

Sølvi Ann Fætten

Hvilket rom gir barnehagens rammeplan
for bruk av mytiske fortellinger,
med tanke på å gi næring til barns spiritualitet?

AVH 505, masteravhandling, 30 stp.

Erfaringsbasert master i RLE, kull 4 2007, levert vår 2010

Hovedveileder: Førstemanuensis Liv Ingeborg Lied

Det teologiske menighetsfakultet

Innhold:

1. Innledning	s 4
1.1. Bakgrunn	
s 4	
1.2 Forskningsspørsmål; relevans og metode	s 5
1.3 Materiale	s 8
1.3.1 Rammeplanens organisering	s 9
1.3.2 Barnehagens formål	s 10
1.3.3 Barnehagens verdigrunnlag og oppgaver	s 12
2. Barns spiritualitet	s 13
2.1 Spiritualitet – noen linjer og perspektiver	s 13
2.2 Spiritualitet – en medfødt egenskap?	s 17
2.3 Religion – forsøk på definisjon	s 19
2.4 Forholdet mellom religion og spiritualitet	s 24
2.5 Spiritualitet og livstolkning	s 26
2.6 Spiritualitet og oversanselige erfaringer	s 29
2.7 Oppsummering	s 30
3. Mytiske fortellinger og spiritualitet	s 32
3.1 Hva er fortelling?	s 32
3.2 Religiøse fortellinger	s 33
3.2.1 Ulike religiøse fortellinger	s 33
3.2.2 Dimensjoner i religiøse fortellinger	s 34
3.2.3 Religiøse fortellinger og sannhet	s 35
3.3 Mytiske fortellinger	s 39
3.3.1 Myter – et mangfoldig begrep	s 39
3.3.2 Myter og livstolkning	s 43
3.3.3 Et teologisk perspektiv på myter	s 47
3.4 Oppsummering	s 49

4. Spiritualitet og myter i R06	s 50
4.1 Barnehagens verdigrunnlag og oppgaver	s 50
4.2 Omsorg, lek og læring	s 54
4.2.1 Omsorg og oppdragelse	s 54
4.2.2 Lek	s 56
4.2.3 Læring	s 58
4.2.4 Barnehagen som kulturarena	s 58
4.3 Myter og fagområdene i R06	s 62
4.3.1 Myter i fagområdene generelt	s 62
4.3.2 Spiritualitet og begrepene etikk, religion og filosofi	s 63
4.3.3 En didaktisk tilnærming til fagområde 3.5	s 65
4.3.4 Eksistensielle spørsmål	s 66
4.3.5 Etisk veiledning	s 69
4.3.6 Kristen kulturarv	s 71
4.3.7 Toleranse og respekt	s 76
4.4 Oppsummering	s 77
5. Avslutning	s 79
6. Kildeliste	s 83

1. Innledning

1.1. Bakgrunn

De fleste norske barn tilbringer mye av sin barndom i barnehagen. Det har ført til et økende fokus på barnehagens læringsmiljø og innhold. Først i 1996 fikk barnehagen en rammeplan for sin virksomhet, denne ble erstattet med Rammeplan for barnehagen i 2006, heretter kalt R06. Det pågår en stadig faglig og politisk debatt om hva som er barnehagens oppgaver, og hvordan de skal løses, og hvilken plass religiøse tema har i barnehagen er en del av denne.

Parallelt med dette er det en voksende interesse i det norske samfunn for fenomener knyttet til religiøse opplevelser, til transcendent erfaringer og til selvutvikling. Dette gir seg uttrykk bl.a. i form av bøker, tidsskrift, kurs og terapitilbud, og digitale medier retter stadig fokus på såkalt overnaturlige fenomen. De tradisjonelle kirkesamfunn opplever samtidig en dalende oppslutning, noe som bl.a. har ført til at Den norske kirke har fokusert mer på fenomenet spiritualitet, og spør seg hvordan kirken kan møte det de kaller den åndelige lengsel i vår tid.

Jeg har bakgrunn bl.a. som førskolelærer og forteller, noe som har gitt meg mange erfaringer med barns og voksnes fascinasjon av muntlig fortelling. Jeg har både på denne bakgrunn og gjennom teoretiske studier erkjent fortellingens pedagogiske kraft. I skolen har det vært en faglig debatt omkring bruk av religiøse fortelling knyttet til RLE-faget. Jeg mener det er behov for også å gjøre noen avklaringer i forhold til bruk av slike fortellinger i forhold til barnehagens rammeverk. Området fortelling er stort, og jeg har valgt å avgrense meg til mytiske fortellinger.

Rammeplan – spiritualitet – mytiske fortellinger. Det er i skjæringsfeltet mellom disse tre fokuspunktene jeg vil bevege meg i denne oppgaven, og det har ført til at jeg stiller følgende spørsmål:

- Hvordan kan vi forstå fenomenet spiritualitet?
- Hva er forholdet mellom spiritualitet og nærliggende begrep?
- Hva vet vi - og hva antar vi - om barns spiritualitet?
- Hvordan kan barn uttrykke og utforske sin spiritualitet,
- Kan barn få næring til sin spiritualitet også i barnehagen?
- Hvilken plass har mytiske fortellinger i en slik sammenheng?

1.2 Forskningsspørsmål – relevans og metode

På bakgrunn av de spørsmålene jeg har stilt i innledningen har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvilket rom gir barnehagens rammeplan for bruk av mytiske fortellinger, med tanke på å gi næring til barns spiritualitet?

Dette er et spørsmål jeg vil nærme meg i flere faser. Jeg har i utgangspunktet antatt at det vil finnes et slikt rom R06, og ser i kap.1.3 på hvordan det kan argumenteres for dette synet gjennom en lesning av barnehagens formål. Men mitt egentlige spørsmål, det jeg vil utforske, er hvordan dette rommet ser ut. For å kunne nærme meg dette spørsmålet må jeg først avklare hvilken forståelse av spiritualitet jeg legger til grunn. Den som med spiritualitet mener fromhetsøvelser vil finne andre rom i R06 enn den som definerer begrepet som filosofering over livsspørsmål. Det konkrete innholdet jeg knytter til spiritualitets-begrepet – nemlig mytiske fortellinger – fordrer også en avklaring av mytebegrepet. Jeg må avklare om jeg ser etter om for bruk av mytiske bibelfortellinger eller greske myter om stjernebilder.

Del en av denne oppgaven vil altså være å definere hva det er jeg ser etter rom til i rammeplanen. Jeg vil her drøfte begrepene spiritualitet og mytiske fortellinger ved hjelp av litteratur jeg mener er relevant for disse begrepene. Del to av oppgaven vil være å gå inn i R06- huset. Jeg vil gå fra rom til rom og finne ut hva som kjennetegner disse rommene, for så å spørre om de er egnet til å romme bruk av myter med den hensikt å nære barns spiritualitet.

Hvorfor er dette spørsmålet relevant? Hva er det som gjør at barnehagen i det hele tatt skal befatte seg med barns åndelige liv? Jeg vil her argumentere ut fra FNs konvensjon om barns rettigheter (www.fn.no). Konvensjonen er ratifisert av Norge, og har altså lovs kraft. Det innebærer at den er styrende for all offentlig virksomhet. Konvensjonen har flere artikler som kan sies å berøre barns åndelige liv, selv om ordet spiritualitet ikke brukes eksplisitt.

12: Barnet har rett til å si sin mening i alt som vedrører det og barnets meninger skal tillegges vekt.

13: Barnet har rett til ytringsfrihet, til å søke, motta og spre informasjon og ideer av alle slag og på alle måter.

14: Partene skal respektere barnets rett til tankefrihet, samvittighetsfrihet og religionsfrihet. Denne retten ses i sammenheng med foreldres rett til å veilede sine barn.

27: Partene anerkjenner ethvert barns rett til en levestandard som er tilstrekkelig for barnets fysiske, psykiske, åndelige, moralske og sosiale utvikling.”

Disse formuleringene kan forstås dit hen at de gir barn rett til også å få uttrykke sin mening om åndelige tema (art. 12), rett til å ytre seg om åndelige og religiøse idéer (art. 13), rett til å forholde seg til tro (art.14) og rett til å få ressurser som kan ivareta også en åndelig utvikling (art. 27). I utgangspunkt er det altså relevant for de som skal styre og arbeide i barnehagen å forholde seg til barns åndelige liv og utvikling. Denne forståelsen er ikke entydig, fordi også foreldres rett til å veilede sine barn vektlegges. Men jeg mener likevel at intensjonen må sies å være at barn har rettigheter i forhold til å utvikle sin åndelighet, og få hjelpe til dette. Jeg legger denne forståelsen til grunn når jeg søker å finne om R06 gir rom for en slik utvikling.

Rammeplanen trådte i kraft i 2006. En undersøkelse av planens implementering i barnehagen, ”Alle teller mer” (Østrem m.fl. 2009) viser bl.a. at ”De områdene det arbeides minst med, etikk, religion og filosofi og nærmiljø og samfunn, er samtidig de fagområdene som oppfattes som mest krevende. I undersøkelsen foretatt blant førskolelærere, fagarbeidere og assistenter uttrykker flere at arbeidet med fagområdene er krevende, og at de savner tid til å fordype seg i fagområdene” (St.meld. 41 2008-2009, kap. 9.2). Selv om det ikke kan settes likhetstegn mellom arbeidet med fagområdet ”Etikk, religion og filosofi” og hvorvidt det gis rom for barns spiritualitet, gir denne undersøkelsen grunnlag for å anta at barnehagepersonalet i liten grad fokuserer på tema som kan sies å være åndelige. Det kan i neste omgang bety at barn som har interesser eller spørsmål knyttet til åndelighet kanskje ikke får den støtte de kunne ønske, og at det i liten grad tenkes i retning av at barn skal tilføres næring til sin spiritualitet.

Personalet opplever altså at fagområdet oppleves krevende. Det kunne vært interessant å undersøke hvorfor det oppleves krevende ved hjelp av oppfølgingsintervju, men det vil føre for langt i forhold til denne oppgavens ramme. Barnehagepersonalets forhold til formidling av kristendom inngår imidlertid i en empirisk analyse av Sagberg (2001), og han finner bl.a. at de ansattes eget livssyn er en vesentlig faktor i deres forhold til formidling av kristent innhold i barnehagen. Selv om denne undersøkelsen er gjort før R06, og derfor ikke forholder seg til dagens rammeplan, er det ikke grunn til å tro at forholdene i personalet ha endret seg vesentlig. Jeg vil også på et generelt grunnlag, bl.a. gjennom kontakt med studenter og

personale i barnehagen, anta at en av grunnene til de nevnte funnene i St.meld. 41 kan være at religion i vårt relativt sekulariserte samfunn oppleves først og fremst som en privatsak.

Dette synet på religion, og i forlengelse av det på spiritualitet, kan også sies å gjenspeiles i R06 kap. 1.1, der det heter: ”Barnehagen skal lære barna om tro og verdier. Opplæring til tro er hjemmets ansvar. Det sies eksplisitt at barn ikke skal bli utfordret til å ta standpunkt til religiøse oppfatninger eller retninger, og at barnehagen må påse at barna ikke kommer i lojalitetskonflikt mellom hjemmet og barnehagen. Denne formuleringen må kunne sies å danne en av bæreveggene i det huset jeg ser etter rom i, det er m.a.o. et kriterium som er med å danne grunnlaget for de videre undersøkelsene av R06.

Begrepet åndelighet og spiritualitet er begge begreper som brukes i forskningen. Ordet åndelig kan forbindes med ånd i retning av åndsverk, skjønnånd, stedets ånd. Men det blir også lett assosiert med fromhetsøvelser og åndelige, religiøse opplevelser. I engelske tekster brukes ordet ”spirituality”, og det har nok gjort sitt til at begrepet spiritualitet også har blitt en mer vanlig betegnelse i norsk sammenheng. Jeg vil i denne oppgaven først og fremst anvende begrepet spiritualitet, men fordi det også finnes forskning som bruker ordet åndelighet om det samme saksinnholdet vil begge ordene dukke opp i teksten. Jeg drøfter betydningen av ordet i kap. 2.1, og vil her bare kort anføre at jeg med begge ord mener jeg tanker og erfaringer knyttet til en virkelighetsforståelse som forutsetter en ikke-materiell dimensjon.

I denne oppgaven vil jeg undersøke hvordan rammeplanen gir rom for barns spiritualitet på en måte som både ivaretar barnas rett til åndelig liv og utvikling, og samtidig ivaretar foreldres rett til å veilede sin barn mht livssyn. Mitt utgangspunkt er at mytiske fortellinger kan tilføre barns spiritualitet næring, og jeg vil derfor belyse og drøfte mytebegrepet mer inngående. Her skal jeg bare kort avgrense begrepet, og si at jeg med mytiske fortellinger mener fortellinger fra levende religioner og historiske kilder som omhandler det guddommelige og forholdet mellom det menneskelige og det guddommelige ved hjelp av symboler, bilder og metaforer. Også her viser jeg til den utførlige definisjonen av begrepet senere i oppgaven, i kap. 3.3.1.

Jeg vil altså nærme meg mitt forskningsspørsmål i to faser, og deler derfor oppgaven i to hoveddeler. Den første delen består av kap. 2 og 3, og vil være en teoretisk drøfting av begrepene spiritualitet, barns spiritualitet og av hvordan mytiske fortellinger kan bidra til å gi næring til denne. Den andre delen, kap. 4, vil være en dokumentanalyse, der jeg drøfter hvilke

formuleringer i R06 som kan gi rom for bruk av myter på en slik måte at de kan inngå som et element barns spiritualitet.

1.3 Materiale

Mitt utgangspunkt er religionspedagogisk, jeg skal drøfte et læreplandokument relatert til spiritualitet. Men kompleksiteten i det området jeg forholder meg til fordrer at jeg nærmer meg dette ut fra flere faglige perspektiv, som antropologi, religionsvitenskap, teologi, religionspedagogikk, psykologi og litteraturvitenskap.

I kapittel 2 søker jeg en avklaring av spiritualitetsbegrepet, og ser på hvordan dette relaterer seg til bruk av mytiske fortellinger. Hensikten med denne teoretiske drøftingen er å få en oversikt over et mangfoldig forskningsfelt, for å kunne nærme meg R06 med et klargjort fokus. Jeg søker oversikt over perspektiver og dimensjoner som kan tydeliggjøre og konkretisere min tilnærming, og dermed bidra til å beskrive og avgrense det rommet jeg leter etter i rammeplanen.

I kapittel 3 gjør jeg rede for fortellingsbegrepet, med særlig vekt på myteforståelse, og drøfter hvordan mytiske fortellinger kan ha betydning for barns spiritualitet. I grunnskolefaget RLE har fortelling fått en fremtredende plass, og i skolesammenheng gis det konkrete føringer for hvilke fortellinger barna skal eksponeres for og arbeide med. Slike konkrete anvisninger finner vi ikke i R06. Det er derfor en utfordring å analysere hvilke føringer man kan lese i R06 med hensyn til å bruke religiøse fortellinger. Fordi slike fortellinger utgjør et stort mangfold, vil jeg avgrense det til å gjelde mytiske fortellinger.

I dokumentanalysen i kapittel 4 har jeg vurdert det mest relevant først å se på del 1 og 2 i R06, og se bort fra del 3, som mer har med organisering å gjøre. Jeg drøfter her formuleringer som kan tolkes i retning av at de gir rom for eller fokuserer på barns spiritualitet innefor rammen av barnehagen. Analysen forholder seg først til kapittel 1 i R06, om barnehagens formål og verdigrunnlag, fordi dette er det mest overordnede. Deretter tar jeg for meg kapittel 2, som utdyper og konkretiserer kapittel 1 ved å legge sentrale føringer for barnehagens innhold. Jeg vil lese disse kapitlene med tanke på å avklare om R06 gir rom til bruk av myter som en del

av barns spiritualitet.

Deretter går nærmere inn på kapittel 3, barnehagens faglige innhold, og konsentrerer meg særlig om 3.5: Etikk, religion og filosofi. Refleksjonene her har en mer didaktisk tilnærming når jeg ser på hvilke muligheter og begrensinger som her ligger i formuleringene av mål og konkrete føringer. Her forholder jeg meg også til konkrete eksempler og drøfter hvordan ulike myter kan anvendes i barnehagen. Jeg ønsker å arbeide videre på det teoretiske grunnlaget jeg legger i denne oppgaven med å utarbeide materiell som kan brukes i barnehagesammenheng.

Materialet i kapittel 4 er altså først og fremst barnehagens rammeplan, R06. Barnehagens virksomhet reguleres av Lov om barnehager av 17.juni 2005, og R06 er fastsatt av Kunnskapsdepartementet 1. mars 2006 som forskrift til denne loven. Med utgangspunkt i min tolkning av Barnekonvensjonen ovenfor, vil jeg undersøke om planens formuleringer kan sies å ivareta en slik rett til et åndelig liv også i barnehagen.

1.3.1 Rammeplanens organisering

Barnehagelovens overordede bestemmelser om barnehagens formål og innhold utdypes og konkretiseres i R06, som er organisert i tre deler med fem hovedkapitler:

DEL 1 Barnehagens samfunnsmandat

- 1) Barnehagens formål, verdigrunnlag og oppgaver (herunder foreldresamarbeid).

DEL 2 Barnehagens innhold

- 2) Omsorg, lek og læring
- 3) Fagområdene

DEL 3 Planlegging og samarbeid

- 4) Planlegging, dokumentasjon og vurdering
- 5) Samarbeid (med eksterne samarbeidspartnere)

R06 fastslår først barnehagens samfunnsmandat, og sier at barnehagen skal tilby barn et omsorgs- og læringsmiljø som er til barns beste (s. 7), der både hensynet til det enkelte barn og hensynet til fellesskapet skal ivaretas. De fysiske, sosiale og kulturelle kvalitetene i barnehagen skal også være i samsvar med den innsikt man har om barns behov.

1.3.2 Barnehagens formål

R06 redegjør innledningsvis for barnehagens overordnede innholdsbestemmelse.

Barnehagelovens § 1 om formål lyder i dag:

Barnehagen skal hjelpe til med å gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i samsvar med kristne grunnverdier. Eiere av private barnehager kan i vedtektene bestemme at andre ledd ikke skal gjelde. Private barnehager og barnehager eiet eller drevet av menigheter innen Den norske kirke kan i vedtektene fastsette særlige bestemmelser om livssynsformål.

R06 fastslår at formålsparagrafen innebærer at barnehagen skal bygge sin virksomhet på de etiske grunnverdier som er forankret i kristendommen, og som forutsettes å ha bred oppslutning i befolkningen i Norge (s 9). Med kristne grunnverdier forstår R06 medmenneskelighet eller nestekjærighet, tilgivelse, menneskeverd, likeverd, ansvar for fellesskapet, ærlighet og rettferdighet, og den viser til at dette er verdier vi også finner igjen i de fleste religioner og livssyn.

Stortinget vedtok 5.desember 2008 ny formålsparagraf for både grunnskole og barnehage. Skolen nye formålsparagraf trådte i kraft i januar 2009, mens den nye formålsparagrafen for barnehagen vil tre i kraft når følgeendringer av ny formålsparagraf er vedtatt av Stortinget. (www.regjeringen.no). Den nye formålsparagrafen lyder:

Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene.

Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. De skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger.

Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og

trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering.

Fordi den nye formålsparagrafen ennå ikke er trådt i kraft, må jeg forholde meg til den eksisterende. Men fordi det er den nye som vil komme til å gjelde, er det relevant å drøfte spørsmålet om bruk av myter også i forhold til denne. Jeg vil derfor sammenligne de to formålsparagrafene, for å se om de legger ulike premisser i forhold til mitt spørsmål om bruk av myter.

Mens den nåværende formålsparagrafen snakker om *kristne grunnverdier*, sier den kommende i sitt første ledd at den vil bygge barnehagens virksomhet på *grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv*. Disse blir konkret eksemplifisert, og her finner vi igjen verdier som ligger innenfor rammen av rammeplanens tolkning av kristne grunnverdier i den nåværende formålsparagrafen, og dessuten i barnehagelovens § 2 om barnehagens innhold. Det vektlegges i den nye formålsparagrafen at dette er verdier som *kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene*. At formuleringer nå er plassert i formålsparagrafens tekst, tolker jeg som et uttrykk for at deres betydning skal løftes frem, men jeg kan ikke se at disse nye formuleringene kommer i konflikt med intensjonene i den nåværende formålsparagrafen og R06 utdyping og tolkning av den.

Også formuleringene i andre og tredje ledd av den nye formålsparagrafen anser jeg å være i samsvar med eksisterende formuleringer i kapittel 1 i R06.

Mens eksisterende formålsparagrafs andre ledd gir noen barnehager rett til å reservere seg mot formålsparagrafen, og andre rett til å utvide den, finner vi ikke slike formuleringer i den nye formålsparagrafen. Det er rimelig å anta at man med de nye formuleringene mener å ha tatt tilstrekkelig hensyn til de gruppene som før kunne reservere seg/utvide formålsparagrafen, da dette var et vesentlig tema i arbeidet med å utarbeide den nye formålsparagrafen. Denne prosessen i Bostad-utvalget kunne i seg selv vært tema for en drøfting, men jeg anser det ikke å være innenfor denne oppgavens rammer. Jeg velger her bare å forholde meg til det endelige resultatet, og konkluderer med at jeg vil være innenfor rammen av den nye formålsparagrafen når jeg forholder meg til formuleringer i kapittel 1 i R06. Relevant i denne sammenhengen er likevel en formulering fra Bostads-utvalgets innstilling, der det i drøfting av verdigrunnlaget sies eksplisitt at ”religioner og livssyn har en plass i det offentlige rom, og at det er plass for

en åndelig dimensjon i barnehage og opplæring.” (NOU2007:6 s 28)

Med tanke på den kommende formålsparagrafen vil jeg heller ikke sondre mine drøftinger i forhold til barnehager som

- a) følger nåværende kristne formålsparagrafen
- b) har reservert seg mot nåværende kristen formålsparagraf
- c) har utvidet kristen formålsparagraf

1.3.3 Barnehagens verdigrunnlag og oppgaver

R06 redegjør i kapittel 1.3 for barnehagens verdigrunnlag, med utgangspunkt i barnehagelovens § 2, der det heter

Omsorg, oppdragelse og læring i barnehagen skal fremme menneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet, toleranse, helse og forståelse for bærekraftig utvikling.

R 06 fremholder at barnehagen skal formidle grunnleggende verdier som fellesskap, omsorg og medansvar og representere et miljø som bygger opp om respekt for menneskeverd og retten til å være forskjellige. Videre legges det vekt på at sentrale samfunnsverdier som menneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet og toleranse er skal legges til grunn for omsorg, oppdragelse, lek og læring i barnehagen.

Ut fra formuleringene i §§ 1 og 2 i barnehageloven mener jeg å kunne slå fast at barnehagens verdigrunnlag er formulert slik at det skal ivareta omsorg også for barns spirituelle liv i barnehagen, og at jeg legger denne forståelsen til grunn for videre behandling av mitt forskningsspørsmål.

2 Barns spiritualitet

Denne studien tar sikte på å finne ut hvilket rom det er for bruk av mytiske fortellinger i barnehagen, og da med tanke på å gi næring til barns spiritualitet. Forståelse av begrepet spiritualitet vil ha innvirkning på den analyse jeg vil gjøre av R06, og jeg derfor først drøfte hvordan man kan forstå begrepet spiritualitet, og da særlig barns spiritualitet. Begrepet er nært relatert til religiøsitet, så jeg vil derfor også drøfte en forståelse av dette begrepet.

Noen aktuelle perspektiver på spiritualitet er at det kan anses som:

- en medfødt evne, på linje med evnen til språk og sosial samhandling
- et produkt av sosialisering
- åndelige opplevelser – i eller utenfor rammen av religion
- filosofering omkring åndelige spørsmål

2.1 Spiritualitet – noen linjer og perspektiver

Jeg vil begynne denne gjennomgangen av spiritualitetsbegrepet med et kort historisk riss basert på en fremstilling av religionspedagogen Rune Larsson (2009). Fra spiritualitetsforskningens spede begynnelse trekker han frem teologen Richard Kabish, som med støtte i arbeidet til psykologen William James tidlig på 1900-tallet mente at religion er et medfødt anlegg, og at samfunnet plikter å hjelpe barn med å utvikle disse anleggene. Videre viser han hvordan Goldmanns forskning på barns forståelse av religiøse tema er en forløper til nyere forskning på barns livsspørsmål, og at man i den svenske skolen har bygd på en tradisjons- og eksistenstolkende teori med støtte i Stallmann. Den fikk følge av den problemorienterte pedagogikken, der man med utgangspunkt i Paul Tillichs teori forsøkte å bygge bro mellom kultur og religion. Tillich brukte i en periode begrepet teonomi som uttrykk for det ubetingede i menneskets historie og åndsliv, og mener at det springer ut av dyppet av menneskets vesen (Thorbjørnsen 2008). Han så her en sammenheng, slik at det å spørre hang sammen med det autonome og at svar kan finnes gjennom religiøse tradisjoner, uttrykt som symboler.

I nyere tid har den engelske religionspedagogikken, med John Hull og Michael Grimmit i spissen, bygd på Tillichs syn på religion som en dypdimensjon i den menneskelige erfaring

(Grimmit 1991 i Larsson 2009). Grimmit la særlig vekt på forståelsen av det religiøse symbolspråket, og presenterte to alternative innganger til undervisningen:

- Den eksistensielle – med utgangspunkt i det som kan tenkes å berøre og engasjere barnet. Derfra skulle man søke seg til religionenes dypdimensjon, symbolspråk og livssituasjon
- Den dimensjonelle – med utgangspunkt i Ninian Smarts dimensjoner. Ved hjelp av dem skulle man bygge begrepsbroer mellom egne erfaringer og religionenes sentrale forestillinger.

Jeg vil senere i dette kapitlet utdype hvordan Smarts tenkning omkringe religioners dimensjoner kan brukes i analysen av R06, og dessuten se nærmere på tenkningen omkring et eksistensielt perspektiv og spiritualitet.

I 1989 kom FNs barnekonvensjon, der artikkel 27 fastslår at barn har rett til åndelig utvikling. I den forbindelse kan det være interessant å se hvilke perspektiver Barnkomiteens utredning ”Barnets beste i fremste rummet” har på begrepet åndelig utvikling:

Vi vill i sammanhanget också betona skolans ansvar för att främja elevernas andliga utveckling. Att främja andlig utveckling kan för barn och ungdomar betyda:

- Att få begrepp och symboler för gränsöverskridande upplevelser i naturen, konsten eller musiken.
- Att tillsammans med andra eller i ensamhet förundras över universums gränslöshet och skönhet.
- Att känna vördnad och respekt inför livets början och slut.
- Att få ett språk för att kunna bearbeta egna viktiga livsfrågor kring mening, skuld och förlåtelse.
- Att lära känna religiösa förhållningssätt till livet och tillvaron
- Att våga lyssna inåt, på sig själv och sina innersta känslor och tankar.
- Att få del av och kunskap om ett centralt kulturarv.

Detta handlar inte om att "lära ut" någonting, utan att tillsammans med barn och ungdomar diskutera livets svåra frågor. Det förutsätter respekt för det enskilda barnet och förmåga att lyssna. (SOU:1997:116)

Gjennom disse perspektivene gis det noen konkrete beskrivelser av hvordan man tenkte seg at åndelighet gir seg uttrykk, uten at de gjør krav på å være en definisjon på begrepet åndelighet eller spiritualitet. Den kan derfor ikke sies å være normativ, men fremstår mer som forslag til hva spiritualitet bl.a. kan være. Jeg vil likevel ta med meg disse formuleringene videre til analysen av R06, fordi det kan være interessant å sammenligne dem med lignende formuleringer der.

Larsson (2009:172) trekker også frem James Fowlers arbeid med å gi trosbegrepet et innhold som er mer fristilt fra spesifikke religioner, og presenterer han stadier for religiøs utvikling. Vekten ligger på kognitiv forståelse i samsvar med Piagets tenkning. Allerede spedbarnet har ifølge Fowler en udifferensiert tro, og i førskolealder utvikles så en intuitiv-projektiv tro. I denne fasen mente Fowler at barnet skaper forestillinger om virkeligheten, og utvikler en selvbevissthet i forhold til sine omgivelser. Først i skolealder, med økende evne til tenkning, mener han barnet tenker i kategorier som årsak, rom og tid, og nå trekkes også evnen til å se sammenheng og mening ved hjelp av fortellinger, drama og myte frem. Fowler hadde 7 stadier, men det er disse som berører barndomsperioden, og derfor bare dem jeg nevner her. Larsson viser til at Fowler er kritisert for at hans teorier er for svakt underbygde, men at mange pedagoger likevel har hatt stor hjelp av Fowlers tenkning til å møte søkende mennesker.

Mye av den forskning som er gjort på små barns spiritualitet er relatert til spesifikke religiøse eller kulturelle rammer. Særlig i Sverige har religionspedagoger som Sven Hartman, Rune Larsson og Bjørn Wiedel tilført feltet mye kunnskap på religion og spiritualitet knyttet til skolens rammer. Men en forståelse av at barn kan utvikle og uttrykke en spiritualitet som er varianter av den religionen de vokste opp med, har ført til at det i England har vært en debatt om hvorvidt barn har en egen rett til spiritualitet uavhengig av foreldres religiøse tilknytning. En slik forståelse av at barn har en selvstendig rett på dette området er i tråd med min tolkning av at artikkel 14 og 27 i FNs barnekonvensjon i denne retning.

I norsk sammenheng har Harald Olsen (2006) belyst spiritualitetsbegrepet allsidig i en artikkel som er knyttet til undervisningsemnet "Kristen spiritualitet" ved Høgskolen i Agder. Han viser til at det er i ferd med å oppstå et internasjonalt fagmiljø på dette området, der det er en løpende diskusjon om hvordan dette kunnskapsfeltet er å forstå. Fremveksten av dette feltet ses i seg selv som et uttrykk for at det ikke har vært tilstrekkelig ivaretatt innen tradisjonell religionsforskning. Det pekes på at spiritualitet må forstås på en helhetlig måte, og at det krever innsikt fra flere fagdisipliner. Det nye forskningsfeltets legitimitet, og en grunn til å anvende begrepet spiritualitet som faglig begrep, mener Olsen ligger i at det allerede har fått en plass som orienteringspunkt og identifikasjonsgrunnlag i dagens religiøse og livssynsmessige landskap (s 11). Han drøfter videre om ordet spiritualitet burde vært erstattet med åndelighet, men viser til at disse begrepene allerede er så innholdsmessig definerte at det nyere ordet spiritualitet er å foretrekke – og forutsetter da at man er presis og konsekvent i måten begrepet brukes på.

Olsen (2006) tar for seg spiritualitet både i en kristen sammenheng, en utvidet religiøs sammenheng og som allment fenomen. Videre ser han på spiritualitet innenfor en alternativ-religiøs forståelse, spiritualitet i behandlingssektoren og en samfunnsvitenskapelig spiritualitetsforståelse. Han drøfter også forholdet mellom spiritualitet og religion/teologi. På bakgrunn av denne gjennomgangen, og med grunnlagsforståelse av at det religiøse området ikke bare er kognitivt, men henger sammen med levd liv, definerer han forsøksvis spiritualitet som ”troens ytringsformer og manifestasjoner slik den uttrykker seg i menneskers liv, i deres individuelle og kollektive handlinger i møte med det omgivende samfunn og dets kultur, i søken etter å gi troen autentiske uttrykk i samtiden, og slik de gjennom praksis og erfaringer er nedfelt i mønstre og tradisjoner gjennom tidene.” Denne definisjonen forutsetter en tro, og har fokus på denne troens ytringsformer. Jeg finner det derfor uhensiktsmessig å anvende en slik definisjon på spiritualitet i min sammenheng, der begrepet tro ikke er en forutsetning.

I tillegg til å komme frem til en sammenfattende begrepsavklaring tar Olsen sikte på å etablere en spiritualitetstypologi. Han mener en slik typologi må ta høyde for at det er både personlighetsmessige og kulturelle/miljømessige faktorer som virker inn på menneskers spiritualitet, og at den må representere en fenomenologisk tilnæringsmåte. Ut fra disse kravene foreslår han følgende typologi (Olsen 2006:52):

- Verbal/rasjonell spiritualitet – hovedvekt på rasjonell/verbal formidling
- Kontemplativ spiritualitet – indre åndelig liv
- Karismatisk spiritualitet – stort rom for følelsesmessige opplevelser
- Estetisk/rituell spiritualitet – vekt på ritualer og symboler, rom for skjønnhet
- Handlingsrettet spiritualitet – etisk forpliktende sosialt liv

Han mener at disse kategoriene vil kunne favne de viktigste retninger og tradisjoner innenfor kristen spiritualitet, samtidig som de kan anvendes på de andre verdensreligionene og på deler av de alternativ-religiøse retningene. Selv om de ulike formene for spiritualitet vil variere for den enkelte, og i ulike miljø, vil de samlet sett være et uttrykk levende religiøse tradisjoners bredde og mangfold, og variasjoner hos det enkelte individ. I min sammenheng er det relevant å spørre om disse kategoriene kan bidra til å analysere hvilket rom det er for barns spiritualitet i barnehagen. Kan man f.eks. finne rom for å arbeide med symboler og verbal formidling, selv om man ikke finner rom for kontemplativ virksomhet.

Også Sagberg (2006) har arbeidet med å beskrive hvordan spiritualitet arter seg, og grupperer (s121) sine oppfatninger i seks dimensjoner ut fra om hovedvekten legges på:

- den enkeltes trosforhold til Gud
- spiritualitet som livsprinsipp, knyttet til fenomenet åndelig lengsel
- kirkelig praksis, institusjonalisert spiritualitet
- å uttrykke sitt indre liv, knyttet til danning og etikk
- kristent fromhetsliv og mystisk forening med Gud
- fromhetsliv på tvers av religioner, med omsorg for indre liv

Et fellestrekk ved alle dimensjonene er at spiritualitet forutsetter en evne til å oppleve transcendent, og at det vanligvis også har et fokus på hvordan man bør leve sitt liv.

2.2 Spiritualitet – en medfødt egenskap?

Hvordan kan vi definere spiritualitet? Jeg vil først se på forskning som argumenterer for at spiritualitet er en egenskap eller evne hos mennesket, som kan sammenlignes med den medfødte evnen vi har til å utvikle et språk. Flere forskere har tatt sikte på å beskrive hva denne egenskapen går ut på og hvordan den utvikles.

Barbara Kimes Myers (1997) tar utgangspunkt i transcendentbegrepet, som egentlig betyr ”å klatre over”, og innebærer å overskride/ gå utover grenser og hindringer. Hun har lagt vekt på fortellingens rolle i forhold til spiritualitet, og mener at man gjennom å fortelle historier gjenordner og filtrerer erfaring, og lar andre høre hva vi tror virkelig er om å gjøre. Vi konstitueres ved hjelp av de historiene vi forteller oss selv og andre. På denne måten tjener historier en ontologisk hensikt. De forbinder oss med det som ligger utenfor os selv, og denne prosessen får oss til å stille spørsmål ved meningen med livet. Det er en måte vi kan begynne å definere hva vi mener med spiritualitet på. Myers viser også (s 44) til Howard Gardners teori om 7 intelligenser, og spør om det kan tenkes at man tillegg til de 7 som er presentert har en slags “spiritual intelligence”.

Forståelsen av spiritualitet som et trekk ved det å være menneske ligger også til grunn for Ian Marshall og Dahn Zohar (2001), som presenterer begrepet spirituell intelligens, SQ. De hevder at det finnes tre typer tenkning og intelligens: nemlig seriell tenkning - IQ, assosiativ

tenkning – EQ og samlende tenkning – SQ, eller sjelelig intelligens. Denne beskriver de som en evne til å løse problemer knyttet til mening og verdier og til å sette våre liv inn i en større, rikere og mer meningsgivende sammenheng. Boka henvender seg til et bredt publikum, og er interessant i denne sammenheng fordi den er et eksempel på at spørsmål om spiritualitet har interesse langt utover kirkelige og akademiske miljø. Slik jeg ser det er den brede interessen for temaet med på å underbygge relevansen av mitt forskningsspørsmål.

David Hay og Rebecca Nye (2006) knytter spiritualitet til en basiskompetanse hos barnet, en grunnleggende beredskap til å være i sosiale relasjoner, og påvirke og lære av disse. Denne relasjonelle bevisstheten, og en kraft til å finne mening i relasjonene, tolker Hay og Nye som et uttrykk for spiritualitet. De mener dette er en side ved mennesket som er medfødt, og som kan overses, hemmes eller fremmes. Hay og Nye (s 22) viser til zoologen Alister Hardys teori om at det han kaller religiøs erfaring har styrket menneskets evne til å overleve.

Det samme synet har også hjerneforskeren Andrew Newberg (Newberg og d'Aquile 2001) når han i "Why God won't go away" argumenterer evolusjonsbiologisk for at mennesker som har hatt evne til å skape meningsfulle sammenhenger og organisere saksforhold i motsetningspar har videreført og utviklet disse egenskapene. Dette er evner som har gitt mennesker mulighet til å analysere virkeligheten, og til å motarbeide frykt, hevder han, og sammenligner disse egenskapene med sentrale sider ved religion og spiritualitet. Han mener altså at dagens mennesker er predisponert for å skape mening og sammenheng i tilværelsen.

Hay og Nyes forskning bygger på uformelle samtaler med barn omkring relasjonsbevissthet, og de så på hvordan barn omtalte sin bevissthet relasjonene barn-Gud, barn-mennesker, barn-verden og barn-selv. De fant at barna hadde et rikt spirituelt liv, men at dette er lett å overse for den voksne. De peker også på den utfordringen det er å skulle hjelpe barna med å uttrykke og utvikle sin relasjonelle bevissthet, og fremholder det problematiske i at mange barn er avskåret fra et religiøst eller spirituelt språk. Dette henger sammen med sekulariseringen i samfunnet, og det faktum at man gjerne forbinder spiritualitet med en spesifikk religion. I norsk sammenheng (som i England, der Hay og Nye gjorde sitt arbeid) vil dette først og fremst være kristendommen. Deres bekymring er at denne språkløsheten vil føre til at spirituelt liv vil bli privat eller diskreditert, og at barn dermed vil bli fremmedgjort i forhold til sin relasjonelle bevissthet (s 145). Deres strategi for å motvirke en slik utvikling er å gi barn næring til spiritualitet ved at lærere hjelper dem med å ha et åpent sinn og bidrar til at barn

utforsker ulike perspektiver. De bør også oppmuntre barn til å være oppmerksomme på seg selv (s 149).

Dette synet på spiritualitet fremmer også Adams, Hyde og Wooley i boka "The Spiritual Dimension of Childhood" (2008). De tar utgangspunkt i en forståelse av at spiritualitet innebærer en dyp følelse av helhet mellom en selv og alt og alle. Denne forbundetheten og relasjonaltet mener de er et medfødt personlighetsstrekk, som kan fremelskes, men også fornektet og undertrykkes. Også de viser til Alister Hardy (1966 i Adams, Hyde and Woolley 2008:15), som riktignok ikke anvender begrepet spiritualitet, men religiøsitet når han snakker om dette personlighetstrekket. Forfatterne mener at denne evnen er potensielt til stede i alle mennesker, fordi den har en positiv funksjon med hensyn til å gjøre mennesker i stand til å leve sammen. De drøfter også om en slik egenskap kan forklares nevrofysiologisk, og viser til noen undersøkelser som kan tyde på at områder i hjernen er predisponert for å erfare spiritualitet, særlig da følelsen av enhet i tilværelsen (s 17).

Sagberg (2008) har også brukt hermeneutiske innfallsvinkler for å forstå barns spiritualitet, og viser til at forskning på dette området har to forløpere. Det ene er biologiske og psykologiske teorier, der man går ut fra at vi som mennesker har en medfødt åndelighet. Denne medfødte evnen kan så omgivelsene enten gi støtte til, slik at den fremmes, eller de kan hemme den ved ikke å gi den rom og impulser. Her viser Sagberg til forskere som William James, Alister Hardy og David Hay. Den andre forløperen er teorier om barns religiøse utvikling. Disse startet med et ensidig fokus på kognitiv forståelse av religiøse tema, men utviklet seg etter hvert til å undersøke erfaringer av tro som et meningsskapende element i barnets virkelighetsforståelse.

2.3 Religion – forsøk på definisjon

For mange er spiritualitet og religion uløselig knyttet sammen, og mye spiritualitetsforskning om er også relatert til fagdisipliner som er relatert til religion. Jeg vil derfor se på forholdet mellom disse to begrepene, og først drøfte hvordan man kan forstå begrepet religion.

Det gis ingen entydig definisjon på religion, til tross for at forskere siden religionsvitenskap oppstod som eget område forsøkt å komme frem til en slik. Området religion er komplekst, og

ulike livssyn kan regnes innefor eller utenfor religionsområdet, alt etter hvilke kriterier man legger til grunn. Religionsviterne Gilhus og Mikaelson (2001:20) har i en fremstilling av ulike definisjoner brukt tre ulike forståelseshorisonter for å få et overblikk over begrepet religion. De går ut fra en essensialistisk, en reduksjonistisk og en hermeneutisk forståelseshorison. Kort sagt kan man si at den første ser på området som et fenomen som utfolder seg på sine egne premisser, og som forsker med et slikt fokus er man opptatt av hva religion egentlig dreier seg om sett fra innsiden. Den reduksjonistiske forstår religion utenfra, og gjør bruk av psykologiske, sosiologiske eller sosiobiologiske fagområder for å søke forståelse for dens egenart. Den hermeneutiske tar utgangspunkt i at religion gir mening for den som tilhører den aktuelle religionen, og at det er denne meningen forskeren søker å fortolke og forstå. I min sammenheng anser jeg det mest hensiktsmessig å ha et hermeneutisk utgangspunkt til å drøfte hvordan man kan forstå spiritualitet innenfor rammen av religion.

I boka "Religion – et vestlig fenomen?" drøfter flere religionshistorikere hvordan fagområdet forholder seg til religionsbegrepet (Hjelde og Krogseth 2007). I forordet viser forfatterne til at det er et begrep som ikke finnes i f.eks. store kulturer som Kina, Japan og India, og spør seg om begrepet i bunn og grunn eksisterer, eller om det er konstruert av religionsvitere i vesten. I samme bok viser Anne Stensvold (2007) til noen historiske linjer fra arbeidet med å definere religion. Hun forteller at det etter en konferanse i Stockholm i 1970 utviklet det seg et skarpt skille mellom religionsfenomenologer (som la vekt på likhetstrekk mellom religioner) og religionshistorikere (som var opptatt av det særpregede ved den enkelte religion). Stensvold hevder at religionsfenomenologer tar menneskets religiøse lengsel for gitt, og at de bygger på Eliades forståelse av mennesket som homo religiosus. Religionsfenomenologien blir av Stensvold beskrevet som en vitenskap som ikke tilbyr definisjoner av religion, men ser etter såkalte familielikheter mellom religioner.

Stensvold viser så til kognitiv religionsteori, som hun sier er opptatt av hvordan religioner fungerer som tanke-system, hvordan religiøse begreper skaper mening og hvordan religiøse ideer læres. Religion anses da som å være et uttrykk for individers tolkninger av verden – produkt av menneskers hjerne. I denne sammenheng er det religiøse språket av vesentlig betydning. Hun konkluderer i likhet med Gilhus og Mikaelson med at det omfattende arbeidet som er gjort med å definere religion ikke har ført til en entydig formulering. Hun finner imidlertid at kulturanthropologen Melford Spiros (i Stensvold 2007: 63) definisjon på religion som "menneskers forhold til forestillingsunivers som kjennetegnes av kommunikasjon med

hypotetiske guder og makter” er såpass vag at den kan romme alle tenkelige varianter, og dermed er en hensiktsmessig sekkebetegnelse.

Også Otto Krogseth (2007) drøfter de ulike definisjonsforsøkene, og hevder at de lider av skjevhet. Han visert til at noen fremhever teologisk innhold, andre individuell eller sosial funksjon, noen tenderer mot (individorientert) psykologisering, andre objektivt trosinnhold, noen tenderer mot (reduktive) forklaringer andre mot beskrivelser. Krogseth poengterer at religion både er en kulturavhengig, kulturintegrert, kulturelt konstruert og kulturanalytisk størrelse. Han hevder (s 77) at nettopp religionenes foranderlighet må anses som en hindring for universelle og altomfattende definisjoner, og at religion som kulturell kategori er både (objektivt) en foreliggende mengde kulturelle, meningsbærende uttrykk og (subjektivt analytisk) et redskap for en konstruerende og fortolkende virksomhet.

Gilhus og Mikaelson (2001) gir også et riss av religionshistoriens utvikling og hvordan religion som forskningsbegrep har blitt definert f.eks. som ”Tro på åndelige vesener” (Edward Taylors), som kulturelt system (Armin Geertz) og som system av symboler (Clifford Geertz). Spesielt interessant for min sammenheng finner jeg Gavin Floods definisjon: ”Religioner er verdiladede fortellinger og oppførsel som binder folk til sine formål, til hverandre, og til ikke-empiriske krav og vesener.” (Flood i Gilhus og Mikaelson 2001:27). Her blir fortellingen trukket frem som sentral i forståelsen av hva religion er. Men fortellingene alene utgjør ikke religionen, det er i kraft av å være verdiladet den fremstår som et signifikant element i denne definisjonen.

Dette er en forståelse som er relevant når jeg skal analysere mytenes plass i barnehagen, og som generere noen interessante spørsmålsstillinger. For det første: hva er det som gjør en fortelling verdiladet? Er den verdiladet når den omhandler verdier, f.eks. fordi den reiser etiske problemstillinger? Er den verdiladet bare når den fremholder visse verdier som mer normative enn andre? Eller er den verdiladet når den gis verdi av sine brukere, bl.a. når den handler om verdifulle personer i den aktuelle religionen. Det neste spørsmålet vil da være: kan er fortelling som er verdiladet for noen – og dermed en del av religionen – formidles til og oppleves av andre uten at en forutsetter denne verdiladningen? Er det m.a.o. religionsformidling eller fortellingsformidling dersom en buddhist får høre fortellingen om Muhammeds nattlige reise til Jerusalem, eller en hindu får høre om hvordan en engel kom til

Maria og fortalte at hun skulle føde Jesus? Dette er et spørsmål jeg vil se nærmere på i neste kapittel, der jeg drøfter fortellingens ulike dimensjoner.

For å finne ut hva som er religionens vesen spør Smart (1989): Finnes det en essens, noe som er felles for alle religioner og livssyn? Videre: kan man være religiøs uten å tilhøre en religion? Hans løsning var å prøve å forstå det generelle gjennom det spesielle, studere en religion og så lete etter et skjema som går igjen i flere andre religioner. Dette skjemaet utviklet han slik at det omfattet sju aspekter, eller dimensjoner ved religion. Han poengterer (s.21) at disse dimensjonene er en måte å organisere kunnskap om religioner på, ikke en normativ beskrivelse av hva en religion skal være eller inneholde. Jeg kommer ikke inn på det generelle innholdet i Smarts dimensjoner her, men drøfter hvordan hver av dem kan være aktuelle i en forståelse av spiritualitet knyttet opp mot mytiske fortellinger.

Den praktiske og rituelle dimensjon,

kan relateres til myter både fordi en del mytiske fortellinger er knyttet til ritualer i levende religioner, og fordi fortellinger kan inneholde elementer der ritualer og praktiske sider ved trosutøvelsen kommer til syne. Dette er en relasjon man må være bevisst i forhold til utvalg av fortellinger i barnehagen.

Den erfaringsmessige og emosjonelle dimensjon.

gir ifølge Smart næring til flere andre dimensjoner. Også denne dimensjonen vil være aktuell å forholde seg til ved bruk av fortellinger, fordi nettopp fortellingens fascinerende kraft kan gjøre at de oppleves som så virksomme i en religiøs sammenheng. Fortellingens emosjonelle potensial må altså tas i betraktning når man skal vurdere dens bruk.

Den narrative eller mytiske dimensjon

vil jeg utdype i neste hovedkapittel, fordi den er den vesentlige dimensjonen i denne sammenheng. Her vil jeg bare kort vise tilbake til det jeg skrev i forbindelse med Gavin Floods definisjon av religion som verdiladede fortellinger.

Den læremessige og filosofiske dimensjon

springer gjerne ut fra en religions behov for en intellektuell basis i møte med andre religioner og kulturer. Smart mener at religionshistorikere ofte har gitt denne dimensjonen en overdreven betydning i forhold til de andre seks, men advarer samtidig mot å falle i den andre

grøfta og for eksempel løsrive myter og symboler fra den religiøse sammenhengen de er oppstått eller utviklet i. Jeg mener dette aspektet er viktig å ha med i betraktning når man gjør utvalg av fortellinger som skal brukes i en barnehage. Man bør reflektere over både hvilke læremessige forhold som blir formidlet implisitt i fortellingen, og hvordan man vil møte de filosofiske spørsmål fortellingene kan vekke i barna.

Den etiske og lovmessige dimensjon

er til stede i mange religiøse fortellinger som reiser etiske problemstillinger, eller tar sikte på å være gode etiske eksempler. Derfor må man være bevisst på denne dimensjonen både med tanke på utvalg og hvordan man vil anvende en fortelling. Hvordan skal man f.eks. forholde seg til fortellinger der Gud tillegges myndighet til å bestemme hvordan mennesker skal oppføre seg?

Den sosiale og institusjonelle dimensjon

bør man også reflektere over når man skal fortelle mytiske fortellinger i barnehagen. Er den fortellingen felleseie – kan man bruke den som man vil? Eller har en religion eller tradisjon særrett til en fortelling slik den formidles og fortolkes i deres sammenheng? Noen fortellinger fungerer i særlig grad som identitets-skapende, og noen opptrer i ulik variant i forskjellige religioner. Her er det viktig å ha kunnskap om religioners ulike fortellinger og hvordan de anvendes.

Den materielle dimensjon

vil i barnehagesammenheng kanskje særlig være bruk av symboler og bildekunst, og spørsmål omkring kobling mellom en fortelling og den materielle dimensjonen i den religionen fortellingen tilhører. I hvor stor grad skal en fortelling knyttes til slike materielle markører? Et konkret eksempel kan være å fortelle påskefortellinger i en kirke, der en altertavle kobles til langfredagsberetningen. Det vil være en vesensforskjellig opplevelse fra det å presentere den samme fortellingen ved hjelp av lego-figurer i barnehagen.

Når jeg har drøftet Smarts dimensjoner knyttet til fortelling i barnehagen her, er det fordi jeg mener de gir et godt verktøy til å forstå hvor komplekst et spiritualitetsbegrep må favne. Innenfor rammen av denne oppgaven er det først og fremst den narrative dimensjonen som er aktuell, men samtidig vil forståelsen av de ulike dimensjoner være et bakgrunnstappe, noe jeg vil vise i den følgende fremstillingen, med utgangspunkt i Smart (1989). Men det er viktig

både med tanke på utvalg og fremstillingsform å være bevisst en fortelling i forhold til flere dimensjoner enn den rent narrative. Spørsmålet om bruk av religiøs fortelling kan aldri løsrives fra spørsmålet om kontekst. Hvilken fortelling kan formidles til hvilke barn? Hvilken formidlingsform kan anvendes? Hvordan bearbeides fortellingen? Hvilken utgave av teksten brukes – og hva vil man med å bruke akkurat denne utgaven? Dette siste er også et spørsmål om narratologiske virkemidler, som i seg selv er en egen problemstilling.

Smart beskriver religioner som helhetlige systemer for trosutøvelse, der alle dimensjonene inngår. Innenfor en barnehagekontekst vil det ikke være aktuelt med en slik total trosutøvelse. Spørsmålet jeg vil drøfte i forhold til R06 er om det likevel kan være rom for at barn kan få næring til sin spiritualitet innenfor noen av disse dimensjonene også i barnehagen, uten at man kommer i konflikt med foreldrenes rett til å gi religiøs veiledning.

2.4 Forholdet mellom religion og spiritualitet

Er spiritualitet er det samme som religiøsitet? Og om det er det – er den da nødvendigvis knyttet til en religion? Dette er et vesentlig spørsmål, som religionssosiologene Paul Heelas og Linda Woodhead nærmer seg i sin forskning (Heelas & Woodhead 2005). De skiller mellom det de kaller ”livet-som-religion” og ”subjektivt-liv-spiritualitet”. Den førstnevnte mener de uttrykker en forbundethet til en høyere sannhet ”der ute”, noe som ligger hinsides denne verden og som er eksklusivt relatert til ytre forhold som skrifter, dogmer, ritualer og lignende. Spiritualitet, på sin side, mener de uttrykker en forbundethet med en dyp indre sannhet som kan finnes innefor det som hører til denne verden. Heelas & Woodhead (2005) mener å ha grunnlag i sin forskning for å si at vi står foran en utvikling med sekularisering forstått som religionenes tilbakegang, samtidig som man vil få en sakralisering, med vekt på det subjektivt forstått hellige. Det interessante med Heelas og Woodhead mener jeg er deres fokus på at mennesker som ikke kaller seg religiøse likevel har opplevelser og tanker knyttet til sider av det vi forbinder med religion. Scenarioet med parallell sekularisering og sakralisering er et spennende perspektiv. Men jeg stiller meg spørsmål om det er mulig å utvikle en spiritualitet uten å gjøre bruk av symboler, språk og fortellinger fra de eksisterende religioner. Hvis åndelige opplevelser står ubearbeidet og ikke settes inn i en relasjon, vil de nok bare i begrenset grad bidra til meningsdanning.

Et fokus på fortellinger og symbolers betydning gjør det interessant å ta med et psykologisk perspektiv på religion og spiritualitet. Jung-analytiker Astri Hognestad (2004) har gjennom sin praksis som psykoterapeut også hatt en religiøs forståelse i møte med klienter, og har gjort bruk av symboler og fortellinger i bearbeiding av deres drømmer og såkalte grenseefaringer. Hun fremholder (s 84) at det er viktig at den som arbeider med mennesker utvikler en forståelse og et språk som kan romme de erfaringene mennesker har og forteller om, og mener religion har vært et forsømt område innenfor psykoterapien. Hun viser også til undersøkelser som forteller at religiøse erfaringer ofte har vært skjult, fordi klientene enten ikke har hatt et språk for dem eller fordi erfaringene ikke passer med de rådende forestillinger i deres miljø.

Hognestad reflekterer rundt begrepet religiøsitet, og henviser til dets to mulige etymologiske røtter: re-ligare som betyr å knytte sammen, og religer som betyr å ta omhyggelig hensyn til, og drøfter dette opp mot spiritualitetsbegrepet (s 30). Hun viser til at en vanlig sontring er at religiøsitet handler om holdninger og praksis knyttet til religion, mens spiritualitet handler om åndelige erfaringer i en videre sammenheng. Hognestad velger å anvende ordet religiøsitet som begrep for erfaringer som mange nok ville definert innenfor spiritualitetsbegrepet, fordi hun mener ordets opprinnelige betydning – å knytte forbindelser og ta omhyggelig hensyn til – dekker hennes erfaringer og forståelse med det som vanligvis kalles spiritualitet. Jeg kan følge hennes resonnement og ser verdien av å gå tilbake til ordenes opprinnelse for å avdekke deres dypere mening. Likevel velger jeg selv å forholde meg til spiritualitetsbegrepet når jeg snakker om det vi kan kalle et allmennreligiøst felt, fordi begrepet religiøsitet i så stor grad knyttes til det som har med spesifikke religioner å gjøre.

Det vil likevel være relevant å se på hvordan en forståelse av religion som fenomen kan gi et grunnlag for å drøfte rom for spiritualitet i barnehagen. Religionshistorikeren Ninian Smart har vært mer opptatt av hvordan religioner arter seg enn av å finne en presis definisjon (slik jeg tidligere refererte at Stensvold karakteriserer religionsfenomenologien). I "The World's Religions" gjør han (1989) rede for og sammenligner et mangfold av verdens religioner. Som innledning til dette omfattende verket gir han en introduksjon til måten han har nærmet seg alle disse ulike religionene på (s 9). Han har som utgangspunkt at det er tre gode grunner til å forstå verdens religioner. For det første er religioner en del av den store felles kulturarven. For det andre er det nødvendig å kjenne til religion for å fatte meninger og verdier i ulike kulturer som er preget av disse religionene. Og for det tredje, hevder han, bidrar det å kjenne ulike religioner til dannelsen av ens eget virkelighetsbilde. Vi trenger å kunne sammenligne for å

kunne gjøre vurderinger, og for å kunne sammenligne må vi ha kunnskap – som lar seg sammenligne. Han opererer med en bred definisjon av religion, som også omfatter livssyn som bygger på sekulære ideologier.

2.5 Spiritualitet og livstolkning

Sagberg (2008) tar som vi har sett utgangspunkt i at spiritualitet må ses som et grunnleggende trekk ved det å være menneske, og definer begrepet ved å beskrive to sider ved spiritualitet:

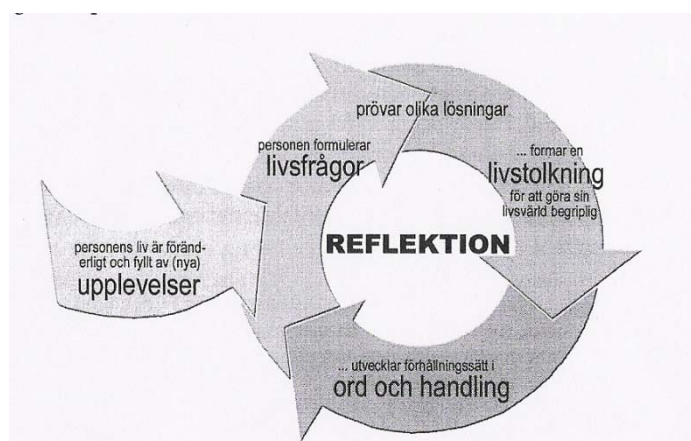
- Den første kaller han spiritualitet A, og sier det er en medfødt evne og trang til å finne mening utover seg selv (transcendere seg selv), og settes dermed inn i moralske relasjoner til natur, seg selv, til andre og til det eller den som er over oss.
- Den andre kaller han spiritualitet B, som da er partikulær og knyttes til religionenes indre liv, praksis og spesifikke fromhet til forskjell fra kun ytre religiøs tilhørighet og dogmatisk tro.

I barnehagesammenheng vil det være særlig aktuelt å forholde seg til det området kaller spiritualitet A, og som han mener også kan omtales som livstolkning, eller som tro som meningsskapende funksjon. Men man kan vanskelig forestille seg en spiritualitet som utvikles i et tomrom, uten impulser som setter i gang tankeprosesser, og elementer man kan bygge opp sine forestillinger med. Et aktuelt spørsmål i barnehagesammenheng er derfor hvilket rom det finnes også for spiritualitet B. Jeg vil i kap 4.4 se på i hvilken grad skal barn også få tilgang til innhold fra ulike religioner for å kunne arbeide med sin personlige meningsdanning, og beslektede begrep som livsspørsmål, livssynsspørsmål, livstolkning.

Hvordan forholder så disse begrepene seg til hverandre, og hvilket av dem vil være mest relevant å anvende i barnehagesammenheng?

En av de som i størst grad har bidratt til en forståelse av barns såkalte livsspørsmål, er religionspedagogen Sven Hartmann. Hans forskning strekker seg over førti år og jeg vil her vise til resultater fra hans seneste arbeid. Hartmann og Torstensson-Ed (2007) anvender her begrepet livsspørsmål om det som handler om de grunnleggende vilkårene for barns liv og for tilværelsen i det hele tatt. Begreper favner også bearbeidelse av og refleksjon over opplevelser av verden og seg selv, både i relasjon til andre og mer generelt. Forfatteren drøfter begrepet

opp mot begrepet livssynsspørsmål, og finner dette snevrere og mer innrettet mot spesifikke religioner. De ser det som vesentlig at barn må kunne ta opp spørsmål som ikke handler om definerte religioner, og velger å holde fast på livsspørsmålsbegrepet. Dette begrunner de med at ”det finns goda skäl at räkna med at alla barn och unga reflekterar över grundvilkåren för sina liv. Livsfrågor förekommer påfallande ofta i undersökningsmaterialen.” (ibid s.82). De viser til at parallelle undersøkelser fra Norge og Finland viser det samme, og at bilder av barns tankeverden stort sett blir de samme uansett hvilke undersøkelsesmetoder man anvender, forutsatt at man virkelig spør etter det barn funderer på. De mener det er mulig å tolke funnene slik at også relativt små barn stiller livsspørsmål ut fra sin livstolkning, og viser ved hjelp av nedenstående modell hvordan de ser på sammenhengen mellom livsspørsmål og livstolkning (ibid s 88). Livsspørsmål ses da som en forutsetning for å kunne forme en livstolkning, men tolkningen er avhengig av at det foregår et utprøvningsarbeid og en refleksjonsprosess.



Den igangsettende impulsen i denne modellen er en opplevelse. Barn er altså avhengig av å få en opplevelse for at refleksjonshjulet skal begynne å gå rundt. Slike impulser kan være egne, spontane opplevelser, men også opplevelser de voksne har lagt til rette for. Spørsmålet i min sammenheng blir da om mytiske fortellinger er en egnet impuls til å sette i gang dette hjulet, og inngå i en refleksjon omkring livsspørsmål hos barnehagebarn. Ser vi tilbake på Smarts dimensjoner vil den narrative være bare en blant sju, og jeg mener langt fra at fortellinger er den eneste aktuelle impulsen. Men med tanke på å ivareta den balansen mellom barnehagens og foreldrenes mandat som R06 forutsetter vil jeg drøfte mytiske fortellinger kan være en relevant impuls i livstolkningshjulet, og så se om Rammeplanen gir rom for dette.

Det som går igjen i Hartman og Torstensson-Eds undersøkelser er en vilje hos barna til å forsøke å forstå verden, å utvikle og prøve ut sin livstolkning. Barna stiller spørsmål omkring syn på mennesket, syn på samfunnet, hva som er rett og galt, om himmelen over oss og om liv og død. De har også spurt barn om deres gudsforhold. Dette forholdet viser seg ofte å være uavklart, og kan være preget av en tvilende og søkende innstilling. Av mange barn uttrykkes det som ”jag tror mittemellan”(s 146). To undersøkelser med ca 15 års mellomrom viser den samme tendens: de fleste vet ikke, og det er flere som ikke tror enn de som tror. Hartman og Torstensson-Ed problematiserer denne tendensen, og spør seg om det nødvendigvis er slik at ”det dunkelt sagda är det dunkelt tänkta” (ibid s 160). Kan det tenkes at det er fraværet av religiøse referanserammer og religiøs erfaring som gjør det vanskelig for barn å forstå religiøse budskap. De viser til eksempler på at det kan være vanskelig for barn å håndtere den religiøse symbolverdenen, når f.eks. det abstrakte forstås konkret og tegn uthules fordi de er tappet for symbolverdi. De konkluderer med at dersom religiøse symboler og bilder kan oppleves som meningsløse og anstøtelige dersom de ikke kan integreres med egne erfaringer, og fremholder det å kunne samtale med voksne om slike tema som vesentlig for barns forståelse. Som en parallell kan man tenke seg at en lyriker ble satt til å kommentere en ishockeykamp. Vedkommende ville ha et godt utviklet språk – men ikke det relevante språket til det området man skulle forholde seg til.

Religionspedagogen Bjørn Wiedel har også behandlet barns livsspørsmål og sett på sammenhengen mellom personlig livstolkning og religiøs tradisjon. (Wiedel 1999). Han vil med støtte i en psykologi med humanistisk fortegn og en antropologi med teologisk fortegn, prøve å forstå hvordan mennesket kan heve seg over den umiddelbare opplevelsen av det fysiske rom og omgivelsenes sosiale trykk (s 21). Wiedel drøfter begrepet livstolkning, og plasserer det nær livssynsbegrepet, som han definerer som ”et relativt overgripende og systematisert syn på livets grunnspørsmål” (s 92, min oversettelse). Men han fremholder at begrepet livstolkning i større grad beskriver en prosess, en funksjon, og definerer det slik: ”Livstolkning innebär en reflektion och tolkning av livet så som det erfarits, med syfte att skapa en struktur av sammanhang, mening och handlingsmotiv” (s 92). Han skiller de to ved å si at livssyn staver Livet med stor L, og befatter seg med det kollektive og generelle, mens livstolkning staver livet med liten l og mer handler om det personlige, og er et hermeneutisk arbeid med eget liv som fokuspunkt. Refleksjon vil være et forstadium til tolkningen.

Wiedel regner livsspørsmål som en del av det å forme et livssyn, eller en livsanskuelse. Og med livsspørsmål regner han både spørsmål vi stiller om og til livet, men også spørsmål livet stiller oss (Wiedel 1999:97). Ofte vil livsspørsmål være vanskelige å formulere, og evnen til å formulere dem kan ha sammenheng med en modningsprosess. Og kanskje er det så vanskelig fordi en åndelig dimensjon knapt er etablert som term innenfor forskningen, spør han (s.98). Han viser til at Viktor Frankl har brukt termen for å vise at det er en dimensjon utover det somatisk-psykiske og sosiale – han mener det er den åndelige dimensjonen som gjør mennesket intensjonelt. Åndelighet kobles gjerne til religiøsitet, men Wiedel fremhever at en livstolkning ikke nødvendigvis må være religiøs.

2.6 Spiritualitet og oversanselige erfaringer

Interessen for såkalte oversanselige erfaringer er en del av området spiritualitet. Dette er et stort tema, og jeg kjenner ikke til at det er gjort forskning på det i barnehagesammenheng. Derimot finnes det en del populærlitteratur her, og mens denne oppgaven skrives har det vært sendt en TV-serie om hvordan man skal forholde seg til barn med overnaturlige evner og opplevelser. Det ville vært svært relevant å gå videre med et slikt tema også i forhold til barnehagen. Hvordan skal man f.eks. forholde seg til barn som hevder å ha levd før, som en annen personlighet? Hvordan møter man et barns historie om at det har sett og snakket med døde – eller med engler? Hva om et barn vil legge hendene sine på det vonde kneet ditt for å gi det healing – og foreldrene sier at barnet faktisk har slike evner? Vi må anta at barn har behov for å bli hørt og bekreftet ut fra de erfaringene de faktisk har hatt, og at de trenger å sette ord på og bearbeide slike erfaringer. Kan barnehagen møte dette behovet hos de barna det gjelder? Og i forhold til mitt forskerspørsmål: hvordan kan mytiske fortellinger være aktuell i en slik sammenheng? Vil f.eks. fortellinger om engler fra en av de tre monoteistiske religionene kunne bekrefte barns egne erfaringer – og slik være et speil de kan se seg selv i?

Den omstridte danske lekeforskeren Jørn Martin Steenhold har i en metodesamling for barnehagen (Steenhold 2008) tatt utgangspunkt i fenomenet multiple intelligenser, og presentere det han kaller vitenshjulet. Hjulet er delt opp i ti sektorer, der det formuleres ti måter å være klok på. To av disse sektorene er Livs-klok (som kobles til eksistensiell viten) og Fornemme-klok (som kobles til intuitiv viten). Livsklokskap er ifølge Steenhold å erkjenne situasjoner og episoder hvor etiske, estetiske og religiøse faktorer er i innbyrdes balanse, og

det utvikles gjennom lek og erfaring med bl.a. livets motsetninger, skjebnehistorier, liv og død, drømmer og kunstnerisk utfoldelse. Fornemmeklokskap sier han er evnen til å fornemme hva som (sikkert) vil skje, å tankelese og tenke synkront, og han mener det utvikles gjennom lek og erfaring bl.a. med ønsker, poetiske uforklarligheter, religiøse forestillinger, uforklarlige ferdigheter og synkronisitet. Steenholds bok er ikke et forskningsarbeid, og jeg vil ikke her gå inn på en vurdering av det. Jeg trekker det likevel frem her for å vise et eksempel på hvordan man kan tenke planmessig omkring evner som kan sies å ligge innenfor et spiritualitetsbegrep. Kanskje kan en slik måte å tenke på bidra til å rette fokus på at spiritualitet er et område det skal arbeides med i barnehagen, ikke bare noe man skal la finne sted?

2.7 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet vist hvordan spiritualitetsbegrepet er et begrep i utvikling, og er noe som opptar forskere på ulike fagfelt. Det er gjort forsøk på både å definere begrepet og å lage typologier. Jeg vil nå oppsummere noe av dette for å komme frem til et utgangspunkt for min tilnærming til R06.

Innenfor svensk religionspedagogikk har Larsson, Wiedel og Hartman og Torstensson- Ed bidratt med en omfattende tenkning omkring barns livsspørsmål og livstolkning. Barns behov for å tolke sin tilværelse må anses som en vesentlig del av et spiritualitetsbegrep. Med denne bakgrunnen vil det være aktuelt å se etter hvilket rom R06 gir for å hjelpe barn med deres livsspørsmål – ikke bare å svare på dem, men også å være den som setter i gang deres tanker og hjelper dem å være undrende.

Ninian Smarts dimensjoner utgjør en fyldig og dekkende beskrivelse av en religions innhold. Ved å se på religion ut fra ulike dimensjoner gjør han det mulig å trekke ut enkelte av dem i en studie, uten å skulle forholde seg til religionen eller livssynet som helhet. Når jeg skal drøfte bruk av myter i barnehagen vil det være relevant å forholde seg til den narrative dimensjonen. Men man kan ikke se en på en fortelling utelukkende ut fra denne dimensjonen, da den også vil være bærer av både dogmatiske og etiske elementer. Problemet med Smarts dimensjoner i min sammenheng er at de beskriver etablerte religioner og livssyn, mens jeg søker et begrep som også favner spiritualitet som ikke nødvendigvis er knyttet til en bestemt

trostradisjon. Jeg ser at jeg likevel vil ha nytte av Smarts tenkning til å drøfte bruk av religiøse fortellinger.

Olsen ser på spiritualitet som troens ytingsform, og antyder en spirituell typologi med fem kategorier. Han mener spiritualitet kan ytre seg som henholdsvis verbal/rasjonell, kontemplativ, karismatisk, estetisk/rituell og handlingsrettet spiritualitet. Dersom man skulle ta utgangspunkt i denne typologien anser jeg både verbal og estetisk spiritualitet som aktuelle ytringsformer i barnehagesammenheng, mens de tre andre etter mitt syn ville overskredet grensen for hva som er foreldres mandat til å gi sine barn åndelig veiledning. Men Olsens typologi tar utgangspunkt i et uttrykk for tro, og dersom man med spiritualitet også mener livstolkning, som en prosess som ikke alltid ytrer seg i handling, og med identitetsutvikling som fokus, blir et slikt spiritualitetsbegrep for smalt.

Sagberg definerer to sider ved spiritualitet, der den ene, spiritualitet A, tar utgangspunkt i individet og den andre, spiritualitet B mer er knyttet til ytringsformer innefor et trossystem. En slik forståelse av spiritualitet anser jeg å være hensiktsmessig for min lesning av R06. Den erkjenner barnets rett til å utvikle sine medfødte evner, og dets rett til å få næring til sin spiritualitet og hjelp til sin livstolkningsprosess. Samtidig er den tydelig på at det er sider ved spiritualiteten som er religionsspesifikk. Det blir da et tolknings spørsmål hvor mye av spiritualitet b det finnes rom for i rammen av R06.

Jeg vil derfor i kapittel 4 lese R06 med sikte på å se om det finnes finne r for at barn kan

- få inntrykk som impulser til åndelig refleksjon
- få hjelp til å utforske tanker og erfaringer sammen
- få språk til å utvikle og uttrykke sine livsspørsmål

Mitt utgangspunkt vil da være at barnet må gis materiale til å kunne utvikle et språk som kan ivareta denne prosessen. Hvis vi vender tilbake til Smarts dimensjoner, er det tydelig at impulser til livstolkningsprosessen kan være mangfoldige. Det kunne vært interessant å se på spiritualitet i barnehagen ut fra flere av Smarts dimensjoner, men mitt spørsmål er ikke hvordan man generelt kan ivareta barns spiritualitet innenfor rammen av barnehagen. Jeg avgrensner det til å spørre hvordan mytiske fortellinger kan utgjøre denne impulsen i barnehagen.

3 Mytiske fortellinger og spiritualitet

Hva er mytiske fortellinger, og hvordan kan de bidra til å gi næring til barns spiritualitet, når hovedvekten legges på deres søken etter mening? Det er det grunnleggende spørsmålet i dette kapitlet, og for å finne klarhet i det vil jeg først gjøre rede for begrepene fortelling, religiøs fortelling og mytisk fortelling, og se på hvordan bruk av slike fortellinger er vurdert i forhold til skolens læreplan. Deretter vil jeg ta for meg ulike perspektiv på myter, og drøfte forholdet mellom myter og spiritualitet. Jeg vil så oppsummere kapitlet med tanke på å klargjøre mitt utgangspunkt for en analyse av R06.

3.1 Hva er fortelling?

Som en grunnleggende definisjon kan vi si at en fortelling er en beretning med en begynnelse, et høydepunkt og en slutt. Halldis Breidlid og Tove Nicolaisen (2000), som skriver om bruk av religiøse fortellinger i skolen, tar utgangspunkt i at Ricoeurs semiotiske forståelse av fortellingsbegrepet innebærer at fortelling gjenskaper virkeligheten (s.21). Breidlid og Nicolaisen (s.39) mener fortellinger kan karakteriseres ved tre grunnleggende trekk:

- 1) De handler dypest sett om mennesker, selv om aktørene har annen skikkelse tillegges disse gjerne menneskelige trekk.
- 2) De handler om handlinger, det vil si enkelthendelser som er organisert i et system, og kjennetegnes ved at de enkelte handlingene i fortellingen har en årsak og drives fram av en indre nødvendighet.
- 3) De har en forteller, som er den fortellerstemmen vi finner i fortellingen. Denne stemmen er ikke nødvendigvis forfatterens stemme, og fortelleren kan være skjult eller åpent til stede.

Det er vanlig å skille mellom to hovedtyper av fortelling. Det ene er den fantastiske fortelling, som ikke gjør krav på sannhet i forhold til virkeligheten, men som likevel kan være sann på et eksistensielt plan. Den andre er den realistiske fortelling, som kan være oppdiktet eller ha utgangspunkt i noe som virkelig har skjedd (Danielsen 2004: 25). På tvers av disse

kategoriene kan fortellinger kategoriseres ut fra om de har en kjent forfatter eller hører til innenfor folkediktning.

3.2 Religiøse fortellinger

3.2.1 Ulike religiøse fortellinger

Religiøse fortellinger er et mangfoldig begrep. For det første har vi det som kan kalles hellige skrifter, som betraktes som normative fordi de har innflytelse på dogmatikk og etikk innenfor en religion. Koranen innenfor islam, Bibelen innenfor kristendom, Tanak innefor jødedom, Adi Granth innefor sikhisme, [Bhagavadgita](#) innenfor hinduisme og ulike skrifter innenfor buddhisme er eksempler på slike skrifter. Felles for alle disse er at de inneholder forskjellige litterære sjangre. Fortellingsstoff fra slike hellige skrifter fremstilles også ofte som enkeltfortellinger, fortellingen om Noas ark presenteres f.eks. i utallige varianter som billedbok for barn helt ned til baby-alder. Hellige skrifter kan også inneholde fortellingsstoff som er gitt av en hellig person, slik som f.eks. Jesu lignelser.

Innenfor alle religioner har vi også fortellinger som er en del av religionens virkningshistorie. Dette kan være mer eller mindre biografiske fortellinger, som f.eks. helgenlegender eller fortellinger om religionsstiftere som Siddharta Gautama eller Muhammed. Men det kan også være fortellinger om fremtredende personer, eller hverdagshelter som har levd eksemplarisk, som Frans av Assisi og Mor Theresa. Slike fortellinger er en ikke uvesentlig del av det religiøse fortellingsstoffet, men jeg vil la det ligge i denne sammenhengen, og avgrense meg til å se nærmere på religiøse fortellinger som ligger innenfor rammen av det vi kan kalle folkediktning, der myter hører hjemme. Selv om det globale fortellingsunivers ville være interessant å trenge inn i, vil jeg av plasshensyn først og fremst ta for meg fortellinger innefor en vestlig, kristen kulturkontekst.

Folkediktning karakteriseres ved at opphavsmann/kvinne ikke er kjent, men at tekster har levd som muntlig tradisjon blant folk, og blitt nedskrevet og gjort allment tilgjengelig. De vanligste fortellingstypene innefor folkediktningen er sagn, eventyr, myter og legender. Dette er sjangre vi også finner i religiøse tekster, blant annet i Bibelen. Tormod Tobiassen (2005) viser til at GT bl.a. inneholder fortellinger som kan sies å være innenfor sjangeren folkediktning. (s.189).

Mange av disse fortellinger i GT er ment å være identitetsskapende, fedrene i Israelsfolket blir pålagt i tekstene å formidle disse kulturbærende fortellingene videre til sine barn. Dette er fortellinger som har som hensikt å opplyse, belære og overbevise sine tilhørere. Bibelens myter forteller om verdensordningen, med Gud som hovedperson, og avspeiler den virkelighetsforståelse datidens folk hadde. Men den som leser fortellingen i dag vil også kunne oppleve den bare som en episk fortelling med problem, gåte eller intrige. De ulike lese måtene vil jeg komme tilbake til i 3.2.2. Tobiassen viser til at det er flere litterære paralleller til Bibelens fortellinger hos Israels nabofolk, og dette forklares med at flere av dem er sagn knyttet til kanaaneiske kultplasser, og at israelsfolket har omformet disse fortellingene slik at de passet til Jahve-religionen. Myter, sagn og legender kan ofte inneholde det vi kaller mirakelfortellinger, dette gjelder i stor grad Moses-fortellingene, i følge Tobiassen. Slike mirakler tillegges Moses for å øke hans autoritet og vise at Israels gud er sterk (s 199).

Myte, sagn og folkeeventyr kan sies å ha mange fellestrekk, og overlapper hverandre, og myteforskeren Roy Willis' (Willis 1996) sier det er påfallende uenighet blant forskerne om hva som er skillet mellom myte og folkeeventyr. Han hevder selv at mens myten tar opp de kosmiske gåter handler folkeeventyret mer om sosiale konflikter og problemer. En forståelse av at myter handler om de universelle spørsmålene taler for at de kan tilføre barn tankegods og forslag til forståelse som barn kan nyttegjøre seg av i sin egen meningssøking.

3.2.2 Dimensjoner i religiøse fortellinger

Religiøse fortellingens betydning er en problemstilling som er drøftet i forhold til KRL (nå RLE) som skolefag. Læringsmålene i faget er knyttet opp mot kjennskap til ulike religioner, og KUFs veiledning til KRL-faget (veil L97) legger vekt på at religiøse fortellinger skal presenteres som en del av en bestemt religiøs tradisjon. Siktemålet med fortellingen er at den skal brukes til å lære noe om den aktuelle religionen. Barnehagen har ikke på samme måte fag med formulerte læringsmål, og det vil være et mer nærliggende fokus å forholde seg til fortellingens allmennmenneskelige, eksistensielle nivå. Dersom vi ser på fortellinger som allmennmenneskelige, betyr det at alle barn, uansett religiøs eller ikke religiøs bakgrunn, kan oppleve noe og lære noe av alle fortellinger (Breidlid og Nicolaisen 2000: 67).

Hva innebærer det at en fortelling har et allmennmenneskelig nivå?

Breidlid og Nicolaisen (2000: 70) har tatt utgangspunkt i O'Flahertys fire nivåer for mening i myter - det narrative, det guddommelige, det kosmiske og det allmennmenneskelige. De har også forholdt seg til et femte nivå, det Courtright kaller det etiologiske, som beskriver en forbindelse mellom fortellingen og den rituelle praksis. Breidlid og Nicolaisen (2000:72) har omarbeidet og forenklet O'Flahertys og Courtrights teorier, og søker å unngå nivå-begrepet, som de mener kan forstås hierarkisk. De lanserer i stedet det de kaller fortellingens tre dimensjoner:

- Den allmennmenneskelige – eksistensielle spørsmål som angår alle
- Den religiøse – aktuell for de som har en religiøs grunnholdning
- Den religionsspesifikke – for de som identifiserer seg med den aktuelle religionen

Disse tre dimensjonene vil være et viktig utgangspunkt når jeg senere skal se på hvilke rom for bruk av myten det gis i rammeplan for barnehagen. Sammenholder vi dem med Sagbergs to kategorier, ser vi først at spiritualitet A kan knyttes til en allmennmenneskelig dimensjon, mens spiritualitet B vil forholde seg til den religionsspesifikke dimensjonen. Men hva med dimensjonen midt i mellom – den religiøse? Hvor skal vi plassere den i forhold til et spiritualitetsbegrep? Og hvordan forholder den seg til henholdsvis spiritualitet A og spiritualitet B? Det vil være avhengig av hva vi legger i begrepet ”en religiøs grunnholdning”, m.a.o. hvor åpent eller snevert vi definerer begrepet religion. Smarts dimensjoner beskriver et vidt religionsbegrep, og hvis hans forståelse legges til grunn vil den religiøse dimensjonen i fortellinger nærme seg den allmennmenneskelig. Anvender vi derimot et religionsbegrep som forutsetter et forhold til transcendens, vil den religiøse dimensjonen nærme seg den religionsspesifikke. Et aktuelt spørsmål i analysen av R06 vil da være hvilket rom den gir for mytisk fortelling i forhold til hver av disse dimensjonene.

Tar vi utgangspunkt i at en religiøs fortelling har potensial for å gi næring til barns eksistensielle tanker, må det klargjøres om den kan brukes i barnehagen uten at man kommer i konflikt med foreldres uttrykte rett til å gi opplæring til tro. Det vil i denne sammenheng være relevant å se på det som er skrevet om det samme i forhold til KRL-faget. I veiledningen til L97 legges det opp til at elevene kan ha enten en tilskuerrolle og en deltakerrolle i undervisningen. Mange kritikere av RLE-faget har spurt seg om dette mulig når det gjelder bruk av fortellinger, eller om de fleste fortellinger så forførende en hver tilhører vil bli overveldet av fortellingens magiske kraft. Dette spørsmålet kan sees som en parallell til min drøfting i 2.3 om hvorvidt det er mulig å forholde seg enkeltvis til Smarts dimensjoner.

Det har også vært hevdet at religiøse fortellinger ikke er felleseie, men skal formidles av de som "eier" dem, som har dem i sin tradisjon. Til det er det innvendt at man må kunne tenke seg at verdens fortellinger tilhører et felles skattkammer. Et argument for dette siste perspektivet er det når bl.a. Tobiassen(2004:196) viser til at det foreligger klare paralleller til fortellinger om skapelse og flom i GT og eldre tekster fra Mesopotamia, bl.a. i Gilgamesj-eposet. Det er funnet lignende myter fra det gamle Sumer og kanaaneiske områder. Det kan tas til inntekt for et syn på at en del myter er universelle, selv om de har fått ulik utforming i forskjellige kulturer. På den andre siden har fortellinger gjennom sin virkningshistorie blitt en del av spesifikke religioner, og mange inngår som et vesentlig element i forhold til identitetsskaping. Det vil da kunne oppleves som blasfemisk, eller i hvert fall respektløst, dersom slike fortellinger anvendes av folk som ikke har denne religionen. I et sekularisert samfunn som det norske har man kanskje vanskelig for å forstå et slikt eierforhold til religiøse fortellinger, fordi vi har opplevd at selv kristne kjernefortellinger kan bearbeides kunstnerisk

3.2.3 Religiøse fortellinger og sannhet

Når vi skal forholde oss til religiøse fortellinger kommer ikke utenom spørsmålet om sannhet. Hva mener vi med sannhet? Er bare beviselige fakta sanne? Kan flere ulike påstander være sanne? Kan en religiøs opplevelse sies å være sann hvis den ikke kan etterprøves? Slike og lignende spørsmål er aktuelle når man skal forholde seg til religion. Ser vi dette i sammenheng med Spiros definisjon (fra kap. 2.3) "menneskers forhold til forestillingsunivers som kjennetegnes av kommunikasjon med hypotetiske guder og makter", ligger det ikke noe krav om å akseptere disse guder og makter for å kunne forholde seg til dem og bli kjent med dem. Man kan da spørre seg om denne religionsvitenskapelige innfallsvinkelen er overførbar til barnehagesammenheng. Dette spørsmålet er i liten grad behandlet i forhold til barnehage, og jeg vil derfor støtte meg til drøftinger som er gjort i forbindelse med det daværende KRL-faget (nå RLE) i skolen.

Mogstad (1991:112) drøfter sannhet knyttet til bruk av religiøse fortellinger i KRL-faget, og mener at man ved å begrense sannhetsbegrepet til det som kan formidles ved hjelp av naturvitenskapelige språket utelukker de sannhetene som fortellinger kan romme. Han forslår dikotomien ekte og falsk som et alternativt sannhetsbegrep, og hevder at når en fortelling formidler et fordreid bilde av virkeligheten er de falske. En ekte fortelling vil derimot gi et

sant bilde av virkeligheten, og kan bidra til at mennesker forstår seg selv og sin egen virkelighet. Mogstad hevder at en fortellings sannhet henger sammen med at den der åpen og i stand til å gi rom for tilhørerens livsvirkelighet eller livsfortelling, på en slik måte at det han kaller en jeg-fortelling tolkes i lys av kollektivets fortellinger, eller vi-fortellinger. Selv om Mogstad med dette unngår spørsmålet om sann/usann, bringer han inn et nytt spørsmål som det kan være like vanskelig å forholde seg til – nemlig hva som er ekte og hva som er falskt. Når er virkelighetsbeskrivelsen i en fortelling ekte – og hvem skal avgjøre hva som er ekte?

Peder Gravem drøfter sannhet i forhold til den perspektivpluralismen som ligger til grunn i KRL-faget (Gravem 2004). Han tar utgangspunkt i en definisjon på sannhet som sier at for å være sant må et saksforhold for det første være innordnet som en del av en koherent helhet av saksforhold som kan antas å være sanne. I tillegg må det kunne uttrykkes sakssvarende gjennom en setning, og det må kunne aktualiseres gjennom en kognitiv instans(s 364). Når ulike religioner skal presenteres, mener han det er viktig at de alle behandles som mulige sannheter, og at det ikke er skolens oppgave å hevde eller ta stilling til religionenes sannhet.

Det uttrykkes ikke som et mål for KRL-faget at elevene skal ta stilling til om religioner og livssyn er sanne eller ikke. Målet for faget er å forstå som perspektivpluralisme, der hvert livssyn presenteres slik at det er sant i forhold til det saksforholdet det viser til, og den verden det har som utgangspunkt. Slik jeg tolker dette vil det innebære at på spørsmål om hvorvidt en fortelling er sann eller ikke må vi spørre om den er sann i forhold til den forståelsesrammen den er et uttrykk for. Dette er et sannhetsbegrep som aksepterer at det finnes en forståelse innenfor et univers eller en religion, som ikke vil tolkes som sannhet utenfor dette universet. Det vil likevel ikke gjøre det usant for den som er innenfor. En slik forståelse av sannhet har av mange blitt problematisert, og man spør seg om skolebarn ikke blir forvirret ved å møte mange livssyn som hevder å være sanne.

Sidsel Lied har tatt for seg denne problematikken i en rapport fra Hedmark (Lied 2004). Hun har spurt seg hvordan elever på mellomtrinnet bruker fortellinger fra ulike religioner og livssyn, og konkluderer med at de bruker fortellingene som inspirasjon til og utgangspunkt for arbeid med egen identitet og livstolkning. Hennes materiale viser imidlertid at det er i forhold til fortellinger fra egen kulturkontekst de stiller de mest eksistensielle spørsmålene og viser mest engasjement (s 317). Ingen av hennes informanter oppgir at de har fått problemer med sin religiøse eller livssynsmessige identitet, men de mener de gjennom KRL-faget har fått

større forståelse for andres posisjoner (s 323). Lieds resultater lar seg ikke automatisk overføre til barn i førskolealder, men jeg finner likevel hennes konklusjoner relevante med tanke på at barn kan akseptere flere ulike perspektiv, og at det først og fremst er deres sosio-kulturelle tilhørighet som avgjør deres livssynsvalg.

Er måten en fortelling presenteres på vesentlig for om den kan betraktes som sann eller ikke? Her kan det være relevant å trekke inn et narratologisk perspektiv. Narratologi går ut på å avdekke og drøfte såkalte narrative strategier i teksten. Slike strategier påvirker leserens forhold til teksten, og en drøfting av slike virkemidler kan inngå i en analyse av en fortellings troverdighet, og om den skal oppfattes som normativ. Jeg vil derfor her kort presentere noen grunnbegreper i narratologien ut fra Petter Aaslestad (1999), der jeg ser punkt 4 og 5 som mest relevante for mine drøftinger av R06:

- 1) Rekkefølge, spenningen mellom fortellingens tid og historiens tid
- 2) Hurtighet, forholdet mellom fortellingens varighet og lengden på teksten.
- 3) Frekvens, forholdet mellom repetisjon av handlinger i fortellingen og historien.
- 4) Fokalisering, hvem sanser i fortellingen – og hvem formidler denne sansningen?
- 5) Fortellerstemmen, hvem er fortelleren?

Jeg anser bevissthet om fokalisering som et vesentlig verktøy når man skal vurdere hvordan man skal forholde seg til formidling av religiøse fortellinger. Det er relevant å spørre seg hvilket fokuspunkt man velger, fordi det kan være avgjørende for tilhørerens opplevelse. Særlig berører dette sannhetsvurderingen. Det vil også ofte være knyttet til spørsmålet om fortellerstemme, som ikke er det samme som forfatteren. Selv om de kan sammenfalle, er de i utgangspunktet to atskilte størrelser. En fortelling kan ha en tydelig fortellerstemme, som forteller hva som skjer – eller den kan bestå av sceniske opptrinn, dominert av replikker, der forfatteren lar fortellingen finne sted ”her og nå”. Denne stemmen – synlig eller skjult – kalles den immanente forfatter, og betegner et litterært verks samlende norm. Den kan avvike fra den faktiske forfatter, og er heller ikke en person i det fiktive universet. Bevissthet om den immanente forfatter er særlig aktuelt når man gjendikter/gjenforteller historier, slik man gjerne gjør med fortellinger som anses som et felleseie. Et aktuelt spørsmål kan være om den gjenfortalte versjonens immanente forfatter er den samme som originaltekstens, og det kan være grunn til å drøfte hvilken frihet har man i forhold til grunnteksten.

3.3 Mytiske fortellinger

3.3.1 Myter – et mangfoldig begrep

Myte er et begrep som har flere betydninger. Selve ordet kommer fra gresk – mythos, som rett og slett betyr fortelling. Vi finner denne forståelsen av ordet i ”Poetikken” av Aristoteles, der begrepet settes opp i kontrast til logos – den fornuftspregete og logiske fremstilling. Myten ble da ansett å være irrasjonell og intuitiv, og fordi logos ble foretrukket fremfor mythos fikk sistnevnte en negativ klang (Wellek & Warren 1970:165). Dette anses som bakgrunn for at ordet myte i dagligtale gjerne forstås som usannhet, kunnskap som er tilbakevist.

Litteraturviterne Wellek og Warren (1970:166) sier at en myte er å anse som ”...en hvilken som helst anonym beretning om opphav og skjebne: de forklaringer et samfunn gir sine unge om hvorfor verden er til, og hvorfor vi handler som vi gjør, de bilder som lærer dem om menneskets natur og skjebne.” Denne definisjonen gir myter en sentral plass i den kulturarven som traderes mellom generasjonene, og jeg vil ta denne forståelsen til inntekt for at det er viktig å gi myter videre til barn. Fortellinger som kan forberede på og bearbeide erfaringer knyttet til ”menneskets natur og skjebne” må kunne betraktes som kulturell sikringskost. Wellek og Warren sier videre at man innenfor litteraturteori gjerne ser på myten som en symbolsk fremstilling som viser våre tidløse idealer virkeliggjort i tiden, og karakteriserer den mytiske fremstillingsform som billedlig, intuitiv og konkret. Dette forstås som en motsats til en mer rasjonell og abstrakt vitenskapelig fremstilling. Myter inngår i forskjellige fagområder, som religion, folklore, antropologi, sosiologi, psykoanalyse og kunst.

Den norske religionshistorikeren Gro Steinsland (2005) gir en enkel definisjon på myte som ”en fortelling om guder og makter og deres eksemplariske handlinger i urtiden” (S 87).

Typisk for myter er at de kan anvendes og tolkes på flere måter, og Steinsland viser til at det fins ulike teorier om myter og deres religiøse og kulturelle funksjon (s 88):

- a) Den naturmytologiske skolen, som så myter først og fremst som forklaring på naturfenomen
- b) Myte-rite-skolen, de myter blir tolket som forklaring til riter, de er på en måte religionens teori, der ritualene er praksis, slik f.eks. Mircea Eliade så det.
- c) Myten som førlogisk/førvitenskapelig verdenstolkning.

- d) Sosialantropologi, som ser myten som modell for mennesket mht tro, livsopplevelse, moral, samfunnsdannelse. Mytene betraktes da som uttrykk for en religiøs tro om at livet er skapt etter hellige modeller. Malinowski er her en sentral forsker.
- e) Strukturalistiske tolkningsmodeller, anført av Lévi-Strauss, som ser mytens mening i dens struktur, de handler om menneskets forsøk på å samordne ytterpunkter i tilværelsen – polære ytterpunkter. Myter blir da sett på som allmennmenneskelige fenomen heller enn historiske, som forteller på utallige måter om menneskets indre arbeid og ikke regnes som spesifikt religiøse.
- f) Psykologisk orientert myteteori, særlig representert ved Jung, som ser på mytene som universelle symbolsystemer som tar sikte på å skape mening i tilværelsen. Jungs forklaringsmodell er individorientert, og ser på mytenes funksjon i den enkeltes individuasjonsprosess, som uttrykk for fellesmenneskelige komponenter i sjelslivet.

Steinsland mener at ingen av disse fortolkningsmodellene er enerådende innenfor dagens myteforskning, men at det er enighet om at myter er mer enn fortellinger, og at de fungerer på mange ulike måter i kulturen. Myten kan oppfattes som motstykket til en rite, som livs- og verdensforklaring, som sosial markør og som etisk modell. De handler ofte om grensesprengende utfordringer som kan være et bilde på en individuell livsreise.

Med religionshistorisk fokus er myte å betrakte som hellig fortelling (Steinsland 2005:92), en fortelling som uttrykker sannhet, ikke i bokstavelig forstand men i eksistensiell og religiøs betydning. Religionshistorikere er gjerne mest opptatt av skapelsesmytene, som deles i tre kategorier:

- a) Kosmogoni-myter – verdens skapelse
- b) Teogoni-myter – gudenes tilblivelse
- c) Antropogoni-myter – menneskets skapelse

Slike myter forteller om en kulturers verdensbilde, om syn på liv og død, forholdet mellom mann og kvinne, relasjonen mellom mennesker og Gud/guder, synet på makten og dens grunnlag. De er sanne i betydningen eksistensielt eller kulturelt sanne, sier Steinsland. Jeg har tidligere sett på hvordan sannhetsbegrepet kan forstås på flere måter, og jeg finner Steinslands begrep her svært fruktbart for mitt spørsmål om myter som næring for barns spiritualitet. Å tilføre barn noe som er eksistensielt sant synes for meg å være åndelig omsorg.

Hun viser videre til at en myte kan også tolkes som og underbygges som ideologi (s.93). De kan være eksemplariske fortellinger som bekrefter de mektiges makt og posisjon, forklarer samfunnsforhold som guddommelige befalinger, virker normgivende og forklarende.

Forholdet mellom kjønnene kan også legitimeres ved myter. Myter som inneholder ideologi er seiglivende, men det hender også at nye myter skapes og at gamle myter endrer mening – de er altså ikke evige sannheter, selv om de inneholder universelle elementer. Radikale endringer kan føre til religionsskifte. Dette er et vesentlig spørsmål med tanke på hvilke myter man eventuelt kan bruke i barnehagen – er det myter som i sin ideologi strider mot verdier som er formulert i R06, og som barnehagen er forpliktet på?

Innefor sosialantropologi viser Roy Willis (1996:13) til at nyere psykologiske forskere har sett på de gamle mytene som uttrykk for trekk ved den menneskelige psyke. Han viser videre til at nyere antropologisk forskning også har gitt tilgang på ”levende” myter, ikke bare gamle myter via skriftlige kilder. Han fremholder Lévi-Strauss, som har søkt å påvise hvordan fortellinger prøver å oppheve motsetninger i den menneskelige erfaring ved å relatere sider av livet med dens motsetning, f.eks. ungdom/alderdom, liv/død, mann/kvinne, regntid/tørke, menneske/dyr. Willis omfattende samling av myter fra hele verden innledes med en oversikt over sentrale tema i mytene. Disse kaller han:

- Skapelse – hvordan verden ble til
- Den kosmiske arkitektur – universets struktur
- Myter om menneskeheten – årsaker til liv og død
- Overnaturlige vesener – guder, ånder og demoner
- Kosmiske katastrofer – verdens undergang
- Helter og lurendreiere – de som forårsaker forandring
- Dyr og plante – energi, forvandling og slektskap
- Kropp og sjel – ånd og et liv etter dette
- Ekteskap og slekt – myter om rang i samfunnet

Hvordan forholde disse kategoriene seg til barns livsspørsmål? Er de temaene mytene tar opp også spørsmål barn er opptatt av? Her kunne det vært interessant å gjøre en mer inngående analyse, men her vil jeg bare kort anføre at det synes som det er stor grad av sammenfall. Også Levi-Strauss teori om at myter søker å skape mening der det oppleves motsetninger kan tyde på at myter vil være svært aktuelle som innhold i samtaler med barn om livsspørsmål.

Når jeg skal se på bruk av myter i barnehagen, er det interessant å se hvordan Willis forklarer noe av mytenes tiltrekningskraft med at de inneholder et element av lek. Han sier: ”Jeg mener at skapende lek er det vesentlige i myteskapingen. Selv om myten ustanselig forandrer seg og utvikler seg, mister den liksom aldri kontakten med røttene i stammens sjamanerfaring. Fordi denne erfaringen handler om sammenhengen mellom alle sidene av livet – både de synlige og de usynlige, de jordiske og de himmelske, mennesker, dyr, planter og mineraler, må myten nødvendigvis bli kosmisk i sitt omfang”(Willis 1996:16). Med tanke på lekens fremtredende plass i tidlig barndom, er denne koblingen mellom myte og lek noe det vil være relevant å se nærmere på.

Joseph Campbell er kanskje den som i aller størst grad har bidratt til en fornyet og populær interesse for myter og mytologi – blant annet skal han ha vært den store inspirasjonen til Star Wars-filmene, som vel ikke trenger nærmere presentasjon. Campbell har en flerfaglig tilnærming til mytene, og kalles gjerne rett og slett mytolog. Han sammenligner bl.a. drømmer og myter (Campbell 2002), og konkluderer med at de store likhetene kan tyde på at myter er fortellinger som behandler eksistensielle spørsmål, slike som vi bearbeider i våre drømmer. Campbell var særlig opptatt av heltefortellingene, og mener de gjenspeiler hvordan vi som mennesker utsettes for prøvelser som vi vokser på, og som forener motsetninger i våre liv. Han var først og fremst opptatt av mytens funksjon, og etter en gjennomgang av ulike måter å betrakte myter på konkluderer han:” Mytologien er alt dette. For når det ikke er hva den *er*, men hvordan den *fungerer* som er sentrum for undersøkelsene, hvordan den har tjent menneskeheten i fortiden og hvordan den kan tjene oss i dag – da viser mytologien seg å være like mottagelig for individets, rasens og tidens besettelser og krav, som livet selv (s 276).

Denne presiseringen av mytens funksjon som det vesentlige finner jeg interessant med tanke på den bruk av myter jeg vurderer. Tar man utgangspunkt i denne forståelsen vil det være sentralt å se på i hvilken grad myter kan tjene barna i deres utvikling og utføring av egen spiritualitet. Hvis vi skal nære spiritualiteten, er da myter god næring? Er de mer egnet til visse sider ved spiritualitetsområdet enn andre? Mitt utgangspunkt er at de særlig er hensiktsmessige som tilførsel av symbolspråk og universelle tema, og at de dermed er aktuelle å anvende som et element i barns livstolkning, et emne jeg nå vil se videre på

3.3.2 Myter og livstolkning

Mitt anliggende i denne oppgaven er å se på myter ut ifra den betydning de kan ha som næring til barns spiritualitet. Med et spiritualitetsbegrep som har sitt hovedfokus på livstolkning og meningsdanning vil jeg nå drøfte hvordan myter kan fungere som impulser og igangsettere av refleksjon, slik vi så det illustrert i Hartmans modell.

C.G. Jung forstår myter ut fra en psykoanalytisk tankegang, og definerer dem som symbolfortellinger om allmennmenneskelige erfaringer (Hognestad 1997 s 63). Han mener de oppstod spontant, som symbolske uttrykk for det indre og ubevisste drama hos mennesker. Slike symboler – i både myter, eventyr og drømmer – kalte han arketyper. Ordet kommer fra gresk, arche – i begynnelsen, og typos – preg. Ifølge Jung er disse symbolene nedfelt i det kollektivt ubevisste, og altså en nærmest medfødt del av vår kulturarv, de inngår i handlinger og motiver som kommer til syne i stadig nye utgaver. Det er interessant å sammenholde denne forståelsen med de teoriene om spiritualitet som tar utgangspunkt nettopp i medfødte egenskaper. Hvis det er sånn at relasjonalt og meningsdanning er grunnleggende, og arketyperne er universelle, kan det synes som om det er en sammenheng mellom spiritualitet og mytisk språk som i sterk grad tilsier at de er aktuell også for barns utforskning av verden.

Astri Hognestad (1997) viser til en omfattende praksis som psykoterapeut der symbolspråket fra drømmer og religiøse erfaringer blir bearbeidet ved amplifikasjon, d.v.s. at man sammenholder dem med mytiske fortellinger, og gjør bruk av symboler og handlinger fra disse til å skape mening i klientenes erfaringer. Denne koblingen mellom det personlig opplevde og symbolspråk fra religiøse fortellinger finner jeg svært interessant, og tar det at mytene kan bidra til å skape helhet og mening hos mennesker med behov for terapi som en indikasjon på at de inneholder eksistensiell visdom. Spørsmålet er om man er avhengig av en bevisst og dyktig terapeut for å kunne se denne sammenhengen, eller om fortellingene har kraft i seg selv til denne meningsdanningen. Ser vi historisk på vil kanskje det at myter har overlevd og blitt gjenskapt og bearbeidet i nye former tilsa at de i seg selv har en symbolsk betydning som er vesentlig, selv om de ikke har vært anvendt i terapiøyemed.

Rollo May har også en psykoanalytisk tilnærming til myter i ”Myter og identitet” (May 1991). Han mener (s 5) å ha erfart at behandlingen han gir sine klienter først og fremst handler om å hjelpe dem å finne deres myter, og trekker som konklusjon at psykoanalysen har oppstått fordi det vestlige samfunn har tapt sine myter av syne. Hans mytebegrep omfatter da ikke bare de

historiske myter og myter innenfor religioner, men han inkluderer også fortellinger om Peer Gynt, Den store Gatsby, Tornerose, Faust og Moby Dick. May er særlig opptatt av at myter er noe man deler som samfunn, og mener at myter er ”det som holder oss sammen (s 39). Fra denne bokas omfattende behandling av mytebegrepet vil jeg trekke fram Mays sammenfatning av mytenes betydning for våre liv (s 27):

- Myter gir følelse av personlig identitet, de svarer på spørsmålet ”hvem er jeg?”
- Myter bidrar til fellesskapsfølelse, de skaper lojalitetsbånd
- Myter underbygger våre etiske verdier
- Myter beskriver skapelsesmysteriet – både universets tilblivelse og inspirert, skapende virksomhet i våre liv

Hvilken sammenheng er det mellom identitet og spiritualitet? Og hvordan kan myter bidra til identitetsutviklingen hos barn? Identitet handler om egen personlighet. Men det handler også om å forstå seg selv i en sammenheng. Dette samsvarer med Hay og Nyes beskrivelse av barns relasjonaltet, der de ser at barn er opptatt av relasjonene barn-Gud, barn-mennesker, barn-verden og barn-selv. På dette grunnlaget vil det være rimelig å inkludere selv-forståelse og identitetsbygging i et spiritualitetsbegrep, og det vil være relevant å se på hvordan myter kan anvendes i en slik prosess.

Som en del av identitetsbyggingen har enkeltmennesker behov for å forholde seg til andre enkeltmennesker og deres historier. Da handler det først og fremst om å speile seg i fortellingenes personer, for å kunne gi seg selv et rikt tilfang av fasetter. George Herbert Mead, som regnes som grunnleggeren av symbolsk interaksjonisme (Brown og Granberg 2004: 319), mente at en persons atferd ikke kan sees isolert, men må forstås i sammenheng med den gruppen individet tilhører. Gjennom kommunikasjon og samhandling prøver barnet ut ulike roller der det foregår en perspektivoveratakelse. Selvet er da ifølge Mead noe som oppstår gradvis ved at barnet som subjekt (jeg) begynner å betrakte seg selv som objekt (meg). Dette jeg’et er hos Mead ikke en stabil størrelse, men endrer seg avhengig av den respons man får. Meads teorier er senere videreutviklet av Goffmann, som mener at vårt selv oppstår ved at vi tar på oss, videreutvikler og spiller roller for andre (s 321). Man har både en tilskrevet, objektivt forstått identitet og en tilegnet identitet med en selvforståelse som i større grad er subjektiv. Kan mytiske fortellinger virke som tilfang av rollemuligheter, noe barnet kan speile seg i og kjenne seg igjen i, dersom man anvender myter som er relevante for de

sidene ved selvet man arbeider med til en hver tid? Er mytenes universelle tema, uttrykt gjennom symbolspråk, tilgjengelig for små barn, når fortellingen handler om voksne? Dersom identifikasjon heller er gjenkjenning av følelser og relasjoner enn de er gjenkjenning av ytre likhet med de personene som handler i myten, er det kanskje rimelig å anta at myten vil tale til barn selv om man ikke lager omskrevne fortellinger der de voksne i f.eks. bibelfortellingen gjøres til barn.

Utviklingspsykologen Jerome Bruner har tatt utgangspunkt i Chomskys teori om at mennesker har en medfødt språklig parathet. (Bruner 1999:72), og mener at vi har en lignende meningsparathet når det gjelder evnen til å tolke erfaringer som fortelling. Han hevder at fortellerkunsten krever fire grammatikalske bestanddeler hvis den skal være effektiv:

- 1) Et middel til å igangsette menneskelig handling
- 2) En sekvensrekkefølge som etableres og overholdes
- 3) En følsomhet for hva som er kanonisk
- 4) Et fortellerperspektiv, en stemme

Bruners påstand (s 79) er at disse fire grammatikalske trekk er noe av det første som dukker opp i språket, og at det er menneskets trang til å organisere erfaring narrativt som sikrer disse trekkene så høy prioritet i språktilegnelsen. Han mener det er en følge av dette at barn både selv produserer og forstår historier lenge før de kan gjøre bruk av en språklig form. Dersom vi har behov for fortellinger å utvikle vårt narrative språk, hva skulle tale for at vi anvender mytiske fortellinger for dette formål? Vil ikke andre fortellinger – hverdagsopplevelser, livshistorier, skjønnlitterære fortellinger – kunne fungere like godt? Jeg ser ingen grunn til at det ene skulle utelukke det andre. Men hvis vi har indre erfaringer av en slik art at vi ennå ikke har begreper å uttrykke dem med, vil et mytisk språk kanskje kunne fungere e som en slags tolketjeneste. Uten å abstrahere vil man kunne uttrykke universelle erfaringer i symbolske termer.

Selvet som en narrativ størrelse berøres også i det Paul Ricoeur kaller ”selvets hermeneutikk” (Brown og Granberg 2004:324). Vår tilgang til oss selv skjer som en tolkningsprosess gjennom språket, sier Ricoeur. Han skiller mellom to sider av vår identitet. Den første er det han kaller idem, eller ”sammehet”, et ”hva”, som han definerer som en størrelse som har enhet, likhet og kontinuitet i tid. På den andre siden har vi et ”hvem”, en ”selvhet”, den man agerer som, som får begrepet ”ipse”. Ifølge Ricoeur er både sammehet og selvhet – idem og ipse – nødvendig for å ha et selv. Og disse størrelsene blir forbundet med hverandre nettopp

ved hjelp av fortelling. Vi blir oss selv ved å fortelle fortellingen om oss selv, sier Ricoeur (s325). Geir Skeie gjør bruk av disse begrepene når han drøfter et skille mellom tradisjonell identitet og moderne identitet (i Breidlid og Nicolaisen 2000:55). Han kritiserer den konstruktivistiske forståelsen av identitetsutvikling som ligger til grunn for begrepet plural identitet, og mener begrepet har en svakhet ved at man ved å forstå identitet konstruktivistisk forestiller seg den som noe flyktig og fragmentarisk. Skeie vil heller ha et begrep som understreker sammenhengen i mennesket liv. Han foreslår i stedet å bruke begrepet transversal identitet om den senmoderne identitet. Ved hjelp av Ricoeurs begrep ipse og idem beskriver han en narrativ identitet, der sentrale elementer ved selvet – noen faste (idem), noen vekslende (ipse) - er sammenbundet i en grunnleggende selvforståelse. Selv om man opptrer i ulike roller og utvikler seg med skiftende tider, er alle disse rollene en del av ens transversale identitet. Jeg vil mene at denne identitetsforståelsen er vesentlig med tanke på en drøfting av i hvilken grad R06 gir rom for at barn skal møte ulike kulturers fortelling i barnehagen.

I identitetsutvikling inngår også en sosialiseringssprosess. Berger og Luckmann (2000, del 3) beskriver sosialisering i et samfunnsperspektiv som prosesser som innebærer eksternalisering, objektivisering og internalisering. Identitetsdanningen består først av en primærsosialisering, som foregår i en dialektisk prosess mellom en selv og de andre. Deretter følger en sekundærsosialisering, der nye impulser tolkes og søkes innpasset med allerede eksisterende strukturer. Dersom de nye impulsene kommer på tvers av de gamle, og barnet velger bort de gamle til fordel for de nye, sier vi at det skjer en resosialisering, som fører til at man tolker virkeligheten, og som følge av dette sin egen identitet, annerledes enn man gjorde før.

Mogstad (1999) legger vekt på at det må være rom for egne tolkninger av religiøse fortellinger (s122) og mener at et kjennetegn ved enkeltfortellingene i Bibelen er at de i hovedsak er åpne fortellinger. Det er viktig at denne åpenheten beholdes, og at ikke måten en fortelling formidles på lukker den. En lukket fortelling, som har bare en tolkning, tvinger tilhøreren til å akseptere denne for å kunne komme inn i fortellingen. Mogstad argumenterer for at grunnfortellinger (som de bibelske) kan samle, skape mønster og tolke menneskelig erfaring hos den enkelte eller en gruppe, og hevder at dersom vi opplever noe nytt, vil vi kunne låne en fortelling med lignende erfaringsgrunnlag, og tolke de nye erfaringene i relasjon til fortellingens meningssammenheng. Et vesentlig spørsmål her mener jeg vil være hvilken normerende kraft disse fortellingene har, noe jeg vil drøfte nærmere i kapittel 4.2.1.

3.3.3 Et teologisk perspektiv på myter

Innenfor psykologien tillegges altså mytene en funksjon som eksistensiell fortelling, en symbolsk fremstilling som berører vesentlige sider ved det å være menneske. Men hva tenker man om myter i en kristen sammenheng? Jeg har vist Tobiassens omtale av myter i GT, dette er et syn det stort sett er alminnelig oppslutning om. Men kan vi si at det finnes myter også i NT? Her er meningene mer delte.

NT-forskeren Hans Kvalbein (2009:17) refererer til en avhandling som David Friderich Strauss skrev i 1835, og som vakte mye debatt. Kvalbein viser til at mytebegrepet også tidligere hadde vært brukt om jomfrufødselen, og Jesu oppstandelse og himmelfart. Men Strauss anvender nå begrepet myte også om andre vesentlige fortellinger i NT, som barndomsfortellingene, himmelrøsten ved Jesu dåp, lysglansen ved forklarelsen og underfortellingene. Han avviste ikke dermed Jesus som historisk person, men mente at den oldkirkelige tradisjon hurtig tilførte de faktiske fortellingene om Jesus mytiske elementer fra GT for å understreke forståelsen av ham som Messias.

En slik mytisk forståelse av fortellingene i NT, fremkommet gjennom en formhistorisk tilnærming, lå også til grunn for Rudolf Bultmanns teologi. Han mente at NT gjenspeiler de første kristnes tolking av Kristushendelsene, og uttrykk for en tidlig menighetsteologi. Etter Bultmanns syn måtte man dele disse menighetenes verdensbilde for å kunne forstå urkirkens teologi – en anskuelse han mente ikke var tilgjengelig for dagens moderne menneske. Det var heller ikke noe mål, ifølge Bultmann, for da måtte det moderne menneskes gi slipp på den senere ervervede innsikt i hvordan verden henger sammen. Hans løsning ble det han kalte en avmytologisering av Bibelen, og særlig NT, og foreta det han kaller en eksistensial interpretasjon av mytene. ”En slik måte å fortolke Det nye testamente på, hvor en forsøker å gjenfinne den dypere mening bak de mytologiske uttrykksformer, er det jeg kaller avmytologisering. Det er ganske visst en utilfredsstillende betegnelse. Målet er ikke å fjerne de mytologiske utsagn, men å fortolke dem” (Bultmann 1968, s 77).

Bultmann mener at Kristushendelsen i NT fremstilles som en mytisk hendelse, og selv om han anser Jesu død på korset som historisk realitet, mener han at den kosmiske betydningen den tillegges i NT må tolkes i lys av det mytologiske verdensbildet. Likevel mener han ikke at denne handlingen er en myte i samme forstand som de greske myter. ”Jesus Kristus, Guds Sønn, et preeksisterende gudevesen, er en mytisk figur, men er som Jesus fra Nasaret samtidig

en bestemt historisk person. ... Historie og mytologi er her sammenvevd på en merkelig måte.” (Bultmann 1968, s 56)

Bultmann ble senere imøtegått av flere teologer, bl.a. sine egne elever, som ikke deler han syn på forståelsen av NT-fortellingene som mytiske. Forståelsen av myte som usannhet, og koblingen til de greske gudemyter har nok gjort at mytebegrepet ofte oppfattes som noe negativt i kristen sammenheng. Dette kan også ha sammenheng med at det finnes så mange ulike definisjoner på mytebegrepet. Definerer man f.eks. myte som gudfortelling, vil hele Bibelen kunne innbefattes i dette begrepet, sier Smith- Gahrnsen og Vegge (1999) i en drøfting av begrepet. De viser til at en vidt akseptert forklaring er at myte er fortellinger om opphavet til alt, og hvordan og hvorfor det blir til – både verden, menneskene, samfunnsinstitusjoner, næringsveier, kulturelementer og etikk. (s 84). Mytene forklarer og legitimerer det som er *nå*, ved hjelp av en fortelling som er lagt til et *da*. Myter kan da sammenfattes som fortellinger om det vi holder for eksistensielle sannheter. Et slikt mytebegrep vil være forenlig med å kalle også bibelske fortellinger for myter. Dette gjelder i særlig grad urhistorien i GT, men Smith-Gahrnsen og Vegge (1999 s 276) viser hvordan f. eks. teksten om Jesu fristelse i ørkenen kan leses som en myte om en styrkeprøve med kosmiske dimensjoner, der Gud og Satan kjemper om herredømmet (selv om de også viser til andre lese måter).

3.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg nærmet meg begrepene fortelling, religiøs fortelling og myte. Med utgangspunkt i litteraturteori, religionshistorie, sosialantropologi og bibelteologi har jeg vist at mytebegrepet er svært mangfoldig. Myter kan defineres som kulturhistorie, og aktuelle fordi de representerer interessante forestillinger vi nå har forlatt, og kanskje er knyttet til materielle kulturminner. De kan også oppfattes som et religiøst fenomen, som uttrykk for hvordan mennesker tenker om Guds vesen og virke i verden. Og endelig kan vi forstå mytene som psykologisk symbolspråk, som ytre bilder på det som foregår på et indre eller et kosmisk plan.

Når jeg skal drøfte bruken av myter i barnehagen ønsker jeg ikke å velge bare ett av disse perspektivene, men vise hvordan ulikt syn på mytebegrepet vil påvirke hvilket rom man kan finne for anvendelse av myter. Jeg har videre sett på sammenhengen mellom myter og identitet, med det utgangspunkt at identitetsutvikling og meningsskaping er en del av et

spiritualitetsbegrep. Slik jeg ser det vil identitetsbegrepet kunne sammenstilles med mytebegrepet, slik at man kan snakke om identitet sett i lys av henholdsvis et kulturhistorisk, et religiøst og et eksistensielt perspektiv.

Hvilken plass har myten i forhold til å utvikle barns spiritualitet? Her har jeg vist at den tar opp eksistensielle tema i en fortellende form, med utstrakt symbolbruk. Innenfor et spiritualitetsbegrep som innbefatter både meningsdanning og utvikling av et religiøst språk som kan bidra til å uttrykke og bearbeide åndelige spørsmål og erfaringer vil myter være et viktig element. Jeg vil i neste kapittel se på hvilket rom det finnes i R06 for bruk av dem.

4 Spiritualitet og myter i R06

Jeg har i de foregående kapitlene sett på ulike perspektiver ved begrepene spiritualitet og mytiske fortellinger. Denne drøftingen har ført meg frem til et utgangspunkt for å analysere R06, ved å definere det rommet jeg vil se etter. Mine spørsmål i dette kapitlet vil derfor bli:

- Hvilke formuleringer i R06 kan sies å gi rom for en spiritualitet som innebærer at barn får impulser til og veiledning til sin livstolkning, og gis næring til et religiøst språk til å uttrykke åndelige spørsmål og erfaringer med?
- Hvordan skal barnehagen balansere mellom barns rett til spiritualitet og foreldres rett til å veilede sine barn?
- Hvordan kan mytiske fortellinger utgjøre det konkrete innholdet i en pedagogikk som vil nær og utvikle barns spiritualitet innefor den rammen jeg her har trukket opp?

4.1. Barnehagens verdigrunnlag og oppgaver

I innledningskapitlet tok jeg for meg barnehagens formålsparagraf, som presenteres i kapittel 1.1 og 1.2 i R06, og konkluderte med at den kunne sies å gi rom for at barn kan få utforske og utvikle sin spiritualitet i barnehagen. Jeg vil nå se nærmere på resten av kapittel 1 i R06, Barnehagens formål, verdigrunnlag og oppgaver; som består av følgende underkapittel:

1.3 Barnehagens verdigrunnlag

1.4 Barn og barndom

1.5 Barns medvirkning

1.6 Samarbeid med barnas hjem

1.7 Barnehagen som pedagogisk virksomhet

1.8 Fysisk miljø som fremmer alle barns utvikling

1.9 Inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barn

1.10 Barnehager for samiske barn

Fra disse underkapitlene vil jeg så trekke ut formuleringer jeg mener det er relevant å drøfte med henblikk på bruk av myter i sammenheng med barns spiritualitet.

Det sies innledningsvis at R06 har et helhetssyn på barnet, og at planen legger til grunn at barnet undrer seg og stiller spørsmål, søker opplevelser og gjør erfaringer på egne læringsarenaer (s 12). Videre heter det at barnehagen skal tilby barn et rikt, varierende,

stimulerende og utfordrende læringsmiljø, tilpasset det enkelte barn og den enkelte barnegruppe (s 13). Barns rett til medvirkning fastslås i Barnehagelovens § 3, med grunnlag i FNs barnekonvensjon. I R06 formuleres dette som at barns rett til ytringsfrihet skal ivaretas, og at deres medvirkning må integreres i arbeidet med barnehagens innhold (s 13). Slik medvirkning forutsetter god kommunikasjon mellom barna og personalet og mellom personalet og foreldrene, og krever tid og rom for å lytte og samtale. Det legges bl.a. vekt på at barn må støttes til å undre seg og stille spørsmål.

Vi ser i dette avsnittet at begrepene undring og medvirkning er sentrale i barnehagens verdigrunnlag, og jeg vil derfor drøfte betydningen av disse.

Begrepet barns undring er ikke synonymt med barns spiritualitet. Men kan man likevel si at det inngår i et spiritualitetsbegrep? Jeg finner i min behandling av spiritualitetsbegrepet i kap. 2.4 støtte for å kunne se på meningsdanning som en del av et spiritualitetsbegrep. Vi kan f.eks. sammenholde begrepet barns undring med Paul Tillichs forståelse av at religion har utviklet seg som svaret på menneskers spørsmål om livets årsak og mening (i Thorbjørnsen 2008). Også James Fowler og Ratcliff & Nye (i Sagberg 2006) er opptatt av å beskrive tro som et meningsskapende element i barnets virkelighetsforståelse. Hartman og Torstensson-Ed (2007) har gjort omfattende arbeid knyttet til barns livstolkning, der det å undre seg er en forutsetning for den stadige prosessen med å tolke sitt liv i en sammenheng. Vi ser at også Sagberg (2006) anser spørsmålet om livstolkning som vesentlig ved spiritualitetsbegrepet, og legger det til grunn for det han kaller spiritualitet A, som bl.a. innebærer en medfødt evne og trang til å finne mening utover seg selv. Wiedel opererer med begrepet livsspørsmål, som inngår i det å forme et livssyn, eller en livsanskuelse. Selv om man ikke kan sette likhetstegn mellom undring og spiritualitet, mener jeg altså at den undring R06 legger til grunn også må kunne romme undring i retning av meningsskaping og livstolkning, som jeg før har inkludert i spiritualitetsbegrepet.

R06 knytter i dette avsnittet barns medvirkning tett til barns undring, og det understrekes at barnet må støttes i sin undring. Det formuleres ingen begrensninger i forhold til hva slags spørsmål barn skal støttes til å stille. Det sies heller ikke eksplisitt at man med undring her mener slike spørsmål som har med livstolkning å gjøre. Men vekten på barns medvirkning tilsier at det er de spørsmålene barna faktisk er opptatt av de skal få støtte til å undre seg over. Her er Hartmans arbeid gjennom årtier en viktig pekepinn med hensyn til tema, og den sammenhengen jeg har antydnet i 3.3.1 med Willis' myttema relevant.

Et vesentlig spørsmål i denne sammenheng er hva man i praksis legger i formuleringen å støtte barns undring. Som to varianter kan man da tenke seg en passiv og en aktiv støtte. Den passive vil si at man lar barn undre seg, uten å stoppe dem, og kanskje sier at det er ”fint at du lurer på det – det kan du spørre mor og far om”. En slik praksis vil til en viss grad kunne forsvares som å støtte barns undring. Den aktive måten å støtte på vil imidlertid være mer omfattende. Den forutsetter at man som voksen medvandrer selv faktisk undrer seg sammen med barnet, hjelper det å videreutvikle sine tanker og resonnement, og gir det redskaper til kritisk tankegang. Det innebærer også å være villig til å utfordre egne oppfatninger og eget forhold til tema som er relatert til et åndelig liv. Slik jeg ser det vil det også innebære at de voksne i barnehagen våger å bevege seg på områder der sannheter ikke er avklart. Resultatet fra ”Alle teller mer” kan tyde på at mange føler usikkerhet overfor denne utfordringen, og jeg ser det derfor som et viktig anliggende for førskolelærerutdanningene å gjøre ansatte i barnehagen tryggere med hensyn til å støtte barns undring på en aktiv måte.

Det har de siste årene vært et økende fokus på filosofering med barn. Blant annet har interesseforeningen ”Barne-og ungdomsfilosofene” (www.buf.no) gjennom sin virksomhet bidratt med både publikasjoner og kurs på dette området. I forhold til området barns spiritualitet er det interessant å merke seg at BUF også har vært engasjert i kirkens trosopplæringsprosjekt. Det finnes også flere bøker om filosofi med barn som beskriver metoder for filosofering med barn (f.eks. Olsholt m.fl 2008, Børresen og Malmhester 2008, Brenifier 2005), som kan være en god støtte for et barnehagepersonale som ønsker å aktivt støtte barns undring, og legger det inn i sin planlagte virksomhet. Disse tar utgangspunkt i barns naturlige nysgjerrighet på hvordan livet henger sammen, og viser hvordan man kan hjelpe barn helt ned i 3-årsalderen å forholde seg utforskende til ulike tema.

Disse bøkene tar imidlertid bare i liten grad opp tema som er direkte relatert til religiøs undring, selv om det finnes noen ansatser. I kapittel 3 har jeg vist at mytiske fortellinger i stor grad forholder seg til slike spørsmål. Kanskje kan man ved å gjøre bruk av myter som sentralt element i undring omkring livsspørsmål fylle et behov? Jeg vil i drøftingen av fagområde 3.5 i R06 se mer konkret på hvordan man kan vurdere utvalg og anvendelse av myter til dette bruk, men her bare slå fast at R06’s formulering om undring må kunne sies å gi rom for å filosofere med barn omkring også religiøse spørsmål.

Som et neste moment bringes viktigheten av samarbeid mellom barnehage og hjem inn. Dette er understreket i formålsparagrafen, og R06 er tydelig på at det er foreldrene som har ansvaret for barns oppdragelse, og viser til at dette er et prinsipp som er nedfelt i barnekonvensjonen og i barneloven 8. april 1981 nr. 7. Barnehagen representerer et kompletterende miljø i forhold til hjemmet. Barnehagen må vise respekt for ulike familieformer, og personalet må arbeide for å finne balanse mellom respekt for foreldrenes prioriteringer og å ivareta barns rettigheter og grunnleggende fellesverdier som barnehagen er forpliktet på.

Vi har altså her et spenningsforhold mellom på den ene siden barns egen rett og foreldres rett. Foreldre har rett til å oppdra og veilede sine barn, og i det ligger det også en rett til å sosialisere dem inn i den kultur og den religiøse sammenheng foreldrene selv er en del av. Dette er den primærsosialiseringen Berger og Luckmann (2000) beskriver, og som jeg omtaler i kap.3.3.5. Barnets gradvise rett til å gjøre egne valg henger sammen med dets alder og modning, og i Norge setter Lov om trdomssamfunn og ymist anna (§3) den religiøse myndighetsalder til 15 år. Inntil da har foreldre altså myndighet til å foreta valg for barnet mht hvilket trossamfunn det skal tilhøre. Men sekundærsosialiseringen innebærer at barnet stadig eksponeres for andre kulturelle og livssynsmessige sammenhenger enn de foreldrene står for. R06 slår fast at barnehagen representerer og reflekterer det mangfoldet som finnes i samfunnet. Barnehagen tillegges en rolle som kulturformidler, og både foreldre og personale må forholde seg til at barnehagen har et samfunnsmandat og verdigrunnlag som det er personalets oppgave å forvalte.

Barnehagen tillegges en viktig rolle som oppvekst- og læringsarena for barn under opplæringspliktig alder, og anses å være både en kulturskaper og en kulturformidler. R06 forstår begrepet barnekultur som kultur *av, med og for* barn. Barnehagen som kulturarena er et område jeg vil behandle mer utførlig i kapittel 4.4.

Til slutt i denne innledningen til innholdsdelen av R06 er det tre avsnitt som behandler barnehagens fysiske miljø, barnehagen som inkluderende fellesskap og barnehagens forhold til samiske barn. Disse avsnittene er vesentlige for barnehagens innhold, men jeg anser dem som mindre relevante for å drøfte rammeplanens rom for myter. Jeg er klar over at den samiske kulturen også inneholder myter, men jeg ønsker ikke her å se isolert på akkurat samiske myter, slik jeg heller ikke ser isolert på myter fra andre kulturer. Jeg regner det jeg sier om myter i en generell sammenheng som relevant også i forhold til samisk kultur, og vil derfor ikke komme spesifikt inn på det samiske perspektivet i min analyse av R06.

4.2 Omsorg, lek og læring

Jeg vil her se på kapittel 2, som omhandler de overordnede prinsippene for innholdet i barnehagen, nemlig omsorg, lek og læring. Utgangspunktet for dette kapitlet er at ”Barnehagens innhold skal være allsidig og variert, og utformes slik at hvert enkelt barn får opplevelser og erfaringer som støtte for sin utvikling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger ” (s 21). Det legges videre vekt på at innholdet skal støtte språklig og sosial kompetanse, at personalet må være lydhøre for barns undring og kunnskapssøking, og at barnehagen skal være en kulturarena hvor barnet er medskapere av egen kultur. Videre fastslås det at barnet gjennom å møte og respektere forskjellighet blir bevisst seg selv og sin personlighet, og at personale skal møte barns spørsmål på en yrkesetisk forsvarlig måte og ivareta barns medvirkning.

Her understrekes nok en gang at barns undring og barns medvirkning er viktige områder i barnehagen, og det legges i tillegg vekt på at spørsmål fra barn skal møtes på en yrkesetisk forsvarlig måte. Førskolelæreryrket har ingen skriftlig nedfelt yrkesetikk, slik f.eks. leger har. En yrkesetikk kan forstås som en blanding av en god allmenntetisk forståelse, og i tillegg en forståelse av hva yrket krever av holdninger og handlinger. Å møte barns spørsmål på en yrkesetisk forsvarlig måte vil bl.a. si å kunne forholde seg profesjonelt til møte med livssyn som ikke er sammenfallende med ens eget. Førskolelærere skal kunne møte barns spørsmål på barnets premisser, slik at et barn som i sine spørsmål forutsetter Gud skal få støtte til å utvikle sitt gudsforhold, uten at den voksne stiller spørsmål ved Guds eksistens.

4.2.1 Omsorg og oppdragelse

I avsnittet ”Omsorg og oppdragelse” i R06 defineres begrepet oppdragelse som en prosess der voksne leder og veileder neste generasjon, og legger til grunn at oppdragelsen overfører verdier, normer, tanker og uttrykks- og handlingsmåter. Denne oppdragelsen skal skje i tråd med barnehagens verdigrunnlag, og intensjonen er at den skal legge grunnlaget for barns mulighet til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn. Barn skal både tilpasse seg og oppmuntres til å forholde seg selvstendig og kritisk til normer og ulike former for påvirkning (s23). I hvilken grad og på hvilken måte kan vi definere et rom for mytiske fortellinger i denne overføringen av verdier, normer og tanker?

Helt grunnleggende må vi ta hensyn til barnehagens verdigrunnlag, og vurdere om det er myter som kommer i konflikt med dette. Myter kan bli bl.a. brukt til å legitimere en samfunnsorden. Mange myter er fra en tid der samfunnets normer var andre enn de vi lever etter i dag. Det kan f.eks. være fortellinger der kjønnsroller ikke er i samsvar med den likestilling vi har i vårt norske samfunn. Tove Nicolaisen (2006) problematiserer dette i en gjennomgang av fortellingen om Rama, der den kvinnelige hovedpersonen Sita fremstår med egenskaper som er verdsatt i det tradisjonelle indiske samfunnet, men som ikke er i tråd med vestens likestillingsideal. Hun avviser ikke å bruke myten, men påpeker at det er viktig å være bevisst på hva den formidler og samtale med barna om det. Også myter som legitimerer klassedelte samfunn ved at gudene en gang har satt hvert menneske på sin plass vil kreve en bevissthet i forhold til hvordan de anvendes, det kan f.eks. gjelde Edda-kvadet Rigstula, der guden Heimdal (under navnet Rig) vandrer gjennom verden og får sønner som er stamfedre til de forskjellige gruppene i samfunnet, trell, bonde og jarl, og slik forklarer samfunnsordningen som gudegitt. Lignende forhold finner vi i mange opphavsmyster, slike som tar sikte på å forklare og fastholde et verdensbilde. Den ene av de bibelske skapelsesmytene, fortellingen om at Eva er skapt av Adams ribben, har av flere blitt sett på som et argument for kvinnen som sekundær i forhold til mannen, og har av den grunn blitt valgt bort.

Det finnes altså myter med verdier, holdninger og normer som vi ikke deler i dag. Skal vi av den grunn unngå dem i barnehagen, eller er det mulighet for å anvende dem, men problematisere deres innhold og verdier sammen med barna?

Dersom barn er vant til at spørsmål og tanker er noe vi stadig forholder oss kritisk til og drøfter, vil ikke en hver fortellings implisitte verdier oppleves som normative. Kanskje kan nettopp det at det å møte verdier som det stilles spørsmål ved være det som gjør myter hensiktsmessige? En fortelling om den utro Zevs og den sjalu Hera vil neppe kunne kalles eksemplarisk – men kanskje likevel fungere som et speil av den virkeligheten barna er en del av, og et utgangspunkt for lek der barns egne sjalusiopplevelser bearbeides – slik også Kain og Abel-myten kan tenkes å fungere.

Når det gjelder det som kan kalles historiske myter vil vel de fleste kunne forholde seg fritt mht deres normgivende funksjon. Men dersom man anvender myter som i dag er normative innenfor egen og andres andre religion berører vi et sannhetsspørsmål. Mogstad (1999) har drøftet problemet med sannhet i forbindelse med bruk av bibelske fortellinger, og kommet til

at det er viktig at de formidles som åpne fortellinger. Han understreker at Bibelen ikke er barnelitteratur – den er skrevet for voksne. Men det betyr ikke at den ikke kan brukes som litteratur for barn. Hvis bibelfortellinger skal kunne ha en funksjon som problemløsende og terapeutisk tekst, mener han det er viktig at det er en forbindelse mellom Bibelens virkelighet og leseren, slik at bibelfortellingene settes i kontakt med den enkelte elevs egne livsfortelling.

Hvorvidt avsnittet ”Omsorg og oppdragelse” kan sies å gi rom mytebruk må altså sees i sammenheng både med hvilke myter som skal anvendes, og deres verdier avklares. Dernest er det vesentlig hvordan de blir anvendt, og i hvilken grad man presenterer dem som normative. Her kommer vi inn på sannhetsbegrepet som jeg drøftet i 3.2.3.

4.2.2 Lek

I R06 heter det videre at lek er en viktig del av barns læring, og at barn ved å late som går inn i sin egen forestillingsverden, tar andres perspektiv og gir form til tanker og følelser. Gjennom utforskning og samtale om verden og fenomener skaffer de seg kunnskap og innsikt på mange områder (s 25). Det sies videre at personalet må være tilgjengelige for barn ved å støtte, inspirere og oppmuntre barna i deres lek.

Det finnes mange teorier om lekens karakter og funksjon, som det vil føre for langt å komme nærmere inn på her. Men det er stor enighet om at leken er viktig for barn, og at barn gjennom lek både bearbeider og organiserer kunnskap, og prøver ut ulike sider ved virkeligheten. Leken er derfor både mentalhygiene, identitetsutvikling og kunnskapstilegnelse. Lekens betydning for sosial og språklig utvikling er anerkjent. Men kan den også inngå i barns utvikling av spiritualitet?

Ja, mener Dr. Jerome Berryman, som står bak trosopplæringsmetoden Godly Play. Hans utgangspunkt var at barn har en naturlig fornemmelse av Gud, men at de trenger å bli kjent med et språk de kan bruke til å uttrykke sine tanker og opplevelser gjennom, og dermed utforske og styrke sin spiritualitet (www.churchpublishing.org). Berrymans metode går ut på at barn får presentert religiøse fortellinger, men også får oppleve stillhet og liturgiske

handlinger. Målet med dette er ikke å gi dem opplæring i hva de skal tro, men å la dem leke frem sin forståelse og mening ut fra historiene og opplevelsene.

Er det rom for å anvende en slik metode i barnehagen? Er dette bare ”språkopplæring” – eller er det en så sterk sosialisering at det må defineres innenfor foreldres område? Både omfang og sammenheng vil avgjøre hvorvidt man overskrider det mandat R06 gir. Men det er klart at det man har vært i fortrolig lek med vil oppleves som positivt – hvilket også er en vesentlig intensjon ved metoden. Godly Play er innrettet mot kirkelig sammenheng, og tar ikke mål av seg å være livssynsnøytral.

Men er barnehagen – og skal den være – livssynsnøytral? Hva ligger det i dette begrepet? Mange vil tolke begrepet nøytral så langt at det innebærer fravær av religion. Kanskje er det denne frykten for å ikke være nøytral som gir seg utslag i undersøkelsen ”Alle teller mer” (Østrem 2009), der fagområde 3.5 viser seg å være underrepresentert i barnehagene fordi personalet føler usikkerhet. Kan en nøytralitet som usynliggjør religion kan sies å være nøytral? Eller må den tvert i mot sies å være sensurerende i forhold til en vesentlig kilde til livstolkning, nemlig religiøse fortellinger? Den engelske religionspedagogikken som bygger på John Hulls ”A Gift to the Child” (Hull 1994) bygger nettopp på denne tankegangen, at man kan lære av religion selv om man ikke skal ha opplæring i denne religionen. Fortellinger presenteres da for barna, som utforsker deres innhold og betydning. Først sent i tilnærmingen til fortellingen knyttes denne til sin spesifikke religion.

Med den åpenhet i forhold til sannhetskrav som både ”Godly Play” og ”A Gift to the child” representerer vil jeg spørre om det finnes rom i R06 for å gjøre bruk av tankegangen bak disse undervisningsmodellene i barnehagen, selv om man ikke anvender metodikken direkte.

- Er det rom for å tilføre barn mytiske fortellinger fra ulike kilder – levende og historiske – for at barn gjennom lek skal kunne bli fortrolig med dem og gjøre bruk av dem til å utforske og uttrykke religiøse og filosofiske tanker?
- Og i så fall hvilke myter? Dersom vi i utgangspunktet stiller oss positive til mytiske fortellinger, skal barn da få ulike typer fra ulike religioner og kulturer om hverandre, eller fører det heller til språkforvirring enn å bidra til språklige uttrykk?

Jeg tolker R06 dit hen at den har et sosialkonstruktivistisk syn på barn og barndom, og tillegger barnet stor kompetanse til selv å skape mening og sammenheng med aktiv hjelp og

støtte av den voksne. Mangfold, toleranse og forståelse er begreper som står sentralt. Jeg leser derfor ikke en intensjon om å skjerme barnet fra ulike kulturuttrykk inn i R06, og mener den kan åpne for å gjøre bruk av myter fra forskjellige kilder som utgangspunkt for lek. Lek er i sitt vesen en kreativ prosess, der barnet bl.a. søker mening ved å bearbeide impulser og inntrykk. Men det vil være en forutsetning for å bruke myter at personalet har kjennskap til ulike mytiske fortellinger og deres tema. Da kan utvalget av mytiske fortellinger gjøres med utgangspunkt i de interesser og problemområder som observeres hos barna, og dermed hjelpe barna å hankses med eksistensielle spørsmål.

4.2.3 Læring

Begrepet læring knyttes i R06 tett opp mot barns undring, og denne undringen må møtes på en utfordrende og utforskende måte. Det heter her (s 26) at barnet ved å lære om seg selv, om andre mennesker, om samspill og om den fysiske verden omkring, deltar i prosesser som er med på å skape mening i barns liv. Personalet blir oppfordret til, sammen med barna, å undersøke, stille spørsmål og finne svar som barn kan være tilfredse med. Formidling av aktuell og relevant kunnskap skal legge grunnlaget for nye spørsmål og søken etter viten. Barnehagen har også et ansvar for utvikling av barns sosiale og språklige kompetanse. R06 sier (s 27-29) at barnehagen skal bidra til at barn utvikler trygghet på og stolthet over egen tilhørighet og respekt for andres kulturelle verdier og ytringer, og at de får varierte og positive erfaringer med å bruke språket som redskap for tenkning og som uttrykk for egne tanker og følelser. Dersom vi her tar utgangspunkt i en spiritualitetsbegrep som i første rekke fokuserer på livstolkning og meningsdanning, kan det argumenteres for at den læring som foregår i barnehagen også skal omfatte emner som kan stimulere til dette. Læring kan imidlertid ikke isoleres fra et læringsinnhold, og heller ikke kan mening dannes uten at barnet gis elementer de kan bruke til å konstruere mening med. Læringsinnhold konkretiseres nærmere i rammeplanens kapittel 3, og i mitt kapittel 4.3 vil jeg utdype forholdet mellom læring og spiritualitet sett i forhold til fagområde 3.5 i R06.

4.2.4. Barnehagen som kulturarena

Myter kan sies å inngå i et kulturarvsbegrep, og vil som sådan kunne tenkes som en naturlig

del i barnehagens virksomhet som kulturarena. Jeg vil imidlertid se på hvilket rom R06 gir for bruk av myter på en slik måte at de kan inngå som et element i barns spiritualitet. Fordi dette er et vesentlig felt, der det også inngår en begrepsavklaring, vil jeg gjengi store deler av teksten i avsnitt 2.6 i R06. Kultur forstås der som:

”kunst og estetikk, felles atferdsmønstre, kunnskaper, verdier, holdninger, erfaringer og uttryksmåter. Kultur handler om arv og tradisjoner, om å skape og om å levendegjøre, fornye og aktualisere. Kultur utvikles i spenningen mellom tradisjon og fornyelse. Både lokale og nasjonale kulturverdier, slik disse gjenspeiles i barns oppvekstmiljø, må være representert i barnehagens virksomhet.” (s 30)

Barnekultur forstås i R06 (s 30) som kultur *av, med og for* barn. Dette utdypes slik:

”Barn deltar i kultur og skaper sin kultur. Barn gjenskaper selv og fornyer kulturen, i samspill med hverandre, med voksne og med det kulturmøtet de får med andre mennesker og situasjoner. Barn fortolker sine inntrykk og skaper mening ved å leke og gi form til det de er opptatt av. Barns egen kulturskaping og lek fremmer kommunikasjon på tvers av kulturer. Barn må få muligheter til å uttrykke seg gjennom mange «språk» og kombinere disse i lekende fellesskap og med ulike estetiske uttrykk.”

Det språklige, kulturelle og religiøse mangfoldet i Norge anses av R06 (s 30) å kunne berike og styrke fellesskapet i barnehagen, dersom barnehagen legger til rette for likeverdig dialog og samhandling mellom ulike grupper. Det heter der at det er viktig at barn får bevissthet om egen kulturarv og delaktighet i andres kultur. Intensjonen med det er å bidra til at barn kan sette seg inn i andres ståsted. Det regnes da som en forutsetning at personalet må være tydelige modeller og bevisste på eget kulturelt og verdimesig ståsted, og at de voksne må erkjenne sin rolle som kulturformidler. Dette blir konkretisert ved at R06 sier at personalet bør formidle tradisjoner som skaper tilhørighet gjennom bruk av bøker, litteratur, sang og musikk og kreativ virksomhet. Det blir da et avgjørende spørsmål hvordan religion i sin alminnelighet, og mytiske fortellinger spesifikt forholder seg til kulturarvsbegrepet. For meg har det vært klargjørende å anvende Smarts dimensjoner i denne sammenheng.

Som vi så i kap. 2.2 betrakter Ninian Smart religion ut fra 7 dimensjoner, noe som gjør det mulig å betrakte avgrensede sider av den enkelte religion. Det gjør det også mulig å definere seg som tilhørende en religion bare i forhold til enkelte av dimensjonene, men ikke andre. Man kan for eksempel i kristen sammenheng feire jul (praktisk rituell) og være fortrolig med

julefortellingen og lignelsen om den barmhjertige samaritan (narrativ) og føle andakt når man går i en kirke (emosjonell), uten at man bekjenner treenigheten og Jesus som menneskenes frelser (dogmatisk). Kirkebygg og kirkegård (materiell) kan bidra til å gi en identitet, og man kan legge nestekjærlighetsbudet til grunn for sine handlinger(etisk/juridisk), uten at man har tilhørighet til en menighet(sosial). Jeg har noen ganger i undervisningssammenheng spurt studenter om de regner seg som kristne. Dette er noe de fleste av dem har avkreftet. Deretter har vi gjennomgått deres tilknytning til kristendommen ved hjelp av Smarts dimensjoner. Det er da en generell tendens til at det først og fremst er den dogmatisk/filosofiske de tar avstand fra i sin selvforståelse. For meg er dette et eksempel på i hvor stor grad religionen er en del av vår kultur, også når man ikke har et personlig trosforhold til den. Uten at jeg vil tillegge dette empirisk kraft, kan det likevel være en pekepinn på at de fleste definerer fenomenet religion ganske smalt. Kanskje kan en utvidet forståelse på dette feltet gjøre pedagoger tryggere i sitt møte med ulike religioner?

Mytiske fortellinger må sies å høre til innenfor den narrative dimensjon. Men skal de bare plasseres der? Hører ikke mange av dem uløselig sammen med trossannheter i religionene? Et avgjørende spørsmål her vil være om det er mulig å formidle og anvende disse fortellingene i barnehagen uten at man utøver det mandat som ligger til foreldrene? Formidler man en religion når man tar med barn til et gudshus og lar dem overvære et ritual der? Eller er slike aktiviteter bare formidling av vårt samfunns mangfoldige kultur. Setter man barn i en utilbørlig lojalitetskonflikt hvis man har billedbøker med buddhistisk kunst i lesestolen – eller er det først når personalet, som av barnet oppleves som signifikante andre, gir til kjenne at de tror annerledes enn mor og far at denne konflikten kan oppstå? Er det forkynnelse av kristendom å fortelle om den bortkomne sønn, eller blir det forkynnelse først når man sier at Jesus, med krav på å vite sannheten, sier at den beskriver forholdet mellom Gud og oss? Kan vi synge Gud sign vår konge god, eller er det en religiøs sang?

Slike og lignende spørsmål er blitt problematisert i forbindelse med KRL, og senere RLE som skolefag. Jeg har vist i kap. 3.2.2 hvordan Breidlid og Nicolaisen(2000) har søkt å løse dette problemet i forhold til religiøse fortellinger ved å operere med ulike nivåer, det allmennmenneskelige, det allmennreligiøse og det spesifikt religiøse. Deres utgangspunkt er skolefaget, der målet er å formidle nærmere bestemt kunnskap til elevene. R06 har ikke slike læringsmål, og barnehagens personale står relativt fritt i forhold til praktiseringen av planen. Barna i barnehagen er også yngre, og har andre kognitive forutsetninger enn skolebarn.

Drøftingen i forhold til R06 kan likevel ha nytte av denne sondringen mellom ulike nivåer. Jeg vil også ta Mogstads og Lieds synspunkter i 3.2.3 om å la barn få møte et mangfold av religiøse fortellinger til inntekt for at det også i barnehagen er aktuelt å formidle religiøse fortellingen som en del av den kulturformidlingen R06 legger opp til.

Det kan være interessant å sammenligne formuleringene her i kapittel 2 i R06 med de perspektivene SOU1997:6 mener skal bidra til barns åndelige utvikling, slik jeg presenterte det i oppgavens innledningsskapittel. Jeg gjentar dem her for oversiktens skyld:

- Att få begrepp och symboler för gränsöverskridande upplevelser i naturen, konsten eller musiken.
- Att tillsammans med andra eller i ensamhet förundras överuniversums gränslöshet och skönhet.
- Att känna vördnad och respekt inför livets början och slut.
- Att få ett språk för att kunna bearbeta egna viktiga livsfrågor kring mening, skuld och förlåtelse.
- Att lära känna religiösa förhållningssätt till livet och tillvaron
- Att våga lyssna inåt, på sig själv och sina innersta känslor och tankar.
- Att få del av och kunskap om ett centralt kulturarv.

Her ser vi at det er en del likheter. Ordet undring brukes begge steder. Men i SOU:97 spesifiseres denne undringen til å gjelde universets grenseløshet og skjønnhet, mens det i R06 mer fokuseres på å møte barns egne spørsmål. Kulturarvsbegrepet vektlegges på samme måte i begge dokumentene. Men mens SOU mener barna skal kjenne religiøse måter å forholde seg til livet og tilværelsen på, er det i R06 et fokus på å kjenne til religioner med tanke på mangfold og toleranse. Uttrykket Å få et språk for å kunne bearbeide livsspørsmål finner vi heller ikke i R06, her er det snakk om å møte barns livsspørsmål. Endelig kan vi se at formuleringen som handler om å våge å lytte innover, og å få begrep og symboler for grenseoverskridende opplevelser ikke finnes i de to kapitlene fra R06 vi har sett på til nå. R06 har altså ikke formulering som spesifikt gir rom for spiritualitet, men inneholder likevel formuleringer som er i tråd med flere av perspektivene i SOU:97. Det svenske samfunnet regnes gjerne som mer sekularisert enn det norske, men jeg vil likevel si at formuleringene i SOU går lenger enn i R06 når det gjelder å gi konkrete beskrivelser av hvordan barns åndelighet skal ivaretas av den samfunnsinstitusjon som har ansvar for barns utdanning.

4.3 Myter og fagområdene i R06

4.3.1 Myter i fagområdene generelt

Kapittel 3 i R06 bygger på barnehagelovens § 2 Om innhold, der det heter: ”Barnehagen skal gi barn grunnleggende kunnskap på sentrale og aktuelle områder. Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter.” Innholdet er organisert som 7 ulike fagområder, der det gis målformuleringer og samt konkrete føringer for hvert område. Disse er:

- 1) Kommunikasjon, språk og tekst
- 2) Kropp, bevegelse og helse
- 3) Kunst, kultur og kreativitet
- 4) Natur, miljø og teknikk
- 5) Etikk, religion og filosofi
- 6) Nærmiljø og samfunn
- 7) Antall, rom og form

Jeg vil ikke her gå inn i alle disse fagområdene, selv om det kunne vært relevant med tanke på bruk av myter i sin alminnelighet. Mitt anliggende er imidlertid å se på hvordan mytiske fortellinger kan inngå i barns utvikling av sin spiritualitet. Men intensjonen med fagområdene i R06 er at de skal sees i sammenheng, og ikke som i skolen være adskilte fag. Jeg vil derfor likevel påpeke at tematisk arbeid i barnehagen som oftest er tverrfaglige, og at det ikke går an å se de enkelte fagområdene isolert.

For å illustrere dette vil jeg gi et lite eksempel. La oss si at man arbeider med treet som tema. Da kan barna både oppleve det som emne i fortellinger (fagområde 1), som klatrested (fagområde 2), som snekremateriale (fagområde 3), som natur (fagområde 4), som livets tre (fagområde 5), som landskap (fagområde 6) og som romlig form (fagområde 7). Jeg vil ikke gå nærmere inn på dette her, men nevner det for å vise at myter også har andre kvaliteter enn de jeg drøfter i forbindelse med spiritualitet, noe som ytterligere kan tale for å gjøre bruk av slike fortellinger i barnehagen.

4.3.2 Spiritualitet og begrepene etikk, religion og filosofi

Jeg anser fagområde 3.5, Etikk, religion og filosofi å være det mest sentrale fagområdet i min sammenheng. Jeg velger derfor å gjengi og drøfte formuleringene her i sin helhet.

Innledningsvis heter det (s 39):

”Etikk, religion og filosofi er med på å forme måter å oppfatte verden og mennesker på og preger verdier og holdninger. Religion og livssyn legger grunnlaget for etiske normer. Kristen tro og tradisjon har sammen med humanistiske verdier gjennom århundrer preget norsk og europeisk kultur. Norge er i dag et multireligiøst og flerkulturelt samfunn. Barnehagen skal reflektere og respektere det mangfoldet som er representert i barne-gruppen, samtidig som den skal ta med seg verdier og tradisjoner i den kristne kulturarven. Den etiske veiledning barnehagen gir barn, må ta hensyn til barnets forutsetninger og det enkelte hjemms kulturelle og religiøse eller verdimeslige tilknytning.”

Først vil jeg se på hvordan spiritualitetsbegrepet forholder seg til de tre ordene som angir fagområdet: etikk, religion og filosofi.

Etikk forstås vanligvis som begrunnelse for og teoretiske overlegninger omkring moral, ofte kalles det også morallære. Ordet kommer fra gresk ethos, og betyr opprinnelig sed og skikk. Fagetikken handler kort sagt om hvilke normer og verdier som styrer våre handlinger og ligger til grunn for våre holdninger. Vi har etiske retninger som er mest opptatt av å vurdere handlingene, og andre som har sin fokus på den personen som utfører handlingene. Etikk inngår i mange fagområder, og er også et emne i førskolelærerutdanningen, slik at man kan forvente at det er kjent for førskolelærere i barnehagen. Men når R06 her anvender begrepet kan det ikke forstås som et fag i tradisjonell forstand. Hvordan skal man da arbeide med etikk i barnehagen? I avsnittet ovenfor er det for det første snakk om etiske normer som inngår i religioner og livssyn. For det andre brukes begrepet etisk veiledning.

Er det grunnlag for å si at arbeid med etikk i barnehagen inngår et spiritualitetsbegrep?

Dersom vi tar utgangspunkt i et spiritualitetsbegrep som handler om relasjonalt vil det være vanskelig å komme utenom en etisk dimensjon – etikk handler i stor grad om hvordan vi forholder oss til hverandre. Vi så at Hay og Nye (2006) opererte med relasjonsparene barn-Gud, barn-mennesker, barn-verden og barn-selv. Etikk kan knyttes til alle disse fire relasjonene. Det kan handle om forholdet mellom barnet og en Gud som gir normer og som

mennesker skal stå til ansvar for. Det kan handle om hvordan barnet forholder seg til andre mennesker, og hvordan det forstår sin rolle og sitt ansvar i verden. En dygdsetisk refleksjon om hvem man er, og hvilke karaktertrekk og holdninger man har vil også kunne sies å være innefor Hay og Nyes spiritualitetsforståelse. Ser man derimot på spiritualitet først og fremst som opplevelser av enhet og transcendens, vil ikke etisk refleksjon dekkes av denne forståelsen. Jeg anser det som viktig å legge til grunn en slik vid forståelse av spiritualitet, som ikke forutsetter det vi gjerne kaller åndelige opplevelser,

Religion er det andre begrepet i fagområde 3.5. I kapittel 2.3 drøftet jeg sammenhengen mellom religion og spiritualitet, og kom frem til at religion rommer spiritualitet, men at spiritualitet også kan beskrives utenfor rammen av religioner. Her i R06 kap 3.5 ser vi at det legges vekt på religion både som et grunnlag for etiske normer og som kulturarv. Hvis vi ser på dette i lys av Smarts dimensjoner er kan vi si at den etiske/juridiske dimensjon av religion er aktuell i forhold til overføring av etiske normer og etiske veiledning. Men også andre dimensjoner vil være aktuelle dersom man forholder seg til religion ut fra et kulturarvsperspektiv. Både den materielle, den opplevelsesmessige og den narrative vil berøres dersom man formidler kunst, musikk og fortellinger knyttet til religion. Er det religiøs aktivitet når man viser frem Giottos bilder av Frans av Assissi, og snakker om hans stigmata? Eller er det kunstformidling? Vil barn som lytter til Halleluja-koret fra Händels Messias være eksponert for religion – eller er det først dersom personalet kobler dette verbalt til Jesu oppstandelse det blir religion? Her må personalet være svært bevisste, og grensen for hva man skal tilføre barn av religiøs kulturarv må sees i sammenheng med den kulturen foreldre aksepterer som allmenn, noe som kan variere fra barnehage til barnehage. Det som kan oppleves som overtramp i barnehager med ulike religioner, kan oppleves som selvfølgelig kulturformidling i en menighetsbarnehage. Slik jeg ser de er R06 så rundt formulert her at lokale variasjoner er naturlig og ønskelig. Dette begrunner jeg bl.a. med at mangfoldsbegrepet sees som et positivt begrep, og at det understrekes at mangfoldet skal komme til syne.

Det tredje begrepet i fagområde 3.5, filosofi, er også et mangfoldig begrep, og dessuten en egen fagdisiplin. Vi snakker bl.a. om naturfilosofi, etisk filosofi og eksistensiell filosofi og religionsfilosofi. At filosofi her plasseres i samme fagområde som religion og etikk kan tolkes som at man i R06 ser på disse tre fagområdene som beslektede. Vi ser at begrepet barns undring er gjennomgående og sentralt i R06. Når man her bruker begrepet filosofi ser det ut til i første rekke å handle om filosofiske samtaler med barn, ikke formidling av filosofisk teori

og historie. Området filosofi med barn er stort og spennende, og er verdt en egen redegjøring, men jeg velger av plasshensyn å ikke gå videre inn på dette her.

Jeg vil imidlertid likevel kort drøfte hvordan filosofi forholder seg til spiritualitet. Slik jeg tolker intensjonene er i R06 vil begrepet være nært beslektet med livstolkningsbegrepet slik jeg har beskrevet det hos Hartman og Wiedel i 2.4. Også Sagbergs spiritualitetsbegrep, både vil gi rom for filosofering knyttet til meningsdanning. Smarts filosofisk-dogmatiske dimensjon innebærer filosofi, og i tillegg vil den narrative innbefatte fortellinger som gir grunnlag for filosofiske samtaler. Det er altså god grunn til å regne filosofi som et område der det vil være rimelig å betrakte som en del av spiritualitetsbegrepet.

4.3.3 Oversikt over fagområde 3.5

Vi skal nå se på hvilket konkret innhold R06 legger i fagområde 3.5 ”Etikk, religion og filosofi”, og hvilke målsetninger planen har for arbeidet med dette fagområdet i barnehagen.

Der heter det at:

Gjennom arbeidet med etikk, religion og filosofi skal barnehagen bidra til at barna

- erfarer at grunnleggende spørsmål er vesentlige, ved at det gis anledning og ro til undring og tenkning, samtaler og fortellinger
- tilegner seg samfunnets grunnleggende normer og verdier
- utvikler toleranse og interesse for hverandre og respekt for hverandres bakgrunn, uansett kulturell og religiøs eller livssynsmessig tilhørighet
- får innsikt i kristne grunnverdier og deres plass i kulturen
- får kjennskap til kristne høytider og tradisjoner
- får kjennskap til tradisjoner knyttet til høytider i religioner og livssyn som er representert i barnegruppen
- blir kjent med religion, etikk og filosofi som del av kultur og samfunn.

De konkrete føringene for fagområdet sier at for å arbeide i retning av disse målene må personalet:

- være seg sitt yrkesetiske ansvar for praktisering av barnehagens verdigrunnlag bevisst
- møte barnas tro, spørsmål og undring med alvor og respekt

- skape rom for opplevelser, undring, ettertanke og gode samtaler
- skape interesse for og bidra til forståelse og toleranse for forskjellige kulturer og ulike måter å leve på
- hjelpe barn i konfliktsituasjoner til å finne konstruktive løsninger
- være seg bevisst den betydning personalet har som forbilder og opptre slik at barna kan få støtte i egen identitet og respekt for hverandre
- la den kristne kulturarven komme til uttrykk blant annet gjennom høytidsmarkeringer
- markere andre religiøse, livssynsmessige og kulturelle tradisjoner som er representert i barnehagen.

Gjennom drøfting av innledningen til fagområde 3.5 har jeg kommet frem til at R06 gir rom for spiritualitet gjennom begrepene etikk, religion og filosofi. Når jeg nå skal se på disse konkrete målsetningene, vil det være med tanke på å undersøke om bruk av mytiske fortellinger med kan inngå som innhold i noen av dem. Fokuset vil da være om det er fortellinger og metoder som kan nærme barns spiritualitet, uten å krysse grensen for det som må regnes som foreldres mandat.

4.3.4 Eksistensielle spørsmål

Først ser vi at barn skal få oppleve at grunnleggende spørsmål er vesentlige, og at det skal gis anledning og ro til undring og tenkning, samtaler og fortellinger. Personalet skal både møte barnas tro, spørsmål og undring med alvor og respekt, og skape rom for opplevelser, undring, ettertanke og gode samtaler. Når R06 her bruker formuleringen grunnleggende spørsmål tolker jeg det i retning eksistensielle spørsmål, spørsmål som gjelder liv og død og meningen med tilværelsen. Slike spørsmål fant bl.a. Hartman og Torstensson Ed (2007) og Hay og Nye (2006) at barn var opptatt av. Kan bruk av mytiske fortellinger være egnet til å skape rom for samtaler om slike spørsmål?

Går vi tilbake til Willis oversikt over innholdet i myter i kap. 3.3.1, ser vi at de tar opp flere tema som er det vi kaller eksistensielle spørsmål. De handler om hvordan verden ble til, om universets struktur, om menneskeheten og årsaker til liv og død. De forteller om overnaturlige vesener, om kosmiske katastrofer, om de som forårsaker forandring og om ånd og et liv etter

dette. De tar også opp tema som forvandling og slektskap menneskers rang i samfunnet. Vi så også der at flere fagtradisjoner så på mytenes tema som eksistensielle, og at det derfor er grunn til å tenke at de inneholder tema som i symbolsk form kan tilføre barn den impulsen som skal til for å sette i gang livstolkningshjulet til Hartman og Torstensson-Ed.

Elaine Champagne (2008) har undersøkt barns forståelse av døden. Hennes utgangspunkt er at denne forståelsen handler om barns forhold til universalitet, irreversibilitet, endelighet og kausalitet, og hun spør hvordan de voksne kan bidra til at barn oppnår denne forståelsen. Hun viser til Ute Carson (Carson 1985 i Champagne 2008) som sier at ”barn trenger forslag i symbolsk form som hjelper dem å transformere sine indre behov og kamper til tanke og handling i den ytre verden.” Med bakgrunn i Bettelheims tenking om eventyr og symboler viser Carson hvordan barn bruker elementer fra eventyr som gjelder tilknytning, atskillelse og relasjonell reinvestering og gjenoppbygging når de skal bearbeide tanker om døden. Champagne hevder at også religiøse fortellinger kan støtte en slik forståelsesprosess, og spør ”Er det nødvendig å spesifisere at fortellinger, mer enn forklaringer er bærere av en betydningsfull symbolsk kraft? Symboler og personer som man kan identifisere seg med, nærer forestillingsevnen.” (Champagne 2008:176)

Denne tilliten til fortellinger som støtte for spiritualitet finner hun blant annet hos Erricker, som mener at kravet om åpenhet, som kan assosieres med tro enten man er religiøs eller ikke, faller ut tomhet dersom man ikke finner en grunnleggende sammenheng, dersom det ikke finnes noen fortellinger (Erricker i Champagne 2008). Hun underbygger dermed viktigheten av å tilføre barn fortellinger fra den kristne kulturarven, og sier at spørsmålene ”hvor kommer vi fra?” og ”hvor skal vi hen?” ikke kan skilles fra vår levende tro. Den hermeneutiske tolkningen av vår eksistensielle leting kan ikke rives løs fra sin kollektive og historiske vei, hevder hun (Champagne 2008:180).

Også Hognestad (2004) viser til hvor essensielt innholdet i myter er når hun sammenligner det med sine klienters drømmespråk. Et eksempel her er hvordan treet som symbol er vesentlig både i norrøn mytologi, som verdenstreet Yggdrasil, i Bibelens paradismyte som livets tre og i flere eventyr som livgivende element (s 55). Treet kan synes som et symbol det er mulig å arbeide med i barnehagen, kanskje nettopp ved å gi barna forskjellige myter som de kan bearbeide i lek. Hvis et barn hører om Yggdrasil, og kobler det til det store treet på lekeplassen, og kanskje leker at det er ekornet Ratatosk som springer opp og ned stammen, og

i samme åndedrag kaller det for livets tre, har det kanskje erfart en forståelse som fantes både hos de norrøne og de hebreiske filosofene som formulerte disse mytefortellingene. Det utforskende og undrende er grunnlag for barnehagens pedagogikk, og hvis man tilfører leken elementer av mytisk karakter vil barn kunne leke med disse fortellingene og forholde seg kreativt til dem, i tråd med lekens vesen.

Et annet aspekt det vil være naturlig å drøfte er om man kan se naturvitenskapelige forklaringer i samspill med mytologiske forestillinger. Kan man f.eks. fortelle om opprinnelsen til ordet torden (Tor-dønn), selv om man også forklarer den naturvitenskapelige sammenheng? Eller vil det forvirre barn at det finnes ulike forklaringer? Slik jeg ser det vil formuleringene om barns undring være sterkt førende her. Å undre seg betyr ikke bare å undre seg på – i betydningen spørre og få svar. Jeg mener formuleringen også må kunne tolkes i retning å undre seg over – betrakt med forundring. Og det å forundres over hvordan mennesker til alle tider har laget seg forklaringer på fenomener de har observert, og på den måten gjort dem begripelige, må kunne sies å være i tråd med undrings-begrepet i R06. På samme måte kan man da også undre seg over naturens skiftinger slik de gamle egypterne gjorde det når de fortalte Isis og Osiris-myten, eller Demeter og Kore-myten fra gresk mytologi. Det kan også være grunn til å anta at det å knytte stjernebilder som Orions belte sammen med fortellingen om påskeharen, slik Maj Samzelius (1987) har gjort det i sine barnebøker ikke vil gjøre det mindre spennende å se på stjerner ved frokosten en mørk vintermorgen. Å formidle til barna at mennesker til alle tider og på alle steder har undret seg, og laget seg ulike forklaringer på hvordan verden rundt oss henger sammen, anser jeg å være en vesentlig side ved dette fagområdet – som har undring over årsakssammenhenger som et mål.

At fortellinger er egnet til undring og filosofering finner jeg støtte for hos bl.a. Jerome Bruner. Han har sett på hvordan gjengir våre erfaringer fra virkeligheten (Bruner 1996), og sier (s 155) at det virker som om vi også kler ikke-fortellende historien i en narrativ form. Hans anliggende er at en slik narrativ fortolkning av virkeligheten gjør den vanskelig å undersøke, fordi vi har et ubevisst forhold til den. Bruner holder frem kontrast, konfrontasjon og metakunnskap som motmidler mot dette ubevisste forholdet, og hevder at utdanningen ganske sikkert kunne ha gitt rikere muligheter ebb den gjør for å skape den metakognitive følsomheten som trengs for å hanskens med den narrative virkelighetens verden. Det kan altså se ut som at bruk av fortellinger ikke må stå alene, men må følges opp med samtaler der man

forholder seg reflekterende til innholdet. Dette vil være i samsvar med formuleringen ”samtaler og fortellinger” som det skal gis rom for ifølge målformuleringen i 3.5. Det vil føre for langt å komme inn på konkrete metoder her, men slike samtaler fordrer en forståelse for mytens symbolske innhold og kunnskap om hvordan man samtaler med barn på en åpen og utforskende måte, slik at ikke fortellingenes innhold oppleves som lukket og ferdig tolket.

4.3.5 Etisk veiledning

Det neste målet er at barn skal tilegne seg samfunnets grunnleggende normer og verdier, og får innsikt i kristne grunnverdier. I den sammenheng legges det vekt på at personalet skal være bevisst på sin praktisering av barnehagens verdigrunnlag, og at man skal hjelpe barna å finne konstruktive løsninger på konflikter. Jeg finner det da relevant å stille to grunnleggende spørsmål i forhold til bruk av myter. Det første er hvordan man skal forholde seg til myter som formidler verdier som går på tvers av barnehagens verdigrunnlag. Dette behandlet jeg i kap. 4.2.1, der jeg drøftet overføring av verdier i oppdragelsen, og vil derfor ikke komme nærmere inn på dette her. Det andre spørsmålet, som jeg her vil jeg se nærmere på, er hvordan man skal forholde seg til myter som foregir å ha normgivende innhold, og da spesielt de som viser til Gud eller hellige autoriteter som normgiver. Dette

De tre monoteistiske religionene har alle fortellinger der normer blir formidlet fra Gud til de troende. I GT hører vi om Moses som får de ti bud, og om folket som forplikter seg og sine etterkommere til å følge disse. Dekalogen følges av flere påbud og forbud som jødene regner som lovbud. I NT redigeres Jesu forkynnelse og presenteres som en fortelling om at Jesus holder Bergprekenen, og oppsummerer sin tale med det dobbelte kjærlighetsbud. Dette fremholdes som en komprimert og skjerpet utgave av Guds lov. I Koranen fortelles det hvordan Muhammed mottar åpenbaringer, først i Hidra-hulen, og senere gjennom flere år, som forkynnes som budskap fra den hellige, uskrevne Koran som finnes i himmelen.

Er disse fortellingene myter? Vi må da igjen vende tilbake til drøftingen av mytebegrepet i kapittel 3. Dersom vi med myter forstår eksistensielle erfaringer fortellet i en narrativ form, er de det. Dersom vi derimot mener at en hendelse som historisk sett kan ha hendt ikke kan være en myte, henger vår forståelse av om dette er myter eller ikke sammen med om vi tolker dem som historisk sanne eller ikke. Alle disse tre fortellingene kan ha sin rot i historiske

begivenheter. Likevel er det slik at alle tre først har eksistert i muntlig form, og så er redigert og fortettet til en fortellingsform langt senere. Jeg velger derfor å forholde meg til dem som myter, i den forstand at de er narrativer som forteller om møter mellom Gud og mennesker, og siden har fått en plass i religionens normative skrifter.

Hvordan kan man i barnehagesammenheng forholde seg til at det her er tre ulike beretninger om hvordan menneskene har fått beskjed av Gud om hvordan de skal leve? Er alle fortellingene sanne? Er ingen av dem sanne? Dette er spørsmål som har forårsaket store og dyptgående konflikter i verdenssamfunnet – kan vi løse det i barnehagen, med en personalgruppe som bare i liten grad har religionshistorisk og teologisk kompetanse?

Ser vi tilbake på undersøkelsen ”Alle teller mer”, og uttalelsen om at personalet opplever fagområde 3.5 som vanskelig, kan spørsmål som det jeg her drøfter være en sterkt medvirkende årsak til denne opplevelsen. Problemet kan delvis løses ved at man forholder seg til sannhetsbegrepet som noe man aldri kan ha full visshet om – vitenskapen har vist at sannhet etter sannhet har måttet omskrives. At det finnes tre forskjellige ”samtaler” med Gud, er kanskje bare et uttrykk for at Gud stadig åpenbarer seg til menneskene. Problemet i forhold til religionenes forhold til disse tekstene, er at de oppleves som gjensidig ekskluderende sannheter.

Jeg vil nå vende tilbake til utgangspunktet, nemlig spørsmålet om hvorvidt myter kan finne sin anvendelse i forhold til etisk veiledning av barn innenfor rammen av R06. Sett i lys av drøftingen i 4.2.1 og det jeg her har drøftet, vil jeg anta at det kan være mest relevant å bruke slike myter som kan brukes som utgangspunkt for en kritisk og spørrende samtale med barn. Normative tekster bør man nærme seg med stor grad av bevissthet, og særlig dersom det er flere religioner representert i gruppen. Også det faktum at teksten i utgangspunktet forutsetter en normgivende Gud vil kunne være problematisk, og overskride grensen for det mandat R06 gir barnehagen i forhold til religion. Med det vil jeg ikke si at jeg avviser all bruk av tekster med normativt innhold, men at det er mer krevende og krever at man både har god kunnskap om de tekstene man formidler, og den konteksten de tilhører. Deres grad av normativitet ligger ikke bare i teksten, men også i den rolle teksten spiller i sin religiøse kontekst.

4.3.7 Kristen kulturarv

R06 har også satt det som et mål at barna skal får kjennskap til kristne høytider og tradisjoner, gjennom at den kristne kulturarven kommer til uttrykk bl.a. gjennom høytidsmarkeringer. Det er ikke nærmere angitt hvilke høytider og i hvilket omfang disse skal markeres, heller ikke er innholdet i denne kulturarven nærmere konkretisert. Forløperen til R06, R96, sondret mellom disse ved å si at barn skal få kjennskap til jul, bør få kjennskap til påske og kan få kjennskap til pinse (R96). Det er ikke gitt slike konkrete føringer i R06. Det er derfor et stort rom for skjønn, og dermed for svært varierende praksis. Jeg anser det som vesentlig å definere hvilke tradisjoner innefor kristendommen som kan formidles i kraft av kulturarvsbegrepet, og mitt neste spørsmål vil derfor være hvilke kristne tradisjoner og fortellinger som kan regnes innenfor eller relateres til mytebegrepet.

Fordi R06 her konkretiserer kulturarv ved å trekke frem høytidsmarkeringer, vil jeg først ta for meg de fortellingene som knyttes til de sentrale høytidene jul, påske og pinse, og de relaterte dagene Maria budskapsdag og Kristi Himmelfartsdag. Jeg vil se på hvordan disse forholder seg til begrepet norsk kulturarv.

Med den oppslutningen jul har i det norske samfunnet er det rimelig å gå ut fra at den er en høytid de fleste vil si det er selvsagt å markere også i barnehagen. Uformelle tilbakemeldinger fra egne studenters barnehagepraksis i førjulstiden kan imidlertid vitne om at måten den markeres på varierer betraktelig. Til tross for rammeplanens formuleringer kan det tyde på at det finnes barnehager som liten grad inkluderer de kristne fortellingene i sin julemarkering. Nå er ikke en tallmessig kartlegging av dette tema her, og dette er bare et generelt inntrykk som antyder at det kan råde en del usikkerhet med tanke på hvor grensen mellom kulturarv og trosformidling skal trekkes. Det kunne være interessant å undersøke om det å få en økt bevissthet om ulike dimensjoner ved religion, og det å drøfte ulike definisjoner av sannhetsbegrepet, ville påvirket barnehageansattes holdning til bruk av religiøse fortellinger som f.eks. bibelske fortellinger knyttet til høytiden jul.

Hva så med påske og pinse, bebudelse og himmelfart? Her vil det nok i enda større grad variere hvorvidt personalet formidler de fortellingene som legger grunnlaget for disse høytidene, og det synes innlysende at dette bl.a. har med spørsmål om sannhet å gjøre. Disse fortellingene kan sies å ha to slags innhold. For det første er det elementer i dem som kan påvises historisk, eller betraktes som historisk sannsynlige. Det vil derfor ikke være

problematisk med tanke på en sannhetsvurdering å fortelle at Jesus var i Jerusalem i påska, og at han feiret et jødisk påskemåltid sammen med disiplene sine. At romerne i denne perioden korsfestet andre jødiske opprørere kan også sannsynliggjøre at Jesus ble korsfestet, og denne delen av påskehistorien bli nok heller unngått p.g.a. sin brutalitet, som man vegrer seg for å formidle til små barn. Men det er når fortellingenes innhold sprenger en naturvitenskapelig forståelsesramme det gjerne oppleves problematisk. Dette gjelder for de sentrale elementer som budskapet til Maria, Jesus oppstandelse og himmelfart og Den hellige Ånds komme på pinsedagen. Dersom man som formidler en forutsetter en religiøs tro på disse overnaturlige hendelsene, vil man ha krysset grensen for det R06 regner som foreldrenes ansvarsområde.

Men finnes det også grunnlag for å kunne betrakte fortellingene som ligger til grunn for de kristne høytidene som myter? Er det eksistensielle tema i disse fortellingene som gjør dem til universelle fortellinger, og som kan gi dem meningsdannende funksjon også for de som ikke har tilhørighet til kristendommen? I kapittel 3.3.3 så jeg på noen teologiske perspektiv på forholdet mellom Bibelen og mytebegrepet. Det er her forskjellige meninger om hvorvidt man må legge en tro på historisk sannhet til grunn for å kunne oppleve disse fortellingene som meningsfulle i religiøs sammenheng. Likevel vil nok et vanlig syn være at en grense mellom å være troende eller ikke henger sammen med synet på Jesushendelsen som et historisk faktum. Dette gjelder kanskje ikke minst for de som tar avstand fra kristendommen nettopp på dette grunnlag, og som derfor heller ikke ønsker at deres barn skal eksponeres for fortellinger de selv ikke opplever som sanne.

Dersom vi ser på Jesu oppstandelse som mytisk fortelling, har den stor likhet med den greske Orfeus-myten, med den norrøne Balder-myten, med den egyptiske Isis-og Osirismyten og med den sumeriske myten om Inanna og Tammuz. Alle disse handler om å vende tilbake fra dødsriket. Gilhus og Mikaelson (2001:40) refererer til hvordan James Frazer har foretatt en sammenlignende studie av myter med dette temaet i "The Golden Bough". Frazer bringer ikke Jesu oppstandelse inn i sammenligningen, men det antas at den har vært utgangspunktet hans for arbeidet med oppstandelsesmytene. I følge Gilhus og Mikaelson skal han ha uttalt at leseren selv skulle trekke den slutning at den bibelske fortellingen om Jesu oppstandelse kunne forstås som en oppstandelsesmyte på linje med dem han presenterer i sin bok. Den analysen Frazer har gjort av sitt materiale er blitt kritisert, bla. for å ha vært mer opptatt av likhetene enn å se på hva som skiller de ulike mytene, og at han ikke tar hensyn til at mytene ikke er historisk forbundet med hverandre. Gilhus og Mikaelson mener likevel hans materiale

er stort og fascinerende, og viser at temaet liv – død – oppstandelse er universelt.

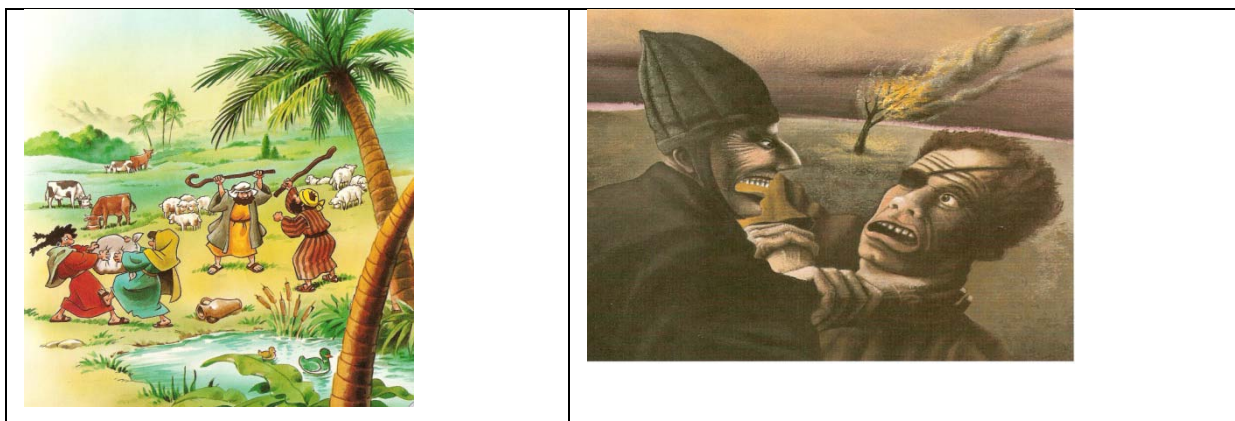
Hvilket grunnlag gir dette for å vurdere bruk av påske – og pinsefortellinger i barnehagen? Er det mulig å formidle dem som universelle myter, uten å ta hensyn til deres trosinnhold? Kan man isolere den narrative dimensjonen i den religionen de tilhører, eller er denne fortellingen utenkelig i en norsk sammenheng uten at man berører den dogmatisk-filosofiske og den praktisk-rituelle? Slik jeg ser det er det her to hensyn å ta i betraktning. Det ene er om man teologisk eller antropologisk sett anser fortellingen som myte. Det har jeg vist at det er delt meninger om. Det andre er hvordan denne fortellingen oppfattes av folk flest. Uten at jeg kan vise til undersøkelser om dette, vil jeg gå ut fra at i norsk, kristen sammenheng står fortellingen om Jesu død og oppstandelse i en slik særstilling at den ikke kan sidestilles med andre myter med lignende tema.

Men så kan man snu på spørsmålet og spørre: kan man supplere den bibelske fortellingen med andre myter – eller kunstneriske bearbeidelser av myter med offer-og oppstandelsesmotiv? Jeg vil her nevne et par eksempler. Det ene er muligheten av å lese/gjenfortelle ”Løven, heksa og klesskapet fra Narnia-serien av C.S. Lewis (1990). Her er det løven Aslan som fremstår som frelseskikkelsen som ofrer seg, dør og oppstår – og allusjonen til Jesus er både tydelig i boka og uttalt av forfatteren. Eller kan fortellingen om Ruffen og den flygende hollender (Bringsværd 1982) sies å være en påskefortelling? Her ofrer Ruffen ”kosemennesket” sitt, dukken Pia. Ved å gi fra seg det kjæreste han har, bryter han hollenderens forbannelse, og for øynene på Ruffen smuldrer han bort og blir et nytt menneske – som kan seile inn til den evige havn, der det dufter av roser. Dette kan leses som en parallell til at Gud ofrer sin kjære sønn for at mennesket skal få tilgang til evig liv. Slik sett vil denne fortellingen kunne fremstå som en frelsesmyte, selv om det også er klare ulikheter mellom Ruffen-fortellingen og Jesus-fortellingen. Jeg vil anta at denne koblingen ikke er tilfeldig; Bringsværd's øvrige forfatterskap viser at han er svært godt kjent med myter, og han er kanskje den norske skjønnlitterære forfatter som i størst grad har arbeidet med mytisk materiale. Her kan nevnes bl.a. hans serie om norrøn mytologi, og Mime-serien. Bringsværd gir mytene sin egen form og tolkning, og samarbeider med anerkjente billedkunstnere. Å vurdere hans en bruk av hans mytebøker i en barnehagesammenheng ville også vært et interessant oppfølgingsprosjekt.

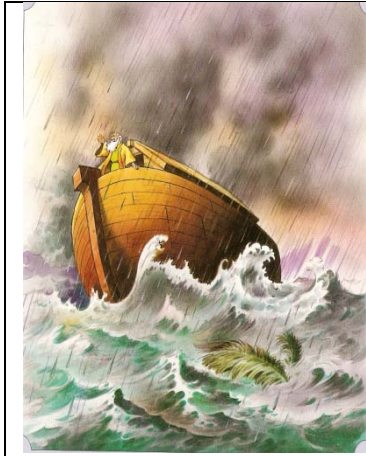
Andre mytiske fortellinger fra Bibelen som kan sies å være sentrale i norsk tradisjon er f.eks. fortellingen om Abraham og Isak, om Jakob og Esau og om Josef og brødrene hans.

Fortellingen om Moses har fått en ny aktualitet i og med filmen "Prince of Egypt". Men den fortellingen som kanskje mer enn noen kan sies å være en del av vår kulturarv er beretningen om Noas ark. Ut fra Willis' kategorier må dette kalles en myte om en kosmisk katastrofe, og den har som tidligere nevnt paralleller i mange ulike kulturer, bl.a. i Gilgamesj-eposet, og kan sammenlignes med Ragnarokk-motivet i norrøn mytologi. Temaet Guds vrede – total utslettelse – nytt liv må regnes som universelt, og en del av en omfattende kulturarv, ikke bare den kristne. Jeg vil bruke Noa-fortellingen som eksempel på hvor forskjellig slike myter kan presenteres, ved å sammenligne bilder fra to ulike bildebøker. Jeg går ikke inn på teksten her, selv om jeg mener at tekst selvfølgelig er relevant, og både har vært og bør være gjenstand for diskurs.

Bildene i venstre kolonne, fra Egmont bokforlag, er muntre og glade i fargene, og gjengir et miljø med mange hyggelige elementer, selv om de illustrerer henholdsvis ufred mellom mennesker, arken i storm på havet, og livet med villdyr i arken. Bildene til høyre, av Akin Düzakin (Bringsværd 1997) er dystre i tonen, og har motiver som kan virke mer skremmende og mørke. En grundig sammenligning av disse – og andre – billedbøker med mytiske fortellinger kunne vært tema for en videre undersøkelse, men nå har jeg dem bare med for å understreke at valg av formidlingsmedium også er vesentlig. Man kan spørre seg hvorfor en fortelling med så mørke undertoner som den Düzakin (og Bringsværd's tekst) oppfatter kan fremstilles nesten som en søndagstur med familien av en annen forfatter og illustratør.



Hverdagskrangel i landlige omgivelser – eller brennende ondskap som brer seg?



På litt spennende tur med båten – eller utsatt for kaoskrefter og undergangsangst?



Nærhet og familiehygge – eller sjelens mørke natt og uoverstigelige oppgaver?

Jeg ønsker ikke med dette eksemplet å godkjenne eller avvise bruk av de to bøkene, men å rette fokus mot at den som anvender slike billedbøker med mytiske fortellinger bør kjenne til grunnfortellingen, og spørre hva den rommer. Så blir det neste spørsmålet hvilke elementer man ønsker å formidle – skal teksten gi allusjoner til omsorg og samhold, og at Gud tar vare på Noa, eller vil man gi barn en fremstilling der frykt og ensomhet males ut? Narratologiske virkemidler som fokaltitet og fortellerstemme er her verktøy som formidleren kan anvende til å analysere den boka man vurderer å anvende.

Hvilken form og hvilket fokus bibelfortellinger blir gitt er et sidetema som jeg ikke vil gå videre på, men nevner at bl.a. Astri Ramsfjell har arbeidet mye med denne problematikken, og bl.a. fokusert på hvilken barndomskonstruksjon som ligger til grunn for ulike fremstillinger (Ramsfjell 2008). Mitt forskningsspørsmål er imidlertid ikke rettet mot de enkelte mytene og deres form og innhold (som imidlertid er noe jeg gjerne kunne tenke meg å

arbeide videre med), men mot R06 og hvilket rom den gir for bruk av myter. Når jeg likevel tar opp dette temaet er det for å påpeke at det ikke kan gis et entydig svar på bruk av myter generelt, men at det i tillegg må gjøres en vurdering av de enkelte myter man ønsker å tilføre barna, både med hensyn til innhold og form.

4.3.8 Toleranse og respekt

Fagområde 3.5 formulerer det også som et mål at barna skal utvikle toleranse og interesse og respekt for hverandres forskjellighet, bl.a. ved at det markeres høytider fra ulike kulturer og religiøse eller livssynsmessige tradisjoner som er representert i gruppen. Personalet tillegges her en viktig rolle som forbilder, og som støtte til barns identitet og respekt for hverandre.

På samme måte som kristne høytider har sine mytiske fortellinger, er det gjerne knyttet fortellinger til andre religioners høytider. Noen av disse er fortellinger som også hører til den kristne kulturarven, som fortellingen fra Esters bok (purim i jødedommen) eller om Hagar og Ismael i ørkenen (id al adha i islam). Andre er knyttet til guder og religionsstiftere i østens religioner, som fortellingen om den fløytespillende Krishna som tømmer farget vann på jentene (Holi i hinduismen) eller Buddhas oppvåking under treet (Vesak i buddhismen). Slike fortellinger vil være naturlig å formidle som en del av høytidsmarkeringer i barnehagen. Her vil de samme betraktninger som jeg gjorde i forhold til kristne høytidsfortellinger være relevante. Men i tillegg vil det være ekstra viktig at personalet kjenner mytenes opprinnelige form og den sammenheng de står i innenfor dennes respektive religioner. Hvis man tar på alvor at fortellingene skal være et utgangspunkt for filosofisk samtale og undring, må man som voksen også kjenne den tradisjonen fortellingen hører til i. Her vil det også ofte være en virkningshistorie, og mange fortellinger har også en normativ funksjon.

Jeg legger i denne sammenheng til grunn at det å bli kjent med egne fortellinger bidrar til å styrke en kulturell identitet. R06 legger sier også at det å bli kjent med hverandres kultur og fortellinger kan bidra til at barna utvikler egen identitet og respekt for hverandre. Når jeg skal definere hvilket rom R06 gir til myter er det relevant å spørre om fortellinger som er knyttet til ulike høytider kan tenkes å bidra til identitetsutvikling og livstolkning, og dermed være et element som kan gi næring til barns spiritualitet. Jeg vil her vende tilbake til teorier om identitets- og selv-utvikling som jeg var inne på i kapittel 3.3.2. Her så vi hvordan Berger og

Luckmann ser på sosialisering som en dialektisk prosess mellom individet og de andre, en prosess som innebærer eksternalisering, objektivisering og internalisering. En slik prosess vil ikke kunne foregå i et tomrom. Også Skeies begrep transversal identitet er her relevant. Det innebærer en forståelse av at selvet både har et fast element (idem) og et vekslende (ipse), og at disse elementene bindes sammen i en selvforståelse som gir mening for individet.

Begge disse teoriene forutsetter en dialektisk prosess, der barnet konstruerer sin identitet i møte med andre. Vi kan i vårt plurale samfunn vanskelig forestille oss en isolert primærsosialisering, der barnet i en viss fase bare møter sitt eget uten å komme i berøring med andres kulturbakgrunn. Barnehagens rolle vil være å forholde seg bevisst til pluralitet på en måte som kan bidra til barns identitetsdanning. Forståelsen av myter som bærere av eksistensiell kunnskap vil også tale for at myter fra forskjellige kulturer og religioner vil kunne fungere identitetsutviklende, selv om de ikke tilhører den kulturen man er primærsosialisert inn i.

4.4 Oppsummering

Jeg har i kapittel 4 tatt for meg R06 med sikte på å finne ut hvilke formuleringer i R06 som kan sies å gi rom for en spiritualitet som innebærer både at barn får impulser til og veiledning til sin livstolkning, og at de gis næring til et religiøst språk til å uttrykke åndelige spørsmål og erfaringer med. I kap 1.3 – 1.7. i R06 er det først og fremst formuleringer om at barn skal få støtte til å undre seg og stille spørsmål jeg har fokusert på, og finner at de kan tale for at barn også skal få filosofere over livsspørsmål, og få aktiv støtte og impulser til dette. Barns medvirkning er også et sentralt fokus her.

I kap. 2 i R06 har jeg undersøkt forholdet mellom de ulike områdene som beskriver barnehagens virksomhet og bruk av myter sett i lys av spiritualitetsbegrepet. Jeg har vurdert hvilken plass bruk av myter kan ha i overføring av verdier og normer, og hvilke krav det stiller til personalet å skulle forholde seg til et sannhetsbegrep i denne sammenheng. Jeg har videre belyst den rolle myter kan spille i leken, der myter kan bidra som impuls til leken og leken kan bidra til å bearbeide livstolkningsspørsmål som bl.a. mytene reiser. Her har jeg også sett på hvordan myter inngår som en del av den kulturarven som skal formidles til barn.

Endelig har jeg sett på hvilket rom det er for myter fagområdene i R06, og da spesielt i fagområde 3.5. Her har jeg drøftet spiritualitet og myter i forhold til de begrepene fagområdet består av: etikk, religion og filosofi. Her fant jeg at bruk av myter ikke er uproblematisk, og at det må reises en del spørsmål knyttet til sannhetsbegrepet, hvilke verdier man formidler og mytenes normative kraft. Samtidig syntes det tydelig at mange myter tar opp eksistensielle tema som kan stimulere barns livstolkning, styrke deres identitet i forhold til egen kultur og åpne dem for mangfoldet i andre kulturer. Her må det også være rom for religiøs undring.

Gir R06 rom for både spiritualitet A og spiritualitet B? Den første (beskrevet i 2.4) handler om å finne mening utover seg selv, og innebærer en evne til relasjonalt. Denne må det helt klart være rom for når R06 snakker om undring, og bruker begrepet filosofi. Men har R06 også et rom for spiritualitet knyttet til religioner? Formuleringer i rammeplanens kap. 1.3 om overføring av normer og verdier, i 2.6 om kulturarena, og i 3.5 om høytider og undring helt klart må kunne forsvare at barn også skal få tilgang på religionsspesifikke elementer. Jeg drøfter ikke her rom for religion generelt, men for mytiske fortellinger. Og ut fra min lesing av R06 mener jeg dette rommet finnes, og har også antydning hvordan det kan se ut. Her er det imidlertid mye som kan følges opp med tanke på en praktisk pedagogikk.

Det fremgår i R06 at barnehagen har en oppgave med å balansere mellom barns rett til spiritualitet og foreldres rett til å veilede sine barn. Her kan det synes som at personalets usikkerhet kan føre til at barns rett blir tilsidesatt, fordi man frykter at å få kjennskap til religiøse fortellinger kan oppfattes som utilbørlig påvirkning. Det ville vært interessant å undersøke om en økt forståelse for religioners dimensjoner og myters eksistensielle innhold kunne bidra til en større trygghet her, og slik gi barn det rom til å få impulser til og leve ut sin spiritualitet jeg mener R06 gir dem

5. Avslutning

Jeg sa innledningsvis at jeg i denne oppgaven at ville bevege meg i skjæringsfeltet mellom rammeplan, spiritualitet og mytiske fortellinger, og stilte følgende spørsmål:

- Hvordan kan vi forstå fenomenet spiritualitet?
- Hva er forholdet mellom spiritualitet og nærliggende begrep?
- Hva vet vi - og hva antar vi - om barns spiritualitet?
- Hvordan kan barn uttrykke og utforske sin spiritualitet,
- Kan barn få næring til sin spiritualitet også i barnehagen?
- Hvilken plass har mytiske fortellinger i en slik sammenheng?

Langt på vei har jeg utforsket disse spørsmålene, og i tillegg har jeg oppdaget noen nye underveis. Jeg vil her oppsummere den forståelse jeg har fått, og vise til felter der jeg gjerne skulle arbeidet videre etter denne studien.

I innledningskapitlet fant jeg at barnehagens formål ga rom for barns spiritualitet, og at dette bygger på den retten til åndsfrihet og medvirkning som FNs barnekonvensjon gir barn. Mitt anliggende har så vært å finne ut hvordan dette rommet kan defineres. For å finne ut dette har jeg nærmet meg spørsmålet om myter og spiritualitet i barnehagen langs tre ulike linjer

- Hvordan kan vi forstå spiritualitetsbegrepet?
- Hva er mytiske fortellinger, og hvordan kan de bidra til barns spirituelle liv?
- Hvilket rom gir R06 til slik bruk av myter ?

Jeg har i kapittel 2 gjort rede for en del ulike perspektiver på spiritualitet. Fra svensk religionspedagogikk vil jeg trekke frem Hartman og Wiedel, som har vært opptatt av barns livsspørsmål og livstolkning. Fra engelsk hold har Grimmit og Hull stått i spissen for en pedagogikk der et hovedfokus har vært at barn kan lære *av* religioner, selv om de ikke skal ha opplæring *i* disse religionene. Forskere som Hay og Nye har vært opptatt av hvordan man kan tenke om spiritualitet som en medfødt disposisjon, i form av en relasjonalt mellom barnet og Gud, verden, de andre og seg selv. Den forbundetheten som ligger i dette er sentral i deres spiritualitetsbegrepet. Denne evnen, eller lengselen etter forståelse og tilknytning ligger også til grunn for flere andre forskeres forståelse av spiritualitet som ikke er knyttet til en spesifikk religion.

Jeg har videre sett på sammenhengen mellom religion og spiritualitet, begreper som er sterkt beslektet men som ikke er sammenfallende. Sagbergs sontring mellom en generell spiritualitet A og en religionsspesifikk spiritualitet B utgjør et har vært nyttig med tanke på å analysere hvilket rom barnehagen har for spiritualitet. Det kan synes som det er et større rom for A enn B, men det må likevel påpekes at man ikke kan utvikle spiritualitet A i et tomrom. Barns spiritualitet er avhengig av å få tilført materiale som impuls til å utvikle sine tanker og erfaringer.

Videre har en forståelse av religioners ulike dimensjoner slik Smart beskriver dem utgjør et vesentlig grunnlag for å se på bruk av myter i barnehagen. Jeg har drøftet i hvilken grad det går an å forholde seg til en og en dimensjon, og ser at dimensjonene er innvevd i hverandre. Det er likevel mulig å ha et hovedfokus på f.eks. den narrative dimensjonen, og nedtone sider ved en fortelling som er dogmatiske eller i stor grad knyttet til normativ etikk eller ritualer.

Jeg ser det som en svakhet ved dette kapittel 2 at det i liten grad har med teori som dekker barnehagealder spesifikt. Heller ikke er barnehagen som forskningsarena representert. Mye religionspedagogikk forholder seg til barn i skolealder, og det som sies om livstolkning gjelder barn fra 6 år og oppover. En mulig oppfølging av denne oppgaven kunne derfor være å utforske området barns livstolkning gjennom empirisk undersøkelse i barnehagen. Det ville vært interessant å få en norsk studie av må barns opplevelse av og tanker omkring f.eks. de relasjonsparene Hay og Nye beskriver.

Et annet spørsmål jeg bare berørte i liten grad er barns spirituelle erfaringer. Er det slik at voksnes væremåte gjør barn tilbakeholdne med å formidle og utvikle det vi gjerne kaller oversanselige evner og erfaringer? Kan vi snakke med barn om det åndelige? Jeg kom så vidt inn på både sjelens IQ og Videnshjulet med sin ”fornemme-klogskab”. Jeg skulle gjerne gått nærmere inn på dette området, og fått empirisk kunnskap om for eksempel bruk av slike aktiviteter som Steenhold foreslår. Mangler det planer for utvikling av barns spiritualitet i barnehagens årsplan? Er det slik at vi tror barn ikke snakker om åndelige spørsmål fordi vi som voksne unnlater å snakke om dem, og dermed signaliserer at åndelighet er en slags tabu? Er det mulig å fokusere mer på dette feltet- og er det ønskelig blant barnehagens personale og barnas foreldre?

På det grunnlaget jeg presenterte i dette kapittel 2 konkluderte jeg med at jeg vil se etter et rom i barnehagen der barn kan bli tilført impulser til åndelig refleksjon, få hjelp til å utforske

tanker og erfaringer, og slik også utvikle et språk som kan brukes til å bearbeide og uttrykke livsspørsmål og åndelighet.

I kapittel 3 har jeg så studert mytebegrepet, ved å se på forståelsen av dette ut fra ulike faglige tradisjoner. Jeg finner at det er mange ulike forståelser av hva myter er, og hvilke religiøse fortellinger som kan inkluderes i mytebegrepet. Det synes likevel å være en enighet om at myter ofte handler om eksistensielle spørsmål, og at de representerer ulike tiders og kulturers forsøk på meningsdanning. Slik sett skulle de ha et stort potensial m.h.t. å tilføre barn impulser til et språk for spiritualitet. Men to grunnleggende spørsmål har jeg ikke gått nærmere inn på:

- Gjelder det som sies om myter (hos f.eks. Hognestad) også for små barn?
- Er symboler og metaforer en snarvei eller en omvei i forhold til å filosofere omkring erfaringer og tanker knyttet til spiritualitet?

En kunne her tenkt seg en drøfting både opp mot kognitive læringsteorier og semiotisk teori. Da vil bl.a. et fokus på abstrakt forståelse være relevant. Men jeg har sett det slik at det ikke nødvendigvis må være samtidighet her – man kan få tilført næring gjennom fortellinger, og så gjøre bruk av dem siden, ha dem som ”niste” og bakteppe for senere erfaringer og tanker.

Med den forståelsen, de avgrensningene og de spørsmålene jeg har drøftet meg frem til i kapittel 2 og 3 har jeg i kapittel 4 analysert Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Jeg finner at det er om for det spiritualitetsbegrepet jeg la til grunn for analysen både gjennom at barnehagen legger vekt på barns undring og medvirkning og at barnehagen forstås som en kulturarena. Barnehagen legger vekt på omsorg, lek og læring, og i beskrivelsen av disse tre områdene fant jeg at det var rom for barns spiritualitet, og at myter kunne inngå som en del av innholdet.

I dette kapitlet har jeg først og fremst belyst formuleringene i R06. I noen grad har jeg også drøftet konkrete eksempler. Dette kunne jeg gjerne gjort mer av, men innenfor rammen av denne oppgaven ville det da gått ut over begrepsdrøftingene i de to første kapitlene, som jeg synes var et vesentlig grunnlag for lesingen av R06.

Dette praksisnære feltet er imidlertid noe jeg gjerne skulle arbeidet videre med gjennom å studere erfaringer med formidling av myter i barnehagen. Her mener jeg det teoretiske grunnlaget jeg har lagt gjennom denne oppgaven kunne vært en faglig basis, med bl.a. avklaring balansen mellom barns rett og foreldres rett.

I drøftingen av den praktiske bruken av myter – hvilke og hvordan - kunne med fordel sannhetskrav til fortellinger fra ulike tradisjoner og kulturer fått bredere behandling. Mitt utgangspunkt var bl.a. at fagområde 3.5 var underrepresentert i barnehagen, og at personalet uttrykte usikkerhet her. Kanskje mye av denne usikkerheten skyldes et uavklart forhold til sannhetsbegrepet? Det ville vært et spennende prosjekt å undersøke om en bevisstgjøring og avklaring her ville gitt personalet en større sikkerhet med hensyn til hvordan de kan vurdere fra hvilke kilder de skal gi næring til spiritualitet. Kanskje kan også usikkerhet avhjelpes ved en metodesamling, der myter presenteres sammen forslag til samtaler og aktiviteter.

Som en siste oppsummering kan jeg si at selv om jeg ser svakheter i denne fremstillingen, har arbeidet med studien gitt meg en bredere innsikt i både spiritualitetsbegrepet og området mytiske fortellinger. Jeg har også fått en forståelse for hvordan R06 kan gi rom for bruk av myter på en slik måte at de kan bidra til å gi næring til barns spiritualitet. Jeg vil derfor konkludere med at jeg har nådd målsetningen med denne studien – og i tillegg pekt på noen veier fremover til økt kunnskap på dette området.

6. Kildeliste

- Adams, Kate; Brendan Hyde og Richard Wooley 2008: *The Spiritual Dimension of Childhood* Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia
- Berger, Peter L og Thomas Luckmann 2000: *Den samfunnsskapede virkelighet* Fagbokforlaget, Oslo
- Breidlid, Halldis og Tove Nicolaisen 2000: *I begynnelsen var fortellingen*. Fortelling i KRL Universitetsforlaget Oslo
- Brenifier, Oscar 2005: *Hva tenker du om livet? Hva tenker du om godt og vondt? Hva tenker du om følelser?* Tre billedbøker fra Omnipax Oslo
- Bringsværd, Tor Åge og Akin Düzakin 1997: *Noa: han som overlevde den store flommen* Gyldendal Tiden Oslo
- Bringsværd, Tor Åge og Thore Hansen 1982: *Ruffen og den flygende hollender*, Bokklubbens barn, Oslo
- Brown, Erik og Anne Granberg 2005 *Hva er et menneske?* Fagbokforlaget Bergen
- Bruner, Jerome 1996: *Utdanningskultur og læring* Ad Notam Gyldendal Oslo
- Bruner, Jerome 1999: *Mening i handling* Klim forlag, Århus
- Børresen, Beate og Bo Malmhøster 2008: *Filosofere i barnehagen* Fagbokforlaget Bergen
- Campbell, Joseph 2002: *Helten med tusen ansikter* Spartacus forlag Oslo
- Champagne, Elaine 2008 *Å leve og å dø: et vindu mot (kristne) barns spiritualitet*. I Sagberg, red: *Barnet i trosopplæringen*. Pedagogiske og teologiske refleksjoner over barnetologi, spiritualitet og livssyn, IKO-forlaget, Oslo
- Danielsen, Ruth 2004: *Kulturbærende fortellinger, barn og skole* Cappelen Oslo
- Egmont Hjemmets bokforlag 1999: *Noas ark* oversetter Peter Lorentzen
- Fn.no: [http://www.fn.no/FN-informasjon/Konvensjoner-og-erklæringer/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barnets-rettigheter/\(language\)/nor-NO](http://www.fn.no/FN-informasjon/Konvensjoner-og-erklæringer/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barnets-rettigheter/(language)/nor-NO)
- Gilhus, Ingvild Sælid og Lisbeth Mikaelsson 2001 *Nytt blikk på religion* Pax forlag, Oslo
- GodlyPlay <http://www.churchpublishing.org/index.cfm?fuseaction=landingPage&pageID=17&categoryID=326&tagID=0> Lastet ned 30.04.2010
- Hartman, Sven og Tullie Torstensson Ed 2007: *Barns tanker om livet* Bokförlaget Natur och Kultur, Stockholm

- Hay, David og Rebecca Nye 2006: *The Spirit of the Child* Jessica Kingsley Publishers, London og Philadelphia
- Heelas, Paul og Linda Woodhead 2005: *The Spiritual Revolution. Why religion is giving way to spirituality*, Blackwell Publishing , USA/UK/Australia
- Hognestad, Astri 2004: *Når dører åpner seg* Genesis Oslo
- Hull, John M 1996: *A gift to the Child* I Religious Education Journal Vol 91 No 2 , Routledge
- Krogseth, Otto 2007: *Religionsdefinisjon – et problematisk prosjekt* Artikkel i Hjelde, Sigurd og Otto Krogseth (red): *Religion – et vestlig fenomen*, Gyldendal akademisk Oslo
- Larsson, Rune 2009: *Samtal vid brunnar*. Introduksjon til religionspedagogikens teori och didaktik Arcus förlag Lund
- Lewis, Clive Staples 1990: *Løven, heksa og klesskapet* Gyldendal Oslo
- May, Rollo 1992: *Myter og identitet* Aventura Oslo
- Mogstad, Sverre Dag 1999: *Fag, identitet og fortelling*. Universitetsforlaget Oslo
- Myers, Barbara Kimes 1997 *Young Children and Spirituality*; Rout ledge, New York/London
- Newberg, Andrew og Eugene dAquila 2001 *Why God won't go away*, Ballantine Books New York
- Nicolaisen, Tove 2006 *Fortellingene om Rama og Sita* Høyskoleforlaget Kristiansand
- NOU2007:6 : *Formål for framtida - Formål for barnehagen og opplæringen* Kunnskapsdepartementet Oslo
- Olsen, Harald 2006: *Spiritualitet – en ny dimensjon i religionsforskningen* Skriftserien nr 127 Høgskolen i Agder
- Olsholt, Øyvind, Maaïke Lahaise og Ariane Schjelderup; 2008: *Filosofiske samtaler i barnehagen: å ta barns tenkning på alvor* Kommuneforlaget Oslo
- Ramsfjell, Astri 2000: *Barnebibelens implisitte leser*. Artikkel i *Forskning og fundering*, festskrift til Ole Gunnar Winsnes, red. Erling Birkeldal m.fl. Tapir Trondheim
- Ramsfjell, Astri 2008: *Kjære Gud, jeg har det godt”: leserrolle og barndomskonstruksjon i religiøs didaktisk barnelitteratur* NTNU Trondheim
- Sagberg, Sturla 2001 *Autensitet og undring* KIFO Perspektiv nr 11, Tapir Akademiske Forlag Trondheim

Sagberg, Sturla 2008: *Skjult eller synlig spiritualitet*. Trosopplæringsreformen i lys av forskning på barns spiritualitet. I Sagberg, red: *Barnet i trosopplæringen*. Pedagogiske og teologiske refleksjoner over barnetologi, spiritualitet og livssyn. IKO-forlaget, Oslo
Samzelius, Maj 1983: *Helter og monstre på stjernehimmelen* Gyldendal Oslo

Smart, Ninian 1989 *The world's religions : old traditions and modern transformations*
Cambridge University Press

SOU 1997: *Barnets Bästa i främsta rummet*. FN:s konvention om barnets rättigheter i Sverige Huvudbetänkande från Barnkommittén Socialdepartementet Stockholm

Steenhold, Jørn Martin 2008: *Børn og klogskab*, Danmarks Mindste Forlag, Børkop

Steinsland, Gro 2005: *Norrøn religion*. Myter, riter, samfunn, Pax forlag Oslo

Stensvold, Anne 2007: *Å definere religion* Artikkel i Hjelde, Sigurd og Otto Krogseth (red): *Religion – et vestlig fenomen*, Gyldendal akademisk Oslo

Thorbjørnsen, Svein Olaf 2008: Paul Tillich I Kristiansen, Ståle Johannes og Svein Rise, red.: *Moderne teologi* Høyskoleforlaget Kristiansand

Tobiassen, Tormod 2004: *Les og fortell*. Om Bibelens eldste bøker
Gyldendal Norsk Forlag, Oslo

Wellek, Austin og René Warren 1970: *Litteraturteori* Gyldendal Norsk Forlag, Oslo

Wiedel, Bjørn 1999: *Personlig livstolkning och religiös tradition* Verbum Förlag Stockholm

Willis, Roy, red. 1996: *Mytologi*. Myter fra hele verden Aschehoug Oslo

Østrem m.fl 2009: *Alle teller mer – evalueringsrapport* Høgskolen i Vestfold, Tønsberg

Aaslestad, Petter 1999: *Narratologi*. En innføring i anvendt fortelle teori Cappelen Akademisk Forlag, Oslo