

Religions- og livssynsfaget som fagleg konglomerat

– fagontologi, vitenskapsfag, skulefag

Av Øystein Brekke

Læreplanens kjerneelement knytt til utforskning av religionar og livssyn med ulike metodar inviterer lærar og elev til å sjå at ulike ståstader gir ulik forståing av kva religionar og livssyn er for noko, som fenomen. Hovudsynspunktet i denne artikkelen er at eit fokus på fagontologi kan hjelpa oss til å forstå betre kva som ligg i denne innsikta. For å illustrera poenget diskuterer eg ein sekulær fagontologi opp mot det eg kallar ein livssynsopen fagontologi, og eg tar til orde for at religions- og livssynsfaget i norsk skule bør ha det siste som ramme.

Med utgangspunkt i ein livssynsopen fagontologi argumenterer eg vidare for at skulefaget bør lena seg mot ein konglomerativ religionsdidaktikk, til skilnad frå ein didaktikk som stør seg på eit religionvitenskapleg perspektiv åleine, som er blitt føreslått. Eit kritisk samvirke mellom ulike basisfaglege tradisjonar er, ut frå eit slikt perspektiv, viktig for arbeidet med religions- og livssynsfaget i klasserommet. Avslutningsvis skal vi sjå på nokre nyare bidrag som søker å realisera slike metarefleksive perspektiv inn i konkret klasseromsarbeid. Av særskilt interesse i vår samanheng er måten det nye kjerneelementet inviterer elevvar på ulike alderstrinn til øving i posisjonering og perspektivveksling på innafor ramma av eit objektivt, kritisk og pluralistisk RLE-fag i skulen.¹

Nøkkelord: kjerneelement, utforskning, ulike metodar, religions- og livssynsfaget, vitenskapsfilosofi, fleirfaglegdom, fagleg konglomerat, fagontologi, vitenskapsfag, skulefag

ØYSTEIN BREKKE (f.1975), professor RLE, OsloMet - storbyuniversitetet,
Postboks 4, St. Olavs plass 0130 Oslo, oystein.brekke@oslomet.no

1 INNLEIANDE

I kjerneelementet knytt til utforskning med ulike metodar ligg det ei interesse i å bringa religionar og ulike livssyn til syne som ikkje-enkle størrelsar. Med dette utfordrar skulefaget vår intuitive hang til å sjå religionar som klåre kategoriar med stort forklaringspotensial. Det skulefaglege målet med å skjerpa denne sansen hos

¹ «RLE» er den studiefaglege nemninga som vi ved OsloMet nyttar for fagfeltet som i skulen blir tematisert i faga KRLE (grunntrinn) og Religion og etikk (vidaregåande trinn). Bokstavane RLE står for religion, livssyn og etikk, som ei tentativ innsirking av dei tema vi arbeider med i desse faga. Eg nyttar også «religions- og livssynsfaget» som ei historisk fellesnemning for faget i skulen, gjennom sine skiftande former og namneendingar, i tråd med Unstad (2021) mfl.

elevane er eit ønske om at dagens unge skal forstå betre mangfaldet dei sjølve er ein del av, og handtera dette på ein god måte. Elevane sine livsverder impliserer i vår tid, med andre ord, at dei også bør vita noko om *korleis* kunnskap om religionar og livssyn blir til. Dette identifiserer vi gjerne som kunnskapens epistemologiske dimensjon.

I denne artikkelen vil eg sjå korleis ein refleksjon over skulefaget sine vitkapsfaglege røter – i religionsvitkapslege, teologiske, filosofiske, idéhistoriske og pedagogiske perspektiv – kan vera eit bidrag til å realisera denne målsetjinga.² Det spennande med å retta merksemd mot skulefaget sine disiplinlege referanserammer når ein reflekterer over korleis kunnskap blir til, er at noko *meir* enn den epistemologiske dimensjonen blir synleg. Kunnskapens ontologiske dimensjon blir aktualisert.

Kunnskapens ontologiske dimensjon

Ordet ontologi har greske røter og kan definerast som ‘læra om det som er’. Den ontologiske dimensjonen i skulefaget dreier seg kort og godt om kva som i klasserommet får sleppa til som gyldige perspektiv på religions- og livssynsfeltet i kunnskapsmessig forstand. I retningslinjer for mastergradsløpet i KRLE blir mellom anna forståing for kunnskapen sine ontologiske dimensjonar løfta fram som ein viktig kompetanse, der «den ferdige kandidaten har inngåande kunnskap om ulike forskningsparadigmer og sammenhenger mellom ontologisk og epistemologisk ståsted og valg av forskningsmetoder.»³

Geir Skeie, som leia læreplangruppa for det nye skulefaget frå 2020, gjer den følgjerike observasjonen at skulefaget har gjennomgått ei endring i nyare tid – frå å vera eit fag i hovudsak basert på kristen teologi til i dag å basera seg meir på religionsvitkapslege perspektiv (Skeie, 2022, s. 199). Ut frå vår interesse for det vi kan kalla det fagontologiske spørsmålet, er det mellom anna eit mål her å reflektera over kva denne overgangen kan ha å seia for måten elevane møter på religionar og livssyn som kunnskapsrelevante størrelsar i vår tid.

Ein sekulær religionsanalyse

I nyare religionsdidaktisk debatt i norsk samanheng har særleg det kulturvitkapslege paradigmet i religionsvitkapskapen vore eit viktig referansepunkt (Anker & von der Lippe, 2014; Andreassen, 2016; Undheim & von der Lippe, 2017 mfl.). I denne faglege orienteringa legg ein stor vekt på den antropologiske sida av det religiøse livet: «Forskningsinteressen er hvordan mennesket fremstiller, lever ut

2 Eg nyttar nemningane vitkapsfag, disiplinlege og basisfag noko om einannan, med referanse til det akademiske utgangspunktet som ulike fag i skulen har som eitt av sine referansepunkt. Samanhengen mellom skulefag og vitkapsfag er både interessant og ikkje-enkel (Afdal, 1998). Med innføringa av KRL-faget i 1997 blir vitkapsfag som teologi, religionsvitkapskap, filosofi og idéhistorie viktige i skule- og studiefaget KRL, noko som held fram i dagens religions- og livssynsfag. For å oppnå undervisningskompetanse i vidaregåande skule er det krav om minimum 60 studiepoeng (eitt årsstudium) innafor vitkapsfaga religionvitkapskap/religionshistorie, teologi/kristendomskunnskap eller filosofi (Andreassen, 2016, s. 29–30).

3 Ved NTNU, sitert frå Jørgensen, 2018, s. 97.

og konstruerer sin religion og sine religiøse erfaringer» (Anker & von der Lippe, 2014, s. 620).⁴ Dette tyder ikkje at ein ser på religionar som falske konstruksjonar. Men det inneber ei tilnærming som avgrensar nedslagsfeltet for eit fagleg arbeid til ein sekulær horisont: «... for religionsvitenskapen er det nødvendig å betone religioners menneskelighet, for det er den forskere har tilgang til» (Gilhus & Mikaelsson, 2007, s. 143). Del av reorientinga som det sekulære fagparadigmet inneber for religionsvitenskapen, er at det religionsfaglege fokuset dreier vekk frå teologiske orienteringar og også vekk frå si tidlegare vekt på dei filosofiske og idéhistoriske dimensjonane ved religiøse tradisjonar (ref. Gilhus & Mikaelsson, 2001, s. 11; Gilhus, 2009, s. 22).

I mine auge representerer ein sekulær fagontologi eit viktig delperspektiv i faget, men er ikkje ei tilstrekkeleg ramme for klasseromsarbeidet med religionar og livssyn i vår tid. Eg er såleis opptatt av at den fruktbare reorientinga av skulefaget i lys av nyare religionsvitenskaplege perspektiv ikkje blir sett som eit *alternativ* til skulefaget som eit basisfagleg konglomerat. For meg å sjå representerer teologiske, filosofiske, idéhistoriske og pedagogiske perspektiv – så vel som andre faglege tilnærmingar – viktige ressursar i klasseromsarbeidet også i tida framover.

I det som følgjer, skal eg difor reflektera over kva som kan vera utfordringa med å tenkja på religions- og livssynsfaget som eit fagleg konglomerat, kvifor dette framleis er viktig, og kva som skal til for å sikra at eit slikt arbeid i klasserommet er i tråd med opplæringslova sitt krav om ei objektiv, kritisk og pluralistisk undervisning. Her kjem eg m.a. til å syna til ei interessant reformatering av grunnlagsdebatten i engelsk religionspedagogikk, knytt til religionsdidaktikarane Rob Freathy, Ann Davis mfl.

Å styra unna både religionisme-i-praksis og sekularisme-i-praksis

Eit viktig argument for å fremja ein livssynsopen fagontologi i klasseromsarbeidet er måten religions- og livssynslandskapet i Norge (og Skandinavia) ikkje berre er prega av større religiøst mangfald enn tidlegare, men også av ei sterkare sekulær orientering på samfunnsplan og på individnivå. Her bør skulen passa på at det tidlegare skulefaget sin potensielle religionisme-i-praksis ikkje skeinar over i ein ny sekularisme-i-praksis.⁵ Det er i mine auge sakleg grunn til å tenkja at det siste i våre dagar utgjer ei vel så sannsynleg avsporing av klasseromsarbeidet som det første (jf. Thobro, 2014; Schjetne & Hansen, 2019; Hauan & Anker, 2021; Botvar, 2021). Men å sjå skulefaget som eit fagleg konglomerat, som eit reflekterande samvirke

4 Eg nyttar karakteristikkene antropologisk i overordna tyding her, som ei fagleg tilnærming som set den menneskelege og empiriske sida av fenomenet i sentrum av analysen. Det inneber derimot ikkje ei disiplinær avgrensing til vitenskapsfaget sosialantropologi.

5 Faren for skulefagleg religionisme er eit problem som særleg Bengt-Ove Andreassen har tematisert. Ordet religionisme peikar mot ein undervisningspraksis som meir eller mindre umarkert og uspesifisert promoterer ei generell pro-religiøs haldning i klasserommet.

mellom ulike vitenskapsfaglege disiplinær, krev også at ein anerkjenner kvarandre som faglege perspektiv.⁶ Her trur eg den forenkla faghistoriske linja mellom eit tidlegare skulefag basert på kristen teologi til eit fag basert på religionsvitenskaplege perspektiv moglegvis lukkar snarare enn opnar horisonten. Vi kan med denne optikken koma til å mista av syne at KRL-faget frå 1997 ikkje berre var prega av kristen teologi. Det var også prega av ei viktig satsing på idéhistoriske, filosofiske og nettopp religionsvitenskaplege perspektiv. På motsvarande vis peikar det nye fokuset i faget frå 2020 på levd religion, essensialismekritikk og eksistensielle spørsmål ikkje åleine i retning religionsvitenskaplege perspektiv. Reorienteringa av skulefaget speglar ei fagutvikling som har funne stad innafor *ulike* basisfaglege orienteringar, og vi har alt å vinna på ikkje å mista dette av syne.

Framgangsmåten

Eg byrjar med å seia noko om kva som ligg i omgrepet fagontologi, og kvifor dette er nyttig når vi diskuterer fagsyn og føremål i det norske skulefaget. Her syner eg m.a. til den danske vitenskapsfilosofen Søren Harnow Klausen. Diskusjonen vi så skal inn i, knyter seg til debatten kring religions- og livssynsfaget si basisfaglege forankring i nyare tid (ref. Andreassen, 2016; Brekke, 2019; Aukland, 2021).⁷ Eit delmål med drøftinga er å syna relevansen av slike diskusjonar også for skulen sitt arbeid med kjerneelementet knytt til ulike metodar. I tilslutnad til Knut Aukland sitt mål om å mjuka opp basisfaglege dikotomiar, med referanse til eit sær samsatt religionsfagleg felt, argumenterer også eg for at det skulefaglege arbeidet må bestemmast ut frå det tiltenkte føremålet med religions- og livssynsfaget i skulen og berre i mindre grad ut frå disiplininterne bestemmingar.

Materialet eg drøftar ut frå, er av grunnlagsfagleg, prinsipiell og filosofisk art. Ein fruktbar veg vidare kunne vera å gå over frå dei prinsipielle betraktningane i diskusjonen til ei meir empirisk orientert undersøking av dei faglege syntesene som *de facto* går føre seg i klasseromsarbeidet i norsk skule. Truleg vil dei meir prinsipielle posisjonane vi som religionsdidaktiske fagfolk identifiserer oss med, gjennom slike analysar, syna seg å opptre mindre reinskorne enn vi tidvis legg til grunn i våre refleksjonar.⁸

6 Ordet konglomerat stammar frå latin og tyder «blanding». Med denne karakteristikken søker eg normativt i retning ein modell som ikkje berre forstår fleirfaglegheit som ulike roller i faget som på førehand er avklart og heva over diskusjon. Ein konglomerativ modell for religions- og livssynsfaget er eit basisfagleg samvirke kor vi, med våre ulike utgangspunkt, ser verdien av å gi kvarandre kritisk med- og motspel på overlappende tema.

7 Geir Skeie og Oddrun M.H. Bråten sine grunnlagsarbeid er også relevant horisont her (Skeie, 2006, 2015; Bråten 2013, 2014). Tidlegare har Elisabeth Haakedal og Geir Afdal levert viktige bidrag til tenkinga kring skulefaget og det vitenskapsfaglege nivået (Haakedal, 1995; Afdal, 1998).

8 Aukland gjer eit poeng av identifisera eigen fagbakgrunn som eit moment i diskusjonen kring basisfaglege referanserammer for skulefaget. Refereen til denne artikkelen ønskjer på liknande vis at eg plasserer meg i det religionsfaglege landskapet. Eg er cand.philol. med hovudfag i kristendomskunnskap frå Universitetet i Oslo (UiO) og med religionshistorie (mellomfag), kulturvitenskap (etnologi) og praktisk filosofi (etikk) som støttefag. Vidare har eg ulike teologiske fagemne frå Det teologiske fakultet ved UiO. Ph.d.-en min frå same stad har ein religionsfilosofisk og religionshermeneutisk profil og fokuserer på Paul Ricoeur sine arbeid med problemfeltet eg kallar 'religion som diskursiv størrelse' (jf. Brekke, 2014). I arbeidet mitt p.t. er eg opptatt av forholdet mellom religionsteori og vitenskapsfilosofi, religionsdidaktisk grunnlagsproblematikk og humanistisk forskning som praktisk og teoretisk problemfelt.

I denne artikkelen forblir eg primært innafor ramma av ein prinsipiell refleksjon over det perspektivmessige mangfaldet som det skulefaglege feltet vårt impliserer. Men vonleg kan ein slik vitskapsteoretisk refleksjon vera med på å skjerpa medvitnet om korleis grunnleggjande antakingar kring kva som er ‘verkeleg verkeleg’ – for lærar så vel som elevar – har påverka på korleis feltet vårt framtrer kunnskapsmessig. Å ‘gjera’ kunnskap om religioner og livssyn i klasserommet, slik Aukland (2019) på spennande vis skisserer opp, er såleis ikkje berre knytt til epistemologi og metode, men også til spørsmålet om klasserommet sin praktiske ontologi. Vi byrjar med litt meir om det siste.

2 OM FAGONTOLOGI

I vitskapsfilosofien opererer vi med tanken om at ein vitskap alltid ber med seg visse ontologiske grunnførestellingar. I si opphavlege tyding dreier det filosofiske spørsmålet om ontologi seg om kva som kan seiast å vera til i det heile (frå gr. *to on* = det som er). I filosofien tematiserer ontologi det fundamentale spørsmålet om kva som er verkeleg, i arbeidsdeling med epistemologi og logikk. Men også i meir avgrensa betydning kan vi stilla det vitskapsteoretiske spørsmålet om kva som er ein spesifikk vitskap eller fag sin ontologi. Med dette meiner vi spørsmålet om kva som innafor ramma av ein gitt vitskap blir tilkjent status som verkeleg og relevant (Brekke, 2018, s. 116). Spørsmålet er ofte knytt til korleis ein vitskap bestemmer og avgrensar gjenstandsfeltet sitt frå andre vitskapar sine gjenstandsfelt:

Med et teknisk, filosofisk udtryk kan man sige at der til en videnskab normalt knytter sig en bestemt ontologi (...). Den bygger på en mere eller mindre eksplicit bestemmelse af hvad den handler om – fortidige begivenheder, menneskets arvemasse, tal og geometriske figurer etc. – og nogle mere implicite antagelser om hvordan dette genstandsområde nærmere er beskaffent, om det er en fundamental del af virkeligheden eller ej osv. (Klausen, 2016, s. 61)

Vatn fagontologisk analysert

Om vi prøver å konkretisera dette i skulefagleg samanheng, kan vi tenkja på eit fenomen som vatn. I kjemitemen dukkar vatn opp primært under formelen H^2O og lar seg sjå i samanheng med både oksygen og hydrogen som meir opphavlege bestanddelar. I naturfaget si økologiundervisning vil fenomenet på anna vis dukka opp som integrert del av eit større system, der vatn blir skildra som nedbør, damp eller avgjerande kjelde til surstoff på kloten. I litteraturanalysen i norskfaget kan elementet ta form av eit ‘overveldande, skinande brueslør’ eller eit ‘avgrunnsdjupt mørkre’, medan det i RLE-faget dukkar opp som altavgjerande reinsingsmakt eller tverrkulturelt grunnsymbol.

Det er innafor desse ulike fagsamanhengane stadig vatn det er tale om, men dei ulike nemnemåtane vitnar om ganske ulike måtar som fenomenet slepp til på innafor ulike faglege perspektiv. Dette kan koplast til ulike fagsamanhengar sin ontologi, i den tydinga at faga slepper til verkelegheit på ulike måtar og innafor ulike fortolkingsrammer. Rammene er ikkje her av fundamentalontologisk art, som ville tyda at ein ikkje anerkjenner andre måtar å forstå fenomenet på enn faget sine egne. Snarare har vi å gjera med ulike områdeontologiar (regionalontologiar), som tyder at ein innafor ein gitt vitskap eller fagleg perspektiv opererer med ei eksplisitt og til dels implisitt førforståing av kva del av tilværet som slepper til som relevant og verkeleg innafor ein gitt fagleg samanheng.

Epistemologi og ontologi

I religionsforskningsfeltet har det i nyare tid, og i tråd med utvikling innafor kulturanalysen generelt, vore ei fokusdreining bort frå ontologiske spørsmål og over til ei interesse for dei epistemologiske dimensjonane ved studiet (Andreassen, 2016, s. 53). Korleis skaffar vi oss kunnskap om denne biten av verkelegheita, og kva for premissar kviler dette særlege perspektivet på? I så måte svarer kjerneelement vi har føre oss godt til nyare orienteringar i kulturforskning og religionsteori. Eit slikt skifte i fokus – frå ontologi til epistemologi – er heller ikkje ukjent i tidlegare stadier av vitskapsfilosofiens historie. Eg tenkjer her på Kant sitt kritiske oppgjer med den metafysiske tradisjonen frå mellomalderen, som er eit utprega epistemologisk oppgjer med ein forgangen ontologi.

Men heller ikkje bevegelsen andre vegen – frå epistemologisk overtenning til ontologisk reorientering – er ukjent i filosofihistoria. Hos filosofane Hans-Georg Gadamer og Martin Heidegger er det eit viktig poeng å avsløra scientismen sitt sirkelrunde resonnement om at det er den vitskaplege metoden som fortel oss kva som er verkeleg, medan denne verkelegheita i sin tur blir definert ut frå det som lar seg finna av metoden.⁹

I meir heimleg drakt er dette også filosofen Hans Skjervheim sitt poeng i den banebrytande magisteravhandlinga hans, *Objektivismen og studiet av mennesket*, frå 1959. Samfunnsvitskapane har mista det avgjerande spørsmålet om ontologi av syne, til fordel for ei einssidig dyrking av epistemologiske øvingar. Når dét mennesket som ein så undersøker i samfunnsvitskapane, ureflektert blir plassert som éin ting blant andre ting i verda, misser vitskapen av syne det som særpregar mennesket som samfunnsvesen. I positivismen og empirismen sitt einfasetterte perspektiv blir mennesket sin mangefasetterte tilvære redusert på nærast moralsk grunn: «Forhold som ikkje kan analyserast, vert sett på som suspekta i seg sjølve» (Skjervheim, 1974, s. 19). Vitskap er klårleik, og klårsyn er definert som det vitskapen gir.

⁹ Scientisme ('vitskap-isme') tyder her faglege posisjonar som ser eit naturvitskapleg perspektiv som meir eller mindre tilstrekkeleg for å femna inn heilskapen i det menneskelege tilværet.

Med dette skal vi ta med oss, som eit viktig poeng, at spørsmål om ontologi eller epistemologi ikkje berre dreier seg om kva vi var opptatt av før i tida, og kva vi er opptatt av no. Vi må anerkjenna at spørsmål av ontologisk så vel som epistemologisk art har avgjerande og vedvarande betydning når vi set oss føre å studera såpass komplekse vesen som menneske. Fordi slike spørsmål og skilnader i synspunkt ofte gir nøklar til kvifor vi som fagfolk ser ulikt på ting, er det viktig å få opp dette i det skulefaglege feltet. Innafor ramma av engelsk religionsdidaktikk har Rob Freathy og Helen John tatt til orde for at motstridande syn på fagontologiske premissar også er viktige å føra elevar inn i – med tanke på elevane si heilskaplege forståing av religions- og livssynsfeltet som kunnskapsfelt:

A multiplicity of hermeneutical approaches, methodologies, and perspectives is deployed in Theology, Religious Studies and cognate disciplines. [...] Theories developed in these fields of inquiry are often highly contested and self-evidently enthused with ontological, epistemological and methodological assumptions that not all scholars share. These factors must be foregrounded if we are to promote academic honesty and reflective learning in school pupils (Freathy & John, 2019, s. 32–33).

3 OM BASISFAG OG FAGPERSPEKTIV

Sitatet til Freathy og John gjer ei spennande kopling mellom kompleksiteten i forholdet mellom eit skulefag og vitskapsfag – og elevane sitt arbeid med denne kompleksiteten, som eit ledd i eleven si eiga kunnskapsutvikling. Det som særmerker posisjonen med tanke på vårt tema, utforsking av religionar og livssyn med ulike metodar, er at desse forskarane insisterer på å løfta opp også det disiplinfaglege nivået som ein didaktisk ressurs i klasseromsarbeidet (jf. Freathy et al., 2018). I norsk samanheng har det disiplinfaglege mangfaldet i skulefaget inntil ganske nyleg blitt sett på som ei kjensgjerning, men som noko av sekundær verdi for det konkrete arbeidet med religions- og livssynsfeltet i pedagogisk samanheng.

Skulefaget sitt basisfaglege rammeverk kjem på dagsorden Dei aktørane som i nyare tid særleg har sett det vitskapsfaglege rammeverket for skulefaget på dagsorden i norsk samanheng, er religionsvitarane Wanda Alberts og Bengt-Ove Andreassen. Ikkje minst har sistnemnde vore viktig, i kraft av innføringsboka si, *Religionsdidaktikk. En innføring*, som har evna å nå mange med sine argument for ein religionsvitskapleg basert fagdidaktikk. Det som skil både Alberts og Andreassen frå sine religionsvitskaplege forløparar i religionsdidaktikken, som Sissel Østberg eller Oddrun M.H. Bråten, er måten dei tar til orde for at eit obligatorisk fellesfag i norsk skule bør basera seg på ein sekulær religionsvitskap som einaste legitime inngang til religions- og livssynsfeltet.

Eit integrerende religions- og livssynsfag i skulen

Wanda Alberts har på nyttig vis karakterisert det norske skulefaget som eit religions- og livssynsfag av integrerende type («intergrative RE»), som skil seg frå det europeiske hovudalternativet av konfesjonell type («separative RE») (Alberts, 2010). Det integrerende skulefaget, ein modell som Norge deler med til dømes Sverige og England, er eit fag som samlar elevar med alle slags livssynstilhøyrighet eller ingen til felles klasseromsarbeid med temaområdet. Med tanke på den rolla ulike vitkapsfag spelar innfor eit slikt integrerende religions- og livssynsfag, kan det synast som det har utkrystallisert seg to hovudposisjonar i nyare tid.

Den første posisjonen, som Wanda Alberts sjølv representerer, forstår ein skulefagleg relevant didaktikk «som ‘religionsvitenskapelig begrunnet teori om undervisning og oppdragelse’ (gren av religionsvitenskapen)», for å nytta Oddrun M.H. Bråten si analytiske inndeling av tenkjemåtar i feltet (Bråten, 2014, s. 137). Den andre posisjonen, som dannar alternativ til denne måten å forstå skulefaget si forankring på, kan vi skildra som ein konglomerativ religionsdidaktikk¹⁰, som ser skulefaget sin didaktikk kopla til ei breiare vifte vitkapsfag. Vi skal byrja med å seia noko meir om den spesifikt religionsvitenskaplege religionsdidaktikken.

Ein religionsvitenskapleg religionsdidaktikk

I internasjonal samanheng kan forslaget om ei skulefagleg orientering i reint religionsvitenskapleg retning koplatt til bevegelsar både innfor religionsvitenskapen som akademisk disiplin og til nyare religionsdidaktisk forskning. Karna Kjeldsen gir ei fin oversikt over det ho kallar «a study-of-religion(s)-based religion education», der ho særleg nemner didaktisk orienterte religionsvitarar som Tim Jensen, Wanda Alberts, Bengt-Ove Andreassen, Jenny Berglund, Katarina Frank og Christoph Bochinger som sentrale aktørar. Eit kjenneteikn ved den skulefaglege orienteringa til desse forskarane er at dei alle stiller seg kritiske til at religions- og livssynsfaget i skulen skal vera noko anna og meir enn eit heilt regulært fag i skulen (Kjeldsen, 2019, s. 14).

Desse religionsdidaktikarane er kritiske til tendensar i europeisk fagpraksis, til at faget skal oppfylle «ekstra-akademiske» roller knytte til politiske, eksistensielle eller moralske målsetnader. For å sikra at religions- og livssynsfaget i skulen er og blir eit «normalt» fag i skulen, må faget baserast på det akademiske universitetsfaget, som i dette tilfellet blir bestemt som «the academic-scientific study of religion» (s. 14) – eller ein sekulær religionsvitenskap. For å sikra at skulefaget held seg innfor ramma av ei undervisning som er ‘objektiv, kritisk og pluralistisk’ – som er nødvendig for å gjera skulefaget til eit obligatorisk fag – må undervisninga, ifølgje desse, også frigjerast frå teologiske så vel som religiøse perspektiv: «... RE

¹⁰ Også her følgjer eg Unstad (2021) mfl. sin terminologi og nyttar den mangelfulle kortforma «religionsdidaktikk». Ein meir treffande karakteristikk – dessverre også meir tungvinn – ville vera langforma «religions- og livssynsdidaktikk».

must be emancipated from theology and religious interests and be the responsibility solely of educational authorities. Well-educated teachers, who, in addition to their pedagogical and educational expertise, are educated in the academic study of religion, should teach the subject» (s. 15).

Ein konglomerativ religionsdidaktikk

Ein annan måte å forstå relasjonen mellom skulefag og vitskapsfag på innafor ramma av eit integrerande religions- og livssynsfag kan identifiserast som ein konglomerativ religionsdidaktikk. Også denne tenkinga har nedslag både nasjonalt og internasjonalt. Også denne tenkinga er prega av den nye situasjonen som religions- og livssynsundervisninga finn seg oppe i i ein europeisk kontekst i dag. Med eit nytt religiøst mangfald i Europa endra politiske relasjonar mellom minoritetar og majoritet, globale utfordringar m.m. er konteksten for skulefaget endra mykje i forhold til for femti år sidan. Det gir elles meining å forstå eit integrerande skulefag med ein tydelegare artikulert fleirfagleg posisjon som ein respons på den religionsvitskapelege didaktikken – og i lys av eit tidlegare «innafråperspektiv» i faget som har måtta reposisjonera seg, slik Lars Unstad har analysert det:

Den sterke posisjoneringen av det religionsvitenskapelige utenfraperspektivet de siste årene har ført til et behov for reposisjonering av innenfraperspektivet (Brekke, 2018; Eidhamar, 2019; Johnsen, 2017). Denne gangen ikke som et enerådende perspektiv i form av kristen teologi, men som et mangfoldig religiøst og livssynsmessig innenfraperspektiv og som del av et større faglig perspektivmangfold (Unstad, 2021, s. 87).

Oddrun M.H. Bråten var elles tidleg ute med å kritisera både religionsvitskapelege og teologiske forsøk på å gjera eigen fagdisiplin til primær bærebjelke for det religionspedagogiske arbeidet i skulen. Grunnen var ikkje minst den svake realitetsorienteringa som slike klåre avgrensingar føreset: «Jeg har problematisert skillene mellom kategorier som nøytralt og konfesjonelt, nøytralt, sekulært og religiøst, inkluderende og ekskluderende for å vise at rene skiller som passer til enten en teologisk eller en religionsvitenskapelig/sekulær tilnærming er sjelden å finne i praksis» (Bråten, 2014, s. 138).

Religionsvitenskapen som eit eklektisk fagfelt

Ein annan aktør i det religionsdidaktiske feltet som har utfordra den sterke bestemminga av skulefagsdidaktikken som religionsvitenskapens domene åleine, er Knut Aukland. Med si orientering mot særleg nyare arbeidsmåtar og eiga forankring i antropologiske perspektiv kritiserer Aukland den sterke bestemminga av religionsvitenskapen som – per definisjon – eit sekulært utsideperspektiv. Aukland

syner til forskarar som Robert Orsi og Diana Eck som døme på at «en type religionsvitenskap hvor de religiøse tradisjoners egen selvforståelse, det være seg i tekster eller de praktiserendes egne tolkninger, kan gis forrang i forskningsspørsmålene som stilles, samt i det analytiske og teoretiske arbeidet» (Aukland, 2021, s. 115).

Vidare utfordrar andre religionsvitarar den strame grensegangen mellom akademisk og ekstra-akademisk fagpraksis som Kjeldsen tar utgangspunkt i, og Aukland løftar fram korleis «noen argumenterer for en mer normativ, etisk og involvert religionsvitenskap». Samla sett er Aukland skeptisk til måten representantane for den religionsvitenskaplege religionsdidaktikken føregir at fagdisiplinen har ein meir eller mindre einskapleg karakter med utsideperspektiv og sekulær fagontologi som bestemmande kjenneteikn: «... religionsforskere er og blir mangfoldige skapninger, og religionsvitenskapen er et eklektisk fagfelt, i beste fall en løst sammensatt disiplin (...)» (s. 115).

Aukland ønskjer med sitt bidrag, gjennom å destabilisera ein velkjent sjargong i feltet mellom å læra om og læra av religionar og livssyn¹¹, også å destabilisera koordinatane i debatten om skulefag og basisfag. Slik han les samtalen, har denne på uproduktivt vis køyrt seg fast i essensialistiske førestellingar om religionsvitenskap og teologi og forholdet mellom dei. Aukland sjølv etterlyser eit større mangfald i dei basisfaglege referansepunkta som vi vurderer som relevante for det religionsdidaktiske arbeidet, i tråd med utvikling på samfunnsnivå og i religionsforskninga. I tillegg til religionsvitenskap, teologi, filosofi og pedagogikk som kandidatatar bør ein også kunna utvida tilfanget: «Hva med fag som idé- og kunsthistorie, antropologi, politisk filosofi og psykologi, for å nevne noen?» (s. 116)

Kriterier på kva som er relevante basisfaglege perspektiv i religions- og livssynsfaget i skulen, kan såleis ikkje forankrast i akademiske og vitenskapsfaglege kriterier åleine. Dei må på avgjerande vis koplast til skulefagets *kvifor*: «slike utvalg må begrunnes ut ifra hvilke formål vi ønsker å oppnå med religionsundervisningen i skolen» (s. 117). Ein liknande posisjon gir Kåre Fuglseth uttrykk for i innføringsboka i KRLE-didaktikk frå 2021: «Synet på kva for basisfag som skal liggje til grunn i RLE-emna i skulen, eller kva fag som skal vere det viktigaste, har skifta gjennom tidene (...), og er noko det framleis er usemje om. Til sist er dette meir eit politisk spørsmål om innhaldet i skulefag som vi må avgjere gjennom demokratiske prosessar» (Fugsleth, 2021, s. 22).

Teologi som akademisk perspektiv

På liknande vis som Aukland utfordrar den for avgrensa forståinga av kva religionsvitenskapen er som fagleg perspektiv hos Alberts, Andreassen og Tim Jensen, har eg for eiga rekning utfordra den avgrensa forståinga av teologi som fagleg perspektiv

¹¹ Det går ut over rammene for denne teksten å utbrodera problematikken knytt til å læra om og læra av i faget.

Eg må her syna lesaren vidare til Bråten, 2015; Aukland, 2021; Thomas, 2021 og Skeie, 2022 og elles føresetja omgrepsbruken som rimeleg kjend.

hos dei same aktørane (Brekke, 2019). I den kritiske fagdiskursen som pregar den religionsvitenskaplege didaktikken, opptreer teologi såleis først og fremst som uttrykk for eit religiøst perspektiv og berre sekundært som eit fagleg perspektiv (Alberts, 2017; Andreassen, 2016; Jensen, 2008).

Innafor engelsk fagtradisjon har særleg miljøet kring Rob Freathy, Helen John, Anna Davis, Giles Freathy mfl. søkt å korrigera denne misforståinga – og å gjera misforståinga til eit produktivt moment for klasseromsarbeidet med religions- og livssynsfeltet. På liknande vis som religionsvitenskapen har utvikla seg og endra seg mykje dei siste tjué-tretti åra, i lys av kritiske innsikter og nye samfunnsutfordringar, har også teologifaget endra seg radikalt. På same vis som med religionsvitenskapen er teologien heller ingen eintydig størrelse ein kan posisjonera enkelt og greitt, akademisk sett:

An array of theories, definitions and dimensions of religion have been postulated over the years. Consequently, theological and religious studies have become multi-disciplinary fields of study, utilizing philosophical, historical, archaeological, linguistic, literary, psychological, sociological, cultural and anthropological perspectives, as well as the insights of innumerable philosophical and theoretical frameworks which cut across the disciplines, for example feminism, post-colonialism and post-structuralism (Freathy & Freathy, 2013, s. 159–160).

Geir Skeie peikar i ein artikkel frå 2006 på den kjensgjerninga at teologiske perspektiv og arbeidsmåtar i faget, som i vår samanheng ikkje minst er kopla til kristen teologi, ikkje automatisk har nokon pendant i andre religiøse tradisjonar. Såleis har den moderne, forskingsbaserte universitetsteologien vi kjenner frå norsk religionsforskning, ikkje alltid parallellar i andre religiøse tradisjonar. Dette kan skapa ein problematisk assymetri i akademisk makt som det er viktig å vera klar over (Skeie, 2006, s. 91). Delvis peikar dette i retning omsynet som Rob Freathy og co. er opptatt av i sin religionsdidaktiske modell for klasseromsarbeidet i eit ikkje-konfesjonelt skulefag:

... our approach begins with the assumption that it is not the responsibility of RE teachers to promote any particular theory or definition of religion or a specific mode of interpretation, but to facilitate discussion and evaluation of a plurality of perspectives through practical, participative and interactive methods of dialogical enquiry. Debates about the methodologies and methods of theological and religious studies, should not be excluded from the classroom. They should be made explicit matters for discussion within it [...] (Freathy & Freathy, 2013, s. 161)

Med andre ord må denne skeivheita i akademisk makt bli gjort til eksplisitt tema, i arbeid med til dømes teologiske perspektiv som alltid vil koma ein særleg stad ifrå. Men dette må, i tråd med det refleksive nivået hos Freathy og Freathy, også gjelda religionsvitskaplege perspektiv så vel som situerte filosofiske og idéhistoriske analysar. Med opphav i opplysningstid og vestleg akademisk modernitet kan religionsvitskapens sekulære referanseramme heller ikkje berre takast som nøytralt nullpunkt. Også denne må situerast i lys av den akademiske eller livssynsmessige skeivheita som slike perspektiv vil spegla: «There is no neutral vantage point from which religious traditions can be explored without prejudice. [...] Both teachers and pupils need to learn the skills, knowledge and wisdom so as to enable them to recognize and admit to their underlying presuppositions and to identify them in others» (Freathy & Freathy, 2013, s. 161).

Ein kompleks fagsamheng

Ved mitt eige *alma mater*, Det teologiske fakultet ved Universitetet i Oslo, har det elles vore ei rivande utvikling innafør den teologiske sjølvforståinga og måten teologifaglege perspektiv er forstått på innafør ein akademisk samheng dei siste tjue–tretti åra. Eg har andre stader løfta fram korleis arbeidsmåtar og perspektiv innafør teologifaget gir ferdigheiter på ei rekkje felt som har allmenn og ikke berre religiøs relevans: teksttolkning, empiriske analysar, historiske studier, kjønnspektiv, tyding av materielle uttrykk og praktisk arbeid med dialog (Brekke, 2019, s. 16). Heller ikkje avgrensar teologisk refleksjon seg her til ei kristen referanseramme, og ein har ved Det teologiske fakultet faste tilsette som forskar innafør ein islamsk så vel som ein jødisk fagsamheng.

Interreligiøse studier og aktørorienterte perspektiv

Oddbjørn Leirvik, avtroppande professor i interreligiøse studier, trekkjer opp linjer i samfunnsutviklinga ut over på 1990-talet knytt til tema religionskonflikt og religionsdialog, som fekk fakultetet til å reorientera studietilboda sine i nyare tid. Med utgangspunkt i praksisfeltet knytt til religionsmøte i det norske samfunnet melde behovet seg raskt for å reflektera meir systematisk over dette i ein akademisk samheng (Leirvik, 2022, s. 53). I år 2000 vedtok Det teologiske fakultet eit visjonsdokument om å styrka «interreligiøse studier», som hadde som intensjon å spegla den nye, pluraliserande utviklinga innafør både teologien og religionsvitskapen. Med dette som utgangspunkt har fakultetet lagt vinn på å tilby akademiske studier med eit aktørorientert perspektiv knytt til religion og samfunn, religiøs leiarskap i det norske samfunn, religionsdialog og teologiske islamstudier.

Med si uttalte interesse for ikkje berre kva som skjer innafør ulike religionar men også i grenselandet *mellom* tradisjonar, understrekar Leirvik at eit særtrekk ved satsinga er at ein ikkje berre siktar mot å tilby skreddarsydde opplegg til islam-

studier til dømes, men at det faglege arbeidet også skjer i ramma av ein invitasjon til eit «fleirreligiøst læringsfelleskap» (Leirvik, 2022, s. 53) Til forståinga av korleis teologifaglege perspektiv ser ut innafør ein moderne universitetssamanheng, gir utviklinga kring interreligiøse studier eit spennande utkast til korleis eit slikt 'reposisjonert innsideperspektiv' (Unstad) også kan sjå ut.¹²

Fag, felt og perspektiv

Eg har tatt utgangspunkt i skulefaget sin formelle referanse til disiplinane religionsvitenskap, teologi, idéhistorie og filosofi.¹³ Men vi har også sett at knytt til desse ulike fagperspektiva ligg det ei brei vifte inngangar som kvar for seg drar på ulike ressursar, metodar og perspektiv: Religionsforskning føregår – i religionsvitenskap så vel som i teologi – ved bruk av sosiologiske analysar, antropologisk teori, politisk filosofi, estetiske studier, medierings- og formateringsteori og ei vid rekkje andre faglege innfallsvinklar. Til Aukland sitt spørsmål om ikkje skulefaget såleis bør tenkja langt breiare enn berre med referanse til dei tradisjonelle vitkapsfaga i formelle dokument, må svaret bli ja. Samstundes vil det også vera eit spørsmål om nærleik og distanse mellom ulike fag og det feltet vi forstår som skulefaget sitt tematiske kunnskapsfelt.

I lys av den vifta av vitkapsfaglege inngangar til religionsfeltet som er aktualisert i nyare tid, hevdar vitkapsfilosofen Søren Harnow Klausen såleis at desse perspektiva også må stå i tett samband med meir spesifikt religionsfaglege fagsamanhengar:

12 Sjå elles Freathy og Davis (2019) og Jeanrond (2012) for meir om teologi som akademisk fagdisiplin, som innafør ein universitetssamanheng også er fullt mogleg å driva uavhengig av tru eller konfesjon.

13 I nasjonale retningslinjer for grunnskulelærarutdanning (2016) er den vitkapsfaglege referansen skildra slik i innleiinga til faget KRLE: «Faget bygger på tema og perspektiv frå vitkapsområde som religionsvitenskap, teologi, filosofi og idéhistorie, pedagogikk og estetiske fag.» Fordi det ofte er forholdet mellom teologi og religionsvitenskap som blir drøfta i tilknytning til den basisfaglege problematikken, er det relevant å minna om kor viktig *idéhistoriske perspektiv* har vore i måten religions- og livssynsfeltet er etablert på som kunnskapsfelt i norsk didaktikk. «Livssyn» blei ein viktig analytisk kategori i fagfeltet, med skipinga av Livssynsorientering (seinare Livssynskunnskap) som alternativ til Kristendoms-kunnskap i 1974. I nyare faghistorie har idéhistorikaren Per Magne Aadnanes stått sentralt i utviklinga av livssynskunnskap som tema i skulefaget, ikkje minst gjennom innføringsboka si *Livssyn* (1. utg., 1982; 4. utg., 2012). Også Per Anders Aas, viktig i arbeidet med humanisme og livssynsystematikk i skulefagleg samanheng, har ei primærforankring i idéhistoriske studium (Aas, 2011). I nyare tid har religionsvitaren Oddrun M.H. Bråten, med utgangspunkt i internasjonal forskning, tatt opp livssyn (world views) som aktuelt skulefagleg problemfelt (Bråten, 2018). Unødvendig å seia er livssynsombegrepet – som religionsombegrepet – fleirtydig og omdiskutert. Når vi kjem til den filosofiske forankringa av skulefaget, er denne kanskje særleg kjenneteikna ved ein type praktisk filosofi – «filosofisk samtale» – som berre i liten grad svarer til måten ein arbeider med filosofi i universitetssamanheng. Ein sentral skikkelse i utviklinga av fagfeltet i Norge er Beate Børresen, også ho med ein idéhistorisk fagbakgrunn. Filosofane Ariane Schjelderup og Øyvind Olsholt mfl. har også vore premissleverandørar for det skulefaglege arbeidet med filosofiske perspektiv. Vi kan avslutningsvis også nemna fagpedagogen Guro Hansen Helskog, som gjennom sin eigenutvikla Dialogos-metode føreslår filosofisk dialog også til arbeid med religionar og livssyn i klasserommet (Helskog, 2019, 2021).

Det er uden tvivl legitimt og frugtbart at betrakte religionerne antropologisk og sociologisk. Det er ligeledes legitimt at lede efter «naturlige forklaringer» på religiøse fænomener. Så langt må man acceptere den tværfaglige udvidelse af religionsvidenskabens virkefelt. Men accepten kan ikke være betingelsesløs. Man må i det mindste vide, hvad det er, man søger en sociologisk eller en naturlig forklaring på. [...] Det er højst usandsynligt, at antropologi eller biologi er i stand til at foretage en uafhængig identifikation af religiøse ytringer eller ritualer. De ser dem udelukkende som instanser af mere generelle fænomener (Klausen, 2011, s. 106).

Den siste setninga inneheld eit viktig perspektiv til det fleirfaglege samvirket. Faglege grenser og teoretiske objekt i fagdisiplinar er hermeneutiske størrelser og såleis omdiskuterte og ustabile. Poenget til Klausen er ikkje at ein statsvitar, ein historikar eller ein jurist ikkje kan berika arbeidet med religions- og livssynsfeltet i skulen. Men det tyder at perspektiva deira treng orientering i retning ei meir spesifikk religionsfagleg innkrinsing av kva det er vi snakkar om og ser på, frå ulike perspektiv.

4 EIN SEKULÆR FAGONTOLOGI

I innføringsboka til Bengt-Ove Andreassen (2016) blir det gjort eit poeng av at berre eit utsideperspektiv på fagfeltet – ei læring *om* i staden for å læra *av* – kan sikra eit skulefag som opererer innafor ramma av opplæringslov og menneskerettslege rammer. Og det forhold seg slik fordi berre ein sekulær religionsvitenskap kan reelt sikra legitime rammer for eit slikt arbeid. Synspunktet til Andreassen heng ikkje minst saman med endringar i den religionsvitenskaplege sjølvforståinga dei siste tiåra, både internasjonalt og i norsk samanheng.

Ein viktig premissleverandør for religionsvitenskapleg grunnlagstenking i nyare tid i norsk samanheng er Ingvild S. Gilhus og Lisbeth Mikaelsson og arbeidet deira med å etablera eit «nytt blikk» på feltet gjennom fagleg reorientering (Gilhus & Mikaelsson, 2001, 2007). Ein viktig del av denne reorienteringa har vore å etablera religionsvitenskapen som ein fagdisiplin tydeleg skild frå teologiske. Dette har særleg tatt form gjennom eit oppgjør med det tidlegare så viktige religionsfenomenologiske paradigmet i faget. Som alternativ til dette fagparadigmet teiknar Gilhus og Mikaelsson, i tilknytning til internasjonal forskning, konturane av eit kulturvitenskapleg paradigme som ein meir sakssvarande stad å stå i religionsforskningsfeltet i vår tid.

Sentralt i det kulturvitenskaplege paradigmet, som også er viktig for Andreassen sitt syn på skulefaget, er tanken om at fagleg sett kan religionsforskaren berre forhalda seg til religion som eit menneskeskapt fenomen: «Sett fra et sekulært og faglig ståsted er religion oppfunnet av mennesker, ikke åpenbart av Gud» (Gilhus & Mikaelsson, 2007, s. 143). I Andreassen si didaktiske tilrettelegging

av perspektivet har synspunktet som følge at ein i klasserommet må avgrensa seg til å sjå religion «som et menneskelig, sosialt og kulturelt konstruert fenomen» (Andreassen, 2016, s. 35).

Metodologisk ateisme

Dette perspektivet blir i religionsforskninga omtalt som ein metodologisk ateisme. Innfallsvinkelen inneber ikkje ei generell stillingstaking til religionar som fenomen, men seier berre at for det faglege blikket må religionar handsamast som kulturelle og sosiale konstruksjonar. Sagt med vår eigen vitenskapsteoretiske språkbruk ligg det ein sekulær fagontologi til grunn for det akademiske perspektivet, som ikkje skal forvekslast med ein generell ontologi eller ei sekulær tilværsforståing meir heilskapleg. Både Andreassen og Gilhus vekslar for øvrig noko mellom å nemna sin eigen innfallsvinkel som ein metodologisk ateisme eller som ein metodologisk agnostisisme, utan at det blir tydeleg kva dei legg i dette (Andreassen, 2010; Andreassen, 2016; Gilhus, 2011).

Ein kunne her tenkja seg at ein metodisk agnostisisme framstår som noko mindre absolutt enn ein metodologisk ateisme, men bevegelsen synest ikkje eigentleg å svara til referansen Gilhus gir for denne glidinga i terminologi, der ho syner til Ninian Smart sitt arbeid frå 1973 (Gilhus, 2011, s. 97). Smart løftar rett nok fram metodologisk agnostisisme som eit fagleg alternativ til den metodologiske ateismen han finn hos sosiologen Peter Berger. Men Smart synest like fullt å arbeida fram det analytiske alternativet sitt nettopp som ein kritikk av den typen avgrensing av det religionsfaglege blikket som Gilhus gjer.

Metodologisk agnostisisme

For Smart tyder metodologisk agnostisisme at ein – i fagleg samanheng – nettopp *ikkje* reduserer religiøse førestellingar til utelukkande menneskelege førestellingar, men i tråd med den fenomenologiske epochéen¹⁴ held verkelegheitsstatus fagontologisk sett open og uavklart:

Does this involve a reduction of religious entities to mere items of human belief? I wish to argue that this is not so [...] I wish here to establish a method of looking at the objects of religious experience and belief which neither brings heaven down to earth nor takes a step into metaphysics and theology. I consider that it is possible to do this in a way which can establish the basis for a sensitive scientific study of religion (Smart, 1973, s. 49).

Også seinare i boka utfordrar Smart tanken om at ein metodologisk ateisme er den einaste vitenskapleg sett gyldige arbeidsmåten ein kan ha i religionsforskningsfeltet:

¹⁴ Dette er ein metodologisk fagterm frå Edmund Husserl, med forankring i den filosofiske fenomenologien.

Omgrepet tyder å setja parentes kring – utsetja til seinare – spørsmålet eit gitt fenomen eksisterer eller ikkje.

«... it is misleading to reduce all talk of the gods to talk about human beliefs» (s. 73).

No veit vi at den fenomenologiske vitskapfilosofien, med sin antireduksjonisme og sin epochée, nettopp blir kritisert innafor det kulturvitskaplege paradigmet (Gilhus & Mikaelsson, 2001). Men omgrepet 'metodologisk agnostisisme' synest i alle fall – med sitt utspring i Ninian Smart – å vera reservert for ein opnare fagontologi enn det sekulære perspektivet vi finn hos Gilhus og Mikaelsson: «The methodologically agnostic stance, which does not start from the thought of illusoriness, is important so that we keep options of interpretation open and so that we can actually use data properly to test theory» (Smart, 1973, s. 148). Å karakterisera den kulturvitskaplege fagontologien hos Gilhus og Mikaelsson – religion som «oppfunnet av mennesker, ikke åpenbart av Gud» – for ein metodologisk ateisme synest i denne optikken å vera relativt treffande. Det tyder ikkje anna enn at det *faglege* blikket avgrensar nedslagsfeltet sitt til det som ei ateistisk tilværsforståing kan sleppa til som verkeleg.¹⁵

Kva følgjer har dette fagsynet for skulefaget?

No er det viktig å understreka at ikkje alle norske religionsvitarar deler det kulturvitskaplege fagparadigmet sitt syn på kva som er relevant for det faglege blikket. Det føregår til dømes sterk utvikling på det nevrobiologiske og det kognitive religionsforskningsfeltet, og det finst meir antropologisk orienterte aktørar, som ikkje ser seg nøgde med å sjå utsideperspektivet som religionsvitenskapen sitt vere eller ikkje-vere (ref. Aukland 2019). Men synspunktet om at eit fagleg forsvarleg perspektiv avgrensar seg til å handsama religionar og livssyn i klasserommet som menneskeskapte størrelsar, synest like fullt å ha fått ei viss utbreiing i det didaktiske feltet i nyare tid.¹⁶

Marie von der Lippe og Sissel Undheim understrekar såleis at forfattarane i antologien Religion i skolen (2017) samlar seg om eit 'religionsvitenskapelig religionsbegrep' tett knytt til den kulturelle vendinga som Gilhus og Mikaelsson tematiserer: «I et slikt perspektiv kan religion først og fremst studeres som et menneskelig fenomen og som en form for sosial og kulturell praksis» (von der Lippe & Undheim, 2017, s. 16–17). I ein annan kontekst uttrykkjer Geir Skeie fagsynet slik: «Mye av dagens religionsforskning gjør bruk av kulturvitenskapelige teorier og metoder. Det skyldes blant annet at religion bare kan utforskes som noe mennesker gjør, vi kan ikke undersøke sannheten i deres forestillinger» (Skeie, 2018, s. 43).

15 Eg forstår elles problematikken knytt til metodologisk ateisme og metodologisk agnostisisme og skilnaden mellom dei som noko det enno gjenstår ein del arbeid med å klargjera. Poenget mitt her er å syna at referansen til Smart synest å treffa dårleg med fagontologien i den sekulære religionsanalysen. Sjå elles Porpora (2006) for historisk kontekst og ei breiare drøfting av dette problemfeltet.

16 Ein slik samfunnsvitskapleg, antropologisk og empirisk orientert fagontologi kan med ein viss rett seiast å ha prega plangrupperbeidet fram mot nye kjerneelement og læreplanar i KRLE og Religion og etikk i 2020, i alle fall i dei tidlege utkasta, jf. Breidlid (2019).

Utsegner som desse inneheld i realiteten relativt følgjerike synspunkt både på kva ein kan rekna som ein forskingsmessig tilgjengeleg del av religions- og livssynsfeltet, og kva som er rimeleg å ta tak i innafor ramma av eit obligatorisk fellesfag. Med den analytiske kategorien fagontologi som vi no har opparbeidd oss, står vi like fullt betre rusta til å setja også dette fagsynet inn i ein kontekst, som ei spesifikk vitskapsfagleg ramme med sine egne premisar.

5 EIN LIVSSYNSOPEN FAGONTOLOGI

For det er noko i den faglege avgrensinga til religionar som menneskeskapte størrelsar, og særleg når det blir kopla til ein skulefagleg samanheng, som luggar i mi oppfatning. Her trur eg ikkje minst det er i min eigen faglege horisont med ei utprega filosofisk og hermeneutisk interesse i fagstoffet som gjer seg gjeldande. Ein første indikasjon på kor tanken buttar for meg, får vi kanskje om eg refraserer perspektivet til å gjelda andre fag i skulen. I norskfaget: Litteratur er noko vi utforskar som noko menneske skapar. Vi skal såleis i dag undersøkje Ibsens *Peer Gynt* utelukkande som eit kulturelt produkt. I samfunnsfagstimen: Ein politisk ideologi kan vi berre nærma oss som eit menneskeleg produkt.

Det skulefaglege poenget mitt er dette: Det er vitskapsteoretisk og akademisk sett fullt forsvarleg – og fruktbart – å sjå på religionar og livssyn i klasserommet som *meir* enn menneskeskapte størrelsar. Dette tyder ikkje at ein legg til grunn noka religiøs form for fagpraksis i klasserommet, men at ein ganske enkelt følgjer den filosofiske fenomenologien sine reservasjonar mot å avgrensa for tidleg kva for verkelegheitsstatus eit gitt fenomen har eller ikkje har i ein analyse. Og dette er eit filosofisk poeng, allmenngyldig og i vid bruk innafor humanistiske fag.

I lys av mi eiga orientering kring dei religionshermeneutiske dimensjonane ved religions- og livssynsfeltet (Brekke, 2019) framstår den sekulære fagontologien ikkje som ei tilnærming som lar sanningsspørsmålet stå ope og ubesvart. I fagleg samanheng – og i tilslutnad til Smart sitt vitskapsteoretiske behov for å «keep options of interpretation open» – stengjer den kulturvitskaplege bestemminga av feltet, i mine auge, av for viktige dimensjonar ved religions- og livssynsfeltet heilt allment. For den metodologiske ateismen står ikkje sanningsspørsmålet, i fagontologisk tyding, ubesvart og ubestemt: Religionar og livssyn er nettopp bestemt som «oppfunnet av mennesker, ikke åpenbart av Gud».

Kva er det så eg ønskjer med å utfordra dette fagparadigmet som totalramme? Er det å kunna gjeninnføra guddommen som verksam motor og bakanforliggjande matrise for det som går føre seg når vi diskuterer religiøse tradisjonar og ulike livssyn? Nei, det er ikkje det. Men det dreier seg om å få på bordet eit anna meiningslag, nokre andre føringar og nokre alternative dimensjonar ved fenomen, som vi mistar av syne om vi heile vegen har blikket retta mot religiøse tradisjonar og ulike livssyn sine menneskerelaterte funksjonar. Til dømes for å ta

på alvor det sokratiske menneskesynet som eit mogleg bod på korleis vi menneske er skrudde saman, eller for å vurdera om Siddharta Gautamas lære om liding og begjær er noko å tenkja over for andre enn overtydde buddhistar. Då trengst det eit opnare perspektiv enn den sekulære fagontologien.

Menneskerettslege føringar for skulefaget

Som eit motsvar til den menneskerettsleg orienterte argumentasjonen mot å ta inn andre fagperspektiv enn det religionsvitenskaplege i eit integrerande RLE-fag (Kjeldsen, 2019) kan vi venda oss til Freathy og Freathy, som snur på flisa og problematiserer ei kvar tilnærming som innsnevrar det faglege perspektivtilfanget på utilbørleg vis. Dei syner til Dan Moulin sin kritiske argumentasjon for at det må sjåast som ein integrert del av eleven sin frie trusrett også å få tilgang til *ulike* faglege synspunkt innafor ramma av eit ikkje-konfesjonelt skulefag:

Dan Moulin (2009:153) contends that ‘by favouring certain epistemological and methodological approaches, current pedagogies are at risk of infringing the liberal principle, and human right, of freedom of belief’. For him, a pedagogy based upon one mode of interpretation will preclude pupils accessing knowledge of different points of view, and the epistemological and methodological assumptions of the pedagogies may be incompatible with some pupils’ sincerely held and reasonable worldviews [...] (Freathy & Freathy, 2013, s. 160).

I tråd med eit slikt perspektiv har eg tidlegare kritisert fagsynet i den religionsvitenskaplege didaktikken hos Andreassen for å kunna å resultera i ein problematisk sekularisme-i-praksis:

At eit fag opererer med ein meir eller mindre profilert fagleg ontologi, bør ikkje i seg sjølv vera problematisk. Med dette kan ein sjå det sekulære religionsomgrepet som Andreassen tar til orde for, som ei legitim avgrensing av eige fagleg fokus. Meir problematisk – og mindre uhilda – blir det når ein tar denne fagontologien med seg over frå ein universitetsfagleg samanheng, der studentar medvite vel fag etter profil og interesse, og inn i klasserommet. [...] Det vil til dømes truleg vera vanskeleg å unngå at elevar oppfattar det distanserte utanfråblikket som skulen si privilegerte oppfatning av kva som gjeld som det mest nøytrale og virkelighetsnære synet på religionar og livssyn. Den praktiske ontologien som følgjer av den sekulære fagontologien, altså det som i praksis slepper til som det som i eigentleg forstand er verkeleg, får her lett ei sekulær slagside (Brekke, 2018, s. 117–118).

Diskursiv proteksjonisme i religionsstudiet

Den amerikanske religionsvitaren Tyler Roberts har på si side kritisert sekulære føringar i eigen fagdisiplin for i realiteten å føra til ei innsnevring av religionsstudiet, der andre innfallsvinklar enn den metodologiske ateismen på problematisk vis blir stempla som ufaglege. Resultatet av den strenge diskursive innhegninga av gyldige og ugyldige perspektiv i faget gjer at sjølv kallet til metodisk pluralisme i utsynet blir ei oppskrift på ein særleg ny «proteksjonisme» som religionsfagleg perspektiv (Roberts, 2004, s. 146). Det viktige poenget vi tar med oss frå Roberts, er at metodepluralisme ikkje i seg sjølv er nokon garanti for perspektivpluralismen i den faglege analysen. Det er noko å tenkja på.

Andrew Thomas minner oss for sin del, på at ulike innfallsvinklar og arbeidsmåtar i skulefaget aldri i seg sjølv er nokon garanti for likehandsaming, fordi vi også må sjå på korleis ulike arbeidsmåtar er *distribuerte* i forhold til kva for tema som blir handsama:

If we treat minority and indigenous thought systems more as objects of critique and mapping than as sources of insight and dialogue, then we are actively disenfranchising the student populations allied to those ways of thinking. If the reverse is the case, concerning the thoughts of strong white male philosophers, then we are maintaining their privilege (Thomas, 2021, s. 11).

I det eg tar til orde for ein livssynsopen fagontologi som ein sterkare kandidat enn ein sekulær religionsanalyse åleine som ramme for klasseromsarbeidet med religionar og livssyn, lener eg meg tentativt mot den vitskapsfilosofiske grunnposisjonen som Kåre Fuglseth identifiserer som vitskapleg possibilisme eller potensialisme:

Perspektivpluralisme verkar vere den einaste moglege metaposisjonen ein lærar i KRLE-faget kan ta om ein skal stå fram som nøytral og dekkje opplæringslova sitt krav om pluralistisk undervisning, slik Peder Gravem har argumentert for (...). Då avviser ein absoluttisme (berre éin posisjon, verdi og handling er sann og rett, ingen andre), relativisme (alt er like rett/gale) og skeptisisme (ingenting er sant). Perspektivpluralisme viser til ein metaposisjon for læraren i møte med elevane som seier om læringsstoffet at 'noko kan vere sant' (Fuglseth, 2016, s. 82).

Eit gordisk hogg i grunnlagsdebatten

Avslutningsvis må vi handtera den alvorlege innvendinga som representantane for den sekulære religionsdidaktikken reiser mot alternative fagontologiske posisjonar i skulefaget. Her meiner eg vi gjer vel i å følgja den interessante reorienteringa av problematikken som Rob Freathy og Ann Davis har tatt til orde for i engelsk fagdebatt. Med spesifikt blick på teologiske fagperspektiv innafor ramma

av eit ikkje-konfesjonelt fellesfag, og med relevans for samtlege basisfaglege tilgangar i skulefaget, argumenterer Freathy og Davis for ei pragmatisk dreining av spørsmålet.

I staden for den prinsipielle *deadlock*-svangre diskusjonen om teologiske perspektiv har ein plass i eit ikkje-konfesjonelt skulefag eller ikkje, spør Freathy og Davis om *på kva måte* teologi og teologiske perspektiv kan bidra til ei «kritisk, dialogisk og undersøkingsorientert tilnærming» innafor ramma av eit fleirreligiøst religions- og livssynsfag (Freathy & Davis, 2018, s. 1). På tilsvarande vis, og med relevante justeringar for norske forhold, ser eg dette som ei viktig besinning for alle dei ulike basisfaglege tilgangane i skulefaget, uansett kor breitt ein ønskjer å gå ut i desse tilgangane. Med tanke på vårt heimlege RLE-fag kunne det relevante grunnlagsspørsmålet lyda såleis:

På kva måte kan basisfaglege disiplinær som religionsvitskap/religionshistorie, teologi (ikkje berre kristen), filosofi, idéhistorie, pedagogikk mfl., legitimt og konstruktivt, bidra til å realisera målet om ei undervisning som er objektiv, kritisk og pluralistisk, i tråd med opplæringslova og i samsvar med den overordna visjonen for eit skulefagleg arbeid?

Med andre ord: Kva for reorienteringar og former for kritisk medvit verkar dei religionsvitskaplege grunnlagsanalysane og det komparative perspektivet med tanke på skulefaget? På kva måte kan teologien sine aktørorienterte praksisanalysar, erfaring frå livssynsdialogisk arbeid og hermeneutisk tekstkompetanse bli gjort fruktbare innafor veggane av det livssynsplurale klasserommet? På kva vis berikar filosofien sin kompetanse på argumentasjon og normative problemstillingar det kritiske arbeidet i klasserommet? Korleis dannar sansen for historiske linjer og tankemessige brot i idéhistoriefaget ei motvekt til historieløyse og vitskapsfilosofisk skeptisisme i faget? På kva vis utfordrar pedagogiske perspektiv den akademiske tendensen til å oversjå kva kunnskap i skulen er som del av eit breiare dannelsingsprosjekt? Og liknande relevante spørsmål med tanke på juridiske, politologiske, kunsthistoriske og mediaanalytiske fagperspektiv i klasserommet.¹⁷

Eit viktig moment i denne måten å orientera det basisfaglege spørsmålet på er å ta på alvor både Auklands og Fuglseth si påminning om at det til sjuande og sist er skulefagets *kvifor* – kva vi som samfunn vil med religions- og livssynsfaget i skulen – som må vera det primære omsynet i diskusjonen. Her ligg det ei fruktbar opning mot at den skulefaglege grunnlagsdrøftinga *byrjar* med å reflektera over kva for grunnleggjande kompetansar vi ønskjer å gi elevlar i RLE-faget, og så, først ut frå det, vurderer kva for faglege ressursar vi rår over for å nå desse måla.

17 Innfallsvinkelen her synest elles å svara godt til slik Oddrun Bråten legg an si komparativt orienterte fagforståing: «Christian theology and the theologies of the other religions, and 'secular' religious studies (and other disciplines such as philosophy, anthropology etc.) will continue to play a role, which can be seen as constructive to the extent to which they provide relevant information (or theoretical concepts and tools or even debates, such as the question of what religion is) for the study of the interface between religion and teaching of religion in various contexts» (Bråten, 2013, s. 68).

6 SKULEFAGLEG PRAKSIS

Eg ønskjer avslutningsvis å gi nokre døme på korleis desse meir prinsipielle refleksjonane kring RLE-faget som fagleg konglomerat kan hentast ned på bakkeplan og gjerast relevante i klasserrommet. Vi byrjar med eit opplegg som ei gruppe lærarar og forskarar knytte til University of Exeter har utvikla under overskrifta *RE-searchers*.¹⁸ Vi er her i den heldige situasjonen at det allereie finst presentasjonar av denne arbeidsmåten i norsk samanheng (Jørgensen, 2018; Aukland, 2019), og eg skal difor ikkje nytta tid på å greia ut om sjølv arbeidsmåten. Men vi skal reflektera kort over RE-searchers-opplegget i lys av temaet vi har fokusert på i denne artikkelen: religions- og livssynsfaget som fagleg konglomerat.

RE-searchers

Undervisningsopplegget legg vekt på å syna fram for elevane den koplinga som står mellom korleis kunnskap blir til i religions- og livssynsfeltet, og kva type kunnskap som blir generert (Jørgensen, 2018, s. 91). Framlegget tar utgangspunkt i fire fiktive karakterar som skal gjera opplegget didaktisk anvendeleg på grunnskulenivå. Kvar karakter representerer tentativt éin religionsfagleg eller didaktisk posisjon, men dei fire karakterane er ikkje tenkt uttømande. Lærarar er såleis også inviterte til å utarbeida eigne karakterar.

Dei fire karakterane hadde opphavleg følgjande profilering: «Know-it-all Nicky [seinare erstatta av See-the-story-Suzy]: an observer and recorder of data influenced by phenomenological approaches to the study of religion(s); Debate-it-all-Derek: a Critical Realist philosopher with penchant for discussing doctrinal/theological matters; Ask-it-all-Ava: an ethnographic interviewer dedicated to empathetic interpretive methods of enquiry; and Have-a-go-Hugo: an advocate of experiential learning and sensory and emotional immersion into the lives of his participants» (Freathy & Freathy, 2013, s. 162).

Med tanke på norsk brukskontekst deler Camilla Stabel Jørgensen erfaringar med oss. Ein tankevekkjande observasjon ho gjer seg, er korleis den praksisorienterte og eksperimentelle Have-a-go-Hugo vekker interesse blant praksisstudentane hennar, medan denne karakteren nok for mange av oss synest å liggja ubehageleg nær ein type utøvande praksis vi ønskjer å vera varsame med. Interessant nok har dei antropologisk og interkulturelt orienterte forskarane Christian Stokke og Mira Cataya Rodriguez nyleg tatt til orde for ein RLE-didaktikk som i langt større grad vågar seg inn i eit slikt aktivt og erfaringsnært fokus knytt til livsmeistring og sjølvutvikling som relevant del av det faglege arbeidet (Stokke & Rodriguez 2020).

I referansen Knut Aukland gjer til *RE-searchers*-opplegget, peikar også han på moglege transponeringar i norsk fagsamanheng og spør seg, med referanse til Debate-it-all-Derek-karakteren, om «horvidt kritisk-filosofisk samtale er

18 Rob Freathy, Jonathan Doney, Giles Freathy, Karen Walshe og Geoff Teece.

en religionsfaglig metode» (Aukland, 2019, s. 113). Spørsmålet til Aukland er interessant fordi eg sjølv, med mi skulering og sosialisering i religionsfilosofi og teologisk metode, ikkje kjenner tvil i møte med spørsmålet: Sjølv sagt høyrer kritisk-filosofisk samtale med til undersøkinga av kva religionar og livssyn er, både som kulturelle figurasjonar og kunnskapsrelevante moment!

Desse korte observasjonane knytte til RE-searchers i norsk samanheng understrekar vel nettopp Oddrun Bråten sitt poeng om at «rene skiller som passer til enten en teologisk eller en religionsvitenskapelig/sekulær tilnærming sjelden er å finne i praksis» (Bråten, 2014, s. 138). Vi kjem også på sporet av korleis ei mindre reinskoren kategorisering av perspektiv etter disiplinære skiljelinjer opnar opp ein rikare samtale kring religions- og livssynsfeltet som eit betydningsrikt kunnskapsfelt. For Freathy et al. er det nettopp av stor fagleg verdi å la ulike perspektiv på kunnskapsfeltet ope brynast med spenningar seg imellom.

RE-spectare og auka posisjeringskompetanse i klasserommet

Ei anna interessant utforsking av korleis didaktisk arbeid med perspektivbyte og basisfagleg refleksjon kan sjå ut i norske klasserom, finn vi i Lars Unstad sitt arbeid med lesekompetanse i RLE-faget, kopla til eit opplegg han kallar «RE-spectare» (Unstad, 2021). Undervisningsopplegget koplar seg til internasjonal interesse for feltet «disiplinær litterasitet» (Shanahan & Shanahan, 2012), som også Aukland peikar på som horisont for arbeid med det basisfaglege mangfaldet i skulefaget. Lars Unstad har, som del av sitt religionsdidaktiske doktorgradsarbeid, utvikla ein modell for lesestrategiar i RLE-klasserommet som siktar mot at elevane skal få auka forståing av korleis både eiga posisjonering og tekstane sine ulike posisjoneringar er relevante faktorar for kva for kunnskapsmessige aspekt i religions- og livssynsfeltet dei får tilgang til.

Med referanse til mellom anna Levi Eidhamar (2019) si analytiske sortering mellom tilnærmingar i livssynsfeltet, personleg vs. profesjonell og innside vs. utside, har Unstad utvikla ein lesemodell som presenterer fire ulike 'briller' som elevane kan ta i bruk. Unstad gir elevane såleis fire moglege lesestader i møte med ein gitt livssynsmessig tradisjon, som elevane skal utforska: eit profesjonelt innifråperspektiv («teologen»), eit profesjonelt utanifråperspektiv («religionsvitenskapleg»), eit personleg innifråperspektiv («den truande») og eit personleg utanifråperspektiv («ikkje-truande»/«agnostikar»/«truande frå annan tradisjon») (Unstad, 2021, s. 53).

I den innleiande kartlegginga av klasseromsarbeidet i fire klassar på ungdomstrinnet, fordelt på tre skular, gjer Unstad nokre tankevekkjande observasjonar knytte til skilnader i måten religionar og livssyn blir tematiserte på, og korleis ein arbeider med etikkfeltet: 1. Lærarane presenterer i utgangspunktet religionar

og livssyn som relativt einsarta tradisjonar, som «objekt» med ein distanse lagd inn, medan det same ikkje er tilfellet for etikken som tema. I Unstad sin analyse teiknar dette eit bilete for elevlar av at religionar og livssyn er eit tema som handlar om dei, medan etikk dreier seg om oss. 2. I etikkundervisninga er arbeidet knytt til dagsaktuelle tekstar, medan religions- og livssynsundervisning stort sett tar utgangspunkt i informerande tekstar av deskriptiv art. På same vis her understrekar tekstvalet at religionar og livssyn si primærrolle er som «objekt» i undervisninga, medan etikken i langt større grad blir kopla inn som aktuell problematikk. 3. Elevane opplever ikkje at undervisninga om religionar og livssyn angår eigne liv, men meiner at det like fullt er viktig å læra om 'dei andre' og utvikla respekt og toleranse. Først i møte med tema som er erfarte og forklarte frå eit innafråperspektiv, til dømes ved ekskursjonar eller møte med medelevar, gir elevane uttrykk for at dei opplever arbeidet som relevant for dei sjølve (Unstad, 2021, s. 80–81).

Frå dette utgangspunktet søker Unstad å utvikla ein arbeidsreiskap i klasserommet som kan utfordra elevane si eiga posisjonering i forhold til fagstoffet (oss/dei) og gjera arbeidet med religions- og livssynsfeltet meir relevant for elevane. Ved hjelp av dei ulike lesebrillene søker Unstad (med vegleiar Fjørtoft) å gi elevane ein optikk i møte med fagstoffet som også kan skjerpja den kritiske tekstkompetansen til elevane. Og dette meiner dei to forskarane – med RE-spectare – å ha funne éin mogleg inngang til: «the study shows that awareness of positioning as a resource for reading and discussing texts in RE can uncover the discursive moves used to position readers in texts as well as to empower students to master such moves» (Unstad & Fjørtoft, 2021, s. 7).

Eit auka medvit om både fagleg og personleg posisjonering hos elevane, i form av arbeid med konkret disiplinær litterasitet, er med på å styrka elevane sin kritiske kompetanse i møte med det fagstoffet som skulen ut frå ulike kriterium vel å presentera elevane for. Elevlar i skulen rår ikkje sjølv over kva for perspektiv, tekstar og avgrensingar dei blir gjorde til gjenstand for ved andre personar sine val (lærar, fagbokforfattar, medieprodusent). Men dei kan øvast i å skjønna meir av det dei blir presenterte for, og posisjonera seg meir medvite i forhold til dette, ifølgje arbeidet til Unstad.

7 AVSLUTTANDE

Hovudsynspunktet mitt i denne artikkelen er at kategorien fagontologi kan vera ein viktig reiskap i den felles oppgåva vi har med å artikulera form og føremål for religions- og livssynsfaget i norsk skule. Det nye kjerneelementet knytt til utforsking med ulike metodar er ein god stad både å tematisera og utforska denne koplinga mellom *kvifor* (føremål) og *korleis* (form) i skulefaget, saman med elevane. Eg ønskjer sjølv at skulefaget skal vera ein møtestad mellom ulike innfallsvinklar til religions- og livssynsfeltet som aktuelt kunnskapsfelt i vår tid, og meiner at

ein livssynsopen fagontologi best sikrar eit fag som er både objektiv, kritisk og pluralistisk i si form. I same leia meiner eg at RLE-faget i skulen må sjåast som eit fagleg konglomerat, der ulike basisfaglege inngangar til religions- og livssynsfeltet utfordrar kvarandre og sørgjer for at vitskapleg disiplinerte tenkjemåtar (Skovmand) pregar på det skulefaglege arbeidet på heilskapleg vis.

Såleis ser eg – i tråd med den religionsvitskaplege religionsdidaktikken som Karna Kjeldsen skisserer – at vi innafor ramma av eit fagleg oppdatert skulefag både kan og bør tematisera religionar og sekulære livssyn som kulturelt konstruerte størrelsar med ein sosial funksjon, som beveggrunnar, avlastingsmekanisar og meiningsprodusentar i eit komplekst tilvære. Dette er viktige perspektiv for elevar å tileigna seg, som gir tilgang til eit mangfelt religions- og livssynsfelt i ein samansett kultur, og er ei viktig styrking av det skulefaglege perspektivet, jf. utviklinga i nye læreplanar.

Men religionar og sekulære livssyn bør også, i lys av informerte akademiske fagperspektiv, sjåast som omfattande refleksive, sivilisatoriske tradisjonar av global karakter, som har levert utkast til kva det tyder å vera eit menneske, til kva som er viktig i tilværet, og til korleis vi menneske bør leva saman med andre på ein god måte. Men det å fanga opp desse meir filosofiske, religionshermeneutiske, politologiske, samfunnsbyggjande og idéhistoriske dimensjonane i klasserommet, på akademisk forsvarleg vis, fordrar at vi nærmar oss religionar og sekulære livssyn i klasserommet også som *meir* enn sosiale, menneskelege, kulturelle konstruksjonar. Dei må også vera tankevekkjande realitetar.

8 REFERANSE

- Afdal, G. (1998). «Fra vitenskap til skolefag eller fra skolefag til vitenskap?» *Religion og livssyn*, 10 (1), 8–17.
- Alberts, W. (2010). «The academic study of religions and integrative religious education in Europe». *British Journal of Religious Education*, 32 (3), 275–290. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01416200.2010.498621>
- Alberts, W. (2017). «Hva er forholdet mellom religionsvitenskap og religionsrelaterte skolefag?». I M.v.d. Lippe og S. Undheim (red.), *Religion i skolen* (s. 180–192). Universitetsforlaget.
- Andreassen, B.-O. (2010). «Religionskritikk som dannelse». I M. Brekke (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 63–81). Universitetsforlaget.
- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk. En innføring*. 2. utg. Universitetsforlaget.
- Anker, T. og Lippe, M.v.d. 2014. «Religiøst mangfold i skolen». I J.H. Stray & L. Wittek (red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 619–635). Cappelen Damm.

- Aukland, K. (2021). «Å lære hvordan. Forslag til et nytt mål utover å lære om og av religion». *Nordidactica*, 11 (1), 103–121. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/22032>
- Botvar, P.K. (2021). «Svekket støtte til livssynsåpent samfunn». *Religion og livssyn*, 33 (3), 35–38.
- Breidlid, H. (2019). «Hvor ble det av KRLE-faget?». *Kirke og Kultur*, 123 (1), 14–23. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1504-3002-2019-01-03>
- Brekke, Ø. (2012). «Religion som diskursiv størrelse». I *Religion og livssyn* (24) 1, 45–49. https://www.religion.no/_files/ugd/6972da_9686d30344ad4db89f7f158b14ac057e.pdf?index=true
- Brekke, Ø. (2018). «Religionskritikk i klasserommet. Fag, kritikk og ontologi i norsk skule». *Prismet*, 69 (2–3), 107–131. <https://doi.org/10.5617/pri.6260>
- Brekke, Ø. (2019). «Om eit kulturanalytisk RLE-fag». *Religion og livssyn*, 31 (1), 10–24. <https://hdl.handle.net/11250/2992417>
- Bråten, O.M.H. (2013). *Towards a methodology for comparative studies in religious education. A study of England and Norway*. Waxmann.
- Bråten, O.M.H. (2014). «Hva er religionspedagogikk?». *Prismet*, 65 (3), 123–144. <https://doi.org/10.5617/pri.5588>
- Bråten, O.M.H. (2015). «Should there be wonder and awe?». *Nordidactica*, 5(2), 1–23. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/18995>
- Bråten, O.M.H. (2018). «World Views in Norwegian RE». I J. Ristiniemi, G. Skeie & K. Sporre (red.), *Challenging Life: Existential Questions as a Resource for Education* (s. 157–175). Waxmann.
- Eidhamar, L.G. (2019). «Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?». *Prismet*, 70 (1), 27–46. <https://doi.org/10.5617/pri.6855>
- Freathy R., Freathy G., Doney J. mfl. (2015). *The RE-searchers*. University of Exeter. <https://www.reonline.org.uk/wp-content/uploads/2019/05/The-RE-searchers-A-New-Approach-to-RE-in-Primary-Schools.pdf>
- Freathy, R., Reed, E.D., Davis, A. mfl. (2018). *Who is Jesus?* University of Exeter. http://socialsciences.exeter.ac.uk/media/universityofexeter/collegeofsocialsciencesandinternationalstudies/education/research/groupsandnetworks/reandspiritualitynetwork/Who_is_Jesus.pdf
- Freathy, R. og John, H. (2019). «Religious Education, Big Ideas and the study of religion(s) and worldview(s)». *British Journal of Education*, 41 (1), 27–40. <https://doi.org/10.1080/01416200.2018.1500351>
- Freathy, R. og Davis, A. (2018). «Theology in Multi Faith Religious Education. A Taboo to be Broken?». *Research Papers in Education*, 34 (6), 749–768. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1550802>

- Fuglseth, K. (2016). «Orienteringas bakside: 'Indirekte undervisning' og mangelen på engasjement, interesse og motivasjon». *Prismet*, 67 (2), 79–85. <https://www.journals.uio.no/index.php/prismet/article/view/4501/3954>
- Fuglseth, K. (2021). «Å etablere eit fagsyn i KRLE». I Fuglseth, K. & Skrefsrud, T.-A. (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk* (s. 19–39). IKO-forlaget.
- Gilhus, I.S. og Mikaelsson, L. (2001). *Nytt blikk på religion*. Pax Forlag.
- Gilhus, I.S. og Mikaelsson, L. (2007). *Hva er religion*. Universitetsforlaget.
- Gilhus, I.S. (2011). «The non-confessional study of religions and its normative dimensions». I J.-O. Henriksen (red.), *Difficult Normativity. Normative Dimensions in Research on Religion and Theology* (s. 95–107). P. Lang.
- Haakedal, E. (1995). «Religionspedagogikkens tverrfaglighet: tilbakeblikk, status og muligheter». I H. Leganger-Krogstad & E. Haakedal (Red.), *Religiøse og pedagogiske idealer*. Norges forskningsråd.
- Schjetne, E. og Hansen, O.H.B. (2019). «Emplotting a privileged position. The construction of the history of secular humanism in Norwegian religious education textbooks». *British Journal of Religious Education*. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1652568>
- Hauan L.S. og Anker, T. (2021). «Fordommer mot religion. Epistemisk urettferdighet i klasserommet». I M.v.d. Lippe (Red.), *Fordommer i skolen* (84–103). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215037417-2021-04>
- Helskog, G.H. (2019). *Philosophising the Dialogos Way Towards Wisdom in Education. Between Critical Thinking and Spiritual Contemplation*. Routledge.
- Helskog, G.H. (2021). «Utforskning av religioner og livssyn gjennom dialogos-tilnærmingen til pedagogisk filosofisk praksis i skolen». *Religion og livssyn*, 33 (3), 42–48.
- Jeanrond, W. (2012). «Den fria teologiens potential». I *Kyrkans framtid* (s. 107–117). Arcus.
- Jensen, T. (2008). «RS based RE in Public Schools: A Must for a Secular State». *Numen*, 55 (2–3), 123–150. <https://doi.org/10.1163/156852708X283023>
- Johnsen, E.T. (2017). Religionsvitenskapelig fornyelse med pedagogisk slagside. *Teologisk tidsskrift*, 6 (4), 322–337. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1893-0271-2017-04-04>
- Jørgensen C.S. (2018). «RE-searchere i KRLE-lærerutdanningen. Noen refleksjoner». *Prismet* (1), 91–98. <https://journals.uio.no/prismet/article/view/6156/5208>
- Kjeldsen, K. (2019). A study-of-religion(s)-based religion education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9 (4), 11–29. <https://doi.org/10.26529/cepsj.678>

- Klausen, S.H. (2016). *Hvad er videnskabsteori*. 2. utg. Akademisk Forlag.
- Klausen, S.H. (2011). «Religionsvidenskaben i videnskabsteoretisk kryssild». I T. Hammersholt og C.S.d. Muckadell (Red.), *At kortlægge religion* (s. 91–116). Forlaget Univers.
- Leirvik, O. (2022). «Islamsk universitetsteologi. Teologisk fakultet som hus med mange rom?». *Kirke og Kultur*, 127 (1), 52–66. <https://doi.org/10.18261/10.18261/kok.127.1.7>
- Lippe, M.v.d. og Undheim, S. (Red.). (2017). *Religion i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moulin, D. (2009). «A Too Liberal Religious Education?». *British Journal of Religious Education* 31 (2), 153–165.
- Porpora, D.V. (2006). «Methodological Atheism, Methodological Agnosticism and Religious Experience». *Journal for the Theory of Social Behaviour* (1), 57–75.
- Roberts, T. (2004). «Exposure and Explanation: On the New Protectionism in the Study of Religion». *Journal of the American Academy of Religion*, 72 (1), 143–172. <https://academic.oup.com/jaar/article/72/1/143/2032490>
- Shanahan, T. og Shanahan, C. (2012). «What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter?». *Topics in Language Disorders* 32 (1), 7–18. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318244557a>
- Skeie, G. (2006). «What do we mean by ‘religion’ in education? On disciplinary knowledge and knowledge in the classroom». I K. Tirri (Red.), *Religion, Spirituality and Identity* (s. 85–100). P. Lang.
- Skeie, G. (2015). «What does conceptualisation of religion have to do with religion in education?». I L.G. Beaman & L.V. Arragon (Red.), *Issues in Religion and Education: Whose Religion?* (s. 126–155). Brill.
- Skeie, G. (2018). «Religioner, livssyn og interkulturell opplæring». I E. Schjetne & T.-A. Skrefsrud (red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole* (s. 39–55). Gyldendal.
- Skeie, G. (2022). «Er KRLE-faget et ordinært skolefag?». I H.V. Kleive, J.G. Lillebø & K.-W. Sæther (red.), *Møter og mangfold: Religion og kultur i historie, samtid og skole* (s. 199–227). Cappelen Damm. <https://doi.org/10.23865/noasp.156.ch9>
- Skjervheim, H. [1959] (1974). *Objektivismen og studiet av mennesket*. Universitetsforlaget.
- Smart, N. (1973). *The Study of Religion and The Sociology of Knowledge*. P.U.P.
- Stokke, C. og Rodriguez, M.C. (2020). «Livsmestring og selvutvikling i KRLE». *Nytt Norsk Tidsskrift*, 37 (2), 137–148. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1504-3053-2020-02-05>

- Thobro, S.A. (2014, 14. november). «(K)RLE – hva kan vi gjøre med det?». *Vårt Land*. <http://www.verdidebatt.no/innlegg/11537246-k-rle-hva-kan-vi-gjore-med-det>
- Thomas, A. (2021). «The justice of theory. How and why do educational skills distribute?». *Education Sciences*, 11 (9), 1–12. <https://doi.org/10.3390/educsci11090478>
- Unstad, L. (2021). *Forstår du det du leser? En fagspesifikk tilnærming til lesing i religions- og livssynsfaget på ungdomstrinnet*. Dr.avh. NTNU 188.
- Unstad, L. og Fjørtoft, H. (2020). «Disciplinary literacy in religious education». *British Journal of Religious Education*, 1–9. <https://doi.org/10.1080/01416200.2020.1754164>
- Unstad, L. og Fjørtoft, H. (2021). «Texts, readers, and positions: Developing a conceptual tool for teaching disciplinary reading in religious education». *Learning and Instruction* 73, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101431>
- Aadnanes, P.M. (2012). *Livssyn*. 4. utg. Universitetsforlaget.
- Aas, P.A. (2011). *Humanisme*. Pax Forlag.