

KAPITTEL 12

Jul i skolen som et gjenkjennelig og foranderlig fellesskap

Elisabeth Tveito Johnsen Universitetet i Oslo

Abstract: 'Christmas in school' is from time to time a heated topic in media and political debates. Schools are criticized either for not being secular enough or for not preserving Christian traditions. This chapter examines school principals' perspectives on Christmas in the context of school. The empirical material consists of interviews with principals and field visits in Danish and Norwegian schools. Utilizing a Vygotskian perspective on artefact mediation, particularly with Wartofsky's threefold conceptualization of artefacts, the analysis unpacks how Christmas decoration, Christmas trees, Saint Lucy's Day parades, Christmas worship services, and alternatives to these services are part of complex negotiations within the schools themselves, as well as with parents, media, and local communities. A common strategy among the principals is to replace controversial elements with less-contested practices. Christmas is important to the principals, but not primarily as religious education. The guiding principle for them is not doing Christmas the 'right' way, but rather, finding ways of making it possible for as many pupils as possible to partake. Christmas, with all its different activities, is valuable because it facilitates the experience of school as an inclusive community for all.

Keywords: Christmas, schools, Vygotsky, artefact mediation, public institutions, ritualization, lived religion

Innledning

«Jul i skolen» er et tema som noen ganger fører til omfattende offentlige debatter. I Norge har skolens julefeiringer vært førstesidestoff, og i 2016 resulterte debatten om skolegudstjenester blant annet i at statsminister Erna Solberg under Stortingets spørretime advarte skoler mot å avlyse skolegudstjenester. I Danmark har det vært lignende saker, og i 2017 gikk statsminister Lars Løkke Rasmussen offentlig ut i nasjonale medier og kritiserte en skole som ønsket å avvikle tradisjonen med skolegudstjenester før jul.¹ I disse sakene er temperaturen ofte opphetet, og frontene er ofte steile mellom de involverte aktørene. Hva er det som gjør at jul i skolen kan akselerere svært raskt fra å være et lite oppslag i en lokalavis til å bli debattert i beste sendetid i nasjonale medier og av de øverste politikerne i Norge og Danmark? Debattene om jul i skolen dreier seg ofte om hvorvidt skolen inneholder for mye eller for lite kristendom. Skoler kan kritiseres både for ikke å være sekulære nok og for ikke å ta vare på kristne tradisjoner (Bråten, 2019; Jensen, 2019). Midt i det hele står skoleledere, som forsøker å manøvrere mellom ulike hensyn (Hovdelien & Neegaard, 2014; Brandt & Böwadt, 2018).

Debattene om jul i skolen synliggjør altså at ulike politiske, religiøse og livssynsbaserte aktører har forskjellige svar på hvordan religion bør «ordnes» i et sekulært samfunn – og i offentlige institusjoner, som skolen. Ifølge den engelske religionsforskeren Christopher Deacy (2019) kan studier av jul vise hva som anses som passende og upassende religion på sekulære steder. I dette kapitlet undersøker jeg hvordan rektorer ved skoler i Danmark og Norge «ordner» og «gjør» jul ved skolene de leder. Grunnen til at jeg velger disse verbene, er at religionsforskningen de siste årtiene har utviklet et felt som kalles *levd religion*. Levd religion er en tilnærming som ble innledet av forskere som ønsket å studere religion uten å være bundet til å studere hvordan religioner presenterer sine offisielle trossystemer, eller i hvilken grad de etablerte trossamfunnene har eller ikke har svekket oppslutning (Ammerman, 2007; McGuire, 2008).

Meredith McGuire, som er en av foregangsforskerne innenfor levd religion, har studert hva som er av størst betydning for personer som deltar i religiøse og/eller spirituelle praksiser, som nypaganisme, yoga og healing (McGuire, 2008). Et av hennes hovedfunn er at *praktisk koherens* er

1 Sandvik, S. (2016, 16. november). Solberg om å droppe skolegudstjenester: Et historisk brudd. *NRK.no*; Berlingske (2017, 11. desember). Statsminister: Aflyst julegudstjeneste er en «ommer». *Berlingske.dk*.

viktigere enn *logisk koherens* for deltagerne i disse praksisene. Det vil si at det for hennes informanter var det ikke så viktig å tro i henhold til noen bestemt offisiell teologisk logikk eller bestemte dogmatiske trosforestillinger. Det mest avgjørende var, ifølge McGuire, at religiøse praksiser og ritualer oppleves som meningsfulle i hverdagen, og at praksisene «virket» («work»); at de for eksempel gav nye krefter eller styrket fellesskapet med dem en er glad i (McGuire, 2008, s. 15). McGuire oppfordrer til å være åpen for at religion på individuelt nivå ofte er et rotete og motsetningsfylt fenomen: «What if we think of religion, at the individual level, as an ever-changing, multifaceted, often messy—even contradictory—amalgam of beliefs and practices that are not necessarily those religious institutions consider important?» (McGuire, 2008, s. 4).

McGuire poengterer at for å undersøke levd religion som ikke passer inn i forskningens allerede etablerte og ryddige kategorier om religion, er sansene et av forskerens viktigste redskaper. For å forstå hva religiøse praksiser betyr for dem som er involvert i dem, er det avgjørende at forskeren forsøker å ta inn praksisen gjennom alle sine sanser, som lukt, smak og hørsel (McGuire, 2016, s. 154).

De senere årene har interessen for å studere hvordan religiøse praksiser og ritualer inngår i hverdagen på individuelt nivå, blitt utvidet til å studere også hvordan religion forhandles innad i etablerte religionssamfunn (Ammerman, 2016) og i sekulære institusjoner, som skole og sykehus (Enstedt & Plank, 2018). Religions sosiologen Nancy Ammerman, som også er en av pionerne innenfor forskningen på levd religion, argumenterer for at i hverdagspraksiser, på både individuelt og institusjonelt plan, er den utbredte distinksjonen mellom det religiøse og sekulære ofte utydelig. For å forstå hvordan religion inngår i dagens samfunn, er det etter hennes oppfatning avgjørende at forskere opererer med en bred definisjon av religion, og at 'religiøs' og 'sekulær' ikke fungerer som analytiske motsetninger (Ammerman, 2016, s. 92).

Som mediedebattene om jul i skolen vitner om, er skolen en institusjon i samfunnet der distinksjonen mellom det religiøse og det sekulære kan være uklar og flytende. Skolens julepraksiser er sånn sett eksempler på praksiser som ikke så lett lar seg kategorisere som enten det ene eller det andre, og som også kan være begge deler. I dette kapitlet vil jeg spesielt sette søkelys på hva som er viktig for rektorene når de foretar sine valg om hva som kan og ikke kan inngå i jul i skolen. Er det en logisk koherens eller mer en praktisk koherens som i størst grad påvirker deres beslutninger? Hva er

det som gjør jul til en meningsfull del av skolens hverdag? Eller: Hvordan blir jul noe som gjør skolen til et sted for høytid? For å undersøke hvordan jul gjøres, vil jeg ikke rette oppmerksomhet mot hvorvidt skolene gjør «det rette», med tanke på hva jul ifølge en kristen fortolkning bør inneholde. Inspirert av forskningen på levd religion vil jeg studere jul i skolen som et empirisk og sansbart fenomen.

Forbindelsen mellom Vygotsky-forskning og forskning på levd religion er at begge tradisjonene legger avgjørende vekt på at materialitet fungerer konstituerende for hvordan vi erfarer virkeligheten. Innenfor forskningen på levd religion er en spesielt opptatt av å studere hvordan materielle objekter virker, endrer og produserer noe hellig i livet (Ammerman, 2016, s. 91). Dette hellige kan være knyttet til materialiteten i kirkerom, templer og moskeer, men det kan også skje på andre hverdagslige steder, som i fjellet på tur eller i et konsertlokale (Ammerman, 2014, s. 28–42). Det jeg utforsker i dette kapitlet, er hvordan materielle redskaper «virker» på skolens hverdag i ukene før jul, og om jul i skolen skaper høytid eller hellighet i skolens liv.

For å få frem kompleksiteten i hvordan jul i skolen er, som sanselig og materiell virkelighet, vil jeg derfor anvende en av Vygotskys mest sentrale innsikter om læring. Ifølge Vygotsky er kunnskapen vår om virkeligheten aldri direkte. I motsetning til Piaget, som argumenterte for at læring primært er en indrestyrt og biologisk fundert utviklingsprosess, mente Vygotsky at læring er en ytrestyrt sosialt og kulturelt betinget prosess (Vygotsky et al., 1978, s. 40) (jf. Skodvin, kapittel 2), noe som blant annet kommer til uttrykk i dette kjente sitatet:

Every function in the child's cultural development appear twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first between people (*interpsychological*), and then *inside* the child (*intrapsychological*). [...] All the higher functions originate as actual relations between human individuals. (Vygotsky et al., 1978, s. 57 kursiv i originalen)

For å forstå læring må vi ifølge Vygotsky undersøke hvilke språklige og kulturelle redskaper og relasjoner som medierer virkeligheten, noe som innebærer at det lærere og elever bruker i klasserommene og i skolen, er langt mer enn bare hjelpemidler. Det som skjer i det sosiale samspillet med redskapene, former hvordan barn lærer, ser og erfarer virkeligheten. I denne boken får vi blant annet innsikt i hvordan Vygotskys teoretiske perspektiver kan brukes for å undersøke elevers hukommelse (Engen, kapittel 3),

skriveutvikling (Igland, kapittel 9) og subjektive opplevelse av læringsmiljøet (Skrefsrud, kapittel 6). Mitt bidrag til denne forskningen er at jeg ved å undersøke hvilke redskaper skoler bruker i sine juleaktiviteter, kan si noe om hvilke «julevirkeligheter» de studerte skolene medierer.

Vygotsky differensierte mellom to typer kulturelle artefakter, tekniske og psykologiske redskaper, og var opptatt av sammenhengen mellom disse redskapene. Det å lære å bruke et teknisk redskap kan også endre hvordan vi oppfatter virkeligheten rundt oss, og det blir dermed et psykologisk redskap med innvirkning på mentale funksjoner, som oppmerksomhet og hukommelse (Vygotsky et al., 1978, s. 57). Det innebærer at artefakter ikke bare er ting vi omgir oss med og bruker; de blir en del av oss og former hvordan vi ser virkeligheten rundt oss (Afdal, 2013, s. 112–113). Det er likevel ikke mulig å avgjøre på forhånd hva som er de medierende artefaktene i en praksis, noe som innebærer at det å studere jul i skolen er et empirisk spørsmål. Skolen er et levende system, og det som en gang var de mest konstituerende juleartefaktene, kan endre seg. Det er også slik at selv om artefakter er redskaper er frembrakt av mennesker, er de ikke underlagt kontrollen til dem som har lagd eller introdusert dem (Wertsch, 1998, s. 32–34). Redskaper, også de som brukes til jul i skolen, kan ha flere og andre betydninger enn lærere og ledelse har som intensjon. Det ville vært spennende å studere hva jul i skolen betyr for elever, men dette kapitlet er avgrenset til rektorens fortellinger om jul i skolen. Det vil si at jeg – snarere enn å studere elevers individuelle læring om jul – anlegger et Vygotsky-perspektiv der skolens samlede juleaktiviteter er mitt analyseobjekt.

Metode og materiale

Datamaterialet som ligger til grunn for dette kapitlet, består av semistrukturerte intervjuer med rektorene på fire skoler samt en del skriftlig undervisningsopplegg og data fra enkelte feltbesøk på de respektive skolene. Intervjuene ble utført av Kirstine Helboe Johansen (Århus universitet) og undertegnende, Elisabeth Tveito Johnsen (Universitetet i Oslo) i februar og november 2019. Undervisningsoppleggene ble sendt på e-post eller utdelt i papirform under intervjuene. Feltbesøkene ble gjennomført samme dag eller en stund etter intervjuene. Feltbesøkene besto av omvisninger på skolene, uformelle samtaler med lærere og elever og observasjoner av aktiviteter som klippe-og-lime-verksteder, skolegudstjenester og avslutninger siste dag før jul.

Datamaterialet ble etablert som del av prosjektet «Reimagining The Nordic model Christian Cultural Heritage. Christmas in public schools and broadcasting (NORCHRIST)»² og har også blitt brukt i andre publikasjoner med oss begge som forfattere (Johnsen & Johansen, 2021) og i artikler med kun én av oss som forfattere (Johansen, 2022).³ Det særegne ved dette kapitlet er at jeg anvender et Vygotsky-perspektiv på materialet. I de tidligere artiklene har vi ikke analysert hvordan artefaktene som brukes i skolenes julefeiringer, etablerer ulike «julevirkeligheter». Ved å sette søkelys på skolenes julepynt, juletrær, luciaopptog, skolegudstjenester og skolenes alternativer til skolegudstjeneste bidrar kapitlet med kunnskap om aspekter ved jul i skolen som i liten grad er studert tidligere.

Som Bent Flyvbjerg (2011) påpeker, er generaliserbarheten ved denne typen kvalitative studier ofte lav, men den kan ifølge ham styrkes av at utvalget er basert på en strategisk informasjonsorientert utvalgsprosedyre. En viktig del av det å gjøre et strategisk utvalg er å velge tilfeller som er spesielt interessante for problemstillingen en undersøker, og som regel vil atypiske eller ekstreme tilfeller kunne få frem mest informasjon om de mekanismene en ønsker å studere (Flyvbjerg, 2001, s. 306).

For å frem et mest mulig sammensatt og variert bilde av hvordan jul gjøres i skoler, valgte vi skoler med en elevmasse med enten svært mange eller svært få elever med minoritetsbakgrunn. For å rekruttere skoler som samstemte med dette kriteriet, kontaktet vi sentrumsnære skoler i Oslo og Århus og skoler som ligger et godt stykke utenfor bykjernene. Skolene som inngår i studien, blir kalt henholdsvis «Oslo-urban», «Århus-urban», «Oslo-suburban» og «Århus-suburban». De urbane skolene har et flertall elever med minoritetsbakgrunn, mens de suburbane skolene har en elevsammensetning der minoritetslever er i mindretall. Selv om studien ikke kan gjøre krav på å være representativ for skoler i Danmark og Norge, er funnene interessante for videre forskning, og den kan brukes som utgangspunkt for samtaler om jul i skolen innad i lærerkollegier og innenfor lærerutdanning.

2 Hansen, K. C. (2019). Reimagining The Nordic model Christian Cultural Heritage. Christmas in public schools and broadcasting (NORCHRIST). (au.dk) [forskningsseminar]. Aarhus universitet.

3 Når jeg refererer til «vi» i dette kapitlet er det fordi Kirstine Helboe Johansen og jeg har etablert materialet sammen. I tillegg til å gjennomføre intervjuene sammen har vi delt på å transkribere intervjuene, og vi har analysert materialet i fellesskap. Jeg er eneforfatter av dette kapitlet, men jeg har drøftet utkast med Johansen underveis i arbeidet.

Eksisterende forskning

I denne delen vil jeg gjøre rede for noe av den eksisterende religionsfaglige forskningen som spesifikt har studert spørsmål knyttet til jul i skolen. Av naturlige grunner eksisterer det mest forskning på skolens religionsfag, og da spesielt forskning som har en religionsdidaktisk tilnærming. Innenfor denne forskningen har ikke Vygotsky vært en fremtredende teoretiker, men både Heid Leganger-Krogstad (2014) og Thor-André Skrefsrud (2022) argumenterer for at Vygotsky er relevant for å utvikle en undersøkende religionsundervisning som ivaretar elevmangfold.

Dette kapitlet omhandler jul i skolen, og disse juleaktivitetene skjer i liten grad innenfor rammene av skolens religionsfag. Spørsmål om hvordan religion og livssyn håndteres i skolesamfunnet i bredere forstand, har, som Geir Skeie (2019) påpeker, blitt vesentlig mindre studert i Norge, og det samme er tilfellet i Danmark. Skeie etterlyser spesielt empirisk forskning som kan belyse ritualiseringer av det han omtaler som «organiserte fellesskapsorienterte aktiviteter» i skolen. Med referanse til Ronald Grimes' ritualbegrep argumenterer Skeie for at fellesaktiviteter i skolen kan studeres fra et ritualperspektiv. Som Grimes påpeker, trenger ikke en aktivitet å forstås enten som et ritual eller som et ikke-ritual. Snarere kan det være snakk om et kontinuum av mer eller mindre ritualiserte aktiviteter. Å studere skolens ritualiseringer vil derfor, ifølge Skeie, si å studere hvordan noen aktiviteter får rituelle kvaliteter ved at de fremheves og skilles ut fra «de vanlige hverdagsaktivitetene». Hos Skeie omfatter disse aktivitetene alt fra skirenn til talentshow, 17. mai, skolegudstjenester, høytidssamlinger på skolen og feiringen av skolesamfunnet i seg selv (Skeie, 2019). Å studere fellesskapsorienterte aktiviteter i skolen kan også forstås i lys av Émile Durkheims argumenter om at religiøse ritualer egentlig handler om samfunnet og det sosiale. Som Tore Rafoss (2018) viser i sin analyse av rose-togene etter terrorangrepet 22. juli 2011, var disse ritualiserte handlingene betydningsfulle fordi de skapte opplevelser av at en inngikk i et sekulært fellesskap. I dette kapitlet griper jeg tak i Skeies oppfordring og viderefører Rafoss' analyse ved å vise hvordan skolens juleaktiviteter har en fellesskaps-ritualiserende betydning.

Mye av den øvrige forskningen fra både Norge og Danmark har vært konsentrert om skolegudstjenester. Jensen viser at de fleste skoler i Danmark deltar på skolegudstjenester. Det er formelt mulig med fri-tak, men slike skjer unntaksvis. Det avgjøres ved hver enkelt skole hvilke

aktiviteter skolens elever skal gjennomføre, og det eksisterer ikke overordnede retningslinjer fra statlig hold (Jensen, 2019). Studiene til Gilliam (2019) viser at det utbredt å forvente at elever, uavhengig av religiøs bakgrunn, deltar på skolegudstjenester, og at skoler først endrer denne tradisjonen når elever med minoritetsbakgrunn utgjør en betydelig del av elevmassen. I motsetning til i Danmark har skolegudstjenester i Norge blitt mer statlig regulert i løpet av de siste årene (Øierud, 2019). Hovdelien og Neegard (2020) er av den oppfatning at rollefordelingen tidligere var utydelig, men at de nye retningslinjene definerer gudstjenester som en kirkelig virksomhet, og at regien for skolegudstjenester bør ligge hos kirken, ikke skolen. Ifølge Hovdelien og Neegaard (2020) trenger ikke retningslinjene å forhindre at barn medvirker under skolegudstjenester, eller at kirken kan tilpasse sine gudstjenester til elevene som deltar. Løvland og Repstad (2019) viser at kirkelig ansatte er svært lydhøre med tanke på å tilrettelegge for flest mulig elever. Den følgende analysen viser at rektorene ønsker å videreføre skolegudstjenester, så fremt skolegudstjenestene bidrar til det overordnede målet om å være et fellesskap for alle elever. Hos Johnsen og Johansen (2021) fremkommer det også at skolen gjerne tar regien dersom det fra kirkens side innføres elementer som bryter med skolens forståelse av hva skolegudstjenesten skal være.

Det er mulig at mediedebattene om skolegudstjenester kan ha bidratt til at andre deler av jul i skolen har fått mindre forskningsmessig oppmerksomhet. Ett av unntakene er Sissel Undheim, som har studert hvordan luciaopptog foregår i norske skoler og barnehager. Hovedårsaken til at luciaopptogene har så bred appell, er ifølge Undheim at de semiotiske ressursene knyttet til luciadagen har stor grad av åpenhet og elastisitet. Opptoget med hvite klesdrakter, lys og sang kan tolkes som et religiøst ritual, men det kan også fungere som et ikke-religiøst ritual for dem som foretrekker det (Undheim, 2019). I tillegg poengterer Undheim at populariteten til luciaopptogene kan ha sammenheng med at denne aktiviteten ikke har noen langvarig og tett kobling til en bestemt religiøs institusjon, som skolegudstjenestene. Hun påpeker også at det også kan ha betydning at et land som Norge, med en sterk protestantisk tradisjon, ofte har lav bevissthet om religiøse opptog og helgeners religiøse betydning i andre tradisjoner (Undheim, 2019). Undheims empiriske funn med hensyn til luciafeiringen ligger tett på dette kapitlet, men i tillegg kommer det frem at juletreet, som tidligere har vært en slik åpen og elastisk ressurs, har endret seg til å bli en mer kontroversiell og omstridt artefakt i skolen.

En sentral del av den offentlige debatten om skolegudstjenester i Norge har vært at det også skal finnes et alternativ for de elevene som ikke ønsker å delta, et tema som ikke har vært debattert i Danmark. I Norge har Utdanningsdirektoratets retningslinjer for skolegudstjenester fra 2017 gjort at alle skoler som legger til rette for skolegudstjenester, er forpliktet til å tilby et alternativt opplegg.⁴ Alternativene skal, som det understrekes i retningslinjene, være likeverdige alternativer til skolegudstjenestene. Så langt eksisterer det ikke noen omfattende studier av hvordan skoler gjennomfører slike alternative samlinger. Dette kapitlet bidrar sånn sett til å belyse et tema som er mye debattert, men som i mindre grad er empirisk studert.

Det å lage julepynt og å pynte skolen er noe som er forventet på enhver skole før jul. Dette er trolig de aktivitetene som tar mest tid, og som omfatter langt de fleste elever. Heller ikke på dette området eksisterer det mye religionsfaglig forskning, verken fra Norge eller fra Danmark, og kapitlet bidrar dermed med en teoretisering av aktiviteter som i liten grad har blitt belyst i tidligere studier.

Teoretiske analyseredskaper

Vygotskys betydning innenfor pedagogisk forskning i Norge og Norden har variert, men den har tidvis vært vesentlig (Bråten, 2002; Säljö, 2002; Ludvigsen et al., 2011). I denne boken viser vi at perspektivene hans fortsatt er svært aktuelle for å belyse viktige utfordringer i skolen. I sin kritikk av Piaget fremhever som nevnt Vygotsky at læring er konstituert av hvilke materielle og psykologiske redskaper en bestemt kultur gjør tilgjengelig (Vygotsky et al., 1978, s. 24), noe som blant annet kommer til uttrykk i dette sitatet:

Piaget argues that «things do not shape a child's mind». But we have seen that in real situations, when the egocentric speech of a child is connected with his practical activities, things do shape his mind. (Vygotsky, 1986, s. 39)

Tingenes, eller materialitetens, betydning for barns forståelse av virkeligheten fremstår fortsatt som et viktig korrektiv i pedagogisk forskning, og er også med på å understreke tingenes betydning innenfor forskning på

4 Utdanningsdirektoratet. (2019, 25. februar). Skolegudstjenester. udir.no.

religion. For å forfølge denne innsikten mot det konkrete empiriske materialet har jeg valgt å utvide og operasjonalisere Vygotskys artefaktbegrep med Marx Wartofskys tredelte artefaktbegrep (Wartofsky, 1979). Wartofsky har også tidligere blitt brukt i studier av hvordan kulturelle redskaper medierer sosiokulturelle virkeligheter, spesielt James Wertsch (1998), Michael Cole (2005) og Geir Afdal (2013) samt min egen doktorgradsavhandling om trosopplæring i Den norske kirke (Johnsen, 2014).

Wartofskys begrep *primære artefakter* ligger tett på det Vygotsky omtalte som tekniske redskaper (Wartofsky, 1979, s. 201). Disse artefaktene er materielle objekter som er direkte involvert i produksjonen av sentrale aktiviteter i en konkret praksis, og som gjennom lengre tids bruk har tilegnet seg et symbolsk meningsinnhold (Cole, 2005, s. 199–200). I den kommende analysen vil jeg identifisere hvilke materielle redskaper skolene bruker, og også hvilke symbolske meninger disse redskapene har i skolenes juleaktiviteter.

Det neste nivået artefakter omtaler Wartofsky som *sekundære artefakter*. Disse er representasjoner av primære artefakter, eller det som også kalles for symbolske modelleringer (Wartofsky, 1979, s. 201). De kan for eksempel være oppskrifter eller normative retningslinjer for hvordan primære artefakter skal brukes (Cole, 2005, s. 203). For å undersøke dette artefaktnivået vil jeg studere hva rektorene fremhever som akseptabel – og uakseptabel – bruk av de primære juleartefaktene i skolens julefeiring. På denne måten kan jeg få frem hvilke forståelser av jul skolene opererer med.

Det siste nivået betegnes som *tertiære artefakter*. Det er det mest abstrakte artefaktnivået og tilsvarer i stor grad Vygotskys begrep «psykologiske redskaper». Som begrep omfatter det hvordan en artefaktmediert virkelighet endrer mentale funksjoner og fører til relativt «uavhengige» virkeligheter (Wartofsky, 1979, s. 207–208). På dette nivået har artefaktene blitt indre representasjoner som avgjør hvordan vi «ser» eller oppfatter virkeligheten. Som regel er det ikke lett å sette ord på dette nivået, fordi det ofte blir tatt for gitt som den virkeligheten en lever i og er del av. En analyse av artefakter på det primære og det sekundære nivået kan likevel gi en pekepinn på hva som er «virkeligheten», slik den oppleves av personer som er del av samme praksis. Under hver av delene vil jeg – gjennom å studere hvilke juleartefakter som brukes, og hvordan de brukes – diskutere hvilke terciære «julevirkeligheter» som etableres på skolene.

Analyse

Julepynt

Vi gjennomførte intervjuene våre like før og like etter jul, og vi fikk også observere enkelte juleaktiviteter ved skolene. Alle skolene var tydelig pyntet til jul. Fargene som gikk igjen, var rød, grønn, gull, sølv og hvit. På dørene inn til klasserommene hang det snømenn og nisser. I gangene var det fargerike girlandere, og på vinduene i klasserommene kunne vi se at det var pyntet med julekurver og utklippede stjerner og snøfnugg. På mange av katetrene sto det røde blomster og et kubbelys med hvite streker for å telle ned dagene til jul.

Skolelederen ved Århus-suburban forteller at desember innledes med et juleverksted der alle elever lager julepynt:

Vi har hvert år, den første dag i december eller den sidste dag i november, sådan en juleklip-ting, hvor de små og de store – alle elever faktisk – klipper julepynt og hygger og laver ting og sager. Og der er en masse traditioner forbundet med det. Både sådan skolemæssigt, hvor alle gør det samme, men også for hver klasse. (Rektor, Århus-suburban)

En tilsvarende tradisjon er det ved de to Oslo-skolene. Skolelederen ved Oslo-urban nevner at elevene pynter syltetøyglass og lager stjerner og girlandere. Hun poengterer at det å lage julepynt ikke er problematisk for noen av elevene. Skolelederen ved Oslo-suburban forteller at deres skole «alltid lager noe til jul, men ikke med så mye religiøse symboler». Av de fire skolene utmerker Århus-urban seg som den som pynter mest til jul.

Vi pynter jo også op til jul – så plejer jeg at sige, at med tingene herude generelt, så gør vi bare lidt mere af det, sådan går all in, sådan så det er helt tydeligt, [...] men der kan man sige, at det er egentlig et udtryk for at man skal ikke være i tvivl. (Rektor, Århus-urban)

Det at ansatte og elever ved Århus-urban gjør mye ut av å pynte skolen til jul, var umiddelbart synlig da vi kom til skolen. Alle vinduene hadde girlandere med kjempestore fargerike julekuler. Rektorens oppfatning er at julen må gjøres ekstra tydelig på hennes skole, fordi så mange av elevene ikke får kjennskap til hva julen er, hjemme.

Skolenes primære julepyntartefakter er hovedsakelig lagd av papir, bomull og glass. Dette er billige og lett tilgjengelige redskaper som likevel har stor effekt på skolens visuelle utseende. Ved at alle klassene lager julepynt som de dekorerer skolene med, transformeres skolene fra å være ganske fargeløse bygninger til å bli kledd i «julefarger». Ved Århus-urban, som ligger i et område der få elever feirer jul hjemme, utvides julepyntingen til å omfatte enda mer og større julepynt. Dette viser at de ytre redskapene blir enda mer sentrale for å konstituere jul når kjennskap til jul ikke kan forutsettes som virkelighet i elevenes hjem eller skolens lokalmiljø.

På det sekundære artefaktnivået trekkes det en ganske tydelig grense for hva som er passende og upassende julepynt i skolene. Innad på alle skolene eksisterer det en normativt regulerende forventning om ikke å pynte med noe som har tydelige referanser til jul som kristen høytid. Julepynten skal ha en klar julereferanse, men uten at det religiøse blir for fremtredende. Forutsetningen for at rektorene kan beskrive julepyntaktivitetene som uproblematisk, er at det velges julepynt som alle elevene kan være med på å lage. Det som for noen år siden ville vært en ganske selvfølgelig del av julepynten i skolen, som engler, julekrybber og adventsstaker, er nå fraværende på skolene.

På det tertiære nivået endrer julepynten skolen som fysisk omgivelse. Alle snøfuggene, nissene og girlanderne skaper en virkelighet der skolen ikke lenger «bare» er skole. Julepynten gjør jul til noe som er forskjellig fra «det vanlige», og den kan fortolkes som en ritualisering av skolens overgang fra hvordan den fremstår ellers i året, til å bli en fargerik julevirkelighet (jf. Skeie, 2019).

Juletre

Den samme typen enighet mellom skolene er imidlertid ikke til stede med hensyn til juletreet. Alle skolene har minst ett juletre, men plassering, størrelse, antall og bruk varierer mellom skolene.

De to Oslo-skolene har ett juletre hver. Rektoren ved Oslo-suburban forteller at skolen har et kunstig kvalitetsjuletre som blir flyttet litt rundt på skolen. En av fellesaktivitetene på skolen før jul er å gå rundt juletreet. Dette er en tradisjon hun tror få får oppleve andre steder, siden de fleste elevene ikke har plass til å gå rundt juletreet hjemme. Hun beskriver sangene de synger, på følgende måte:

Vi går rundt juletreet for alle. Vi har noen av de tradisjonelle julesangene, men vi har selvfølgelig også hoppe-og-sprette og sånne sanger. Litt av hvert. [...] Jeg tror ikke det er så voldsomt evangeliserende sanger, men jeg vet at når vi går rundt juletreet, så er det også veldig tradisjonelle julesanger. (Rektor, Oslo-suburban)

Ved Oslo-urban er juletreet sentralt plassert ved inngangspartiet. Ifølge rektoren er det fast tradisjon at elevene på femte trinn pynter treet. Hun forteller at det er opp til læreren hvordan pyntingen organiseres, men siden det er mye pynt, og siden juletreet er stort, er det ikke synlig hvem som pynter mye, og hvem som pynter lite. Hun presiserer imidlertid at de ikke går rundt juletreet:

Det vi ikke gjør, er å gå rundt om juletreet. Det har vi ikke gjort de siste fem-sju årene. Det er jo tradisjonelt sett en aktivitet som muslimske elever reserverer seg mot [...] Vi har ikke savnet det. Vi har så mange andre tradisjoner før jul. Det å gå rundt juletreet har ikke ... det har ikke vært veldig viktig for oss ... Det blir diskusjoner om det, og henvendelser, og lærerne vet ikke helt hva de skal svare, og så må ledelsen inn, og så må vi svare, og det blir et ekstra stressелеment før jul. (Rektor, Oslo-urban)

Disse eksemplene viser at juletreet er en primær artefakt i begge Oslo-skolene, men at reglene for bruk av juletreet er forskjellig. På det primære artefaktnivået inngår juletreet ved Oslo-urban som del av aktiviteten med å pynte til jul. Som sekundær artefakt er juletreet en akseptabel del av skolen, så lenge det får stå i ro. Tertiært er juletreet et problem fordi det kan skape diskusjoner og gjøre jul til et stressелеment. Denne utfordringen løses ved å ta bort den delen av juletre-aktiviteten som oppfattes som religiøs praksis.

Ved Oslo-suburban er juletreet et kunstig tre, og dermed kan det bli flyttet rundt på skolen. På et primært artefaktnivå er juletreet ved denne skolen et «brukstre», ikke et prydtre. Sekundært presenterer rektoren et noe tvetydig forsvar for at de ansatte og elevene går rundt juletreet. Kommentarene om at hun tror at sangene ikke er «voldsomt evangeliserende», og at de både bruker tradisjonelle julesanger og hoppe-og-sprette-sanger, tyder på at aktiviteten befinner seg på grensen av hva hun oppfatter som en akseptabel del av skolens juleaktiviteter. Å gå rundt juletreet er ferd med å bli vurdert som en for religiøs aktivitet ved de studerte Oslo-skolene.

Juletreet har andre symbolske betydninger ved de to Århus-skolene. Ved Århus-suburban kjøpes det inn flere juletrær:

Jo, der er et juletræ i hver blok eller i hvert hus, som bliver pyntet, så der står et juletræ i hver blok, så der er faktisk fem juletræer plus dem der er i centeret, og det ved jeg faktisk ikke, hvor mange det er. (Rektor, Århus-suburban)

Rektoren fortæller at det også er flere foreldre som donerer juletræer til skolen. Alle klasser har et juletræ i klasserummet. Det hender ifølge rektor at elever i de laveste klassetrinnene går rundt juletreet på sine baser, men av plasshensyn går de ikke rundt juletreet i forbindelse med fellessamlinger før jul. Da vi observerte juleverksteddagen, satt elever, lærere og besteforeldre ved små bord og lagde julepynt. Juletrærne var lett synlige. Vi kom til at skolen hadde omtrent 25 juletrær.

Ved Århus-urban så vi også en del juletrær plassert rundt omkring på skolen, men det var likevel det store juletreet på plassen foran skolen vi la mest merke til. Rektoren ved Århus-urban fortæller at det for noen år siden ble bestemt at skolen skulle ha et juletræ på linje med treet på rådhusplassen. Det at skolen bruker penger på å anskaffe et stort juletræ, har ifølge rektoren medført en del negative kommentarer i media. Rektoren er likevel tydelig på at juletreet er langt mer verdt enn de 40 000 danske kronene det koster:

Og det kan godt lyde af meget, men når jeg så tænker symbolsk, en hel måned, hvad det faktisk har af og alle taler om det der juletræ, sådan i området. [...] Så står det der hele julemåneden og lyser i mørket og er sådan en slags samlingspunkt, for det her lokalområde, hvor det jo tit er lidt det her: «Er vi danske, eller er vi ikke?» Så kan man sige, «det her er vi i hvert fald fælles om», og jeg synes der er noget fredsskabende, altså det er så flot, ikke? [...] Og hele tiden handler det om at få kendskab til hinandens verdener, for så bliver det ikke så utrygt. (Rektor, Århus-urban)

Det første året var det ikke aktiviteter ved Århus-urban som var knyttet til juletreet, men fra og med det andre året har skolen arrangert «juledag» siste fredag i november. Alle i lokalsamfunnet blir invitert til å delta. Under arrangementet synger de ifølge rektor sanger som «Søren Banjomus» og «Højt fra træets grønne top». Ifølge rektoren er enkelte kritiske til at arrangementet ikke blir avsluttet med en salme:

Og så ved jeg godt, at nogen vil sige, hvorfor har du ikke valgt en salme der, men det har jeg så ikke. Nogle gange kan jeg godt mærke, at jeg gider slet ikke gå ind i det, for jeg kan godt mærke, hvor folk gerne vil have de diskussioner hen, og sådan, og synes du så ikke det er forkert, at du ikke synger en salme. Nej nu, det er en fest, vi er ikke på at støde nogen, vi vil gerne bare have en hyggelig seance. (Rektor, Århus-urban)

Som primær artefakt gir juletrærne klasserommene på Århus-suburban en intim og familiær stemning. De gjør at disse ellers så sterile rommene fylles med lukten av granskog. Det vante sentreringspunktet endres fra katetret til juletreet, og klasserommene blir mer som stuer. På et sekundært artefaktnivå har ikke Århus-suburban noen spesielle regler for eller mot å gå rundt juletreet. De som vil, kan gjøre det, men som i mange familier, er det få som faktisk gjør det. Tertiært kobler juletrærne julen til en tradisjonell familiejul. Det familieære ved julen forsterkes også av at besteforeldrene blir spesielt invitert til juleverkstedet på skolen. Virkeligheten juletrærne i klasserommene medierer, er julen som høytid for familien og de nærmeste.

Kontrasten til Århus-urban er betydelig. Ved Århus blir ikke juletreet satt inn i en intim familieramme. Juletreet på plassen foran skolen medierer jul som en offentlig hendelse (Johnsen & Johansen, 2021). Arrangementet der skoleledelsen inviterer lokalbefolkningen og synger sanger, ligner på julegranteningene som finner sted foran rådhus i større og mindre byer. Sekundært er rektoren tydelig på hvilke regler som gjelder. De som vil gjøre jul til en diskusjon, må gå andre steder enn til skolen hun leder. For rektoren er det et premiss at juletreet kun skal mediere hygge, og at alle skal kunne være med. Salmenes tette kobling til jul som kristen høytid gjør at hun definerer det å synge salmer som utenfor det som er passende for jul i skolen. Tertiært er virkeligheten juletreet skaper, en symbolsk markering av at alle elevene på skolen og familiene deres samt alle som bor i området, inngår i «det danske». Det store juletreet utenfor skolen, der nesten ingen av elevene regnes som «etnisk danske», fortolker både jul og «danskhet» som noe offentlig og noe for alle. Kritikken mot at skolen ikke bør bruke så mye penger på et juletre, viser at artefakten har symbolske betydninger langt ut over det å mediere hygge. Juletreet forhandler og inngår i kontroversielle diskurser om medborgerskap, immigrasjon og integrering (Johnsen & Johansen, 2021).

Luciaopptog

Luciaopptog inngår som en fast del av skolenes juleprogram. Ved Århus-suburban er det tradisjon at elever på første trinn går i opptoget. Opptoget skjer 13. desember eller den påfølgende skoledagen. Etter opptoget på skolen går elevene til et lokalt eldreheim, noe de eldre ifølge rektoren er veldig glad for. Tilsvarende har Århus-urban også hatt luciaopptog i mange år. Rektoren her legger vekt på at de fleste foreldre ikke har innvendinger mot

at deres barn skal delta i luciaopptøget, men at innvendinger har forekommet. Hun ber lærerne om å henvise foreldre som ikke ønsker at barna deres skal delta, til henne:

For eksempel, hvis de forældre kom og sagde «mit barn skal ikke være med til Lucia, det tror vi ikke på», så plejer jeg at sige, at det skal læreren ikke stå med selv. De skal henvise forældrene til mig, og så tager vi en snak om det, og hvorfor jeg synes de skal. Så kan det være jeg tager et billede [fra et tidligere luciaopptog] frem. «Ja, men synes du ikke det ser hyggeligt ud, og synes du at dit barn skal være uden for fællesskabet i det, og det er jo noget af det vi gør i Danmark.» Og i langt, langt de fleste tilfælde, jo, selvfølgelig, så må ens barn være med til det. «Så ja, så kan du komme og være med selv og se, at det ikke er så farligt.» (Rektor, Århus-urban)

Ved Oslo-urban er det også luciaopptog, og rektoren forteller at alle barna på skolen deltar:

[...] i løpet av de fem årene jeg har vært her, har jeg aldri opplevd at barn ikke har vært med, deltatt i luciaopptøget og sunget luciasangen. Selv om det har et kristent opphav, så har jeg aldri opplevd at det er blitt problematisert. Det er på en måte en felles forståelse av at dette er en hyggelig lystradisjon. Alle barna kler seg i hvitt, de kommer med lys, vi baker lussekatter på skolekjøkkenet. [...] Det opplever jeg som veldig uproblematisk. (Rektor, Oslo-urban)

Ved den siste skolen, Oslo-suburban, har skoleledelsen valgt å integrere luciaopptøget i skolegudstjenesten. Da vi besøkte denne skolen, observerte vi skolegudstjenesten og fikk se opptøget. Elevene som skulle være med, kom tidligere enn de andre. Sammen med læreren øvde de på å gå i sakte prosesjon inn i kirken mens de sang. Da skolegudstjenesten begynte, var kirkerommet mørklagt, og elevene kom syngende inn, med hvite klær og lys i hendene.

De primære luciaartefaktene er i all hovedsak de samme ved de ulike skolene; hvitkledd barn som går syngende med lys i hendene gjennom mørke korridorer. Påfallende er luciaopptøget en aktivitet ved skolene som i all hovedsak skjer uten regulering. Verken sangen, lysene eller bekledning problematiseres. Som rektor ved Oslo-urban gir uttrykk for, vet hun at tradisjonen har kristen opprinnelse (jf. Undheim, 2019), men dette velger hun ikke å legge vekt på. Rektor ved Århus-urban overtaler til og med foreldre til å se bort fra de religiøse konnotasjonene. Tertiært er det ikke så underlig at rektorene vil at luciaopptogene skal være del av jul i skolen.

Luciafeiringen medierer en annen jul enn julepynten og juletrærne. Barna som synger seg gjennom korridorene eller opp midtgangen i kirken, løfter skolene ut av den vanlige støyen og inn i stillheten og roen. Luciaopptogene er i all sin enkelhet en kraftfull ritualisering av jul i skolen. Kanskje er luciaopptogene så verdsatt fordi de muliggjør en erfaring av skolen som et sted for hellighet, på sekulært akseptable premisser.

Skolegudstjeneste

Skolegudstjenesten har vært en selvfølgelig del av jul i skolen i både Danmark og Norge, og den er fortsatt utbredt i begge land, selv om den har blitt et tilbakevendende debatttema i media. Ved Århus-urban er det ikke skolegudstjeneste, men rektoren setter pris på invitasjonen fra den lokale kirken. Ifølge henne har det ikke vært naturlig for skolens ansatte og elever å delta. Rektor ved Århus-suburban forteller at skolegudstjenesten er del av skoledagen:

Jamen, det ligger faktisk på den sidste skoledag inden juleferien [...] Det er jo mere en tradition end det er en kristen begivenhed, og sådan er det også altså. Vi laver ikke krybbespil og ting og sager. Og den der kirkegang er også en del af en tradition, og hvis der skulle hver nogen der spørger, så er det en del af skolegangen. Det ligesom med kristendom, der er heller ikke nogen der er fritaget for kristendomsundervisning. Så, altså selvfølgelig har vi tosprogede elever her, og vi har også muslimske elever, men de indgår fuldstændig på lige vilkår med alle andre. (Rektor, Århus-suburban)

Rektoren forteller at det er presten ved den lokale kirken som bestemmer hvordan gudstjenesten skal være, men at programmet er ganske fastlagt. Det er en kort gudstjeneste med juleevangeliet og fire salmer. Elevene har ingen oppgaver under gudstjenesten.

Ved begge Oslo-skolene foregår skolegudstjenesten i løpet av en av de siste ukene før jul, ikke som skoleavslutning, som var vanlig praksis tidligere.⁵ Rektor ved Oslo-urban gir uttrykk for at hun forstår at presten har en del elementer som må med i en gudstjeneste, men hun setter pris på at presten har tatt bort for eksempel trosbekjennelsen:

5 Utdanningsdirektoratet vedtok nye nasjonale retningslinjer for skolegudstjenester i etterkant av en omfattende mediedebatt om skolegudstjenester i 2016. Retningslinjene oppfordrer alle skoler til å legge til rette for skolegudstjenester, men at skolene plikter å arrangere et likeverdig tilbud til elevene som ikke ønsker å delta i skolegudstjenester, se Utdanningsdirektoratet, 2019; Rektorene ved både Oslo-urban og Oslo-suburban understreker at de er nøye med å overholde retningslinjene.

Jeg tror at man ... det er noe med at du får litt mer inkludering ut av det, totalt sett, hvis man tar noen sånne elementer vekk. Sånne ting som kan være litt vanskelige, og som ikke er helt nødvendige for å få en god opplevelse av en julegudstjeneste. (Rektor, Oslo-urban)

Hun er også helt tydelig på at skolegudstjenester ikke må inneholde forkynnelser som barna «ikke kan bearbeide eller motta på en aktiv måte». Det er også en forutsetning at elevene får delta med skuespill, sang og tekstlesning: «Som rektor ville jeg for eksempel aldri vært interessert i at skolen skulle delta på en julegudstjeneste hvor barna ikke var hoveddeltagerne. Altså at det handler om barna, og barna er den viktigste ingrediensen i den gudstjenesten» (rektor, Oslo-urban).

Rektor ved Oslo-suburban gir uttrykk for at det fra skolens side er ønske om å fastholde tradisjonen med å ha skolegudstjeneste før jul. Samtidig er hun tydelig på at skolegudstjenesten er avhengig av godt samarbeid mellom skolen og kirken. Det året denne studien ble gjennomført (2019) kom det en klage på skolegudstjenesten fra en av lærerne. Presten hadde lagt inn en sang som ikke var avklart med skoleledelsen på forhånd, og læreren hadde opplevd det at de måtte løfte hendene under sangen, som «en altfor bekjennende handling». Rektor hadde umiddelbart tatt kontakt med presten:

Vi har kommunisert av vi ikke trenger å ha med den sangen neste gang, fordi en del lærere følte at den var beklemmende. [...] Det var null problem. Hun [presten] skjønner jo det, hun også. Som rektor, hvis jeg får [mange klager], hvis det blir mange nye ting, så lar vi jo være [å gjennomføre skolegudstjenester]. Hvis det blir en stor greie, eller hvis det blir for mye negativitet, så lar man være. (Rektor, Oslo-suburban)

De primære artefaktene ved skolegudstjenestene i Århus er juleevangeliet og fire salmer. Sekundære artefakter er det få av fra skolens side. De ansatte og elevene ved skolen kommer til en kort julegudstjeneste som følger en standard, og det er presten som står for gjennomføringen. Rektoren presiserer at elevene ikke har oppgaver, og at gudstjenesten ikke inneholder julespill eller lignende, noe som ville gjøre gudstjenesten upassende som del av skolens undervisning. Tertiært medieres skolegudstjenesten som et besøk i kirken. Julegudstjenesten regnes ikke som en kristen begivenhet, men som del av den obligatoriske undervisningen i kristendomskunnskap. Denne tolkningen gjør at det ikke er problematisk fra skolens side å forvente at muslimske elever skal delta.

I Oslo-skolene er de primære artefaktene rektorene nevner, skuespill, sang og tekstlesning. Av sekundære artefakter befinner skolegudstjenesten seg i et grenseland for hva rektorene opplever som mulig innenfor rammene for jul i skolen. I motsetning til slik det er ved Århus-suburban, er skolegudstjenester mulig så lenge barna kan være fremtredende aktører, og så lenge de delene som fra skolens side oppleves som problematiske, nedtones i kirken. Avvik fra det som er akseptabelt fra skolens side, blir umiddelbart kommunisert, og fra kirkens side imøtekommes vurderingene fra skolene uten innvendinger (jf. Løvland & Repstad, 2019). Tertiært virker det som det ved Oslo-skolene og i de lokale kirkene er en felles forståelse av at skolegudstjenester er en hårfin balansegang, og at ingen av partene kan insistere på å ha regien på egen hånd (jf. Hovdelien & Neegard, 2020). Selv om det er en gudstjeneste, skjer den i skoletiden, og derfor må den ikke mediere en for smal virkelighet av jul som en kristen høytid.

Alternativ til skolegudstjeneste

Noe som gjør Oslo-skolene forskjellig fra Århus-skolene, er det formelle kravet om et alternativt opplegg for elevene som ikke deltar på skolegudstjenesten. Ved Oslo-suburban forteller rektoren at alternativet der ligner på mye av det som skjer under skolegudstjenesten:

Så er vi veldig opptatt av at det alternative opplegget på skolen her skal ha nokså det samme innholdet. Det skal være noe som er litt større. [...] Altså, det skal ikke være normal skoledag de timene de andre er [på skolegudstjeneste]. Det skal ha den samme funksjonen med å samle, kanskje tenne et lys, gjøre noen ting sammen, for å få den fellesskapsfølelsen som man får med den skolegudstjenesten. (Rektor, Oslo-suburban)

Ifølge rektoren er det «litt bevisste lærere fra Human-Etisk Forbund som har det», og hun forteller at de i år (2019) hadde «et opplegg på folkeeventyr for de største», og «litt yoga har de også drevet på med». Ved Oslo-urban er rektoren også opptatt av at det alternative opplegget skal inneholde noe av det samme som skolegudstjenesten. Hun legger spesiell vekt på at elevene skal være involvert:

Og på begge variantene er det stor grad av elevinvolvering, som det jo også er i kirken. [...] Det er mange av de samme sangene som vi synger i kirken. I år hadde sjetten trinn lagd en liten film om vennskap og knyttet det til å ta vare på hverandre til jul. Femte

trinn hadde ansvar for tekstlesning om juletradisjoner også fra førkristen tid, slik at man får et større perspektiv på jul. Så er det et lite skuespill og musevisa, blant annet, til slutt. Nisseting er helt fint. (Rektor, Oslo-urban)

Som rektorene påpeker, bruker de mange av de samme primære artefaktene ved alternativene til skolegudstjenester. Elevene synger, tenner lys, leser tekster og fremfører skuespill. Den største forskjellen er at juleevangeliet byttes ut med folkeeventyr og fortellinger fra førkristen tid, og at nisser og også yoga kommer inn. På det sekundære nivået har ikke rektorene samme behov for å holde oppsyn med de alternative oppleggene. Det at lærere fra Human-Etisk Forbund setter sammen programmet, og at opplegget henter inn elementer fra litt ulike tradisjoner, er velkommen. Tertiært er hensikten at elevene skal få et utvidet perspektiv på jul. Det viktigste er imidlertid ikke hva elevene leser eller gjør, men at de får oppleve noe av det samme som elevene som er på skolegudstjeneste. Alternativene er ikke like fastlagte ritualer som skolegudstjenestene, men kan betegnes som en ritualisering som skal hente elevene ut av hverdagen og gi dem en god fellesskapsfølelse. Begge arrangementer har dermed et aspekt av det å ordne jul i skolen på måter som kan forsterke skolen som et mangfoldig og inkluderende fellesskap. Jul i skolen blir mer enn bare jul; det er en anledning til å stadfeste og virkeliggjøre skolen som fellesskap (jf. Skeie, 2019).

Avslutning

Som nevnt i innledningen er jul i skolen et tema som kan få ganske massiv omtale i media. Bortsett fra en del forskning som omhandler skolegudstjenester, er det foretatt lite forskning på hva skoler i Norge og Danmark «gjør» i forbindelse med julefeiringen. Dette kapitlet har anvendt Vygotskys grunnleggende innsikt om læring og Wartofskys treleddede artefaktbegrep for å analysere hvordan rektorer ved skoler i Oslo-området og Århus-området «ordner» jul på sine respektive skoler. På grunnlag av analysen vil jeg trekke frem tre funn som belyser jul i skolen som artefaktmediert praksis, og som uttrykk for levd religion.

For det første har Vygotsky-perspektivet bidratt til at materielle aspekter ved jul i skolen har fått oppmerksomhet. Analysen av de fire skolene viser at de primære juleredskapene skolene bruker, ofte er billige og lett tilgjengelige, og derfor er det kanskje også lett å overse dem som analytisk interessante. Julepynt lagd av papir, glass og bomull har like fullt en sterkt transformerende virkning på skolen som sted. Fra å være et ganske sterilt

sted blir skolen til et sted der vinduer, dører og vegger er fylt med nisser, julelenker og julekuler. En annen gjennomgående juleartefakt på skolene er juletreet. Alle skolene har minst ett juletre. Juletrærne fyller skolene og klasserommene med lys, farger og lukt av granbar og skog. Midt i dette fargesprakende julelandskapet er luciaopptoget en slags en kontrast, der lydene og fargene som ellers preger jul i skolen, blir dempet. Under luciaopptoget slukkes lysene, og elevene går langsomt og synger dempet gjennom korridorene.

Ammerman (2020, s. 23) poengterer som nevnt at materielle objekter er sentrale for å frembringe opplevelser av at noe i livet er hellig, uten å avgrense det hellige til spesifikt religiøse steder. Tilsvarende kan analysen av jul i skolen vise at hellighet ikke står i motsetning til det sekulære. Juleartefaktene løfter elever og lærere ut av den vanlige skolehverdagen og inn i en annerledes tid med mindre vanlig undervisning og krav om å sitte stille på stolen. Samlet sett vil jeg hevde at skolens julepynt, juletrær og luciaopptog ritualiserer ensekulærhellighet («the sacred secular») (Riis & Woodhead, 2012, s. 11).

Det er ikke sikkert at alle rektorer og lærere tenker over juleverksteder og julepynting som vesentlige læringsaktiviteter. Noe av det Vygotsky bidrar til, er å utvide læringsbegrepet til å omhandle det som skjer, materielt og relasjonelt, i og utenfor klasserommene. Når elever og lærere samles for å lage julepynt, skjer det Vygotsky omtaler som en kulturell utvikling på det interpsykologiske planet, som igjen virker på elevene på det intra-psykologiske planet. Kort sagt vil jeg, som Vygotsky, argumentere for at «things do shape a child's mind» (Vygotsky, 1986, s. 39).

For det andre er rektorenes valg av hva som kan inngå i jul i skolen, og hva skolene anser som passende eller upassende, noe som stadig forhandles om og endres (jf. Deacy, 2019). Den tydeligste grensen som trekkes på det sekundære artefaktnivået, er at skolene forsøker å unngå aktiviteter som oppleves som for religiøse, og som knytter jul til en kristen høytid. Det er interessant at noen av de samme materielle objektene oppfattes ulikt på skolene som inngår i denne studien. Dette kommer tydelig til uttrykk i spørsmål knyttet til hvordan skolene bruker juletreet. På den danske skolen med flest majoritetselever regnes det ikke som for religiøst å gå rundt juletreet og synge salmer i klasserommene, mens på den danske skolen med overvekt av minoritetselever blir det bevisst sunget andre sanger enn salmer rundt juletreet. Ved den norske skolen med mange minoritetselever har en gått helt bort fra å gå rundt juletreet, mens på skolen med et fåtall

minoritetselever har valget falt på å synge julesanger med og uten et kristent julebudskap rundt juletreet.

Fra et Vygotsky-perspektiv er variasjonen i hvordan skolens ansatte og rektorene vurderer juletreet og aktiviteter knyttet til juletreet, interessant. Et kjennetegn ved artefakter er at ingen materielle objekter er artefakter i seg selv, men at de får symbolsk mening ved å være i bruk innenfor sosiale praksiser (jf. Cole, 2005, s. 215; Afdal, 2013, s. 152). Historisk er juletreet et materielt objekt som gradvis ble del av julefeiringen i Europa fra 1700-tallet, innført av adelen og borgerskapet først og fremst som et statussymbol. Etter hvert spredte skikken seg til Norge på 1800-tallet, og den har blitt en del av julen i de fleste private hjem (Skjelbred, 2014, s. 119–129). Det vil si at juletreet i seg selv ikke er en kristen juleartefakt, men at det har fått en slik symbolsk betydning over tid. Samtidig har artefakter den egenskapen at når de først har blitt en del av en sosial praksis, er det ikke nødvendigvis så lett å erstatte dem med andre artefakter eller å utelate dem helt, nettopp fordi de har blitt en sammenvevd og konstituerende del av den medierte virkeligheten (Cole, 2005; Wertsch, 1998).

Det å oppfordre elever til å nynne, ikke synge, julesanger som «Deilig er jorden», har ført til store medieoppslag i senere tid (Ringlund & Johnsen, 2022). Sannsynligvis ville medieoppslagene blitt enda større dersom en rektor hadde fjernet juletreet fra en skole. Da er det tryggere å gjøre slik rektorene ved de studerte skolene gjør. De beholder juletreet, men tilpasser det til egen kontekst. Tilpasning er også en egenskap ved artefakter. Det er grenser for hva en artefakt kan bety, samtidig som alle artefakter har flere betydninger (Wertsch, 1998, s. 39). For juletreets del er det mulig å forsterke dets karakter som pyntegenstand, slik det gjøres ved en av skolene. Å synge sanger med en mindre religiøs innretning, slik det gjøres ved de to andre skolene, er også innenfor juletreets mulighetsbetingelser (jf. Afdal, 2013, s. 154). Det at de ansatte og elevene på en av skolene synger salmer mens de går rundt juletreet i klasserommet, lar seg gjøre i en dansk kontekst fordi det der eksisterer en utbredt forståelse av at salmer er kultur, ikke religion (Johansen et al., under utgivelse).

Hva som ser ut til å påvirke rektorenes valg med hensyn til jul i skolen, ser ut å ha fellestrekk med hvordan individer forholder seg til religiøse praksiser i hverdagen. For McGuires informanter var som nevnt *praktisk koherens* mer avgjørende enn *logisk koherens*. Det som betydde mest, var ikke om det de gjorde, var i henhold til den offisielle læren i et bestemt trossystem, men at de opplevde at praksisene «virket» og kunne bidra til

noe som var viktig for dem, for eksempel fellesskap (jf. McGuire, 2008). Rektorene ved skolene vi studerte, opererer også innenfor en slik praktisk koherens. For rektorene er det av liten betydning om måtene de ordner jul i skolen på, er i overensstemmelse med for eksempel forståelsen av jul innenfor kirken. At det fra skolens side skulle legges til rette for jul som feiring av at Gud blir menneske og derved forsoner verden med seg selv, er ikke en aktuell problemstilling. Det rektorene styrer etter, er målet om å få jul i skolen til å fungere best mulig for flest mulig av elevene og lærerne. Det er mye viktigere at jul i skolen skaper høytid, enn at denne høytiden er «riktig» på en bestemt måte.

For det tredje er det for rektorene på de studerte skolene avgjørende at jul bidrar til fellesskapsopplevelser (jf. Johnsen & Johansen, 2021). Det tredje artefaktnivået handler om hvilke indre eller mentale virkeligheter artefakter skaper (jf. Wartofsky, 1979, s. 207–208). Rektorene vi har intervjuet, anstrenger seg for å finne løsninger for jul i skolen fordi skolen skal være et godt sted på tvers av forskjeller som eksisterer på andre områder. Ukene før julehøytiden er trolig den delen av året da det i skolen er størst mulighet til å bruke tid på det Skeie omtaler som *fellesskapsorienterte aktiviteter* (Skeie, 2019). Ellers i skoleåret gjennomføres noen punktvisse tiltak, som skirenn og 17.mai, men disse aktivitetene er mer tidsavgrenset enn skolens juleaktiviteter. Som Rafoss (2018, s. 131) poengterer, med referanse til Durkheim, markerer skillet mellom «hverdag» og «helligdag» to ulike former av sosialiteter som hver er preget av bestemte måter å tenke, føle og handle sosialt på. I ukene før jul går skolene inn i en helligdagssosialitet som er forskjellig fra arbeidet ellers i hverdagen. Til forskjell fra hverdagene resten av året er det legitimt – og kulturelt forventet – at det legges inn gode pauser fra skolens ordinære aktiviteter, der elevene i stedet lager julepynt, spiser godteri, ser på julefilm og koser seg. At det i skolen kan være så mye oppmerksomhet på fellesskapsaktiviteter i disse ukene, henger sammen med at samfunnet for øvrig også går inn i en fase med det Durkheim omtalte som «kollektiv brusning», men til forskjell fra frem til 1980-tallet er ikke denne fasen tett koblet til jul som en kristen høytid. Like fullt er ukene før jul en tid da fellesskap har prioritet på arbeidsplasser, blant venner og i forbindelse med fritidsaktiviteter. Ikke bare i skolen, men også de fleste andre steder, handler jul om å gjøre aktiviteter som bekrefter og fastholder en ytre og indre virkelighet om fellesskap. Mange aktiviteter før jul handler om kortvarige, intense og emosjonelle samvær der det rettes søkelys mot ideelle motiver og kollektiv identitet (jf. Rafoss, 2018, s. 132),

Med julesosialiteten som sosiokulturell kontekst er det ikke underlig at rektoren ved den danske skolen med overvekt av minoritetselever ser det som viktig at elevene lærer hva jul i skolen betyr i samfunnet. Den store oppmerksomheten på jul i resten av samfunnet er trolig med på å gjøre det ekstra viktig at nettopp minoritetselever får oppleve seg som del av et stort kollektivt fellesskap på skolen i ukene før jul.

Siden jul i skolen – og ellers i samfunnet – i stor grad handler om fellesskap, kan det være viktig å unngår skoleaktiviteter som utløser fritak. I Norge er alle skoler juridisk forpliktet til å gi elever fritak fra de delene av skolens aktiviteter som oppleves som utøvelse av en annen religion eller et annet livssyn enn elevenes egen. Den norske opplæringsloven presiserer at melding om slike fritak ikke trenger å begrunnes.⁶ Børne- og undervisningsministeriet i Danmark oppgir at det er fast praksis at elever kan bli fritatt fra aktiviteter som har et religiøst innhold, men til forskjell fra Norge blir det avgjort ved skolene lokalt hvorvidt et arrangement har religiøst innhold. Ministeriet presiserer at for eksempel et besøk i en kirke ikke er noe som i seg selv gir rett til fritak.⁷

Muligens var det ikke mange foreldre som ba om fritak fra gangen rundt juletreet på skolen som avvirket aktiviteten, men siden den skapte et skille mellom elevene, ville ikke rektoren at juletregangen skulle være en del av skolens julepraksis. Den samme logikken er til stede med hensyn til skolegudstjenestene. Rektorene vi intervjuet, ønsker at så mange som mulig skal kunne delta, og en av rektorene skulle ønske alle elevene kunne delta i både skolegudstjenesten og det alternative opplegget. Det at prestene i de lokale kirkene tar bort elementer som oppleves som bekjennende (jf. Løvland & Repstad, 2019; Øierud, 2019), er rektorene takknemlig for. For rektorene er skolen som fellesskap det viktigste, og som en av dem uttrykker, blir skolegudstjenester totalt sett mer inkluderende dersom slike elementer tas bort. Sannsynligvis er også ønsket om fellesskapsopplevelser en medvirkende grunn til at rektorene har få innsigelser mot at alternativene til skolegudstjeneste blander norrøn mytologi, yoga og nisser, samt til at luciaopptog i så liten grad problematiseres.

6 Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* [LOV-1998-07-17-61. Lovdata.

7 Børne- og undervisningsministeriet. (u.å.). Spørsmål og svar om folkeskolen. *uvm.dk*. (hentet 14. mars 2023).

Ønsket om at jul i skolen skal være en arena for fellesskap, har å gjøre med at rektorene vet at det er en vanskelig oppgave å skape gode fellesskap. Rektorene ved skolene med elever fra minoritetsfamilier er svært oppmerksom på at skolen skal være et sted som ivaretar elevenes plass i fellesskapet og også i nærmiljøet og i samfunnet som sådan. Det å virkelig gjøre en slik ambisjon ved for eksempel å gå til innkjøp av et kjempestort juletre og plassere det på plassen foran skolen, blir ikke bare møtt med akklamasjon, men også med offentlig kritikk i media. Det å nedtone jul som en kristen høytid for å inkludere flere, spesielt minoriteter med annen religiøs bakgrunn, i fellesskapet er del av en politisert diskurs og kan raskt eskalere til en mediasak langt ut over skolens nærområde (Ringlund & Johnsen, 2022). Det er kanskje derfor flere av rektorene gjør sitt beste for å få jul i skolen til å «virke», samtidig som de anstrenger seg for å unngå offentlige diskusjoner om hvordan de ordner jul.

Dette kapitlet har belyst jul i skolen ved å analysere intervjuer med rektorer fra fire ulike skoler, to i Norge og to i Danmark. Kombinasjonen av analyseredskaper fra Vygotsky-tradisjonen og forskning om levd religion har bidratt til kunnskap om hvordan relativt enkle materielle objekter, som glass, bomull og papir, kan ha stor transformerende virkning på skolen som sted. Kapitlet har synliggjort at jul i skolen er noe rektorer anstrenger seg for å få til å fungere for flest mulig av skolens elever og lærere. Konklusjonen som oppsummerer dette kapitlet, er følgende: For å kunne ritualisere fellesskap i en mangfoldig og flerreligiøs skolehverdag er det nødvendig at jul i skolen er i stadig endring, og at skolene får mulighet til å blande elementer fra tilsynelatende motstridende praksiser, som julepynt, skolegudstjenester, juletrær, yoga, luciafeiring, nisser og norrøn mytologi. Jul i skolen som mediert fellesskap er gjenkjennelig over tid og i kontinuerlig forandring.

Forfatterbiografi

Elisabeth Tveito Johnsen er førsteamanuensis ved Det teologiske fakultet ved Universitetet i Oslo. Hun har en omfattende publisering innenfor feltet religion og utdanning, hovedsakelig med bruk av sosiokulturell lærings-teori, sosiomaterielle teorier og kulturhistorisk aktivitetsteori. Tveito Johnsen har benyttet en «lived religion»-tilnærming i flere prosjekter, og hun har bidratt til en utvidet forståelse av hvordan offentlige institusjoner, som skoler, forhandler religion på sekulære premisser.

Litteratur

- Afdal, G. (2013). *Religion som bevegelse: Læring, kunnskap og mediering*. Universitetsforlaget.
- Ammerman, N. (Red.). (2007). *Everyday religion: Observing modern religious lives*. Oxford University Press.
- Ammerman, N. T. (2014). *Sacred stories, spiritual tribes. Finding religion in everyday life*. Oxford university press.
- Ammerman, N. T. (2016). Lived religion as an emerging field: An assessment of its contours and frontiers. *Nordic Journal of Religion and Society*, 29(2), 83–99 <https://doi.org/10.18261/issn.1890-7008-2016-02-0>
- Ammerman, N. T. (2020). Rethinking religion: Toward a practice approach. *American Journal of Sociology*, 126(1), 6–51. <https://doi.org/10.1086/709779>
- Brandt, A. K. & Bøwadt, P. R. (2018). *Gud i skolen. Religiøse dilemmaer i skolens praksis* (2. utg.) Samfundslitteratur.
- Berlingske. (2017, 11. desember). Statsminister: Aflyst julegudstjeneste er en «ommer». *Berlingske.dk*.
- Bråten, I. (2002). Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. I I. Bråten (Red.), *Læring – i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 164–193). Cappelen Akademisk.
- Bråten, O. M. H. (2019). Mye på spill: Den nasjonale debatten om skolegudstjenester belyst med to lokale caser. *DIN – Tidsskrift for religion og kultur*, (2), 139–165.
- Børne- og undervisningsministeriet. (u.å.). Spørsmål og svar om folkeskolen <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/spoergsmaal-og-svar#dfd1869a90ea4f099892fa14f67ca5f6>
- Cole, M. (2005). Putting culture in the middle. I H. Daniels (Red.), *Introduction to Vygotsky* (2. utg., s. 199–126). Routledge.
- Deacy, C. (2019). Religion on the radio. Using Christmas religious broadcasting to reframe the sacred-secular interface. *Implicit Religion*, 21(1), 1–43. <https://doi.org/10.1558/imre.35647>
- Ensted, D. & Plank, K. (Red.). (2018). *Levd religion: Det heliga i vardagen*. Nordic Academic Press.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter. Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge University Press.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case study. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (4. utg., s. 301–316). Sage.
- Gilliam, L. (2019). Secularities-in-practice: Accommodating Muslim pupils and preserving Danish identity in multi-ethnic Danish schools. *Journal of Religion in Europe*, 12(1), 1–26. <https://doi.org/10.1163/18748929-01201001>
- Hansen, K. C. (2019). Reimagining The Nordic model Christian Cultural Heritage. Christmas in public schools and broadcasting (NORCHRIST). (au.dk) [forskningsseminar]. <https://arts.au.dk/en/nordic-research-at-aarhus-university/show/artikel/reimagining-the-nordic-model-christian-cultural-heritage-christmas-in-public-schools-and-broadcasti>
- Hovdelien, O. & Neegaard, G. (2014). Gudstjenester i skoletiden – rektorenes dilemma. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(4), 260–269. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-04-05>
- Hovdelien, O. & Neegaard, G. (2020). Gudstjenester i skoletiden – behov for en klarere rollefordeling mellom kirke og skole? *Prismet*, 71(1), 75–79. <https://doi.org/10.5617/pri.7879>
- Jensen, S. V. (2019). Religion og folkeskolen. I H. R. Christensen, B. A. Jacobsen og S. E. Larsen (Red.), *Religion i det offentlige rum – et dansk perspektiv* (s. 135–148). Aarhus Universitetsforlag.
- Johansen, K. H. & Johnsen, E. T & Kühle, L. (under utgivelse). Culturalized religion in Denmark: Legal and social regulation of Christmas in public schools. I M. Olivera. *Regulating religions in contemporary Europe*. U.Porto Press.
- Johansen, K. H. (2022). Analytical strategies. I P. Ward & K. Tveitereid (Red.), *The Wiley Blackwell companion to Theology and qualitative research* (s. 393–402). Wiley Blackwell.

- Johnsen, E. T. (2014). *Religiøs læring i sosiale praksiser. En etnografisk studie av mediering, identifisering og forhandlingsprosesser i Den norske kirkes trosopplæring* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Johnsen, E. T. & Johansen, K. H. (2021). Negotiating Christian cultural heritage: Christmas in schools and public service media. *Temenos*, 57(2), 231–257. <https://doi.org/10.33356/temenos.102585>
- Leganger-Krogstad, H. (2014). From dialogue to triologue: A sociocultural learning perspective on classroom interaction. *Journal for the Study of Religion*, 27(1), 104–128.
- Løvland, A. & Repstad, P. (2019). Mellom forkynning, kulturarv og inkludering. *Kirke og kultur*, 124(3), 207–223. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3002-2019-03-02>
- McGuire, M. B. (2008). *Lived religion: Faith and practice in everyday life*. Oxford University Press.
- McGuire, M. B. (2016). Individual sensory experiences, socialized senses, and everyday lived religion in practice. *Social Compass*, 63(2), 152–162.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* [LOV-1998-07-17-61. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Riis, O. & Woodhead, L. (2012). *A sociology of religious emotion*. Oxford university press.
- Rafoss, T. Hva betydde rosetogene? Rituell samling i et sekulært samfunn (2019). I H. Syse (Red.), *Norge etter 22.juli: forhandlinger om verdier, identiteter og et motstandsdyktig samfunn* (s. 127–151). <https://doi.org/10.23865/noasp.37.ch7>
- Ringlund, J. J. & Johnsen, E. T. (2022). Kulturkristen og hverdagsmuslim: Kulturalisering av religion og medborgerskap i tekster av to norske kulturministre. *Kirke og kultur*, 127(4), 322–343. <https://doi.org/10.18261/kok.127.4.3>
- Sandvik, S. (2016, 16. november). Solberg om å droppe skolegudstjenester: Et historisk brudd. *NRK.no*.
- Skeie, G. (2019). Organiserte fellesskapsorienterte aktiviteter i skolen. Et religionsdidaktisk perspektiv på ritualer og ritualisering. *DIN – Tidsskrift for religion og kultur*, (2), 18–48.
- Skjelbred, A. H. B. (2014). *Jul i Norge – med bidrag av Marit Odden*. Museumsforlaget.
- Skrefsrud, T.-A. (2022). A Proposal to Incorporate Experiential Education in Non-Confessional, Intercultural religious education: Reflections from and on the Norwegian context. *Religions*, 13(8), 727, 1–13. <https://doi.org/10.3390/rel13080727>
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red.), *Læring – i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 31–57). Cappelen Akademisk.
- Ludvigsen, S., Lund, A., Rasmussen, I. & Säljö, R. (Red.). (2011). *Learning across sites. New tools, infrastructures and practices*. Routledge.
- Undheim, S. (2019). Med tente lys inn i varmen. Lucia-tog i norske skoler og barnehager. *DIN – Tidsskrift for religion og kultur*, (2), 166–197.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 25. februar). Skolegudstjenester. Udir.no. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/skolegudstjenester/>
- Vygotsky, L. S., Cole, M., Jolm-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (Red.). (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT Press.
- Wartofsky, M. W. (1979). *Models: Representation and the scientific understanding*. D. Reidel.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.
- Øierud, G. L. (2019). Skolegudstjenester. Føringer, friksjon, forandring. *Prismet*, 70(3), 257–280. <https://doi.org/10.5617/pri.7148>