

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i religionsdidaktikk

Mai 2021

Religionsliteracy: En hermeneutisk begrepsundersøkelse

Religious Literacy: Through a hermeneutical perspective

Eirik Borander



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Denne studien har gjennom en hermeneutisk begrepsundersøkelse analysert diskusjonen rundt religionsliteracy (engelsk: *religious literacy*) for på den måten løfte fram relevante refleksjoner rundt den akademiske faglegitimeringen av KRLE-faget. Religionsliteracy er et internasjonalt begrep som har blitt brukt til å diskutere hvorfor og hvordan en bør ha religion og livssynsfag i skolen. Begrepet er tvetydig ettersom det er blitt brukt i ulike kontekster og fagdisipliner, men det finnes noen sentrale posisjoner som kan gjøre begrepet mer tydelig i møte med en norsk kontekst. Dette leder meg til følgende problemstilling: *Hva er sentrale posisjoner i diskusjonen om religionsliteracy, og hvordan kan denne diskusjonen bidra til refleksjon rundt faglegitimering i det norske skolefaget KRLE?*

For å svare på denne problemstillingen har jeg redegjort for aktuell teori fra literacy-forskning. Avhandlingen undersøker fagspesifikk literacy og kritisk literacy for å tydeliggjøre hvordan en kan forstå begrepet. For å utlede sentrale posisjoner i diskusjonen har jeg kategorisert religionsliteracy-teoretikere etter argumentasjonen for å benytte begrepet. Der har jeg konstruert kategoriene *kulturell religionsliteracy* (Prothero, Moore, Jacobsen & Jacobsen), *teologisk religionsliteracy* (Wright, Ford & Higton), *kontekstuell religionsliteracy* (Dinham, Francis, Shaw, Kjørven, von Brömssen), *kritisk religionsliteracy* (Roux, Goldberg) og *tekstorientert religionsliteracy* (Breidlid).

Avhandlingen vil til slutt reflektere omkring de sentrale teoretiske posisjonene, her i forbindelse med en legitimering av KRLE-faget. Særlig vil perspektivet omkring elevs selvforståelse i faget være relevant, der teoretikerne kommer med hermeneutiske, kritiske og teologiske perspektiver på denne utviklingen. I tillegg løftes her perspektiver på forholdet mellom interkulturell kompetanse og kulturarv frem som et tema som kritiske og teologiske perspektiver nyanserer. Diskusjonen hviler i stor grad på et *situert* kunnskapssyn, som innebærer at faget tar høyde for de kontekstuelle forholdene for faget og undervisningen.

Summary

This study analyses the discussion around religious literacy through a hermeneutical perspective. The academic justification of the Norwegian *RE* in the curriculum will be enlightened through relevant reflections surrounding religious literacy. Religious literacy is an international term which has been used to discuss why and how one should teach *RE* in Norwegian classrooms. The term is ambiguous due to its use in different contexts and disciplines, even though there are some central positions that can make the term more definite when encountering the Norwegian context. This has led me to the following thesis statement: *What are the central positions in the discussion surrounding religious literacy and how can this discussion contribute to reflections revolving around justification of the Norwegian subject KRLE?*

To answer this thesis statement I have accounted for relevant studies surrounding the subject. This study is closely linked to disciplinary literacy and critical literacy to clarify how one can understand the term. To characterize the religious literacy-theorists they are categorized in the following order: *cultural religious literacy* (Prothero, Moore, Jacobsen & Jacobsen), *theological and religious literacy* (Wright, Ford & Highton), *contextual religious literacy* (Dinham, Francis, Shaw, Kjørven, von Brömssen) *critical religious literacy* (Roux, Goldberg), *textual religious literacy* (Breidlid).

This thesis reflects upon the most central theoretical positions in relation to the justification of the Norwegian *RE*, involving perspectives of the pupils self-awareness in the subject. This also includes reflecting around central theorists taking hermeneutic, critical, and theological perspectives on this development. In addition, perspectives on the relationship between intercultural competence and cultural inheritance are highlighted as themes nuanced by critical and theological perspectives. The discussion mainly rests upon a situated view of knowledge, which includes that the subject incorporates the contextual situation of the topic and the practical educational process.

Forord

Da jeg begynte å studere for å bli KRLE-lærer visste jeg ikke at faget rommet så mange ulike vinklinger på samfunnet. Det at faget er sammensatt av flere ulike fagdisipliner har gjort faget til et spennende fag der jeg har kunnet dykke ned i et spesifikt materie, særlig innen religionshistorie og religionssosiologi. I så måte representerer denne avhandlingen en hyllest til teori, der det for en som setter pris på å lese teori, til tider har vært svært spennende å skrive denne avhandlingen. I et annerledes år har det å kunne dykke ned i teori vært en fin virkelighetsflukt, der tanker om kvalitative studier fort ble tilsidesatt. Det at oppgaven har blitt skrevet i isolasjon fra andre studiekamerater på vårt lille kontor har utvilsomt preget arbeidet. Mine eneste kontakter har i lange perioder vært min samboer Oda og bikkja Maksim som har holdt motet mitt oppe på mørke vinterdager. Samtidig som det har virket meningsfylt å forsøke å skape et bredere akademisk fundament for religions- og livssynsundervisningen. I den anledning vil jeg takke mine veiledere Øystein Brekke og Åge Schanke for å ha hjulpet meg med å gjøre en til tider tung materie enklere å forstå. Når jeg nå avslutter et tiår som student i Oslo og etablerer meg i et hus i Kragerø er det litt vemodig å gi slipp i denne avhandlingen, men jeg håper at den kan rede grunnen for videre undersøkelser av religionslitteracy i Norge.

Jeg vil gjerne rette en stor takk til kjæresten min Oda som utrettelig har hatt trua på meg og oppgava gjennom hele prosessen. Jeg hadde ikke kommet dit jeg er i dag uten deg.

Innholdsfortegnelse

1. INTRODUKSJON	1
1.1 BAKGRUNN FOR PROBLEMSTILLING	2
1.2 PROBLEMSTILLING	4
1.3 TIDLIGERE FORSKNING	4
1.4 AVHANDLINGENS STRUKTUR	5
2. METODE.....	6
2.1 EN HERMENEUTISK BEGREPSUNDERSØKELSE	7
2.2 LITTERATUR-REVIEW	8
2.3 UTVALG	10
2.4 ANALYSE: VURDERINGER KNYTTET TIL KATEGORISERING	12
2.5 ETISK REFLEKSJON.....	15
2.6 VALIDITET OG RELIABILITET.....	15
3. LITERACY: TEORETISK BAKGRUNN	17
3.1 LITERACY, TEKST OG DISKURS.....	17
3.2 KRITISK LITERACY	21
3.3 FAGSPESIFIKK LITERACY (<i>DISCIPLINARY LITERACY</i>)	23
4. RELIGIONS LITERACY: ANALYTISK PRESENTASJON	25
4.1 KULTURELL RELIGIONS LITERACY	27
4.1.1 <i>Amerikansk religiondidaktisk kontekst</i>	27
4.1.2 <i>Stephen Prothero</i>	29
4.1.3 <i>Diane Moore</i>	33
4.1.4 <i>Rhonda Hustedt Jacobsen og Douglas Jacobsen</i>	38
4.1.5 <i>Syntese av kulturell religions literacy</i>	40
4.2 TEOLOGISK RELIGIONS LITERACY	41
4.2.1 <i>Britisk religiondidaktisk kontekst</i>	42
4.2.2 <i>Andrew Wright</i>	42
4.2.3 <i>David Ford og Mike Higton</i>	48
4.2.4 <i>Syntese av teologisk religions literacy</i>	49
4.3 KONTEKSTUELL RELIGIONS LITERACY	50
4.3.1 <i>Adam Dinham, Matthew Francis og Martha Shaw</i>	51
4.3.2 <i>Ole Kolbjørn Kjørven</i>	57
4.3.3 <i>Kerstin von Brömssen</i>	58
4.3.4 <i>Syntese av kontekstuell religions literacy</i>	59
4.4 KRITISK RELIGIONS LITERACY	60
4.4.1 <i>Peta Goldberg</i>	61
4.4.2 <i>Cornelia Roux</i>	63

<i>Syntese av kritisk religionsliteracy</i>	67
4.5 TEKSTORIENTERT RELIGIONSLITERACY	68
4.5.1 Rammene for arbeid med literacy i KRLE-faget.....	68
4.5.2 Halldis Breidlid.....	70
4.6 OPPSUMMERING OG KRITIKK AV RELIGIONSLITERACY-DISKUSJONEN	72
5. DRØFTING – FAGLEGITIMERING GJENNOM RELIGIONSLITERACY?	78
5.1 UTVIKLING AV ELEVERS SELVFORSTÅELSE.....	80
5.2 ELEVERS SAMFUNNSFORSTÅELSE	85
5.3 ELEVERS KUNNSKAPSFORSTÅELSE	86
5.4 ELEVERS INTERKULTURELLE KOMPETANSE.....	89
5.5 ELEVERS ETISKE OG KRITISKE REFLEKSJON	95
6. AVSLUTNING.....	97
LITTERATURLISTE	99

1. Introduksjon

Religion er en utfordring i det sekulære Norge. Det flerkulturelle samfunnet står sterkt. Flerkulturalitet og mangfold er honnørord i norsk offentlighet. Samtidig oppleves det ofte som problematisk når den religiøse offentligheten blir en del av bildet. Bare det siste året har dette kommet til syne i debatten om byggingen av et nytt islamsk senter i Groruddalen, men også når ytringsfrihet og religionsfrihet møtes i debatt over SIANS koranbrenning. Etter 11. september 2001 har spørsmålet om hvem «vi» og de «andre» er, blitt mer aktualisert fra et religiøst perspektiv (von Brömssen, 2013b, s. 137). Det har gitt religions- og livssynsfaget økt aktualitet. Likevel, i Norge har vi i stor grad en sekularisert offentlighet der diskusjon om religion ofte gjøres det med sekulære argumenter. Under debatten om hijab i politiet, brukte selv religiøse representanter argumentasjon tilpasset en sekulær offentlighet, der argumentasjonen dreide seg rundt demokrati og ytringsfrihet (Døving, 2012, s. 38); et eksempel på at flerkulturalitet kommer på majoritetsbefolkningens premisser.

Det religiøse landskapet blir stadig mer komplekst i et flerkulturelt Norge og i en globalisert verden. I takt med at Norge forøvrig blir mer mangfoldig, øker også det religiøse mangfoldet i og utenfor ulike trossamfunn (SSB, 2021). Dette stiller større krav til religionsopplæringen i skolen. Samtidig blir religion og livssynsfagene i norsk skole stadig mer utfordret av andre fag, i en skole der markedstenkning er i fremmarsj (Hammer, 2019). At Religion og etikkfaget i likhet med andre dannelsesfag kan miste sin obligatoriske status i videregående skole er et slikt eksempel (Meld. St. 21 (2020-2021)). Noe som fremstår som paradokser i et mer religiøst Europa med behov for mer kunnskap og kompetanse.

Det er derfor sentralt å diskutere hva vi skal med et religions og livssynsfag i skolen og hvordan vi skal forstå faget. Gjennom kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) skal elever få kompetanse til å leve i og med mangfold, samtidig som en skal bli kjent med den humanistiske og kristne kulturarven. Det eksisterer en spenning mellom disse to posisjonene, der en fra et politisk hold argumenter for et kulturarvfag, mens det religiondidaktiske miljøet hovedsakelig snakker om faget som et ledd i interkulturell utdanning (Korsvoll, 2020, s. 39). På den måten er det avgjørende å finne ut hvordan en skal forstå KRLE-faget.

Religionsliteracy har de siste 15 årene oppstått innen internasjonal religiondidaktisk som et begrep som forsøker å forstå og legitimere undervisning om religion og livssyn. Begrepet er

tatt i bruk på tvers av fagdisipliner og fagdidaktiske debatter. Religionsliteracy innebærer å komme under huden på religion (Parker, 2020, s. 129). I Norge har den offentlige debatten rundt religions- og livssynsfaget primært omhandlet kristendommens posisjon, og fagets posisjon hviler tilsynelatende på politiske kompromisser. Synet på religions- og livssynsfaget i skolen er for eksempel 1 av 12 spørsmål i *Aftenpostens* valgomater om alle de politiske partiene i Norge (Ruud, 2021). Diskusjonen rundt religionsliteracy bidrar med relevant akademisk argumentasjon for å ha et religion og livssynsfag i skolen, og diskuterer hvordan vi bør forstå det. For i sekulære og flerkulturelle samfunn vil ikke nødvendigvis argumentasjon om en kristen kulturarv være nok til å rettferdiggjøre et obligatorisk religionsfag i skolen. Det er av den grunn nødvendig med et trygt faglig forankret begrep som beskriver og forklarer nødvendigheten av religionsfaglig kompetanse. Religionsliteracy kan være et begrep som fyller en slik rolle i en norsk sammenheng.

Formålet med studien

Religionsliteracy er et begrep som i en liten grad har blitt benyttet i norsk religionsdidaktikk og religionsvitenskap. Gjennom å utforske begrepet vil studien undersøke hvorvidt begrepet kan være relevant i en norsk kontekst. Avhandlingen vil derfor fokusere på grunnlaget for religion og livssynsundervisningen i norsk skole, for å se om elementer fra en internasjonal diskusjon kan styrke dette grunnlaget. Ettersom religionsliteracy er et relativt nytt begrep, vil en norsk kontekstualisering gjøre anvendelsen av begrepet mer håndterlig.

Denne avhandlingen vil gjennom en hermeneutisk begrepsundersøkelse analysere diskusjonen rundt religionsliteracy, for på den måten å kunne løfte frem relevante refleksjoner for den akademiske faglegitimeringen av KRLE-faget. Her vil jeg først redegjøre for relevant teori og analytiske verktøy fra literacy-forskningen, der refleksjoner rundt fagspesifikk og kritisk literacy er særlig relevant for begrepsundersøkelsen. I analysen strukturer jeg begrepet i fem ulike posisjoner ut i fra hvordan og hvilke argumenter de ulike teoretikerne bruker. På den måten løfter jeg frem sentrale posisjoner i diskusjonen, der refleksjoner fra disse utgjør grunnlaget for en diskusjonen rundt faglegitimeringen av KRLE-faget.

1.1 Bakgrunn for problemstilling

KRLE-faget er gjenstand for en politisering som setter faget i en utsatt posisjon. Jeg har hatt en oppfatning av at faget trenger en tydeligere akademisk forankring ettersom de politiske

argumentene for faget tar større plass i det offentlige ordskiftet enn de akademiske. Ettersom faget har en tilhørighet i flere ulike fagdiskurser kan akademisk forankring på tvers av disse skape et mer stødig fundament. Da jeg hørte Knut Aukland intervju Martha Shaw om *religion and worldview literacy* på KRLEpodden (Aukland, 2019), så jeg mulighetene for at et slikt begrep kunne skape en slik akademisk forankring i en norsk kontekst.

Politiseringen av faget kommer til uttrykk gjennom skjevfordelingen av kristendom. Den er tydeliggjort i dualiteten mellom å se faget som et kulturarvfag, og samtidig se faget som et ledd i interkulturell utdanning (Korsvoll, 2020). Om en kun ser faget som relevant for å styrke den interkulturelle kompetansen, er det ikke like naturlig at faget må ses i sammenheng med religioner og livssyn, om en ikke også har også et kulturarvfokus. Dette er også T. Brekkes (2019) poeng i diskusjonen med RLE-seksjonen rundt fagets legitimering (Hammer, 2019). På den måten kan det være nødvendig med en akademisk forankring som knytter disse to posisjonene sammen, en rolle som religionsliteracy-begrepet mulig kan fylle.

KRLE-faget har i dag et fokus på både interkulturell kompetanse og kulturarv. Samtidig sørger tilsynelatende en kritisk tradisjonsforvaltning for en objektiv tilnærming til kulturarvperspektivet. Utfordringen er at faget på den måten ikke operer helt i tråd med læreplanen, opplæringslova og formålsparagrafen. Korsvoll (2020, s. 33) presiserer at læreplanen (2020) implisitt knytter kristendommen som kulturarv til det norske fellesskapet, mens øvrige religioner og livssyn ikke har denne tilknytningen. Denne kritikken har likhetstrekk med den som har vært rettet mot formålsparagrafen (Breidlid, 2012). Fordelen ved å ta i bruk et religionsliteracy-begrep i en norsk kontekst, er at begrepet kan romme både et kulturarvfokus og en interkulturell kompetanse, uten at det nødvendigvis representerer en utvanning av begrepet.

Diskusjonen om faglegitimering fikk en ny oppblomstring med Solberg-regjeringens forslag om å endre fagsammensettingen i videregående skole. Her blir det foreslått at faget Religion og Etikk ikke lenger skal ha en posisjon som et obligatorisk fag på studieforberedende linjer (Meld. St. 21 (2020-2021)). Fagets posisjon er også utsatt i grunnskolen; da Ludvigsenutvalget presenterte *Fremtidas skole* (NOU 2015: 8) ble religion og livssyn kun nevnt et par ganger (Grande, 2016). Det er med andre ord nødvendig med en tydelig akademisk forankring av faget, der refleksjoner fra diskusjonen rundt religionsliteracy kan være en relevant støtte.

1.2 Problemstilling

For å undersøke om religionsliteracy har et potensial til å bidra med argumentasjon for en norsk faglegitimering har jeg valgt å ta utgangspunkt i sentrale posisjoner i den internasjonale diskusjonen. Begrepet er relativt nytt og i utvikling, jeg har derfor valgt ut de mest sentrale slik at en kan få et bilde på hvordan begrepet kan fungere i en norsk kontekst. Problemstillingen for avhandlingen er følgende:

Hva er sentrale posisjoner i diskusjonen om religionsliteracy, og hvordan kan denne diskusjonen bidra til refleksjon rundt faglegitimering i det norske skolefaget KRLE?

Avgrensing og utdyping av problemstillingen

Denne studien vil undersøke sentrale posisjoner i diskusjonen om/rundt religionsliteracy. Den legger med andre ord opp til at det ikke er felles enighet rundt temaet, og at det finnes ulike posisjoner som kan redegjøres for. Dette leder til et første forskningsspørsmål: *Hvilke posisjoner kan en finne i diskusjonen?* Siden dette er å betegne som en diskusjon, vil oppgaven søke etter hva som er grunnlaget for de ulike posisjonene, altså hvilken argumentasjon og refleksjon som er sentral. Gjennom å finne fokuset for posisjonene i diskusjonen, vil en kunne si noe om grunnlaget for refleksjon rundt faglegitimering.

Problemstillingen stiller spørsmål om hvorvidt denne diskusjonen kan bidra med refleksjon rundt faglegitimering i det norske KRLE-faget. Faglegitimeringen er både være politisk og akademisk, og det er fagets akademiske legitimering som er fokus i denne studien. Et mål er at refleksjonen av analysen kan bli nyttig i en fremtidig diskusjon. Det er derfor naturlig å knytte problemstillingen til den allerede eksisterende diskusjonen omkring faglegitimeringen av KRLE-faget

1.3 Tidligere forskning

Selv om denne studien er en teoretisk gjennomgang av religionsliteracy-begrepet, vil jeg likevel kort redegjøre for relevant forskning knyttet til begrepet i Norge. Forskning på literacy har tiltatt de siste tretti årene, både internasjonalt og i Norge. Den kanskje fremste literacy-forskeren i Norge er Marte Blikstad Balas, som med ulike bidrag, inkludert *Literacy i Skolen* (2016), har tilgjengeliggjort literacy for lærerutdanningene. I den sammenheng er det naturlig å trekke fram Kleve, Penne og Skars *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning* (2014), også omtalt

som «literacyprosjektet», ettersom det representerer det største bidraget innen literacy og fagspesifikk literacy i Norge. Her inngår Halldis Breidlids artikkel «Tekstkompetanse og metabevissthet i RLE: Funn fra en kvalitativ studie i to flerkulturelle 10. klasser» (2014) som ett av de fremste bidragene på literacy i KRLE-faget. Geir Winje har gjennom sin artikkel "Grunnleggende ferdigheter i religion, livssyn og etikk (RLE)" (2014) presentert et grunnlag for didaktisk arbeid med literacy i KRLE-faget¹. I den anledning er det naturlig å presentere Unstad, Stabel Jørgensen og Fjørtofts (2020) kartlegging av forskning på lesing og skriving i religion og livssynsfaget. Ole Kolbjørn Kjørvens avhandling (2014) er et viktig bidrag på religionsliteracy i Norge, der det blir gjort en empirisk undersøkelse av kompetansen til KRLE-lærere. Utover dette har også Eikrem (2017) brukt begrepet i en studie av religionskompetanse hos ansatte på asylmottak.

1.4 Avhandlingens struktur

Avhandlingen vil først redegjøre for de metodiske valgene som er tatt i denne studien. Jeg har gjennomført en utvelgelse av litteratur, både gjennom en *narrativ* og en *state-of-the-art review*, før jeg videre studerer tekstene gjennom en hermeneutisk begrepsundersøkelse. Deretter vil jeg redegjøre for literacy-teori, der begrepene *fagspesifikk literacy* og *kritisk literacy* er særlig relevante. Disse begrepene redegjør for en diskusjon omkring religionsliteracy, og videre hvorvidt religionsliteracy er en fagspesifikk literacy. Samtidig vil inndelingen av literacy-begrepet (funksjonell-, kulturell- og kritisk literacy) være et nyttig verktøy i analysen. Oppgaven vil også presentere ulike syn (sosialiserende eller subjektorienterende) på funksjonen av kritisk literacy.

Videre vil jeg redegjøre for diskursen rundt religionsliteracy, der diskusjonen vil bli kategorisert i innhold til argumentasjonen. Sentrale spørsmål i kategoriseringen vil være hvilke argumenter som er brukt, hvilke kontekstuelle forhold spiller inn, og hvilken fagdisiplin representerer studiene. Oppgaven vil til slutt reflektere omkring de sentrale teoretiske posisjonene, her i forbindelse med en legitimering av KRLE-faget. Dette vil knyttes opp mot dagens legitimering, med et blikk på læreplanen (Fagfornyelsen, 2020) og den eksisterende faglig diskusjonen representert ved T. Brekke (2019), RLE-seksjonen (2019) og bidragene til Korsvoll (2020) og Majid (2021).

¹ Forholdet mellom grunnleggende ferdigheter og literacybegrepet blir utdypet nærmere i 3.1. *Literacy*

2. Metode

Dette metodekapitlet vil diskutere de valgene som er gjort for å belyse problemstillingen «*Hva er sentrale posisjoner i diskusjonen om religionslitteracy, og hvordan kan denne diskusjonen bidra til refleksjon rundt faglegitimering i det norske skolefaget KRLE?*».

Problemstilling og valg av metoder

Før man velger metode, er det viktig å se hvilke føringer denne problemstillingen legger til grunn. Problemstillingen legger grunnlaget for både en deskriptiv og en normativ studie. Den første delen av problemstillingen fordrer en deskriptiv undersøkelse gjennom å redegjøre for begrepet religionslitteracy og sentrale posisjoner i den diskusjonen som danner grunnlaget for en analyse av diskusjonen. Analysen blir også normativ i det den møter en norsk kontekst i form av KRLE-faget og spør om diskusjonen rundt begrepet kan bidra til refleksjon rundt legitimeringen av faget.

Religionslitteracy er et begrep som ikke har en klart avgrensende definisjon, og dette gjør litteraturstudie til et naturlig utgangspunkt. Gjennom en slik studie kan en avdekke hegemoniske tendenser, noe som kan dekke opp for mangelen på en avgrenset definisjon og gi et utgangspunkt for hvilke posisjoner som finnes innen diskursen om religionslitteracy. Denne studiens problemstilling krever en slik redegjørelse, der det er naturlig å introdusere faglitteraturen. Før en kan ta inn norsk religionsdidaktikk, er det å viktig å avklare hva religionslitteracy innebærer.

Valget av metode må reflektere hva man ønsker å finne ut av (Krumsvik, Jones & Røkenes, 2019). Denne studien vil derfor basere seg på en todelt metode, der jeg primært benytter en hermeneutisk begrepsundersøkelse for å analysere innholdet av diskusjonen rundt religionslitteracy. Dette kvalitative materialet har jeg funnet fram til gjennom en litteratur-review. Jeg benytter en kvalitativ litteratur-review, ettersom denne studien vil kunne undersøke innholdet i litteraturen på en mer dyptgående måte enn en mer kvantitativ innholdsanalyse vil kunne gjøre. Særlig ettersom en søkeordsanalyse ville begrenset litteraturtilgangen i stor grad til artikler og elektroniske bøker. Metodisk vil dog hovedvekten ligge på fortolkningsarbeidet, der jeg vil, ved hjelp av Gadammers terminologi, undersøke tekstenes innhold og sammenstille og kategorisere disse på bakgrunn av fortolkingene.

Her vil jeg først redegjøre for en hermeneutisk begrepsundersøkelse. Deretter vil jeg se på litteratur-review som metode, samt premissene for analyse av diskusjonen. Deretter vil jeg gjøre rede for de utvalgs-kriteriene jeg har valgt, før jeg gjør en liknende vurdering av min analyse. Til slutt i kapitlet vil jeg se nærmere på etiske betraktninger og validitet og reliabilitetsspørsmål i forbindelse med gjennomføringen av studien.

2.1 En hermeneutisk begrepsundersøkelse

Min arbeidsmåte har vært en hermeneutisk begrepsundersøkelse. Jeg vil derfor redegjøre for tenkemåten min har vært i møte med det empiriske materialet. Her har jeg tatt et hermeneutisk utgangspunkt forankret i Hans-Georg Gadamer's filosofiske hermeneutikk.

Et hermeneutisk spørsmål innebærer at det er noe som er uklart, som krever tolkning for å forstås. Hermeneutikken forsøker å avdekke en skjult eller underliggende sannhet i tolkningsarbeidet (Gilje, 2019, s. 12). Denne studien har et utgangspunkt i Hans-Georg Gadamer's filosofiske hermeneutikk. Gadamer er den dominerende filosofen innen hermeneutikk gjennom sitt verk *Warheit und Methode* (Krogh, 2014). Hermeneutikk er en form for fortolkningslære, som Gadamer selv hevder ikke er en metode, men et grunntrekk ved det å være menneske (Krogh, 2014, s. 43-47). Dermed er hermeneutikk noe som ligger til grunn for all vitenskapelig metode som bærer i forståelse. Det er også dette som er utgangspunktet for undersøkelsen av religionsliteracy-begrepet, der det er min fortolkningen av de ulike teoriene om religionsliteracy som ligger til grunn for analysen. Gadamer sier at all kunnskap bygger på foregående kunnskap, det vil også være scenarioet i denne studien.

Studien er basert på Gadamer's begrep *forståelse*. Gadamer hevder at forståelse krever både en forbindelse og en avstand. For når en skal forstå et verk fra en tidligere tid må en ha en forbindelse til verket. «Verkets forutsetninger må virke videre», på den måten vil en avdekke hvilken *virkningshistorie* verket har (Krogh, 2014, s. 62). Det er gjennom å finne ut de rette fordommene, som vi finner gjennom å undersøke hvordan hvordan verket virker inn på oss, vi kan knytte kunnskap til et verk. Det å ha oversikt over alle sine fordommer er umulig, forståelse er derfor noe vi ikke helt kan kontrollere; det er med andre ord noe som kommer til oss, og ikke noe vi skaper (Krogh, 2014, s. 62-63). Gilje (2019, s. 176) påpeker at for å forstå virkningshistorien bør en ha en hypotese om hva forfatterens intensjon var. Forståelse innebærer med andre ord at en har et forhold til en virkningshistorie (Krogh, 2014, s. 64). I min

undersøkelse innebærer dette at jeg både ser studiene slik de foreligger. For å bedre forstå intensjonene og virkningshistorien til disse vil jeg se disse ut i fra den religionsfaglige konteksten de oppsto i.

Et premiss for Gadamer innebærer at en anerkjenner tekstens autoritet (Krogh, 2014, s. 66). For denne studien betyr det at en ser studiene jeg undersøker slik de foreligger altså uten å se disse i en for eksempel diskursivt perspektiv på makt eller kjønn. Forståelse innebærer at en form for autoritet er overordnet ens egen forståelse gjennom at en er knyttet til virkningshistorien, og vi ikke har umiddelbar kontroll over den. Når en har anerkjent denne rammen, så kan en begynne å utforske hva som ikke lenger virker gyldig, og slik utvikler også virkningshistorien seg. I denne studien vil for eksempel tekster fra en amerikansk kontekst ikke umiddelbart samsvare med en norsk religiondidaktisk virkningshistorie, og elementer derfra vil derfor bli utfordret. Gadamer hevder at en først må anta at kunnskapen som møter en, er sann, før en begynner å kritisere ved nærmere imøtegåelse (Krogh, 2014, s. 67).

Dette er dette som utgjør utgangspunktet for min analyse av tekstene rundt religionslitteracy. Der jeg først vil undersøke tekstene som mulige sannhetskandidater, der jeg ser tekstene både som autoritære og med tanke på forfatterens intensjon. Deretter vil jeg presentere min fortolkning, primært gjennom å løfte fram ulike kritiske posisjoner.

2.2 Litteratur-review

En litteraturgjennomgang eller litteratur-review tilsvarer det engelske *literature review*, som beskrives som et sammendrag av sentral tidligere forskning (Krumsvik & Røkenes, 2016). Når denne studien benytter dette som den primære metoden, betyr det at det stilles høyere krav til bredde og utvalg (Krumsvik & Røkenes, 2016). For denne studiens del innebærer det en større gjennomgang, da det er dette som utgjør det empiriske grunnlaget for struktureringen av begrepet *religionsliteracy*. Det er sentralt for at studien skal være valid at en ser de inkluderte studiene med et kritisk blikk. En literacy-review må altså innebære «*A critical summary of research on a topic of interest, often prepared to put a research problem in context*» (Polit & Beck, 2012, s. 732). Gjennom å knytte analysen til relevant sekundærlitteratur og kritiske kilder vil på den måten studien bli mer valid. Krumsvik og Røkenes (2016) understreker at et litteraturstudie henger sammen med det engelske begrepet *generativity* dette innebærer: «*the ability to build on scholarship and research of those who have come before us*» (Boote & Beile,

2005, s. 3). Målet for en litteraturstudie er med andre ord å bygge videre på eksisterende forskning. Det betyr at jeg må gjennomføre en rekke kvalitative vurderinger av tidligere forskning som utvelgelse, sammenfatte og analyse av disse. Dette plasserer denne delen av studien innenfor en kvalitativ forskningsmetode (Anker, 2020; Krumsvik & Røkenes, 2016).

Når studien bygger på en hermeneutisk forståelse, vil det kunne underbygge denne forståelsen å se religionslitteracy som en diskurs. Innledningsvis kan vi beskrive diskurs som måter å se og å snakke om verden, eller deler av verden, på (Jørgensen og Phillips, 2002:1). Altså er det å beherske literacy innen religionsfag å beherske diskursen, eller tenke- og talemåter, som kjennetegner faget. Denne diskursforståelsen er i tråd med James Paul Gees (2019) og har fellestrekk med den diskursforståelsen som Shanahan og Shanahan (2008) legger til grunn for i sin analyse av fagdiskurser. Dette betyr ikke at denne studien vil ha en diskursanalytisk tilnærming, men at en ser det som relevant å kunne trekke frem elementer fra diskursteori.

Denne studien har et sosial-konstruktivistisk utgangspunkt der en bygger på en forståelse av at sosiale forhold er konstruerte gjennom diskurser (Jørgensen & Phillips, 2002). En diskurs er her forstått som et system av verdier og meninger som inkluderer språklig utveksling, og der handlingen og rommet disse operer i er inkludert. Diskurser eksisterer ikke i vakuum, men interagerer med hverandre; likevel vil hver diskurs ha noen særegne kjennetegn som for eksempel tema, argumentasjonsmåte eller ontologiske forståelse (Sant, 2019, 657-658). Innen religionsdidaktikken er det flere ulike diskurser som interagerer med hverandre i en større religiondidaktisk diskurs som operer både lokalt og globalt. Innen en diskurs rundt religionslitteracy kan en for eksempel anta at nasjonale kontekstuelle forhold i stor grad vil farge hvilket syn på religionslitteracy og religionsutdanning som er gjeldene. Den britiske diskursen er for eksempel farget av faget det obligatoriske skolefaget *Religious Education*, samt forholdet mellom teologi og religionsvitenskap. I og med at forskningslitteraturen ikke har blitt sett i sammenheng innenfor en norsk kontekstuell ramme tidligere, kan forhåpentligvis min studie bidra til en større forståelse av diskursen. Der en kan se likheter, forskjeller og om mulig få ny innsikt gjennom å se disse studiene mer i sammenheng både gjennom min strukturering av studiene, og analysen av disse.

Det overnevnte er et eksempel på at diskurser kan sirkulere rundt temaer som religionslitteracy, fra ulike kontekster (Sant, 2019, s. 658). Å se disse ulike kontekstene i sammenheng kan på den måten skape et mer nyansert bilde av forskningsobjektet. Hva religion innebærer, er et eksempel

på en diskursiv størrelse der noen definisjoner har fått forrang, men som stadig blir utfordret av mindre hegemoniske størrelser. Religionsliteracy kan forstå som en slik størrelse som Jørgensen og Phillips (2002, s. 28) omtaler som *floating signifiers*, der det finnes ulike oppfatninger om samme fenomen; der disse kjemper om definisjonsmakten.

Gjennomføring av litteraturstudie

Utgangspunktet for denne litteraturstudien er å ta i bruk to komplementerende metoder. Derfor tar en for det første i bruk en *state-of-the-art review* der en undersøker dominerende og aktuelle trender innen forskningsområdet (Krumsvik & Røkenes, 2016, s. 59). Ettersom dette er utgangspunktet for studien, kan en i dette tilfellet hevde at studien i starten arter seg som en *state-of-the-art review*, før den gjennom å utvide søkeparameterne nærmer seg mer en tradisjonell *review*. Gjennom å fokusere på *state-of-the-art review* får studien et tydeligere preg av å søke etter sentrale posisjoner innenfor feltet, før en gjennom å utvide søkene får tilgang til mer kontrasterende forskning.

For det andre tar denne studien i bruk en tradisjonell/narrativ *review* som beskrevet av Krumsvik og Røkenes (2016), og Cronin, Ryan og Coughlan (2008). En slikt type litteraturstudie er «... *useful in gathering together a volume of literature in a specific subject area and summarizing and synthesizing it*» (Cronin et al., 2008, s. 38). Disse kategoriene er i utgangspunktet utviklet av Grant og Booths (2009), der de påpeker at ettersom disse kategoriene ikke er utelukkende, er det vanlig å kombinere ulike typer av *review*-studier. Denne studien har i så måte mye til felles med Krumsvik og Røkenes (2014) sin studie der de kombinerer en tradisjonell *review* med en systematisk *review*, siden denne studien benytter seg av inkluderende og ekskluderende kriterier som peker mer i retning av en systematisk *review*.

2.3 Utvalg

For å gjennomføre en litteratur-*review* må en ha tilgang til en stor mengde forskning som har mitt tema som studieobjekt eller bruker temaet som et utgangspunkt for videre undersøkelser. Oppgavens omfang og tid gjorde en litteratur-*review* der en benytter seg av systematisk søkeordsanalyser krevende å gjennomføre. Utvelgelsen baserer seg derfor i større grad på en såkalt *ancestry approach*, der en benytter seg av kilder og sitater fra litteratur til å utvide og ekspandere forskningen (Krumsvik & Røkenes, 2016, s. 62) I denne studien har jeg tatt

utgangspunkt i såkalt *state of the art* litteratur og på den måten funnet fram til videre kilder. Artiklene knyttet til spesialutgaven av *Journal of Belief and Values* (Parker, 2020) som omhandler *religionsliteracy* er et eksempel på slik litteratur som ledet meg dypere inn i sentral litteratur og til mer perifer forskning. En utfordring i å utføre en litteraturreview i lærerutdanning er at i mot setning til i for eksempel medisin og psykologi er mindre av litteraturen artikkelbasert og tilgjengelig via internett. Jeg har derfor måttet støtte meg i større grad på *grey literature* og *hand search* (Krumsvik & Røkenes, 2018, s. 130). Dette innebærer dokumenter som læreplaner, stortingsmeldinger og større verk.

Kriterier for utvelgelse

En *ancestry approach* stiller også krav til en systematisk utvelgelse. Fire ulike utvalgskriterier ligger til grunn for inkluderingen i studiet.

- For det første må forskningen være fagfellevurdert, noe som er praksis for så å si all publisert forskning. Dette ekskluderer dog forskning på lavere grader – disse er kun inkludert som sekundærlitteratur.
- For det andre må forskningen være publisert på engelsk eller et skandinavisk språk ettersom en bredere undersøkelse av kapasitet og språkmessige årsaker vil være krevende. For det tredje har såkalte perifere studier ikke blitt inkludert, i tråd med praksis fra blant annet Sant (2019). Det betyr at studier der *religionsliteracy* kun er omtalt sekundært til forskningen, ikke vil bli vurdert. Den avgjørelsen ble tatt etter å ha lest sammendraget til hver enkelt studie. Studien til Unstad et al. (2020) utgjør eksempelvis en kartlegging av forskning på lesing og skriving i religion- og livssynsfaget der *religionsliteracy* er omtalt, men ikke er hovedfokus. Posisjonen overfor *religionsliteracy* som kommer fram av artikkelen, er ikke godt nok redegjort for til at den kan inkluderes som et selvstendig studieobjekt, selv om den fungerer godt som et bilde av den norske religiondidaktiske konteksten og har derfor relevante kontrasterende betraktninger til øvrig materiale.
- Det fjerde og siste kriteriet omhandler tilgjengelighet. Kun forskning tilgjengelig gjennom *open access* eller bibliotek i Norge har blitt inkludert. Dette inkluderer også et tidsaspekt, der forskning som enten ble publisert for sent eller oppdaget for sent, ikke ble inkludert. For eksempel har Sakaranaho, Aarrevaara og Konttori (2020) sin studie dessverre ikke blitt inkludert.

Jeg har også ekskludert forskning som har blitt gjort på religionsliteracy i andre samfunnsområder enn skole og utdanning, som for eksempel Eikrems (2017) studie . Selv om dette også tegner et bilde av religionsliteracy som en større størrelse, har sammenstillingsgrunnlaget for disse ikke vært tydelig nok og heller ikke innenfor oppgavens problemstilling.

Inkludert forskning

Denne reviewen er i stor grad basert på bøker, samtidig som det har blitt inkludert et bredt spekter av de mest anerkjente tidsskriftene om religionsdidaktikk. Det har ikke blitt foretatt en bevisst kvalitativ vurdering av studier etter statusen til tidsskriftet, men en kan ikke utelukke at dette har spilt inn. De hyppigst siterte tidsskriftene er *British Journal of Religious Education*, *Nordidactica*, *Jornal of Belief and Values*, *Acta Didactica Norge* og *Journal of Religious Education*.

2.4 Analyse: Vurderinger knyttet til kategorisering

En sentral del i analysen av en litteratur-review innebærer å lage meningsbærende kategorier. I analysen går materialet fra å være deskriptivt til å bli transformerende, der omformuleringen og fortolkningen gir innholdet ny mening (Krumsvik & Røkenes, 2016). Som vi skal se i analysen, vil for eksempel Moores (2007, 2015) studie bli tolket både i en kulturell og kritisk kategori. Her har jeg benyttet meg av en hermeneutisk begrepsundersøkelse der litteraturen først blir kategorisert etter en grundig gjennomlesning. Denne delen av studien har visse likhetstrekk ved en kvalitativ innholdsmessig dokumentanalyse, slik Altheide (2004) beskriver det, ettersom det her er det kvalitative innholdet som er i fokus og som prioriteres framfor kvantitative data.

Jeg har primært i min nærlesning søkt etter teoretikernes definisjon, bruk og teoretisk underbygning, da dette tegner et utgangspunkt for deres bruk av begrepet religionsliteracy. Jeg har også sett på det empiriske materiale knyttet til studiene, dog i noen mindre grad da dette har kunnet gi verdifull informasjon om anvendelsen av begrepet. Studien kan på den måten ses som en forlengning av (von Brömssen, 2013b), som har undersøkt begrepet med dette for øyet, men med et mer begrenset utvalg.

Kategorisere etter argumentasjon

Etter en grundig analyse av de ulike studiene er det mulig å se forskjeller og likheter. Biesta mfl. (2019) har benyttet argumentasjonen for et religionsfag for å kategorisere tidligere. Denne fremgangsmåten var en stor inspirasjon, da denne løftet diskusjonen opp til et universelt nivå som gjorde det mulig å se diskusjonen og argumentasjonen i et annet lys. Konteksten for religion- og livssynsundervisning er dog en viktig parameter, og hvilke argumenter man bruker for å legitimere faget, sammenfaller i stor grad med den nasjonale konteksten for religionsfaget. Særlig den amerikanske konteksten ser ut til å farge enkelte studier i så stor grad at en benyttelse av kontekst som primærkriterium kunne være aktuelt. En slik fremgangsmåte vil ikke fungere i like stor grad i andre kontekster. Den britiske konteksten er for eksempel så mangfoldig at en slik sammenstilling ville vært umulig. Problemstillingen stiller samtidig krav til å se denne litteratur-reviewen opp i mot en norsk kontekst, og gjennom en slik kategorisering vil en i større grad heller veie kontekstene opp i mot hverandre enn argumentene. Der ville begrepet religionsliteracy ha kommet i andre rekke.

Endelige kategorier til analysen

Kategoriene som ligger til grunn for analysen, er konstruert etter hvilken type argumentasjonen som brukes for å fremme religionsliteracy de inkluderte studiene. Kategoriene er ikke utelukkende, men dynamiske størrelser der hermeneutiske perspektiver vil kunne finnes i flere av studiene på tvers av kategoriene. Jeg vil presentere kategoriene og samtidig vise omfanget av studier innenfor hver kategori. Analysen vil vise hvorfor studiene er kategorisert som de er. Foreløpig kan oversikten gi et lite oversiktsbilde:

Kategoriene som er konstruert ut i fra diskusjonen rundt religionsliteracy, er **kulturell religionsliteracy** (3 studier/teoretikere), **teologisk religionsliteracy** (3 studier), **kontekstuell religionsliteracy** (2 studier), **kritisk religionsliteracy** (2 studier) og **tekstorientert religionsliteracy** (1 studie).

Enkelte studier viser at kategoriene ikke er absolutte, og på den måten vil en diskusjon rundt hva som for eksempel kontekstorientert religionsliteracy vil innebære, følge i analysen. I reviewet har jeg inkludert studier som ikke direkte tar opp religionsliteracy som begrep, men i stedet behandler temaer som grunnleggende ferdigheter, literacy og KRLE-faget i

sammenheng. Gjennom å også inkludere forskning som ikke direkte omtaler religionsliteracy, men som i stedet omtaler literacy i religionsfaget ble omfanget av materialet større.

- *Kulturell religionsliteracy* er konstruert rundt studiene til Moore (2007, 2015), Prothero (2008, 2015) og Jacobsen og Jacobsen (2012). Dette ettersom disse teoretikerne benytter en kulturell argumentasjon i sin presentasjon av hvorfor religionsliteracy er sentralt. Her er Jacobsen og Jacobsen studie inkludert for å kontrastere de andre studiene, og har derfor ikke blitt redegjort for i like stor grad som de sentrale posisjonene til Moore og Prothero. Selv om de ikke nødvendigvis har samme oppfatning av forholdet mellom kultur og religion, benytter de av seg begrepet kultur til å legitimere religion og livssynsundervisning i amerikansk skole.
- Wrights studier (1996, 2000, 2004, 2007) utgjør sammen med Ford og Higton (2015) *teologisk religionsliteracy*. Disse deler en teologisk bakgrunn og argumenter derfor på en teologisk måte.
- *Kontekstuell religionsliteracy* innebærer et fokus på religionsliteracy som kontekstuell konstruert. Her argumenterer teoretikerne Dinham (2016, 2021), Dinham og Francis (2015), Shaw (2020), Kjørven (2016) og von Brömssen (2013b, 2020) for at religionsliteracy må forstås ut i fra den konteksten som de operer i. Denne kategorien er mer empirisk rettet enn de øvrige kategoriene, der Kjørven (2016) og von Brömssen mfl (2020) sine studier utgjør eksempler på en slik forståelse.
- *Kritisk religionsliteracy* er primært konstruert rundt studiene til Goldberg (2005, 2006, 2010) og Roux (2010). Her er det dog et eksempel på at studier kan ha flere tilhørigheter ettersom Moore også her har et relevant fotfeste. I denne kategorien benyttes teori og argumentasjon fra kritisk literacy-forskning i en religionsfaglig kontekst.
- Kategorien *tekstorientert religionsliteracy* opererer på mange måter uavhengig av de andre kategoriene da dette er en kontrasterende kategori som har et mer kritisk perspektiv til konseptet religionsliteracy. Denne kategorien er konstruert rundt Breidlid (2014) sin studie for å fremme en kritisk stemme mot diskursen som helhet, som gjennom utelatelsen av begrepsbruken posisjoner seg i en kontekst som baserer seg i større grad på fagspesifikk literacy-forskning. Gjennom å avklare ulikhetene og likhetene mellom disiplinær literacy og religionsliteracy, får en et tydeligere bilde av hva religionsliteracy er og ikke er.

2.5 Etisk refleksjon

I en studie som søker å besvare en problemstilling som til en viss grad har et normativt preg, vil det potensielt være fare for å søke etter de svarene som man ønsker. Ettersom min bakgrunn for å undersøke denne problemstillingen er grunnet i et ønske om å legitimere KRLE-faget med en tydeligere akademisk forankring, er dette et problem som har blitt vurdert nøye underveis. Gjennom studien har jeg dog hatt skiftende tanker rundt teorien og begrepet, der det har variert mellom å se begrepet som nyttig til å ikke gjøre det. Etter å ha gravd i legitimeringen av faget har jeg dog kommet fram til at jeg synes begrepet har en posisjon som gjør det lettere å argumentere for at religion- og livssynsundervisning skal være et eget fag enn ved å argumentere for å se faget som interkulturell kompetanse. Denne posisjoneringen til litteraturen har jeg forsøkt å ikke la skinne igjennom mine fortolkninger så langt det er mulig før i de avsluttende bemerkningene.

En utfordring med å se på sentrale posisjoner innen en diskusjon, er at jeg kanskje i for stor grad ser på de mest hegemoniske posisjonene – og ser forbi de posisjonene som utfordrer eller ikke passer helt inn i møte med faglegitimeringen. Dette er særlig en utfordring når jeg har benyttet en sammenstilling av like funn fra hele diskusjonen til å argumentere for at denne posisjonen er mer velbegrunnet. Når ikke innhenting av data har fulgt mer standardiserte og kvantitativt baserte studier, men jeg har innhentet et bredt utvalg av materiale, er slike generaliseringer problematiske. Det er derfor viktig å påpeke at i den grad jeg refererer til diskusjonen som en helhet, innebærer det kun det materiale jeg har undersøkt og ikke studier som av ulike årsaker ikke er inkludert.

En annen utfordring er knyttet til min forståelse av materialet, der det materialet som er mer tilgjengelig for min forståelse nok har fått større posisjon i studien. Der det materialet som har vært krevende å forstå har fått mindre plass. Innen en hermeneutisk forståelse vil det være naturlig å søke det som er mest tilgjengelig, jeg har derfor forsøkt å ilegge studiene plass etter innhold og relevans. Et element av at min forståelse har preget denne utvelgelsen, omfanget og dybden av dette vil uansett være tilstede i en slik studie.

2.6 Validitet og reliabilitet

Å se litteraturstudien opp i mot Fagfornyelsen (2020), Formålsparagrafen (Opplæringslova §1-1) vil være en måte å sørge for at oppgaven ikke får bias (Krumsvik og Røkenes, 2016). Særlig

er det aktuelt i forbindelse med et tema som er lite utforsket. Krumsvik og Røkenes (2016) påpeker at innenfor et slikt tema stilles det strenge krav til å legge fram valid forskning på en presis måte. Gjennom å søke etter sentrale posisjoner, og ikke legge hele forskningsfeltet som grunnlag, gjør også studien mer reliabel ettersom en forsøker å peke på tendenser i materialet. Det er dog på den måten også mer valid.

En utfordring er knyttet til min forståelse av materialet. Det materialet som er mer tilgjengelig for min forståelse, har nok fått større posisjon i studien. Der det materialet som har vært krevende å forstå, har fått mindre plass. Innen en hermeneutisk forståelse vil det være naturlig å søke det som er mest tilgjengelig, og jeg har derfor forsøkt å ilegge studiene plass etter innhold og relevans. Samtidig som min forståelse har preget denne utvelgelsen, vil omfanget og dybden av dette uansett være tilstede i en slik studie.

Studiens begrensninger

Den hermeneutiske begrepsundersøkelsen som ligger til grunn for analysen innebærer at det er mine fortolkninger som legges til grunn. Men gjennom å følge Gadamer's tanker rundt fortolkning av tekst, der en ilegger teksten autoritet kan motvirke *bias* i oppgaven. Gjennom veiledningen har mine analyser blitt testet, og i den grad det er mulig har jeg søkt faglig ekspertise for å bedre forstå tekstene.

Tradisjonell/narrativ metode har noen svakheter ettersom den i mindre grad er systematisk enn mer kvantitativt baserte studier. Krumsvik og Røkenes (2016) anbefaler derfor en triangulering når en benytter en slik metode, der en søker faglig ekspertise, gode søk for hånd og systematiske datasøk. I denne oppgaven har jeg gjennom aktiv bruk av systematiske søk, sammen med den faglige ekspertisen på Oslo Met, sørget for at svakhetene ved utvelgelsen er minimale. En utfordring har likevel vært å begrense studiens omfang, ettersom stadig ny litteratur har blitt publisert og kunne styrket studien. Med en mer systematisk metode kunne ny publisert litteratur blitt oppdaget tidligere og dermed blitt inkludert i studien. Samtidig innebærer en begrensning at kun litteratur på engelsk, norsk, svensk og dansk er inkludert.

En diskursiv metode har en tendens til å fremme den hegemoniske oppfatningen av fenomener (Sant, 2019). Ettersom det i denne studien søkes etter sentrale posisjoner er det nettopp slike

hegemoniske oppfatninger som jeg ønsker å avdekke, for å kontrastere disse har jeg derfor inkludert aktivt søkt kritiske kilder slik at materiale fremstår så valid og reliabelt som mulig.

3. Literacy: Teoretisk bakgrunn

I dette kapitlet blir det sett nærmere på literacy-begrepene som ligger til grunn for analysen. Etter en generell oversikt over hva begrepet rommer og bygger på og hvilken posisjon begrepet har i samfunnet, går avhandlingen nærmere på hva som ligger i at literacy i dag oppfattes som noe funksjonelt, og deretter hva det vil si at literacy er en forutsetning for å navigere i en gitt kultur. Så undersøkes hvordan literacy kan være kritisk innrettet og til slutt hvordan literacy kan være fagspesifikk, og da særlig innen religions- og livssynsfag.

3.1 Literacy, tekst og diskurs

Literacy er et engelsk begrep som, til tross for forsøk som tekstkyndighet, skriftkyndighet, tekstkunne, og litterasitet, har beholdt sin originale form i norsk (Skjelbred & Veum, 2013). Begrepet som sådan er knyttet til tekst og skrive-kunnskap, der det er vanlig å legge et vidt tekstbegrep til grunn. I sin enkleste form omhandler det dog evnen til å lese og skrive. Dette vide tekstbegrepet handler i følge literacy-forsker Marte Blikstad Balas (2016) om at en ser literacy i stadig nye sammenhenger. Også i norsk skoleforskning har begrepet blitt hyppig brukt.

Literacy-forskningen har de siste tretti årene utviklet begrepet literacy fra en forståelse av lese- og skrivekompetanse som noe funksjonelt, som skal brukes i praksis. Dette har man gjort gjennom for det første å se på tekst som et utvidet begrep, som rammer inn det meste av uttalt meningsskapende innhold. En har beveget seg fra et literacy-begrep som omhandlet en hendelse der en for eksempel skriver noe basert på et sett ferdigheter, til en forståelse av literacy i retningen av en sosial praksis skriver Biesta, Aldridge, Hannam og Whittle (2019, s. 6) i sin rapport "Religious literacy: A way forward for religious education?". For det andre gjennom å knytte begrepet sammen med diskursbegrepet, der ulike diskurser fordrer ulik kunnskap; i de ulike tekstkulturene som moderne mennesker går inn og ut av flere ganger daglig. Dette har det gjort det mulig for Kleve, Penne og Skaar (2014) å definere literacy som «et system av kulturelle og teknologiske praksiser som gjør det mulig for oss å bruke språket til å forstå,

fortolke, samarbeide og skape» (2014, s. 7). Denne definisjonen åpner for å se literacy i sammenheng med ulike fagtradisjoner; numeracy (matematisk literacy), media literacy og religionsliteracy er ulike eksempler på dette.

I en literacy-kontekst, vil læring innebære at de ulike kontekstene som er tilgjengelige for oss i den kulturen vi forholder oss til blir kommunisert til oss (Kleve et al., 2014). Å utvikle et bevisst forhold til språk, gjennom kritisk tenkning og metabevissthet bidrar med andre ord til å språkliggjøre kulturen og læringen. Men det er også mulig å se literacy i en enda breiere forståelse, der literacy blir forstått som diskurs; fagdiskurs (Hannam et al., 2020, s 215). I religionsdidaktikken vil for eksempel lesing av religiøse tekster inngå en slik fagdiskurs. På den måten kan også literacy forstås som en tekstkultur.

Literacy i samfunnet

Biesta mfl. (2019) ser det som essensielt å anerkjenne literacy som et gjennomsyret politisk begrep. Det finnes flere ulike politiske posisjoner som benytter literacy-begrepet. Den første posisjonen hevder at «literacy er en menneskerettighet», der du uten literacy-kompetanse ikke kan leve et fullverdig liv. En annen posisjon henger sammen med skolens posisjon, der en skole som utdanner mennesker i literacy sannsynligvis vil føre til økonomisk vekst; OECD og UNESCO benytter denne argumentasjonen for sine literacy-prosjekter. En tredje posisjon innebærer å se literacy som et danningsbegrep, som bidrar til sosialisering, identitetsutvikling og tilhørighet til nasjonalstaten. Det er først og fremst denne posisjonen som vil bli benyttet i utforskningen av religionsliteracy-begrepet.

I Norge er literacy institusjonalisert gjennom både gjennom læreplanen og OECDs PISA-tester. Kunnskapsløftet har av flere blitt kalt en literacy-reform (Skaftun, Aasen & Wagner, 2015) ettersom de grunnleggende ferdighetene blir presentert som fagovergripende kompetanse som har vært gjeldene siden innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. De ble da presentert som «[...] nødvendige forutsetninger for læring og utvikling både i skole, arbeid og samfunnsliv. De er uavhengige av fag, men fagene er i ulik grad egnede for utviklingen av slike ferdigheter» (Meld. St. 30 (2003-2004), s. 33). Disse er fremdeles en sentral del av læreplanen, og blir fremdeles presentert som literacy.

Innføringa av dei grunnleggande ferdigheitene i alle fag har blitt kalla ei «literacy-reform» fordi ho bygger på tanken om at det å lære seg eit fag handlar mykje om å lære

å lese, skrive, snakke og tenke slik ein gjer i dette faget, altså å bli ein del av det ein kallar «literacy» i faget. (Utdanningsdirektoratet, 2020b)

Dette er hjemlet i samme argumentasjon som OECD har brukt til å lage et rammeverk som kan deles inn i tre ulike punkter (von Brömssen, Ivkovits & Nixon, 2020a). Det innebærer interaktiv bruk av ferdigheter; å interagere i heterogene grupper, samt å opptre selvstendig. OECDs bruk av literacy har blitt kritisert for å være for snever, særlig i forbindelse med utstrakt bruk av testing:

Yet, the OECD understanding of the concept literacy can be challenged as being too narrow, where proficiency in literacy, numeracy and problem solving seem more related to economical discourses than to critically investigations on human life and society. (von Brömssen et al., 2020a)

Literacy er med andre ord noe mer enn en ferdighet, det innebærer refleksjon over hvordan man bruker denne ferdigheten når en navigerer innen et felt. Bruken av ordet «navigere» beskriver godt hensikten med literacy, der en skal lære å navigere et felt (Biesta et al., 2019). Det fordrer altså en forståelse over hva man gjør, og i denne forståelsen vil en også stille spørsmål ved om det en gjør i dette feltet er meningsfylt. Ettersom literacy kan forstås og operer på flere ulike måter er det derfor nødvendig å gå nærmere inn i de ulike aspektene av begrepet.

Inndelingen av literacy-begrepet

Innen literacy-forskning så kan en skille mellom funksjonell, kritisk, og kulturell literacy. Denne inndelingen er utarbeidet av Williams og Snipper (1990) og innebærer at en ser literacy ut i fra det formålet man har med begrepet. Selv om denne inndeling kom tidlig innen nyere literacy-forskning og ikke har tatt inn de mer grenseoverskridende tendensene viser inndelingen på en oversiktlig måte hvordan en ser literacy på ulike måter.

Funksjonell literacy

Funksjonell literacy innebærer å kunne navigere et område på en effektiv måte (Biesta et. al 2019). Williams og Snipper (1990) beskriver det som et basisnivå for at en som individ skal fungere i samfunnet. Funksjonell literacy ligger med det relativt nærme den definisjonen som Unesco operer med, der fungerer literacy i større grad som en grunnleggende lese- og skriveferdighet, slik også von Brömssen (2013b, s. 118) definerer det. Perry (2012) advarer mot å se dette funksjonell literacy for ensidig, da en ofte vil kunne navigere et diskursområde med

en dypere forståelse for det kulturelle nivået selv med kun enkle ferdigheter. Det er også mulig å navigere innen et diskursområde og ikke beherske et annet. Det tar også Biesta mfl opp i sin definisjon av funksjonell literacy:

Within the functional conception of literacy there are more or less narrow notions, ranging from the ability to decode texts or memorise propositionally defined schemata, to the ability (or practice, or mode of comportment) to navigate a particular given domain or set of domains. (Biesta et al., 2019, s. 12)

Videre blir det påpekt av Biesta mfl. (2019) at en slik literacy kan ses som en forutsetning for kritisk literacy, men med noen begrensninger ettersom den blir oppfattet for smal. «...*but an activity directed only toward developing functional literacy cannot be properly considered educational*» (Biesta et al., 2019, s. 12). Det er derfor grunnlag for å se funksjonell literacy som en vei mot en høyere literacy-forståelse.

Kulturell literacy

Kulturell Literacy innebærer å se literacy mer i retning å være sosialt konstruert. Von Brömssen (2013b) definerer begrepet på denne måten: «... *en kulturell litteracitet avser en förmåga att också kunna avläsa och förstå en kulturellt inbäddad kunskap i texter, som krävs för att vara delaktig i olika sociala och språkliga sammanhang i ett samhälle*» (Von Brömssen, 2013b, s. 118). Det er på den måten knyttet til en kompetanse i å forstå den kulturell samhandlingen i et samfunn eller i en gruppe. Begrepet er en motsetning til funksjonell literacy, der kulturell literacy innebærer en mer abstrakt forståelse mer eller mindre løsrevet fra den originale teksten. Williams og Snipper (1990) påpeker at mening dannes av lesere og forfatter når en bearbeider teksten. Dette innebærer et hermeneutisk perspektiv på lesing der meningen konstrueres mellom leserens oppfatninger om teksten og hvordan leseren bearbeider teksten opp i mot disse oppfatningene. Innenfor en kulturell literacy-forståelse deler også William og Snipper mellom kulturell literacy og akademisk literacy, der akademisk literacy omhandler ideer og tradisjoner knyttet til ulike akademiske disipliner. Denne underkategorien er svært relevant med tanke på diskusjonen rundt religionsliteracy, men vil bli utledet mer under fagspesifikk literacy.

E D Hirschs (1987 i Biesta et. al., 2019) arbeid viser godt fram hvordan literacy-begrepet har beveget seg bort fra en ren kognitiv ferdighet. Han hevder at det er en mangel på kulturell (*cultural*) literacy i dagens samfunn, og fremmer på det grunnlag at en bør øke både kunnskap og ferdigheter for å forstå kompleks kultur. Her er språket og vokabularet et viktig verktøy.

Dette viser at en må ha noen grunnleggende konsepter på plass for å ta del i den gitte diskursen, han har utarbeidet fem tusen slike konsepter som en trenger for å ta del i en amerikansk kontekst (Biesta et al., 2019). Hannam, Biesta, Whittle og Aldridge (2020, s. 216) hevder dette viser frem den «kognitive» vendingen i utdanning der en trenger spesifikk kompetanse for å ta del i en fagdiskurs. Vi kan i tillegg se ut i fra dette at literacy ikke nødvendigvis trenger å forholde seg til tekstuelle størrelser, men heller at elever er nødt til å beherske konsepter innen ulike diskurser. Hirsch har blitt kraftig kritisert for sitt forsøk på å tallfeste kulturell kompetanse som i hovedsak baserer seg på eldre kunnskap, og for de pedagogiske retningene en slik forståelse fordrer.

3.2 Kritisk Literacy

Kritisk literacy blir av Williams og Snipper (1990) sett på som motsatsen til Hirschs begrep der en ikke bare forstår de kulturelle betingelsene, men stiller også spørsmål ved konstrueringen av disse og den politiske naturen rundt disse. Perry (2012) påpeker at en på den måten kan avdekke maktstrukturer innenfor de ulike diskursene. Der kan en få et bredere bilde og majoritetsoppfatninger kan i større grad bli utfordret. Kritisk literacy stiller enda større krav til utvikling av leseferdigheter og Williams og Snipper påpeker at denne literacy-kategorien kan ses uavhengig av de andre kategoriene, samtidig som den kan ses som en forlengelse av kulturell literacy. Det kan henge sammen med at flere teoretikere benytter kulturell og funksjonell literacy som motsetninger (Biesta et al., 2019; von Brömssen, 2013b), mens kritisk literacy både ses som en kritikk av de andre kategoriene, og som en integrert del av disse.

Biesta mfl. (2019) skiller mellom sosialisering og subjektorientering (*subjectification*) som to ulike posisjoner til literacy i utdanning. Sosialisering er når en skaper en identitet innenfor et sosialt fellesskap, «(...) where one gains an identity within and in function of a particular semiotic or social domain» (Biesta et al., 2019, s. 11). Subjektorientering kan sees som hvordan man posisjonerer seg til de aktuelle forhold. Dette gjør man gjerne innenfor en kritisk literacy hendelse der en stiller spørsmål ved om en skal tilpasse seg tingenes tilstand eller forsøke å endre de. I så måte kan en kritisk literacy hendelse forstås som en maktkritisk hermenutisk forståelse, der en aktivt forsøker å endre for eksempel likestillingsperspektivet om enn møter synspunkter som ikke er i tråd med egne oppfatninger. Gjennom å posisjonere seg til utdanning skaper man på den måten rom for å se teksten på en mer nyansert måte.

I forlengelsen av dette peker Biesta mfl. på at i møte med literacy i utdanningen kan det å se literacy som ulike modaliteter være et nyttig verktøy (2019, s. 10). Sosialisering innebærer en myndiggjøring (*empowerment*), mens subjektorientering innebærer frigjøring (*emancipation*) uten at disse er ekskluderende. Forskjellen mellom disse innebærer: «(...) *the difference between empowerment and emancipation or between useful knowledge and really useful knowledge from the field of adult education*» (Hannam et al., 2020, s. 223). En ser ofte myndiggjøring som en forutsetning for å kunne «frigjøre» seg fra de gitte forutsetningene, og en kan derfor se disse posisjonene som sekvensielle der en ofte trenger kunnskap om et tema før en kan være kritisk til dette. Dette rammer godt inn Kants utdanningsparadoks der han spør hvordan vi kan kultivere frihet gjennom tvang?

Kritisk literacy er en sentral del av literacy-diskursen og er knyttet tett sammen med kritisk sosialteori (Goldburg, 2006). Der utgangspunktet er et kritisk blikk på premisser som er reist i lesningen av tekst (Blikstad-Balas, 2016). Et godt eksempel på dette er spørsmålet om hva «sannhet» er. Hva sannhet er, og hvilke virkelighetsbilder vi finner i språk, tekst og ulike diskursive settinger og størrelser er med på å skape det rommet som kritisk literacy operer i og rundt. Blikstad Balas (2016) skriver at en kritisk literacy-tilnærming innebærer å møte tekster med motstand og kritikk, samt dekonstruere holdninger, tilnærminger og ideologier i de tekstene en møter.

Kritisk literacy skiller seg fra dekodning av tekst gjennom å ta avstand fra «(...) *compliantly participating in the established, institutionalized textual practices of a culture*» (Unsworth, 2000 i Goldburg, 2005, s. 23). En stiller seg med andre ord kritisk til den gitte kulturelle praksisen, og stiller spørsmål ved tingenes tilstand. Prosessen mot en kritisk literacy-forståelse kan bli beskrevet med fasene gjenkjennelse, reprodusere og reflektere. Der en først vil gjenkjenne språk, meningsdannelse og kulturelle praksiser, deretter vil en reprodusere konvensjonelle etablert kulturell kunnskap, før en til slutt vil reflektere rundt at disse kulturelle praksisene er sosialt konstruert og maktstrukturene som ligger skjult i disse (Goldburg, 2005, s. 10).

Kritisk literacy knyttes til ulike maktkritiske teoretikere, og har blant annet blitt beskrevet som «*a dream of a new society against the power now in power*» av Paulo Freire (1984, i Goldburg, 2006), og «*as an insurrection of subjugated knowledge*» av Michelle Foucault (1984, i Goldburg, 2006). Goldburg definerer kritisk literacy slik: «*Critical Literacy challenges the*

status quo in an effort to discover alternative paths; it connects the political and the personal, the public and the private, the global and the local; the economical and pedagogical» (Goldburg, 2006, s. 11). Blikstad Balas (2016) har en noe mer forsiktig tilnærming når hun setter kritisk literacy opp i mot tilgangskompetanse, der literacy er med å gi leseren tilgang til nye tekstkulturer.

Det er Paulo Freire som i en utdanningsvitenskapelig kontekst innehar den fremste posisjonen. Hans mål innebærer et ideal om mer kritisk bevissthet inn i skolen, hans kritikk er dog primært rettet mot et tradisjonelt skolesystem med passive elever. En kritikk som i aller høyeste grad har blitt målbåret mot den norske skolen også i nyere tid (Blikstad Balas, 2016, s. 31). Blikstad Balas (2016) poengterer den doble rollen til kritisk literacy i skolen. Kritisk literacy er på lik linje med kritisk tenkning en sentral del av opplæringa, men vil nødvendigvis også lære elevene å være kritiske til den informasjonen som utdanninga innehar.

3.3 Fagspesifikk literacy (*Disciplinary literacy*)

Å oppnå litterasitet (sic) i en akademisk disiplin er krevende, en må mestre komplekse situasjoner, gjerne med en metabevissthet, utføre problemløsning, samt bruke tekst til å forstå tekststrukturer. Samtidig er ulike akademiske disipliner diskursive størrelser med til dels store forskjeller, og krever ofte at elever lærer å bruke fagspesifikke verktøy (Shanahan & Shanahan, 2008). Der ulike diskurser krever ulik tenking, både tekstuelt og språklig (Unstad & Fjørtoft, 2020, s. 2). For eksempel vil en i religionsfaget lære om historieskriving og perspektiver, der to ulike religionstradisjoner presenterer samme episode på to vidt forskjellige måter. Et lignende eksempel kan vi finne i historiefaget, der for eksempel synet på middelalderen som konsept har endret seg drastisk fra renessansen og til i dag, der begge perspektivene fremdeles er interessante fra et læringsperspektiv. Her har kritisk tenkning også en naturlig plass, særlig for eldre elever. Unstad og Fjørtoft (2020) påpeker at en fagspesifikk literacy tilnærming handler om hvordan elever får tilgang til disse ulike diskursene, og om de ser seg selv som på innsiden eller utsiden av disse diskursene.

Literacy-forskerne Timothy og Cynthia Shanahan (2012, s. 8) har undersøkt fagspesifikk literacy der de undersøker forskjellene mellom det de kaller temaområdebasert literacy (*Content Area Literacy*) og fagspesifikk literacy (*Disciplinary Literacy*). En forskjell ligger i det faglige nivået, for mens man i en temaområdebasert (*Content Area*) tilnærming fokuserer på å lære

strategier, som ofte baserer seg på forenklinger, for å mestre tekster fra avanserte fagfelt. Fagspesifikk literacy handler i større grad å selv bli en ekspert på fagfeltet, og bli fortrolig med de verktøyene som ligger til grunn for diskursen. Shanahan og Shanahan påpeker her at det ikke nødvendigvis ligger en overlappende kompetanse her, og at selv om temaområdebasert literacy kan være hjelpelig fører det sjelden til dypere former for læring.

Elizabeth B. Moje (2008) har formulert tre premisser for disiplinær læring som er anvendelige også i en religionsliteracy-kontekst. For det første krever det en forståelse av hvordan akademiske diskurser blir til og utvikler seg, samt hvilke normer som er gjeldene for produksjon og kommunikasjon av kunnskap. Det innebærer at for eksempel å forstå den komplekse strukturen innen et religiondidaktisk felt, må en forstå de ulike akademiske diskursenes normer og *tenkemåter*. Moje beskriver for det andre at akademisk læring betyr å identifisere seg med en akademisk fagdiskurs, der hun bygger på James Paul Gee (2019) forståelse av sekundær og primærdiskurs. Her kan man i tillegg identifisere seg både på innsiden eller utsiden av diskursen (Unstad & Fjørtoft, 2020). Dette, påpeker Moje i sitt tredje premiss, krever avansert akademisk kunnskap om den aktuelle fagdiskursen.

Disciplinary literacy then becomes a matter of teaching students how the disciplines are different from one another, how acts of inquiry produce knowledge and multiple representational forms (such as texts written in particular ways or with different symbolic systems or semiotic tools), as well as how those disciplinary differences are socially constructed (Moje, 2008, s. 103)

Inkluderingen av teori om fagspesifikk literacy varierer i diskusjonen rundt religionsliteracy. Von Brömssen mfl. (2020) argumenterer for at religionsliteracy er en form for fagspesifikk literacy, mens Unstad mfl. (2020) ser at bruk av fagspesifikk literacy bør komme i tillegg til religionsliteracy. De fleste teoretikerne velger dog ikke å trekke inn fagspesifikk literacy i det hele tatt. Det kan henge sammen med fokuset på arbeid med tekst som for eksempel Shanahan og Shanahan (2012) representerer, som i mindre grad har blitt diskutert i forbindelse med religionsliteracy. Ikke overraskende er det særlig innen en tekstorientert literacy mest bruk av teori om fagspesifikk literacy, men det representerer også her et mindretall. Det er mulig at det henger sammen med en ung og uavklart fagdiskurs. Dette åpner for spørsmålet om man i det hele tatt kan se religionsliteracy som en disiplinær literacy.

4. Religionsliteracy: Analytisk presentasjon

På engelsk figurer begrepet først og fremst kun som *religious literacy*, men nylig har også begrepene *religion and worldview literacy* (Shaw, 2020) og *religion and belief literacy* (Dinham, 2021) blitt introdusert. Det finnes så langt ingen norsk oversettelse av begrepet, men det finnes ulike varianter på svensk. Olof Franck (Franck, 2013) og Kerstin von Brömssen (2013a) har brukt begrepet religiös litteracitet, mens Malin Löfstedt (2020) og Jessica Rönngren (2019) har benyttet religionslitteracitet. I en direkte norsk oversettelse blir begrepet *religious* oversatt til *religiøs*, men når vi møter ordet «religiøs» på norsk, gir det konnotasjoner til en aktivt utøvende person i sin tro. Det er dog konsensus for å oversette det britiske religionsfaget *Religious Education* til religionsundervisning. På engelsk finnes begrepet *religiose* som uttrykker en sterkere religiøsitet, på den måten vil ikke *religiøs* og *religious* være en nyansert nok oversettelse. Det gir derfor mening å benytte begrepet religionsliteracy på norsk.

Utfordringen med å finne riktig begrepsbruk understreker de ulike kontekstene og diskursene som religionsdidaktikken eksisterer i. Religionsliteracy er et flertydig begrep med ulike definisjoner, der ulike aspekter er vektlagt som følge av den konteksten og den fagtradisjonen teoretikeren ønsker å fremme. Man kan forstå begrepet både som et mål for religionsutdanning, og som et organiserende prinsipp for pedagogikk, læreplan og oppgaver (Biesta et al., 2019, s. 30). Dette henger altså sammen med hvilket mål man har med religionsliteracy og hvilken fagdiskurs det har operert i. Samtidig er den norske religionsdidaktiske diskursen et brokete felt. Fagtradisjonen har ulik tilhørighet til religionsfaget. Det norske skolefaget er et godt eksempel på det, der religionsvitenskap, religionshistorie, religions sosiologi, teologi og filosofi alle har en plass i fagdiskursen. Det kan av den grunn være nødvendig å kategorisere religionsliteracy-begrepet både ut i fra fagdiskurser og fra et kontekstuellet ståsted. På den måten kan man muligens avdekke likheter og forskjeller i bruk og innhold av begrepet.

Det er først nødvendig å skille mellom religionsliteracy som et *abstrakt* begrep og som et *konkret* begrep. I artikkelen "Religion og Kultur. Forsøk på en forholdsbestemmelse" (2009) skiller religionsviter Otto Krogseth mellom første og andre ordens størrelser. «Den første» orden beskriver det konkrete, som er tilgjengelig for direkte observasjon. Videre omtaler «den andre» orden begreper som abstrakte konstruerte størrelser. Begrepene blir beskrevet som: «diskursbegreper der meningsinnholdet ikke er tilgjengelig uavhengig av «sekundære»,

forskjellige og kontekstbaserte forhandlinger omkring begrepene» (Krogseth, 2009, s. 33). Denne distinksjonen kan være relevant når en skal analysere et begrep som religionsliteracy.

Det har vært gjort noen få analyser av religionsliteracy-diskursen, der Gert Biesta, David Aldridge, Patricia Hannam og Sean Whittle (2019) representerer den mest omfattende, men Von Brömssen (2013b) og til dels Kjørven (2016) har relevante analyser. Biesta et al. (2019) har på oppdrag fra en stiftelse (Culham St Gabriel's Trust) laget rapporten "Religious Literacy: A way forward for Religious Education?" som ser på religionsliteracy som et mulig grunnlag for en videreutvikling av det britiske Religious Education (RE)². Her presenterer de relevant teori om literacy, den britiske konteksten og religionsliteracy; i all hovedsak gjennom teoretikerne Adam Dinham, Diane Moore, Stephen Prothero og Andrew Wright. Det nærmeste man kommer en kategorisering av religionsliteracy kommer som et resultat av denne rapporten, der Unstad og Fjørtoft (2020, s. 3) har systematisert diskursen inn etter argumentasjonen man bruker for å legitimere religionsundervisningens plass i skolen. Her er markørene; sosiale argumenter (Dinham), kulturelle argumenter (Moore, Prothero) og argumentasjon for religionsutdanning (Wright).

I tråd med Biesta mfl. (2019), vil denne analysen også vektlegge hvilke argumenter som blir fremhevet av teoretikerne, samtidig som de blir sett på i sammenheng med de kontekstuelle rammene. Jeg vil derfor sortere teoretikerne etter hvilken argumentasjon de bruker for å fremme religionsliteracy, disse må ikke forstås som absolutte kategorier men heller nyanserende for å kartlegge den diskusjonen som har vært rundt begrepet de siste tretti årene. Det innebærer at teoretikere kan plasseres i flere ulike kategorier. Her vil også teoretikernes egen fagbakgrunn spille en rolle.

Her starte analysen med å redegjøre for Stephen Prothero, Diane Moore og Rhonda Hustedt Jacobsen og Douglas Jacobsen som benytter en kulturell argumentasjon. Disse vil ses hver for seg før det vil bli presentert kritikk, særlig gjennom å se teorien opp i mot aktuell faglitteratur. Ved slutten av hvert underkapittel vil jeg presentere en syntese av kategorien. På lik linje blir teologiske argumenter presentert, gjennom Andrew Wright, David Ford og Mike Higtos forskning; argumentasjon ut i fra en kontekstuell forståelse representert gjennom Adam

² Denne rapporten utgjør grunnlaget for artikkelen ved samme navn som også er inkludert i analysen, der Hannam står som første forfatter (Hannam et al., 2020).

Dinham, Martha Shaw, Matthew Francis, Ole Kolbjørn Kjørven og Kerstin von Brömssen; kritiske argumenter gjennom Cornelia Roux og Peta Goldberg. Til slutt vil Halldis Breidlids forskning på fagspesifikk tekstorientert literacy i KRLE-faget bli presentert. I forkant av den aktuelle redegjørelsen vil det redegjøres for den aktuelle religiondidaktiske konteksten, det betyr at i forkant av kulturell religionsliteracy vil den amerikanske konteksten bli presentert, i forkant av teologisk religionsliteracy den britiske konteksten, i forkant av kritisk religionsliteracy den australske og sørafrikanske konteksten og den norske konteksten vil bli presentert i sammenheng med tekstorientert religionsliteracy.

Til tross for et mangefasettert begrep er det mye til felles på tvers av de ulike diskursene/posisjonene som holder diskursen samlet. Biesta mfl. (2019, s. 25) oppsummerer feltet i en felles enighet om at religionsliteracy henger sammen med kunnskaper og forståelse for å navigere innen ulike seksjoner av samfunnet. De stiller dog betimelig nok spørsmålet om hva som er nødvendig kunnskap og forståelse. Diskursen og dens største teoretikere står samlet, i følge Biesta mfl. (2019) som en motsetning til sekulariseringstesen der en enes om at religion er viktig for mennesker.

4.1 Kulturell religionsliteracy

I denne kategorien løftes kulturelle aspekter ved argumentasjonen rundt religionsliteracy fram. Argumentasjonen knytter sammen kultur og religionsbegrepet, men gjør det på relativt ulike måter. Kategorien kan derfor ses i sammenheng med Krogseths (2009) forsøk på en forhåndsbestemmelse «Kultur og religion er tett sammenflettede og nært beslektede størrelser, primært på det vis at religion er innfelt og integrert i kultur» (s. 42). De tre ulike posisjonene har til felles at de er amerikanske, og blir av den grunn ofte sett i sammenheng, men måten de vektlegger kultur på er relativt ulik.

4.1.1 Amerikansk religiondidaktisk kontekst

Teoretikerne, som kategoriseres under en kulturell religionsliteracy, benytter kulturelle argumenter i en eksplisitt amerikansk kontekst. Konteksten er preget av at det ikke er religionsundervisning i amerikanske skoler, dette som en følge av en høyesterettsdom fra 1963, der en konfesjonell religionsundervisning ble dømt som brudd på grunnloven. Diane Moore (2007) påpeker at selv om det var en bibelsk konfesjonell religionsundervisning som ble dømt, og ikke en sekulær separert modell, har ikke religionsundervisning eksistert i amerikanske

skoler siden dommen. Moore underbygger poenget med et utdrag fra rettsdokumentene, som tydelig presiserer lovligheten til religionsundervisning i skolen: «*Nothing we have said here indicates that such study of the Bible or of religion, when presented objectively as part of a secular program of education, may not be effected consistently with the First Amendment*» (Moore, 2007, s. 4). Religionsundervisning har dog blitt tolket som ulovlig i USA, og blir dermed sett på som *unconstitutional*, og eksisterer derfor kun i konfesjonelle former innen de ulike konfesjonene og innen høyere utdanning.

Den amerikanske konteksten preget av at befolkningen er dypt religiøs, men med relativt lite kunnskap om religion. Dette har ledet til en situasjon der Prothero kan komme med følgende utsagn uten å møte betydelig motstand: «*Americans are both deeply religious and profoundly ignorant about religion*» (Prothero, 2008, s. 6). Prothero og Kerby viser til det amerikanske forskningssenteret PEW Research on Religion and Public Life, som på bakgrunn av sin grundige studie kom med følgende konklusjon: «*Americans, for all their religiosity, know very little about their own religion, and even less about those of their neighbours*» (Prothero & Kerby, 2015, s. 55). Her problematiseres manglende kunnskap om egen og andres religion, noe som må inkluderes når man anvender amerikansk forskningskontekst.

Moore peker videre på strukturelle utfordringer knyttet til den amerikanske konteksten:

It is important to note here that the structural dimensions of public education in the form of unequal funding and resources, high stakes testing, wide disparities regarding student preparation, large class sizes, and so on place enormous burden on educators who often feel unable to significantly impact the larger forces that shape the context of their individual practices. (Moore, 2007, s. 24)

Selv om hun her kommenterer offentlig utdanning, gjelder de samme strukturelle skillelinjene mellom og innenfor den store sektoren som private skoler utgjør i USA. Det er nødvendig å påpeke at den amerikanske konteksten fremdeles er sterkt preget av terrorangrepet den 11. september 2001, også tilbake i 2007 da verkene til Prothero og Moore ble utgitt for første gang. I etterkant av terrorangrepene ble det mer fokus på religion i den amerikanske konteksten, og den manglene kompetansen som ble avdekket har blitt kommentert av begge disse teoretikerne.

4.1.2 Stephen Prothero

Stephen Prothero er professor i religionsvitenskap ved Boston University, og har gjennom sitt populærvitenskapelige verk *Religious Literacy: What Every American Needs to Know and Doesn't* (2007) skapt blest rundt religionsliteracy. Det har resultert i en oppblomstring av begrepsbruken i religionsdidaktiske miljøer. Av den grunn er Prothero ofte først på listen i en gjennomgang av teoretikere knyttet til diskusjonen rundt religionsliteracy (von Brömssen, 2013b; Kjørven, 2016; Biesta et al., 2019). Selv om verket ikke er et akademisk verk, er boka likevel et bidrag til diskusjonen og behandles derfor som et akademisk bidrag.

Prothero (2008) sitt utgangspunkt er at kunnskap om religioner (særlig omkring kristendom og jødedom) har forvitret. Prothero problematiserer muligheten for at den amerikanske kulturarven forsinner, både som et kulturelt og demokratisk fenomen:

Unfortunately, US citizens today lack this religious literacy. As a result, they are too easily swayed by demagogues on the left or the right. Few Americans are able to challenge claims made by politicians or pundits about Islam's place in the war on terrorism or what the Bible says about homosexuality. (Prothero, 2008, s. 10)

Prothero (2008) ser det som et paradoks at et av verdens mest religiøse land mangler kunnskap om religion. Det amerikanske samfunnet er både religiøst troende og mangfoldig, samtidig er en nødvendigvis ikke så opptatt av de religiøse doktrinene (Prothero & Kerby, 2015). Statistikk, som Prothero og Kerby viser til, tyder for eksempel på at det store flertallet av kristne i Amerika tror at også ikke-kristne kan komme til himmelen når de dør. Samtidig skriver Prothero og Kerby: «*The lingering question is whether religious illiteracy is the price Americans are willing to pay for religious harmony. Religious knowledge does not automatically lead to religious tolerance.*» (Prothero & Kerby, 2015, s. 74). Her påpeker de dog at religionsliteracy også kan lede til en mer robust toleranse.

Protheros verk har vært gjenstand for massiv kritikk, på tvers av det religionsdidaktiske feltet på en rekke områder (Biesta et al., 2019; Kjørven, 2016; Von Brömssen, 2013b). Samtidig vil det være relevant å inkludere Prothero i analysen, da teorien fungerer godt som en inngangsport til diskusjonen om religionsliteracy. Svakheterne til Protheros teori tydeliggjør mulighetene for et styrket begrepsapparat omkring religionsliteracy.

Teori

Religionsliteracy henger, for Prothero, nært sammen med kultur. Hans mål om en befolkning med høyere religionsliteracy henger tett sammen med en kulturforståelse, der målet er en økt forståelse på tvers av kulturelle- og religiøse skillelinjer. Prothero bygger videre på E D Hirsch (1987) begrep *cultural literacy*, som ser manglende kulturelle kunnskaper som en tendens i det amerikanske samfunnet: "*In this way I became, like Hirsch, a traditionalist about content, not because I had come to see facts as the end of education but because I had come to see them as necessary means to understanding.*" (Prothero, 2008, s. 4). Han hevder dog at manglende kunnskap om religion er enda farligere enn manglende kulturell kunnskap, ettersom denne er mer eksplosiv, altså at religion i større grad fører til vold.

Når Prothero (2008, s. 12) skal definere religionsliteracy anerkjenner han at ulike religioner representerer ulike diskurser. Han fremmer derfor å se på *religious literacies* (i flertall), som for eksempel protestant literacy, zen literacy, sunni literacy. Språk er den metaforen Prothero bruker for å legge frem sitt syn på literacy. Der fokuset ligger på forståelse, og evnen til å bruke en grunnleggende kunnskap i hverdagen.

... religious literacy refers to the ability to understand and use in one's day-to-day life the basic building blocks of religious tradition – their key elements, symbols, doctrines, practices, sayings, characters, metaphors, and key narratives. (Prothero, 2008, s. 11-12)

Han presiserer videre hva religionsliteracy vil bety i en amerikansk kontekst.

(...) religious literacy refers to the ability to understand and use the religious terms, symbols, images, beliefs, practices, scriptures, heroes, themes, and stories that are employed in American public life. (Prothero, 2008 s. 13)

Prothero (2008, s. 13) hevder at dette medfører både en økning av faktakunnskap og en forståelse av religioners narrativ, eksempelvis gjennom fortellingen om David og Goliat. Protheros arbeid er preget av en kristen amerikansk kontekst. Han fremhever særlig *Christian literacy* og *biblical literacy* som nødvendig kompetanse for å forstå den amerikanske kulturen, ettersom også det i en politisk setting er en kristen dominans. Dette kommer ikke av et ønske om mer religion i det amerikanske samfunnet: «*But my agenda is not religious. It is civic and secular*» (Prothero, 2008, s. 15). Han operer også med ulike underkategorier som kan sees uavhengig av det kristne utgangspunktet: *ritual literacy*, *confessional literacy*, *denominational literacy*, *narrative literacy* og *interreligious literacy*.

Protheros (2008, s. 154) ønske om mer faktakunnskap kommer tydeligst fram i hans *Dictionary of Religious Literacy*, der han trekker fram sentrale punkter fra verdensreligionene, med fokus på religiøse symboler, tro, ritualer, helligdager, tekster, hellige steder og historiske hendelser. «*This dictionary delivers, in other words, the basic vocabulary one needs to become a religiously literate US citizen*» (Prothero, 2008, s. 16). Prothero ønsker at hele det religiøse Amerika bør sette religionsliteracy på dagsorden, men først og fremst ser han det som nødvendig at religion kommer inn i skolen. Det er her faktakunnskapen som bør vektlegges: «*I focus on spreading knowledge rather than inculcating virtues.*» (Prothero, 2008, s. 17). Prothero har tatt utgangspunkt i Hirchs (1987) fem tusen kulturelle kunnskaper amerikanere bør kunne, og har utviklet en liste med definisjoner over hvilke kunnskaper en bør ha for å klare seg i et amerikansk samfunn. Her har han valgt ut kunnskaper basert på hva som er aktuelt for den amerikanske kulturen, han har derfor valgt ut Hanukka framfor andre jødiske helligdager ettersom denne et mer naturlig samtalepunkt i en (kristen) amerikansk kontekst (Prothero, 2008, s. 149-150).

Kritikk og fortolkning

Protheros fokus på grunnleggende kompetanse medfører at en kan kategorisere denne teorien som et eksempel på funksjonell literacy, der fokuset ligger på nettopp en slik forståelse. William og Snipper (1990) presiserer at dette nivået danner grunnlaget for at et individ skal fungere i et samfunn. Dette synet er godt ivaretatt av Prothero i denne teorien nå han påpeker at det er nettopp det som er målet. Ettersom Prothero definerer religionsliteracy uavhengig av tidligere definisjoner av begrepet, hopper han på den måten i stor grad bukk over nyere literacy-forskning. Det handler med andre ord mest om å lære *om* religion, samtidig som det er en åpning for å bruke begrepet på en måte som minner noe om Robert Jacksons tradisjonsnivå (Von der Lippe & Undheim, 2017, s. 20). Det er dog primært fokuset på sentrale begreper i de religiøse tradisjonene han deler med Jacksons tradisjonsnivå, det kan derfor om mulig legge grunnlaget for en inngangsport i en slik undervisning. På den måten kan også teorien ses som en temaområdebasert tilnærming til literacy der en trenger forenklinger for å mestre et avansert fagfelt (Shanahan & Shanahan, 2012, s. 8). Resultatet blir en relativt tekstorientert funksjonell literacy.

Kulturell religionslitteracy?

Prothero (2008) ønsker en sekulær religionslitteracy, som vektlegger den kunnskapen om religionen i samfunnet som er aktuell. Som Biesta et al. (2019, s. 26) skriver er målet at en skal kunne identifisere religiøse kjennetegn for å forstå den amerikanske kulturen bedre. Religionslitteracy blir på den måten en vei til en bedre *cultural literacy*³. Målet til Prothero er et amerikansk samfunn med mer kunnskap om religion, ikke nødvendigvis et mer religiøst samfunn «(...) *the conviction that teaching about religion is first and foremost a civic Enterprise*» (Prothero, 2008, s. 17). Det er på denne måten mulig å se Protheros teori som sekulært sosialiserende (Biesta et al., 2019), ettersom den etterstreber å samle den amerikanske kulturen med økt kunnskap. Gjennom hans fokus på blant annet bibeltekster og kulturarv kan vi fra en norsk kontekst kjenne igjen en retorikk som minner om det Lars Laird Iversen (2008) kaller en verdifellesskapsretorikk, en retorikk som blant annet blir brukt til å rettferdiggjøre kristendommens posisjon i KRLE-faget.

Prothero blir kritisert for å ha et instrumentalistisk kunnskapssyn. Biesta mfl. (2019) kritiserer Prothero for å ha en smal tilnærming, som i en for stor grad retter fokus mot nøkkelord og overfladisk kunnskap. Dette er først og fremst basert på Protheros utforming av *Dictionary of Religious Literacy* (Biesta et al., 2019). Denne tilnærmingen nedgraderer religionsundervisning til ren kunnskapsformidling (Kjørven, 2016 s. 170). Det er denne normative og instrumentelle teorien som er gjenstand for sterkest kritikk, dette blant annet av von Brömssen (2013b), Kjørven (2016) og Biesta mfl. (2019). Prothero låner argumentasjonen fra Hirsch (som har blitt utsatt for lik kritikk), og hevder at hans syn representerer mer enn overflatekunnskap ettersom han også retter fokus mot religiøse narrativer. «*But religious literacy is not just the accumulation of facts (...) religious literacy cannot and should not be reduced to memorizing and regurgitating dogma*» (Prothero, 2008, s. 14). Likevel stiller Kjørven (2016, s. 170) spørsmål hvorvidt kunnskapsfokuset til Prothero er alt som trengs for å øke religionslitteracy-nivået i USA.

Et større fokus på faktakunnskaper slik Prothero foreslår kan ha motsatt effekt på nivået av religionslitteracy. James Conroys (2016) studie av britiske klasserom tyder på dette. Gjennom økt fokus på eksaminasjon fokuserte man i Storbritania på å øke statusen til religionsfaget. Studien viste at økt fokus på faktakunnskap, reduserte nivået på religionslitteracy. Høyere

³ Slik Hirsch forstår begrepet. For mer info se side..

faktakunnskap gikk i dette tilfelle på bekostning av kontraster, nyanser og kontekstuelle koblinger.

Det er Kjørven (2016) som går lengst i sin kritikk av Prothero. Kjørven hevder at selv om Prothero har bidratt med et historisk perspektiv så kan han *ikke* se «... that he has contributed significantly with any theoretical and empirical insight to the field» (Kjørven, 2016, s 170). Mangelen på empirisk utgangspunkt har dog Prothero rettet noe opp på i ettertid, blant annet gjennom artikkelen "The irony of religious illiteracy in the USA" (Prothero & Kerby, 2015). Samtidig hevder Kjørven at dette representerer en negative samfunnsanalyse, som kan lede til en situasjon der en ser religion som et problem som må løses. Etersom Prothero baserer sine studier på anerkjent empirisk materiale kan det være nødvendig å nyansere Kjørvens påstand.

4.1.3 Diane Moore

Moore er kulturanalytiker og professor ved Harvards institutt for religionsliteracy som hun i dag leder. Hun fremmer kulturanalyse som en fremgangsmåten for å motvirke religions-*illiteracy* i hennes verk *Overcoming Religious Illiteracy – a cultural studies aproach* (2007), samt i en rekke publiseringer etter dette. Det er Moores definisjon som er den mest utsprede definisjonen i feltet. Moore ser mangelen på religionsliteracy i den amerikanske befolkningen som et alvorlig problem:

I do contend that our lack of understanding about the ways that religion itself is an integral dimension of social/historical/political experience coupled with our ignorance about the specific tenets of the world's religious traditions significantly hinder our capacity to function as engaged, informed, and responsible citizens of our democracy. (Moore, 2007, s. 3-4)

Selv om ikke mangelen på religionsliteracy alene kan skyldes den lave graden av forståelse av religion i det amerikanske samfunnet, fremhever Moore at underskuddet i forståelse for religion som en integrert del av samfunnet har en signifikant betydning.

Teori

Moore (2015) definerer religionsliteracy på med bakgrunn i et kulturanalytisk perspektiv. Hun fremhever selv viktigheten av å forstå religioner kontekstuellt og «(...) *inextricably woven into all dimensions of human experience*» (Moore, 2015, s. 31).

Religious literacy entails the ability to discern and analyze the fundamental intersections of religion and social/political/cultural life through multiple lenses. Specifically, a religiously literate person will possess 1) a basic understanding of the history, central texts (where applicable), beliefs, practices and contemporary manifestations of several of the world's religious traditions as they arose out of and continue to be shaped by particular social, historical and cultural contexts; and 2) the ability to discern and explore the religious dimensions of political, social and cultural expressions across time and place. (Moore, 2015, s. 30-31)

En slik forståelse som denne definisjonen fremmer gjør at en ikke kan forstå religion uten å forstå et bredere bilde av kultur. På den måten kan en ikke utelukkende forstå religion gjennom for eksempel sentrale tekster. Det krever en forståelse av sosiokulturelle forhold for å tegne et fullstendig bilde av en religion eller en religiøs problemstilling.

En kulturanalytisk tilnærming

Moore (2015) utgangspunkt er en kulturanalytisk tilnærming. Når hun argumenter for en slik kulturstudietilnærming fremhever hun for det første styrken i et tverrfaglig tilnærming, som ser kulturelle, politiske og økonomiske vinklinger sammen med det religionsvitenskapelige. For det andre er kunnskap kontekstuell ettersom kunnskapen er skapt i en situasjonsbetinget kontekst, og frambringer på den måten heller partikulær enn universell kunnskap.

Cultural studies recognizes that all knowledge claims are “situated” claims in that they arise out of certain social/historical/cultural/personal contexts and therefore represent particular and necessarily partial perspectives. (Moore, 2007, s. 79)

En situert kunnskapsforståelse er inspirert av Donna Haraway (1990). Det innebærer ikke en relativisering av kunnskap, men fremmer spesifikk kvalitativ kunnskap som i større grad er mulig å se som objektiv (Moore, 2015, s. 31). Dette er særlig nyttig i møte med religion «...*in a way that exposes both the internal complexity of any given tradition as well as the multiple ways that religion is woven into the fabric of human experience...*» (Moore, 2007, s. 81). For det tredje anerkjenner kulturstudietilnærmingen at også den som møter religionen har en særegen forståelse av fenomenet; denne vil også være situert. Tilnærmingen har for det fjerde et maktkritisk perspektiv ettersom en ser på kulturen som helhet og kan avdekke majoritet og minoritetsposisjoner. For det femte vil en i en slik tilnærming avdekke at også kulturelle normer og verdier er sosialt konstruerte og dynamiske, slik at en vil ha større grunnlag for å gjøre antakelser om religionens posisjon i samfunnet.

Et normativt prosjekt

Moore (2007) har en normativ agenda der hun ønsker religionsliteracy inn i den amerikanske skolen: «... *the promotion of religious literacy will enhance democratic discourse by cultivating discernment, understanding, and respect as they relate to religion in American public life*» (Moore, 2007, s. 28). For det første ønsker Moore religionsliteracy inn i skolen ettersom kunnskap om religion er sentralt for å forstå verden. Religion er en integrert del av kulturen, og uten denne forståelsen vil en kun se religion som et individuelt snarere enn et sosialt fenomen: «...*the very notion that religious devotion can be characterized as a “private” affair is itself a Protestant Christian construct and speaks to its cultural hegemony*» (Moore, 2007, s. 5). For det andre gir religiøse livssyn muligheten til å se samfunnets normative kulturelle antakelser med et kritisk blikk. Med nye briller kan kunnskap om disse styrke kritisk tenkning både innad i religionene og i samfunnet for øvrig. Moore påpeker: «*it invites students to identify and question underlying foundations of assumption in ways that inspire engaged reflection and critical thinking*» (Moore, 2007, s. 30). Det tredje argumentet til Moore omhandler at kunnskap om religion i et stadig mer pluralistisk samfunn er avgjørende for å ha et funksjonelt demokrati. Moore påpeker at det amerikanske samfunnet blir mer pluralistisk med globalisering og innvandring: «*Having a basic knowledge of the world’s religious traditions will deepen our understanding of multiculturalism and enhance our ability to embrace rather than fear our differences*» (Moore, 2007, s. 6). På den måten er Moore sitt prosjekt å gjøre det amerikanske samfunnet bedre rustet for å håndtere mangfold og flerkulturalitet.

Et demokratisk utdanningssyn

Moore har klare ideer om hva som kreves for å utvikle en helhetlig utdanning. Hun hevder at obligatoriske fag i den amerikanske skolen (K-8 og K-12) på den ene siden må fremme demokratiske idealer. Moore bygger sin argumentasjon for demokratiforståelse i utdanningen på Amy Gutmanns ide om demokratisk utdanning. Gutmann peker på at i et pluralistisk samfunn må samfunnsborgerne drive en inkluderende sosial reproduksjon, der en kontinuerlig vurderer det demokratiske verdigrunnet som muliggjør demokrati: “*A primary aim of education, then, must be to promote the skills and virtues of deliberation that will enable citizens in a pluralistic democracy to engage in what she (Gutmann) defines as “conscious social reproduction in its most inclusive form.”*” (Moore, 2007, s. 10 – 11). Dette fordrer at en tar i bruk literacy, numeracy, kritisk tenkning, samt kontekstuell kunnskap og evnen til å ta

andres perspektiv (Moore, 2007, s. 11). Et slikt demokratisk samfunn stiller også krav om at en ikke skal bli diskriminert eller bli møtt med gjengjeldelse for sine oppfatninger eller posisjoner.

På den andre siden må den amerikanske skolen fremme at elevene «*act as thoughtful and informed moral agents*» (Moore, 2007, s. 9). Dette hevder Moore en oppnår gjennom å utvikle kritisk tenkning, selvtillit og ydmykhet. For å utvikle kritisk tenkning referer Moore til Paulo Freires arbeid, der han kritiserer den såkalte *banking method* som fokuserer på faktakunnskap. Moore fremmer at kunnskap er subjektiv og at det krever en åpenhet fra lærerens side for å få til reel kritisk undervisning. Moore hevder at det å fremme problemløsning i undervisningen er helt sentralt for å utvikle kritisk tenkning: “*Students should be encouraged to foster this optimism and the critical thinking skills necessary to recognize and interrogate contemporary social values and assumptions to ensure that the values promoted are consistent with those they consciously wish to promote.*” (Moore, 2007, s. 21). Det er med andre ord sentralt at en sikrer en balanse mellom de verdiene en undersøger, og de verdiene som fremmes. Hun peker på at arbeid med problemløsning kan lede til selvtillit og ydmykhet, da denne stiller krav til at elevene blir tatt på alvor.

Utdanning i religion skal i tillegg lede til at elever *lead fulfilling lives* (Moore, 2007, s. 9). Moore skriver: «Education should also, however, inspire individual imagination, creativity, the thrill of discovery and an empowering sense of self-determination» (Moore, 2007, s. 23). Her peker hun også på problemløsning, det man bør ta elevene på alvor for å skape positivitet rundt læring. Disse tre punktene ser Moore som sentrale for å at det amerikanske flerkulturelle og fler-religiøse samfunnet skal blomstre.

Kritikk og fortolkning

Moore sin definisjon av religionsliteracy har et klart kulturanalytisk blikk, som fokuserer på religion i møte med samfunnet. Denne definisjonen er den mest siterte og anerkjente av de ulike definisjonene på religionsliteracy. På mange måter er denne vinklingen samsvarende med den kulturelle vendingen innen humaniora, der religion og kultur i større grad blir sett i sammenheng (Gilhus, 2009). Hennes brede kulturvitenskapelige fokus fører med seg en tverrfaglige forankring der særlig sosiale, historiske og kulturelle forutsetninger blir sentrale. Dette medfører også et interseksjonelt perspektiv, på grunnlag av vektleggingen av kjønn, etnisitet, klasse, seksualitet, alder og funksjonsnedsettelse (von Brömssen, 2013b, s. 128).

Moore benytter seg også av elementer fra kritisk literacy, som for eksempel Freires syn på problemløsning og maktstrukturer. Kjørven (2016) trekker fram bruken av situert kunnskap som et eksempel på kritisk literacy, ettersom denne gjør det mulig å se kunnskap på en kritisk måte. Gjennom dette kunnskapssynet er det mulig å knytte teorien til Biesta mfl. (2019, s. 11) sin subjektorienterte utdanning, der en posisjonerer seg i forhold til tekst. Dette kan legge grunnlaget for elevenes frigjøring fra samfunnets normer, for eksempel gjennom den sterke anbefalingen om problemløsning som verktøy i undervisningen. Teorien kan også i noen grad kategoriseres som sosialiserende, ettersom en også retter fokus mot konkrete sider av den amerikanske kulturen som referanseramme.

Det kritiske perspektivet er en stor del av den kulturanalytiske metoden, men Moore argumenterer primært for å innføre religionsliteracy i skolen for å styrke den amerikanske kulturen og demokratiet. Dette er som von Brömssen (2013b) påpeker godt fundamentert i politisk filosofi (Gutmann). Viktigheten av en kultur som baserer seg på demokratiske idealer er sentralt hos Moore, og hennes mål er å få den amerikanske kulturen til å innlemme flere av Gutmanns ideer om et *deliberative* demokrati. Moore deler det kritiske perspektivet med både Roux (2010) og Goldberg (2005, 2006, 2010), men ettersom den kulturelle argumentasjonen står i første rekke er hun kategorisert i denne kategoriene, uten at disse har skarpe skillelinjer mellom seg.

Kjørven (2016) kritiserer Moore for å ha en deduktiv metode, som ikke er forankret i empirisk forskning. Kjørven problematiserer dette særlig i tilknytning til omtalen av en tilbakegang av religionsliteracy i Amerika og verden for øvrig, en påstand fremmet uten tilstrekkelig empirisk grunnlag (Kjørven, 2016). Kjørven, som selv har bidratt med en empirisk studie er noe hard i kritikken av Moore, ettersom Moore på mange måter har satt standarden for hvordan man skal definere og forstå religionsliteracy. Disse teoretiske vurderingene er sentrale for å forstå hvordan religionsliteracy kan innlemmes tverrfaglig, og selv om teorien har et klart normativt prosjekt må det først og fremst forstås ut i fra den amerikanske konteksten Moore opererer i.

Moore er en av de teoretikerne med størst didaktisk fokus, gjennom fokus på aktørrollen og særlig læreren, som hun ser som en døråpner til religionsliteracy (Moore, 2007, s. 89). Kjørven (2016) finner likheter mellom både Gadamer og Ricouer her. En kan finne et hermeneutisk perspektiv hos Moores andre argument for religionsliteracy, der hun trekker fram elevenes møte

med egne erfaringer om religion og hvordan dette skaper ny kunnskap. Dette hermeneutiske perspektivet gjenkjennes også av Richardson (2017). Moore favner på den måten bredt i diskusjonen rundt religionsliteracy, noe som kanskje utgjør grunnlaget for hvorfor hennes teori er den mest anerkjente.

Richardson (2017) hevder Moore benytter en noe svak argumentasjon når hun fremhever religionens posisjonen i forhold til andre faktorer som historie, kultur etc. Moore møter sterkest kritikk når hun er lite tydelig rundt forholdet mellom objektiv og sekulær religionsundervisning, og en subjektiv vinkling som innebærer å lære av religiøse møter med andre som er fundamentert i hennes teori. Denne vinklingen er vanskelig i en amerikansk diskusjon som enn så lenge har latt en streng grunnlovstolkning ligge til grunn for undervisning om religion i skolen: «*After all, Moore cannot advocate the teaching of religion in the schools, and thus she reflects these descriptions of pedagogical neutrality as she advocates only teaching about religion.*» (Richardson, 2017, s. 372). På den måten blir Moores teori begrenset av de amerikanske kontekstuelle forholdene.

4.1.4 Rhonda Hustedt Jacobsen og Douglas Jacobsen

Verket *No longer invisible: Religion in university education* (2012), av de amerikanske religionsviterne Rhonda H. Jacobsen og Douglas Jacobsen, baserer seg på et tilsynelatende lavt nivå av religionsliteracy hos den amerikanske befolkningen i sitt verk. Dette er i tråd med teorien til både Moore og Prothero. Fokuset til Jacobsen og Jacobsen er på religion og religionsliteracy i høyere utdanning. De baserer seg på en forståelse av religionsliteracy som utgår fra Protheros teori, og det finnes derfor likhetstrekk mellom disse. Undersøkelser av PEW Forum tyder på store mangler i den amerikanske befolkningen når det kommer til kunnskap om religion.

En modell for utvikling av religionsliteracy

Det er et kunnskapsfokus som står sentralt for Jacobsen og Jacobsens (2012, s. 62-63) modell for religionsliteracy. Denne baserer seg på en nivådeling av religionsliteracy inn i 1) vurdering (*assessment*), 2) fortrolighet (*familiarity*) og 3) faktakunnskap (*facts*), der vurderingsevne representerer det øverste nivået.

Faktakunnskap er det grunnleggende nivået som kan sammenlignes med å lære nye ord ved innlæringen av et nytt språk. Jacobsen og Jacobsen (2012) ser at kunnskap er gjenstand for debatt og krever tolkning, dette peker mot en situert kunnskapsforståelse. «*What is and is not a religious fact can and will be debated by scholars, and every religious fact, however seemingly objective, will include some interpretation*» (Jacobsen & Jacobsen, 2012, s. 62). Likevel ser Jacobsen og Jacobsen utviklingen av en standard for religionskunnskap som noe positivt ettersom dette gjør det mulig å måle progresjonen nasjonalt.

Fortrolighet innebærer en kjennskap til hvordan religiøst liv fungerer i praksis. Jacobsen og Jacobsen (2012) bruker ikke begrepet *lived religion*, men det er mulig å finne likhetstrekk med dette religionsosiologiske begrepet som beskriver hvordan religion blir omtalt av religiøse mennesker og hva disse inkluderer i sin religion. «*Lived religion is useful for distinguishing the actual experiences of religious persons from the prescribed religion of institutionally defined beliefs and practices*» (McGuire, 2008, s. 12). For Jacobsen og Jacobsen er det sentralt, som Jessica Rönngren (2019, s. 22) påpeker i sin avhandling, at en utvikler en evne til å kommunisere med religiøse mennesker, samt forstå og forklare religionen på en sympatisk måte.

Vurderingsnivået inneholder en evne til å vurdere og reflektere rundt religion og religiøse spørsmål: «*Literacy at the level of assessment means developing the ability to be a self-conscious, self-critical, constructive participant in conversations about the relative merits and demerits of the world's religious traditions*» (Jacobsen & Jacobsen, 2012, s. 63). Dette minner om en hermeneutisk prosess, der Rönngren (2019, s. 22) påpeker at man selvkritisk må våge å utfordre egne vurderinger. Vurdering blir ofte sett i sammenheng med kritisk tenkning og danning, uten at det blir eksplisitt uttrykt her. Vurderingsnivået er det øverste nivået som sjelden direkte vil være tema for undervisningen

Modellen til Jacobsen og Jacobsen (2012) bryter ned religionsliteracy tilpasset en amerikansk kontekst. Forståelsen av religionsliteracy er primært basert på Stephen Protheros forståelse, og kan ses som en forlengelse av Protheros. Målet her er at økt religionsliteracy primært bør bli basert i undervisning på et høyere utdanningsnivå. Rönngren (2019, s. 22) påpeker at modellen ikke er ferdig utviklet. Det er på grunnlag av dette mulig å se likheter mellom en kulturell literacy-forståelse; der en i større grad ser literacy som sosialt konstruert. Dette gjør også at Jacobsen og Jacobsens (2012) modell utgjør en inngang til fagspesifikk literacy innen

religionsvitenskap. Der en forstår ulike akademiske disipliner som ulike diskursive størrelser med sine egne normer og regler (Unstad og Fjørtoft, 2020).

4.1.5 Syntese av kulturell religionslitteracy

Richardson (2017) har undersøkt den amerikanske diskusjonen rundt innføringen av religionslitteracy og religiøst innhold i den amerikanske skolen; der både Prothero og Moores studie inngår. I denne diskusjonen er det tydelig at en bruker moralske argumenter for å oppnå sitt mål, og han ser dette opp i mot den filosofiske inndelingen av svak og sterk *relationality*.

I suggest that this tendency to emphasize the acquisition of information *about* religion as ‘religious literacy’ over meaningful (or meaning-filled) communicative encounters with others—as we expect with other literacies—might be better understood using a philosophical distinction between weak and strong relationality (e.g., Slife, 2004). (Richardson, 2017, s. 365-366)

Richardson (2017) trekker fram at både Moore og Prothero benytter moralsk argumentasjon for inkludering av religion i den amerikanske skolen.

Religionsundervisningens posisjon i den amerikanske skolen kan være en av årsakene til at både Moore og Prothero velger kulturelle argumenter. Den sekulære amerikanske staten har krevd en avstand til religion, der en kulturell tilnærming kan være enklere å få gjennomslag for enn et eget religionsfag. I et religiøst samfunn er det, som Prothero påpeker, et paradoks at befolkningen har så lite kunnskap om religion. Ettersom USAs religiøse befolkning er *organisatorisk* fragmentert (Norris & Inglehart, 2011) kan et sekulært amerikanske kulturarv fokus være mulig å samles rundt. På den måten kan det i være i begge teoretikernes interesse å bruke nettopp kulturelle argumenter, det vil i mange tilfeller også innebære en dreining mot identitetspolitikk, slik Iversens (2014) forskning hentyder. Ettersom dette innebærer at en i større grad vil bygge opp rundt religiøse identiteter, kan dette på kort sikt føre til mindre toleranse, noe Prothero og Kerby (2015) påpeker, men på sikt vil dog et amerikansk samfunn stå sterkere.

Selv om både Moore og Prothero bruker kulturelle argumenter for sitt fokus på religionslitteracy, betyr ikke det at de har et likt syn på kultur. Prothero har fokus på konkrete ferdigheter som for eksempel *biblical literacy*, som han hevder vil lede til større forståelse for den amerikanske kulturen. Moore argumenter på lik linje med at kunnskap om religion er

avgjørende for kulturell forståelse. Det er en selvsagt del av Moores analyse at religion er kultur (Nolan, 2016), mens Prothero heller argumenterer kulturelt.

Jacobsen og Jacobsen (2012) sin nivåinndeling fungerer godt i møte med både Moore og Protheros teori, der det på den måten er mulig å se de ulike nivåene som deler i en helhet. Prothero (2008) sitt fokus på faktakunnskap passer godt med nivået med samme navn. Jacobsen og Jacobsen er dog mindre tydelig på hvilken kunnskap som er sentral, og vil heller lene seg på et felles akademisk utgangspunkt enn Protheros (2008, s. 154) *Dictionary of Religious Literacy*. Dette nivået kan gjennom sitt taksonomiske nivå (Rönngren, 2019) og mangelen av et kritisk syn også klassifiseres som sosialiserende (Biesta et al., 2019, s. 11). Moore er på sin side mer opptatt av fortrolighet og vurderingsevne i sin teori, selv om også hun krever et visst kunnskapsnivå. Disse nivåene utgjør en subjektorientering (*subjectification*) av utdanningen som Biesta mfl (2019) fremhever innebærer: «*focuses on the question how one takes a position in relation to the existing state of affairs*» (s. 11). På den måten kan kulturell religionslitteracy forstås avhengig av hvilket bruksområde en har.

Kulturell religionslitteracy har likhetstrekk ved danningsteori ettersom det er et normativt syn på elevers utvikling i møte med religioner. Protheros (2008) teori kan betegnes innenfor det danningsteoretikeren Klafki ser på som material danning (Straum, 2018, s. 33). Der han i likhet med en objektiviserende tilnærming ser kunnskap om religioner som en prosess der individer tar del av samfunnets kulturgoder. I likhet med den formale danningstradisjonen har Prothero blitt kritisert for å måtte ty til overflatekunnskap. Det er mulig å finne elementer hos Jacobsen og Jacobsen (2012) av material danning, i noe mindre grad hos Moore (2007), men disse fokuserer også på å utvikle evner og ferdigheter som Klafki ser som eksempler på formal danning. Med denne kombinasjonen kan en se de to sistnevnte teoriene som eksempler på kategorial danning der en kombinerer elementer mellom material og formal (Straum, 2018, s. 35-36).

4.2 Teologisk religionslitteracy

Teologisk religionslitteracy er knyttet til den teologiske fagdisiplinen og teologisk og filosofisk argumentasjon som er representert gjennom studiene til Andrew Wright, David Ford og Mike Higton. En kunne også kategorisert disse under merkelappene *hermeneutikk* eller *dialog* ettersom disse står begrepene er sentrale hos disse teoretikerne, men det teologiske perspektivet står sterkt på tvers av diskusjonen. Gjennom fagdisiplinen teologi argumenterer man i henhold

til en teologisk diskurs. Dette innebærer at den argumentasjonen en finner her er ulik om en skulle argumentert teologisk fra et religionsvitenskapelig eller humanistisk perspektiv.

4.2.1 Britisk religiondidaktisk kontekst

Storbritannia er et foregangsland innen religionsdidaktikk, med et bredt fagfelt rundt det mer eller mindre obligatoriske skolefaget Religious Education (RE). Dette faget som ble introdusert i 1988 har som mål at det skal: «(...) *promotes the spiritual, moral, cultural, mental and physical development of pupils*» og at det skal «(...) *prepares such pupils for the opportunities, responsibilities and experiences of adult life*» (Hella & Wright, 2009, s. 55). Faget har, selv om det er obligatorisk, ingen nasjonal læreplan, der dette fastsettes lokalt bistått av et nasjonalt rammeverk. Undervisningen i RE har fått massiv kritikk, der noe av grunnen kan ligge i dette faktum. Dessverre har statlige og akademiske undersøkelser pekt på manglende oppfølging av religionsundervisningen som har ledet Biesta mfl. (2019) til å karakterisere RE på denne måten: «*in reality a significant proportion of school children are not actually receiving any religious education*» (Biesta et al., 2019, s. 23).

Fokuset i RE har vært på religioner, og med det tro (*belief*) og tradisjoner (Biesta et al., 2019, s. 15). Det å lære *om* religion har stått sterkere enn å lære *av* i en undervisningssammenheng. En dreining mot å lære *av* religion er tilstede gjennom blant annet Grimmit (Grimmitt, 2000) og Biesta og Hannam (2019), som retter fokus mot å se religion i eksistensielle termer. Dette representerer en spenning i det religiondidaktiske feltet også i Storbritannia.

Det britiske fagfeltet er tett knyttet til RE-faget som en helhet. Det er kanskje derfor det er mindre spenning mellom religion og teologifeltet i Storbritannia enn det er andre steder (Dinham & Francis, 2015, s. 39). Man er relativt enig på tvers av diskusjonen om at religionslitteracy er fallende, og at noe må gjøres. Det var dette som var Wrights (1993) budskap da han introduserte begrepet tidlig på 90-tallet, og det er fremdeles situasjonen når Adam Dinham, Matthew Francis og Martha Shaw har tatt i bruk begrepet det siste tiåret. Biesta mfl. (2019) spør dog om fokuset mot religionslitteracy er riktig vei å gå.

4.2.2 Andrew Wright

Britiske Andrew Wright er den didaktikeren som i størst utstrekning har arbeidet med religionslitteracy. Etter at han introduserte begrepet i 1993 har han etablert et teologisk og

filosofisk grunnlag for det han omtaler som *critical religious education*. Wright kan beskrives som forsvarer av kritisk realisme opp i mot liberalisme og postmodernisme. Han blir av den grunn omtalt som både post-liberalist og *ny-modernist* (Jackson, 2004; von Brömssen, 2013b). Wright (2004, s. xi) fremmer et kritisk blikk på religionsundervisningen, der han forsøker å bøte på romantiseringen av religion gjennom å fokusere på en kritisk tilnærming til religiøsitet og spiritualitet. Wright hevder at det er på denne måten en dannes, og får den nødvendige kompetansen i religionslitteracy.

For å forstå Wright er det viktig å forstå hans syn på utdanning, og hans prosjekt med å legge til rette for en *critical religious education*. Wrights syn på utdanning vil derfor først bli presentert, deretter vil dette perspektivet utgjøre et bakteppe for hvordan Wright begrunner religionslitteracy.

Teori: Critical religious education

Wright hevder at *RE* bør ha som mål å gi elever mulighet til å søke etter sannhet, og til å leve et sannferdig liv basert på den ultimate *order of things* (Wright, 2007, s. 7). Undervisningen skal «*empower pupils to pursue truth in an informed and critical manner*», samtidig som elevene skal gjøres i stand til å møte omstridte påstander om den ultimate *order of things* og tilordne sine liv etter den posisjonen dette setter dem (Wright, 2007, s. 200).

Wright (2007) hevder at det han omtaler som *comprehensive liberalism* har medført en problematisk religionsundervisning som ikke har oppsøkt de ulike religionenes sannhetskrav. Med sannhet i dette tilfellet mener Wright (2007): «*the need to find out the truth, to hold on to it, and to tell it – in particular, to oneself*» (s. 17). Dette verdenssynet plasser mennesket i sentrum og lar dem konstruere deres egne mening og verdi-systemer (Wright, 2007, s. 3). Wright peker på at dette er et system som plasserer selvrealisering i sentrum, og på den måten representerer et lukket verdenssyn som ikke er gangbart i et flerkulturelt samfunn. (Wright, 2007, s. 51). Det er derfor sentralt for Wright at en finner en annen måte å orientere religionsundervisningen på.

Wright presenterer ulike premisser for *Critical RE* der han er særlig fokusert på sannhetssøking. For det første peker han på dilemmaene knyttet til flerkulturelle samfunn «*(...) we live in a pluralistic world in which there is no consensus about either truth or truthfulness*» (Wright,

2007, s. 25). Wrights forståelse av sannhet bygger på en forståelse av Roy Bhaskar og filosofien om kritisk realisme, som står som et motsvar til *comprehensive liberalism*:

I am suggesting that the pursuit of truth in religious education should adopt the working assumption that there is a real world existing largely independently of our knowledge of it, and to live truthfully is to live in harmony with the ultimate order-of-things (Wright, 2007, s. 18)

Dette synet på sannhet er integrert i den politiske liberalismen, hevder Wright, som kan fungere som et rammeverk for diskusjonen i moderne samfunn. «(...) *to enable adherents of various religious and secular traditions to pursue contested visions of the good life in an atmosphere of mutual respect and support*» (Wright, 2007, s. 51). Her påpeker han at det innen denne tradisjonen ikke er rom for meninger som er rettet mot å skade andre eller samfunnet for øvrig, på den måten avfeies totalitarisme. Dette er dette som utgjør det filosofiske grunnlaget for Wrights *Critical RE*.

Religionsliteracy

Wright's definisjon av religionsliteracy innebærer en tolkning der det skal foregå en personlig utvikling i retning mot religionsliteracy: «*the ability, and inability, to reflect, communicate and act in an informed, intelligent and sensitive manner towards the phenomenon of religion*» (Wright 1993, s. 47). Religionsliteracy innebærer i denne forståelse både evner til å reflektere og kommunisere, samt egenskaper til å utføre dette på en informert, intelligent og sensitiv måte; på den måten er språket en viktig nøkkel for utvikling av religionsliteracy

Ideen om religionsliteracy hviler på to pilarer; *linguistical* og *spiritual* literacy. *Linguistical* literacy innebærer altså en språklig literacy som muliggjør å se «the world as it is», dette omhandler med andre ord om noe mer et bredt tekstbegrep. Dette har også et sentralt hermeneutisk perspektiv, der det en må se forbi det som umiddelbart møter oss (Wright, 2007, s. 169-170). Det er på den måten vi som mennesker kan finne sannheter, og den naturlige søken som vi har etter sannheter er et viktig møtepunkt når vi skal møtes på tvers av kultur og religion.

Den andre pilaren er en *spiritual* literacy. I menneskenaturen ligger det et naturlig ønske om å finne svar på universelle sannheter, i klasserommet påpeker Wright at dette må kobles sammen med et kritisk element. Det er her *spiritual literacy* som en måte å forstå møte mellom elever og spirituelle tradisjoner:

In addition to nurturing pupils within particular spiritual tradition the school also has the duty of allowing the critical access to alternative traditions so that informed insight and wisdom may flourish through the development of spiritual literacy. (Wright, 2000, s. 176)

Dette er også nærme Wrights teologiske syn, som skal gjøre oss kapable til å samhandle med de universelle spørsmålene om eksistens og universet for å samle erfaringer og tanker med transcendent virkelighet (Wright, 2007, s. 132). Denne virkeligheten finner vi i det religiøse narrativ, men ikke i religiøse doktriner eller individuelle opplevelser. Det er sentralt å påpeke at Wright tenker ut ifra en kristen kontekst. Det religiøse narrativ finner en i møte med andre tanker derfor er «a *qualitative pluralism is necessary*» (Wright, 2000, s. 177). På den måten vil en måte tvetydige, kontroversielle og konfronterende aspekter av sannhetskrav. Det krever dog at en klarer å ikke være konkluderende i sine oppfatninger, da det naturlig nok ikke leder til god dialog.

Religionsliteracy gjennom et hermeneutisk rammeverk

Wright's hermeneutiske perspektiv understrekes i hans didaktikk, der han legger stort ansvar på de religiøse tradisjonene. Han trekker her fram buddhisme, kristendom, hinduisme, islam, jødedom og sikhisme som eksempler på *discrete religious traditions* som har et særlig ansvar for behandling av sannhetskrav:

(...) critical educations primary concern should be for discrete religious traditions as bearers of ultimate truth claims; that such claims are expressed in the propositional truth claims and worldviews of such traditions ; and that the appropriate way of engaging with them is through a dialogue between the various horizons of meaning and the horizons of meaning of the pupils. (Wright, 2007, s. 230)

Gjennom å ta i bruk Gadamer's hermeneutiske begrep vil her eleven gjennom kritisk dialog med religionen og egne fordommer få styrket både *linguistical* og *spiritual literacy* (Wright, 2007, s. 203). Videre kommer dette fram i hans *practical hermeneutical framework* der prosessen 1) først starter med å undersøke egne fordommer og opphavet til disse før en søker 2) å forstå opphavet til disse fordommene. Deretter 3) bevege seg inn i en dialog med de religiøse tradisjonene før en 4) vil utøve denne dialogen. Dette innebærer en: «(...) *a move towards a critical hermeneutic through which an understanding of the dialectic of truth and ambiguity will develop*» (Wright, 1996, s. 175-176).

Kritikk og fortolkning

Hos Wright er den en balansegang mellom å styrke konfesjonelle argumenter gjennom å arbeide med sannhetsspørsmål i undervisningen (Hannam et al., 2020, s. 218), og en kritisk religionsundervisning. Han ønsker med andre ord en relativistisk undervisning fremfor enn en fenomenologisk. Wright hevder at å kultivere religionslitteracy vil være en adekvat kritikk som vil stå seg godt mot postmodernitetens endringsdynamikk. Etersom en vil styrke de religiøse tradisjonene som bærere av universelle sannheter.

Politisk liberalisme blir utfordret av dilemmaene knyttet til religionsfrihet og ytringsfrihet og toleransens begrensninger. En kritikk Wright er bevisst når han referer til diskusjonen som følge av Mohammedkarikaturerne: «*most would agree that the issuing of death threats is intolerable, others would go further and argue that the orchestrated insulting of a religious community in the name of free speech is similarly reprehensible*» (Wright, 2007, s. 50-51). Politisk liberalisme star med det ikke ufeilbarlig, men legger godt til rette for å diskutere på måter som ikke skal stå i konflikt med andre. Denne diskusjonen kan vi kjenne igjen fra klasserommet der debatten mellom *safe space* og *brave space* gjenspeiler mulighetene og utfordringene når en skal behandle kontroversielle temaer i klasserommet (Karin K Flensner & Von der Lippe, 2019).

Det er særlig to typer kritikk som reises mot Wrights teori. Der den første handler om den forholdsvis store distansen mellom teori og empiri. Jackson (2004) er en som fremmer en slik kritikk, der han påpeker at de forsøkene Wright har gjort på å nærme seg en didaktikk har vært for akademiske for undervisning i grunnskolen. Kjørven (2016) ser Wright som mer empirisk basert enn Moore og Prothero, der Wrights teori nok passer best med Kjørvens funn⁴.

Den andre kritikken handler om Wrights syn på religion og filosofi som enhetlige størrelser. Jackson (2004, s. 81) hevder at Wright sitt utgangspunkt hviler på et premiss i at religioner og filosofier opererer samlet rundt egne narrativ. Mangfoldet innad i religionen blir på den måten underkommunisert, og man vil i større grad ta i bruk kunstige størrelser. Å tilnærme seg religion der en forventer at størrelsene er sementert gjør at en mister det store bildet, og som Jackson (2004) og Nicolaisens (2015) forskning viser kan dette medføre fremmedgjøring for og av elevene.

⁴ Kjørvens studie blir kommentert i kapittel 4.3.2

Det er dette Wright betegner som *discrete religious traditions*, der han benytter verdensreligioner som en målestokk. Verdensreligionsparadigmet er gjenstand for sterk kritikk, både av grunner som er Jackson peker på ovenfor, men også ettersom dette representerer et vestlig (og kolonialistisk) religionssyn (Anker, 2017). Verdensreligionsparadigmet kan forstås som vektleggingen av religiøse autoriteters tolkning av religion, der historisk utvikling, tekst og dogmer står sentralt (Anker, 2017, s. 25). Når Wright i tillegg løfter fram religiøs argumentasjon fra et protestantisk ståsted som et ideal for interreligiøs dialog (Jackson, 2004), kan en derfor hevde at Wrights teori har en noe vestlig slagside.

Wright kan kategoriseres som en representant for både kulturell og kritisk literacy. Når Biesta mfl. (2019) hevder at det er mulig å se Wright som en representant for en sofistisert religionsliteracy innebærer det også et dannelsingsaspekt. «*Dinham and Wright want a level of literacy that allows for sophisticated and detailed discussions and opportunities for dialogue*» (Biesta et al., 2019, s 27). Wright kan med dette knyttes til et formalt dannelsingsbegrep (Straum, 2018, s. 34-35) blant annet ettersom han i sin definisjon etterspør evnen til i å opptre *informed*, *intelligent* og *sensitive* overfor religion. Disse evnene er sentrale for å utvikle en kritisk literacy. På den måten tar Wright avstand fra *comprehensive liberalism* og postmodernisme som i for stor grad setter elevene i sentrum. For Wright er det derfor sentralt at elevene får mulighet til å følge de lange tankelinjene som religiøse tradisjoner representerer:

He dislikes what he calls the ‘post- modern hermeneutics’ at the heart of interpretivism, which he thinks is likely to give pupils the sense that their relatively unformed experiences or sense of religion and belief may already have similar epistemological status to the formal world religions. (Dinham, Arat & Shaw, 2021, s. 48)

På den måten knytter Wright identitetsutvikling sammen med verdensreligionsparadigmet. Wrights ønske om dialog mellom elever med ulikt utgangspunkt har visse likhetstrekk med NOU 1995: 9 *Identitet og dialog*, der det er et uttrykt ønske om at elevene skal styrke sin teologiske posisjon i møte med andre elever med ulik oppfatning (Breidlid, 2012). Her er målet ikke å relativisere men å se religion og religiøse møter hermeneutisk, noe også Wright fremmer (2004, s. 222).

4.2.3 David Ford og Mike Higton

Teologene David Ford og Mike Higton har sett på religionsliteracy ut ifra et teologisk ståsted i sin artikkel «Religious literacy in the context of Theology and Religious Studies» (2015). Fokuset for artikkelen er forholdet mellom teologi og religionsvitenskap, der religionsliteracy blir sett som en nøkkel. Utgangspunktet her er at gjennom å sette seg inn i argumentasjonen for religion, det være seg riter eller ritualer, fører til bedre kjennskap til religion. Denne hermeneutiske øvelsen kaller Ford og Higton *conversation mode*; der en kommuniserer med religion både internt og eksternt.

Teori

Ford og Higton (2015) fremmer religionsliteracy gjennom en religiøs argumentasjonsanalyse. Denne hermeneutiske metoden fører til at en blir trent i å avdekke de argumenterende strukturene i tekst, samtale eller diskusjon. Det er gjennom kompetanse i å se disse strukturene, at en blir mer *religious literate* (Ford & Higton, 2015, s. 44). Objektiviteten og nøytraliteten blir utfordret av den gadamerske hermeneutikken ettersom det ikke er mulig å fristille seg helt fra egne fordommer.

Et premiss for slike samtaler på tvers av religiøst ståsted krever en åpenhet av deltakerne. I den anledning fremmer Ford og Higton en teologisk literacy:

One does not need to share the beliefs on which that tradition of reasoning rests to be prompted to think differently by engagement with it. One only need to be willing to explore and to experiment with the ways of thinking that it makes possible.” (Ford & Higton, 2015, s. 45)

Selv om konteksten for dette sitatet er forholdet mellom teologiske og religiøse studier, viser dette hvordan religiøse møter ideelt sett bør fungere der deltakerne innehar religionsliteracy. Denne dialogen som Ford og Higton (2015) her fremmer krever at en evner å ta andres perspektiv for å lykkes. Dette eksemplifiserer også på mange måter forholdet mellom teologi og religiøse studier i England, disse posisjonene er dynamiske, der en ikke er redd for å møte religion (Ford & Higton, 2015, s. 40).

Teologiens plass innen religionsliteracy ligger i mulighetene til å avdekke religion gjennom samtale. For å komme ordentlig under huden på religion må man delta i samtaler der det blir stilt spørsmål *om* religion, men også *mellom, av og med* religion (Ford & Higton, 2015, s. 52).

Det handler om å møte religion gjennom fruktbare samtaler og argumentasjon. Hvordan argumenterer de ulike religiøse samfunnene, hva er likt og hva er ulikt? På den måten kommer også mangfoldet innad i religionene fram, slik at religiøse møter blir mangfoldige og dynamiske.

Kritikk

En så klar vektlegging av teologi som her fremlegges, vitner om en kontekst der teologi og religionsvitenskap ikke står så langt fra hverandre. Det er også mindre spenning mellom religion og teologifeltet i Storbritannia enn andre steder. (Dinham & Francis, 2015, s. 39). Å ta i bruk religiøse tekster for å avdekke ulikheter er ikke lenger uvanlig i Norge (jf. Breidlid & Nicolaisen 2011), men å dypdykke i religiøs argumentasjon slik Ford og Higton fremmer krever en teologisk kompetanse som mange religionslærere verken innehar eller oppfatter som ubehagelig. Dette kommer fram i debatten om *safe space* i skolen, og den antatte berøringsangsten flere lærere kjenner på (Karin K Flensner & Von der Lippe, 2019). Teorien virker på den måten som en kontrast til å bringe inn mer kritisk analyse av religiøse tekster i klasserommet.

En kan se Ford og Higttons teori som et eksempel på kulturell literacy. Ettersom en her har lagt fokus på å forstå ulike religiøse tekstkulturer. Disse kan man forstå kulturelt ved hjelp av von Brömssens (2013b) kategori der hun hever at slike tekstkulturer er sosialt konstruerte. Å forstå disse tekstene vil også hjelpe med å forstå den tekstkulturen de inngår i, og man vil inneha et større kunnskapsgrunnlag rundt den aktuelle religiøse tradisjonen. På den måten skaper det også et grunnlaget for kritisk literacy ettersom dette må ligge til grunn for kritiske undersøkelser (Goldburg, 2005, s. 23), men Ford og Higton trekker ikke inn et slikt kritisk perspektiv i sin artikkel.

4.2.4 Syntese av teologisk religionsliteracy

Både Wright, Ford og Higton fremmer fordelen med å bruke konfesjonelle argumenter, ettersom dette fordrer både kunnskap og forståelse overfor de religiøse tradisjonene. Gjennom å se religiøse tekster med et kritisk blikk vil en i større grad kunne forstå grunnlaget for de religiøse doktrinene. Selv om Wright har blitt kritisert for dette av blant annet Jackson (2004) viser Ford og Higton hvordan denne innsikten også kan bidra til å fremme mangfoldet innad i religionene. Dette fordrer dog at religionene og filosofiene har en utarbeidet religiøs

argumentasjon. Om det ikke er tilfellet så vil Jacksons kritikk være gyldig, da teorien vil fungere godt på kristendom, men muligens ikke like stor grad i alle tradisjoner. Et poeng her er at disse teoretikerne kommer fra en kristen tradisjon med en velutviklet og mangfoldig tekstkultur, på den måten vil det fungere godt å tre inn i denne religiøse tradisjonen. Dette er også i stor grad tilfelle med de andre verdensreligionene, men en kan spørre seg om det fungerer godt i møte med andre religioner og livssyn.

Teologisk religionsliteracy løfter fram hermeneutiske perspektiver, der deres syn har fellestrekk med formal danning. Wright peker på utviklingen av evner som å kan sees i sammenheng med Klafkis syn på formal danning, der han vektlegger utviklingen av egenskaper som iakttagelsesevne og etisk dømmekraft som kan ses i sammenheng med Wrights teori: «Når disse iboende evnene utvikles, kan de benyttes i stadig nye situasjoner og på nytt innhold, og dermed rustes eleven til voksenlivets utfordringer» (Straum, 2018, s. 34).

Biesta mfl. (2019) stiller spørsmål ved om Wright (og Conroy) har brukt religionsliteracy-begrepet på en slik måte at en ikke har fulgt med i utviklingen innen nyere literacyforskning. Dette ettersom disse teoretikerne i stor grad har fokusert på teori, og de didaktiske forsøkene ikke har vært tilstrekkelige: «*If these richer insights about literacy are applied to religious education perhaps a more nuanced account of religious literacy might crystallise into shape*» (Biesta et al., 2019, s. 28).

4.3 Kontekstuell religionsliteracy

Perspektiver på kultur og hermeneutikk fortsetter å være sentrale hos teoretikerne som er plassert innunder kontekstuell religionsliteracy. Disse fremhever i sterkere grad flyktigheten i religionsliteracy og ser heller begrepet kontekstuell enn generelt. Her unngår man på den måten spørsmålet «*hvor mye kunnskap om religion trenger man for å inneha religionsliteracy?*», ettersom dette vil avhenge av hvilken kontekst man opererer i. Nå utgjør det flerkulturelle samfunnet en slik utfordring, gjennom at det stiller høyere krav til kunnskap om flere ulike religioner og livssyn.

Det betyr at denne kategorien favner relativt bredt, ettersom en i en større grad ser i en didaktisk og empirisk retning. Adam Dinham (2015) har sammen med Matthew Francis utarbeidet et teoretisk rammeverk for religionsliteracy, der en i større grad kan bruke dette partikulært enn

universelt. Martha Shaw (2020) har videreutviklet denne teoretiseringen i en didaktisk retning til det hun omtaler som *religion and worldview literacy*.

I denne kategorien er det også inkludert to empiriske studier som fungerer eksempler på å forstå religionsliteracy kontekstuell. Ole Kolbjørn Kjørvens doktoravhandling *RE teachers religious literacy (2016)* plasseres i denne kategorien ettersom hans empiriske undersøkelse av KRLE-læreres religionsliteracy er det eneste norske empiriske studiet på feltet. Samtidig resulterer hans analyse av diskusjonen rundt religionsliteracy-begrepet i en konkret anbefaling mot mer kontekstorientert og empirisk forskning på religionsliteracy. Kerstin von Brömssen (2013b) har i likhet med Kjørven redegjort for diskusjonen, samt levert et empirisk arbeid på feltet der hun har undersøkt religionsliteracy komparativt i Skottland, Sverige og Østerrike (von Brömssen, Ivkovits & Nixon, 2020b).

4.3.1 Adam Dinham, Matthew Francis og Martha Shaw

Adam Dinham, Matthew Francis og Martha Shaw utgjør på mange måter en egen skole innen religionsliteracy. Dinham, som er den mest profilerte av de, er professor på Goldsmiths, University of London. Han har publisert en rekke verk rundt begrepet det siste tiåret, der verkene *Religious Literacy in Policy and Practice (2015)* utarbeidet sammen med Francis og *Religion and Belief Literacy: Reconnecting a Chain of Learning (2021)* kan betegnes som hovedverk. Det er naturlig å se Shaws arbeid i en forlengelse av Dinhams, da denne forskningen utgjør en grunnmur i artikkelen "Towards a religiously literate curriculum – religion and worldview literacy as an educational model" (2020). Den forståelsen som disse fremmer strekker seg over hele feltet, da det er mulig å finne likheter mellom disse og samtlige andre teoretikere. Det er det kontekstorienterte fokuset som gjør at det er her disse er presentert, selv om teorien kan være like relevant innenfor andre kategorier.

Adam Dinham (2016) argumenterer for religionsliteracy på en måte som minner om Prothero og Moores argumentasjon. Han støtter deres advarsler om en synkende religionsliteracy, og hevder at et fokus religionsliteracy er i samfunnets interesse. Dinham trekker fram styrkene i religionsliteracy-begrepet som han hevder er et anvendbart begrep på tvers av samfunnet i møte med religionsmangfold. Dinham (2021) ser ikke kun til skolen, men ser behovet for religionsliteracy i mange ulike profesjoner. Religionsliteracy er på den måten situasjonsbestemt, da det er avhengig av tid, sted og kontekst.

Dinham og Francis (2015) er bevisst denne flyktigheten i begrepet ettersom de operer med en forståelse av religionslitteracy, som bærer med seg det faktum at det finnes ulike definisjoner som tilpasses den unike konteksten. Dinham og Francis definerer religionslitteracy forsøksvis på denne måten:

an improved quality of conversation about the category of religion and belief itself, which first of all irons out the muddled binaries and assumptions ... about religion versus the secular, private versus public, and perceptions of religion as a threat or a risk to an otherwise rational modern world. (Dinham & Francis, 2015, s. 14)

Ut ifra dette kan en hevde at en som innehar religionslitteracy vil klare å «håndtere» religion i samfunnet; klarer å kommunisere på en høvelig måte i møte med religiøse personer på en respektfull måte. En må altså både være kunnskapsrik og empatisk i møte med religion. Det er også nødvendig å diskutere kan skape uenighet (Biesta 2019, s. 26).

Dinham og Francis (2015) hevder, i likhet med Shaw, at religionslitteracy: «*is a stretchy, fluid concept that is variously configured and applied*» (s. 257). Videre hevder de at «*religious literacy is necessarily a non-didactic idea that must be adapted as appropriate to specific environments*» (Dinham & Francis, 2015, s. 257). Mer på tross av en på grunn av dette, ser Dinham (2016) at det finnes kjerneområder som vil overlape på tvers av de kontekstuelle forholdene, og har utarbeidet et rammeverk for undervisning og fagforståelse.

Teori

Dinhams rammeverk innebærer en inndeling i fire områder: kategori (*category*), posisjonering (*disposition*), kunnskap (*knowledge*) og ferdigheter (*skills*). Der han presiserer at disse til en viss grad er sekvensielle. Det innebærer at *category* og *disposition* har en mer sentral posisjon enn de to siste. Inndeling er dog ikke absolutt og som også Dinham påpeker vil det ofte både være naturlig og gunstig å arbeide samtidig med de ulike områdene. Dette rammeverket er også utgangspunktet for Martha Shaws (2020) *Religion and Worldview Literacy*, som her fungerer som en utdyping av kategoriene.

Category

Category implies thinking critically about the concept of religion in relation to the secular, and draws on a sociological perspective. (Dinham, 2016)

Å tenke kategorisk på religion innebærer et kritisk vitenskapelig utenfraperspektiv. Dinham (2016) fremhever at en må forstå det reelle religiøse landskapet, og da primært gjennom sosiologiske briller. Dette utgjør en base for å tenke kritisk rundt både religion og det sekulære, som Dinham oppfatter som et for kategorisk skille. Dinham ser dette skillet som som en falsk binære størrelse i likhet med *privat/offentlig* og *god/ond*, som han hevder må bli nyansert. Denne konseptuelle måten å tenke om religion og livssyn på, utfordrer verdensreligionsparadigmet (Anker, 2017), og bidrar med det til epistemologiske diskusjoner rundt konseptet religion og livssyn (Shaw, 2020, s. 154).

Shaw (2020, s. 154) vektlegger *category* i en større grad enn Dinham når hun introduserer *religion and worldview literacy* som et begrep. Dette representerer en anerkjennelse av det komplekse feltet som religion og livssyn befinner seg i. Hos Dinham (2016) er fokuset hva som kan kategoriseres som religion og ikke som religion. Shaw (2020) løfter derimot frem den drøftingen når hun viser til livssyn som et reelt alternativ, dette gjør nivået mer komplekst, men også mindre kategorisk. Dette er et forsøk på å bøte på utfordringen som religionsundervisning står overfor i sammenheng med en økende ulikhet innad religioner, samt mer flytende grenser mellom religion og livssyn. Dette utgjør på mange måter en ytterligere distansering fra verdensreligionsbegrepet.

Disposition

Disposition involves the questioning of one's own prejudices towards religion, non-religion or another's religion (Dinham, 2016)

Disposition omhandler hvordan man posisjonerer seg i forhold til religion. Dinham (2016) fremmer her en forståelse av hvilke følelsesmessige og sterke antakelser som bringes frem i diskusjoner rundt religion, for på den måten å forstå hvordan en posisjonerer seg i forhold til religion og tro (*belief*). Shaw (2020, s. 154) understreker denne refleksive siden av religion og livssynsliteracy, som helt grunnleggende. *Disposition* bygger på *Category* sin kritiske fortolkning av epistemologisk religion og livssyn, og bringer dette videre ned på et personlig nivå (Shaw, 2020).

Disposition har et grunnleggende hermeneutisk utgangspunkt. Spørsmål som «*Hvordan forholder jeg meg til religion?*» og «*hva er mine fordommer mot min egen og andres religion?*» er aktuelle for å fremme en slik posisjonering. Som Gadamer skriver «*this kind of sensitivity*

involves neither «neutrality» with the respect to content nor the extinction of one's self, but the foregrounding and appropriation of one's own fore-meanings and prejudices» (Roy & Starosta, 2001, s. 16). Det er en slik ydmykhet som ligger til grunn for utvikling av *disposition*; den ses av Paine, Jankowski og Sandage (2016) som sentral innen interkulturell kompetanse. Shaw (2020, s. 154-155) fremhever på denne måten religion og livssynsliteracy sitt grunnlag for å bidra til interkulturell kompetanse. Der en gjennom god forståelse av egne perspektiver kan utforske religion og livssyn i flerkulturelle samtaler. Dette fordrer en muntlig kompetanse som denne modellen styrer i retning av, som på denne måten viser hvordan KRLE-faget kan bidra til den grunnleggende ferdigheten muntlige ferdigheter – der en nærmer seg en nyere literacy-didaktikk.

Knowledge

Knowledge refers to what we need to know about religion and belief in any particular setting. (Dinham, 2016)

Category og *Disposition* utgjør rammene for hvilken kunnskap som er relevant i en religionsliteracy-kontekst (Dinham, 2016). Dinham påpeker, i likhet med Moore (2007, s. 79), at kunnskap må forstås som situert (*situated*). Samtidig er det et hovedpoeng her at en bør interagere med religion som identitet fremfor tradisjon. Det vil si at utgangspunktet for kunnskapsforståelse starter med de ulike individene som utgjør mangfoldet i en religion. Dette utgangspunktet bør, ifølge Shaw (2020, s. 155), ha en bred ramme som inkluderer det store religion og livssyns mangfoldet.

Det er her sentralt å inneha et kritisk perspektiv på kunnskap. Kunnskapskonstruksjon bør i en i en større grad ses som problematiserende for å fremme en kritisk kompetanse (Shaw, 2020, s. 155). Her inngår også et hermeneutisk syn; gjennom en dynamikk mellom forsker og forskningsobjekt.

The focus on the situatedness of knowledge as key to understanding the real religion and belief landscape highlights the dialogical and reflexive nature of knowledge production. (Shaw, 2020, s. 155)

Fokuset på kontekstuell kunnskap ses i sammenheng med *levd religion*, da denne kunnskapen er innarbeidet i den sosiale konteksten. Det er når man går inn i det individuelle nivået at dette blir komplekst, ettersom en her må interagere med kontekstuell kunnskap på ulike nivåer. Shaw (2020) definerer *levd religion* på denne måten: «*on religions and worldviews as they are*

experienced by their adherents as well as on the dynamic nature of both traditions themselves and individual engagement with them» (s. 157). Religioner og livssyn er dynamiske størrelser som til en viss grad tilpasser seg den gitte konteksten, noe eksempler fra både ulike religioner i diaspora (Furseth, Kuhle, Lundby & Lövheim, 2019) og transnasjonale religioner viser (Shaw, 2020, s. 155).

Skills

Skills incorporates the translation of knowledge into skillful encounter. (Dinham, 2016)

For samfunnet er det avgjørende at elever utvikler ferdigheter i å møte religion på en kompetent måte. Dette innebærer på mange måter en forståelse av interkulturell kompetanse, som er avgjørende for å håndtere ulikhet i samfunnet. Shaw (2020, s. 156) trekker frem god dømmekraft som en avgjørende ferdighet innen religion og livssyn. Dette bygger videre på *disposition* som skal la elevene bli kjent med egne posisjoner, her ønsker Shaw dog å fremme en mer vurderende rolle.

For å håndtere religion og livssyn på en best mulig måte må utdanningen lede til en formal danning hevder Shaw (2020, s. 156). Her er dømmekraft og vurderingsevne viktig, og utgjør sammen med gode muntlige ferdigheter bakgrunnen for å kommunisere om religion og religiøse mennesker med sensitivitet. Her fremmes en kritisk tenkning som lener seg på et hermeneutisk utgangspunkt. Gjennom å arbeide med gode religiøse møter og diskusjoner fremmes forståelse og posisjonering, som viser hvordan denne modellen ikke nødvendigvis er sekvensiell, selv om det er utgangspunktet.

Dinham's Religion and Belief Literacy.

Dinham (2021) hevder i sitt helt nye verk at *religious literacy* kan ha uheldige konnotasjoner, og han velger derfor nå å fremme *religion and belief literacy* som et alternativ. Dette gjør han ettersom *religious literacy* har blitt knyttet til et politisk prosjekt for å øke religiøsiteten i samfunnet. Samtidig hevder Dinham at begrepet *Religious* i for stor grad knytter begrepet til de etablerte verdensreligionene. Begrepet har heller ikke godt nok inkludert aspekter knyttet til *levd religion*. Som Dinham kategoriserer språket som har blitt brukt rundt religionslitteracy som: «(...) *a way of engaging with the challenge of religion and belief diversity in a context that has lost its language on these issues.*» (2021, s. 5). Dette er bakgrunnen for at Dinham nå fremmer en *religion and belief literacy*:

The addition of 'belief' is intended to make explicit the inclusion of the broadest range possible, which means the nine world religions, new and revived forms of religion and belief (such as Wicca and Druidism), spirituality, non-religious beliefs (like humanism and existentialism), non-religion, world views, and values. (Dinham, 2021, s. 5)

Denne forståelsen av *belief* kan ses i sammenheng med Wilfred C. Smiths (2001) skille mellom *faith* og *belief*. Ettersom vi ikke har dette skille på norsk vil en norsk oversettelse til *religion* og *tro literacy* ikke være like presist som på originalspråket. Dinham (2021, s. 5) poengterer at selv om dette legger et bredt religionsbegrep til grunn, så betyr ikke det nødvendigvis mer fokus på religion; fokuset vil fremdeles ligge på bedre samtaler om religion.

Kritikk og fortolkning

Dinham, Shaw og Francis sine teorier om religionsliteracy kan ses både som sosialiserende og subjektorientert. Kategorien *disposition* viser godt hvordan en posisjonerer seg til et fagstoff, og en får fram kritiske sider slik at en danner seg en mening. Kategorien passer på den måten godt som subjektorientert, der Biesta mfl. (2019, s. 11) fremhever at en gjennom kritisk tenkning posisjonerer seg til de aktuelle forhold. Dette innebærer i likhet med Jacksons fortolkende tilnærming et utgangspunkt i den enkelte elev (Von der Lippe & Undheim, 2017, s. 20). Det er disse som er sentrale i en læringsprosess, som skal lede til en oppmuntring til å utforske egne synspunkter. *Disposition* understreker derfor dualiteten som vi har i KRLE-faget med akademisk kunnskap på den ene siden og danningsaspektet på den andre. Denne debatten er mer fremtredende i Storbritannia enn i Norge, som dog hadde denne debatten da faget utfordret mer mot personlig utvikling som NOU 1995: 9 la opp til.

Fokuset på en situert kunnskap sammen med denne breie ramma gjør at en kan stille spørsmål om ikke dette vil lede til overfladisk kunnskap på tross av dybdelæring. Shaw (2020, s. 155) forsøker å argumentere for at dette ikke er tilfelle, uten at dette overbeviser helt. Shaw (2020, s. 155) presenterer underkommuniserte sider av religions- og livssynsdidaktikken når hun fremhever *non-belief*, der dette inngår i Shaw og Dinhams prosjekt i å nyansere den binære strukturen religion-sekularitet. *Knowledge* viser på den måten at teorien også har sosialiserende sider, når en poengterer at ulik kunnskap er viktig i den aktuelle kulturelle konteksten.

4.3.2 Ole Kolbjørn Kjørven

Ole Kolbjørn Kjørven er førsteamanuensis ved Høgskolen i Innlandet. I sin avhandling *RE Teachers' Religious Literacy* (2016) har han ved hjelp av Louise M. Rosenblatts lese-teori undersøkt læreres religionslitteracy i møte med lignelsen *Den bortkomne sønnen*. Her tar han i bruk Moore, Prothero og Wrights teorier om religionslitteracy for å undersøke denne kompetansen. Kjørven beveger seg både innenfor og utenfor religionslitteracy-diskusjonen og det er av den grunn mulig å plassere Kjørven innenfor en kritikk til hele diskusjonen, samtidig som hans studie plasserer ham innenfor en kontekstuell kategori. Han fremmer gjennom sitt bidrag en mer aktørorientert og praktisk retning for religionsdidaktikk og religionslitteracy.

Kjørvens (2016) studie kan betegnes innenfor en kontekstuell ramme. Det henger for det første sammen med hans didaktiske undersøkelse av *Den bortkomne sønnen*. Der han undersøker sammenhengen mellom lesing og religionslitteracy. For det andre ettersom han undersøker KRLE-læreres kompetanse, og hans forståelse av religionslitteracy baserer seg på hva som er sentralt for disse lærerne. På den måten gir Kjørven et bidrag til hvordan en kan forstå religionslitteracy i en norsk ramme.

I sin søken etter mer empirisk orienterte studie retter han fokus mot hva en religionslitteracy-hendelse innebærer. Altså en hendelse der læring i retning religionslitteracy inntreffer. KRLE-læreres lesning av *Den bortkomne sønnen* representerer i så måte en slik hendelse. Funnene fra denne empiriske undersøkelsen viser uten tvil at: «*the reader plays a major role in literacy events*» (Kjørven, 2016, s. 185). Han viser også at lærerens rolle er betydelig: «*the findings show that RE teachers' religious literacy cannot be grasped without acknowledging and understanding the constitutive role of the reader*» (Kjørven, 2016, s. 185). På den måten har Kjørven bekreftet at lærerens tolkning er sentral for forståelsen av religionslitteracy.

Kjørvens (2016) studie viser at det er ikke nødvendigvis den med mest kunnskap som innehar mest religionslitteracy. Kjørven trekker særlig fram de demokratiske og kritiske kvalitetene som tekstarbeid innunder Rosenblatts *transactional reader* fremmer. Disse kvalitetene, hevder Kjørven, passer best sammen med Wright's teori. Der han særlig trekker fram det gadamerske utgangspunktet til Wright i en kritisk dialog mellom elev og religion.

Kjørven konkluderer sin studie med at det er essensielt at lærere utvikler kompetanse i tekstarbeid, og hvordan dette skaper mening. «*It is imperative, therefore, that RE teachers, RE*

teacher educators and also RE students develop an awareness of and knowledge about the complexity of what is involved when that create meaning of content knowledge matters» (Kjørven, 2016, s. 187). En slik type literacy som Kjørven her fremmer vil sikte på å utvikle kritisk og demokratisk tenkning.

Ettersom Kjørvens (2016) analyse av religionsliteracy primært er basert på tre sentrale teoretikere (Prothero, Moore og Wright), fremstår denne utvelgelsen i dag litt mangelfull, selv om den var mer komplett da doktorgraden ble publisert i 2014. Særlig fremstår kritikken av diskusjonen som helhet som teoridrevet og normativ som noe skarp, når man ser de betydningsfulle bidragene til teoretikere som Dinham, Shaw, Goldberg og Roux som ikke er inkludert her.

4.3.3. Kerstin von Brömssen

Von Brömssen er den skandinaviske forskeren som har arbeidet mest med religionsliteracy. Gjennom sin analyse av religionsliteracy-begrepet i "Religious Literacy: Är det ett användbart begrepp inom religionsdidaktisk/pedagogisk forskning?" (2013b) kommer hun fram til at begrepet kan spille en viktig rolle i en tverrvitenskapelig samtale i en flerkulturell og globalisert verden. Hennes komparative arbeid med religionsliteracy-begrepet viser hvordan hun ser på begrepet som et nyttig verktøy i en internasjonal religiondidaktisk kontekst.

Von Brömssen har sammen med Heinz Ivkovits og Graeme Nixon utført en komparativ analyse av læreplanen for religionsfaget i Østerrike, Skottland og Sverige (2020a). Denne sammenligningen tar utgangspunkt i Wright, Moore, Richardson og Dinhams perspektiver på religionsliteracy, men understreker nødvendigheten og fleksibiliteten til begrepet. «(...) *educational and religious traditions develop in certain historical, social, political, and cultural contexts and must keep a reasonably even pace with their society»* (von Brömssen et al., 2020a, s. 136). Religionsfaget som er undersøkt i Østerrike er konfesjonelt, og skiller seg således fra det skotske og svenske faget. Som studien viser varierer forståelsen av religionsliteracy basert på den gitte nasjonale konteksten (von Brömssen et al., 2020, s. 144). Læreplanen fra det katolske faget i Østerrike legger vekt på en personlig utvikling, men der forskerne påpeker at et flerkulturelt syn er marginalisert. De ikke-konfesjonelle fagenes læreplaner i Skottland og Sverige innehar en forfordeling av kristendom i faget ettersom dette er sett som tradisjonsbærende (von Brömssen et al., 2020, s. 144). Disse fagene utgår fra to ulike

vitenskapssyn, der det skotske faget representerer en sosial rekonstruktivistisk linje, hvor det vektlegges moral, og målet med religionsfaget forstås som et mer rettferdig og humant samfunn. Den svenske læreplanen er basert på et akademisk rasjonalistisk vitenskapssyn, der faget har et religionsvitenskapelig sekulært, pluralistisk og analytisk utgangspunkt. Disse til dels svært ulike kontekstene viser hvordan begrepet er kontekstavhengig, samtidig som begrepet oppfattes nyttig i de ulike kontekstene.

Det er først og fremst kontekstuelle forhold som påvirker hvilken religionsliteracy som fremmes, der fagets status som konfesjonelt eller ikke inngår i denne kontekstuelle forståelsen: «*This means that religious literacy are variously configured and reconfigured in terms of the context out of which they are prescribed in the curriculum*» (von Brömssen et al., 2020a, s. 145). Her blir OECDs forståelse av literacy eksplisitt utfordret med å være for avhengig av økonomiske diskurser og i for liten grad fremmer kritisk literacy. Som von Brömssen påpeker: «*It seems as the concept of literacy as used by Paulo Freire has been really marginalised*» (von Brömssen et al., 2020a, s. 143).

4.3.4 Syntese av kontekstuell religionsliteracy

Et *situert* kunnskapssyn er et premiss for å se religionsliteracy kontekstuell. I en situert forståelse er kunnskap kontekstavhengig, og det er i større grad kontekst enn essensielle tilnærminger som avgjør hvilken kunnskap som er aktuell. Fokuset på kontekstuell kunnskap er mest fremtredende hos Dinham og Shaw, mens det hos von Brömssen er sekundært gjennom tolkningen av den komparative studien, samt bruken av Moore i sin studie (von Brömssen et al., 2020).

De kontekstorienterte religionsliteracy-teoretikerne utfordrer de mer etablerte teoriene til Wright og Prothero, som oppfattes som mer essensialistiske. Her stilles det spørsmål ved om man overhodet skal kalle det *religious literacy*, noe både Dinham gjør med sin dreining mot *Religion and Belief Literacy* og Shaw med *Religion and Worldview Literacy*. Her ønsker man et breiere religionsbegrep som inkluderer mangfoldet av religioner, livssyn og ikke-troende.

Kontekstuell literacy er knyttet til religionssosiologi som fagdisiplin. Dette kommer fram av blant fokuset på levde religion, kontekstuelle forhold, og bruken av et situert kunnskapssyn. En fremmer her heller partikulær enn generell kunnskap, noe for eksempel von Brömssen mfl.

(2020, s. 144) sin studie konkluderer med. Her kan en også inkludere det kritiske perspektivet som går igjen i studiene ettersom Paulo Freires arbeid med kritisk literacy er løftet fram som et teoretisk grunnlag.

Gjennom Dinhams (2016) modell kan en se at det kritiske perspektivet er ivaretatt. Teorien kan på den måten ses som en videreføring av kritisk literacy. Modellen legger dog også til rette for både funksjonelle perspektiver, gjennom *knowledge* og *skills*, og kulturell literacy gjennom det kontekstuelle utgangspunktet som skal forme hvilken religionsliteracy som er gjeldene. Gjennom å se religionsliteracy som kontekstavhengig åpnes det også opp for en sosialiserende tilnærming, ettersom han peker på at ulike kulturer vil ha egne tilnærminger.

Shaw (2020) presenterer *Category* på en måte som minner om Moores fremstilling av religionsliteracy. Gjennom å tenke kontekstuel rundt religion vil man i større grad fjerne seg fra kritikken av religionsbegrepet som et vestlig fenomen. På den måten vil den kritiske tilnærmingen sørge for at en utvikler kompetanse i å se religioner og livssyn fra ulike posisjoner, som vil skape rom for å utvikle god vurderingsevne.

4.4 Kritisk religionsliteracy

Kritisk religionsliteracy henger tett sammen med kritisk literacy, der det å avdekke maktstrukturer, er sentralt. Flere teoretikere understreker betydningen av en kritisk literacy i møte med religionsliteracy. Moore (2007) er ved siden av Cornelia Roux (2010) og Peta Goldberg (2010) de mest fremtredende innen denne varianten, noe som er trukket fram av både Kjørven (2016) og Löfstedt (2020). Det er først og fremst Goldberg som har tatt i bruk begrepet *critical religious literacy*, Freires kritiske literacy er et sentralt omdreiningspunkt. Det er det også i Roux og Moore sine studier.

Religionsliteracy har vært en del av fagdiskursen i Australia i lengre tid. Religionsundervisning i både Sør Afrika og Australia har likhetstrekk med den i Storbritannia, der kunnskapsfokuset har vært for lite nyansert. I Sør Afrika har et sosiokonstruktivistisk syn fått fotfeste etter apartheid-regimet, ettersom en tydelig har sett samfunnet transformere seg (Roux, 2010, s. 992). Goldberg (2005) etterlyser mer bruk av for eksempel polemiske tekster som kan utfordre verdensreligionsparadigmet som i en for stor grad har vært dominerende også i Australia. I

Norge har Breidlid og Nicolaisen (2011) vært fanebærere for inkludering av slike parallelle og kontroversielle tekster, som utfordrer den sementerte forståelsen av religioner og livssyn.

4.4.1 Peta Goldberg

Den australske forskeren har gjennom en årrekke fremmet kritisk literacy i sammenheng med religionsundervisning (2005, 2006, 2010). Hun har bemerket at religionsliteracy i for liten grad har blitt sett i sammenheng med kritiske og styrkende (*empowering*) sider: «*I argue that religious literacy is more than the mere acquisition of knowledge and involves some, if not all, of the elements of critical pedagogy put forward by Freire*» (Goldberg, 2005, s. 24). På den måten forstår Goldberg religionsliteracy som en forlengelse av kritisk literacy.

Teori

Goldberg (2006) hevder at religionsliteracy-diskusjonen har benyttet seg av en minimalistisk forståelse, der en har fokusert på kunnskap om religion. På den måten blir ikke bredden som nyere literacy forskning har løftet fram tatt i bruk: «*the minimalist approach is a far cry from the concept of literacy in other curriculum areas where much more is hoped for and achieved*» (Goldberg, 2006, s. 9). Det betyr at det eksisterer et manglende fokus på kritisk literacy i den øvrige diskusjonen.

Goldberg (2006) legger til grunn en kritisk literacyforståelse basert på Giroux (1987, s. 10) som tar inn over seg et bredt tekstbegrep: «*In the broadest political sense, literacy is best understood as a myriad of discursive forms and cultural competencies that construct and make available various relations between learner and the world*» (i Goldberg, 2006, s. 10). Dette knytter hun til en forståelse der religionsliteracy er en av mange ulike *literacies*, som kan knyttes til fagtradisjon eller kommunikasjonsform (bilde, skrift etc.). Literacy innen utdanning er for Goldberg et normativt prosjekt: «*Literacy education is ultimately about the kind of society and the kind of citizens that could and should be constructed*» (Goldberg, 2006, s. 10).

Goldberg (2005, 2006) redegjør for hva religionsliteracy ikke er, for å klargjøre hva det faktisk er. Det innebærer at religionsliteracy er noe annet enn *religious-based literacy*, som vil si en religiøs lesning av hellige tekster. Hun legger her Wrights (1993) definisjon til grunn, men hevder at religionsliteracy i tillegg må basere seg på en grunnleggende literacy-forståelse, som innebærer en operasjonell, kulturell og en kritisk dimensjon. Dette er basert på arbeidet til

Green (1998, i Goldberg 2005), der den operasjonelle dimensjonen har fokus på språk for å kunne håndtere ulike kontekster. Den kulturelle dimensjonen ser at kontekster er meningsbærende systemer som også stiller krav om spesifikk kompetanse: «*the cultural dimension recognises that there is a mutually informing relationship between the language system and the meaning system*» (Goldberg, 2005, s. 25). Den kritiske dimensjonen fordrer et sosiokonstruktivistisk kunnskapssyn, der individer former kulturen gjennom aktiv deltakelse. Disse dimensjonene danner et integrert grunnlaget for å se *literacies* som sosial praksis.

Goldberg (2005) definerer religionsliteracy på følgende måte: «Religious literacy, at base level, involves learning and understanding the language associated with a particular religious tradition but further implies that a level of interpretation, analysis and critique is required» (s. 25). Hun påpeker også at en viss kunnskap og forståelse av verdensreligionene er påkrevd i dagens samfunn, samt en forståelse av religioners viktige bidrag til kultur.

Kritisk literacy

Et kritisk pedagogisk perspektiv er sentralt hos Goldberg, der hun trekker et bredt perspektiv fra denne diskursen: «*A critical pedagogy consistent with Freire's ideas challenges us to understand curriculum as representative of underlying interests that structure how a particular story is told through the organisation of knowledge, social relations, values and forms of assessment.*» (Goldberg, 2005, s. 25). Dette utgangspunktet gjør at en stiller spørsmål ved grunnleggende aspekter av egne og strukturelle standpunkter.

Den kritiske literacy-diskursen er mangfoldig. Det er dog en felles enighet som innebærer analyser og kritikk av språk, tekst, sosiale grupper og praksiser, samtidig utfordres sannheter knyttet til lesing og tekst (Goldberg, 2006, s. 11). Goldberg (2005, 2006) fremhever Unsworths inndeling av kompetanse i kritisk literacy i sine artikler. Der han beskriver veien til kritisk literacy gjennom kompetansene: å gjenkjenne (*recognition literacy*), å reprodusere (*reproduction literacy*) og å reflektere (*reflection literacy*). Gjenkjennelse og reproduksjon handler om å bli kjent med tekstkulturen, og er et nødvendig grunnlag for å kunne reflektere, hvor en behersker den kritiske kompetansen der en lærer å avdekke maktstrukturer. Goldberg beskriver her inngående hva en slik reflekterende literacy innebærer:

Reflection literacy involves learning how to read inclusion and exclusion, analysing and interrogating verbal and visual codes to expose how choice of language and image

privilege certain viewpoints and how other choices of visual and verbal resources could construct alternative view. (Goldburg, 2006, s. 11)

På den måten kan reflekterende literacy forstås som det øverste nivået av kritisk literacy.

Critical Religious Literacy

Goldburg (2005, 2006) ønsker at en tar i bruk den kritiske pedagogikken også i religionsfaget, der det australske faget har hatt et for stort fokus på faktakunnskaper, som innebærer at elever i for liten grad har kommet opp på et reflekterende nivå. I møte med religion fremhever derfor Goldburg at elevene må: «(...) be encouraged to discover shades of meaning and applications of religious terms and issues in diverse settings and cultural contexts» (Goldburg, 2006, s. 12). Hun trekker frem ulike spørsmål elevene bør stille teksten, som omhandler mening, struktur, konstrueringer, inkludering og utelatelse, makt og interesser. Dette er konkrete verktøy som eleven bør kjenne til og benytte i møte med religiøse og sekulære tekster. Hun peker på en utfordring i at mange av tekstene elever møter i religionsfaget er deskriptive, men ser dette som en mulighet til å bringe nytt materiale inn i undervisningen (Goldburg, 2006, s. 12). Forholdene må altså ligge til rette for kritisk literacy som er krevende å utvikle når en behandler deskriptive tekster.

Goldburg (2010) lener seg på en problembasert læring, der hun knytter Freires kritisk literacy sammen med Vygotskys sosiokulturelle læringsteori. Dette utgjør det Løfsted (2020) omtaler som en «*Konstruktiv, kritisk religionslitteracitet*» eller som Goldburg (2010) selv kaller *critical religious literacy*. Her står elevenes språk, forståelse og kritiske kapasitet sentralt, hvor det er elevenes egne erfaringer og kunnskaper som utgjør omdreiningspunktet undervisningen skal kretse rundt gjennom forhandlinger. Det kan minne om et hermeneutisk utgangspunkt, som Goldburg (2006, s. 12) trekker fram i for liten grad blir brukt i møte med religiøse tekster.

4.4.2 Cornelia Roux

Den sørafrikanske didaktikeren og samfunnsteoretikeren Cornelia Roux har en ulik fagbakgrunn enn Goldburg. Hun legger mer vekt på hermeneutikk men deler hennes syn på kritisk literacy som en fundamental rolle i religionsliteracy. Roux sitt felt er menneskerettigheter, og hun ser religionsliteracy sammen med hermeneutisk literacy som et utgangspunkt for utviklingen av en menneskerettighets-literacy. Det er interreligiøs utdanning som er hennes fokus i artikkelen "Religious and human rights literacy as prerequisite for interreligious education" (2010). Det er altså ikke med religionsundervisning for øye at

religionsliteracy blir nevnt i denne sammenhengen, men hennes ideer rundt utformingen av religionsliteracy er likefult fruktbare i religionsdidaktikken. Roux (2010, s. 996) fremhever særlig religionsliteracy (og hermeneutisk literacy) som bærebjelkene i en sosialkonstruktivistisk læreplanutvikling og interreligiøs utdanning.

Teori

Roux (2010) baserer sin teori på en forståelse av de andre (*the other*) og seg selv (*one's own*) og lener seg på Levinas (2006) sitt begrep *signifikante andre*. Denne forståelsen er viktig for å forstå individer som har annen religion, kulturell og etnisk bakgrunn enn en selv. Hun trekker fram at dette er særlig viktig i utdanningssituasjoner der en behandler livssyn, verdier, og der det er et mangfoldig klasserom. Dette innebærer en situasjon som er relativt lik et flerkulturelt norsk klasserom. Roux fremhever at det ikke er en naturlig prosess å lære om signifikante andre, ettersom den sosiale konteksten i mange situasjoner krever en kompleks forståelse av flerkulturelle samfunn.

Roux trekker fram at forståelsen av seg selv og andre er helt avgjørende for hva slags religionsundervisning læreren presenterer: «(...) *the self-identity of the teacher seemed to be under pressure when entering a religion education environment at schools that differ from their own understanding of teaching and learning about religions*» (Roux, 2010, s. 993) Dette baserer seg på erfaringer fra sørafrikanske klasserom der blant annet lærere med annen bakgrunn enn majoritetsreligionen har blitt diskriminert.

Roux (2010) legger til grunn at det er gjennom å kjenne seg selv at en bedre forstår andre. Hun vektlegger en kompleks forståelse av Levinas der: «*I argue that hermeneutical and religious literacy and the understanding of the ontological self, influences the way a person deals with the alterity embedded in the other*» (Roux, 2010, s. 994). På den måten vil en gjennom å forstå at sin egen teologi, ontologi og identitet er sosial konstruert være bedre rustet til å møte andre.

Roux trekker fram den utfordrende posisjonen religionslærere står læreren som en hermeneutisk prosess: «*The teacher interprets the interreligious content and the social context of the other in the context of his/her own understanding of the context*» (Roux, 2010, s. 995). Dette er et premiss for at læreren skal operere rasjonelt i klasserommet som fungerer som en møteplass og et forhandlingsrom mellom ulike kulturer. Det er gjennom denne komplekse selvutviklingen at

en danner grunnlaget for religionsliteracy. Roux trekker fram at en ideell utvikling inkluderer at læreren selv utvikler hermeneutisk literacy.

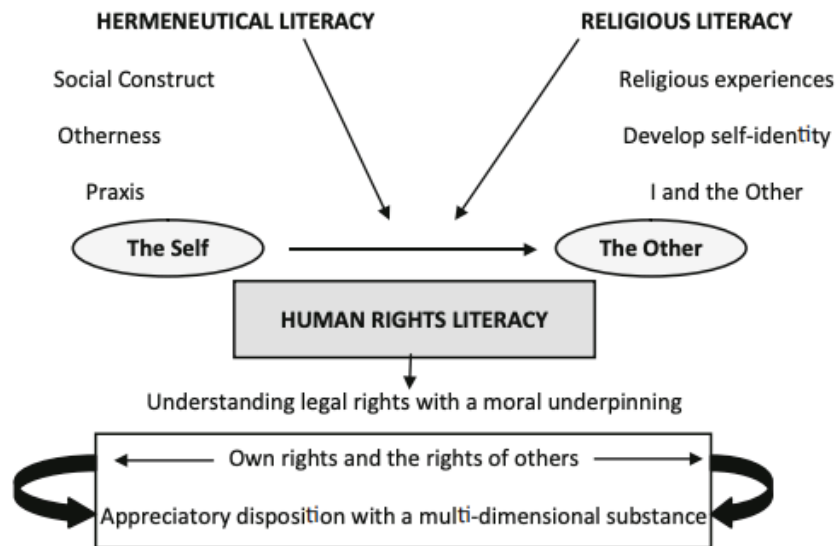
En hermeneutisk forståelse

Roux sitt grunnlag er som sagt en tese om at hermeneutisk literacy sammen med religionsliteracy legger grunnlaget for menneskerettighets-literacy: «*Hermeneutics has become more and more essential to bridge the gap between religious traditions and the social constructs of contemporary societies and religion education*» (Roux, 2010, s. 996). Hermeneutisk literacy innebærer en hermeneutisk forståelse der en møter nye erfaringer med egne fordommer. Det er Gadammers begrep som legges til grunn for dette, der en først har en intensjon om å forstå egne fordommer først, før en ved hjelp av disse forsøker å forstå det religiøse *ukjente*. Dette medfører en dynamisk og konstruert forståelse, som først kommer til uttrykk når våre egne fordommer blir utfordret av ny kunnskap, og en får et mer nyansert bilde. Dette, hevder Roux (2010), legger til rette for en ny vinkling på religionsliteracy som er fundamentet i *menneskerettighets-literacy*.

Roux definerer religions-literacy ut ifra et hermeneutisk perspektiv, der kommunikasjon og forståelse er nøkkelord. Hun legger til grunn at religions-literacy ikke har en entydig betydning, og at begrepet må forstås kontekstuellt. Denne derfor noe snevrere definisjonen legger først og fremst vekt på utviklingen av det personlige og dets møte med andre oppfatninger. Roux definerer religionsliteracy som: «*the ability to develop a self-identification (the self) and to communicate with understanding with/or about world opinions (the other)*» (Roux, 2010, s. 998). Hun fremhever at kommunikasjonen mellom forståelsen før og etter til slutt må bli en dialog.

Det bør reflekteres over religionsundervisningens betydning for undervisning om menneskerettigheter, hevder Roux (2010, s. 999), som ser fordeler ved å konstruere undervisningen rundt menneskerettigheter. Dette begrunner hun i Paulo Freies arbeid med kritisk literacy. Hun fremmer at med et slikt utgangspunkt vil menneskerettigheter kunne fungere som et felles møtepunkt på tvers av religioner og kulturer. Menneskerettigheter er omdiskutert i møte med religion der spørsmålet om disse representerer universelle eller partikulære tradisjoner ofte blir reist. Roux hevder at menneskerettigheter er viktige uavhengig av denne diskusjonen.: «*the ontology of human rights literacy and developing an understanding*

of the I and the other merge these two notions as processes in human rights education» (Roux, 2010, s. 1000).



Hentet fra Roux (2010, s. 1001).

Kritikk

Roux inngår i en literacy-diskurs som både kan plasseres innen en kritisk literacy-kontekst, og en noe bredere fagspesifikk literacy. Von Brömssen (2013b) trekker særlig fram Roux sin bruk av Paulo Freire og hans kritiske literacy. Dette kan også være noe av bakgrunnen for at Kjørven (2016) plasserer Roux som en del av en kritisk religionsliteracy-kontekst. Gjennom fokuset på hermeneutikk har Roux også mye til felles med teoretikere innenfor teologisk religionsliteracy som Andrew Wright, og hun argumenterer gjennom for eksempel Levinas, på måter som en kan kjenne igjen herfra. Særlig vektleggingen av personlig utvikling som grunnlag for *religionsliteracy* deler hun med Wright, men Roux har en tydeligere hermeneutisk vinkling.

Von Brömssen (2013b, s. 133) ser denne definisjonen som et eksempel på bruk av både *funksjonell* og *kulturell* literacy. Den er funksjonell ettersom den legger til grunn en grunnleggende kompetanse for religionsliteracy, som funksjonell literacy innebærer. Definisjonen åpner også for en tolkning innen kulturell literacy ettersom utgangspunktet er en distinksjon mellom en selv og den andre, her vil en gjennom å forstå den andre også forstå noe mer enn den funksjonelle teksten. Det er også gjennom dette hermeneutiske utgangspunktet at en kommer inn i en kritisk literacy, der den teorien som Hans Georg Gadamer har utarbeidet

legger et kritisk fundament. Dette innebærer et sosiokonstruktivistisk perspektiv som tydeliggjør denne teoriens tilhørighet til kritisk religionsliteracy.

Syntese av kritisk religionsliteracy

Det er krevende å skille kritisk religionsliteracy fra kritisk literacy ettersom teoriene man benytter primært kommer fra kritisk literacy-forskning. Samtidig er ikke skillet mellom literacy og religionsliteracy så tydelig, det er derfor enklere å se kritisk religionsliteracy som en forlengelse av kritisk literacy. På den måten er denne kategorien mest i tråd med nyere tendenser innen literacy-forskningen.

Moore (2007, 2015), Roux (2010) og Goldberg (2005, 2006, 2010) ser kritisk tenkning som en viktig del av religionsliteracy. Fokuset på kritisk tenkning er som Löfstedt (2020) har vist et godt utgangspunkt for å utøve religionskritikk i undervisningen. Roux og Goldberg fokuserer begge på dette, og de knytter det sammen med et hermeneutisk utgangspunkt med noe ulike utgangspunkt. Goldberg retter mer fokus på kritisk literacy som hun drar inn i diskursen både teoretisk og didaktisk, og hermeneutikk er her i større grad et underforstått utgangspunkt. Hos Roux er det derimot et hermeneutisk perspektiv som er innbakt i en teori om menneskerettighet-literacy. Dette sekulære målet viser at kunnskap om religion er nødvendig for å forstå kulturelle konstruksjoner.

Kritisk literacy teori er i likhet med kontekstorientert religionsliteracy basert på en *situert* kunnskapsforståelse (Kjørven, 2018, s. 266). Dette utgangspunktet kommer eksplisitt frem i Moores (2007) studie, og er underforstått hos Roux og Goldberg. En sosiokonstruktivistisk teori vil ha en kunnskapsforståelse som er relativt lik den situerte forståelsen Moore bygger på. En kan derfor hevde at en i en kritisk religionsliteracy også benytter seg av en *situert* kunnskapsforståelse.

Det er klare likheter mellom bruken av et gadamersk hermeneutikk-begrep og interkulturell kompetanse som kommer fram i Roux sin teori. Von Brömssen (2013b, s. 133) støtter opp dette i sin analyse av Roux, ettersom det interreligiøse og interkulturelle går litt over i hverandre. Roy og Starosta (2001) ser Gadammers kritiske hermeneutikk som en sentral modell for å forbedre interkulturell kommunikasjon. Disse likhetene utgjør en spennende vinkling der

bruken av det hermeneutiske perspektivet utgjør et godt utgangspunkt for videre undersøkelser. Dette på tross av at hermeneutikk er en naturlig del av studier på tvers av humaniora-feltet.

4.5 Tekstorientert religionsliteracy

Selv om religionsliteracy er et relativt nytt og ubrukt begrep i norsk sammenheng, betyr ikke det at tematikken er ukjent i norsk religionsdidaktikk. I en vid horisont av religionsliteracy er det naturlig å inkludere også dette arbeidet innenfor en religionsliteracy-diskusjon. Foruten om allerede nevnte Kjørven (2016) har Halldis Breidlid med sitt bidrag i *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning* (Kleve et al., 2014) gjennomført det største bidraget til forskning på literacy i KRLE-faget. Hun har undersøkt elevers tekstkompetanse i en kvalitativ studie, der først og fremst hennes teoretiske grunnlag er relevant i denne sammenhengen. Unstad mfl. (2020) har med sin sammenstilling av forskning på lesing og skriving i religions- og livssynsfaget gitt et bidrag til denne orienteringen. Geir Winjes (2014) tekst om grunnleggende ferdigheter er også et viktig bidrag i denne sammenheng. En rekke mindre bidrag kan også nevnes her eksemplifisert med Nilsen (2018) og Hodne (2016).

Tekstorientert religionsliteracy vil i større grad være empirisk rettet og i mindre grad normativ enn deler av den øvrige diskursen. På mange måter representerer denne retningen i større grad fagspesifikk literacy enn religionsliteracy. Unstad mfl. (2020, s. 155) hevder at religionsliteracy i liten grad er «*knyttet spesifikt til læring med og gjennom tekster*», og på den måten representerer tekstorientert religionsliteracy et brudd med øvrige kategorier. Breidlid (2014) og Winje (2014) omtaler literacy i sammenheng med KRLE-faget, men felles for disse er at de ikke bruker begrepet religionsliteracy.

Winjes (2014) artikkel anbefaler hvordan en skal løse arbeid med grunnleggende ferdigheter i KRLE-faget. Selv om dette gir en innblikk i hvordan en kan se konkret på arbeid med religionsliteracy i faget, gir han ikke et teoretisk bidrag til diskusjonen. Det som står fram som det viktigste bidraget til Winje (2014) i denne sammenhengen er å kartlegge hvilke rammer som gjelder for arbeid med literacy i KRLE-faget.

4.5.1 Rammene for arbeid med literacy i KRLE-faget

Geir Winje, som er dosent i religionsvitenskap ved Universitetet i Sør-Øst Norge, har formulert hva grunnleggende ferdigheter skal innebære i KRLE-faget. Grunnleggende ferdigheter er som

allerede nevnt en innføring av literacy-forskning i norsk skole som ble innført med reformlæreplanen *Kunnskapsløftet* i 2006, og som fremdeles er en sentral del på tvers av de ulike skolefagene. Denne teksten inngår i en antologi som tar for seg de grunnleggende ferdighetene i de ulike fellesfagene.

I den anledning redegjør Winje (2014) for rammene rundt det norske KRLE-faget. Winje påpeker at KRLE-faget er et humanistisk fag, der: «*Det skal bidra til forståelse og gjensidig respekt mellom mennesker med ulik tros – eller livssynsbakgrunn. Inspirert av humanismen er også tanken om at forståelse forutsetter kunnskap*» (Winje, 2014, s. 207). En utfordring Winje (2014, s. 208) peker på er forholdet mellom kvantitet og kvalitet i undervisningen. Prioriteringen av kristendommen representerer en skjevfordeling der omtrent halvparten av undervisningen skal vies denne religionen på grunn av posisjonen som kulturarv. En annen utfordring er knyttet til fritaksretten som medfører at en bør unngå undervisning som er problematisk for den enkelte (Winje, 2014, s. 209).

Etter at den norske staten tapte de sivile søksmålene i den Europeiske Menneskerettighetsdomstolen i 2004 og 2007 ble faget og formålsparagrafen revidert til å tilpasse seg en objektiv, kritisk og pluralistisk opplæring (Korsvoll, 2020). Som en følge av dommen fra menneskerettighetsdomstolen: «*har ein blitt meir var for at foreldre kan vera skeptiske til at faget kan ha følgjer for korleis elevar orienterer seg i livs-synsspørsmål*» (Brekke, 2018, s. 122). Religionspedagog Heid Leganger-Krogstad summerer opp et slikt standpunkt i sin kommentar til Fagfornyelsen, «*Barn skal kunne forvente å få bekreftet sitt eget ståsted og utvikle egen identitet i relasjon til ståstedet*» (2018). Faget har på bakgrunn av dommen fått en egen paragraf i Opplæringslova (§ 2-4) som regulerer undervisningen i faget.

Kristendom, religion, livssyn og etikk er eit ordinært skolefag som normalt skal samle alle elevar. Undervisninga i faget skal ikkje vere forkynnande. Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal gi kjennskap til kristendommen, andre verdsreligionar og livssyn, kjennskap til kva kristendommen har å seie som kulturarv og til etiske og filosofiske emne. Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal bidra til forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål. Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal presentere ulike verdsreligionar og livssyn på ein objektiv, kritisk og pluralistisk måte. Dei same pedagogiske prinsippa skal leggjast til grunn for undervisninga i dei ulike emna. (Opplæringslova § 2-4)

Undervisninga skal altså presentere ulike verdensreligioner og livssyn på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte. Her skal begrepene forstås på en juridisk måte, ettersom objektiv undervisning er umulig (Leganger-Krogstad, 2018). En kan må derfor forstå objektiv undervisning som saklig og upartisk, hevder Leganger-Krogstad (2018). Winje (2014) ser objektiv undervisning som en forutsetning for et samlende KRLE-fag⁵, men hevder dette vanskeliggjør engasjement i undervisningen. Winje (2014, s. 209) fremmer derfor en metode der en alltid har et perspektiv på at undervisningen er relevant uavhengig av tilhørighet, samt at undervisningen ikke skal fremheve noen religioner kvalitativt.

Kritisk undervisning stiller krav til at undervisningen er forankret i forskning og at undervisningen skal fremme kritisk tenkning (Winje, 2014, s. 209-210). Det betyr at elevene skal trenes i religionskritikk, samt utvikle egen kritiske tenkning. Pluralistisk undervisning peker mot at elever skal møte flere ulike sannhetskandidater og perspektiver på livet (Winje, 2014, s. 210). Winje fremhever at også etikkundervisningen skal være pluralistisk, der elevene får møte flere ulike standpunkter. Denne undervisningen er deskriptiv, men som Winje påpeker har skolen også et normativt grunnlag forankret i formålsparagrafen.

4.5.2 Halldis Breidlid

Breidlid knytter sin literacy-forståelse til dannelsesbegrepet, med utgangspunkt i tekst og James Paul Gees sosiokulturelle teori som «(...) *definerer literacy som mestring av en sekundærdiskurs*» (Breidlid, 2014, s. 107). Gee skiller mellom primærdiskurs og sekundærdiskurs, der primærdiskursen utgjør den kompetansen du har tillært deg i en primær setting, som i for eksempel hjemmet eller i trossamfunnet. Denne diskursen skiller seg fra sekundærdiskursen som er den kompetansen som, ofte gjennom skolen, gir elevene mulighet til å se på et kompetanseområde med et vitenskapelig syn og språk. Som Breidlid (2014) viser i sin forskning har ofte elevene god kompetanse om egen religion når denne stammer fra primærdiskursen. En utfordring hun peker på er at det stiller krav til lærerens faglige kompetanse å møte elevene i sin primærdiskurs samtidig som han skal sette denne kompetansen i et perspektiv ut ifra en sekundærdiskurs. Gees diskursbegrep har også et hermeneutisk utgangspunkt da primærdiskurs og forkunnskaper har visse likhetstrekk. Dette påpeker Breidlid

⁵ Flere av studiene som er omtalt her har studert faget da det het RLE, jeg velger dog å omtale dette som KRLE for ikke å skape forvirring.

med en referanse til Pennes (2006) arbeid som har avdekket at: «(...) *sosiokulturell forforståelse kan konstruere enten velvilje eller motvilje til fagenes innhold*» (Breidlid, 2014, s. 107).

Breidlid (2014) peker på to årsaker til å arbeide med literacy i KRLE-faget. For det første må elevene få møte religionenes interne mangfold. For det andre påpeker Breidlid at elever må møte religionenes uttrykksmessige mangfold, der hun trekker fram tekster, religiøse symboler og andre uttrykk. Hun henviser her til religiøs og kulturell literacy-kompetanse uten å gi noen definisjon eller henvisning til hva dette innebærer utover å henge sammen med religiøse symboler (Breidlid, 2014, s. 108). I forlengelsen av dette fastslår Breidlid at: «*et bredt møte med religionene vil bidra til økt bevissthet og evne til tolkning ut fra ulike diskursive rammer, men også kritisk evne til å se sammenhenger, linjer, spenninger og konflikter*» (2014, s. 109).

Breidlid knytter studien til fagspesifikk kunnskap, som hun definerer som «*språk knyttet til spesifikke virkelighetssfærer*» (2014, s. 112). Breidlid hevder at kunnskap i KRLE kan bli beskrevet både som «*language of religions*» og «*language of life*», der Breidlid fremhever den doble målsetningen om å «*å lære om religioner og livssyn og å gi rom for undring, refleksjon og dialog*» (Breidlid, 2014, s. 112-113). I KRLE-undervisningen vil dermed forhåpentligvis elever møte et fagspesifikt språk tilpasset fagdiskursen: «*(...) det vil si gjennom fagspesifikke diskurser praktisert og utviklet i en bestemt kontekst*» (Breidlid, 2014, s. 113). På denne måten danner Breidlid det teoretiske grunnlaget for en fagspesifikk tilnærming til KRLE-faget.

Fagdidaktikk og undervisning er dog ingen verdinøytral handling, og har et noe normativt preg ettersom undervisning er farget av sosiokulturelle forhold. Samtidig er det viktig å understreke at en sekulær religionsundervisning, som den vi har i Norge ikke skal ta stilling til religioner og livssyns sannhet eller ontologiske utsagn om for eksempel Guds eksistens. En slik normativ tilnærming er fjernt fra retningslinjene for RLE. (Breidlid, 2014, s. 109). Den norske KRLE-undervisningen skal altså kun bidra med øke elevens metaspråklige kompetanse om religioner og livssyns sannhetskrav (Breidlid, 2014).

Kritikk

Breidlids forståelse av fagspesifikk kunnskap i KRLE-faget kan sees som et uttrykk for fagspesifikk literacy. Hennes definisjon og redegjørelse tilsvarer i stor grad Shanahan og Shanahan (2012) sin definisjon av begrepet, uten at hun selv knytter det sammen med literacy-

begrepet. Hun redegjør på den måten godt for hva som er rammene rundt en norsk fagspesifikk literacy i religion og livssynsundervisningen.

Det at Breidlid ikke bruker religionsliteracy som begrep kan henge sammen med tidspunktet for studien og utviklingen i diskusjonen rundt religionsliteracy siden det siste tiåret. Breidlid (2014, s. 108) bruker ved et tidspunkt *religiøs og kulturell literacy*, der denne bruken samsvarer med det Goldberg (2005, s. 24) peker på at religionsliteracy ikke er, altså en *religious-based literacy* nemlig lesing av religiøse tekster. Med hennes tilnærming til feltet, også basert på tidligere verker (Breidlid, 2012, 2017; Breidlid & Nicolaisen, 2011) kan det likevel være naturlig å knytte Breidlid til en kritisk literacy kontekst, noe også hennes bruk av Gees teori vitner om. Likefullt har hennes studie tekst og tekstkultur som hovedfokus og av den grunn kan hun plasseres her.

Kjørven (2016) har rettet noe kritikk mot *literacyprosjektet* (Kleve et al., 2014) for å ikke være forankret i empirisk forskning. Breidlids studie, som inngår i dette prosjektet, kan neppe være gjenstand for denne kritikken ettersom hennes case-studie er godt underbygget. I likhet med de fleste av artiklene knyttet til dette prosjektet er hennes artikkel godt fundamentert i empirisk materiale.

4.6 Oppsummering og kritikk av religionsliteracy-diskusjonen

Analysen av diskusjonen om religionsliteracy har avdekket ulikheter og likheter i argumentasjon, kontekst, fagbakgrunn og forhold til øvrig literacy-forskning. Diskusjonen som en helhet har mindre skillelinjer en først antatt. De kategoriene som er skissert i denne analysen, kan derfor betegnes som veiledende ettersom flere teoretikere har fofeste i flere av kategoriene. Det finnes dog noen ulikheter og forskjeller som blir avdekket her.

Skillelinjene innad i diskusjonen i stor grad preget av kontekstuelle forhold. En finner stor forskjell i argumentasjonen, som virker avhengig av om det er religionsundervisning i den aktuelle konteksten (Europa, Sør-Afrika, Australia) eller ikke (USA). Innen den amerikanske diskusjonen argumenterer man først og fremst for å innlemme sekulær religionsundervisning ut ifra et ønske om å få en bedre kulturforståelse. Her innebærer utfordringen å argumentere imot en grunnlovsbestemmelse som forhindrer religionsundervisning i skolen; å tolke religion som kultur er dermed med akseptabelt i møte med lovteksten. Teoretikerne holder seg dog ikke

slavisk til en slik tilnærming. Moore (2007, 2015) utfordrer gjennom å fremme et ønske om at elever skal lære av religiøse møter med andre; et grunnpremiss i kulturalanalyse er å møte og samtale med og rundt religion og kultur. Prothero (2008) og til dels Jacobsen og Jacobsen (2012) prøver å avgrense hvilken kunnskap som er naturlig å inkludere, der man primært forholder seg til et kristent utgangspunkt. Dette representerer en forfordeling som på den måten kan tolkes som en sosialiserende tilnærming.

I de landene der en har religionsundervisning er slik kulturell argumentasjon i mindre grad fremtredende i litteraturen. Ettersom en allerede har et religionsfag, ligger fokuset på utviklingen av dette, og avhenger av posisjonen til faget. Særlig i britisk forskning er fokuset på hva som skal til for å øke religionslitteracy i befolkningen sentralt. Her er det store forskjeller som von Brömssen mfl. (2020) har avdekket, ikke bare mellom konfesjonell og ikke-konfesjonell undervisning, men også mellom de ulike kontekstuelle forholdene. Innen britisk religionsdidaktikk har en for eksempel et nærmere forhold til teologi (Dinham og Francis, 2015) enn i en svensk kontekst.

Argumentasjonen rundt religionslitteracy særlig knyttet til den konteksten teoretikerne opererer i. Det er allikevel elementer som en finner igjen hos de fleste kategoriene. For det første, som også Biesta mfl. (2019) påpeker, innebærer religionslitteracy en forståelse *av* og kunnskap *om* religioner og livssyn for å navigere innen ulike seksjoner av samfunnet. Hvordan dette er vektlagt varierer noe; innen teologisk og kritisk religionslitteracy er det primært forståelse som er fokus, mens kunnskap spiller en større rolle innen kulturell og kontekstuell religionslitteracy. Et likhetstrekk er her at denne kunnskapen forstås gjennom et situert kunnskapssyn (jf. Harraway, 1991, i Moore, 2007, s. 79) der kunnskap blir sett partikulært på grunna av den sosiokulturelle konteksten kunnskapen har blitt konstruert og brukes i. Diskusjonen har i en for stor grad blitt sett på som instrumentell på grunn av Protheros (2008) kunnskapssyn som i svært liten grad har gjenhør hos øvrige teoretikere. Teologisk religionslitteracy skiller seg her litt ut med et fokus på sannhetsspørsmål som tolker kunnskap heller i en universalistisk enn en partikulær retning.

På tvers av diskusjonen rundt religionslitteracy er en hermeneutisk forståelse og metode en tydelig fellesnevner. For å kunne navigere i et flerkulturelt samfunn, ser de fleste teoretikerne det nødvendig å kunne posisjonere seg i forhold til religioner og livssyn, og benytter her en hermeneutisk argumentasjon og metode for å fremme dette. Hermeneutikk står sterkest hos

Roux (2010) som ser hermeneutisk literacy i sammenheng med religionsliteracy, men en kan finne tydelige spor av vektlegging hermeneutisk forståelse i samtlige kategorier. Minst eksplisitt hos Breidlid (2014) som gjennom å se på forholdet mellom primær og sekundærdiskurs, diskuterer hermeneutikk uten å trekke inn begrepet.

Innen fire av fem kategorier er kritisk literacy brukt for å markere maktkritikk og kritisk tenkning. Å forstå literacy diskursivt innebærer en kontekstuell forståelse der ulike diskurser ser religion på ulike måter. Dette kommer tydelig fram innen kritisk religionsliteracy, samt hos Moore (2007, 2015). Hos Breidlid (2014) og Dinham, Shaw og Francis (2015, 2020, 2021) ser en dette gjennom en diskursiv forståelse. Arbeid med problemløsning ut ifra dette den klareste didaktiske strategien diskusjonen peker mot.

Utfordringer knyttet til diskusjonen om religionsliteracy

Diskusjonen rundt religionsliteracy er ikke bare preget av enighet, men også av noen teoretiske utfordringer. Religionsliteracy brukes innen ulike fagdiskurser; dette er en utfordring ettersom disse vektlegger og argumenterer på ulike måter. Teologisk religionsliteracy er et eksempel på dette, ettersom Wrights filosofiske og teologiske argumentasjon ikke er direkte overførbart til en religions sosiologisk kontekst. Som Shanahan og Shanahan (2012) og Breidlid (2014) påpeker har ulike fagdiskurser ulike språk, normer og argumentasjon. Av den grunn kan en som Skerret (2014) hevde se på *religious literacies* ettersom religioner i seg selv representerer ulike diskurser, noe også både Breidlid (2014) og Dinham og Francis (2015) trekker fram. Disse, som utgjør deler av en helhetlig diskusjon, vil derfor i mange tilfeller snakke forbi hverandre særlig ettersom de i varierende grad forholder seg til allerede etablert literacy-forskning.

Innen diskusjonen forholder man seg i varierende grad til etablert literacy-forskning for øvrig. Særlig hos Prothero (2008), og Wright er det lite referanser til literacy-forskning på religionsfeltet eller utdanning for øvrig, noe også Biesta mfl. (2019) har påpekt. Von Brömssen (2013b) har påpekt at Moore (2007) har lite argumentasjon overfor hvorfor hun har brukt religionsliteracy-begrepet, der det er få referanser til literacy-forskning utover Freires kritiske literacy. Dette er en utfordring når en skal argumentere for hvorfor en skal bruke religionsliteracy-begrepet innen religionsdidaktikk.

Fagspesifikk literacy?

Dette kommer særlig fram overfor fagspesifikk (*disciplinary*) literacy. For på mange måter er det naturlig å trekke en slutning om at religionsliteracy er en fagspesifikk literacy. Det er dog kun Breidlid (2014) og von Brömssen mfl. (2020) som trekker inn dette begrepet i tråd med religionsfaget i det empiriske materialet. Dette utgjør en utfordring da en på den måten er i større fare for at hele debatten kan bli tilsidesatt; noe i stor grad Unstad mfl. (2020, s. 168) gjør når de hevder at diskusjonen om religionsliteracy er så preget av normativitet og objektivering at de foretrekker et mer verdinøytralt fagspesifikt literacy-begrep.

Slik Shanahan og Shanahan (2012, s. 8) definerer fagspesifikk literacy er det ingen åpenbar grunn til at ikke religionsliteracy ikke kan ses som dette. Ideen om at religionsliteracy representerer en særegen fagdiskurs med tilhørende verktøy er tilsynelatende alle teoretikere enige om. Religionsliteracy-teoretikere er mer opptatt av hva og hvilken religionsundervisning en skal ha enn Shanahan og Shanahan (2012), som i større grad er opptatt av hvordan en skal tilegne seg den samme kunnskapen. Premisset om at det finnes en særegen diskurs knyttet til akademiske fag er de dog enige om.

Dette leder til spørsmålet om det finnes en egen religionsvitenskapelig fagdiskurs, eller om det er mer å betegne som et felt (Aukland, 2021, s. 115), der ulike fagdisipliner og deres diskurser inngår. Aukland (2021) lener mot at det i større grad kan betegnes som et felt i sin artikkel "Å lære hvordan: Forslag til et nytt mål utover å lære om og av religion" når han ser religionsvitenskap som: «*et eklektisk fagfelt, i beste fall en løst sammensatt disiplin*» (s. 115). Religionsliteracy representerer dette mangfoldet av teoretikere og får derfor litt ulik betydning etter hvilken kontekst som er gjeldene for religionsundervisningen og den fagdiskursen som teoretikeren operer i.

Dette, hevder Hannam mfl. (2020), understreker den politiske dimensjonen av literacy. Ettersom det her handler om hva elever skal med religionsliteracy når de har opparbeidet seg det:

Religious literacy ought to empower a student to go beyond the ability to decode and understand the meanings of religious practices and beliefs in order to take action over the social order implied in a given message about religion. (Hannam mfl. 2020, s. 223)

Målet med en slik subjektorientert tilnærming er at læreren ikke kan forutse hvordan en slik undervisning vil gå. Dette kan lede til uheldige utfall der religion kan bli fremstilt lite nyansert og polemisk, eller sekularistisk (Karin Kittelmann Flensner, 2018; Hannam et al., 2020).

Religionens plass i undervisningen er en annen utfordring. Breidlid (2014) peker på at man i en norsk kontekst ikke kan vurdere religionenes sannhetsgrunnlag. Det er et hovedpoeng hos Wright (2007) at en gjennom å gå inn i en slik konfesjonell argumentasjon vil posisjonere seg i forhold til religion, og på den måten være et viktig skritt på veien mot religionslitteracy. Hvordan man forstår religion og bruker religion i argumentasjonen varierer i stor grad, særlig ut ifra kontekstuelle forhold.

Kritikk av diskusjonen

I sin analyse av diskusjonen rundt religionslitteracy-begrepet hevder Biesta mfl. (2019, s. 27) at religion fremstår, i en for stor grad, som noe som skal håndteres. At religion blir omtalt som et problem på denne måten har en noe uheldig effekt. For det første ettersom en beveger seg i en retning av å etablere et skille mellom *den religiøse andre* religion og det sekulære oss. Et slikt skille kan skape en sekularistisk undervisning som vi har sett tendenser til i den svenske skolen (Kittelmann Flensner, 2015). For det andre vil en, ifølge Biesta mfl., i en for stor grad se religion statisk. Det innebærer at en mister muligheten til å se religion som en dynamisk størrelse som for eksempel Robert Jackson (2014) fremmer i sin fortolkende tilnærming.

Det har blitt stilt spørsmål ved om diskusjonen rundt religionslitteracy er meningsfull for å utvikle religionsundervisningen videre. Biesta mfl. (2019) tviler på at religionslitteracy klarer å løse de kontroversene som religionsutdanningen står overfor og ser på den måten religionslitteracy mer som et normativt enn et deskriptivt prosjekt: «*The nagging suspicion is that religious literacy does not resolve the controversies about pinning down the aims and content of religious education, but rather simply reframes them in alternate terminology*» (Biesta et al., 2019, s. 28). På den måten kan en hevde at begrepet religionslitteracy kun bidrar med mer kompleksitet, som i all hovedsak er lite hensiktsmessig.

Kjørven (2016) peker på at begrepet blir mer meningsfylt om en knytter det teoretiske grunnlaget til empirisk forskning:

... the empirical findings of this study indicate that there is a mismatch between the theoretically and normatively based concepts of religious literacy and what religious literacy looks like out there from the perspective of the one's doing it. (Kjørven 2016, s. 169)

Flere empiriske bidrag har dog kommet i etterkant av Kjørvens avhandling, og en kan dermed stille spørsmål ved om kritikken fremdeles er holdbar.

Ut ifra en norsk kontekst ser Unstad mfl. (2020) religionsliteracy-diskursen for øvrig, som for opptatt av faglig kunnskap, fremfor danning inn i fagets tekstkulturer. Derfor ønsker de i større grad å ta i bruk fagspesifikk literacy: *«I forlengelsen av dette fremstår bruken av begrepet religious literacy, med sin hovedsakelig teoretiske og objektiverende tilnærming med vekt på overføring av kunnskap (Biesta et al., 2019), som utilstrekkelig i et ikke-konfesjonelt fag i en mangfoldskontekst»* (Unstad et al., 2020, s. 168).

5. Drøfting – Faglegitimering gjennom religionsliteracy?

Hva er sentrale posisjoner i diskusjonen om religionsliteracy, og hvordan kan denne diskusjonen bidra til refleksjon rundt faglegitimering i det norske skolefaget KRLE?

Det er flere ulike elementer som styrer hvordan en legitimerer KRLE-faget slik det ser ut i dag. Rammene rundt faget er først og fremst styrt av opplæringslovas § 2-4, der formålet og juridiske avklaringer rundt faget blir greia ut. Samtidig er det en mer aktiv politisk styring av faget og av legitimeringen av denne i reformlæreplanen Fagfornyelsen Kunnskapsløftet (2020). Her blir faget legitimert på følgende måte når KRLE-faget blir presentert i *Fagets relevans og sentrale verdier*:

KRLE er et sentralt fag for å forstå seg selv, andre og verden rundt seg. Gjennom kunnskap om ulike religioner og livssyn skal elevene utvikle evne til å leve i og med mangfold i samfunns- og arbeidslivet. KRLE skal gi øvelse i etisk refleksjon og bidra til å utvikle elevenes dømmekraft i hverdagen og i møte med samfunnsutfordringer. (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Det er dette som utgjør grunnlaget for hva KRLE-faget skal være i norsk skole i dag. En kan ut i fra dette bryte ned fagforståelsen til å dreie seg rundt disse fem punktene. Dette innebærer for det første *elevs selvforståelse*, der det er presisert at faget skal bidra til å bedre forstå seg selv. Dette er et sentralt premiss for KRLE-faget ettersom det er nevnt først, det betyr dog ikke at det har høyere prioritet enn å forstå samfunnet.

For det andre innebærer det at faget skal utvikle *elevenes samfunnsforståelse*. Der en skal forstå andre deltakere i og utenfor samfunnet. Formuleringen «verden rundt seg» kan både peke i retning av en samfunnsforståelse, og en bredere kulturforståelse som kan inkludere også åndelige aspekter. Ettersom formuleringen verden i større grad peker mot et bredt kulturbegrep, er det utgangspunktet for drøftingen.

Dette innebærer også for det tredje et fokus på *elevs kunnskapsforståelse*. Der læreplanen presiserer at grunnlaget for interkulturell kompetanse kommer «gjennom kunnskap om ulike religioner og livssyn» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Fagets relevans og sentrale verdier innebærer for det fjerde at elever skal utvikle evne til å leve i og med mangfold i samfunns- og arbeidslivet» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her skal elevene utvikle en *interkulturell kompetanse*, der det er presisert at denne praktiske kompetansen utvikles gjennom kunnskap.

For det femte skal KRLE-faget utvikle *elevers etiske og kritiske refleksjon*. Denne kompetansen skal gjøre elevene klare for å møte ulike samfunnsutfordringer og hverdagen, der elevenes dømmekraft er nødvendig.

Det er med dette som utgangspunkt at det undersøkes om refleksjoner rundt religionsliteracy-begrepet kan nyansere og styrke denne faglegitimeringen. Her vil avhandlingen for det første utforske hvordan religionsliteracy kan bidra til refleksjoner rundt hvorfor en *bør* arbeide med *elevenes selvforståelse* i skolen. Her vil det bli løftet fram ulike betraktninger rundt fokus på utviklingen identitet i religion og livssynsundervisningen. Videre vil avhandlingen drøfte *elevenes samfunnsforståelse* i møte med sentrale posisjoner fra diskusjonen rundt religionsliteracy. Deretter vil avhandlingen undersøke refleksjoner fra religionsliteracy-diskusjonen opp i mot *elevers kunnskapsforståelse*, da dette danner grunnlaget for utviklingen av *elevenes interkulturelle kompetanse*. Der sentrale aspekter knyttet til kulturell og kontekstuell forståelse ses i sammenheng med et interkulturelt begrep. Til slutt i drøftingen vil avhandlingen gjennom fokus på *elevenes etiske og kritiske refleksjon* kunne drøfte hvordan faglegitimeringen av KRLE-faget kan få støtte fra diskusjonen rundt religionsliteracy.

Drøftingen ser i tillegg til det overnevnte sentrale posisjoner fra diskusjonen om religionsliteracy opp i mot den norske debatten rundt religions- og livssynsfaget og legitimeringen av denne, som tydelig kom fram i 2019. Gunnar Aakvaag startet denne debatten med et innlegg i Morgenbladet (2019), der han hevder at undervisning om den norske modellen bør erstatte religionsundervisning i skolen. Torkel Brekke har forsvart dette standpunktet i et intervju med Vårt Land (2019), som igjen resulterte i et tilsvarende fra RLE-Seksjonen som har kritisert Aakvaag og T. Brekkes perspektiv (Hammer, 2019). Her er også Nils H. Korsvolls artikkel "Forhandling og forståing av føremåla for det norske religions og livssynsfaget i læreplan og lærebøker" (2020) inkludert. Hans perspektiver, som er basert på et presist empirisk grunnlag, framstår noe polemisk, men viser frem skillelinjer i diskusjonen som kan være relevante å drøfte. For å nyansere Korsvolls artikkel løstes Shazia Majids (2021) kronikk fram,

som ble skrevet i etterkant av regjeringen Solbergs forslag til ny reform av videregående opplæring (Meld. St. 21 (2020-2021)).

5.1 Utvikling av elevers selvforståelse

KRLE er et sentralt fag for å forstå seg selv, andre og verden rundt seg.
(Utdanningsdirektoratet, 2020a)

Utviklingen av elevers selvforståelse er et omdiskutert tema i forbindelse med et obligatorisk religion og livssynsfag. Dette henger sammen med KRLE-fagets historie fra å være et konfesjonelt til et objektivt, kritisk og pluralistisk fag. I den nye læreplanen (2020) er det få spor igjen fra L97, da KRL ble innført. KRL baserte seg på den mye omtalte NOU 1995;9 «Identitet og Dialog», der både identitetsformasjon og forankring i en kristen kulturarv sto sterkt. Dette har blitt erstattet med en *objektiv, kritisk og pluralistisk* undervisning som følge av dommen fra Den Europeiske Menneskerettighetsdomstolen (EMD) i Strasbourg. Dommen kom på bakgrunn av den sterke kritikken fra foreldre om koblingen mellom identitet og religion i faget. Det er derfor med en viss distanse en nærmer seg spørsmålet om elevers selvforståelse. En finner dog kompetansemål både etter 4. og 7. trinn, der elevene skal utforske egne perspektiver (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Diskusjonen rundt faglegitimering i 2019 bar preg av Torkel Brekkes (2019) premiss om at KRLE-faget ikke makter å skape en forankring i en kristen kulturarv, samtidig som en har et mangfoldsperspektiv. Det er med andre ord kritisk å finne en balansegang der elever kan utforske egen identitet uten at undervisningen fremmer for sterke sosialiserende elementer. Her kan to ulike posisjoner fra diskusjonen om religionslitteracy nyansere, utvide og løfte fram en diskusjon om hvorfor identitetsdanning er sentralt i religions- og livssynsundervisningen. Der har en for det første hatt et fokus på utviklingen av elevenes selvforståelse, og hvilke evner som skal til for å håndtere disse gjennom en teologisk argumentasjon. For det andre trekker en fram kulturelle og sosiale argumenter, som utfordrer en sekulær tilnærming ved et bredere kulturanalytisk fokus.

Teologisk argumentasjon

I en teologisk argumentasjon trekker Wright (1993, s. 47) frem utviklingen av egenskaper til å opptre informert, intelligent og sensitivt ovenfor religion. Undervisningen må derfor støtte opp om elevenes utforsking av eksistensielle spørsmål; ettersom elevene skal posisjonere seg i

forhold til disse må undervisningen gjøre elevene kapable til å gjøre dette på en informert og kritisk måte. Først da kan en posisjonere seg selv ut i fra egne oppfatninger om tingenes tilstand. Denne posisjonen nyanserer en objektiv tilnærming der elevene ikke kun skal deskriptivt omtale religion, men også konversere med religiøst innhold. En kan med dette hevde at denne posisjonen stiller krav til høy kritisk kompetanse, for at den skal kunne utøves i norsk skole.

En slik tilnærming er utfordrende i møte med KRLE-faget. En utfordring med et slikt perspektiv er hvordan en skal forholde seg til religioner og livssyns sannhetskrav. For at en skal posisjonere seg i forhold til religioner hevder dog Wright (2007, s. 17) at en bør følge de religiøse tradisjonenes tenkemåter. Dette henger sammen med hans advarsel om et postmodernistisk perspektiv, der en i større grad kan plukke fra de tradisjonene som appellerer til en. Dette er en posisjon vi kan finne igjen hos den norske teologen Peder Gravem, som hevder vi må behandle religioner som mulige sannhetskandidater (Ø. Brekke, 2019, s. 18). Wright hevder at en best gjør dette gjennom å kjenne til innsideperspektivene fra religiøs argumentasjon. Her legger en opp til en hermeneutisk forståelse der elever bruker sine egne oppfatninger til å tegne nye bilder av det religiøse. Denne modellen fordrer dog at en har en vurderende tilnærming av religioners sannhetskrav, som utfordrer den objektive tilnærmingen religions- og livssynsfaget er bygget på. Om en følger Gravems eksempel, og ikke inkluderer det vurderende perspektivet som Wright har lagt til grunn, vil en i større grad ivareta et sekulært distansert perspektiv, og elevene vil dermed kunne velge selv. En slik tilnærming er i tråd med den posisjonen som Jacobsen og Jacobsen (2012, s. 63) presenterer i sitt øverste nivå av religionslitteracy. I dette avanserte nivået knytter de metabevisste egenskaper, som å være selvbevisst og selvkritisk til å kunne innta en vurderende rolle ovenfor religion.

Kulturell argumentasjon

Det fremstår som en krevende øvelse å fremme elevens selvforståelse samtidig som en har et religionsnøytralt grunnlag. Innen kulturell religionslitteracy finner en argumentasjon som på litt ulikt vis ser utviklingen av en kollektiv identitet som et grunnlag for religionsundervisning. Diane Moore (2007) forsøker å løse denne utfordringen gjennom å fremme en sekulær og objektiv kulturanalytisk tilnærming til religionsundervisning. En grunnleggende ide her er å møte individer med ulike religiøse oppfatninger, og gjennom å utforske disse perspektivene kunne kritisk vurdere religion og dens rolle i egne liv. Richardson (2017) har dog påpekt at et slikt perspektiv fordrer subjektive møter med religion som igjen fordrer personlige

oppfatninger. Elevene må selv fortolke religion og på den måten vil en utvikle en selvforståelse; dette må de i stor grad gjøre uten veiledning fra lærer.

Å sette elevene i stand til posisjonere seg opp i mot religioner og livssyn, er en sentral posisjon i diskusjonen rundt religionslitteracy. Innen en kontekstuell tilnærming fremmer Adam Dinham (2016) posisjonering (*disposition*) som en av fire delområder for utvikling av religionslitteracy. Her fremhever Dinham først og fremst nødvendigheten av å posisjonere seg til religion og eksistensielle spørsmål, for bedre å forstå seg selv og andre. Det betyr at han i likhet med læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020a) ser utviklingen av selvforståelse i tråd med forståelsen av samfunnet. Det betyr at Dinham prioriterer å forstå hvorfor en har sterke oppfatninger om en posisjon, for å forstå hvordan det påvirker andres posisjoner. Dette poengterer også Shaw (2020, s. 154) i sin utvidelse av Dinhams modell, der hun påpeker at gjennom å reflektere over ulike religiøse posisjoner vil en utvikle en ydmykhet som er en nøkkel i interkulturell kompetanse. Shaw legger med det grunnlaget i hermeneutikk, der Gadamer hevder at det ligger en åpenhet og ydmykhet overfor egne posisjoner til grunn for fruktbar læring. Det finnes med andre ord en argumentasjon for å inkludere arbeid med selvforståelse i kombinasjon med utforskning av samfunnets mangfold.

Det fremstår som et dilemma i religionsdidaktikken at elever skal dannes gjennom kunnskapen om religion og de religiøse møtene, mens grunnlagsdokumentene hindrer undervisningen å gi elevene de verktøyene som en trenger for å kunne møte religion. En objektiv tilnærming er en umulighet; Breidlid (2014, s. 109) påpeker at all undervisning er verdiladet, selv om en forsøker å være objektiv. Ettersom elevene har ulike subjektive oppfatninger, vil en undervisning rundt religion føre til at elever utvikler egne oppfatninger. Denne utfordringen peker også Biesta og Hannam (2019, s. 176) på og hevder at svaret er at religionsundervisningen må være *educational*, som i en tysk kontekst peker mot danning. På den måten vil elevene få de verktøyene en trenger for å kritisk kunne vurdere religion, og på den måten posisjonere seg opp i mot religion. Dette, i stor grad, uttalte perspektivet er også gjeldene i en norsk kontekst der en gjennom å utforske andres perspektiver, vil måtte posisjonere seg på hermeneutisk vis. Undervisningen bør med andre ord være bevisst disse utfordringene når elever skal utvikle en selvforståelse. Det betyr at utspillet til Leganger-Krogstad (2018) om at elever skal få bekreftet eget ståsted i undervisningen og at dette skal være rammene for utviklingen av identitet blir krevende, ettersom en i en hermeneutisk tradisjon vil utvikle sine personlige oppfatninger i møte med ny kunnskap.

Utviklingen av elevers selvforståelse i religion og livssynsundervisningen blir mer komplekst når en inkluderer skolens normative grunnlag. Skolen har et normativt mål om å skape en kollektiv identitet rundt felles verdier, men skal også legge til rette for elevenes personlige identitetsutvikling. Forholdet mellom personlig og kollektiv identitet er dog ofte krevende å skille (Polletta & Jasper, 2001, s. 285), der Torkel Brekkes (2019) premiss hentyder at dette ikke lar seg løse i dagens KRLE-fag. Det er gjennom formålsparagrafen at skolens normative grunnlag tydeligst kommer fram. Den presiserer at elever skal få «*historisk og kulturell innsikt og forankring*» (Opplæringslova, 1998, §1-1) og hvilke verdier som ligger til grunn for opplæringa:

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane. (Opplæringslova, 1998, § 1-1)

I Opplæringslova legges det ikke bare føringer for KRLE-faget, men for opplæringa som helhet. Verdiopplæringa står dog sterkest i religions- og livssynsfaget. Formålsparagrafen er som kjent blitt til gjennom et politisk kompromiss både i Bostadutvalget (NOU 2007: 6) og i Stortinget, der de representerer en norsk kontekst som en ut ifra dette kan hevde bærer preg av kristendom og humanisme (Bostad, 2008). Denne normative forutsetningen innebærer at når elever skal utvikle selvforståelse er det med et tydelig forankret verdigrunnlag som bakteppe.

Kritisk argumentasjon

For å forstå skolens normative grunnlag kan det være hensiktsmessig å trekke frem refleksjoner fra kritisk religionslitteracy. Som i likhet med kritisk literacy fremhever egenskaper for å kunne avdekke underliggende strukturer. Goldberg (2005, s. 25) trekker fram at en på den måten stiller spørsmål ved årsaker til egne oppfatninger. I norsk skole har Blikstad Balas (2016) påpekt den doble rollen kritisk literacy har i skolen når den lærer elevene å også være kritiske til egen utdanning. En kan med andre ord si at kritisk religionslitteracy er nødvendig for å avdekke underliggende strukturer i religions- og livssynsfaget.

Fra et kritisk perspektiv er religionslitteracy særlig relevant i møte med et flerkulturelt samfunn (Roux, 2010). Ettersom en vil være bedre rustet til å møte andre gjennom å forstå at sin egen

teologi, ontologi og identitet er sosialt konstruert (Roux, 2010, s. 994). I forlengelsen av dette ser Roux, i likhet med Moore, kritisk literacy som en hermeneutisk prosess, ettersom en lærer elever identifisere og stille spørsmål ved religion som vil «*inspire engaged reflection and critical thinking*» (Moore, 2007, s. 30). Med dette som bakteppe er det relevant å se på motsetningsforholdet mellom kulturarvforankring og identitetsutvikling.

Kulturarv og identitet

T. Brekke (2019) påpeker at KRLE-faget står ovenfor en stor utfordring når han kommenterer vektleggingen av mangfoldet, samt å ta hensyn til religion- og livssynsminoriteter. Han poengterer med det Winjes (2014, s. 208) argument om forholdet mellom kvantitet og kvalitet i undervisningen, som på grunn av skjevfordelingen av kristendomskunnskap fører til et tidspress i faget. En ny åpnere læreplan med fokus på dybdelæring muliggjør et større fokus på kvalitet, men faget skal fremdeles inneholde minst halvparten kristendom. Det er her viktig å påpeke at det er politikere og ikke fagdidaktikere som til slutt vedtar læreplan.

Hermeneutiske perspektiver på elevers selvforståelse

Innen diskusjonen om religionsliteracy er det bred enighet om at et hermeneutisk perspektiv i religionsfaget er viktig, der en utvikler en selvforståelse gjennom å interagere med religion. Higton og Ford fremmer for eksempel at «*One does not need to share the beliefs on which that tradition of reasoning rests to be prompted to think differently by engagement with it.*» (Ford & Higton, 2015, s. 45). En trenger altså kun å være åpen for å tenke på en annen måte for å interagere med religiøs argumentasjon. Wright (1996) fremmer et hermeneutisk rammeverk der en gjennom å utforske egne fordommer vil bevege seg inn i en dialog med de religiøse tradisjonene og deres sannhetsforståelse. Her står også et kritisk perspektiv sterkt forankret i liberalismen, der målet er en diskusjon der det beste argumentet vinner. Et hermeneutisk perspektiv fra et teologisk ståsted innebærer med andre ord en åpenhet for å gå i dialog med religiøse tradisjoner.

Breidlid (2014, s. 109) har påpekt at en slik vurdering av religioners sannhetskrav ikke er i tråd med retningslinjene for KRLE. Her kan en skille mellom fagformidlingen og elevenes vurderinger av fagstoffet. Slike vurderinger vil finne sted så lenge en lærer elevene møte religioner, og spørsmålet er om en i tillegg skal legge til rette for dette i undervisningen, slik at dette kan skje på en kritisk og objektiv måte, eller om det da fremdeles er i strid med

retningslinjene? Breidlid (2014) påpeker at en må gi elevene en metaspråklig kompetanse om dette, slik at elevene kan utarbeide og uttrykke sine posisjoner.

En utfordring for et hermeneutisk perspektiv innebærer hvordan en skal håndtere uenighet. I læreplanen Fagfornyelsen (2020) har håndtering av uenighet kommet inn, som representerer en videreføring av Laird Iversens (2014) ide om uenighetsfellesskap. Denne ideen står i et motsetningsforhold til *safe space*, som i større grad legger til rette for trygge rammer rundt diskusjonene (Karin K Flensner & Von der Lippe, 2019). I uenighetsfellesskap og *safe space* er det et hovedpoeng at en skal trene på å møte andre perspektiver innenfor kontrollerte rammer. Dette er et poeng som sammenfaller med Wrights (2007, s. 51) beskrivelse av politisk liberalisme, der en ikke skal fremme ideer eller argumenter som har til hensikt å skade andre. Med et religionshermeneutisk perspektiv der en lar elevene møte og vurdere egne og andres perspektiver slik Øystein Brekke (2019), Wright (2007), Ford og Higton (2015) legger opp til vil en samtidig kunne legge til rette undervisningssituasjoner der elever kan trene på å håndtere uenighet på en kompetent måte. Denne metoden kan være et eksempel på det Biesta mfl. (2019) omtaler som subjektorientert literacy, der nettopp denne posisjoneringen også medfølger et kritisk perspektiv, som leder elevene til både myndiggjøring og frigjøring.

5.2 Elevers samfunnsforståelse

KRLE er et sentralt fag for å forstå seg selv, andre og verden rundt seg.
(Utdanningsdirektoratet, 2020a)

At elever må få økt forståelse av samfunnet for øvrig, er et sentralt premiss i diskusjonen om religionsliteracy. Moore (2007), Prothero (2008) Goldberg (2010), Dinham og Francis (2015) advarer om at forståelsen av religion i samfunnet er synkende og har derfor introdusert religionsliteracy-begrepet. Læreplanen legger til grunn at denne forståelsen er sentral. Innen religionsdidaktikken er det flere veier som kan lede til en slik forståelse.

Det er bred enighet i diskusjonen om at kunnskap om religion er avgjørende for et velfungerende flerkulturelt demokrati. Det finnes noe ulik argumentasjon for å bygge opp rundt dette, Moore (2007, s. 33) løfter for eksempel fram at religionsliteracy vil være nødvendig i både heterogene og homogene samfunn. Hennes utgangspunkt er at religion er en glemmt variabel i samfunnsanalysen og må sees i sammenheng med rase, etnisitet, kjønn og klasse. En lignende argumentasjonen kan en finne i kontekstuell religionsliteracy, der en baserer seg på er

at religionsliteracy kan nyansere forståelsen av religion i samfunnet (Dinham & Francis, 2015, s. 10). Dinham og Francis påpeker at religion i dagens samfunn i for stor grad blir forstått som binære størrelser som religiøs/sekulær og privat/offentlig, som leder til et lite nyansert bilde av religion og samfunnet. Religion er en størrelse som for eksempel kan opptre både privat og offentlig. Samtidig er sekulær ikke nødvendigvis det motsatte av religion, en kan for eksempel være sekulær jøde eller muslim, der en del av tradisjonen, men ikke er troende.

Moore (2015) har i sin kulturstudietilnærming vektlagt evnen til å analysere interseksjonelle perspektiv, der en kan se religion opp imot sosiale, politiske og kulturelle forhold. Hennes utgangspunkt er at en forstår religion som en del av alle dimensjoner som er en del av menneskelig samhandling. Analyser basert på interseksjonalitet vil kunne tydeliggjøre kompliserte forhold mellom kultur og religion og dermed også sette fokus på underkommuniserte problemer (Nicolaisen, 2015, s. 5). Elevers samfunnsforståelse er med andre ord avhengig av å se religion som en del av samfunnet for øvrig.

Torkel Brekke (2019) advarer mot å bringe kunnskap om religion fram som svar på samfunnets utfordringer, han hevder at religion ikke er viktigere i skolen enn for eksempel juss eller klassebegrepet. Hans perspektiv innebærer at en må argumentere godt for fremhevingen av religion i skolen. Om en i stedet ser religion som en del av en kulturstudie-tilnærming, vil ikke nødvendigvis religion ha en så dominerende plass i skolen. Dette kan en se som en mulig underbygning av RLE-seksjonens argument for religionsundervisning fra et demokratisk perspektiv (Hammer, 2019). Det betyr dog ikke at T. Brekke (2019) ser KRLE-faget som legitimt.

5.3 Elevers kunnskapsforståelse

Gjennom kunnskap om ulike religioner og livssyn skal elevene utvikle evne til å leve i og med mangfold i samfunns- og arbeidslivet. (Utdanningsdirektoratet, 2020a)

KRLE-faget skal med andre ord være et kunnskapsfag, der det i dette tilfelle ikke er trukket frem en særlig vektning av hvilke religioner og livssyn som skal utgjøre dette grunnlaget. Fokuset på kunnskap er også sentralt i diskusjonen om religionsliteracy. Innen diskusjonen er forståelsen av kunnskap primært basert rundt varianter av en *situert* kunnskapsforståelse. Der kunnskapsforståelsen er partikulær og partisk, ettersom kunnskap er konstruert ut ifra sosiale, historiske, kulturelle og personlige kontekster (Moore, 2007, s. 79).

I denne diskusjonen er det tydelig at den aktuelle konteksten styrer hvilken kunnskap som er relevant. Når Prothero (2008, s. 149-150) hevder at Hanukka er mer relevant enn for eksempel Rosh Hashanah, er dette et innspill til hva som er aktuell kunnskap i en amerikansk kontekst. I henhold til Majids (2021) posisjon vil det i et flerkulturelt samfunn være ulike *situerte* kunnskaper, og skolen har derfor et viktig dannelsesoppdrag i å fremme den norske konteksten og en kollektiv identitet. På den måten vil hvilken kunnskap som blir vektlagt være styrende for hvilken dannelse elevene får.

KRLE-faget er preget av at religionsvitenskap blir sett som et basisfag for religion og livssynsundervisning (Aukland, 2021). I en fagontologisk debatt, om hva religions- og livssynsfaget skal være, fremmer Øystein Brekke (2019), som et motsvar til en ide om at det kun er religionsvitenskap som bør være basisfaget, et religionshermeneutisk perspektiv. Dette innebærer to ulike perspektiver, for det første et filosofisk og modernitetsteoretisk perspektiv basert på Gunnar Skirbekk (2009), der en anerkjenner religionenes tankegods som sentrale bidrag overfor grunnleggende spørsmål (jf. Habermas), som er relevante for samfunnet uavhengig av livssynsbakgrunn (Brekke, 2018). For det andre innebærer dette et større perspektivmangfold innen religion og livssynsdidaktikken, slik at en også tar inn perspektiver fra teologi, filosofi og pedagogikk, Aukland (2021) fremmer sågar inkluderingen av ytterligere fagdisipliner.

Det hermeneutiske perspektivet bør ses i sammenheng med religioner og livssyn ettersom religioner og livssyn er dynamiske størrelser; mangfoldige både internt og eksternt. Ø. Brekke (2019) og Aukland (2021, s. 117) peker på at dette mangfoldet best kommer fram om en inkluderer flere basisfaglige retninger. Ø. Brekke (2019) hevder at forholdet mellom religion og teologi som fagdisiplin ofte blir noe forenklet til et innside- og utsideperspektiv, der teologien og de religiøse tradisjonene forholder seg til innsiden, mens religionsvitenskapen har en deskriptiv objektiv rolle. Religioner er derimot dynamiske og foranderlige størrelser og å se religioner fra et perspektiv som klarer å se denne dynamikken bør være relevant i en religionsfaglig kontekst (Ø. Brekke, 2019). En for streng begrepsinnramming av religionsbegrepet er også noe T. Brekke (2019) retter fokus mot i sin argumentasjon. Innen diskusjonen om religionslitteracy har flere rettet fokus mot å se religionene som ulike diskursive størrelser som krever ulike kompetanser, en har derfor fremmet å benytte begrepet *religion-literacies* (Dinham, 2015, Skerret, 2013, Breidlid, 2014) i stedet for religionslitteracy.

Det er relevant å her se på hvordan elever skal få kompetanse i å forstå samfunnet. Innside- og utsideperspektiver er innen religionsdidaktisk forskning en mye omtalt markør for å skille ulike måter å se religionsundervisning. På den måten vil en kunne få en forståelse av hvordan diskusjonen rundt religionsliteracy argumenterer for elevers samfunnsforståelse.

Innside- og utsideperspektiver

Religionsliteracy-diskusjonen forholder seg i liten grad til et skjematisk skille mellom utside og innside, og nyanserer på den måten forholdet mellom de to. Tradisjonelt sett kan en se at teologiske perspektiver fremmer innsideperspektiver (Ø. Brekke, 2019, s. 15-16), det gjøres også innen teologisk religionsliteracy.

Fagfeltet er relativt samlet om at religiøse møter er sentrale for utviklingen av religionsliteracy, både metodisk og som mål med undervisningen. Dinham og Francis (2015) påpeker eksplisitt at målet med religionsundervisning er at en klarer å håndtere religion. Dette fordrer at en utvikler kunnskap og empati for å møte religion på en høvelig måte. Innen en kritisk religionsliteracy-tilnærming er det for eksempel løftet fram at en setter seg inn og forstår det språket som er knyttet til en spesifikk religiøs tradisjon (Goldburg, 2005). Her stilles det krav om et visst nivå av kritisk kompetanse som inkluderer fortolkning, analyse og kritikk. Dette samsvarer godt med Jacobsen og Jacobsens (2012) modell, der det øverste nivået innebærer en slik refleksjon. Det er avgjørende at en kommer opp på et reflekterende nivå i møte med religion (Goldburg, 2006, s. 11), men det krever kompetanse som kan være vanskelig å stille krav om til elever i grunnskolen. Her må en med andre ord forstå innsiden for å kunne analysere religion på en kritisk måte.

I stedet for å se på et utsideperspektiv, ser en i diskusjonen i stedet på en *situert* kunnskapsforståelse. Denne kulturalanalytiske måten å se religion og kunnskap på kan ses i sammenheng med Øystein Brekkes (2019) posisjon i "Om eit kulturalanalytisk RLE-fag" overfor det norske skolefaget. Innen kulturell religionsliteracy fremmer Moore (2007) en situert kunnskapsforståelse som skal legge til rette for at en forstår det interne komplekse mangfoldet i religioner. Dette underbygger og nyanserer RLE-seksjonens argument om et mer komplekst religionsbegrep som ligger til grunn for undervisningen i faget (Hammer, 2019). Moore (2015, s. 32) hevder at en gjennom et slikt kunnskapssyn vil stå bedre rustet til å møte andre

perspektiver ettersom en vil forstå deres perspektiver som situert. Dette fordrer som Breidlid (2014) presiserer i sin studie en metabevisssthet rundt egne og andres posisjoner.

En lignende tilnærming benyttes i kontekstuell religionslitteracy, der Shaw (2020) ser dette kunnskapssynet som en måte å inkludere *levd religion*. Gjennom å se kunnskap *situert* vil en i større grad se religion og livssyn som en dynamisk størrelse som blir til i møter mellom individer og tradisjoner. Denne forståelsen tydeliggjør utfordringen som Andersland og Aukland (2020) påpeker i «Ti uløste problemer – KRLE og Religion og etikk 2020 – 2030», der verdensreligionsparadigmet og levd religion er representert. En situert kunnskapsforståelse vil med andre ord, ifølge Moore og Shaw, kunne utfordre verdensreligionsparadigmet som har fått mye kritikk. Hvordan en skal løse dette i religionsundervisningen er dog ikke avklart.

T. Brekke (2019) peker på at verdensreligionsbegrepet fremdeles har en dominerende posisjon i KRLE-faget. Selv om denne helt tydelig er minkende, som RLE-seksjonen (Hammer, 2019) påpeker er fremdeles verdensreligionsbegrepet innarbeidet i gjeldene lovtekst (§ 2-4). Dette er en utfordring som diskusjonen om religionslitteracy ikke helt klarer å svare på, ettersom hvor mye kunnskap om religion en trenger er uavklart. Om det ut i fra religionslitteracy-diskusjonen tilsier at god kunnskap om et par religioner utgjør nok til å snakke generelt om religion, vil det tilsa en bevegelse mot Ninian Smart og fenomenologi (Jf. Biesta et. al., 2019, s. 28). Samtidig virker en i diskusjonen mindre interessert i å diskutere religion generelt. Å undersøke levd religion er dog en måte å se innsideperspektiver på en objektiv måte, som viser frem det noe kunstige skillet mellom utside og innside.

5.4 Elevers Interkulturelle kompetanse

Gjennom kunnskap om ulike religioner og livssyn skal elevene utvikle evne til å leve i og med mangfold i samfunns- og arbeidslivet. (Utdanningsdirektoratet, 2020a)

Elever skal utvikle en interkulturell kompetanse, som innebærer egenskaper i å håndtere flerkulturalitet. Det fremstår sekvensielt, altså at kunnskapen om religioner og livssyn danner grunnlaget for denne interkulturelle kompetansen. Mangfold er her trukket fram som noe en må lære å leve med og i og det tilsvarer i stor grad en interkulturell kompetanse.

Interkulturell kompetanse kan beskrives som evnen til å skape en felles forståelse mellom mennesker med forskjellige sosiale identiteter, og evnen til å forholde seg til andre menneskers

kompleksitet og individualitet (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, s. 10). Interkulturell kompetanse er en sentral del av Europarådets anbefalinger for religion og livssynsundervisning, som er uttrykt i «Signposts» utarbeidet av Robert Jackson (2014a). Her forstår vi i tillegg interkulturell kompetanse i tråd med Milton C. Bennets (2004) rammeverk, der en går fra en etnosentrisk til en etnorelativistisk tilnærming. Det er dette som utgjør utgangspunktet for å se interkulturell kompetanse opp imot diskusjonen rundt religionslitteracy.

Hvilken rolle interkulturell kompetanse skal ha i KRLE-faget er noe omdiskutert. Selv om det er relativt bred enighet om at faget skal fremme interkulturell kompetanse er det en viss grad av uenighet rundt om fagets kulturarvfokus. Korsvoll (2020) påpeker at det er primært to ulike måter å se læreplanen på. Han har, noe polemisk, inndelt i en *identitær* og en *kulturalistisk* måte. Avklaringen mellom disse posisjonene er dog ikke avklart i verken *Fagfornyelsen* (2020) eller i *Kunnskapsløftet* (2006):

Dette uavklarte, dobbelte fokuset får fleire følger som tek læreplanen lenger bort fra interkulturell utdanning, meiner eit utval religionsdidaktikarar, på grunn av korleis den blandar det å a) lære religion, b) lære om religion og c) lære av religion. (Korsvoll, 2020, s. 33)

Ut ifra Korsvoll (2020) kan det tyde på at en fra akademisk hold foretrekker et fag som fremmer interkulturell kompetanse, mens en fra politisk side holder fast ved et kristent kulturarvfag. Gjennom sin utforsking av læreverk i faget, er det tydelig at det å se religion og livssynsundervisning som interkulturell kompetanse er rådene (Korsvoll, 2020, s. 41). Det finnes dog stemmer som ønsker et sterkere kulturarvfokus.

Majid (2021) påpeker at vektlegging av kulturarv i skolen er sentralt for å inkludere elever med flerkulturell bakgrunn. Hun peker på en tendens der skolens dannelsesoppdrag blir nedvurdert. Denne argumentasjonen finner en støtte for hos Wright (2007, s. 51) som ser en relativisering av religion i religionsundervisningen. Han hevder at religionsundervisningen må støtte opp rundt religiøse tradisjoner og argumentasjon slik at elever kan få verktøy til å håndtere flerkulturalitet.

Det kan med utgangspunkt i Korsvolls (2020) analyse tyde på at det er primært to ulike måter å legitimere KRLE-faget på i dag. Det innebærer enten et fokus på at faget skal fremme (kristen) kulturarv, eller at faget skal fremme interkulturell kompetanse. Det er verdt å bemerke at denne fremstillingen er noe polemisk, der det ikke er hensikten at disse skal oppfattes som utelukkende

kategorier. Diskusjonen rundt religionsliteracy-begrepet kan nyansere denne polemikken gjennom refleksjoner fra en internasjonal kontekst.

Religionsliteracy: Interkulturell kompetanse eller kulturarv

Innen diskusjonen om faglegitimering har kristendommens posisjon og dominans i faget vært sentral. Der en kan se skillelinjer mellom et ønske om tydeligere kulturarvfag eller mer interkulturell kompetanse. Innen kulturell religionsliteracy kan en finne igjen noen av disse posisjonene i diskusjonen. Moore (2007, 2015) argumenterer for et religionsfag ut ifra kulturelle argumenter. Faget må være sekulært, men samtidig fremme innsikt i religioners indre og ytre liv. Hennes kulturalanalytiske utgangspunkt har gjort det naturlig å knytte hennes teori til interkulturell kompetanse (Shaw, 2020, s. 151). Ettersom hun, i likhet med Europarådets *Signposts* (Jackson, 2014b, s. 377), ser på religion og livssynsundervisning som en del av den religiøse dimensjonen innen interkulturell utdanning.

Prothero (2008) argumenterer for kristen kulturarvkompetanse på en litt annen måte enn det som har blitt gjort i Norge, da hans utgangspunkt er en amerikansk kontekst. Han argumenterer med at kunnskap om religioner bør følge en kristen amerikansk majoritet, og kunnskap om de andre religionene bør følge den kristne konteksten. Han hevder for eksempel at i en amerikansk religionsundervisning bør en prioritere kunnskap om hanukka ettersom den tilsvarer det kristne jul, på tross av at dette ikke er den mest sentrale jødiske høytiden (Prothero, 2008 s. 149-150). Denne dualiteten finner vi også igjen i en norsk kontekst, om enn ikke i samme ordelag. Ettersom kristendoms kunnskap skal fylle omtrent halvparten av KRLE-faget er det en klar skjevfordeling i faget, Korsvoll (2020) kan se tendenser av at denne skjevfordelingen legger føringer for hvordan en også ser de andre religionene.

(...) når læreplanen i KRLE seier at faget skal leggje til rette for at elevane c) lærer av religion, samstundes som dei skal a) lære religion (som kulturarv), så vert resultatet ein *kulturalistisk* eller *identitær* læreplan der kristendom, i form av kulturarv, vert knytt til den norske fellesskapen, medan andre religionar og livssyn implisitt ikkje er det. (Korsvoll, 2020, s. 33)

Debatten som fulgte innføringen av den nye formålsparagrafen, kan også bidra til å forstå hvordan KRLE-faget har blitt legitimert, ettersom diskusjonen primært fanget opp hvilken posisjonen den kristne kulturarven skulle ha i skolen (Bostad, 2008). Hvilken posisjon kristendommen skal ha i KRLE-faget har vært det sentrale omdreiningspunktet i nasjonal

offentlig debatt. Lars Laird Iversen (tidl. Eriksen) har analysert retorikken som er knyttet til verdier i norsk offentlighet de siste tretti årene, der han påpeker at denne er preget av en retorikk om felles verdier, basert på en ide om at verdifelleskap er viktig i et moderne demokrati (Eriksen, 2008). Det er ifølge han denne retorikken som har ligget til grunn for innføringen av KRL-faget, plassert K-en tilbake, og den formålsparagrafen vi har i dag (Iversen, 2014). En kan med det hevde at det Iversen kaller *verdifelleskapsretorikken* har vært en viktig del av legitimeringen av et obligatorisk religionsfag i norsk skole. Iversen er riktignok kritisk til en slik retorikk og fremmer i stedet *uenighetsfelleskap* som et viktig demokratisk premiss.

Med et perspektiv fra diskusjonen om religionsliteracy kan en finne likhetstrekk ved å argumentere for viktigheten av et felles verdigrunnlag med kulturell religionsliteracy. Der en kan finne argumentasjon for en funksjonell literacy hos Prothero (2008). Biesta mfl. (2019) påpeker at literacy i skolen kan ha en sosialiserende funksjon, som til en viss grad Prothero representerer. En utfordring innebærer å legge til rette for et kritisk perspektiv slik at en også kommer til et subjektorienterende nivå, der en ser kritisk på hva som er grunnlaget for en gitt situasjon. Dette kan, som Blikstad Balas (2016) påpeker, lede til at elever stiller spørsmål ved egen utdanning, der de i en KRLE-posisjon vil være oppmuntret til å gjøre nettopp dette for å skape et kritisk blikk på religionens (og fagets) diskurser.

Det er påfallende, som T. Brekke (2019) påpeker, at RLE-seksjonen ikke omtaler kristendommens plass. Det kan tyde på at en i stedet vektlegger en argumentasjon knyttet til interkulturell utdanning i faget. At seksjonen er den eneste ved lærerutdanningen som ikke følger navnet til skolefaget underbygger en slik påstand⁶. Som Korsvoll (2020) presiserer, er denne posisjonen knyttet til en religionsvitenskapelig vending. I stedet retter RLE-seksjonen fokus mot KRLE som et danningsfag. Det er naturlig å knytte både interkulturell utdanning og et kulturarvsyn sammen med et danningsfokus i KRLE-faget, ettersom en kan hevde at disse inngår i et bredere danningsbegrep.

Danning

Religionsliteracy-diskusjonen legger i utgangspunktet frem lite eksplisitt dannings-teori, men når en ser diskusjonen fra en norsk kontekst, finnes det relevante refleksjoner som knytter de to begrepene sammen. Det sentrale poenget til RLE-Seksjonen ved Oslo Met i diskusjonen med

⁶ Seksjonen har altså ikke endret navn til KRLE slik skolefaget har gjort.

Torkel Brekke (Hammer, 2019), omhandler at religion og livssynsundervisning underbygger dannelsesoppgaven i skolen.

På den andre siden har skolen et like uttalt dannelsesoppgave hvor barn og unge skal stimuleres til å bli interkulturelt kompetente og demokratiske medborgere i en mangfoldig og globalisert kontekst. KRLE er kanskje skolens viktigste dannelsesfag hvis formål er å ruste elevene til å tolerere ulikhet, stille kritiske og undersøkende spørsmål, reflektere over etiske dilemma, og samtale med mennesker som har en annen tros- og livssynsopfatning enn dem selv. (Hammer, 2019)

Når vi ser elementene som RLE-seksjonen løfter frem, kan en se at dette spenner seg utover de ulike posisjonene i religionslitteracy-diskusjonen. Fokuset på interkulturell kompetanse og demokrati er også hovedmomenter i Moores (2007, 2015) teori, som utformer sin ide om religionslitteracy ut ifra et Amy Gutmanns ide om demokratisk utdanning. Gjennom å knytte demokratisk utdanning sammen med literacy fremhever Gutmann egenskaper som også RLE-seksjonen løfter fram; det innebærer både kritisk tenkning og evnen til å ta andres perspektiv (Moore, 2007, s. 10-11). Samtidig så utgjør nettopp disse elementene kjernen i det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap* (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Torkel Brekke (2019) hevder at skolens dannelsesoppgave lar seg løse uten KRLE-faget. Han påpeker at det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* tar opp flere av de elementene som RLE-seksjonen hevder gjør KRLE-faget essensielt fra et dannelsesperspektiv. T. Brekke (2019) hevder at RLE-seksjonen primært forsvaret etikk og filosofidelen av faget, og spør derfor hvorfor en trenger religion og livssynsdelen. Som utdraget over viser, er det der ingen direkte henvisning til religion og livssyn.

Videre finner en refleksjoner rundt dannelsesperspektivet innen kritisk religionslitteracy. Her kommer det fram et normativt perspektiv, der en fra et kritisk literacy perspektiv søker en forståelse som er gjennomgående maktkritisk. Innen kritisk religionslitteracy benytter en Freires arbeid med problemløsning til å fremme kritiske forståelser av samfunnet. Goldberg (2010) knytter denne arbeidsmåten sammen med Vygotskys sosiokulturelle læringsteori, der fokuset i større grad innebærer et formalt dannelsesperspektiv.

Et uttrykt mål hos sentrale posisjoner innen kontekstuell religionslitteracy er at en skal kunne samtale med mennesker med andre oppfatninger enn seg selv. Her fremmer Shaw (2020, s. 156) egenskaper som dømmekraft og vurderingsevne som sentrale i et moderne samfunn. Hun

knytter disse til utviklingen av danning (*Bildung*). Dinham (2016) påpeker at elevene skal kunne håndtere religion, som er nærme læreplanens presisering av at elever skal utvikle evner til å leve i og med religion i mangfoldige samfunn.

Det finnes også relevante perspektiv innen teologisk religionslitteracy, der ligger fokuset på å legge til rette for etisk refleksjon og samtaler. Ford og Higton (2015) ser målet med religionslitteracy som å utvikle egenskaper til å kunne ha samtaler mellom ulike religiøse tradisjoner. Dette samsvarer med Wrights posisjon som også vektlegger egenskaper som etisk dømmekraft, det er på den måten mulig å se denne posisjonen som et eksempel på formalt danningsteori (Straum, 2018, s. 34).

Torkel Brekke (2019) deler noe av denne teologiske posisjonen, ettersom en i norsk skole ikke åpner for at elevene skal lære av religionens tenkemåter. På den måten er ikke koblingen mellom religion på den ene siden, og filosofi og etikk på den andre like naturlig. For KRLE-undervisningen skal ikke vurdere sannhetsgrunnlaget til religioner og livssyn (Breidlid, 2014, s. 109), og slik vil en ikke kunne behandle religioner og livssyn som helhetlige størrelser. Wright (2007) hevder at en slik fremstilling vil kunne skape forvirring for elevene. Ettersom en i det norske faget ikke blir trent på vurderingsevne og dømmekraft i møte med religion, blir dannelsingsoppdraget som T. Brekke påpeker i større grad knyttet til etikk og filosofidelen av faget.

Danning gjennom kunnskap

Winje (2014) påpeker dog at KRLE-faget er preget av et humanistisk perspektiv der dannelse i første omgang skjer gjennom kunnskapsutviklingen i faget. Dette kan en også se i formuleringen i *fagets relevans*, der kunnskap er grunnlaget som interkulturell kompetanse hviler på. I så måte kan en gjennom Unstad mfl. (2020) forståelse av religionslitteracy som et felt som i hovedsak vektlegger faktakunnskap, se likheter med et formalt dannelsesperspektiv (Straum, 2018).

Unstad mfl. (2020, s. 168) hevder at bruken av religionslitteracy begrepet i en norsk kontekst er utilstrekkelig, ettersom det fremstår teoretisk og objektiviserende. Dette presiserer de også ettersom det norske faget er ikke-konfesjonelt og mangfoldig. T. Brekke (2019) peker på at det er vanskelig å både fremme kristen identitetsforankring og mangfold på samme tid. Dette

gjenspeiles også i den balansegangen som må til i en norsk kontekst, der fritaksordningen medfører at en krevende balansegang (Winje, 2014).

5.5 Elevers etiske og kritiske refleksjon

KRLE skal gi øvelse i etisk refleksjon og bidra til å utvikle elevenes dømmekraft i hverdagen og i møte med samfunnsutfordringer. (Utdanningsdirektoratet, 2020a)

Denne kompetansen skal gjøre elevene klare for å møte ulike samfunnsutfordringer og hverdagen, der elevenes dømmekraft er fremhevet. Etisk refleksjon er understreket som et område, faget skal gi øvelse, mens den etiske dømmekraften peker i retning av utvikling av kritisk tenkning. I denne sammenhengen kan en se kritisk tenkning i samsvar med kritisk literacy, der forskjellene mellom de to hovedsakelig omhandler et tydeligere maktkritisk fokus hos kritisk literacy.

Diskusjonen rundt religionsliteracy kan her først og fremst bidra med refleksjoner rundt utvikling av elevenes dømmekraft. Denne vurderingsevnen er knyttet til kritisk tenkning, der elevene blir trent på å utforske ulike posisjoner. På den måten kan en se flere ulike posisjoner knyttet til utviklingen av kritisk tenkning i religions- og livssynsfaget. Etisk refleksjon blir hovedsakelig løftet fram i diskusjonen som et resultat av religiøs interaksjon, og vurderingen av sannhetskriterier i religionene. En får på den måten øvelse i etisk refleksjon. Wright (2007, s. 200) sin teori kan videre ses i sammenheng med utviklingen av etisk dømmekraft, der han krever at elevene utfordrer sitt syn på *the ultimate order-of-things*. På den måten er etisk refleksjon knyttet sammen med elevenes posisjonering opp i mot de ulike religiøse tradisjonene.

Felles for diskusjonen rundt religionsliteracy er et standpunkt om at religion er viktig for mennesker, dette synet deler ikke Torkel Brekke (2019) i stor nok grad til at han ønsker faget i skolen. RLE-seksjonen er ikke villig til å gå inn en debatt der en prioriterer ulike fagområder, men fremhever at religion, livssyn og etikk er viktig (Hammer, 2019). Innen kritisk religionsliteracy er spørsmål om hva og hvorfor fag er slik de er, en naturlig del av fagområdet. Det kan derfor føre til noen sentrale betraktninger om fagets posisjon.

Innen kritisk religionsliteracy er det et sentralt poeng at en gjennom å få innsikt i de ulike religiøse tenkemåtene vil opparbeide seg kritisk kompetanse. T. Brekke (2019) skriver i Vårt Land at «Jeg mener at flest mulig fag i skolen skal være metodefag, at man lærer barn ulike

måter å tenke på». I henhold til Goldburgs (2005) forståelse er religionsfaget et fag der en nettopp setter seg inn i ulike tenkemåter og legger grunnlaget for kritisk tenkning. Kritisk religionsliteracy (Goldburg, 2005, 2006, 2010; Roux, 2010; Moore, 2007, 2015) legger til grunn Freires arbeid, der problemløsning blir løftet fram som en sentral metode for å utøve kritiske literacy. RLE-seksjonen løfter fram at det norske faget er på linje med Europarådets anbefalinger (Jackson, 2014a). Fra et kritisk literacy-perspektiv betyr ikke nødvendigvis det at en har innført kritisk literacy i stor grad. Som von Brömssen mfl. (2020, s. 143) påpeker er denne modellen marginalisert.

At religion og livssynsundervisning fører til kritisk literacy deles også av kontekstuell religionsliteracy, der Dinham (2016) fremhever at det å tenke kategorisk rundt religion krever et kritisk perspektiv. Han utfordrer med det verdensreligionsparadigmet, som både RLE-seksjonen (Hammer, 2019) og T. Brekke (2019) nevner. Dette kritiske perspektivet gjør at Dinham og Shaw velger å gå bort fra *religious* begrepet. Shaw (2020, s. 156) fremmer i tillegg dømmekraft som kanskje den fremste ferdigheten som religionsliteracy-modellen fremmer.

6. Avslutning

Diskusjonen rundt religionsliteracy har noen momenter som er med på å nyansere en debatt om faglegitimering. Det handler for det første om å se religion gjennom et *situert* kunnskapssyn, der kunnskapsforståelsen er kontekstuell, partikulær og partisk, ettersom kunnskap er konstruert ut ifra sosiale, historiske, kulturelle og personlige kontekster. Dette representerer den hegemoniske posisjonen i diskusjonen der sentrale teoretikere som Diane Moore (2007, 2015) og Adam Dinham (2015, 2016, 2021) fremmer et slikt kunnskapssyn. Når en skal vektlegge hvilken kunnskap som er aktuell i en norsk kontekst, og hvordan en skal presentere denne, er det relevant å trekke frem et slikt syn som nyanserer det tradisjonelle innside- og utside perspektivet. Denne forståelsen kan også knyttes til utforskningen av *levd religion*, som fremstår som et uløst problem i norsk religionsdidaktikk (Andersland & Aukland, 2020, s. 434).

For det andre handler det om å bringe inn kritiske perspektiver inn i diskusjonen. Med tanke på de utfordringene Korsvoll (2020) påpeker faget står overfor i dualitetene mellom som å se faget som interkulturell kompetanse og kulturarv. Det kreves derfor en kritisk kompetanse til å manøvrere seg i faget, både for lærere og elever. Kritiske literacy perspektiver er svært relevant å løfte opp i en religiondidaktisk sammenheng, ettersom en på den måten kan legitimere utforskning av religioner og livssyns innenfraperspektiver innenfor gjeldende regelverk. Dette krever dog avansert kompetanse, som nok kun vil være aktuelt primært i høyere årstrinn, selv om Goldburgs (2005, s. 26-28) modell for kritisk literacy kan være aktuell også i lavere årstrinn.

For det tredje kan diskusjonen om religionsliteracy bidra til å se forbi skillelinjer mellom basisfagene. Religionsliteracy diskusjonen er mangfoldig, men der det er mulig å se muligheter i andre fagdisipliners tilnærming til faget, og det er et brokete fag som KRLE-faget avhengig av. Styrken til et fag som KRLE er i mangfoldet der det er mulig å benytte de ulike fagdisiplinenes styrke. Det viser religionsliteracy-diskusjonen der for eksempel teologisk religionsliteracy viser vei for hermeneutisk læring i faget.

Religionsliteracy-begrepet har dog fått sterk kritikk for å være lite hensiktsmessig (Biesta et al., 2019). Dette kan også være tilfelle i møte med en norsk kontekst, når en diskuterer interkulturell kompetanse. Når man så langt ikke har tatt i bruk begrepet innen fagdiskursen kan det tyde på en slik oppfatning. I møte med elevers selvforståelse gir likefullt begrepet rom for å diskutere posisjoner som i for stor grad har blitt tilsidesatt i diskusjonen, der en religionsvitenskapelig

fagdisiplin tilsynelatende har hatt en hegemonisk posisjon i diskursen. Gjennom å ta i bruk begrepet kan en derfor åpne opp fagdiskursen for en videre inkludering av ulike basisfag slik som Brekke (2019) og Aukland (2021) etterspør.

Religionsliteracy-begrepet har blitt preget av de teoretikerne som har benyttet det, og har av den grunn blitt oppfattet som for teoretisk, objektiverende og normativt (Biesta et al., 2019; Unstad et al., 2020; Kjørven, 2016). Skarpest kritikk har blitt rettet mot Stephen Protheros (2008) teori og metode, som i stor grad kan tilsidesettes. En fare er dog at man har latt Protheros og Andrew Wrights (1993, 1996, 2000, 2004, 2007) bidrag i for stor grad farge resten av diskusjonen. Wright står for en teologisk retning, som ikke bare er omfattende og krevende, men som også står i et motsetningsforhold til den dominerende religionsvitenskapen. Utover det ser Wrights teori ut til å kaste et interessant lys på en noe sementert fagdiskurs. Oppgava konkluderer derfor med at teoriene til Moore (2007), Dinham (2021), Shaw (2020) Goldberg (2005, 2010) og Roux (2010) kan være svært relevante for en norsk kontekst, der modellen til Dinham er et godt utgangspunkt for å videreutvikle både gode didaktiske opplegg, og religions- og livssynsfaget videre.

Jeg vil anbefale å ta i bruk begrepet i en norsk religionsdidaktikk, da disse kan bidra til å forstå faget med nye linser. I en norsk kontekst vil det være naturlig å trekke inn livssyn som en del av begrepet, og dermed benytte religions- og livssynsliteracy. For det første, av grunner som Shaw (2020) og Dinham mfl. (2021) peker på, der en på grunn av et mer komplekst religiøst landskap, trenger begreper som fanger opp nyansene i dette. På den måten beveger en seg bort fra verdensreligionsparadigmet, dette ved å åpne for et bredere religionsbegrep. For det andre ettersom den humanistiske tradisjonen står sterkt i en norsk kontekst (Winje, 2014), som stiler krav om et balansert begrep. Dette kommer til uttrykk i fagfeltet for øvrig, der religion og livssyn som regel ses i sammenheng i grunnlagsdokumenter som læreplan og i fagdiskursen for øvrig.

Litteraturliste

- Altheide, D. L. (2004). Ethnographic content analysis. *The Sage encyclopedia of social science research methods*, 1, 325-326.
- Andersland, I. & Aukland, K. (2020). Ti uløste problemer–KRLE og Religion og etikk 2020–2030. *Prismet*, 71(4), 435-440.
- Anker, T. (2017). På tide å si farvel til verdensreligionene? I M. Von der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 1. opplag. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- K. Aukland. (2019). *Literacy - Hva er religion og livssynsliteracy?* Hentet fra <https://www.krlepodden.com/episoder/2019/8/23/literacy-religions-og-livssynsliteracy>
- Bennet, M. J. (2004). Becoming Interculturally Competent. I J. Wurzel (Red.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (2. utg., s. 62-77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Biesta, G., Aldridge, D., Hannam, P. & Whittle, S. (2019). Religious literacy: A way forward for religious education. *A Report Submitted to the Culham St Gabriel's Trust*. Retrieved November, 14, 2019.
- Biesta, G. & Hannam, P. (2019). The uninterrupted life is not worth living. On religious education and the public sphere. *Zeitschrift für Pädagogik*, 71, 173-185.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Boote, D. N. & Beile, P. (2005). Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational researcher*, 34(6), 3-15.
- Bostad, I. (2008). Synlige verdier og usynlig dobbelmoral. I(s. 139-158). Oslo: Universitetsforl., cop. 2008.
- Breidlid, H. (2012). Et ekskluderende «vi»? Verdier, kulturer og kulturarv i læreplanens generelle del og i formålparagrafen: nasjonalt fellesskap, multikulturalitet og kulturell kompleksitet. *Acta Didactica Norge*, 6(1).
- Breidlid, H. (2014). Tekstkompetanse og metabevissthet i RLE: Funn fra en kvalitativ studie i to flerkulturelle 10. klasser. I B. Kleve, S. Penne & H. Skaar (Red.), *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning*. Oslo: Novus.
- Breidlid, H. (2017). Kulturarv og verdier i skolen. I G. Winje (Red.), *Grunnleggende felles verdier? : menneskerettigheter og religionspluralisme i skolen* (s. 13 - 55). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Breidlid, H. & Nicolaisen, T. (2011). *I begynnelsen var fortellingen* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Brekke, Ø. (2018). Religionskritikk i klasserommet ; fag, kritikk og ontologi i norsk skule. *Prismet*, 69(2-3), 107-131.
- Brekke, Ø. (2019). Om eit kulturanalytisk RLE-fag. *Religion og Livssyn*, (1).
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers* Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher
- Conroy, J. C. (2016, 2016/05/03). Religious Education and religious literacy – a professional aspiration? *British Journal of Religious Education*, 38(2), 163-176. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1139891>

- Cronin, P., Ryan, F. & Coughlan, M. (2008). Undertaking a literature review: a step-by-step approach. *British journal of nursing*, 17(1), 38-43.
- Dinham, A. (2016). Religious literacy: what is the future for religion and belief? Hentet 03.05.2021 fra <https://www.sheffield.ac.uk/news/nr/comment-religious-literacy-what-is-the-future-for-religion-and-belief-1.570731>
- Dinham, A., Arat, A. & Shaw, M. (2021). *Religion and belief literacy: Reconnecting a chain of learning*. Bristol, England: Policy Press.
- Dinham, A. & Francis, M. (2015). *Religious literacy in policy and practice* (First edition. utg.). Bristol, England: Policy Press.
- Døving, C. A. (2012). Religionens omveier - det sekulære argument i hijabdebatten. I O. Leirvik, S. Bangstad & I. T. Plesner (Red.), *Sekularisme - med norske briller*. Oslo: Unipub.
- Eikrem, C. M. (2017). *Let's talk about religion! En kvalitativ studie av religionskompetanse hos ansatte på asylmottak i Norge* MF.
- Eriksen, L. L. (2008). Verdifellesskap eller uenighetsfellesskap? I(s. 120-138). Oslo: Universitetsforl., cop. 2008.
- Flensner, K. K. (2018). Secularized and Multi-Religious Classroom Practice-Discourses and Interactions. *Education Sciences*, 8(3), 116. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/educsci8030116>
- Flensner, K. K. & Von der Lippe, M. (2019, 2019/05/04). Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of 'safe space'. *Intercultural Education*, 30(3), 275-288. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1540102>
- Ford, D. & Higton, M. (2015). Religious literacy in the context of Theology and Religious Studies. I A. Dinham & M. Francis (Red.), *Religious literacy in policy and practice* (1. utg., s. 39). Policy Press.
- Franck, O. (2013). Den tredje vägen: mellan objektivistiska och subjektivistiska bilder av tro i undervisning i religionskunskap. *Religion og Livsfrågor*, 3, 19 - 23. Hentet fra <http://www.religionskunskap.nu/tidningar/rol-1303.pdf>
- Furseth, I., Kuhle, L., Lundby, K. & Lövheim, M. (2019). Religious Complexity in Nordic Public Spheres. I(Vol. 32, s. 71).
- Gee, J. P. (2019). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* routledge.
- Gilhus, I. S. (2009). Hva er religion idag? : religionsbegrep og religionsvitenskap. I(bd. 2, s. 19-31). Oslo: Universitetsforl.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode : ein historisk introduksjon*. Oslo: Samlaget.
- Goldburg, P. (2005). Teaching world religions: Developing critical religious literacy. *Journal of Religious Education*, 53(4), 25.
- Goldburg, P. (2006). Critical religious literacy: a challenge for senior secondary religion studies. *Religious Education Journal of Australia*, 22(2), 9-13.
- Goldburg, P. (2010). Developing Pedagogies for Inter-religious Teaching and Learning. I K. Engebretson, M. de Souza, G. Durka & L. Gearon (Red.), *International handbook of inter-religious education* (s. 341-360). Springer.
- Grande, P. B. (2016, 13.06.2016). Ludvigsenutvalgets ryddige fjerning av religion. *Vårt Land*. Hentet fra <https://www.verdidebatt.no/innlegg/11647938-ludvigsenutvalgets-ryddige-fjerning-av-religion>
- Grant, M. J. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health information & libraries journal*, 26(2), 91-108.

- Grimmitt, M. (2000). *Pedagogies of religious education : case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE*. Great Wakering: McCrimmons.
- Hammer, A. (2019). Religions- og livssynsfaget – stadig mer aktuelt? Hentet 30.04.2021 fra <https://khrono.no/krle-laererutdanning-oslomet/religions--og-livssynsfaget--stadig-mer-aktuelt/271062>
- Hannam, P., Biesta, G., Whittle, S. & Aldridge, D. (2020, 2020/04/02). Religious literacy: a way forward for religious education? *Journal of Beliefs & Values*, 41(2), 214-226. <https://doi.org/10.1080/13617672.2020.1736969>
- Hella, E. & Wright, A. (2009, 2009/01/01). Learning 'about' and 'from' religion: phenomenography, the Variation Theory of Learning and religious education in Finland and the UK. *British Journal of Religious Education*, 31(1), 53-64. <https://doi.org/10.1080/01416200802560047>
- Hodne, H. (2016). Grunnleggende ferdigheter i KRLE-læreverk. *Prismet*, (3), 185-199.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap : blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforl.
- Jackson, R. (2004). Religious education as religious literacy. I *Rethinking religious education and plurality: issues in diversity and pedagogy*. London ;,New York: RoutledgeFalmer.
- Jackson, R. (2014a). *Signposts: policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education* Council of Europe.
- Jackson, R. (2014b). «Veiviseren»: En presentasjon av Europarådets retningslinjer for religions- og livssynsundervisning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(5), 375-384.
- Jacobsen, D. G. & Jacobsen, R. H. (2012). *No longer invisible: Religion in university education*. New York: Oxford University Press. Hentet fra <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199844739.001.0001>
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. J. (2002). *Discourse analysis as theory and method* Sage.
- Kittelman Flensner, K. (2015). Religious education in contemporary pluralistic Sweden.
- Kjørven, O. K. (2014). RLE-læreres religiøse kunnskap. *Religion og Livssyn*, 26(2), 68-69.
- Kjørven, O. K. (2016). *RE Teachers' Religious Literacy: A qualitative analysis of RE teachers' interpretations of the biblical narrative The Prodigal Son* Waxmann Verlag.
- Kjørven, O. K. (2018). Religious Literacy and the Implications of Empirical Research. I T. O. Engen, L. A. Kulbrandstad & S. Lied (Red.), *Norwegian perspectives on education and cultural diversity*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Kleve, B., Penne, S. & Skaar, H. (2014). *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning*. Oslo: Novus.
- Korsvoll, N. H. (2020). Kvifor KRLE? Forhandling og forståing av føremåla for det norske religions-og livssynsfaget i læreplan og lærebøker. *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education*, 10(2020: 2), 26-47.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: om å forstå og fortolke* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Krogseth, O. (2009). Religion og kultur : forsøk på en forholdsbestemmelse. I *Religion og Kultur: Ein fleirfagleg samtale* (bd. 3, s. 32-45). Oslo: Universitetsforl.
- Krumsvik, R. J., Jones, L. Ø. & Røkenes, F. M. (2019). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. & Røkenes, F. M. (2016). Litteraturreview i phd-avhandlingen. I R. J. Krumsvik (Red.), *En doktorgradsutdanning i endring : et fokus på den artikkelbaserte ph.d.-avhandlingen* (s. 51-92). Bergen: Fagbokforl.

- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanen Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>
- Leganger-Krogstad, H. (2018). Skissen til KRLE-fag - uten fagforydypning og uten basiskunnskap. Hentet 02.05.2021 2021 fra <https://www.krlepodden.com/episoder/tag/l%C3%A6replan>
- Löfstedt, M. (2020). Konstruktiv religionskritik och religionsundervisning. *Acta Didactica Norden*, 14(4), 18 sider-18 sider.
- Majid, S. (2021, 08.04.2021). Et svik mot innvandrerbarn. VG. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/41wpPE/et-svik-mot-innvandrerbarn>
- McGuire, M. B. (2008). *Lived religion: Faith and practice in everyday life* Oxford University Press.
- Meld. St. 21 (2020-2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Meld. St. 30 (2003-2004). *Kultur for Læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Moje, E. B. (2008). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(2), 96-107.
- Moore, D., L. (2007). *Overcoming religious illiteracy : a cultural studies approach to the study of religion in secondary education*. New York: Palgrave MacMillan.
- Moore, D., L. (2015). Diminishing religious literacy: methodological assumptions and analytical frameworks for promoting the public understanding of religion. I(1 utg., s. 27): Policy Press.
- Nicolaisen, T. (2015). Elevers komplekse identitetskrav som utfordring i religions- og livssynsundervisning. *Nordidactica*, 2015(2015:1), 1-21.
- Nilsen, M. Å. (2018). *Kritisk literacy i KRLE-faget på ungdomstrinnet* (Master). Universitet i Oslo.
- Nolan, S. (2016, 2016/09/01). Religious Literacy in Policy and Practice. *Journal of Contemporary Religion*, 31(3), 445-447. <https://doi.org/10.1080/13537903.2016.1206306>
- Norris, P. & Inglehart, R. (2011). *Sacred and secular : religion and politics worldwide* (2nd ed. utg.). Cambridge: Cambridge University Press.
- NOU 1995: 9. (1995). *Identitet og dialog* Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1995-9/id140223/>
- NOU 2007: 6. (2007). *Formål for framtida* Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2007-6/id471461/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser* Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Paine, D. R., Jankowski, P. J. & Sandage, S. J. (2016). Humility as a predictor of intercultural competence: Mediator effects for differentiation-of-self. *The Family Journal*, 24(1), 15-22.
- Parker, S. (2020, 2020/04/02). Religious literacy: spaces of teaching and learning about religion and belief. *Journal of Beliefs & Values: Special Issue: Religious Literacy:*

- Spaces of Teaching and Learning About Religion and Belief ; Guest editors: Professor Adam Dinham and Professor Stephen Parker, 41(2), 129-131.*
<https://doi.org/10.1080/13617672.2020.1750243>
- Perry, K. H. (2012). What Is Literacy?--A Critical Overview of Sociocultural Perspectives. *Journal of Language and Literacy Education, 8*(1), 50-71.
- Polletta, F. & Jasper, J. M. (2001). Collective identity and social movements. *Annual review of Sociology, 27*(1), 283-305.
- Prothero, S. (2008). *Religious literacy: What Every American Needs to Know--And Doesn't* HarperOne.
- Prothero, S. & Kerby, L. R. (2015). The irony of religious illiteracy in the USA. I A. Dinham & M. Francis (Red.), *Religious literacy in policy and practice* (s. 55-75). Policy Press.
- Richardson, M. J. (2017, 2017/10/02). Religious literacy, moral recognition, and strong relationality. *Journal of Moral Education, 46*(4), 363-377.
<https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1324771>
- Roux, C. (2010). Religious and human rights literacy as prerequisite for interreligious education. I K. Engebretson, M. de Souza, G. Durka & L. Gearon (Red.), *International handbook of inter-religious education* (s. 991-1015). Springer.
- Roy, A. & Starosta, W. J. (2001, 2001/06/01). Hans-Georg Gadamer, Language, and Intercultural Communication. *Language and Intercultural Communication, 1*(1), 6-20.
<https://doi.org/10.1080/14708470108668060>
- Ruud, S. (2021). Er du en ekte SV-velger? Hentet 05.05.2021 fra
<https://www.aftenposten.no/norge/politikk/i/6zlbwr/er-du-en-ekte-sv-velger>
- Rönngren, J. (2019). *Att utvärdera religionslitteracitet: Vad intervjuer om religionsundervisning i gymnasieutbildningen berättar* Åbo Akademi.
- Sakaranaho, T., Aarrevaara, T. & Konttori, J. (2020). *The Challenges of Religious Literacy: The Case of Finland* Springer Nature.
- Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006–2017). *Review of Educational Research, 89*(5), 655-696.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard educational review, 78*(1), 40-59.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in language disorders, 32*(1), 7-18.
- Shaw, M. (2020, 2020/04/02). Towards a religiously literate curriculum – religion and worldview literacy as an educational model. *Journal of Beliefs & Values, 41*(2), 150-161. <https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1664876>
- Skaftun, A., Aasen, A. J. & Wagner, Å. (2015). Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i framtidens skole--en besøkelsestid for norskfaget. *Norsklæreren. Tidsskrift for språk og litteratur, 2*, 50-60.
- Skerrett, A. (2014). Religious Literacies in a Secular Literacy Classroom. *Reading Research Quarterly, 49*(2), 233-250. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/rrq.65>
- Skirbekk, G. (2009). Behovet for ei modernisering av medvitet og dermed for sjølvkritisk rasjonalitetskritikk og religionskritikk. I *Religion og Kultur: Ein fleirfagleg samtale* (s. 87-105). Oslo: Universitetsforl., cop. 2009.
- Skjelbred, D. & Veum, A. (2013). *Literacy i læringskontekster* Cappelen Damm AS.
- Smith, W. C. (2001). *Wilfred Cantwell Smith : a reader*. Oxford: Oneworld.
- SSB. (2021). Fakta om religion. Hentet 15.5.2021 fra <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/faktaside/religion>

- Straum, K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 30-52). Scandinavian University Press (Universitetsforlaget).
- Unstad, L. & Fjørtoft, H. (2020). Disciplinary literacy in religious education: the role and relevance of reading. *British Journal of Religious Education*, 1-9.
<https://doi.org/10.1080/01416200.2020.1754164>
- Unstad, L., Stabel Jørgensen, C. & Fjørtoft, H. (2020). Lesing og skiving i religions-og livssynsfaget i den norske grunnskolen. En kartlegging av forskningsfeltet 2005-2018. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, (2020: 1), 154-174.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Fagfornyelsen. Læreplan i KRLE* Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk. Hentet 10.05.2021 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/generelt/foeringar-for-laremidla-i-LK20/#>
- von Brömssen, K. (2013a). Om religiøs literacitet. *Religion og Livsfrågor*, 3, 14 - 18.
- von Brömssen, K. (2013b). Religious Literacy. I B. Afset, H. V. Kleive & K. Hatlebrekke (Red.), *Kunnskap til hva? : om religion i skolen* (bd. nr. 20, s. 117 - 143). Trondheim: Akademika forlag.
- von Brömssen, K., Ivkovits, H. & Nixon, G. (2020a). Religious literacy in the curriculum in compulsory education in Austria, Scotland and Sweden - a three-country policy comparison. *Journal of Beliefs & Values*, 41(2), 132-149.
<https://doi.org/10.1080/13617672.2020.1737909>
- von Brömssen, K., Ivkovits, H. & Nixon, G. (2020b). Religious literacy in the curriculum in compulsory education in Austria, Scotland and Sweden - a three-country policy comparison. *Journal of Beliefs & Values: Special Issue: Religious Literacy: Spaces of Teaching and Learning About Religion and Belief ; Guest editors: Professor Adam Dinham and Professor Stephen Parker*, 41(2), 132-149.
<https://doi.org/10.1080/13617672.2020.1737909>
- Von der Lippe, M. & Undheim, S. (2017). *Religion i skolen : didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. Oslo: Universitetsforl.
- Williams, J. D. & Snipper, G. C. (1990). *Literacy and bilingualism* ERIC.
- Winje, G. (2014). Grunnleggende ferdigheter i religion, livssyn og etikk (RLE). I K. Skovholt (Red.), *Innføring i grunnleggende ferdigheter : praktisk arbeid på fagenes premisser* (s. 209-239). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Wright, A. (1996, 1996/06/01). Language and Experience in the Hermeneutics of Religious Understanding. *British Journal of Religious Education*, 18(3), 166-180.
<https://doi.org/10.1080/0141620960180305>
- Wright, A. (2000). The Spiritual Education Project: Cultivating Spiritual and Religious Literacy Through a Critical Pedagogy of Religious Education. I M. Grimmitt (Red.), *Pedagogies of religious education* (s. 170-187). Great Wakering: McCrimmons.
- Wright, A. (2004). *Religion, Education and Post-Modernity* RoutledgeFalmer: Taylor and Francis.
- Wright, A. (2007). *Critical religious education, multiculturalism and the pursuit of truth*. Cardiff: University of Wales Press.