FAG I FORANDRING.

SKANDIANAVISK RELIGIONS- OG LIVSSYNSDIDAKTIKK

Skandinavisk religions- og livssynsdidaktikk er i støpeskjeen. Reformen gjør at religions- og livssynsfaget drøftes, og i Norge har Fagfornyelsen akkurat trådt i kraft. Debatten bringer fram spørsmål om hvordan KRLE-faget kan undervises, men ikke bare det: Den bringer også fram grunnleggende spørsmål om hva faget faktisk *er*, og hva samfunnet vil med det.

Fagdidaktikk er mer enn metodikk. «Fagdidaktikk er alle de refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisning av dette faget, som kan gi økt kunnskap om fagets beskaffenhet, om fagets legitimering og økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles», ifølge Laila Aases klassiske definisjon. Fagdidaktikk kan forstås som faget eller emnet slik det tar form i en brukssituasjon. Det handler med andre ord om kunnskapsfeltet religion og livssyn slik vi vil forstå og fremme det i dagens Skandinavia.

Samtidig som de nye læreplanen ble presentert, foregikk konferansen «Nordisk religionsdidaktik – hvordan bygger vi bro mellom forskning og praksis i læreruddannelsen?» i Oslo. Arrangør var den danske Læreruddannelsens Religionslærerforening og RLE-seksjonen ved grunnskolelærerutdanninga, OsloMet – storbyuniversitetet, som har bidratt til artikkelutvalget og lederen i denne utgaven av Prismet. De fleste tekstene i nummeret springer ut av denne konferansen. De gir både konkrete drøftinger av nye læreplaner og arbeidsmåter og innspill på et mer overordnet nivå om hvilke diskurser som dominerer og hvordan en kan ha ulike tilganger i faget.

Ulike tilganger

Bjørge Bogisch tar et fugleperspektiv i sin artikkel «De forskjellige tilgange til religionsundervisningen». Hun tar utgangspunkt i danske erfaringer, men oppstillingen av ulike måter å forstå faget og fagdidaktikken på, er en referanseramme med allmenn relevans – et prisme å se de ulike bidragene gjennom. Variablene er dannelses mål, metode, innhold, religionssyn, menneskesyn og bakenforliggende vitenskapsfag, relatert til ulike undervisningsformer. Bogisch er bevisst på at dette er idealtyper, altså konstruerte forenklinger, men oppstillingen kan brukes analyserende og reflekterende i utvikling av undervisning. Hun innbyr også til å foreslå andre kategorier og kombinasjoner.

Med dette i bakhodet kan man gå til Lakshmi Sigurdsson og Keld Skovmands artikkel «Den fælles horisont. Didaktik og dannelse i religionsundervisning», som også presenterer en modell for tilganger til religions- og livssynsdidaktikken. Den har færre variabler, men går dypere inn i forholdet til allmenn didaktikk. Sigurdsson og Skovmand retter blikket mot den transformasjonen som all kunnskap i skolen gjennomgår. Når pedagogisk kvalifisert kunnskap tar form,

står verken det vitenskapsfaglige eller allmennpedagogiske alene ved roret. Fokus bør snarere være på relasjonsfeltet som finnes mellom didaktikken og fagvitenskapen og favner dem begge. En religiøs tekst i klasserommet tilhører ikke lenger den religiøse fortolkning alene, men representerer et bredere dannelsesmateriale som får peke i nye retninger, alt etter elevers resonansbunn eller lokalkulturelt jordsmonn. Teksten skal ikke frakoples sin kontekst i en faglig sammenheng eller et tradisjonsfellesskap, men allmenngjøres med utgangspunkt i denne basisfaglige sammenheng. Med et slikt samspill mellom det vitenskapsfaglige og det pedagogiske kan man sikre den «konkrete universaliteten» som dannelselse i et livssynspluralt samfunn krever.

Jon Magne Vestøls bidrag kan leses i forlengelsen av denne artikkelen, idet han drøfter hva det innebærer «å kunne ta andres perspektiv», som er et kjerneelement i Fagfornyelsen. Han viser her hvordan elevene gjennom perspektivtaking kan utvikle en grunnkompetanse i å møte meningsmangfold og meningskonflikter på en reflekterende og innsiktsfull måte.

Fagfornyelsen – nye KRLE-læreplaner

To korte artikler tar for seg Fagfornyelsen, med ulike innganger: Geir Skeie, leder av fagplangruppa for KRLE og RE, gjør rede for mandat og føringer som gruppa forholdt seg til, samt valgene som ble tatt – ikke minst hvordan vekten på dybdelæring skulle løses. I motsetning til Skeies *top down*-artikkel inntar Kari Repstad i sin *bottom up*-kommentar et bruker- og lærerperspektiv. Hun problematiserer den store valgfriheten i planen og peker på hvordan brede og upresise kompetansemål fører til at lærere i større grad støtter seg til lærebøkene, tvert imot planens intensjon. Hun etterlyser konkret substans å diskutere i forhold til.

Kari Repstads kritikk reiser spørsmålet om hvilken rolle det substansielle kunnskapsstoffet skal spille i forhold til mer abstrakte teoretiske perspektiver og elevenes egne refleksjoner. Dette drøftes videre i bidrag fra Tarald Rasmussen, Marlene Printz Jellesen og Pål Repstad. Her handler det om ulike kunnskapsområders legitimitet i faget: historie, mer spesifikt kristendomskunnskap, og sosiologi.

I artikkelen «Den historiske dimensjon i KRLE-faget» analyserer Rasmussen læreplanens begreper «tradisjon», «kulturarv» og «historiske prosesser». Han finner en vektforskyvning mot en fenomenologisk og antropologisk tilnærming, sammen med et svekket historisk perspektiv, noe som kan motvirke den dybdelæring Fagfornyelsen vil fremme. Rasmussen imøtegår et tilsynelatende premiss som assosierer historie med overflatisk faktakunnskap, og hevder at man nettopp trenger et historisk perspektiv for å forstå det man ser. Han savner «et orienteringspunkt i én stor grunnfortelling som man både kan identifisere seg med (...) og som man kan forholde seg kritisk til».

Å etablere orienteringspunkter, grunnfortellinger som utgangspunkt for både

identifikasjon og kritikk, kan ses i forhold til Fagfornyelsens føring om at omtrent halvparten av tida i KRLE skal brukes på kristendommen. Hvordan begrunne dette? I Danmark står kristendommen sterkt både i fag og fagnavn, noe som kan henge sammen både med nasjonal bakgrunn (kulturkristendom og grundtvigianisme) og en annen fritaksordning enn dagens norske. I artikkelen «Sporets didaktik» begrunner Printz Jellesen kristendommens plass i faget. Om moderniteten har svekket kulturelle tradisjoners autoritet, inngår de som en nødvendig fortolkningsressurs i dannelsen, påpeker hun.

Også sosiologien er relevant i diskusjonen. Pål Repstad tar opp dette i artikkelen «Hva slags sosiologi?», og argumenterer bl.a. for et *lived religion*-perspektiv, der en utforsker religion slik det leves og vektlegger vaner og praksis mer enn kognitive ideer. Her kommer ikke religionene som pakker i ren form, men som hybrider. Også hybrider kan gi orienteringspunkter, så dette motsier ikke nødvendigvis historievitenskapens studium av individuelle fenomener. Et *lived religion*-perspektiv kan problematisere verdensreligion-pakkene og gi verktøy til en kritisk dialog med etablerte tradisjoner. Man får referanser å diskutere i forhold til, selv om de er konstruert annerledes og åpner for andre innsikter.

Pål Repstad minner også om nødvendigheten av det tradisjonshistoriske. Han viser til Halldis Breidlid, som i studien «Tekstkompetanse og metabevissthet i RLE» (2014) uttrykker bekymring om at undervisningen blir for lite preget av kunnskap og evne til å sette seg inn i andres perspektiver, og for mye preget av at eleven formidler egne meninger og følelser. I studien ser Breidlid elevers lokale, erfaringsbaserte kunnskap som viktig korrektiv til skolens kollektive og vitenskapsbaserte. Men meninger og følelser må ikke erstatte argumenter og fagkunnskap, da frarøver man elevene den dybdelæring som ikke minst historien kan gi. Dette har undertegnede (RLE-seksjonen ved OsloMet) omtalt i kronikken «Historie gir dybde til samtida» (Khrono 2018), og Breidlid i artikkelen «Hvor ble det av KRLE-faget?» (Kirke og Kultur 2019). Elever trenger meningsbærende referanser som finnes *før* den mening som konstitueres i aktuell refleksjon. De trenger å lytte til, bygge på og respondere på tankene som har formet den historiske samtalen de er en del av.

Tatt-for-gitt-heter

Store fortellinger finnes imidlertid ikke bare som pakker med merkelapper, men som tatt-for-gitt-heter, utbredte synsmåter og forståelser som må identifiseres for å kunne diskuteres («doxa»). Dette oppnår man ikke med en rent erfaringsorientert ad hoc-tilnærming.

En tatt-for-gitt-het kan være forståelsen av det sekulære som presumptivt nøytralt. I artikkelen «Mångfald och sekularitet i religionskunskapsundervisning» viser Karin K. Flensner at religionsundervisningen i svensk skole preges av en

sekulær diskurs, der religiøse livssyn presenteres som utdaterte og uforenlige med rasjonell og vitenskapelig tenkning. Denne hegemoniske diskursen oppfattes som en nøytral posisjon, og legges ofte til grunn når skolen skal håndtere religiøst og kulturelt mangfold. Troende elever konstrueres som «de andre», mens «vi» er ikke-religiøse eller privatreligiøse. Sekulære standpunkter er legitime, men ikke nøytrale, og må synliggjøres og problematiseres, påpeker Flensner. Og mens en stat kan være sekulær, kan et samfunn aldri være det. Undervisningen bør derfor både bidra til å skape enhet og bekrefte mangfold. Flensners observasjoner har også gyldighet i Norge, jf. Espen Schjetne og Ole Henrik Borchgrevink Hansens fokus på sekulærhumanismen som premiss i norske lærebøker (British Journal of Religious Education, 2019).

Norsk og skandinavisk

På konferansen opplevde flere av oss at det norske skolefaget synes å befinne seg mellom det danske og det svenske, med tanke på livssynspluralisering og sekularisering. I møte med det danske faget kan det norske sies å ha flyttet seg fra kristendom til religionsmangfold som paradigmatisk referanse. Og opp mot det svenske synes ikke en sekulær virkelighetsforståelse å operere like utfordret som nøytral grunn.

Et spørsmål blir derfor hvordan et flerreligiøst orientert, obligatorisk fellesfag også kan være et dannelsesfag. Tanken om et flerreligiøst orientert dannelsesfag i skolen er blitt kritisert for en type «religionisme» som ureflektert ser alle religioner og livssyn som ressurser for menneskelig berikelse. Alternativt pekes det på at religioner og livssyn de facto er del av vår felles arv, et kulturelt dannelsesstoff som ikke tilhører de respektive tradisjoner alene.

Dette siste poenget bringer oss tilbake til utgangspunktet, der vi spør hva religions- og livssynsfaget skal være og hva samfunnet ønsker med det. Til utfordringen for et fag som lett marginaliseres, er det vår oppfatning at det bør innta den «ledige» plassen som skolens globalt orienterte, humanistiske dannelsesfag. Her har faget ressurser til refleksjon og vidde i utsyn, og kan tilby skolen viktige perspektiver.

I tillegg til de artiklene vi har nevnt så langt, inneholder dette nummeret også en bokmelding og et framlegg til «10 uløste problemer» for KRLE det neste tiåret. God lesing!

Halldis Breidlid, Øystein Brekke, Robert W. Kvalvaag og Per Anders Aas
RLE-seksjonen ved OsloMet

Gunnfrid Ljones Øierud
redaktør