Bokmeldinger

Kristin Johansen Horrigmo og Kristine Toft Rosland (red.).
*Fagdidaktikk for SRLE: Barnehagens fagområder, kunnskapsgrunnlag
og arbeidsmåter.* Cappelen Damm Akademisk, 2021.

Kjartan Belseth og Geir Winje. *Religioner og hverdagspluralisme
i barnehagen.* Cappelen Damm Akademisk, 2021.

(Boka ble trukket av forlaget i oktober 2021 etter kritikk fra Jakob Holm-Lupo.)

Anmeldt av Gunnar Magnus Eidsvåg
Førsteamanuensis i RLE ved Universitetet i Stavanger, gunnar.m.eidsvag@uis.no

RLE har siden reformen av barnehagelærerutdanningen (BLU) i 2013 vært en del av kunnskapsområdet Samfunn, religion, livssyn og etikk (SRLE). RLE i BLU fikk da en tydeligere dreining i samfunnsvitenskapelig retning. En slik dreining kan blant annet ses i faglitteraturen, noe bøkene i denne anmeldelsen kan tjene som eksempler på. En tilsvarende dreining er imidlertid mindre synlig i Utdanningsdirektoratets *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Her blir RLE knyttet opp til fagområdet Etikk, religion og filosofi ERF.

Utfordringen for barnehageansatte blir å knytte disse perspektivene sammen. En må klare å ivareta hensynet til demokratiske verdier og rettigheter knyttet til ulike måter å leve på, minoriteter og mangfold, med hensynet til at barna skal kunne undre seg og samtale om eksistensielle tema på sine egne premisser. Hvilke perspektiver bringer så disse to nye bøkene til slike avveininger?

Begge bøkene drøfter et spekter av faglige og didaktiske emner som er relevante for studenter i SRLE. Mens *Fagdidaktikk for SRLE* er en antologi med bidrag fra samfunnsvitenskap, pedagogikk og RLE, er *Religioner og hverdagspluralisme* en ren RLE-bok med to forfattere. Førstnevnte antologi inneholder forskningsbidrag om fagdidaktiske temaer i *Rammeplanen*. *Religioner og hverdagspluralisme*, på den andre siden, er didaktikk i en snevrere forstand. Her presenterer forfatterne arbeidsmåter og opplegg som barnehagelærere kan bruke i arbeidet med fagområdet (ERF).

Målet for boka *Fagdidaktikk* er å utvikle en «kunnskapsplattform» for didaktikk i *Rammeplanens* fagområder. Rammeplanen er også den røde tråden gjennom bokas tre deler (1 Fagdidaktikk, styring og styringsdokumenter, 2 Organisasjon, ledelse og fagdidaktiske prosesser, 3 Kunnskapsinnholdet i fagområdene).

Gitt min bakgrunn i RLE vil jeg se nærmere på bidragene i dette faget i min omtale av boka, selv om jeg vil understreke at jeg også fant artiklene fra samfunnsvitere og pedagoger interessante og informative.

I artikkelen «Religion, rammeplan og rettigheter» diskuterer Ole Henrik Borchgrevink

Hansen hvordan *Rammeplanen* vokter barns og foreldres rettigheter til tanke- og trosfrihet. Hansen viser til FNs *Internasjonal konvensjon om sivile og politiske rettigheter* fra 1966 (§18) som betoner foreldrenes frihet til å velge religiøs og moralsk oppdragelse og undervisning for barn, samt FNs *Barnekonvensjon* (1989) som gir barn rett til tanke- og trosfrihet. Forholdet mellom disse rettighetene har både etiske og juridiske sider. Hansen ser ut til å vektlegge juridiske bestemmelser som gir foreldre rett til å ta avgjørelser på barnets vegne i disse spørsmålene fram til barnet er 15 år. Barns rettigheter omtaler Hansen som barns autonomiinteresser. Hansen er urolig for at foreldreretten skal bli oversett og at *Rammeplanens* formuleringer er slik at denne retten kan krenkes.

Med dette skriver Hansen seg inn i en diskusjon som er helt grunnleggende for religionsdidaktikk i barnehage- og skolesammenheng. Bidrag lik Hansens har vært viktige for å sikre at religionsundervisningen i skolen ikke bryter med foreldrenes menneskerettigheter. Foreldrenes rettigheter overfor skole og barnehage er imidlertid bare en side av saken. Jeg skulle gjerne sett at Hansen drøftet forholdet mellom foreldres rettigheter og barnas religionsfrihet mer utfyllende. Her er ikke etikken like klar som den jussen Hansen viser til.

Ifølge *Barnekonvensjonen* har foreldre rett og plikt til å veilede barna om utøvelse av barnas rettigheter. Den sier ikke at foreldrene har rett til å velge religion/livssyn for barna. Foreldres måte å oppdra barna når det gjelder religion og livssyn byr på mange små og store etiske dilemma som ikke lar seg løse ved å vise til juridiske bestemmelser. Det hadde derfor vært spennende om Hansen i større grad hadde tatt for seg hvordan foreldre og barnehage sammen kan sørge for at barnas rettigheter til tanke- og trosfrihet blir respektert.

Barn er på samme tid selvstendige individ og en del av familiens/foresattes liv. I barnehagen møtes barn til lek og moro, samt til meningsutveksling og menings-skaping. Barn lærer sammen med og av hverandre, også når det gjelder ulike bakgrunner og religiøse/ikke-religiøse tilhørigheter. Barn er viktige for hverandres dannelsesprosesser, og barnehagen er et grunnleggende demokratisk prosjekt der barn møter andre barn som borgere.

Her er det viktig å peke på en forskjell mellom pedagogikk i skole og barnehage. Som Per Einar Sæbbe skriver i sin artikkel «Forholdet mellom barnehagelærers faglige arbeid og en taus undervisningsforståelse i barnehagen», skiller barnehagepedagogikk seg fra skolepedagogikk ved i større grad å ta utgangspunkt i barns initiativ og nysgjerrighet. Voksenstyrte, faglige aktiviteter utgjør bare en del av barnehagetradisjonens holistiske tenkning om læring hele dagen. Dermed er det de ansattes pedagogiske oppgave å være faglig beredt til å følge og støtte opp under barnas initiativ i ulike situasjoner.

Dette er også et viktig premiss for religionsdidaktikken. Kristine Toft Rosland skriver i artikkelen sin «Død, eksistensielle spørsmål og religion som

utfordring for barnehagen» om forholdet mellom det hun kaller passiv og aktiv tilrettelegging for barns samtaler om eksistensielle spørsmål. Selv undersøker hun hvilke samtaler en barnehages aktive tilrettelegging i form av en ekskursjon til et gravkapell byr på. Studien Rosland presenterer, viser at aktiv tilrettelegging ikke er det samme som å styre samtalen eller å presentere ferdige svar.

Et annet interessant eksempel på en aktiv tilrettelegging gir Ragnhild Laird Iversen i sin artikkel «Lydliggjøring av mangfold i barnehagen». Gjennom et aksjonsforskningsprosjekt viser hun hvordan avspilling av ulike lyder for barn, ei sykkelklokke, ei kirkeklokke, en brannbilsirene og et muslimsk bønnenrop la til rette for samtaler om religion på barnas premisser. Her var det barnas erfaringsverden som dannet utgangspunktet, ikke offisiell religion. Iversen konkluderer med at slike artefaktbaserte samtaler kunne gi barna anledning til identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse. Begge disse kan knyttes til Gerd Biestas filosofi, særlig begrepet subjektivering.

Ingunn Aadland skriver også om formålet med religionsdidaktikk i en studie av barnehager med utvidet kristen formålsparagraf. Hun undersøker gjennom en spørreundersøkelse hva disse barnehagene legger vekt på når de forteller fra Bibelen. Aadland konkluderer med at det er særlig nestekjærighet og kulturell arv som betones. Denne konklusjonen er interessant fordi foreldreretten både kan sies å være denne typen barnehagers viktigste eksistensberettigelse, men samtidig kan også foreldreretten utfordres dersom ikke alle foreldre informeres om verdigrunnlaget i tilstrekkelig grad.

Antologiens siste RLE-bidrag er Kari Krogstads artikkel «Foreldres verdisyn i barneoppdragelsen» hvor hun presenterer funn fra intervju med 12 foreldre i en religiøs og kulturelt mangfoldig barnehage. Hun konkluderer med at foreldrene i hennes studie, uavhengig av bakgrunn, er opptatt av at barna skal utvikle sosial kompetanse, og legger vekt på fellesskapsverdier som også finnes i *Rammeplanen*. Foreldrenes verdier kan med andre ord ses på som en ressurs i barnehagens arbeid med å skape gode fellesskap.

Samlet sett presenterer antologien interessant forskning i et felt der forskning er mangelvare. Slik bidrar den til opplysning av et tema hvor fordommer og misforståelser lett kan råde grunnen.

Nettopp fordommer og misforståelser kan lede over til omtalen av boka *Religioner og hverdagspluralisme*. Forlaget valgte å trekke boka etter Jakob Holm-Lupos bokmelding «Langt over faglige og etiske grenser for hvordan presentere en minoritetsreligion» (fagsjekk.no). Da var allerede foreliggende bokmelding skrevet. Dette gjorde imidlertid ikke boka mindre aktuell å skrive om, snarere tvert imot. Jeg mener det var klokt av forlaget å trekke boka, og kommenterer kort innvendingene som Holm-Lupo reiste.

Boka tematiserer religionsdidaktikk både på et teoretisk og et praktisk plan. Boka har tre deler, hvorav del 2 er lengst. Med navnet «Å samtale om religion

i barnehagen» tar del 2 for seg ulike tema, fortellinger og bilder som ansatte i barnehagen kan ta utgangspunkt i når de skal lage religionsdidaktiske opplegg. Forfatterne gir mange forslag til aktive tilrettelegginger, men understreker at den passive tilretteleggingen også er viktig. Navnet på boka legger nettopp vekt på dette, og forfatterne ønsker at boka skal utfylle Winjes tidligere bok om høytidsmarkering.

Boka drøfter en del grunnleggende problemstillinger i del 1 og 3, men synes å forutsette at leseren allerede kjenner religionene den omtaler i del 2. Dette kan representere en ulempe for bruk som pensum i barnehagelærerutdanningen. Den informasjonen boka presenterer om religionene, er for knapp til å dekke pensumkravene.

En annen og større utfordring er hvordan religionene omtales. Forfatterne forsøker å se religionene i lys av hverandre. Et slikt komparativ perspektiv fungerer fint når forfatterne henvender seg til leseren (studenter/ansatte i barnehagen) for å gi innspill til hva en bør være oppmerksom på i forberedelsene av et opplegg, for eksempel at muslimer forteller om Jesus og andre bibelske figurer på en annen måte enn kristne. Utfordringen er større når forfatterne legger vekt på komparative aspekt i selve oppleggene. Da kan det bli vanskelig for barna å kjenne igjen sin egen religion. Vektleggingen av perspektivutviding kan da gå på bekostning av identitetsbekreftelse. En samling som tar utgangspunkt i barnas erfaringsverden, slik Laird Iversen eksemplifiserer i sin artikkel, virker å være en klok tilnærming i så måte.

Jeg vil nevne følgende eksempel på at forfatterne i sine forsøk på å forenkle, går for langt i komparativ retning: Når spørsmålet «Hva er jødedom?» besvares med at jøder og kristne tror og ber til samme gud, men at de tenker ulikt om gud, kan en spørre seg om dette er et svar jøder selv ville gitt. En slik tilnærming virker ikke identitetsbekreftende på barn som tilhører disse religionene, men står heller i fare for å virke forvirrende.

Mest alvorlig er det imidlertid at boka ikke er ryddig i sine kritiske merknader til religionene. I en bok rettet til studenter på høyskole- og universitetsnivå er en faglig fundert drøfting av etiske og dogmatiske sider ved religion selvsagt på sin plass, men her kommer boka til kort. Kritikk dukker opp som nedlatende antydninger og bemerkninger både i tekstene skrevet til studenter og i oppleggene rettet mot barn. Dette problemet pekte Jakob Holm-Lupo på i sin bokmelding og viste at noen av setningene om jødedommen hadde innhold som kunne minne om antisemittisme.

For å klargjøre hva problemet er, kan det være nyttig å nevne noen flere eksempler. Forklaringen «Hva er Bibelen?» stilet til barn, som også Holm-Lupo finner problematisk, avsluttes på følgende måte: «I dag er det mange som synes at fortellingene i Bibelen er kloke og fine, selv om mye av det som står der kanskje

ikke er helt sant. Andre syns at alt som står i Bibelen er så gammeldags at det bare er dumt å lese i den boka.» Her kunne gjerne Holm-Lupo ha fortsatt, for neste setning lyder: «Og noen tror på *alt* som står i Bibelen.» Når «alt» kursiveres kan det lett leses som en nedlatende antydning (hvor dumme må ikke de være?) som ikke hører hjemme i en didaktisk kontekst hvor identitetsbekreftelse er et av målene.

Et annet eksempel som ikke Holm-Lupo nevner, finner vi i bakgrunnsstoffet om Bibelen rettet til studenter: «NT inneholder fire fortellinger om Jesus (evangelier), tre av dem ganske like, samt en del brev fra Paulus og andre som reiste rundt og etablerte menigheter i byer rundt Middelhavet. Det eldste av disse brevene er det første av to brev til en menighet i Tessaloniki i Hellas. Det handler stort sett bare om å være forberedt på Dommedag som nærmet seg. Da Dommedag ikke kom, ble andre spørsmål viktigere, ...»

Her er tonen, slik jeg leser teksten, tydelig nedlatende (Paulus og andre brevskrivere framstår som enkle og naive) og bidrar lite til å gi studentene innsikt i hvorfor og hvordan tekstene den dag i dag blir lest og tolket av kristne over hele verden.

Nettopp her bommer boka på et viktig religionsdidaktisk mål. En fagtekst om religioner og livssyn for barnehagelærerstudenter bør ikke bare informere, men også drøfte hvordan dette livssynet eller religionen arter seg innenfra. Hva er det som bidrar til at foreldre og barn har det ståstedet de har, og hvordan ser barnehagevirksomheten ut fra deres synsvinkel. Slike perspektiv er viktige for studenter, og vil kunne bidra til en profesjonsutøvelse som er respektfull, nyansert og reflektert.

Gitt slike innvendinger, er det klokt av forlaget å trekke boka tilbake. Jeg vil imidlertid også nevne at boka bidrar med lesverdige drøftinger av religionsdidaktiske tema, blant annet foreldreretten som Hansen er opptatt av. I kapittel 1 skriver Belseth og Winje følgende om religionsdidaktikk i barnehagen: «Å ta opp religion i barnehagen er ikke et religiøst prosjekt. Det er et humanistisk dannelsesprosjekt og en naturlig følge av barns medvirkning og rom for undring. Målet for samtalene er at mennesker skal forstå hverandre bedre, selv om innholdet dreier seg om Gud eller andre religionsrelaterte temaer». Dette er etter min mening en sakssvarende tolkning av *Rammeplanen*. Slik kan hensyn til fellesskap og til barnas undring vektes. Barna skal gjennom ERF forstå seg selv og andre bedre, og få erfare at det er rom for alle i fellesskapet. Forstått på denne måten er det en tydelig kobling mellom barnehagen som en dannelsesarena og som en demokratisk arena. Det er to sider av samme sak.

Caroline Klintborg. *Vägen är allt. En introduktion till religionspedagogik för den kristna församlingen*. Argument Förlag, 2021.

Anmeldt av Asbjørn G. Håkonseth
Rådgiver, IKO – Kirkelig pedagogisk senter, asbjorn.hakonseth@iko.no

Med boka *Vägen är allt* ønsker forfatteren Caroline Klintborg å inspirere både ansatte og frivillige som driver med kirkelig undervisning, til refleksjon over grunnleggende religionspedagogiske spørsmål. Boka springer ut av forskning Klintborg har gjort i Västerås stift i Svenska kyrkan, da stiftet gjennomførte et prosjekt for å satse på livslang læring.

Caroline Klintborg er en svensk religionspedagog og dosent som (under navnet Gustavsson) har skrevet flere forskningsartikler og bøker. Hennes phd-avhandling handler om unge voksnes livssyn, eksistensielle spørsmål og meningsskaping (Gustavsson, 2013).

I innledningskapittelet plasserer Klintborg boka si i en bredt forstått religionspedagogikk. Selv om boka er skrevet for medarbeidere i kirkelig undervisning, inkluderer hennes religionspedagogiske forståelse både konfesjonelle og ikke-konfesjonelle sammenhenger for læring og undervisning. Pedagogikkens område er ikke bare i kirke og/eller skole, men også i kulturliv, media og samfunnet som helhet.

Bokas kapitler har hvert sitt didaktiske spørsmål som overskrift. Som Klintborg skriver, ønsker de som driver kirkelig undervisning ofte svaret på «hur» (hvordan). Hun mener det finnes en forventning om at man skal være «ett slags levande metodlåda» (s. 13). Men for å svare godt på spørsmålet *hur*, må man først finne gode svar på de andre didaktiske spørsmålene: Hvorfor skal vi undervise? Hvem er jeg og vi som menighet? Hvem møter vi? Hva vil vi fortelle? Disse kapitlene leder fram til det avsluttende kapittelet *Hur*.

Klintborg presenterer i løpet av kapitlene tekster og spørsmål, med formål om å hjelpe leseren med en «medveten religionspedagogisk refleksjon». Spørsmålet «*Vem är jag och vi som församling*» blir utdypa med spørsmål om leserens grunnsyn med tanke på menneskesyn, kunnskapssyn og gudsbilde. De lærendes eksistensielle spørsmål blir løfta fram i kapittelet «*Vad*», og her får vi et innblikk i en del av forfatterens viktige forskning på temaet.

Det siste kapittelet inneholder en presentasjon av de religionspedagogiske tankene til Thomas Groome, en amerikaner som har fått betydning i Sverige på grunn av at hans verker er blitt oversatt. Groomes modell, eller snarere «holdning», handler om hvordan man tar opp et tema og de lærendes erfaringer med temaet, og hvordan man lar temaet møte kristen tro og tradisjon, for å skape læring. Det er spørsmålene som er formålet med innføringsboka, og den peker kun forsiktig i retning av noen svar. Selv om jeg kanskje skulle ønske meg noen flere

retninger å leite etter svar i, gjør dette at boka oppleves kort og overkommelig med sine rundt 150 sider. Den kan inntas i små eller store biter, men en svakhet er at de ulike temaene oppleves litt fragmentariske, og ikke sammenvevde. Språket er godt forståelig svensk, og det er ingen forutsetning at leseren har kjennskap til Svenska kyrkan.

Tekstene stiller viktige grunnleggende spørsmål som enhver utøvende religionspedagog bør jobbe med å besvare for sin egen del. I den norske konteksten for kirkelig undervisning opplever jeg at mange menigheter har jobba godt i fellesskap med slike spørsmål. Når jeg leser Klintborgs bok, begynner jeg rett og slett å mimre tilbake til implementeringa av trosopplæringsreformen i 2010. Jeg ser levende for meg den lokale prosjektlederen for trosopplæring, i menighetssalen i Kanebogen kirke, utstyrt med flipover, genser med Størst av alt-logo, og den da nylig utgitte plan for trosopplæring *Gud gir – vi deler* (Kirkerådet, 2010). Planressursen stilte mange spørsmål som prosjektlederen ledet oss gjennom. Hvem er vi? Hva er det vi deler? Å diskutere slike spørsmål i fellesskap var en viktig del av reformarbeidet, som ga en felles, bevisst, religionspedagogisk refleksjon.

Den norske religionspedagogiske diskursen som har fulgt trosopplæringsreformen, har i stor grad hatt et sosiokulturelt perspektiv. Her er det ikke så mye individets egen refleksjon som er viktig, men for eksempel hvordan medarbeidere tar i bruk og tilpasser ferdige opplegg eller konsepter, bruker religiøst og pedagogisk språk, og trer inn i en definert undervisningsdiskurs. Forhandlinger, motsetninger og spenninger skaper en felles, sosiokulturelt forstått læringsprosess.

Denne oppmerksomheten retta mot felles kunnskap og delt refleksjon synes jeg mangler i Klintborgs bok. Det gjør meg bevisst på hvor sterkt den norske sosiokulturelle religionspedagogiske diskursen preger meg som fagperson. Mangelen på sosiokulturelle perspektiver på religionspedagogikk er en kritikk jeg vil rette både mot denne boka, og mot Klintborgs artikkel om svensk og nordisk religionspedagogikk (Gustavsson, 2020).

Samtidig er det viktig å løfte fram den viktige utfordringa Klintborg har til de som tenker religionspedagogikk i sosiokulturelle termer, og det er at hun peker tydelig i retning av pragmatisme som læringssyn.

Presentasjonen av Groomes religionspedagogikk gir ikke konkrete svar på hvordan man gjør undervisning, men den gir leseren noen flere perspektiver for refleksjon om undervisningsopplegg. Pragmatismens vektlegging av den lærendes egne spørsmål, og hvordan Klintborg setter dette ved siden av sin egen undersøkelse av ungdommers eksistensielle spørsmål, er meget interessant. Det norske konfirmantopplegget *Nøkler til livet*, skrevet av Jan Christian Kielland (2015), er eksplisitt begrunnet med en sosiokulturell læringsforståelse. Samtidig legges det stor vekt på konfirmantenes egne spørsmål om meningen med livet. Kunne Kielland skrevet det samme hvis utgangspunktet var pragmatisme eller Groome-inspirert religionspedagogikk?

Du bør lese boka hvis du er en fagperson som har nytte av å løfte blikket utenfor den sosiokulturelle forståelsen av kirkelig undervisning, og hvis du er nysgjerrig på hvilken inngang pragmatisme kan gi til religionspedagogikk. Du bør lese den hvis du jobber med kirkelig undervisning og trenger nye og andre spørsmål til refleksjon enn de du finner i *Gud gir – vi deler*. Og ja, det begynner jo å bli ei stund siden spørsmålene i trosopplæringsreformen ble formulert. Men hvis det du trenger er en «metodlåda», da har ikke boka svarene du er ute etter, selv om den stiller de gode didaktiske spørsmålene.

REFERANSER

- Gustavsson, C. (2013). *Existentiella konfigurationer. Om hur forståelsen av livet tar gestalt i ett socialt sammanhang*. PhD-avhandling, Stockholms universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Gustavsson, C. (2020). «Religionspedagogik – ett forskningsfält i tiden.» I *Tidsskrift for praktisk teologi* 37(1), s. 78–89.
- Kielland, J. C. (2015). *Nøkler til livet. Nye metoder for læring i kirken*. Oslo: KFUK–KFUM.
- Kirkerådet (2010). *Gud gir – vi deler. Plan for trosopplæring i Den norske kirke*. Oslo: Kirkerådet.

Markus Lindholm. *Nysgjerrighet. Dybdelæring
i informasjonssamfunnet*. Universitetsforlaget, 2021.

Anmeldt av Hallvard Håstein
Rådgiver i pedagogiske fag, hallvard.h.stein@gmail.com

«... hva skal skolen være når all kunnskap er to tastetrykk unna?» Dette spørsmålet fra boka dekker på mange måter hva denne utgivelsen handler om. Boka har to deler. Den første delen dreier seg om *Nysgjerrighetens forutsetninger*. Her undersøker han betydningen av undring og nysgjerrighet for læring og utvikling. Den andre og største delen er gitt navnet *Nysgjerrighetens pedagogikk*. Den handler om hvordan en kan mobilisere nysgjerrighet gjennom ulike faser av oppveksten og utdanningsforløpet.

Nysgjerrighet

Forfatteren forteller om nobelprisvinneren Isidor Rabbi som mente at han ble forsker mye fordi moren sjelden spurte: «Hva lærte du på skolen i dag?» Derimot fikk han stadig høre: «Stilte du noen gode spørsmål i dag?»

Lindholm framhever nysgjerrighet som en menneskelig evne vi alle er født med. Denne utgjør en forutsetning for motivasjon og lærelyst. Han er opptatt av at skolen må bidra til å gi nysgjerrigheten gode kår. Det er ikke opplagt i en skole preget av faste mål og tester som legger til rette for å sammenlikne elever, klasser og skoler.

Boka er ikke polemiserende, men kan leses som et mottrekk mot mye av den type pedagogikk som preger samfunnet nå. «Nysgjerrighet viser at mennesker kan vite mer enn de kan gjøre rede for», skriver han.

Det meste av teksten er skrevet med utgangspunkt i individer, men han setter verdien av nysgjerrighet også inn i en videre sammenheng: «Nysgjerrighet er utviklingssamfunnets egentlige kapital. Økonomiske incentiver er fint. Men den egentlige kraften bak både innovasjon og vitenskap er nysgjerrighet».

Undring, Nysgjerrighet og Nyanser

Lindholm skiller mellom undring og nysgjerrighet. Han ser det slik: «I motsetning til nysgjerrighet, som lett tar form av tydelige spørsmål, er undringen famlende. Ord hjelper ikke ut av undringen».

Evnen og interessen for å finne nyanser i et saksforhold, regnes som en akademisk dyd. Lindholm viser leseren hvordan nysgjerrighet åpner for å oppdage nye nyanser.

Mer konkret: «Undring får oss inn i en lyttende oppmerksomhet, der man også er mottakelig for finheter i persepsjonen».

Fenomenologi

«Spørsmål som begynner med *hva*, utløses av meningsinnhold som er gitt oss som noe umiddelbart helhetlig, uten å kreve kausale analyser». Slik åpner forfatteren sin omtale av fenomenologi. Han henviser til filosofene Husserl, Heidegger og Merleau-Ponty og fremhever at fenomenologiens kjerne dreier seg om å bli oppmerksom på hvordan virkeligheten skinner en i møte; altså før ord, forestillinger og forklaringer legger beslag på vår oppmerksomhet. – Dette står i kontrast til den vanlige oppfatningen om at vi først erfarer med våre sanser og deretter tillegger det mening.

Pedagogisk handler fenomenologisk metode om å skape arenaer for unge menneskers selvstendige funderinger.

Undertegnede har lest mange dypsindige framstillinger om fenomenologi, men ingen så klargjørende og anvendbar som den Lindholm leverer i denne boka.

Vennskap, Kunnskap og Vitenskap

Lindholm er forsker ved Norsk institutt for vannforskning og professor i naturfagdidaktikk ved Steinerhøgskolen. Hans pedagogiske eksempler er derfor i hovedsak hentet fra naturfaglige områder. Men hans måte å tenke på, gjør likevel at framstillingen lett kan kobles til andre fag. Gjennomgående er at han blant annet knytter teksten til barns og unges intellektuelle utvikling og viser pedagogiske konsekvenser av det. For øvrig bærer teksten tydelig preg av at forfatteren selv har mye med unge mennesker å gjøre.

Her følger en setning som kan stå som en sammenfatning av hans syn på forholdet mellom fag og praktisk pedagogikk. Samtidig gir setningen et godt eksempel på hans evne til treffende forenklinger.

«Presset sammen til en setning foreslår jeg å fremme *naturvennskap* i barnehagen, *naturkunnskap* i grunnskolen og *naturvitenskap* i tenårene, som samlende motivasjonsapparat for nysgjerrig læringsglede på tvers av det hele utviklingsforløpet som et menneske beskriver».

Dybdelæring

Etter at Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8) bidro til å gi ordet dybdelæring status, har mange latt seg lede til å skrive artikler og bøker knyttet an til dette begrepet. Så også med forfatteren av denne boka. Forskjellen er bare at Markus Lindholm gjør det på en måte som er både klargjørende og pedagogisk fruktbar.

Lindholm behersker det å fortelle levende. Samtidig er han gjennom det meste av boka utpreget saklig i sin framstilling, og begrunner sine oppfatninger på en overbevisende måte. Dette viser seg blant annet i hvordan han behandler det moderne (eller motepregede?) begrepet dybdelæring (DL). Her benytter han en systematikk som gjør det spennende å følge hans resonnement. Dette er bygget opp av fem ledd, og gjengis her i stikkords form. Rekkefølgen er slik: (1) Lansering av DL; (2) Definisjon av DL;

(3) Grunntanken bak DL; (4) Kritikk av DL-begrepet; – og til slutt (5) Lansering av en alternativ og fyldigere forståelse av fenomenet dybdelæring.

- (1) Lansering: Dybdelæring ble aktualisert i Norge ved at det ble brukt som et sentralt begrep i en utredning fra regjeringen.
- (2) Definisjon: Dybdelæring ble definert som «... at elevene kan overføre det lærte fra en situasjon eller sammenheng til en annen.» (Stortingsmelding 28: 2015–2016).
- (3) Grunntankene: Boka gir en fyldig og nyansert presentasjon av teoriene til den amerikanske forskeren og psykologen Stellan Ohlsson. Gjennom blant annet boka «Deep learning» fra 2011, er han en av dem som har preget forståelsen av begrepet.
- (4) Kritikk: Forfatteren argumenterer for at dybdelæring slik det fremstilles, ikke har mulighet for å bli dypt forankret læring. Dette fordi tankesettet bak domineres av det kognitive og verbale domenet; altså uten kropp og følelser.
- (5) En dypere forståelse: Her foreslår og utdyper Lindholm en fyldigere forståelse av begrepet. Han utvider forståelsen ved å tilføye det han benevner som den tause dimensjon. Her inkluderes kropp og følelser.

Ingen dyp læring uten at elevene har erfart og opplevd. Uten fruktbare læringshendelser bygget på nysgjerrighet, blir elevene til tilskuere. Overfladisk læring blir lett resultatet.

Samtidig er Lindholm tydelig på at ikke all undervisning kan sikte mot dyp læring, særlig ikke på høyere nivå. Mye må der foregå som det forfatteren kaller breddelæring.

Om Meninger og Nysgjerrighet

Nysgjerrige lærere – dette er tittelen på bokas siste kapittel. Han gjør oppmerksom på at denne delen i utstrakt grad er basert på egne erfaringer. Her tar han et oppgjør med samtidens krav om at lærere bør ha meninger om mye: «Det største hinder for nysgjerrighetens blomstring er alle meningene. En skal mene noe om alt mulig, også om saker en slett ikke trenger å ta stilling til». Og forfatteren fortsetter: «Meninger er nysgjerrighetens fiende». Følgende sitat danner på mange måter en oppsummering av bokas innhold: «Når man begynner å lytte til nye stemmer og tanker, oppdager man kompleksiteten og blir klar over nyansene. Meningene viker, og nysgjerrigheten våkner».

Sakprosa

Denne bokomtalen har mange sitater. Det har sin grunn.

Boka har en rekke referanser til pedagogisk, psykologisk, filosofisk og natur-

vitenskapelig litteratur. Likevel er teksten lite preget av alminnelig akademisk skrivemåte. Her er ingen tendenser til anstrengt flinkhet. Teksten er levende og preget av at forfatteren ikke bare har lest og forstått. Han har også brukt sanser og følelser. Det er tydelig at han har erfaring fra hva det vil si å praktisere nysgjerrighetens pedagogikk. Og hans rike opplevelseregister smitter: Underveis i lesingen kan en av og til bli som et nysgjerrig barn.

Konklusjon

Dette kan være den beste pedagogikkboka som er skrevet på norsk. Uten forbehold anbefales denne for alle førskolelærere, lærere, forskere og skoleledere, uavhengig av fag og nivå. I særdeleshet anbefales den for dem som arbeider i lærerutdanningen av ulike slag. Bokas siste setning lyder slik: «Mennesker er uferdige. Derfor er de nysgjerrige.» Markus Lindholm har skrevet en bok til å bli våken av.