

# Religionskritikk i klasserommet

## *Fag, kritikk og ontologi i norsk skule*

Av Øystein Brekke

Artikkelen utforskar spørsmålet om religionskritikk i norsk skule med særleg blikk på religions- og livssynsundervisninga i grunnskule (KRLE) og på vidaregåande trinn (RE). Eg tar utgangspunkt i to bidrag av nyare dato til tematikken, frå filosofen Gunnar Skirbekk og religionsvitaren Bengt-Ove Andreassen. Ut frå ei drøfting av religionskritikkens form og funksjon i klasserommet ønskjer eg å retta merksemd mot det didaktisk sett viktige spørsmålet om skulefagets praktiske ontologi. Med dette meiner eg spørsmålet om kva som grunnleggjande sett får sleppa til som relevante perspektiv og gyldige rammer for skulen sitt KRLE/RE-fag. Det er her viktig at skulefaget ivaretar eit ope arbeids- og samtalerom, som i sin tur inneber eit fagleg perspektiv- og metode-mangfald i det didaktiske arbeidet, også i måten ein arbeider med religionskritikk på.

**Nøkkelord:** religionskritikk, fagontologi, religionsdidaktikk, perspektivmangfald, KRLE/RE

*Øystein Brekke: førsteamanuensis i RLE, Institutt for lærerutdanning og internasjonale studium, OsloMet – storbyuniversitetet. E-post: oystein.brekke@oslomet.no*

### INNLEIANDE

Religionskritikk bør takast på alvor som tema i klasserommet. Eit viktig moment i dette – å ta religionskritikk på alvor – er å leggja opp til ein medviten, kollektiv refleksjon over korleis både lærar og elevvar posisjonerer seg i høve til ein slik kritikk. Som eit steg i ein slik refleksjon over religionskritikkens plass i klasserommet, vil eg i det følgjande ta opp spørsmålet om kva for grunnleggjande verkelegheitsforståing som rammar inn det som føregår i KRLE/RE-klasserommet. Spørsmålet er viktig her, fordi det heng saman med spørsmålet om kva som er religionskritikkens rolle i dette klasserommet.

Religionskritikk er aktualisert som læringsmål i grunnskulen sitt KRLE-fag først etter 10. trinn, ved forventninga om at elevvar «skal kunne presentere eksemplervar på religionskritikk fra ulike livssynstradisjonervar», «diskutere aktuelle spørsmål som oppstår i møte mellom religion, kultur og samfunn» og «reflektere over forholdet mellom religion, livssyn og vitenskap.» I vidaregåande skule løfter faget Religion og etikk fram religionskritikk allereie i tittelen på det eine av dei tre hovudområda for året («Religionskunnskap og religionskritikk»), der eleven etter endt arbeid med faget skal kunna «gjøre rede for og vurdere ulike

former for religions- og livssynskritikk.» Faget ligg på tredje året i vidaregåande skule, så vi kan vi seia at den aktuelle aldersgruppa for desse refleksjonane er 13–19 år.

Bengt-Ove Andreassen har på interessant vis peikt på ein tendens i den didaktiske litteraturen i skulefaget til å underbetona religionar sine problematiske sider, og at likeins temaet religionskritikk synest å vera vanskjøtta som fagleg tematikk (Andreassen 2009). I Andreassen sin analyse heng dette saman med skulefaget si grunnleggjande tilnærming til religion som fenomen, med ei innstilling av empati og primæroppfatning av religionar som positive ressursar for individ og samfunn. Særleg i kjølvatnet av alvorlege valdshandlingar der religion er kopla inn som sentralt motiv, synest merksemd kring også religionar sine problematiske sider på eit nytt vis å vera aktualisert i den offentlege samtalen.

### 1. RELIGIONSKRITIKK I KLASSEROMMET – TO POSISJONAR

For å føra oss inn i temaet vårt tar eg utgangspunkt i to litt ulike bidrag i feltet. Det eine kjem frå nemnde Andreassen, som søkjer innfor eit fokusert religionsvitskapleg perspektiv å leggja føringar for arbeid med religionskritikk og det han kallar konfliktperspektiv i norske klasserom. Den andre aktøren vi skal sjå på, er Gunnar Skirbekk. Med forankring i vitskapsfilosofiske og modernitetsteoretiske perspektiv har Skirbekk det seinaste tiåret interessert seg for religionskritikken sin moglege rolle og funksjon, i klasserommet og i samfunnet meir generelt. Vi startar analysen i sistnemnde posisjon.

#### a) Gunnar Skirbekk: eit filosofisk og modernitetsteoretisk perspektiv

Gunnar Skirbekk er norsk filosof og ein aktiv bidragsytar i den opplyste ålmenta gjennom lang tid. Som professor (emeritus) ved Senter for vitskapsteori, Universitetet i Bergen, har han vore opptatt av gyldige argumentasjonsformer og vilkåra for fornuftig debatt i samfunnet. I forlenging av Jürgen Habermas' fornuftsteoretiske refleksjonar, og Habermas si merksemd kring religionen sine moglege bidrag til opplyst samfunnsdebatt, har Skirbekk interessert seg for korleis vi kan forstå og koma til rette med religionens rolle i vår tid.

Skirbekk tar som utgangspunkt at religionar og livssyn ikkje er blitt borte sjølv i eit moderne samfunn som det norske, og heller ikkje synest å bli det i tida framover. Observasjonen gjeld på det samfunnsmessige nivået, ved at religiøs praksis held fram knytt til innvandring (t.d. islam og katolsk kristendom) så vel som innfor etablerte kristne miljø og i nyreligiøs praksis. Men også tidlegare tider si forventning om at religionen etter kvart vil bli avslørt som *intellektuelt* utruverdig, synest å vera gjort til skamme ved vitskapsfilosofisk kritikk av positivism og scientisme<sup>1</sup> (Skirbekk 2009: 89f).

1 Eg nyttar ordet scientisme her og i det følgjande om posisjonar som overvurderer ei naturvitskapleg tilnærming på det viset at ein ser naturvitskapen som meir eller mindre tilstrekkeleg for å forstå alle fenomen i det menneskelege tilværet.

I møte med denne utviklinga argumenterer Skirbekk for eit samfunn der også religionar blir anerkjente som relevante faktorar og potensielle bidragsytarar til diskusjonen kring eit godt samliv i det moderne. Her knyt Skirbekk seg opp mot Habermas' tanke om at religionar ber på innsikter og verdier som kan vera viktige i moderne samfunn, gitt at ein i samfunnsdiskusjonen evnar å interagera med religionen på relevant vis. I forlenging av dette peikar Skirbekk på ein ansvarleg og seriøs religionskritikk som nødvendig føresetnad for eit konstruktivt nærver av religionar i moderne, opplyste samfunn.

Og for Skirbekk er skulen, og religions- og livssynsfaget særleg, ein av stadene der slik reflektert religionskritikk kan og bør finna stad (Skirbekk 2009: 104). Religionskritikken han tar til orde for, tar utgangspunkt i nokre grunnleggjande premisser som det ifølgje Skirbekk er avgjerande at eitkvart medlem av det norske samfunnet aksepterer, og som det fell til samfunnet og skulen å føra elevar inn i. Skirbekk koplar her til Habermas' førestelling om ei «modernisering av medvitte», som peikar i retning visse grunnleggjande oppfatningar alle medlemmer i eit samfunn bør dela.

Vi skal merkja oss at når Skirbekk snakkar om modernisering her, tenkjer han ikkje på konkrete tankar som alle samfunnsmedlemmer skal ta opp. Snarare er moderniteten kopla til ein bestemt reflekterande prosess og ei sjølvkritisk orientering i forhold til vitenskap, politikk og samfunnsinstitusjonar (Skirbekk 2009: 98). I tråd med dette meiner han ikkje at ei slik modernisering av medvitte er noko som inntreffer som ei naturlov idet samfunnet veks inn i ny teknologi og vitenskaplegdom. Det er fullt mogleg å kombinera hypermoderne teknologi med mangel på slik modernisering av medvitte. Som normativt samfunnsprosjekt må ei slik medvitsmodernisering difor aktivt kjempast fram, som ein sjølvkritisk læreprosess i samfunnet (Skirbekk 2011: 16).

### *Modernisering av medvitte*

Og kva type bidrag til moderniseringa av medvitte meiner Skirbekk så at skulen kan støtta opp under? Skirbekk sine refleksjonar startar frå ein analyse av det norske samfunnet i dag. Han peikar på at Norge er prega av ein kombinasjon av å vera eit moderne, vitenskapsbasert kunnskapssamfunn og å vera eit samfunn prega av pluralisme i livssyn og verdioppfatningar. I ein slik situasjon er det viktig å redusera konfliktpotensialet og faren for parallellsamfunn som ligg i pluralismen. Dimed bør ei slik slags minimumsmodernisering av medvitte vera påkravd av alle samfunnsmedlemmer. Som ei presisering og tillemping av Habermas sine refleksjonar set Skirbekk fram følgjande moment som ledd i ei slik nødvendig samfunnsdanning:

- 1 Alle samfunnsmedlemmer må tileigna seg det Skirbekk kallar for *ei diskursiv og refleksiv haldning*, som tyder ei prinsipiell openheit mot andre og andre

sine eventuelt betre argument. Haldninga er kopla til ei vitskapleg haldning, og ein aksept for kunnskap og innsikt etablert på vitskapleg vis, men som også er fortløpande sjølvkritisk eksponert. Dette peikar på nødvendigheita av ein type diskursiv religionskritikk, men inneber også at samfunnsmedlemmene er opne for kritikk av fornufta og vitskapen sjølv.

- 2 Vidare fordrar ei modernisering av medvitet at alle samfunnsmedlemmer anerkjenner at eins eiga tru og overtyding berre er ei mellom fleire moglege. For Skirbekk tyder dette å utvikla *ein refleksiv identitet*.
- 3 Det siste momentet som det moderne norske samfunnet er avhengig av, er at det ligg ein grunnleggjande aksept mellom borgarane for ei institusjonell differensiering mellom rettssystem og lover, på eine sida, og religiøse eller livssynsmessige overtydingar på den andre. Dette tyder ikkje at religiøse og livssynsmessige overtydingar er utelukka frå å melda sine synspunkt i den offentlege samtalen på det politiske området. Men sidan slike synspunkt etter kvart skal omsetjast til politikk med potensielt bindande rettslege føringar for alle samfunnsmedlemmer, er det påkravd at hovudgrunngevinga er forståeleg og meningsberande for alle (Skirbekk 2009: 99). Lover som skal gjelda for alle, må såleis i rimeleg grad vera «livssynsnøytrale».

For Skirbekk er det naturleg at alle desse tre normative dannelsmåla blir anerkjente som del av det overordna føremålet med norsk skule, og som mål for religions-, livssyns- og etikkfaget i skulen (Skirbekk 2009: 104). Vi skal no sjå noko nærare på kva som ligg i det første av desse punkta for Skirbekk, og særleg då med tanke på temaet religionskritikk i klasserommet. Her er det viktig å merkja seg at sjølv om Skirbekk i fleire artiklar spesifikt tematiserer religionskritikk i klasserommet, ser han det ikkje som si oppgåve å gi konkrete framlegg til arbeidsmåtar. Omsynet hans er snarare, som filosof, å gi nokre prinsipielle føringar han meiner bør vera styrande for den påfølgjande pedagogiske konkretiseringa av arbeidet. Vi byrjar med å sjå kva Skirbekk ser føre seg når han snakkar om religionskritikk her.

Det første å seia er at religionskritikk for Skirbekk ikkje tyder negativ avvising av religion, men snarare 'kritikk som lutring'. Dette er i tråd med slik Immanuel Kant sin fornuftskritikk ikkje siktar mot å avskaffa, men å skjerpa og fokusera fornufta. Og, i tråd med det kantianske perspektivet, står ein slik kritikk av religionen ikkje åleine, men høyrer saman med ein parallellgåande kritikk av rasjonalitet og vitskapen sjølv. Det er m.a.o. ikkje berre religiøs sekterisme og fundamentalisme som blir utfordra som utruverdige filosofisk sett, men også harde utgåver av sekularisme og ureflektert scientisme. Skirbekk forstår sitt eige innsteg til religionskritikken som av erkjeningsteoretisk og modernitetsteoretisk art, der religionskritikk og fornuftskritikk uløysleg høyrer saman.

Men inneber ikkje ei slik modernisering av medvitet like fullt å øva vald mot andre grunnoppfatningar enn det moderne, vitskapleg baserte verdssynet? På eitt vis gjer det det. Samstundes dreier det seg for Skirbekk om å ta ulike religionar og livssyn *meir* på alvor, når dei sjølve gjer seg ambisjonar om å seia noko sant og allmenngyldig om mennesket sine vilkår i universet også i det moderne. Somme ting i det religiøse livet, erfaringar, kjensler og praksisar, er av ein slik art at dei ikkje beinveges kommuniserer med den som står utanfor gjeldande tradisjon. Men religionar har også andre sider enn dette, som på anna vis går inn i ein samtale med verda utanfor religionen sitt eige domene.

Skirbekk illustrerer dette ved hjelp av jødedom, kristendom og islam. To grunndrag ved desse religionane gjer at dei ved sin natur kjem i kritisk meiningsbryting med vitskapar og perspektiv utanfor. Det første av desse er at dei alle tre syner til heilage skrifter som basis for sine grunnleggjande førestellingar. Det inneber at ein internt i religionen vil møte ulike tolkingsforslag av ein og same tekst. Og, som følge av dette, vil ein med nødvendighet først over i ein argumentasjon kring kva som er gyldig tolking av ein tekst *meir* overordna. Med dette vil religionen sine ulike teologiske argumentasjonsrekkjer naturleg også stå i spel med utviklingar innafor nyare tolkingsvitskapar *meir* allment, og på ulikt vis la seg utfordra eller ta stilling til desse.

Som eit anna døme på interaksjonar med tankeverda utanfor religionen, framhevar desse religionane alle ei forståing av Gud som skapar, lovgivar og dommar. Og dette er ei forståing hos dei tre som gjer krav på *universell* gyldighet. Om ein elles krev tilslutnad til allment aksepterte normer for vitskapleg kunnskap, må denne typen karakteristikkar kunna haldast saman med ulike vitskapar som tangerer same grunnleggjande spørsmål. T.d. må religionen sine utsegner om Gud kunna gå saman med naturvitskaplege innsikter i tilblivinga av universet eller samfunnsvitskapleg eller psykologisk innsikt i kva som gir vilkår og rammer for gode menneskeliv.

Igjen siktar den diskursive interaksjonen mellom religiøse utsegner og vitskapleg kunnskap om verda mot ei kritisk lutring av den religiøse sjølvforståinga og ikkje ei avvising av henne. Når religionar talar om Gud som skapar av verda, må denne talen tilpassast og kunna gå saman med ei naturvitskapleg forståing av same prosess. Innafor kristen teologi kan viktige religiøse endringar sporast til framvoksteren av evolusjonslæra i Europa på 1800-talet. I norsk kristendomstolking i dag er det såleis få som insisterer på å sjå skapingsforteljningane i Bibelen som i direkte konkurranse med naturvitskaplege forklaringar. Snarare ser ein det som uttrykk for tilværeforståing i ulike språklege register. Frå eit teologisk perspektiv vil ein kunna hevda at dette har vore ei vinning og ikkje eit tap for det religiøse verdssynet, fordi ein såleis vender tilbake til teksten si eksistensielle betydning snarare enn å tvihalda på han som eit stykke *meir* og *meir* tvilsam pseudo-vitskap.

Men den kritiske interaksjonen mellom ulike perspektiv som moderniseringa av medvitnet føreset, utfordrar også reindyrka materialismar og harde scientis- mar, som på si side søker å etablere seg som uimotseieleg fundament. Her vil utviklingar innafor humanvitskapane med positivismekritikk og fornuftskritikk av ymist slag, utfordra alle verdssyn som ikkje evnar å inkorporera ein refleksiv og sjølvkritisk dimensjon.

Dette er for Skirbekk del av dei allmenne vilkåra som menneske som lever saman i eit moderne samfunn, må dela. Men han er også klar over at slike sjølvkritiske øvingar kan hende er lettare å takla «for ein nordvesteuropeisk protestant med solid utdanning enn for ein analfabet og animist frå Amazonas» eller for «ein universitetsutdanna muslim i Karachi enn for ei muslimsk bonde- kone i øvre Pakistan» (Skirbekk 2009: 99). Og slike skilnader i startpunkt og føresetnader må få følgjer for korleis ein presenterer slike fordringar for ulike personar.<sup>2</sup> Men ein skal samstundes ta på alvor dei universelle pretensjonane som ligg i kravet om sjølvkritisk sjølvframstilling og utvikling av ein refleksiv identitet. Kort sagt dreier det seg om at ein handsamar alle samfunnsmedlem- mer som verdige same fordring.

Om vi så går til spørsmålet om klasserommet og skulen sitt religions- og livssynsfag, argumenterer Skirbekk for same kvalifiserte vurdering av kva som passar seg kor. Og her er det først og fremst læraren og ikkje filosofen som veit kva som bør gjerast i praksis. Men nokre tentative innspel gir like fullt Skirbekk med tanke på undervisninga (Skirbekk 2011: 15f.). For det første, og i tråd med forståinga hans av lutringa av religiøse påstandar, foreslår han at islam, jødedom og kristendom bør handsamast parallelt i undervisninga. Slik opnar ein eit komparativt perspektiv og kan prøva desse tre opp mot korleis dei på ulike vis handterer viktige problemstillingar. Eit døme på slike sentrale tankemessige utfordringar er det klassiske «vondes problem» i tankehistoria.

Utan at Skirbekk brettar dette ut i drøftinga si, er det nærliggjande å tenkja at elevar her skal bli eksponerte for ulike måtar som religionar blir 'tatt på ordet' og utfordra i utsegner om tilværet, og vidare korleis religionar på ulikt vis har svart på desse utfordringane. Både innafor jødisk, islamsk og kristen teologi er det ein lang tradisjon for å reflektera over det vondes problem som utfordring for gudsforståinga. Ein kjennskap til slike refleksjonar vil vera med på å auka forståinga av gjeldande religion, men også til forståinga av ei religiøs tilvære-

2 Her er det verd å merkja seg omsynet Espen Schjetne tar opp med tanke på minoritetsgrupper i skulen. I refleksjon over skulen sitt møte med konservative religiøse elevar, understrekar Schjetne korleis kritiske perspektiv nødvendigvis utfordrar religiøst konservative elevar på eit anna og meir krevjande vis enn liberale religiøse eller sekulære elevar: «For eksempel vil liberale religiøse og sekulære foreldre verken oppleve seg bundet av bestemte tradisjonar og kollektive perspektiver, eller se disse som entydige goder. De vil snarere understreke betydninga av at barnas oppfatningar og perspektiver utfordres slik at de settes i stand til å leve sitt liv slik de selv opplever at er riktig ... Fra et konservativt perspektiv ser dette annerledes ut. Her vil det gode liv i langt mindre grad bestemmes av graden av frihet og selvstendighet.» (Schjetne 2014: 164f.)

orientering og eksistensielle problemstillingar meir overordna.

For det andre meiner Skirbekk at viktige religionskritiske perspektiv kan etablerast i klasserommet ved å henta inn aktørar frå ulike trusretningar. Frå sitt refleksjonsorienterte danningperspektiv er det her lite frykt å spora hos Skirbekk for at elevar skal koma til å bli uheldig påverka i møte med representantar for ulike religiøse overtydingar. Vidare er det ønskjeleg at klassen møter på ulike *faglege* tilnærmingar til religions- og livssynsfeltet. Alt etter kva nettverk og ressursar tillét, kan ein her tenkja seg klassen sitt møte med fagfolk frå psykologi, sosiologi, religionsvitskap, filosofi, teologi, kognisjonsvitskap og estetiske fag som relevante læringsmoment for eleven. Dette er naturleg å sjå i forlenginga av førre punkt, der det at elevar blir eksponerte for *ulike* perspektiv på religion og religiøsitet, både innafrå og utanfrå, vil vera med på å styrka deira eiga kritiske og sjølvkritiske forståing av religions- og livssynsfeltet.

Tredje didaktiske hovudmomentet hos Skirbekk dreier seg om kva *type* kunnskap om religion som bør vektleggjast i undervisning og lærebøker. Her tar Skirbekk til orde for at fagkompetansen ikkje berre skal dreia seg om religionsvitskapleg og antropologisk kunnskap av deskriptiv art på detaljnivå, men at ein også er ute etter hermeneutiske hovudlinjer som ligg i verdssynet ein religion eller eit sekulært livssyn uttrykkjer. Alle dei tre momenta vi har lista opp her, står opp under Skirbekk si filosofiske tilnærming til feltet, at det dreier seg om å koma i inngrep med viktige førestellingar innafor ein religion, også med tanke på ei kritisk drøfting og prøving av desse. Vi skal no sjå på annan ein posisjon i feltet, som både synest å dela omsyn med, men også skil seg frå Skirbekk sin posisjon.

### **b) Bengt-Ove Andreassen: ei religionsvitskapleg og sekulær tilnærming**

Religionsvitar Bengt-Ove Andreassen har i dei seinare åra vore ei markant stemme i det religionsdidaktiske feltet, der han har løfta fram og reflektert over mangelen på religionskritiske og konfliktorienterte perspektiv i den religionsdidaktiske litteraturen. Andreassen koplar dette særleg til dominansen av ei religionsforståing med opphav i teologi og kristendomskunnskap, som ser religionar ut frå eit grunnleggjande empatisk og ressursorientert perspektiv (Andreassen 2009: 176). I kombinasjon med ein identitets- og elevorientert reformpedagogisk tradisjon i norsk skule har dette gitt dårlege vilkår for å fokusera på religionar sine meir problematiske sider i undervisninga. Slik kritikk har enkelt sagt ikkje passa med det målet som undervisninga av religionar og livssyn har skulla ha i norsk skule, nemleg å løfta fram desse som potensielle kjelder til identitet og menneskeleg vokster.

Botemiddelet er ifølgje Andreassen å erstatta ei slik ressursorientert

religionsforståing med eit religionsvitskapleg perspektiv på religionen. I religionsvitskapen har ein, slik Andreassen ser det, inga formeining om religion er ein god ting eller dårleg, og ein har heller ingen aksjar i at religion skal vera det eine eller det andre (Andreassen 2010: 68). Med utgangspunkt i at undervisninga finn stad i offentleg skule, må ein i religionsfaget ifølgje Andreassen signalisera klart og tydeleg ei sekulær tilnærming til religion.

Med referanse til den danske religionsvitaren Tim Jensen legg han her ein «metodologisk ateisme» til grunn i tilnærminga si til religionsfeltet (Andreassen 2010: 70).<sup>3</sup> Dette skal ikkje forvekslast med ideologisk ateisme, altså ateisme i tyding omfattande verdssyn. Men det tyder at i klasserommet skal tilnærminga som er i spel, presentera religion «som et menneskelig, sosialt og kulturelt konstruert fenomen» (Andreassen 2016: 35). Måten klassen arbeider med religion på innafor ein slik didaktikk, skal vera distansert, kritisk og analytisk. Dette vil ifølgje Andreassen sikra likehandsaming av alle religionar.

Når vi så nærmar oss spørsmålet om kva for religionskritiske perspektiv ein slik religionsdidaktikk kan romma, er det eit viktig poeng at religionar, som alle andre menneskelege fenomen, skal utforskast i si fulle breidde og utan å ta særskilte omsyn: «I skolen utforskes og analyseres politikk, litteratur, kunst og historie som menneskelige og kulturelle fenomener. «Religion» og religiøse tradisjoner bør utforskes på samme måte» (Andreassen 2016: 57).

No er det like fullt slik at ein lærar må ta omsyn til og vera kjenslevar for klasseromskonteksten i måten ting blir tematiserte på. Det kan t.d. vera grunn for ein lærar til å reflektera over om ein skal opna for diskusjon om hijab der ein har elevar som nyttar hijab i elevgruppa. Men denne typen refleksjon skil seg ikkje kvalitativt frå den typen omsyn ein må ta i andre undervisningsfag. På eitt særleg vis skil like fullt religionsundervisninga seg noko ut, og det er at faget ikkje skal kryssa grensa for det religionsutøvande forstått i forlenging av dommen mot det tidlegare KRL-faget i Den europeiske menneskerettsdomstolen i 2007.<sup>4</sup>

Korleis ser så Andreassen føre seg religionskritikk som tema og praksis innafor ramma av religionsfaget i norsk skule? I ein artikkel frå 2010, «Religionskritikk som danning», gjer han ein interessant refleksjon over samanhengen mellom den meir distanserte og objektive tilnærminga som ligg i det religionsvitskaplege perspektivet på religionsfaget, og den dannande og tilværeorienterande funksjonen religionsfaget som alle andre skulefag også skal ha. På same vis som hos Skirbekk er han ikkje veldig konkret når det gjeld arbeidsmåtar høveleg for temaet, men meir orientert om overordna tema i undervisninga der religionskritikk meir eller mindre medvite er i spel. Eg skal difor også her søkja å henta

3 Uttrykket stammar opphavleg frå sosiologen Peter Berger.

4 Sjå Lied 2008 for ein presentasjon av dommen og følgjene denne har for skulefaget.

fram nokre grunnleggjande føringar Andreassen legg inn, som vil ha følgjer for korleis ein konkret arbeider med temaet religionskritikk i klasserommet.

### *Religionskritikk og danning*

Ein god og fagleg fundert religionskritikk inneber for Andreassen både fagkunnskap og bruk av fagkunnskap. Ein skal såleis ikkje berre læra om kva for religionskritiske synspunkt og teoriar som er blitt fremja gjennom historia, men lærar og elevar skal sjølve kunna ta i bruk desse perspektiva innafor ulike andre kontekstar som føreligg. Særleg skal religionskritiske perspektiv i undervisninga føra både elevar og lærar «til en refleksjon over perspektiv på steder man ser fra» (Andreassen 2010: 64). Dette knyt religionsfaget naturleg til skulen sitt overordna dannelsingsoppdrag ved å gi «tilstrekkelig fagkunnskap til å kunne se andre perspektiver, omtale og forholde seg til det og potensielt la det munne ut i en refleksjon over eget ståsted» (Andreassen 2010: 64).

Med denne tanken om å auka klassen sitt samla medvit om perspektiv og anerkjenning av at saker kan sjåast frå ulike ståstader, tangerer Andreassen Skirbekk sin tanke om at ei nødvendig modernisering av medvitet må innebera ei anerkjenning av at eins eiga tru og overtyding berre er ei mellom fleire moglege.

Vidare peikar Andreassen på at religionskritiske perspektiv kan koma som ein meir eller mindre medviten følgje av undervisninga i andre fag i skulen. T.d. vil naturfagsundervisning om evolusjonsteori og Darwin nødvendigvis utfordra elevar med ei kreasjonistisk forståing av verda si tilbliving. Og religionskritikk vil vera ein integrert del av gjennomgangen av religionar si historiske utvikling, der ulike retningar, splittingar og reformer vil uttrykka avvikande – og såleis internt kritiske – perspektiv innafor ein religiøs tradisjon eller læreutvikling.

I tilknytning til Wolfgang Klafkis danningsteori og fokus på nøkkelpromblem argumenterer Andreassen for at religionskritikken i klasserommet ikkje berre stoppar med ein idéhistorisk gjennomgang, men at undervisninga også må «våge å referere til den samtidige debatt om religionskritikk, i vitenskap og politikk» (Andreassen 2010: 78). Her blir det lagt vekt på at ein i klasserommet ikkje berre glossar over potensielle konfliktlinjer som ligg i ulike religiøse og religionskritiske syn, men at ein nettopp øver opp medvit om korleis slike syn kan vera direkte konkurrerande ytringar om ei sak. Frå dette kan ein også trekkja linjer til «religionens rolle i konflikter i verden» (Andreassen 2010: 78).

I det å bli ført inn i slike religionskritiske perspektiv, ligg det såleis ei moglegheit for å kunna «gi elevene tilstrekkelig distanse til ulike religioner og religiøse perspektiver, inkludert deres egen, foreldrenes eller samfunnets religion. I en slik distansering ligger en tanke om å erstatte kulturelt pålagte/påførte fordommer med faglig fundert kunnskap» (Andreassen 2010: 79). I dette anar vi ein viss resonans med Skirbekks modernitetsorienterte kritikk, der den kritiske

‘lutringa’ som religionsfaget skal bidra med, også skal setja individet (eleven) i stand til å orientera seg friare m.o.t. overleverte og innsosialiserte tradisjonar av ymist slag.

## 2. FAG, KRITIKK OG ONTOLOGI I NORSK SKULE – EI DRØFTING

I neste del av artikkelen ønskjer eg, i samtale med det føregåande materialet, å fokusera meir avgrensa på eit område av fagdidaktikken som stadig er aktivert i faglege meiningsbrytingar, men som i overraskande liten grad dukkar opp som eksplisitt tema for drøfting. Med ein vitskapsfilosofisk terminologi kan vi kalla dette spørsmålet om *fagontologi*. Eg søkjer først å sirkla inn kva betydning dette spørsmålet har i vår samanheng, for så å seia noko om kva følgjer dette får for måten vi tar opp eit tema som religionskritikk på i undervisninga.

### a) Klasserommets praktiske ontologi

I vitskapsteorien opererer ein med ei førestelling om at ein vitskap alltid ber med seg visse ontologiske grunnførestellingar. I si opphavlege tyding dreier spørsmålet om ontologi seg om kva som grunnleggjande sett kan seiast å vera i det heile (frå gr. *to on* = det som er). I filosofien tematiserer ontologi det fundamentale spørsmålet om kva som er verkeleg, i arbeidsdeling med epistemologi og logikk, som høvesvis stiller spørsmål om korleis vi får kunnskap om noko og kva som er reglar for gyldige resonnement i ei sak.

#### *Fagontologi*

Også i meir avgrensa tyding kan ein stilla det vitskapsteoretiske spørsmålet om kva som er ein spesifikk vitskap eller fag sin ontologi. Med dette meiner ein spørsmålet om kva som innafor ramma av ein gitt vitskap blir tilkjent status som verkeleg og relevant. Spørsmålet dreier seg grunnleggjande sett om korleis ein vitskap bestemmer og avgrensar gjenstandsfeltet sitt frå andre vitskapar sine gjenstandsfelt:

*Med et teknisk, filosofisk udtryk kan man sige at der til en videnskab normalt knytter sig en bestemt ontologi (...). Den bygger på en mere eller mindre eksplisite bestemmelse af hvad den handler om – fortidige begivenheder, menneskets arvemasse, tal og geometriske figurer etc. – og nogle mere implicite antagelser om hvordan dette gjenstandsområde nærmere er beskaffent, om det er en fundamental del af virkeligheden eller ej etc.* (Klausen 2005: 56)<sup>5</sup>

Og det er i denne avgrensa og kontekststøtthengige tydinga av omgrepet at eg

5 Frå mitt relativt usystematiske arbeid med å finna didaktisk forankring for omgrepet i den vitskapsteoretiske litteraturen, synest ordet umiddelbart å høyra til ein språkbruk som er meir vanleg på dansk enn norsk. I danske drøftingar av vitskapsteoretiske problem dukkar ontologi i nemnde tyding opp ulike stader, medan eg har enno til gode å finna bruken på norsk.

no ønskjer å reisa spørsmålet om klasserommet sin praktiske ontologi i religionsfagleg samanheng. Poenget er å retta merksemd mot kva for perspektiv og verkelegheitsforståingar som slepper inn og blir tilkjent status i skulefaget, og kva for perspektiv som ikkje blir det. Her synest for øvrig dei to posisjonane vi har sett på å representera noko ulike synspunkt. Fordi det får følgjer for korleis vi legg opp og forstår funksjonen til religionskritiske perspektiv i klasserommet, skal vi nytta litt tid på å drøfta dei to ulike innfallsvinklane.

Trass i at eg sjølv etterlyser større merksemd kring skulefaget sin ontologi, må det seiast at Bengt-Ove Andreassen sine diskursanalyser av faglitteratur, læreplanar og lærarrolle representerer viktige bidrag til å bota på denne mangelen. Når eg her ønskjer å føra refleksjonane hans inn i ei eksplisitt ontologisk tematisering, står det like fullt i ei viss spenning med hans egne reservasjonar mot å gå inn i spørsmål av ontologisk karakter (Andreassen 2010: 75). Problemet er berre at, om vi lar slike spørsmål forbli utematiserte, vil t.d. oppfatninga han har av sin eigen metodologiske posisjon som noko som «sikrer at alle religioner (og livssyn) behandles likt og med samme respekt» (Andreassen 2010: 75), bli ståande meir som eit ideelt postulat enn som eit velargumentert fagleg perspektiv. Siktemålet med å handsama religionar og livssyn som likeverdige, er ikkje vanskeleg å dela, og det vil difor vera viktig å undersøkje kritisk Andreassen sine metodologiske antakingar.

Andreassen sitt mest profilerte innspel til religionsdidaktikken er at denne bør avgrensa seg til det sekulære religionsomgrepet som religionsvitenskapen baserer seg på. I tråd med eit slikt perspektiv bør ein ifølgje Andreassen i all hovudsak innta eit utanfråperspektiv på religionar og sjå religionar og livssyn, i skulefagleg samanheng, som menneskeskapte størrelsar. Grunngevinga for denne typen praktisk-ontologisk avgrensing av klasseromspektivet forankrar Andreassen i ein fleirkulturell kontekst og internasjonal lovgiving. Ifølgje Andreassen (2016) er det berre eit slikt sekulært, religionsvitenskapleg perspektiv som «vil sikre likebehandling av alle religioner» (35) og med dette tilby eit «uhildet rammeverk for religionsundervisning» (18).

### *Frå vitenskapsfag til skulefag*

Det synest ikkje urimeleg at ein innafor eit gitt universitetsfag kan gjera visse avgrensingar i forhold til det gjenstandsområdet ein gir seg sjølv og forpliktar seg på avdekkinga av. At eit fag opererer med ein meir eller mindre profilert fagleg ontologi, bør såleis ikkje i seg sjølv vera problematisk. Med dette kan ein sjå det sekulære religionsomgrepet som Andreassen tar til orde for, som ei legitim avgrensing av eige fagleg fokus.<sup>6</sup> Meir problematisk – og mindre uhilda

<sup>6</sup> I norsk samanheng er eit slikt religionsfagleg fokus særleg argumentert fram av Ingvild S. Gilhus og Lisbeth Mikaelsson, som del av dei identifiserer som det kulturvitenskaplege paradigmet i religionsvitenskapen. Jf. t.d. Gilhus og Mikaelsson 2007: 12.

– blir det når ein tar denne fagontologien med seg over frå ein universitetsfagleg samanheng, der studentar medvite vel fag etter profil og interesse, og inn i klasserommet. For i motsetnad til universitetsstudiet, er elevar her samla ikkje for å læra eit bestemt fagleg perspektiv, men for å læra om religionar og livssyn i samfunnet i det heile tatt.

Sjølv om ein kunne tenkja seg at ein lærar klårgjer for elevar kva for særleg perspektiv skulefaget styrer etter, t.d. eit sekulært religionsomgrep, synest ei slik avgrensing i praksis nettopp *ikkje* å handsama alle religionar og livssyn likt. Ei religionsvitskapleg avgrensing til å analysera religionar og livssyn som uttrykk for menneskets sosiale og kulturelle produksjon, er ikkje i seg sjølv eit problematisk perspektiv i undervisninga. Tvert om bør det vera ein viktig del av den kunnskapen og interessa for fenomenet som skulefaget bør formidla. Problemet oppstår når ein går vidare og ønskjer å gjera dette til einaste legitime tilgang til kunnskapsområdet i klasserommet.

### *Ei sekulær slagside*

Poenget er at det *hender* noko i det ein tar eitt avgrensa fagleg fokus, som den sekulære religionsanalysen, og plasserer denne inn som bestemmande ramme for den skulefaglege kunnskapen om religionar og livssyn i det heile. Ein synest her berre med stor møde å kunna unngå at den restriktive fagontologien går ut over sitt sikte og etablerer seg som ontologi i meir omfattande tyding. Det vil t.d. truleg vera vanskeleg å unngå at elevar oppfattar det distanserte utanfråblikket som skulen si privilegerte oppfatning av kva som gjeld som det mest nøytrale og verkelegheitsnære synet på religionar og livssyn. Den praktiske ontologien som følgjer av den sekulære fagontologien, altså det som i *praksis* slepper til som det som i eigentleg forstand er verkeleg, synest her å få ei sekulær slagside.

I nyare religionsdidaktisk drøfting er det blitt løfta fram korleis tradisjonell protestantisk kristendom har prega både form og føremål når det gjeld skulefaget, også i ei tid der faget ikkje lenger er koplå opp mot kristen trusoppplæring. Andreassen har såleis identifisert ulike religiøse føresetnader i fagforståinga som pregar skulen, og argumentert for at dette synest lite føremålstenleg innafor den religiøse pluralismen som pregar Norge i vår tid. Her hentar Andreassen viktige ressursar frå sitt eige fag, religionsvitskapen, som nettopp i dei seinaste 20–30 åra har hatt som sentral teoretisk aktivitet å identifisera og kritisera skjulte religiøse føresetnader i eigen praksis.<sup>7</sup>

Eg ser for eigen del Andreassen sine analysar og den underliggjande religionsvitskaplege fagkritikken som både lærerike og tankevekkjande. Samstundes meiner eg oppfatninga hans, av at det religionsvitskaplege utanfråperspektivet nærast i seg sjølv garanterer likehandsaming og borgar for nøytralitet i omgan-

7 Jf. Gilhus og Mikaelsson 2001 og 2007, Fitzgerald 2000 m.fl.

gen med ulike religionar og livssyn, er overdrive optimistisk. For å underbyggja synspunktet mitt, og vonleg også stimulera vidare sjølvrefleksjonen på skulefaget sine vegne, skal vi sjå nokre døme på korleis det ikkje berre er religiøse perspektiv som kan virka forstyrrande på kunnskapstileigninga i faget. Det kan også sekulære føringar i faget koma til å gjera.

### *Polarisering mellom det sekulære og det religiøse*

Ei som problematiserer religionsvitenskapen sin sekulære posisjon som fundament for uheldige kunnskap om religion, er den danske sosiologen Birgitte Schepelern Johansen. I artikkelen «'Doing the secular' ...» presenterer ho sitt eige feltarbeid på to religionsvitenskaplege fagmiljø i Danmark, der ho særleg har vore opptatt av dei performative aspekta som knyter seg til «det sekulære» som analytisk kategori i den religionsvitenskaplege praksisen ho ser på. Med dette meiner ho at ein ikkje umiddelbart bør anta som naturleg og sjølvinnlysande religionsvitenskapen sitt operative skilje mellom det sekulære og det som ikkje er det – mellom det som er vitenskap og det som er religion. Snarare må ein få auge på korleis grensene mellom desse polane – den sekulære forskaren og det religiøse materialet – kontinuerleg blir produsert og sanksjonert ved den sosiale praksisen i faget (Johansen 2011).

Når religionsvitenskapen insisterer på at ei sekulær og distansert tilnærming må prega alt som kan kallast vitenskapleg kunnskap om religion, set ein samstundes, ifølgje Johansen, i sving visse sekularistiske 'skjema' som får følgjer for i kva grad ein – meir overordna – tilkjenner religionar og religiøse utsegner status av faktisk verkelegheit. Akademiske konstruksjonar som er i spel, gjennom aksepterte praksisar og nødvendige avgrensingar, er viktige å følgja med på

*because they embed the authority of categorizing some things as knowledge and other things as not (e.g. beliefs, opinions, faith), and they can thereby be seen as statements about whether, and how, things are real. By attributing the status of knowledge and reality to certain constructions, the universities continuously establish ontological hierarchies between different forms of existence, and by doing so they contribute to making certain actions, thoughts or phenomena more legitimate, probable, useful, unlikely, unexplainable, or dangerous than others (Johansen 2011: 283).*

Poenget Johansen gjer i analysen sin, er at den tilsynelatande naturlege samankoplinga som blir gjort i det religionsvitenskaplege utsideperspektivet, mellom eit sekulært perspektiv og det som er nøytralt og objektivt, ikkje kjem rekande av seg sjølv, på ei fjøl. Snarare kviler koplinga på eit aktivt reinsingsarbeid og ei performativ polarisering mellom det religiøse og det sekulære slik at grensene mellom desse ikkje blir kryssa, men haldne ved like.

I arbeidet sitt argumenterer ho for at det sekulære ikkje berre blir verande

ei metodisk ramme i fagmiljøet, men at ein ved det aktive faglege sorteringsarbeidet mellom det sekulære og det religiøse, også tenderer mot å promotera det sekulære som privilegert overordna verdssyn. Dette tyder ikkje at den metodologiske demarkeringa som faget praktiserer, inneber eit anti-religiøst syn. Men denne vil stadig vera med på å tilkjenna det som ikkje er sekulært, svakare grad av objektivitet og med dette også svakare grad av verkelegheit. Analysen og feltarbeidet til Johansen føregår i ein annan nasjonal kontekst enn vår, og religionsvitskap er også eit mangfaldig fagfelt. Den strenge grensegangen mellom sekulære og religiøse perspektiv som Johansen finn i feltarbeidet sitt, synest like fullt å ha god resonans med måten Andreassen markerer den religionsvitskaplege didaktikken på.

Her kan ein seia at ein innafor ein religionsvitskapleg kontekst, som mottrekk til den sekulære slagsida Johansen identifiserer, både kan medvitgjera seg og eksplisitt tematisera den typen restriksjonar som eins eige perspektiv legg på fenomenet ein studerer. Men i klasseromssamanhengen synest det vanskelegare å unngå at det å gjera eit sekulært og distansert perspektiv til det mest gyldige *faglege* perspektivet på religion og religiøsitet, fører til at elevar oppfattar det sekulære og ikkje-religiøse perspektivet som meir normalt og nærare slik ting 'eigentleg er'.

I ein annan kontekst har Karin Kittelmann Flensner, på bakgrunn av eit breitt empirisk materiale, synt korleis religionsundervisninga for svensk skule sin del syner seg primært ikkje å vera prega av noko overvintra pro-religiøst perspektiv, men snarare å vera dominert av ein sekularistisk diskurs. Eit gjennomgåande trekk i dei 24 klasseromma og 13 ulike lærarane som Flensner observerer, er ei oppfatning av at det å vera religiøs er noko som høyrer fortida til i eit moderne samfunn som det svenske, og noko som berre vanskeleg lar seg sameina med det å vera eit rasjonelt menneske. På motsvarande vis står ein ikkje-religiøs posisjon fram i klasserommet som ein meir nøytral og meir normal måte å forhalda seg i tilværet på.<sup>8</sup>

No framstår skildringane av svenske klasserom ikkje som umiddelbart gjenkjenneleg i norsk skule. Samstundes kan undersøkinga minna oss på at det å søkja tilhald til eit sekulært grunnperspektiv i klasserommet ikkje av seg sjølv garanterer likehandsaming av religionar og livssyn. At eit sekulært paradigme også i norsk skulekontekst kan bringa faglege forstyrringar, kan Suzanne A. Thobro sine analysar av skuleboksreligion i perioden etter andre verdskrig illustrera på interessant vis:

8 Ein interessant indikator frå grunnstudien, som Flensner nyttar til å underbyggja tesen om den sekularistiske diskursens dominans, er korleis religiøse elevar i svært liten grad eigenidentifiserte seg som religiøse, medan det var langt vanlegare for ikkje-religiøse elevar å referera til eige livssynsstandpunkt. For Flensner seier dette noko om kva som, diskursivt, blir oppfatta som ein gangbar posisjon og kva som ikkje blir det.

*I min forskning på Religion og etikk-faget ser jeg at norskhet fremstilles som først og fremst det ikke-religiøse. Ideologien er sekulær, og det som «pushes» er ikke kristendom, men menneskerettigheter, miljøvern, demokrati m.m. Jeg ser også at dette fører til at det i beskrivelser av religioner fokuseres på negative trekk som kan illustrere det motsette av «våre» verdier, og positive trekk som illustrerer de verdiene vi ønsker (Thobro 2014).*

Thobro har særleg vore opptatt av synet på buddhisme og hinduisme i læreverka, og finn at framstillinga av buddhismen gjennomgår ei endring i perioden. Frå ei ganske negativ vurdering, framstår buddhismen frå 1990-talet av med eit positivt forteikn, som berar av verdier det er ønskjeleg at også norske elevar skal gjera til sine. På den andre sida står element i hinduismen gjennomgåande fram i mindre heldig lys, med referanse til førestellingar som kaste og karma, som kjem til å representera «deira» tradisjonelle hierarki i motsetnad til «våre» egalitære verdier (Thobro 2008: 104).

Finst det så noko alternativ til å einast om at ein i eit obligatorisk fellesfag utelukkande tar føre seg religionar og livssyn som menneskeskapte, kulturelle og sosiale fenomen? Eller stemmer det, som Andreassen antydjar i argumentasjonen sin, at einaste andre moglegheit er å leggja til rette for ei positiv vurdering av religionen som vil vera av religiøs art og såleis i strid med internasjonal lovgiving?

### *Ein livssynsopen klasseromsontologi*

Her meiner eg bestemt det finst gode alternativ som ikkje hamnar i sistnemnde kategori. I tilknytning til språkbruken hos Jon Magne Vestøl (2017), der han snakkar om ein «livssynsopen didaktikk», meiner eg vi bør sikta mot ein livssynsopen fagontologi som eit alternativ til den sekulære fagontologien hos Andreassen. Vestøl spelar truleg på omgrepet som blei gjort kjent gjennom Stortingsmelding 41 i 2012, «Det livssynsopne samfunn», som ei språkleg sontring i høve til omgrepet «livssynsnøytralt». Medan sistnemnde vanlegvis blir nytta for eit tilhøve der religionar og livssyn er fråverande som eksplisitte stemmer, peikar det livssynsopne på ein situasjon der religionar og livssyn får koma til uttrykk på, ideelt sett, likeverdige premissar.

Når det gjeld innsteget til ein livssynsopen klasseromsontologi, meiner eg dette må peika i retning av ein undervisningssamanheng der ulike religionar og livssyn ikkje på førehand er utelukka som berarar av innsikter som også kan vera av allmenn interesse. Såleis legg eg meg nærare Skirbekk sitt utgangspunkt, med røter i Habermas og Rawls sine samfunnsteoriar og forsøk på å relatera religions- og livssynsfeltet inn i den allmenne utvekslinga i samfunnet. Kva følgjer eit slikt innsteg får, er tema for neste bolk.

## **b) Samtalerommet: religion som diskursiv størrelse**

Med dette er vi over i det didaktiske sett andre viktige spørsmålet, om kva for overordna målsetjing vi meiner skulefaget skal ha. Her er det heller ikkje gitt at Andreassen og Skirbekk forstår saka heilt likt. Ei parallell problemstilling til spørsmålet om klasseromsontologien, er spørsmålet om kva type *diskursiv* status religionar og livssyn skal ha i norsk skule. Er desse primært studieobjekt for den faglege interessa, eller er religionar og livssyn også sjølve å sjå som bidragsytarar<sup>9</sup> i ein større samtale kring kva som er verkeleg, kva eit menneske er og kva eit godt samliv i det fleirkulturelle Norge kan tenkjast å vera?

Her er det rimeleg å seia at då KRL-faget blei lansert i 1997, med utgangspunkt i dialektikken mellom 'identitet' og 'dialog' (jf. NOU 1995: 9), stod deltakarperspektivet sterkt. Vekta låg på faget som samlande møtestad og premissleverandør for det ein oppfatta som nødvendig religions- og livssynsdialog i samfunnet. I seinare tid, og særleg etter kritikk frå Human-Etisk Forbund og dommane i Menneskerettsdomstolane, har ein blitt meir var for at foreldre kan vera skeptiske til at faget kan ha følgjer for korleis elevar orienterer seg i livssynsspørsmål, eller at dei urettmessig blir tekne til inntekt for denne eller hin livssynsmessige posisjon i feltet.

Hos Andreassen tangerer ei slik varsemnd med involverande perspektiv, religionsvitenskapen si faglege interesse i å distansera seg frå den empatiske tilnærminga til religion som har prega basisfaget religionsvitenskap/religionshistorie tidlegare, særleg innafor det religionsfenomenologiske paradigmet. Med eit ønske om å leggja avstand til måten skulefaget er prega av kristendomsfaglege og teologiske perspektiv, meiner Andreassen vidare at faget må bort frå si eksistensielle og dialogiske orientering.

### *Religionsvitenskapleg religionskritikk*

I utgangspunktet kunne ein tenkja seg at det religionsvitenskaplege ønsket om å halda distanse og motstand mot å gå i meir normativt inngrep med religionar og livssyn, kunne gjera religionskritikk i klasserommet til eit vanskeleg føretak. Når ein ikkje tar stilling til korkje sanningsgehalt eller om religion er ein bra eller dårleg ting, kunne ein synest å sakna ein slags stabil norm som kritikken kan målast opp mot: «Spørsmål om hva som er rett, ekte, autentisk eller riktig når det gjelder religiøse ytringer, er ikke sentralt i seg selv» (Andreassen 2010: 75).

Det ligg ein utfordrande vitenskapsfilosofisk knute her: religionskritikken skal ikkje bidra til eleven si livssynsmessige utvikling, men skal samstundes ha ein dannande funksjon i skulen ved at elevane får setja sin eigen ståstad i relieff og oppnår større perspektivmedvit (Andreassen 2010: 77). Her synest tanken

9 Terminologien her er inspirert av samtale med Gunnar Haaland.

til Andreassen å vera at normativitetsproblematikken – at læraren ikkje skal påverka eleven sitt syn, men samstundes gi kunnskapar som vil påverka eleven sitt syn – er søkt løyst gjennom eit deskriptivt perspektivmangfald. Klassen skal møta dei mange ulike perspektiva ein kan leggja på religion og religionskritikk, utan at undervisninga skal leggja særlege føringar for kva som er bra eller dårleg av dei. Snarare skal vekta leggjast på å øva opp elevane til å kontekstualisera ulike kritiske perspektiv, på det viset at dei kan identifisera kva for type kritikk eit gitt synspunkt representerer.

Andreassen skil her mellom to typar religionskritikk. Den eine typen kallar han klassisk normativ religionskritikk, og ser på religion som produkt av menneske og samfunn og ikkje guddommeleg openberring. Ein slik kritikk er verdilada anti-religiøs og forstår religion som ein problematisk, og i mange tilfelle skadeleg, illusjon (Andreassen 2010: 71). Den andre typen religionskritikk er den religiøse religionskritikken, som kjem innifrå religionen sjølv, og rettar seg mot avvik og usemjer innafør praksisar og førestellingar innafør same, eller i forhold til ein annan, religion (Andreassen 2010: 73).

### *Kontekst og motiv*

Med dette som utgangspunkt knyt Andreassen religionskritikken si rolle i klasserommet særleg til det å gjera seg kjent med og, ikkje minst, kunna *kontekstualisera* ulike syn på og ytringar om religion, både utanfrå og innifrå: «Religionskritikk i religionsundervisningen handler om å kunne identifisere hvilket perspektiv eller ståsted kritikken ytres fra.» Her vil den faglege tilgangen, i form av ein metodologisk ateisme, hjelpa elevar til å «fange opp både den klassiske normative (eksterne) religionskritikken og den religiøse/teologiske (interne) religionskritikken som ytringer om religion fra ulike ståsteder» (Andreassen 2010: 77).

Gjennomgangen av dei to hovudutgåvene av religionskritikk, den eksterne og den religiøse, må nødvendigvis i ein slik tekst vera ganske forenkla og utan store nyansar. Like fullt synest den deskriptive og distanserte tilnærminga som Andreassen tilstrevar i møte med ulike perspektiv, å bera preg av den typen performativ polarisering mellom det sekulære og det religiøse som Johansen sette oss på sporet av tidlegare. Skotta mellom eksterne og interne perspektiv av religionskritisk art synest her unødvendig tette, og – meir alvorleg – synest å ta frå religionskritikken noko av sin brodd som kritisk instans i klasserommet.

For i motsetnad til måten elevar øver opp si evne til kritisk tenking andre stader i faget, t.d. i filosofisk samtale, blir det her lagt større vekt på å identifisera *kor* eit kritisk perspektiv kjem frå (ein ekstern eller ein religiøs ståstad) enn å gå til inngrep med kva kritikken faktisk går ut på og kva som finst som eventuelt svar på denne kritikken. Heller enn den filosofiske samtalens vekt på å lytta til presenterte argument og koma desse i sakleg møte, blir klassen sitt fokus i

Andreassens perspektiv nærast ei øving i å redusera kritiske utsegner om religion til funksjonar av kva posisjon den som kritiserer, inntar.

No er det truleg religionsvitaren sitt ønske om å oppretthalda nøytralitet og distanse med omsyn til sanningsinnhaldet i religiøse verdsåskodingar som gjer at Andreassen plederer for å gjera dette særlege unnataket for kritisk tenking andsynes religion. Men samtaleetisk framstår det problematisk å drillta klassen i eit aktivt fokus på posisjon og bakanforliggjande motiv i møte med kritiske perspektiv, heller enn å ha fokus på sak. Spørsmålet er kort og godt: kvifor er det meir interessant å vita om ein kritikk er ytra frå ein religiøs eller ein ikkje-religiøs posisjon enn å ta på alvor det som kritikken søker å uttrykkja? Sjølve sorteringa i religiøse og anti-religiøse motiv når det gjeld religionskritiske perspektiv, synest vidare å vera ein refleks av den nærast essensialistiske måten som kategoriane sekulær og religiøs blir forstått på hos Andreassen. For å få tak i kva ein gitt religionskritikk faktisk går ut på, synest det lite sakssvarande og til og med forstyrrende å operera med denne typen harde skott.

I ein teologisk religionskritikk kan det t.d. vera av høgste relevans å integrera som del av sitt eige perspektiv den typen kritikk som Andreassen plasserer som ikkje-religiøs kritikk, hos t.d. Marx, Nietzsche og Freud. Å parkera ein tenkjar som Nietzsche som eit «ikkje-religiøst» perspektiv, står i fare for å fråta den relevansen kritikken hans har som bidrag også til ei religiøs orientering. Fokus på motiv og intensjon i vurderinga av ulike typar religionskritikk kan også, paradoksalt nok, stå i fare for å eintydiggjera det mangfaldige og samansette i vidt ulike perspektiv, ved stadig å gjera dei til del av den større sekken «religiøst» eller «sekulært». For kva er det som egentleg utgjer likskapen internt i dei to store kategoriane?

### *Filosofisk religionskritikk*

På anna vis ønskjer Skirbekk, med sin tanke om kritisk lutring av både religionen og fornufta, at kritiske perspektiv skal få følgjer for korleis elevar (og lærar) orienterer seg i tilværet. Med utgangspunkt i eigne politisk-filosofiske refleksjonar over kva som skal til for å leva godt i eit moderne pluralistisk samfunn, inntar Skirbekk ikkje nokon nøytral posisjon. Men han godtgjer den normative ståstaden sin ved å syna til allmenne, antropologiske føresetnader. Den filosofiske dimensjonen i kritikken, som pressar både religiøse og ikkje-religiøse posisjonar til større medvit og evne til kritisk refleksjon over eigne synspunkt, inneber at det kritiske perspektivet er eit viktig allmennmenneskeleg omsyn.

Den grunnleggjande impulsen til interessa for religiøse aktørar i samfunnsdialogen kjem særleg frå Jürgen Habermas sine arbeid etter 2005. Habermas sjølv er blitt anspora av den filosofiske samfunnssteorien til John Rawls (1921–2002), som på slutten av sin karriere var opptatt av korleis politisk samliv kunne

vera mogleg blant samfunnsmedlemmer med vidt *ulike* religiøse og filosofiske forpliktelser.

I føredraget Jürgen Habermas presenterte då han mottok Holbergprisen i Bergen i 2005, med tittelen «Religion in the public sphere», knytte Habermas an til Rawls sin tanke om at liberale demokrati må promotera ein særleg type borgarskapsetikk blant sine medlemmer for å kunna bestå som demokrati. Del av dette er at alle borgarar, som eit minimum, må akseptera at berre ikkje-religiøse og allmenne grunngjevingar kan telja med når det gjeld rettslege, politiske reguleringar som skal gjelda for alle. Desse må formulerast i eit allment tilgjengeleg språk og kan ikkje henta stønad i guddommeleg openberra skrifter el.l.

Men det tyder ikkje, seier Habermas, at religiøse perspektiv ikkje har å gjera med eller kan bera i seg perspektiv som kan vera av allmenn interesse i eit samfunn. Difor bør religiøse aktørar få uttrykkja sine synspunkt, også om desse hovudsakleg er kledd i eit religiøst språk, som synspunkt med potensiell interesse for ei større offentlegheit. Det ligg med andre ord moglegheit for å læra av religionen, også for dei som ikkje sjølv vedkjenner seg til gjeldande tradisjon:

*Under certain circumstances secular citizens or citizens from a different faith may be able to learn something from these contributions and discern in the normative truth content of a religious expression, intuitions of their own that have possibly been repressed or obscured. The force of religious traditions to articulate moral intuitions with regard to social forms of a dignified human life, makes religious presentations on relevant political issues a serious candidate for possible truth contents that can then be translated from the vocabulary of a specific religious community into a generally accessible language (Habermas 2005: 14, modif. teiknsetjing, ØB).*

Og, eit viktig poeng for Habermas, er at ei offentlegheit aldri sjølv, på førehand, vil kunna avgjera kva som i ei gitt religiøs tilværeforståing vil syna seg av verdi for refleksjonen og samtalen i samfunnet, og kva som ikkje vil det. Ein bør såleis sjå det som ei allmenn samfunnsinteresse å bringa *ulike* stemmer i spel:

*The liberal state has an interest of its own in unleashing religious voices in the political public sphere, for it cannot know whether secular society would not otherwise cut itself off from key resources for the creation of meaning and identity (Habermas 2005: 15).*

Oppfatninga som finn uttrykk her, av religionar som potensielle katalysatorar eller berarar av viktige samfunnsmessige innsikter, må seiast å falla inn under det Andreassen kallar ei «ressursorientert tilnærming» til religion. Det som like fullt utfordrar perspektivet som den skulefaglege kritikken til Andreassen

kviler på, er jo at dette er ei forståing av religion som ikkje kjem frå religiøst eller teologisk hald, men representerer eit allment, antropologisk perspektiv. Tilnærminga Habermas tar til orde for, held seg såleis strengt agnostisk til spørsmål om transcendens og religiøs sanning, men står uansett budd til å læra av religionen og til å motstå «den rasjonalistiske freistinga til sjølv å kunna avgjera kva del av ei religiøs lære som er rasjonell og kva del som ikkje er det» (Habermas 2005: 18, mi oms.).

Eit slikt innsteg til religionar som diskursive størrelser med potensiell interesse utanfor egne rekkjer, føreset like fullt ei open haldning hos *både* religiøse og ikkje-religiøse aktørar i samtalen. Religiøse aktørar må, i følgje Habermas, vera villige til å gjera ein innsats for å omsetja egne synspunkter og innsikter til eit språk som lar seg forstå utanfor sin eigen indre krins. På motsvarande vis må ikkje-religiøse aktørar styra klår av den sekularistiske fallgruva å sjå religiøse tradisjonar som utelukkande arkaiske etterlatenskapar utan potensiell kognitiv substans (Habermas 2005: 17). Om ein ser den sivile samfunnsreguleringa i eit demokrati som eit delt oppdrag mellom samfunnsaktørane, bør forsøket på å omsetja religiøse synspunkt til meir allment tilgjengelege synspunkt vera ei oppgåve som religiøse og ikkje-religiøse aktørar samarbeider om, ideelt sett.

I siste del av drøftinga her har eg søkt mot ei forståing av klasserommet som eit rom der religionar og livssyn ikkje berre figurerer som interessante studieobjekt på avstand, men også blir forstått som deltakarar i ei breiare meningsutveksling i samfunnet. Som førestellingsmessige ressursbankar og laboratorier for tilværefleksjon over tusener av år, bør religionar undersøkjast med same nysgjerrige forventning om å forstå noko nytt, som tilfelle er når vi går til studiet av historie eller klassisk litteratur. Eit slikt deltakarperspektiv på religionar og livssyn i klasserommet tyder like fullt ikkje at ein på individnivå skal gjera den einskilde elev til representant for det eine eller hitt av ulike livssyn.<sup>10</sup> Men som hermeneutiske konstruksjonar av stort format, og på same vis som dei gamle grekarane i historietimen eller den norske velferdsmodellen i samfunnsfagsundervisninga, representerer religionar og livssyn også tankemessige kompleks som ein klasse kan og bør koma 'i samtale med'.

### c) Utsyn: ei reiskapsorientert tilnærming

Det er ikkje rom for å gå langt i konkrete framlegg til religionskritikk frå mi side her, men eg vil like fullt peika i retning av nokre aktuelle moment. Som eit alternativ til at læraren sit og pønskar på kor mykje eller lite ho skal våga å kritisera i den einskilde religionen, ønskjer eg å føreslå eit perspektiv som i større grad ser religionskritikk som eit tema som lærar og elevar tar *delt eigarskap*

<sup>10</sup> Tove Nicolaisen sin artikkel «Dialog i KRL» frå 2001 er eit viktig kritisk innspel til dialogforståinga som prega det opphavlege KRL-faget. Kritikken som er kome frå religionsvitenskapleg hald mot essensialistiske forestellingar om religiøs identitet, er også relevant her.

til. Religionskritiske perspektiv blir her forstått meir som ei øving i sjølvopplysning enn som ei innføring i kva som er problema med den og den religionen. Siktet med eit slikt fokus er ikkje å fritta religionar frå ansvar eller oppløysa reelle problem til misforståtte framstillingar. Men tanken er at dersom religionskritiske perspektiv skal ha reell skulefagleg relevans, må dei også gjerast produktive og lærerike for både lærar og elevar som utviding av eigen horisont og eiga forståing.

### *Kritikk og opplysning hos Immanuel Kant*

Inspirasjonen til ei slik reiskapsorientert tilnærming hentar eg frå nemnde Immanuel Kant, som frå si filosofiske og allmennmenneskelege orientering synest å treffa grunnleggjande omsyn i både opplæringslov og læreplanar i skulen. I det overordna prosjektet til Kant er det ein grunntanke at berre perspektiv som er sjølv-eigde, kan seiast å vera kritiske i reell tyding og såleis også reelt dannande for eit menneske. Dette heng på interessant vis saman med ei oppfatning hos Kant av at det som held oss nede og i villfaring, ikkje så mykje er illusjonar påført oss utanfrå, som vår eiga underordning desse og sviakt i bruk av eiga tenkeevne (Kant [1784] 2003). Snarare enn å forstå opplysning som at den kloke opplyser den uinformerte, er opplysning her grunnleggjande forstått som *sjølvopplysning*, noko som burde kunna vera eit verdig mål for alle menneske i eit samfunn.

### *Klassen som eit kritisk undersøkjande fellesskap*

Og det er ut frå dette siste perspektivet – opplysning forstått som sjølvopplysning – eg ønskjer å føreslå ei reiskapsorientert tilnærming som utgangspunkt i religions- og livssynsundervisninga. Med dette meiner eg ein religionskritikk som startar frå klassen som eit kritisk undersøkjande fellesskap, og som saman nærmar seg tema for å læra meir om seg sjølv og meir om andre.

Det kantianske opplysningspoenget er at dét vi kritiserer i ein religion eller eit livssyn, vanlegvis også kan sjåast som ein potensiell kritikk av oss sjølve. For er det ikkje noko gjenkjenneleg i religiøse fanatikarar sin trang til å ha absolutt rett og aldri vera i tvil? Balar vi ikkje alle med toleranse andsynes utdefinerte grupper og annleis-tenkjande? Minnar ikkje religiøse aktørars problematiske retrett til særleg vern i menneskerettane, om andre måtar menneskerettar blir tatt i bruk instrumentelt og opportunistisk på, nære oss sjølve? Med andre ord, vil vi kunna finna at religionskritiske perspektiv har relevans også for parallelle tankevanar av ymist slag. Føremålet er ikkje med dette å ta brodden av rettmessig kritikk, men å utforska og gjera slike perspektiv opplysende for heile klassen, lærar som elevar, og kan hende læra oss alle noko nyttig og relevant for eigne orienteringar i tilværet.<sup>11</sup>

11 Sjå Brekke [2018] for meir om den filosofiske bakgrunnen for dette perspektivet.

### Å øva opp registermedvit

Om vi held fram med å la oss inspirera av Kant sine tankar her, vil t.d. klassen sitt arbeid med å øva opp eit relevant registermedvit vera eit verdifullt fokus for religionskritisk arbeid. Hos Kant blir det lagt avgjerande vekt på medvit om ulike språk- og saksregister i tilværet, og på dei alvorlege problema som følgjer av urett samanblanding av desse. Med sine tre fornuftskritikkar – av den vitskaplege, den moralske og den estetiske fornufta – er det avgjerande for Kant å syna korleis grunnleggjande mistak oppstår dersom vi ikkje evnar å skilja rett mellom dei ulike virkeområda.

Eit døme på slik samanblanding hos Kant er om vi handsamar dei store metafysiske spørsmåla i tilværet som om dei kunne bestemmast i enkel forlenging av naturvitskapelege innsikter («scientisme» hos Kant). På same vis blandar vi korta om vi tar våre ulike religiøse overtydingar for å vera direkte produktive i den vitskapelege utlegginga av verda («dogmatisme» hos Kant). Med andre ord, og ikkje minst m.o.t. den religiøse sfæren, legg Kant avgjerande vekt på at vi, som borgarar i verda, oppøver eit medvit om skilnader i ulike måtar vi nærmar oss verda på. Det tyder at når vi diskuterer t.d. vitskap eller religion, så må vi også ha eit medvit kva for saks- og språkregister vi finn oss innafor.

Eit arbeid med relasjonen mellom vitskap og religion bør i dette perspektivet leggja vekt på å føra elevar inn i kva saka dreier seg om i alle sine fasettar og la elevar møta fleire argumentasjonslinjer og teologiske strategiar i møte med naturvitskapelege innsikter. Dette opnar for samtale kring korleis eldgamle tradisjonar på ulikt vis kan møta moderne utfordringar, og refleksjon over korleis språk kan arta seg innafor ein naturvitskapeleg samanheng og ein religiøs samanheng. Her vil det vera eit poeng å få fram *ulike* ståstader på balansert vis, også rasjonalet i konservative minoritetsposisjonar, jf. Schjetne 2014.

Og det kan føra til merksemd kring den språklege skilnaden mellom *belief* og *faith* i engelsk språkbruk (høvesvis «tru som for-sant-holding» og «tru som eksistentorientering»), ein språkleg nyanse som ofte kjem bort for oss på norsk.<sup>12</sup> I ei tid der ei religiøs erfaringsverd kan hende er ganske framand for mange i samfunnet, er det særleg viktig å retta merksemd mot slike ulikheiter i bruk av språk for i det heile å få ei god forståing av kva religion er for noko som levd fenomen og verkelegheit for menneske.

Å sjå korleis ein innafor ein tradisjon, i tilknytning til gitte problem, søker å sameina eldgamle tekstar med moderne spørsmål, gir ikkje berre større innsikt i korleis ein religion fungerer internt. Det kan også gi overført forståing av kva grunnleggjande problem religiøse menneske i andre tradisjonar støyter på i

12 Utfordringa i norsk offentlegheit er, fordi sondringa ikkje finst språkleg, at ordet tru i samtalen ofte endar opp med utelukkande å tyda ulike overtyding på meiningsnivå snarare enn livsorientering. Dermed endar vi ofte opp med å diskutera og forstå religion og religiøs tru som om det primært dreidde seg om visse teoriar om verda eller ulike meiningar om ting, og ikkje som livsmessige grunnorienteringar. Sjå Brekke 2013: 186-188.

spenninga mellom førmoderne forpliktelser og seinmoderne utfordringar. Eller ei betre forståing av kva som står på spel i møtet mellom nyreligiøse tilværespekulasjonar og nyhard opplysingsscientisme.

### *Arbeid med mistankehermeneutiske perspektiv*

Ei anna konkretisering av ei slik reiskapsorientert tilnærming kan vera arbeid med sentrale tenkjarar som Nietzsche, Marx, og Freud, som kvar på sitt vis gir høve til å utvida analytiske reiskapar i møte med både egne og andre sine tradisjonar. Der Marx og Nietzsche set oss på sporet av maktproblematikken i livssynsfeltet, stiller Freud grunnleggjande spørsmål om kva funksjon religionar kan fylla for einskildmennesket og i kulturen. For at dette skal vera interessant i klassesamanheng, bør ein ikkje avgrensa slike perspektiv til eintydige avsløringar av religion og religiøsitet *per se*.

Her bør ein også syna korleis slike 'mistankeperspektiv' kan gi impulsar til kritikk av både religiøse og ikkje-religiøse førestellingar. Såleis bør ein ikkje for raskt historisera desse kritiske innspela som utelukkande anslag mot kristendom og jødedom i ein gitt periode av Europas historie, men ta på alvor innspela som relevante kulturalanalytiske perspektiv med relevans også i andre ideologiske kontekstar, religiøse og ikkje-religiøse, og til andre tider. Dette krev ei hermeneutisk tilnærming til religionskritikkens historie som ser denne som noko som angår oss også i dag.

### AVSLUTTANDE

Fordi religionskritikk så direkte rører ved normative spørsmål kring skulen si rolle i samfunnet og relevante kunnskapar i vår tid, aktiverer han heilt grunnleggjande didaktiske problemstillingar og refleksjonar knytt til faget og klasserommet. I refleksjonen over fagontologien i KRLE/RE og den diskursive statusen tilkjent religionar og livssyn i klasserommet, har eg også forsøkt å gi innspel til det viktige spørsmålet om posisjoneringa av det kritiske perspektivet i religionskritikken.

I det føregåande har eg argumentert for at avgrensinga av det skulefaglege fokuset til eit sekulært utanfråperspektiv ikkje framstår som tilfredsstillande. Den religionsvitenskaplege metoden og sekulære fagontologien Andreassen tar til orde for, gir viktige perspektiv i den skulefaglege debatten. Men eg trur ikkje denne tilgangen til religions- og livssynsfeltet åleine er tilstrekkeleg til på relevant vis å fanga opp så samansette og varierte fenomen som det religionar og livssyn er i kulturen og i samfunnet.

Skirbekk si alternative tilnærming har eit samfunnsfilosofisk blikk på religions- og livssynsfeltet, og promoterer eit *mangfald* av perspektiv som relevant for elevane si læring. Skirbekk stiller krav til religionar om å avleggja

rekneskap for egne påstandar om verda, og meiner ei slik kritisk meiningsbryting stig ut av religionen sine egne ambisjonar om å bli tatt på alvor. Sjølv om eg har reservasjonar mot den tidvis hardhendte modernismen hos Skirbekk, t.d. i utrøykjinga av det 'latterlege' i religionen, har eg sans for hans parallellgåande lutring av både religionen og fornufta som siktemål for fellesskapet i eit mangfaldig og moderne samfunn som det norske.

### Ein livssynsopen religionsdidaktikk

Til forståinga av kva religion og livssyn, og såleis også religionskritikk, i det heile dreier seg om, er det i mine auge nødvendig med ulike faglege tilgangar, som femnar om utanfråperspektiv så vel som innfråperspektiv. Eit skulefag som vil vera på høgd med vitskapsfilosofiske innsikter i vår tid, må løfta fram eit perspektivmangfald og -bryting som avgjerande del av skulefaget sin tilgang til såpass komplekse fenomen som det religionar og livssyn er. Skulefaget bør såleis hegna om fleire faglege tilgangar til feltet, og femna perspektiv frå både religionsvitskap, religionsfilosofi og teologi (ikkje berre kristen), så vel som frå pedagogikk, idéhistorie og allmenn filosofi m.m.

På dette viset evnar ein å fanga opp religionar og livssyn også som diskursive størrelser i samfunnet, som sjølve kan ha interessante ting å melde i ei samansett forståing av eit samansett tilvære. Eit slikt mangfald av perspektiv og faglege tilgangar treff i mine auge også betre målet om at religions- og livssynsundervisninga i skulen skal vera objektiv og gi ei fasettert spegling av feltet, at opplæringa skal vera kritisk og både prøver ut og blir prøvd i sine skildringar av verda, og at undervisninga er pluralistisk på det viset at ho fangar opp ulike stader å sjå frå.

### LITTERATUR

- Andreassen, Bengt-Ove. 2009. «Om fraværet av konfliktperspektiver i den religionsdidaktiske faglitteraturen» i *Norsk Teologisk Tidsskrift*, Årg. 110, nr. 3. 167–186.
- Andreassen, Bengt-Ove. 2010. «Religionskritikk som dannelse» i Mary Brekke (red.) *Dannelse i skole og lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget. 63–81.
- Andreassen, Bengt-Ove. 2016. *Religionsdidaktikk. En innføring*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brekke, Øystein. [2018]. «Critique of religion, critique of reason. Criticising religion in the classroom» (forventa 2018, 10 sider, Open Access).
- Brekke, Øystein. 2013. «Danning i egne og andres rom. Religion, danning og dialektikk i den fleirkulturelle barnehagen» i S. Broström, T. Lafton og M.A. Letnes (red.) *Barnehagedidaktikk. En dynamisk og flerfaglig tilnærming*. Oslo: Fagbokforlaget, side 175–197.
- Fitzgerald, Thomas. 2000. *The Ideology of Religious Studies*. Oxford: OUP.

- Flensner, Karin Kittelmann. 2015. «Lærere och elever talar ofta om religion som något föråldrat och främmande, << intervju med T. Melin, *Aktuellt*, Göteborgs universitet. Humanistiska fakulteten. <https://hum.gu.se/aktuellt/Nyheter/fulltext/larare-och-elever-talar-ofta-om-religion-som-nagot-foraldrat-och-frammande.cid1340014> [23. april 2018]
- Gilhus, Ingvild S. og Mikaelsson, Lisbeth. 2001. *Nytt blikk på religion. Studiet av religion i dag*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Gilhus, Ingvild S. og Mikaelsson, Lisbeth. 2007. *Hva er religion*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Habermas, Jürgen. 2005. «Religion in the public sphere» in *Holberg Prize Proceedings 2005*, Bergen, side 10–19.: [https://holbergprisen.no/sites/default/files/Habermas\\_religion\\_in\\_the\\_public\\_sphere.pdf](https://holbergprisen.no/sites/default/files/Habermas_religion_in_the_public_sphere.pdf)
- Johansen, Birgitte Schepelern. 2011. «'Doing' the secular. Academic practices in the study of religion at two Danish universities,» *Arts & Humanities in Higher Education*, Årg. 10, nr. 3, side 279–293. [https://www.academia.edu/1465885/\\_Doing\\_the\\_Secular\\_Academic\\_Practices\\_in\\_the\\_Study\\_of\\_Religion\\_at\\_Two\\_Danish\\_Universities](https://www.academia.edu/1465885/_Doing_the_Secular_Academic_Practices_in_the_Study_of_Religion_at_Two_Danish_Universities) [23. april 2018]
- Kant, Immanuel. [1784] 2003. «Besvarelse av spørsmålet: Hva er opplysning?» i J.G. Hamann *Opplysning og kors*. Oslo: Aschehoug og co. (Thorleif Dahls Kulturbibliotek), side 210–18. Originaltittel: «Beantwortung an die Frage: Was ist Aufklärung?»
- Klausen, Søren Harnow. 2005. *Hvad er videnskabsteori*. København: Akademisk forlag.
- Lied, Sidsel. 2008. «KRL-faget i Strasbourg. Presentasjon av dom og dissens i EMD og skisse av en mulig vei videre» i *Norsk teologisk tidsskrift*, Årg. 109, nr. 1, side 55–71.
- Schjetne, Espen. 2014. «Kritisk blikk på kritikk. Religionskritikk som balansekunst i den offentlige skolen» i G. Afdal m.fl. (red.) *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser*. Oslo: Cappelen Damm, side 153–176.
- Skirbekk, Gunnar. 2009. «Behovet for ei modernisering av medvitet og dermed for sjølvkritisk rasjonalitetskritikk og religionskritikk» i A. Brunvoll m.fl. (red.) *Religion og kultur. Ein fleirfagleg samtale*. Oslo: Universitetsforlaget, side 87–105.
- Skirbekk, Gunnar. 2011. «Religionskritikk – kvifor og korleis?» i *Religion og livssyn. Tidsskrift for religionslærerforeningen i Norge*, Årg. 23, nr. 3, side 12–16.
- Thobro, Suzanne Anett. 2008. *Representasjoner av buddhisme og hinduisme*. Mastergradsoppgave i religionsvitenskap. Universitetet i Bergen.
- Thobro, Suzanne Anett. 2009. «Endringer i representasjoner av buddhisme: En analyse av norske lærebøker i perioden 1948–2006» i *DIN: Religionsvitenskapelig tidsskrift* nr. 4, side 4–29.
- Thobro, Suzanne Anett. 2014. «(K)RLE – hva kan vi gjøre med det?» *Verdidebatt*, Vårt Land, 14. november. <http://www.verdidebatt.no/innlegg/11537246-k-rle-hva-kan-vi-gjore-med-det> [23. april 2018]
- Vestøl, Jon Magne. 2017. «Skal religionsundervisning ta hensyn til elevenes livssynsbakgrunn?» i M. von der Lippe og S. Undheim (red.) *Religion i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget, side 130–143.