Orienteringas bakside:

"Indirekte undervisning" og mangelen på engasjement, interesse og motivasjon

AV KÅRE FUGLSETH

KÅRE SIGVALD FUGLSETH (f. 1959), professor i fagdidaktikk ved Nord Universitet.

E-post: kare.s.fuglseth@nord.no

(K)RLE – UPARTISK OG LIVSFJERN?

I boka "RLE i klemme" som eg var med å gje ut i 2014, såg vi nærare på korleis RLE-faget vart praktisert ved utvalde grunnskular i Trøndelag og Nord-Noreg, i hovudsak klassestega 5-7. Eit trekk ved denne undervisninga var det som eg til slutt enda opp å kalle "indirekte undervisning" og "indirektisering" (Fuglseth 2014). Det handlar i utgangspunktet om forholdet mellom innhaldet i skulen på den eine sida og livet sjølv, kvardagen, samfunnet o.l. på den andre. Ein lærar kan leggje til rette for forholdet på ulike måtar. Undervisningsstoffet og -måten kan stå meir eller mindre direkte eller indirekte i høve til det som vert omtala. I eit forhold som for det meste er indirekte, vil ein finne at læraren modellerer, skjematiserer og abstraherer bort kvardagen og livet i skulen, og ein fjernar seg då langt frå kvardagen eller livets skule.

I boka argumenterte eg for at indirekte undervisning var eit typisk trekk ved det materialet vi hadde samla, og at det gjev seg utslag i mangel på interesse, motivasjon og engasjement hjå elevane. Vidare meinte eg at det var ein sannsynleg samanheng mellom kravet om orienterande (objektiv og kritisk) undervisning og dette utprega indirekte forholdet. Det upartiske vert kombinert med det livsfjerne.

Eg skal i denne refleksjonen kort presen-

tere nokre funn frå undersøkinga som låg til grunn for boka, kva eg meiner dette indirekte forholdet prinsipielt er for noko, korleis det kjem til uttrykk og kva vi kan gjere for eventuelt å unngå det. Lat meg først peike på den sentrale rolle studiet av læraren har fått i dagens skuleforskning, som stø for at slike studiar er viktige.

"TJUUK" NØYTRALITET

I det siste kapitlet i boka *The beautiful risk of education* argumenterer den nederlandske pedagogiske filosofen Gert Biesta (2013) for kor viktig læraren er i læringsprosessen åt elevane. Han følgjer her opp eit tema han har skrive om i tidlegare bøker, og påstår at det har skjedd i ei "lærafisering" av skulen i mange vestlege land der lærarens rolle er vorte minimalisert i forskning og planlegging. Eit slikt fornya fokus på lærarens rolle for læring som han tek til orde for, er i dag del av ein større trend i fagdidaktikk, pedagogisk teoretisering og utdaningsvitenskap. Eit hovudpoeng i denne boka er at det spesielle ved lærarens møte med eleven er den vektinga ein må gjere mellom grunnleggjande mål og det situasjonen krev. I møte med elevane må læraren sjå korleis mål for undervisning som "kvalifisering, sosialisering og subjektivering" kan få eit uttrykk, og at dette krev eit særleg skjøn (fronesis) som ikkje noko evidensbasert forskning kan gje svar på.

I studiet av (K)RLE-undervisninga i norsk skule har lærarens rolle òg vore eit sentralt tema, og ein kan knyte ordsiftet om lærarens upartiske rolle til hovudpoenget hos Biesta. I tråd med Biestas poeng kan ein seie at KRLE-læraren må vekte det situasjonen krev, mot nokre overordna prinsipp, og at desse delvis er i strid med Biestas tilrettelegging og didaktikk generelt. Uttrykka i læreplanen er at undervisninga skal vere sakleg og upartisk, og opplæringslova seier at undervisninga skal vere "objektiv, kritisk og pluralistisk" (par 2-4). Desse litt kjølige formuleringane har sjølv sagt sin bakgrunn i dei mange diskusjonane og rettsstridene om faget, og det reflekterer ein juridisk sjargong som det kan vere problematisk å overføre til klasserommet (jf. Skeie 2015). Geir Skeie brukar uttrykket "tjukk" nøytralitet for dei nærare didaktiske bestemmingane av desse juridiske termane (Skeie 2015, s. 4, 10 og 11). Ein annan måte å seie det på er at det skjer noko i møte mellom lærar og elev når emna i faget vert undervisningstema. Det skjer noko som krev andre og breiare ("tjukkar") skildringar enn det som står i læreplanen, for at poenget med føremålet med læreplanen kan gjerast verkeleg.

Spørsmålet om forholdet mellom skule og kvardag, skulen og livet, har lange røter i skuledebatten. Det er ein slags familielikskap mellom nøytralitetsdebatten og debatten om skulen og livet. Det var det indirekte forholdet om skulen som fjern som var hovudargumentet åt N.F.S. Grundtvig (1783-1872) då han protesterte mot den abstrakte skulen som følgde i kjølvatnet av skuleutviklinga på 1800-talet. Grundtvig skapte som kjend med denne protesten ("Skolen for livet") det som skulle verte folkehøgskulen, for å ta eitt av mange døme på slike grep som er retta mot å gjere undervisning mindre fjern og føre læringa meir i direkte kontakt med livet.

Protesten på slutten av 1800-talet mot latinskulen kan ein sjå i samanheng med det same fenomenet. Arbeidet med lokalbaserte læreplanar og uteskule er i dag to andre døme på noko liknande. Det er fleire grunnar til at ein vil ta slike direkte grep i dag, men ein hovudgrunn er at ein vil gjere undervisninga relevant og interessant, og såleis engasjerande og motiverande. Dette legitimerer skulegangen generelt og lettar sannsynlegvis læringa i stor grad. Spørsmålet er om ikkje dette òg gjeld i spørsmålet om den nøytrale lærarrolla i KRLE-faget. Undervisning innanfor Den norske kyrkja og andre tilsvarande institusjonar vil normalt ikkje stå i slike dilemma som her vert skildra.

RLE-LÆRAREN I KLEMME

11 lærarutdannarar frå Trondheim, Levanger, Nesna, Bodø, Tromsø og Alta samarbeidde om prosjektet bak "RLE i klemme". Vi kombinerte kvantitative og kvalitative metodar ved å gjennomføre eit survey til lærarane i målgruppa, observere undervisning og intervju lærar, elevar og føresette om undervisninga og oppfatningane om denne. Den empiriske innsamlinga gjekk føre seg i 2011-2013. Dette er éi av dei få litt større empiriske undersøkingane om stoda for RLE-faget sidan evalueringane etter innføringa av læreplanen L97. Designen i prosjektet var eksplorativ, det vil seie at vi i utgangspunkt berre ønskte å lytte til kva deltakarane i undervisninga sjølve kunne rapportere, balansert mot observasjon av undervisninga deira. Dette skulle verte ei undersøking av det erfarte skulefaget. Til saman vitja vi 12 skular av ulike typar (by, land, monokulturell/fleirkulturell, privat/offentleg o.l.), gjennomførte 35 intervju og 32 observasjonar.

Men vi hadde òg ein idé om at RLE-undervisninga var i ferd med å verte neglisjert

og marginalisert, og denne hypotesen ønskte vi å teste i eit survey (jf. Straum 2014a og b). Mistanken var at faget er i ferd med å verte saldert bort i skulen til fordel for fag med fleire undervisningstimar (som norsk, matematikk og engelsk). Bakgrunnen for mistanken var den erfaringa mange oss hadde gjort med at RLE-studentar i praksisperiodar på opptil 5 veker hadde vanskar med å finne undervisning i RLE på praksisskulen. Noko av poenget med praksisperioden er jo å få prøvd seg på undervisning i studiefaget.

Denne salderingstesens viste seg ikkje heilt å stemme, eller vi greidde ikkje å påvise dette i stor grad. Straum (2014) fann at det i nokre byar (Tromsø, Bodø og Harstad) var ein tendens til å kutte ned på RLE-timar. Han fekk òg vist at det blei rapportert at for lærarane som var med i studien, vog ”interesse og deltaking” tyngre enn ”faktakunnskap” og RLE-planens kompetansemål. Dette oppfatta Straum slik at det går føre seg ei form for saldering eller nedprioritering av faget via lærarane sine haldningar.

Vi observerte i tillegg ei rad tendensar i materialet som vi stussa over og som peika i same retning. Det særlege med det geografiske området vi undersøkte, er den sterke posisjonen åt folkekyrkjereligiositeten og skular med minimale fleirkulturelle innslag. Her har lærarane lite å spele på i faget, og vi registrerte at dei utnyttar lite det dei faktisk har i nærområdet. Fleire av analysane av materialet trekte konkret fram spørsmålet om nøytral undervisning og nøytrale lærarar. Mange lærarar strevar med å gjere faget interessant (Domaas 2014) og dempar si eiga tru (Toft 2014a og b). Undervisninga er prega av varsemd, men elevane ønskjer elevaktive og engasjerande arbeidsmåtar (Moen 2014). Observasjonane til saman førte over i ein felles konklusjon om at mange av lærarane opplever avmakt i faget.

Dei er klemte mellom krav i læreplanen, foreldreforventningar og elevane si nokså mangelfulle føresetnader for i det heile å forstå emna i faget. Dette er ramma inn av diskusjonane, stridene og rettssakene om faget som meir permanente kulturelle faktorar.

Spørsmålet om nøytral undervisning (sakleg og objektiv) har mange sider, og eg skal vise at vi kan plassere dei fleste av dei innanfor skjemaet ”direkte og indirekte forhold” til temaet. Nokre generelle avklaringar om orienterande undervisning er likevel først på sin plass.

UPARTISK UNDERVISNING GENERELT

Spørsmål om orientering som prinsipp og lærarens nøytrale rolle i undervisning er for det første delvis eit graderingsspørsmål, og ikkje eit anten – eller: ein kan late eige syn i større eller mindre grad kome til syne og påverke læringsprosessen på andre måtar.

For det andre høyrer det til det positivistiske kunnskapssynet at noko i det heile kunne vere nøytralt og at ein kan lære om noko utan å lære *av* det. Dette er særleg gjeldande for fenomen som opplæring, undervisning, oppseding og sosialisering.

For det tredje kan ein likevel seie at noko er upartisk om det ikkje vert felt ein dom eller gjeve ei vurdering. Ein stat kan late vere å engasjere seg i ein konflikt, som i ein krig. Ein dommar kan vere utan personleg interesse for utfallet av ei sak, dømme rettferdig og såleis seiest å vere upartisk eller nøytral. Ein lærar kan og late vere å ta stilling til ulike omstridde verdier og påstandar. Ingenting av dette vil vere verdifritt, korkje i teorien eller i praksis, men det er verdidomfritt. Det finst altså ikkje verdifridom når det gjeld handlingar, men ein kan vere verdidomfri.

For det fjerde må vi skilje mellom allment

aksepterte verdier og omstridde. Kva desse er, vil endre seg over tid. Det finst òg allment aksepterte verdier som det er heilt legitimt å vere usamd i, som monarkiet og Kongens medlemskap i kyrkja, og det finst dei som det ikkje er akseptert å ha som lærar (t.d. i uttrykt rasisme eller i bruk av narkotika). Ei forkynnande undervisning har klåre kjenneteikn anten vi forkynner demokrati, likeverd, ateisme, agnostisisme eller teisme, og er såleis lett å kjenne att også for elevane. Skilnadene i det som ligg til grunn for vurderingar av upartisk eller verdidomfri undervisning er subtile, og oppfatningane av kor upartisk noko er, kan såleis variere frå person til person og frå miljø til miljø. Mitt inntrykk er at det er relativ stor takhøgde innanfor KRLE-området for å vere usamd. Lærarar har lært seg å takle mangfaldet. Metaforen om undervisning og læring som forming eller danning er god på den måten at han får fram at vi ikkje kan late vere å forme noko eller nokon konkret i sjølve prosessen. Sjølv i progressiv didaktikk og dialogbaserte læringsformer må ein ikkje underverdare lærarens erfaringsforsprang. Særleg viktig er dette for KRLE-læraren når vi ser at det er i skulen at mange barn får sin første kontakt med religion og sekulære livssyn. Dette stiller såleis store krav til læraren.

For det femte må vi kunne skilje mellom faglege og ikkje-faglege perspektiv i eit religionsvitenskapleg perspektiv eller i perspektivet frå rasjonell og akademisk teologi, og vi kan late eit spørsmål vere prega av innanfrå- og utanfråperspektivet i ein kombinasjon:

	Fagleg	Ikkje-fagleg
Utanfråperspektiv	1	3
Innanfråperspektiv	2	4

Eit godt døme på dei fire kategoriane er spørsmålet om kor gamle religionane er, t.d.

kven som er eldst. I eit fagleg utanfråperspektiv (1) vil ein kunne seie at hinduismen er eldst og islam yngst av dei verdsreligionane ein arbeider med i grunnskulen. I eit fagleg innanfråperspektiv (2) kan vi seie at vi sakleg presenterer korleis ein ofte ser på dette innanfor dei religiøse fellesskapa. Til dømes vert dette oppfatta slik òg av dei som praktiserer hinduisme, men ikkje av ein muslimsk teolog. I eit ikkje-fagleg utanfråperspektiv (3) vil ein kunne seie noko slikt som at "muslimar meiner at trua deira er best fordi ho er eldst, men her meiner eg dei tek dei feil". I eit ikkje-fagleg innanfråperspektiv (4) vil muslimske teologar kunne seie at islam er eldst. Om læraren seier dette siste i klasserommet utan vidare, er dette ikkje upartisk. Begge dei ikkje-faglege synspunkta vil difor berre kunne vere upartiske gjennom eit fagleg innanfråperspektiv (2), altså i ei orientering. Det er og tvilsamt om eit reint fagleg utanfråperspektiv kan verte oppfatta som upartisk, i alle fall om denne er skeptisistisk (dvs. det finst ikkje noko som er sant).

For det sjette kan vi sjå logisk på sannings-spørsmålet, dvs. kva for posisjon som er den rette. Perspektivpluralisme verkar vere den einaste moglege metaposisjonen ein lærar i KRLE-faget kan ta om ein skal stå fram som nøytral og dekkje opplæringslova sitt krav om pluralistisk undervisning, slik Peder Gravem har argumentert for (Gravem 2004, s. 228ff; jf. 2005). Då avviser ein absoluttisme (berre éin posisjon, verdi og handling er sann og rett, ingen andre), relativisme (alt er like rett/gale) og skeptisisme (ingenting er sant). Perspektivpluralisme viser til ein metaposisjon for læraren i møte med elevane som seier om læringsstoffet at "noko kan vere sant". Det er mogleg ein kan kalle denne metaposisjonen for possibilisme eller potensialisme.

INDIREKTISERT UNDERVISNING

Det var ein klar tendens i materialet som låg til grunn for boka "RLE i klemme" at lærarane i stor grad hadde ei varsam haldning med omsyn til å tone flagg i undervisninga. Ut frå kriteria ovanfor var dei særskildt upartiske i undervisninga. Nøytralitet i tydinga "ikkje å ta parti" er eit ideal for lærarane i dette materialet, det er noko dei legg vinn på. Dette verkar vere del av ein større tendens i dag og finn stø i andre empiriske undersøkingar om praktiseringa av faget (Afset, Hatlebrekke og Kleive 2013; Leganger-Krogstad 2011). I denne samanhengen er det ikkje viktig om dette er representativt for alle KRLE-lærarar i heile landet. Vi veit at det finst, og vi kan peika på grunnar til at det sannsynlegvis vert slik i dei tilfella det vert slik.

Men det er meir som kom fram i dette materialet vårt enn spørsmålet om lærarens posisjon er synleg eller døkt, implisitt eller eksplisitt, om ho fortel om eige livssyn eller religion, eller ikkje. Dette har med direkte og indirekte forhold å gjere. Poenget er litt meir komplisert å forklare og er nærare presisert i boka. Ein ting er det for ein lærar å vere upartisk i tydinga sakleg og ikkje-forkynnande, og pluralistisk i tydinga "possibilistisk" (jf. ovanfor). Noko anna er det engasjementet vi normalt samstundes ventar av ein lærar, det som kan verke motiverande for elevane. Korleis skal vi tenkje oss forholdet mellom det nære og det fjerne, mellom engasjement og distanse i praksis?

Mykje av den undervisninga vi såg i materialet i prosjektet som låg til grunn for boka "RLE i klemme", var prega av det eg kallar indirekte undervisning. Indirekte undervisning er kjenneteikna av fleire trekk, og alle treng ikkje vere til stades for at ein kan setje merkjelappen indirekte på henne. Tendensen og utviklinga i retning av å stå i eit fullstendig

indirekte forhold til temaet kallar eg indirektisering. Det er kjenneteikna ved ei distansert haldning til temaet frå lærarens side, både i utsegn om kva oppfatningar som finst om ei sak, i høve til vurderingar, verdiar, og til ulike type praksisar. Alle forhold i temaet vert kommentert, presentert og sett på frå sidelina. Det vert ei undervisning utan spørsmål og såleis utan tvil, noko av danningas drivkrefter (jf. Prange 2015)

For at ei undervisning over tid skal kallast indirektisert, så vil læraren:

- 1 Ikkje late religionar eller livssyn kome umediert til uttrykk, alle uttrykk vert indirekte erfart av elevane gjennom lærebøker og andre medium.
- 2 Berre referere religiøs og livssynsbasert lære, markeringar og praksis, aldri markere noko slikt sjølv.
- 3 Markere all informasjon, standpunkt og verdiutsegn med ei ikkje-engasjert haldning.

På denne måten kan ein laga det som i sosiologisk forskning i Weber-tradisjonen kallast eit konstrukt eller idealtipe på bakgrunn av materialet. Konstruktet i denne samanhengen vart kalla "indirektisering". Ei slik typefastlegging er ideal på den måten at vi kanskje aldri vil finne henne att 100 prosent i konkrete skular eller undervisning. Det utvidar kunnskapen vår om ulike handlingsalternativ ein lærar har, og er såleis ei utviding av det Skeie kallar "tjukk nøytralitet".

Alle dannelsesprosessar er per definisjon usikre og kan ikkje ha konkrete handlingar eller framferd som mål, og såleis heller ikkje vere konkret kopierande, berre kategorialt. Wolfgang Klafki (1964) argumenterte difor for at vi må tenkje all danning i kategoriar, eit poeng som ofte vert borte i dannelsesforskning. Vi ser i denne tankegangen etter det enkle

kategoriale grepet ein må gjere i stoffutval, i planlegging og tilrettelegging, samt i vurdering av læring. Teorien er at kriteria for utvalet bør svare til visse elementære kategoriar i fagstoffet som samstundes kan tenne fundamentale kategoriar for eleven. Dette kalla Klafki dobbelopning ("opne verda for eleven og eleven for verda", jf. Graf og Skovmand 2004, s. 45). Sentrale fundamentale kategoriar for KRLE-faget kan i dagens læreplan seiast vere knytt til kulturell kompetanse (*literacy*), avklaring i livsspørsmål, integrasjon og medborgarskap. Spørsmålet er om dette kan gjerast utan kjensle av at noko står på spel i klasserommet. Det er meir tvilsamt. I den grad denne indirektiseringa breier om seg, vil ein såleis flytte denne dannelsingsprosessen ut av skulen, t.d. til kyrkje, familie, vener eller i dag: til virtuelle rom. Denne utviklinga kan ein like eller ikkje like. Eg som forskar treng ikkje ta stilling til det, for det er meir eit politisk spørsmål, men eg vil tru det er ein utilsikta tendens. I noko mon kan ein tenkje seg at dette er eit fenomen som forplantar seg til andre kulturfag i skulen.

Om ein vil unngå dette, er det fleire grep ein lærar kan gjere. "Possibilisme" som metaposisjon (sjå ovanfor) er for det første eit avgjerande grep eller modus i presentasjonar og samtalar i ein fleirkulturell skule, gjerne kombinert med eit klart personleg standpunkt, òg i eksistensielle spørsmål. Spørsmålet frå "dobbelopning" hjå Klafki vil for det andre kunne leggie til rette for reelle samtalar der spørsmål kan brukast til å så tvil om standpunkt, hos seg sjølv og andre. Alle aktiviserande læringsmåtar som undersøkjande eller filosofiske samtalar, forteljingar, besøk på skulen av ulike religionar og livssyn, ekskursjonar, markeringar o.l. vil kunne motverke det indirekterande handlingsmønsteret. Dette er særleg

dannande undervisningsformer i og med at det fører til sjølvverksemd i ein formande samanheng. Slike metodiske grep gjer at ein kan styre unna "indirekterande" tendensar og samstundes vere upartisk.

LITTERATUR

- Afset, B., Kleive, H. V., & Hatlebrekke, K. (red.) (2013). *Kunnskap til hva? Om religion i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm.
- Domaas, O. A. (2014) "Jeg tror på Gud og Jesus, men ikke på Eva og Adam". Side 135-151 i Fuglseth, K. (red.) (2014). *RLE i klemme. Ein studie av det erfarte RLE-faget*. Trondheim: Akademika.
- Fuglseth, K. (red.) Orienteringas bakside. Om indirekterisering av undervisninga i RLE-faget (2014). Side 63-83 i Fuglseth, K. (red.) *RLE i klemme. Ein studie av det erfarte RLE-faget*. Trondheim: Akademika.
- Graf, S. T. og Skovmand, K. (2004). *Fylde og form. Wolfgang Klafki i teori og praksis*. Århus: Klim.
- Gravem, P. (2004). *KRL – et fag for alle? KRL-faget som svar på utfordringer i en flerkulturell enhetsskole*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Gravem, P. (2005). Religions- og livssynsundervisning innenfor rammene av menneskerettighetene. *Norsk teologisk tidsskrift*, 102(2), 67-89.
- Klafki, W. (1964). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: J. Beltz.
- Leganger-Krogstad, H. (2011). *The religious dimension of intercultural education. Contributions to a contextual understanding*. Münster: Lit Verlag.
- Moen, K. (2014) Engasjement og varsomhet. Side 287-307 i Fuglseth, K. (red.) (2014).

- RLE i klemme. Ein studie av det erfarte RLE-faget.* Trondheim: Akademika.
- Prange, K. (2015). *Die Formen des pädagogischen Handelns.* Med G. Strobel-Eisele. Stuttgart: Kohlhammer.
- Skeie, G. (2015). Impartial teachers in religious education. A perspective from a Norwegian context. *British Journal of Religious Education.* doi:10.1080/01416200.2016.1149047
- Straum, K. (2014a). KURLE-survey. Formål, utforming og metodiske utfordringer. Side 25-41 i Fuglseth, K. (red.) (2014). *RLE i klemme. Ein studie av det erfarte RLE-faget.* Trondheim: Akademika.
- Straum, K. (2014b) RLE – et salderingsfag. Side 43-62 i Fuglseth, K. (red.) (2014). *RLE i klemme. Ein studie av det erfarte RLE-faget.* Trondheim: Akademika.
- Toft, A. (2014a) Jeg har faktisk tenkt å ikke være åpen om det”. Side 249-268 i Fuglseth, K. (red.) (2014). *RLE i klemme. Ein studie av det erfarte RLE-faget.* Trondheim: Akademika.
- Toft, A. (2014b) “Staten har meldt seg ut av kirken”. Side 269-286 i Fuglseth, K. (red.) (2014). *RLE i klemme. Ein studie av det erfarte RLE-faget.* Trondheim: Akademika.