Bokessay

Gert Biesta og Patricia Hannam (red.). *The Forgotten Dimension of Religious Education?* Leiden: Brill, 2021.

Anmeldt av Oddrun M. H. Bråten

Professor i religions- og livssynsdidaktikk, ILU, NTNU, oddrun.m.braten@ntnu.no

Boken består av ti velskrevne kapitler, og en sluttkommentar av redaktørene, tretten forfattere som alle er fra Storbritannia, med unntak av Gert Biesta. Han har bakgrunn fra Nederland, men jobber i Storbritannia. Et utgangspunkt er at det er krise i religionsundervisningen, noe som ble drøftet i et seminar ved Brunell University, London, Uxbridge 3. –4. oktober 2017. Alle medforfattere og redaktører deltok, ved siden av noen andre gjester, meg selv inkludert. Hva består krisen i? I hvilken grad gjelder dette den engelske konteksten spesielt, og i hvilken grad gjelder det samme for norsk kontekst?

I dette bokessayet vil jeg introdusere rammene for og formålet med boka, si litt om Biestas pedagogiske teorier som referansepunkt for prosjektet, før jeg gir et overblikk over noen hovedpoenger fra bokas kapitler. Jeg vil ha et særlig blikk på hvorvidt problemstillingene som diskuteres har relevans for norsk kontekst, i lys av nye læreplaner i religionsfagene (KL20). I tillegg er jeg interessert i hvorvidt bokas kapitler kommer sammen til en form for enhet, og hva som står igjen som de mest sentrale poengene.

Boktittelen trigger spørsmålet om hva den glemte dimensjonen er? Jeg finner for det første at dette er «levd dimensjonen» – at man i undervisning har lagt for lite vekt på hva det vil si å leve meningsfylt med religion. For det andre finner jeg også (s. 150) at religionsdimensjonen mangler i utdanningsteori og, for det tredje, at utdanningsteori er mangelvare i begrunnelser for religionsundervisning. Religions- og livssynsundervisningens funksjon i utdanningssystemet som sådan må være klart. Gitt intense diskusjoner om fagets mål og formål, i Storbritannia, som i øvrige europeiske land, Norge inkludert, kan dette fremstå som uklart. Dette er en krise som må løses, for hvis faget og dets innhold ikke gir mening for elever og andre i utdanningssystemet, kan det være en fare for at det faller bort. Det finnes de som mener at religion og livssyn ikke trenger å stå på timeplanen som et eget fag, og eksempler på land der det ikke gjør det. At boken behandler grundig både religionsbegrepet (f.eks. kap. 5, Cush og Robinson, kap. 10, Miller) og utdanningsbegrepet (f.eks. kap. 1, Biesta, kap. 3, Aldridge), er kanskje dens viktigste bidrag.

Biestas egen utdanningsteori presenteres i kapittel 1, og er noe alle forfatterne forholder seg til. Et sentralt element her er at utdanning er mer enn læring, og har tre dimensjoner: kvalifisering, sosialisering, og subjektivering (s. 11). Det er en

tendens i boka at religionsfaget spesielt tenkes å kunne bidra til subjektiveringsdimensjonen. Dette krever noe nytenkning for religionsfagets del, der religion ikke bare blir et objekt å studere, men noe som representeres som en meningsfylt del av levde liv, og som dermed blir relevant for elevenes egen prosess med å finne sin plass i verden. Både religion og utdanning former barn, og har som ett formål å bringe dem inn i verden (Biesta i kap. 1). I deler av boka blir teologi og utdanning nok så nære begreper. Både teologi og utdanning har som intensjon å hjelpe barn inn i verden. Dersom det er teologi som er konteksten, er denne verdenen åpenbart av Gud (Whittle, kap. 7).

Jeg vil gi et overblikk over noen hovedpoenger fra bokas kapitler, og starter med Hannams kapittel (9). Hannam skriver om hva man bør forsøke å oppnå med religionsundervisning i en offentlig sfære (jf. Hannam 2018). I engelsk kontekst har det vært et fokus på om RE slik det har vært de siste 50 årene, virker etter intensjonene (f.eks. Conroy et al. 2013). Hannam trekker fram at det er mer religiøst motivert vold i England enn i land som ikke har hatt en tilsvarende religionsundervisning. Det er vanskelig å forestille seg at det er bedre å ikke gi skolebarn noe kunnskap om (andre) religioner, som tilfellet er flere steder i Europa, men det kan hende at essensialiserende fremstillinger kan bidra til annengjøring og fremmedgjøring heller enn integrering (Bråten 2013, s. 202ff). Basert på den beskrevne «krisen» stiller hun spørsmålet om hva religionsundervisningen bør forsøke å bidra med i utdanning. Hun er opptatt av elevers evne til å handle i verden, av subjektivering, og av noe hun kaller «action in plurality», evne til å handle i et mangfoldig samfunn. Dette *må* skje nettopp i en *offentlig* sfære, fordi det er en forutsetning for sivilsamfunnet. Det er det som skal til for å hindre totalitære regimer og diktatur. Opplevelsen av krise blir tydelig når Hannam sammenligner «nå» med et annet kritisk punkt i historien: Holocaust! Her gjør hun Hanna Arendts perspektiver relevante, og hennes tenkning er et viktig teorigrunnlag for Hannam. Hva slags utdanning skal til for å hindre at mennesker «bare følger ordre»? Jo, danning, subjektivering – å unngå essensialisering og stereotypisering. Et hovedpoeng er at det man *bør* gjøre er å bringe tydeligere inn hva det vil si å leve et religiøst liv, i eksistensiell forstand.

Heilbonn (kap. 2) setter sosialiseringdimensjonen på agendaen, med Dewey. Det er fokus på demokratiske verdier som å akseptere mangfold, å kunne ta andres perspektiv, og å kunne håndtere kontroversielle spørsmål. Noe ny norsk læreplan kan sies å ivareta. Aldridge (kap. 3) skriver om det viktige forholdet mellom lærer, elev og faginnhold, for å få til subjektivering. Han skriver også om den eksistensielle dimensjonen ved utdanning, at «å forstå» krever at man er åpen for å endre seg (jf. dybdelæring og kompetansebegrepet i LK20). Det normative i utdanning som prosjekt kommer dermed interessant i forgrunnen, og dette kan kanskje trenge fornyet fokus også i Norge. Lewin (kap. 4) skriver om nødvendig pedagogisk reduksjonisme – som ikke må forveksles med reduksjonisme i negativ forstand, i forhold

til fare for essensialisering av religion. Forenkling av stoff tilrettelagt for barn i ulike aldre er nødvendig, og vi trenger bedre teorier om hvordan vi kan gjøre dette.

Cush og Robinson (kap. 5) tar for seg religionsbegrepet, i folkelig forståelse, i akademiske diskusjoner, og i forhold til dharmiske og naturbaserte tradisjoner spesielt. Kapitlet er en god oppdatering av diskusjoner om religionsbegrepet i forhold til religionsundervisning. Hvordan kan vi bruke begrepet religion i utdanning overhodet, er det grunnleggende spørsmålet som er i spill. Cush, og også Miller (kap. 10), var begge med i «The Commission on RE» (CoRE 2018), som også hadde krise som utgangspunkt. I rapporten utfordres skillet mellom religion og ikke-religion, og de foreslår navneendring fra «Religious Education» til «Religion and Worldviews Education». Årsaken til at religionstermen fortsatt brukes, er et fortsatt behov for å lære om *hvordan* termen brukes og forstås, forklarer Cush og Robinson. Samtidig ønsker man å unngå å gi inntrykk av at faget handler om «andre», og ikke eleven selv (subjektivering), jf. Domaas (2014). Mange såkalte ‘nones’ ser religion som noe man kan være tolerant overfor, men som man selv ønsker å ta avstand fra («a toxic brand»). Biesta, Panjwani og Revell (6) setter fokus på essensialisme, der Islam blir det perfekte eksemplet på hvorfor dette er problematisk. Det politiske klimaet medfører en akutt fare for «annengjøring», i essensialiserte forestillinger om hva Islam «egentlig er». Er Islam forenlig med demokratiske verdier? Dette er ikke et spørsmål det går an å svare ja eller nei på, fordi muslimer skaper Islam og Islam skaper muslimer. Likevel er dette eksempel på spørsmål skoleelever stadig stilles overfor, og det er nok også tilfelle i Norge.

Whittle (kap. 7) skriver om teologiens særskilte rolle i katolske skoler. For eksempel går han inn i teologi-begrepet og problematiserer hva som teller som teologi i skolesammenheng. Et poeng er at mange av teologiens grener ikke aktiveres pedagogisk. I Biestas ånd argumenterer han for at teologiens rolle skulle være å vekke barn og unge til et ønske om å leve meningsfullt (med levende tro) i verden, heller enn å brukes til rene intellektuelle øvelser. I kapittel 8 diskuterer Bowie «exam boards» rolle, noe som er spesifikt for den britiske konteksten, men poenget med hvor styrende eksamen kan være, har allmenn gyldighet.

Miller (kap. 10) tilbyr sine refleksjoner om krisen i religionsundervisningen, i lys av seminaret ved Brunell University i oktober 2017, samt pågående diskusjoner i britisk RE. I «the Commission» var hun selv med å dokumentere at det er en krise. Samtidig som hun observerte mye bra RE-undervisning i praksis, er poenget at strukturene som støtter opp om dette, er mangelfulle og utdaterte (et problem i mange land, jf. Bråten 2021b). Det juridiske pålegget i Storbritannia, som i Norge, om å vektlegge kristendom er problematisk. Sammen med «verdens-religions-paradigmet» bidrar dette til annengjøring, da en voksende gruppe står igjen som «andre» (jf. Anker 2014).

Miller peker på et behov for å skille klart mellom religion og religioner. Med

religioner får man en begrenset liste med 5/6 avgrensede størrelser «verdensreligioner» og ett livssyn (jf. Andersland og Bråten, under arbeid), mens med religion åpner man for utforsking av fenomenet, inkludert «levd» perspektiver; som gir fokus på det at folk faktisk lever med sekulære, religiøse eller ikke-binære livssyn (Bråten 2021a). Miller peker også på at forholdet mellom religion og livssyn trenger videre utforsking: «There is a developing ecology of spirituality from which religion and worldviews as a subject can draw.» (s. 144.) Hun er veldig tydelig på at det ikke er greit å meditere i buddhismetimer, like lite som det er greit å be i timer om kristendom. Samtidig utfordrer hun det klassiske skillet mellom å lære om og fra religion (s. 143) og understreker behovet for å tenke nytt og mer holistisk om elevenes læring. Det klassiske skillet er kanskje ikke meningsfylt i praksis i forhold til å forstå religion og livssyn som en del av «det menneskelige»? Her kommer hun Hannam og Biesta i møte, samtidig som hun har et kritisk blikk. Hennes anbefalinger for veien ut av krisen er tuftet på forslagene som ligger i kommisjonens rapport (CORE 2018). Hannam og Biesta (2019) har på sin side uttalt seg kritisk til disse forslagene, fordi de er for fokusert på læring, og mangler perspektiver knyttet til subjektifisering som dimensjon i utdanning.

Hva elevene skal kunne gjøre, er det primære, hva de skal kunne, sekundært, understreker Hannam og Biesta i sluttkommentaren (s. 148ff). En kan si at de vektlegger handlingskompetanse/ subjektivering. De ønsker å åpne opp for nye muligheter i religionsfaget, slik at det kan gjøre det verden trenger nå, å sette elever i stand til å handle i en mangfoldig verden. De to ser ut til å argumentere for å styrke oppmerksomheten på den eksistensielle dimensjonen både i utdanning og religionsundervisning. Det er en spenning til Millers konklusjoner, for eksempel avfeier de spørsmålet om å utvide til religion og livssyn, og her synes jeg kanskje ikke de tar diskusjonene om religionsbegrepet i andre deler av boken inn over seg.

Oppsummert vil jeg si at bidragene ikke kommer sammen til en enhet, men at de kan ses som fortsettelsen av en debatt om krise i faget i britisk kontekst, der alle bidragsyterne knytter an til felles begreper. Fra Biestas pedagogiske teorier kan man identifisere særlig subjektifiserings-dimensjonen som en rød tråd gjennom boken. I tillegg er det et oppgjør med essensialiserende framstillinger og verdens-religionsparadigmet. Sånn sett peker de på viktige elementer i en vei videre som kan bidra til å løse krisen.

I sluttkommentaren sier Hannam og Biesta at bokens intensjon har vært å åpne opp for videre diskusjon, noe den gjør. En særlig styrke ved boken er at både religionsbegrepet og utdanningsbegrepet behandles grundig. Jeg sympatiserer også med oppfordringen til å arbeide med en bedre utdanningsteoretisk underbygning av religionsundervisning i skolen, for å tydeliggjøre hva dette har å bidra med i en bredere utdanningskontekst. Om det i samme grad er en krise i Norge som nå har splitte nye nasjonale læreplaner, vil komme an på om vi fortsatt

skal holde på med verdensreligionene; om vi kan få slutt på essensialiserende framstillinger, og ha utforskende undervisning om alle typer livssyn på en måte som er relevant for dagens unge. Videre er det interessant også hos oss om faget gir mening i forhold til skolen som prosjekt på overordnet nivå. Jeg mener den nye læreplanen gir muligheter til dette, for eksempel ved at den setter subjektet/ eleven i sentrum for læringen, jf. kompetansebegrepets krav om å forstå og kunne bruke kunnskapen, jf. subjektivering. Religionsfaget i Norge kan ses som styrket i utdanningskonteksten, for eksempel dersom man argumenterer for at det har mye å bidra med i forhold til overordnede mål, som folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling (jf. Bråten & Skeie 2020).

REFERANSER

- Andersland, I. og Bråten, O. M. H. (under arbeid). «Religion og livssyn som begreper i LK20. Utforskning som strategi for å åpne begrepene.» Prismet.
- Anker, T. (2014). «På tide å si farvel til verdensreligionene.» I Lippe, M. v.d. og Undheim, S. (red.). *Religion i skolen*, Universitetsforlaget.
- Bråten, O. M. H. (2013). *Towards a Methodology for Comparative Studies in Religious Education. A Study of England and Norway*. Waxmann.
- Bråten, O. M. H. (2021a). «Non-binary worldviews in education.» *British journal of Religious Education*, <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1901653>
- Bråten, O. M. H. (2021b). «The Role of Space and Time. A Comparative Exploration of Religion and Education, Introduction to the Special Issue.» *Religion & Education*, <https://doi.org/10.1080/15507394.2021.1963162>
- Bråten, O. M. H. & Skeie, G. (2020). «‘Deep Learning’ in Studies of Religion and Worldviews in Norwegian Schools? The Implications of the National Curriculum Renewal in 2020.» I *Religions* 11(11), 579.
- Conroy, J., Lundie, D., Davis, R., Baumfield, V., Barnes, P., Gallagher, T., Lowden, K., Bourque, N., & Wenell, J. (red.) 2013). *Does religious education work?* Bloomsbury.
- Domaas, O. E. (2014). «Hva er vitsen med RLE?» I Fuglseth, K. (red.). *RLE I klemme. Ein studie av det erfarte RLE-faget*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 119–134. 15s. H/ V/ K
- Hannam, P. (2018). *Religious education and the public sphere*. Routledge.
- Hannam & Biesta (2019). «Religious education, a matter of understanding? Reflection of the final report of the Commission of Religious Education.» *British Journal of Religious Education*, <https://doi.org/10.1080/13617672.2018.1554330>