Bokmelding

Marie von der Lippe & Sidsel Undheim (red.). 2017.

Religion i skolen.

Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget.

Oslo: Universitetsforlaget.

Av Kåre Fuglseth, professor i fagdidaktikk, Nord universitet

Denne boka er ein antologi, ei samling artiklar som har det til felles at forfattarane ønskjer å bruke eit religionsvitenskapleg perspektiv på religionsundervisninga i skulen (jf. innleiingskapittelet, s. 11). Antologien er redigert av Marie von der Lippe og Sidsel Undheim (begge UiB). Desse og dei andre forfattarane underviser og forskar på lærarutdanningar for religionslærarar til barnehage, grunnskule og vidaregåande skule (BLU, GLU og PPU). Ikkje alle har bakgrunn frå dei religionsvitenskaplege miljøa, men forfattarane seier dei har funne saman i eit sams didaktisk perspektiv på religionsfaga i skulen.

Kapitla dekkjer ei rad sentrale område i KRLE/RLE/RE-diskusjonen: om den essensialistiske konstruksjonen av verdsreligionane (Anker), om kristendomens plass i skulefaga (Andreassen), om det dei døde religionane kunne ha gjort i faget (Undheim), om det samiske innhaldet i læreplanane (Andreassen og Olsen), om fritaksretten (von der Lippe), om «uenighetsfelleskapet», dvs. ei vidare didaktisering av temaet i høve til trening på usemje (Iversen), om skulefaget som grunnlag for personleg utvikling (Skeie), om undervisninga skal ta omsyn til livssynsbakgrunnen hjå elevane (Vestøl), om ekskursjonar og forkynning (Jørgensen), om problema med samanlikning av religionsundervisninga i ulike land (Bråten) og eit meir generelt kapittel om tilhøvet mellom religionsvitenskap og religionsfag (Alberts). Den einaste artikkelen med eit større empirisk og nytt materiale er Jørgensens kapittel om ekskursjonar.

I ei artikkelsamling som vil nytte eit religionsvitenskapleg perspektiv på religionsundervisning i skulen, blir det eit avgjerande spørsmål om dei lukkast med å få fram kva dette vil seie. Eg meiner at boka gjer det sjølv om ikkje alle kapitla er like prega av denne problemstillinga. Det kan ikkje vere tvil om at slike vitenskaplege religionsstudiar som her blir presenterte, er ei rik kjelde for studiet av religionsfaget i skulen, anten det no er av læreplanar eller undervisningspraksisar.

I ei bokmelding er det berre mogleg med nokre få synspunkt på framstillinga, og eg kan ikkje gå inn på kvart kapittel. Eg skal trekkje fram nokre sider, og nokre av desse blir òg drøfta i boka. For det første synest eg ikkje boksamtalen er heilt i samsvar med innhaldet. I forordet viser redaktørane til den hendinga som

var utløysande for at forfattarane samla seg om dette skriveprosjektet: gjeninnføringa av K-en i grunnskulefaget RLE med regjeringa Solberg. Eit så og seie samla fagmiljø spelte inn i høyringa at faget ikkje burde endre namn. Men forfattarane i denne boka meiner at denne endringa var ei radikal omlegging som òg var prinsipielt gale, og då er det meir dette synspunktet som sameinar dei enn bruken av eit disiplinært religionsvitskapleg perspektiv. Med slike utgangspunkt vert boktittelen og baksideteksten litt lite presis, det viser ikkje godt kva som er det særlege med denne boka, det som gjer at boka utmerkjer seg og gjer henne interessant som debattbok.

Det andre punktet gjeld skiljet mellom teologi og religionsvitskap som mange nyttar (t.d. s. 16 og s. 184). Skiljet er ikkje opplagt, noko somme av forfattarane òg peikar på. Mellom dei finst det teologar, og vi finn religionsvitarar som arbeider på eit teologisk fakultet. Det finst sjølvsagt heller ikkje nokon eigen teologisk vitskapleg metode styrt av religiøse fordommar og lausrive frå vitskap på universiteta generelt. Samanlikning er ikkje noko unikt religionsvitskapleg perspektiv og metode (s. 16). Skiljet er vel meir tematisk tufta og mykje tydelegare i Tyskland (som Alberts viser til) med sine konfesjonsdelte fakultet og skuleklassar. Eg oppfattar bruken av skiljet i dagens norske religionspedagogikk som litt stereotypisk, og det står i fare for å lukke heller enn å opne for samtale om faget. For det tredje meiner eg at skiljet mellom å «lære om» og å «lære av» ikkje er godt. Det er klart positivistisk og jamvel problematisert i innleiinga (s. 19–20) og andre stader. Men eg saknar her drøftinga av Gravems teori (i boka «KRL – et fag for alle?» , 2004) om at ingen av dei tre vanlege epistemologiske modellane er moglege i den plurale didaktikken: ein lærar kan ikkje ha ei haldning som er absolutistisk (berre 1 påstand er sant, t.d. ateisme og sekularisme), relativistisk (alt er like sant) eller skeptisistisk (vi kan ikkje vite om noko er sant). Det religionsvitskaplege paradigmat som blir presentert i boka, representerer den siste, ser det ut til. Dette kan seiast å vere i strid med dei overordna verdiar i skulen om å vere ein stad for å søkje sanning (noko kan vere sant).

Eit fjerde punkt er spørsmålet om kunnskapskjeldene til faget som gjennomgåande blir tekne for gjevne. Kunnskapskjeldene til skulefaga kjem ikkje berre frå disiplinære universitetsfag. Dei ulike skulefaga har mange kjelder, og det disiplinane driv på med, kan vere noko heilt anna (sær tydeleg i matematikk). Slik er det òg i KRLE og RE.

Det er òg ei meir grunnleggjande motførestelling eg vil trekkje fram i samband med kunnskapskjeldene til faga: Ikkje i noko fag i skulen kan ein overføre kunnskapen frå dei ulike kjeldene direkte på skulen. Interessant nok er dette for Alberts sjølv utgangspunktet for ei sær innsiktsfull drøfting av religionsfaget i lærarutdanninga. Men hos dei andre som drøftar tilhøvet mellom vitskapsdisiplin og skulefag, er denne innsikta borte. Lærarutdanning og fagdidaktisk teori

står vidare alltid midt mellom tre føringar: det som kjem frå allmenndidaktiske innsikter om skulen og danning, det som kjem frå alle kunnskapskjeldene til eit skulefag, og det som kjem frå innsikter i skulen sine konkrete mål. Ein kontekstuell og «emansipatorisk didaktikk» kan såleis ikkje vere reint religionsvitenskapleg på den måten Alberts (jf. s. 191) og andre argumenterer for. Den klafkianske modellen i lærarutdanninga som Alberts viser til, oppfattar eg som særst lovande, men i den føregåande analysen manglar forholdet mellom kunnskapskjeldene til faget, dei allmenndidaktiske vurderingane og skulens mål, og vektinga mellom dei blir borte. Noko av dette pedagogiske tankegodset følgjer med når forfattarane lenar seg mot Robert Jackson, som i sin tolkande og kontekstuelle didaktikk er medviten om slike utfordringar, men dette blir ikkje tematisert. Av dette følgjer det at mange synspunkt og konklusjonar haltar, som Tveito Johnsen har peika på (i «Religionsvitenskapelig fornyelse med pedagogisk slagside.» Teologisk tidsskrift, 2017, 6(04), 322–337) i ein kritikk av Andreassens innføringsbok «Religionsdidaktikk» (2016).

Eit konkret døme på kva dette fører til, finn vi i spørsmålet om bruken av verdsreligionsparadigmet. Om det er rett å problematisere stereotypiane gjennom forskinga på universiteta, er det ikkje automatisk rett å gjere det same i grunnskulen. Sjølv om den siste religionsvitenskaplege forskinga tek avstand frå verdsreligionsparadigmet eller religionsfenomenologien, lever jo desse i beste velgåande i både forskinga og i grunnundervisninga på universiteta verda over, òg på dei institusjonane forfattarane arbeider på. Det er vel av di undervisning har eit anna føremål som krev andre grep? Slike diskusjonar må ein ta. Det same gjeld spørsmålet om vektlegginga av kulturarven, og særleg den kristne kulturarven, som er pedagogisk grunnngjeve og krev då eventuelle pedagogiske motargument.

Boka er viktig på mange måtar, ikkje minst av di ho set ord på den omsorga, kritikken og uroa det religionsvitenskaplege miljøet i Noreg og andre land har for religionsundervisninga i skulen. Sett frå den no over 20 år lange diskusjonen om KRLE/RLE-faget i grunnskulen er det ikkje så mange nye synspunkt i boka, men kapitla fungerer godt som presentasjon av kvar denne tenkinga no står. Kapitla går i mange tematiske retningar, men ein kan seie at dei samla sett spissar problemstillingane og posisjonane, og slik sett er særst avklarande for den vidare fagdebatten.