediate Reflections from a European Research Project. I H. Streib, A. Dinter & K. Söderblom (Eds.), *Lived religion. Conceptual, Empirical and Practical-Theological Approaches. Essays in Honor of Hans-Günter Heimbrock* (s. 337-348). Leiden/Boston: Brill.
- Skeie, G. (2009). Power to the People! Dialogue and Conflict in the Light of Classroom Interaction Studies. I I. Avest, D.-P. Jozsa, T. Knauth, J. Rosón & G. Skeie (Eds.), *Dialogue and Conflict on Religion. Studies of Classroom Interaction in European Countries* (s. 249-275). Münster: Waxmann.
- Skjervheim, H. (1976). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Tanum-Norli.
- Skrefsrud, T.-A. (2002). *Er jeg min brors vokter? Om begrunnelse av menneskeverd og teologisk etikk* (Hovedoppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet [NTNU]). Trondheim: NTNU.
- Skrefsrud, T.-A. (2009). The Significance of Culture in Religious Education. I A. Libotton & N. Engels (Eds.), *Teacher Education, Facing the Intercultural Dialogue. Proceedings of the 33rd Annual Conference of the Association for Teacher Education in Europe, Brussels, 23.-27. August 2008*. Lokalisert på http://www.atee1.org/uploads/proceedings_atee_2008_final.pdf
- Skrefsrud, T.-A. (2010). Evidensbasert praksis i skolen – den vitenskapelige dialogen og lærerrollen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (1), 17-28.
- Skutnabb-Kangas, T. (1994). Sverigefinnar förhandlar om etnisk identitet. I M. Peura & T. Skutnabb-Kangas (Red.), *Man kan vara tvåländare också. Den sverigefinska minoritetens väg från tystnad till kamp* (s. 98-128). Stockholm: Sverigefinländarnas Arkiv.
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax forlag.
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher*, 31(7), 15-21.
- Smart, N. (1968). *Secular Education and the Logic of Religion*. London: Faber.
- Smith, K. (2009). Vurdering i et dialogperspektiv. I J. Frost (Red.), *Evaluering – i et dialogisk perspektiv* (s. 19-32). Oslo: Cappelen Damm.
- Sosialdepartementet. (1986). *Flykningers tilpasning til det norske samfunn*. (Norges offentlige utredninger [NOU] 1986:8). Oslo: Departementet.
- Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? I C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (s. 271-313). Chicago: University of Illinois Press.
- Steinsholt, K. (2009). Evidensbaserte standarder eller profesjonalitet? *Bedre Skole*, (1), 54-62.
- Strack, D. C. (2006). *Who are the Bridgebuilders? Metaphor, Metonymy, and the Architecture of Empire*. Lokalisert på http://findarticles.com/p/articles/mi_m2342/is_1_39/ai_n27867706/

- Streib, H., Dinter, A. & Söderblom, K. (Eds.). (2008). *Lived religion. Conceptual, Empirical and Practical-Theological Approaches. Essays in Honor of Hans-Günter Heimbrock*. Leiden/Boston: Brill.
- Stubø, I., & Lied, S. (2007). Tilpasset opplæring i grunnskolens KRL-fag. *KRL-nett*. Lokalisert på http://www.krlnett.no/art/menyadm/stat1/0072_Tilpasset
- Sundman, P. (1996). *Human rights, Justification, and Christian ethics*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Social Ethics.
- Sundermeier, T. (1996). *Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Svane, M. (2004). *Interkulturel dynamik i kulturmødet: en fænomenologisk, individorienteret analyse og forståelse* (Doktoravhandling, Aalborg Universitet). Aalborg: Aalborg Universitet.
- Taylor, C. (1994). The Politics of Recognition. I C. Taylor & A. Gutmann (Eds.), *Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition* (s. 25-73). Princeton New Jersey: Princeton University Press.
- Telhaug, A. O., & Aasen, P. (Red.). (1999). *Både – og. 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Telhaug, A. O., & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Tønnesen, L. K. B. (2004). *Norsk utdanningshistorie: en innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Unesco. (2006). *Konvensjon om å verne og fremme et mangfold av kulturuttrykk*. Lokalisert på http://www.unesco.no/images/unesco/stp73_immaterielle_kulturarven.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2005). *KRL-boka 2005. Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap. Læreplan for 1.-10. årstrinn. Læreplanveiledning og informasjon*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Tenk! Filosofi i Skolen. Sammendrag av rapport*. Lokalisert på http://www.udir.no/upload/Rapporter/filosofi_i_skolen_sammendrag.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Læreplan i religion, livssyn og etikk (RLE)*. Lokalisert på <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=707207&visning=1>
- Utdanningsforbundet. (2008). *Evidens og evidensdebattens betydning for utdanningssystemet*. Temanotat 6/2008. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2001). *Kvalitetsreformen: Om ny lærerutdanning: Mangfoldig – krevende – relevant*. (St.meld. nr. 16, 2001-2002). Oslo: Departementet.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Rammeplan for Allmennlærerutdanningen*. Lokalisert på http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/L%C3%A6rer/Rammeplan_2003_allmennlaererutd.pdf
- Varisco, D. M. (2007). *Reading Orientalism: Said and the Unsaid*. Seattle: University of Washington Press.
- Vestel, V. (2007). Hybridisering, likhet og begjær. Noen analytiske utfordringer for forståelsen av det flerkulturelle. I Ø. Fuglerud & T. H. Eriksen (Red.), *Grenser for kultur? Perspektiver fra norsk minoritetsforskning* (s. 133-163). Oslo: Pax forlag.
- Volckmar, N. (2000). En desisjonistisk tilnærming til L97. En kommentar til Sylvi Stenersen Hovdenaks dr. gradsavhandling. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (4-5), 329-337.
- Volckmar, N. (2004). *Fra solidarisk samværskultur til kunnskapssolidaritet. Det sosialdemokratiske skoleprosjekt fra Sivertsen til Hernes*. (Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet [NTNU]). Trondheim: NTNU.
- Weisse, W. (1996). *Vom monolog zum Dialog. Jugend – Religion – Unterricht Band 1*, Münster: Waxmann.

- Weisse, W. (2008). Religious Education in the European Horizon. The Significance of Inter-Cultural Learning. I H. Streib, A. Dinter & K. Söderblom (Eds.), *Lived religion. Conceptual, Empirical and Practical-Theological Approaches. Essays in Honor of Hans-Günter Heimbrock* (s. 349-362). Leiden/Boston: Brill.
- Welsch, W. (1999). Transculturality: The Puzzling Form of Cultures Today. I M. Featherstone, & S. Lash (Eds.), *Spaces of Culture. City, Nation, World* (s. 194-213). London: Sage Publications Ltd.
- Wimmer, M. (2007). *Challenge paper for the EU Study on National Approaches to "Intercultural Dialogue"*. Lokalisert på http://www.educult.at/fileadmin/files/Infoplattform_MW/MW_Publikationen/Challenge_Paper1_MW_.pdf
- Wingård, G. J. (1998, 3. august). Nasjonsbyggingens tid er over. *Aftenposten*.
- Winsnes, O. G. (1988). "E' du rel'giøs, eller....?" *Om konseptualisering og metodologi i empirisk religionsforskning*. (Doktoravhandling, Universitetet i Trondheim). Trondheim: Universitetet i Trondheim.
- Woolgar, S. (1994). Rethinking the Dissemination of Science and Technology. *CRICT Discussion Paper no 44*. London: Centre for Research in Innovation, Culture and Technology, Brunel University.
- Wulf, C. (2005). Crucial Points in the Transmission and Learning of Intangible Heritage. I UNESCO. *Globalization and Intangible Cultural Heritage* (s. 85-96). Paris: UNESCO. Lokalisert på <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001400/140090e.pdf>
- Østberg, S. (1998a). *Pakistani Children in Oslo. Islamic Nurture in a Secular Context* (Doktoravhandling, University of Warwick). Warwick: University of Warwick.
- Østberg, S. (1998b). Religionshistorie og religionsdidaktikk. I I. M. Ruud & S. Hjelde (Red.) *Enhet i mangfold? 100 år med religionshistorie i Norge* (s. 239-261). Oslo: Tano Aschehoug.
- Østberg, S. (2003). *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østberg, S. (2009). Flerkulturalitet og profesjonsutdanning. I O. K. Kjørven, B.-K. Ringen & A. Gagnè (Eds.), *Teacher Diversity in Diverse Schools – Challenges and Opportunities for Teacher Education* (s. 21-23). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Øverland, O. (2006). Etnisk, integrering, og annet grums. *Bergens tidende*. Lokalisert på <http://www.bt.no/meninger/kronikk/article317350.ece>
- Øzerk, K. Z. (2007). *Tospråklige overgangsmodeller og tosidige modeller*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Øzerk, K. Z. (2008). Interkulturell danning i en flerkulturell skole. Dens vilkår, forutsetninger og funksjoner. I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning – mellom individ og fellesskap* (s. 209-228). Bergen: Fagbokforlaget.
- Åberg, M. (2008a). *Lärardrömmar. Om makt, mangfald och konstruktioner av lärarsubjekt*. Göteborg: Mara.
- Åberg, M. (2008b). Att synliggöra olikheter – en strategi med blinda fläckar. I M. Carlson & A. Rabo (Red.), *Uppdrag mångfald. Lärarutbildning i omvandling* (s. 63-93). Umeå: Boréa Bokförlag.

