

# Fortolkende tilnærming til religions- og livssynsundervisning

*Oddrun Marie Hovde Bråten*

*About the same time that I started to do ethnographic research on Hindu families in Coventry, I was contacted by Ralph Rolls, Senior Producer of BBC Schools Religious Education Programmes. [...] One of the first programmes we made was called Coventry's Square Mile, which included interviews with members of Hindu, Sikh, Muslim and Ukrainian Catholic Christian communities. [...] I got the idea for the programme from being at a particular spot in North Coventry. If you stand at this particular point and rotate yourself, you see a mosque, a Hindu temple, a Spiritualist church, Coventry cathedral in the distance, a Ukrainian meeting hall and a Polish Catholic church. [...] All the programmes tried to explain religious experience and language through the words of members of the faith communities.*

Robert Jackson i upublisert intervju med artikkelforfatteren.

## Bakgrunn

Det er med det religionspedagogiske forskningsfeltet som med RLE-faget i skolen: Sett fra utsiden kan det virke smalt og lite, men kommer man på innsiden åpner det seg en omfattende «verden». I denne verdenen er professor R. Jackson en av de største «stjernene». Først og fremst har dette sin årsak i utviklingen av «*The Interpretive Approach*», den fortolkende tilnærming som han utviklet sammen med forskerkolleger som Eleanor Nesbitt og Judith Everington ved Universitetet i Warwick, England.

En viktig bakgrunn for den fortolkende tilnærmingen var de etnografiske studiene ved Universitetet i Warwick med fokus på barn fra ulike religiøse grupper i England (f.eks. Jackson & Nesbitt 1993). Denne typen studier ble kombinert med målrettet forskning for å utvikle praksisteori i The Warwick RE Project. Gjennom dette prosjektet ble det tydelig at tradisjonelle måter å framstille religion på var for unyanserte i møte med elevenes egne erfaringer i et flerkulturelt og flerreligiøst England.

Målet med tilnærmingen var å få elever til å utvikle en kritisk og reflektert forståelse av religioner, i tråd med målene for religionsundervisningen i offentlige skoler i England. Det er særlig fra antropologien Jackson henter teknikker for å tolke andres livssyn. Han er ikke redd for undervisning som engasjerer elevers personlige erfaringer, fordi det ikke skjer ut fra en teologisk tilnærming, den er som nevnt antropologisk.

Jackson gjør ikke krav på å ha funnet den eneste eller ultimate metode for religionsundervisning, men understreker at den kan brukes kreativt og i kombinasjon med andre tilnærminger, og tilpasset ulike kontekster (Jackson 2006, s. 400). I dette ligger det, slik jeg ser det, en invitasjon til å ta metoden i bruk ut i fra egen forståelse, tilpasset egen undervisningskontekst. Jacksons egen bakgrunn som lærer er en faktor i dette, samtidig som samarbeid med praktiserende lærere er viktig for metodens videre utvikling (f.eks. Julia Ipgrave, Kevin O'Grady, Amy Withall og Ursula McKenna). Den pedagogiske teorien i den fortolkende tilnærmingen er utviklet med nærhet til praksis, samtidig som det også er gjort en dyptgripende teoretisk nytenkning der det blir dratt veksler på flere ulike vitenskapsdisipliner og deres metoder. Dette er slik jeg ser det forbillig for videre utvikling av teori på det religionsdidaktiske feltet.

Teoritifanget hentes fra humaniora mer vidt, der hermeneutisk metode også er et viktig element. Sentrale begreper i metoden er *representativitet, tolkning og refleksivitet*.

## Representativitet

Representativitet handler om hvordan religioner og livssyn blir presentert i undervisningen. Jackson er kritisk til framstilling av «verdensreligionene» som skjematisk og enhetlige trossystem der læresetninger presenteres som deres «essenser». Han går ikke bort fra begrepet «religion», men er kritisk til stereotypiske framstillinger av dem der deres mangfold og nyanser ikke får komme til sin rett. De religiøse tradisjonene ses på som tentative helheter, samtidig som man er oppmerksom på at ulike «insidere» og «outsidere» (for eksempel kristne, ikke kristne, hinduer, ikke-hinduer) kan ha ulike oppfatninger av tradisjonenes natur, omfang og mål. Jackson er også kritisk til overforenkledde forestillinger om sammenhenger mellom religion og kultur og lener seg mot mer sofistikerte forståelser av både «kultur» og «religion» som prosesser med indre spenninger og uklare ytterkanter (Barth 1981, Eriksen 1993, Geertz 1973).

I denne forståelsen er kultur/religion individenes «eiendom» og individet som aktør blir sentralt. Samtidig forstås kultur/religion som forhandlede nåtidige prosesser (Said 1978). Religionene forstås som en levende del av mange menneskers erfaring. Gjennom den fortolkende tilnærmingen utforskes individenes forhold til sine religiøse (og kulturelle) «grupper» (domkirken menighet i Trondheim, hindutemplet i Trondheim), samt til tradisjonene vidt forstått (kristendommen, hinduismen).

Noen har kritisert den fortolkende tilnærmingen for å være relativistisk, siden den ikke gjør noen forskjell på tradisjonene: den ene framstår ikke som sannere enn den andre. Det som er mer riktig å si er at metoden er epistemologisk åpen. Den anerkjenner at det mellom tradisjonene, og mellom individer og grupper, ligger konkurrerende sannhetskrav. Den tar bare ikke standpunkt til sannhetsspørsmålet, men åpner heller opp for at de som skal lære, kan gjøre sine egne tolkninger.

## Tolkning

Ved siden av antropologien ble en kritikk av den religionsfenomenologiske tilnærmingen også en viktig del av grunnlagstenkningen (Jackson 1997, s. 7-29). Her fantes en idé om at det var mulig å legge sin egen forforståelse «til side». Den fortolkende tilnærmingen legger til grunn at dette ikke lar seg gjøre. Den lærende har sin forforståelse, og det er med den han/hun går inn i læringen. Metoden krever en sammenligning og kontrastering mellom den lærendes egne begreper og forforståelse, og begrepene og forståelsen til de som man skal lære om. Dette krever bevissthet om den lærendes eget ståsted, og her har Jackson støttet seg til ideer om kontekstuelle tilnærminger til religionsundervisningen (for eksempel Leganger-Krogstad 2011). En lærer som vil prøve å ta i bruk den fortolkende metoden, bør tenke over hvilke erfaringer elevene har med religion fra før. Det kreves en hermeneutisk bevegelse mellom den lærendes forforståelse og andres begreper og forståelse.

Den ønskede innlevelsen, empatien med «den andre», som er nødvendig for å utvikle respekt og toleranse, er først mulig når den lærende begynner å få en forståelse for «den andres» begreper og symboler. Mennesker forstås som individer i en religiøs kontekst, og vekselvis fokuserer man på tilhørighet i den lokale «menigheten» og den videre tradisjonen. Selv om det å utvikle en forståelse for samtidig, levende religiøsitet er et første mål for metoden, kan historiske aspekter ved religionene også utgjøre læringsmateriale.

Det grunnleggende er å la elevene få møte lærestoffet på en slik måte at de selv er tolkningsnøkkelen. Det innebærer å la elevene møte elementer fra religionene «direkte», enten dette er tekster, bilder, ritualer, musikk eller troende som kommer på besøk eller som de møter på ekskursjon, heller enn å lese fremstillinger i en lærebok som enten man er det bevisst eller ikke, alltid vil innebære et bestemt utvalg av materiale og en tolking.

## Refleksivitet

Jackson beskriver refleksivitet som forholdet mellom den lærendes opplevelser og opplevelsene til de hvis livssyn og levemåter man prøver å forstå. Bakgrunnen er antropologens problem med å forstå og beskrive andre menneskers kultur, tenkesett, tradisjoner m.m. Den som beskriver en annens kultur, har et ansvar for hvordan lesernes forståelse blir. Beskrives kulturen som primitiv vil *ukritiske* lesere tenke at den er primitiv, så vil en alternativ fremstilling kunne vise at den ikke er det.

Samme ansvar får lærebokforfatterne og forlag for hvordan religioner og livssyn fremstilles for elever. I dette ligger det mye makt. Framstillingen av, for eksempel islam, vil påvirke hvordan leserne forstår muslimer. Den fortolkende tilnærmingen bevisstgjør denne tolkningsprosessen, og gir elevene et tolkningsansvar. Det vil gjøre elevene til kritiske lesere av en framstilling eksempelvis i media. For å få til dette må lærerne selv forstå at lærebokas framstilling kun er en av flere mulige, for eksempel. Ja, de trenger også selv å være bevisste på at de er subjekter med en bestemt ballast, en egen forforståelse, som vil påvirke formidlingen av egen og andres religion/livssyn.

Ideen om refleksivitet har tre aspekter: *edifikasjon*, *konstruktiv kritikk* og *vurdering av læringsmåtene*. *Edifikasjon* innebærer at elevene oppfordres til å tenke gjennom forståelsen av sin egen levemåte/livssyn/religion. Begrepet kan kanskje oversettes med danning, det handler om hvordan det man erfarer og lærer bidrar til en forståelse av seg selv i verden. Denne delen oppfattes som kontroversiell av enkelte i Norge, fordi man mener det er for involverende og kommer i konflikt med «nøytral og objektiv» læring. Jeg mener dette aspektet er nødvendig for at læring i det hele tatt skal kunne skje, og for at faget skal kunne engasjere elevene. De trenger å oppleve at dette angår dem, og nye undersøkelser viser at per i dag er dette langt fra alltid tilfelle (Fuglseth 2014).

Med den fortolkende tilnærmingen betraktes elevenes egne ulike kunnskaper og erfaringer som en del av lærestoffet, og interaksjon mellom dem som en mulighet for læring. Dette kan også oppnås gjennom å etablere elektronisk kontakt med elever på andre skoler (McKenna et al. 2008).

## Betydning i Norge og verden

Jackson ble invitert til Norge første gang i 1993 (Bråten 2013, s. 60), og har mange venner i Norge. Han og Judith Everington fra Universitetet i Warwick deltok på møter på Lillehammer og i Stavanger i forkant av innføringen av KRL-faget i 1997 hvor den fortolkende tilnærmingen ble presentert. I dag er han professor 2 ved det europeiske Wergelands-senteret i Oslo. I boka *Rethining Religious Education and Plurality: Issues in diversity and pedagogy* (2004) foretar Jackson en systematisk drøfting av religionsundervisningens egenart i lys av dens evne til å gi dem som vokser opp en forståelse av religionsmangfoldet rundt seg og i verden. I denne drøftingen blir Geir Skeies (1995) ideer om å skille mellom tradisjonell (gruppe) pluralitet og moderne (individuell) pluralitet viktige. Boken handler i utgangspunktet om den engelske konteksten, men har blitt møtt med stor internasjonal interesse fordi dette er en høyaktuell problemstilling i vår tid.

På europeisk nivå deltok Jackson i det EU-finansierte REDCo-prosjektet sammen med forskere fra åtte europeiske land, blant annet Geir Skeie og et team fra Norge. Også her var den fortolkende tilnærmingen sentral som teoribakgrunn. I to aksjonsforskningsprosjekter i England og Norge ble en fortolkende tilnærming prøvd ut i praksis i en forskningskontekst (Husebø 2013). I de senere år har Jackson involvert seg i internasjonal utdanningspolitikk, særlig knyttet til Europarådet, og tidligere i år ble «Veiviseren» publisert (Jackson 2014). Her operasjonaliseres Europarådets anbefalinger for religionsundervisning i en interkulturell kontekst fra 2008.

Jackson viser i Veiviseren respekt for de nasjonale særegenhetene i de ulike europeiske landene, noe tittelen også understreker. Den presenterer ikke én endelig løsning som kan gjelde for alle over alt, men oppsummerer eksisterende forskning i en veiviser for aktører i ulike lands utdanningskontekster. En felles utfordring er å tilpasse religions og livssynsundervisning i et økende sekulært og samtidig flerreligiøst/flerkulturelt

Europa. Veiviseren viser også vei inn et annet presserende tema: hvordan undervise om religion og livssyn i en tiltagende *globalisert* verden?

Robert Jacksons fortolkende tilnærming til religionsundervisningen som her er presentert, har vært viktig for fagutvikling og fagdebatt i England, Norge og i en rekke andre land. Den er fortsatt aktuell i møte med de utfordringene skole og samfunn står overfor. Jeg håper enda flere praktiserende lærere vil ta den i bruk, fordi den er egnet til å gi elever forståelse for religions- og livssynsmangfoldet i klasserom, lokalsamfunn, i vårt land og i vår mangfoldige verden.

#### Litteratur

- Barth, R. 1981. *Ethnic groups and boundaries. I Process and forms in social life: Selected essays*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bråten, O. M. H. 2013. *Towards a methodology for comparative studies in Religious Education: A study of England and Norway*. Münster: Waxmann.
- Eriksen, T. H. 1993. In which sense do cultural islands exist? I *Social Anthropology* 1, 133-147.
- Fuglseth, K. (red). *RLE i klemme: ein studie av det erfarte RLE-faget*. Trondheim: Akademika forlag.
- Geertz, C. 1973. *The Interpretation of cultures*. New York: Basic books.
- Husebø, D. 2013. *Fagdidaktisk utprøving av en fortolkende kulturbevisst tilnærming til Religion, livssyn og etikk-undervisning*, (PhD-Avhandling), Universitetet i Stavanger: Humanistisk fakultet.
- Jackson, R. 1997. *Religious Education: The Interpretive Approach*. London: Hodder & Stoughton.
- Jackson, R. 2004. *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in diversity and pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.
- Jackson, R. 2006. Understanding religious diversity in a plural world: the interpretive approach. I M. de Souza, K. Engebretson, G. Durka, R. Jackson og A. McGrady (red.) *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimension in Education: Part one*. Dordrecht: Springer, 399-414.
- Jackson, R. 2014. "Veiviseren": En presentasjon av Europarådets retningslinjer for religions- og livssynsundervisning. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 5, årgang 98, s. 375-384.



#### Oddrun M. H. Bråten (f. 1968)

- religionsviter, PhD i religionspedagogikk fra Universitetet i Warwick (2010), førsteamanuensis ved Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- E-post: oddrun.hovde@hist.no

## Glimt fra religion og etikkfagets historie

*Kari Repstad*

Dersom vi studerer den norske skoles utvikling, følger vi samtidig utviklingen av et skolefag fra teologi over kristendomskunnskap til faget religion og etikk. Denne lille oversikten peker på noen hovedtrekk i utviklingen av religionsundervisningen i videregående skole. Læreplanen for faget religion og etikk, slik det er nå, kom i forbindelse med læreplanendringen i 2006 som ble kalt Kunnskapsløftet.

Noe av det første vi har av kilder til undervisning i Norge finner vi i Kongsspegele, skrevet på 1200-tallet, myntet på gutten som seinere ble kong Magnus Lagabøter (1263-1280):

Det skal du ha til opphav åt sedene dine, at du aldri let hugen din vera utan age og otte for Gud, og at du elsker han framfor alle ting. Dinest skal du elska all rettvisse. Ven deg til å vera rimeleg, rettvis og måtehalden i alle ting. Ha alltid i tankane dine endedagen din, og akt deg som best du kan for alle synder. (Skard og Skard 1952).

Dagens religionslærere går inn i en lang rekke av lærere som har undervist på en eller annen måte i det som nå kalles videregående opplæring. Tidligere ble dette skoleslaget kalt både katedralskole, latinskole, lærd skole og gymnas. Fram til ca. år 1800 var skolen nær knyttet til kirken. Den skulle forberede elevene på prestestudiet.

De som tidligere ivaretok undervisningen, var ofte teologer og prester. En del av prestene hadde undervisning i skolen som bijobb. Først i 1958 ble kristendomskunnskap opprettet som universitetsfag ved Universitetet i Oslo. Deretter kom faget på Menighetsfakultetet og andre institusjoner, og da ble det utdannet egne lærere for faget.

Navnet på faget som vi i dag kjenner som religion og etikk, har variert mellom teologi, religion og kristendomskunnskap, og det speiler til en viss grad hovedfokuset i faget. For faget har en historie, men historien har vært mye mindre preget av støy enn RLE-faget i grunnskolen. Det er flere grunner til det. Elevene møter faget først i siste klasse på videregående skole, de er religiøst myndige og vurderer undervisningens innhold på en selvstendig måte. Foreldrene har generelt lite å si i videregående opplæring, og lærerne informerer i mindre grad om innholdet i undervisningen enn i grunnskolen.

Faget har fulgt trendene i samfunnet. Først var undervisningen den katolske kirkes presteopplæring, deretter den protestantiske kirkes opplæring. I opplysningstiden ble det lagt vekt på at undervisningen skulle brukes til bredere kunnskapsformidling. Opp mot vår tid ble undervisningen tilpasset det flerkulturelle samfunnet med både religionskunnskap,