

Bokmeldinger

Anerkjennelse i skolen (2020) av Arne Nikolaisen Jordet
Oslo: Cappelen Damm

Anmeldt av Asbjørn Hirsch,
tidl. førsteamanuensis ved DMMH, asbjorn.hirsch@gmail.com

Denne boka har som hensikt å beskrive og vurdere hvordan voksnes ulike måter å være på virker inn på barns læring og utvikling. En anerkjennende væremåte er ikke bare viktig i skolesammenheng, men i boka avgrenser forfatter Arne N. Jordet seg til å se på samspill som involverer barn og unge i grunnskolen. Det er det intersubjektive møte mellom lærer og elev, og mellom elever, og hvordan barns selvbylde dannes og utvikler seg, som han er opptatt av. Arbeidet bygger på og viderefører en teori av den tyske sosialfilosofen Axel Honneth (Honneth 2008). For å tydeliggjøre det sentrale i fremstillingen vil jeg prøve å få fram hovedpunktene i den teorien han har laget om anerkjennelse.

Jordet kommer med kraftig kritikk av undervisningen i dagens skole (s.140–141).

Han mener den er for teoretisk, akademisk og livsfjern. Slik formidling fører til kjedsomhet og manglende motivasjon hos elevene (the engagement problem).

Han mener at en anerkjennende væremåte kan bidra til at læringsmiljøet vil bli mer meningsfullt og utviklende for elevene. En slik holdning kan læreren formidle verbalt med ord, men primært er dette noe elevene må oppleve og erfare gjennom atferd eller anerkjenneshandlinger (s.112–113). Slike handlinger blir konkretisert ved å vise omsorg i den private sfære, respekt i den offentlige sfære og solidaritet i det sosiale fellesskapet.

Disse handlingsmåtene utvikler han videre til anerkjennelsens tre grunnformer (s.95ff):

- Kjærlighet. Individet har behov for å bli elsket og verdsatt som den en er, og erfare omsorg, empati og emosjonell hengivenhet, uavhengig av sine ytelser og prestasjoner.
- Rett/rettigheter. Individet har behov for å høre til og bli verdsatt som likeverdig subjekt og rettighetsinnehaver i sosiale og kulturelle fellesskap.
- Sosial verdsetting. Individet har behov for å erfare at dets kunnskaper, kompetanser og egenskaper blir etterspurt og verdsatt i sosiale fellesskap.

Opplevelsen av å bli anerkjent gir barna egenverdi. Det styrker deres selvverd og identitet (s.114ff). I dette ligger

- Selvrespekt, opplevd verdi som likeverdig subjekt og rettighetshaver som følge av erfaring av rettigheter.

- Selvtillit, opplevd verdi som bidragsyter i sosiale (solidariske) fellesskap som følge av erfaring av sosial verdsetting.
- Selvfølelse, opplevd verdi som den man er, uavhengig av bakgrunn, prestasjoner og ytelser som følge av erfaring av kjærlighet.

Jordet mener at et anerkjennende læringsmiljø må være preget av god og egnet pedagogikk.

Om barna får dekket grunnleggende behov, vil det bidra til å skape motivasjon for læring. I denne sammenhengen er det særlig behov for å ha frihet til selvbestemmelse, oppleve mestring, få dekket eksistensielle behov for mening og beskytte eget selvverd, han mener er viktige (s.316–318).

I undervisningen må læreren bygge bro mellom elevens livsverden og skolens verden (s.319ff). Det kan skje ved å knytte formell kunnskap til elevenes hverdagsliv, gjøre opplæringen mer praktisk og variert, ved å mobilisere elevenes identitetsdannende ressurser (bl.a. familiebakgrunn) og ved å ta i bruk nærmiljøet som «klasserom». Metodevalget må være tilpasset elevenes alder og modenhet. Læringen kan foregå gjennom tilegnelse, deltagelse og nyskaping (s.319ff.). Undervisningen skal ha et dialogisk og utforskende preg (s.365ff.).

Det teoretiske utgangspunktet for Jordet er humanistisk og kvalitativt (s.168ff.). Hans fokus er hvordan intersubjektive møter mellom elever og lærer kan bli beriket av en anerkjennende væremåte. Synspunktene finner god støtte i psykologisk teori om bl.a. tilknytning, tillit, trygghet og andreorientert kjærlighet.

Jeg har hatt stort utbytte av å lese boka, og vil anbefale den til pedagoger i både skole, barnehage og trossamfunn. Jordet argumenterer godt for hvor viktig det er å ha en anerkjennende væremåte i møte med barn og unge. Og å få anerkjennelse er et behov vi har i alle aldere. Men kan det bli for mye av det gode? Kan barn og unge bli møtt med for mye anerkjennelse? Slik jeg ser det, kan det ikke bli for mye av anerkjennelse i undervisning og oppdragelse, men å bare legge vekt på anerkjennelse kan bli for ensidig. Barn og unge trenger ikke bare å bli trygge i seg selv. De trenger også å få utfordringer og bli møtt med forventninger. For å vokse og utvikle seg må de å ha mål å strekke seg mot. De må få oppleve at de gradvis mestrer nye sider ved livet på en stadig bedre måte. Og når de ikke lykkes, skal de bli møtt med rausket og med muligheter til å prøve om igjen.

Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning (2020)
av Bengt-Ove Andreassen & Torjer A. Olsen (Red.)
Bergen: Fagbokforlaget

Anmeldt Thor-André Skrefsrud
Professor, Høgskolen i Innlandet, thor.skrefsrud@inn.no

I dagens skole og lærerutdanning anses kulturelt mangfold som en berikelse for fellesskapet. Slik har det ikke alltid vært. Samene som Norges urfolk og de nasjonale minoritetene er eksempler på grupper der språk og kulturelle praksiser har blitt sett på som noe fremmed og truende. Ved Glomdalsmuseet sin utstilling om taternes liv og historie i Norge, forteller «Johan» om opplevelsen av ekskludering og utenforskap som den manglende anerkjennelsen skapte: «I stedet for den vakre hesten måtte vi bruke drakjerre og sykler. Det følte som et nederlag og en ydmykelse, som om vi ikke lenger var verdt noe». «Johan» hadde opplevd det såkalte hesteforbudet, innført av norske myndigheter i 1951 for å hindre romani-folket i å reise omkring i Norge. «Å ta fra oss hesten var det samme som å be dere bønder om å bli fiskere», sier han videre. «Det meste jeg hadde lært av far min var knyttet til hesten. Det var jo først og fremst hestefolk vi var» (<https://glomdalsmuseet.no/latjo-drom>).

Med boka *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning*, redigert av Bengt-Ove Andreassen og Torjer A. Olsen, settes søkelyset på urfolk og nasjonale minoriteter i den norske konteksten. Gjennom åtte kapitler blir leseren kjent med samene som Norges urfolk, og de fem nasjonale minoritetene; jøder, kvener, rom, romani/tatere og skogfinner. I tillegg bidrar boka til en pedagogisk og didaktisk refleksjon om hvilken plass disse gruppene har i skolens læreplaner, og hvordan kunnskapen om urfolk og nasjonale minoriteter bedre kan integreres i skole og lærerutdanning. Den aktuelle bakgrunnen for boka er det økte fokuset på samene som urfolk og nasjonale minoriteter i fagfornyelsen. I dette ligger det en forpliktelse for skolene (og lærerutdanningene) til å gi kunnskaper om gruppenes historie, kultur, samfunnsnivå og rettigheter. Med boka ønsker forfatterne å gi en første introduksjon til fagfeltet og stimulere til et reflektert arbeid med disse gruppene i en utdanningssammenheng.

Redaktørene er begge ansatt ved UiT Norges arktiske universitet. De har knyttet til seg forfattere fra Høgskolen på Vestlandet, UiT, og Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter, alle eksperter på sine felt. Thomas Daltveit Slettebø skriver innsiktsfullt om rom og skogfinner. Hilde Sollid gir et oppdatert bilde av kvenene og viser hvordan bildet av kvenene som «de fremmede» – den finske fare – feilaktig har hengt ved denne gruppa også inn i vår tid. Vidar Fagerheim Kalsås presenterer mangfoldet i romanifolkets/taternes historie og

kultur, og minner leseren om ressursene som de omreisende brakte til stedfaste norske bønder, med oppdaterte nyheter, ny kunnskap og ettertraktet kompetanse. Redaktørene Torjer A. Olsen og Bengt-Ove Andreassen skriver henholdsvis om samene som urfolk og jødene som nasjonal minoritet. Sammen med de andre forfatterne bidrar de til en kunnskapsrik og nyansert framstilling som vil være nyttig å lese for alle lærere og lærerutdannere.

Bokas innlednings- og avslutningskapittel er også skrevet av redaktørene. I innledningskapitlet presenteres sentrale begreper og forståelser. Her introduseres leseren for hva statusen som urfolk og nasjonal minoritet innebærer, og hvilke konvensjoner som rammer inn en slik anerkjennelse. Dette gjøres i et sammenlignende perspektiv, der både en nordisk og internasjonal sammenheng utgjør rammen for redegjørelsen. Det er et godt grep som gir leseren et sammenligningsgrunnlag og en bredere forståelse. Kapitlet inneholder også en egen del om samisk innhold i norske læreplaner og nasjonale minoriteter i den norske skolen. Dette peker fram mot avslutningskapitlet, som rammer inn de foregående kapitlene med en didaktisk refleksjon over tematikken med eksempler på hvordan kunnskap og holdninger knyttet til urfolk og minoritetstematikk kan fremmes i skolen.

Felles for de åtte kapitlene i boka er beskrivelsene av den marginaliserte posisjonen som de omtalte minoritetene har hatt (og delvis har) i det norske samfunnet. Som fortellingen til «Johan» innledningsvis illustrerer, gjorde myndighetene sitt ytterste for å fjerne kulturelle praksiser som ikke passet med den nasjonale fortellingen. Utdanningssystemet ble et av de viktigste redskapene for gjennomføringen av den statlige minoritets- og urfolkspolitikken. Som arena for forrnorskningspolitikken opplevde minoritetene en skole som i liten grad som anerkjente deres språk og kulturelle livsverden. Målet ble i stedet kulturell assimilering, det vil si at tidligere kunnskaper og ferdigheter skulle avlæres og erstattes av majoritetskulturelle referanser og perspektiv.

Gjennom kapitlene i boka kommer ulike sider ved denne mørke delen av historien til uttrykk. Samtidig har boka en styrke ved at den ikke plasserer urfolk og nasjonale minoriteter i en entydig offerposisjon. I stedet tegnes kultur, språk og religion innenfor en aktuell horisont, der leseren får innblikk i en levende kulturarv som beriker majoritetssamfunnet, for eksempel gjennom populærkultur som musikk og film. Slik tegner boka den offisielle statusen som tilkjennes samene som Norges urfolk og de fem nasjonale minoritetene, ikke bare som en historie om oppgjør og tilgivelse, men også om en ny samfunnsretning med internasjonal gjenklang. Minoritetskulturene tilkjennes egenverdi og integreres som del av den større fortellingen om det nasjonale.

Samtidig poengterer boka at det fortsatt er tale om grupper med status som eget folk, annerledes enn de norske. Denne samtidigheten – både urfolk/nasjonal minoritet og norsk – håndterer redaktørene gjennom begrepet *kulturelt grensesnitt*, lånt av den australske urfolksforskeren Martin Nakata. For noen vil det være

aktuelt å plassere seg nærmere en uttalt og eksklusiv gruppeidentitet, mens for andre vil det motsatte være tilfellet. Det er også flere mulige identitetsposisjoner tilgjengelige, som kan variere fra situasjon til situasjon. Dette grepet gjør det mulig å tenke minst tre tanker på samme tid. For det første er samene og de nasjonale minoritetene egne grupper og egne folk, annerledes enn de norske. For det andre er gruppene en del av det norske mangfoldet. For det tredje er det ikke vanntette identitetsskott mellom gruppene og majoritetssamfunnet, heller ikke mellom gruppene, for eksempel mellom samer og kvener.

Å skrive en bok om urfolk og nasjonale minoriteter innebærer faren for å befestе og sementere grupper som annerledes og med behov for særegne tiltak. Ved å lære om og ikke av minoritetsgruppene, gis majoriteten en kunnskap som kan bidra ikke bare til økt forståelse, men til ytterligere kontroll og plassering. Boka unngår dette gjennom den nyanserte framstillingen av kultur og levesett, som nettopp bidrar til å motvirke essensialiserende framstillinger. Likevel savnes det flere fortellinger fra gruppene selv, som hadde gitt leseren et enda mer talende bilde av situasjonen for urfolk og nasjonale minoriteter i Norge. En utdypning av hvordan kunnskaper og kompetanse i disse gruppene kan inngå i og kanskje også utfordre etablerte kunnskapssystemer, hadde også vært verdifullt. Kanskje dette kan være tema for en oppfølger? Boka har også interessante ansatser til pedagogiske diskusjoner som kunne vært videre utviklet. Blant annet hadde det vært interessant med en nærmere drøfting av hvordan urfolkstematikk og undervisning om nasjonale minoriteter forholder seg til en flerkulturell pedagogikk som også tar opp nyere språklig og kulturelt mangfold. Når det er sagt, er det nettopp dette som gjør boka til en glimrende innføringsbok. Den gir kunnskap, reiser videre refleksjoner og trigger leseren til å søke dypere.

*Metacognition, worldviews and Religious Education.
A Practical Guide for Teachers.* (Routledge 2020)
By Shirley Larkin, Rob Freathy, Jonathan Doney
og Giles Freathy

Anmeldt av Inge Andersland,
førsteamanuensis i religionsdidaktikk ved NLA Høgskolen. Epost: inge.andersland@nla.no

Det engelske opplegget RE-searchers vektlegger en utforskende tilnærming til religion og livssyn. Grunnkonseptet er at elever inntar en eller flere roller i undervisningen. Hver av disse rollene har sin egen måte å lære om religion og livssyn på, og slik blir skifter mellom ulike strategier for læring synliggjort for elevene (se Freathy m.fl. «*The RE-searchers: A New Approach to Religious Education*»). De siste årene er det flere i det norske fagmiljøet, ikke minst på NTNU, som har arbeidet med det engelske RE-searchers-opplegget. En av ideene som ligger bak RE-searchers- måten å jobbe på, er at elevene skal kunne utvikle en metabevissthet om egen elevrolle. Boken som nå foreligger, kommer fra det samme miljøet, og går i dybden på idealet om metakognisjon. I denne sammenhengen handler det om at elevene skal bli bevisst sin egen posisjon som aktører i faget, og kunne se og vurdere de ulike måtene de lærer på. I norsk sammenheng er dette relevant i lys av at «utforskning av religion og livssyn med ulike metoder» nå er et kjerneelement i KRLE og Religion og etikk.

Denne boken bygger på RE-flect-prosjektet, som ble gjennomført i 2010–2012. Det var en systematisk og praktisk utprøving av en ny tilnærming til hvordan det engelske skolefaget *Religious Education* (RE) kunne forbedres. Kort oppsummert var målet å styrke elevens og lærers metakognisjon, inkludert en økt bevissthet om eget livssyn (eng. *worldview*), og de konsekvensene eget livssyn har for hva og hvordan man lærer i RE. Boken er en rapport fra dette forskningsprosjektet, men den er også mer enn det. Forfatterne gir blant annet god plass til å utdype og begrunne de teoretiske prinsippene og ideene som lå bak tilnærmingen som ble utprøvd. I tillegg går det, som undertittelen signaliserer, en praktisk sti gjennom boken, som viser hvordan nye lærere kan realisere prinsippene i sine egne klasserom.

Boken har åtte kapitler og er på knappe 125 sider. Før åpningskapittelet kommer det en kort innledning, som blant annet tegner opp bokens kontekst i lys av utfordringene ved det engelske faget, med eksplisitt tilknytning til rapporten fra *Commission on Religious Education fra 2018*. Boken blir dermed lagt opp som et bidrag til å svare på krisen som RE-faget nå står i.

I tillegg til de åtte kapitlene har forfatterne invitert inn fire lærerstemmer, som står som korte kommentarer til de ordinære kapitlene. Noen steder gir dette innholdet liv og stemme, mens andre steder blir det mer gjentakende.

BOKENS KAPITLER

Etter et teoretisk åpningskapittel, som forklarer begreper som metakognisjon og metakognitiv kunnskap, kommer det tre kapitler som hver presenterer en av de tre dimensjonene ved en metakognitiv tilnærming. Det første handler om rom, det andre om livssyn, og det tredje om læringsressurser. Denne delen av boken legger frem et forslag til hvordan en kan realisere tilnærmingen i eget klasserom, men innholdet peker ofte tilbake til den empiriske utprøvingen i RE-flect-prosjektet.

I det femte kapittelet blir fokuset mer praktisk. Her presenteres det konkrete byggesteiner til å utforme undervisningsopplegg som skal styrke arbeidet med metakognisjon.

Det sjette og syvende kapittelet går i detalj på RE-flect-prosjektet. Forskerne utdyper rammene for prosjektet, presenterer metoder og legger frem utdrag fra datamaterialet.

Det åttende og siste kapittelet gir en fylldig og god oppsummering av ideene i boken, og tegner dem samtidig inn i et alvorlig bilde av engelsk RE.

ELEVENS EGET LIVSSYN I FOKUS

Kapittel 3, om livssynsdimensjonen, vekker mange reaksjoner hos meg som norsk religionsdidaktiker. Det inneholder for eksempel en pedagogisk kritikk av learning from religion-tenkningen, som har stått så sterkt i England. Samtidig fastholder forfatterne at det er en avgjørende del av RE-fagets formål å gjøre det mulig for elever å «gjenkjenne sin egen ontologiske, epistemologiske og etiske posisjon som en posisjon» (s. 44). Dette er viktig, mener de, fordi det har konsekvenser for elevenes «evne til å inngå i ekte dialog med dem som har andre posisjoner» (ibid). Forfatterne ser på en slik bevissthet om det at ens eget utgangspunkt også innebærer å ha en posisjon, som en forutsetning for å oppfylle det de mener bør være formålet med RE-faget: «å innvie (eng. *induct*) elevene i de pågående dialogene i de akademiske utforskningsfellesskapene som er opptatt med studiet av religion(er) og livssyn» (s. 42).

Konkret forstått innebærer tilnærmingen at det etableres et fysisk område i klasserommet som skal legge til rette for at elevene kan utvikle økt bevissthet om eget livssyn. Her skal læreren henge opp spørsmål som oppfordrer elevene til å rette blikket innover, basert på en omfattende operasjonalisering av livssynsdimensjoner utviklet av John Valk. I RE-flect-prosjektet var det i tillegg forventet at elevene skulle skrive egne livssynsprofiler (eng. *worldview profiles*), for å styrke den metakognitive bevisstgjøringen om eget livssyn, og samspeillet mellom dette livssynet og læringen i RE-faget.

Et så eksplisitt fokus på elevens eget livssyn kjennes fremmed fra et norsk krlleståsted, men det er interessant å lese forfatterens argumentasjon for at dette er noe annet enn et tradisjonelt (teologisk) forsøk på å fremme åndelig utvikling. Samtidig er det vanskelig å ikke se at tilnærmingen deres vil innebære en norma-

tivitet knyttet til det å ha et formulert og kanskje teoretisk sett sammenhengende livssyn.

INNSAMLING AV GJENSTANDER SOM STRATEGI FOR MANGFOLDIG REPRESENTASJON

Et annet fysisk område som skal etableres i klasserommet, presenteres i kapittel 4. Det er en sone for læringsressurser. Her er tanken at elever og lærer sammen kan samle inn og stille ut gjenstander, tekster, mediaklipp og annet materiale, som på ulikt vis er relevant for RE-faget. Målet er at en slik samling, som nødvendigvis blir preget av gruppen som samler den inn, kan danne grunnlag for spørsmål om sammenheng og representasjon i fremstillinger av religion og livssyn.

Forfatterne understreker at noen av disse spørsmålene vil bli vanskelig å svare på, og kanskje vil de kreve grundigere undersøkelser. Det er bra, mener de, fordi det «frigjør elever fra enhver feilaktig forestilling om at kunnskap om religioner, livssyn og (ikke-)religiøse fenomener er uproblematiske og udiskutable» (s. 60). Med andre ord håper de at en slik samling av konkrete ressurser vil forstyrre og destabilisere enkle fortellinger og kategoriseringer om religion og livssyn, og dette som et godt utgangspunkt for å lære mer.

RELEVANT RESSURS OG SAMTALEPARTNER, MEN ETT KAPITTEL MANGLER

Som nevnt i starten av denne anmeldelsen kan boken sees på fra minst tre sider: som forskningsrapport, som bidrag til teori om religions- og livssynsundervisning, og som en praktisk lærerressurs.

For en norsk leser er alle disse tre sidene ved boken interessante, men på litt ulike måter. Rapporten fra forskningsprosjektet er et interessant og godt eksempel på hvordan ideer og prinsipper for god undervisning kan prøves ut og forskes på. Boken viser også godt hvor vanskelig det kan være, og hvordan eksterne faktorer kan endre forskernes planer. Det gir et bidrag til den empiriske forskningen vi har på religions- og livssynsundervisning, og det er alltid kjærkomment.

Den teoretiske utdypingen er interessant å lese fordi den knytter religions- og livssynsundervisning til sentrale teorier om kognisjon og metakognisjon, samt perspektiver fra livssynsforskning og det vi kan kalle engelsk religionsdidaktikk. De norske fagene KRLE og Religion og etikk har andre pedagogiske og juridiske rammer enn det engelske faget, men likhetene er store nok til at det er lett å gå i kritisk dialog med de engelske perspektivene som legges frem her.

For meg var det de praktiske forslagene i boken som i størst grad vekket følelsen av å lese noe fremmed. En del av eksemplene, som for eksempel et kortspill der elevene skal samle kort som representerer det ved julefeiringen som betyr mest for dem personlig, fikk meg umiddelbart til å tenke at «dette verken kunne eller

ville jeg gjort i KRLE». Samtidig har jeg som praktiker godt av den forstyrrelsen som kommer av å lese helt konkret hva andre lærere har gjort i undervisning om religion og livssyn. Også i avvisningen av en praksis kan det ligge en kime til læring og utvikling.

Forskningsprosjektet som denne boken bygger på, fant altså sted i 2010–2012, og forfatterne tematiserer i liten grad utviklingen av deres egen tilnærming siden den gang. RE-searchers-konseptet nevnes ikke underveis, og det fremstår for meg som en svakhet. Det er sterke koblinger mellom de metakognitive idealene i denne boken, og utformingen av RE-searchers. Flere steder underveis tenker jeg at utfordringene forfatterne forteller om, er løst på en bedre måte i RE-searchers-opplegget fra 2015. Det er ikke så rart, siden det kom etter prosjektet som boken bygger på. Men derfor savner jeg et kapittel som tar opp hvordan forskerne arbeidet videre med funnene og svakhetene i RE-flect-prosjektet, og hvordan det ble RE-searchers.

Denne boken samler likevel et imponerende stykke interessante ideer og perspektiver på kun 125 korte sider. Den gir flere konkrete og nyttige innspill til debatter vi har i Norge.