



**“Et ordinært fag i særklasse”  
En analyse av fagdidaktiske perspektiver i  
innføringsbøker i religionsdidaktikk**

**Bengt-Ove Andreassen**

*Avhandling levert for graden Philosophiae Doctor*

**UNIVERSITETET I TROMSØ**  
**Det samfunnsvitenskapelige fakultet**  
Institutt for religionsvitenskap

Juni 2008

ISBN 978-82-91636-82-5

## Forord

Det er et privilegium å få være stipendiat i 4 år, men det er også veldig godt å være ferdig. Jeg har vært omgitt av gode støttespillere som på ulike måter har bidratt til faglig utvikling og/eller avkobling og som har gjort stipendiatperioden til en udelt positiv opplevelse og en uvurderlig faglig berikelse. Noen perioder har selvsagt vært tyngre enn andre, men i de tunge periodene har det alltid vært noen som har bidratt til de ikke har blitt for lange og hjulpet meg videre.

Stipendiatperioden begynte 1. mars 2004 på det daværende Program for læring og praktisk pedagogikk (PLP), som senere samme år ble en del av Institutt for pedagogikk og lærerutdanning (IPLU) på Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Jeg har vært tatt opp som ph.d.-student på Institutt for religionsvitenskap (IRV) og dermed forholdt meg til to institutter. Jeg har hatt pliktarbeid og kontorplass på IPLU, mens opplæringsdelen av dr.gradsutdanningen har vært knyttet til IRV. Tilgangen på kompetente fagfolk har slik sett vært stor, og det er mange som på ulike måter har bidratt konstruktivt - om det har vært ved kaffetrakteren med kaffekoppen i hånda eller i andre sammenhenger.

Veilederne mine, professor Kaare Skagen (HiO, tidl. IPLU) og 1. amanuensis Siv Ellen Kraft (IRV, UiT), fortjener en stor takk for god veiledning gjennom hele stipendiatperioden. Dere har utfyllt hverandre på en helt suveren måte. Takk også til alle som har bidratt med tilbakemeldinger på tekstutkast jeg har lagt fram på forskningsseminaret til IRV. En særlig takk går også til min gode venn, medstipendiat og søskenbarn Torjer A. Olsen for uendelig mange små og store samtaler om store og små faglige spørsmål gjennom stipendiatperiodens opp- og nedturer. En takk fortjener også universitetslektor Liv Carstens Knudsen som var faglig leder på det tidligere Program for læring og praktisk pedagogikk (PLP). Hun var med å sette premissene for at en stipendiatstilling i religionsdidaktikk ble lyst ut høsten 2003. Uten initiativene fra ledelsen ved PLP om å prioritere fagdidaktisk forskning hadde ikke denne avhandlingen blitt skrevet.

En viktig del av kvalitetssikringen av avhandlingen var sluttlesingsseminaret jeg fikk anledning til å ha i oktober 2007. En stor takk til "sluttleser" 1. amanuensis Geir Skeie fra Universitetet i Stavanger for kritisk og systematisk gjennomgang av avhandlingsteksten slik den forelå da. Dine innspill bidro til å heve kvaliteten på avhandlingen, og sluttlesingsseminaret fungerte som en kjempemotivasjon til en siste sluttsjutt for å få avhandlingen ferdig.

Uten mat og drikke duger, som kjent, heller ikke en stipendiat. Derfor fortjener mine foreldre og "svigerforeldre" en stor takk for mange (og hos familien Gadgil til dels lange) og gode måltider og samtaler. En spesiell takk til "ho mor" for jevn tilgang på ferske lefser i ulike varianter gjennom hele stipendiatperioden – lefse er god mentalhygiene og godt for moralen, for dem som ikke visste det.

Til slutt en spesiell takk til Maya for støtte og oppmuntring underveis og for god rekreasjon gjennom trening, turer, ferier, filmfestival og god mat. Gjennom "funny facts" fra medisinen verden har du også minnet meg på at det faktisk finnes andre interessante fagfelt enn religionsdidaktikk. Men jeg blir i alle fall doktor før deg...

Tromsdalen 6. juni 2008  
Bengt-Ove Andreassen

# Innhold

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Innhold .....</b>  | <b>1</b>  |
| <b>1.0 Avhandlingens tema, forskningsspørsmål, fokus og aktualitet.....</b>   | <b>4</b>  |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema .....   | 5         |
| 1.1.1 <i>Forskningsspørsmål og avhandlingens struktur</i> .....   | 6         |
| 1.2 Avhandlingens kontekst .....  | 9         |
| 1.2.1 <i>“En dyp strøm i vår nasjons historie” – om religionsundervisning i skolen</i> .....  | 10        |
| 1.2.2 <i>Religionsundervisning i lærerutdanningen</i> .....   | 14        |
| 1.3 Religionsdidaktikk – mellom skolefag, studiefag og vitenskapsfag .....  | 17        |
| 1.4 Å plassere prosjektet .....   | 19        |
| 1.4.1 <i>Religionsdidaktisk forskning</i> .....   | 19        |
| 1.4.2 <i>Manglende forskning på religionsfag i lærerutdanningen</i> .....   | 21        |
| 1.4.3 <i>Det foreliggende prosjekt</i> .....  | 24        |
| <b>2.0 Empiri – å avgrense et datamateriale.....</b>  | <b>25</b> |
| 2.1 Tekst som empiri for diskursanalyse.....  | 26        |
| 2.2 Fem innføringsbøker i religionsdidaktikk: Omfang og utvalg.....   | 28        |
| 2.2.1 <i>Kriterier for utvalget</i> .....   | 29        |
| 2.2.2 <i>Sverre Dag Mogstad: Fag, identitet og fortelling. Didaktikk til kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering</i> ..... | 31        |
| 2.2.3 <i>Njål Skrunes: Religionspedagogikk for grunnskolen. Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering</i> .....              | 33        |
| 2.2.4 <i>Geir Afdal m.fl.: Tro, livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk</i> .....                              | 36        |
| 2.2.5 <i>Helje Kringlebotn Sødal (red.): Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring</i> .....  | 39        |
| 2.2.6 <i>Arnt Stabell-Kulø: Religioner i klasserommet. Innføring i religionsdidaktikk</i> .....   | 42        |
| 2.3 Å karakterisere og situere kildematerialet: sakprosa, pedagogisk tekst og makttekst. Teoretiske perspektiver .....                        | 43        |
| 2.3.1 <i>Sakprosa</i> .....   | 44        |
| 2.3.2 <i>Pedagogisk tekst</i> .....   | 46        |
| 2.3.3 <i>Innføringsbøkene som makttekster i den religionsdidaktiske diskursen</i> .....   | 49        |
| 2.4 Kildekritikk – muligheter og begrensninger i avhandlingens kildemateriale .....   | 53        |
| 2.4.1 <i>Kildekritiske utfordringer – å oppnå empirifølsomhet</i> .....   | 54        |
| 2.4.2 <i>Å ivareta empiriens flerstemmighet</i> .....   | 56        |
| 2.5 Oppsummering .....  | 58        |
| <b>3.0 Analysestrategi .....</b>  | <b>59</b> |
| 3.1 Diskursanalyse .....  | 60        |
| 3.2 Analysestrategiens teoretiske forankring hos Foucault.....  | 62        |
| 3.2.1 <i>Diskurs og diskursformasjon hos Foucault</i> .....   | 63        |
| 3.2.2 <i>Analysebegreper: utsagn, diskurssubjekt, diskursobjekt, begrepsformasjon og strategisk formasjon</i> .....                           | 67        |
| 3.2.3 <i>Motbegrep</i> .....  | 72        |
| 3.3 Å nærlese tekst .....   | 74        |
| 3.3.1 <i>Foucaults diskursanalyse som tekstanalyse</i> .....  | 76        |
| 3.3.2 <i>Analyseeksempel</i> .....  | 78        |
| 3.3.3 <i>Analysens begrensninger</i> .....  | 85        |

|            |  |            |
|------------|--|------------|
| 3.3.4      | <i>Analysens troverdighet: reliabilitet og validitet</i> .....   | 85         |
| 3.3.5      | <i>Refleksivitet</i> .....   | 88         |
| 3.4        | Oppsummering .....   | 88         |
| <b>4.0</b> | <b>Innføringsbøkene forståelse av religionsfagets egenart .....</b>  | <b>90</b>  |
| 4.1        | Empiri, analysestrategi og begrepsformasjon .....  | 91         |
| 4.1.1      | <i>Empiri</i> .....  | 91         |
| 4.1.2      | <i>Analysestrategi og begrepsformasjon</i> .....   | 92         |
| 4.1.3      | <i>Motbegreper</i> .....   | 94         |
| 4.2        | Religionsfagene egenart: det eksistensielle fag .....  | 97         |
| 4.2.1      | <i>Afdal m.fl. 2001: Det hellige og hellighetslengsel</i> .....  | 99         |
| 4.2.2      | <i>Mogstad 2004: Håp og angst</i> .....  | 103        |
| 4.2.3      | <i>Sødal (red.) 2006: Et eksistensielt fag</i> .....   | 106        |
| 4.2.4      | <i>Skrunes 2004: Teosentrisk perspektiv på religionsundervisning</i> .....   | 107        |
| 4.2.5      | <i>Stabell-Kulø 2005: Fag- og stofforientering</i> .....   | 110        |
| 4.2.6      | <i>Innføringsbøkene konstruksjon av religionsfagets egenart: datamaterialets flertydighet</i> .....                        | 112        |
| 4.2.7      | <i>Et analysestrategisk valg – og en metodologisk drøfting</i> .....   | 115        |
| 4.3        | Religion i dimensjoner og religion for individet .....   | 116        |
| 4.3.1      | <i>Religion i dimensjoner – Ninian Smarts dimensjonsmodell</i> .....   | 117        |
| 4.3.2      | <i>Liberal teologi</i> .....   | 120        |
| 4.3.3      | <i>Empatisk forståelse av religion</i> .....   | 123        |
| 4.4        | Arbeidsmåter for innlevelse og erfaring – “den estetiske dimensjonen” .....  | 125        |
| 4.4.1      | <i>Strategier for interaksjon med lærestoffets religiøse innhold</i> .....   | 126        |
| 4.4.2      | <i>Den estetiske dimensjonen – konfluent pedagogikk</i> .....  | 129        |
| 4.4.3      | <i>For mye estetikk og innlevelse? Innføringsbøkene strategiske nyanseringer</i> .....                                     | 133        |
| 4.4.4      | <i>Et elevsentrert kunnskapssyn</i> .....  | 136        |
| 4.5        | Religion som ressurs for elevens personlige vekst og utvikling .....   | 141        |
| 4.5.1      | <i>Å lære av religion – religion og religionsundervisning som ressurs for elevenes personlige vekst og utvikling</i> ..... | 141        |
| 4.5.2      | <i>Skolereigion</i> .....  | 145        |
| 4.6        | Skalering av innføringsbøkene eksistensielle orientering .....   | 151        |
| 4.7        | Oppsummering: Religionsfaget som eksistensielt fag .....   | 152        |
| <b>5.0</b> | <b>Elevrollen i innføringsbøkene .....</b>   | <b>153</b> |
| 5.1        | Empiri, analysestrategi og begrepsformasjon .....  | 154        |
| 5.1.1      | <i>Empiri</i> .....  | 156        |
| 5.1.2      | <i>Analysestrategi og begrepsformasjon</i> .....   | 157        |
| 5.1.3      | <i>Motbegreper</i> .....   | 162        |
| 5.2        | Elevenes “livstolkning” – et nøkkelbegrep i religionsdidaktikken .....   | 164        |
| 5.2.1      | <i>Livstolkningsbegrepets innhold i innføringsbøkene</i> .....   | 165        |
| 5.2.2      | <i>Livstolkningsbegrepet i KRL-læreplanene</i> .....   | 168        |
| 5.2.3      | <i>Fra “livstolkning” som kilde til religion til “livstolkning” som skolereigion</i> .....                                 | 170        |
| 5.3        | Hvordan ble livstolkning et nøkkelbegrep innenfor religionsdidaktikken? .....  | 172        |
| 5.3.1      | <i>Det meningssøkende mennesket i Generell del</i> .....   | 173        |
| 5.3.2      | <i>Gravems “livstolkning” – eleven som “homo religiosus”</i> .....   | 178        |
| 5.3.3      | <i>“Livstolkning” og “religiøst språk”</i> .....   | 181        |
| 5.4        | “Livstolkning” fra didaktisk styring og selvteknologi til religiøs selvutvikling.....                                      | 187        |
| 5.4.1      | <i>“Livstolkning” som didaktisk styringsstrategi og selvteknologi for et pluralistisk samfunn?</i> .....                   | 187        |

|  |            |
|--|------------|
| 5.4.2 “Livstolkning” som erfaringsnær undervisning .....   | 193        |
| 5.4.3 “Livstolkning” som selvutvikling .....   | 197        |
| 5.4.3 “Livstolkning” - religiøs selvutvikling? .....   | 200        |
| 5.5 Skalering av innføringsbøkens selvutviklingstendens og bruk av begrepet<br>“livstolkning” .....                        | 203        |
| 5.6 Oppsummering: Eleven som meningssøkende vesen .....  | 204        |
| <b>6.0 Religionslæreren i innføringsbøkene .....</b>   | <b>206</b> |
| 6.1 Empiri, analysestrategi og begrepsformasjon .....  | 206        |
| 6.1.1 Empiri .....   | 207        |
| 6.1.2 Analysestrategi og begrepsformasjon .....  | 207        |
| 6.1.3 Motbegrep .....  | 210        |
| 6.2 Religionslærer i senmoderniteten .....   | 213        |
| 6.2.1 Livsveileder og livstolker .....   | 215        |
| 6.2.2 Terapeutisering av religionslæreren .....  | 219        |
| 6.2.3 Læreren som veileder og terapeut: humanistisk psykologi som mulighetsbetingelse<br>.....                             | 222        |
| 6.3 Intimitetstyranni? .....   | 224        |
| 6.3.1 Inntreden i elevenes private sfære .....   | 226        |
| 6.3.2 Retningslinjer for KRL-faget .....   | 228        |
| 6.3.3 Uklar faglighet? .....   | 231        |
| 6.4 Skalering av innføringsbøkens framstilling av religionslæreren .....   | 232        |
| 6.5 Oppsummering: Religionslæreren som “livstolker” .....  | 234        |
| <b>7.0 Strategisk begrepsformasjon – innføringsbøkene og teknologisering av den<br/>religionsdidaktiske diskurs .....</b>  | <b>236</b> |
| 7.1 Strategisk begrepsformasjon .....  | 236        |
| 7.1.1 Teknologisering av den religionsdidaktiske diskurs .....   | 240        |
| 7.1.2 Seige strukturer? .....  | 244        |
| 7.1.3 Strategisk begrepsformasjon: normativ religionspedagogikk? .....   | 253        |
| 7.1.4 Dype røtter i vår nasjons historie eller post-kristendom? .....  | 259        |
| 7.2 Det eksistensielle og “godheten” som religionsdidaktikkens standardisering og<br>normalisering i senmoderniteten ..... | 266        |
| 7.2.1 Et eksistensielt fag – nyreligiøs skolereligion? .....   | 267        |
| 7.2.2 Eksistensielt fag med reservoar av symboler – uklar faglighet og uklare<br>intensjoner? .....                        | 271        |
| 7.2.3 Religionsdidaktikk og godhetsdiskursen .....   | 275        |
| 7.3 Oppsummering .....   | 282        |
| <b>8.0 Oppsummering og perspektiver .....</b>  | <b>284</b> |
| <b>Kilder og litteraturliste .....</b>   | <b>292</b> |
| Offentlige dokumenter .....  | 292        |
| Læreplaner og rammeplaner .....  | 293        |
| Liste over innhentede pensumlister .....   | 294        |
| Litteraturliste .....  | 295        |

## 1.0 Avhandlingens tema, forskningsspørsmål, fokus og aktualitet

Denne avhandlingen er en analyse av fagdidaktiske perspektiver i fem innføringsbøker i religionsdidaktikk. Med en slik analyse ønsker jeg å sette fokus på hva som har preget fagutviklingen innenfor den religionsdidaktiske diskursen etter innføringen av KRL-faget i norsk skole i 1997. Første del av tittelen på avhandlingen - “Et ordinært fag i særklasse” – er hentet fra en av de analyserte innføringsbøkene (Sødal (red.) 2006: 79). Utsagnet har bakgrunn i opplæringslovens presisering av at KRL-faget i grunnskolen er et ordinært fag på linje med andre skolefag: “Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap er eit ordinært skolefag som normalt skal samle alle elevar” (§2-4, sitert etter *KRL-boka 2005*: 28). Behovet for å lovfeste at KRL-faget som ordinært skolefag signaliserer nok i like stor grad at faget knyttes til tema og problemstillinger som peker ut over det ordinære. Det er nettopp spenningen i forholdet mellom religionsfagets egenart og som ordinært skolefag karakteristikkene av KRL-faget som “et ordinært skolefag i særklasse” berører.

Det handler om at den religionsdidaktiske fagutviklingen i Norge fikk nye utfordringer med innføringen av KRL-faget. På den ene siden ville man videreføre religionsfaget som en del av en “dyp strøm i vår nasjons historie”, som det heter i en læreplanformulering. På den annen side skulle faget nå være et obligatorisk skolefag og dermed inkludere alle, og faget skulle endog kunne styrke alle elever i deres religiøse identitet, uansett bakgrunn. Fagutviklingen har derfor vært preget av spenningen mellom vektleggingen av kristendommens sentrale plass i norsk historie og kultur, hensyn til minoritetenes interesser, samtidig som faget har vært sett på som viktig for elevenes individuelle holdningsdannelse og identitetsutvikling. Innføringsbøkene i religionsdidaktikk representerer en faglitteratur der det er forsøkt tatt hensyn til alle disse ulike intensjoner og oppgaver som ligger innbakt i KRL-faget. Disse tekstene utgjør derfor et rikt og spennende datamateriale for å belyse fagutviklingen innenfor den religionsdidaktiske diskursen etter 1997.

Samtidig med slutføringen av denne avhandlingen (februar 2008) foregår det to parallelle høringsrunder i regi av Kunnskapsdepartementet angående religionsfaget i skolen. Den ene er om navneendring på KRL-faget. Kunnskapsdepartementet har foreslått at navnet endres til Religion, livssyn og etikk (RLE). Parallelt er det også en høringsrunde for ny læreplan i RLE som etter planen skal tre i kraft høsten 2008. Disse drøftes ikke avhandlingen.

## ***1.1 Bakgrunn for valg av tema***

Bakgrunn for avhandlingens tema henter sin forklaring i undervisningserfaring fra religionsfagene på ungdomstrinnet, i videregående skole og i fagdidaktikk ved praktisk-pedagogisk utdanning. På alle nivåer har elevene og studentene vært interessert i og etterlyst de kontroversielle temaene som de daglig møter i media. Undervisningsmaterieell (lærebøker, nettressurser o.l.) gir presentasjoner av de ulike religionene eller hva en religionsundervisning kan inneholde, men tar sjelden eller aldri opp de mer kontroversielle sidene ved religion.

Den første prosjektskissen jeg utformet, tegnet opp rammen for et prosjekt som skulle utforske om og eventuelt på hvilken måte religiøse konflikter og konfliktperspektiver kunne være et fruktbart utgangspunkt i religionsundervisningen. Prosjektet hadde gjennom en aksjonsforskningsprofil et mål om å vise hvordan et fokus på konflikter kan gi et godt innblikk i religion og hvordan religion hele tiden er i endring, og samtidig også utvikle gode undervisningsstrategier og fagdidaktiske refleksjoner for hvordan dette kunne gjøres.

En del av det innledende arbeidet i forhold til et slikt prosjekt var å forsøke å danne seg et bilde av hvordan norske religionsdidaktikere behandler konfliktperspektiver i religionsundervisningen. Den lesningen jeg gjorde av religionsdidaktisk faglitteratur viste at konfliktperspektiver, slik jeg hadde tenkt i mitt prosjekt, ikke tas opp eller drøftes i særlig grad. Inntrykket var at den religionsdidaktiske faglitteraturen ikke åpner for slike perspektiver. I møte med de mer negative sidene ved religion som konflikt og vold, synes strategien som det meste av faglitteraturen velger, å være en vektlegging av den dialektiske motsetning, slik Liam Gearon (2006: 382) har påpekt med utgangspunkt i en engelsk kontekst. Isteden for å ta opp religion og konflikt, tematiseres heller Gandhis ikkevoldsideal eller Martin Luther King jr. som borgerrettsforkjemper, hevder Gearon. I min lesning av innføringsbøkene trådte den samme tendens fram. På bakgrunn av denne lesningen kom følgende spørsmålet opp: hvilket språk og faglige perspektiver preges den religionsdidaktiske diskursen av? Hvilke faglige perspektiver og hvilken fagforståelse er den rådende innenfor den religionsdidaktiske diskursen dersom det ikke åpnes for konfliktperspektiver eller mer kritiske perspektiver på religion? Disse spørsmålene var etter mitt skjønn så interessante og av så grunnleggende karakter at jeg valgte å fokusere videre på disse.



### ***1.1.1 Forskningsspørsmål og avhandlingens struktur***

Formulering av forskningsspørsmål har vært en lengre prosess med en målsetning om å ramme inn en tematikk og en empiri, der forskningsspørsmålet kunne formuleres på en måte som ga et klar *avgrenset* og *gjennomførbart* prosjekt. Spørsmålene som forrige avsnitt endte opp med kan vanskelig gis fullgode og altomfattende svar på i en enkelt avhandling med klare tids- og rammebegrensninger, men det spørsmålene berører er like fullt forsøkt innarbeidet i avhandlingens forskningsspørsmål.

Ettersom dette er en religionsdidaktisk avhandling har jeg lagt vekt på en orientering *mot* et praksisfelt, det vil si religionsfagene i skolen og i lærerutdanning, selv om det ikke er en analyse *av* et praksisfelt i tradisjonell forstand (klasseromsforskning, aksjonsforskning). Fokus er rettet mot tre sentrale fagdidaktiske saksområder (fag/fagforståelse, elevrolle og lærerrolle) i innføringsbøker i religionsdidaktikk. Samlet sett gir disse tre saksområdene grunnlag for å omtale en fagkonstruksjon og en fagforståelse av “religionsdidaktikk” innenfor den religionsdidaktiske diskurs i Norge.

Presiseringen av fokus er strukturert og presisert gjennom en forståelse av fagdidaktikk der den såkalte “didaktiske trekant” kan fungere som betegnelse og illustrasjon på de tre grunnleggende sidene ved det fagdidaktikkbegrepet som jeg her legger til grunn (Künzli 1998). Det medfører også en forståelse av fagdidaktikk som orienterer seg mot skolefag og undervisning. Jeg mener også å finne støtte for at dette er viktige sider ved fagdidaktikk i faglitteratur (f.eks. Gudem 2003; Künzli 1998; Lorentzen et. al. 1998; Ongstad 2006; Seel 1999; Sjøberg 2001). Presiseringen av fagdidaktikk i tre saksområder er gjort for å etablere et klart og avgrenset fokus i analysearbeidet. Det åpner samtidig for et fokus på hvordan innføringsbøker i religionsdidaktikk bygger “[...] en slags bro mellom faglig refleksjon og pedagogikk”, som naturfagsdidaktikeren Svein Sjøberg (2001: 11) formulerer det, og hvordan denne “brobyggingen” også kommuniserer en fagforståelse og kan forstås som en konstruksjon av “religionsdidaktikk”. Det Sjøberg kaller en “brobygging” mellom faglig refleksjon og pedagogikk sammenfaller med det den engelske utdannings sosiologen Basil Bernstein (2001) har kalt for “rekontekstualisering”. Det både Bernstein og Sjøberg retter oppmerksomheten mot er at det ofte skjer noe med en faglig diskurs i møtet med en pedagogisk diskurs. Fagkunnskapen “pedagogiseres”, som Bernstein formulerer det. Dette er

viktige poenger i forhold til en avhandling om fagforståelse og fagkonstruksjon i religionsdidaktikken.

Refleksjonene om tema og forskningsspørsmål endte opp med følgende overordnede forskningsspørsmål for avhandlingen:

Hvordan konstruerer innføringsbøker i religionsdidaktikk en fagforståelse av religionsdidaktikk gjennom perspektiver på religionsfaget i skolen, elevrolle og religionslærerrolle?

Forskningsspørsmålet kan karakteriseres som *beskrivende* eller *eksplorerende* (Grønmo 2004: 67). Valget av et beskrivende og eksplorerende forskningsspørsmål gjøres med en begrunnelse i at fagkonstruksjon og fagforståelse i den religionsdidaktiske diskursen tidligere ikke har vært gjenstand for forskning.<sup>1</sup> I enkelte avhandlinger innenfor fagfeltet (f.eks. Skeie 1998; Mogstad 2001; Haakedal 2003) gjøres til dels normative presiseringer og drøftinger av “religionsdidaktikk” og “religionspedagogikk”, og hva som kan og bør ligge i begrepene. Det foreligger imidlertid ingen empiriske undersøkelser av hvordan “religionsdidaktikk” eller “religionspedagogikk” faktisk gis innhold i den religionsdidaktiske diskursen.

Avhandlingens forskningsspørsmål vil dermed primært være *forskningsmessig* begrunnet. Fokus rettes mot kunnskapsforståelse og kunnskapskonstruksjon innenfor den religionsdidaktiske diskursen, og er dermed en analyse av allerede foreliggende kunnskap på feltet.<sup>2</sup> Hensikten er å analysere hva denne kunnskapen består av, og hvilke mulighetsbetingelser som ligger til grunn for at akkurat denne fagforståelsen har blitt etablert som relevant, standardisert og normalisert. Et forskningsspørsmål som er eksplorerende i forhold til foreliggende og etablert kunnskap, vil på den ene side kunne bringe ny kunnskap til feltet om hvorvidt en eller flere fagforståelser framstår som dominerende i forhold til andre. På den annen side vil trolig avhandlingen også kunne leses som et debattinnlegg om fagutvikling i den religionsdidaktiske diskursen. I forlengelsen av sistnevnte, vil avhandlingen

---

<sup>1</sup> Jfr. forskningsoversiktene til Skeie (2004) og Lied (2006) gir. Disse presenteres ytterligere i kapittel 1.4.

<sup>2</sup> Den danske folkloristen Anne Knudsen har beskrevet det å se på det som allerede foreligger med termen “æselørernes metode”. Hun skriver om metoden på denne måten: “I stedet for at lede efter hidtil uopdagede detaljer i sit materiale koncentrerer man sig derfor om netop det iøjnefaldende, det selvfølgelige, det alle og enhver ved findes der; man lader så at sige bogen åbne sig, der hvor æselørerne er. Men så er det naturligvis også slut med det nemme. For det åbenlyse gælder det nemlig, at det er betydelig sværere at holde i fokus end det mærkværdige; og det er en betydelig kraftanstrengelse at kigge på det uden samtidig at fortolke det ud fra vaneforestillinger” (Knudsen 1987: 29). Knudsen peker her på to utfordringer som har vært svært relevante i arbeidet med denne avhandlingen, og som representerer en metodologisk utfordring med en analyse av tekster som allerede eksisterer, som leses av lærerstudenter og som er skrevet av etablerte religionsdidaktikere.

kunne ha *samfunnsmessig* betydning ved at den gir kritiske perspektiver på fagforståelse og fagutvikling, noe som kan ansees å være relevant i kjølvannet av uttalelsene om KRL-faget fra FNs menneskerettighetskomite i november 2004 og fra Menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg (EMD) i juni 2007. Ved at Norge har forpliktet seg til ulike internasjonale konvensjoner gir disse dommene prinsipielle føringer og medfører en utfordring for den videre fagutviklingen av religionsfaget i skole og i lærerutdanning, selv om disse prinsipielle føringene også kan oppfattes som problematiske for fagutviklingen (se f.eks. Leganger-Krogstad 2007).

Forskningsspørsmålets struktur i forhold til fagdidaktikkens tre saksområder reiser et spørsmål om *kausaltitet*. Selv om avhandlingens struktur følger de tre saksområdene i enkeltkapitler og begynner med fagforståelse i kapittel 4, og deretter elevrolle og lærerrolle i kapittel 5 og 6, så betyr ikke det at jeg forutsetter at konstruksjon av elevrolle og lærerrolle følger kausalt av forståelsen av religion og religionsfaget. Jeg ser på fagkonstruksjonen som en *komplementær prosess* der religionsfag, elevrolle og lærerrolle står i et komplementært forhold og gjensidig påvirker hverandre. I konstruksjonen av en fagforståelse av “religionsdidaktikk” vil konstruksjon og forståelse av den ene av disse faktorene gi konsekvenser for konstruksjonen av de andre. I Bernsteins (2001) forstand skjer en “rekontekstualisering” av de religionsfaglige perspektivene når religionsdidaktikkens vitenskapsfag (religionsvitenskap og teologi) møter allmenn didaktikk og pedagogikk. Møtet mellom de ulike faglige diskursene vil gjensidig påvirke perspektivene på fag, elevrolle og lærerrolle. Religionsbegrepet eller lærerrollen vil dermed kunne få en ny eller annen betydning sammenlignet med det rent religionsfaglige eller pedagogiske utgangspunkt.

Det overordnede tema for avhandlingen om kunnskapskonstruksjon er i forskningsspørsmålet *presisert* ved hjelp av den såkalte “didaktiske trekant”. Hver av de tre sidene i den didaktiske trekanten er presisert i hvert ledd av forskningsspørsmålet. Dette gjenspeiles også i avhandlingens struktur, der hver av de tre delene av forskningsspørsmålet tas opp i atskilte analysekapitler. Hvert kapittel innledes med en presentasjon av den del av forskningsspørsmålet som kapitlet omhandler. Innledningsvis i hvert kapittel presenteres også den begrepsformasjon (Foucault 1972) knyttet til henholdsvis religionsfag, elevrolle og lærerrolle som analysen av innføringsbøkene har avdekket.<sup>3</sup> Det vil si de diskursspesifikke

---

<sup>3</sup> Bruken av “begrepsformasjon” som en del av en Foucault-inspirert diskursanalyse presiseres ytterligere i kapittel 3.2 og 3.3.

begrep som omgir hver av disse tre sidene av den didaktiske trekant i religionsdidaktikken. I kapittel 4 presenteres analysen av hvordan religionsfagene i skolen forstås, i kapittel 5 analyseres elevrollen, og i kapittel 6 religionslærerrollen. I kapittel 7 drøfter jeg den samlede fagkonstruksjonen i de foregående tre kapitlene i lys av Foucaults (1972) begrep om “strategiske begrepsformasjoner” og Faircloughs (1996) begrep om “teknologisering av diskurs”.

Forskningsspørsmålet er *operasjonalisert* i forhold til et datamateriale som utgjøres av fem innføringsbøker i religionsdidaktikk. Utvalget av innføringsbøker har hatt som kriterium at alle de tre saksområdene for fagdidaktikken som er presisert ovenfor er omtalt. Forskningsspørsmålet gjenspeiler slik sett i kriteriene for utvalg av innføringsbøker og som gjøres ytterligere rede for i kapittel 2.2.1. I delkapitlene 2.2.2-2.2.6 presenteres hver enkelt av de fem innføringsbøkene som er analysert. I kapittel 2.3 og 2.4 drøftes ulike sider ved datamaterialet i lys av teoretiske perspektiver og kildekritikk; implikasjoner ved å bruke innføringsbøker som datamateriale, samt dets muligheter og begrensninger.

Analysestrategien presenteres i kapittel 3. Her presenteres noen teoretiske perspektiver ved å bruke diskursanalyse i et samfunnsvitenskapelig prosjekt. Analysen er en diskursanalytisk nærlesing av tekst som ytterligere kan beskrives som en kvalitativ ide- eller innholdsanalyse. Målet er å avdekke hvordan innføringsbøkene i religionsdidaktikk utgjør, skaper og gjenspeiler større tankemønstre og ideer i den religionsdidaktiske kunnskapskonstruksjonen (Grønmo 2004: 128).

## ***1.2 Avhandlingens kontekst***

Den tidsmessige avgrensingen for avhandlingen er perioden 1997-2006. Avgrensingen til 1997 gjøres på bakgrunn av innføringen av KRL-faget i grunnskolen. KRL-faget ble fra skoleåret 1997-1998 trinnvis innført som obligatorisk skolefag i grunnskolen, og på alle klassetrinn fra skoleåret 1999-2000. I årene etter KRL-fagets innføring i grunnskolen kom eldre innføringsbøker i religionsdidaktikk ut i nye og bearbeidede utgaver og det ble skrevet noen helt nye. Den tidsmessige avgrensningen til 2006 baserer seg derfor utelukkende på at siste utgave av en av innføringsbøkene (Sødal (red.) 2006) da forelå. Innføringsbøkene som er analysert er alle bearbeidet eller nyskrevet i løpet av perioden 1997-2006.

I fortsettelsen vil jeg derfor vektlegge en nasjonal kontekstbeskrivelse ved å trekke noen historiske linjer for utviklingen av religionsundervisning i Norge som leder fram mot innføringen av KRL-faget i 1997. Selv om avhandlingen er en analyse av datamateriale fra en lærerutdanningskontekst og studiefaget KRL, må dette sees i sammenheng med utviklingen av religionsfaget i skolen. Framstillingen deles derfor i to. I kapittel 1.2.1 behandles religionsundervisningen i grunnskolen, mens kapittel 1.2.2 tar for seg religionsundervisning i lærerutdanningen.

### ***1.2.1 “En dyp strøm i vår nasjons historie” – om religionsundervisning i skolen***

De ni årene som denne avhandlingen primært avgrenses til er for toppen av et isfjell å regne i en skolehistorisk sammenheng. Fra konfirmasjonen ble innført i 1736 og til Kunnskapsløftet i 2006 ligger det en lang og sammensatt historie om religion og religionsundervisning i Norge. Her skal det kort presenteres noen sentrale utviklingstrekk.

Utviklingen av religionsundervisningen i Norge kan kort karakteriseres gjennom tre overordnede perspektiver og tre historiske perioder. For det første ved *statspietismens* utdanningspolitiske misjonsprosjekt i perioden fra 1736-1860. Dernest den gradvise *sekularisering* av skolen fra 1860 da en ny lov om allmueskolevesenet på landet ble vedtatt, til innføringen av Mønsterplanen av 1974 da religionsundervisningen i skolen ble supplert med et eget livssynsfag. Den tredje perioden kan regnes fra 1974 og fram til i dag og preges av *globalisering* og et *flerkulturelt samfunn* som setter premisser og preger skoletenkingen generelt, og religionsundervisningen i skolen spesielt. Det er denne siste perioden denne avhandlingen primært forholder seg til, og hovedsakelig til årene 1997-2006.

Globaliseringen og livssynsmangfoldet i det norske samfunnet fra 1970- og 1980-tallet påskyndet en debatt og et krav om en sekulær skole og et sekulært religionsfag i skolen. I grunnskoleloven av 1969 ble det vedtatt at kristendomsfaget i skolen ikke lenger skulle være en del av kirkens dåpsundervisning. Stortinget fjernet samtidig kravet om at kun lærere som var medlemmer av statskirken kunne undervise i skolens kristendomsfag. Grunnskoleloven av 1969 kan slik sett sies å være en sentral hendelse i sekulariseringen av religionsfaget i skolen. Det er imidlertid mye som tyder på at det politiske vedtaket fikk liten betydning for skolens praksis, og de tette forbindelsene mellom skole og kirke ble videreført og ennå ønskes

oppretholdt av enkelte miljøer (f.eks. Jørgensen (red.) 1999). Økende innvandring skapte utover 1970-tallet store minoritetsgrupperinger av katolikker og muslimer, og bidro til å sette press på den nære forbindelsen mellom statskirke og skole i Norge. Inn på 1990-tallet var skoledebatten preget av samfunnets kulturelle og religiøse mangfold, og dette ble brukt som argumenter for å redusere statskirkens offentlige nærvær. Det skiftende klima i skoledebatten på slutten av 1900-tallet kan illustreres med at den norske statskirken, som gjennom et par hundreår i norsk skolehistorie hadde vært en selvfølge, på 1990-tallet i stedet ble tolket som et overgrep mot minoritetene (Eriksen, Hompland og Tjønneland 2003: 245-246).

I 1995 fikk daværende statsråd Gudmund Hernes overlevert Pettersen-utvalgets utredning *Identitet og dialog* (NOU 1995:9). Utvalgets mandat hadde vært å gi en vurdering av religionsundervisningen i alle deler av skoleløpet. Anbefalingen fra utvalget var et såkalt “utvidet kristendomsfag” med en begrenset fritaksrett for deler av undervisningen. Etter behandling i Stortinget ble faget Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering (KRL) innført høsten 1997. Faget skulle ha et hovedfokus på kristendommen gjennom kunnskapsområder som Bibelen, hovedlinjer og hovedpersoner i kristendommens historie og grunntrekk i kristen tro og etikk. I læreplanen ble dette begrunnet med at “Kristen tro og tradisjon utgjør en dyp og bred strøm i norsk og europeisk historie. En innføring i denne tradisjonen i all dens rikdom åpner perspektiver og skaper sammenhenger som er avgjørende for å kunne orientere seg i samfunnet” (L97: 89). Faget skulle også inneholde “hovedtrekk i andre levende religioner og livstolkninger”, samt filosofi og etikk. Hovedvekten ble dermed lagt på kristendommen. De andre “levende religionene” det ble viet plass til var jødedom, islam, hinduisme og buddhisme.

Selv om det ble lagt vekt på at KRL-faget skulle være “åpent og bidra til innsikt, respekt og dialog” og “fremme forståelse og toleranse”, og videre at “de samme pedagogiske prinsipper skal legges til grunn for arbeidet med kristendommen og andre religioner og livssyn” (L97: 89), så uteble ikke reaksjonene på det omfanget kristendommen fikk på bekostning av andre religioner. Kritikerne hevdet at faget kun formidlet majoritetens religiøse identitet og tradisjon. Med tanke på fagets tiltenkte integrerende funksjon i et pluralistisk samfunn var dette problematisk (Borchrevink 2002). De stadig voksende grupperinger av religiøse minoriteter gjorde krav om å bli godtatt på egne premisser. KRL-fagets korte historie er da også preget av en balansegang mellom hensynene til majoritetskulturen og minoritetsgrupperingene.

Ved innføringen av KRL-faget fikk to lærerutdanningsinstitusjoner i oppdrag å evaluere det.<sup>4</sup> På bakgrunn av evalueringsrapportene som forelå i november 2000 ble det nedsatt en gruppe som skulle utforme en ny læreplan for KRL-faget. Utvalget foreslo en ny struktur i læreplanen for å forsøke å tone ned det som kunne oppfattes som kristendommens og dermed også majoritetskulturens dominans i faget. Forslaget innebar en tredeling og tematisk inndeling av fagstoffet: 1) Verdensreligionenes store fortellinger, 2) Festivaler og bekjennelse (ritualer), og 3) etikk (Thomassen 2006: 260). Dette forslaget gikk ikke gjennom i Læringscenterets og departementets behandling, og i 2002 kom en ny læreplan (KRL02) der det var valgt å holde på strukturen fra 1997-læreplanen. Faget hadde imidlertid endret navn til Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap. Det nye navnet skulle signalisere at alle delene av faget var likeverdige kunnskapsområder, og erstattet det som tidligere hadde vært formulert som “religions- og livssynsorientering”.

Med den nye læreplanen ble det også gjort endringer i forhold til fritaksretten. Det var denne som hadde vakt mest harme og engasjement blant foreldre og religions- og livssynsminoritetene, og førte til en prinsipiell debatt om religionsfrihet og forholdet til Norges folkerettslige forpliktelser i en lang rekke utgivelser (f.eks. Høstmølingen (red.)1998, 2001, 2004). KUF var trolig klar over at et obligatorisk religionsfag med en begrenset fritaksrett kom til å vekke reaksjoner allerede ved innføringen av KRL-faget. I forkant av fagets innføring i skolen ble dette debattert og behandlet i Stortinget og i departement i flere runder. Det resulterte i at KUF bad lagdommer Erik Møse foreta en gjennomgang av sakens juridiske sider med tanke på forholdet mellom grunnskolens kristne formålsparagraf og Norges forpliktelser til internasjonale konvensjoner (Ot.prp. nr. 38 (1996-97)). I sin utredning anbefalte Møse ([1997] 1998: 203): “Slik situasjonen nå framstår, finner jeg at det tryggeste er en generell fritaksrett”. Etter behandling i Stortinget våren 2001 (St. meld. Nr. 32 (2000-2001)) ble det sendt ut informasjon til skoler, foreldre og foresatte med presiseringer om fritaksretten. Her ble det slått fast at KRL-faget fremdeles var et obligatorisk fag, men at en begrenset fritaksrett var opprettholdt. Det ble i denne forbindelse også utarbeidet et eget skjema for å gjøre fritaksretten lettere å benytte seg av (KRL-boka 2005: 53-55).

---

<sup>4</sup> En del av oppdraget gikk til Norsk Lærerakademi (NLA) og det andre til Høgskulen i Volda (HiVo) i samarbeid med forskningsavdelingen ved Diakonhjemmets Høgskolesenter (Diaforsk). Oppdraget var å følge faget og vurdere hvordan implementeringen hadde gått. Dette var en del av evalueringen av hele L97. To evalueringsrapporter ble overlevert KUF og daværende statsråd Trond Giske i november 2000 (Hagesæter m.fl. 2000 og Aadnanes og Johannessen (red.) 2000).

Etter de folkevalgtes behandling ble kravet om fullt fritak fra KRL-faget prøvd for norske domstoler av Islamsk Råd Norge og to foreldrepar, mens Human-Etisk Forbund prøvde saken sammen med en gruppe foreldre. Kravet i begge sakene var fullt fritak fra undervisning i KRL-faget. Anklagerne led nederlag i Oslo byrett og i Borgarting lagmannsrett før saken ble anket til Høyesterett av Human-Etisk Forbund og behandlet der i august 2001. Anken ble avvist og dommen i lagmannsretten stadfestet. Saken ble imidlertid anket videre til Den europeiske menneskerettighetsdomstolen (EMD) i Strasbourg og FNs menneskerettighetskomité.

I november 2004 kom FNs menneskerettighetskomite med sin uttalelse som ga saksøkerne medhold. Utarbeidelse av en ny læreplan for KRL-faget ble nokså umiddelbart satt i gang,<sup>5</sup> og i august 2005 forelå den nye læreplanen i KRL. I juni 2007 kom domsslutningen fra EMD, og også her fikk saksøkerne medhold i saken mot staten. I et rundskriv fra Kunnskapsdepartementet (Nr. F-15-07) ble det informert om at det på bakgrunn av dommen fra EMD ville bli utarbeidet en ny læreplan som skal tre i kraft fra skoleåret 2008-2009. Det vil bli den fjerde læreplanen i KRL siden 1997. Arbeidet med den nye læreplanen i KRL vil ligge utenfor rammene for denne avhandlingen, og vil derfor ikke bli drøftet her.

Siden faget så dagens lys i 1997 har det dermed foreligget tre læreplaner (KRL97, KRL02, KRL05), mens en fjerde altså er på vei. I tillegg har faget vært gjenstand for rettssaker og domsavsigelser på alle nivåer i det norske rettsvesen og to internasjonale domstoler. Dette har resultert i flere rundskriv fra departement og Læringscenteret/Utdanningsdirektoratet om revisjoner, høringer og fritaksordningen. KRL-faget rammes dermed inn av stor oppmerksomhet i en bred offentlig og politisk debatt om religionsundervisning i Norge. Debatten har vært preget av spørsmålet om fritaksretten og om læreplanutvikling. Fagforståelse og fagkonstruksjon blant lærerutdannere har ikke vært gjenstand for oppmerksomhet, selv om det er her faget gis innhold og profil for framtidige religionslærere.

---

<sup>5</sup> Regjeringen uttalte i en pressemelding (Nr.: 013-05, 4. februar 2005) at: "Lovbestemmelsen om at den som skal undervise i KRL skal ta utgangspunkt i grunnskolens formålparagraf, blir foreslått fjernet for å tydeliggjøre at faget ikke skal være forkynnende. Det skal samtidig utarbeides en ny læreplan for KRL, og reglene for fritak blir forenklet." Sommeren 2006 ble også Bostad-utvalget nedsatt for å vurdere den kristne formålparagrafen for skole og barnehage. Utvalget leverte i juni 2007 sin utredning *Formål for framtida* (NOU 2007:6).



Religionsundervisningen i Norge kan i historisk perspektiv sies å være preget av kristendommens svekkede status gjennom de siste års utvikling, og kanskje særlig etter etableringen av KRL-faget.<sup>6</sup> Ikke-dogmatisk og konfesjonsfri religionsundervisning er imidlertid stadig en viktig faktor i skolen, og er tillagt stor vekt for å møte elevene i deres personlige vekst og utvikling som “meningssøkende mennesker” (Jfr. kap. 5). Skolen kan derfor sies å ta inn over seg en samfunnsutvikling der konfesjonell kristendom mister status, mens religionens betydning for individet fremdeles forstås som viktig.

For skole og utdanning gir globalisering og internasjonalisering dermed utfordringer på flere nivåer. Norge har forpliktet seg til en rekke ulike internasjonale konvensjoner, og forsøker internasjonalt å være en viktig aktør på ulike områder. Daværende statsminister Kjell Magne Bondevik hevdet for eksempel høsten 2004 at KRL-faget kunne forhindre terrorisme og dermed var et viktig virkemiddel og en god strategi i “kampen mot terror”.<sup>7</sup> Bondevik tok til orde for at KRL-faget kunne skape en møteplass for å skape forståelse mellom ulike grupper, og presenterte det norske religionsfagets fortreffelighet til Irans president, partene i Midt-Østen-konflikten og religiøse ledere på Balkan. Høsten 2004 var også marokkanske myndigheter på studietur til Norge for undersøke hva KRL-faget egentlig innebar.<sup>8</sup> 15. november samme år kom uttalelsen fra FNs menneskerettighetskomité om KRL-faget og dempet entusiasmen. I lys av den kristne formålsparagrafen ble KRL-faget i domsavsigelsen tolket å være i strid med sentrale punkter i menneskerettighetene. Uttalelsen fra FN, og siden også fra EMD i 2007, er eksempler på hvordan globalisering og internasjonalisering påvirker nasjonalstaters interne forhold og derfor også vil sette premisser for fagutvikling i skole og lærerutdanning.

### ***1.2.2 Religionsundervisning i lærerutdanningen***

Oppbygging av offentlig lærerutdanning i Norge kom gradvis i stand utover 1800-tallet i henhold til lov om almueskoler på landet av 1827. Den slo fast at alle seks stift i Norge skulle ha sine seminarer for å utdanne lærere (Kvalbein 2003: 24ff). Det første statlige lærerseminar,

---

<sup>6</sup> I dette bildet er det også relevant å vise til Bostad-utvalgets anbefaling til nye formålsparagrafer i barnehageloven og i opplæringsloven (NOU 2007:6: 13-14). Utvalgets anbefaling kan også tolkes som et ledd i kristendommens svekkede status i norsk skole.

<sup>7</sup> Se også talen Bondevik holdt på Europarådets konferanse i Oslo i juni 2004 (referansen til talen finnes i litteraturlisten som Bondevik 2006).

<sup>8</sup> Se for eksempel disse nettsidene fra NRK og Aftenposten for Bondeviks presentasjon av KRL-faget på den internasjonale arena: <http://www.nrk.no/nyheter/innenriks/4145373.html> [linken er sist sjekket 19.10.07], og <http://www.aftenposten.no/amagasinet/article1154208.ece> [sist sjekket 19.10.07].

Tromsø Seminarium, ble imidlertid etablert allerede i 1826 på grunnlag av det gamle *Seminarum lapponicum*, som skulle utdanne lærere for samene. Utover 1800-tallet ble det etablert flere lærerseminaret, men først i 1890 kom en statlig lov om lærerseminarene.

Da allmueskolen ble innført i Norge på 1700-tallet var det en del av sogneprestens oppgaver å rekruttere lærere. Den enkeltes sogneprests skjønn lå til grunn for vurderingen når aktuelle kandidater skulle vurderes. Den viktigste kompetansen var selvsagt kunnskaper i Luthers katekisme, men de pietistisk orienterte teologene la også stor vekt på enkeltmenneskets rette livsførsel ved å følge sine plikter og ha en plettfri vandel. Med loven om lærerseminarene fra 1890 mistet imidlertid kirken og teologene et tilnærmet monopol over skole og lærerutdanning, men kravet om at lærerne i kristendomskunnskap ved lærerseminarene skulle være teologer ble opprettholdt (Skeie 2003a: 190). Kirken og teologene hadde dermed fremdeles en sentral posisjon i forhold til kristendomsundervisningen. Den svekkede posisjonen var også et resultat av at kirken på slutten av 1800-tallet var preget av ytre og indre press. Opphevelsen av Konventikkelplakaten i 1842, dissenterloven av 1845, og det økte religiøse mangfoldet i landet, utfordret og rokket ved kirkens posisjon. I tillegg gjorde indre strider seg gjeldende. Krav om ny høymesseliturgi skapte debatt og frustrasjon. En ny Alterbok kom i 1889 og ble skarpt kritisert av teologer og mislikt av menighetene (Oftestad, Rasmussen og Schumacher 1997: 220). I tillegg tiltok debatten mellom liberale og konservative krefter innad i kirken ved inngangen til 1900-tallet. Debatten om liberal eller konservativ teologi påvirket også kristendomsundervisningen på lærerseminarene. De konservative og bekjennelsesorienterte vant i første omgang fram, noe som blant annet medførte at det ikke ble gitt adgang til medlemmer av dissentersamfunn til seminarene, med unntak av de som kunne framlegge dåpsattest. Skolepolitikken ble slik sett et ideologisk konfliktområde for kirken, noe som preget religionsundervisningen både i skolen og ved seminarene på slutten av 1800-tallet og ved inngangen til 1900-tallet.

I Normalplanen av 1939 ble kunnskapsorienteringen i kristendomsfaget nedtonet på bekostning av et "toleranseperspektiv" (Skeie 2003a: 191). Konkret innebar dette en nedtoning av utenatføring av katekisme og salmer, til fordel for bibelhistorie. Dette svekket også fagets konfesjonspregede profil, som forsvant helt med loven av 1969. Fram til KRL-faget ble innført i 1997 har kristendomsfaget i lærerutdanningen vært lite forandret og fortsatt hatt vekt på bibelhistorie og kristen tro og lære.

Teologene har hatt en dominerende plass i norsk lærerutdanning til langt inn på 1900-tallet. Det er i stor grad teologene som har preget den religionspedagogiske tenkningen og forskning ved norske høyskoler og universiteter (Skeie 2003a, 2004; Lied 2006). Den ovenfor nevnte striden om liberal og konservativ teologi ga seg også utslag i at det ble etablert egne lærerutdanninger av konservative miljøer. På 1960-tallet ble Norsk Lærerakademi opprettet i Bergen, og på Det teologiske Menighetsfakultet (MF) i Oslo begynte man på samme tid å tilby et eget studium i kristendomskunnskap for lærere. Menighetsfakultetet var lenge det mest aktive religionspedagogiske forskningsmiljøet i Norge, blant annet ved at landets første stilling i religionspedagogikk ble opprettet her. Teologenes engasjement i skole og lærerutdanning forklarer i noen grad at mye av forskningen på feltet i Norge har et teologisk tilsnitt.

I loven om folkeskolen fra 1959 ble det slått fast at lærerne i kristendomskunnskap skulle være medlemmer i trossamfunn som hadde evangelisk-luthersk lære (Skeie 2003a: 194). Ti år senere ble dette kravet fjernet, og alle som var kompetente kunne undervise i faget. I lærerutdanningen og i skolen kunne de som ikke var medlemmer av statskirka eller Den evangelisk-lutherske frikirke søke seg fritatt. En slik fritaksordning eksisterte i lærerutdanningen helt fram til rammeplanen for det nye studiefaget KRL ble innført i allmennlærerutdanningen i 1998.

Religionsfaget i lærerutdanningen har en sammenfallende historie som skolefaget, og studiefaget i lærerutdanningen må derfor sees i lys av grunnskolens religionsfag. Teologiens dominerende rolle i forhold til skolens kristendomsfag, førte også til en dominans i forhold til studiefaget i lærerutdanningen. Med innføringen av KRL som grunnskole- og studiefag var vitenskapsfaget teologi ikke lenger det eneste med påvirkningskraft og innflytelse. Da faget ble utvidet til å gjelde religioner og filosofi, medførte det en mulighet for at vitenskapsfagene religionsvitenskap/religionshistorie, filosofi og idéhistorie kunne være med å sette premisser for skolefag og studiefag, og å prege den videre fagutviklingen av religionsdidaktikken.

### **1.3 Religionsdidaktikk – mellom skolefag, studiefag og vitenskapsfag**

I denne avhandlingen vil begrepet “religionsdidaktikk” primært knyttes til religionsfaget KRL i grunnskolen og studiefaget KRL i allmennlærerutdanningen. Det vil i mindre grad knyttes til religionsfaget i videregående skole og religionsdidaktikk i praktisk-pedagogisk utdanning.

Den empiri jeg legger til grunn for analysen er innføringsbøker i religionsdidaktikk (jfr. kapittel 2). Religionsdidaktikk eller religionspedagogikk forekommer i titlene til alle bøkene. Jeg vil ikke gå inn i en diskusjon og gjøre prinsipielle drøftinger og tegne en skillelinje mellom begrepene “religionsdidaktikk” og “religionspedagogikk”. Jeg vil kun presisere at jeg bruker betegnelsen religionsdidaktikk i min avhandling. Begrunnelsen er at begrepet i mange norske religionsdidaktiske framstillinger har vært framstilt som en teologisk disiplin.<sup>9</sup> Min forståelse av religionspedagogikk/religionsdidaktikk er mer pragmatisk orientert. Jeg er imidlertid bevisst om at dette er en del av en større prinsipiell fagdebatt, men som jeg her ikke har mulighet å gå nærmere inn på.<sup>10</sup> Didaktikk-begrepet er av nyere dato, og termen “fagdidaktikk” kommer først i bruk på 1970-tallet (Ongstad 2006: 19ff). For mitt fagfelt er det derfor interessant å legge merke til at begrepet religionspedagogikk synes å ha vært foretrukket før innføringen av KRL-faget i 1997.<sup>11</sup> Etter dette har religionsdidaktikk blitt mer brukt og etablert seg som fagterm for religionsfagenes fagdidaktikk.<sup>12</sup>

Religionsdidaktikken utformes i all hovedsak i lærerutdanningene, særlig allmennlærerutdanningen, ved høyskolene, i *studiefaget* KRL. Utformingen av religionsdidaktikken i studiefaget preges av at den i første rekke forholder seg til *skolefag*, og i noen grad til *vitenskapsfag*. Religionsdidaktikkens *skolefag* er Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL) i grunnskolen og Religion og etikk (RE) i videregående skole. Skolefagene KRL og RE defineres og gis en plass i skolen gjennom sentralt gitte læreplaner.

---

<sup>9</sup> “[...] religionspedagogikk [forstår vi] som en teologisk begrunnet lære om undervisning og oppdragelse (Asheim og Mogstad 1987: 14).

<sup>10</sup> Geir Skeie (1998) drøfter f.eks. forholdet mellom religionspedagogikk, religionsdidaktikk og religionsundervisning og gjør slik sett bruk av alle begrepene i sin forståelse av en kulturbevisst religionspedagogikk. Skeies forståelse av religionspedagogikk er et eksempel på at religionspedagogikk nødvendigvis ikke trenger å være en teologisk orientert disiplin.

<sup>11</sup> I den religionspedagogiske faglitteraturen (særlig før 1997) drøftes ofte forholdet mellom teologi/kristendoms-kunnskap og pedagogikk, og om hvilket av vitenskapsfagene som skulle legges til grunn for religionspedagogikken (se f.eks. Haakedal 1995). Det er blant annet denne diskusjonens ulike posisjoner som gir Lied (2006) grunnlag for å omtale to tradisjoner i norsk religionspedagogikk: “Asheim/Mogstad-tradisjonen”, som tar til orde for en teologisk religionspedagogikk, og “Winsnes-tradisjonen” som er mer orientert mot pedagogikken.

<sup>12</sup> Av de innføringsbøkene som analyseres i denne avhandlingen brukes “religionspedagogikk” i tittelen på kun én bøkene, i Njål Skrunes’ *Religionspedagogikk for grunnskolen* (2004).

Fra og med Kunnskapsløftet (2006) skal fagene i grunnskolen og den videregående skolen sees i lys av hverandre og betraktes som et helhetlig utdanningsløp.<sup>13</sup>

*Vitenskapsfaget*<sup>14</sup> er faget slik det eksisterer ved universitetene og enkelte høyskoler, og omtales også enkelte steder som *forskningsfaget*.<sup>15</sup> Med innføringen av KRL-faget ble fagdisipliner som religionsvitenskap, filosofi og idehistorie relevante vitenskapsfag for skole- og studiefaget KRL<sup>16</sup>, men foreløpig er det vist liten eller ingen interesse for skolefag og fagdidaktikk i disse disiplinene. Teologien er det vitenskapsfaget som i størst utstrekning har interessert seg for religionsfagene i skolen, noe som er svært tydelig dersom avlagte dr.gradsavhandlinger legges til grunn (Lied 2006: 169-170). En bakgrunn for det er selvsagt den tette forbindelse mellom skole og kirke her i landet helt siden Christian VI innførte konfirmasjonen i 1736 som en del av sitt statspietistiske prosjekt. Den teologiske interessen for religionsfaget i skolen kan presiseres ytterligere til særlig å gjelde den systematiske teologien. Det vil si den teologiske disiplin som beskjeftiger seg med dogmatikk, etikk og troslære (Kværne og Vogt (red) 2002: 352-353). I en norsk kontekst er det også interessant å merke seg at tre av fire som har innehatt professorater i religionspedagogikk har hatt sin bakgrunn i systematisk teologi, med MF som arbeidssted. Det gjelder professorene Ivar Asheim, Peder Gravem og Sverre Dag Mogstad. Njål Skrunes har siden 1996 vært ansatt som professor ved NLA.<sup>17</sup> Han har sin teologiske bakgrunn fra MF og plasseres av Lied (2006: 170ff) i “Asheim/Mogstad-tradisjonen”.

I studiefaget KRL må skolens læreplaner, og studiefagets rammeplaner, tolkes. Tolkningen er en viktig del av den religionsdidaktiske fagkonstruksjonen. I studiefaget møter dermed lærerstudentene faglig begrunnede tolkninger av skolefagenes læreplaner, både i undervisningen og i innføringsbøkene. Innføringsbøkene er skrevet av fagpersoner som jobber

---

<sup>13</sup> I KRL05 og RE06 struktureres religionsfagene for første gang med de samme fire hovedområdene: Religionskunnskap og religionskritikk, islam og en valgfri religion, Kristendommen og filosofi, etikk og livssynshumanisme. I de samiske læreplanene for religionsfagene erstattes hovedområdet islam og en valgfri religion med sirkumpolare religioner og en valgfri religion.

<sup>14</sup> Det finnes også eksempler på at uttrykket “basisfag” benyttes i stedet for “vitenskapsfag”, men de referer til det samme.

<sup>15</sup> En slik betegnelse referer imidlertid til en tid da forskning i all hovedsak skjedde på universitetene, mens det i dag også foregår omfattende forskning på enkelte høyskoler, for eksempel innenfor religionsdidaktikken (jfr. Skeie 2004; Lied 2006).

<sup>16</sup> Etter innføringen av KRL-faget og det omfanget læreplanen (KRL97) hadde, skapte det en debatt om forholdet mellom skolefaget og vitenskapsfaget religionsvitenskap, og hvilken rolle vitenskapsfaget skulle ha i forhold til skolefaget (Afdal 1998; Thomassen 1998b)

<sup>17</sup> Geir Afdal har i løpet av høsten 2007 tiltrådt som professor i religionspedagogikk ved Det teologiske menighetsfakultet. Han blir dermed den femte professor i fagdisiplinen, og han har også sin faglige bakgrunn fra MF.

med studiefaget, og for studenter i studiefaget. Bøkene forholder seg like fullt til skolefagene ved at bøkene skal bidra til å sikre faglig kvalitet i skolens religionsundervisning og i lærerutdanningen. Skolefag og studiefag har dermed klare tangeringspunkter ved at en tanke om faglig kvalitet i lærerutdanningen også kan være med på å sikre faglig kvalitet i skolen. Konteksten for studien er like fullt studiefaget og den fagkonstruksjon av religionsfagene som skjer i den faglige aktiviteten knyttet til studiefaget KRL på lærerutdanningsinstitusjonene.

#### ***1.4 Å plassere prosjektet***

Innføringen av KRL-faget i 1997 genererte en omfattende mengde publikasjoner i form av dr.gradsavhandlinger, FoU-rapporter, utredninger og offentlig debatt. Religionsdidaktikerne Geir Skeie (2004) og Sidsel Lied (2006) gir samlet en fyldig oversikt over religionsdidaktisk forskning i Norge gjennom hver sin artikkel. Min gjennomgang støtter seg til disse. Det er ikke min intensjon å gi en fullstendig oversikt over forskningen, men i kapittel 1.4.1 gis noen innblikk i hva som har kjennetegnet den. I kapittel 1.4.2 rettes fokus mot forskning som er gjort på lærerutdanning, og mer spesifikt fagdidaktisk forskning i lærerutdanningen. I kapittel 1.4.3 plasserer jeg mitt prosjekt i forhold til tidligere forskning.

##### ***1.4.1 Religionsdidaktisk forskning***

Skeie (2004) strukturerer sin gjennomgang etter forskningsbidragenes hovedfokus og metodiske tilnærming; empiriske studier, religionsfagets/fagenes historie, og teoretiske studier (ibid.: 317).

I følge Skeie preges den religionsdidaktiske forskningen i Norge av:

- Overraskende liten eller ingen debatt om religionsfaget i den videregående skole (ibid.: 318).
- De mest aktive bidragsyterne har hatt sitt utgangspunkt i lærerutdanning. Forskning fra religionsfaglige miljøer på universitetene er mer eller mindre totalt fraværende. På universitetene er det særlig hovedfags- og mastergradsstudenter som har interessert seg for religionsfagene i skolen (ibid.: 319).
- Forskere med bakgrunn i teologiske miljøer har dominert den religionsdidaktiske forskningen (noe også Lied 2006 og Thomassen (2006: 266) påpeker). De senere år har imidlertid flere fagfelt som sosiologi, juss, statsvitenskap bidratt (Skeie 2004: 319).<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Skeie viser imidlertid i liten grad til forskning fra fagdisipliner som juss, sosiologi og statsvitenskap. Sosiologen Ingvill Thorson Plesner nevnes (1998), en hovedoppgave i administrasjons- og organisasjonsvitenskap fra Universitetet i Bergen (Bakka 2000) representerer statsvitenskapen, men bidrag fra jussen eksemplifiseres ikke. Dette er etter mitt syn en mangel ved Skeies forskningsoversikt. KRL-fagets prinsipielle juridiske sider har stått fram som ett av de viktigste aspektene ved faget de siste årene med

Skeies gjennomgang viser også at det foreligger svært lite klasseromsbasert forskning knyttet til religionsfagene. Skeie kommenterer ikke dette, men det er etter mitt syn et viktig poeng når den religionsdidaktiske forskningen skal diskuteres.

Skeie avslutter sin forskningsgjennomgang med en diskusjon om utfordringene for den religionsdidaktiske forskningen i Norge. Av områder det bør fokuseres mer på, nevner han religionsundervisning i barnehager, privatskoler og i videregående skole (Skeie 2004: 327). Skeie hevder også at den eksisterende forskningen har vært preget av nokså snevre perspektiver, og tar til orde for forskningsprosjekter knyttet til spørsmål om makt og kontroll over det religionsdidaktiske felt i Norge gjennom spørsmålet “Hvem ville ha religionsundervisningen organisert på en bestemt måte og hvorfor?” (min oversettelse) (ibid.: 327). Skeie hevder flere steder i artikkelen at innføringen av og profilen KRL-faget fikk i 1997 var et resultat av politiske prosesser, og ikke forskning (ibid.: 317, 326). Han antyder med dette at KRL-fagets fagprofil har et betydelig forbedringspotensial, samtidig som utsagnet tilkjenner en bevissthet om at faget også påvirkes av politiske prosesser.

Sidsel Lied (2006) retter primært sin gjennomgang mot avlagte dr.gradsavhandlinger<sup>19</sup>, og hevder at innføringen av KRL-faget medførte et klart skille også for den religionspedagogiske forskningen. Avhandlingene levert før 1997 kjennetegnes ved å ha “[...] et rent kristendomsfaglig og til dels kirkelig sikte”, med Winsnes (1988) som et mulig unntak (ibid.: 170). Fra 1997 flyttes fokus over på det flerkulturelle og flerreligiøse i mange av avhandlingene (ibid.: 175), selv om det også i denne perioden leveres avhandlinger med klar teologisk og kirkelig orientering, for eksempel Birkedal (2001) og Mogstad (2001).

Lied deler forskningen inn i to tradisjoner: “Asheim/Mogstad-tradisjonen” og “Winsnes-tradisjonen”. Kriteriet for delingen er hvorvidt teologi/kristendomskunnskap eller pedagogikk

---

uttalelsene fra FNs menneskerettighetskomité i 2004 og Menneskerettighetsdomstolen (EMD) i Strasbourg i 2007. De juridiske sidene berører prinsipielle spørsmål som de siste årene har blitt drøftet i lys av menneskerettighetsspørsmål. Dette diskuteres i flere publikasjoner fra jurister (For eksempel i Høstmølingen (red.) 1998; Høstmølingen 2001, 2004).

<sup>19</sup> Lieds oversikt viser at det foreligger 13 “religionspedagogiske avhandlinger” i perioden 1985-2005. Av disse er 7 avlagt på MF, 3 på nåværende NTNU, 2 på TF (UiO) og en ved University of Warwick. Det er imidlertid bare levert én avhandling i tillegg til disse. Det er Ivar Asheims avhandling *Glaube und Erziehung bei Luther: ein Beitrag zur Geschichte des Verhältnisses von Theologie und Pädagogik* fra 1961. I perioden 1961 til 1985 er det ikke avlagt noen avhandlinger som kan karakteriseres innenfor fagområdet religionspedagogikk eller religionsdidaktikk. At det er en periode på over tjue år der det ikke avlegges dr.grader innenfor fagområdet kommenteres eller forklares imidlertid ikke av Lied.

settes som utgangspunkt for religionspedagogikken og religionsundervisningen (Lied 2006: 167-168). Lied lar innføringsbøker i religionspedagogikk materialisere utgangspunktet for disse to tradisjonene. “Asheim/Mogstad-tradisjonen” gjennom Asheims bok *Religionspedagogikk. En innføring* fra 1976, mens “Winsnes-tradisjonen” knyttes til Winsnes’ bok *Kristendomskunnskap – erfaring – kommunikasjon. En samling artikler om religionspedagogiske emner* fra 1984. Lied omtaler Winsnes’ perspektiv og utgangspunkt som “pedagogisk, kontekstuel og empirisk” (2006: 168), og vurderer dette som et brudd med en lang religionspedagogisk tradisjon i Norge.<sup>20</sup>

Skeie og Lied viser at de lange historiske forbindelsene mellom skole og kirke også har preget forskningen. De kommenterer imidlertid ikke at alle som har avlagt avhandlinger i religionspedagogikk har kristendomsfaglig eller teologisk fagbakgrunn. Lied påpeker kun at de ulike religionsvitenskapelige instituttene ikke har prioritert religionspedagogikken, og at flere bidrag er ønskelig, særlig på “det flerkulturelle området” der religion og religionspedagogikk er en integrert del (Lied 2006: 191).

Religionshistorikeren Einar Thomassen maner, i noe større grad, til mer engasjement innenfor vitenskapsfaget religionsvitenskap, og peker på at utviklingen av religionsfaget i en mer “multi-religiøs” retning krever at vitenskapsfaget nå i større grad er relevant og kan bidra (Thomassen 2006: 265). Thomassen hevder at religionsdidaktikken har vært dominert av teologiske interesser så lenge at “[...] there is an urgent need for our dicipline to take possession of this field and develop it in new directions, both theoretically and practically” (ibid.: 266). Thomassens oppfordring om mer engasjement fra religionsvitenskapen impliserer også at de faglige perspektivene innenfor dette vitenskapsfaget er noe annerledes enn innenfor teologien, og dermed vil medføre nye og andre religionsdidaktiske perspektiver. Denne avhandlingen er et forsøk på å bidra til dette.

#### ***1.4.2 Manglende forskning på religionsfag i lærerutdanningen***

Eksisterende forskning på lærerutdannelse synes å være liten, både i norsk og internasjonal sammenheng (Bergem m.fl. 1997; Hopman 2006; Karlsen 2003; Skagen 2006b). I en norsk

---

<sup>20</sup> Winsnes understreket selv at han ikke ønsket å markere en motsetning til den teologiske religionspedagogikken (Winsnes 1984: 6). Winsnes tok imidlertid til orde for at et teologisk utgangspunkt for religionspedagogikken også sto i fare for å bli oppfattet som normativ i forhold til andre relevante og samarbeidende fagdisipliner.



kontekst preges forskningen av historiske studier av enkelte lærerutdanningsinstitusjoner, men svært få arbeider har beskrevet og analysert lærerutdanningen som nasjonalt utdanningssystem (Karlsen 2003: 21). Tendensen til lite forskning på lærerutdanning forsterkes ytterligere når det gjelder den fagspesifikke og fagdidaktiske aktiviteten. I to nyere norske utgivelser om norsk lærerutdanning (Karlsen og Kvalbein (red.) 2003 og Brekke (red.) 2004), representeres fokus på faglig aktivitet i lærerutdanningen gjennom noen få artikler om henholdsvis lese- og skrivevansker (Botten og Lorentzen 2003; Gabrielsen og Junttila 2004), mappevurdering i norskfaget (Martens 2004), og matematikkundervisning (Fyhn og Frenning 2004).

Den samme tendensen gjelder også for religionsfaget i lærerutdanningen. I skrivende stund foreligger en historisk studie av religionsundervisning og kristendomsfag ved Noregs Lærarhøgskole (Haraldsø 1989), samt to artikler av nyere dato som berører studiefaget KRL, begge av tidligere nevnte Skeie (2003a, 2005).<sup>21</sup> Det foreligger dermed ingen større forskningsarbeider som henter sitt utgangspunkt eller empiri fra studiefaget KRL i allmennlærerutdanningen. Den samme tendensen synes også å gjelde internasjonalt.<sup>22</sup> I tobindsverket *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education* (de Souza et. al. (eds.) 2006) med bidrag av forskere fra hele verden, vies ikke lærerutdanningsnivået oppmerksomhet i noen av artiklene. Tendensen gjenspeiles også i de ulike forskningsgjennomgangene i boken *Towards a European Perspective on Religious Education* (Larsson and Gustavsson (ed.) 2004). Boken tar sikte på å presentere og gjennomgå aktuell forskning fra flere europeiske land. I bokens avsluttende artikkel (uten forfatternavn) "Religious Educational Research for the Future" (ibid.: 353-356), trekkes det opp noen linjer for den religionsdidaktiske forskningen. Lærerutdanningsnivået nevnes, men ikke som viktig for forskning. Det følgende sitatet illustrerer hvordan lærerutdanningsnivået ofte kommenteres:

We need to develop our competence to educate and train teachers who are able to combine high quality in their academic fields with personal qualifications as sensitive co-learners, it may be in the school or a religious community. As learning partners the teachers can become [sic!] models for their co-learners, and, as independent, responsible persons in critical reflection, do their service to the learners, society, their

---

<sup>21</sup> Artiklene kan sees på som en lang (Skeie 2003a) og en noe kortere (Skeie 2005) versjon av samme artikkel.

<sup>22</sup> Jeg må imidlertid her ta et lite forbehold om forskningssituasjonen i Tyskland. Her er religionspedagogikk en fagdisiplin som har generert mye forskning gjennom mange år. Jeg kan ikke hevde og ha fullstendig oversikt over denne forskningen, men i de oversiktsverk jeg har undersøkt har jeg ikke funnet eksempler på forskning knyttet til lærerutdanning.

religion/church and the cultural or religious traditions. (Larsson and Gustavsson (ed.) 2004: 355).

Sitatet er interessant på flere måter. Ønsket om å utdanne gode religionslærere er en reell utfordring, med tanke på samfunnsutviklingen i Europa de siste tiår. Artikkelen nevner sentrale stikkord som globalisering, pluralitet og sekularisering som viktige utfordringer for religionsfagene og deres plass i skolen. Sitatets siste del understreker etter mitt syn også viktigheten av forskning på lærerutdanningsnivået. Dersom skolens religionsfag skal kunne sees på en del av religionsopplæringen til ulike religiøse grupperinger og religiøse tradisjoner, vil den kunne komme i konflikt med folkerettslige konvensjoner, noe Norge har fått erfare. Slike prinsipielle sider ved religionsundervisning og hva religionsundervisning i lærerutdanningen bør være, later til å bli underkommunisert. Det nevnes ikke som aktuelt for forskning noen steder.

Situasjonen internasjonalt synes dermed å være sammenfallende med den norske ved at de eksempler på forskning som berører religionsfag i lærerutdanningen, i all hovedsak er begrenset mindre arbeider. Fra en engelsk kontekst skriver eksempelvis Judith Everington og Pat Sikes om lærerstudenters møte med praksis og deres opplevelse av å undervise i skolens religionsfag (Everington og Sikes 2001). I'Anson (2004) skriver med utgangspunkt i en skotsk kontekst om hvordan lærerstudenter må forholde seg til ulike måter å forstå religion i henholdsvis en skole- og en universitetskontekst. Mens forståelsen av "religion" på universitetene er preget av et post-strukturalistisk paradigme<sup>23</sup>, preges forståelsen i skolen ennå av en modernistisk og essensialistisk forståelse, i følge I'Anson. Lærerstudentene må derfor forholde seg til ulike måter å forstå religion, noe som er faglig utfordrende og som studentene utvikler ulike strategier for. En lignende, men noe større studie som knytter an til religionsundervisning i Sør-Afrika, Tyskland og Finland, gjør Mitchell, Biewald og Luodeslampi (2006) i en artikkel om læreres refleksjoner om religionsfag og religionsundervisning i forhold til endringer og nye krav i kjølvannet av utdanningspolitiske og økonomiske skifter. Slike skifter påvirker samfunnsprosesser og oppfatningen av religion og religionsfag i skolen, og gir dermed også utfordringer for hvordan religionslærere forstår faget og underviser i det.

---

<sup>23</sup> Utsagnet om at studenter primært får presentert en forståelse av religion som preges av post-strukturalistisk teori, må plasseres i den spesifikke kontekst I'Anson forholder seg til. I artikkelen forholder I'Anson seg til religionsfag og lærerutdanning ved University of Sterling. Det religionsfaglige miljøet i Sterling har jobbet spesielt med post-strukturalistisk teori og kan eksemplifiseres gjennom arbeidene til Jeremy R. Carrette (2000, 2001)

I de tidligere nevnte forskningsgjennomgangene, nevner verken Skeie eller Thomassen noe om hva forskning på den faglige aktiviteten som skjer ved lærerutdanningsinstitusjonene kan bidra med, mens Lied i noen grad gjør det ved å trekke fram noen sentrale lærebøker i religionspedagogikk (2006: 187). Det bør imidlertid være av stor forskningsmessig interesse å fokusere på den fagkonstruksjon og fagutvikling som skjer ved lærerutdanningsinstitusjonene<sup>24</sup>, noe også nyere norske prosjekter og faglitteratur synes å være et resultat av (se f.eks. Karlsen og Kvalbein (red.) 2003; Brekke (red.) 2004; Skagen (red.) 2006). Måten faget KRL presenteres og tolkes for lærerstudentene danner et viktig grunnlag for den fagforståelse lærerstudentene tar med seg ut i skolen og i sin religionsundervisning, noe som I'Anson (2004) altså beskriver fra en skotsk kontekst. Å rette fokus mot den kunnskapskonstruksjon som skjer i lærerutdanningen berører også spørsmålet Skeie (2004: 327) stiller angående makt og kontroll innenfor den religionsdidaktiske diskursen.

Manglende forskning på religionsfaget i lærerutdanningen synes å tilhøre en generell tendens i retning lite fagdidaktisk forskning på lærerutdanning, og lite utdanningsforskning på lærerutdanning generelt. En mulig forklaring på manglende forskning på religionsfaget i lærerutdanningen, kan være at religionsdidaktisk forskning har hatt sitt utgangspunkt i lærerutdanningsinstitusjonene. Et forskningsfokus på studiefaget KRL ville slik sett innebære at man forsket på seg selv. Det er dermed mulig å tenke seg at vitenskapsfaget religionsvitenskap kan bidra med perspektiver som kan belyse faglig aktivitet, fagforståelse og religionsfaglig kunnskapsproduksjon i studiefaget.

### ***1.4.3 Det foreliggende prosjekt***

Dette prosjektet retter primært fokus mot studiefaget KRL, og dermed mot det nivået og den diskurs i det norske utdanningssystemet der mesteparten av religionsdidaktisk undervisning, forskning og kunnskapsproduksjon foregår. Det vil si det nivå der de fleste lærebøker og faglige artikler produseres. Dette nivået behandles i avhandlingen som en egen diskurs, den norske religionsdidaktiske diskurs.

---

<sup>24</sup> Det er flere mulige vinklinger en slik forskning kunne ha. Fagformidling i den konkrete undervisningspraksis kunne være en mulighet, samtidig har fagmiljøer knyttet til studiefaget ved lærerutdanningsinstitusjoner de senere år lagt stor vekt på skrive fagbøker. Det nylig etablerte "KRL-biblioteket", der et bredt spekter av faglig ansatte ved lærerutdanningsinstitusjonene har bidratt med bøker om ulike tema, er et eksempel på fag- og kunnskapsproduksjonen knyttet til studiefaget KRL. Det samme er introduksjonsbøker om de store religionene og bøker om filosofi og etikk som spesifikt retter seg mot lærerutdanning.

Avhandlingens datamateriale består av innføringsbøker i religionsdidaktikk som er skrevet av forskere og lærere ved allmennlærerutdanningene på høyskolene og for framtidige religionslærere. Datamaterialet utgjør en avgrenset tekstkorpus og berører en del av kunnskapsproduksjonen i den religionsdidaktiske diskursen. Den kunnskapsproduksjonen som skjer gjennom innføringsbøkene betraktes like fullt som viktig; det er en fortettet og altomfattende fagforståelse som berører flere sider ved religionsdidaktikken og religionsfagene i skolen. For å kunne gjennomføre en fokusert analyse har jeg valgt å konsentrere analysen rundt tre saksområder for fagdidaktikken; innføringsbøkernes behandling av fagforståelse, elevrolle og lærerrolle.

Min analyse av fagkonstruksjonen i studiefaget KRL tar utgangspunkt i etablert kunnskap på feltet, og søker å undersøke hva den består av. Selv om jeg har tatt utgangspunkt i etablert kunnskap på feltet, er ikke det foreliggende materialet utforsket tidligere. Intensjonen er dermed å bidra til ny kunnskap på feltet både gjennom å ta utgangspunkt i og å utforske etablert kunnskap på feltet, samtidig som jeg belyser et nytt felt innenfor den religionsdidaktiske forskningen. Avhandlingen vil dermed gi kunnskap om hvilken fag- og kunnskapsforståelse som danner grunnlaget for utdanningen av religionslærere.

## **2.0 Empiri – å avgrense et datamateriale**

Skrevne tekstdokumenter danner datamaterialet for analysen. I tillegg til de fem innføringsbøkene består empirien av andre og ulike typer tekster; offentlige utredninger (NOUer), rammeplaner for lærerutdanning og læreplaner for skolen. Kun innføringsbøkene er gjenstand for analyse, men de andre dokumentene utgjør like fullt en viktig del av den religionsdidaktiske diskursen ved å sette premisser for innføringsbøkernes framstillinger. Å være bevisst dette materialet, ser jeg som en viktig del av den “kulturelle kompetanse” en diskursanalytiker bør inneha (Neuman 2001: 50). Det handler om å kjenne feltet som empirien hentes ut fra og kunne sette det i en større sammenheng.

Dette kapittelet presenterer og karakteriserer det empiriske grunnlaget avhandlingen bygger på. Mitt første steg er i kapittel 2.1 å omtale tekst som empiri for diskursanalyse. I kapittel 2.2 presenterer jeg først kriteriene som har ligget til grunn for for min forståelse av de fem innføringsbøkene som en komplett kildekategori, før jeg fortløpende presenterer hver enkelt innføringsbok i kapitlene 2.2.2-2.2.6.

I kapittel 2.3 går jeg videre med å bestemme kildens karakter, det som innenfor diskursanalysen omtales som “å situere kilden” (Howarth 2005: 198). I dette kapittelet bruker jeg teoretiske perspektiver fra lærebok- og sakprosaanalyse i kapittel 2.3.1 og 2.3.2 for å karakterisere og situere datamaterialet. På bakgrunn av disse teoretiske grepene tar jeg i kapittel 2.3.3 til orde for at innføringsbøkene kan betraktes som makttekster i den religionsdidaktiske diskursen. I kapittel 2.4 gjøres metodologiske drøftinger i form av kildekritikk.

## ***2.1 Tekst som empiri for diskursanalyse***

Fordelen med å bruke tekst som empiri kan illustreres i fire punkter (Silverman 2006: 157ff). For det første er tekster et *rikt analysemateriale*. En analyse av skrevne tekster muliggjør et bredt spekter av analysestrategiske tilnærminger. For det andre har tekster en *påvirkningskraft og relevans* når noe skal italesettes. Det ligger en makt eller mulig overtalelsesevne i teksten. Den gir en mulighet for italesettelse av iakttagelser av verden rundt oss og menneskene som befolker den. Det tredje punktet er at *tekster oppstår og produseres uten forskeres påvirkning*. Tekstene som ligger til grunn for min analyse er kommet i stand på grunn av muligheter og årsaker helt utenfor min påvirkning. Det fjerde og siste punktet er *tekstenes tilgjengelighet*. Alle de tekstene som er tillagt vekt er offentlig tilgjengelige.

I forrige avsnitts tredje punkt vektlegges at tekstene som ligger til grunn for denne avhandlingen har oppstått og blitt produsert uten forskerens påvirkning. Det betyr at den empiri, de kilder, som ligger til grunn for denne avhandlingen eksisterer kun som kilder i dette prosjektet. De er ikke skrevet med tanke på å være kilder for et forskningsprosjekt. Kilder er aldri kilder i seg selv. De er *konstruert* som kilder. “Kilder” er en *analysestrategisk konstruksjon* med det mål for øye å oppnå empirifølsomhet. Det vil si at empirien skal kunne belys det forskningsspørsmålet spør etter. Den må ha relevans. Konstruksjonen av en kilde skal bidra til og har som mål å få et forskningsobjekt til å tre fram i en form som kan iakttas og analyseres. Innføringsbøkene tilskrives slik sett en funksjon som kilde og er konstruert som kilder for denne avhandlingen.

I litteratur om diskursanalyse gjengis ofte utsagnet “Les alt!” som et dogme (f.eks. Neuman 2001: 54). Utsagnet stammer fra Foucault<sup>25</sup>, og er selvsagt et umulig krav å oppfylle. I stedet for å forsøke å lese “alt” handler det om at man på et tidspunkt på kunne si at man har lest nok, selv om man ikke har lest alt (Neuman 2001: 55) Det vil alltid være en risiko for at enkelte relevante tekster ikke er tatt med eller oversett i prosjektet. Når det i faglitteratur om diskursanalyse oppfordres til å lese alt innenfor så mange sjangrer som mulig, handler det om å danne seg oversikt over et felt og å opparbeide seg “kulturell kompetanse” (ibid.: 50).

Proessen med å innføre et nytt religionsfag i grunnskolen avstedkom en stor mengde offentlige dokumenter i form av stortingsmeldinger, rundskriv og utredninger. Dette er viktige bakgrunnsdokumenter og viser den politiske prosessen knyttet til faget, og hva som dannet utgangspunktet for utarbeidelsen av læreplanen for grunnskolen og rammeplaner for allmennlærerutdanningen ved høyskolene og den praktisk-pedagogiske utdanningen ved universitetene. Rammeplaner og læreplaner danner i sin tur utgangspunktet for lærebokforfatterne når innføringsbøkene skal skrives. De offentlige dokumentene er slik sett vanskelig å komme utenom, men vil i forhold til innføringsbøkene ha status som sekundærkilder, og ikke være gjenstand for analyse. De ulike offentlige dokumentene vil bli referert til i avhandlingen, og er presentert i en kildeoversikt sist i avhandlingen.

Jeg har ikke hatt som mål å gjøre alt til gjenstand for analyse, slik det synes at Foucault (1998a: 263) tar til orde for. Jeg har i stedet tatt sikte på å avgrense kildematerialet til et klart avgrenset tekstkorpus som dermed også er overkommelig for en analyse, og der analyseenhetene er sammenlignbare og tilhører en felles kildekategori. Avgrensningen av datamaterialet til innføringsbøkene står også i forhold til forskningsspørsmålet som retter oppmerksomheten mot den faglige aktiviteten knyttet til studiefaget i lærerutdanningen. En analyse av politiske dokumenter knyttet til KRL-faget i ulike deler av utdanningssystemet ville vært av en annen karakter, og kunne ikke belyst fagforståelse og fagkonstruksjon i lærerutdanningen. Innføringsbøkene er den type skriftlige kildekategori som best kan belyse forskningsspørsmålet, og trass i avgrensingen, utgjør datamaterialet til sammen over tusen sider med tekst.

---

<sup>25</sup> “One ought to read everything, study everything. In other words, one must have at one’s disposal the general archive of a period at a given moment. And archaeology is, in strict sense, the science of this archive” (Foucault 1998a: 263).

## **2.2 Fem innføringsbøker i religionsdidaktikk: Omfang og utvalg**

“Norge har hatt lærebøker i religionspedagogikk siden 1970-årene, noe som er enestående i Norden”<sup>26</sup>, skriver Sidsel Lied (2006: 187). Hun gir Ivar Asheim æren for å ha etablert sjangeren “lærebok i religionspedagogikk” her i landet med boken *Religionspedagogikk. En innføring* i 1976. Den markerer utgangspunktet for det Lied kaller “Asheim/Mogstad-tradisjonen” i norsk religionspedagogikk, mens Ole Gunnar Winsnes’ bok *Kristendomskunnskap - erfaring - kommunikasjon: en samling artikler om religionspedagogiske emner* fra 1984 danner det Lied kaller for “Winsnes-tradisjonen”. Innføringsbøker i religionsdidaktikk, det Lied kaller “lærebøker i religionspedagogikk”, tillegges dermed stor vekt som tradisjonsskapende og som markører for ulike fagperspektiver innenfor den religionsdidaktiske diskursen. Det er derfor noe overraskende at denne litteraturen ikke har vært gjenstand for forskning og analyse tidligere, mens lærebøker for KRL-faget i grunnskolen har vært analysert og vurdert utfra ulike perspektiver i delprosjekter knyttet til større forskningsprosjekter (se f.eks. Winje 2003a, 2003b; Breidlid og Nicolaisen 2003a, 2003b, 2003c).

De fem innføringsbøkene som danner grunnlaget for denne avhandlingen vil bli fortløpende presentert i kapitlene 2.2.2-2.2.6. Rekkefølgen i presentasjon følger Lieds (2006) kategorisering av innføringsbøkene i henholdsvis “Asheim/Mogstad-tradisjonen” og “Winsnes-tradisjonen”. Jeg presenterer først bøkene Lied plasserer i “Asheim/Mogstad-tradisjonen” og deretter de bøkene hun plasserer i “Winsnes-tradisjonen”. “Asheim/Mogstad – tradisjonen” har dominert pensumlitteraturen i religionspedagogikk opp til 1997, ifølge Lied (2006: 187). “Winsnes-tradisjonen” presenteres dermed som en nytenkning og et alternativ i den religionsdidaktiske diskursen. Jeg vil imidlertid også vise og drøfte hvordan innføringsboken til Stabell-Kulø (2005) faller utenfor Lieds kategoriseringer. Presentasjonen av innføringsbøkene inneholder tittel, forfatter(e), omfang, forlag, hvilken utgave av boken som er lagt til grunn i analysen, og hvilke kapitler i de enkelte bøkene som er tillagt størst vekt.

Aller først, i kapittel 2.2.1, vil jeg si noe om kriteriene for utvalget som er gjort.

---

<sup>26</sup> Per i dag er ikke situasjonen like enestående som Lied hevder den var på 1970-tallet. I dag er sjangeren etablert i alle nordiske land. Noen eksempler: Danmark (Lundblad 2005; Buchardt (red.) 2006), Finland (Tamminen og Vesa 1986), Sverige (Almèn et. al. 2000).

### ***2.2.1 Kriterier for utvalget***

Innføringen av et nytt religionsfag i grunnskolen og i allmennlærerutdanningen skapte et behov for ny faglitteratur og åpnet dermed et nytt marked for religionsfaglig og religionsdidaktisk faglitteratur på alle nivåer i utdanningssystemet. Produksjonen av slik faglitteratur må sies å ha vært stor og har skjedd parallelt med en økt forskningsinteresse blant religionsdidaktikere (Jfr. Skeie 2004; Lied 2006). De helhetlige fagdidaktiske framstillingene er imidlertid ikke flere enn fem. Når jeg i denne avhandlingen hevder at det ikke finnes flere enn fem innføringsbøker i religionsdidaktikk, baseres påstanden på noen utvalgs-kriterier.

Utvalget av innføringsbøker er gjort med tanke på å finne representasjoner av den religionsdidaktiske diskursen som kretser rundt didaktikkens sentrale faktorer: fag, elev og lærer. Det som helt elementært kan betegnes som “den didaktiske trekanten”. Dette kriteriet baserer seg på en forståelse av at fagdidaktikk omhandler og ser på samspillet mellom et fag, elev og lærer i forhold til en skolekontekst. Denne forståelsen av fagdidaktikk bygger på Rudolf Künzlis (1998) presisering av at relasjonen mellom fag, elev og lærer er tre konstituerende forhold for fagdidaktikkens egenart. En slik forståelse av fagdidaktikk kan karakteriseres som en “aktør-dimensjon” ved at den vektlegger aktørens samhandling og hva det samhandles om (Gundem 2003: 273). Avgrensingen gjør også at analysen er avgrenset til klare saksområder. Det er ideer innenfor disse tre saksområdene eller sidene ved religionsdidaktikken som analyseres.

Når jeg har valgt å legge vekt på at den didaktiske trekant skal kunne reflekteres i innføringsbøkene som et kriterium, er det nettopp fordi disse faktorene henger sammen: Hvordan religionsfaget forstås har konsekvenser for hvordan elevrollen og lærerrollen konstrueres, og konstruksjonen av elevrollen har konsekvenser for lærerrollen. Dette komplementære forholdet mellom fag, elev og lærer i fagdidaktikken er også det didaktikkundervisningen i lærerutdanningen skal kretse rundt, i henhold til de foreliggende rammeplanene (Rammeplan for ALU 2003, Rammeplan for PPU 2003). Innføringsbøkene er dermed uttrykk for hvordan forholdet mellom fag, elev og lærer italesettes og for hvordan denne kunnskapen kan ordnes og læres. Innføringsbøkene ønsker å styre leseren i en bestemt retning i forståelsen av religionsdidaktikk. Innføringsbøkene jeg analyserer er de eneste som i en og samme framstilling drøfter fag, elev- og lærerrolle i lys av hverandre. På bakgrunn av



disse kriteriene kan jeg hevde at de utgjør en fullstendig og komplett kildekategori per juni 2007.

Det er også viktig å presisere at bøkene som er inkludert ble utarbeidet i forbindelse med at KRL-faget ble innført i 1997. Tidsaspektet har dermed også vært et kriterium (jfr. kap. 1.2). Kun innføringsbøker utgitt i revidert utgave eller som er nyskrevet etter innføringen av KRL-faget i 1997 er inkludert. Eldre innføringsbøker i religionsdidaktikk som *Stoff og metode* (Elseth 1980), *Kristendoms kunnskap - erfaring - kommunikasjon: en samling artikler om religionspedagogiske emner* (Winsnes 1984), *Fremmede guder i klasserommet* (Stabell-Kulø 1987), *Kristendomslærer - oppgave i spenning mellom tidens forventninger og stoffets uforanderlighet* (Alfsen 1986) eller *Religionspedagogikk* (Asheim og Mogstad 1987) er derfor ikke tatt med.

Med bakgrunn i kriteriene er heller ikke nyere religionsdidaktiske bøker tatt med, som for eksempel *Verdensreligioner i undervisningen* av Dagfinn Rian (1999), *KRL-et fag for alle?* av Peder Gravem (2004), *Ett fag – mange muligheter* av Marie von der Lippe og Ole Borchrevink Hansen (2006), eller *Lærer og menneske. Å være ekte i møte med religiøs tro* av Sturla Sagberg (2006). Rians bok kretser kun rundt det faglige innholdet i religionsundervisningen og omtaler ikke elevforutsetninger eller lærerrollen. Gravems bok er en vurdering av ulike sider ved KRL-faget, men inneholder heller ikke didaktiske refleksjoner om elev- og lærerrollen. von der Lippe og Hansens bok er en “kokebok” for arbeidsmåter i KRL-faget og inneholder ikke didaktiske kommentarer om lærerrolle eller elevrolle. Sagbergs bok berører bare religionslærerrollen og i liten eller ingen grad elev- og fagperspektiv. Derfor er ikke disse tatt med. Heller ikke bøker rettet mot førskolelærerutdanningen, som for eksempel *Kristen tro og tradisjon i barnehagen* (Sødal 1999) er tatt med her.

Avgrensingen har vært gjort på bakgrunn av ønsket om å få et konsistent og helhetlig materiale. Det er dermed ikke sagt at materialet kunne vært enda bredere og mer sammensatt, det kunne også tenkes et komparativt perspektiv i forhold til tilsvarende bøker internasjonalt, men dette er også et spørsmål om ressurser og gjennomførbarhet.

### **2.2.2 Sverre Dag Mogstad: *Fag, identitet og fortelling. Didaktikk til kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering.***

Sverre Dag Mogstads *Fag, identitet og fortelling. Didaktikk til kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering* er Gyldendals alternativ til fagbok i religionsdidaktikk. Boken har foreligget i flere utgaver og opplag, og det foreløpig siste er et tredje opplag fra 2004. Det er denne utgaven som er lagt til grunn for denne avhandlingen.

Boken er en videreføring av “Asheim/Mogstad-tradisjonen”. I 1990 gav Mogstad ut boken *Fag og fortelling. Didaktikk til kristendomsundervisningen* (Mogstad 1991) på Universitetsforlaget. Boken var en videreutvikling og fornyelse av, og avløste, Asheim og Mogstads *Religionspedagogikk. Tolkning, undervisning, oppdragelse* fra 1987. Denne var en omarbeidelse og utvidelse av Ivar Asheims *Religionspedagogikk* fra 1976. Når *Fag, identitet og fortelling* første gang kom ut i 1997 i anledning det nye grunnskolefaget, videreførte den i stor grad mye av tenkningen fra de nevnte bøkene. Den nye læreplanen og bakgrunnen for det nye religionsfaget var innarbeidet i framstillingen. I tillegg var et kapittel om “Undervisning i religioner og livssyn”, skrevet av førstelektor Levi Geir Eidhamar<sup>27</sup> fra Høgskolen i Agder, med i boken. Den siste bearbeidningen av boken ble gjort i 1999 etter KUFs rundskriv (Rundskriv F-03-98) om praktisering av fritaksretten i KRL-faget.

Målgruppen for boken er studenter ved “[...] grunnutdanningen i *kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering* ved de pedagogiske lærerhøgskolene og ved universitetsinstituttene for faget. Men den tar også sikte på å dekke behovet for kristendomsdidaktikk for alle som står i en formidlings- og undervisningssammenheng” (Mogstad 2004: Forordet). Framstillingen forholder seg til religionsfaget i grunnskolen. Religionsfaget i den videregående opplæringen er ikke nevnt.

Innholdet i boken fordeler seg over 220 sider og elleve kapitler med ulikt omfang. Oversikten over innholdet i boken viser at kapitlene “Fortellingsdidaktikk”, “Didaktiske spørsmål” og “Undervisning om religioner og livssyn” har fått flest sider. I motsatt ende av skalaen er det interessant at kapittel 6 om læreren bare har fått seks sider. Sammen med Stabell-Kulø 2005 og Skrunes 2004 er *Fag, identitet og fortelling* den av innføringsbøkene i religionsdidaktikk som vier minst plass til lærerrollen.

---

<sup>27</sup> Eidhamar medvirker også i Sødal (red.) 2006, blant annet med en bearbeidet versjon av kapittel 10 i Mogstad 2004.

Det er vanskelig å trekke fram ett spesielt særtrekk ved *Fag, identitet og fortelling*, men kristne perspektiver er viktige forankringspunkter. Det gir seg blant annet utslag i at KRL-faget konsekvent refereres til som “kristendomsfaget”. Det skrives sjelden om KRL-faget og et “religionsfag”. Unntaket er kapittel ti av Eidhamar om undervisning i religioner og livssyn. Den konsekvente bruken av uttrykket “kristendomsfaget” korresponderer med språkbruken i Pettersenutvalgets utredning NOU 1995:9 som anbefalte et “utvidet kristendomsfag”. Mogstad legger seg tett opp til Pettersenutvalgets anbefalninger og virkelighetsbeskrivelser.

Bokens kristne perspektiv er også tydelig i den detaljerte innholdsfortegnelsen. I kapittel fire finnes underoverskrifter som “Kan en skole være kristen?”, “Hva er kristen oppdragelse?”, “Den spesifikt kristne oppdragelse”, og “Verdigrunnlaget i en kristen skole”. Det samme gjelder for kapittel fem om eleven: “Eleven i et kristent perspektiv”, “Barnet i Det gamle testamentet”, “Barnet i Det nye testamentet”, “Barna i kirkens historie”, “Luthers syn på barnet”, “Pedagogiske konsekvenser av et kristent syn på barnet”. Eksemplene kunne vært flere. Det kristne perspektivet underbygges også av begrepsparet håp/angst (Jfr. kap. 4.2.2). Boken representerer dermed en svært tydelig videreføring av Asheims perspektiver på religionspedagogikk som en teologisk disiplin (Asheim 1976: 11-12; Winsnes 1984: 5-6; Haakedal 1995: 23; Lied 2006: 166).

Det er et internt spenningsforhold i boken i forhold til den tydelige kristendomsfaglige orienteringen i flere av bokens kapitler og kapittel 10 “Undervisning om religioner og livssyn”, skrevet av Eidhamar. Perspektivene i dette kapittelet er overordnede perspektiver og grep for undervisning i religioner og livssyn generelt. Jeg har derfor forholdt meg til at disse overordnede perspektivene også skal gjelde kristendommen. Kapittelet har medført en ufordring for analysen siden det i noen grad står i et spenningsforhold til noen av kapitlene som er skrevet av Mogstad. Samtidig korresponderer perspektivene i kapittel 5 (Mogstad) og kapittel 10 (Eidhamar). Når Eidhamars kapittel er inkludert i 2004-utgaven av boken er det gjort med en hensikt om å inkludere noen overordnede perspektiver på religionsundervisning. Selv om kapittelet står i et spenningsforhold til noen av bokens øvrige kapitler må det kunne antas at kapittelet ikke hadde vært tatt med i boken dersom bokens hovedforfatter (Mogstad) hadde vært uenig i perspektivene som presenteres her. Det ingenting i bokens innledning eller andre steder som skulle tilsi noen form for uenighet. Det er hovedsakelig perspektivene fra kapittel 5 og 10 som gjør at jeg senere i avhandlingen kan trekke paralleller mellom Mogstad

2004 og Afdal m.fl. 2001 og Sødal (red.) 2006. Disse kapitlene er på sett og vis med på å bygge broer mellom den såkalte “Asheim/Mogstad-tradisjonen” og “Winsnes-tradisjonen”.

I analysen er det lagt størst vekt på kapittel 2, 3, 5, 6 og 10. I teksten er boken konsekvent referert til som Mogstad 2004.

### ***2.2.3 Njål Skrunes: Religionspedagogikk for grunnskolen. Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering.***

Njål Skrunes’ bok *Religionspedagogikk for grunnskolen. Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering* plasseres også i “Asheim/Mogstad-tradisjonen” av Lied (2006: 188). Den ble første gang utgitt på NLA-forlaget i 1999. Et andreopplag ble trykket i 2004 og det er denne utgaven som ligger til grunn for analysen. I andreopplaget er det ikke gjort endringer i teksten med tanke på KRL-læreplanen fra 2002. I litteraturlisten finnes et imponerende tilfang av offentlige dokumenter om kristendomsfaget i grunnskolen og hvordan det har vært behandlet i ulike politiske organer fra 1739 og fram til 1998. Offentlige dokumenter og læreplaner fra videregående utdanning og studiefaget kristendomskunnskap eller KRL i allmennlærerutdanning, er ikke med. Boken har således et klart fokus rettet mot grunnskolefaget, noe som signaliseres allerede i bokens tittel.

Boken ble skrevet i anledning det nye KRL-faget, men understreker kristendomsfagets lange tradisjoner i skolen. På baksiden av boken heter det at ”Kristendomskunnskap som fag i grunnskolen har lange tradisjoner. Alle som skal arbeide med fagets situasjon i dag, trenger å se de lange linjene med utviklingen. Endringene som har skjedd med L97 og tilføringen av nytt stoff, stiller lærerne overfor nye utfordringer.”

Forfatteren er professor ved Norsk lærerakademi (NLA) i Bergen. NLA driver to kristne høyskoler i Bergen. NLA Lærerhøgskolen tilbyr førskole- og allmennlærerutdanning. I tillegg driver NLA et eget forlag, NLA-forlaget. Det er på dette forlaget at Skrunes (2004) er utgitt. Miljøet knyttet til NLA markerte seg med kritiske innvendinger til KRL-faget i flere høringsrunder på 1990-tallet. I høringsuttalelsene i etterkant av NOU 1995:9 var NLA det fagmiljøet som i sterkeste grad ønsket å bevare et tradisjonelt kristendomsfag (Gravem 2004: 149). Begrunnelsen var hensynet til majoriteten av foreldre som har døpt barna sine i Den norske kirke og som ønsker en kristen oppdragelse for disse. Alternativet for de som ikke ønsker dette og har en annen religiøs tilhørighet, var fullt fritak (ibid.: 150). Skrunes har vært

en av de toneangivende aktørene i debatten om KRL-faget, og har ved flere anledninger ytret seg kritisk i avisinnlegg og intervjuer.<sup>28</sup> Skrunes har med andre ord markert seg med kritiske bemerkninger til KRL-faget og ønsker om å videreføre et tradisjonelt kristendomsfag. Eksemplene på dette er hentet fra før faget ble innført i skolen 1997, og den videre framstillingen vil bare basere seg på hva Skrunes skriver i *Religionspedagogikk for grunnskolen* og de perspektiver og framstillinger han kommer med der. Det er like fullt relevant å ha innsyn i Skrunes' bakgrunn og hvilket fagmiljø han har arbeidet i.

Det er allerede antydning at Skrunes' bok står i en spesiell faglig tradisjon med tanke på NLA's høringsuttalelser. I første linje under bokens første overskrift "En skolerettet religionspedagogikk" får leseren en idè om hvilken fagtradisjon det er snakk om:

Religionspedagogikkens tema har vært den kristne oppdragelse og undervisning, som har røtter tilbake til nytestamentlig tid og hviler i Jesu katekesbefaling, Matt. 28, 18-20. De institusjonelle rammene for denne opplæringen har fra først av vært hjemmet og menigheten. Senere kom også skolen til å få et medansvar for kristen undervisning og oppdragelse (s. 9).

Skrunes presiserer videre at han foretar en bevisst avgrensning og forholder seg kun til skolen, men understreker samtidig at "Skolen vil alltid stå i forhold til hjemmet. Vi vil heller ikke miste kirken av syne" (s. 9). Premissene er dermed lagt for Skrunes' framstilling. Den står i en teologisk tradisjon og har kristen opplæring som primært fokus. Dette bekreftes også i innholdsfortegnelsen til boken<sup>29</sup>, og plasserer seg dermed tydelig i "Asheim/Mogstad-tradisjonen".

I hele første del av boken er utgangspunktet oppdragelse i ulike former. Referanserammen er gjennom hele framstillingen den kristne oppdragelse, både til oppdragelse generelt og i skole. Bokens del to går inn på ulike sider ved KRL-faget.

Dersom et særtrekk ved denne boken skal trekkes fram, må det være det gjennomførte teosentriske perspektivet som går som en rød tråd gjennom hele framstillingen. Med en teosentrisk religionspedagogikk menes her at aktiviteten i skolen forstås som forankret i og kretser rundt bibelens gudsåpenbaringer. Skrunes skriver for eksempel i kapittel fire om

---

<sup>28</sup> F.eks. i avisen Dagen 12.12.1995, under overskriftene "Stopp det nye kristendomsfaget" og "NLA sterkt ut mot forslag til nytt kristendomsfag i skolen: Vil oppdra barna til religiøs pluralisme".

<sup>29</sup> Innholdsfortegnelsen i boken har for øvrig omfattende trykkfeil i opplaget fra 2004. I innholdsfortegnelsen på side 7 og 8 er bare første del av kapittel 10 tatt med, mens tittel på kapittel 11 er helt falt ut. I teksten stemmer kapitteloverskriftene og sidetallene.

skolen og kristen oppdragelse, og en grunnholdning gjennom hele framstillingen er at “[...] en kristen skole vil måtte aktivt arbeide for en forståelse av virkeligheten som er forankret i Guds skapergjerning” (s. 53). Skrunes argumenterer for at det må “etableres en helhetsforståelse på skolens oppgaver” for å få “et oversyn og å se sammenhengen i det skolen driver på med” (s. 54). Et slikt helhetsperspektiv kan altså etableres i en kristen teosentrisk religionspedagogikk. Da unngås en “fragmentert og oppstykket” virkelighetsforståelse “uten indre mening” (s. 54).

Det teosentriske perspektivet kan også leses som en kritikk av dagens utvikling i skolen fra et kristent ståsted (Žižek 2003: 3). I bokens forord heter det at “Boken søker ikke bare å skape en glatt tilpasning til faget og de endringene som har skjedd. Den vil først og fremst skape en didaktisk innsikt som også kan virke kritisk prøvende.” Skrunes er kritisk til en fagbegrunnelse som henter sitt utgangspunkt i kristendommens kulturelle eller samfunnsmessige relevans. Det vil si et perspektiv som skal forklare kristendommens relevans for samfunnet i dag i et historisk perspektiv. I et slikt perspektiv inkluderes også kristendommens betydning for menneskets livssituasjoner fra fødsel til død. Skrunes kaller dette kristendom “nedenfra”, og kritiserer det for å kunne føre til en relativistisk tolkning av kristendommens innhold og betydning (s. 85). “Da kan en miste det teosentriske perspektivet som orienterer seg ut fra at Gud taler og handler med menneskene ut fra sin vilje og plan” (s. 85), advarer Skrunes. Et slikt perspektiv, der Gud åpenbarer seg i ord og handling og menneskets handling orienteres rundt det, er det Skrunes kaller et perspektiv på kristendommen “ovenfra”.

Konsekvensen av en slik forståelse av kristendommen, er at den eneste riktige måten å omtale kristendommen på er som den eneste, evige og uforanderlige sannhet. Teologen Francesca Aran Murphy (2003: 461) har omtalt lignende teosentriske perspektiver som å klamre seg fast til et geosentrisk verdensbilde etter Copernicus, mens filosofen Slavoj Žižek (2003: 3) hevder at slike perspektiver kan tolkes som en kristen kritikk samtiden. I en skolesammenheng gir et Skrunes’ perspektiv klare utfordringer og problemer. Skulle Skrunes’ tanker om undervisning i KRL blitt tatt til følge kunne det bare skjedd med en mulighet for fullt fritak fra faget, eventuelt at det hadde eksistert et annet eller flere andre tilbud for religionsundervisningen i skolen.

I analysen er kapittel 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9 og 11 tillagt størst vekt. I teksten refereres boken til som Skrunes 2004.

#### **2.2.4 Geir Afdal m.fl.: *Tro, livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk.***

Boken *Tro, livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk* kom første gang ut i 1997, og i et andre opplag i 2001. Det er andreutgaven som ligger til grunn for denne avhandlingen. Det er ikke gjort bearbeidinger av teksten i forhold til førsteutgaven. Det betyr at boken forholder seg til KRL-læreplanen fra 1997. Boken har ingen henvisninger til rammeplaner for lærerutdanning.

Lied (2006: 188) plasserer boken i “Winsnes-tradisjonen” og kommenterer at vektleggingen av “kontekstuell religionsdidaktikk” allerede i tittelen signaliserte et nytt fokus i forhold til “Asheim/Mogstad-tradisjonen”. Utgangspunktet synes ikke å være teologien, men elevenes og læringens kontekst. Tittelen og vektleggingen av kontekst signaliserte dermed noe nytt i den religionsdidaktiske diskursen, men innholdet i teksten bygger på en tydelig kristendomsfaglig tradisjon (ibid.: 188).

Boken er skrevet av en gruppe på tre forfattere: høyskolelektor Geir Afdal<sup>30</sup>, førsteamanuensis Elisabet Haakedal og amanuensis Heid Leganger-Krogstad. Forfatterne har hatt hovedansvar for hver sine kapitler, og de er åpne for at leserne vil merke forskjeller mellom forfatterstemmene i de ulike kapitlene. I forordet heter det at forfatterne har vært kollegaer på Alta lærerhøgskole/Høgskolen i Finnmark, og det er fra denne perioden hovedperspektivet i boken, kontekstuell religionsdidaktikk, stammer fra.

*Tro, livstolkning og tradisjon* er den eneste boken som inkluderer videregående skole i sin framstilling. På bokens bakside heter det at “Boken er beregnet på allmennlærerstudenter og studenter ved praktisk-pedagogisk utdanning og ved kristendomskunnskap og religionshistorie grunnfag”, mens i forordet formuleres det like fullt at “Vi har skrevet først og fremst for allmennlærerstudenter, men også for studenter i praktisk-pedagogisk utdanning og ved kristendomskunnskap og religionsvitenskap grunnfag” (s. 11).

---

<sup>30</sup> Afdal er nå (høst 2007) professor ved Det teologiske menighetsfakultet, Oslo. Haakedal er nå (høst 2007) 1. amanuensis ved Universitetet i Agder. Leganger-Krogstad er nå (høst 2007) 1. amanuensis ved Det teologiske menighetsfakultet.

Siden boken også omtaler religionsfaget i videregående skole, gjør det at omfanget i boken er stort. Med sine 378 sider er dette den mest omfangsrike av innføringsbøkene. Den er over hundre sider lengre enn de andre bøkene. Innholdet er disponert i to hoveddeler der første del inneholder åtte underkapitler og del to seks underkapitler.

Bokens første del tar for seg prinsipielle sider ved skole og undervisning, og teoretiske avklaringer av begreper som didaktikk, fagdidaktikk, religion, kultur, pluralisme, sekularisering og identitet. Gjennom disse begrepene settes religionsundervisning inn i en større samfunnsmessig sammenheng. Den didaktiske forankringen gjøres i didaktisk relasjonstekning og formulering av en egen religionsdidaktisk modell. Modellens innhold danner utgangspunktet for den videre framstillingen, og hvert punkt i modellen gjennomgås i egne kapitler: elevenes religiøsitet (kap. 4), faghistorie og læreplanteori (kap. 5), den profesjonelle religionslæreren (kap. 6), læring, mål og evaluering (kap. 7) og rammefaktorer, arbeidsmåter og læremidler (kap. 8). Dette presenteres som bredere og mer generelle allmenndidaktiske og kristendoms- og religionsfaglige perspektiver. Innledningsvis i del to av boken heter det at “Når vi nå går over på bokas andre hoveddel, er det først og fremst religionspedagogikken og religionsdidaktikken vi tar utgangspunkt i” (s. 195).

Den kvantitative fordelingen av bokens innhold gjenspeiler forfatterne understreking av en kontekstuell religionsdidaktikk. Del to av *Tro, livstolkning og tradisjon* (158 sider) er viet “kontekstuell fag- og emnedidaktikk”. Her presenteres bokens eget faglige alternativ, og det sentrale stikkordet er “kontekstuell”. Etter at boken kom ut i 1997 har alle forfatterne skrevet artikler om kontekstuell religionsdidaktikk<sup>31</sup>, selv om det i boken primært vises til Heid Leganger-Krogstad som den av forfatterne som “startet det hele” (Afdal 2005: 3) (se også sitatet nedenfor).

I bokens forord gis “kontekstuell” innhold slik (s. 11-12):

I bunnen av boken ligger det imidlertid en forståelse av at religionsundervisning bør være kontekstuell. [...] Men kort sagt tar en kontekstuell religionsundervisning utgangspunkt i den lokale religiøsiteten og livstolkningen og har som mål å legge til rette for videreføring og foredling. Dette didaktiske hovedgrepet er utviklet gjennom en lang erfaringsprosess i en konkret kontekst, Alta, av Heid Leganger-Krogstad.

---

<sup>31</sup> Afdal 2005; Haakedal 2001; Leganger-Krogstad 2001.



Siden det kontekstuelle i så tydelig grad vektlegges er det interessant å undersøke hva et slikt perspektiv bygger på. Noe av bakgrunnen for at dette vektlegges av forfatterne, har sin forklaring i at de alle var kollegaer ved Høgskolen i Finnmark i kortere eller lengre perioder på 1990-tallet. Det kontekstuelle perspektivet var en hovedinteresse og et satsningsområde ved det kristendomsfaglige miljøet ved høgskolen på 1990-tallet, og fikk i en treårsperiode støtte fra Norges forskningsråds program for “Kultur- og tradisjonsformidlende forskning” (KULT) gjennom delprosjektet “Regional religiøsitet. Religion, kulturmøter og regionale særtrekk”. Fra dette prosjektet foreligger det flere rapporter av ulik omfang og karakter (f.eks. Leganger-Krogstad og Haakedal (red.) 1995; Kristiansen 1996; Meistad (red.) 1996).

Et relevant spørsmål i denne sammenhengen er pedagogiske og religionsfaglige begrunnelser boken presenterer for sin kontekstuelle tilnærming. Den pedagogiske forankringen av den kontekstuelle religionsdidaktiske modellen, gjøres gjennom en sammenligning og drøfting av ulike faktorer i “didaktisk relasjonstenkning”. Ulike typer rammefaktorer vektlegges, og i framstillingen nevnes både formelle og praktiske rammefaktorer. En viktig praktisk rammefaktor er “kulturen på stedet”: “Vi forstår at kulturen ved den noe småstedshomogene Sundal skole er ganske forskjellig fra den mer drabantbypregede Østli skole. Vår påstand er at dette både vil og bør sette sitt preg på undervisningen” (s. 34). I boken argumenteres det gjennomgående for at den stedlige kulturen bør være en del av og utgjøre en ressurs for undervisningen.

Afdal, Haakedal og Leganger-Krogstad benytter seg av og bygger videre på didaktisk relasjonstenkning i argumentasjonen for den kontekstuelle religionsdidaktikken. I deres modell for kontekstuell religionsdidaktikk gjøres en særlig vektlegging av kultur som modellens sammenbindende faktor. De understreker at modellen er utarbeidet for religionsundervisning, og “ikke matematikk eller norsk” (s. 38). Det er en fagspesifikk modell og altså ikke en allmenndidaktisk modell. Kulturen sees på som “en bro mellom fag og elev”, og målet er å aktualisere faget gjennom å bruke undervisningens umiddelbare nærmiljø.

Den religionsfaglige bakgrunnen for å framheve en kontekstuell religionsdidaktikk hentes fra kontekstuell teologi. I boken heter det at kontekstbegrepet hentes fra “nyere teologi” hvor det er blitt et “hovedbegrep” (s. 290). Det understrekes også at begrepet “kontekst” er en “honnørbetegnelse som mange vil ta til inntekt for sin tenkemåte (jf. boktittelen vår)” (s. 290). På sidene 290-291 redegjøres det for og gis en oversikt over ulike kontekstteologiske

modeller. Oversikten bygger på en oversikt og en modell laget av den amerikanske teologen Stephen B. Bevans<sup>32</sup> (1992). Forfatterne velger imidlertid å basere seg på Roald E. Kristiansens (1996: 5ff) tolkning og framstilling av Bevans modell.

Forfatterne plasserer selv boken i en såkalt “syntetiserende modell”, men understreker at de “ikke har tatt utgangspunkt i Beavens [sic!] tenkning” (s. 291). Den syntetiserende modellen innebærer et teologisk perspektiv der det er et samsvar mellom evangelium og kultur. For det første forstås det kristne evangeliet som universelt og overførbart til alle kulturer. Evangeliet kan også uttrykkes i kognitive påstander og framstår da som et læresystem. For det andre gis både mennesket og kulturen egenverdi som må reflekteres i det teologiske arbeidet.

Den religionsfaglige forankringen av en kontekstuell religionsdidaktikk hentes altså fra den kontekstuelle teologien. Når den overføres til religionsdidaktikken kan den forstås som en understreking av de praktiske sidene ved rammefaktorene i didaktisk relasjonstenkning. Disse vektleggingene illustreres godt i bokens egen religionsdidaktiske modell, der kultur settes i midten (s. 38). Med tanke på den etablerte “Asheim/Mogstad-tradisjonen” representerte nok *Tro, livstolkning og tradisjon* noe tydeligere et brudd med denne tradisjonen fra et teologisk ståsted i 1997. Ti år etter at boken kom er det vanskelig å se at boken representerte et klart brudd. Det er fremdeles teologien som danner utgangspunkt for den didaktiske modellen og den didaktiske refleksjonen. Fra et pedagogisk og religionsvitenskapelig ståsted representerer boken på flere punkter en videreføring av “Asheim/Mogstad-tradisjonen”, like mye som et klart brudd, slik Lied (2006) hevder.

Analysearbeidets orientering mot fag, elev og lærer har gjort at kapittel 4, 6, 9 og 12 er tillagt størst vekt. Boken refereres konsekvent til som Afdal m.fl. 2001.

### **2.2.5 Helje Kringlebotn Sødal (red.): Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring.**

*Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring* er Høyskoleforlagets religionsdidaktiske innføringsbok. Boken har et sammensatt forfatterteam av seks religionsdidaktikere. Førstelektor ved Høgskolen i Agder Helje Kringlebotn Sødal har redigert boken. De øvrige forfatterne er høyskolelektor Hans Hodne og førstelektor Levi Geir Eidhamar, begge fra

---

<sup>32</sup> I *Tro, livstolkning og tradisjon* er navnet på Stephen B. Bevans konsekvent feil skrevet. Navnet er skrevet [Beavens].

Universitetet i Agder, førstelektor Geir Winje fra Høyskolen i Vestfold, førsteamanuensis Ruth Danielsen fra Høyskolen i Østfold, og førsteamanuensis Geir Skeie fra Universitetet i Stavanger.

Boken plasseres av Lied (2006: 188) i “Winsnes-tradisjonen”, uten annen begrunnelse enn at “det er rimelig å plassere” den her. Lied viser til at boken definerer religionsdidaktikken som en disiplin innenfor “fagområdene kristendoms-, religions- og livssynskunnskap” (Sødal (red.) 2006: 12; Lied 2006: 188). Lied gjengir imidlertid ikke at Sødal (red.) 2006 innleder presiseringen med å ta avstand fra å plassere religionsdidaktikken innenfor pedagogikken,<sup>33</sup> mens hun tidligere i artikkelen karakteriserer “Winsnes-tradisjonen” nettopp ved at den plasserer religionsdidaktikken innenfor pedagogikken (Winsnes 1984: 6; Lied 2006: 168). Ikke desto mindre, den eksplisitte teologiske og kristendomsfaglige orienteringen i boken er imidlertid liten, og i forordet presiseres det at boken har en klar målsetning om gi “livssynsmangfoldet relativt bred plass” (Sødal (red.) 2006: 9).

Bokens forord presiserer at et forfatterteam på seks forfattere som har skrevet boken, og at det kan resultere i noe ulike perspektiver:

Hver av oss har sin vinkling på stoffet, sine oppfatninger om religions- og livssynsundervisning og KRL-faget, sitt læringssyn og skrivestil. Den enkelte forfatter innestår for sine bidrag, men ikke nødvendigvis for alt det de andre skriver. Kapitlene spilles ikke ut mot hverandre, men det er ikke gjort noe forsøk på å lage en helt samstemt framstilling. Forskjellene i forfatterteamet har en parallell i mange religionslærerteam på skolene. Vi håper ulike synspunkter og innfallsvinkler kan fungere positivt og utfordrende – i denne boka og i skolen (Sødal (red.) 2006: 9).

Det åpnes med andre ord for at boken ikke nødvendigvis kan leses som et helhetlig og konsistent bidrag til religionsdidaktikken. Forordets presisering kan gi et inntrykk av at det har vært diskusjoner om faglig innhold og faglige perspektiver. Store uenigheter eller spenninger i framstillingen er vanskelig å identifisere i teksten av den enkle grunn at forfatterne stort sett har skrevet hvert sitt kapittel med til dels ulike tema. To av bokens ni kapitler er skrevet av henholdsvis to og fire av forfatterne, og signaliserer enighet og konsistens. Dersom en eller flere av forfatterne har vært uenig eller kritisk til ett av kapitlene, så er det vanskelig for leseren å få et innblikk i det. De ulike synene på stoffet som forordet

---

<sup>33</sup> I Sødal (red.) 2006 heter det: “ Det er ulike syn på hvilket fagfelt fagdidaktikken hører inn under. Noen mener den sorteres under pedagogikken, mens andre hevder den er forankret i det fagområdet den er anvendt på. Vi regner religionsdidaktikken for å være en disiplin som primært faller inn under fagområdene kristendoms-, religions- og livssynskunnskap” (s. 12).

signaliserer, er derfor overflødig ettersom det ikke legges opp til at de skal komme fram. Leseren vil i all hovedsak tolke boken som en enhetlig framstilling mellom to permer og med ulike sider ved religionsdidaktikk som tema.

Boken foreligger i tre utgaver og det er tredje utgave fra 2006 som ligger til grunn for analysen. Hver av utgavene har tatt hensyn til den gjeldende læreplan i KRL. Bokens andre og tredje utgave har kommet som resultat av nye læreplaner i KRL (KRL02 og KRL05). Den er derfor den mest oppdaterte i forhold til KRL-læreplanene av de fem innføringsbøkene som ligger til grunn for denne avhandlingen. De ulike utgavene signaliserer også orienteringen mot grunnskolefaget KRL, og religionsfaget i videregående skole omtales ikke. Det refereres heller ikke til rammeplaner for studiefaget KRL i allmennlærerutdanningen eller religionsdidaktikk i praktisk-pedagogisk utdanning.

Innholdet i boken fordeler seg over ni kapitler og 203 sider. Førstelektor Helje Kringlebotn Sødal har bidratt til fem av kapitlene, tre av dem alene. Førstelektor Levi Geir Eidhamar har bidratt til fire av kapitlene, hvorav to som eneste forfatter. Skeie og Hodne har skrevet ett kapittel hver, mens Ruth Danielsen har bidratt til kapittel åtte om arbeidsmåter i faget.

Arbeidsmåter i KRL-faget er vektlagt i bokens framstilling. Med 64 sider skiller kapittelet åtte om arbeidsmåter seg i særlig grad ut fra de andre kapitlene som har et omfang fra seks til tjue sider.

I bokens forord kommenterer redaktøren at innholdet i boken skiller seg i noen grad fra andre innføringsbøker: "Stofffordelingen i denne boka skiller seg noe fra andre innføringsbøker i religionsdidaktikk. Det er særlig tydelig på to punkter. Vi har for det første gitt livssynsmangfoldet relativt bred plass, og for det andre har vi lagt stor vekt på å drøfte arbeidsmåter i KRL-undervisningen".

I analysen er kapittel 1, 2, 3, 5, 6 og 8 tillagt størst vekt. I teksten refereres boken til som Sødal (red.) 2006.

### **2.2.6 Arnt Stabell-Kulø: *Religioner i klasserommet. Innføring i religionsdidaktikk.***

Førsteamanuensis Arnt Stabell-Kuløs bok *Religioner i klasserommet. Innføring i religionsdidaktikk* kom ut på Fagbokforlaget i 2005. Den foreligger per i dag i en utgave. Med sine 150 sider er boken den minste av de som er analysert i denne avhandlingen.

Forfatteren har tidligere skrevet religionsdidaktiske bøker som *Fremmede guder i klasserommet. Religionenes fagdidaktikk* (1987) og *Religioner du møter. Historiske perspektiver og norske utfordringer* (2002). I *Religioner i klasserommet* videreføres mange av perspektivene fra disse bøkene, blant annet at verdensreligionene blir eksplisitt omtalt og at kristendommen for en stor del utelates fra framstillingen.

Innholdet i Stabell-Kulø 2005 er delt i to deler. Den første tar opp teoretiske perspektiver og nyere religionsvitenskapelig teori. I andre del legges framstillingen nært opp til undervisning i islam, hinduisme og buddhisme, og de fagdidaktiske refleksjonene knyttes til disse.

*Religioner i klasserommet* er den eneste av innføringsbøkene som integrerer og bygger på nyere religionsvitenskapelig teori og perspektiver, blant annet kritiske perspektiver i tilnærmingen til religion. Slike teoretiske perspektiver er ikke benyttet i de andre innføringsbøkene religionsdidaktikk. Stabell-Kulø 2005 bidrar dermed med noe nytt i religionsdidaktikken ved å integrere dette i sin framstilling. Det gjør at de faglige perspektivene som kommer til uttrykk her, er svært ulikt de andre innføringsbøkene.

Lieds (2006) artikkel referer ikke til Stabell-Kulø 2005. Etter mitt syn lar boken seg vanskelig plassere i de to tradisjonene Lied forholder seg til. Stabell-Kuløs 2005 vekt på religionsfaget istedenfor didaktikk og pedagogikk, gjør at den har likheter med "Asheim/Mogstad-tradisjonen" i orienteringen mot vitenskapsfaget, henholdsvis religionsvitenskap og teologi. Likheten stopper imidlertid ved at Stabell-Kulø 2005 ikke tilskriver religion og religionsundervisning som et identitetsskapende prosjekt. En slik problemstilling forholder ikke boken seg til. Den bygger videre på en formidlingspedagogisk tradisjon der tilegnelsen av fagkunnskap i seg selv kan sies å ha en dannende egenskap (Gustavsson 2001; Skagen 2002; Korsgaard og Løvlie 2003). Stabell-Kulø 2005 representerer dermed både andre religionsfaglige perspektiver ved orienteringen mot nyere religionsvitenskapelig teori, samtidig som boken tar avstand fra å definere religionsdidaktikken som en del av pedagogikken. Med Stabell-Kulø 2005 tegnes slik sett noen ansatser til en ny og tredje

tradisjon innenfor religionsdidaktikken som markerer et klarere brudd med “Asheim/Mogstad-tradisjonen” enn “Winsnes-tradisjonen”, slik Lied presenterer den. Det kan synes som om Stabell-Kulø 2005 faller utenfor Lieds (2006) omtale av innføringsbøker i religionspedagogikk fordi det den marker et tydelig brudd med en etablert religionsdidaktisk fagtenkning.

Innholdsfortegnelsen viser at det lengste kapittelet i Stabell-Kulø 2005 er litteraturlisten. Det utgjør hele tjue sider, mens kapitlene ellers varierer fra ni til tretten sider. De to delene i boken er om lag like lange, men der første del omfatter fem kapitler og del to fire kapitler. Kapitlene i del to er noen få sider lengre enn kapitlene i del en. De fagdidaktiske perspektivene er i stor grad integrert i teksten og ikke gjort like eksplisitt som i de andre innføringsbøkene. Det skiller Stabell-Kulø 2005 i noen grad fra de andre bøkene, samtidig som det representerer en utfordring for analysen.

Det er kapittel 1, 3, 5 og 6 som er tillagt størst vekt i analysen. Boken refereres konsekvent til som Stabell-Kulø 2005.

### ***2.3 Å karakterisere og situere kildematerialet: sakprosa, pedagogisk tekst og makttekst. Teoretiske perspektiver***

“Tekster er en viktig innfallsport til studiet av de institusjoner og normer som styrer oss, som skaper orden og sosiale fellesskap”, skriver Siri Meyer i innledningen til *Maktens tekster* (2003: 9). Det er en slik bakgrunn som gir Sidsel Lied (2006) anledning til å la to innføringsbøker i religionspedagogikk danne utgangspunkt for to tradisjoner i norsk religionspedagogikk. Denne avhandlingen bygger videre på disse perspektivene ved å tillegge innføringsboken betydning for meningsdannelse, for definisjon og konstruksjon av sentral kunnskap og for etableringen av makt innenfor fagfeltet religionsdidaktikk. Innføringsbøkene er tekster som forsøker å skape orden i denne konteksten samtidig som de er som representasjoner av den religionsdidaktiske diskursen (Neuman 2001: 60). De framstår som normative ved å systematisere, ordne og strukturere kunnskap om hvordan virkeligheten bør være og hvilke strategier som bør tas i bruk for å oppnå dette.

Lingvisten og diskursteoretikeren Norman Fairclough forholder seg til tekster som sosiale hendelser (2003: 21). Han betrakter språk og tekster som menneskelig handling og interaksjon

i sosiale fellesskap. Mens det talte språk har stor betydning på en fotballkamp, så har det skrevne språk stor betydning for eksempel i en akademisk kontekst. I denne avhandlingen tillegges innføringsbøkene i religionsdidaktikk stor vekt som italesatte handlinger og som et uttrykk for interaksjon i et sosialt fellesskap – den religionsdidaktiske diskursen i Norge. Videre vil denne formen for italesettelse og tolkning av religionsdidaktikkens “kjerneinnhold” betraktes som en italesettelse av *ideologiske posisjoner* i den religionsdidaktiske diskursen.

Analysen har som målsetning å belyse hvordan innføringsbøkene bidrar til konstruksjonen av viktig kunnskap for hvordan religionsfagene i skolen skal forstås, og hvilke konsekvenser det har for konstruksjonen av elev og lærer i denne konteksten.

Innføringsbøkene i religionsdidaktikk kan defineres som sakprosa og pedagogiske tekster. I kapittel 2.3.1 og 2.3.1 skal jeg kort sette innføringsbøkene inn i et slikt teoretisk perspektiv. I forlengelsen av dette tar jeg i kapittel 2.3.3 til orde for at innføringsbøkene kan sees på som makttekster. Å karakterisere innføringsbøkene med disse teoretiske perspektivene har som mål å se innføringsbøkene fra ulike sider og får fram hvordan de er gode kilder for å belyse avhandlingens forskningsspørsmål.

### **2.3.1 Sakprosa**

På 1990-tallet ble flere forskningsprosjekter i Norden rettet mot sakprosaen.<sup>34</sup> Disse prosjektene synliggjorde sakprosaen som et verdifullt og interessant datamateriale. Sakprosaen ble slik etablert som en forskningsgjenstand, slik som skjønnlitteraturen lenge hadde vært det. Flere prosjekter og mange publikasjoner bidro imidlertid i liten grad til klarhet i begrepet sakprosa. Selv om man ofte kan lese om “sakprosaen”, så er ikke alle like enige om hva begrepet inneholder. Jeg skal kort vise noen eksempler på begrepsavklaringer før jeg presiserer hvordan jeg forholder meg til begrepet.

Johan L. Tønnesson bruker norsklæreverket *:Kolon* som utgangspunkt i jakten på en definisjon av sakprosa: “Sakprosa: “Prosa som ikkje er dikting”” (Tønnesson 2002: 9). Styrken i en slik forståelse ligger i at den er kort og praktisk. Den gir elevene (som er målgruppen i dette tilfellet) et utgangspunkt for å sortere ulike tekster i to bunker: *Dikting*,

---

<sup>34</sup> I Norge gikk prosjektet *Norsk sakprosa* fra 1994-1998, og *Norsk sakprosa 2000-2003*. I Sverige pågikk flere sakprosa-prosjekter siste halvdel av 1990-tallet og etter 2000.

dvs. romaner, noveller og lyrikk og slikt i den ene bunken, og *det meste av annen tekst* (sakprosa) i den andre bunken. Den sier like fullt lite om hva sakprosaen er og hva den kan inneholde. Den sier kun at den ikke er skjønnlitteratur.

Lærebokforskeren Egil Børre Johnsen lot seg inspirere av diktingen når han skulle definere hva sakprosa er:

Spør noen hva sakprosa er, så er den blodets ropert og benpipens budbringer. Den er vind i kjøpmannens seil og luft under maktens vinger. En aften hisser den ild i baunene, morgenen etter hvisker den legende i jammerdalen. Den kan blåse is i hjertene eller rasle slik med verdens løv at den fatter sin narraktighet. Men somme tider stryker den kornet med kvinnehånd (Johnsen 1995a: 105).

Få har vel forsøkt å gjøre en definisjon så poetisk vakker, og ikke alle er forunt å ha et slikt emosjonelt forhold til sakprosaen. Ut av denne lyriske og billedrike beskrivelsen av sakprosa framstår det likevel ikke klart hva sakprosa er. Johnsens “konstruktive” (i følge han selv) definisjonsforsøk har mer preg av å være en “hymne til min kjære”, enn en god og klargjørende definisjon i faglig sammenheng.

En mer klassisk akademisk og teoretisk innholdsrik definisjon finnes hos Ottar Grepstad i *Det litterære skattekammer*:

Sakprosa er føremålsrette og situasjonsprega saksframstilling av individuelle eller kollektive forfattarar som styrer lesinga av tekstane i retning av deira intensjonar. Framstillinga er prega av etterlikning av etablerte skrivemåtar og sjangrar, dominert av tekstsamspel og autorisert gjennom tekstar som alt ligg føre. Tekstane har ein relativ liten litterær kvalitet som varierer med brukssituasjonen. Tekstane blir publiserte i periodika, småtrykk eller bøker, og fungerer som underhaldning, opplysning eller nytte (Grepstad 1997: 500).

Grepstads definisjon er omfattende, men inneholder like fullt noen klare retningslinjer for hvordan sakprosa kan forstås. I denne definisjonen legges det vekt på at sakprosaen har en normativ side ved at den styrer leseren i retning av bestemte intensjoner. Tønnesson stiller imidlertid spørsmål ved definisjonen og antyder at den er et uttrykk for “ein litt forelda kommunikasjonsmodell” (2002: 10). Hovedinnvendingen i Tønnessons kritikk av Grepstad ligger i at sakprosaen avgrenses til tekster som blir publisert i periodika, småtrykk eller bøker. Nettekster, reklameplakater, aviser og radio faller derfor utenfor Grepstads forståelse. For denne avhandlingens empiri, fungerer imidlertid Grepstads definisjon godt når tekstene skal karakteriseres; det handler om formålsrettede og situasjonspreget saksframstilling av individuelle eller kollektive forfattere som styrer lesingen av tekstene i retning av deres



intensjoner. Grepstads forståelse kommuniserer også godt med Austins (1962) perspektiver på tekster som talehandlinger. Innføringsbøkene er tekster som streber etter å styre leseren i en bestemt retning, og denne retningen gis og styres av en eller flere forfattere og deres intensjoner på bakgrunn av en observasjon av foreliggende læreplanverk og opplæringslov. Innføringsbøkene er tekster som forsøker å skape orden, struktur og samstemmighet i en kontekst som må forholde seg til ulike former for retningslinjer og premisser gjennom ulike forskrifter og lovverk, men som også påvirkes av utdanningspolitiske og pedagogiske trender og skoledebatt. Tolkningene framstilles som normative teorier for lærerstudentene i lærerutdanningen og for andre lesere.

Selv om Tønnesson kritiserer Grepstads definisjon av sakprosa som en noe “forelda kommunikasjonsmodell” ved at den ikke inkluderer nyere medier, så fanger den godt inn de bøkene som ligger til grunn for denne avhandlingen. Det er derfor Grepstads definisjon av sakprosa som legges til grunn når det i avhandlingen hevdes at innføringsbøkene kan sies å være sakprosa.

### **2.3.2 Pedagogisk tekst**

Innføringsbøkens normative karakter kan presiseres ytterligere ved at de også er skrevet og fungerer som *lærebøker*, og dermed også er *pedagogiske tekster*. Målgruppa er lærerstudenter som gjennom lærerutdanningen skal tilegne seg relevant religionsdidaktisk kunnskap. En lærerstudent (eller en annen leser) kan slå opp i en eller flere av disse bøkene og finne retningslinjer og strategier for undervisning i religionsfagene i skolen. Ved de institusjonene der hele eller store deler av en framstilling er pensum, vil innføringsbokens framstilling være viktig med tanke på eksamen. Innføringsbøkene er dermed i egenskap av å være lærebøker også pedagogiske tekster som tjener til å autorisere viktig innsikt og eksamensrelevant kunnskap (Issitt 2004: 685). Grepstad definerer den pedagogiske teksten slik:

Den pedagogiske teksten definerer rett og slett kva som er kunnskap, og blir det Staffan Selander kallar møtestaden mellom skulen og elevens måtar å organisere denne kunnskapen på. Den pedagogiske teksten bestemmer til og med kva som er *viktig* kunnskap i skulen. Læreboka viser også korleis kunnskap bør ordnast og strukturast, og kva samanhengar som er viktige (Grepstad 1997: 325).

Pedagogiske tekster kan ytterlige karakteriseres som *framtidorienterte* og *normative*, slik også tradisjonelle historiske kilder kan være det (Dahl 2002: 41). Innføringsbøkene

formulerer for eksempel krav og forventninger til hva som er god religionsundervisning, viktige sider for religionslæreren og forklarer viktige faglige sammenhenger. Den pedagogiske teksten er formelt og reelt autorisert gjennom betegnelsen “lærebok” eller “innføringsbok”, men har selv en autoriserende funksjon. Denne selvautoriseringen er en nødvendig forutsetning for at tekstene skal fungere som en troverdig kunnskapskilde for leserne (Issitt 2004). En viktig del av dette er at informasjonen og kunnskap i bøkene tilpasses til de aktuelle leserne, men lærebøker gjør også mer enn det, ifølge Grepstad. “Fordi dei har eit bestemt emneinnhald, er dei med og held opp skilja mellom fagdisiplinane, ikkje berre i undervisninga, men også i vitskapen” (1997: 324). Fagbøker kan dermed sees på som en “fagdisiplins stemmer” (Baumfield 2006: 223). I et slikt perspektiv er innføringsbøkene i religionsdidaktikk med andre ord med på å etablere og konstituere religionsdidaktikk som fag.

Læreboken har i etterkrigstiden vært gjenstand for forskning på flere ulike måter i ulike faser. Denne langvarige interessen for læreboken som forskningsobjekt sier noe om den status og vekt den har blitt tillagt av forskere gjennom flere tiår. Perspektivene og utgangspunktet for lærebokforskningen har imidlertid variert i ulike perioder i etterkrigstiden. I boken *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring* (2004: 62) presenterer pedagogene Staffan Selander og Dagrun Skjelbred en kort gjennomgang av denne forskningen. På 1950- og 1960-tallet var det særlig skolefagenes timeinndeling og læreplanenes innhold og mål som ble belyst. På 1970-tallet ble det fattet interesse for lærebøkens skjulte ideologiske innhold og lærebøkens framstilling av den tredje verden. Teksternes lesbarhet ble også et viktig forskningsfelt i denne perioden. Disse forskningsinteressene ble avløst på 1980-tallet av fokus på kunnskapsemfaser og kunnskapssyn. Med kunnskapsemfaser menes “særlige poeng” som en ser med et fag, som å gi den rette forklaringen, lære bort den vitenskaplige arbeidsmetoden, legge det nødvendige grunnlaget for høyere studier, hjelpe elevene til å orientere seg i hverdagslivet, eller vise hvordan vitenskapsmenn konstruerer begreper og forklaringer. På 1990-tallet ble tekstutformingens betydning i lærebøkene viktig, blant annet inspirert av semiotisk forskning om sosiale tegn og meningsdannelse (f.eks. Berg 1999, Michaelsen 1999, Selander 2003).

Selv om forskningen på læreboken etter hvert har blitt omfattende, så har definisjonsproblematikken vært til stede også for denne typen tekst. “Det er vanskelig å definere fenomenet lærebok. Vi har med en meget sammensatt form for litteratur å gjøre”, skriver for eksempel Egil Børre Johnsen (Johnsen m.fl. 1999: 9). Johnsen tilbyr en pragmatisk

orientert forståelse av læreboken som “[...] litteratur skrevet direkte med tanke på systematisk undervisning for bestemte alderstrinn” (ibid.: 9). En slik forståelse utelukker mye, og ved å knytte den til undervisning på bestemte alderstrinn står også fagbøker for høyere utdanning i fare for å falle utenfor. Definisjonen har sin styrke i at den avgrenser området og gjør læreboken til en egen avgrenset sjanger som det er mulig å forholde seg til,<sup>35</sup> sammenlignet for eksempel med sakprosa-begrepet. Den engelske pedagogen John Issitt (2004) påpeker også vanskeligheten med å definere pedagogiske tekster, og antyder at de definisjonene som ofte tilbys ofte ikke er gode og forsvinner i “the definitional abyss”. Issitt hevder imidlertid at vanskeligheten med å definere pedagogiske tekster også sier noe om at dette er fruktbare kilder for analyse: “It is precisely because they slip over and escape standard disciplinary, genre and analytic categories that they are so rich” (ibid.: 685).

Noe av denne sammensatte karakteren ved den pedagogiske teksten som Issitt påpeker, kan illustreres ved at det synes å være stor enighet om at en lærebok er et produkt med både faglig, pedagogisk og ideologisk innhold (Johnsen m.fl. 1999; Issitt 2004; Selander og Skjelbred 2004). I utviklingen av læreboken vil lærebokforfatterne måtte ta stilling til flere utfordringer og gjøre flere prioriteringer. For det første må det tas hensyn til sentralt gitt *lovverk og læreplaner*. Det vil gi retningslinjer for utarbeidelsen av boken. For det andre skal *kunnskapen* tilpasses den enkelte målgruppe (elev-/studentgruppe). Det er den mest sentrale kunnskapen som trekkes fram i læreboken. Både det sentrale lovverk og læreplaner og forfatterens/forfatternes fagsyn og prioriteringer vil prege utvalget av sentral kunnskap. For det tredje må det tas *pedagogiske hensyn* og gjøres valg i forhold til hvordan fagstoffet presenteres på en hensiktsmessig måte. Dette krever valg angående bokens og enkeltkapitlenes omfang, arbeidsoppgaver, illustrasjoner, språk og stil. For det fjerde og siste melder det seg et ideologisk spørsmål i forlengelsen av fagsyn. Egil Børre Johnsen kommenterer at en lærebok på den ene siden skal

[...] bidra til å utvikle åpenhet og evne til saklig vurdering. På den andre siden skal den uttrykke bestemte nasjonale, politiske og religiøse verdier. Objektivitetsideal vil således måtte brytes mot verdisyn (Johnsen m.fl. 1999:10).

---

<sup>35</sup> Forståelsen er nok også noe preget av at det i Norge fram til juni 2000 eksisterte et Nasjonalt læremiddelsenter som godkjente alle lærebøker for grunnskole og videregående opplæring. Fram til ordningen ble avviklet, definerte de offentlige dokumenter lærebøker slik: “Med lærebøker menes her alle trykte læremidler som dekker vesentlige sider av et fags mål, lærestoff og hovedmomenter eller hovedemner etter læreplan for vedkommende klassetrinn eller kurs, og som elevene regelmessig skal bruke” (sitert etter Johnsen m.fl. 1999: 9). Innenfor de offentlige forvaltningsorganer har en slik forståelse av læreboka vært nokså stabil de siste femti år. Noe tilsvarende organ for godkjenning av fagbøker for høyere utdanning har ikke eksistert.

Denne presiseringen får fram at lærebøker uttrykker verdier, og dermed også kan legges til grunn for analyse av ide- og verdiinnhold. Pedagogiske tekster er dermed innleiret i grunnleggende epistemologiske antakelser og teorier (Issitt 2004: 685).

Tidligere var det nok vanligere at det stod én forfatter bak læreboken, mens det nå ofte står en gruppe bak. Med flere forfattere kan det tenkes at ulike stemmer og ulike verdier kan ligge i teksten i større grad enn dersom det hadde vært en lærebokforfatter. Det kan også tenkes at ulike verdier og spenninger nedtones gjennom diskusjoner forfatterne mellom, slik at kompromissene styrer det verdimesse innholdet i teksten. Johnsen (1999: 10) presiserer bringer på det rene at læreboken er en god kilde for å få et innblikk i bestemte verdier. Selv om lærebøkene, uavhengig av nivå den er skrevet for, streber etter en så god (og objektiv) framstilling som mulig, så vil de valg og den måten fagstoffet presenteres på alltid kommunisere og være uttrykk for et verdisyn.

I den pedagogiske tekstens framtidsorientering og normativitet, ligger et vesentlig moment: Den skal belære. Den pedagogiske teksten skal formidle et fagstoff fra noen som kjenner det, til noen som ikke kjenner det, og den skal skape tilslutning til dette stoffet (Selander og Skjelbred 2004: 36). Det betyr at den pedagogiske teksten alltid streber etter å formidle et bestemt ide- og verdiinnhold, og dette innholdet kan gjøres til gjenstand for analyse. For, som Issitt (2004: 688) har formulert det: “When the research focus is on the construction, manipulation and reproduction of power and ideology, textbooks offer rich pickings”.

### ***2.3.3 Innføringsbøkene som makttekster i den religionsdidaktiske diskursen***

Innføringsbøkene kan også karakteriseres som *makttekster*, og dermed som uttrykk for *ideologiske posisjoner* innenfor den religionsdidaktiske diskursen.

Et fellestrekk ved innføringsbøkene er deres ønske om å gi lærerstudenter en god innføring i religionsdidaktikk. Det gjøres ved at tekstene er normative i forhold til hva som er god fagforståelse, hvordan god religionsundervisning planlegges og gjennomføres, hva som er viktig kunnskap om elever, noe som også får konsekvenser når religionslærerrollen skal konstrueres. I innføringsbøkene ligger det en intensjon om å påvirke gjennom å styre lesingen av tekstene i retning av forfatterens intensjoner og fagforståelse, og slik sett er innføringsbøkene også med på å bestemme hva som er viktig kunnskap (Grepstad 1997: 325,

500). Slike trekk i sakprosaen har gjort at *tekstens makt* eller *tekstens autoritet* ble trukket fram i sakprosaprojektene både i Norge og Sverige. Det er bidrag fra disse prosjektene som jeg støtter meg til og ønsker å bygge videre på når jeg i fortsettelsen vil karakterisere innføringsbøkene i religionsdidaktikk som *makttekster* i den religionsdidaktiske diskursen (Berge 2003; Englund et. al. 2003; Meyer 2003).

I spørsmålet om hvor en teksts autoritet kommer fra vektlegger Englund et. al. (2003) at tekstenes autoritet ofte bygger på en institusjonell grunn. Bak tekstene finnes en institusjonell grunn som utøver makt gjennom tekstene og ofte også over tekstene (ibid.: 161). Den institusjonelle grunn gir teksten tyngde. En innføringsbok for universitets- og høyskolenivå gir tyngde ved at forfatterne selv jobber ved en slik institusjon. Det øker tekstens troverdighet. Dette underbygges også ved at de fleste innføringsbøker har forfatteromtaler som bekrefter og befester en institusjonell grunn, samtidig som forfatternes erfaringer vektlegges. For innføringsbøkene i religionsdidaktikk trekkes gjerne forfatterens tidligere publikasjoner om emnet fram. Kan dette kombineres med en “lang erfaring fra undervisning” i grunnskole og/eller videregående skole, gir det teksten ekstra tyngde og legitimitet. Lang erfaring fra undervisning, forskning og publisering skal gi leseren et inntrykk av at “forfatterne vet hva de snakker om.”

Dette underbygges av Egil Børre Johnsen og hans påpeking av at lærebøker har hatt autoritet uavhengig av forfatter (1993: 173). En teksts autoritet underbygges også av eksterne forhold utenfor tekst og forfatter. Det ikke bare forfatternavn som bidrar til tekstens autoritet. For pedagogiske tekster har skolen som institusjon vært viktig for teksters autoritet. Johnsens påpeking må imidlertid sees i lys av tidligere offentlige organer som godkjente lærebøker.<sup>36</sup> Den offentlige godkjenning signaliserte en form for objektivitet og nøytralitet som gjorde forfatternavn og forfatterens status uvesentlig. I fraværet av en slik offentlig godkjenning gir

---

<sup>36</sup> Godkjenningsordningen for lærebøker ble etablert i 1889 som en del av Folkeskoleloven. Ordningen gjaldt i første omgang særlig i kristendomskunnskap. I §69 het det: “Som Lærebøger i Kristendomskunnskab maa kun bruges de av Kongen godkjendte” (siteret etter NOU 1978:26: 212). Et viktig motiv bak loven var å sikre at innholdet i lærebøkene var i tråd med de kristne lærekravene, og at lese- og lærebøker var tatt i bruk ved siden av salmebok og katekisme. Fram til 1890-årene var det Pontoppidans *Sannhed til Gudfryktighed* som hadde dominert som supplement til Luthers lille katekisme og salmeboken (Haraldsø 1989: 39; Rasmussen 2004). Pontoppidans katekismeforklaring ble mot slutten av 1800-tallet utfordret av liberalpolitiske og grundtvigianske ideer, og en motreaksjon var godkjenningsordningen. I 1908 ble ordningen utvidet til å gjelde alle lærebøker i folkeskolen (NOU 1978:26: 212). Kravet om godkjenning ble opprettholdt i senere skolelover helt til ordningen ble vedtatt avvirket av et enstemmig Storting våren 2000. Det skulle nå være skolens og lærerens ansvar å legge opp til undervisning uavhengig av lærebøkene i de enkelte fagene. I argumentasjonen ble det lagt vekt på at det skulle oppmuntres til å bruke flere lærestoffkilder samt stimulere lærebokkritikk av eksisterende lærebøker (Bratholm 2001).

nå etablerte fagforlag bøkene tyngde. Det teller trolig også at innføringsbøker brukes som pensumlitteratur ved ulike utdanningsinstitusjoner.

Tekstens autoritet er dermed avhengig av eksterne faktorer som forlag og at den tas inn som pensumlitteratur ved ulike utdanningsinstitusjoner. Samtidig kan den eksterne autoriteten også ta form i teksten (Englund et. al. 2003: 165). I en utdanningsinstitusjon har lærebøker eller innføringsbøker en regulerende og bedømmende funksjon. Tekstens autoritet kan i et slik perspektiv sees på som en videreføring av institusjonens autoritet. For innføringsbøkene analysert i denne avhandlingen er det for tre av bøkene forfattergrupper fra ulike lærerutdanningsinstitusjoner som står bak tekstene. Autoriteten i teksten underbygges slik sett av at det er en gruppe fagpersoner som står bak teksten. Her må det imidlertid tilføyes at det i to av bøkene (Afdal m.fl. 2001 og Sødal (red.) 2006) understrekes at alle forfatterne nødvendigvis ikke står inne for innholdet i de kapitlene som de ikke har vært med på å skrive. Ikke desto mindre, det er en gruppe forfattere som står bak og er med på å gi teksten autoritet. Det er blant annet med bakgrunn i dette at jeg i framstillingen har valgt å referere til bøkene som helheter, og ikke dele opp referansene med henvisninger til enkeltkapitler. En annen begrunnelse for å gjøre dette, er at innføringsbøkene presenteres som helheter. Kapitlene er med på å utfylle hverandre og gi et samlet overblikk over fagtenkningen i religionsdidaktikken. Det samlende og enhetlige er dermed mer framtrepende enn at ulike forfattere står bak ulike kapitler.

Den enhetlige framstillingen er også med på å underbygge tekstens autoritet. Tekstene har dessuten et tydelig normativt preg og kommuniserer slik sett også autoritet. Normativiteten i teksten kommer til syne gjennom mange imperativer og “du bør”-former.<sup>37</sup> Tekstens funksjon og hensikt er dermed ikke bare å informere, men også å *instruere* og *overbevise* leseren hva som er *viktig kunnskap* og *god undervisning*. Dette er viktige premisser og gir meg grunnlag for å kunne karakterisere innføringsbøkene som makttekster. Å utøve normativitet og autoritet er nettopp å overbevise. Det gjøres ikke bare ved å skrive informativt, men ved å framstille en sak autoritativt og overbevisende slik at det framstår som selvfølgelig og kan tas for gitt (Englund og Svensson 2003; Issitt 2004).

---

<sup>37</sup> Det viser også at innføringsbøkene nokså unisont plasserer seg i tradisjon for *normativ didaktikk* (Imsen 2002: 42).

I tillegg til at det ligger en autoritet og makt i teksten, ligger det også en makt bak tekstproduksjonen. Dette er særlig tilstedeværende i pedagogiske tekster og lærebøker. I teksten trekkes viktig kunnskap fram og legitimeres gjennom tydelige motbilder. Foucault (1999) omtaler dette som en diskurs' utelukkelsesmekanismer. Det er det som italesettes og omtales i teksten som framstår som viktig og sentralt. Teksten gir slik en mulighet for en definisjonsmakt – her italesettes kun det som anses som viktig. Det som ikke omtales framstår som sekundært, og i ytterste konsekvens som uviktig, og utelukkes dermed fra framstillingen.

Et perspektiv om at en tekst inneholder makt, bygger på en klassisk forståelse av makt med bakgrunn i Max Weber: “[...]power is the probability that one actor within a social relationship will be in a position to carry out his own will despite resistance, regardless of the basis on which this probability rests” (Weber 1964: 152). Å anvende en slik forståelse av makt på sakprosa krever at “aktøren” og “hans vilje” ikke bare forstås om en person, men som gruppe, institusjon eller tekst. Formuleringen “carry out his own will” korresponderer med den forståelse Grepstad (1997: 500) legger til grunn i sin definisjon av at sakprosa også styrer lesingen av tekstene i retning av forfatterens/forfatterens intensjoner. Resultatet er at makt forstått som en påvirkning av andre til å gjøre noe som de i utgangspunktet ikke vil, må nyanseres og nedtones noe. Det handler, som Grepstad påpeker, om intensjoner og et ønske om å styre leseren i en bestemt retning.

Tekstens intensjoner og ønsket om å styre leseren i en bestemt retning er et uttrykk for det Kjell Lars Berge har påpekt som en viktig tekstmaktdimensjon. Han er dermed på linje med en etablert tradisjon i engelsk forskning<sup>38</sup> på pedagogiske tekster når han argumenterer for at en tekst kan sees på som en representasjon av en *ideologisk posisjon* (2003: 31).<sup>39</sup> Berge har et Foucault-perspektiv når han skriver at “Teksten iscenesetter en viss diskursiv orden, ideologi, doxa eller mentalitet idet teksten ytres i en situasjonskontekst” (ibid.: 32). Å knytte tekstens makt til kontekst, dreier seg ikke bare om hvem den tenkte leser er, men går utover dette nivået og knyttes til en større sammenheng. En innføringsbok i religionsdidaktikk er ikke bare en lærebok for lærerstudenter, men kan altså sees på som en representasjon av en

---

<sup>38</sup> Se f.eks. Luke 1988; De Castell, Luke and Luke (eds) 1989; Apple and Christian-Smith (eds.) 1991; Issitt 2004.

<sup>39</sup> Å betrakte innføringsbøkene som ideologiske posisjoner, er også med på å kunne betegne den analysestrategien som er valgt som en ide- eller ideologianalyse (Bergström og Borèus (red.) 2005: 149). En mer presis betegnelse ville da vært en innholdsmessig ideanalyse. Betraktet som ideanalyse ville dermed denne avhandlingen ha et sammenfallende perspektiv som Karl-Göran Algotson (1975) som analyserte de ideer som gjorde seg gjeldende i debatten om religionsundervisning i Sverige på 1900-tallet.

ideologisk posisjon. Ved å være et uttrykk for en ideologisk posisjon vil også slike tekster i et Bakhtinsk (2002) perspektiv streve etter *dominans* og være uttrykk for et forsøk på *monologisering* i den religionsdidaktiske diskurs. Tekstens intensjon er å framstå som autoritativ ved å definere hva som er viktig og sentral kunnskap, og ikke å åpne for andre og konkurrerende perspektiver.

På bakgrunn i nevnte teoretiske perspektiver tilskrives innføringsbøker i religionsdidaktikk stor viktighet og verdi ved at de er en arena for fagkonstruksjon og kunnskapsproduksjon. Å se på innføringsbøker i religionsdidaktikk som makt- eller autoritetstekster er et uttrykk for dette. Det er som uttrykk for ideologiske posisjoner at det gir mening å analysere innføringsbøkene som kunnskapsproduserende makttekster i den religionsdidaktiske diskursen. De er ulike representasjoner av mulige fagforståelser i den religionsdidaktiske diskursen, og i et slikt perspektiv ligger også at de er uttrykk for “noens kunnskap”. De presenterer ikke objektiv eller selvsagt kunnskap, men er uttrykk for noens perspektiver og kunnskap (Englund og Svensson 2003; Härenstam 2000). Slik utgjør de interessante og gode kilder for analyse av fagforståelse og kunnskapsproduksjon i den religionsdidaktiske diskursen.

#### ***2.4 Kildekritikk – muligheter og begrensninger i avhandlingens kildemateriale***

Trenger diskursanalyse en kildekritikk? Spørsmålet kan reises med bakgrunn i hvordan spørsmålet nedtones og ofte ikke behandles i faglitteraturen om diskursanalyse (Lee 2000). Spørsmål om validitet og reliabilitet er også tema som ofte glimrer med sitt fravær i den samme faglitteraturen. I kapittel 2.4.1 gi noen kildekritiske kommentarer til det empiriske grunnlaget for avhandlingen. I kapittel 2.4.2 går jeg videre og drøfter spørsmålene om flerstemmighet i det datamaterialet.

En tilbakevendende kritikk av diskursanalysen er dens uklare eller mangelfulle bruk av empiri (Bredsdorff 2002a: 125; Larsen og Pedersen 2002: 21; Lee 2000: 188). Kritikerne hevder at diskursanalysen retter seg mot antakelser og “utbredte forestillinger”, og ikke en klart avgrenset empiri. Kritikken antyder at diskursanalyser ofte ikke gjør eksplisitte drøftinger angående innsamling og bruk av empiri, og erstatter den med subjektive og “metodologisk anarkistiske fremstillinger” av sosiale fenomener (Howarth 2005: 25). Manglende



metodologisk refleksjon og utydelig empiri er også en kritikk som er rettet mot Foucault (Fairclough 1992: 60; Howarth 2005: 122-123).

Slike kritiske innvendinger har jeg forsøkt å ta på alvor og forsøkt å bruke konstruktivt i en metodisk selvdisiplinering. Et resultat av dette har vært et selvpålagt krav til arbeidet om å presentere konkrete analyseeksempler for å illustrere hvordan analysen er gjort (jfr. kap. 3.3.2). Jeg har også lagt vekt på å presentere det datamateriale jeg legger til grunn for denne avhandlingen – en avgrenset tekstkorpus som består av fem innføringsbøker i religionsdidaktikk, og som kan sies å utgjøre en komplett kildekategori. Siden materialet er avgrenset til tekst medfører det også at studien har klare begrensninger: den kan ikke si noe om eksisterende praksis i lærerutdanningen; den kan ikke si noe om hvordan innføringsbøkene brukes i lærerutdanningen; den kan heller ikke si noe om lærerstudenters (eller andres) resepsjon av dem.

#### **2.4.1 Kildekritiske utfordringer – å oppnå empirifølsomhet**

Det sentralt kildekritisk spørsmål er hvorvidt innføringsbøker i religionsdidaktikk er brukbare til å undersøke og belyse det forskningsspørsmålet retter oppmerksomheten mot? (Dahl 2002: 52). Noen antydninger til et positivt svar på dette er allerede gitt i kapittel 2.3. I dette kapittelet vil jeg gå nærmere inn på avhandlingens kildekritiske utfordringer, for på den måten å forsøke å imøtekomme noe av den kritikken som har vært rettet mot diskursanalysens “lettvinde” behandling av kilde spørsmål.

En viktig faktor i mine kildekritiske refleksjoner er at innføringsbøkene ikke er produsert for å være kilder. Det har trolig vært fjernt fra innføringsbøkernes forfattere at innføringsbøkene skulle kunne brukes som kilder. Innføringsbøkene er skrevet med tanke på å være gode fagbøker og gode pedagogiske framstillinger, og forfatterne som står bak bøkene er blant landets fremste fagpersoner i religionsdidaktikk. Samlet bidrar dette til å gjøre innføringsbøkene til gode kilder i mitt forsøk på å belyse forskningsspørsmålet ulike sider.

Kilder er, som tidligere nevnt, aldri kilder i seg selv. De er *konstruert* som kilder. “Kilder” er en *analysestrategisk konstruksjon* med det mål for øye å oppnå empirifølsomhet. Konstruksjonen av en kilde skal bidra til og har som mål å få en gjenstand eller et forskningsobjekt til å tre fram i en form som kan iakttas og analyseres. Når innføringsbøkene i

denne avhandlingen tilskrives en funksjon som kilde er det en *analysestrategisk funksjonstilskrivning* som gjøres på bakgrunn av avhandlingens forskningsspørsmål. Det er mulig å tenke seg at det samme forskningsspørsmål kunne vært belyst ved hjelp av et annet datamateriale. For eksempel kunne jeg intervjuet et utvalg religionsdidaktikere med utgangspunkt i en tilsvarende problemstilling. En annen mulighet kunne vært en analyse av læreplaner, rammeplaner og andre offentlige dokumenter. Når jeg har valgt innføringsbøkene er det ikke bare fordi de er offentlige og lett tilgjengelige tekster, men også fordi de som innføringsbøker framstilles som anbefalt lesning for lærerstudenter (og religionslærere). Det gis eksplisitt uttrykk for at innføringsbøkene er viktige tekster for å få en forståelse av hva religionsundervisning og religionsdidaktikk er. Innføringsbøkene er skrevet av religionsdidaktikere med utgangspunkt i studiefaget KRL, og for studenter i studiefaget KRL. Det gjør det mulig å betrakte innføringsbøkene som uttalte og offentlige ideologiske posisjoner. Innføringsbøkene er dermed gode kilder til den fagkonstruksjon og produksjon av fagforståelse som skjer i studiefaget KRL og således også er en viktig del av den religionsdidaktiske diskursen.

Ved å innhente pensumlister fra ulike lærerutdanningsinstitusjoner er det også mulig å si noe om hvilke bøker som synes å ha bredest nedslagsfeltet og resepsjon ved å være mest brukt som pensum. Jeg har innhentet pensumlister fra femten ulike lærerutdanningsinstitusjoner (se oversikt bak i avhandlingen). En slik kartlegging kan brukes til å antyde hvilke av innføringsbøkene som synes å dominere som pensumlitteratur for lærerstudenter. Det er dermed mulig å si noe om hvilke perspektiver som presenteres for lærerstudentene i studiefaget KRL, og hvilke som utelukkes. Når enkelte bøker synes å bli foretrukket framfor andre, er det nærliggende å anta at de som er ansvarlige for å velge pensumlitteratur mener det er faglig forsvarlige framstillinger og dermed i større eller mindre grad er enige i det innføringsbøkene presenterer. Kartlegging av hvilke bøker som brukes som pensumlitteratur bidrar slik sett til å øke empirifølsomheten i forhold til innføringsbøker som kilde i en diskursanalyse ved å kunne si noe om hvilke fagforståelser som synes å være institusjonaliserte.<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> Historikeren Kim G. Helsvig (2005: 328-330) gir lignende begrunnelser og viser til pensumlister når han omtaler fagstriden ved Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI) ved UIO og gjennomslaget pedagogene knyttet til Institutt for kristen oppseding (IKO) etter hvert fikk for sine perspektiver: "Våren 2003 var da også nær 1/3 av grunnfagpensumet på PFI skrevet av Evenshaug/Hallen og Reidar Myhre, deriblant hovedbøkene i *pedagogisk historie, pedagogisk psykologi og undervisningsteori og oppdragelsesteori*" (ibid.: 330, orig. uth.).

Det er ikke materialiteten (bokform) som er avgjørende for den analysestrategiske funksjonstilskrivningen, men at bøkene utgjør en helhetlig kildekategori. Det vil si at det er internt samsvar mellom kildene både i form og innhold, og at innholdet i alle de fem innføringsbøkene kan karakteriseres, i historikerterminologi (Dahl 2002: 41), som *normative* og *programmatiske*, og slik sett også framtidsrettede. De uttrykker og italesetter den viktige og sentrale kunnskapen for framtidens religionslærere. Gjennom framstillingen uttrykkes forfatternes holdninger, krav, forventinger osv. til religionsundervisning og religionslærere som samlet sett er en fagforståelse og fagkonstruksjon med bakgrunn i ulike faglige perspektiver. Konstruksjonen av innføringsbøkene som kilder handler dermed om en erkjennelsesinteresse som går ut på å observere den normative teoretiske fagkonstruksjonen i den religionsdidaktiske diskurs i dens konkrete fremtreden. Et slikt perspektiv bygger på Foucault og handler om hvordan det er mulig å identifisere det som er med på å italesette de normative uttrykk i kommunikative eller diskursive operasjoner.

Foucault behandler kildespørsmålet i *Archaeology of Knowledge* og beskriver hvordan historiefaget tillegger de tradisjonelle dokumentene vekt og transformerer dem til *monumenter* i historien (1972: 7-8). Innføringsbøkene har i noen grad dette monumentale tilsnitt ved at de består av *normative religionsdidaktiske teorier* ved å definere hva som er viktig kunnskap. I bøkene italesettes normative teorier gjennom diskursive utsagn (Foucault 1972). Disse utsagnene gjør det mulig å etterspørre en regularitet i utsagnene som òg er med på å tilkjenne et nettverk av begreper i den normative teorien. Det er i begrepsnettverket som konstituerer og konstitueres i innføringsbøkene jeg mener å finne grunnlag for å vise hvordan fag, elev og lærer konstrueres.

#### **2.4.2 Å ivareta empiriens flerstemmighet**

Når den samlede tekstmengden er på cirka 1500 sider gir det utfordringer til analysen og hvordan de ulike perspektivene som presenteres ivaretas. Når jeg for eksempel i kapittel 5 skriver om elevrollen og vektlegger det jeg mener å identifisere som en selvutviklingstendens i tenkningen om eleven, så gjøres det på bakgrunn av tre av bøkene. I en fjerde bok kan en kun se noen vage tendenser, mens det i den femte ikke uttrykkes slike tendenser. Slike valg har jeg vært nødt til å gjøre gjennom hele analysearbeidet og det gir selvsagt en fare for at framstillingen blir skjev ved å fokusere på dette. Jeg har like fullt forsøkt å vektlegge sentrale

og typiske perspektiver som er med på å prege hvordan religionsdidaktikk forstås og konstrueres.

Den spenning som alltid vil ligg i en empiri har jeg valgt å karakterisere med begrepet *polyfoni*. Det er den russiske litteraturviteren Mikhail Bakhtin (2003) som introduserte begrepet *polyfoni*, som kan sidestilles med flerstemmighet (Olsen 2006: 60). Bakgrunnen for Bakhtins bruk av begrepet er analysen av Dostojevskijs romaner, og en tanke om at tekster kan romme flere stemmer og tankesett som til dels står i kontrast til hverandre (ibid.: 61). I denne avhandlingen er polyfoni-begrepet og tanken om en diskurs' flerstemmighet anvendelig for å forklare hvordan innføringsbøkene står i forhold til hverandre. De er alle ulike stemmer innenfor en og samme diskurs – den norske religionsdidaktiske diskursen. En slik anvendelse av Bakhtin medfører en tøyning av hans tekstbegrep. Bakhtin skriver om teksters interne forhold og stopper der (Børtnes 1999: 23). En mulighetsbetingelse for å anvende polyfoni-begrepet for å illustrere forhold mellom tekster i en diskurs, ligger i Bakhtins diskursbegrep. Slik kan også innføringsbøkene forstås som “diskurser” som danner en flerstemmighet i den religionsdidaktiske diskurs.

I egenskap av å være pedagogiske tekster, forsøker innføringsbøkene å framstå som *monologiske* (Bakhtin 2003). Her vil jeg betrakte innføringsbøkene som uttrykk for *ideologiske posisjoner* og som monologiske italesettelser av religionsfagenes egenart innenfor den religionsdidaktiske diskursen. Sett i lys av hverandre utgjør innføringsbøkene en flerstemmighet innenfor den samme diskursen.

Polyfoni-begrepet har vært viktig for den metodiske selvdisiplineringen i analysearbeidet for hele tiden å være bevisst at alle innføringsbøkene ikke er samstemmig om alt. For å illustrere hvordan og/eller i hvor stor grad for eksempel selvutviklingstendenser vektlegges i de enkelte innføringsbøkene, vil jeg i oppsummeringen i kapittel 4, 5 og 6 presentere en skala hvor jeg plasserer inn hver enkelt bok. Skalaen viser hvordan innføringsbøkene plasserer seg i forhold til hverandre i vektleggingen av for eksempel selvutvikling i konstruksjonen av eleven. En slik skala vil også vise den religionsdidaktiske diskursens *sentripetale* og *sentrifugale krefter* (Maybin 2001). Det vil si de kreftene som søker inn mot et samlet sentrum og slik streber etter dominans (sentripetal) og de kreftene som skiller seg ut og søker bort fra et slikt sentrum (sentrifugal). Min bruk og forståelse av begrepene bygger primært på Janet Maybins (2001: 65ff) presiseringer. *Sentripetal* betyr “det som søker mot eller er rettet mot sentrum”. I en

diskursteoretisk sammenheng betegner begrepet de krefter som søker å danne en autoritativ forståelse som er fasttømret, og som i liten eller ingen grad framstår som fleksibel. Eksempler kan være religiøse dogmer og vitenskaplige sannheter. I diskursens sentripetale krefter ligger et ønske om å etablere en enhetlig forståelse i en form for kulturell “kanon”. Alle innføringsbøkene er samstemte i forhold til at religionsfagene i skolen er spesielle, og at faget gir en spesielt viktig kunnskap for elevene. Når den viktige kunnskapen skal gis innhold, kommer de sentrifugale kreftene til uttrykk.

De *sentrifugale* kreftene er i konstant spenning med de sentripetale kreftene. Det er i de sentrifugale kreftene at flerstemmigheten blir tydelig. Hos Bakthin er de sentrifugale kreftene karakterisert som “inwardly persuasive discourse” og kommer til uttrykk ved at det eksisterer ulike typer språk og italesettelse. Alt fra uformell hverdagstale og menneskers refleksjoner over deres erfaringer og indre dialoger (ibid.: 65).

I en diskursanalyse utgjør flerstemmighet og monologisering metodologiske utfordringer. Flerstemmigheten kan gjøre det vanskelig å generalisere og for forskeren kan det gi seg utslag i at den klassiske problemstillingen knyttet til spenningen mellom den *ideografiske* framstilling og den *nomotetiske* framstilling melder seg. Det vil si mellom en vektlegging av det enkelte eller det spesielle ved hver enkelt innføringsbok (ideografisk), eller en mer lovoppstillende eller generaliserende framstilling (nomotetisk) (Kjeldstadli 1992: 99).

Presentasjonen av empiriens flerstemmighet gjøres på en skala i stedet for å vise den detaljerte analyse av hver enkelt bok for hvert av de tre analysekapitlene. Drøftingen av de enkelte innføringsbøkene perspektiver vil inneholde generaliserende tendenser og vektlegge hoved- og fellestrekk som kan identifiseres som felles for alle. Når jeg også har valgt å presentere innføringsbøkene på en skala ved hvert av analysekapitlene, er det for å forsøke å ivareta flerstemmigheten.

## **2.5 Oppsummering**

Avhandlingen bygger på et tekstmateriale som ansees å utgjøre en komplett kildekategori. Det er fem innføringsbøker i religionsdidaktikk skrevet i perioden 1997-2006, og det er disse som er gjenstand for analyse. I egenskap av å være innføringsbøker hovedsakelig for bruk i allmennlærerutdanningen kan tekstmaterialet karakteriseres som lærebok, pedagogisk tekst og

sakprosa. I forhold til den analysestrategien som er valgt er det mest nærliggende å forholde seg til tekstmaterialet som sakprosa. Jeg baserer meg da på en definisjon av sakprosa slik den presenteres av Grepstad: “Sakprosa er føremålsrette og situasjonsprega saksframstilling av individuelle eller kollektive forfattarar som styrer lesinga av tekstane i retning av deira intensjonar” (1997: 500). Grepstads forståelse av sakprosa er dermed også en viktig forutsetning når jeg forholder meg til tekstene som *makttekster*. Til det henter jeg også støtte og inspirasjon fra norske og svenske sakprosaprojekter og forskere.

Innføringsbøker i religionsdidaktikk betraktes som en kilde som på en god måte kan gi informasjon om fagforståelser og kunnskapskonstruksjon innenfor den religionsdidaktiske diskursen. Ved å være normative representasjoner fra diskursen er det mulig å hente ut de perspektiver som samlet utgjør en fagforståelse av religionsdidaktikk. Å kartlegge hvilke av innføringsbøkene som brukes som pensumlitteratur gir også anledning til å antyde hvilke av fagforståelsene som kan sies å være dominerende. Ved at noen er dominerende kommer det også fram at det finnes andre alternative fagforståelser, men som defineres ut. Å åpne for empiriens flerstemmighet gjør at det kommer fram at det finnes konkurrerende perspektiver i den religionsdidaktiske diskursen.

### 3.0 Analysestrategi

Diskursanalyse er valgt som analysestrategi. Dette valget drøftes i kapittel 3.1. Avhandlingen handler dermed om epistemologi. Den drøfter ikke hva kunnskap er (ontologi), men hvilken type kunnskap som kan identifiseres i innføringsbøkene i religionsdidaktikk og denne kunnskapens mulighetsbetingelser. Diskursanalyse er valgt som analysestrategi fordi den er egnet til å analysere hvordan kunnskapen som presenteres i innføringsbøkene er uttrykk for strategier for hvordan kunnskap formes, spres og brukes i den religionsdidaktiske diskursen.

Analysen situeres av den diskursen innføringsbøkene forfattet i og taler til. Analysen fokuserer imidlertid bare i noen grad på tekstenes avsender, og kun med tanke på at innføringsbøkene antas å kunne skape en posisjon for enkelte aktører<sup>41</sup> i diskursen til å framstå som “diskurseksperter” (Fairclough 1996). Foucault er den viktigste

---

<sup>41</sup> Begrepet “aktør” forstås her ikke i systemteoretisk forstand.

vitenskapsteoretiske forankringen for avhandlingen. I kapittel 3.2 redegjør jeg for min bruk av Foucault og hans begrepsapparat i min konstruksjon av analysestrategi. I kapittel 3.3 presenterer jeg hvordan analysestrategien er anvendt i nærlesingen av tekst.

### ***3.1 Diskursanalyse***

Begrepet diskurs kan bety helt forskjellige ting innen forskjellige fagdisipliner, tradisjoner og kontekster (Neuman 2001: 24). Diskurs kan være forstått som ordveksling, argumentasjon, og seinere både som samtale og drøftelse, fremstilling, avhandling og prediken. Innenfor akademia de siste tiår, finnes det imidlertid et fellestrekk ved at diskurs betraktes som en ramme for språket, framstillingen og forståelsen. Det vil si en felles horisont som muliggjør at begreper signaliserer det samme for diskursens deltakere. Bruken av diskursbegrepet innenfor samfunnsvitenskapene har blitt mer teknisk og teoretisk raffinert, samtidig som det har samlet flere betydninger og konnotasjoner.<sup>42</sup> Det medfører et krav til presisering og redegjørelse når diskursanalyse skal brukes.

Jeg har valgt å bygge på Foucaults diskursbegrep og hans “kunnskapsarkeologi” i arbeidet med å designe en analysestrategi for denne avhandlingen. Etter inspirasjon og mønster fra Niels Åkerstrøm Andersen (1999) vil jeg også konsekvent bruke termen “analysestrategi” istedenfor “metode”.<sup>43</sup> Det er gjort for å signalisere at jeg ikke har brukt et fiks ferdig opplegg eller oppskrift for analysen.<sup>44</sup> I forlengelsen av dette er det viktig å poengtere at

---

<sup>42</sup> Noe som andre mener er en svakhet, f.eks. Bredsdorff 2002a, 2002b. En slik kritikk understreker dermed viktigheten av å klargjøre og presisere forståelsen av diskursbegrepet når det brukes. Min bruk av diskursbegrepet støtter seg til Foucault og blir presisert i kapittel 3.2.1.

<sup>43</sup> En lignende skepsis til en stringent og rigid forståelse av “metode” finnes også hos Roland Barthes (1977: 201): “Some people talk avidly, demandingly of method; what they want in work is method, which can never be too rigorous or too formal for their tastes. Method becomes a Law, but since that Law is devoid of any effect outside itself (nobody can say what a ‘result’ is in the ‘human sciences’) it is infinitely disappointed; posing as pure metalanguage, it partakes of the vanity of all metalanguage. The invariable fact is that a piece of work which ceaselessly proclaims its determination for method is ultimately sterile: everything has been put into the method, nothing is left for writing; the researcher repeatedly asserts that this text will be methodological but the text never comes. No surer way to kill a piece of research and send it to join the great waste of abandoned projects than Method.” I stedet for “metode” tar Barthes til orde for “a way of proceeding” (ibid.: 127) som jeg forstår som en form for “analysestrategi”. Motviljen mot å utvikle en metode eller prinsipper for konkret anvendelse, handler om et ønske om å bryte ned skillet mellom metode og metodologi på den ene side, og teori på den andre (f.eks. Torfing 1999: 292). I en del nyere faglitteratur om diskursanalyse synes det imidlertid å være en trend at nettopp metode- og metodologiske spørsmål forsøkes gjort eksplisitt, blant annet for å imøtekomme den kritikk diskursanalysen har vært utsatt for. For eksempel Andersen 2003 og 2006; Bergström og Borèus 2005; Gill 2000; Granholm 2004; Howarth 2005; Lee 2000; Neuman 1999; Olsen 2006.

<sup>44</sup> Bergström og Borèus (2005: 329) kommenter i sitt forsøk på å eksemplifisere samfunnsvitenskapelig diskursanalyse at “Diskursanalyser som genomförts inom olika samhällvetenskaper följer knappast någån specifik metodinriktning. Några färdiga mallar att ta i bruk för en studie finns helt enkelt inte.” Lignende utsagn om metodespørsmålet i forhold til diskursanalyse finnes også i Andersen 1999; Jørgensen og Phillips 1999;

diskursanalysen på ingen måte har amnesti for metodologiske refleksjoner, slik enkelte kritikere har hevdet,<sup>45</sup> selv om den forholder seg skeptisk til en stringent metodeorientering. Dersom analysen skal kunne gjennomgås og etterprøves av andre forskere i etterkant, er det viktig at de sentrale trinn er gjort rede for med så stor åpenhet og så stort presisjonsnivå som mulig. Det er forsøkt gjort så eksplisitt som mulig i denne avhandlingen ved noen analyseeksempler i kapittel 3.3.2. Den metodologiske refleksjonen som ligger bak valget om å bruke analysestrategi i stedet for metode, kan beskrives med sosiologen Roar Hagens (2006) uttrykk *metodologisk konstruktivisme*. Hensikten er å synliggjøre at “[...] alle elementene i forskningsprosessen kan betraktes som konstruksjoner for erkjennelse og skal vurderes som mer eller mindre hensiktsmessige og fruktbare; de kan dekonstrueres og rekonstrueres” (Hagen 2006: 61). Konkret betyr det at min strategi for analyse er tilpasset avhandlingens datamateriale, og er utviklet med bakgrunn i Foucaults begrepsapparat og etter inspirasjon av Niels Åkerstrøm Andersens (1999, 2003, 2006) konkretisering av Foucaults perspektiver. Hos Foucault finnes ingen ferdig oppskrift, men hans kunnskapsarkeologi (Foucault 1972) presenterer et sett analysebegreper som danner utgangspunkt for den analysestrategi jeg har anvendt. Å velge diskursanalyse som analysestrategi krever dermed presisering av de ulike analysestrategiske valg som gjøres i forhold til den enkelte analyse.

De analysestrategiske valgene som gjøres, gjenspeiler også at samfunnsvitenskapelig diskursanalyse ofte beskrives som et teoretisk og metodisk hele (Howarth 2006: 185; Jørgensen og Phillips 1999: 12; Olsen 2006: 65). Det betyr at valget av samfunnsvitenskapelig diskursanalyse innebærer en bestemt måte å tilnærme seg et datamateriale på, samtidig som en utforming og konkretisering av analysestrategi impliserer vitenskapsteoretiske drøftinger. I tråd med annen samfunnsvitenskapelig forskning bør imidlertid funnene i en diskursanalyse belyses og analyseres gjennom en nyansert og eksplisitt bruk av supplerende teoretiske perspektiver (Jørgensen og Phillips 1999: 12). I denne avhandlingen redegjøres det derfor i kapittel 3 for analysestrategiens vitenskapsteoretiske forankning, mens øvrig samfunnsvitenskapelig teori vil bli kort presentert og anvendt i de enkelte analysekapitler (kap. 4-7).

---

Neuman 2001 og Howarth 2005. Disse bøkene understreker like fullt viktigheten av å redegjøre for hvordan de enkelte steg i diskursanalysen er foretatt og de metodologiske implikasjoner det medfører.

<sup>45</sup> F.eks. Bredsdorff 2002a, 2002b.



Analysen rettes mot en enhetlig kildekategori og den samme analysestrategi er brukt i analysen av alle de fem innføringsbøkene. Analysestrategien for denne avhandlingen kan derfor karakteriseres som en *kvalitativ ideanalyse* av fem tekster for å avdekke hvordan tekstene konstruerer kunnskap om fag, elev og lærer i den religionsdidaktiske diskursen. Analysen retter seg slik sett mot tankemønstre i innføringsbøkene (Grønmo 2004: 128). Disse tankemønstrene er viktige for fagkonstruksjon og fagforståelse i den religionsdidaktiske diskursen. Analysestrategien tar høyde for og erkjenner at innføringsbøkene er et resultat av lærebokforfatterens observasjoner av læreplanverk, skolelov og skole.

Presiseringene under om valg av analysestrategi er et forsøk på en analysestrategisk selvdisciplinering. De analysestrategiske tilnærmingene som er valgt for å avgrense og situere analysen er inspirert av Andersen (1994, 1999, 2003, 2006), Neuman (2001) og Howarth (2005: 197ff).

### ***3.2 Analysestrategiens teoretiske forankring hos Foucault***

I arbeidet med å klargjøre min anvendelse av Foucaults begrepsapparat, baserer jeg meg i første rekke på *Archaeology of Knowledge* (Foucault [1969]1972). Her presenteres begrepsapparatet som jeg går gjennom i kapittel 3.2.1 og 3.2.2. Som supplement bruker jeg også artikkelen “On the Archaeology of the Sciences: Response to the Epistemology Circle” (Foucault 1998c).<sup>46</sup>

Foucault presiserer selv flere steder at hans arbeider ikke kan ansees som en komplett metode. Det gir Bent Flyvbjerg anledning til å sammenligne Foucault med en kokk som lager gode retter, men ingen oppskrifter (1991: 89-90). Man er slik sett henvist til å utlede hans metode i eller bak hans arbeider, og sammenholde denne med de spredte metodologiske bemerkninger han gjorde, for eksempel i de ovennevnte arbeidene. En bruk av Foucault vil derfor alltid kreve og medføre en dekonstruksjon av hans analysestrategi som deretter må erstattes av en rekonstruksjon for egen anvendelse. I artikkelen/forelesningen “The Political Technology of Individuals” (1998b) antyder Foucault noe av det samme når han skriver:

I think it is always a little prententious to present in a more or less prophetic way what people have to think. I prefer to let them draw their own conclusions or infer general

---

<sup>46</sup> Den foreligger også i en noe forkortet dansk oversettelse og heter da “Diskurs og diskontinuitet” (Foucault 1971). Artikkelen er skrevet i 1968 og forelå ett år før *Archaeology of Knowledge*. Tekstene utfyller hverandre og er derfor lest parallelt og i lys av hverandre.

ideas from the interrogations I try to raise in analyzing historical and specific material (1998b: 146).

Det er slik jeg har forholdt meg til Foucault i denne avhandlingen. Jeg har brukt hans teorier, perspektiver og måte å tilnærme seg et kildemateriale på. Min analysestrategi er derfor et forsøk på en rekonstruksjon på bakgrunn av Foucaults metodologiske refleksjoner og det begrepsapparat han selv anvendte i sin “kunnskapsarkeologi”. Siden dette kan sees på som en rekonstruksjon, er det med på å underbygge mitt valg om å bruke “analysestrategi” isteden for “metode” når jeg beskriver min analyse av datamaterialet.<sup>47</sup>

### ***3.2.1 Diskurs og diskursformasjon hos Foucault***

Foucault trekker opp et skille mellom begrepene diskurs og diskursformasjon i tidlige arbeider som “On the Archaeology of the Sciences” (Foucault 1998c), *Archaeology of Knowledge* (1972) og *Diskursens orden* (1999)<sup>48</sup>.

I “On the Archaeology of the Sciences” skriver Foucault om diskurs:

Discourse, in contrast, is the always-finite and temporally limited ensemble of those statements alone which were formulated. They might be innumerable; they might, by their mass, exceed any capacity for registration; they nevertheless constitute a finite ensemble. The question asked by linguistic analysis, concerning a discursive act, is always: According to what rules has this statement been constituted and consequently, according to what rules could other similar statements be constructed? The description of discourse asks a different question: How is it that this statement appeared, rather than some other one in its place? (Foucault 1998c: 307).

Diskurs består av et sett utsagn som er tilstedeværende, men tidsmessig begrenset. De kan være ubegrenset i antall, men utgjør et samlet hele (“finite ensemble”). I sitatet trekker Foucault også opp en grense til lingvistikken. Grensen er nødvendig siden både lingvistikken og Foucault vektlegger språket, men spørsmålsstillingene og tilnærmingene til språket er forskjellige. Foucault er ikke interessert i hvilke lingvistiske regler som former de ulike diskursive utsagn, men retter i stedet oppmerksomheten mot hva som gjør det mulig at de oppstår.

---

<sup>47</sup> Min Foucault-resepsjon og bruk av Foucault i utarbeidelsen av en analysestrategi støtter seg i noen grad til Andersen (1999, 2003, 2006), Englund og Svensson (2003), Flyvbjerg (1991), Howarth (2005), Neuman (2001) og Schaanning (1993, 1997).

<sup>48</sup> *Diskursens orden* er en forelesning holdt i 1970 og tilhører også Foucaults tidlige arbeider.

Diskurs og diskuriv formasjon er sentrale begreper gjennom hele *Archaeology of Knowledge*. Her presiserer Foucault at han ønsker å bruke begrepet diskurs for å beskrive “[...] the general domain of all statements, sometimes as an individualizable group of statements, sometimes as a regulated practice that accounts for a number of statements” (Foucault 1972: 80). Når dette ytterligere presiseres med at ytringer og utsagn noen ganger forekommer som “individualizable group of statements”, er det ytringer som former en bestemt gruppe, for eksempel en kjønnsdiskurs eller en innvandringsdiskurs.

Hos Foucault består “diskurser” av “utsagn”. “Discourse is constituted by a group of sequences of signs, in particular modalities of existence” (Foucault 1972: 121). “Utsagnet” er diskursens minste enhet og er grunnleggende for å kunne definere en diskurs. Foucault presiserer dette slik:

Whenever one can describe, between a number of statements, such a system of dispersion, whenever, between objects, types of statement, concepts, or thematic choices, one can define a regularity (an order, correlations, positions and functionings, transformations), we will say, for the sake of convenience, that we are dealing with a discursive formation (Foucault 1972: 41).

En diskursiv formasjon kan altså i enkleste forstand forstås som et spredningssystem av utsagn. Denne presiseringen danner et viktig grunnlag for hvordan jeg vil bruke begrepet i avhandlingen. Formasjoner konstitueres videre av at det eksisterer en regularitet og et system i utsagnene. En diskursformasjon er dermed et spredningssystem av utsagn, der utsagnene forekommer med regularitet og i et system.<sup>49</sup> Foucault presiserer dette ytterligere slik:

And if I succeed showing, as I shall try to do shortly, that the law of such a series is precisely what I have so far called discursive formation, if I succeed in showing that this discursive formation really is the principle of dispersion and redistribution, not of formulations, not of sentences, not of propositions, but of statements (in the sense which I have used this word), the term discourse can be defined as the group of statements that belong to a single system of formation; thus I shall be able to speak of clinical discourse, economic discourse, the discourse of natural history, psychiatric discourse (Foucault 1972: 121).

I dette tekstutdraget definerer Foucault “diskurs” som en gruppe av utsagn som tilhører et avgrenset system. I sitatet trer imidlertid det problematiske og noe uklare forholdet mellom

---

<sup>49</sup> Vektleggingen Foucault gjør av spredning, regularitet og system viser hvordan han bygger videre på strukturalistisk språkteori. Foucault tar imidlertid steget bort fra strukturalismen når han i flere arbeider konsentrerer seg om diskursens ytterpunkter isteden for diskursens sentrum. Foucault framstår slik sett som anti-essensialistisk (f.eks. Foucault 1972, 1999).

“diskurs” og “diskursiv formasjon” fram. Espen Schaanning skriver at “formasjon” i denne sammenhengen må “[...] tolkes i retning av orden, mønster eller paradigme. De ulike utsagnene utgjør til sammen et koherent hele” (Schaanning 1997: 189). Uten et koherent hele, ingen formasjon. Det forblir imidlertid noe uklart hos Foucault om en diskurs kan eksistere uten en diskursiv formasjon.<sup>50</sup> Begrepene opptrer mer eller mindre synonymt gjennom *Archaeology of Knowledge*, og er vanskelig å skille. Schaanning foreslår følgende tolkning og presisering av forholdet mellom diskurs og diskursiv formasjon.

Det er ikke så lett å se hva som skulle være forskjellen mellom en diskursiv formasjon og en diskurs. Men det er fristende å ordne hans analyse i tre nivåer der det første utgjøres av utsagn; det andre utgjøres av en samling av en bestemt type utsagn (diskurs); og det tredje utgjør det lovregulerte feltet som utsagn og diskurs er deler av og inngår i (diskursive formasjoner) (Schaanning 1997: 189).

Schaanning skiller her mellom diskurs som en samling av utsagn, og diskursiv formasjon som det lovregulerte felt som utsagn og diskurs er deler av og inngår i. Formasjon forstås dermed også som en tilblivelsesprosess, at noe dannes, blir til og tar form. Etter mitt syn må dette forstås i forbindelse med at Foucault på denne tiden skrev om og jobbet med vitenskapsdiskurser. Når Foucault beskriver og eksemplifiserer diskursive formasjoner, gjør han det ved å skrive om hvordan vitenskapsdiskurser har oppstått gjennom å orientere seg om et spesifikt gjenstandsområde, om den form utsagnene har og sammenkoblingene mellom dem, hvordan begrepene i den aktuelle diskurs fungerer sammen, og om hvordan temaer er med på å definere en diskursiv formasjon (Schaanning 1997: 189-191). Det er derfor mulig å si at en “diskursiv formasjon” er det samme som et avgrenset kunnskapsområde. Det avgrensede kunnskapsområdet av utsagn om fag, elev og lærer blir en diskursiv formasjon når utsagnene reguleres av det felt som utsagnene og diskursen inngår i. Diskursen forstås dermed som selvregulerende, men er i stadig forandring gjennom “diskursive kamper” mellom nye utsagn og “seige strukturer”. Reguleringen av hvilken type utsagn som forekommer med spredning og regularitet i den religionsdidaktiske diskursen skiller den også fra en generell pedagogisk diskurs, eller fra andre fagdidaktiske diskurser, og den kan dermed tre dermed fram som et avgrenset kunnskapsområde.

---

<sup>50</sup> Sara Mills (2003) kommenterer denne uklarheten hos Foucault med å hevde at begrepene diskurs, diskursiv formasjon og episteme i så stor grad er sammenfallende at de kan sees på som en betegnelse av det samme. Med støtte i Schaanning (1997) vil jeg imidlertid holde betegnelse atskilte ved at de søker å beskrive ulike nivåer og prosesser i diskursen.

I denne avhandlingen vil jeg, med i utgangspunkt i følgende presisering fra Foucault, forholde meg til diskurs og diskursiv formasjon på følgende måte:

So we can now give a full meaning to the definition of ‘discourse’ that we suggested above. We shall call discourse a group of statements in so far as they belong to the same discursive formation [...] (Foucault 1972: 131).

Diskurs er en gruppe utsagn som i en regularitet forholder seg til den samme diskursive formasjon. Den diskursive formasjonen i min avhandling forstås da som de utsagn som kretser rundt og utgjør en regularitet i forhold til religionsdidaktikk som kunnskapsområde. Religionsdidaktikk baserer seg slik sett på en forståelse av fagdidaktikk som “[...] alle de refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisning av dette faget, som kan gi økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles” (Lorentzen m.fl. 1998: 7). Utsagnene jeg analyserer kan dermed forstås som utsagn knyttet til tre diskurser<sup>51</sup> innenfor religionsdidaktikken som diskursiv formasjon. Disse utsagnene danner diskurser som manifesterer seg i tankemønstre i innføringsbøkene og dermed kan gjøres til gjenstand for analyse.

Utsagnene jeg analyserer kan situeres i et annet kunnskapsområde og diskursiv formasjon – det som kan kalles “lærerutdanningsdiskursen”. Helt konkret kan man si at innføringsbøkene består av utsagn om religionsfaget i skolen som produseres og utvikles i tilknytning til studiefaget KRL i allmennlærerutdanningen. Analysen består dermed av å analysere den utsagnsproduksjonen som skjer i innføringsbøker i religionsdidaktikk. Med min analysestrategi har jeg som mål å beskrive<sup>52</sup> hvordan ulike sider i religionsdidaktikken gis innhold i denne diskursen. Konkret betyr det at Foucaults diskursbegrep (og analysebegreper, se kapittel 3.3.2) brukes i utformingen av en analysestrategi som har som mål å beskrive hvordan religionsfagene i skolen konstrueres, hvordan en elevrolle tegnes opp, og hvordan religionslærerrollen gis innhold i innføringsbøker skrevet i en lærerutdanningskontekst.

En grunnleggende forutsetning er at alle sidene ved den såkalte didaktiske trekant<sup>53</sup> omtales og italesettes i innføringsbøkene. Analysen har som mål å orientere seg mot ett kunnskapsområde, en diskursiv formasjon, i form av religionsfagene i skolen slik de

---

<sup>51</sup> Diskursen om fagforståelse, diskursen om elevrollen og diskursen om religionslæreren.

<sup>52</sup> Jfr. den beskrivende og eksplorerende form avhandlingens forskningsspørsmål har (kap. 1.1.1).

<sup>53</sup> Jeg henter betegnelsen “den didaktiske trekant” hos Künzli (1998) som hevder at relasjonen mellom fag, elev og lærer danner de konstituerende forhold i forhold til fagdidaktikkens egenart. Se også Gundem 2003 (s. 273-274).

italesettes i innføringsbøkene i religionsdidaktikk. Målsetning med analysen er å få fram den begrepsformasjon som omgir det enkelte diskursobjekt, og å kontekstualisere<sup>54</sup> dette begrepsapparatet. Dernest har analysen som mål å få fram hvordan begrepsformasjonen knyttet til de enkelte diskursobjektene strategisk fungerer sammen og danner den diskursive formasjonen, samt hvilke utslag denne kunnskapsproduksjonen får i forståelsen av religionsfagene i skolen og hvordan denne muliggjøres av andre diskurser.

### **3.2.2 Analysebegreper: utsagn, diskurssubjekt, diskursobjekt, begrepsformasjon og strategisk formasjon.**

Bruk av Foucaults begreper og tilnærming i en analysestrategi krever en presisering av det sentrale begrepsapparatet. Jeg hentet utgangspunktet for å designe en analysestrategi i *Diskursens orden* (1999), mens begrepsapparatet har jeg hentet fra *Archaeology of Knowledge* (1972).

Å analysere diskurs handler om å forholde seg til og å analysere verbale ytringer (som utsagn). For å kunne si noe om tekstbetydning har analysen en semantisk orientering ved at den gjør verbale ytringer til datamateriale. Foucault presiserer dette slik:

To analyse a discursive formation therefore is to deal with a group of verbal performances at the level of statements and of the form of positivity that characterizes them; or, more briefly, it is to define the type of positivity of a discourse (Foucault 1972: 141).

Den grunnleggende forutsetningen for en analyse er dermed at den kan vise hvordan verbale ytringer gir mening til hverandre og skaper diskurser og diskursive formasjoner. Foucaults diskursanalyse forholder seg til språk som uttrykk for sosiale praksiser. I Foucaults terminologi ligger det dermed en tanke om at språklige utsagn danner et system, noe som gjenspeiles i hans forståelse av diskursbegrepet.

---

<sup>54</sup> Foucault bruker ikke begrepet “kontekst”, mens skriver isteden om “diskursivitet”. I følge Michèle Barrett (1991: 126) er betydningen den samme. Jeg støtter meg til Barrett når jeg velger å bruke kontekst videre i avhandlingen, men også fordi det er mer innarbeidet i norsk vitenskapelig terminologi sammenlignet med “diskursivitet”. Når Foucault bruker “diskursivitet” i stedet for “kontekst” handler det om diskursens mulighetsbetingelser. I den konkrete diskursanalyse handler det om å identifisere de mulighetsbetingelser som ligger til grunn for det enkelte diskursive utsagn: “The question posed by language analysis of some discursive fact or other is always: according to what rules has a particular statement been made, and consequently according to what rules could other similar statements be made? The description of the events of discourse poses a quite different question: how is it that one particular statement appeared rather than another?” (Foucault 1972: 30).

I *Diskursens orden* trekker Foucault frem fire prinsipper eller “metodekrav” som må tjene som regulerende prinsipper i en diskursanalyse: begivenheten, rekken, regulariteten og mulighetsbetingelsen (1999: 30). De tre første retter seg mot systemet i dets helhet, mens det fjerde innebærer at det ikke er tilstrekkelig å avdekke en systemkarakter hos det som undersøkes. De tre første prinsippene må derfor suppleres med et spørsmål om hva som gjør det mulig å tenke og konstruere verden på akkurat denne måten (ibid.: 31).

Å omsette en slik Foucault-inspirert tilnærming til en gjennomførbar analyse må derfor både søke å frambringe den diskursive formasjonens system, og dernest også mulighetsbetingelsene. En slik konkretisering finner jeg størst grunnlag for å gjøre med utgangspunkt i *Archaeology of Knowledge*. Jeg har allerede presisert diskurs som en spredning av utsagn, mens en diskursiv formasjon oppstår i det en regularitet i utsagnene inntreffer. Diskursens minste enhet er *utsagnet* (*enonce*). Det er i utsagnene at diskursen kommer til syne. Utsagnet tilskrives slik sett en kildefunksjon i diskursanalysen hos Foucault. Det er dermed i en analyse som retter seg mot det system utsagnene danner at en diskursiv formasjon kan tre fram.

At first sight, the statement appears as an ultimate, undecomposable element that can be isolated and introduced into a set of relations with other similar elements. A point without surface, but a point that can be located in planes of division and in specific forms of groupings. A seed that appears on the surface of a tissue of which it is the constituent element. The atom of discourse (Foucault 1972: 90).

Utsagnet er slik sett nøkkelen i hele Foucaults diskursanalytiske tilnærming. Utsagnet tilskrives en funksjon som diskursens bærende element: ingen utsagn, ingen diskurs. Etter presiseringen om at utsagnet er diskursens atom stiller Foucault selv spørsmålet “what does it consist of”?<sup>55</sup> Hva gjør et utsagn til et utsagn? Foucault understreker at et utsagn ikke kun er språk i form av setninger, men kan være både “større” og “mindre” enn en setning.

The statement is not therefore a structure (that is, a group of relations between variable elements, thus authorizing a possibly infinite number of concrete models); it is a function of existence that properly belongs to signs and on the basis of which one may then decide, through analysis or intuition, whether or not they ‘make sense’, according to what rule they follow one another or are juxtaposed, of what they are sign, and what sort of act is carried out by their formulation (oral or written). One should not be surprised, then, if one has failed to find structural criteria of unity for the statement;

---

<sup>55</sup> Is this unity [the statement] identical with that to which logicians have given the term ‘proposition’, and that which grammarians call a ‘sentence’, or that which ‘analysts’ try to map by the term ‘speech act’? (Foucault 1972: 91).

this is because it is not in itself a unit, but a function that cuts across a domain of structures and possible unities, and which reveals them, with concrete contents, in time and space.

It is this function that we must now describe as such, that is, in its actual practice, its conditions, the rules that govern it, and the field in which it operates. (Foucault 1972: 97-98).

Utsagnet har altså en funksjon som gjør det mulig at en setning, en talehandling eller en tekst kan aktivere et sett tegn og symboler og derigjennom kan skape mening. Utsagnet kan i seg selv ikke betraktes som en isolert enhet, men i sin funksjonalitet skaper det en lokal orden som gjennom sin aktivering og italesettelse av symboler bringer fenomener til deres eksistens. I en anvendt analyse er derfor utfordringen å identifisere og vise på hvilken måte utsagn vektlegges. Foucaults presiserer at utsagnet alltid er en del av et større nettverk av andre utsagn og henter sin funksjonalitet og sitt innhold i forholdet til disse. I en anvendt analyse må utsagnet identifiseres og vises, samtidig som dets forhold til andre utsagn ivaretas. Analysen må derfor på et gitt tidspunkt både isolere utsagnet for å kunne identifisere det, men samtidig må sammenhengen utsagnet står i være synlig.

Dette representerer en metodologisk utfordring. I avhandlingen forsøker jeg å belegge mine funn empirisk ved å gjengi utsagn fra innføringsbøkene. Disse utsagnene framstår i avhandlingsteksten som isolerte utsagn tatt ut av en sammenheng, noe som er nødvendig med hensyn til avhandlingens omfang. I presentasjonen av analysen og analyseeksempelet forsøker jeg imidlertid å vise hvordan jeg har isolert utsagn som jeg har tillagt vekt. Et hvert utsagn jeg har tillagt vekt i analysen står i en slik sammenheng som eksempelet viser. For å kunne gjøre det på denne måten bygger jeg på Foucaults presisering angående utsagn som diskursive hendelser. Utsagn må kunne behandles i deres "spillende nærvær":<sup>56</sup>

Each moment of discourse must be welcomed in its irruption as an event; in the punctuation where it appears; and in the temporal dispersion that allows it to be repeated, known, forgotten, transformed, wiped out down to its slightest traces, and buried far from every eye in the dust of books. There is no need to retrace the discourse to the remote presence of its origin; it must be treated in the play of its immediacy (Foucault 1998c: 306).

Foucault retter dermed igjen oppmerksomheten mot utsagnets funksjon. Funksjonen er at utsagnet bringer andre fenomener fram i dagens lys og gir dem eksistens. Utsagnet må derfor

---

<sup>56</sup> Her står vi overfor et sentralt og vesentlig skille mellom diskursanalysen og hermeneutisk teksttolkning. Fra et hermeneutisk ståsted ville kanskje det å betrakte diskursive utsagn i deres spillende nærvær være det samme som å løsrive tekst fra en helhet, fra den "hermeneutiske sirkel". Mitt ærende er imidlertid å identifisere og analysere de sentrale begreper som er med på å gi den helhetlige framstillingen i hver enkelt bok et innhold.



ikke kun søkes i en gjenkjennelse av form eller utseende som tegn, setning eller bok, men på hva det frambringer eller produserer. En forutsetning for at et utsagn kan tilskrives funksjon som utsagn, er at det produserer et *diskursobjekt*, et *diskurssubjekt*, et *begrepsnettverk* og har en *strategisk* hensikt. Det er funksjonaliteten utsagnet har gjennom å bringe fram en diskurs' fire grunnleggende elementer jeg har vektlagt. Ytterligere presisert vil det si de *objekter* (fag, elev og lærer) det blir framsatt utsagn om, de *steder* utsagnene utgår fra (innføringsbøkene ved en eller flere forfattere), de *begreper* (begrepsformasjon og motbegreper) som brukes i formuleringer i og om diskursen, og de *temaer* og *teorier* (kunnskapsproduksjon) utsagnene utvikler (strategisk formasjon).

I Foucaults forstand, er et utsagn kun et utsagn dersom det frembringer et diskursobjekt. Det vil si det objekt et utsagn referer til, ikke nødvendigvis er "objekter" ontologisk forstand. Et diskursobjekt er konstruert, klassifisert og spesifisert av utsagnene som omgir det. Utsagnets funksjon er gjennom å aktivisere ett sett tegn og symboler å bringe fram et diskursobjekt til dets eksistens som sosialt og språklig faktum, slik at det dermed gir mening å snakke om det.<sup>57</sup> I min analyse bringer utsagnene fram "religionsfaget", "eleven i religionsundervisningen" og "religionslærerrollen" i skolen. Det er viktig å presisere at religionsfagene eksistens allerede er etablert siden de er italesatt i læreplanverket. Dette setter selvsagt premisser for hvordan de italesettes i innføringsbøkene, og impliserer at min analyse er en analyse av andres observasjoner og tolkninger. Den kan slik sett karakteriseres som en analyse av andre orden (Andersen 1999:15). Jeg forholder meg imidlertid til innføringsbøkene som selvstendige bidrag til en fagforståelse ved at de består av utsagn som er med på konstituere og konstruere religionsfagene som kunnskapsobjekter som man kan italesette og ta for gitt.

---

<sup>57</sup> Foucault uttrykker det slik: "The conditions necessary for the appearance of an object of discourse, the historical conditions required if one is to 'say anything' about it, and if several people are to say different things about it, the conditions necessary if it is to exist in relation to other objects, if it is to establish with them relations of resemblance, proximity, distance, difference, transformation – as we can see, these conditions are many and imposing. Which means that one cannot speak of anything at any time; it is not easy to say something new; it is not enough for us to open our eyes, to pay attention, or to be aware, for new objects suddenly to light up and emerge out of the ground. But this difficulty is not only a negative one; it must not be attached to some obstacle whose power appears to be, exclusively, to blind, to hinder, to prevent discovery, to conceal the purity of the evidence or the dumb obstinacy of the things themselves; the object does no await in limbo the order that will free it and enable it to become embodied in a visible and prolix objectivity; it does not pre-exist itself, held back by some obstacle at the first edges of light. It exists under the positive conditions of a complex group of relations" (Foucault 1972: 49).

Et utsagn er kun et utsagn dersom det frembringer et diskurssubjekt og subjektposisjoner som kan relateres til individer. Foucault (1972: 55ff) kaller dette for “enunciative modalities”, mens uttrykket “diskurssubjekt” hentes fra Andersen (1999: 45). Det handler her om at et utsagn også må kunne relateres til individer, “steder” eller diskursive plasser hvor utsagnes kan italesettes. I den religionsdidaktiske diskursen er de tidligere nevnte “Asheim/Mogstad-tradisjonen” og “Winsnes-tradisjonen” gode eksempler på slike subjektposisjoner. Måten Lied (2006) bruker disse tradisjonene i norsk religionsdidaktikk handler om å identifisere subjektposisjoner der subjekt og subjektposisjonen utgjøres av individer (“diskurseksperter”) og deres posisjon italesettes gjennom lærebøker i religionspedagogikk. For å kunne danne en “tradisjon” må subjektposisjonene også kunne relateres til faglige perspektiver. I denne avhandlingen framstår lærerutdanningen og fagmiljøene rundt studiefaget KRL som en “diskursiv arena” for diskurssubjekter, og innføringsbøkene som mer spesifikke “steder” hvorfra utsagn kan italesettes og dermed også skape subjektposisjoner.

Et utsagn er også kun et utsagn dersom det skaper et begrepsnettverk.<sup>58</sup> Det vil si at utsagnet skaper et rom for en type begreper og meningslementer som stimulerer til en mangfoldiggjøring av lignende begreper (Foucault 1972: 62ff). I min analyse vil jeg vektlegge hvordan utsagn skaper et begrepsnettetverk som oppstår rundt diskursobjektene religionsfag, elev og religionslærer og dermed gir diskursobjektene et bestemt innhold.

Utsagnets fjerde og siste funksjon er at det frembringer strategier i italesettelsen i begrepsnettverket som omgir diskurssubjekt og diskursobjekt (Foucault 1972: 71ff). Begrepsformasjonen skaper muligheter for at diskursobjektene trer fram på en bestemt måte gjennom temaer og teorier, og kan knyttes til kunnskapsproduksjon og en kunnskapsforståelse som ikke er tilfeldig. Utsagn og dets aktivering av tegn og symboler er en del av en strategisk operasjon. Italesettelsen av religionsfagene i skolen er dermed heller ikke tilfeldig, men en del av en strategi for å etablere en diskursposisjon, eller en diskursiv arena dersom den ikke eksisterer. Foucault eksemplifiserer den strategiske formasjonen i diskurser på denne måten:

---

<sup>58</sup> Begrepsnettverk hos Foucault har paralleller til det Laclau og Mouffe (2001) kaller “nodal point”. Niels Åkerstrøm Andersen har oversatt begrepet til dansk og kaller det for “forankringspunkt” (1999: 91). Begrepet er en videreutvikling av Jaques Lacans begrep om *points de capiton* (Laclau og Mouffe 2001: 112). Laclau og Mouffe forklarer og definerer forankringspunkt på denne måten: “Any discourse is constituted as an attempt to dominate the field of discursivity, to arrest the flow of differences, to construct a centre. We will call the privileged discursive points of this partial fixation, *nodal points*.” (ibid.: 112).

Such discourses as economics, medicine, grammar, the science of living beings give rise to certain organizations of concepts, certain regroupings of objects, certain types of enunciation, which form, according to their degree of coherence, rigour, and stability, themes or theories (Foucault 1972: 71).

I faglige diskurser skapes det et nettverk av begreper og en organisering av diskursobjekter og italesettelser av disse som former og danner temaer og teorier gjennom å danne en koherent helhet. Overført på mitt datamateriale og min analysestrategi er det nettverket av begreper som omgir diskursobjektene religionsfag, elev og religionslærer som analysens første del fokuserer på. Derneft er det neste steget å stille spørsmål ved hva som muliggjør en bestemt italesettelse av disse gjennom den foreliggende begrepsformasjon, og som muliggjør at spesielle temaer og teorier framsettes i den religionsdidaktiske diskursen angående religionsfag, elev- og lærerrolle.

### 3.2.3 *Motbegrep*

Analysestrategien handler om å kartlegge og analysere begrepsformasjoner på bakgrunn av utsagn i innføringsbøkene om henholdsvis fag, elev og lærer. Den semantiske analysen brukes dermed til å studere hvordan mening og forventninger samles opp i begreper og danner semantiske reservoarer som står til kommunikasjonens rådighet (Andersen 2003: 31). Begrepsformasjonen utgjør et slik semantisk reservoar for konstruksjonen av (diskursobjektene) fag, elev og lærer i innføringsbøkene. Det vil si en analyse av den semantiske konstruksjonen av hvordan de ulike sidene av et diskursobjekt konstrueres, ordnes og systematiseres i forhold til hverandre. En sentral del av dette analysearbeidet er å kontrastere begrepene i begrepsformasjonen med *motbegreper*. Denne bruken av motbegrep henter jeg fra konkrete analyseeksempler hos Niels Åkerstrøm Andersen (2003, 2006).<sup>59</sup>

I analysearbeidet og i arbeidet med Foucaults tekster framstår hans begrepsformasjon som diffust og vanskelig å operasjonalisere i en konkret analyse. Det metodologiske spørsmål om hvordan diskursanalytikeren vet når han står overfor et sentralt begrep, svarer ikke Foucault på, utover å vise til sin forståelse av diskurs som regularitet og spredning av utsagn. For å

---

<sup>59</sup> Andersen (2003, 2006) utvikler bruken av motbegrep med støtte i Niklas Luhmans systemteori. Å kombinere elementer fra Foucault og Luhman i en analysestrategi, baserer seg dermed på at det finnes epistemologiske møtepunkter i deres perspektiver som gjør det mulig å kombinere disse, trass i forskjeller. Andersen redegjør for mulighetene for å kombinere disse i Andersen 1999 (19-22, 150ff). Foucault (1998b: 146) åpner også selv for at hans teorier må suppleres på ulike måter.

kunne omsette og operasjonalisere Foucaults begrepsapparat har det derfor vært nødvendig å supplere hans begrepsformasjon med et verktøy som gjør at begrepsformasjonen blir mer synlig og kan tre fram i analysearbeidet, og som åpner for å beskrive den i avhandlingsteksten. Å bruke motbegreper som en del av analysestrategien innebærer dermed et supplement til Foucaults begrepsapparat.<sup>60</sup>

Motbegrepene har trådt fram i analysen som motsetninger til begrepene i begrepsformasjonen, kartlagt i hvert analysekapittel. Begrep/motbegrep utgjør slik sett motsetningspar eller dikotomier i teksten. Motbegrepene bringer fram og kondenserer mening i tekstene. Ved å kartlegge motbegrepene trer mening i begrepene i begrepsformasjonen fram. Det gjør at de teorier og temaer som fag- og kunnskapskonstruksjonen i innføringsbøkene er uttrykk for, kommer tydelig fram. Motbegrepene gir dermed begrepene et mer presist innhold ved å opptre som kontrast og motsetning.

Et begrep utgjøres av kondensering og generalisering av en mangfoldighet av mening og forventninger. Med et begrep som KRL vil det dukke opp en horisont av ulike forventninger. Noen vil assosiere KRL med et “kjedelig skolefag”, andre med “kristendom”, atter andre med “forkynnelse og majoritetens overtramp overfor minoriteter i Norge”. Et begrep innehar dermed en forventningsstruktur. Ved å kartlegge begrepsformasjon i en Foucault-inspirert analyse, kartlegges også en forventningsstruktur.

Mangfoldigheten av mening bindes altså fast i begrepet gjennom motsatsen begrep/motbegrep. Et grunnleggende premiss for analysen er at det ikke forekommer et begrep uten motbegrep. Motbegrepet bidrar til å styre begrepets meningsinnhold og forventningsstruktur ved å sette restriksjoner for begrepet. For å illustrere dette foregriper jeg analysen med dette eksempelet fra Skrunes 2004:

I tider med stor vekt på de *materielle verdiene* kan læreren miste den oppdragende og veiledende rolle. Han kan stå i *fare* for å bli en *ren kunnskapsformidler* som en i all hovedsak forventer skal hjelpe elevene i deres *intellektuelle utvikling mot gode karakterer. En slik utvikling er ingen tjent med. Det reduserer forståelsen* for barnas

---

<sup>60</sup> En mulig forklaring på at Foucault ikke tilbyr et begrepsapparat eller skriver om analyseverktøy som tilsvarende motbegrepene, er at motbegrepene (eller “motsetningspar”) kan forstås som en orientering mot strukturalismen. Distinksjonen mellom begrep/motbegrep innebærer samme tenkning og funksjon som såkalte “binære oposisjoner” (Levi-Strauss) eller dikotomier. Foucaults manglende omtale av slike begreper kan dermed muligvis forklares ved at slike motsetningspar binder fast mening, og dermed kan tolkes som en form for essensialisme, noe Foucault tok avstand fra.

oppvekst og behov. Det skaper et *ensidig verdi- og menneskesyn* hvor bredde og åndelig-moralsk rikdom blir borte. Ikke minst kristendoms læreren har en viktig oppgave i å gi elevene hjelp til å oppdage og å se betydning av de åndelige verdiene i livet (Skrunes 2004: 173-174, mine uthevninger).

I tekstutdraget vektlegges lærerens *oppdragende og veiledende rolle*, og *åndelige verdier*. Motbegrepene er “ren kunnskapsformidler”, “intellektuell utvikling”, “ensidig menneskesyn”, og at dette korresponderer med “materielle verdier”. Her virker motbegrepene til å skape mening og gjør at religionslæreren konstrueres som åpen og inkluderende, og en som vektlegger åndelige verdier. Det tas dermed tydelig avstand fra en kunnskapsorientert lærerrolle, det intellektuelle knyttes til karakterer (som ingen er tjent med), og det kommuniseres at dette impliserer et ensidig verdi- og menneskesyn og orientering mot materielle verdier. Motbegrepene kjedes sammen i en assosiasjonsrekke der kunnskap og kunnskapsformidling knyttes til materielle verdier, intellektuell utvikling, karakterer, redusert forståelse, ensidig verdi- og menneskesyn.

### **3.3 Å nærlese tekst**

Diskursanalyse baserer seg på kritisk nærlesing av tekst (Gill 2000: 178). En kritisk nærlesning har et annet mål enn når en tekst leses med tanke på å finne en hovedkjerne eller en hovedtendens. Kritisk nærlesing i en diskursanalyse tar isteden sikte på å identifisere detaljer som gir føringer for teksten, uavhengig av om de er små eller preges av motsigelser, og fokuserer dermed på hva som faktisk står i teksten og ikke på hvilke intensjoner som muligens kan ligge til grunn for den (Potter og Wetherell 1987: 168). Å fokusere på det som faktisk står i teksten og som trer fram som viktig, er det Foucault (1998c: 306) vektlegger når han vektlegger å forholde seg til diskursive utsagn i deres “spillende nærvær”

I diskursanalyse av tekst skilles det også mellom to nivåer (Fairclough 2003: 36). Tekstens *eksterne relasjoner* handler om å identifisere tekstens relasjoner til sosiale praksiser og sosiale strukturer, mens de *interne relasjonene* handler om semantiske, grammatikalske, leksikale og fonologiske relasjoner i teksten. Min nærlesing av tekst har tatt utgangspunkt i og vektlagt *semantiske relasjoner* mellom utsagn og begreper i teksten for å kunne identifisere et begrepsnettverk. Jeg har gjennom den semantiske orienteringen begynt i tekstens interne relasjoner for slik å kunne identifisere og kartlegge det begrepsnettverk som omgir religionsfaget, eleven og religionslæreren. Denne delen av analysen har søkt å identifisere

utsagn som bidrar til å konstruere diskursobjekter i et begrepsnettverk. Et viktig premiss har vært fokuset på *regulariteten (og spredningen) av utsagnene* som er vektlagt for at et begrepsnettverk kan tre fram (jfr. Foucaults diskursbegrep).

De eksterne forholdene i teksten knyttes her til den historiske innrammingen og andre diskurser (sosiale praksiser og sosiale strukturer) som gjør tekstens interne relasjon og dens begrepsformasjon mulig. For eksempel læreplanverk og offentlige utredninger. Det vil si et fokus på *spredning (og regularitet) av utsagn* som muliggjøres av og kan identifiseres i andre diskurser. Analysen og nærlesingen har slik sett gått fra den interne semantiske analyse, til en analyse av tekstens relasjoner til eksterne sosiale praksiser og sosiale strukturer.

Niels Åkerstrøm Andersen påpeker at enhver analyse og iaktakelse også medfører en blindhet: “En iagttagelse ser, hvad den ser, men ser ikke, at den ikke ser, hvad den ikke ser” (Andersen 2003: 22). En metodologisk utfordring ved fokusert analyse i form av nærlesing av tekst, er altså at den står i fare for å bli for fokusert, og dermed kan overse sentrale momenter. En utfordring er derfor å kunne gjennomføre en analyse med en bevissthet om at deler av empirien ikke kan analyseres og drøftes like grundig som andre deler. Et klart analytisk fokus er derfor metodologisk utfordrende fordi det også vil kunne medføre og representere en blindhet. For å kunne være bevisst en slik mulig blindhet, er spørsmålet “Hva er det jeg ikke ser i analysen?” viktig for den metodologiske selvdisiplinering.

Med min avgrensning av analysen til å gjelde religionsfag, elevrolle og lærerrolle, står jeg dermed i fare for å utelate andre interessante sider i innføringsbøkene kunnskapsproduksjon i tilknytning til religionsfagene i skolen og for den religionsdidaktiske fagutvikling. I analysen er det lagt vekt på å identifisere de begreper, motbegreper og den begrepsformasjon som gir føringer for teksten og danner en forskjell (eller de forskjeller) som den religionsdidaktiske diskursen kretser rundt når de ulike sidene italesettes. På det tidspunkt analysen retter seg inn mot en slik forskjell, står den dermed i fare for å bli blind for andre interne relasjoner i teksten.<sup>61</sup> For eksempel når jeg i kapittel 5 velger å fokusere på begrepet “livstolkning”, så medfører det at andre sider ved elevrollen utelates. Når jeg like fullt gjør slike valg, gjør jeg

---

<sup>61</sup> Også her kan Niels Bredsdorff kritikk av diskursanalysen brukes konstruktivt. Bredsdorff (2002a) har kritisert diskursanalysen for å være for pragmatisk i sin metodiske refleksjoner knyttet til kildekritikk: “[...] i diskursanalysen trylles hele metodediskussion om kildens status væk, og forskerens blikk afgør suverænt og derfor også uden for kritikk, hvilke kilder der skal fortælle hva, monumentalt eller ej.” (Bredsdorff 2002a: 125). De presiseringer jeg ønsker å gjøre i dette kapittelet søker derfor å redegjøre for hvordan jeg har forholdt meg til kildematerialet, og hvordan jeg har vært nødt til å avgrense det for å kunne gjøre en god analyse.

det fordi det er noe som innføringsbøkene har lagt spesielt stor vekt på. Jeg vil presisere slike valg underveis i teksten. Denne utfordringen ved analysen kommer jeg også tilbake til i kapittel 3.3.3 om analysens begrensninger og troverdighet.

### **3.3.1 Foucaults diskursanalyse som tekstanalyse**

Niels Åkerstrøm Andersen (1999) hevder at “Diskursanalyse er ingen tekstanalyse. En diskurs er ifølge Foucault ikke bygget op af tekster.” (ibid.: 42). Og videre: “Diskursanalyse er ingen værkanalyse.” Andersen refererer i denne forbindelse til den danske oversettelsen av Foucaults artikkel “On the Archaeology of the Sciences: Response to the Epistemology circle”<sup>62</sup>:

No book exists by itself, it is always in a relation of support and dependence vis-à-vis other books; it is a point in a network – it contains a system of indications that point, explicitly or implicitly, to other books, other texts, or other sentences. If one is concerned with a book of physics, or with a collection of political speeches, or with a science fiction novel, the system of indications and consequently the complex relations of autonomy and heteronomy will differ. However much the book is given as an object one might have in hand, however much it is constrained within the little parallelliped that encloses it, its unity is variable and relative; the latter is neither constructed nor indicated, and consequently cannot be described except from out of a discursive field (Foucault 1998c: 304).

På dette punkt kan det virke som jeg handler i strid med mine inspirasjonskilder og mot det rammeverk som jeg henter den vitenskapsteoretiske forankring for prosjektet fra. Ikke desto mindre kommenterer både Foucault og Andersen at diskursanalyse hos førstnevnte ikke er en fullt utviklet diskursteori eller “metode” (Foucault 1988b: 146; Andersen 1999: 29-30). En Foucault-inspirert analysestrategi må tilpasses den foreliggende empiri. Heri ligger selvsagt en fare for pragmatisme og eklektisisme dersom en metodisk selvdisiplinering og metodologiske refleksjoner ikke er til stede.<sup>63</sup>

Jeg finner støtte og inspirasjon for min bruk av Foucaults teorier som sakprosaanalyse i det svenske sakprosaprosjektet 1996-2000 (Englund og Ledin (red.) 2003). Her ble det vist at Foucault kan brukes som et fruktbart teoretisk rammeverk for analyse av sakprosaetekster

---

<sup>62</sup> Dansk oversettelse “Diskurs og diskontinuitet” (Foucault 1971: 152).

<sup>63</sup> Niels Bredsdorff retter en slik kritikk mot diskursanalysen når han hevder at det gis “[...] teoretisk absolution for forskeren til at unnlade at fremlægge mangler og usikkerheder ved analysen” (2002a: 125). På de påfølgende sidene ønsker jeg derfor å ta opp noen slike potensielle mangler og usikkerheter ved analysen.

(Englund og Svensson 2003: 73ff).<sup>64</sup> Det skilles her ut tre hovedfunksjoner for sakprosattekster: den opprettholder et kollektivt minne, normerer sosiale praksiser og sprer kunnskaper (ibid.: 62-63). I en analyse som fokuserer på mulighetsbetingelser for kunnskapsproduksjon, må derfor også bøker kunne utgjøre et fruktbart datamateriale og Foucaults diskursteorier være et godt utgangspunkt for en analysestrategi (ibid.: 73).

Et annet viktig poeng for å kunne bruke Foucault som teoretisk rammeverk i en analyse av innføringsbøkene, er at det hersker bred enighet innenfor samfunnsvitenskapelig diskursanalyse at den forholder seg til tekstmateriale på en eller annen måte, enten som transkript eller andre former for tekst (offentlige dokumenter, partiprogrammer, bruksanvisninger, aviser, lærebøker m.m.) (Andersen 1994, Bergström og Borèus 2005; Fairclough 1992, 2003; Gill 2000; Hovdenak 2006; Lee 2000; Neuman 2001, Olsen 2006; Potter og Wetherell 1987). I diskursanalysen betraktes tekst som en talehandling og utgjør derfor fruktbar empiri for diskursanalytikerene.<sup>65</sup>

Andersens referanse til “On the Archaeology of the Sciences: Response to the Epistemology circle” (Foucault 1998c) kan derfor ikke helt uten videre aksepteres som en avvisning av innføringsbøkene som et fruktbart datamateriale for diskursanalyse. Foucault er heller ikke så entydig på dette som Andersen gjennom sitatet ovenfor gir inntrykk av. I *Diskursens orden* (1999) tillegger for eksempel Foucault “kommentaren” stor betydning for dannelsen av nye diskurser, og nevner eksplisitt samspillet mellom primær og sekundærtekster:

For øyeblikket vil jeg gjerne begrense meg til å bemerke at i det man allment kaller en kommentar, spiller skillet mellom primærtekst og sekundærtekst to roller som hører sammen: På den ene side gjør den det mulig å konstruere nye diskurser (og det i det uendelige): primærtekstens overheng, dens vedvarenhet, dens status av å være en alltid reaktualiserbar diskurs, det meningsmangfold eller den skjulte mening som den antas å være i besittelse av, den tilbakeholdenhet og vesentlige rikdom man tillegger den – alt dette legger grunnen for en åpen mulighet til å tale. Men uansett hvilke teknikker som settes i verk, er kommentarens funksjon på den annen side kun å *endelig* utsi det som *der* ble sagt i det stille (Foucault 1999: 16).

---

<sup>64</sup> I de norske sakprosaprosjektene i samme periode har, interessant nok, ikke Foucaults arbeider vært brukt i like stor utstrekning som teoretisk rammeverk.

<sup>65</sup> For ytterligere å begrunne et slikt perspektiv teoretisk, vises det ofte til den engelske språkfilosofen John L. Austin og hans teori om *talehandlinger* (Austin 1962). Med bakgrunn i Austin legges det her til grunn å se innføringsbøkene i religionsdidaktikk som italesettelser av talehandlinger. Austin bruker både uttrykkene “performative utterance” og “speech acts”. I Austin-resepsjonen refereres det imidlertid mest til “speech acts”, noe som for eksempel kan sees i den amerikanske filosofen Judith Butlers arbeider om diskursanalyse.



En slik vektlegging av kommentaren, her forstått som kommentarlitteratur av ulikt art, gjøres fordi den altså gjør det mulig å konstruere nye diskurser. Kommentaren kan med andre ord muliggjøre en ny diskurs som skaper kunnskapsobjekter som man siden kan snakke om eller ta for gitt. I et utdanningssystem er slike kunnskapsobjekter for eksempel religionsfag, elever og lærere. Når kommentaren tillegges så stor vekt at den kan skape nye diskurser, trer den, etter mitt syn, fram som et svært viktig og interessant datamateriale for diskursanalyse. Innføringsbøkene er slike “kommentarer” som nettopp strever etter monologisering ved endelig å kunne utsi hva religionsfagenes egenart er, hvordan eleven bør møtes, og hva de viktige egenskapene hos religionslæreren er, og dermed også definere det hva religionsdidaktikken bør inneholde.

### **3.3.2 Analyseeksempel**

Analysestrategien bygger primært på Foucaults (1972, 1998b, 1998c) begrepsapparat, mens dens konkretisering og en operasjonalisering i en analysestrategi henter sin inspirasjon fra Andersen (1994, 1999, 2006), Gill (2000), Howarth (2005) og Neuman (2001). Den konkrete konstruksjonen av den analysestrategiske operasjonalisering er imidlertid min egen.

Min operasjonalisering av diskursanalyse begynner med identifisering av *diskursive utsagn*. I eksempelet under viser jeg hvordan teksten har vært gjort til gjenstand for diskursanalytisk koding (Gill 2000: 179; Potter og Wetherell 1987: 167), og hvordan jeg har identifisert diskursive utsagn og begrepsformasjoner. Med eksemplet vil jeg også vise hvordan jeg har gått fram når jeg har isolert de enkeltutsagn fra en større tekstkorpus og som jeg gjengir som eksempler i avhandlingens analysekapitler. Tekstutdragene jeg bruker i analysekapitlene er med andre ord ikke tilfeldig valgte sitater, men diskursive utsagn som er identifisert og kartlagt gjennom analysearbeidet. Utsagnene som senere brukes som eksempler er tillagt vekt i analysens koding fordi de er med på å konstituere det sentrale innholdet i det jeg retter oppmerksomhet mot i mitt forskningsspørsmål; konstruksjon av religionsfag, elevrolle og religionslærerrolle. Jeg mener derfor å kunne hevde at teksteksemplene er *typiske* og *illustrerende* for det datamaterialet som har ligget til grunn for analysen. De tillegges slik sett vekt som gode representasjoner på diskursive utsagn fra den religionsdidaktiske diskursen.

Målet med analysen er å finne hvilke begrepsformasjoner som omgir henholdsvis religionsfaget, elevrollen og lærerrollen i innføringsbøkene. Den diskursive kodingen får fram

de sentrale begreper i begrepsformasjonen. Begrepsformasjonen og de diskursive utsagnene kartlegges og fremheves i forhold til to kriterier: 1) De sier noe om og er med på å gi diskursobjektene et kvalitativt innhold. 2) De opptrer med en regularitet og spredning.<sup>66</sup>

Jeg vil her gjengi et eksempel på hvordan jeg konkret har gått fram og kodet tekst i analysearbeidet. Eksempelet er fra Afdal m.fl. 2001 (s. 205-206) og berører forståelse av religion og religionsfag. Begreper i det jeg har vektlagt i en begrepsformasjon er merket i *fet* kursiv. Motbegrepene har satt inn i [klammer]. Etter en diskursanalytisk koding av utsagn og sentrale begreper som opptrer med en regelmessighet og er med på å gi innhold og mening til religionsfag/fagforståelse, ser teksten slik ut.

### **“Det hellige” som religionsundervisningens sentrum**

Når vi nå skal se på det spesifikke og særegne for et eget religionsfag, vil vi gjøre bruk av både det vide funksjonelle og det snevre substansielle religionsbegrepet. Religion, vidt forstått, svarer omtrent til begrepet *livstolkning*, som i KRL-planen er gjort til et overordnet begrep. Med dette ivaretas religionsfagets behov for et elevperspektiv. Å anta at eleven er et *meningssøkende vesen*, at menneskene pr. definisjon søker en *livstolkning*, er et nødvendig og fruktbart perspektiv på faget. Men som utgangspunkt for en drøfting av religionsfagets *kulturforedlende bidrag*, velger vi likevel det substansielle religionsbegrep. På samme måte som elevene for å utvikle språkevner og kreativitet generelt, trenger å bli motivert av og få øye på muligheter gjennom det ytre, objektive – så trenger eleven også å møte *det spesifikt religiøse* for å oppdage muligheten til en *livstolkning som overskrider [den fornufts- og sansebaserte] virkeligheten*.

Det substansielle eller materielle religionsbegrepet referer til en *transcendent virkelighet*, som vi – med teologen Rudolf Otto – vil kalle “*det hellige*”, eller *det som er fullstendig annerledes*. I ideen om og opplevelsen av *det hellige mener vi å finne et ytre, objektivt fenomen som er tilstrekkelig udefinerbart – og likevel samlende – til at det kan vise til det spesifikke og særegne ved religionsfaget* i en skole for et pluralistisk samfunn. En annen nærliggende tanke er å gripe fatt i er gudsbegrepet (se Gravem 1992a og 1992b). Vi foretrekker likevel *hellighetsfenomenet* fordi det kan oppfattes som videre og kanskje litt *mer allment tilgjengelig* enn [gudsbegrepet]. *Hellighetsbegrepet* har både *religiøse* og *moralske aspekter*. Til *hellighetsfenomenet* svarer *menneskets hellighetslengsel* – også *det moderne menneskets lengsel* (se Thelle 1994).

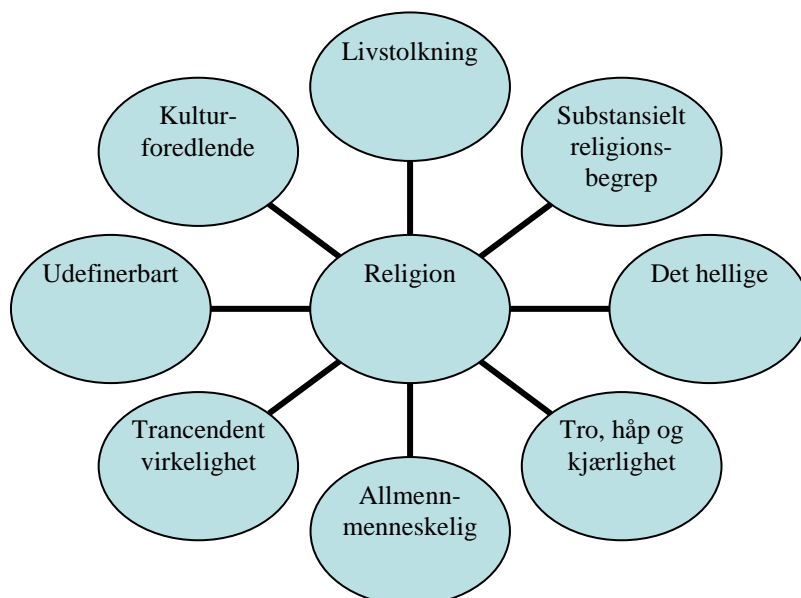
Noen vil nok mene at [(post)moderne] offentlig religionsundervisning ikke trenger noen samlende idè eller et allment fenomen. Faget lar seg godt begrunne, selv med et innhold som kan oppfattes som mangfoldig og sprikende. Mennesket har en velutviklet evne til å leve med en [fragmentert verden] og med dels [skiftende, dels motsigelsesfylte *livstolkninger*]. Et postmoderne pluralistisk samfunn følger da opp med en offentlig religionsundervisning som nettopp viser til tros- og livsynsmangfold, og som mer [stiller spørsmål] enn søker å gi svar. Våre innvendinger mot en slik oppfatning gir seg av vårt *helhetlige syn på oppdragelse og*

---

<sup>66</sup> I analysestrategien anvendes Foucaults diskursbegrep ved at den konsentrerer seg om regularitet og spredning av utsagn. Det er imidlertid viktig å skille dette fra en kvantitativ analyse. Med regularitet og spredning ligger det et premiss om at diskursive utsagn og begreper må opptre et visst antall ganger, men det er ikke kvantiteten alene som er avgjørende. Utsagnene må også kunne gis et kvalitativt innhold til de diskursobjektene analysen retter seg mot.

**undervisning** (se kapitlene 2,3 og 11). Vi ser det som verdifullt dersom elevene gjennom faget får øye på **tros-, håps- og kjærlighetsdimensjoner** som kan bidra til en **integrert og ansvarsbevisst personlighet**. **Tro, håp og kjærlighet er sentrale ideer/verdier i mange religioner**, samtidig som der fenomenologisk kan argumenteres med at de er **allmennmenneskelige**. Vi vil understreke at dette slett ikke dreier seg om skjult innføring av en slags mystisk-universalistisk religiøs trosopplæring i offentlige skoler, men om at skolen viser et tydelig og **inkluderende verdigrunnlag** og tar sin **kulturforedlende** funksjon på alvor.

Bruken av kursivering og fet skrift er gjort for å markere hvilke diskursive utsagn og diskursspesifikke begrep som er identifisert og vektlagt i analysen, og som er med på å danne en begrepsformasjon. Forholdet mellom diskursive utsagn og de diskursspesifikke begrepene er dermed viktig. De diskursspesifikke begrepene er det som regulerer forholdet og forbindelsen mellom utsagnene i diskursen. I eksemplet ovenfor kommer dette til uttrykk ved at “religion” sidestilles med “livstolkning”, “det hellige”, “tro, håp og kjærlighet” og “det allmennmenneskelige”. En begrepsformasjon med bakgrunn i dette teksteksempelet ville dermed sett slik ut:



*Figur 1: Eksempel på begrepsformasjon*

De diskursive utsagnene om religion omtaler dermed noe allmennmenneskelig, transcendent og substansielt, men peker også mot hvordan elevrollen i religionsfaget diskuteres (“eleven er et meningssøkende vesen” og “trenger å møte det spesifikt religiøse”). De diskursspesifikke

begrepene knyttet til forståelsen av religion og religionsfaget i skolen utgjøres slik sett også av begreper som er med på å danne begrepsformasjonen rundt forståelsen av elevrollen. De diskursspesifikke begrepene i de diskursive utsagnene om religion og religionsfag danner en forbindelse og knytter seg til forståelsen av elevrollen og viser således også komplementariteten i konstruksjonen og forståelsen av de ulike diskursobjekter. Utsagn og begrepsformasjon knyttet til ett diskursobjekt berører også de andre.

Motbegrepene i teksten finnes i utsagn som: *“livstolkning som overskrider den fornufts- og sansebaserte virkeligheten”* og beskrivelsen av en *“fragmentert verden.”* Oppsummert og framstilt i en tabell ser det slik ut:

| <b>Begreper</b>  | <b>Motbegreper</b>  |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Det hellige</li> <li>• Kulturforedlende</li> <li>• Tro, håp og kjærlighet</li> <li>• livstolkning</li> <li>• Allmennmenneskelig</li> <li>• Trascendent virkelighet</li> <li>• Helhetlig syn på menneske og oppdragelse</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gudsbegrep</li> <li>• Fragmentert verden</li> <li>• Fornufts- og sansebasert virkelighet</li> <li>• Postmoderne</li> <li>• Skiftende livstolkninger</li> </ul> |

*Figur 2: Eksempler på begreper og motbegreper*

De diskursive utsagnene som presenteres i avhandlingen er kun utdrag av innføringsbøkernes framstillinger. Av analyseeksempelet ovenfor vil jeg senere i teksten gjengi følgende eksempel fra denne passasjen slik:

Det substansielle eller materielle religionsbegrepet referer til en transcendent virkelighet, som vi – med teologen Rudolf Otto – vil kalle “det hellige”, eller det som er fullstendig annerledes. I ideen om og opplevelsen av det hellige mener vi å finne et ytre, objektivt fenomen som er tilstrekkelig udefinerbart – og likevel samlende – til at det kan vise til det spesifikke og særegne ved religionsfaget i en skole for et pluralistisk samfunn. En annen nærliggende tanke er å gripe fatt i er gudsbegrepet (se Gravem 1992a og 1992b). Vi foretrekker likevel hellighetsfenomenet fordi det kan oppfattes som videre og kanskje litt mer allment tilgjengelig enn gudsbegrepet. Hellighetsbegrepet har både religiøse og moralske aspekter. Til hellighetsfenomenet svarer menneskets hellighetslengsel – også det moderne menneskets lengsel (se Thelle 1994) (Afdal m.fl. 2001: 205).

Slike teksteksempler er dermed utdrag fra en større tekst og står i en større sammenheng. Eksemplene jeg bruker mener jeg like fullt er typiske og illustrerende for hele framstillingen. Det handler om å bruke de diskursive utsagnene i deres “spillende nærvær”.

Den religionsdidaktiske diskursen er innleiret i andre diskurser. Ved å forholde seg til skole vil den religionsdidaktiske diskursen også måtte forholde seg til pedagogiske og utdanningspolitiske diskurser, i tillegg til ulike religionsfaglige diskurser fra teologi og religionsvitenskap. Neste ledd i analysen tar sikte på å påvise hvordan slike andre diskurser skaper relasjoner og mulighetsbetingelser for diskursive utsagn i den religionsdidaktiske diskursen. Foucault omtaler denne delen av sin diskurstilnærming som “genealogi” (Foucault 1995, 1997, 1998c). En annen måte å formulere dette på er, for enkelthets skyld, å kalle det for en kontekstualisering. Det vil si å sette fokus på hva diskursen innleires av. Det Foucault omtaler som *diskursivitet* (Barrett 1991: 126).

For denne delen av analysen (der begrepsformasjoner kontekstualiseres) er sentrale stikkord forandring og/eller utvikling. Utsagn i en diskurs abonnerer på utsagn fra andre diskurser (Foucault 1972: 97-98; Andersen 1999: 45). Et eksempel: I læreplanene for KRL-faget heter det i ett av de overordende målene for faget at “Opplæringen skal stimulere elevene i deres personlige utvikling”. Det var på ingen måte noe nytt i L97; den samme målsetning finnes også i læreplanen for Kristendomskunnskap i M87. I Generell del av læreplanverket fra 1994 ble målsetningen om elevenes personlige vekst og utvikling gitt noe mer dybde i kapittelet “Det meningssøkende mennesket”. Elevene skulle med andre ord sees på som “meningssøkende vesener” og skulle “stimuleres i deres personlige vekst og utvikling”. Dette ble formulert i politiske dokumenter som ble behandlet og vedtatt på politisk hold.<sup>67</sup>

I den religionsdidaktiske diskursen brukes formuleringene i offentlige dokumenter til å legitimere at religionsfagene i skolen er eksistensielt orienterte fag, og at det er gjennom en eksistensiell tilnærming til religion at elevens personlige vekst og utvikling best stimuleres. Arbeidsmåtene som tillegges vekt skal skape innlevelse og knytte an til elevens erfaringer og opplevelser.<sup>68</sup> Disse skal elev og lærer, bearbeide sammen. Læreren framstilles og

---

<sup>67</sup> Dette utdypes i kapittel 5.

<sup>68</sup> Men vektlegging av opplevelse berøres en del av en pedagogisk diskurs, nemlig den såkalte “konfluente pedagogikken” som vektlegger en sammensmeltning av det affektive og kognitive som den beste formen for læring. Det viser at det er flere diskurser som gjør seg gjeldende og som er “innleiret” i hverandre. Jeg skriver mer om dette i kapittel 4.4.

karakteriseres som en “livstolker” og gis egenskaper som idemessig kan knyttes til humanistisk psykologi, og særlig Carl Rogers klientsentrerte psykoterapi.<sup>69</sup>

Å identifisere relasjoner til andre diskurser er en metodologisk utfordring. Det handler om det Foucault kaller “genealogi” og omhandler forholdet mellom kontinuitet og diskontinuitet.<sup>70</sup> Formålet med denne delen av analysen er ikke å beskrive en kontinuitet. Anvendelsen av en genealogisk tilnærming må isteden betraktes som en form for samtidshistorie som tar sikte på å beskrive de historiske kamper og strategiske beherskelsesstrategier i andre diskurser som har avleiret seg i den religionsdidaktiske. Det handler om å problematisere de diskurser og praksiser som eksisterer i dag ved å vise tilbake til de omstendigheter de oppstod under. “Det drejer seg om at oppløse samtidens selvfølgeligheter ved hjelp af historien”, som Andersen (1999: 56-57) formulerer det.

Helt konkret innebærer det å påvise og argumentere for at de diskursive utsagn og begrepsformasjoner som har kommet til syne i den “kunnskapsarkeologiske” analysen er muligjort og står i et forhold til andre (vitenskapelige og utdanningspolitiske) diskurser. Fagdidaktisk forskning som strekker seg utover det å belyse en bestemt praksis eller arbeidsmåte, må forholde seg til flere ulike diskurser. En “genealogi” i forhold til kunnskapskonstruksjon og fagforståelse i religionsdidaktikk berører ulike politiske nivåer og faglige områder, slik mye utdanningsforskning nødvendigvis må gjøre (Hermann 2003: 250). Den religionsdidaktiske diskursen er slik sett innleiret i et konglomerat av politikk, pedagogikk, psykologi, teologi og religionsvitenskap, som på ulike epistemologiske nivåer, med ulike teoretiske ambisjoner, applikasjonsfelt og vitenskapelige mål, spiller sammen. “Genealogi” handler på ulike måter om hvordan disse ulike nivåene og feltene spiller sammen. Å orientere seg mellom disse feltene og deres nivåer, og vise forbindelser mellom dem, krever oversikt over flere ulike politiske og vitenskapelige diskurser og deres utvikling. På sett og vis kommer også det diskursanalytiske dogme fra Foucault - “Les alt!” - til kort her. Ideelt sett handler det ikke bare om å lese alt fra èn diskurs, men fra flere diskurser for å kunne påvise sammenhenger i form av diskontinuiteter. Å utføre en slik analyse krever således en polyhistor, og det er langt fra min hensikt å framstille meg selv som en. Min

---

<sup>69</sup> Dette drøftes i kapittel 6.

<sup>70</sup> Kontinuitet forstås her som den tradisjonelle sammenhengende utvikling. Mens diskontinuitet handler om en sammenheng ved ulike sosiale praksiser, men uten at det foreligger en lang kronologisk og kontinuerlig forbindelse.

“genealogiske” analyse støtter seg til og bygger på annen forskning og faglitteratur fra de ulike fagområdene.<sup>71</sup>

Jeg har derfor forsøkt å utvise stor forsiktighet i den “genealogiske” analysen.

Genealogiens oppgave er altså ikke å lete etter en rød tråd og en kontinuitet som skal binde historiens utspring og resultat sammen. I stedet skal den forsøke å tegne et stamtres forskjellige og mangefaseterte grener. Å spore et sosialt fenomens herkomst (en institusjon, en praksis, en idè e.l.) innebærer dermed ikke at man fastslår et fenomens begynnelse eller opprinnelse, men at man sporer dets slektskapslinjer (Beronius 1991: 50, 52).<sup>72</sup> Den genealogiske analyse i denne avhandlingen er dermed en klargjøring og påpekning av den religionsdidaktiske diskursens slektskapslinjer, og hvordan den står i forhold til andre diskurser.

Det er viktig å understreke at genealogien ikke gir kausalforklaringer (Andersen 1999: 60; Barrett 1991: 133). Slektskapsforbindelsene viser kun at det er en tilblivelsessammenheng. Med det menes at religionsdidaktikken i dag knytter sammen og transformerer elementer fra tidligere diskursive strategier og praksiser. Det kan dermed stilles spørsmålsteget ved om det som ble presentert som “nytt” og “et nytt fag” med innføringen av KRL i 1997, var en videreføring av etablert tankegods fra kjente diskurser.<sup>73</sup> Det er heller ikke tale om en enkel serialitet der en diskurs avløser en annen. Genealogien skiller seg dermed fra tenkningen om vitenskapelige paradigmeskifter, som Thomas S. Kuhn (1962) har omtalt.

---

<sup>71</sup> Det er således en fravikelse både fra Foucaults dogme om å lese alt, men også fra hans innledningskommentar i “Nietzsche, Genealogy, History”: “Genealogy is grey, meticulous, and patiently documentary. It operates on a field of entangled confused parchments, on documents that have been scratched over and over and recopied many times” (Foucault 1998c: 369). Jeg benytter meg primært av andre forskeres avdekking av hva og hvordan gamle dokumenter og praksiser har blitt dekket over og kopiert innenfor andre diskurser.

<sup>72</sup> Foucault presiserer i “Nietzsche, Genealogy, History” dette på følgende måte: “The isolation of different points of emergence does not conform to the successive configurations of an identical meaning; rather, they result from substitutions, displacements, disguised conquests, and systematic reversals. If interpretation were the slow exposure of the meaning hidden in an origin, then only metaphysics could interpret the development of humanity. But if interpretation is the violent or surreptitious appropriation of a system of rules, which in itself has no essential meaning, in order to impose a direction, to bend it to a new will, to force its participation in a different game, and to subject it to secondary rules, then the development of humanity is a series of interpretations. The role of genealogy is to record its history: the history of morals, ideals, and metaphysical concepts, the history of the concept of liberty or of the ascetic life; as they stand for the emergence of different interpretations, they must be made to appear to events in the theater of procedures” (Foucault 1998c: 378-379).

<sup>73</sup> I kapittel 7.1.2 benytter jeg begrepet “seige strukturer” for å diskutere dette videre.

### **3.3.3 Analysens begrensninger**

Analysen som ligger til grunn for avhandlingen er avgrenset, smal og fokusert rundt tre saksområder i fem innføringsbøker i religionsdidaktikk. En slik avgrensning til innføringsbøker gjør at praksis ved de enkelte lærerutdanningsinstitusjonene ikke er inkludert i analysen medfører at denne avhandlingen ikke kan si noe om etablerte praksiser på noe som helst nivå.<sup>74</sup>

Vekten er isteden lagt på en semantisk orientert ideanalyse av bøkene. I analysen har det vært påtvingende å gjøre noen valg og prioriteringer. Jeg har valgt å fokusere på innføringsbøkens vektlegging av religionsfagene i skolen som eksistensielt orienterte fag påvirker fagkonstruksjon og fagforståelse. Avgrensningen kan muligvis være uttrykk for den blindhet Niels Åkerstrøm Andersen (2003: 22) har advart mot, men kan begrunnes med at den belyser en viktig og muligvis underkommunisert side i den religionsdidaktiske forskningslitteraturen.

Hensikten er å rette oppmerksomheten mot hvordan religionsdidaktisk konstrueres og forstås, og hvilke verdimeslige føringer som ligger til grunn i den norske religionsdidaktiske diskursen. Verdigrunnlag, fagforståelse og epistemologisk orientering er like fullt grunnleggende faktorer som vil være med på å påvirke forskningsspørsmålene i praksisnær forskning, for eksempel klasseromsforskning. Den foreliggende avhandlingen er slik sett mitt bidrag til min egen refleksjon over dette, og kan forhåpentligvis bidra til å sette en lignende refleksjon i gang hos andre religionsdidaktikere.

### **3.3.4 Analysens troverdighet: reliabilitet og validitet**

I forlengelsen av analysens begrensninger, handler et arbeid med en avhandling som denne til syvende og sist om avhandlingen og dens analyse er troverdig. Pedagogen Michael Bassey (1999) har tatt til orde for at det i kvalitative studier gir mer mening å snakke om troverdighet (“trustworthiness”) enn *reliabilitet* (pålitelighet) og *validitet* (gyldighet). Ikke desto mindre, presiseringer og drøftinger av disse begrepene gir nettopp troverdighet.

---

<sup>74</sup> Analysen kan f.eks. ikke si noe om hvordan innføringsbøkene brukes, om studentene faktisk leser dem og hva de får ut av det (resepsjonsanalyse).



Som tidligere nevnt handler kritikken av diskursanalyse ofte om underkommunisering av metodologiske spørsmål og drøftinger (Howarth 2005: 180ff; Lee 2000: 192). En tendens i nyere faglitteratur om diskursanalyse er imidlertid at nettopp metodologiske spørsmål knyttet til den konkrete analyses reliabilitet og validitet, er vektlagt for å imøtekomme en slik kritikk (f.eks. Bergström og Borèus (red.) 2005; Howarth 2005: 196ff).

I en diskursanalyse handler spørsmålet om reliabilitet om å kunne redegjøre for hvordan en analysestrategi er utarbeidet og hvordan den er lagt til grunn og kan forklare hvordan funnene i analysen har trådt fram (Bergström og Boreus 2005: 353). Det er derfor forsøkt å gjøre datamaterialet og hva jeg bygger mine resonnementer og min argumentasjon på så eksplisitt som mulig, samtidig som jeg har lagt vekt på å redegjøre for hvilke analyseredskaper jeg har brukt ved å eksemplifisere analysearbeidet ved å gjengi et analyseeksempel. Kortere tekstutdrag fra bøkene presenteres fortløpende i avhandlingen for å illustrere hvilke typer utsagn og begreper som er tillagt vekt i analysearbeidet. Utsagnene som er plukket ut og gjengitt i avhandlingens analyse og drøfting er valgt ut fordi de er *typiske* og *illustrerende* for de ulike tekstene som er analysert.

I min analyse og i presentasjonen av den er forskjellene mellom analyseenhetene forsøkt ivaretatt ved utarbeidelsen av en skala som illustrerer dette (jfr. kap. 2.4.2). I samfunnsvitenskapelig forskning omtales det jeg har kalt flerstemmighet i empirien gjennom begrepet reliabilitet. Reliabiliteten betraktes ofte som høy dersom en variasjon i datamaterialet er uttrykk for reelle forskjeller mellom analyseenhetene (Grønmo 2004: 220; Silverman 2005: 220ff). I diskursanalysen handler dette om diskursens representasjoner, og hvorvidt det foreligger én eller flere representasjoner (Fairclough 1995: 94; Neuman 2001: 60). Foreligger kun én representasjon kan diskursen anees å være politisk lukket, men dersom det foreligger flere mulige representasjoner er diskursen politisert og gir grunnlag for å studere situasjoner der det eksisterer *kulturelt hegemoni*<sup>75</sup> og forsøk på *monologisering*. Det vil si situasjoner eller representasjoner der en gitt maktkonstellasjon eller et hegemoni opprettholdes av kulturelle og/eller institusjonelle maktmidler, og som i liten grad utfordres. Jeg anser

---

<sup>75</sup> Å bruke et begrep som "hegemoni" om forhold som handler om fem innføringsbøker i religionsdidaktikk kan synes noe overdrevet. Begrepet kan gi assosiasjoner til større forhold og diskurser. Jeg henter min bruk av hegemoni fra Neuman (2001: 60, 178) som en betegnelse på den ledende eller dominerende fagforståelsen blant innføringsbøkene. Neuman bygger sin forståelse av begrepet på Antonio Gramscis forståelse. "Hegemoni er for Gramsci begrebet for den herskende konsensus i samfundet, for så vidt at den tilslører folks virkelige interesser", skriver Jørgensen og Phillips (1999: 43). Mens den gramscianske forståelsen av hegemoni nok forholder seg til større samfunnsmessige forhold, bruker jeg begrepet til å betegne den dominans tre av innføringsbøkene synes å danne i den religionsdidaktiske diskursen.

reliabiliteten som høy for mitt datamateriale i og med at det er fem innføringsbøker som streber å gjøre det samme – å gi en viktig innføring i religionsdidaktikk ved å trekke fram det de oppfatter som den viktige religionsdidaktiske kunnskapen. Her kan det identifiseres ulike strategier og til dels ulike fagsyn. Analyseenheter streber etter å gi en god innføring i religionsdidaktikk og presentere hva som er viktig kunnskap for en religionslærer, mens innholdet i det de trekker fram er i enkelte tilfeller noe ulikt. Analysen tar høyde for det og forsøker å vise det, men reliabilitet alene er imidlertid ikke nok og må sees i lys av datamaterialets validitet.

Validitet handler om datamaterialets gyldighet for det forskningsspørsmålet som skal belyses (Grønmo 2004: 221; Silverman 2005: 210ff). I denne avhandlingen er forskningsspørsmålene eksplisitt knyttet til innføringsbøkene i religionsdidaktikk skrevet av religionsdidaktikere ved ulike lærerutdanningsinstitusjoner, for lærerstudenter, og til bruk i studiefaget ved lærerutdanningene. Innføringsbøkene er slik sett representasjoner av den fagkonstruksjon og fagproduksjon som skjer i studiefaget KRL i lærerutdanningen, og kan betraktes som gode kilder for å kunne belyse fagforståelse og kunnskapskonstruksjon i den religionsdidaktiske diskursen. Samtidig genererer et spørsmål i forhold til generalisering om hvorvidt mine funn kan brukes til å si noe om den religionsdidaktiske diskursen generelt. Det er det vanskelig å gi et entydig svar på. Sett under ett, viser innføringsbøkene jeg har analysert at det finnes ulike og til dels konkurrerende fagsyn i datamaterialet, mens det kan synes som om den hovedtendens jeg har funnet i fagforståelse og fagkonstruksjon korresponderer med hva som oppfattes som standardisert og autoritativ kunnskap i den religionsdidaktiske diskursen generelt. Dette vil bli nærmere drøftet i kapittel 7.

Når jeg betrakter innføringsbøkene som makttekster, tillegges tekstene stor vekt i fagkonstruksjonen i den religionsdidaktiske diskursen. Innføringsbøkene er skrevet som normative teorier med et sett pedagogiske og religionsfaglige imperativer som forfatterne mener at andre bør etterfølge. Hvorvidt og i hvor stor grad de tendensene jeg finner i innføringsbøkene faktisk gjenspeiler seg i praksis, må undersøkes i et eget prosjekt. Forskning på pedagogiske tekster og sakprosa som jeg tidligere har referert til, gjør at det er all mulig grunn å tro at innføringsbøkene leses og påvirker lærerstudenters fagforståelse av religionsfagene i skolen.

### 3.3.5 Refleksivitet

Ved å bruke kritiske perspektiver i tilnærmingen i et prosjekt om religionsdidaktikk ønsker jeg å bidra til den faglige utviklingen og debatten. Et kritisk perspektiv impliserer også en bevissthet om at min faglige bakgrunn har vært til stede under hele avhandlingsarbeidet og har derfor åpenbart satt sine spor i arbeidet. Dette handler om *refleksivitet* (Grønmo 2004: 9). Jeg nevnte i avhandlingens innledning at jeg i egen undervisning opparbeidet en interesse for religiøse konflikter, blant annet fordi temaet er lite behandlet og ofte helt fraværende i religionsdidaktisk faglitteratur. Interessen kan slik sett forklares i en fraværserfaring: “Å være tiltrukket av noe betyr at man ikke har det man trekkes i retning av. Det er å erfare et fravær” (Schaanning 1999: 50). Fraværserfaringen av konfliktperspektiver og kritiske perspektiver i den religionsdidaktiske diskursen har slik sett generert en undring og tiltrekning fra min side, og resultert i spørsmål om hva som egentlig *er* til stede og hvordan dette muliggjøres. Min faglige bakgrunn, oppfatning og forståelse av det jeg tidligere har studert og forsket på, påvirker derfor også min tilnærming til religionsdidaktikken.

### 3.4 Oppsummering

Avhandlingens analysestrategi har forholdt seg til en forståelse av diskursbegrepet som henter sin støtte i Foucault (1972). Diskursbegrepet er forstått som en spredning og regularitet av utsagn, og der utsagnet er diskursens minste enhet. Foucault presiserer at et utsagn imidlertid kun er et utsagn dersom det kan si noe om og er med på å konstituere og bringe fram fire grunnleggende elementer som må være til stede i en diskurs, for at det skal kunne være tale om en diskurs. De fire grunnleggende elementene er:

- De *objekter* (fag, elev og lærer) det blir framsatt utsagn om
- De *steder* utsagnene utgår fra (innføringsbøkene)
- De *begreper* (begrepsformasjon og motbegreper) som brukes i formuleringer i og om diskursen
- De *temaer og teorier* utsagnene utvikler (strategisk formasjon, autorisert kunnskap)

En operasjonalisering av diskursanalyse med utgangspunkt i Foucault må derfor begynne med å identifisere *diskursive utsagn*. I analysen har jeg forsøkt å få fram den begrepsformasjon som omgir hvert diskursobjekt gjennom å kartlegge og analysere diskursive utsagn i innføringsbøkene. Denne har jeg supplert med en analysestrategisk dikotomisering i form av motbegreper. Det analysestrategiske spørsmål har dermed vært: hvilke typer utsagn

forekommer med spredning og regularitet og er med på å gi innhold til henholdsvis fagforståelse, elevrolle og lærerrolle?

Denne avhandlingen analyserer kunnskapsforståelse og kunnskapskonstruksjon i innføringsbøker i religionsdidaktikk. Implisitt i avhandlingens forskningsspørsmål (kap. 1.1.1) og valget av innføringsbøker som datamateriale ligger en antagelse om at innføringsbøkene konstruerer kunnskap og at kunnskap dermed er sosialt konstruert. Et slikt perspektiv på kunnskap tilkjenner avhandlingens sosialkonstruktivistiske orientering (Esmark, Laustsen og Andersen 2005a: 11).

Jeg har vist at innføringsbøkene kan karakteriseres som sakprosa og pedagogisk tekst. Ved å forholde seg til læreplaner og andre offentlige dokumenter har også innføringsbøkene i religionsdidaktikk “kommentarens” karakter ved seg. Derfor kan innføringsbøkene sees på som uttrykk for diskurser, og som kunnskapsprodusenter og dermed også som makttekster. De er språklige framstillinger og består av utsagn som kan analyseres. Utsagnene i teksten utgjør også en del av et bredere nettverk av sosiale praksiser og sosiale restriksjoner (Englund og Svensson 2003: 76); det jeg har vist som begrepsformasjonen i diskursen og diskursens strategiske formasjon. Utsagnene i tekstene frambringer også diskursobjekter (religionsfag, elev og lærerrolle), og innføringsbøkene kan dermed sees på som ideologiske posisjoner hvorfra representasjoner av diskursen kan italesettes.

For Foucault handler diskurs nettopp om at kunnskapsobjekter og fagområder (*epistemer*) som man kan ta for gitt og snakke om, skapes. De er ikke tilfeldige, men del av en sosialt konstruert virkelighet. En dominerende diskurs forutsetter dermed at andre måter å omtale verden på, utelukkes (Englund og Svensson 2003: 73). Diskurs, og diskursers kunnskapsproduksjon, er stadig underlagt restriksjoner og kontroll. Institusjoner og praksiser skaper, opprettholder, kontrollerer eller sprer dominerende diskurser.<sup>76</sup> Foucaults arbeider

---

<sup>76</sup> Diskurser og kunnskapskonstruksjon handler dermed også om makt. I *Archaeology of Knowledge* kommer dette til syne i det Foucault kaller for en “strategisk formasjon” i dannelsen av begrepsformasjoner, og i når han i *Diskursens orden* (1999) snakker om diskursens utelukkelsesmekanismer. I kapittel 7 vil jeg supplere Foucault med lingvisten Norman Faircloughs (1996) begrep og teori om hvordan kunnskapsproduksjonen og konstruksjonen i vitenskapelige diskurser får et preg av “teknologisering av diskurs”. Ved at innføringsbøkene står for en strategisk kunnskapsproduksjon (Foucault) som får preg av “diskursteknologi” (Fairclough 1996) kan innføringsbøkene også karakteriseres ved Bourdieus (1996) begrep “symbolsk makt” der det handler om et sett “spesialisters” kamp om enerett på den legitime og kulturelle kunnskapsproduksjon. Jeg har imidlertid valgt å ikke gå videre inn på Bourdieus teorier i denne avhandlingen.

kretser i stor grad om slike problemstillinger, og derfor er det gjort et valg om å bruke hans perspektiver.

## **4.0 Innføringsbøkene forståelse av religionsfagets egenart**

Fagdidaktikken for de enkelte skolefag får allerede i læreplanen de politiske begrunnelsene for det enkelte fags plass i skolen. I den fagdidaktiske faglitteraturen må imidlertid de politiske begrunnelsene utdypes, utforskes og suppleres. I dette kapitlet tar jeg opp den del av avhandlingens forskningsspørsmål som berører fagforståelse av religionsfaget i skolen: Hvilken fagforståelse legges til grunn når religionsfaget i skolen gis innhold i innføringslitteraturen i religionsdidaktikk?

Forskningsspørsmålet retter seg mot det innføringsbøkene presiserer som spesielt for religionsfagene; det som gjør at religionsfagene har en egenverdi, samtidig som det skiller seg fra andre skolefag. En del av denne analysen vil være å beskrive hvilken forståelse av religionsbegrepet som ligget til grunn i fagforståelsen, samt vise hvilken tradisjon innføringsbøkene plasserer seg i. I kapittel 4.1 beskriver jeg de delene av innføringsbøkene som er tillagt størst vekt i analysearbeidet for dette kapitlet, og i kapittel 4.1.2 og 4.1.3 presenterer jeg begrepsformasjon og motbegreper som har trådt fram i analysen. Funnene fra analysen drøftes videre i kapittel 4.2, og her presenteres hver enkelt bok for å få fram særpreg og flerstemmighet i datamaterialet. Her begrunnes det også at jeg har gjort et valg om å vektlegge tre av fem innføringsbøker i den videre drøftingen. I kapittel 4.3 drøfter jeg fagforståelse med utgangspunkt i det innholdet innføringsbøkene gir religionsbegrepet, før jeg setter det inn i en religionsfaglig tenkning. I kapittel 4.4 analyserer jeg de såkalte “estetiske arbeidsmåter” som vektlegges i faget, og hvordan arbeidsmåtene er med på å underbygge og preger fagforståelsen. Til slutt i kapitlet viser jeg hvordan fagforståelse og arbeidsmåter gir et elevsentrert kunnskapsbegrep i religionsdidaktikken.

Dette kapitlet kretser med andre ord rundt den faglige delen i den “didaktiske trekanten”. Fagdelen av religionsdidaktikken, hvordan religionsfagene i skolen konstrueres og forstås, er etter mitt syn svært viktig for å forstå hvordan eleven og elevforutsetninger behandles, og for hvordan religionslærerrollen konstrueres og forstås.

## **4.1 Empiri, analysestrategi og begrepsformasjon**

I dette kapitlet drøftes hvordan tre av fem innføringsbøkene vektlegger en forståelse og konstruksjon av religionsfagenes *eksistensielle karakter*. Dette funnet i analysen har vært viktig for den videre analysen og for avhandlingsteksten av to grunner. For det første fordi det synes som om de tre innføringsbøkene som er vektlagt representerer en autorisert og standardisert fagforståelse. Noe jeg kommer drøfter ytterligere og belegger empirisk i kapittel 4.2.7. For det andre viser dette flerstemmighet i datamaterialet, og dermed også i den religionsdidaktiske diskurs. Ved at det kan identifiseres flere mulige representasjoner (fagforståelser) i den religionsdidaktiske diskursen, handler det om at diskursen er åpen for ulike syn, men politisert. Politisert på den måten at de tre innføringsbøkene som vektlegges forstås som dominerende og som forsøk på eller uttrykk for monologisering for å skape kulturelt hegemoni. Det analysestrategiske valget om å vektlegge de kulturelt dominerende representasjonene i diskursen reiser metodologiske utfordringer, noe jeg vil drøfte i kapittel 4.2.6

Jeg vil imidlertid først i kapittel 4.1.1 presentere hvilke deler av empirien som er vektlagt i denne delen av analysen. I kapittel 4.1.2 presenterer jeg analysestrategi og den begrepsformasjonen som kan sammenfattes på bakgrunn av analysen, før jeg i kapittel 4.1.3 presenterer motbegrepene.

I kapittel 4.2 beskrives hovedperspektivene fra hver enkelt innføringsbok, for å la dem komme til uttrykk på egne premisser og for slik å kunne vise hver enkelt boks særpreg. I kapittel 4.2.6 gjør jeg en metodologisk drøfting i forhold til det analysestrategiske valg jeg har gjort for avhandlingens videre gang.

### **4.1.1 Empiri**

Fire av innføringsbøkene har egne kapitler der religionsfagenes og religionsundervisningens egenart behandles eksplisitt. Disse kapitlene har derfor dannet et naturlig utgangspunkt for analysen som ligger til grunn for dette kapitlet. Omfanget på innføringsbøkene eksplisitte drøfting av religionsfagenes egenart varierer i nokså stor grad. Afdal m.fl. 2001 (kap. 9) bruker 22 sider på sin eksplisitte drøfting, Sødal (red.) 2006 tar opp temaet over to kapitler (kap. 1 og 5) og bruker 34 sider på sin redegjørelse. Mogstad 2004 gir KRL-faget innhold

over to kapitler (kap. 2 og 3) og 24 sider, mens Skrunes 2004 bruker tre kapitler (kap. 6, 7 og 8) og i overkant av 50 sider. Tilnærmingen til religionsfagene egenart i Stabell-Kulø 2005 skiller seg fra de øvrige bøkene, og drøfter ikke religionsfagene eller religionsundervisningens egenart eksplisitt i under en egen overskrift.

I kapittel 4.4 vil jeg gå nærmere inn på arbeidsmåter i faget og hvordan de gjenspeiler konstruksjonen av religionsfaget som et eksistensielt skolefag. Innføringsbøkene kapitler om arbeidsmåter i faget gir utfordringer knyttet til hva som uttrykkes eksplisitt og hva som kommuniseres implisitt. Afdal m.fl. 2001 vier fortellingsdidaktikk som arbeidsmåte i religionsfagene stor oppmerksomhet i ett kapittel (Kap. 10) på 38 sider, mens andre arbeidsmåter drøftes og presenteres over åtte sider i kapittel 8. Sødal (red.) 2006 har et eget kapittel (kap. 8) om arbeidsmåter i faget som utgjør hele 64 sider, og som med det er bokens desidert største kapittel. Mogstad 2004 vier, i likhet med Afdal m.fl. 2001, et eget kapittel på 30 sider (kap. 8) til fortellingsdidaktikk. I kapittel 9 og 10 drøftes generelle didaktiske problemstillinger ved ulike arbeidsmåter og undervisning generelt. Disse to kapitlene utgjør en samlet tekstmengde på 47 sider. Skrunes 2004 bruker hovedsaklig ett kapittel (kap. 9) på 20 sider til arbeidsmåter i faget. Stabell-Kulø 2005 skiller seg også her ut ved ikke å omtale arbeidsmåter i et eget kapittel, og kommenterer isteden i forordet at “Vekslende politiske utspill og fagpedagogenes stadige tukling med undervisningsmetoder har heller kanskje større betydning for teoretikerne selv enn for læreren, som hver dag møter fagets virkelighet allerede i skoleporten.” (Stabell-Kulø 2005: 5). Etter denne erklæringen drøfter ikke Stabell-Kulø 2005 arbeidsmåter i faget.

Analysen for dette kapittelet har dermed tatt utgangspunkt i en samlet tekstmengde på ca. 337 sider som eksplisitt drøfter religionsfagene egenart og arbeidsmåter i religionsundervisningen.

#### ***4.1.2 Analysestrategi og begrepsformasjon***

En gjentakende *nærlesning* av bøkene har bidratt til at denne avhandlingen altså fokuserer på innføringsbøkene *eksistensielle orientering*. Dette medfører at andre sider av fagkonstruksjonen ikke blir analysert i like stor grad. Det gjelder særlig intensjonene om at KRL-faget kan bidra til en kollektiv og kulturell identitet gjennom en vektlegging av

kristendommen som forklarende faktor for norsk samfunnsutvikling. Disse sidene ved faget er grundig drøftet og problematisert fra ulike perspektiver av jurister, sosiologer, teologer, religionshistorikere og religionspedagoger som for eksempel Njål Høstmælingen (red.) (1997), Sissel Østberg (1998b), Geir Skeie (1998, 2003b, 2006), Tarald Rasmussen (2000), Olav Valen-Sendstad (2000), Elisabet Haakedal (2001), Tordis Borchgrevink (2002), Torkel Brekke (2002) Peder Gravem (2004)<sup>77</sup> og Einar Thomassen (2006), for å nevne noen. I tillegg drøftes disse sidene ved KRL-faget i evalueringsrapporten *Et fag for enhver smak?* som Høgskulen i Volda og Diaforsk samarbeidet om (Aadnanes og Johannessen (red.) 2000).

En mangel ved disse bidragene er at de ikke belyser og gjør en kritisk drøfting av de såkalte eksistensielle sidene ved faget som uttrykkes i læreplanene gjennom målformuleringer som “Faget skal stimulere elevene i deres personlige vekst og utvikling”, og som analysen i denne avhandlingen vil vise vektlegges i stor grad i innføringsbøkene.<sup>78</sup> På bakgrunn av mangelen på kritisk drøfting av en slik fagforståelse, mener jeg å kunne begrunne og legitimere mitt valg om å fokusere på den eksistensielle orienteringen i fagforståelsen. Analysen bringer etter mitt syn slik også inn nye perspektiver i den religionsdidaktiske diskursen.

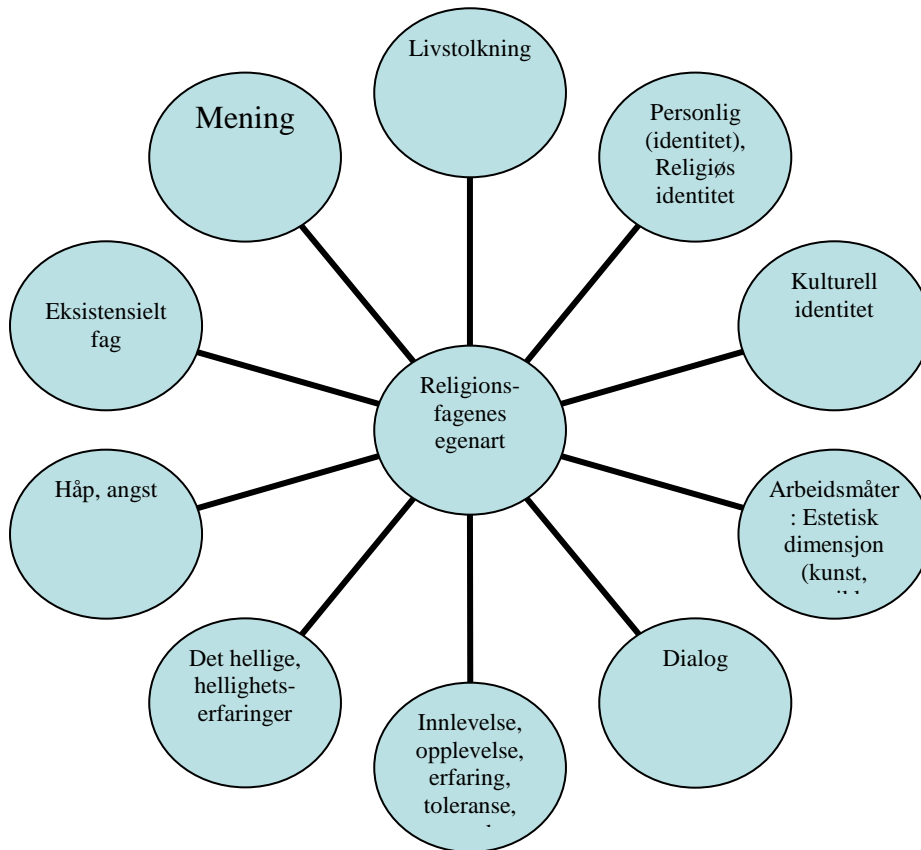
Hensikten med de diskursive utsagnene som presenteres i teksten er å vise hvilke sentrale begreper som opptrer regelmessig og med en spredning som gir et innhold til fagkonstruksjonen, og som dermed er med på å danne en begrepsformasjon som gir fagforståelsen et innhold. De diskursive utsagnene som er med på å konstruere religionsfagene som diskursobjekt og danner grunnlaget for at jeg trekker fram innføringsbøkene vektlegging av religionsfaget som et eksistensielt fag, inneholder en begrepsformasjon som kan illustreres slik:

---

<sup>77</sup> I sin omfattende gjennomgang av KRL-faget vier Gravem målformuleringene i læreplanen om at undervisningen skal stimulere eleven i deres personlige vekst og utvikling, overraskende liten oppmerksomhet. Han refererer kun til læreplanens formuleringer, men uten en kritisk drøfting av dette: “Mål 5 viser klart at faget har et ansvar for å stimulere elevenes utvikling av personlig identitet, i tråd med Stortingets forutsetninger. I sammenhengen er det rimelig å forstå dette slik at målet ikke minst skal realiseres i og gjennom realiseringen av de foregående målene: ved kjennskap til Bibelen, kristendommen og andre religioner og livssyn som kilde til tro, moral og livstolkning, ved å bli fortrolig med de verdiene skolen bygger på, og ved å utvikle forståelse, respekt og evne til dialog mellom mennesker med ulike oppfatninger. Dette svarer til en sentral tanke i den generelle delen av læreplanen, nemlig at individet dannes og utvikler sin identitet i møte med kulturen i vid forstand” (Gravem 2004: 74-75).

<sup>78</sup> Sosiologen Ingvill Thorson Plesner (2001: 131) har også pekt på at fagprofilen i KRL-faget la en større vekt på det enkelte individs forhold til etiske og eksistensielle spørsmål sammenlignet med det kristendomsfaget gjorde.





Figur 3: Begrepsformasjon av religionsfagenes egenart som diskursobjekt.

I innføringsbøkene er det disse begrepene som legges til grunn når religionsfagenes egenart skal konstrueres. Alle begrepene brukes ikke i alle innføringsbøkene. Begrepene dialog, livstolkning, innlevelse/oplevelse/erfaring, religiøs/kulturell identitet, og estetikk brukes i større eller mindre grad i alle innføringsbøkene. Begrepsparet håp/angst er et særtrekk for Mogstad 2004, og “det hellige” og “hellighetserfaringer” er et særtrekk i Afdal m.fl. 2001. I Sødal (red.) 2006 brukes ikke et lignende begrepsapparat trådt fram, slik som i to nevnte bøkene. Isteden slås det tidlig i boken fast at religionsfaget er et religionsfaget består av to aspekter, det kulturelle og det eksistensielle. I alle disse tre bøkene er “livstolkning” et sentralt begrep som tilkjenner en forståelse av religionsfagene som eksistensielt orientert. “Livstolknings”-begrepet drøfter jeg i forhold til elevrollen i kapittel 5.

#### 4.1.3 Motbegreper

Motbegrep bidrar til å kondensere mening i innføringsbøkens fagforståelse og er et viktig supplement til begrepsformasjonen. Ved å ta inn motbegrepene i analysearbeidet kommer det tydelig fram at det etableres en viktig forskjell mellom hva innføringsbøkene vektlegger i

forhold til hva religionsfagene<sup>79</sup> egenart er. Det er også her et spesielt sett av begreper og motbegreper som kondenserer mening i forståelsen av hvordan religionsfagets egenart bør forstås. Begrepene og motbegrepene er tatt ut av det jeg har identifisert som innføringsbøkene utsagn, men det er jeg som har sammenstilt begrepene i en distinksjon begrep/motbegrep, ettersom de i lys av hverandre bidrar til å skape mening.

Et kort tekstutdrag fra Mogstad 2004 eksemplifiserer hvordan motbegrepene i forhold til fagkonstruksjonen har trådt fram:

I dagens kultur og samfunn stiller stadig flere seg spørsmålet om meningen med livet og tilværelsen. Årsaken til dette er at mange opplever *livet meningsløst og uten sammenheng*. Mange *elever mangler evne til empati og forståelse for at kultur og sosialt fellesskap angår dem. Det selvgode og selvopptatte mennesket* synes å være en *riktig beskrivelse av samtidens unge og voksne*. Limet i samfunnet og det sosiale fellesskapet kan på mange måter beskrives som kultur, verdier og tro. I dag ser vi hvordan slike elementer skyves til side med det resultat at *samfunnet forvitrer*. (Mogstad 2004: 35)

[...]

Det undervisningen først og fremst kan bidra med i denne sammenheng, er å hjelpe elevene til en personlig livstolkning. For å muliggjøre dette må undervisningen og den enkelte lærer medvirke til at eleven får et livsunivers som gir muligheter for og plass til en håpsdimensjon og gir rom for å bearbeide angst. (Mogstad 2004: 39)

I de uthevede delene finnes motbegrepene jeg har vektlagt i analysearbeidet. I tekstutdraget kommer det tydelig fram hvordan motbegrepene spiller en rolle for meningsdannelsen i teksten. Det er en negativ samtidsbeskrivelse som brukes som ramme og utgangspunkt for å kunne si at kultur, verdier og tro skyves til side og resultatet i denne utviklingen er at samfunnet forvitrer. Kultur, verdier og tro er derimot “limet i samfunnet” og dermed nøkkelen for å snu den negative utviklingen, som også gjør livet meningsløst og uten sammenheng.

I tabellen under har jeg sammenfattet motbegrepene som har trådt fram i analysen.

---

<sup>79</sup> Jeg bruker flertallsbetegnelsen “religionsfagene” fordi to av bøkene (Afdal m.fl. 2001 og Stabell-Kulø 2005) også referer til religionsfaget i videregående skole. Ikke desto mindre, det meste av tekstene forholder seg til KRL-faget.

| Begrep   | Motbegrep   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• eksistensielt fag</li> <li>• mening</li> <li>• det hellige</li> <li>• håp</li> <li>• opplevelse, erfaring, innlevelse</li> <li>• personlig utvikling</li> <li>• dialog</li> <li>• “livstolkning”</li> <li>• verdier og tro</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• meningsløshet</li> <li>• samfunnet forvirrer</li> <li>• å lære visse faktakunnskaper og ferdigheter</li> <li>• livssynsmessig forvirring</li> <li>• ensidig fornuftspreget og historiserende med sitt distanseskapende “utenfra”-ståsted som innfallsvinkel.</li> <li>• forflatende materialistisk kultur</li> <li>• vestlig kulturs vulgærempirisme</li> <li>• snevert kunnskapsstoff</li> <li>• intellektualisert og distansert</li> <li>• Når målet i første rekke er rasjonell fagkunnskap, kan en spørre seg om ikke allmenndannelsen er kjørt ut i en grøft den har problemer med å komme seg opp av.</li> </ul> |

Figur 4: Motbegreper fagkonstruksjon

Det er to momenter som kommet fram i kartleggingen av begrep/motbegrep i analysen av fagforståelse, som også teksteksempelet fra Mogstad 2004 viste. For det første gis det en nokså entydig negativ samtidsdiagnose, og for det andre framstilles fagkunnskaper som utilstrekkelig og av begrenset verdi for religionsundervisningen.

Den negative samtidsdiagnosen kommer tydelig fram gjennom beskrivelser av samtiden som “forflatende vestlig kultur”, “vestlig kultur vulgærempirisme”, “ensidig fornuftspreget” og “livssynsmessig forvirring”. Samtidsbeskrivelsene viderefører slik sett lignende beskrivelser i NOU 1995:9 *Identitet og dialog*. Samlet legger de grunnlaget for et eksistensielt orientert religionsfag i skolen som skal skape mening, helhet og håp for elevene. Og når dette skal gjøres er det tydelig at kunnskaper ikke er nok.

Kunnskap kobles til de negative samtidsbildene. Tekstene preges av at kunnskap kobles til negativt valoriserte ord og begreper. For eksempel i utsagn som “visse faktakunnskaper og ferdigheter”, “ensidig fornuftspreget og historiserende med sitt distanseskapende ”utenfra”-ståsted som innfallsvinkel”, “snevert kunnskapsstoff” og “intellektualisert og distansert”. En ensidig vektlegging av fagets kunnskapsside knyttes dermed til de negative samtidsbeskrivelsene, og gir, i tillegg til en kraftfull og negativ samtidsdiagnose, klare

hentydninger til at religionsfaget er et fag som må inneholde mer enn fagkunnskaper. Det er et eksistensielt fag.

#### ***4.2 Religionsfagenes egenart: det eksistensielle fag***

Læreplanene vektlegger en forståelse av religionsfagene som kulturelt integrerende fag gjennom orientering mot norsk og europeisk kristen og humanistisk tradisjon. Religionsfagene framstilles på linje med andre skolefag som “ordinære skolefag” (KRL-boka 2005: 9), og det presiseres at undervisningen ikke skal være en opplæring *til* religion. Religionsundervisningen skal gi elevene en forståelse av det samfunn de lever i og hvordan dette har blitt til. Derfor vektlegges også kristendommen med 55% av stoffmengde og undervisningstid i læreplanverket som “en dyp strøm i vår nasjons historie”. Samtidig skal hver enkelt elev bli bevisst sin egen religiøse identitet ved at undervisningen skal stimulere elevene i deres personlige vekst og utvikling (KRL-boka 2005: 9).

I innføringsbøkene vektlegges det at denne dype strømmen av kristendom nå, i større grad enn tidligere, møtes av andre religiøse strømdrag gjennom økt innvandring de siste tiårene. Norge har blitt et flerkulturelt samfunn.<sup>80</sup> Dette gir utfordringer for fagtenkningen om religionsfagene. Det må derfor legges til rette for at elever med ulik religiøs bakgrunn kan delta og forholde seg til den samme undervisning. Samtidig skal religioner og livssyn presenteres ut fra sin egenart, men uten at dette resulterer i forkynnelse eller religionsutøvelse (ibid.).

Alle innføringsbøkene er imidlertid samstemte i at religionsfagene er noe mer enn et ordinært skolefag. Afdal m.fl. 2001 kommenterer for eksempel:

Når uttrykket ”ordinært skolefag” er valgt framfor ”kunnskapsfag”, som var departementets forslag, understreker dette at flertallet i Stortingskomiteen ville unngå en snever rasjonalistisk fagprofil. Fagets ”realitetsfelt” kan bare fanges opp av et vidt og mangefasettert kunnskapsbegrep. [...] Dette blir særlig viktig å holde fast på når vi forstår fenomenet “hellighet” som fagets sentralnerve. (Afdal m.fl. 2001: 211)

---

<sup>80</sup> For å karakterisere samfunnsutviklingen har det gått inflasjon i bruken av begreper som pluralisme/pluralitet, flerreligiøst samfunn, flerkulturelt samfunn, religiøs pluralisme. Slike begreper brukes både i religionsfagenes læreplaner og i innføringsbøkene. Bruken av begrepene er første rekke *deskriptiv* – det beskriver et sammensatt samfunn. I enkelte sammenhenger brukes imidlertid begrepene også *preskriptiv* – det vil si at et sammensatt samfunn har en egen verdi og gir unike muligheter for læring. Skeie (1995, 2001, 2006) har forsøkt å rydde i begrepene med utgangspunkt i en norsk religionsdidaktisk diskurs.

Det er interessant å legge merke til den positive vurderingen som tillegges uttrykket “ordinært skolefag” i stedet for “kunnskapsfag”. I utgangspunktet er det vanskelig å se noen forskjell, men utsagnet inneholder en viktig prinsipiell distinksjon. Betegnelsen “ordinært skolefag” tolkes åpenbart noe videre og med potensielt flere muligheter for undervisningen sammenlignet med et “kunnskapsfag” hvor (fag)kunnskapene skal prioriteres. I eksempelet fra Afdal m.fl. 2001 understrekes det at fagets “realitetsfelt” kun kan fanges opp av et “mangefasettert kunnskapsbegrep.” Det er et slikt utvidet og “mangefasettert kunnskapsbegrep” som er med på å danne grunnlaget for å konstruere religionsfagene i skolen som eksistensielt orienterte fag. “Kunnskapsfag” framstår i denne sammenhengen som et motbegrep som kobles til en “snever rasjonalistisk fagprofil”. I lys av dette framstår et “ordinært skolefag” med en mer positiv klang og med flere muligheter.

Pedagogen Tor Ola Engen betegnet alt i 1989 en undervisning og utviklingsprosess som både har et kollektivt og et individuelt siktemål gjennom uttrykket “dobbeltkvalifisering”. Innføringsbøkene preges av et slikt perspektiv i sin fagforståelse, og viderefører på mange måter Engens tanker.

Faget har altså en dobbel rolle når det gjelder å utvikle identitet. For det første skal faget bidra til å utvikle det vi kan kalle en “kulturell identitet”. Det betyr at eleven skal bli en del av det kulturelle kollektivet som det norske samfunnet utgjør. Dernest skal faget også hjelpe eleven til å utvikle en identitet som er knyttet spesifikt til den religion eller det livssyn eleven har røtter i. (Mogstad 2004: 27)

På den annen side tillegges religionsfagene en tydelig eksistensiell orientering. Det er ikke bare fagkunnskaper som skal vektlegges. Afdal m.fl. 2001 kommenterer på retorisk vis at selv om “[...] faget er et ordinært skolefag på lik linje med andre fag, betyr at det ikke kan vingeklippes for sine særtrekk” (Afdal m.fl. 2001: 211). Også her gjøres fagkunnskaper til et motbegrep ved at det kobles til utsagnet om å “vingeklippe” faget for sine særtrekk. Vektlegging av fagkunnskaper representerer dermed en potensiell vingeklipping av fagets særtrekk som er det eksistensielle.

Det eksistensielle aspektet finnes neppe i samme grad i andre skolefag. For i religionsundervisningen handler det gjennomgående om hvordan livet kan forstås og tolkes – i enkeltstående hverdagssituasjoner, og på et mer grunnleggende nivå som er forankret i bestemte trostradisjoner. Det ligger i religionsundervisningens vesen at den må komme i kontakt med livsforståelsen til mennesker. (Sødal (red.) 2006:13)

Å anta at eleven er et meningssøkende vesen, at menneskene pr. definisjon søker en livstolkning, er et nødvendig og fruktbart perspektiv på faget. (Afdal m.fl. 2001: 206)

Det undervisningen først og fremst kan bidra med i denne sammenheng, er å hjelpe elevene til en personlig livstolkning. For å muliggjøre dette må undervisningen og den enkelte lærer medvirke til at eleven får et livsunivers som gir muligheter for og plass til en håpsdimensjon og gir rom for å bearbeide angst. (Mogstad 2004: 39)

Det kommuniseres tydelig at faget er ment å ha eksistensiell betydning for elevene. Faget skal bidra til elevens tolkning og forståelse av livet. Disse perspektivene forankres og legitimeres i kapittelet i Generell del om “Det meningssøkende mennesket” (GD: 17-20). Dette kapittelet fra Generell del framstår som særdeles viktig og refereres til i flere ulike sammenhenger i innføringsbøkene. Det kommuniseres tydelig at denne delen av det generelle læreplanverket har spesiell betydning for religionsfaget.<sup>81</sup>

Min vektlegging av innføringsbøkens forståelse av religionsfagene som eksistensielt orienterte fag er grunnleggende for hele avhandlingen. I de neste delkapitlene har jeg derfor valgt å presentere hver enkelt innføringsbok og den tilnærming den enkelte bok bruker i konstruksjonen av religionsfagene. Med det ønsker jeg å ta vare på empiriens flerstemmighet (jfr. kap. 2.4.2). Samtidig danner dette kapittelet en viktig forutsetning for å få et innblikk i fagtenkningen i den religionsdidaktiske diskursen som er viktig for resten av avhandlingen. I dette bildet er den grunnleggende tanke at konstruksjonen av religionsfagene som eksistensielle fag har konsekvenser for hvordan eleven sees på og for hvordan religionslærerrollen konstrueres. Kapittelet berører derfor også viktige analysestrategiske og metodologiske sider med tanke på avhandlingens troverdighet (Jfr. Basseby 1999).

#### **4.2.1 Afdal m.fl. 2001: Det hellige og helligetslengsel**

Som vist ovenfor tar Afdal m.fl. 2001 utgangspunkt i “det hellige” og setter det i sentrum for all religionsundervisning:

Det substansielle eller materielle religionsbegrepet referer til en transcendent virkelighet, som vi – med teologen Rudolf Otto – vil kalle “det hellige”, eller det som er fullstendig annerledes. I ideen om og opplevelsen av det hellige mener vi å finne et ytre, objektivt fenomen som er tilstrekkelig udefinerbart – og likevel samlende – til at det kan vise til det spesifikke og særegne ved religionsfaget i en skole for et pluralistisk samfunn. En annen nærliggende tanke å gripe fatt i er gudsbegrepet (se Gravem 1992a og 1992b). Vi foretrekker likevel helligetsfenomenet fordi det kan

---

<sup>81</sup> I kapittel 5 vil jeg vise hvordan delen om det meningssøkende mennesket i Generell del danner et viktig grunnlag når innføringsbøkene tar opp elevforutsetninger.

oppfattes som videre og kanskje litt mer allment tilgjengelig enn gudsbegrepet. Hellighetsbegrepet har både religiøse og moralske aspekter. Til hellighetsfenomenet svarer menneskets hellighetslengsel – også det moderne menneskets lengsel (se Thelle 1994). (Afdal m.fl. 2001: 206)

“Det hellige” beskrives også som “fagets sentralnerve” (s. 211). Begrunnelsen er at det er “et ytre, objektivt fenomen som er tilstrekkelig udefinerbart”, men derigjennom også samlende nok til at det kan danne et godt utgangspunkt. Det hellige sammenlignes med gudsbegrepet, men foretrekkes fordi hellighetsbegrepet både har religiøse og moralske aspekter og slik sett kan forstås som mer allment. Hvordan hellighetsbegrepets moralske aspekter forstås uttrykkes ikke i teksten og forblir noe uklart.

Ved å sette “det hellige” som sentrum for religionsundervisningen skriver Afdal m.fl. 2001 seg inn i en religionsfenomenologisk tradisjon. Religionsfenomenologien har dype røtter i vestlig religionsforskning. Den forekommer i ulike varianter, og henter dels sine genealogiske røtter i Edmund Husserls filosofiske fenomenologi, og dels i en gren av paleontologiens fossillære der fenomenologi handler om å samle og klassifisere data for å finne begynnelsen til tingene slik de er i dag (Gilhus 1998: 30). Det *deskriptive* er ett av de karakteristiske trekkene ved religionsfenomenologien. Religionsfenomenologien må også forstås som en motsetning til *reduksjonisme* og representerer orienteringen mot “det hellige” en form for *essensialisme*.<sup>82</sup> Det vil si at religiøse fenomener ikke kan forklares ensidig med psykologi eller sosiologi, men gjennom et subjekts opplevelse og erfaring av “det helliges” åpenbaringer (*hierofanier*). Slik sett er religionsfenomenologien rettet mot intensjoner: et subjekt intenderer et objekt, og bevissthet er alltid rettet inn mot noe. Et religiøst menneske intenderer slik sett et religiøst objekt (*det hellige*). For å kunne forstå religion og religiøse fenomener vektlegger fenomenologien *empati*. Innlevelse i et fenomen antas å gi en intuisjon og forståelse av fenomenets essens. En slik innlevelse forutsetter imidlertid det Husserl beskrev som “epochè” (å sette i parentes), det vil si at egne fordommer og preferanser settes i bakgrunn slik at fenomenet kan betraktes uforstyrret.<sup>83</sup>

---

<sup>82</sup> Min karakteristikk av religionsfenomenologien som essensialistisk er i tråd med flere faghistoriske tilnærminger (Bennett 1996; Gilhus 1998; Kunin 2003; Sharpe 1994). Det kan imidlertid hevdes at det er gode grunner til å hevde at religionsfenomenologien er reduksjonistisk. Den sterke orienteringen mot religionens kjerne eller essens medfører at den står i fare for å overse andre faktorer ved religion (tro, handlinger m.m.). Religionsfenomenologien oppsto imidlertid i et ønske om ikke å være reduksjonistisk og som en reaksjon på reduksjonistiske perspektiver på religion fra religionssosiologer og religionsantropologer.

<sup>83</sup> Det er særlige Mircea Eliade (1907-1986) som har blitt identifisert med religionsfenomenologien sterke stilling på 1900-tallet. Eliade karakteriserte sin tilnærming som en “kreativ hermeneutikk”, og ikke som religionsfenomenologi. Den primære kilden til religion for Eliade er “det hellige” og bygde videre på arbeidene

Afdal m.fl. 2001 er den innføringsboken der den religionsfenomenologiske tilnærmingen er tydeligst. Det religionsfaglige utgangspunkt for å sette “det hellige” i sentrum for religionsundervisningen hentes fra den tyske teologen Rudolph Otto (1869-1937). “Det hellige” framstår i innføringsboken som et naturlig sentrum i religionsundervisningen, fordi det “tilsvarer menneskets hellighetslengsel.” Det tas altså for gitt at mennesket har en iboende hellighetslengsel, og det er denne religionsundervisningen bør ta utgangspunkt i.

“Det hellige” og påminnelsen om “det hellige”, kan i Afdal m.fl. 2001 også forstås som en kritisk advarsel mot “Vestens forflatende kultur”:

Ikke minst bør en besinnelse i forhold til Vestens forflatende materialistiske kultur og en gjennomtenkning av menneskets hellighetslengsel inspirere den offentlige religionslæreren. (Afdal m.fl. 2001: 209)

“Det hellige” og “menneskets hellighetslengsel” framstår i motsetning til og får mening av motbegrepene “forflatet og materialistisk kultur”. Hellighetslengselen framstår dermed som dyp, genuin, autentisk og menneskelig, og representerer en reaksjon mot en kulturell utvikling der mennesket har blitt gjort fremmed for seg selv. Lengselen skal forstås rettet mot det genuint menneskelige, i motsetning til det forflatende og materialistiske. En konsekvens av dette er en konstruksjon av mennesket som *homo religiosus* – et religiøst menneske i Afdal m.fl. 2001.

“Det hellige” og ”hellighetslengselen” trekkes i Afdal m.fl. 2001 fram som noe allment, og settes opp mot de mer doktrinære sidene ved religioner.

Hellighetsfenomenet rommer både religiøse og moralske aspekter. [...] Natur og miljø, forholdet mellom ulike kulturer, rasisme og forholdet mellom fattige og rike i Norge og verden er formuleringer hvor den etiske siden ved hellighetsbegrepet godt kan trekkes inn. (Afdal m.fl. 2001: 214)

Ved å tillegge “det hellige” en etisk side, allmenngjøres begrepet. “Det hellige” omfavner slik sett hele tilværelsen, selv om det, som tidligere nevnt, framstår som noe uklart i teksten hva den etiske siden ved “det hellige” egentlig inneholder. I teksten heter det kun at “[...]det hellige, det som er totalt annerledes, har sider som knapt kan uttrykkes med ord” (Afdal m.fl. 2001: 215).

---

til Rudolph Otto. For Eliade er “det hellige” en manifestasjon av en ureduserbar kjerne i alle religiøse fenomener (Eliade 1958). Den ureduserbare kjernen er religionens essens. Utover dette definerer ikke Eliade “det hellige”, men hevder at “det hellige” kan identifiseres intuitivt fordi det er en del av menneskets bevissthet.



Det eksistensielle tilsnittet i måten “det hellige” brukes i Afdal m.fl. 2001 kommer tydeligere til uttrykk under overskriften “Ungdomstrinnets muligheter for tyngende og oppløftende erfaringer”, heter det (mine kursiveringer):

Ved første øyekast kan det virke som om anledningen til et møte med det hellige gjennom sanseerfaring har dårlige vilkår i KRL-faget på ungdomstrinnet. Det narrative, det rituelle og det estetiske er knapt synlig, det synes å drukne i et hav av emner hvor det dreier seg om å få historisk-kritisk, systematisk-analytisk og prinsipiell kunnskap, forståelse og bevisstgjøring. Imidlertid kan slike emner skjule rystende kunnskap og eksistensielt utfordrende spørsmål. Hendelser som Kautokeino-tragedien i 1852, blodsporene i islam fra Karbala-slaget, holocaust under 2. verdenskrig og andre folkeutryddelser kan ikke unngå å bidra til at *elevene stiller spørsmål ved tilværelsens mening og setter menneskets hellighetslengsel i relieff*. Erfaringene av mørke, tomhet og forvirring kan likevel få en motvekt gjennom erfaringer av pågangsmot og utholdenhet, og gjennom en ytre og indre sannhetssøken som vil kunne *utløse sterke religiøs-estetiske opplevelser hos elevene*. Historien om Maximilian Kolbe, mystikernes vedvarende søken, apartheid-motstanden og frigjøringsteologien som blant annet har tatt i bruk menneskenes aktive skapertrang, og det religiøse og politiske arbeid for rettferdighet og fred må kunne føres på kontoen som fremmer tro, håp og kjærlighet. (Afdal m.fl. 2001: 215-216)

Tekstutdraget viser at “det hellige” ikke bare danner utgangspunkt for undervisningen, men undervisningen bør sågar søke å få til et møte med “det hellige” for elevene. Ved å trekke fram de rystende hendelsene i læreplanens (KRL97) målformuleringer, kan det få elevene til å stille “spørsmål ved tilværelsens mening” samtidig som dette også kan sette “menneskets hellighetslengsel i relieff”. Rystende fortellinger kan videre resultere i erfaringer av “mørke, tomhet og forvirring”, men må altså gis en motvekt “gjennom erfaringer av pågangsmot og utholdenhet, og gjennom en ytre og indre sannhetssøken som vil kunne utløse sterke religiøs-estetiske opplevelser hos elevene”. Afdal m.fl. 2001 peker her på muligheter for religionslærere til å skape opplevelser som kan gi “religiøs-estetiske” opplevelser hos elevene, selv om læreplanen i utgangspunktet ikke synes å åpne for det. Konkrete eksempler fra religionshistorien skal i forlengelsen av dette gi optimisme og “fremme tro, håp og kjærlighet.” Når det her tas til orde for en erfaringsnær undervisning i form av opplevelse og hellighetslengsel, danner også her fagkunnskap motbegrep. Kunnskap lenkes sammen med “historisk-kritisk og systematisk-analytisk kunnskap” hvor det er lett “å drukne i et hav av emner”. I tillegg kan slik kunnskap også “skjule rystende kunnskap og eksistensielt utfordrende spørsmål”.

I Afdal m.fl. 2001 er “det hellige” og elevenes “hellighetslengsel” det beste utgangspunkt for en “erfaringslæring” i religionsundervisningen. Læreren må søke å legge til rette for å skape opplevelser og må være beredt til å bearbeide elevenes erfaringer. Elevene skal stimuleres i deres personlige vekst og utvikling, og i dette bildet blir læreren en “livstolker”. Erfaringer og opplevelser framstilles som en nøkkel for religionsundervisningen, og kontrasteres i motbegrep som stofforientert eller intellektualisert undervisning.

Vegrer en seg for en slik religionsdidaktisk erfaringslæring for ungdom og unge voksne, kan en komme til å signalisere at bare intellektuelt velutrustede, og spesielt religiøst interesserte mennesker har noe å lære i den videregående religionsundervisningen. (Afdal m.fl. 2001: 216-217)

“Erfaringslæring” framstår slik sett, sammen med “det hellige”, som et viktig stikkord for religionsundervisningen. Måten elevenes erfaringer og opplevelser skal fram i undervisningen og kobles til det hellige, viser denne bokens religionsfenomenologiske orientering. Undervisningen skal gi elevene et møte med det hellige. Det forutsettes at elevene er på søken etter hellighet, og at det i det hellige finnes en substans som kan gi eleven kunnskap gjennom erfaring og opplevelse. Med “det hellige” som utgangspunkt for religionsundervisningen og vektlegging av hellighetslengsel og erfaringslæring gjennom opplevelser, konstruerer Afdal m.fl. 2001 en tydelig eksistensiell forståelse av religionsfagene i skolen. Vektleggingen av “det hellige”, erfaringer og opplevelser akkompagneres av kritiske bemerkninger til “intellektualisert”, stofforientert kunnskap som ikke tar høyde for eller inkluderer det eksistensielle tilsnittet ved religion i undervisningen. Kunnskap blir et viktig motbegrep som det knyttes negative ladete til, noe som understreker og tydeliggjør bokens forståelse av religionsfaget som et eksistensielt fag.

#### **4.2.2 Mogstad 2004: Håp og angst**

Begrepene håp og angst forekommer regelmessig i teksten til Mogstad 2004. Begrepsparet opptrer så godt som alltid sammen.

Begrepene forekommer hyppig i flere av kapitlene, men særlig i bokens femte kapittel når elevforutsetninger tas opp. Religionsfagets oppgaver diskuteres i bokens kapittel tre og her understrekes det at en av “kristendomsfagets” didaktiske utfordringer er “[...] å hjelpe elevene til en personlig livstolkning” (s. 39). En slik hjelp kan gis ved at undervisningen også rommer en “[...] håpsdimensjon og gir rom for å bearbeide angst” (s. 39). Slike muligheter “[...] å kunne bearbeide angsten med håp” er blant annet viktig for å gi “det norske

parabolbarnet” slik at det finner “en vei ut av likegyldigheten”. Det kan gjøres med å erstatte Sky Channels barneprogrammer med norske eventyr, for eksempel om Askeladden (s. 45). Elevene må “bryte angstens lenker” og det kan altså gjøres gjennom å gi muligheter for “utvikling, forandring og håp” (s. 47).

Ved å opptre sammen som begrep/motbegrep gir angst og håp også betydning til hverandre. Det uttrykkes konsekvent at angsten skal bearbeides med en “håpsdimensjonen” i undervisningen. Mogstad skiller mellom “sykelig angst” og “normal angst” (s. 100). Den “normale angsten” knyttes til elevens “erfaringsverden” og omfatter mobbing i skolen og usikkerhet i familielivet (skilsmisse, alkoholisme). Den sykelige angsten gis ikke innhold, men det understrekes at læreren ikke er terapeut og at klasserommet ikke er et behandlingsrom.<sup>84</sup> På bakgrunn av Mogstads presiseringer er det nærliggende å forstå “sykelig angst” som psykisk sykdom som bør tas hånd om og behandles av kvalifisert helsepersonell. Mogstad spør imidlertid: “Kan kristendomsundervisningen bidra med noe i denne sammenhengen?” (i forhold til den sykelige angsten), uten å komme med noen klare svar.<sup>85</sup>

Etter mitt syn er forståelsen av Mogstads “normale angst” primært som en “sosiologisk angst” en plausibel tolkning av begrepet slik det brukes i Mogstad 2004. Det vil si en angst knyttet til det moderne samfunnets forvitring, og manglende evne til å skape mening og stabilitet. Min tolkning av “normal angst” som en “sosiologisk angst” kan underbygges med tekstens distinksjon mellom “normal angst” og “sykelig angst”. Den “sykelige angsten” tilskrives

---

<sup>84</sup> Det presiseres i Mogstad 2004: “Stort sett bør den sykelige såkalte angsten behandles av fagfolk, og læreren blir i slike sammenhenger kun en støtteperson” (s. 100).

<sup>85</sup> For å få en forståelse av hvordan “angst” brukes i Mogstad 2004 er det nærliggende å rette blikket mot Søren Kierkegaard for å finne det genealogiske utgangspunktet. I moderne teologisk sammenheng er Kierkegaard kanskje den som har skrevet mest utdypende om angsten. *Begrebet Angest* (1843) og *Sykdommen til Døden* (1849) er klassiske og kjente tekster av Kierkegaard. Den første mer som et forstudium til den andre, som er skrevet under pseudonymet Anti-Climacus. *Sykdommen til Døden* hører også sammen med *Indøvelse i Kristendom* (1850), også den signert Anti-Climacus. I *Begrebet Angest* gjennomgår Kierkegaard ulike typer av angst. I *Sykdommen til Døden* opptre angsten som en eksistensiell fortvilelse, og denne fortvilelsen er nettopp sykdommen til døden. Kristelig forstått er denne fortvilelsen et utslag av synden - som nettopp fører til døden - og som dermed er sykdommen. I et kristent perspektiv henger slik sett angsten/fortvilelsen dialektisk sammen med håpet/frelsen i Kristus. Fortolket i dette skjemaet vil den angsten beskrevet hos Mogstad – en angst for det postmoderne eller differensierte samfunn - være en “sosiologisk” angst og ikke en “eksistensiell” angst i Kierkegaards forstand. Problemet er imidlertid at den “sosiologiske” angsten også kan skape “eksistensiell angst”. Denne slutningen trekkes imidlertid ikke eksplisitt i Mogstad 2004, men det framkommer at det er nærliggende å se disse to typene angst i forhold til hverandre. I forhold til dette representerer frelsen/forløsningen en nyskaping i tiden og håpet vil være det som man lever i forhold til som Guds løfte. Det vil si håp og håpsdimensjonen i Mogstad 2004 bygger på og innehar en eskatologisk dimensjon som gir det nye livet liv og mot slik at angsten/fortvilelsen som er i “den gamle Adam” ikke får makt til å regjere igjen.

terapeutens behandlingsrom, mens den “normale angsten” altså kan bearbeides i religionsundervisningen ved hjelp av håp. Den “normale angsten” kan forstås som synonymt med tvil og usikkerhet, og må sees i lys av bokens dystre samtidsdiagnose. Når angsten settes i sammenheng med skilsmisse og en rotløs tilværelse, representerer den en “sosiologisk angst”, og altså ikke en “sykelig angst”. Den “normale angsten” må derfor forstås som frykt for et postmoderne og fragmentert samfunn med klare oppløsningstendenser der tradisjonelle verdier, og religion, er under stadige angrep. Dersom en slik tolkning av angst er plausibel, trer håpet fram som motvekten til og som virkemiddelet mot angsten.

Den store pedagogiske utfordringen må være å gripe fatt i den store delen av norske barn som vokser opp uten tro på at de blir voksne, uten tro på at det finnes en framtid for dem. Oppgaven må bli å forsyne barna med stoff som bygger håp inn i deres virkelighet. Og her vil kristendomsfaget måtte spille en sentral rolle. Til sjuende og sist er jo det bærende i den kristne troen nettopp at det finnes framtid og håp. (Mogstad 2004: 47)

Det å “forsyne barna med stoff som bygger håp inn i deres virkelighet”, trekkes fram som religionsfagets viktigste oppgave. Begrepene angst og håp kommuniserer dermed det eksistensielle tilsnittet ved religionsundervisningen. De knyttes til hver enkelt elevs individuelle angst eller fortvilelse over tilværelsen. Religionsundervisningen skal ta tak i denne individuelle angsten og bearbeide den slik at eleven opplever en “håpsdimensjon”. I likhet med framstillingene til Afdal m.fl. 2001 og Sødal (red.) 2006 foreskrives “livstolkning” som den viktigste kunnskapen i denne sammenheng.

Det undervisningen først og fremst kan bidra med i denne sammenheng, er å hjelpe elevene til en personlig livstolkning. For å muliggjøre dette må undervisningen og den enkelte lærer medvirke til at eleven får et livsunivers som gir muligheter for og plass til en håpsdimensjon og gir rom for å bearbeide angst. (Mogstad 2004: 39)

Undervisningen skal hjelpe elevene med den personlige “livstolkningen”. “Livstolkningen” er imidlertid avhengig av at det eksisterer en form for “normal angst” som trenger å bearbeides og erstattes med håp. I forståelsen av “livstolkning” ligger det slik sett en håpsdimensjon som underbygges “livstolkningens” plass i undervisningen. Det er stilt overfor “normal angst” at religionsundervisningen virkelig kommer til sin rett og kan bidra med å “fylle livet med mening” og derigjennom også bidra til den enkelte elevs personlige vekst og utvikling.

### 4.2.3 Sødal (red.) 2006: Et eksistensielt fag

I Sødal (red.) 2006 defineres KRL-faget<sup>86</sup> som et eksistensielt fag uten samme type begrepsbruk som i Afdal m.fl. 2001 og Mogstad 2004. Her slås det eksplisitt fast at KRL-faget har et eksistensielt aspekt som ikke finnes i andre skolefag.

Det eksistensielle aspektet finnes neppe i samme grad i andre skolefag. For i religionsundervisningen handler det gjennomgående om hvordan livet kan forstås og tolkes – i enkeltstående hverdagssituasjoner, og på et mer grunnleggende nivå som er forankret i bestemte trostradisjoner. Det ligger i religionsundervisningens vesen at den må komme i kontakt med livsforståelsen til mennesker.

[...]

Det eksistensielle aspektet i religionsundervisningen knytter den i særlig grad opp mot skolens overordnede mål om å stimulere og utvikle “det meningssøkende mennesket” (Sødal (red.) 2006: 13)

Det understrekes klart og tydelig at religionsfaget handler om hvordan livet kan forstås og tolkes. Religionsfaget tillegges et eksistensielt tilsnitt i dets funksjon og som en arena for “livstolkning”.

I understrekingen av KRL-fagets eksistensielle tilsnitt uttrykkes også en kritikk av “visse faktakunnskaper” og andre ferdigheter.

Når religionsundervisningen har en eksistensiell side, må spørsmålet om elevenes forutsetninger bli et avgjørende startpunkt for religionsdidaktikken. Da tenker vi ikke først og fremst på elevenes evne til å lære visse faktakunnskaper og ferdigheter. Vi tenker snarere på virkelighetsforståelsen, holdningene og erfaringene deres, som igjen er formet av det miljøet og den kulturen elevene lever i. (Sødal (red.) 2006: 13).

Det er elevenes livssituasjon, også på det eksistensielle planet, som skal danne utgangspunktet for undervisningen. Dette gjenspeiles også i lærerens didaktiske refleksjon:

Utfordringen blir da: Hvordan kan religionslæreren vurdere og utnytte elevenes totale livssituasjon i undervisning og læring i skolen? Her vil vi knytte svaret til stikkordet religions- og livssynsbevissthet. Lærerens didaktiske refleksjon må forankres i en bevissthet om hva religion og livssyn er, og hva de betyr eksistensielt og kulturelt – i samfunnet og for eleven. (Sødal (red.) 2006: 13-14).

Religionsundervisning må inkludere perspektiver for hvordan religioner og livssyn skaper mening og betydning både for eleven og samfunnet. I den didaktiske refleksjonen understrekes det at det er viktig med en bevissthet om hva religion og livssyn er, mens det lenger ned på den samme siden skrives at “En grundig drøfting om hva religioner og livssyn

---

<sup>86</sup> Sødal (red.) 2006 forholder seg til og omtaler kun KRL-faget, og ikke Religion og etikk i videregående skole.

er, hører primært hjemme i andre disipliner innen KRL-studiet”<sup>87</sup> (s. 14). I bokens øvrige framstilling kommuniseres det like fullt at religion er viktig primært som meningsskapende og meningsbærende faktor i menneskers liv. Det er med andre ord religionens eksistensielle betydning som framheves, og ikke religion som analytisk eller teoretisk begrep. En slik forståelse av teksten kan også underbygges med kommentarer om at “I denne sammenhengen er det mer fruktbart å finne frem til noen kjennetegn på religion, enn å komme frem til en bestemt religionsdefinisjon” (s. 14). Kjennetegnene på religion knyttes utover i bokens fortsettelse til “livstolkning”, opplevelse og erfaring, det allmennmenneskelige, og det å være religionslærer til å være “et godt menneske” (jfr. kap. 6).

I Sødal (red.) 2006 betegnes KRL-faget med den noe paradoksale betegnelsen “et ordinært skolefag i særklasse” (s. 79). KRL-faget er på den ene siden et ordinært skolefag, mens det på den andre siden ikke er det likevel. Og det er de eksistensielle spørsmålene som gjør KRL-faget til et skolefag i særklasse.

#### ***4.2.4 Skrunes 2004: Teosentrisk perspektiv på religionsundervisning***

Skrunes 2004 representerer en sentrifugal kraft (Maybin 2001) blant innføringsbøkene, og er en av de konkurrerende representasjonene til de tre første som danner et kulturelt hegemoni. På den ene siden kan det virke som om Skrunes 2004 advarer mot et eksistensielt orientert religionsfag, for i neste omgang å åpne for at “[...] kristendomsundervisningen bør henvende seg til hele personligheten” (s. 97). De steder der det imidlertid åpnes for at undervisningen skal orientere seg mot elevenes erfaringer og opplevelser, kommuniseres det tydelig at den bør ha utgangspunkt i kristne verdier.

I Skrunes 2004 tilkjennegis et klart og tydelig overordnet kristent og teosentrisk perspektiv på religionsundervisningen. Under overskriften “Fagbegrunnelsen i et teologisk og religionspedagogisk perspektiv”, presiserer Skrunes 2004 hvilken kontekst religionsundervisningen bør stå i:

Alt menneskeliv i historie og samfunn preges av gitte tradisjoner og samfunnsforhold som endrer seg over tid. Dersom tolkningen og vurderingen av kristendommens betydning blir bundet opp til en skiftende og foranderlig kultur og samfunnssituasjon, kan også kristendommens innhold bli vurdert i det samme perspektivet. Det blir virkningene i kultur og samfunn, eventuelt for den personlige vokster og utvikling, som bestemmer kristendommens betydning og gyldighet for menneskene. Kan den

---

<sup>87</sup> Med “KRL-studiet” menes her studiefaget KRL i allmennlærerutdanningen.

ikke legitimere seg på dette plan, blir den uaktuell. En slik begrunnelse blir lett en nøkkel til å forstå kristendommen. Det vil prege forståelsen av både innholdet og betydningen av kristendommen. Da kan en miste det teosentriske perspektivet som orienterer seg ut fra at Gud taler og handler med menneskene ut fra sin vilje og plan. (Skrunes 2004: 85).

Tekstutdraget viser at det i Skrunes 2004 advares for at det elevenes “personlige vokster” som skal danne utgangspunktet for kristendommens betydning. Det kan føre til at kristendommens innhold også kan vurderes som foranderlig, mens det er den evige og uforanderlige åpenbenbaring som skal danne rettesnor for menneskene.<sup>88</sup>

Selv om det advares mot at undervisningen skal ta utgangspunkt i elevenes personlige vokster, så åpnes det like fullt for at undervisningen bør “henvende seg til hele personligheten”. Perspektivet er like fullt teosentrisk. Det er den teosentriske kristendomsforståelsen som skal kunne henvende seg til hele personligheten. Dersom det teosentriske perspektivet ligger til grunn, åpnes det i Skrunes 2004 for at religionsundervisningen kan stimulere til erfaringer og opplevelser og derigjennom være eksistensielt orientert. I så fall konstrueres en *kristen teosentrisk-eksistensiell* fagforståelse. Det er i forhold til Gud og hans skaperverk elevene kan stimuleres i deres personlige vekst og utvikling.

Barn/unge kan ikke styres som en gjenstand gjennom et læringsforløp. Elevene må få møte tros- og moralinnholdet på en måte som respekterer deres selvstendighet og som gir dem ansvar for forholdet til Gud. Barn og unge er tiltalt av Gud og skal få svare på Guds tiltale ut fra seg selv på bakgrunn av egen erfaringshorisont. Å styre dem gjennom et bestemt læringsforløp med en detaljert beskrivelse av det religiøs-etiske resultatet, strider mot den frihet som må være til stede når elevene møter kristendommens sentrale innhold. (Skrunes 2004: 97)  
[...]

Samtidig henvender kristendomsundervisningen seg til hele personligheten slik at det er problematisk å skille skarpt mellom de kognitive, affektive og pragmatiske dimensjonene. Det gjør at en vanskelig kan fastlegge bestemte læringsløp i hver av disse dimensjonene. De er integrert inn i hverandre samtidig som de er uløselig knyttet til både stoff og læringssituasjon. (Skrunes 2004: 97)

Det åpnes altså for at religionsundervisningen i noen grad kan henvende seg til hele personligheten så fremst utgangspunktet er teosentrisk. Ikke desto mindre, det er “på bakgrunn av egen erfaringshorisont” at elevene skal forholde seg til og stå til ansvar for Gud.

---

<sup>88</sup> Perspektivet i Skrunes 2004 kan dermed leses som en motsetning til den kontekstuelle teologi som ligger til grunn for utviklingen av en kontekstuell religionsdidaktikk Afdal m.fl. 2001. Her danner nettopp mennesket og kulturen utgangspunktet for teologien.

I forlengelsen av dette åpnes det for at opplevelser har en viktig plass i undervisningen, men også er utfordrende i forhold til vurdering. Skrunes 2004 karakteriserer dette som “intensjonale mål” ved undervisningen, som er vanskelige å formulere i presise mål og vanskelig kan gjøres til gjenstand for vurdering.

Opplevelser er en sammensatt erfaring som vanskelig lar seg formulere i presise mål. Det undervisningen kan gjøre, er å legge et grunnlag for opplevelsen. (Skrunes 2004: 98).

Det åpnes for at undervisning kan “legge et grunnlag for opplevelsen”, men ikke hvorvidt det kan åpnes for at undervisningen kan skape opplevelser. Opplevelsene må like fullt “vurderes i forhold til sitt kvalitative formål”, og det er i slike utsagn at det teosentriske kommer klart til uttrykk som undervisningens utgangspunkt, til fordel for et elevorientert utgangspunkt.

Det har også vært en annen tendens i måten å formulere målene på. Det gjelder bruken av psykologiske og sosiale målbestemmelse uten materiale kvalifiseringer, f.eks. formuleringer som ”sunn utvikling og vekst”, ”personlig vekst og utvikling”, ”gode samarbeidsforhold”, ”religiøse opplevelser” osv. Slike formuleringer har en tilslørende tendens fordi det ”sunne” eller det ”gode” eller den ”religiøse opplevelsen” blir ikke kvalifisert. All undervisning er knyttet til et materielt innhold, og all utvikling og vekst må vurderes i forhold til sitt kvalitative innhold og sin retning for at den skal bli meningsbærende. Psykologiske og sosiale formalformuleringer av målene må derfor kvalifiseres for at de skal kunne være sakssvarende i forhold både til fag og undervisningssituasjon. (Skrunes 2004: 99).

En mulig tolkning er at kvalifiseringen forstås som synonymt med en teosentrisk kristendomsforståelse. Jeg mener like fullt å finne belegg i Skrunes 2004 for kunne hevde at det også her tilkjennegis en forståelse av religionsfagene som eksistensielt orienterte fag. Begrepet håp, slik det også forekommer i Afdal m.fl. 2001 og Mogstad 2004, er med på å prege fagforståelsen. Undervisningen skal gi håp på samme måte som det kristne budskap skal bidra med håp: “Undervisningen i faget vil derfor mer måtte utformes under håpets synsvinkel og mindre under empiriens behov for bekreftelser” (Skrunes 2004: 98). En vektlegging av håp knytter fagforståelsen i Skrunes 2004 til kristendommens eskatologiske tenkning.

Drøftingen og tekstutdragene ovenfor viser at Skrunes 2004 kan være noe utfordrende å forholde seg til. I teksten veksles det hyppig mellom observasjoner av og kommentarer til læreplanverk generelt, opplæringslov og nyere og eldre rundskriv, KRL97 og egne perspektiver, og det er ikke alltid like lett å identifisere om teksten gjengir perspektiver fra læreplanen eller om det er Skrunes’ kommentarer.



#### **4.2.5 Stabell-Kulø 2005: Fag- og stofforientering**

Stabell-Kulø 2005 representerer en diametral motsatt fagforståelse av de øvrige innføringsbøkene ved å bygge på perspektiver og fagforståelser fra vitenskapsfaget religionsvitenskap/religionshistorie. Ved å være fag- og stofforientert er Stabell-Kulø 2005 en alternativ representasjon av fagforståelse i den religionsdidaktiske diskursen. Framstillingens fag- og stofforientering medfører at religionsfaglige og kunnskapsorienterte problemstillinger dominerer teksten. Stabell-Kulø 2005 beskriver imidlertid også religionsfagene i skolen som særegne fag.

Hvert enkelt skolefag har sin selvfølgelige egenart, det er klare faglige forskjeller mellom samfunnsfag og norsk, mellom innholdet i en musikktime og innholdet i en matematikktime. Hvert fag utvikler også sin egen fagdidaktikk.

Likevel er det ett fag som skiller seg litt ut fra alle de andre.

(Stabell-Kulø 2005: 11)

Det er imidlertid ikke en eksistensiell orientering som skiller religionsfagene i skolen ut fra de andre skolefagene. Stabell-Kulø 2005 framstår som generelt skeptisk til en empatisk religionsundervisning der opplevelser og erfaringer tillegges vekt. Religionsfagene skiller seg først og fremst fra de andre ved at det på ett tidspunkt vil føre til at læreren blir utfordret på hva hans personlige synspunkt er (s. 11), for “Det er heller ikke gitt at klasserommet alltid er stedet for personlige vitnesbyrd” (s. 13).

I Stabell-Kulø 2005 kommenteres eksistensielle sider ved faget i liten grad, og der det gjøres er framstillingen nokså entydig avvisende. Ett av få eksempler på dette er følgende tekstutdrag:

Samtidig blir det håpløst å undervise i flerkulturelle og flerreligiøse klasser i et demokrati hvis personlige opplevelser av transcendent natur skal ha (bevis)gyldighet også for lærere eller elever som ikke har hatt slike opplevelser, eller ikke akkurat den opplevelsen (Stabell-Kulø 2005: 14).

Det er slik en gjennomgående skepsis til undervisning som vektlegger opplevelser og erfaringer, og det understrekes isteden at “Samfunnet ønsker at vi skal øke elevenes generelle “flerkulturelle kompetanse”, og det betyr blant annet også en økt fortrolighet med disse kulturenes religioner” (s. 17). I Stabell-Kulø 2005 skapes en økt fortrolighet til det flerkulturelle samfunn gjennom fagkunnskaper. En eksistensiell side ved faget som skal stimulere til personlig utvikling i religionsundervisningen, avvises helt.

Stabell-Kulø 2005 utmerker seg med nokså gjennomgående kritiske perspektiver på religion og religionsundervisning. Teksten er preget av nyere religionsvitenskapelig teoridannelse,

flere referanser til sentrale religionshistorikere.<sup>89</sup> Med bakgrunn i dette kritiseres ulike sider ved religionsfagene i skolen. Blant annet tas det til orde for at religioner og religionenes myter, fortellinger og ritualer må framstilles i deres kulturelle kontekst, og at sammenligning kan resultere i en form for misforstått universalisme.

Går vi nærmere inn på et slikt ønske om å trekke fram “alt det religionene har felles”, kan vi imidlertid noen ganger finne en spesiell, naiv ideologi bak: man ønsker å fjerne eventuelle flerkulturelle konflikter i samfunnet, eller man ønsker en bedre integrering av “fremmedreligiøse” innvandrere og asylsøkere. For å fremme en slik integrering vil man i størst mulig grad trekke fram alt det alle kategorier har til felles. I slike tilfeller kan vi snakke om en instrumentalisering av religionsundervisningen: den skal *brukes* for å øke harmoni og integrering.

Religionenes myter, legender, fortellinger og kirkebygg kan benyttes i undervisningen, alt for å fremme det samme formålet. Til slutt blir vi sittende med en slags flerkulturell eksempelsamling, for å vise at “inni er vi (stort sett) like”, det er bare på den sosiale utsiden vi dyrker “litt forskjellige guder” (Stabell-Kulø 2005: 18-19)

I stedet vektlegges altså et grunnleggende kritisk blikk på religionene og på religionsfagets plass i skolen.

Derfor burde vi kanskje, stikk i strid med alle gamle pedagogiske tradisjoner, heller starte i periferien, og deretter arbeide oss innover mot vårt (etnosentriske) sentrum, for til slutt å ende i ”kristenlivet på heimstaden”.

Kanskje vi også skulle stille elevene et spørsmål som burde fascinere i alle fall noen av dem: Hva er det med religionene som gjør at folk elsker og hater dem, misbruker dem, eller lar seg inspirere av dem til å ofre livet for å hjelpe nødstilte og ulykkelige? (Stabell-Kulø 2005: 45)

Med slike perspektiver framstår Stabell-Kulø 2005 som et ytterpunkt blant innføringsbøkene i sin forståelse av religionsfaget i skolen og hva som kan være en god og fruktbar tilnærming. Samtidig har Stabell-Kulø 2005 et blikk for at fagets innhold setter det i et spesielt lys som kan gi åpninger for noe av det han tar avstand til.

Stabell-Kulø 2005 representerer en sentrifugal kraft og konkurrerende faglige perspektiver, sammenlignet med de andre innføringsbøkene. Begrepene og motbegrepene er her diametralt motsatt fra de andre bøkene. Fagkunnskap og analytisk evne presenteres som viktig, mens motbegrepene er opplevelser, erfaring og følelser. Motbegrepene kobles til individuelle opplevelser, fellesskapsopplevelser og til “naiv ideologi”. Ved å gjøre bruk av nyere religionsvitenskapelig teori innehar boken også et kritisk tilsnitt som understreker dens

---

<sup>89</sup> F.eks. Russell T. McCutcheon og Willi Braun.

forskjellighet fra de øvrige innføringsbøkene, samtidig som det bringer Stabell-Kulø 2005 nærmere vitenskapsfaget religionsvitenskap enn til de andre innføringsbøkene.

#### ***4.2.6 Innføringsbøkernes konstruksjon av religionsfagets egenart: datamaterialets flertydighet***

Alle fem innføringsbøkene setter religionsfagene i skolen i en særstilling. Det hersker en konsensus om at religionsfagene strengt tatt ikke er “ordinære skolefag”, slik det formuleres læreplanene. Det er noe mer enn det.

I de foregående delkapitlene (4.2.1 til 4.2.5) har jeg gjennom en kort gjennomgang forsøkt å vise hvordan fire av innføringsbøkene konstruerer religionsfagenes egenart ved å vektlegge de som eksistensielt orienterte fag. Stabell-Kulø 2005 skiller seg vesentlig ut og representerer unntaket. De øvrige innføringsbøkene tilkjenner ulike perspektiver i sin tilnærming til religionsfagene, og noen av bøkene er mer samstemt enn andre. Dette kan karakteriseres som et utslag av den religionsdidaktiske diskursens *flerstemmighet* og gir utfordringer for avhandlingens videre analyse.

Sett i lys av hverandre utgjør innføringsbøkene en flerstemmighet innenfor den samme diskurs. De sentrifugale ytterpunktene i forholdet mellom innføringsbøkene kommer særlig tydelig til uttrykk gjennom framstillingene til Skrunes 2004 og Stabell-Kulø 2005. Disse to innføringsbøkene danner hvert sitt ytterpunkt og representerer alternativer til de andre tre. Skrunes 2004 fra et teosentrisk og konservativt kristent perspektiv på religionsundervisning, og Stabell-Kulø 2005 som legger seg nært opp til vitenskapsfaget religionsvitenskap.

I konstruksjonen av religionsfagene representerer de tre øvrige innføringsbøkene sentripetale krefter ved at de i stor grad vektlegger religionsfagenes egenart gjennom en vektlegging av det eksistensielle karakter. Dette gjøres riktignok på noe ulikt vis. Mogstad 2004 kretser rundt begrepsparet håp/angst, Afdal m.fl. 2001 argumenterer for at “det hellige” bør danne utgangspunkt for all religionsundervisning, mens Sødal (red.) 2006 uttaler at religionsfagene er eksistensielle uten å argumentere for et spesielt utgangspunkt for undervisningen. Trass i de noe ulike utgangspunktene er disse eksistensielt orientert, og den eksistensielle orienteringen kommer klart og tydelig til uttrykk i vektleggingen av elevenes individuelle “livstolkning”. Dette kommer jeg nærmere inn på i kapittel 5.

Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006 står også i et intertekstuelte forhold ved at de refererer til hverandre, og er samstemte på flere punkter. Disse tre er bærere av den samme posisjon i diskursen, i motsetning til de andre to. De faglige perspektivene i disse tre innføringsbøkene utgjør dermed et *kulturelt hegemoni*<sup>90</sup> eller en *diskursiv dominans* i den religionsdidaktiske diskursen (Neuman 2001: 60; Skagen 2000: 158). Kulturelt hegemoni og diskursiv dominans betyr her at Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006 samlet sett konstituerer og etablerer en enhetlig forståelse av faget og etablerer en religionsdidaktisk “kanon” (Maybin 2001: 65). Det vil si en fagforståelse som synes å være ledende og forholdsvis utfordret, og som dermed framstår som selvsagt. Kryssreferanser – referanser innføringsbøkene gjør til hverandre – forekommer imidlertid i liten grad. Dette har selvsagt sin åpenbare forklaring i at de første utgavene av flere av bøkene er utarbeidet parallelt. Like fullt, Mogstad 2004 refereres til (i ulike utgaver) av både Afdal m.fl. 2001 og Sødal (red.) 2006. Afdal m.fl. 2001 refereres til i Sødal (red.) 2006. Skrunes 2004 og Stabell-Kulø 2005 refereres ikke til en eneste gang av noen av de andre, og refererer heller ikke til noen de andre. Prinsippet om intertekstualitet viser dermed at Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006 utgjør et faglig fellesskap og ved hjelp av hverandre kommuniserer hva som er den autoriserte og standardiserte fagforståelse på feltet.<sup>91</sup>

Når jeg i fortsettelsen velger å vektlegge det eksistensielle perspektivet på religionsfaget i skolen, begrunner jeg det med at det er den *dominerende fagforståelsen* som jeg ønsker å drøfte. Ved å belyse den fra ulike sider vil det komme fram hvilke mulighetsbetingelser som underbygger en slik fagforståelse, og gir den forrang i forhold til andre og konkurrerende fagforståelser. Dernest handler det om at en slik fagforståelse stiller religionsfagene i et spesielt lys – de konstrueres som spesielle skolefag – til tross for at det i opplæringsloven presiseres at KRL-faget skal være et “ordinært skolefag” på linje med andre fag i skolen. Konstruksjonen av religionsfagene som eksistensielle fag medfører også en spesiell tanke om hva religion er. Religion kobles til individet og individets identitet og orientering i tilværelsen. I en fagforståelses komplementære forhold mellom perspektiver på fag, elev og lærer belyser et fokus på det eksistensielle hvordan elever og religionslæreren konstrueres som

---

<sup>90</sup> Jfr. presisering av hegemonibegrepet i fotnote 74 i kapittel 3.3.4.

<sup>91</sup> I tillegg skaper deltakelsen til Levi Geir Eidhamar i Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006 en forbindelse mellom de faglige perspektivene i disse to bøkene. Eidhamar står bak kapittel 10 “Undervisning om religioner og livssyn” (s. 173-200) i Mogstad 2004, mens han er eneforfatter eller medforfatter i fire av kapitlene i Sødal (red.) 2006.

diskursobjekter. Blant annet gjennom en vektlegging av elevenes personlige vekst og utvikling gjennom “livstolkning” (kap. 5) og læreren som en “livstolker” (kap. 6).

I valget om videre fokus ligger et valg om å belyse den eksistensielle og individuelle betydningen religionsfagene skal ha for den enkelte elev. Dette valget innebærer at innføringsbøkens tematisering av religionsfagenes funksjon for å skape en kollektiv identitet ikke drøftes. Dette er et bevisst valg, og ikke uttrykk for blindhet (jfr. Andersen 2003: 22). Jeg er like fullt klar over at det eksisterer en spenningen mellom det individuelle og det kollektive i tenkningen om KRL-faget i den norske skolen.<sup>92</sup> Det er derfor KRL-faget har blitt behandlet både i FN's menneskerettighetskomité (2004) og i Menneskerettighetsdomstolen (EMD) i Strasbourg. Etter min vurdering er det nettopp spenningen mellom de kollektive og individuelle/eksistensielle sidene ved KRL-faget som har ført til at det er brakt inn for disse internasjonale rettsinstansene. I de politiske dokumentene knyttet til KRL-faget (stortingsmeldinger, rundskriv) vektlegges de kollektive sidene ved faget, mens det i læreplanen gis en åpning for en eksistensiell orientering gjennom formuleringen om at undervisningen skal stimulere elevene i deres personlige vekst og utvikling. Når dette knyttes til et faginnhold i et religionsfag, selv om det skal være et ordinært skolefag, stiller det faget i et spesielt lys. Derfor er det svært relevant og viktig å belyse hvordan det gjøres i innføringsbøkene i religionsdidaktikk. Her vektlegges det eksistensielle og individuelle og kobles til en spesiell fagterminologi som gir en spesiell fagforståelse som gjør at det kan stilles spørsmålsteget ved om faget *ikke* kan karakteriseres som et ordinært skolefag.

Koblingen mellom fagstoff og fagets eksistensielle side er ikke eksplisitt knyttet til en religiøs tradisjon. Isteden konstrueres et sett begreper og terminologi som foreskriver religiøse begreper som allmenne og universelle, om enn med “kristne føringer”. For eksempel slik Afdal m.fl. 2001 foreskriver “det hellige” som et universelt fenomen, “håpsdimensjonen” i Mogstad 2004, og det “religiøse språket” som knyttes til “livstolkning” i Sødal (red.) 2006. Alle disse begrepene er hentet fra en kristen diskurs.

---

<sup>92</sup> Denne spenningen berøres i liten grad i faglitteratur og forskning. Skeie (2003b, 2006) berører problematikken i noen grad. Et pågående forskningsprosjekt “Refleksjon over religiøs og livssynsmessig pluralitet i det flerkulturelle klasserommet” er illustrerende for hva forskningen og faglitteraturen har fokusert på (Engen, Kulbrandstad og Syversen 2006: 14-16).

#### **4.2.7 Et analysestrategisk valg – og en metodologisk drøfting**

En metodologisk utfordring ved å legge vekt på Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006 er at jeg dermed vektlegger 60% av datamaterialet jeg presenterte i kapittel 2. Jeg vil derfor her stoppe opp og gi en begrunnelse for dette valget, men i tillegg forklare hvordan jeg har forsøkt å løse denne metodologiske utfordringen.

Begrunnelsen for å vektlegge tre av fem bøker er todelt. For det første fordi analysen har vist at disse tre bøkene for en stor grad er samstemte og representerer en felles fagforståelse av religionsdidaktikken ved at de vektlegger religionsfaget i skolen som et eksistensielt orientert fag, uten konfesjonell forankring. Disse tre bøkene representerer det dominerende fagperspektivet blant de analyserte bøkene. Det gjør at det allerede her kan antydes at analysen har vist at disse tre bøkene framstår som viktig i det jeg vil kalle for “teknologisering av den religionsdidaktiske diskursen”, som jeg kommer tilbake til i kapittel 7.

Den andre delen av begrunnelsen for å vektlegge det fagperspektivet som kommer til uttrykk i disse bøkene, er i pensumlistene i KRL fra femten lærerutdanningsinstitusjoner for studieåret 2006/2007 og 2007/2008.<sup>93</sup> På disse pensumlistene forekommer Sødal (red.) 2006 på fjorten, enten i utdrag eller i helhet. Utdrag fra Afdal m.fl. 2001 forekommer på tre av pensumlistene. Ingen av de andre innføringsbøkene forekommer på pensumlistene jeg har innhentet. Dermed passer mine funn med Lieds kommentar om at det fram til 1997 var innføringsbøkene fra “Asheim/Mogstad-tradisjonen” som dominerte pensumlistene, mens det nå er “Winsnes-tradisjonen” som står for dominansen (Lied 2006: 187). Lieds påpekninger er underbygger dermed at det kan identifiseres en kulturelt hegemoni og dominans knyttet til enkelte fagforståelser i den religionsdidaktiske diskursen. Den samme tendensen til kulturelt hegemoni finnes på KRLnettverkets hjemmeside ([www.krlnett.no](http://www.krlnett.no)).<sup>94</sup> Her er både Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006 tatt med på en oversikt over “KRL-bøker” som omhandler fagdidaktikk.<sup>95</sup> Skrunes 2004 og Stabell-Kulø 2005 glimrer med sitt fravær. Det

---

<sup>93</sup> Oversikt over hvilke lærerutdanningsinstitusjoner jeg har innhentet pensumlistene fra finnes bak i avhandlingen.

<sup>94</sup> KRLnett er et nettverk av fagpersoner og institusjoner som driver med kompetanseutvikling tilknyttet KRL-faget. Nettverket ble etablert i 2005 på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet som også finansierer driften. Høsten 2007 skiftet nettverket navn til “Nettverk for religion og livssyn”. Utdanningsdirektoratet står fremdeles for finansieringen i en avtale som gjelder ut 2008. Internettadressen er fremdeles [per 09.10.07] [www.krlnett.no](http://www.krlnett.no).

<sup>95</sup> Under overskriften “Fagbøker i KRL” heter det om boklisten: “Her vil du finne en oversikt over sentrale bøker i KRL. Disse bøkene vil vi anbefale for lærere som vil oppdatere sine kunnskaper innenfor de ulike emner i faget. Bøkene er ordnet etter hovedoverskriftene i KRL-planen og temaene i rammeplan for lærerutdanning. I tillegg er det tatt med en oversikt over bøker med tematisk eller dialogisk tilnærming (“Religioner og livssyn: tematiske og dialogiske perspektiver”). De fleste bøkene er allerede i bruk i lærerutdanningen. Har du innspill og

betyr at det analysestrategiske valg jeg gjør også kan begrunnes med at det er de innføringsbøkene jeg vektlegger som også brukes i lærerutdanningene, og det er de som figurerer på KRLnettets egne lister over bøker om religionsdidaktikk. I forhold til et perspektiv på den religionsdidaktiske diskursen generelt, synes dermed den såkalte “Winsnes-tradisjonen” å ha tatt over dominansen fra “Asheim/Mogstad-tradisjonen”. Når Mogstad 2004 figurerer på lister sammen med bøker fra “Winsnes-tradisjonen” så handler det om nyskrevne kapitler fra revisjonen av boken i 1999 (særlig kapittel 2 og 3 om KRL-faget og det plass i skolen) i tilknytning til KRL, men spesielt kapittel 10 “Undervisning om religioner og livssyn” skrevet av Levi Geir Eidhamar. Med Eidhamar som forfatter av dette kapittelet har dermed Mogstad 2004 bidragsytere fra “Asheim/Mogstad-tradisjonen” og “Winsnes-tradisjonen”. Mogstad 2004 viderefører slik sett etablerte religionsdidaktiske perspektiver, samtidig som den også har tatt opp i seg noe av “det nye”, som Lied (2006) påpeker at “Winsnes-tradisjonen” representerer.

Jeg ønsker like fullt ikke å utelate Skrunes 2004 og Stabell-Kulø 2005. Innføringsbøkene er interessante fordi de representerer konkurrerende fagforståelser ved å være hvert sitt ytterpunkt i forhold til de andre. Derfor er de også interessante og relevante referansepunkter som de andre kan plasseres i forhold til. Det vil være med på å tydeliggjøre hvordan de øvrige tre forsøker å plassere seg i en fagtenkning mellom teologi og religionsvitenskap. I en hegeliansk dialektisk språkdrakt, kan kanskje Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006 representere en syntese mellom teologien (som tese) og religionsvitenskapen (som antitese). I avhandlingen vil derfor Skrunes 2004 og Stabell-Kulø 2005 være referansepunkter for analyse og drøfting.

### ***4.3 Religion i dimensjoner og religion for individet***

I dette kapittelet vil jeg beskrive hvordan innføringsbøkene forankrer vektleggingen av religionsfagenes eksistensielle orientering. Hvilke mulighetsbetingelser ligger til grunn og brukes av innføringsbøkene når det eksistensielle vektlegges?

---

kommentarer til oversikten, så send en melding til [Oddbjørn Leirvik](#) ved Universitetet i Oslo eller [Geir Winje](#) ved Høgskolen i Vestfold.” Nettsiden er sist oppdatert 20/2-07. [09.10.07].

I stedet for å operere med en religionsdefinisjon eller et religionsbegrep, henviser Afdal m.fl. 2001, Sødal (red.) 2006 og Stabell-Kulø 2005 til den engelske religionshistorikeren Ninian Smart (1927-2001).<sup>96</sup> Smarts “dimensjonsmodell” synes generelt å ha stor gjennomslagskraft blant religionsdidaktikere. I kapittel 4.3.1 vil jeg vise hvordan Smart brukes i innføringsbøkene, og hvilken religionsfaglig tradisjon han står i. I kapittel 4.3.2 vil jeg karakterisere denne tenkningen som en “empatisk forståelse av religion”, og argumentere for at Smart danner grunnlaget for innføringsbøkens vektlegging av innlevelse og empati i forhold til religion og hva som bør prege religionsundervisningen i skolen.

Skrunes 2004 berører ikke denne tematikken overhodet. Det kan her ikke påvises noe referansepunkt for en religionsforståelse utover Bibelen. Det samme gjelder i noen grad for Mogstad 2004, med unntak av kapittel 10, som er skrevet av Levi Geir Eidhamar.

#### ***4.3.1 Religion i dimensjoner – Ninian Smarts dimensjonsmodell***

Ninian Smarts (1927-2001) arbeider er velkjent for alle som har studert religionsvitenskap. Hans arbeider retter seg mot studiet av religion, men han har også vært toneangivende for religionspedagogisk tenkning i England (se f.eks. Barnes 2000). Smart var også toneangivende i debatten om et skille mellom teologi og religionshistorie i studiet av religion (Smart 1968, Barnes 2000).<sup>97</sup> I den norske religionsdidaktiske diskursen er det interessant nok få spor etter hans religionspedagogiske arbeider (f.eks. Smart 1968, 1973, 1986). I stedet er det hans dimensjonsmodell i *The World's Religions* fra 1989 som danner utgangspunktet for bruken av hans dimensjonsmodell i innføringsbøkene.

Smart presenterte i 1969 en dimensjonsmodell, da bestående av seks dimensjoner. I innledningen til *The World's Religions* er modellen utvidet til sju dimensjoner (1989: 12-21), og det er disse innføringsbøkene presenterer:

- En praktisk og rituell dimensjon
- En opplevelsesmessig og emosjonell dimensjon

---

<sup>96</sup> Se også Rian 1999, Stabell-Kulø 1987, 2002.

<sup>97</sup> Mens Barnes (2000) beskriver Smart som en viktig premissleverandør for skillet mellom teologi og religionsvitenskap, framstilles han i Afdal m.fl. 2001 som en “brobygger”: “Ninian Smart er en religionsfilosof og en religionsviter som på mange måter har vært en brobygger mellom vestlige teologitradisjoner og sammenlignende religionsvitenskap” (Afdal m.fl. 2001: 207).



- En narrativ eller mytisk dimensjon
- En dogmatisk eller filosofisk tradisjon
- En etisk og juridisk dimensjon
- En sosial og institusjonell dimensjon
- En materiell dimensjon

I følge Smarts skjema bør alle disse dimensjonene være til stede ved enhver beskrivelse av religion. Definisjon av religion framstår dermed som overflødig: “If our seven-dimensional portrait of religions is adequate, then we do not need to worry greatly about further definitions of religion” (Smart 1989: 21). Alle dimensjonene må imidlertid være til stede dersom et fenomen skal kunne karakteriseres som religion, men modellen er like fullt fleksibel ved at det understrekes at ulike former for religion vil vektlegge dimensjonene ulikt.

Dimensjonsmodellen søker å åpne for både innenfra og utenfraperspektiver på religion. Modellen kan brukes som et analyseskjema for den som ønsker å bli kjent med religion, mens den samtidig søker å trekke fram gjenkjennbare sider for innsideren. Det er dette som trekkes fram i innføringsbøkene som modellens styrke. Den sier noe om religion både fra et innenfra- og et utenfraperspektiv, og gjør det i ett og samme analyseskjema. Modellens inkluderende, fleksible og altomfattende karakter framstår derfor umiddelbart som dens styrke og er utvilsomt viktig for dens gjennomslagskraft.

Smart trekker frem opplevelses- og den emosjonelle dimensjonen som den viktigste:

And it is obvious that the emotions and experiences of men and women are the food on which the other dimensions of religion feed: ritual without feeling is cold, doctrines without awe or compassion are dry, and myths which do not move hearers are feeble. So it is important in understanding a tradition to try to enter into the feelings which it generates – to feel the sacred awe, the calm peace, the rousing inner dynamism, the perception of hope, the gratitude for favors which have been received (Smart 1989: 13).

Av dette tekstutdraget fra Smarts presiseringer om opplevelses og følelsesdimensjonen kommer det tydelig til uttrykk at dette ikke bare er et analyseskjema. Innlevelse foreskrives som en vesentlig del av analysen: “So it is important in understanding a tradition to try to enter into the feelings which it generates”. Smart viser til den tyske teologen Rudolph Otto (1869-1937) og knytter følelsesaspektet til det kjente Otto-sitatet om religion og det hellige: *mysterium tremendum et fascinans* – religion er fryktinngytende og fascinerende, og

kommenterer at det er en god karakteristikk av religiøse opplevelser og visjoner av Gud.<sup>98</sup> Vektleggingen av opplevelser og erfaringer på bakgrunn av Ottos begrep om “det numiøse” (det hellige) er uttrykk for en substansiell forståelse av religion som tar steget over i en form for essensialisme når det er opplevelsene og erfaringene som gir religioner “liv”.<sup>99</sup>

Begreper som “det numinøse”, “det hellige”, eller “religiøs opplevelse” er ullne og presenteres ofte med noe ulike vektlegginger i ulike framstillinger. I religionsfenomenologien, og for Smart, er begrepene viktige for å beskrive religionenes essens. “Det hellige” kan best forstås ved opplevelse og ikke gjennom definisjoner. Vekten på opplevelse, følelse og innlevelse gjøres fordi det kan gi en mulighet til forståelse og til å se det genuint religiøse. Den religiøse opplevelse representerer en mulighet for alle til å få en forståelse av hva religion er og å “føle ærefrykt for det hellige” (jfr. Smart-sitat ovenfor). Religiøs opplevelse framstår slik som en nøkkelfaktor for å opparbeide en forståelse av hva religion er, og er derfor sentral i religionsfenomenologien og i Smarts skjema.

Slik kommer det tydelig fram at Smart står i en religionsfenomenologisk tradisjon. Den har stått svært sterkt og har dannet skole i mange europeiske land, og har også stått sterkt innenfor religionsdidaktisk tenkning i Norge og i andre europeiske land (Grimmitt 2000a).<sup>100</sup> I innføringsbøkene bruk av Smarts dimensjonsmodell er det nettopp den emosjonelle og erfaringsbaserte dimensjonen som trekkes fram og vektlegges. I første rekke brukes den som et alternativ til definisjon av religion:

I denne sammenhengen er det mer fruktbart å finne frem til noen kjennetegn på religion, enn å komme frem til en bestemt religionsdefinisjon. Den britiske religionsforskeren Ninian Smart mente at alle religioner inneholder sju dimensjoner. De ulike religionene, og retninger innenfor dem, kan vektlegge dem forskjellig, men alle dimensjonene er representert i en religion. [...] (Sødal (red.) 2006: 14)

---

<sup>98</sup> “It is a good characterization of many religious experiences and visions of God as Other” (Smart 1989: 13).

<sup>99</sup> Det bør her legges til at Smart andre steder uttaler at “the exploration of religion is not to be defined from a standpoint within the field”. Han plasserer seg imidlertid selv innenfor en fenomenologisk tradisjon og understreker blant annet viktigheten av *epochè* i studiet av religion, og understreker videre: “[H]e who wishes to explore Hinduism will need to get a feel of the impact of Siva and Visnu upon their adherents”. Og: “Because feelings enter into religion often in an intense way, the exploration also needs to be empathetic (and warmly, loving – the student of Buddhism who is alienated from it is scarcely likely to be successful).” Smart oppsummerer det som kan virke som motsetninger i hans tilnærming til religion, som streber etter å inkludere både innenfra og utenfraperspektiver, som “plural, phenomenological and aspectful.” (Smart 1986: 220-221).

<sup>100</sup> Sissel Østberg argumenterer mot at en fenomenologisk tradisjon eksplisitt er til stede i fagplanen for KRL (1998b: 285). I Afdal m.fl. 2001 og Sødal (red.) 2006, og til dels Stabell-Kulø 2005, er den imidlertid i høyeste grad til stede.

Den brede og inkluderende dimensjonstenkningen til Smart er det som gjør den interessant for religionsdidaktikere. Den virker lett overførbar til religionsdidaktikken og presenteres også som et analyseverktøy i undervisningssammenheng.

Det er en viktig oppgave for religionslærere å analysere hvilke av disse dimensjonene som bør inn i undervisningen, hvordan de bør vektlegges og hvilke metoder de bør formidles ved hjelp av. Læreren må også vurdere hvilke av disse dimensjonene har best forutsetninger for å lære om på visse utviklingsnivåer. (Sødal (red.) 2006: 15)

“Smarts dimensjoner” har vært brukt i mange år, og er antakelig det systemet som gir best oversikt når vi skal introdusere en ny religion i klassen, eller sammenligne et religiøst fenomen på tvers av religioner. Pedagogisk er det nyttig når vi samtidig ønsker å vise både bredden og mangfoldet i religionene. (Stabell-Kulø 2005: 52)

Smarts modell representerer også en mulig legitimering for å vektlegge erfaring, opplevelse og følelser i motsetning til en religionsundervisning som er kunnskapsorientert og deskriptiv. Det gir Afdal m.fl. 2001 muligheten til å presisere at:

Smart har lagt ned et stort arbeid i å vise at et religionsstudium ikke kan nøye seg med det rent deskriptive, slik mye empirisk-historisk religionsvitenskap har gjort (Afdal m.fl. 2001: 207)

Smart brukes for å begrunne hvorfor en religionsundervisning ikke bare kan kretse rundt det rent beskrivende eller “empirisk-historiske”. Dimensjonsmodellen framstår dermed som viktig når religionsfagene skal begrunnes som eksistensielt orienterte fag i Afdal m.fl. 2001 og Sødal (red.) 2006. I kapittel 5 vil jeg vise hvordan det henvises til en “erfarings- og opplevelsedimensjon” når elevperspektivet drøftes av innføringsbøkene.

### ***4.3.2 Liberal teologi***

Orienteringen mot følelser, opplevelser og erfaringer gjennom estetiske arbeidsmåter (kap. 4.4), preger innføringsbøkene forståelse av religion. Innføringsbøkene henviser eksplisitt til Ninian Smarts dimensjonsmodell og hans vektlegging av erfaring og opplevelse. Smarts referanse til den tyske teologen Rudolph Otto gir en pekepinn på at innføringsbøkene er innleiret i en religionsfenomenologisk tradisjon som er med på å prege religionsforståelsen (Bennett 1996; Kunin 2003; Sharpe 1994). Afdal m.fl. 2001 (s. 205-206) er den av innføringsbøkene som i størst grad og mest eksplisitt knytter seg til denne tenkningen.

Ottos arbeider danner et viktig grunnlag for Smarts vektlegging av en erfarings- og opplevelsesdimensjon, som jeg viste i forrige delkapittel. Smart tillegger Otto stor vekt for utviklingen av studiet av religion (Smart 1997: 349).<sup>101</sup> Smart skriver at Otto “[...] revitalized an older tradition, but he did so very much in the context of the comparative study of religion” (ibid.: 349). Hvilken gammel tradisjon Otto revitaliserte, skriver ikke Smart noe om. Men det er liten tvil om at Otto står i en protestantisk liberalteologisk tradisjon. Otto skrev *Das Heilige* mens han var professor i systematisk teologi ved Universitetet i Breslau, og oppfattet seg selv primært som systematisk teolog (Sharpe 1994: 161). Tidligere hadde Otto stått bak en nytgivelse av Schleiermachers *Über die Religion* som han skrev et forord til. Arbeidet med å gi ut Schleiermacher på nytt så Otto som en mulighet for å understreke det kristne budskap i en stadig mer materialisert verden (ibid.: 162). I dette arbeidet, og ved å vektlegge individets erfaring og opplevelse, videreførte Otto sentrale ideer fra en liberalteologisk tradisjon etter Schleiermacher (Bennett 1996: 33; Sharpe 1998: 97-98; Flood 1999: 105).

I *Über die Religion* [*On Religion*] fra 1799 skriver Schleiermacher at “Religion’s essence is neither thinking nor acting, but intuition and feeling. It wishes to intuit the universe” (Schleiermacher [1799] 1996: 22). Den epistemologiske basis for religion, ifølge Schleiermacher, er altså ikke empirisk basert kunnskap eller moral, men intuisjon og følelse. De ytre tegn på religion må derfor identifiseres som “[...] expressive and evocative objectifications of internal experience” (Lindbeck 1984: 21). En slik forståelse av religion der subjektet blir sannhetsinstansen var tidligere gjort mulig av den carthesianske filosofi og dens vektleggingen av subjektet som epistemologisk nøkkelfaktor. Teologiens orientering mot subjektet og indre opplevelser og erfaringer var på sin side en reaksjon i etterkant av Hume og Kants kritikk av “naturteologien”. Deres kritikk av at offentlig og empirisk belagt viten om Gud ikke kunne aksepteres skapte et behov for en ny teologisk strategi for å kunne belegge og “bevise” Guds eksistens. Schleiermacher ble en sentral bidragsyter når Hume og Kants kritikk skulle besvares av teologien.

---

<sup>101</sup> Smart gjør et poeng av at både Karl Barth (1886-1968) og Otto ga ut bøker i 1917 som på ulike måter påvirket tenkning om religion i Europa. Barth ga i 1917 ut sin kommentar til Paulus’ Romerbrev, og markerte et brudd med en optimistisk liberalteologisk tradisjon, mens Otto ga ut *Das Heilige*. *Das Heilige* trekkes ofte fram som et av de viktigste arbeidene i framveksten av den religionsfenomenologiske tradisjonen, og er det av Ottos arbeider som har hatt den mest omfattende virkningshistorie.

Vektleggingen av subjektets opplevelser, erfaringer og følelser for å kunne forstå religion har vært et sentralt innhold i framveksten og slagkraften til den liberale teologien. Det var imidlertid ikke en ny tanke i kristendommen. Et grunnlag var allerede lagt i reformasjonen og den subjektive vending i teologien gjennom Luthers arbeider. Hos Schleiermacher får imidlertid subjektets følelser, opplevelser og erfaringer større plass enn det hadde hatt hos Luther. Hos Schleiermacher er den en intra-subjektivitet som legger premisser for religiøs viten, mens det hos Luther var snakk om et forhold mellom Gud og den troende. Schleiermachers syn er derfor mer tydelig preget og orientert mot en kritikk av opplysningstidens rasjonalitet og orientering mot objektiv kunnskap. Med Schleiermacher og romantikken får de subjektive opplevelser en plass i teologien de ikke hadde hatt tidligere.

Den protestantiske tradisjonen etter Schleiermacher kan karakteriseres som antiautoritær og liberal. Gamle og konservative kirkelige dogmer ble kritisert med utgangspunkt i menneskelige erfaringer. Den står slik sett i en tradisjon som nokså lett kan føres sammen med en lang humanistisk tradisjon, slik det gjøres i det norske læreplanverket. Hovedpoenget er imidlertid her at en forståelse av religion som vektlegger subjektivitet i form av selvets erfaringer og opplevelser av religion, er med på å føre bort religionen fra offentligheten. Den blir slik sett et privat anliggende, mer enn et offentlig (Sharf 1998, McCutcheon 2001). Den vesentlige kunnskapen om religion kan ikke innhentes rent kognitivt, men derimot affektivt.

En parallell til innføringsbøkens orientering mot erfaringer, opplevelser og følelser, er slik sett tydelig. Det uttrykkes blant annet med utsagn der det advares mot ensidig vektlegging av en kognitiv og kunnskapsorientert tilnærming til religion. Da blir religionsundervisningen “begrenset”, “intellektualisert” og “distansert” (jfr. også figur 4):

Reform 94's fagplan for Religion og etikk synes enda mer intellektualisert og distansert i forhold til erfaringslæring enn fagplanen for KRLs ungdomstrinn. Når målet i første rekke er rasjonell fagkunnskap, kan en spørre seg om ikke allmenndannelsen er kjørt ut i en grøft den har problemer med å komme seg opp av. Tross en slik kritisk hovedinnvending, må den enkelte religionslærer ut fra planens rammefaktorer i det minste et par ganger i løpet av skoleåret kunne stoppe opp ved egnede emner og skape et rom for stillhet og hellighet. [...] Det må etter hvert bli utviklet blant annet audiovisuelle læremidler som kan skape kanaler for hellighetserfaringer. (Afdal m.fl. 2001: 216)

Med personlighetskunnskap siktes det her til at bilder kan kommunisere på andre nivåer enn det intellektuelle eller analytiske. De kan gi opplevelser, følelser, stemninger og fornemmelser som er dypt personlige, og som derfor ikke kan formaliseres i undervisningen. Slik personlig kunnskap er likevel viktig, og en bør gi

rom for både faglige og ikke-faglige reaksjoner på bildene (Sødal (red.) 2006: 134-135).

Elevene skal ikke bare tilegne seg faktakunnskaper om den enkelte religion, men også få utviklet en forståelse av hva det vil si å være religiøs (Mogstad 2004: 182).

Innføringsbøkene vektlegger av Smarts dimensjonsmodell og vektlegging av opplevelser i forståelsen av religion, er farget av og muliggjøres av en forståelse av religion som er innleiret i momenter fra protestantisk-liberal teologi. De direkte referansene til tro, håp og kjærlighet i Afdal m.fl. 2001 og Mogstad 2004 er eksplisitte uttrykk for en slik arv.

#### ***4.3.3 Empatisk forståelse av religion***

Når Smarts skjema foreskrives som en god innfallsport til å lære om religioner, handler det om en tilnærming som vektlegger innenfraperspektivet. Ifølge Smart er skjemaet en god analytisk tilnærming, blant annet fordi det baserer seg på religionenes begreper, opplevelser og erfaringer. Det vil si at religion forklares gjennom begrepene/språket til de troende. Begrepene foreskriver derfor innlevelse og empati, mer enn analyse. Den empatiske forståelsen av religion som Smart tar til orde for, og som legges til grunn i innføringsbøkene, kan beskrives som en ærefrykt for religion.

Ninian Smarts tenkning står for en empatisk forståelse av religion som videreføres i Afdal m.fl. 2001 og Sødal (red.) 2006. Stabell-Kulø 2005 vektlegger også Smarts tenkning, men legger ikke like stor vekt på følelses- og erfaringsdimensjonen. Dette gir seg utslag i at de to førstnevnte innføringsbøkene tar til orde for en forståelse av religion og religionsundervisningen som bør kretse rundt elevenes erfaringer og opplevelser av religion. Afdal m.fl. 2001 er tydeligst i forhold til dette.

Hvilke av Smarts sju dimensjoner ivaretar særlig hellighetsfenomenet? Vi vil argumentere for at elevene best gis anledning til et møte med det hellige når det åpnes for å gjøre erfaringer gjennom sansene så vel som intellektet. Derfor vil vi framheve de dimensjonene som tydelig viser til det synlige, hørbare, følbare osv., altså den praktiske og rituelle, den narrative eller mytiske, og ikke minst den materielle dimensjonen. Fortellinger, ritualer, gjenstander, lukter og tonesvingninger kan alle gi impulser til elevenes hellighetslengsel og begynnende livstolkningsprosess. (Afdal m.fl. 2001: 208)

I Sødal (red.) 2006 kommer dette tydeligst til uttrykk i kapittelet om arbeidsmåter, noe jeg utdyper i kapittel 4.4. Dette tekstutdraget er hentet fra kapittelet om elevforutsetninger:

Selv om barna ikke kognitivt skjønner trosinnholdet fullt ut, kan de delta i et religiøst fellsskap. De kan utføre ritualer og ha religiøse opplevelser. Barn har med andre ord forutsetning for religion, også før de har valgt selv og forstår intellektuelt. [...] Det religiøse er dypest sett et mysterium tanken alene ikke kan fatte<sup>102</sup> (Sødal (red.) 2006: 62-63).

I Afdal m.fl. 2001 og Sødal (red.) 2006 brukes dimensjonsmodellen til å karakterisere religiøse opplevelser og erfaringer som allmennmenneskelige, særlig gjennom begrepet “livstolkning” som i tekstutdraget ovenfor. “Livstolkning” framstår som et nøkkelbegrep innenfor religionsdidaktikken, særlig i forhold til konstruksjonen av eleven. Begrepet “livstolkning” kommer jeg tilbake til i kapittel 5. Ninian Smarts modell danner imidlertid en viktig bakgrunn for å forstå hvordan livstolkningsbegrepet brukes i innføringsbøkene. Den emosjonelle dimensjonen brukes som argument for å foreskrive en religionsundervisning som legger til rette for religiøse opplevelser og erfaringer som kan bearbeides i fellesskap i klasserommet. Når innføringsbøkene baserer seg på kategorier som “det hellige”, på erfaring og opplevelser, og forståelsen av religion uttrykkes ved at “religion er dypest sett et mysterium tanken alene ikke kan fatte” (Sødal (red.) 2006: 63), mener jeg det legger et grunnlag for å hevde at det er en empatisk forståelse av religion som her trer fram og som innføringsbøkene legger til grunn i sin framstilling. Religion forstås som noe fascinerende, forklarende og meningsbærende for mennesker, og med en iboende mystisk karakter som kun kan oppleves og erfares. Når religionsfagenes egenart skal gis innhold i den religionsdidaktiske diskursen, preges det av begreper som *empati*, *erfaring*, *opplevelse*, *livstolkning*, *mysterium* og *harmoni*. Det er nærliggende å koble en slik forståelse av religion til det klassiske uttrykket *sui generis*. Religion forstås som eksisterende på siden av vår tilværelse, og som kan nås gjennom erfaringer og opplevelser. Religion er en transcendent virkelighet som (det religiøse) mennesket forsøker å oppnå kontakt med.

Forståelsen av religion i innføringsbøkene knyttes til innlevelse, opplevelse og følelser. En slik forståelse åpner også for det “substansielle” ved religion. Samtidig understrekes det at det ikke er nok å forstå at religion inneholder mange ulike sider som påvirker enkeltmennesker og samfunn. Det må tas ett ekstra skritt slik at elevene får en forståelse av hvordan religion både skaper og gir spesielle opplevelser. Ved å lære om religion gjennom innlevelse, opplevelse og følelser gir det en mulighet til eksistensiell utvikling. Slik henger den empatiske og

---

<sup>102</sup> Formuleringen “Det religiøse er dypest sett et mysterium tanken alene ikke kan fatte” ligger svært nær til en kjent formulering om det karakteristiske ved religion fra Rudolph Otto: *mysterium tremendum et fascinans*. I formuleringer vektlegges religion som et mysterium, noe numinøst som mennesket kun kan få innblikk gjennom erfaring og opplevelse.

eksistensielle forståelsen av religion sammen. Det handler om å se religion som en eksistensiell ressurs som kan brukes i forhold til elevenes personlige vekst og utvikling. I kapittel 4.5 viser jeg hvordan en empatisk forståelse av religion danner et viktig grunnlag for det “å lære av religion”, som foreskrives av innføringsbøkene. For å kunne lære av religionene danner de såkalte “estetiske arbeidsmåtene” en viktig strategi i undervisningen, og jeg vil derfor i kapittel 4.4 presentere hvordan innføringsbøkene vektlegger disse.

#### ***4.4 Arbeidsmåter for innlevelse og erfaring – “den estetiske dimensjonen”***

Etter å ha vist at det er en empatisk religionsforståelse som preger innføringsbøkene, er det relevant å se hvordan dette preger omtalen av arbeidsmåter for religionsfagene. Innføringsbøkene vektlegger dette noe ulikt. Sødal (red.) 2006 skriver hele 64 sider om arbeidsmåter i faget, mens Afdal m.fl. 2001 skriver åtte sider generelt om arbeidsmåter, men vektlegger fortellingsdidaktikken i et eget kapittel på 38 sider. I Skrunes 2004 er 23 sider viet ”metoder i faget”, mens det i Mogstad 2004 er 6 sider om arbeidsmåter pluss et eget kapittel om fortellingsdidaktikk. I Stabell-Kulø 2005 skrives det ingenting eksplisitt om aktuelle arbeidsmåter i faget.<sup>103</sup>

Den såkalte “estetiske dimensjonen” i religionene er en rød tråd i alle KRL-læreplanenes omtale av arbeidsmåter i faget. Uttrykket “den estetiske dimensjonen” brukes første gang i KRL97 og videreføres i KRL02. Her heter det:

Den estetiske dimensjon har til alle tider vært en sentral del av det religiøse uttrykk. Det er nærliggende å la dette slektskapet mellom religiøs og estetisk arv komme tydelig fram i opplæringen gjennom vekt på bildende kunst, arkitektur, musikk og litterære tekster (KRL97: 90, KRL02: 14).

I “den estetiske dimensjonen” inkluderes fortellinger, kunst og arkitektur, musikk og drama.<sup>104</sup> Dette gjenspeiles svært godt i innføringsbøkene. De viderefører både uttrykket “den estetiske dimensjon” og vektleggingen av disse arbeidsmåtene. Av den grunn vil ikke

---

<sup>103</sup> I forordet i Stabell-Kulø 2005 heter det: “Vekslende politiske utspill og fagpedagogenes tukling med undervisningsmetoder har ellers kanskje større betydning for teoretikerne selv enn for læreren, som hver dag møter fagets virkelighet allerede i skoleporten” (Stabell-Kulø 2005: 5). Tekstutdraget har preg av en programklæring om en grunnleggende skepsis til en foreskriving av arbeidsmåter, og kan kanskje forklare hvorfor arbeidsmåter ikke drøftes i teksten.

<sup>104</sup> Uttrykket “den estetiske dimensjonen” er for øvrig ikke en av Ninian Smarts sju dimensjoner, men uttrykket brukes i KRL97 og KRL02 om arbeidsmåter i KRL-faget. “Den estetiske dimensjonen” er et uttrykk som kun forekommer i KRL-læreplanene og i innføringsbøkene. Uttrykket bygger på Smarts dimensjonstenkning, og korresponderer med Smarts materielle dimensjon (kunst og arkitektur) og narrative/mytologiske funksjon (fortellingsstoffet).



hver enkelt arbeidsmåte bli behandlet for seg selv, men vil bli behandlet under samlebetegnelsen “den estetiske dimensjonen”.

Den engelske religionspedagogen Michael Grimmitt (2000a) har i en artikkel gjennomgått åtte ulike pedagogiske strategier for religionsundervisning som har blitt utarbeidet i og preget den engelske konteksten de siste førti år. Grimmitts gjennomgang tar opp arbeidsmåter som er utviklet for bruk i religionsundervisning som ikke er konfesjonelt forankret.<sup>105</sup> Gjennomgangen Grimmitt gjør av de ulike tilnærmingene for religionsundervisning skal ikke presenteres ytterligere her. Jeg vil heller legge vekt på den *analytiske tilnærmingen* han velger for sin gjennomgang. Denne formuleres gjennom tre problemstillinger som er med på å belyse viktige sider ved arbeidsmåter for religionsfaget. Jeg bruker Grimmitts to første problemstillinger direkte, mens jeg velger å fokusere på kunnskapssyn i en egenformulert tredje problemstilling. De to første problemformuleringene er språklig tilpasset til å gjelde innføringsbøkene.<sup>106</sup>

1. Hvilken form for interaksjon mellom elevene og det religiøse innholdet legges det opp til i framstillingen om arbeidsmåter i faget? (kapittel 4.4.1)
2. Hvilke pedagogiske strategier legger innføringsbøkene opp til for å oppnå den type interaksjon som er beskrevet ovenfor? (kapittel 4.4.2)
3. Hvilken type kunnskapssyn tilkjennegis gjennom disse arbeidsmåtene? (kapittel 4.4.3)

#### **4.4.1 Strategier for interaksjon med lærestoffets religiøse innhold**

Estetikk, og særlig fortellingsdidaktikken, har blitt viet stor plass innenfor religionsdidaktikken de siste tiårene (Haakedal 1997; Tobiassen 1997a, 1997b; Svare 1997).<sup>107</sup> Det var særlig NOU 1995:9 *Identitet og dialog* som vektla fortellingen og redet

---

<sup>105</sup> Grimmitt bruker uttrykkene “non-denominational” og “non-confessional” (2000a: 24).

<sup>106</sup> Grimmitt bruker følgende formuleringer: 1. What kind or kinds of interaction between the pupils and religious content does the model seek to promote? 2. What pedagogical procedures or strategies does the model deploy in order to achieve the kind or kinds of interactions identified above? 3. What pedagogical principles inform the model’s pedagogical procedures and strategies, including its approach to the choice of curriculum content? (Grimmitt 2000: 26).

<sup>107</sup> Av innføringsbøkene har både Afdal m.fl. 2001 og Mogstad 2004 egne kapitler om fortellingsdidaktikk, mens Sødal (red.) 2006 vier 39 av 63 sider om arbeidsmåter til “estetiske arbeidsmåter”. I 2000 kom også *I begynnelsen var fortellingen* (Breidlid og Nicolaisen 2000) som er en egen bok om fortellingsdidaktikk. I boken *Røtter og vinger. Religion og estetikk* i grunnskolen (Haanes 2003) vies hele framstillingen til estetikk i KRL-faget. Vektleggingen av estetikk i KRL-faget er også utgangspunktet for *Guddommelig skjønnhet. Kunst i religionene* (Winje 2001), *Illustrert norsk kristendomshistorie* (Elstad, Halse og Furseth 2002), og *Kristendommen og kunst i vesteuropisk kultur* (Tobiassen, Elstad og Norderval 2006). Vektleggingen av “den estetiske dimensjonen” virker å være et særtrekk med norsk religionsdidaktikk, sammenlignet med faglitteratur fra f.eks. Sverige (Almèn et. al. 2000) og Danmark (Lundblad 2005, Buchardt (red.) 2006).

grunnen for at fortelling og estetikk ble vektlagte i de ved innføringen av KRL-faget.<sup>108</sup> Der heter det for eksempel:

De store fortellingene skaper rom i sinnet for mysteriet og for den eksistensielle søken og er viktige som grunnlag for å danne identitet og skape sammenheng i tilværelsen. Spissformulert kan en si at vår verden blir til gjennom språket, som vi lærer gjennom fortellingen. Fortellingen er tolket livserfaring, og kan gi elevene språk og bilder å tolke sin egen livserfaring inn i. Fortellingene er åpen for den enkeltes opplevelse og tolkning. Samtidig er fortellingene viktige som grunnlag for fellesskap og kulturell og religiøs sammenheng (NOU 1995:9 : 70).

Vekten på fortelling som arbeidsmåte må ses i lys av og representerer en motreaksjon på 1970-tallets stoff- og problemorienterte undervisning. Denne undervisningen ble kritisert for å være intellektualistisk og for at mange elever ikke oppfattet spørsmålene som ble reist som aktuelle for dem selv. Dette falt også sammen med teologiens orientering mot det narrative i bibelforskningen. Den historisk-kritiske lesemåten ble kritisert for å være for trang og ensidig, og i stedet ble grep fra litteraturvitenskapen trukket inn i tekstarbeidet. Det åpnet opp for en tekstnær lesemåte. Inspirasjonen fra narrativ teologi er betydelig for fortellingsdidaktikken i religionsdidaktikken (Andreassen 2005a). Dette er særlig tydelig i Afdal m.fl. 2001 (s. 218ff)<sup>109</sup> og Mogstad 2004 (s. 118ff).

I forhold til fortelling og fortellingsdidaktikken framholdes det at fortellinger formidler en religion på egne premisser, og åpner for forståelse og innlevelse for den som hører fortellingen. Fortellingene antas å ha sin styrke som pedagogisk grep i at de “[...] ikke bare har religiøse aspekter. En kan også se på dem fra et allmennmenneskelig perspektiv.” (Sødal (red.) 2006: 120). I tillegg gir fortellingene en mulighet til innlevelse i og opplevelse av andre religiøse univers, og samtidig til en “religiøs-etisk dannelse” (Skrunes 2004: 143). Det ligger en identifikasjonskraft til grunn for den “religiøs-etisk dannelse” ved at fortellingens fortolkning blir “[...] en lyskaster over elevenes erfaringsverden.” (ibid.: 143).

Innføringsbøkene argumenterer nokså samstemt for at fortellingsdidaktikken er en god og viktig arbeidsmåte i religionsfagene, særlig på små- og mellomtrinnet. Sødal (red.) 2006 skiller seg imidlertid noe ut fra de andre med en vektlegging av fortellingenes

---

<sup>108</sup> I KRL05 er vekten på fortellingen nedtonet noe, og er slik i tråd med Kunnskapsløftets øvrige læreplaner der det er lagt større vekt på valgfrihet angående valg av arbeidsmåter i fagene.

<sup>109</sup> I kapittel 7 bruker jeg koblingen mellom narrativ teologi og fortellingsdidaktikken som gjøres i Afdal m.fl. 2001 som eksempel på diskursproduksjon og illustrasjon på “seige strukturer”.

allmennmenneskelige perspektiv. De øvrige fire innføringsbøkene understreker derimot til dette, også fortellingenes kulturspesifikke karakter.

Det kan ikke være riktig at deler av "Buddha", "Muhammed" og "Jesus" egentlig hører hjemme i barnets fortryllede verden, mer eller mindre sammen med Askeladden og Rødhette. En hellig beretning kan ikke uten videre løsriveres fra sin sammenheng, og vi skal ikke ufarliggjøre en religiøs fortelling fordi vi vil tilpasse den til undervisningen i småklassene. (...) Det er faktisk ille når barn i barnehagen uten videre sidestiller nissen og Jesus som to ganske like eventyrfigurer (Stabell-Kulø 2005: 15).

Vi advarer mot en ensidig satsing på fortellingsdidaktikk der bibelfortellingene løses i for stor grad fra historien den relaterer seg til (Afdal m.fl. 2001: 218).

Mogstad 2004 er noe mer uklar enn de andre innføringsbøkene og vektlegger på den ene siden religionenes "universalfortellinger" som til en viss grad knyttes til en kulturspesifikk forståelse (s. 111). På den andre side skrives det om "fortellingenes sannhet" som avhengig av "tilhørerens livsvirkelighet":

Fortellingenes sannhet er avhengig av om den er åpen og evner å trekke tilhørerens livsvirkelighet eller livsfortelling inn i seg slik at livsfortellingen tolkes i lys av den større universalfortelling eller grunnfortellingen (Mogstad 2004: 112).

Med koblingen til "tilhørerens livsvirkelighet" er det i Mogstad 2004 en tendens til at fortellingen tilskrives en funksjon for tilhørerens identitetsskaping. "Fortellingens sannhet" avgjøres av hvorvidt den kan knyttes til tilhørerens livsvirkelighet. En plausibel tolkning av Mogstad 2004 på dette punkt, er at fortellingen må inneholde et allmennmenneskelig aspekt dersom den skal ha en funksjon i undervisningen. En slik tolkning vanskeliggjøres av det Mogstad 2004 skriver om religionenes "universalfortellinger". En mulig forståelse, er at religionenes universalfortellinger og fortellingenes allmennmenneskelige innhold, strengt tatt refererer til det samme.

Også Skrunes 2004 framstår noe uklar på hvordan fortellingen skal brukes. Det knyttes hovedsakelig an til bibelstoff og bibelfortelling. Som arbeidsmåte i skolen vurderes den positivt:

De positive sidene som blir framhevet, er fortellingens språklig form (konkret-anskuelig), dens mulighet for å skape innlevelse og opplevelse (det affektive) og den identifikasjonskraft (religiøs-etisk dannelse) (Skrunes 2004: 142-143).

Det trekkes fram i den videre framstillingen at “Stoffinnholdet søker å være en lyskaster over elevenes erfaringsverden, og den tolker deres livssituasjon” (s. 143). Slike utsagn knyttes ikke eksplisitt til en allmennmenneskelig forståelse av fortellingen.

I Stabell-Kulø 2005 framstår myter og sagn som viktigere enn fortelling. Det betyr at Stabell-Kulø 2005 i større grad bruker religionsfaglige og analytiske begreper på de religiøse fortellingene, mens fire andre bøkene i større grad forholder seg til fortellinger som en pedagogisk tilnærming som gir muligheter for å skape innlevelse og opplevelse. Stabell-Kulø 2005 skiller seg dermed fra de øvrige innføringsbøkene, også i forhold til arbeidsmåter for religionsfagene.

#### ***4.4.2 Den estetiske dimensjonen – konfluent pedagogikk***

I KRL97 og KRL02 kunne vi lese om den “estetiske dimensjonen” når arbeidsmåter i faget kommenteres. I KRL05 brukes ikke formuleringen “den estetiske dimensjon” eller “estetiske arbeidsmåter”, men det refereres til bruk av “Aktiviteter som fortelling, forming, dramatisering, sang og musikk, samtaler og besøk [som] skal bidra til å engasjere elevene og gi innsikt i ulike religioner og livssyn” (*KRL-boka 2005*: 10).<sup>110</sup> Det vil si det de tidligere læreplanene og faglitteraturen kaller “estetiske arbeidsmåter” eller den “estetiske dimensjon”. Med den “estetiske dimensjonen” menes arbeidsmåter som korresponderer med religionenes “materielle dimensjon”, nærmere bestemt et fokus på religionenes kunst og arkitektur. Dette er videreført i innføringsbøkens foreskriving av arbeidsmåter – såkalte “estetiske arbeidsmåter” (Sødal (red.) 2006: 130). I de “estetiske arbeidsmåtene” vektlegges foruten religiøst fortellingsstoff, bildekunst og arkitektur, musikk og drama.

I innføringsbøkene er begrunnelsen for “den estetiske dimensjonen” todelt. For det første understrekes det at “Estetikk er viktig i alle religioner og livssyn” (Sødal (red.) 2006: 130).

For det andre begrunnes den i et elevperspektiv:

Bruk av estetiske arbeidsmåter kan også begrunnes i hensynet til elevene. Det er viktig for dem og deres personlige utvikling at undervisningen inkluderer det estetiske. Dette momentet kommer tydeligst fram i den generelle delen av læreplanen, i avsnittet om “Det skapende mennesket”. Elevene skal få oppleve kunst, og selv få utfolde sine skapende evner. Det gjelder også for undervisningen om religioner og livssyn. I den

---

<sup>110</sup> I KRL05 er imidlertid følgende presisering kommet med: “Det må utøves varsomhet ved valg av arbeidsmåter. Spesielt gjelder det arbeidsmåter som foresatte og elever ut fra egen religion eller livssyn kan oppleve som utøvelse av annen religion eller tilslutning til annet livssyn” (*KRL-boka 2005*: 10). Dette er ikke presisert i KRL97 eller KRL02.

forbindelse er det viktig at det estetiske ikke utelukkende blir ansett som et redskap til å forstå trostradisjonen kognitivt. Kunsten må tas på alvor som kunst, og religionslæreren har ansvar for å arbeide med de estetiske uttrykkene på en måte som gjør det. Elevene må få muligheter til å føle, oppleve og skape. (Sødal (red.) 2006: 131).

Lærere må samle seg perler innenfor billedkunst, musikk, litteratur, arkitektur og drama som er egnet til å gi elevene opplevelser og inspirasjon til selv å uttrykke seg kunstnerisk. [...] I en pedagogisk sammenheng er det viktig å få til en vekselvirkning mellom elevenes opplevelse av kunst og det at de selv får uttrykke seg kunstnerlig (Afdal m.fl. 2001: 250).

Skal den estetiske dimensjonen bli mer en personlig og aktuell uttrykksform, krever det en større nærhet til samtidskulturen og til personlig engasjerende uttrykksformer, enten det skjer gjennom musikk, bilder, poesi eller dramatisering. Det er først da at den estetiske dimensjonen får karakter av arbeidsmåte slik at det estetiske blir noe mer enn kunst-, arkitektur- og musikkhistorie. Det historiske stoffet kan åpne opp øynene for betydningen av de estetiske uttrykkene, men det er først når elevene selv bruker det estetiske ”språk” til å uttrykke sine erfaringer og opplevelser, at det får betydning for fagets metodiske bredde og variasjon (Skrunes 2004: 153).

Bildende kunst, sang og musikk har til alle tider vært en sentral del av det religiøse uttrykk. Elevene skal derfor arbeide med og oppleve denne dimensjonen knyttet til de ulike religionene (Mogstad 2004: 190).

Slik teksteksemplene eksemplifiserer, framstilles den estetiske dimensjonen som en mulighet for å skape innlevelse og opplevelse for elevene. Det handler om å skape opplevelser som elevene kan relatere til sin egen “livsverden”. I Sødal (red.) 2006 kalles dette for “personlighetskunnskap” (s. 134). Den estetiske dimensjonen skal altså ikke bare fungere som illustrasjoner eller eksempler på uttrykk fra religionene, men også gi en mulighet for innlevelse og opplevelser, og for elevene til å utvikle sine kreative og skapende sider. Denne koblingen åpner for at estetiske arbeidsmåter kan begrunnes med hensyn til elevene. Opplevelse og innlevelse, følelser og erfaring skal stimulere elevene i deres personlige vekst og utvikling. Siden estetikken er en del av “det religiøse uttrykk”, gir det dermed også en mulighet for innlevelse i religion.

Det betyr ikke at kunnskap om kunst og religion avvises helt, men fagkunnskapen står i fare for å bli underkommunisert.

Med personlighetskunnskap siktes det til at bilder kan kommunisere på andre nivåer enn det intellektuelle eller analytiske. De kan gi opplevelser, følelser, stemninger og fornemmelser som er dypt personlige, og som derfor ikke kan formaliseres i

undervisningen. Slik personlig kunnskap er likevel viktig, og en bør gi rom for både faglige og ikke-faglige reaksjoner på bildene. (Sødal (red.) 2006: 134-135).

Vi vil argumentere for at elevene best gis anledning til et møte med det hellige når det åpnes for å gjøre erfaringer gjennom sansene så vel som intellektet. Derfor vil vi framheve de dimensjonene som tydelig viser til det synlige, hørbare, følbare osv., altså den praktiske og rituelle, den narrative eller mytiske, og ikke minst den materielle dimensjonen. Fortellinger, ritualer, gjenstander, lukter og tonesvingninger kan alle gi impulser til elevenes hellighetslengsel og begynnende livstolkningsprosess (Afdal m.fl. 2001: 208).

Opplevelse og innlevelse, det å orientere seg mot det affektive, framstilles dermed som en måte å oppnå kunnskap om religion på, men inneholder også et viktig og dypt personlig aspekt.

En pedagogisk tenkning som orienterer seg rundt følelser, opplevelser og innlevelse, er ikke nytt innenfor pedagogikken. Begrepet “konfluent pedagogikk” eller “konfluent undervisning” er kjente begreper som inkluderer og vektlegger slike momenter. Ordet konfluent betyr å flyte sammen. En konfluent pedagogikk legger vekt på å la det affektive og kognitive flyte sammen i undervisningen. Konfluent pedagogikk kan karakteriseres som en retning som tar utgangspunkt i hele mennesket (holistisk perspektiv), og ser på det fysiske, sosiale og intellektuelle som komponenter som spiller sammen og utfyller hverandre (Bø og Helle 2003: 131). Den springer ut av den såkalte “reformpedagogikken” som slo igjennom ved inngangen på 1900-tallet (Helsvig 2005). Den konfluente pedagogikken hadde sitt arnested ved University of California Santa Barbara på slutten av 1960-tallet. I Norge ble Torgeir Bue (1973) en drivende kraft for den konfluente pedagogikken på begynnelsen av 1970-tallet, mens Nils Magnar Grenstad (1986) videreførte tenkningen på 1980-tallet. De pedagogiske inspirasjonskildene til den konfluente pedagogikken kan føres tilbake til kjente navn som Sokrates, Rousseau, Maria Montessori og John Dewey, mens Fritz Pearls ofte blir trukket fram som den viktigste bidragsyteren til det som i dag omtales som konfluent pedagogikk (Skagen 2004: 50).

Den konfluente pedagogikken søkte å belyse pedagogiske problemstillinger fra nye perspektiver. Intellektuell eller kognitiv aktivitet ble sett på som prosesser med klare begrensinger. I tillegg til disse måtte følelsene, fantasien og kroppen brukes for å kaste lys over og for å utforske en aktuell problemstilling (Grenstad 1986: 33). Den grunnleggende idè er at dersom det åpnes for flere sanser og “informasjonskanaler”, kan fagstoffet få en

“dypere mening” og i større grad få betydning for den lærende. Et hovedpoeng er at kunnskapen må kobles til individet og oppleves som relevant. Først da vil kunnskapen bli lært. I koblingen til individet ligger et tydelig selvutviklingsaspekt. Læringen må være relevant for individet og må kunne relateres til dets livssituasjon. Elevene skal forstå seg selv gjennom fagstoffet. I interaksjonen med fagstoffet, både kognitivt og affektivt, ligger en mulighet for læring som også stimulerer til personlig utvikling. Det overordnede målet er dermed ikke kunnskap og kunnskapstilegnelse, men at elevene stimuleres i sin vekst som mennesker. Den konfluente pedagogikken inneholder slik sett en del av det reformpedagogiske tankegodset om antiautoritær undervisning. Der formidlingspedagogikken vektla kunnskaper og kunnskapstilegnelse, og dermed også ble oppfattet som autoritær, vektla reformpedagogikken at faglig kunnskap skulle legitimeres ved hva den *betyr* for eleven og hva eleven *opplever* som relevant, både kognitivt og affektivt. I den konfluente pedagogikken blir elevene betraktet som hele mennesker, og læring i skolene må derfor forsøke å appellere til alle sider ved mennesket. I innføringsbøkene kommer slike perspektiver til uttrykk på denne måten:

Religionsfaget skal ikke bare appellere til fornuften, men også til fantasi og følelser. Elevene må til en viss grad utfordres til å erfare med hele seg (Afdal m.fl. 2001: 141).

Det er nær sammenheng mellom følelser, holdninger, innsikt og refleksjonsevne. (Afdal m.fl. 2001: 309)

Det er flere sider ved undervisningen som bør evalueres. Man kan bedømme resultatet av undervisningen; produktmålene. Da vil man vurdere oppnådde kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos elevene. Man kan også evaluere den prosessen elevene har vært gjennom og legge vekt på aktivitet, opplevelse og erfaring. Da spør man om prosessmålene ble innfridd. (Sødal (red.) 2006: 23).

Konkrete gjenstander som klær og religiøse gjenstander, kan da være med på å skape innlevelse. (Mogstad 2004: 192-193).

Den konfluente pedagogikken, slik vi for eksempel møter den hos Grenstad (1986), ønsker ikke å erstatte intellektuell kunnskapslæring, men å supplere den med en mer personlig og individorientert læring. Konfluent pedagogikk må derfor sees som en del av en bredere reformpedagogiske idestrømning. God læring avgjøres av hva som oppfattes som relevant for den lærendes opplevelse. Det er individuelle kriterier som er avgjørende. Det har ført til at kritiske røster hevder at den konfluente pedagogikken vært med på å svekke den faglige,

kognitive tradisjonen i Norge, og ført til at læring av kunnskaper har blitt nedvurdert i praktisk-pedagogisk utdanning (Skagen 2004: 50-51).

Innføringsbøkene tilkjenner en bevissthet om de etiske utfordringene ved en undervisning som vektlegger innlevelser, følelser og opplevelser. En undervisning som henter sin inspirasjon fra religiøse tradisjoner og innebærer en læring fra disse, kan selvsagt oppfattes som problematisk for elevene selv eller for foreldre og foresatte. I slike tilfeller trer fritaksretten i kraft. Det må sies å være en prinsipiell utfordring for religionsdidaktikere at faget på den ene siden forstås som eksistensielt og skal bidra til elevenes personlige vekst og utvikling, mens de virkemidlene som trekkes fram for å realisere dette rammes av fritaksretten. Når det allmennmenneskelige gjennomgående understrekes i innføringsbøkene, enten det er i en fortelling eller i religiøs kunst, kan det sees i lys av dette. Å understreke det allmenne er et forsøk på å foreskrive en undervisning som kan inkludere alle gjennom å ufarliggjøre det religionsspesifikke. Resultatet kan da lett bli forvirring som en av evalueringene av KRL-faget har pekt på. I evalueringen kom det fram at elever har problemer med riktig plassering av navn og betegnelser fra de ulike religionene. Også fra egen religiøs tradisjon (Hagesæter, Sandmark og Bleka 2000: 140). En annen konsekvens av en undervisning som vektlegger det allmennmenneskelige er faren for at det kan oppstå (mis)forståelser som medfører et universalistisk perspektiv på religion og at alle religioner egentlig handler om det samme. Afdal m.fl. 2001 og Stabell-Kulø 2005 advarer mot dette.<sup>111</sup>

#### ***4.4.3 For mye estetikk og innlevelse? Innføringsbøkens strategiske nyanseringer***

Spørsmålet i overskriften kan oppfattes som retorisk. Bakgrunnen for spørsmålsstillingen er de påfallende mange advarslene knyttet til de estetiske arbeidsmåtene. Nyanseringene og advarslene indikerer at det eksisterer en bevissthet om at det kan gå for langt mot religiøs involvering og i retning av religionsutøvelse, når det legges opp til estetiske arbeidsmåter. Det framgår tydelig av alle innføringsbøkene som vektlegger de estetiske arbeidsmåter, at det i enkelte tilfeller kan gå resultere det opplæringsloven definerer som religionsutøvelse. De

---

<sup>111</sup> “Vi vil understreke at dette slett ikke dreier seg om skjult innføring av en slags mystisk-universalistisk religiøs trosoppfatning i offentlige skoler, men om at skolen viser et tydelig og inkluderende verdigrunnlag og tar sin kulturforedlende funksjon på alvor” (Afdal m.fl. 2001: 206). “Religionenes myter, legender, fortellinger og kikkrebygg kan benyttes i undervisningen, alt for å fremme det samme formålet. Til slutt blir vi sittende med en slags flerkulturell eksempelsamling, for å vise at ”inni er vi (stort sett) like”, det er bare på den sosiale utsiden vi dyrker ”litt forskjellige guder”” (Stabell-Kulø 2005: 19).



estetiske arbeidsmåtene står dermed konstant i fare for å aktivere fritaksbestemmelsene for KRL-faget.

Advarslene og nyanseringene er hyppigst i Sødal (red.) 2006<sup>112</sup>, men forekommer i noen grad i Afdal m.fl. 2001 og i Mogstad 2004. For eksempel:

Fantasireiser fra konfluent pedagogisk arbeidsmåte er en arbeidsmåte som får elevene til å bruke noe mer av sin erfaring (Grendstad 1980). Dette er en arbeidsmåte en bør lese en del om før en starter, da en fort kan gå over grensen til det private og røre ved ting hos eleven som ikke er egnet til bearbeidelse i full klasse. Men brukt viselig er det en meget anvendbar arbeidsmåte innenfor våre fag (Afdal m.fl. 2001: 179).

Det tematiske nivået er uten tvil det viktigste når en arbeider med bilder i KRL. Samtidig innebærer dette nivået helt spesielle utfordringer. Religiøs kunst er i likhet med fortellinger ofte appellativ eller forkynnende. Enkelte elever og deres foresatte kan derfor oppleve det som problematisk å arbeide med den. Det analytiske arbeidet bør likevel kunne ut i en forståelse eller beskrivelse av bildenes budskap (Sødal (red.) 2006: 137).

Det som er en styrke innen andre fag, kan innenfor KRL-faget oppleves som et problem. Her må læreren balansere og skjelne mellom den involveringen som er pedagogisk ønskelig, og den involveringen som kan oppleves som tilslutning til en trostradisjon (Mogstad 2004: 180).

Problemene og utfordringene framstilles imidlertid todelt: For det første i forhold til elevenes faglige forvirring. For det andre i forhold til religiøs involvering og dermed at undervisningen er i strid med foreldrenes ønsker. Når de estetiske arbeidsmåtene likevel trekkes fram, er det med bakgrunn i fagets eksistensielle side. Eller, som Sødal (red.) 2006 uttrykker det: "Bruk av estetiske arbeidsmåter kan også begrunnes i hensynet til eleven". Det framstår dermed som nødvendig at faget bruker pedagogiske strategier, som konfluent undervisning, trass i at disse kan føre til religionsutøvelse og fritak. Det indikeres slik sett at det er viktigere at fagets eksistensielle egenart ivaretas, enn at slike arbeidsmåter nedtones.

I Sødal (red.) 2006 gjøres det i omtalen av ekskursjoner i KRL-faget et skille mellom opplevelser på et pedagogisk og et personlig plan:

Selv om ekskursjon er et rent orienterende besøk, vil elevene også få del i en "lærende opplevelse". De vil oppleve atmosfæren, utsmykningen og fargene. Her er det viktig å skille mellom opplevelser på det personlige og det pedagogiske plan. En religiøs opplevelse innebærer eksistensiell involvering. Da dreier deg seg om et personlig

---

<sup>112</sup> På sidene 131-138 i Sødal (red.) 2006 forekommer slike store og små advarsler flere steder i teksten før overskriften "Utfordringer og problemer" drøfter det mer eksplisitt på side 138.

innenfra-forhold. En lærende opplevelse innebærer pedagogisk involvering. Da dreier det seg om en faglig tilnærming. Den vil kunne gi både et faglig utenfra- og et faglig innenfra-perspektiv. De yngste elevene skiller selvfølgelig ikke bevisst mellom en pedagogisk og en eksistensiell opplevelse. Men poenget er at sjansene er små for at en førsteklassing får et eksistensielt forhold til islam eller kristendom som resultat av en ekskursjon til en moskè eller en kirke. Likevel kan ekskursjoner oppleves som så involverende at elever kan fritas for dette. Derfor bør læreren på forhånd informere foreldrene om ekskursjonen og hva den innebærer (Sødal (red.) 2006: 162).

Å skille mellom et en lærende opplevelse og religiøse opplevelser med eksistensiell involvering, er i større grad et prinsipielt skille enn et praktisk skille. Som det presiseres i teksteksempelet så vil elever, ikke bare de yngste, kunne ha vansker med å skille en pedagogisk fra en eksistensiell opplevelse. I den konteksten den konfluente pedagogikken ble utviklet, framsto nettopp det å kunne stimulere “det hele mennesket” i dets utvikling. De pedagogiske eller lærende opplevelsene skulle nettopp ha eksistensiell betydning. Distinksjonen mellom pedagogisk og eksistensiell opplevelse framstår også som et paradoks når det ellers i Sødal (red.) 2006 understrekes at religionsfaget har en eksistensiell dimensjon, religionsundervisningen skal stimulere elevene i personlig vekst og utvikling, og innlevelse og opplevelse vektlegges i omtalen av de øvrige arbeidsmåtene.

Å fjerne de mulighetene som ligger i de estetiske arbeidsmåtene til å spille på elevenes affektive og emosjonelle side, ville muligens være “å vingeklippe faget for dets særpreg”, som Afdal m.fl. 2001 har formulert det, eller som å fjerne muligheten for å gi elevene “personlighetskunnskap” (Sødal (red.) 2006). Som diskursive utsagn er advarslene og nyanseringene viktige, fordi det så tydelig uttales at man innenfor religionsdidaktikken står overfor noe potensielt problematisk, samtidig som man her står overfor en viktig side ved faget. Å undergrave den konfluente pedagogikken, vil være å undergrave forståelsen av faget som eksistensielt viktig for elevene.

Begrunnelsen for en vektlegging av den estetiske dimensjonen og mulighetene for innlevelse og opplevelse, hviler også i stor grad på bruken av Smarts dimensjonsmodell, og hans poengtering av en erfarings- og opplevelsedimensjon, selv om ikke den refereres eksplisitt til i kapitlene om estetiske arbeidsmåter. Den samlede begrunnelsen for de estetiske arbeidsmåtene kan dermed oppsummeres i ett sett sammenfallende religionsfaglige og pedagogiske momenter. De religionsfaglige begrunnelsene baserer seg for det første på at kunst og estetikk er et sentralt uttrykk i alle religioner, og for det andre på Smarts erfarings-

og opplevelsesdimensjon. Den pedagogiske begrunnelsen hviler på den konfluente pedagogikken og den vektlegging av følelser, opplevelse og erfaring i samspill med fagkunnskap som vektlegges her.

#### ***4.4.4 Et elevsentrert kunnskapssyn***

Det siste spørsmålet jeg stilte innledningsvis i kapittel 4.3 var hvilket kunnskapssyn som kan identifiseres i innføringsbøkene. Det framkommer nokså entydig at kunnskapen i faget må relateres til hver enkelt elevs livssituasjon.

Kunnskapssosiologen Ove Skarpenes (2004, 2005) har karakterisert kunnskap som tar utgangspunkt i elevene og deres livssituasjon som et *elevsentrert kunnskapssyn*. Det elevsentrerte kunnskapssynet karakteriseres ved å vektlegge det virkelighetsnære og setter hverdagsforståelser som forutsetning for læring. Det er også et kunnskapssyn vektlegger praktisk anvendbar kunnskap. Det elevsentrerte kunnskapssynets orientering rundt enkeltindividet læring og livsvilkår er en del av senmodernitetens individorientering.<sup>113</sup>

Det elevsentrerte kunnskapssynet har utviklet seg i Norge etter Reform 74. Skarpenes kommenterer at det er forankret i de egalitære og inspirasjonelle verdisettingsformene som preget den utdanningspolitiske debatt ved inngangen til 1970-tallet og utformingen av Mønsterplanen av 1974 (2004: 259). Alfred Oftedal Telhaug og Odd Asbjørn Mediås (2003: 220) beskriver denne tiden som preget av nyradikalisme. Den var antiautoritær og samfunnskritisk. “Mønsterplanen fra 1974 hadde noe av nyradikalismens tro, noen vil si romantiske tro, på folket, eller “grasrota”, som det het i tidas sjargong. Den talte, om enn med svak røst, lokalkulturens sak mot rikskulturen. Den vendte et blad i grunnskolens historie når den delegerte makt nedover i systemet for dermed å åpne for lokalt initiativ. Den brakte elevdemokratiet lenger fram enn tidligere planer hadde gjort” (ibid.: 220).

I en norsk pedagogisk og religionsdidaktisk kontekst muliggjøres det elevsentrerte kunnskapssynet av reformpedagogikkens og sosialpedagogikkens framvekst. Norsk pedagogisk tenking ble fra begynnelsen av 1900-tallet sterkt influert av den såkalte reformpedagogiske bevegelse (Helsvig 2005: 15). Reformpedagogikken vokste fram i store

---

<sup>113</sup> De danske pedagogene Hermansen, Jensen og Krejsler (2005) tar til orde for det de kaller en “individualitetsdidaktikk”, for å kunne møte senmodernitetens utfordringer.

byer i Europa og USA som en reaksjon mot et stadig mer urbanisert, industrialisert og teknologibasert samfunn, og et stadig mer omfattende offentlig skolevesen (ibid.: 25; Skarpenes 2005). Hovedinnholdet i denne bevegelsen var at man forsøkte å forstå barn og unges forutsetning for læring på ulike utviklingsstadier (Jfr. kap. 5) og at elevenes egenaktivitet i læringsprosessen ble vektlagt. Med sine idèmessige røtter i reformasjonens og pietismens vektlegging av enkeltmenneskets ansvar for egen frelse, satte også reformpedagogikken individet i sentrum. Med eleven i sentrum for læringen, førte det til nye tanker om kunnskap, læring og arbeidsmåter i skolen. Blant annet for elevorientert kunnskap.<sup>114</sup>

Kunnskapssynet ble endret ved at innholdet i fagene ble gjort mer praktisk og tilpasset elevenes interesser. Kunnskapen ble således tilrettelagt det man antok var elevenes virkelighet. I videregående skole resulterte det blant annet i at elevene nå fritt skulle velge linjer. Tanken bak var at økt valgfrihet skulle sikre bedre motivasjon og derigjennom bedre læringsutbytte for eleven (Skarpenes 2004: 259). Skarpenes karakteriserer utviklingen i den norske skolen fra 1970-tallet av med betegnelsen “sosialiseringsparadigmet”. Det innebar et verdikompromiss mellom de egalitære verdiene, som beskrevet ovenfor, og autentisitetens verdier (Taylor 1998).

De utdanningspolitiske strømningene skapte altså et klima for at en bred kunnskapsbasis i skolen skulle vektlegges i større grad enn en dyp kunnskapsbasis. Skarpenes hevder at det førte til en “kunnskapsanomi” i skolen. Fagkunnskapen ble utydelig og uklar, og det ble kommunisert at den ikke var viktig så lenge den ikke betydde noe for den enkelte elev. Det gjorde det enklere å nedtone deler av kunnskapsstoffet til fordel for elevsentrert kunnskap.

En slik tendens er tydelig i innføringsbøkene i religionsdidaktikk. Her vektlegges de overordnede målene ved faget, som å åpne for dialog, skape opplevelser og innlevelse, og å stimulere elevene i deres personlige vekst og utvikling. Resultatet er at det øvrige kunnskapsstoffet nedtones. Dette til tross for at det konkrete fagstoffet i KRL97 utgjorde største delen av læreplanene, noe også evalueringene av KRL-faget påpekte (Hagesæter 2000, Aadnanes og Johannesen (red.)2000). Når innføringsbøkene i så tydelig grad forstår og

---

<sup>114</sup> Framveksten av en disiplin som fagdidaktikk, mellom ulike fag og pedagogikk, men under sterk innflytelse fra pedagogikken, ga viktige premisser for stadig mer oppmerksomhet rundt arbeidsmåtene i skolen (Lorentzen m.fl. 1998).

framhever religionsfagene som eksistensielle fag, så er det et viktig ledd i den strategiske konstruksjonen av religionsfagene. Det kommuniseres tydelig at det er viktigere for elevene å vise fram sin kompetanse i form av dialog, “livstolkning”, respekt, åpenhet for opplevelser, ordlegging av erfaringer, og generell undring, enn en reproduksjon av kunnskap.

Fagkunnskapen framstilles imidlertid som en viktig basis i undervisningen, og i arbeidet med de estetiske arbeidsmåtene heter det for eksempel flere steder at innlevelse og erfaring må suppleres med faglige perspektiver. Men i seg selv er ikke fagkunnskap tilstrekkelig. Da blir ikke religionsundervisningen eksistensiell, og mister dermed sitt særpreg. Undervisningen må isteden knyttes til elevenes erfaringer og opplevelser, og slik komme i berøring med fagets eksistensielle side. Først da vil den bidra til å stimulere til personlig vekst og utvikling. Den elevsentrerte kunnskapen framstår dermed som viktigere enn fagkunnskap. Det er en gjennomgående tendens at fagkunnskap brukes som motbegrep for nettopp å understreke det elevsentrerte og eksistensielle. Det elevsentrerte kunnskapssynet er en forutsetning for å kunne konstruere og forstå religionsfaget som eksistensielt orientert.<sup>115</sup>

Det elevsentrerte kunnskapssynets “locale cause of credibility” (Barnes and Bloor 1982: 23, Skarpenes 2004: 302) er å finne i et stadig mer heterogent samfunn preget av heterogene klasser. For religionsfagene tegnes det et klart bilde av at religionsfagene bør ha en dobbel funksjon ved å styrke elevene i deres religiøse identitet, og samtidig gi redskapene og ferdighetene til å føre dialog med andre fra andre religiøse grupperinger. Jill Loga har påpekt at 1990-tallet var preget av det hun kaller “et etisk paradigme” (Loga 2003b: 220-221). Hun ser blant annet etableringen av Verdikommisjonen som en del av denne utviklingen. Det etiske paradigmet var en reaksjon mot individualisering og instrumentalisering som man mente hadde ført til at “samfunnslimet” – en normativ overbygning – var i ferd med å smuldre bort (ibid.: 219). I denne perioden konkretiseres planene til et nytt religionsfag i grunnskolen, der altså verdier som respekt, toleranse og dialog skulle være sentrale (Wingård 2003). Denne type kunnskap skulle bidra til å gjenskape en overbygning for samfunnet. KRL-faget ble i denne konteksten tilskrevet en viktig rolle for samfunnets kulturelle integrering (Helsvig 2003).

---

<sup>115</sup> I kapittel 5 viser jeg nærmere hvordan det elevsentrerte kunnskapssynet kommer til uttrykk i innføringsbøkene gjennom en vektlegging av “erfaringsnær undervisning”.

Det elevsentrerte kunnskapssynet i religionsdidaktikken henger slik sett tett sammen med samfunnsutviklingen. I M87 ble det lansert tre ulike alternativer for religionsundervisning.<sup>116</sup> Kunnskaper og ferdigheter som toleranse, respekt og forståelse, samt personlig vekst og utvikling ble vektlagt i alle de tre alternativene. Disse elementene ble ytterligere vektlagt i KRL-faget fra 1997, men også i læreplanene for Religion og etikk videregående skole. Sett i lys av slik elevsentrert kunnskap som preger religionsfagene fra M87, er det et paradoks at fagkunnskapen dominerer i læreplanene. For KRL-faget kan dette muligens forklares ved at læreplankomiteen som skulle utarbeide læreplanen skulle være sammensatt av representanter fra flere vitenskapsfag (teologi, religionsvitenskap, filosofi og idéhistorie). Fagkunnskapen ble da fordelt i ulike målområder, men når perspektivene ble sammenfattet i overordnede mål for fagene, var det den elevorienterte kunnskapen som tydeligst trådte fram. Det er den innføringsbøkene har grepet tak i og vektlagt. Konsekvensen er at fagkunnskapen nedprioriteres og framstår som et motbegrep ved at den omtales i analogikjeder. Kunnskap og kognitivt orientert undervisning kobles sammen og representerer motsetninger til en “fullgod” religionsundervisning. Undervisningen må derimot ta utgangspunkt i elevens livssituasjon og knyttes til denne. Da er ikke fagkunnskaper viktige.

Når religionsundervisningen har en eksistensiell side, må spørsmålet om elevenes forutsetninger bli et avgjørende startpunkt for religionsdidaktikken. Da tenker vi ikke først og fremst på elevenes evne til å lære visse faktakunnskaper og ferdigheter. Vi tenker snarere på virkelighetsforståelsen, holdningene og erfaringene deres, som igjen er formet av det miljøet og den kulturen elevene lever i. (Sødal (red.) 2006: 13).

Å anta at eleven er et meningssøkende vesen, at menneskene pr. definisjon søker en livstolkning, er et nødvendig og fruktbart perspektiv på faget. (Afdal m.fl. 2001: 206)

På denne måten fremhever L97 at faget har en eksistensiell dimensjon. Elevene skal møte stoff som angår dem personlig (Mogstad 2004: 180)

Slik står det elevsentrerte kunnskapssynet i et nødvendig og strategisk forhold til en konstruksjon av religionsfaget som eksistensielt. Et elevorientert kunnskapssyn er på sett og vis både et resultat og en nødvendighet, og gjenspeiles som tidligere vist i hvilke arbeidsmåter som vektlegges i faget. Arbeidsmåtene danner pedagogiske begrunnelser og strategier for å skape en nærhet til fagstoffet, som en måte å skape opplevelser, innlevelse og erfaringer som undervisningen kan ta tak i og bearbeide.

---

<sup>116</sup> I tillegg til kristendomskunnskap og livssynskunnskap, ble et tredje alternativ lansert: Annen religions- og livssynsundervisning (M87: 303-304). Dette var ment som et alternativ for foreldre som ville at religionsundervisningen i skolen skulle bygge på den religion eller det livssyn de selv tilhørte. Det måtte søkes særskilt for dette alternativet.

Skarpenes hevder at framveksten og legitimiteten til det elevsentrerte kunnskapssynet var en reaksjon på det industrikapitalistiske samfunnet, den organiserte moderniteten og den tradisjonelle skole (Skarpenes 2004: 305-306). Resonnementet bygger på en beskrivelse av at samfunnet var preget av at mennesker var mer stedfaste, arbeidsforholdene klare, arbeidsprosessene faste, maktforholdene tydelige og mobilitetsmulighetene få. Et homogent samfunn. I det seinmoderne samfunn øker jobbskiftefrekvensen, arbeidskontraktene er kortsiktige, arbeidsoppgavene er omskiftelige og varierte, og menneskene skal være fleksible og omstillingsdyktige. Det gir seg utslag i at de nye analfabeter sies å være de som ikke maktet omstillingsprosessen.<sup>117</sup> Bauman kommenterer at det moderne samfunn eksisterer i sin kontinuerlige individualisering, og meningen med “individualisering” endrer seg kontinuerlig (Bauman 2001: 43ff).

Bauman er imidlertid ikke alene om å identifisere en stadig omgripende individualisering i samfunnet. Sosiologiske tenkere som Ziehe, Beck, Giddens og Sennett har alle identifisert individualiseringsprosessen i vestlige samfunn. Individualiseringen har betydd at flere har fått frihet til å velge hvordan de vil leve sine liv. Samtidig har dette gitt en ny utfordring om at mennesker må ta valg. Tesen om individualisering er næret av tidens krav til individuell refleksivitet (Giddens), og dette kravet følger av utviklingen mot et posttradisjonelt samfunn der tidligere identitetsfellesskap mister sin betydning. Flere mennesker i de vestlige samfunn gis mulighet og tvinges til å delta i en kontinuerlig refleksiv selvkonstruksjon. I skolen gjøres dette ved å vise til mennesket som meningssøkende vesen (GD: 17-20) og i religionsdidaktikken ved en vektlegging av elevenes individuelle livstolkning (jfr. kapittel 5). Lærerrollen møtes med forventninger om å være dialogpartner og “sosial-ingeniør” (Hermansen, Jensen og Krejsler 2005: 42ff).

I dette bildet skal religionsfagene i skolen gi elevene en “dobbeltkvalifisering”. Innføringsbøkene vektlegger religionsundervisningens identitetsskapende funksjon, også på det religiøse området. Elevene skal gis et innblikk i andre tankeunivers, og samtidig som det understrekes at toleranse, respekt og empati overfor annerledes tenkende er viktige overlevelsesmekanismer i et senmoderne og globalisert samfunn. Religioner er gode og kan hjelpe elevene i deres eksistensielle søken etter mening i livet og i jakten på å bli et bedre og

---

<sup>117</sup> Den amerikanske Alvin Tofler er en representant for et slikt syn: “A new civilization is emerging in our lives, and blind men everywhere are trying to suppress it” (Tofler 1991).

mer utviklet menneske. For at dette skal kunne være en del av religionsundervisningen må nødvendigvis kunnskapssynet være elevsentrert i religionsdidaktikken. En for stor vektlegging av fagkunnskap og stofforientert undervisning framstår som begrensende og utilfredsstillende i denne sammenhengen.

#### ***4.5 Religion som ressurs for elevens personlige vekst og utvikling***

Så langt har jeg vist hvordan det elevsentrerte kunnskapssynet, de estetiske arbeidsmåtene og det empatiske forholdet til religion henger sammen og underbygger innføringsbøkens konstruksjon av religionsfaget som eksistensielt orientert. I kapittel 4.5.1 vil jeg vise hvordan dette kobles til et prinsipp om “å lære av religion” og kan knyttes til et ressursperspektiv på religion. I kapittel 4.5.2 drøfter jeg hvordan et slikt ressursperspektiv på religion resulterer i en helt egen måte å forstå religion på.

##### ***4.5.1 Å lære av religion – religion og religionsundervisning som ressurs for elevenes personlige vekst og utvikling***

Den empatiske religionsforståelsen og det elevsentrerte kunnskapssynet, henger sammen med en fagforståelse som vektlegger å lære *av* religionene. Elevene skal ikke bare skal lære *om* religion, slik det formuleres i læreplanene. Ifølge innføringsbøkene skal de også lære *av* religion. For eksempel:

Religions- og livssynsundervisning i KRL skal ikke bare formidle kunnskap, den skal også være til hjelp for elevene i spørsmål om deres egne verdier og livssynsmessige identitet. Denne målsettingen gjør at KRL-faget skiller seg fra et universitetsstudium i religionsvitenskap. Der lærer man om religionene. I KRL skal elevene i en viss forstand lære noe av de ulike religioner og livssyn, noe som kan ha betydning for deres personlige utvikling (Mogstad 2004: 180).

Den engelske religionspedagogen Michael Grimmitt [Grimmitt 2000b] gjør i en artikkel rede for et undervisningsopplegg med utgangspunkt i et kunstobjekt. Eksempelet han bruker er *Shiva Natarja* (Shiva som dansens herre), et motiv som går igjen i mange KRL-lærebøker. Figuren tematiserer mange hinduiske grunntanker, og egner seg både som illustrasjon til lærestoff og som selvstendig lærestoff. Grimmitt er opptatt av hvordan elevene ikke bare kan lære *om* kunstverket, men også lære *av* det. Med det mener han at de gjennom samtale og studier kan konstruere kunnskap om både Shiva og hinduismen, og at denne kunnskapen er knyttet til elevenes egen livssituasjon. Lærerens oppgave er å delta i samtalen på en slik måte at elevenes egne erfaringer og spørsmål slipper til. Kunnskap som konstrueres på denne måten, er ikke



bare kulturhistorisk og allmenn. Når elevene setter ord på egne inntrykk, lytter til andres tanker og går til ulike kilder for å finne ut mer om Shiva, vil kunnskapen blir deres egen på helt annen måte enn om de fikk servert en entydig og ferdig forklaring. For at slik læring skal finne sted, må det etableres et trygt miljø der elevene kan utveksle tanker og erfaringer, og lærestoffet må introduseres i lys av barn og unges eksistensielle spørsmål (Sødal (red.) 2006: 135).

Vi vil argumentere for at elevene best gis anledning til et møte med det hellige når det åpnes for å gjøre erfaringer gjennom sansene så vel som intellektet. Derfor vil vi framheve de dimensjonene som tydelig viser til det synlige, hørbare, følbare osv., altså den praktiske og rituelle, den narrative eller mytiske, og ikke minst den materielle dimensjonen. Fortellinger, ritualer, gjenstander, lukter og tonesvingninger kan alle gi impulser til elevenes hellighetslengsel og begynnende livstolkningsprosess. (Afdal m.fl. 2001: 208)

Det å lære *av* religion henger sammen med de estetiske arbeidsmåtene som skal sikre innlevelse, opplevelse og erfaring. Det handler om læring og kunnskap som strekker seg ut over de rene fagkunnskaper, og det å tilegne seg kunnskap om religioner. Å lære *av* religion handler om å knytte fagstoffet til elevenes livssituasjon og eksistensielle vekst. En slik læring framstår på sett og vis som en mulighet for elevene til å skape mening i tilværelsen på bakgrunn av fagstoff fra religionsundervisningen.<sup>118</sup>

En forståelse av religion som vektlegger å lære *av* religion, har sosiologen James A. Beckford (1992: 171) karakterisert som et “ressursperspektiv” på religion. Beckford argumenterer for at et karakteristisk trekk moderne samfunn, som et resultat av sekularisering og globalisering, er at tradisjonell religion har mistet sin betydning som sisteinstans, men at religion “[...] retain the capacity to symbolize, for example, ultimate meaning, infinite power, supreme indignation and sublime compassion” (ibid.: 171). Grensene mellom religionene nedtones, og doktriner og presteskap mister status som et resultat av dette. Beskrivelsen Beckford gir av religion i moderne samfunn korresponderer med måten Bauman (2006) gir innhold til det han kaller “flytende modernitet”. Baumans metafor rommer et totaliserende perspektiv. Samtidens flytende karakter griper dermed også inn i alle samfunnsforhold, i følge Bauman, og gjør seg gjeldende for individer og rammene for individers handlinger. I et senmoderne og “flytende” samfunn framstår religion som et “reservoar av symboler”, i følge Beckford, som kan brukes

---

<sup>118</sup> Motbegrepene utgjør også her kunnskap og fagkunnskap som er forstått som begrensende. I utdraget fra Mogstad 2004 kobles motbegrepet og utsagnet “formidle kunnskap” til “religionsvitenskap”, og settes opp som en motsetning til KRL-faget. I utdraget fra Sødal (red.) 2006 kobles kunnskap med at elevene får “servert en entydig og ferdig forklaring”, som da brukes som motbegrep og kontrast til det å ha kunnskap om egen livssituasjon. Det å lære *av* religion medfører ikke bare å ha kunnskaper om andre religioner. Å lære *av* religion innebærer å leve seg inn i religionene gjennom estetiske arbeidsmåter, og der innlevelsen og opplevelsen gir en spesiell form for kunnskap som kan relateres til den enkelte elevs personlige vekst og utvikling. Fagkunnskap i seg selv, og det å få kunnskaper om religion, framstår dermed som begrensende i religionsundervisningen.

og settes i funksjon, på tvers av tidligere etablerte grenser. I et “flytende samfunn” vil det til enhver tid være en strøm av symboler på tvers av tidligere “vanntette skott”, som det er mulig å plukke opp og gjøre bruk av.

I innføringsbøkene i religionsdidaktikk framstår kunnskapsinnholdet i de ulike religionene som symbolreservoarer egnet til å stimulere elevenes personlige vekst og utvikling i deres livstolkingsprosess. Den samme tenkningen gjelder for alle elever, og for alle religioner. For eksempel:

Hvis en for raskt identifiserer denne fortellinga<sup>119</sup>] som ei buddhistisk fortelling, risikerer en å snevre den inn slik at den får eksistensiell gyldighet bare for buddhister. Da kan den som ikke er buddhist, i høyden lære noe *om* buddhismen av denne fortellinga. Men det bør være åpenbart at dette er ei fortelling som alle kan ha noe å lære *av*, uavhengig av trostilørighet og alder (Sødal (red.) 2006: 125).

Innføringsbøkene åpning for å lære *av* religion er en interessant nytolkning av læreplanene.<sup>120</sup> Understreking av at undervisningen ikke skal være en opplæring i religion, men skal gi kunnskaper om religion, er videreført i alle KRL-læreplanene.<sup>121</sup> Å åpne for at elevene skal lære *av* religion, representerer noe kvalitativt annerledes. Med det elevsentrerte kunnskapssynet og vektleggingen av at elevene skal relatere kunnskapen til sin egen virkelighet og personlige vekst, framstår dermed det å lære *av* religion som nærmere en opplæring *i* religion enn en opplæring som skal gi kunnskaper *om* religion. I opplæringen det tas til orde for i innføringsbøkene, framstilles religion primært som en ressurs som fritt kan (og skal?) brukes i forhold til elevens vekst som menneske. Det ligger også latent en normativitet i denne forståelsen som kun finner sin parallell i en konfesjonsforankret religionsundervisning. Forskjellen er at mens innføringsbøkene framstiller religion som viktig for alle mennesker og for samfunn, og alle religioner som mulige ressurser for personlig vekst

---

<sup>119</sup> Fortellingen det refereres til er fra Zen-buddhismen og handler om Shichiri Kojun og er hentet fra *Kildesamling til KRL. Bind 2* (Rasmussen og Thomassen 1999: 472).

<sup>120</sup> Innføringsbøkene poengterer av at det ikke er tilstrekkelig å bare lære *om* religion, finnes det også eksempler på i annen religionsdidaktisk faglitteratur. Peder Gravem (1998: 36-37) skriver for eksempel: “I ein viss forstand vil det ikkje vere tilstrekkeleg berre å lære *om* ulike religionar og livssyn. Undervisninga må også formidle eit inntrykk av kva det vil seie å forstå seg sjølv og si livserfaring i lys av religionane og livssyna sitt meningsunivers. Med andre ord: Religionar og livssyn kan ikkje berre granskast på avstand. Ein må lære noko om kva det inneber å leve i ein religion eller eit livssyn som sin bustad. [...] Dette krev undervisningsformer der ein ikkje berre tileignar seg kunnskap, men også får høve til innleving og meir intuitiv kjenslemessig utprøving.” Selv om ikke Gravem benytter seg av formuleringen “å lære *av* religion”, synes han å være helt på linje med innføringsbøkene når de tar til orde for det.

<sup>121</sup> “Det [KRL-faget] skal ikke være en arena for forkynnelse. Faget skal gi kunnskap om, ikke opplæring til, en bestemt tro” (KRL 97: 89). Dette er en formulering som er videreført i alle KRL-læreplanene. Religionene skal kvalitativt likestilles, selv om kristendommen riktignok omfatter 55% av faget, mens de øvrige religionene får 25%.

og utvikling, forholder en konfesjonelt forankret religionsundervisning seg til én religion. I begge varianter vil imidlertid religion framstå som viktig for menneskets eksistens og vekst. Det åpnes ikke for at religion ikke trenger å inneha denne viktighet og funksjon.

“Reservoaret av symboler” konkretiseres bare i noen grad i innføringsbøkene. I Afdal m.fl. 2001 brukes begreper som “det hellige” og “hellighetserfaringer”, samt henvisninger til Fowlers (1981) “faith” og “belief”. Både “det hellige” og “tro” framstilles som noe allmennmenneskelig og universelt. I Mogstad 2004 kretser hele framstillingen rundt begrepsparet “angst” og “håp”, med “livstolkning” og religioner som eksempler på en håpsdimensjon for elevene. I disse to bøkene trekkes imidlertid “tro, håp og kjærlighet” fram som gjeldende for alle religioner. På bakgrunn av dette må det kunne hevdes at det religiøse språket og “reservoaret av symboler” som anvendes i forhold til elevenes selvutvikling, i størst grad inneholder en orientering i retning av en kristen forståelseshorisont.<sup>122</sup> I Sødal (red.) 2006 finnes ikke et lignende begrepsapparat som opptrer med regularitet og spredning, isteden vektlegges fagets eksistensielle dimensjon og arbeid med elevens “livstolkning”, samt å lære *av* religion i kapittelet om arbeidsmåter i faget.

Et tradisjonelt religionsbegrepet kommer til kort for å karakterisere en slik forståelse av religion som det gis uttrykk for i innføringsbøkene. Tidligere i kapittelet karakteriserte jeg det som en empatisk forståelse av religion, en betegnelse som kanskje er noe upresis men like fullt treffende. For den måten religion gis innhold på og forstås i innføringsbøkene handler ikke om avklarte dogmer, ritualer eller organiserte fellesskap. Religion sees i stedet på som en mulighet, og i noen grad som en nødvendighet, for å stimulere elevens i deres personlige vekst. Det handler om noe subjektiv, erfart og opplevd. For ytterligere å kunne karakterisere den forståelsen som kommer til uttrykk her, vil jeg med utgangspunkt i Beckfords ressursbegrep bruke og videreutvikle begrepet “skolereligion”. Jeg vil argumentere for at det ressursperspektiv på religion innføringsbøkene presenterer, skaper en særegen måte å forholde seg til religion på, som kan karakteriseres som en form for “skolereligion”.

---

<sup>122</sup> Vektleggingen av det erfaringsnære, opplevelser og det indre sjelsliv, peker i retning av og finner sin parallell i de nyreligiøse miljøers orientering mot det samme. Partridge (2004I: 66-67) trekker nettopp fram vektleggingen av den umiddelbare religiøse erfaring som en karakteristikk av nyreligiøse miljøer. Jeg diskuterer en slik parallell nærmere i kapittel 7.

#### 4.5.2 Skolereigion

Begrepet “skolereigion”<sup>123</sup> presenteres av Per M. Aadnanes og Ingvill Thorson Plesner i delrapport I i Høgskulen i Volda og Diaforsks evaluering av KRL-faget (Aadnanes og Johannessen (red.) 2000). Bakgrunnen for begrepet baserer seg på en analyse av utviklingen av religionsfagene i England og Sverige der religionsundervisningen er løsrevet fra en konfesjonell kirkelig forankring, slik den også er i Norge.<sup>124</sup> I disse landene har religionsundervisningen som mål å inkludere alle elevene i undervisningen og kan karakteriseres som “tverr-konfesjonell” eller “pluralistisk”. Aadnanes og Plesner bruker termen “skolereigion” til å karakterisere “[...] en form for religiøs tilbedelse uten konfesjonell tilknytning der den individuelle gudsopplevelse i en samlingsstund for elever med ulik religiøs og livssynsmessig bakgrunn står i fokus [...]” (Aadnanes og Plesner 2000: 103). Aadnanes og Plesner knytter dette til “samfunnsreigion” (“civil religion”), men parallellen og bruken av termen utvikles i liten grad, og den teoretiske forankring gjøres kun ved en referanse til Bellah 1975. En bruk av betegnelsen “skolereigion” med forankring i “civil religion” i en religionsdidaktisk sammenheng, krever dermed ytterligere utvikling. Jeg vil her utvikle begrepet “skolereigion” ved å vise hvordan denne termen ikke bare kan knyttes til “civil religion” (Bellah 1967, 1975; Bellah og Hammond 1980), men med fordel kan suppleres med Beckfords (1992) tidligere nevnte ressursperspektiv på religion.

Aadnanes og Plesner argumenterer for at “skolereigion” i en skolekontekst har paralleller til såkalt “civil religion” eller “samfunnsreigion” kan ha i enkelte land. Disse parallellene drøftes eller utvikles ikke i særlig grad hos Aadnanes og Plesner. På bakgrunn av analysen av innføringsbøkene kan en slik forståelse suppleres med en karakteristik som også får fram vektleggingen av det individuelle og eksistensielle i beskrivelsen av religionsundervisningen, samtidig som betegnelsen også må kunne inkludere det ressursperspektiv på religion som uttrykkes i innføringsbøkene. Måten flere av innføringsbøkene understreker det allmenne og universelle i religion, og i opplevelser av de estetiske sidene ved religion, og knytter det til hver enkelt elevs personlig vekst, kan videre sies å danne en parallell til tenkning om religion

---

<sup>123</sup> Aadnanes og Plesner knytter “skolereigion” til “civil religion” med en referanse til Bellah 1975. “Civil religion” ble imidlertid først brukt av Rousseau i hans arbeid om “samfunnskontrakten”. Rousseau hevdet her at ethvert samfunn hadde behov for en “civil religion” som kunne fungere integrerende for dets samfunnsmedlemmer. Senere brukte også Alexis de Tocqueville termen i hans arbeid om demokratiet i Amerika. Lester Kurtz hevder at Rousseaus og de Tocquevilles bruk av “civil religion” også korresponderer med Durkheims forståelse av religionens betydning for samfunnet (Kurtz 1995: 187).

<sup>124</sup> I Finland og Tyskland står ennå den konfesjonelt forankrede religionsundervisningen sterkt. I Kuyk et. al. (ed.) 2007 gis det en kort presentasjon av religionsundervisning posisjon i dag i en rekke europeiske land.

i mange nyreligiøse<sup>125</sup> miljøer.<sup>126</sup> Det er imidlertid viktig å understreke at forfatterne av innføringsbøkene selv trolig ikke ville trukket en slik parallell. I innføringsbøkene utgjør Smarts dimensjonsmodell en solid religionsfaglig forankring for de perspektivene som det tas til uttrykk for. Men ved å legge så stor vekt på Smarts opplevelsesmessige og emosjonelle dimensjon ved religion, som jeg viste i kapittel 4.3.1, uttrykkes et individualisert og emosjonelt forhold til religion. Og ved at det er opplevelser og følelser som gjør det mulig å lære *av* religion, blir konsekvensen et individorientert, opplevelses- og følelsesorientert perspektiv på religion, og som dermed også bør tas med i en karakteristikk av religionsundervisningen i skolen som “skolereigion”.

I nyere samfunnsvitenskap er det den amerikanske sosiologen Robert N. Bellahs (1967, 1975) bruk av “civil religion” som har satt premissene for hvordan begrepet brukes. Bellah lanserte sin bruk av begrepet i en toneangivende artikkel fra 1967, og hevdet at det fantes en amerikansk “civil religion” som eksisterte uavhengig av kirke, stat og religiøse konfesjoner. Bellah hevdet at “civil religion” var en alternativ måte å skape mening på i det moderne (og sekulariserte) samfunn. Han definerte “civil religion” som “[...] et sett av religiøse trosretninger, symboler, og ritualer som har vokst fram av de amerikanske historiske erfaringene, fortolket ut fra dimensjonen om en transcens”<sup>127</sup> (sitert etter Furseth og Repstad 2003: 130). På bakgrunn av en slik forståelse hevdet Bellah at det var klare paralleller og en analogi mellom den amerikanske grunnloven, statusen til presidenten,

---

<sup>125</sup> Jeg bruker konsekvent begrepet “nyreligiøsitet” videre i avhandlingen. Når jeg velger å bruke “nyreligiøsitet” er det hovedsakelig fordi begrepet er etablert i norsk faglitteratur. Begrepet “nyreligiøsitet” har sitt utgangspunkt i religiøse nydannelser i den vestlige verden de siste to hundre år. Jeg bruker hovedsakelig begrepet “nyreligiøsitet” for å betegne de mer flytende strømninger og tendenser i disse nydannelsene, slik også de norske religionshistorikerne Ingvild S. Gilhus og Lisbeth Mikaelsson (1998: 20; 2007: 377) gjør. Det betyr at jeg i bruken av begrepet “nyreligiøsitet” inkluderer vestlig nyåndelighet, som også kalles New Age, holisme og alternativbevegelsen (ibid.: 377).

<sup>126</sup> I nyreligiøse miljøer finnes mange eksempler på at religion kobles til selvutvikling, slik også innføringsbøkene gjør med henvisning til læreplanformuleringer om “å stimulere elevenes personlige vekst og utvikling”. Innføringsbøkene vektlegger av innlevelse, følelse og erfaring framstår på mange måter som et ekko av psykologen Abraham Maslows ([1964]1994) teorier om religion og selv-aktualisering. Maslow ser primært religion som et middel for individets selv-aktualisering, og tar til orde for en antiautoritær og doktrinefri forståelse av religion. Maslows vektlegging av erfaring og opplevelse får sitt uttrykk i hans begrep “peak-experiences”. Disse er av stor viktighet for individets selv-aktualisering, og er i tillegg den “autentiske” og egentlige form for religion: “The very beginning, the intrinsic core, the essence, the universal nucleus of every known high religion (unless Confucianism is also called a religion) has been the private, lonely, personal illumination, revelation, or ecstasy of some acutely sensitive prophet or seer” (Maslow [1964] 1994: 19). Teologen Paul C. Vitz (1994) påpekte allerede i 1984 de tette forbindelsene mellom Maslow og New Age-miljøer, nettopp gjennom forståelsen av religion og “peak-experience” som allmennmenneskelige og hvordan dette kobles til individets selvutvikling. Parallellen mellom “skolereigion” og nyreligiøsitet drøftes ytterligere i kapittel 7.

<sup>127</sup> Enkelte steder understreker også Bellah (1975: 3) at “civil religion” er et universelt fenomen, og ikke bare et amerikansk.

dyrkingen av det amerikanske flagget og isrealittisk religion. Bellah identifiserte et sett sosiale praksiser som adopterte rammene til mange religiøse ritualer og viste hvordan sekulære symboler (flagget, presidenten, grunnloven) ble gitt nytt innhold på etablerte rammeverk fra kristen og isrealittisk religion. “Civil religion” framsto dermed, i følge Bellah, som det moderne og sekulariserte samfunns strategi for å kunne gi mening og identitet uten å være eksplisitt religiøst forankret, mens den like fullt hadde tydelige referanser til og bygde på “bibelske arketyper” (Bellah 1967: 18). “Civil religion” medfører slik sett både en videreføring av og bygger på kjent kulturelt rammeverk, samtidig som den inneholder nyskaping på det symbolske område, slik Bellah utviklet termen.

En omfattende litteraturproduksjon som drøfter og problematiserer termen “civil religion” (se f.eks. Furseth og Repstad 2003: 130-132; Kurtz 1995: 186-190; Mathisen 1989).<sup>128</sup> Virkningshistorien til termen er dermed for omfattende til at den kan gås inn på her. For denne avhandlingens tematikk er imidlertid termen illustrerende for den tendensen som kan identifiseres innenfor religionsdidaktikken, der det nettopp handler om en vektlegging av religion som ikke-konfesjonell, som “sekulær” eller “pluralistisk”, men som like fullt viderefører et etablert rammeverk basert på en lang kristen og kirkelig tradisjon.<sup>129</sup> Et hovedpoeng er at “skolereigion” representerer noe tilsynelatende nytt i en norsk religionsdidaktiske diskurs, og inneholder både en videreføring av etablerte perspektiver og en faglig nyskaping for å imøtekomme nye krav etter innføringen av KRL-faget. Denne nyskapingen utfordrer en tradisjonell forståelse av religion.<sup>130</sup>

---

<sup>128</sup> Furseth og Repstad (2003: 131) kommenterer at “civil religion” i Norden har vært knyttet til stats- og folkekirker, og at en eventuell “civil religion” finnes i tilknytning til majoritetskirkene. Denne avhandlingens datamateriale gir grunnlag for å stille spørsmål om ikke et obligatorisk religionsfag i en flerkulturell skolekontekst har resultert i en religiøs nydannelse som kan sies å være en form for “civil religion”. Skolekonteksten kan dermed gi et bedre grunnlag for å diskutere termen uten å knytte den til en kirkelig kontekst, slik flere nordiske forskere har gjort (Furseth 1994; Repstad 1995; Sundback 1984).

<sup>129</sup> Jfr. kapittel 7.1.2 om “seige strukturer”. I dette kapittelet eksemplifiserer jeg hvordan innføringsbøker fra både “Asheim/Mogstad-tradisjonen” (Mogstad 2004) og “Winsnes-tradisjonen” (Afdal m.fl. 2001) forsøker å videreføre og omdefinere eksplisitt kristne temaer og symboler, og bibeldidaktikk og narrativ teologi til å være “generelle innfallsvinkler” til undervisningen i KRL-faget.

<sup>130</sup> En interessant parallell kan trekkes mellom “skolereigion” og det den svenske religionshistorikeren Kjell Härenstam (1993) har kalt for “skolboks-islam”. I avhandlingen med samme navn skriver Härenstam om hvordan islam konstrueres i religionsfagets lærebøker. Han har også gjort en lignende studie knyttet til framstilling av tibetansk buddhisme (Härenstam 2000). På samme måte som Härenstam viser at det skjer en spesiell konstruksjon av islam og buddhisme i lærebøker for grunnskole og videregående skole, vil jeg hevde at det skjer en spesiell konstruksjon av religion i innføringsbøker i religionsdidaktikk. Det kunnskapssynet som framkommer i lærebøkene er “någons kunnskap”, påpeker Härenstam (2000: 123ff). Det er med andre ord ikke objektivt gitt kunnskap, men en sosialt konstruert kunnskap som gis legitimitet gjennom lærebøkers påvirkningskraft (jfr. kap. 2.3.3).

En pluralistisk eller tverr-konfesjonell religionsundervisning i offentlig skole må unngå forkynnelse eller religionsutøvelse for ikke å være i strid med internasjonale konvensjoner. En slik religionsundervisning både skaper og trenger en forståelse av religion som er løsrevet fra religion i tradisjonell og konfesjonell forstand. Obligatorisk religionsundervisning i skolen må derfor også være i besittelse av en forståelse av religion som kan inkludere alle dersom religionsfaget skal være et “ordinært skolefag” i et flerkulturelt samfunn.<sup>131</sup> Et mulig resultat av slike premisser kunne være et religionsfag som vektlegger fagkunnskaper, kritisk tenkning og analytiske ferdigheter. Det vil si kunnskaper *om* religioner, slik de norske læreplanene formulerer det. I innføringsbøkene velges en annen strategi i form av en fagforståelse som nedtoner religionsspesifikt kunnskapsstoff til fordel for elevorientert kunnskap, erfaring og opplevelse.<sup>132</sup> Elevsentreringen medfører også en presisering av at ingen religion skal presenteres som mer sann enn de andre. I læreplanene presiseres det at alle religioner skal presenteres som likeverdige, og det kommuniseres dermed et egalitetsprinsipp på religionenes vegne (*KRL-boka 2005*: 9).

I innføringsbøkene videreføres egalitetsprinsippet fra læreplanene. Prinsippet, sammen med en empatisk religionsforståelse, brukes til å legitimere at alle kan lære *av* religion. Det er et perspektiv som peker i retning av en form for universalisme<sup>133</sup> der religion, med Beckfords (1992) uttrykk, altså kan betegnes som “symbolreservoar”. Religionene i religionsundervisningen framstilles i innføringsbøkene som ressurser som skal anvendes med et felles mål: personlig vekst. Det kan imidlertid stilles spørsmålstegn ved om dette, religiøst sett, er et nøytralt perspektiv, selv om innføringsbøkene uttrykker at de skisserer en konfesjonsløs undervisning.<sup>134</sup> Innføringsbøkene synes heller å gå så langt i sin framstilling av

---

<sup>131</sup> Det må sies å være et paradoks at det i opplæringslovens §2-4 presiseres at KRL-faget er et ordinært skolefag på linje med andre fag i skolen. Hadde KRL-faget vært et ordinært og problemfritt fag hadde det vel neppe vært nødvendig å gjøre denne presiseringen.

<sup>132</sup> Dette drøftes ytterligere i kapittel 5 om elevrollen.

<sup>133</sup> Det finnes mange varianter av universalisme. William E. Paden presiserer f.eks.: “For some, it is motivated by a sense that all humans are basically alike. Many find a common set of precepts undergirding the world’s religions, such as the need to honor a divine being and assume ethical responsibility. Some look for common affirmations about peace and non-violence. Still others understand the universal basis of religion in terms of a core spiritual experience or revelation of the divine. In that outlook, institutional and doctrinal differences are merely seen as the secondary, outward elaboration of a shared, intuitive sense of the ‘wholly other’ mystery that grounds all life (Paden 2005: 211-212). Jeg legger Padens forståelse og presisering til grunn for å hevde innføringsbøkens universalistiske tendens. Den er gjør seg spesielt gjeldende for de innføringsbøkene som vektlegger religionenes allmenmenneskelige dimensjon, og som gjør en vektlegging av å lære av religion mulig.

<sup>134</sup> Afdal m.fl. 2001 virker å ha sett konsekvensene av sine fagperspektiver, og har derfor behov for å gjøre følgende presisering: “ Vi vil understreke at dette slett ikke dreier seg om skjult innføring av en slags mystisk-universalistisk religiøs trosopplæring i offentlige skoler, men om at skolen viser et tydelig og inkluderende verdigrunnlag og tar sin kulturforedlende funksjon på alvor” (s. 206). Jeg betrakter dette som et svært interessant

religionens viktighet for mennesket og samfunn, og i egalitetsprinsippet i forholdet mellom religionene, at det gir grunnlag for å karakterisere det som et universelt perspektiv på religion.<sup>135</sup> Et uttrykk som peker mot en normativ universalisme, er at det ikke gjøres en distinksjon mellom sant og falskt på religionenes premisser (Baird 1991: 123). Sannhetsspørsmålet, som er viktig for religionene, relativiseres. I Sødal (red.) 2006 heter det for eksempel at “Fagligheten består blant annet i at undervisningen ikke skal ta stilling til de ulike trostradisjonenes sannhetsinnhold”. Dette synes å være en selvfølge for en obligatorisk undervisning i offentlig skole. I stedet uttrykkes det altså normativt at alle kan lære av religioner, og at religioner er eksistensielt viktig for mennesket. Ved å forutsette at alle mennesker søker etter mening i tilværelsen på en eller annen måte, trer ytterligere et trekk ved universalistisk tenkning fram (Paden 2005: 211). Religionsundervisningen i skolen brukes dermed til å presentere et universelt perspektiv på religion, og der religion entydig har positive og universelle verdier for alle mennesker og samfunnet. Det resulterer i at andre perspektiver framstår som motbegreper og assosieres med åndelig fattigdom, materialisme eller intellektualisme.

En prinsipiell viktig konsekvens av egalitetsprinsippet mellom religionene og innføringsbøkenes ressursperspektiv, er at det ikke tar høyde for religionenes krav om å være unike og å være i besittelse av sannheten (Baird 1991: 123; Flood 1999: 56). I forsøket på å skape en eksistensiell fagforståelse som kan inkludere alle religioner og alle elever, nedtones dermed religionenes egenart. Slike faglige perspektiver står slik i fare for ikke å etterfølge læreplanens presisering om at “[...] de ulike verdensreligioner og livssyn skal presenteres ut fra sin egenart” (KRL-boka 2005: 9).<sup>136</sup> Læreplanformuleringens presisering legger til grunn en

---

diskursivt utsagn som på den ene siden altså tar avstand fra en “universalistisk religiøs trosopplæring”, men samtidig vektlegger et “inkluderende verdigrunnlag”. Flere andre steder i boken er jo nettopp det inkluderende verdigrunnlaget basert på et prinsipp der alle kan lære noe av alle religioner. Det er et egalitetsprinsipp som gir seg utslag i en implisitt universalisme. Det kan dermed synes som om intensjonen er å unngå universalistiske perspektiver, mens konsekvensen av bokens øvrige framstilling peker mot universalisme.

<sup>135</sup> Dette er ikke ukjente perspektiver på religion. Hendrik Kraemer, Hans Küng og Sarvepalli Radhakrishnan trekkes gjerne fram som eksempler på hvordan et universalistisk perspektiv på religion har fått uttrykk i fagtenkningen (Baird 1991).

<sup>136</sup> Sitatet fra læreplanen er hentet fra et større avsnitt som inneholder flere lignende og viktige presiseringer: “Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap er et ordinært skolefag som normalt skal samle alle elever. Undervisningen skal gi kunnskap og forståelse, ikke opplæring til en bestemt religion eller et bestemt livssyn. I undervisningen skal likeverdige pedagogiske prinsipper legges til grunn. Kristendommen, og de ulike verdensreligioner og livssyn skal presenteres ut fra sin egenart. Det innebærer at alle religioner og livssyn skal behandles på en faglig og sakssvarende måte ut fra sitt særpreg. I undervisningen skal nærhet til fagstoffet på religionenes og livssynenes egne premisser kombineres med saklig distanse. I undervisningen skal det ikke være forkynnelse eller religionsutøvelse” (KRL-boka 2005: 9).



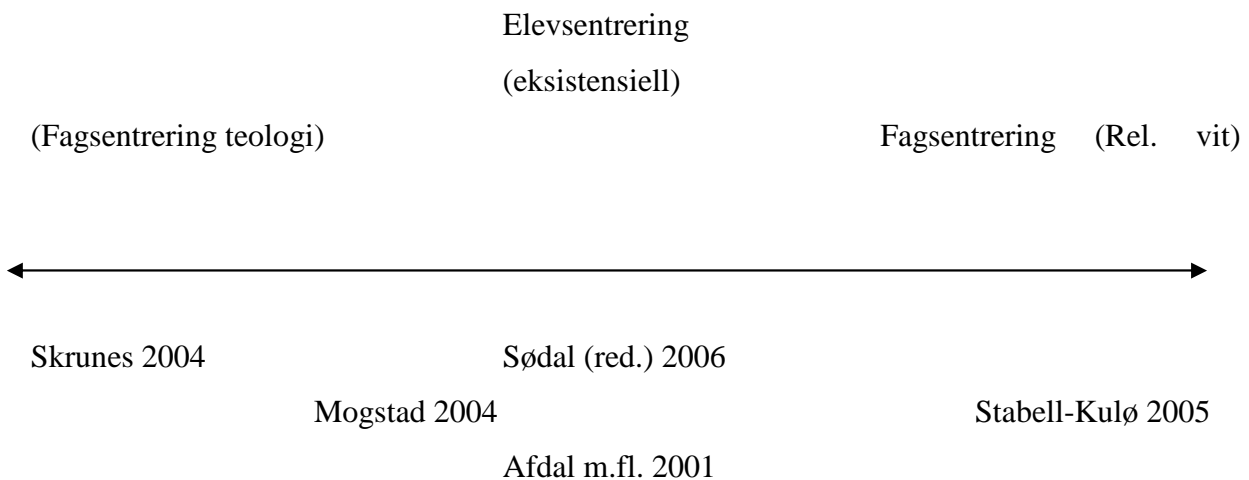
fagforståelse der forskjellene mellom religionene er viktig, noe som er noe vesentlig annerledes enn å lære *av* alle religioner, slik det uttrykkes i innføringsbøkene.

Begrepet “skolereligion” er egnet til å karakteriseres den spesielle framstillingen av religion som skjer i skolen, dersom dets innhold også suppleres med det ressursperspektiv på religion som innføringsbøkene presenterer, og som gir seg utslag i en universalisme. Ressursperspektivet bidrar også til å gi begrepet “skolereligion” et tydeligere innhold, og er et viktig supplement til koblingen til “civil religion”. Det vil da være tydelig at termen “skolereligion” betegner noe annet enn en tradisjonell forståelse av religion. Et religionsbegrep i tradisjonell forstand vil ikke kunne fange opp den fagforståelse som uttrykkes i innføringsbøkene, fordi dette ikke er religion i betydning avklarte dogmer, presteskap og kanon, men et perspektiv på religion som noe mer flytende og uorganisert. Det er nettopp et slikt uttrykk for religion Beckford karakteriserer begrepet “symbolreservoar”. “Skolereligion” blir dermed en betegnelse på flytende og uorganisert religion som, løsrevet fra sine tidligere (konfesjonelle) forankringer, kan forstås som en autonom ressurs og et forsøk fra innføringsbøkens side om å understreke at religion fremdeles har evnen til å symbolisere “ultimate meaning” og “supreme indignation” (jfr. Beckford 1992: 171). Den åpner også i en hvis grad for at “Det religiøse er dypest sett et mysterium tanken alene ikke kan fatte”, slik det formuleres i Sødal (red.) 2006 (s. 62-63). Trass i at religion er et mysterium og over menneskets fatteevne så utgjør det paradoksalt nok en ressurs. Ressursperspektivet på religion i “skolereligionen” får også fram hvordan innføringsbøkene ønsker å legitimere religionens rolle som viktig for den sosiale integrering, og dermed framstår som et “durkheimsk lim”, samtidig som religion også er en ressurs for menneskets personlige vekst og utvikling. “Skolereligion” representerer dermed den noe nye måten religion forstås i innføringsbøkene som eksistensiell ressurs i et obligatorisk og pluralistisk religionsfag, og der de ulike religionene utgjør reservoarer av symboler til fri bruk for elevens personlige vekst og utvikling. Resultatet er et det også kommuniseres et universalistisk perspektiv på religion.

#### 4.6 Skalering av innføringsbøkens eksistensielle orientering

Tre av fem analyserte innføringsbøker vektlegger religionsfagets eksistensielle karakter, og derigjennom et empatisk religionsbegrep og elevsentrert kunnskap. For å synliggjøre flerstemmigheten i hvordan innføringsbøkene vektlegger dette og hvordan tendensen i min empiri har vært, synliggjøres det i en illustrasjon.

Kriteriene for plasseringene består av innføringsbøkens eksplisitte vektlegging av religionsfagets eksistensielle orientering. Som vist i kapittel 4.2 uttrykkes denne orientering på noe ulikt vis, men de uttrykker alle den samme fagforståelse. I det første kriteriet ligger dermed også en vurdering av graden av elevsentring, og dermed orientering mot individ. I det andre kriteriet om religionsfaglig profil, er innføringsbøkene vurdert ut fra eksplisitt orientering mot basisfaget teologi eller religionsvitenskap. Dette kriteriet baserer seg dermed aktivt og eksplisitt på at Skrunes 2004 og Stabell-Kulø 2005 danner hvert sitt ytterpunkt. Skrunes 2004 i forhold til orientering mot teosentrisk teologi, og Stabell-Kulø 2005 på fagforståelse som ligger svært nær religionsvitenskapen. Forholdet mellom bøkene kan derfor illustreres slik:



Figur 5: Skalering i forhold til innføringsbøkens konseptualisering av religion

Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006 kritiserer den form for fagforståelse som gis uttrykk for i Stabell-Kulø 2005 som for stofforientert, intellektualisert

fagforståelse.<sup>137</sup> På den annen side advares det i disse tre innføringsbøkene mot perspektiver som presenteres i Skrunes 2004, fordi de grenser opp mot forkynnelse. I dette bildet ligger imidlertid Mogstad 2004 nærmere Skrunes 2004 enn de øvrige bøkene. Jeg har derfor forsøkt å lage en enkel illustrasjon som får fram hva som danner ytterpunktene blant innføringsbøkene på ulike måter.

Framstillingene til Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006 synes å ha utgangspunkt i et felles fortolkningsfellesskap (Fish 2000: 301ff). Med det mener jeg en felles forståelse av religionsfagene i skolen og hva deres funksjon bør være. Her vektlegges fagenes eksistensielle karakter, de overordnede målsetningene med faget om å stimulere elevene til personlig vekst og utvikling, og elevsentrert kunnskap. Dette fortolkningsfellesskapet kan også forstås som et forsøk på å monologisere den religionsdidaktiske diskursen. Denne samstemtheten og monologiseringen danner en diskursiv dominans blant innføringsbøkene, og bidrar til å kommunisere en rådende fagforståelse der konstruksjonen av religionsfagene i skolen framstår som eksistensielt orienterte fag.

#### ***4.7 Oppsummering: Religionsfaget som eksistensielt fag***

Innføringsbøkene legger til grunn en forståelse av religion som jeg har karakterisert som empatisk. Dette er et viktig grunnleggende premiss når innføringsbøkene forstår og konstruerer religionsfaget i skolen som et eksistensielt orientert fag som har som en av sine viktigste oppgaver å stimulere elevene i deres personlige vekst og utvikling. Det å lære *av* religion, framstår som viktigere enn å lære *om* religion. Religionene blir dermed et reservoar av symboler som kan og skal brukes for å stimulere elevenes personlige vekst og utvikling. Slik trer dermed innføringsbøkens forståelse av religionsfaget i skolen som eksistensielt orientert.

Den empatiske forståelsen av religion i innføringsbøkene er det vanskelig å finne paralleller til. Derfor har jeg lånt begrepet “skolereligion” fra Aadnanes og Plesner (2000) og støttet deres antydning om at det er en spesiell konseptualisering av religion som kan identifiseres i religionsdidaktikken. Jeg har imidlertid gitt uttrykket “skolereligion” et nytt innhold for å

---

<sup>137</sup>For eksempel: “Mye av den vestlige vitenskapsorienterte kristendoms- og religionsundervisningen på 1960-tallet ble for ensidig fornuftspreget og historiserende med sitt distanseskapende “utenfra”-ståsted som innfallsvinkel” (Afdal m.fl. 2001: 205).

illustrere i innføringsbøkene vektlegger at alle religioner er med på å utgjøre reservoaret av symboler. Hovedsaken er at religionsundervisningen kan tilby noe som har personlig og eksistensiell relevans for enkelteleven.

Den empatiske religionsforståelsen og det elevsentrerte kunnskapssyn, setter fagkunnskapen i religionsdidaktikken i et interessant lys. Den avvises ikke eksplisitt, men framstilles som utilstrekkelig i seg selv. Den må suppleres med innlevelse og opplevelse, og derigjennom også kobles til en eksistensiell dimensjon. Slik fagkunnskap omtales i innføringsbøkene framstår den som mindre viktig ved at den brukes som motbegrep i forhold til de eksistensielle og erfaringsnære sidene ved faget. I erfaringsnærheten ligger det derimot en mulighet for “å lære av” religion som understrekes i innføringsbøkene. Det anlegges med dette et ressursperspektiv på religion som gir klare paralleller til nyreligiøsiteten ved å vektlegge religion løsrevet fra konfesjonell forankring og heller knytte den til menneskets personlige vekst og utvikling.

## **5.0 Elevrollen i innføringsbøkene**

Analysen i dette kapitlet handler om elevperspektivet i forskningsspørsmålet som jeg presenterte i kapittel 1.1.1. Kapitlet forholder seg til en presisering av avhandlingens overordnede forskningsspørsmål: Hvordan forholder innføringsbøkene seg til elevrollen og hvilke strategier presenteres for eleven i religionsundervisningen?

I forrige kapittel viste jeg hvordan innføringsbøkene legger til grunn en empatisk forståelse av religion når religionsfaget i skolen konstrueres som et eksistensielt orientert fag. Jeg stilte spørsmålet om innføringsbøkernes empatiske og konfesjonsløse forståelse kan karakteriseres som en form for “skolereigion”. Dette kapitlet handler om hvordan religionsundervisning som forstås som eksistensielt orientert, og der religion framstilles som en ressurs for elevenes personlige vekst og utvikling, gir premisser og preger innføringsbøkene når elevrollen skal presenteres og drøftes.

Innføringsbøkene er også en del av en større utdanningspolitisk kontekst. Det betyr at de i tillegg til å forholde seg til gjeldende læreplanverk og opplæringslov, også tar inn over seg rådende pedagogiske trender i norsk og skandinavisk skoletenkning. Utdanningspolitikken preges i dag av senmodernitetens orientering mot individet og får konsekvenser for hvordan

det tenkes om elevene i skolen. Dette gir seg blant annet utslag i at utdanning forstås som et intensivt samspill mellom faglig og personlig utvikling (Fendler 2001, Krejsler 2004a; Hermansen, Jensen og Krejsler 2005).

I kapittel 5.1 presenterer jeg de deler av datamaterialet jeg har vektlagt for analysen av innføringsbøkens elevperspektiv. Jeg redegjør også for begrepet “livstolkning” som et nøkkelbegrep i innføringsbøkens behandling av elevrollen. Kapittel 5.2 gjør en kritisk drøfting og kontekstualisering av livstokningsbegrepet. I kapittel 5.3 spør viser jeg hvordan livstokningsbegrepet ble et nøkkelbegrep, før jeg i kapittel 5.4 gjør en kritisk tolkning av livstokningsbegrepet i lys av Foucaults etikkbegrep og hans teori om “selvteknologier”, og stiller spørsmål om livstokningsbegrepet er en senmoderne selvutviklingsstrategi og som også får karakter av å være en religiøs selvutvikling.

### ***5.1 Empiri, analysestrategi og begrepsformasjon***

Kapitlene om elevrollen skiller seg noe fra bøkens øvrige kapitler. Innføringsbøkene bruker rikelig med plass på utviklingspsykologiske modeller og modeller for barns sosialisering, og forankrer slik elevrollen i etablert forskning og psykologisk og pedagogisk teori med vekt på oppdragelse. Framstillingene preges av mange referanser og noe refererende framstillinger. I analysearbeidet har det derfor vært vanskelig å skille lærebokforfatterens oppfatninger fra refererende gjennomganger av teorier og modeller. En utfyllende gjennomgang av alle de ulike teoretiske perspektivene som innføringsbøkene viser til, gjøres ikke.<sup>138</sup>

Vektleggingen innføringsbøkene gjør av utviklingspsykologiske modeller, er imidlertid ikke uvesentlig. Begreper som “livstolkning”, “personlig vekst og utvikling”, “helhet”, “mening med livet”, “identitet”, “erfaring” og “opplevelse” danner begrepsformasjonen rundt eleven i innføringsbøkene. En slik begrepsformasjon må sees i lys av interessen for elevenes “personlige utvikling” i det norske læreplanverket fra 1990-tallet, noe som først kom inn i Kristendomskunnskap i M87 og er videreført i alle KRL-planene.<sup>139</sup>

---

<sup>138</sup> Innføringsbøkene refererer til og vektlegger en rekke modeller og teorier. I tilfeldig rekkefølge nevnes modeller og teorier av Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Knud Munksgaard, Oddbjørn Evenshaug og Dag Hallen, Ernest Harms, Ronald Goldman, James Fowler, Sven G. Hartman, Erik H. Erikson, og Roy Baumeister. Det varierer hvor mye plass de ulike teoriene får og hvor grundig de presenteres.

<sup>139</sup> Formuleringen om at “undervisningen skal stimulere elevene i deres personlige vekst og utvikling” ble tatt inn i læreplanen for Kristendomskunnskap i M87 (s. 102) og representerte da noe nytt. I læreplanen for Kristendomskunnskap fra M74 het det i en lignende målsetning at “undervisningen i kristendomskunnskap skal

Vektlegging av elevens personlige utvikling er en del av en bredere strømning innenfor pedagogikken de siste tiårene, og viser den norske skoletenkningens dype røtter i reformpedagogikk og sosialpedagogikk (Helsvig 2004, 2005; Skagen 2002; Skarpenes 2004). Den reformpedagogiske bevegelsen som oppsto i Europa og Amerika på slutten av 1800-tallet var orientert mot å forstå barns forutsetninger for læring på ulike utviklingsstadier, for slik å kunne stimulere elevenes egenaktivitet i læringsprosessen (Helsvig 2004: 172). Utviklingspsykologien danner det teoretiske fundamentet for pedagoger når elevenes utvikling settes i fokus, og er noe av forklaringen på den sterke vektleggingen av slike teorier i innføringsbøkene. I Afdal m.fl. 2001 heter det for eksempel:

Hvis man kan si noe om det religiøse utviklingsnivået hos elevene, vil det være enklere å tilpasse opplæringen. I tillegg vet man hvilken retning utviklingen tar og bør ta. Det gjør det lettere å forberede og assistere den religiøse utviklingen hos barna (Afdal m.fl. 2001: 76).

Sitatet gir en ansats til forståelse av innføringsbøkene vektlegging av utviklingspsykologiske modeller. De danner en teoretisk rammeverk når personlig vekst og utvikling utgjør en viktig innhold i elevrollen. Teoriene fra utviklingspsykologien er her eksempel på det sosiologen Nikolas Rose (1999a, 1999b), omtaler som “styringsteknikker”. Rose hevder at samfunnsvitenskapenes (spesielt psykologien) produksjon av kunnskap og ekspertise om oppdragelse og menneskets utvikling, har resultert i et bredt spekter av styringsteknikker som anvendes på mennesket. Styringsteknikkene funderes i menneskelig atferd, og forstås altså ikke som arbitrære autoriteter. Rose knytter dette til en vestlig tanke om frihet. Han hevder at psykologien har utviklet seg i en symbiose med det han kaller “liberal freedom” (1999a: viii), noe som har medført en vektlegging av mennesket som fritt, og menneskets autonomi og selvrealisering som viktige verdier. I pedagogikken har psykologiens teorier hatt stor betydning og blitt tillagt vekt i teorier om oppdragelse og læring. Psykologien har dannet et viktig teoretisk fundament for pedagogikken, og i orienteringen mot barn og unges utvikling har psykologien på mange måter vært pedagogikkens viktigste intellektuelle redskap (Popkewitz 2006: 214).

---

ta sikte på å bidra til å styrke karakterutviklingen og den moralske sans hos elevene” (M74: 84). I KRL05 er formuleringen tatt ut av læreplanen, men er å finne i punkt 4 i læringsplakaten. I KRL-boka heter det at “Faget spiller videre en sentral rolle når det gjelder å stimulere elevene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse” (KRL-boka 2005: 25).

Innføringsbøkernes vektlegging av utviklingspsykologiske teorier og modeller er derfor ikke tilfeldig. De gir teoretisk grunnlag for vektleggingen av elevens “personlige vekst og utvikling”, som det heter i læreplanene. Med bakgrunn i slike teorier kan innføringsbøkene ta til orde for at elevenes personlige vekst og utvikling bør overvåkes og stimuleres. I dette kapitlet går jeg dypere inn på en av de strategiene som tillegges vekt når elevens vekst skal stimuleres gjennom religionsfaget, nemlig “livstolkning”.

### **5.1.1 Empiri**

Innføringsbøkernes behandling og drøfting av eleven varierer noe. Afdal m.fl. (2001), Sødal (red.) 2006 og Mogstad (2004) har alle egne kapitler der ulike sider ved eleven og elevforutsetninger løftes fram og drøftes. Men det er selvsagt ikke bare her viktige perspektiver på elevene kommer til uttrykk. Det gjøres fortløpende gjennom hele framstillingene for alle disse tre bøkene.

Kapitlene som eksplisitt behandler elevene i religionsundervisningen er tillagt vekt i min analyse; Mogstad 2004 (s. 73-94), Sødal (red.) 2006 (s.45-65). Afdal m.fl. 2001 (s. 74-98). Dette er supplert med viktige utsagn om eleven fra andre kapitler i bøkene.

Skrunes 2004 og Stabell-Kulø 2005 representerer også i denne delen av empirien flertydighet og kompleksitet. Stabell-Kulø 2005 sier svært lite om elevrollen. Et begrep som ”livstolkning” forekommer ikke i teksten, og i teksten finnes ingen referanser til pedagogisk eller utviklingspsykologisk teori. En mulig forklaring kommer til uttrykk i følgende sitat:

Oversetter vi til eldre pedagogisk terminologi, skal vi kort og godt ”møte eleven der han er” – mye god pedagogisk teori er jo egentlig selvfølgeligheter satt i system. I klartekst: Eleven må skjønne hva vi snakker om (Stabell-Kulø 2005: 35).

Slik gjør Stabell-Kulø 2005 seg ferdig med omtalen av elevforutsetninger, og presenterer ingen eksplisitt drøfting av elevrollen. Stabell-Kulø 2005 viser slik sett en svært tydelig stofforientering i sin framstilling som gir lite rom for drøftinger om elevene i religionsundervisningen.

Skrunes 2004 drøfter elevrollen på en nokså annerledes måte enn de øvrige framstillingene. Det heter at “[I]likeledes vil det bli lagt vekt på elevforutsetningene” (s. 64), men det er vanskelig å se at det gjøres. Utgangspunktet for Skrunes 2004 er barnet i et kristent

perspektiv: “Skal en få fatt i den indre kraft i den kristne trostradisjonen, er det nødvendig å sette menneskets gudsrelasjon i sentrum” (s. 60). I kapitlene 1-4 (til sammen ca. 50 sider) tematiseres oppdragelse og et kristent perspektiv på barnet i forhold til pedagogisk teori<sup>140</sup> (kapittel 1) og Bibelen (kapittel 2). I kapittel 3 drøftes den pedagogiske mandatfordeling mellom internasjonale konvensjoner, foreldreretten og statens oppdragermandat, mens forholdet mellom skole og kristen oppdragelse tematiseres i kapittel 4. Skrunes 2004 legger dermed stor vekt på omtalen av eleven (eller “barnet”).

Ettersom Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006 skriver mest om elevrollen, er analysen hovedsakelig basert på dem. Framstillingene i disse tre bøkene er samstemte, spesielt når det gjelder “livstolkning” som et sentralt didaktisk begrep og strategi i møte med eleven. Dette danner grunnlag for å snakke om et *fortolkningsfellesskap* (Fish 2000) som innenfor en faglig diskurs kan sies å utgjøre en *diskursiv dominans* knyttet til konstruksjonen av eleven og elevrollen.

På dette tidspunkt er det viktig å understreke at hovedvekten i den videre framstillingen vil ligge på tre av fem innføringsbøker (Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006).

Dette begrunner jeg med at det fortolkningsfellesskap disse utgjør, og den intertekstualitet som finnes mellom dem, og at de figurerer på pensumlistene ved ulike lærerutdanningsinstitusjoner, og på KRLnett.no litteraturoversikt. Samlet sett gir dermed framstillingene et innblikk i hva som er den autoritative kunnskapen i den religionsdidaktiske diskursen, og framstår dermed i større grad som *makttekster* enn de to andre. I kapittel 5.5 vil jeg illustrere hvordan bøkene står i forhold til hverandre. I kapittel 7 drøftes ytterligere hvordan Skrunes 2004 og Stabell-Kulø 2005 representerer sentrifugale krefter i den religionsdidaktiske diskursen.

### ***5.1.2 Analysestrategi og begrepsformasjon***

Mogstad (2004) representerer en utfordring for analysen. Framstillingen knytter an til flere diskurser, både en kristen opplæringsdiskurs og en pedagogisk selvutviklingsdiskurs. Det kristne perspektivet er framtredd gjennom vektlegging av barnet i Det gamle og Det nye testamentet, Luthers syn på barnet, og problematisering av udøpte barn i undervisningen.

---

<sup>140</sup> Det er særlig Evenhaug og Hallens (1997) “familiepedagogiske modell” som vektlegges av pedagogisk teori.



Slike problemstillinger er sentrale i kristendomsdidaktikken, men kapitlene om døpte og udøpte barn i undervisningen framstår i dagens skolevirkelighet nærmest som anakronismer. Mogstad 2004 orientering mot kristendommen gir seg dermed sterke utslag i enkelte deler av framstillingen. I forhold til begrepet "livstolkning" åpnes det både for en religiøs/kristen livstolkning og for en sekulær livstolkning. For eksempel:

Religiøse livstolkninger har det til felles at de tolker erfaringene ut fra en gudsforståelse. Det som skiller religiøs livstolkning fra sekulær livstolkning, er altså ikke at disse erfaringene i seg selv er religiøse, men at de tolkes innenfor rammen av en gudsforståelse. (Mogstad 2004: 38)

Med "livstolkning" forstår vi forsøket på å finne mening i vår erfaring av livet og av verden omkring oss (Gravem 1996). Utgangspunktet er at mennesket forstås som et meningssøkende vesen, at det er fellesmenneskelig å forsøke å tolke sitt eget liv og den virkelighet man lever i. At det er fellesmenneskelig, betyr ikke at vi tolker våre liv og virkeligheten på den samme måten, men at vi forsøker å tolke livet og virkeligheten. Hvordan vi tolker, er avhengig av den meningssammenhengen vi bruker når vi tolker. Når mennesket slik forsøker å tolke sine erfaringer, utvikler det sin egen identitet. Dette skjer ved at mennesket tolker virkeligheten som en helhet med indre sammenheng. Mennesket er med andre ord i stand til å skjelne mellom sitt eget jeg og til virkeligheten som omgir det. Siden mennesket har evne til å forholde seg åpent til virkeligheten, vil livstolkningsprosjektet aldri være et avsluttet prosjekt, men følge mennesket gjennom hele livet. Når mennesket gjør nye erfaringer, vil disse komme inn og korrigere innholdet i livstolkningen (Mogstad 2004: 36)

I Mogstad 2004 er det altså tale om å skille mellom religiøs livstolkning og sekulær livstolkning. Hans presentasjon av den religiøse livstolkning korresponderer i stor grad med Skrunes 2004, mens den sekulære livstolkning korresponderer med Afdal m.fl. 2001 og Sødal (red.) 2006. I analysen har det til en hver tid vært en utfordring å være bevisst på hvordan "livstolkning" brukes i Mogstad 2004, ettersom det ikke alltid kommer like klart fram i teksten.

Når jeg har valgt å behandle Mogstad 2004 som sammenfallende med Afdal m.fl. 2001 og Sødal (red.) 2006, gjør jeg det på bakgrunn av den vektlegging alle disse tre bøkene gjør av eleven som meningssøkende menneske med referanse til læreplanverkets generelle del og KRL-planenes vektlegging av elevenes personlige vekst og utvikling. I Mogstad 2004 knyttes "livstolkning" i større grad til en menneskelig søken etter mening i livet i generell antropologisk forstand. I omtalene av "livstolkning" er en slik forståelse mer framtrædende enn en mer eksplisitt forståelse av "livstolkning" i lys av kristendommen, selv om de fleste av bokens øvrige kapitler kun refererer og forholder seg til kristendommen (jfr. kap. 7.1.2). Slik

det også gjøres i Skrunes 2004 de få stedene “livstolkning” nevnes. Utsagnene fra Mogstad 2004 som presenteres i teksten viser en vektlegging av personlig vekst og utvikling som er sammenfallende med utsagnene og perspektivene fra Afdal m.fl. 2001 og Sødal (red.) 2006. I analysen har jeg derfor behandlet disse tre bøkene i all hovedsak som sammenfallende når det gjelder forståelsen av “livstolkning”.

Som tidligere nevnt representerer Skrunes 2004 og Stabell-Kulø 2005 flertydighet og kompleksitet. Stabell-Kulø 2005 gjør seg nokså raskt ferdig med omtalen av elevforutsetninger, og der det forekommer slike drøftinger, uttrykkes en orientering mot fagstoff og avstandtagen til den personlige utviklingen som vektlegges i de andre bøkene:

Samtidig blir det håpløst å undervise i flerkulturelle og flerreligiøse klasser i et demokrati hvis personlige opplevelser av transcendent natur skal ha (bevis)gyldighet også for lærere eller elever som ikke har hatt slike opplevelser, eller ikke akkurat den opplevelsen (Stabell-Kulø 2005: 14).

Med et slikt utsagn representerer Stabell-Kulø 2005 en motsats til framstillingene av elever og elevrollen som ovenfor ble omtalt som dominerende. Utsagnet underbygger også vektleggingen av fagstoff og fagformidling i en kognitivt orientert religionsundervisning. I vektleggingen av en kunnskapsorientert og kognitiv undervisning trer orienteringen mot vitenskapsfaget religionsvitenskap tydelig fram. Fraværet av et pedagogisk teoritilfang er også med på å forklare at elevperspektiver i liten eller ingen grad behandles. Stabell-Kulø 2005 fagforståelse framstår slik sett som *sentrifugal* (Maybin 2001) på den måten at den har et fagsyn og elevperspektiv som er langt fra de øvrige innføringsbøkene. Den trekker ut og bort fra den standardisering og normalisering av hva som er den autoritative fagforståelse og fagkonstruksjon som de sammenfallende perspektiver i Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006 danner.

Skrunes 2004 representerer også en sentrifugal kraft og er med på å understreke kompleksiteten i datamaterialet. I de tre første kapitlene drøfter Skrunes 2004 oppdragelse generelt og i et kristent perspektiv. Heller ikke i delkapittel 3.4 “Barnas pedagogiske rett og utviklingen av egen ansvarlighet” (s. 48-50) kommer synet på eleven i undervisningssituasjonen tydelig fram. Overskriften brukes til en redegjørelse og gjengivelse av FNs konvensjon om barns rettigheter. Skrunes synes imidlertid å legge vekt på at “Barnet har rett til en egenutvikling hvor det gradvis settes i stand til å ta ansvar for sitt liv” (s. 49). Det kristne teosentriske perspektivet er imidlertid mest fremtredende:

Tar en utgangspunkt i Guds frelsergjerning, trer menneskets erfaring av skyld, nederlag og problematiske framtidshåp fram. Gud vil skape en ny framtid for menneskene hvor hele skaperverket er inkludert. I det øyeblikk disse fundamentale kunnskapssidene ved kristendommen trer fram i undervisningen, er det med på å gi elevene en utfordring hvor det er livets grunnleggende erfaringsdimensjoner som blir synliggjort (Skrunes 2004: 123)<sup>141</sup>

Når faget skal tegnes ut etter disse prinsippene, krever det på den ene siden inngående kjennskap til elevenes liv, og på den andre siden en bevisst tolkning av deres livserfaring som løfter livet inn i lyset fra Guds gjerninger. Det er derfor en oppgave i undervisningen å forklare, tydeliggjøre og eksemplifisere hvordan den fundamentale kunnskapen har betydning for livet på en grunnleggende måte. (Skrunes 2004: 124).

Det tydelig at det er kristendommen og Gud som skal danne utgangspunkt for undervisningen. Begrepet “livstolkning” brukes i noen grad, og der det forekommer i teksten knyttes det til en kristen livstolkning. For eksempel:

Barn og unge sitter med en erfaringshistorie bestemt av deres livssituasjon. Erfaringen er tolket og forstått i lys av de kunnskapene og den livstolkningen som de har møtt i hjemmet, blant venner, i media m.m. I undervisningen må dette tas på alvor (Skrunes 2004: 123).

Utgangspunkt[et] er troen på en levende og nærværende Gud som i sin aktuelle gjerning handler i overensstemmelse med den gudskunnskap som er blitt kjent for menneskene gjennom den spesielle åpenbaring slik den er uttrykt i Bibelen. Dette innebærer ikke at undervisningen kan overstyre Guds aktuelle gjerninger, men den kan gjennom undervisning binde sammen et kunnskapsinnhold og en livssituasjon som kan åpne for Guds aktuelle gjerning. (...) Da gjelder det først og fremst å gi perspektiver på elevens liv, som leder dem inn mot det vi har kalt de elementære grunnerfaringene, de erfaringene som i et teosentrisk perspektiv er de livsavgjørende og livsbærende (Skrunes 2004: 123-124).

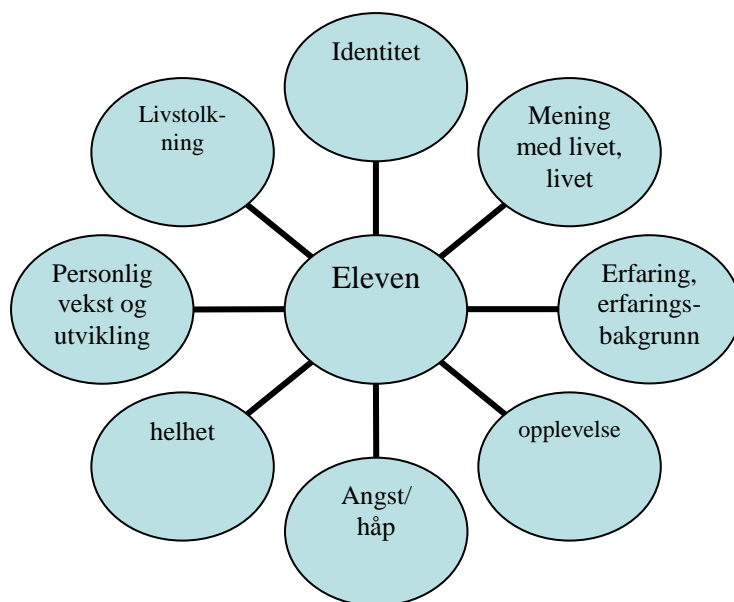
Skrunes 2004 og Stabell-Kulø 2005 representerer på hver sin måte, gjennom ulike faglige utgangspunkt, sentrifugalitet i diskursen om eleven og elevrollen. Skrunes 2004 forholder seg primært til barnet i en kristen tradisjon og sitt teosentriske perspektiv på religionsundervisning, mens Stabell-Kulø 2005 er kunnskapsorientert og orienterer seg mot

---

<sup>141</sup> Skrunes presiserer at “Det er ikke nødvendigvis de erfaringene som menneskene selv umiddelbart gir uttrykk for det her er tale om, men det er en konkret livssituasjon som er tolket i lys av den kristne fundamentalkunnskapen.” I denne presiseringen ligger et forbehold som er noe vanskelig å plassere. På den ene side åpner Skrunes for at det *kan* være de erfaringene som det gis uttrykk for, mens det på den annen side ikke trenger å være det. En mulig tolkning av Skrunes her er at de erfaringer mennesker gir uttrykk for skal tolkes inn i en kristen referanseramme (kristen fundamentalkunnskap). Det mennesker gir uttrykk for er i lys av dette ikke erfaringer som selvstendig tenkende subjekt, men som en del av Guds skaperverk. “Dette innebærer ikke at undervisningen kan overstyre Guds gjerninger, men den kan gjennom undervisning binde sammen et kunnskapsinnhold og en livssituasjon som kan åpne for guds aktuelle gjerning.” (s. 123-124).

perspektiver i religionsvitenskapen for å hente analyseverktøy i forståelsen av religion. Begge framstillingene representerer flertydigheten blant innføringsbøkene, men Stabell-Kulø 2005 og Skrunes 2004 utgjør hvert sitt ytterpunkt. De tre øvrige bøkene kan plasseres mellom disse, både når det gjelder vektlegging av elevenes “livstolkning” og religionsfaglig tenkning.

På bakgrunn av analysen av innføringsbøkene har jeg identifisert en *begrepsformasjon* som omslutter eleven og elevforutsetninger og dermed illustrerer hvordan elevrollen trer fram i innføringsbøkene framstillinger. Begrepsformasjonen danner grunnlaget for den videre drøftingen av innføringsbøkene elevrolle.



Figur 6: Begrepsformasjon knyttet til eleven som diskursobjekt i innføringsbøkene.

Analysen har vist at innføringsbøkene i religionsdidaktikk har et spesielt fokus når de omtaler eleven og elevforutsetninger. Begrepsformasjonen dannes med utgangspunkt i et fagspråk som vektlegger sider ved eleven som går utover det faglige og kognitive ved læringen, og viser det komplementære forhold mellom forståelsen av religionsfagene som eksistensielt orienterte fag og elevrollen. Det betyr at eleven i innføringsbøkene konstrueres som et meningssøkende vesen som må møtes med noe mer og annet enn en kognitiv orientert undervisning, kunnskaper og faglige ferdigheter. I religionsundervisningen vektlegges det at

elevene skal ha mulighet til å sette ord på sine tanker, opplevelser og erfaringer om religion og meningen med livet.<sup>142</sup> For eksempel:

Undervisningen skal oppleves som spennende av elevene. Den skal ikke bare sikte mot kunnskapstilegnelse, men også gi elevene opplevelser og muligheter for å bearbeide egne erfaringer (Mogstad 2004: 215).

Mange prøver å finne sammenheng i livserfaringene sine, og de kan søke hjelp til dette gjennom religiøse og eksistensielle fortellinger (Sødal (red.) 2006: 54).

Orienteringen mot religionsundervisningens eksistensielle innhold gjør at jeg anser det som et legitimt valg i den videre drøftingen å vektlegge dette nivået. Det er dette nivået som setter kunnskapsforståelsen og fagkonstruksjonen i innføringsbøkene i et spesielt lys, og gir grunnlag for å forstå religionsfaget i skolen som “et ordinært fag i særklasse”, slik det formuleres i Sødal (red.) 2006.

“Livstolkning” er det enkeltbegrepet som opptrer med størst regularitet og spredning når elevrollen drøftes. Begrepet binder på sett og vis sammen begrepene “det meningssøkende mennesket” fra Generell del av læreplanen og målformuleringen om å “stimulere elevenes personlige vekst og utvikling” KRL-læreplanen og læringsplakaten. Det framstår dermed som et forankringspunkt for omtalen av eleven og elevforutsetninger. Begrepet framstilles som så sentralt og med et innhold som gjør at det også kunne vært satt i senter i figur 3 ovenfor. “Livstolkning” forstås som en verbalisering av religiøse erfaringer og opplevelser, og som en viktig del av elevenes dannelse og selvutvikling. Livstolkningsbegrepet underbygger innføringsbøkens forståelse av religionsfaget som et eksistensielt orientert fag. Det er i dette begrepet at forståelsen av religionsfaget som eksistensielt veves sammen med et elevperspektiv, og dermed gir interessante og til dels nyskapende religionsdidaktiske perspektiver.

### **5.1.3 Motbegreper**

I følgende teksteksempel kommer det fram hvordan jeg har identifisert motbegrepene i analysen. Eksempelen er hentet fra Sødal (red.) 2006.

---

<sup>142</sup> Den dominerende vektleggingen av erfaringsbasert læring og eksistensiell orientering nyanseres i noen tilfeller noe. Hos Afdal. m.fl. 2001 heter det for eksempel: “Det betyr at man ikke kan ensidig bygge en religionsundervisning på kunnskap om elevenes livsspørsmål, men at elevperspektivet må balanseres av et fagperspektiv (s. 94). Hva det innebærer å balansere et elevperspektiv med et fagperspektiv drøftes ikke nærmere, men det er nærliggende å tolke det som en presisering av at religionsfaget også har en kunnskapsside som også bør være til stede i undervisningen.

En lærer som oppfatter elevene som *objekter for kunnskap* – som *tomme kar som han selv skal fylle med innhold* – vil synnsynligvis drive en form for *formidlingspedagogikk*. Derimot vil han neppe være den som brenner for prosjekter og gruppearbeid. Det overlater for mye til elevene, som ennå ikke har blitt tilført den kunnskapen de trenger. På den andre siden vil en lærer som ser elevene som subjekter for kunnskap, antagelig ha stor sans for disse arbeidsformene. De harmonerer også godt med vekst- og dialogpedagogikk. En lærer som primært forstår elevene som samhandlende og kulturelt betingede mennesker, vil fokusere på sosiale prosesser og kontekst for læringen. Han vil neppe bruke mye til på *individuell kunnskapsreproduksjon*, men heller legge til rette for prosjekter og temaarbeid. Dette samsvarer med et sosiokulturelt læringssyn (Sødal (red.) 2006: 21).

Tekstutdraget viser hvordan det tegnes et skille mellom eleven som subjekt og eleven som objekt. Eleven som objekt kobles til en assosiasjonsrekke av begreper som sammen danner motbegrepene for elevrollen: objekter for kunnskap, tomme kar som skal fylles med innhold, formidlingspedagogikk, individuell kunnskapsreproduksjon. Begrepsrekken knyttes til formidlingspedagogikken, og bygger dermed videre på en gammel diskusjon om pedagogiske posisjoner og læringssyn. Det kommer tydelig fram at det i formidlingspedagogikken ligger et elevsyn som det tas sterkt avstand fra fordi det gjør elevene til “objekter for kunnskap”. Eleven må isteden forstås som et subjekt. Dette kommer tydeligere fram i tabellen under med oversikt over motbegrepene som brukes i innføringsbøkene i forhold til drøfting av elevrollen.

| Begrep   | Motbegrep  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• personlig vekst og utvikling</li> <li>• livstolkning</li> <li>• håpsdimensjon</li> <li>• mening</li> <li>• erfaring, innlevelse og opplevelse</li> <li>• helhet</li> <li>• mening med livet</li> <li>• identitet</li> <li>• eleven som meningssøkende vesen</li> <li>• involvering og deltakelse</li> <li>• eleven som subjekt</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• truende meningsløshet</li> <li>• Trusselen om personlig meningsløshet ligger konstant latent</li> <li>• livssynsmessig forvirring</li> <li>• barna blir innestengt i språket</li> <li>• “Videre må en respektere at religiøse og livssynsmessige spørsmål ofte er basert på personlig overbevisning, og ikke på rasjonelle argumenter”</li> <li>• Dialogen skal ikke alltid være eksistensielt vinklet. På den annen side kan den heller ikke bli så saklig og faglig at den ribbes for følelser, engasjement og innlevelse</li> <li>• elevene som objekter for kunnskap – tomme kar som skal fylles med innhold</li> <li>• passive mottagere</li> <li>• individuell kunnskapsreproduksjon</li> </ul> |

|  |   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• overdreven vektlegging på det kognitive innholdet i religion og tro</li> <li>• Ingen kan hevde observatørstatus og melde seg ut</li> <li>• elevenes kjedsomhet</li> <li>• [livstolkning] aldri et avsluttet prosjekt</li> <li>• Angst</li> <li>• passiviteten synes å legge en lammende hånd over elevene</li> <li>• lukket, mekanisk menneske- og virkelighetsoppfatning</li> <li>• Skolen kan ikke konsentrere seg bare om kunnskaper og atferd</li> <li>• personlighetens oppløsning</li> <li>• ikke bare kunnskapstilegnelse</li> <li>• eleven som objekt</li> </ul> |
|--|---|

*Figur 7: Motbegreper elevrolle*

Motbegrepene i forhold til begrepsformasjonen knyttet til elevrollen korresponderer altså med det jeg viste i analysen i kapittel 4. Motbegrepene viser at innføringsbøkene kretser rundt elevenes potensielle opplevelse av meningsløshet. I tillegg kommuniseres det tydelig at en kognitiv orientering mot kunnskapstilegnelse i undervisningen forstås og framstilles som begrenset. En slik undervisning står i fare for å redusere elevene til objekter for kunnskap, slik teksteksempelet fra Sødal (red.) 2006 ovenfor viste.

I forhold til motbegrepene trer “livstolkning” fram som et enkeltbegrep med vidt og omfattende innhold. “Livstolkning” framstår som en didaktisk strategi som gir muligheter til å bygge på elevenes erfaringer og opplevelser, og derfor kan ramme inn og binde undervisningen sammen. “Livstolkningen” kan motvirke meningsløshet, den er allmennmenneskelig og derfor kan ingen elever melde seg ut i undervisningen, men sikrer deltakelse og involvering, og den sikter mot mer enn kunnskapstilegnelse.

## **5.2 Elevenes “livstolkning” – et nøkkelbegrep i religionsdidaktikken**

I kapittel 5.2.1 vil jeg utdype hvordan “livstolkning” gis innhold i innføringsbøkene. Dernest vil jeg i kapittel 5.2.2 og 5.2.3 forsøke å svare på hvorfor livstolkningsbegrepet framstår som et så kraftfullt og viktig begrep for religionsdidaktikken.

### 5.2.1 Livstolkningsbegrepets innhold i innføringsbøkene

Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006 kommer alle med presiseringer og definisjoner av “livstolkning”:

Styrken til stadieteorien [hos Fowler] ligger blant annet i at den forsøker å si noe om et allmennmenneskelig fenomen – menneskets søken etter mening. Eller om man vil: Menneskets livstolkning. Videre unngår den flere av de svakhetene andre teorier om religiøs utvikling har, nemlig en ganske overdreven vektlegging på det kognitive innholdet i religion og tro (Afdal m.fl. 2001: 85).

Med ”livstolkning” forstår vi forsøket på å finne mening i vår erfaring av livet og av verden omkring oss (Gravem 1996).<sup>143</sup> Utgangspunktet er at mennesket forstås som et meningssøkende vesen, at det er fellesmenneskelig å forsøke å tolke sitt eget liv og den virkelighet man lever i. At det er fellesmenneskelig, betyr ikke at vi tolker våre liv og virkeligheten på den samme måten, men at vi forsøker å tolke livet og virkeligheten. (Mogstad 2004: 36)

Livstolkning dreier seg om forsøk på å tolke livet og finne mening med det. Det handler om å forstå erfaringer, se mening og sammenheng i dem, og tolke den verden man lever i. Begrepet forutsetter at mennesket leter etter mening i livet og svar på spørsmål om grunnleggende vilkår for livet og tilværelsen; livsspørsmålene. Hvis mennesket er meningssøkende, er livstolkning et fellesmenneskelig anliggende. (Sødal (red.) 2006: 46)

“Livstolkning” framstår som orientert mot nuet, og knyttes til begreper som mening, erfaring, tolkning, forståelse og sammenheng.<sup>144</sup> En implisitt antakelse er dermed at mennesker søker mening. Eleven forstås dermed som et meningssøkende vesen, og potensielt som *homo religiosus* – et religiøst menneske. Når “livstolkning” skal ha en sentral plass i religionsfaget i skolen, er det derfor nødvendig at det tas utgangspunkt i elevenes erfaringer, spørsmål og undringer om tilværelsen og hvem de selv er. Mogstad 2004 presiserer:

Det undervisningen først og fremst kan bidra med i denne sammenheng, er å hjelpe elevene til en personlig livstolkning. [...] Skolen kan ikke konsentrere seg bare om kunnskaper og atferd. Vel så viktig er det å ta vare på elevenes emosjonelle utvikling (Mogstad 2004: 39)

---

<sup>143</sup> Referansen til Gravem 1996 er en serie på fem artikler Peder Gravem skrev i et temanummer av *Prismet* (6/96) om livstolkning. Denne artikkelserien har vært en svært viktig premissleverandør for forståelsen av begrepet “livstolkning” og for at begrepet av fått en sentral posisjon i norsk religionsdidaktikk. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 5.3.

<sup>144</sup> Tidligere er det nevnt at delen “Det meningssøkende mennesket” i Generell del av læreplanverket danner viktig bakgrunnsinformasjon i forhold til det KRL-læreplanene og innføringsbøkene omtaler som “elevenes livstolkning”. Begrepet “livstolkning” brukes imidlertid ikke i Generell del, og forekommer første gang i læreplanverket i KRL97.



“Livstolkning” er dermed en personlig og individuell aktivitet, og i dette arbeidet skal skolen bidra med hjelp. Det er en prosess som peker utover kunnskaper og atferd, mot emosjoner, som også knyttes til opplevelser og erfaring.

Innføringsbøkene gir ingen entydige og klare definisjoner på hva “livstolkning” er og hvordan den kan arbeides med i undervisningssammenheng, men ved at den kobles sammen med et sett andre meningselementer gis det noen ideer om at det er noe (erfaringer, opplevelser, undring av eksistensiell karakter og religion) som skal tolkes og helst forstås slik at det kan skape mening. Det kommuniseres tydelig at “livstolkningen” er personlig og skal gjøres av den enkelte elev for sin egen del. Målet er å stimulere elevens utvikling som menneske. “Livstolkningens” eksistensielle orientering underbygger og er en del av fagforståelsen av religionsfagene som eksistensielt orientert. “Livstolkningen” skal tillegges vekt, ikke på grunn av at den inneholder viktig fagkunnskap, men fordi den er en viktig del av elevenes personlige utvikling. “Livstolkning” er dermed også et uttrykk for et elevsentrert kunnskapssyn, slik jeg presenterte det i kapittel 4.4.4. Elevsentreringen som uttrykkes i innføringsbøkens forståelse av “livstolkning” som en didaktisk strategi, bygger dermed også i stor grad på et ideinnhold fra konfluent pedagogikk (jfr. kap. 4.4.2) med sin vektlegging av erfaring, opplevelse og følelser. Dette er med på å illustrere den sterke individuelle orienteringen livstolkningen har, slik den presenteres i innføringsbøkene.

I de tre tekstutdragene ovenfor uttrykkes det at livstolkning er allmennmenneskelig eller fellesmenneskelig, og at det å søke mening er forbundet med “livstolkning”. For, som det eksempelvis uttrykkes i Sødal (red.) 2006, “Hvis mennesket er meningssøkende, er livstolkning et fellesmenneskelig anliggende” (Sødal (red.) 2006: 46)

En annen viktig side ved innføringsbøkens forståelse av “livstolkning”, er at den er konfesjonsløs. Dette gjøres riktignok på litt ulike måter. Sødal (red.) 2006 uttrykker eksplisitt at “livstolkning” ikke nødvendigvis er knyttet til religioner og livssyn:

Livstolkning er ikke knyttet til spesielle religioner eller livssyn, eller utelukkende til etablerte trostradisjoner. Alle har en livstolkning. Men erfaringer tolkes forskjellig alt etter hvilken meningssammenheng man står i. Religioner og livssyn er slike meningssammenhenger. KRL-planen slår fast at kjennskap til ulike religioner og livssyn, etikk og filosofi er en viktig forutsetning for egen livstolkning (Sødal (red.) 2006: 46).

I Afdal m.fl. 2001 knyttes livstolkningens konfesjonsløshet til en forståelse av et vidt i motsetning til et snevert religionsbegrep:

Det vide [religionsbegrep] omfatter alt som kan fungere som religion for folk, dvs. alt som gir livet mening utover det rent hverdagslige, alt som gir mennesker noe å leve av og for. Noen har en altoppslukende hobby, et totalengasjerende arbeid, et politisk eller humanitært engasjement som gir livet mening. Alt dette faller innenfor religionsbegrepet i den vide definisjonen. Religion er alt som har eksistensiell betydning for mennesker (s. 44).

[...]

Livstolkning tilsvarende så å si det vide religionsbegrepet, mens trossyn i større grad stemmer overens med det snevrere religionsbegrepet. Innenfor det snevrere religionsbegrepet hører tradisjonene hjemme. Det snevre begrep vektlegger et faglig perspektiv på undervisningen, mens det vide religionsbegrep ivaretar et elevsentrert perspektiv (s. 45).

Jeg tolker denne presiseringen hos Afdal m.fl. 2001 som en vektlegging av “livstolkning” gjennom et vidt religionsbegrep som en forståelse av “livstolkning” som konfesjonsløs, i motsetning til et snevert religionsbegrep. Det konfesjonsløse og vide religionsbegrepet sikrer også at alle elever kan forstås lys i det. Vektleggingen av “livstolkning” som allmennmenneskelig og konfesjonsløs hos Sødal (red.) 2006 og Afdal m.fl. 2001, peker med dette i retning av en form for “skolereigion” der det i noen grad bygges videre på etablerte perspektiver på religion fra en mer kirkelig og konfesjonelt orientert religionsundervisning. Innføringsbøkene synes dermed å legge opp til at religionsundervisningen skal gjøre det samme og ha samme identitetsforankrende funksjon som kristendomsfaget tidligere hadde. I et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn løsrives skolefaget fra det kirkelige og konfesjonelt forankrede ved at “livstolkning” beskrives som allmennmenneskelig og knyttes til et vidt religionsbegrep.

Mogstad 2004 skiller seg noe fra de to ovennevnte innføringsbøkene gjennom et skille mellom sekulære og religiøse livstolkninger.

Religiøse livstolkninger har det til felles at de tolker erfaringene ut fra en gudsforståelse. Det som skiller religiøs livstolkning fra sekulær livstolkning, er altså ikke at disse erfaringene i seg selv er religiøse, men at de tolkes innenfor rammen av en gudsforståelse (Mogstad 2004: 38).

Det presiseres ikke ytterligere hva skillet mellom en religiøs og en sekulær “livstolkning” er. Selv om det åpnes for en sekulær eller konfesjonsløs livstolkning, så vektlegges den religiøse og kristne livstolkning, og det slås eksempelvis fast at “[e]n kristen livstolkning må derfor ha sin forankring i den trinitariske gudsforståelsen og Den store bibelfortellingen” (Mogstad

2004: 39). En mulig forståelse av hva en sekulær “livstolkning” er, framstår slik sett som en motsetning av presiseringen om den kristne “livstolkning”. Den sekulære “livstolkning” i Mogstad 2004 framstår som en “livstolkning” som ikke er konfesjonelt forankret. Det er dermed parallellt mellom det Mogstad 2004 presiserer, om enn noe uklart, som sekulær “livstolkning” og måten Afdal m.fl. 2001 og Sødal (red.) 2006 knytter “livstolkning” til et vidt religionsbegrep og som noe allmennmenneskelig.

Når det så sterkt understrekes at alle har en “livstolkning”, sekulær eller religiøs, og at “livstolkningen” varierer fra person til person, sendes et tydelig signal om at eleven selv er referansepunktet i denne prosessen. Det er eleven selv som kan gjøre den beste tolkningen, men dette må læres, blant annet gjennom kunnskapen om et “religiøst språk” (jfr. kapittel 5.3.3). Dette er en individorientert forståelse av “livstolkning” som jeg senere i dette kapittelet vil knytte til en selvutviklingstendens i innføringsbøkens elevperspektiv. Det finnes en dreining bort fra de store fortellingene og mot individet. En slik dreining har religions sosiologene Paul Heelas og Linda Woodhead karakterisert som “[...] the subjectiv turn” – den subjektive vendingen, i moderne kultur. “It is a turn away from life lived in terms of external or ‘objective’ roles, duties and obligations, and a turn towards life lived by reference to one’s own subjective experiences”(2005: 2).<sup>145</sup> En lignende dreining har også vært påvist i skoletenkning og pedagogikk (Fendler 2001; Hultqvist 2004a; Krejsler 2004a, 2004b, 2006; Kvale 2004; Nielsen 2004; Popkewitz 2006; Saugstad 2004; Skagen 2002; Ziehe 2004). Vektleggingen av elevenes individuelle “livstolkning” i innføringsbøkene kan dermed forstås som en del av bredere tendenser i vestlige samfunn.

### ***5.2.2 Livstolkningsbegrepet i KRL-læreplanene***

“Livstolkning” som begrep er til stede i alle KRL-læreplanene. KRL97 og KRL02 har de samme formuleringene om “livstolkning”. Begrepet forekommer i innledningen til læreplanen, under “Felles mål for faget” og under målområdet for “Kristendommen” for 5. og 6. klasse.

I innledningen heter det at

---

<sup>145</sup> Individorienteringen Heelas og Woodhead argumenterer for synes å representere en gjennomgripende trend i moderne samfunn.

Opplæringen i Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap omfatter bibelkunnskap og kristendomshistorie, hovedtrekk ved kristen tro og etikk, hovedtrekk i andre levende religioner og livstolkninger og noen sentrale emner fra filosofi og allmenn etikk (KRL-boka 2002: 12).

“Livstolkning” forstås her som en lignende størrelse som “andre levende religioner”. Det settes slik sett en parallell mellom “livstolkning” og “andre religioner”.

I målområdet “Felles mål for faget” heter det at “Opplæringen har som mål”:

Å gi elevene grundig kjennskap til Bibelen og til kristendommen som kulturarv og levende kilde til tro, moral og livstolkning.

å gi elevene kjennskap til andre verdensreligioner og anskuelser som levende kilde til tro, moral og livstolkning (KRL-boka 2002: 16)

Her settes “livstolkning” i forbindelse med religion ved at de er “levende kilder” for “livstolkningen”.

Den samme forbindelsen gjøres under målområdet “Kristen livstolkning” i hovedmomentene for 5.-7. klasse og under målområdet “kristen livstolkning” for 6. klasse. Her knyttes en kristen livstolkning til “[f]adervår og sentrale ord og forestillinger i denne bønnen”, og til “[u]like typer musikk og sang som gir uttrykk for kristen tro og lovprisning”, og til “[...] de ti bud og det dobbelte kjærlighetsbud som uttrykk for kristen etikk” (KRL-boka 2002: 18); med andre ord til sentrale sider ved kristendommens idèinnhold. Målformuleringene retter seg mot hvordan bønn, musikk og sang, lovprisning, de ti bud og det dobbelte kjærlighetsbud er viktige sider ved en kristen “livstolkning”. Religion framstilles med andre ord som kilde til “livstolkning”, og det forekommer ingen målformuleringer om at elevene skal gjøre en “livstolkning” som en del av undervisningen.

I KRL05 forekommer “livstolkning” hyppigere i læreplanen og på flere ulike måter enn i læreplanene fra 1997 og 2002. I læreplanens innledning videreføres tenkningen fra de tidligere læreplanene gjennom en presisering av at religion er en viktig kilde og forutsetning for “livstolkning”:

Kjennskap til ulike religioner og livssyn, etikk og filosofi er en viktig forutsetning for livstolkning, etisk bevissthet og forståelse på tvers av tros- og livssynsgrenser (KRL-boka 2005: 9).

Sammenlignet med tidligere læreplaner etableres en noe tettere forbindelse mellom religion og livssyn, etikk og filosofi og “livstolkning” ved at disse er “en viktig forutsetning for livstolkning”.

Senere i innledningen heter det:

Kunnskaper om religioner og livssyn og om den funksjon disse har både som tradisjon og som levende kilde til tro, moral og livstolkning, står sentralt i faget. I faget skal det stimuleres til allsidig dannelse, til personlig utvikling og til bevissthet om ens egen identitet (KRL-boka 2005: 9).

Den første setningen viser også her en tett forbindelse mellom “religioner og livssyn” som “levende kilde til tro, moral og livstolkning”. I neste setning gjøres det imidlertid en forbindelse til “[...] allsidig dannelse, til personlig utvikling og til bevissthet om ens egen identitet”. Det gjøres dermed en indirekte kobling mellom “livstolkning” og personlig utvikling. Det er det eneste stedet i læreplanen at det gjøres en slik kobling. Selv om det ikke eksplisitt uttrykkes at elevene skal stimuleres i deres “livstolkning” som en del av deres personlige utvikling, så åpnes det for en slik tolkning. Med dette mener jeg at det tas et steg lengre i KRL05 enn i KRL97 og KRL02. I KRL05 brukes også livstolkningsbegrepet gjennom hele læreplanen og i tilknytning til alle verdensreligionene og til livssyn: kristen livstolkning, jødisk livstolkning, islamsk livstolkning, hinduistisk livstolkning, buddhistisk livstolkning og humanistisk livstolkning.

Det kan dermed spores en utvikling av livstolkningsbegrepet i læreplanene fra KRL97 og KRL02 til KRL05 som retter seg mer mot “livstolkning” som en del av elevenes personlige utvikling, og ikke bare ulike religioner som mulige kilder til “livstolkning”. Det kan dermed synes som om utviklingen av stadig nye læreplaner for KRL-faget har ført til åpninger for at læreplanene har tatt inn over seg perspektiver og forståelse av “livstolkning” som er utviklet i innføringsbøker i religionsdidaktikk for lærerutdanningen.

### ***5.2.3 Fra “livstolkning” som kilde til religion til “livstolkning” som skolereligion***

I innføringsbøkene er forståelsen av “livstolkning” tett knyttet til læreplanens formuleringer om å stimulere elevene i deres personlige vekst og utvikling. En slik kobling ble ikke gjort i KRL-læreplanene fra 1997 og 2002, men åpnes altså for i KRL05. Det viser at det er en tenkning rundt begrepet “livstolkning” som har vært i utvikling siden 1997. De to første KRL-

læreplanene var gjeldende representerte de en annen forståelse av “livstolkning” enn innføringsbøkene på det tidspunkt gjorde.<sup>146</sup> Det kan dermed identifiseres to ulike måter å forholde seg til “livstolkning” på i henholdsvis læreplan og i innføringsbøkene fram til læreplanen fra 2005 ble innført. I læreplanene fram til da knyttes “livstolkning” primært til en religiøs tradisjon eller livssynstradisjon. Religion er en mulig kilde til “livstolkning”. Det vil si at livstolkning knyttes til et religiøst forklaringsunivers, eller de såkalte “store fortellinger”. Med KRL05 har læreplanen tilnærmet seg den forståelse av livstolkning som innføringsbøkene hele tiden har presentert. Det vil si at “livstolkning” knyttes til eleven som meningssøkende vesen, til personlig vekst og utvikling innenfra, og dermed også til det jeg i kapittel 4 viste som religionsfagets eksistensielle side. Mens de første læreplanene for KRL-faget knyttet religioner og livssyn, og til “større fortellinger” eller forklaringshorisonter, så er tendensen er altså at “livstolkning” i innføringsbøkene og KRL05 knyttes til elevenes egne erfaringer og opplevelser. Målet er å la elevene uttrykke sin livstolkning som et ledd i å stimulere dem i deres personlige vekst og utvikling, ikke å plassere elevene i en større religiøs tradisjon, selv om religionene er “viktige kilder for livstolkning” i følge læreplanene. Det åpnes for en form for “konfesjonsløs livstolkning”.

Det har dermed skjedd en endring i KRL-planens vektlegging og forståelse av “livstolkning” som gjør at den nå har nærmet seg den måten den behandles i Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006. Hvorvidt dette er et resultat av deltakelse i læreplankomiteer<sup>147</sup> eller annen fagutvikling vites ikke, men det er nærliggende å tolke denne utviklingen som et uttrykk for at disse fagperspektivene har hatt en klar påvirkning og en mulig bred resepsjon, slik at de nå framstår som den autoritative, standardiserte og normaliserte måten å forstå “livstolkning” på i den religionsdidaktiske diskursen. Fagperspektivene knyttet til “livstolkning” har en dominans og et hegemoni. Dette underbygger også min karakteristikkk av innføringsbøkene som mulige *makttekster* i den religionsdidaktiske diskursen (kapittel 2.2.4).

---

<sup>146</sup> “På det tidspunkt”, det vil si i årene 1997-2005. I denne tidsperiode forelå Mogstad 2004 i en 1. utgave fra 1997 og en 2. utgave fra 1999. Afdal m.fl. 2001 forelå i en 1. utgave fra 1997 og en 2. utgave fra 2001, og Skrunes 2004 forelå i en førsteutgave fra 1999. Ingen av disse tre bøkene har presentert nye eller bearbejdede perspektiver på livstolkning i de senere utgavene. I 2001 forelå Sødal (red.) 2006 i en 1. utgave og i 2003 i en 2. utgave. I disse utgavene er det ikke gjort noen endringer i presentasjonen og vektleggingen av livstolkningsperspektivet. I Stabell-Kulø 2005 er begrepet livstolkning helt fraværende.

<sup>147</sup> Kun Heid Leganger-Krogstad av forfatterne bak innføringsbøkene var medlem av læreplangruppen til KRL05 som ble nedsatt høsten 2004. Oversikt over læreplankomiteen for KRL05 finnes på denne linken: [http://skolenettet.no/upload/Lareplan/oversikt\\_lpmedl.pdf](http://skolenettet.no/upload/Lareplan/oversikt_lpmedl.pdf) [sist sjekket 28.10.07]

Det er også nærliggende å stille spørsmål om den konfesjonsløse forståelsen av “livstolkning” som legges til grunn i Afdal m.fl. 2001 og Sødal (red.) 2006, og åpnes for i Mogstad 2004, er et uttrykk for det jeg i kapittel 4 kalte for “skolereigion”? Måten “livstolkning” knyttes til elevenes personlige vekst og utvikling, og måten det anvendes som et allmenmenneskelig perspektiv løsrevet fra religiøse tradisjoner og konfesjonell forankring, peker i retning av “skolereigion”. I læreplanene understrekes det at religioner er “mulige kilder til livstolkning”, noe som i innføringsbøkene gir seg utslag i et ressursperspektiv på religion. I den grad innføringsbøkene trekker fram religioner som kilder til “livstolkning”, handler det om å lære av religioner. Og da forstås alle religioner som likestilte, slik at undervisningen framstår som egnet for et pluralistisk samfunn.

### ***5.3 Hvordan ble livstolkning et nøkkelbegrep innenfor religionsdidaktikken?***

I Norge har begrepet “livstolkning” særlig kommet i bruk etter innføringen av KRL-faget i 1997.<sup>148</sup> Begrepet utvikles imidlertid ikke i innføringsbøkene, men er en videreføring av et nokså nytt religionsdidaktisk begrep i norsk sammenheng. Geir Skeie (1998: 162; 2002: 92) hevder at det er Peder Gravem som har gjort “livstolkning” til et religionsdidaktisk nøkkelbegrep i Norge. Gravem presenterte sin forståelse i en serie på seks artikler i tidsskriftet *Prismet* (nr. 6) i 1996. Artikkelsen er hyppig referert til i artikler og avhandlinger som bruker begrepet, og har satt viktige premisser for forståelsen av livstolkningsbegrepet i Norge.<sup>149</sup> Av innføringsbøkene refererer Skrunes 2004, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006 eksplisitt til Gravems artikkelserie.<sup>150</sup>

Det er interessant at Gravem presenterte sin forståelse av “livstolkning” parallelt med at arbeidet med den første KRL-læreplanen var i slutfasen. Hvorvidt arbeidet med artikkelserien

---

<sup>148</sup> Begrepet brukes ikke i læreplanen for Kristendomskunnskap i M87 og synes ikke å ha vært brukt i religionspedagogisk faglitteratur fra 1980-tallet.

<sup>149</sup> Gravems artikkelserie kan slik sett karakteriseres som et diskursivt *monument* (Andersen 1994: 32ff) i diskursen om “livstolkning” i Norge. Det er påfallende hvor bred resepsjonen av Gravems artikkelserie synes å være, mens senere artikler av andre religionsdidaktikere som utforsker livstolkning og andre lignende begreper, i liten grad refereres til. Artiklene jeg her refererer til er: Skeie 1999, 2002 og Aadnanes 1998, 1999. I disse finnes det også gode presentasjoner av fagutviklingen om samme tema (“tros- og livsåskådningsvetenskap”) i Sverige og gir viktige perspektiver på hva som muliggjorde at begrepet også kunne introduseres i Norge uten at det ble satt store spørsmålsteget ved det.

<sup>150</sup> I Afdal m.fl. 2001 refereres det interessant nok ikke til Gravem (1996). Når begrepet introduseres i boken kommenteres det kun at “I L97 [KRL97] har livstolkning blitt et omfattende og overordnet begrep” (Afdal m.fl. 2001: 45). Perspektivet på “livstolkning” er imidlertid sammenfallende med Gravems forståelse og kretser om et menneskelig behov for å skape mening og helhet i tilværelsen. For eksempel: “Vi nevnte ovenfor at noe av begrunnelsen for religionsundervisning i skolen er at den ivaretar behovet for helhet og hellighet, dvs. menneskets transcenderende evne og trang til livstolkning” (Afdal m.fl. 2001: 139).

og den nye KRL-læreplanen var sammenfallende, vites ikke. Men når “livstolkning” i den første KRL-planen blir brukt som et sentralt begrep i beskrivelsen av fagets overordnede målsetninger, så finnes det på det tidspunkt ikke annen faglitteratur som gir begrepet innhold enn nettopp Gravems artikkelserie. I egenskap av å være den eneste teolog og religionspedagog som hadde behandlet begrepet “livstolkning” i en norsk religionsdidaktisk kontekst på det tidspunkt, ble Gravems tolkning den autoritative. Det viser seg blant annet i alle de senere bidrag som drøfter og bruker begrepet, refererer til Gravem i større eller mindre grad (Haakedal 2003; Lied 2004; Skeie 1999, 2002).<sup>151</sup> Det er liten tvil om at Gravems artikkelserie satte viktige premisser for hvordan begrepet skulle forstås i den religionsdidaktiske diskursen. Den brede resepsjonen Gravems artikkelserie synes å ha fått gjør det nærliggende å karakterisere den som et *monument* i den religionsdidaktiske diskursen (Andersen 1994: 32ff), og bruke et begrep som intertekstualitet for å illustrere denne statusen og for å vise hva som gjorde det mulig å etablere “livstolkning” som et nøkkelbegrep i norsk religionsdidaktikk. *Intertekstualitet* i dette tilfellet handler om nærværet av Gravems artikkelserie i andre skrifter (Fairclough 2003: 39).

### **5.3.1 Det meningssøkende mennesket i Generell del**

Gravem (1996) henter utgangspunktet for sin tilnærming til begrepet i delen om det meningssøkende mennesket i den såkalte generelle delen av læreplanverket. Generell del er blitt et viktig dokument i norsk skole- og læreplanutvikling siden den ble lansert ved innføringen av Reform 94.<sup>152</sup> Alle læreplaner for grunnskolen etter Reform 97 og videregående opplæring etter Reform 94 må sees i lys av den generelle delen av læreplanverket.<sup>153</sup> Planen gjennomgår seks ulike sider ved mennesket som til sammen danner en sjuende side, “det integrerte mennesket”.<sup>154</sup> Aktivitetene i skolen skal stimulere og utvikle alle disse sidene ved elevene, og målet er altså “det integrerte mennesket”.

---

<sup>151</sup> I denne forbindelse er det interessant at Per M. Aadnanes i flere artikler (Aadnanes 1998, 1999) ikke refererer til, drøfter, kritiserer eller kommenterer Gravems (1996) perspektiver på “livstolkning”. En forklaring, som Skeie (2002) antyder, er at Aadnanes i større grad bruker begrepet “livssyn” istedenfor “livstolkning”, men tematikken er like fullt den samme.

<sup>152</sup> Dens fullstendige tittel er: “Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del.” Den er også videreført som en del av Kunnskapsløftet fra 2006.

<sup>153</sup> Pedagogen Sylvi Stenersen Hovdenak har karakterisert Generell del som “fullendelsen av enhetsskoletanken, i alle fall på det symbolske og retoriske plan” (1998: 78).

<sup>154</sup> De seks sidene ved mennesket er: Det meningssøkende mennesket, det skapende mennesket, det arbeidende mennesket, det allmenndannede mennesket, det samarbeidende mennesket, og det miljøbevisste mennesket. Alle disse sidene utgjør sider ved “det integrerte mennesket”.



Med den generelle delen av læreplanverket italesettes en moderne dannelsesstanke i norsk skole. Det tegnes et bilde av en samfunnsutvikling som setter nye krav til elevenes opplæring og skolegang. I innledningen heter det for eksempel: “Opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse” (GD: 15), og “[...] opplæringen må derfor knyttes til egne iakttagelser og opplevelser” (GD: 29). Dette skal altså resultere i et “integreert menneske” og en “[...] karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om eget liv, forpliktelse overfor samfunnet og omsorg for livsmiljøet” (GD: 49).

Den amerikanske pedagogen Lynn Fendler (2001) har karakterisert pedagogisk tenkning som vektlegger at alle sider ved eleven skal utvikles, slik Generell del er et eksempel på, som et uttrykk for “the whole child discourse”:<sup>155</sup>

No aspect of the child must be left uneducated; education touches the spirit, soul, motivation, wishes, desires, dispositions, and attitudes of the child to be educated (Fendler 2001: 121).

Det er altså ikke bare de kognitive og intellektuelle sidene som skal utvikles, men også de mer sjelelige. Bernt Gustavsson har pekt på at en dannelsesstenkning som berører elevens utvikling som autonome individer, deriblant sjelelige sider, er en nokså ny måte å tenke dannelsen på (2001: 33-34). Dette er en dannelsesstenkning som har sitt opphav i reformpedagogikken, men der denne har hatt fokus på elevene som autonome mennesker og har forstått kunnskap som potensielt undertrykkende, er en dannelsesstenkning som inkluderer utvikling av det indre sjelsliv av nyere dato. I denne tenkningen løsrives ofte elevenes indre sjelsliv fra de andre sidene ved dannelsen, i følge Gustavsson. I Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006 er løsrivningen fra kognitiv og kunnskapsorientert undervisning tydelig. Det er her den erfaringsbaserte undervisning som kan stimulere elevenes “livstolkning”, og dette religionslærere må legge til rette for (jfr. kapittel 5.4.2).

Innholdet i Generell del viser et perspektiv på dannelsen som står i en norsk reformpedagogisk tradisjon. Det handler om å utdanne elevene til å bli “hele mennesker” gjennom et bredt og

---

<sup>155</sup> “The whole child discourse” er ikke av riktig så ny dato som Fendler synes å gi uttrykk for i sin artikkel. I internasjonale antologier innenfor teologi og religionspedagogikk finnes eksempler på at “det hele mennesket” eller “den hele elev” er tematisert på ulike måter (f.eks. Best (ed.) 1996). I en norsk kontekst i miljøet av teologer, pedagoger og religionspedagoger rundt IKO, var nettopp et “helhetsperspektiv” på undervisning og oppdragelse vektlagt som et ideal allerede på 1950- og 1960-tallet (se f.eks. Holter 1995: 91 og Helsvig 2005).

elevsentrert kunnskapsbegrep. Evner som samarbeid, omstillingsevne, nytenkning, problemorientering og kreativitet blir trukket fram som noe annet enn en “tradisjonell faglig dannelse” (Skarpenes 2004: 322). Det integrerte mennesket med en bred kunnskapsbase og evne til omstilling, skulle i 1990-tallets reformer møte kravet fra næringslivet. Skarpenes har hevdet at utdanningspolitikken på 1990-tallet som resulterte i Reform 94 forsøkte å skape en forbindelse mellom et kunnskapsintensivt arbeidsmarked og elevenes selvrealisering (ibid.: 322). Næringslivet og arbeidsmarkedet hadde et behov for “bred kunnskap” og “evige studenter” (“livslang læring”) og det var viktig at mennesket skulle kunne bruke “hele seg” både i arbeidslivet og i klasserommet. Dannelsesstenkningen i Generell del kan sees som et forsøk på å lage en syntese av reformpedagogikkens orientering mot det autonome individ, og deler av den mer formidlingsorienterte tradisjonens fagtenkning, og med kapittelet “Det meningssøkende mennesket” og vektlegging av elevenes personlige utvikling og utvikling av det indre sjelsliv som et nyskapende supplement.

Det er kapittelet “Det meningssøkende mennesket” i Generell del som danner utgangspunktet for Gravems artikkelserie. Gravem fokuserer på verdier som bidrar til at “[...] vi kan vokse og utfolde oss som mennesker”:

En hovedtese er at all livstolkning har sitt grunnlag i noe som er karakteristisk for mennesket. Til forskjell fra dyrene er mennesket et *meningssøkende* vesen. Meningsbegrepet blir en nøkkel til det teoretiske perspektivet vi skal skissere for å bestemme nærmere hva livstolkning er. Som utgangspunkt og *arbeidsdefinisjon* kan vi si at *livstolkning* er at vi *prøver å finne mening* i vår erfaring av livet og verden (Gravem 1996: 237).

Perspektivet og utgangspunktet for Gravems artikkelserie er antropologisk, og det tales her om det generelt menneskelige som skiller mennesket fra dyrene. Med mening som en nøkkel i utarbeidelsen av en forståelse av livstolkningsbegrepet, får livstolkning en eksistensiell orientering. Den grunnleggende forutsetning er at mennesket er et meningssøkende vesen og at søken etter mening er en viktig del av menneskets liv. På bakgrunn av videre drøftinger av mennesket som kulturelt og tolkende vesen, meningserfaring og søken etter forståelse, munner Gravem ut i følgende definisjon av livstolkning:

Helt allment skal vi her først *definere* livstolkning som *forståelse av oss selv og vår virkelighetserfaring i lys av en helhetlig meningssammenheng*. (Gravem 1996: 249).

Med en betoning av helhet og del i en meningssammenheng, kan Gravems forståelse også karakteriseres som hermeneutisk inspirert. “Livstolkning” er, i følge Gravem, vår forståelse

av oss selv i en større meningssammenheng. Definisjonen og forklaringen av begrepet kretser rundt stikkordene erfaring, mening og forståelse. “Livstolkning” handler både om enkeltfenomener og den “altomfattende meningshorisonten”. Gravem presiserer at “livstolkning” omfatter både “virkelighetsforståelse, menneskesyn og verdiorientering (moral og etikk)”, men påpeker i tillegg at “Det er også vanlig å bestemme fenomenet livssyn slik at det omfatter de samme elementene” (ibid.: 250). Gravem forstår livssyn som en form for “livstolkning”, og begge inneholder en “helhetsforståelse av livet og verden.” (ibid.: 250). Gravem kobler slik sett inn andre lignende eller assosierende begreper for å definere “livstolkning”. Det gjør at definisjonen og forståelsen av “livstolkning” hviler på og inkluderer begreper som livssyn og livsforståelse. Gravem gjør dermed “livssyn” og “livstolkning” til synonyme begreper.

“Livstolkning” som sentralt begrep i religionsdidaktikken muliggjøres dermed av kapittelet i Generell del av læreplanverket om det såkalte “meningssøkende mennesket”, selv om begrepet “livstolkning” ikke brukes her. Gravem vektlegger imidlertid en forståelse av “livstolkning” som en prosess der mennesket tolker seg inn i en meningssammenheng, og perspektivet framstår slik sett som sammenfallende med kapittelet “Det meningssøkende mennesket”. Gravem gjør denne koblingen og henvisningen eksplisitt flere steder.<sup>156</sup> Koblingen mellom eleven som et meningssøkende vesen og “livstolkning” gjør han ved å bruke og videreutvikle det samme språk som i Generell del brukes til å gi innhold til det meningssøkende mennesket, selv om altså livstolkningsbegrepet ikke brukes i Generell del.

Kapittelet om det meningssøkende mennesket var på mange måter en revitalisering av kristendommens plass i norsk skole. Her slås det i første linje fast at “Oppfostringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske verdier, og bære videre og bygge på kulturarven, slik at den gir perspektiver og retning for fremtiden” (GD: 17), og at “Den kristne tro og tradisjon utgjør en dyp strøm i vår historie – en arv som forener oss som folk på tvers av trosretninger. Den preger folkets livsnormer, forestillingsverden, språk og kunst” (ibid.: 17). Både i Generell del og hos Gravem veksler perspektivene mellom det generelt antropologiske, ved at det framstiller menneskets søken etter mening uten eksplisitt religiøs forankring, til det kristne ved å forankre den menneskelige søken i kristne verdier og

---

<sup>156</sup> I lederen/innledning til *Prismet* nr. 6 1996 knytter også redaktøren Sverre Dag Mogstad livstolkning til kapittelet “Det meningssøkende mennesket” i Generell del. Mogstad slår allerede her fast at “[l]ivstolkning, meningssøking og identitetsdannelse er dermed blitt viktige oppgaver i skolen” (s. 233).

perspektiver. Det er primært kristendommen som utgjør den “helhet” og “meningssammenheng” som mennesket sees i lys av. Selv om også “humanistiske verdier” omtales i Generell del, så gis de ikke en like framtrende rolle som kristendommen.<sup>157</sup> Med kapittelet om det meningssøkende mennesket fikk dermed kristendommen ny status i skolen, både i form av å være dype røtter, og som bidrag til identitetsdannelsen: “Utviklingen av den enkeltes identitet skjer ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer” (GD: 19).

Kapittelet “Det meningssøkende mennesket” ga dermed muligheter for å tilføre religionsundervisningen ny giv og aktualitet, både som historisk kulturgods, og som aktuell for elevenes identitetsprosjekt. Kulturarv og identitetsutvikling (“personlig vekst og utvikling”) kunne nå føres sammen med tyngde og kraft i KRL-faget. Og det er på mange måter det Gravem gjorde med sin artikkelserie om “livstolkning”. I en senere artikkel skriver Gravem at “Vi har sett at livstolkning er ei sentral pedagogisk målsetjing i læreplanane og skulereformane på 90-talet” (Gravem 1998: 34), men det er altså mer korrekt å hevde at det var Gravem bidra til å gjøre “livstolkning” til en sentral pedagogisk målsetning og en vektlagt didaktisk strategi i religionsdidaktikken. Det var han som tok tak i mulighetene Generell del gav for å aktualisere religionsfaget for den enkelte elev, og designet “livstolkning” som en ny religionsdidaktisk strategi tilpasset det nye KRL-faget, som en konkretisering av læreplanmålet om “å stimulere elevene i deres personlige vekst og utvikling”. Når innføringsbøkene (og annen religionsdidaktisk faglitteratur) skal gi “livstolkning” innhold, bygges det i stor grad på Gravems forståelse av begrepet.. For religionsdidaktikken åpner dermed kapittelet om det meningssøkende mennesket for et elevperspektiv der elevene er meningssøkende vesener, og vektlegger den individuelt og personlig orienterte utvikling gjennom en erfaringsnær undervisning. Det er den muligheten Gravem grep tak i og videreutviklet gjennom livstolkningsbegrepet. Begrepet er imidlertid ikke hans. Det er snarere

---

<sup>157</sup> Formuleringene om “kristne og humanistiske verdier” i Generell del kan sees på som et forsøk på å føre disse to tradisjonene sammen i et verdifelleskap. For eksempel: “De kristne og humanistiske verdier både fordrer og beforder toleranse og gir rom for andre kulturer og skikker. De begrunner den demokratiske rettsstat som rammen rundt jevnbyrdig politisk deltakelse og debatt. De framhever nestekjærighet, forbrødring og håp, vektlegger muligheten for fremgang gjennom kritikk, fornuft og forskning, og betoner at mennesket selv er en del av naturen ved sin kropp, sine behov og sanser. [...] Vår kristne og humanistiske tradisjon legger likeverd, menneskeretter og rasjonalitet til grunn. Sosial fremgang søkes i fornuft og opplysning, i menneskets evne til å skape, oppleve og formidle. Samlet gir denne sammenflettede tradisjon uvisnelige verdier både til å orientere livsførselsen og til å ordne samfunnslivet etter. De fremmer uegenytting og skapende innsats, og de tilskynder rettskaffen og høvisk handling” (GD: 17).

snakk om en tilpasning av begreper og perspektiver fra en lang svensk teologisk tradisjon til norske forhold.

### 5.3.2 Gravems “livstolkning” – eleven som “*homo religiosus*”

Med utgangspunkt i Faircloughs (2003) forståelse av intertekstualitet, kan sentrale deler av Gravems forståelse plasseres i et teologisk episteme. Gravems første artikkel i artikkelserien har et generelt antropologisk utgangspunkt, mens det utover i artiklene knyttes an til en teologisk orientert symboldidaktikk og en svensk teologisk diskurs på 1980- og 1990-tallet.<sup>158</sup> Siste artikkel vies helt og holdent “kristen livstolkning”. Gravem referer til en rekke svenske og tyske teologers resepsjon av tysk eksistensiell filosofi og teologi, deriblant til Kierkegaard, Gadamer, Wittgenstein, Pannenberg og Berger for å nevne noen.

Hele artikkelserien kretser om menneskets behov for å skape mening i tilværelsen, og i de ulike delene har Gravem noe ulike utgangspunkt. Uavhengig av utgangspunkt er det et gjennomgående hermeneutisk perspektiv der framstillingen kretser rundt forholdet mellom helhet og del, som Gravem presenterer. I en senere artikkel presiserer Gravem at “Meining har å gjere med at ein blir forstått eller tolka innanfor ramma av ein tilhørande heilskap. Men da står heilskap for meir enn delane” (Gravem 1998: 34).

Et viktig religionsfaglig perspektiv presenterer Gravem i del to av artikkelserien som har overskriften “Menneskets egenart – et kulturelt og tolkende vesen” (s. 238-241).<sup>159</sup> Gravem skriver:

---

<sup>158</sup> I Gravems artikkelserie er det få eksplisitte referanser til en svensk kontekst. I Sverige er det særlig Teologiska Institutionen i Uppsala som har vært toneangivende i den svenske fagdebatten. I Uppsala finnes Avdelingen for livsåsådningsvetenskap hvor den faglige aktiviteten kan beskrives som “tros- og livsåskådningsvetenskap” og tilsvarer det som i Norge gjerne kalles “systematisk teologi” (Skeie 1999: 151; Aadnanes 1999: 193). Siden 1970-tallet finnes det en bred fagdebatt og forskningsproduksjon knyttet til fagområdet “tros- og livsåskådningsvetenskap”, og som fra slutten av 1990-tallet også har påvirket den norske fagutviklingen. Gravem referer særlig til den tyske systematiske teologien Wolfhart Pannenberg, og i liten grad til den svenske konteksten. De steder referanser gjøres, refereres det til teologene Anders Jeffner og Tage Kurtèn. Elisabet Haakedal (2003) referer i sin avhandling til teologen Per Erik Persson (1999: 64-65) som i en artikkel fra 1999 antyder en opphavsrett til livstolkningsbegrepet (Haakedal 2003: 59-60). Persson brukte angivelig begrepet i forordet i boken *Att tolka Gud i dag* fra 1971. Hvorvidt Persson var først er ikke viktig i vår sammenheng, men hans artikkel kan representere et eksempel på en del av en omfattende svensk teologisk debatten om livstolkningsbegrepet og lignende begreper, og det var i denne debatten han krevde opphavsretten til begrepet.

<sup>159</sup> Gravem baserer seg i denne delen i stor grad på Pannenberg, den svenske teologen Anders Jeffner, K.E. Løgstrup, samt Søren Kierkegaards *Sykdommen til Døden*.

At mennesket i sitt forhold til omverden og seg selv til sist forutsetter en forståelse av virkeligheten som helhet, betyr at mennesket lever ut fra en grunnleggende *tillit* til virkeligheten. Dette er en grunnstruktur ved menneskets væremåte. Det har sin eksistens utenfor seg selv. Når Gud er forstått som makten som bestemmer virkeligheten som helhet, betyr det at mennesket dermed også forholder seg til Gud, direkte eller indirekte. Dette skal ikke forstås som noe bevis for at Gud virkelig eksisterer. Men det er et argument for at *spørsmålet* Gud er innebygd i menneskets forhold til seg selv og verden. Det er et argument for at mennesket ut fra sin egenart er religiøst, og for at mennesket er religiøst nettopp i kraft av sitt særegne forhold til seg selv og verden. Det vil si at menneskets forhold til verden, til seg selv og til Gud forstått som makten som bestemmer virkeligheten som helhet, er uløselig knyttet til hverandre (Gravem 1996: 240).

Her gjør Gravem en viktig kobling mellom religion og menneskets meningssøken, det vil si “livstolkning”. Helheten presenteres som synonymt med Gud. Menneskets søken etter mening kan slik sett forstås som en søken etter Gud eller religion, i følge Gravem. Ved eksplisitt å karakterisere mennesket som religiøst, knytter Gravem indirekte an til en teologisk og religionsfenomenologisk tradisjon som kan føres tilbake til den tyske teologen Rudolph Otto og Mircea Eliade. Eliade brukte uttrykket *homo religiosus* for å betegne det førmoderne (“arkaiske”) mennesket som betrakter religiøse myter og symboler fylt av innhold som alene kan gi tilværelsen mening.<sup>160</sup> Viktigheten Gravem tillegger religion i menneskets meningssøken kommer også til uttrykk når han advarer mot selvsentrering og egeninteresser i “livstolkningen”:

Konkret livstolkning må derfor stadig underkastes en kritisk etterprøving som kan justere misvisningen fra selvsentrering og egeninteresser (Gravem 1996: 241).

For Gravem framstår dermed “livstolkning” som en religiøs orientering eller prosess. Det er imidlertid viktig å understreke at Gravem ikke foretar en eksplisitt konfesjonell forankring av begrepet. Han skriver om Gud flere steder, men understreker andre steder at alle religioner kan være kilde til “livstolkning”. Gravems referanser til religiøse tradisjoner er like fullt utelukkende til kristen teologi. Hovedpoenget er at Gravem griper en mulighet for å gjøre en kobling mellom det meningssøkende mennesket slik det presenteres i Generell del, til en

---

<sup>160</sup> Uttrykket *homo religiosus* brukes allerede i antikken av Cicero. På 1900-tallet er det brukt i noe forskjellige betydninger. Den katolske teologen Max Scheler (1874-1928) brukte termen i en tradisjonell kristen betydning for å betegne en spesiell type personlighet som i særlig grad lever i en intens gudsforhold. Den tysk-amerikanske religionshistorikeren Joachim Wach (1898-1955) brukte termen på en lignende måte, men vektla i større grad den sosiale konteksten som frembrakte religiøse ledere enn på deres spesielle personlighet. I dag er to andre betydninger vanligere: enten antyder *homo religiosus* at alle mennesker, også det moderne, har en iboende evne til religiøs opplevelse, slik Gerardus van der Leeuw (1890-1950) framla det, eller slik Eliade har hevdet (*Religionshistorisk leksikon*, s. 151).

religiøs og teologisk tolkning. Religion framstilles dermed som en viktig faktor i menneskets søken etter mening og helhet i tilværelsen.

Elevperspektivene som uttrykkes gjennom “livstolkning” og erfaringsnær undervisning har paralleller til såkalt *symboldidaktikk*, utviklet innenfor tysk teologi (Mogensen 1986). I symboldidaktikken er idealet å være i overensstemmelse med den kristne tradisjon og elevenes erfaringsverden (Mogensen 1990: 64). Den danske teologen Kaj Mogensen skriver at symboldidaktikken skal være erfaringsnær: “Undervisningen skal i det hele taget være erfaringsnær. Den må alltid have elevenes erfaringer indregnet, og den må til og med ha disse erfaringer som utgangspunkt. Undervisningen må være erfaringsdannende og erfaringsbearbeidende” (ibid.: 65). Mogensens utgangspunkt er kristendomsdidaktikk og kristendomsundervisning og et mål om å bringe elever nærmere kristendommens trosinnhold. Disse perspektivene er imidlertid eksplisitt videreført i Afdal m.fl. 2001 (s. 309-310), i Mogstad 2004 om erfaringscentrert bibelundervisning med referanser til den tysk-katolske religionspedagogen Georg Baudler (Mogstad 2004: 150-151) og erfaringsorientert symbolundervisning med direkte gjengivelser av Mogensen 1999 på sidene 215-216. Det finnes ingen eksplisitte referanser til symboldidaktikken i Sødal (red.) 2006, men tilnærmingen som her gjøres i forhold til bruk av bilder sammenfaller i stor grad med symboldidaktikkens vekslende mellom faglig innhold og personlig erfaring. For eksempel:

Med personlighetskunnskap siktes det her til at bilder kan kommunisere på andre nivåer enn det intellektuelle eller analytiske. De kan gi opplevelser, følelser, stemninger og fornemmelser som er dypt personlige, og som derfor ikke kan formaliseres i undervisningen. Slik personlig kunnskap er likevel viktig, og en bør gi rom for både faglige og ikke-faglige reaksjoner på bildene. Elevenes sympati eller antipati for bildene bør heller ikke sensureres. Selv for enkelte elever med kristen bakgrunn kan for eksempel et krusifiks virke fremmedartet og lite representativt for egen tro. Læreren bør respektere dette, og ikke overdrive sammenhengen mellom bildet og elevens trostradisjon. På den annen side er det nettopp i slike situasjoner elevene kan få større innsikt i sin egen religions kulturhistoriske røtter (Sødal (red.) 2006: 134-135).

Innføringsbøkene bruker livstolkningsbegrepet som et uttrykk for en erfaringsnær og erfaringsbasert undervisning. Erfaringsnærheten og “livstolkningen” knyttes både til religioner og livssyn, men det åpnes også for en konfesjonsløs forståelse av den, slik jeg tidligere har vist. En forståelse av “livstolkning” som bygger videre på teologisk symboldidaktikk har trolig blitt oppfattet som uproblematisk. Når jeg hevder at det har vært uproblematisk, så baserer jeg det på det faktum at det per i dag (august 2007) kun finnes

enkeltartikler i den religionsdidaktiske faglitteraturen som setter spørsmålstegn ved begrepet “livstolkning”, eller som har drøftet det kritisk (Skeie 1999, 2002; Aadnanes 1999). Det later heller til at begrepet har etablert seg og dermed påvirket elevperspektivene i norsk religionsdidaktikk, noe innføringsbøkene er et uttrykk for. Med livstolkningsbegrepet gis det dermed en didaktisk strategi som er elevsentrert og erfaringsorientert, samtidig som den både kan forstås som konfesjonelt forankret og som løsrevet fra konfesjonell forankring.

### 5.3.3 “Livstolkning” og “religiøst språk”

Forståelsen av “livstolkning” i innføringsbøkene er en videreføring av Gravems perspektiver, og knyttes altså til en individuell prosess om å skape mening i tilværelsen. Den er av eksistensiell karakter og retter seg mot læreplanformuleringen om å stimulere elevenes personlige vekst og utvikling. Elevene skal lære seg å sette ord på sine erfaringer og sin søken etter mening, for slik å kunne gjøre en tolkning av den. De skal tolke sine egne liv for å utvikle seg som mennesker. Gjennom “livstolkning” skal elevene innerste tanker og undringer stimuleres og utvikles. Det er selvet som skal utvikles, og det skal gjøres ved at erfaringer og opplevelser verbaliseres og fortolkes i samarbeid med læreren.

I innføringsbøkene knyttes også “livstolkning” sammen med “religiøst språk”. Det argumenteres for at elevene må tilegne seg et “religiøst språk” for å kunne uttrykke sin “livstolkning”. Det gjøres blant annet ved å legge til rette for (religiøse) opplevelser og erfaringer som elevene må sette ord på, og som deretter tolkes sammen med læreren. For eksempel:

Barn modnes neppe i sin livstolkning hvis de ikke har et språk som gjør det mulig for dem å snakke om eksistensielle spørsmål.<sup>161</sup> Hull hevder at mange voksne har en misforstått frykt for å påvirke barn. Derfor unnlater de å snakke med dem om religion og eksistensielle spørsmål. Resultatet er at barna blir innestengt i språket. Isteden burde de voksne bidra til å gi barn vekstmuligheter. Skal det skje, må barna få hjelp til å utvikle språket. Det oppstår ikke av seg selv. Hull mener at dette språket – som han kaller et religiøst språk – utvikles når barn og voksne snakker sammen om tro. Ideelt sett bør en slik samtale være basert på en kombinasjon av følsom lytteevne og veloverveide kommentarer fra de voksne. På denne måten kan voksne utfordre barnas tanker og stimulere dem til personlig vekst. Samtalens kontekst bør preges av humor, tillit og kjærlighet (Sødal (red.) 2006: 62).

---

<sup>161</sup> Følgende fotnotereferanse er tatt med i teksten: [fotnote 67] Hull, 1990, 1997.



Man lærer språk ved å møte, høre og snakke et språk. Man lærer religion ved å møte en religion. Når man kan et språk, er det lett å lære flere. Slik er det også med religion. Religion og bevisst livstolkning må læres (Afdal m.fl. 2001: 91).

En språklig dimensjon som åpner for mulighet for å sette ord på angst og håp, og som gir muligheter for å bearbeide disse sidene ved livet. Skolen må med andre ord hjelpe elevene til å sette ord på å gi uttrykk for sine forestillinger og inntrykk. Mangler elevene språklige uttrykksformer som kan fange opp disse sidene ved tilværelsen, vil de heller ikke kunne bearbeide angst- og håpsforestillinger (Mogstad 2004: 39)

Tekstutdragene er eksempler på den tette forbindelsen mellom “livstolkning” og “religiøst språk” i innføringsbøkene. Å trekke fram og vektlegge “religiøst språk” kan tolkes som et uttrykk for at innføringsbøkene tar til orde for en begrepsbruk som skal hentes fra de ulike religionene, for eksempel slik Afdal m.fl. 2001 presiserer at “man lærer religion ved å møte en religion”. Det er “religiøst språk” slik det brukes innenfor ulike religioner som elevene skal lære, et perspektiv som viser en *empatisk* forståelse av religion, slik jeg viste i kapittel 4. Det vil si at elevene skal gjøre sin “livstolkning” med et religiøst begrepsapparat. I innføringsbøkene står dette i et motsetningsforhold til en bruk av religionsvitenskapelige og analytiske begreper, det vil si en analytisk og mer deskriptiv begrepsbruk, og framstår som motbegreper slik jeg har vist i kapittel 4.1.3 og 5.1.3.

En konsekvens av vekt på et “religiøst språk”, er altså at de erfaringer og opplevelser i undervisningen som det tas til orde for i innføringsbøkene, skal bearbeides med religiøse begreper. Erfaringene og opplevelsene skal være med på å legge til rette for og stimulere elevenes “livstolkning” ved at erfaringene italesettes og verbaliseres med et “religiøst språk”.<sup>162</sup>

Viktigheten av det religiøse språket kan knyttes til vektleggingen av dialogen i KRL-faget.<sup>163</sup> I Sødal (red.) 2006 heter det at dialogen “[...] blir en dialog i egentlig forstand når den samtidig tar opp mer eksistensielle spørsmål” (Sødal (red.) 2006: 158). Utsagnet baserer seg

---

<sup>162</sup> I Sødal (red.) 2006 brukes ikke uttrykket “religiøst språk” i kapittel 6 “Undervisning om ulike trostradisjoner”. Det kan være et uttrykk for noe ulike fagperspektiver hos forfatterne. I kapittel 6 (s. 97-108) vektlegges viktigheten av å både ha et utenfra- og et innenfraperspektiv i tilnærmingen til religion: “Trostradisjoner har – på samme måte som bygninger – en innside og en utside. Den som bare får tak i én av disse sidene, får et ufullstendig bilde av religionen eller livssynet” (Sødal (red.) 2006: 98). Videre vektlegges en egenskap som empati, men uten at det gjøres noen forbindelser til religiøst språk, som altså tillegges stor vekt i bokens kapittel om elevforutsetninger (s. 45-65).

<sup>163</sup> Heid Leganger-Krogstad argumenterer for at det finnes rom for mange ulike typer dialog i KRL-faget. Èn av dialogtypene Leganger-Krogstad viser til er en såkalt “spirituell dialog” (“Spiritual dialogue – personal encounter that results in change” (2003: 176, 182). Dette er en tolkning som også er inspirert av og gjenfinnes i Leirviks (2001, 2007) arbeider om interreligiøs dialog.

på at elevene må styres mot en eksistensiell dialog.<sup>164</sup> I den eksistensielle dialogen, for eksempel i form av “livstolkning”, danner religionenes begrepsapparat utgangspunkt når elevene skal verbalisere erfaringer og relatere det til sin egen “livstolkning”.

Mot slike perspektiver kan det argumenteres for at dette er en undervisning *til* og *i* religion, og ikke *om* religion, som læreplanen og opplæringslov presiserer. Det virker som Sødal (red.) 2006 forsøker å ta høyde for slike innvendinger med å presisere følgende:

Det religiøse språket skaper ikke tro, men setter mennesker i stand til å snakke om livstolkning og dermed kunne hjelpe elevene med livstolkningen sin, enten den er religiøs eller ikke. Samtidig kan dette synspunktet skape spenninger. Ikke alle foreldre ønsker at barna deres skal utvikle et religiøst språk på skolen. Da blir det ekstra viktig å begrunne hvorfor det har betydning at barna lærer å snakke om religioner, livssyn og tro generelt. En slik begrunnelse kan knyttes både til elevenes personlig vekst og utvikling, til sentrale verdier i skolen som respekt og toleranse, og til kulturforståelse. (Sødal (red.) 2006: 62).

I tekstutdraget tas det til orde for at viktigheten av at elevene lærer et “religiøst språk” også må begrunnes overfor elevenes foreldre og foresatte. En slik begrunnelse må også knyttes til elevenes vekst og utvikling. Tanken er at samtale om tro og eksistensielle spørsmål stimulerer til utvikling. Det å lære et “religiøst språk” framstår slik sett som en del av det å stimulere elevenes personlige vekst og utvikling, og for å utvikle kulturforståelse.

Konsekvensen av en slik slutning bringer fram to interessante poenger. For det første tilkjennegis en empatisk religionsforståelse. Religion og det “religiøse språk” forstås som verktøy som er med på å strukturere og ordne tilværelsen og elevenes innerste tanker om livet. For det andre, underbygges en universaliserende tendens ved poengteringen av at alle kan lære et “religiøst språk”, og at “religiøst språk” nødvendigvis ikke er det samme som religiøsitet å tilhøre en bestemt religion. Denne tendensen har jeg tidligere pekt på i kapittel 4 og tidligere i kapittel 5 for hvordan “livstolkning” framstilles som universelt og allmennmenneskelig. Perspektivet er at vi kan alle lære et “religiøst språk”, og vi har alle mye å lære av et “religiøst språk”, uten at det er religiøsitet eller “tro”.<sup>165</sup> Innføringsbøkene

---

<sup>164</sup> I kap. 6.3 drøftes dette videre i forbindelse med hvordan religionslæreren konstrueres i innføringsbøkene. Styringen mot den eksistensielle dialogen drøftes i lys av Richard Sennetts teorier om “intimitetens tyranni” og likheter med den terapeutiske samtalen.

<sup>165</sup> Dette er en tenkning som har nære forbindelser og til dels bygger på den amerikanske psykologen og teologen James Fowlers distinksjon mellom “faith” og “belief”. “Faith” forstås som et verb som kun skildrer en orientering mot noe, men ikke hva. “Faith” kan derfor forstås som et innholdsløst begrep og som kun betegner en

understreker at det er mulig å lære av “religiøse fortellinger”, og at disse kan bidra til at elevene lærer seg et “religiøst språk”.

Mange prøver å finne sammenheng i livserfaringene sine, og de kan søke hjelp til dette gjennom religiøse og eksistensielle fortellinger (Sødal (red.) 2006: 54)

I analysen har det ikke vært mulig å identifisere en klar forståelse eller definisjon av hva “religiøst språk” er. Et grunnlag for den tolkning jeg gjør her, er at innføringsbøkene *ikke* beskriver det “religiøse språket” som religionsfaglig terminologi eller som fagterminologi. Det vil si et fagspråk av deskriptive og analytiske begreper. Det “religiøse språket” er “[...] et språk som gjør det mulig for dem å snakke om eksistensielle spørsmål” (Sødal (red.) 2006: 62). Det vil si om mening i livet, tanker om tro og religion gjennom vekt på elevenes erfaringer, opplevelser og følelser. Der det refereres til religionsfaglige og analytiske begreper eller en fagtilnærming ved bruk av slike begreper og kategorier, framstår de som motbegreper og dermed også begrensende for religionsundervisningen og for elevenes personlige vekst og utvikling. De utgjør motbegreper nettopp fordi de ikke framstilles som egnede redskaper for elevene når de skal gjøre sin “livstolkning” eller når de skal “finne sammenheng i livserfaringene sine”. Til det er “religiøse og eksistensielle fortellinger” og et “religiøst språk” best egnet.

Når innføringsbøkene refererer til “religiøst språk” impliserer det en forståelse av det “religiøse språket” som en ferdighet uten at det religiøse defineres. Når jeg velger å tolke og karakterisere det som en ferdighet, gjør jeg det med henvisning til utsagn som dette:

Det religiøse språket skaper ikke tro, men setter mennesket i stand til å snakke om livstolkning og dermed kunne hjelpe elevene med livstolkningen sin, enten den er religiøs eller ikke (Sødal (red.) 2006: 62).

På bakgrunn av dette utsagnet kan “religiøst språk” tolkes som en terminologi for “livstolkning”. Det vil si et språk for å kunne uttrykke eksistensiell søken og undring. Det “religiøse språket” kan dermed også forstås som konfesjonsløst; en form for “skolerelegiøst

---

handling. Det betegner menneskets trang til orientering mot “noe” i tilværelsen. Forståelsen av “faith” har slik sett et agnostisk tilsnitt over seg. “Belief” derimot er fylt med et bestemt innhold, f.eks. Gud, sjelevandring, naturen eller mennesket (Fowler 1981). Distinksjonen mellom “faith” og “belief” brukes i Afdal m.fl. 2001 til å presisere at tro også kan tenkes som noe allment: “Ved å tenke tro som noe allment, blir alle i klasserommet deltagere i samtalen og i faget. Ingen kan hevde observatørstatus og melde seg ut. Dessuten blir alles stemme viktig. En slik forståelse av tro betyr at alle – både elever og lærere – er mennesker som forsøker å skape mening i erfaringene. Det er derfor kanskje like fruktbart å snakke om livstolkning i stedet for tro. Alle mennesker har en tolkning av livet, som stadig er i utvikling” (Afdal m.fl. 2001: 85-86). Det settes altså et likhetstegn mellom tro (“faith”) hos Fowler og livstolkning. Sødal (red.) 2006 referer også til Fowlers teorier for barns religiøse utvikling, men tillegger den ikke like stor vekt som Afdal m.fl. 2001 der den trekkes fram som et godt analyseverktøy for religionsundervisning.

språk” uten konfesjonell eller spesifikk religiøs forankring. “Religiøst språk” vektlegges i så stor grad at det framstår som en viktig kulturell kapital. “Livstolkning” utgjør en kompetanse i å formulere seg på en bestemt måte; i en form og med de ord som verdsettes av utdannelsessystemet (Gitz-Johansen 2006: 152-153). Sagt på en annen måte: elevene må vise at de er i besittelse av denne viktige kulturelle kapitalen. Skal en elev klare seg godt i skolen må eleven mestre skolens språkkode. I innføringsbøkene er språkkoden basert på et “religiøst språk” knyttet til “livstolkning”. Språk som ikke kan sies å være religiøst, eller en riktig måte å verbalisere “livstolkningen” på vil risikere å ikke bli verdsatt, og dermed kan elever på ungdomstrinnet og i videregående skole risikere å få dårligere karakterer enn medelevene som behersker det.

Innføringsbøkene skisserer en tenkning som skiller mellom elever med “god erfaringsbakgrunn” og “dårlig erfaringsbakgrunn” når det gjelder “livstolkning” og “religiøst språk”. “God erfaringsbakgrunn” handler om å ha tilhørighet til en religion og å ha hatt religiøse opplevelser:

Elevene med god erfaringsbakgrunn vil ha en utbygd referanseramme når det gjelder religion. Det vil si at de har begreper og forståelse for religiøse fenomener som bønn, faste, moskè og halal eller bønn, kirke, dåp og nattverd. Eller de kan snakke om menneskets grunnleggende erfaringer mellom liv og død. Dette er et språk som et utviklet i samtale med foreldre og andre nære personer (Afdal m.fl. 2001: 91).

I tekstutdraget uttrykkes det at erfaringsbakgrunnen knyttes både til det å kunne ha begreper og forståelser av bønn, faste, moske og nattverd. Det tas imidlertid ett steg videre når erfaringsbakgrunn og religiøst språk knyttes til “[...] menneskets grunnleggende erfaringer mellom liv og død”. Tekstutdraget illustrerer en dobbelthet i innføringsbøkene bruk av et uttrykk som “religiøst språk”. Det at elevene kjenner til og har forståelse for bønn, faste, moske og halal fokuserer på en faglig side ved religionsundervisningen. Men ettersom denne type begreper skal brukes i elevenes “eksistensielle dialoger” og deres personlige “livstolkning”, møter religionsundervisningen en prinsipiell utfordring i forhold til hva som kan oppfattes som religionsutøvelse i forhold til opplæringsloven og i forhold til Norges folkerettslige forpliktelser.

I Sødal (red.) 2006 er en konfesjonsløs bruk av termen “religiøst språk” mer påfallende enn i Afdal m.fl. 2001. I sistnevnte eksemplifiseres et “religiøst språk” i større grad med eksplisitt religiøse begreper som for eksempel bønn, fast, halal og moske. Mogstad 2004 åpner for både

en sekulær og en religiøs “livstolkning”, uten noen eksplisitte referanser til noe “religiøst språk”.

Svaret på spørsmålet jeg stilte i kapitteloverskriften til kapittel 5.3 Hvordan ble livstolkning et nøkkelbegrep i den religionsdidaktiske diskursen?, er dermed todelt. Den *første* delen av svaret fokuserer på utviklingen i norsk skoletenkning, som særlig blir tydelig i reformene på 1990-tallet. Da får et reformpedagogisk tankegods gjennomslag og resulterer i det Skarpnes (2004) har karakterisert som et “elevsentrert kunnskapssyn” og “emotivisme” i læreplanene. Den *andre* delen av mitt svar vektlegger at Gravems forståelse av “livstolkning” bygger videre på en empatisk religionsforståelse, der religion bidrar til å skape helhet og mening i tilværelsen for mennesket, også uten konfesjonell forankring. Dette er et rådende perspektiv på religion i religionsdidaktikken på 1990-tallet, og ennå i dag, og kan delvis forklares ved at religionsdidaktikken domineres av personer med teologisk eller kristendomsfaglig bakgrunn. Å åpne for en elevrolle der elevene sees på som religiøst søkende, løsrevet fra en bestemt konfesjonell forankring, framstår som lite kontroversielt, noe mangelen på faglitteratur som kritisk utforsker begrepet “livstolkning” kan være et tegn på. “Livstolkning” har etablert seg som et nøkkelbegrep i norsk religionsdidaktikk ved å bygge på elevsentreringen i det reformpedagogiske tankegodset og “the whole child discourse” som norsk skolepolitikk domineres av på slutten av 1990-tallet og som kapittelet om det meningsøkende mennesket i Generell del presenterer. Slik framstår livstolkningsbegrepet med både en pedagogisk og en religionsfaglig (teologisk) forankring. Med en forankring i to fagdisipliner framstår begrepet som kraftfull og som et begrep som også finner utdanningspolitisk forankring ved å bygge på den delen av læreplanen som har vært videreført gjennom tre skolereformer: Reform 94, Reform 97 og Kunnskapsløftet 2006.

Å kombinere slike perspektiver i tilknytning til “livstolkning” gjør at den framstår som en mulig didaktisk strategi for elevsentrering. Det vil si at det i innføringsbøkene presenteres ett sett prinsipper og muligheter for å arbeide med og stimulere elevenes “livstolkning” og gjør fokuset på elevenes “livstolkning” både religionsfaglig og pedagogisk utfordrende, men også prinsipielt vanskelig i forhold til det lovverk virksomheten i skolen må forholde seg til.

## 5.4 “Livstolkning” fra didaktisk styring og selvteknologi til religiøs selvutvikling

I dette kapittelet vil jeg drøfte “livstolkning” ytterligere og stille spørsmålet om den som didaktisk strategi kan karakteriseres som en form for selvteknologi?

### 5.4.1 “Livstolkning” som didaktisk styringsstrategi og selvteknologi for et pluralistisk samfunn?

Jeg vil her bruke Foucaults etikkbegrep for ytterligere å drøfte “livstolkning” som didaktisk strategi. Foucaults etikkbegrep rettes mot selvets relasjon til seg selv,<sup>166</sup> og henger sammen med at han i siste delen av sitt forfatterskap flyttet fokus fra ytre makt- og hersketeknikker til det han kalte individuelt herredømme eller selvteknologier (Foucault 1988a). Selvteknologier er redskaper mennesker anvender på seg selv eller handler i forhold til, og slik skaper, omskaper og kultiverer seg selv som subjekt på en bestemt måte. Foucault vektlegger den kristne bekjennelsen slik den vokste fram i middelalderen, som en slik “selvteknikk” (Foucault 1988a: 19).<sup>167</sup> Han framhever framveksten av den kristne bekjennelse nettopp fordi den inneholder og vektlegger en verbalisering av synderes synder. For Foucault representerer verbalisering og selvrefleksjon styringsteknikker og en indirekte og subtil måte å herske på. Styringen fører til at den styrte gjennom sin “egen sannhet”, sin egen introspeksjon, bidrar til å opprettholde de etablerte relasjoner, institusjoner eller samfunnsformer. Slik fungerer den også disiplinerende.<sup>168</sup>

Begrepet selvteknologi betegner måten mennesket gjennom ulike introspeksjonsteknikker handler i forhold til seg selv som subjekt på en bestemt måte. Foucault argumenterer for at det

---

<sup>166</sup> “[...] the kind of relationship you ought to have with yourself, *rapport à soi*, which I call ethics, and which determines how the individual is supposed to constitute himself as a moral subject of his own actions (Foucault 1997: 263).

<sup>167</sup> Klaus Nielsen (2005) bygger i artikkelen “Frelserpædagogik og selvrealisering – moderne bekendelsesformer i dansk pædagogik” videre på Foucaults tenkning og vektlegging av den kristne bekjennelse som en muliggjøring av nyere undervisningsformer som vektlegger elevenes selvrefleksjon. Min bruk av Foucault er inspirert og bygger på mange av de samme resonnementer som Nielsen. Jeg henter også inspirasjon og støtte for de samme perspektiver i Svend Brinkmanns artikkel “Selvrealiseringens etikk” (2005).

<sup>168</sup> I Foucaults prosjekt om å finne ut og kartlegge hvordan mennesket utvikler kunnskap om seg selv gjennom ulike vitenskapelige disipliner, er artikkelen “Technologies of the Self” (1988a) den mest sentrale. Foucault understreker her at det er viktig å ikke å akseptere den kunnskapen som de ulike fagdisipliner (økonomi, biologi, psykiatri, medisin og penologien) tilbyr som “sannheter”. Artikkelen er derfor et ledd i Foucaults kritiske tilnærming ved å stille spørsmål ved det åpenbare eller allment aksepterte. Det gjelder å analysere og forholde seg til “vitenskapelige sannheter” som spesielle teknikker som mennesker bruker for å forstå seg selv (Foucault 1988a: 18).

i den kristne bekjennelsen ble skapt en tradisjon for at den kristne i skriftemålet italesatte egne synder overfor seg selv, like mye som overfor presten eller kirken. I bekjennelsen konstituerte den kristne seg selv som subjekt; både som synder og som kristen.

Selvteknologier er ikke noe individet selv finner opp. De eksisterer forut for individet gjennom kulturelt innleirede muligheter for selvskapelse. Individet er et historisk og sosialt konstruert subjekt som gjennom ulike selvteknologier kan skape seg selv som et “kunstverk” (Foucault 1997). Derfor, understreker han, er mennesket mer fritt enn det selv tror (Foucault 1988c: 10). Når Foucault bruker uttrykket “technologies of the self”, inneholder og berører teknologibegrepet fire ulike sider ved mennesket og dets muligheter for å skape seg selv og påvirke sine omgivelser.<sup>169</sup> Foucault understreker at disse fire typene eller sidene ved selvteknologier oftest opptrer samtidig, selv om de representerer fire ulike typer av dominans.<sup>170</sup>

Problemet med selvteknologiene er, i følge Foucault, at de kan utvikle seg til undertrykkelsesmekanismer. Det skjer i det øyeblikk det vokser fram eksperter på slike teknikker som tilegner seg autoritet til å definere og fortelle andre hvem de er. En slik kritikk berører trender innenfor psykologien og pedagogikken når for eksempel eksperter med bakgrunn i humanistisk psykologi kan foreskrive selvutviklingsteknikker for å få fram det “autentiske” mennesket, enten det er i terapi, skole eller i en bedrift.

“Livstolkning” slik den framstilles i innføringsbøkene kan karakteriseres som en didaktisk styringstenkning mot elevenes individuelle introspeksjon. Skjematisk framstilt kan likhetene punktvis framstilles på denne måten:

- i) Livstolkningsarbeidet har som mål at elevene produserer sin egen “livstolkning” og religiøse identitet ved hjelp av et “religiøst språk”. Den produserer elevsentrert og “livslang læring”.

---

<sup>169</sup> De fire sidene er: 1) *Produksjon*. Teknikker som gir mennesket anledning til å produsere, forandre og manipulere ting. 2) *Symbolsystem*. Teknikker som gir mennesket anledning til å bruke tegn og symbolsystemer, mening og betydning. 3) *Makt*. Teknikker som bestemmer individers handlinger gjennom ulike former for dominerende eller styring, hvilket kan forstås som en objektivering av subjektet. 4) *Selvet*. Teknikker som tillater individer selv eller ved hjelp av andre å påvirke sin egen kropp, sjel, tanker, selvkontroll, og måte og være på, for å kunne forandre seg til å bli og å framstå som lykkelig, renset/ren, vis, perfekt eller udødelig (Foucault 1988a).

<sup>170</sup> Dette må derfor også sees i lys av Foucaults arbeider om makt. Foucault understreker selv at han har viet mest oppmerksomhet til de to siste punktene i arbeidet som *Galskapens historie*, *Overvåkning og straff* og *Seksualitetens historie*. I artikkelen “Technologies of the Self” skriver Foucault at han kanskje har viet for mye oppmerksomhet til teknologier som makt og dominerende og at han derfor vil fokusere mer på interaksjonen mellom individet og andre og i de teknologier som individet kan pålegge seg selv (Foucault 1988a: 19).

- ii) I “livstolkningen” aktiveres det et symbolsystem. Elevene skal bygge videre på den religiøse bakgrunn de har hjemmefra, eller hente mening fra andre religiøse fortellinger. Når “livstolkning” knyttes til religion signaliseres det at religion har en spesiell verdi for mennesket.
- iii) “Livstolkningen” produserer en (uklar) maktrelasjon mellom lærer og elev (Jfr. “læreren som livstolker” i kap. 6). “Livstolkning” er en del av undervisningen og er dermed en didaktisk strategi som også danner grunnlag for vurdering. Å ikke verbalisere en egen “livstolkning” kan dermed resultere i nedsatt karakter.
- iv) “Livstolkning” er en introspeksjon som har som mål å utvikle selvet. Den er en konkretisering av læreplanenes mål om at elevene skal stimuleres i deres personlige vekst og utvikling. Den er dermed et redskap, med sitt “religiøse språk”, til selvutvikling på det eksistensielle og religiøse område.

“Livstolkning” er en måte der elevene gjennom introspeksjon produserer seg selv gjennom et “religiøst språk” og symbolsystem. Den kan forstås som en didaktisk strategi som også binder elevene sammen som gruppe i religionsundervisningen; “livstolkning” er allmennmenneskelig og noe alle har, uansett religiøs tilhørighet eller livssyn. “Livstolkning” fungerer dermed også som en strategi for å binde eleven til et eksistensielt religionsfag; ved å verbalisere egen “livstolkning” på bakgrunn av individuell introspeksjon gjøres religionsfaget aktuelt og relevant for alle. Den kan dermed forstås som en didaktisk strategi for å tilpasse undervisningen i et pluralistisk samfunn. “Livstolkningen” binder elevene til læreren som “livstolker” (jfr. kap. 6). Når læreren framheves som en “livstolker”, betyr det også at elevenes “livstolkning”, deres personlige vekst og utvikling kan styres av læreren i rollen som samtalepartner og kommentator. Styringen skjer ved at erfaringer, opplevelser og søken etter mening med livet skal italesettes av elevene gjennom et “religiøst språk”.

Vektleggingen av det “religiøse språket” i elevenes “livstolkning” i innføringsbøkene, gjør det mulig å trekke en parallell til den kristne bekjennelsen og den terapeutiske samtalen. Parallellen til den kristne bekjennelsen kan begrunnes med at verbaliseringen av “livstolkning” ovenfor en lærer og at den skal skje ved hjelp av et “religiøst språk”. Det viser “livstolkningens” genealogiske forbindelse til den kristne bekjennelsestradisjonen, slik Klaus Nielsen (2005) også har gjort det i forhold til andre pedagogiske strategier. Den kristne bekjennelsen gjøres imidlertid med religionen som fortolkningsramme. I skolen kan de ulike religionene kun representere mulige kilder til “livstolkning”, slik det også formuleres i læreplanene. Siden religionsundervisningen ikke skal være opplæring *i* eller *til* en bestemt religion, men skal føre til kunnskap *om* religion<sup>171</sup>, gjør det at “livstolkningen” må forankres i

---

<sup>171</sup> I forordet til KRL05 heter det: “KRL-faget skal være et ordinært skolefag på lik linje med de andre fagene i skolen. Undervisningen i faget skal ikke være forkynnende eller religionsutøvelse, men gi kunnskap om



subjektet, i den enkelte elev. Slik kan også “livstolkningen” framstå som en didaktisk strategi som har som mål å stimulere eleven i den personlige vekst og utvikling i møte med et pluralistisk samfunn.

Parallellen til den terapeutiske samtale begrunner jeg med at tema for “livstolkningen” og verbaliseringen av den, er personlige, eksistensielle spørsmål hos eleven.<sup>172</sup> Den personlige og eksistensielle orienteringen kommer også til overflaten i innføringsbøkene i vektleggingen av “dialog” i undervisningen. Dialogen framstilles som en viktig ferdighet i seg selv, men inspirert av såkalt “religionsdialog” slik teologen Oddbjørn Leirvik (2001) har presentert den i flere publikasjoner.

En samtale kan handle om faglige spørsmål. Den blir dialog i egentlig forstand når den samtidig tar opp mer eksistensielle spørsmål. Når samtalen blir personlig, kan den oppleves som truende, og barn og unge skal selvsagt ikke presses til å utlevere seg. Læreren må likevel slippe elevene til med tanker og synspunkter de har behov for å uttrykke. Hun må samtidig kommunisere åpent med elevenes foresatte, så de vet hva som skjer i undervisningen. (Sødal (red.) 2006: 158)

Skolen trenger fortsatt et fag der det er lov å stille de fundamentale spørsmål i livet, og et fag hvor samtalen er viktig og nødvendig uten at elevene stadig føler seg evaluert (Afdal m.fl. 2001: 173).

I skolen må læreren og undervisningsstoffet “være sammen” med elevene slik at disse får noen å støtte seg til når de skal bryte angstens lenker. Dette kan en oppnå ved å gi dem et livsunivers hvor det er muligheter for utvikling, forandring og håp. Dermed åpnes også muligheten for at elevene skal kunne tilegne seg en egen livstolkning og utvikle egen identitet. (Mogstad 2004: 47)

[...]

Skolen må derfor i all sin virksomhet legge forholdene slik til rette at den hjelper den enkelte elev i hans situasjon. Det må også gjelde i kristendomstimen. (Mogstad 2004: 93)

Målet med “livstolkningen” er å gjøre elevene bevisste på sin egen livssituasjon og hva de baserer “livstolkningen” på. Det understrekes at elevene har individuelle “livstolkninger”.

---

religioner og livssyn. Det kreves varsomhet fra skolens side i valg av arbeidsmåter slik at fagets praktisering ikke blir oppfattet som religionsutøvelse og opplæring *til* tro. Gjennom varierte arbeidsmåter skal det utvikles kunnskap *om* religioner og religionsutøvelse, livssyn, etikk og filosofi. Det er viktig at skoleledere og den enkelte lærer er seg bevisst disse prinsippene for faget i praksis.” (KRL-boka 2005: 5).

<sup>172</sup> Jeg baserer meg da på en forståelse av terapi som en personfokuserert og erkjennelsesrettet samtale der erkjennelsesinteressen er knyttet både til personnivå og til sosiale relasjoner (Handal og Lauvås 2002: 225), og der dette vektlegges framfor en fag- og stofforientert undervisning. Når jeg bruker uttrykket “terapeutisering” henter jeg også støtte fra Teslo 2000 og Sommer and Satel 2005 for en lignende forståelse. “Terapeutiseringstendensen” vil jeg vil komme tilbake til i kapittel 6 om innføringsbøkens konstruksjon av religionslæreren.

Ingen “livstolkninger” er like, fordi ingen elever er like. Alle framstår som autonome individ gjennom å sette ord på sine “livstolkninger”.<sup>173</sup>

Den amerikanske sosiologen Nikolas Rose (1999a, b, 2003) har videreutviklet Foucaults perspektiver og hevder at det moderne demokratiske samfunnets mest effektive hersketeknikk er å finne i autonomibegrepet. Tanken om det autonome individet kobler Rose til det han kaller for “ethico-politics” som opererer i det skjulte:

Rather than endeavouring to make forms of life open to explicit political debate, it attempts to technically manage the way in which each individual should conduct him- or herself and his or her relations to others in order to produce politically desired ends (Rose 1999b: 193).

Roses poeng er at det i moderne demokratier sjelden åpnes for en eksplisitt politisk debatt om ulike måter å leve livet på, mens det isteden presenteres teknikker for hvordan hver enkelt individ bør opptre i forhold til andre. Påpekningen Rose gjør korresponderer med religionsdidaktikkens underkommunisering av de problematiske sidene ved religion, ved i stedet å presentere den dialektiske motsats, slik Gearon (2006: 382) har påpekt. I stedet for offentlig debatt og eksplisitt utforskning av problematiske sider ved religionsfag eller livsførsel, presenteres introspeksjonsteknikker som retter seg mot hvert individs indre sjelsliv. I et Foucault-perspektiv fungerer disse disiplinerte ved at offentlig debatt og utforskning unngås, og ved at hvert enkelt individ retter oppmerksomheten mot seg selv og sitt indre sjelsliv.

Læreplanenes formuleringer om elevenes personlige vekst og utvikling, og innføringsbøkene vektlegging av “livstolkning” i forhold til dette, berører *indre* forhold hos elevene. Religionsundervisning handler dermed ikke bare om tilegnelse av fagkunnskap eller tilegnelse av et religionsfaglig analytisk begrepsapparat, eller om å utforske ulike sider ved religion. Ved å gjelde de indre forhold hos eleven tas oppmerksomhet bort fra det faglige og de problematiske sidene ved religion. En orientering mot elevens indre sjelsliv gjør også

---

<sup>173</sup> I den religionsdidaktiske diskursen knyttes “livstolkning” også til identitet. I NOU 1995:9 (s. 30-32) ble det slått fast at religionsundervisningen bør ha en identitetsforankrende funksjon. Dette er en tanke som er videreført og som også uttrykkes i læreplanene. Blant religionsdidaktikere, og også i innføringsbøkene, kan det identifiseres ulike syn på hva identitet er, hvilken type identitet religionsundervisningen kan styrke, og på hvilken måte dette kan gjøres. Mogstad (2004), Skrunes (2004) og Sødal (red.) (2006) argumenterer for integrasjon og sammenheng som viktig for identitetsdannelsen. Hos andre kan vi møte begreper som “transversal” eller “plural” identitet (F.eks. Skeie 1995, 2001; Østberg 1998a; Winje 1999). Hovedtanken her er at identitet er i stadig endring, men er like fullt sammensatt av noen sentrale elementer som er knyttet til barns selvforståelse.

“livstolkning” og religionsundervisningen individuell. Eleven må settes i sentrum av sin “livstolkning” dersom den skal kunne stimulere til en personlig vekst og utvikling. Bare den enkelte kan avgjøre om den gir mening for seg selv eller ikke. Eleven skal slik komme nærmere seg selv, og få et bilde av hva som må til for å kunne utvikle seg selv som menneske. Vektleggingen av “livstolkning” som innføringsbøkene gjør, innebærer således elevens verbalisering og italesettelse av seg selv som individ, og representerer en aktualisering og kultivering av selvet (Foucault 1988a, 1997).

Elevenes “livstolkning” og elevenes personlige vekst og utvikling framstilles i innføringsbøkene som et hovedpoeng i religionsundervisningen. Det viktigste er at elevene blir stimulert i deres vekst som menneske gjennom en introspeksjon knyttet til deres eksistenstens og hvordan de skaper mening i livet. Ved å framstille “livstolkning” som så sentral, trer elevrollen og elevorienteringen fram som et hovedpoeng for Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006. Dette italesettes som viktig og selvsagt fagdidaktisk kunnskap, og det gis dermed ikke plass til mer problematiske sider knyttet til religionsundervisning og religionsfag. Studentene som leser innføringsbøkene vil få presentert faglige perspektiver som handler om å styre elevene mot introspeksjon og å møte de problematiske sidene i religionsundervisningen med den dialektiske motsats, i stedet for å kritisk utforske også de problematiske sidene.

I innføringsbøkene framstilles “livstolkning” som en kontinuerlig og livslang prosess:

Livstolkning er en prosess som varer livet ut (Sødal (red.) 2006: 46).

Alle mennesker har en tolkning av livet, som stadig er i utvikling (Afdal m.fl. 2001: 84-85).

Siden mennesket har evne til å forholde seg åpent til virkeligheten, vil livstolkningsprosjektet aldri være et avsluttet prosjekt, men følge mennesket gjennom hele livet (Mogstad 2004: 36)

“Livstolkningen” fungerer slik sett som en disiplineringsteknikk der elevene stadig skal rette oppmerksomheten mot seg selv og “meningen med livet” og gjennomtenke den ved hjelp av et “religiøst språk”. Den livslange prosessen som “livstolkning” framstilles som, vil dermed kunne fungere som en stadig påminner om at religion er en ressurs til bruk for menneskets vekst og utvikling som menneske. “Livstolkningen” vil da kunne føre elevene til eller mot

religioner ved å signalisere at disse har en spesiell verdi for dem som mennesker, og dermed også potensielt føre elever bort fra ateistiske og humanistiske livssynsalternativer.

“Livstolkning” handler om elevenes forhold til seg selv. I et Foucault-perspektiv handler det dermed også om etikk og om hvordan elevene lærer og innarbeider en selvteknologi som de vil ha bruk for hele livet. Den vil kunne sørge for at elevene til enhver tid er på høyde med seg selv. “Livstolkning” kan forstås som en didaktisk strategi som styrer elevene mot introspeksjon og selvrealisering. I de siste tiårenes pedagogiske utvikling finnes det mange eksempler på ulike arbeidsmåter og didaktiske strategier i skolen som er av samme karakter (Krejsler 2004a og 2004b, Kvale 2004, Nielsen 2004 og 2005, Saugstad 2004). I et religionsfag i dagens skole som vektlegger at undervisningen ikke skal kunne tolkes som religionsutøvelse, framstår “livstolkning” i et noe annet lys enn andre didaktiske strategier som prosjektarbeid, storyline eller loggbøker. “Livstolkning” er en didaktisk strategi for å stimulere eleven som “meningssøkende vesen” i deres personlige vekst og utvikling.

#### **5.4.2 “Livstolkning” som erfaringsnær undervisning**

Forankringen i subjektet uttrykkes i innføringsbøkene gjennom vektlegging av den erfaringsnære undervisningen. I innføringsbøkene kritiseres tidligere læreplaner i kristendomskunnskap for å ha vært for fagorienterte. Det tas til orde for å en religionsundervisning “nedenfra”. Det vil si en elevsentrert undervisning som kan bygge på erfaringer elevene har med seg til skolen, eller at religionsundervisningen kan bidra til å skape erfaringer.

Hensynet til elevene må først og fremst veies mot faglige, metodiske og fagplanmessige anliggender. I norsk religionsundervisning og –fagplanarbeid har faget ofte veid tyngst. Det er derfor god grunn til å vurdere om det er mulig å angripe ulike emner “nedenfra”, fra elevens ståsted. Eleven må da ikke forstås som det abstraherte eksistensielle subjekt, men som en aktiv deltaker i et kulturelt mangfold (Afdal m.fl. 2001: 98).

Undervisningen skal være erfaringsnær. Den må alltid ha elevenes erfaringer for øye. Ofte må disse erfaringene være utgangspunktet. Undervisningen må legge vekt på å være erfaringsskapende og erfaringsbearbeidende. (Mogstad 2004: 215)

Slik erfaringslæring er elevsentrert fordi den tar utgangspunkt i eleven som handlende og tolkende vesen. (Afdal m.fl. 2001: 92)

Erfaringene danner et utgangspunkt og referansepunkt for elevenes introspeksjon som deretter skal verbaliseres i form av en livstolkning. En erfaringsnær undervisning baserer seg i innføringsbøkene på en form for konfluent pedagogikk, slik jeg viste i kapittel 4.4.2. For å kunne skape erfaringer knyttes undervisningen til pedagogiske virkemidler som appellerer til følelser og opplevelser. Det gjøres også eksplisitt i innføringsbøkene at dette står i motsetning til en kognitiv orientert undervisning, som enkelte av de utviklingspsykologiske modellene kritiseres for i innføringsbøkene. Konfluent pedagogikk og erfaringsnær undervisning og læring framstår slik sett som en strategi mot en kognitiv og stofforientert undervisning.

Et problem er at stadieteoriene fokuserer på en liten del av religiøsiteten, nemlig den dogmatiske dimensjonen. Isolert sett gir dette et skjevt bilde av barns religiøse forutsetninger. Det er fullt mulig at barn kan oppleve religion uten at de kan gjøre rede for det de tror på. Kanskje er det i første rekke de dimensjonene ved religion som denne forskningen i liten grad dreier seg om – erfaringsdimensjonen, den rituelle, den sosiale og den materiale dimensjonen – som de yngste elevene har best forutsetninger for (Sødal (red.) 2006: 55).

Flere av disse teoriene [psykologiske utviklingsteorier] har hatt en slagside. De har ofte vært for kognitivt preget, og i praksis innsnevret barn og unges religiøsitet til religiøs tenkning. Religiøsitet har imidlertid også med følelser, handling, sosialt fellesskap, kultus etc. å gjøre. (Afdal m.fl. 2001: 76)<sup>174</sup>

Det å verbalisere slike erfaringer i form av en “livstolkning” som retter seg mot elevens indre, kan karakteriseres som en form for selvransakelse. Eleven skal se inn i sitt indre og relatere erfaringene fra undervisningen til det. Målet for selvransakelsen er “livstolkning”, og med verbalisert “livstolkning” følger også utvikling av individet. En slik utvikling av individet med utgangspunkt i dets innerste tanker kan karakteriseres som en form for selvutvikling eller selvrealisering.<sup>175</sup>

For denne typen elevsentrert undervisning er opplevelser, følelser, erfaring og mening viktige faktorer. Ziehe (2004) karakteriserer dette med uttrykket “egenverdens-referencer”. Følelser og mer intuitive fornemmelser sees på som de viktigste innfallsporter til det “opprinnelige” selv. Følelser gis høy status og regnes som den mest pålitelige muligheten for å oppnå innsikt

---

<sup>174</sup> James Fowlers teori og hans forståelse av begrepene “faith” og “belief” forstås imidlertid som et unntak i forhold til denne kritikken.

<sup>175</sup> Jeg vil her ikke gjøre et skille mellom uttrykkene “selvutvikling” og “selvrealisering”. Begrepene brukes synonymt i ulike framstillinger og betegner det samme.

i sitt "sanne jeg". Følelser, opplevelser og mening sier noe om at det er indre forhold i menneskets natur selvutviklingen forholder seg til. Derfor forstås den ofte som "antimaterialistisk". Vektlegging av følelser henspeiler også en orientering mot øyeblikket, mot nuet. I skolen må enhver handling eller arbeidsoppgave i læringsprosessen kunne gi mening og oppfattes som meningsfull i øyeblikket (Saugstad 2005: 196). Ziehe hevder at møtet med det ukjente, slik den klassiske dannelsesstenkningen foreskrev, nå i stigende grad oppfattes som "kognitivt vanskelig, sosialt mer illegitimt og affektivt ubærlig" (2004: 105). Ziehe påpeker at dette ikke kun er en problemstilling i skolen, det handler heller ikke bare om kjedsomhet, men om en forskyvning av målestokker for innsikt. Det er det nære og hverdagserfaringene, følelser og opplevelser som skal danne grunnlag for innsikt. Det som overstiger "egenverdens-referencen" hos elevene forstås som å gi avkall på "virkeligheten" og ikke framstår som relevant her og nå (Ziehe 2004: 106). Å lære noe som ikke synes relevant i nuet, og er utenfor "egenverdens-referencen", står derfor i fare for å bli meningsløst, verdensfjernt, kjedelig, høytravende eller absurd (ibid.: 106).

Undervisningen som innføringsbøkene til Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006 tegner opp, knytter seg tett til en tenkning som kan karakteriseres som erfaringsnær. Orienteringen mot erfaring og opplevelse begrunnes med at barn kan ha (gode) opplevelser av å være en del av et religiøst fellesskap og delta i ulike ritualer.

I mange trostradisjoner vil man si at barn og unge har forutsetninger for selv å tro. Religionene favner over alle fasene i menneskelivet, og barndommen blir gjerne betraktet som en svært viktig periode. Selv om barna ikke kognitivt skjønner trosinnholdet fullt ut, kan de delta i et religiøst fellesskap. De kan utføre ritualer og ha religiøse opplevelser. Barn har med andre ord forutsetninger for religion, også før de har valgt selv og forstår intellektuelt. Religionene er dessuten skeptiske til et rent kognitivt forståelsesbegrep. Det religiøse er dypest sett et mysterium tanken alene ikke kan fatte (Sødal (red.) 2006: 62-63).

I forhold til å understreke og vektlegge opplevelser og følelser, er Afdal m.fl. 2001 den av innføringsbøkene som går lengst. For eksempel som i dette tekstutdraget, der det vises til mennesker med psykisk utviklingshemming for å legitimere erfaringsnærhet og opplevelse:

Av elevforutsetninger må vi trekke fram at det ikke nødvendigvis er samsvar mellom intellektuell og emosjonell modenhet når det gjelder den enkelte elevs religiøsitet. Mennesker med psykisk utviklingshemming viser spesielt tydelig at religiøsitet først og fremst har med sosialisering å gjøre. Gleden over å være en del av et fellesskap og ved å kjenne igjen rom med bilder, farger, lyder, lukter og stemninger er like stor hos de av dem som har gjort religiøse erfaringer fra tidlig barndom, som hos andre med samme bakgrunn (Afdal m.fl. 2001: 309).

Begrunnelsen for en erfaringsnær undervisning baseres altså på en vektlegging av følelser og opplevelser. Undervisningen må derfor være erfaringsnær for å oppleves som relevant for elevene. Den må være innenfor det Ziehe har karakterisert som elevenes “egenverdens-reference”. Måten det erfaringsnære og erfaringssskapende uttrykkes på i innføringsbøkene kan eksemplifiseres ytterligere med disse tekstutdragene:

To alternative undervisningsopplegg som ikke tar et faglig, men et elev-utgangspunkt, kunne derfor være enten å bearbeide de erfaringer elevene har av nattverd – eller å gi dem noen erfaringer. Man kan selvfølgelig ikke sende hele klassen til nattverdsgang, men de kan observere nattverd, de kan se og sitte ved alterringen, se (og smake?) på nattverdsbrød og så videre. Hvis kirkebesøk ikke er mulig, kan man lage et fellesskapsmåltid i klassen, med boller og saft. Deretter kan læreren bearbeide de ulike erfaringene elevene har gjort. (Afdal m.fl. 2001: 92)

Undervisningen skal oppleves som spennende av elevene. Den skal ikke bare sikte mot kunnskapstilegnelse, men også gi elevene opplevelser og muligheter for å bearbeide egne erfaringer. (Mogstad 2004: 215).

Tekstutdragene viser vektleggingen av at undervisningen skal forsøke å skape erfaringer som gjør religionsundervisningen relevant for elevene. Den må med andre ord falle inn under “erfarings-referencen”, slik at den på den ene siden kan oppleves som spennende, mens den på den andre side også har et mål om å danne et grunnlag for å jobbe med “livstolkning” og personlig vekst og utvikling i undervisningen.

Mogstad 2004 orienterer seg i større grad mot at erfaringene kan gi mening og settes i perspektiv av et kristent ideinnhold. For eksempel når det vektlegges at bibelfortellinger kan tolkes i lys av egne erfaringer i form av elevens egen “livshistorie”:

Vi ser samme prosessen når mennesker lager sine egne livsfortellinger. Dermed ligge[r] muligheten åpen for å føre livsfortellingene sammen med bibelske fortellinger. Det som da kan skje, er at livsfortellingen blir tolket i lys av gudstroen. Skjer så det, har vi oppnådd det vi ønsker, enten det er tale om forkynnelse eller om undervisning (Mogstad 2004: 134).

Styringen av elevene mot “livstolkning” gjennom en erfaringsnær undervisning og det å beherske religiøst språk, kan forstås som en styring mot religion. I forhold til dette er Mogstad 2004 eksplisitt i forhold til en styring mot kristendommen, og skiller seg dermed fra Afdal

m.fl. 2001 og Sødal (red.) 2006.<sup>176</sup> For elever med en klar tilhørighet i en religiøs tradisjon og der det religiøse språket er sammenfallende med det eleven møter i hjemmet, vil arbeidet med erfaringsnærhet og “livstolkning” i skolesammenheng antakelig være lite uproblematisk. Men en mulig konflikt kan tre fram dersom dette ikke er tilfellet.<sup>177</sup> Styring mot religiøst språk kan også stå i fare for å være i strid med de internasjonale konvensjoner som Norge ønsker å rette seg etter. Dommene fra FNs menneskerettighetskomite i 2004 og Menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg i 2007 understreket jo nettopp at religionsundervisning som kan forstås som religionsutøvelse er i strid med flere internasjonale konvensjoner og ikke må brytes.

### 5.4.3 “Livstolkning” som selvutvikling

“Livstolkningen” er et utslag av og et eksempel på hvordan læring i skolen i stadig større grad orienteres mot elevens individuelle læringsprosesser. “Livstolkning” er en didaktisk strategi som skal legge til rette for å utvikle elevens individuelle utviklingsbehov også på den eksistensielle område.

Selvutvikling er ikke ukjent innenfor pedagogikken. Reformpedagogikkens slagkraft ved dens inntreden i norsk skole, var nettopp dens vektlegging av at elevene også måtte utvikles som hele mennesker (Helsvig 2004). Reformpedagogikk og progressiv pedagogikk har også vært viktige premissleverandører når begrepet dannelse skal gis innhold (Gustavsson 1998, 2001;

---

<sup>176</sup> I forhold til et perspektiv der Mogstad 2004 tar til orde for at bibelfortellingene kan være med på å stimulere elevene til i konstruksjonen av deres “livsfortellinger” og deres “livstolkning”, framstår innføringsboken i et tydelig kristent slektskap til Skrunes 2004. En viktig forskjell er like fullt at det teosentriske perspektivet i Skrunes 2004 ikke åpner for erfaringsnærhet på samme måte som Mogstad 2004. Dette vises tydelig når det heter i Mogstad 2004 at: “De bibelske fortellingene har to funksjoner: identifikasjon og provokasjon. Både identifikasjons- og provokasjonsfunksjonen knytter fortellingen til lesernes livshistorie” (Mogstad 2004: 134). I Skrunes 1999 åpnes det også for elevenes erfaringer kan tolkes i lys av kristen lære: “Når faget skal tegnes ut etter disse prinsippene, krever det på den ene siden inngående kjennskap til elevenes liv, og på den andre siden en bevisst tolkning av deres livserfaring som løfter livet inn i lyset fra Guds gjerninger. Det er derfor en oppgave i undervisningen å forklare, tydeliggjøre og eksemplifisere hvordan den fundamentale kunnskapen har betydning for livet på en grunnleggende måte (Skrunes 2004: 124).

<sup>177</sup> Et relevant eksempel i denne forbindelse er en undersøkelse fra England. I en klasse der 11-åringer ble bedt om å presentere seg selv kom følgende utsagn (Rudge 1998: 155):

“I am Abdul; I am 11 years old; I have a mum and a dad and two brothers; I am a Muslim.”

“I am Kawaljit Singh; I am 11 years old; I am a Sikh.”

“I am John; I am 11 years old; I am nothing.”

Utsagnet til John sier noe om selvforståelse i forhold til religion. Artikkelen til den engelske religionspedagogen Linda Rudge (1998) sier ikke noe om bakgrunnen for at utsagnene ble som de ble. Vi kan imidlertid anta at de første utsagnene har satt noen premisser for de andre om at religiøs tilhørighet også skulle med i presentasjonen av dem selv. John har trolig ikke en like avklart religiøs tilhørighet som klassekameratene Abdul og Kawaljit Singh, og definerer derfor seg selv som ingenting, mest sannsynlig i betydningen “ikke religiøs”.



Korsgaard og Løvlie 2003). I innføringsbøkene vektlegging av “livstolkning” er tydelig influert av reformpedagogisk tenkning med dens orientering mot elevnærhet.

Fendler (2001) hevder at orientering mot elevens personlige vekst og utvikling i “helhetsdiskursen” om eleven, gjør at faktorer som motivasjon, holdninger, frykt, ønsker og anlegg angir et skifte for hvordan forståelsen og konstruksjonen av eleven skjer i utdanningsdiskursen. Fendler karakteriserer den nye diskursen med et ordspill over Foucaults (2000a) begrep “governmentality”, som “developmentality” (Fendler 2001: 121). Elevene skal til en hver tid utvikles på ulike områder, og termen “livslang læring” trer i denne sammenheng fram som et av de viktigste pedagogiske honnørordene. Fra de tradisjonelle skrive-, lese- og regneferdigheter, til utvikling av læringsbevissthet og læringsstiler, og den personlige veksten. Alt er gjenstand for utvikling, og Fendlers karakteristikk av dette som “developmentality” framstår som svært treffende.

“Selvutvikling” er ikke et entydig begrep som lett lar seg fange i en definisjon.<sup>178</sup> Det opptrer ofte sammen og brukes synonymt med lignende begreper og uttrykk som selvrealisering, selvaktualisering og personlig utvikling (Brinkman 2005; Saugstad 2005; Skagen 2007; Tønnesvang 2005). Selvrealisering refererer både til realisering, det å få noe til, og forestillingen om et unikt jeg (Frønes og Brusdal 2000: 111ff). I realiseringen ligger et handlingsaspekt som skal stimulere til utvikling. Det er noe som skal bringes til fulle. Selvet skal utvikles og bli et bedre eller et helt menneske. Utviklingen mot å bli et bedre menneske beskrives gjerne med ord som å søke mening med livet, og søke ro og/eller fred med seg selv.

Selvutvikling innebærer dermed også vekt på individualitet og unikheter. Det er mennesket selv som må realisere denne unikheten. I innføringsbøkene er strategien erfaringsnær og elevsentrert undervisning der elevene skal verbalisere sin “livstolkning” gjennom et religiøst språk. Forstått slik sammenfaller “livstolkning” med selvutvikling på den måten innføringsbøkene gir det innhold.

---

<sup>178</sup> Et ledd i å innholdsbestemme selvutvikling er gjerne å vise til idèhistoriske røtter. De føres gjerne tilbake til opplysningsfilosofen Jean Jaques Rousseau og den tyske dikterfilosofen Johann Gottfried von Herder (1744-1803). Charles Taylor (1998: 41-42) viser til disse i sin tilnærming til autentisitetens kilder og vektlegger Rousseaus artikulering av “egenkjærlighet” eller “stolthet”, og den “selvbestemmende frihet”. Det vil si at individet er fritt når det selv bestemmer hva som angår det, altså når det ikke formes av ytre påvirkning. Sammenfallende ideer artikuleres hos Herder ved at hvert menneske har sin egen måte å være menneske på – hvert menneske har sitt eget “mål”. For å oppdage ens potensiale som menneske vektla Herder kunstnerisk skapervirksomhet. Det handlet om å være trofast mot seg selv og sin egen originalitet, og denne originaliteten måtte individet selv oppdage, artikulere og utforske.

Psykologen Finn Skårderud påpeker i boken *Uro* (1999) at det er blitt et samfunnskrav at blikket vendes innover i en refleksjon over hvem du er, hva du vil gjøre med livet ditt og hvordan ditt liv bør forstås. Det er et slikt samfunnskravet som i skolen fått feste gjennom kapitlet om “Det meningssøkende mennesket” i Generell del av læreplanverket, og gjennom målformuleringer om “personlig vekst og utvikling” i KRL-læreplanene. Med bakgrunn i et slikt samfunnskrav tegner innføringsbøkene i religionsdidaktikk en strategi gjennom “livstolkning” som potensielt kan gi svar på elevenes eksistensielle spørsmål og om søken etter mening i tilværelsen.<sup>179</sup> Fokuset på menneskets indre og eksistensielle spørsmål gjør at den amerikanske teologen Paul C. Vitz (1994) hevder at psykologien har overtatt religionens rolle.<sup>180</sup> Ved inngangen til 1990 hadde eksempelvis 1/3 av USAs befolkning benyttet seg av en eller annen form for terapi (Brinkman og Eriksen 2005b: 7).<sup>181</sup>

Individet står i senmoderniteten dermed fram som et viktig referansepunkt i sin egen utvikling. Livets mening er ikke å tjene Gud, familien, fellesskapet eller andre, men å fullt ut å bli “det man er”. Heelas og Woodhead (2005) beskriver en slik utvikling med uttrykket den “den subjektive vending” i vestlig kultur. I dette ligger en observasjon av at de store fortellingene ikke betyr like mye som tidligere, og den transcendent virkeligheten som mennesket tidligere kunne forstå seg selv i forhold til, ikke er like viktig lengre. En lignende observasjon ligger bak Baumans (2006) karakteristikk av dette som en overgang fra “fast modernitet” til en “flytende modernitet”. “Den flytende moderniteten” fører til at det blir vanligere at mennesket henter sitt utgangspunkt i seg selv, i det unike meg, i stedet for de store fortellingene eller religion. “Livstolkning” framstår som den didaktiske strategi som kan imøtekomme slike samfunnstendenser. For å fullt ut bli det man er, er det å sette ord på sin “livstolkning” et viktig steg på veien for fullt ut å bli bevisst på hvem man selv er.

---

<sup>179</sup> I den globaliserte senmoderniteten har menneskets uro stilt overfor utviklingen av seg selv skapt et alternativ marked for veiledning (Skagen 2007), selvutviklingslitteratur (Kraft 2006b) og trolig bidratt til en stadig økende interesse for alternativ religiøsitet (Partridge 2004; Heelas og Woodhead 2005).

<sup>180</sup> Denne tenkningen videreføres og belegges empirisk i Sommers og Satels bok *One Nation under therapy* (2005). Her skriver psykologene Sommers og Satel også om hvordan disse tendensene har påvirket amerikansk skoleutvikling.

<sup>181</sup> I pedagogikken og psykologien vektlegges gjerne den humanistiske psykologien som viktige historiske røtter til den moderne selvutviklingstendensen. Sentrale navn i den forbindelse er Carl Rogers og Abraham Maslow (Jørgensen 2005). Den humanistiske psykologien satte fokuset på hvordan enhver person egentlig er et autentisk selv. Mennesket må derfor realisere dette autentiske selvet. Dersom det ikke gis mulighet for selvrealisering vil det kunne resultere i sykdom. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 7.

### 5.4.3 “Livstolkning” - religiøs selvutvikling?

Kan “livstolkning” forstås som en form for religiøs selvutvikling? Det er på bakgrunn av drøftingen av den empatiske religionsforståelsen og eksistensielle orienteringen i fagforståelsen, koblingen mellom “livstolkning” og “religiøst språk” som gir grunnlag for å stille spørsmålet.

I forhold til erfaringsnær undervisning er nøkkelordet i innføringsbøkene, som vist tidligere, “livstolkning” og læringen av et “religiøst språk”. Den forholder seg til elevenes “egenverdens-reference” og den kan tolkes som en målsetning om å skape mening og stabilitet i møte med en “flytende modernitet”. Orienteringen mot “livstolkning”, erfaringer og opplevelser slik det tas til orde for i innføringsbøkene er dermed et uttrykk for at fokuset flyttes fra fagstoff til læringsprosess, fra kunnskapsstoff til selvutvikling. Undervisningen skal bidra til at elevene kan si noe om seg selv (Foucault 1988a), og dermed blir mer seg selv.

I innføringsbøkene introduseres og presenteres “livstolkning” som noe allmennmenneskelig. Et viktig ledd i innføringsbøkens presisering av den, er at elevene lærer å gjøre sin “livstolkning”, sin selvutvikling, gjennom et “religiøst språk”. Koblingen til et “religiøst språk” vil jeg karakteriseres som en *religionifisering*<sup>182</sup> av “livstolkningen”. Dermed religionifiseres den didaktiske strategi for selvutvikling som innføringsbøkene vektlegger. Religionifiseringen er en del av et mer overordnet kulturtrekk der religion integreres i sekulære felt (Lyon 1993: 123; Mikaelsson og Gilhus 2003: 13ff). “Livstolkningen” religionifiseres ytterligere ved at den kobles til et reservoar av religiøse symboler, i Beckfords (1992) forstand. Elevenes tilværelse og indre sjelsliv skal slik sett forklares gjennom et religiøst begrepsapparat og ved bruk av religiøse symboler, dersom de ønsker det. Det “religiøse språket” utgjør dermed en italesettelse av religion fra et “reservoar av symboler”.

Religionene som et reservoar av symboler åpner for at det i ett og samme åndedrag paradoksalt nok blir mulig å benytte seg av det religiøse innholdet i symboler og religiøse

---

<sup>182</sup> Begrepet “religionifisering” henter jeg fra religionshistorikerne Ingvild S. Gilhus og Lisbeth Mikaelsson (2000: 13ff). De bruker begrepet for å betegne en utvikling der religion stadig integreres i sekulære felt. Gilhus og Mikaelsson utvikler perspektivet fra sosiologen David Lyon (1993), men Lyon bruker ikke begrepet “religionifisering” for å betegne denne prosessen. Et hovedpoeng hos Lyon er at det er postmoderniteten som skaper rom for at religion og religiøsitet i sekulære felt i samfunnet. Han bemerker til denne utviklingen at “Not surprisingly, som theologians have been quick to seize the moment by tuning their antennae to these new signals” (1993: 119). Poenget er at en samfunnsutvikling der det skapes nye rom for religion og religiøsitet, gir samtidig nye rom for allerede etablerte, men også nye “religiøse eksperter”.

fortellinger, og samtidig ta avstand fra deres religiøse budskap. Slik forsøker innføringsbøkene å framstille religion både som religiøst og som ikke-religiøst, og parallellen til en form for “samfunnsreligion” er slik sett åpenbar. Budskapet er at alle kan lære av religion, uten at det blir religionsutøvelse. Dermed kan det konstrueres en strategi der elevene skal skape mening gjennom “livstolkning”, heller enn å overta en institusjonalisert eller konfesjonell religiøs lære. Å utvikle og forankre den “religiøse identitet”, som læreplanverk og NOU 1995:9 tar til orde for, blir et spørsmål om elevens indre liv og personlighet vel så mye som en identifikasjon med en religiøs gruppe. Stilt overfor et reservoar av symboler, stimuleres heller eleven til å bli en multireligiøs aktør som stadig er på vei i sin søken og må fornye og utvikle sin “livstolkning”. Dette underbygger med at innføringsbøkene knytter “livstolkning” til det etablerte pedagogiske honnørordet “livslang læring”.

Individualiseringen som ligger i “livstolkning” handler også om forskyvning av autoritet. Det er eleven som har eiendomsretten til “livstolkningen”, selv om den er initiert av religionslæreren. Det handler også om autoritet i forhold til meningsinnholdet i “livstolkningen”. Egalitetsprinsippet overfor religionene i religionsundervisningen, gjør at “livstolkningen” kan forstås som en styring mot religion som ressurs for selvutvikling. I “livstolkningen” ligger det dermed en mulighet for elevene til å konstruere sin egen personlige myte om hvem de er og hva meningen med livet er for dem. Elevenes individuelle erfaringer på det religiøse området blir slik en viktig autoritetskilde, og viktigere enn en identifikasjon med en religiøs gruppe eller konfesjonelt forankret lære. Selvet og erfaringen blir et viktig omdreiningspunkt og et hovedsymbol i religionsundervisningen. Lignende trekk innenfor det moderne samfunns nyreligiøsitet har sosiologen Paul Heelas (1996) karakterisert med termen “selvreligion”. Heelas betegner en utvikling der personlige myter kan konstrueres med bakgrunn i ulike vestlige nøkkelsymboler som frelse, askepotthistorier eller penger (Mikaelsson 2003: 37). I innføringsbøkene trer selvet fram som en mulighet for å forankre religionsundervisningen i fraværet av en konfesjonell forankring. Tendensen som kommer til uttrykk i innføringsbøkene handler dermed også om en faglig diskurs som preges av globalisering og individualisering i overgangen fra et “monopolisert” kristendomsfag til et “pluralistisk” KRL-fag som krever nye forankringspunkter.<sup>183</sup>

---

<sup>183</sup> Her kan det også føyes til at en slik utvikling også bygger på at “tilpasset opplæring” og “differensiering” av undervisning er etablert som sentrale pedagogiske perspektiver gjennom skolereformene på 1990-tallet. Hver elev skal i undervisningen møtes på sine premisser, og undervisningen må tilrettelegges i forhold til dette (se f.eks. GD: 29 og “Bua” (s. 57-59) i L97).

“Livstolkning” medfører dermed en overføring av autoritet fra lærer til elev, og fra en religion som potensielt meningsskapende til et “reservoar av religiøse symboler”. Det betyr at elevene må gjøre valg, som både kan forstås som en frihet, men også som en byrde (Henriksen 2003; Mikaelsson 2003). “Livstolkningens” introspeksjon står dermed i fare for også å generere usikkerhet, engstelse og fortvilelse over meningsløshet. Når undervisningen orienteres rundt mestring av livssituasjoner, mulige identitetstap og selvutvikling, skaper det behov for at religionslæreren må konstrueres som autoritet gjennom et sett terapeutiske egenskaper, noe jeg vil vise i kapittel 6.

I innføringsbøkene knyttes altså elevsentreringen og erfaringsnærheten til begrepet “livstolkning” og en eksistensiell dimensjon i religionsfaget. Jeg vil imidlertid hevde at den elevsentreringen gjennom et elevsentrert kunnskapsbegrep som utviklet seg i læreplanene på 1990-tallet, får andre konsekvenser og berører viktige prinsipielle sider ved religionsfagene i skolen når dette knyttes til prinsippet om å lære *av* religion. Det er prinsipielt problematisk med en undervisning som forsøker å stimulere elevenes selvutvikling gjennom en virkelighetsnær undervisning der innlevelse, erfaring og opplevelse er sentrale strategier. Der det reformpedagogiske tankegodset inneholder en sekulær selvutvikling, blir de samme ideene religionifisert overført på religionsfagene og får et trekk av religiøs selvutvikling.

Betegnelsen “religiøst språk”, og at det kan være konfesjonsløst, er dermed med på å underbygge bruken av termen “skolereigion” for å betegne religionsfaget i skolen. Den fanger også inn innføringsbøkens tilsynelatende sterke ønske om både å betegne religion som en autonom ressurs som har beholdt evnen til å symbolisere “ultimate meaning” og “supreme indignation”, samtidig som det foreligger en bevissthet i innføringsbøkene om at dagens læreplanverk og opplæringslov ikke åpner for konfesjonell forankring av religionsundervisning.

Måten innføringsbøkene forstår religionsundervisning gjennom “livstolkning”, gjør at individets erfaring vektlegges som viktig autoritetskilde for å stimulere til personlig vekst og utvikling. En slik tendens har over langt tid gjort seg gjeldende både innenfor kristendommen (jfr. kap. 4.3.2), men er også et sentralt trekk ved den såkalte nyreligiøstiteten (jfr. kap. 7.2.1) (Mikaelsson 2003: 37). Selvutviklingstendensen som kommer til uttrykk i innføringsbøkene har dermed paralleller til begge felt, og berører også dermed de stadig mer uklare linjene

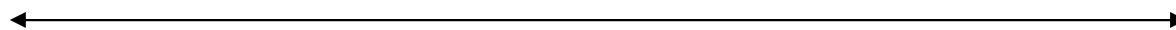
mellom kristendommen og nyreligiøsteten på enkelte områder (Gilhus og Mikaelsson 2000; Hunt 2003).

### ***5.5 Skalering av innføringsbøkernes selvutviklingstendens og bruk av begrepet “livstolkning”***

Innledningsvis i kapittelet redegjorde jeg for flertydigheten i avhandlingens datamateriale om elevrollen. Analysen har derfor i størst grad forholdt seg til Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006. Det er i disse tekstene at elevrollen og elevperspektivet vies mest plass. “Livstolkning” er ikke et sentralt begrep i Skrunes 2004, men der lignende perspektiver uttrykkes gjøres det spesifikk i forhold til et teosentrisk perspektiv på menneske. Jeg har derfor plassert Skrunes 2004 under det jeg har kalt “kristen livstolkning”. Det vil si et perspektiv som vektlegger at mennesket tolkes inn i et teosentrisk perspektiv, der mennesket plasseres i forhold til Guds åpenbaring og skaperverk. På enkelte punkter er det sammenfallende punkter mellom Skrunes 2004 og Mogstad 2004. Mens Skrunes 2004 blir værende i det teosentriske perspektivet, åpner Mogstad 2004 i større grad for andre perspektiver, for eksempel ved å knytte “livstolkning” og religion til det allmenmenneskelige.

Kriteriene for plasseringene er det jeg har kalt selvutviklingstendens gjennom bruk av begrepet “livstolkning”. I dette ligger det jeg har identifisert som et elevperspektiv og en elevrolle der eleven sees på som “meningssøkende vesen”. For å kunne ta med Stabell-Kulø 2005 i en illustrasjon er livstolkningens ytterpunkt definert som “kognitiv orientering”. Det vil si at jeg tolker Stabell-Kulø 2005 og vektleggingen av fagkunnskaper dithen at undervisningen primært skal gi elevene kunnskaper og ikke bearbeide erfaringer og opplevelser, og boken forholder seg dermed *ikke* til elevene som meningssøkende vesener. Framstillingen kan karakteriseres som stoffsentrert, og dermed også kognitivt orientert, og kan sies å stå i en formidlingspedagogisk tradisjon.

|                      |   |   |
|----------------------|---|---|
| Kristen livstolkning | Vekt på elevenes ”livstolkning”<br>og eksistensielle erfaringer,<br>eleven som meningssøkende vesen | Kognitiv orientering<br>(stoffsentrering) |
|----------------------|---|---|



|              |                   |                   |
|--------------|-------------------|-------------------|
| Skrunes 2004 | Afdal m.fl. 2001  |                   |
| Mogstad 2004 | Sødal (red.) 2006 | Stabell-Kulø 2005 |

*Figur 8: Skalering av innføringsbøkene i forhold til vekt på ”livstolkning” i elevperspektivet*

Det trer fram et bilde av hvordan bøkene forholder seg til elevrollen som i stor grad er sammenfallende med det jeg viste i forrige kapittel om fagforståelse. Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006 har sammenfallende perspektiver, men førstnevnte går i noen tilfeller noe lengre enn de andre. For eksempel i bruken av Fowlers dimensjonsmodell som analyseverktøy for undervisning. De på linje med Fowlers bruk av begrepene ”faith” og ”belief” og går dermed noe lengre enn de andre to.

### ***5.6 Oppsummering: Eleven som meningssøkende vesen***

Analysen har vist at Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006 også her er samstemte i sitt elevperspektiv. Kapittelet har derfor i lagt vekt på en drøfting av disse. Skrunes 2004 og Stabell-Kulø 2005 skiller seg i stor grad, men på hver sin måte, fra de andre tre. Skrunes 2004 gjennom vektlegging av å se mennesket i lys av Guds åpenbaring og skaperverk, mens Stabell-Kulø 2005 i liten grad behandler elevrollen eksplisitt. Der han gjør det knyttes det i all hovedsak til fagkunnskaper, og ikke personlig vekst og utvikling.

Begrepsformasjonen slik den opptrer i innføringsbøkene tilkjenner at faget er eksistensielt orientert i konstruksjonen av eleven og elevforutsetninger. Det gjør at innføringsbøkene Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2001 og Sødal (red.) 2006 skriver seg inn i en selvutviklingsdiskurs.

Elevenes selvutvikling skal stimuleres gjennom verbalisering av erfaringer, opplevelser og eksistensielle undring. Dette arbeidet karakteriseres som “livstolkning” i innføringsbøkene. Forståelsen av “livstolkning” i innføringsbøkene kan sies å være todelt. Den brukes først og fremst som en betegnelse på menneskets individuelle prosess knyttet til å finne mening i livet. Forstått slik skaper verbalisering av erfaringer og opplevelser i en livstolkning en spesiell relasjon mellom elev og lærer. “Livstolkning” brukes også i noen grad som en didaktisk strategi som kan brukes i undervisningen. Den framstår da som en styringsteknikk som kan sammenlignes med den kristne bekjennelse og den terapeutiske samtalen.

Innføringsbøkene legger stor vekt på “livstolkning”. Begrepet knyttes til læreplanverkets formuleringer om det meningsøkende mennesket (Generell del) og personlig vekst og utvikling (KRL-læreplanene). “Livstolkning” er allmennmenneskelig, og gis innhold med begreper som erfaring, opplevelse og mening. Det handler om å sette ord på erfaringer og opplevelser for å skape mening i tilværelsen. Orienteringen mot erfaringer, opplevelser og mening viser hvordan selvutviklingsdiskursen uttrykkes i den religionsdidaktiske diskursen. I det elevene i undervisningen styres mot å italesette sine erfaringer og opplevelser for å skape mening i tilværelsen, fungerer “livstolkningen” også som en måte å tilegne seg et “religiøst språk”.

I innføringsbøkene knyttes “livstolkning” sammen med et (religiøst) språk. “Livstolkningen” blir slik en verbalisering og italesettelse av selvutviklingen. Kravet om verbalisering får karakter av å være en form for styring av elevene der de kontinuerlig må rette blikket inn mot dem selv. Verbalisering av “livstolkning” framstår slik som en styringsteknikk der elevene lærer å kontinuerlig vende blikket inn mot dem selv og reflektere over hva deres erfaringer og opplevelser er, og hva de egentlig betyr. I innføringsbøkene vektlegges det at dette er viktig for elevenes personlige utvikling.



## **6.0 Religionslærerrollen i innføringsbøkene**

I dette kapittelet rettes fokus mot tredje ledd av forskningsspørsmålet om hvordan innføringsbøkene gir religionslærerrollen innhold og hva dette innholdet preges av.

Det jeg i forrige kapittel karakteriserte som en selvutviklingstendens i innføringsbøkens perspektiv på eleven, preger konstruksjonen av “den gode religionslærer” og setter premisser for ferdigheter og egenskaper en religionslærer bør ha.

På bakgrunn av analysen og drøftingen i kapittel 4 og 5 presiseres forskningsspørsmålet i dette kapittelet ytterligere: Hvilke konsekvenser har den empatiske forståelsen av religion og vektlegging av elevens “livstolkning” for konstruksjonen av religionslærerrollen i religionsdidaktikken?

I kapittel 6.1 presenterer og presiserer jeg hvilke deler av de ulike innføringsbøkene som er tillagt størst vekt i analysen. Deretter presenteres begrepsformasjon og motbegreper. I kapittel 6.2 settes konstruksjonen av religionslæreren inn i en senmoderne kontekst og drøftes i lys av Baumans (1998) karakteristikk av senmoderniteten som bestående av identitets- og kommunikasjonseksperter. I kapittel 6.3 belyses konstruksjonen av religionslærerrollen i lys av Sennetts teori om intimitetssamfunnet, og det diskuteres mulig konsekvenser av innføringsbøkens konstruksjon.

### ***6.1 Empiri, analysestrategi og begrepsformasjon***

Kapittelet bygger på en nærlesing og en systematisk analyse av innføringsbøkens kapitler om lærerrollen. Analysen har rettet seg mot å identifisere hvordan religionslæreren trer fram som diskursobjekt gjennom diskursive utsagn i innføringsbøkene.

Analysen har vært utført gjennom en diskursanalytisk koding av ord og begreper som forekommer med regularitet og spredning i utsagnene om religionslæreren (Gill 2000: 179). Kodingen vil vise og få fram begrepsformasjon på bakgrunn av utsagnene om religionslæreren. Tekstutdragene nedenfor vil vise hvordan denne kodingen er gjort.

### **6.1.1 Empiri**

Det empiriske grunnlaget for denne analysen utgjøres av cirka femti sider med tekst, og er dermed noe mindre enn for kapittel 4 og 5. Dette sidetallet refererer til kapitler som eksplisitt drøfter religionslærerrollen. Utsagn om lærerrollen er å finne i alle deler av innføringsbøkene, men analysen har tatt utgangspunkt i de kapitlene som eksplisitt omhandler religionslærerrollen. Det er likevel tatt hensyn til hva tekstene samlet kommuniserer om religionslærerrollen.

Fire av bøkene har egne kapitler om lærerrollen. Stabell-Kulø 2005 skiller seg ut som den eneste som ikke har et eget kapittel om lærerrollen. Like fullt figurerer “læreren” i flere av bokens kapitloverskrifter, men omtalen av læreren og lærerrollens mange “bør” integreres i bokens framstilling, og er slik sett noe mer utfordrende å analysere. De øvrige bøkene vier hvert sitt kapittel til en behandling av religionslærerrollen, men omfanget varierer. I Afdal m.fl. 2001 er kapitelet om lærerrollen atten sider, Sødal (red.) 2006 seksten sider, Skrunes 2004 sju sider og Mogstad 2004 seks sider.

Analysen av fagforståelse og elevrollen viste en flerstemmighet i empirien på den måten at Skrunes 2004 og Stabell-Kulø 2005 skilte seg ut fra de øvrige tre bøkene. Analysen av religionslærerrollen viser ikke tilsvarende sprik. For dette saksområdet skiller igjen Stabell-Kulø 2005 seg ut, men det er interessant at Skrunes 2004 konstruksjon av lærerrollen synes å være på linje med de øvrige bøkene.

### **6.1.2 Analysestrategi og begrepsformasjon**

Måten religionslærerrollen gis innhold gjenspeiler det jeg allerede har berørt i kapittel 4 og 5. Når religionsfaget forstås som eksistensielt orientert og elevperspektivet preges av det å stimulere elevene i deres personlige vekst og utvikling, blant annet gjennom begrepet “livstolkning”, er det åpenbart at dette medfører spesielle krav og forventninger til religionslærerrollen. Utsagnet fra Mogstad 2004 om at det å være religionslærer er “noe mer enn å være lærer”, er et eksempel på det:

Å være kristendomslærer innebærer for mange *noe mer enn å være lærer*. Fagets innhold utfordrer læreren til å ta standpunkt. Denne utfordring kan fort føre til at kristendomslæreren blir usikker på sine egne forutsetninger og på sin rolle i undervisningen (mine kursiveringer) (Mogstad 2004: 96).

Når dette “noe mer enn” konkretiseres, tegnes det et bilde av religionslærerrollen som en motpol til en tradisjonell lærerrolle der kunnskap og kunnskapsformidling er viktig. “Kunnskap” og “kunnskapsformidler” trer fram som motbegreper til “åndelighet” og “verdier” og en religionslærerrolle som i større grad innehar veiledning som moment. Et tekstutdrag fra Skrunes 2004 er et eksempel på det.

I tider med stor vekt på de materielle verdiene kan læreren miste den *oppdragende og veiledende* rolle. Han kan stå i *fare* for å bli en *ren kunnskapsformidler* som en i all hovedsak forventer skal hjelpe elevene i deres intellektuelle utvikling mot gode karakterer. En slik utvikling er ingen tjent med. Det reduserer forståelsen for barnas oppvekst og behov. Det skaper et *ensidig verdi- og menneskesyn* hvor *bredde og åndelig-moralsk rikdom* blir borte. Ikke minst kristendoms læreren har en viktig oppgave i å *gi elevene hjelp til å oppdage og å se betydning av de åndelige verdiene i livet* (mine kursiveringer) (Skrunes 2004: 173-174).

Religionslæreren blir dermed også tillagt en rolle som “livstolker”:

Læreren er ikke bare den som skal overføre kunnskap til elevene, men også en livstolker. (Afdal m.fl. 2001: 86)

Begrepet “livstolker” er et uttrykk som kun brukes i Afdal m.fl. 2001, men vil her bli brukt som en samlebetegnelse for hva som preger religionslærerrollen slik den gis innhold i innføringsbøkene. Den samme tendensen med lignende beskrivelser finnes det mange eksempler på. I Sødal (red.) 2006 settes for eksempel religionslærerrollen inn i en større skolesammenheng når det hevdes at religionslærerrollen også innebærer å være “et godt menneske for alle i skolesamfunnet”:

Hva vil det si å være en god religions- og livssynslærer? Dreier det seg først og fremst om å ha *faglig innsikt, pedagogiske evner, moralske kvaliteter* eller å være *lojal mot lovverk og læreplaner*? Slike momenter bør ikke spilles ut mot hverandre. Ett av kjennetegnene på en god religionslærer er nettopp at hun integrerer alt dette i sin yrkesutøvelse. *Vi bruker altså ordet god på flere måter her*. Det handler om å være profesjonell, og om å være *god i betydningen faglig og pedagogisk dyktig*. Men *den gode religionslæreren* er i tillegg *et godt menneske for alle i skolesamfunnet*. Derfor dreier det seg også om *moralske egenskaper* (mine kursiveringer) (Sødal 2006 (red.): 27).

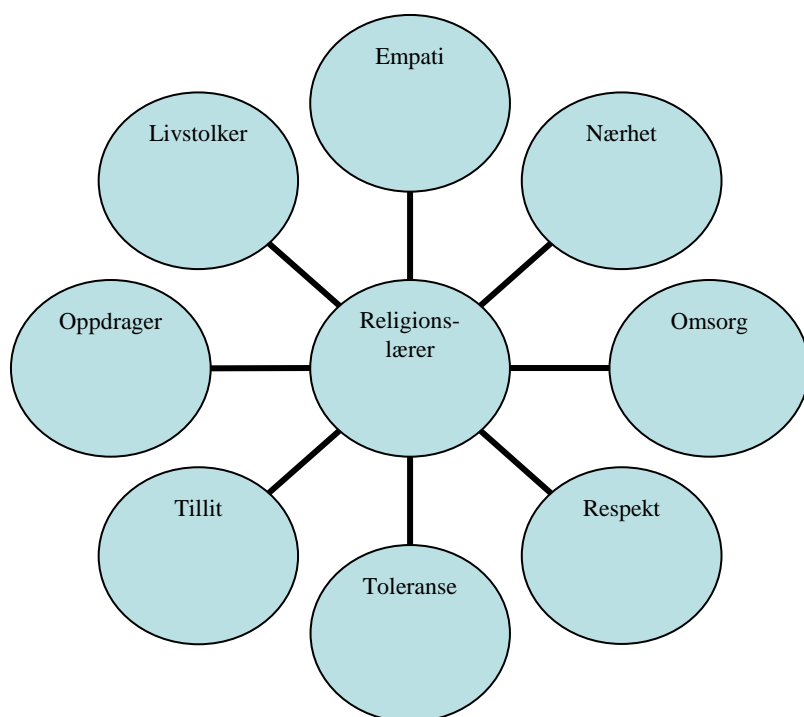
Religionslæreren er et “godt menneske” med “moralske egenskaper”. Disse sidene ved religionslærerrollen gjør at Afdal m.fl. 2001 kan sette opp disse dydene for en religionslærer:

*Tillit, kjærlighet, ekthet, tålmodighet og optimisme* er dyder en religionslærer skal legge vinn på som *moralsk forbilde og omsorgsperson* (Afdal m.fl.2001: 137).

Religionslæreren er både et “godt menneske” for alle i skole samfunnet og en “omsorgsperson”. Slike vektlegginger trekkes fram fremfor faglig og didaktisk kunnskap og ferdigheter. Det faglige og didaktiske nevnes, men det kommuniseres tydelig at dette ikke er tilstrekkelig og må suppleres med “godhet”, med religionslærerrollens dyder og et empatisk forhold til fagstoffet:

Når det gjelder religiøse og livssynsmessige spørsmål, skal ikke læreren være en sannhetsgarantist på grunnlag av egen trosoverbevisning, men forholde seg spørrende og empatisk (innfølende) til fagstoffet sammen med elevene (Afdal m.fl.2001: 134-135)

På bakgrunn av disse og lignende utsagn, som også vil bli trukket fram i den videre drøftingen og analysen, har jeg sammenfattet begrepsformasjonen som omgir religionslærerrollen i innføringsbøkene og som konstruerer religionslærerrollen som diskursobjekt slik:



Figur 9: Begrepsformasjon religionslærerrollen

Den videre framstillingen vil ta opp hva som muliggjør at religionslærerrollen i den religionsdidaktiske diskursen gis et innhold som vist ovenfor.

I alle delene av begrepsformasjonen som jeg har identifisert ligger det jeg vil karakterisere som en form for *relasjonskompetanse*. Jeg mener derfor å ha grunnlag for å hevde at innføringsbøkene legger større vekt på religionslærerens relasjonelle kompetanse enn religionslærerens faglige kompetanse. I flere av tekstutdragene ovenfor uttrykkes det eksplisitt at for mye vekt på fagkunnskaper ikke er til det gode for religionsundervisningen. Religionslæreren står endog i “fare” for å bli en “ren kunnskapsformidler” (Skrunes 2004: 173). Innføringsbøkens konstruksjon av religionslærerrollen er dermed innleiret i en pedagogisk diskurs som foreskriver “læreren som veileder”.

Alle innføringsbøkene er samstemte om at en god lærer har gode kunnskaper og er i besittelse av didaktisk innsikt. Dette behandles som en selvfølge, og gjøres i liten eller ingen grad eksplisitt. Slike sider ved religionslærerrollen framstår ikke som viktige når religionsfaget forstås som et eksistensielt orientert fag. Det medfører at religionslærerrollen er “noe mer enn” en “vanlig” lærer. Det er innholdet i dette “noe mer” jeg vil gjøre eksplisitt og forankre i religionsfaglig og pedagogisk tenkning, og drøfte konsekvensene av gjennom en kontekstualisering.

Også i forhold til forståelsen av religionslærerrollen framstår Stabell-Kulø 2005 som et ytterpunkt. Stabell-Kulø 2005 forholder seg konsekvent til en sterk fag- og stofforientering i omtalen av lærerrollen: “Det er allment akseptert at undervisningen om religioner i skolen skal bygge på en saklig og religionsfaglig tilnærming” (Stabell-Kulø 2005: 11). Det er dermed vektleggingen av “en saklig undervisning” forstått som fag- og stofforientering som dominerer framstillingen, og også setter premisser for forståelsen av fagdidaktikk som klasserommets “hvordan” og “hvorfor” (Stabell-Kulø 2005: 5). Stabell-Kulø 2005 skriver seg slik sett inn i en mer formidlingsorientert tradisjon sammenlignet med de andre innføringsbøkene. Det eneste punktet Stabell-Kulø 2005 synes samstemt med de andre om, er at religionsfaget skiller seg litt ut fra andre fag, og fører til litt andre utfordringer for religionslæreren (ibid.: 11).

### **6.1.3 Motbegrep**

Når det skrives om lærerrollen så utgjøres begrepsformasjonen av det jeg har karakterisert som en relasjonskompetanse som hovedsakelig består av begreper som gir assosiasjoner til

omsorg: nærhet, ekthet, innlevelsessevne, det hele mennesket. I forhold til disse “myke” egenskapene, trer “harde” motbegreper fram i form av “ren kunnskapsformidling”, “den gamle kunnskapsforvalterrollen”, “kunnskaper og ferdigheter av mer “teknisk” art”. Disse utsagnene og begrepene ville isolert ikke nødvendigvis blitt forstått som motbegreper, men i tekstene brukes begreper og uttrykk som “kunnskaper”, “kognitiv orientert undervisning” og “intellektualisert undervisning” som synonyme betegnelser på noe religionsundervisningen må orientere seg bort fra, eller som må suppleres med det eksistensielle og emosjonelle. I et tekstutdrag fra Sødal (red.) 2006 er det tydelig at motbegrepene brukes til å gi lærerrollen et innhold som peker utover det å ha kunnskap:

Profesjonalitet er en evne man stadig må videreutvikle. Den forutsetter kunnskap, men ***kunnskaper alene er ikke nok***. Det er heller ikke nødvendigvis slik at all ***kunnskap blir integrert i personligheten til læreren***. Hvis det ikke skjer, får man lett et ***utvendig og overflatisk forhold til fagstoffet***. For eksempel kan en religionslærer gjerne ha mye kunnskap om hva toleranse er, men dersom hun viser ***intoleranse*** gjennom sin undervisning, har hun et ***utvendig forhold til kunnskapen***. Kravet om integritet betyr imidlertid ikke at lærere personlig må kunne stå inne for alt det de underviser om. Men ***fagkunnskapen blir begrenset*** hvis læreren mangler evne og vilje til å leve seg inn i hva religion og livssyn betyr for mennesker på et eksistensielt plan (mine uthevinger) (Sødal (red.) 2006: 28).

Det kommuniseres et tydelig negativt forhold til kunnskap gjennom en rekke valoriserte uttrykk som utvendig, overflatisk, intoleranse og begrenset (markert med fet kursiv). Kunnskapen må derimot være “integrert i personligheten til læreren”, da først er læreren profesjonell og i berøring med fagets eksistensielle dimensjon. Det kommuniseres strengt tatt at en ensidig vektlegging av kunnskap kan føre til intoleranse, og at en lærer som ikke knytter fagkunnskapen til sin personlighet og til det eksistensielle, mangler integritet. På denne måten forutsettes det at fagkunnskap ligger i bunn hos religionslæreren, men det er måten fagkunnskapen brukes på som er det sentrale. Kunnskap for kunnskapens egen del blir andre steder framstilt som “kognitivt orientert” og “intellektualisert”, og er ikke tilstrekkelig. Fagkunnskapen må kobles til fagets eksistensielle plan, til elevenes “livsvirkelighet” og må bli integrert i lærerens personlighet, ifølge Sødal (red.) 2006. Videre i teksten knyttes dette til profesjonalitet. Det heter f.eks.: “Man kan være teoretisk flink, men likevel uprofesjonell.” (s. 28). Det å integrere fagkunnskapen, slik det foreskrives i teksten, kobles dermed til en profesjonell yrkesutøvelse som religionslærer. Den påfølgende overskriften i Sødal (red.) 2006 heter da også “Noen kjennetegn på profesjonell undervisning” (s. 29).

Dersom begrepene kobles sammen, kommer det fram hvordan motbegrepene fungerer og skaper mening i teksten. Kunnskap kobles til en rekke negativt ladede begreper som overflatisk, kognitiv, intellektualisert, utilstrekkelig, intolerant og uprofesjonell. Og det understrekes retorisk at “[...] det [er] ikke noe ideal at læreren er en ren undervisningsrobot” (Sødal (red.) 2006: 41). Virkningen og effekten av motbegrepene er dermed svært kraftfulle. Konsekvensen er at et begrep som fagkunnskap rammes inn av så mange negativt ladede begreper at det framstår som negativt og utilstrekkelig i seg selv. Jeg har oppsummert motbegrepene på denne måten:

| Begrep  | Motbegrep  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• livstolker</li> <li>• empati</li> <li>• nærhet</li> <li>• ekthet</li> <li>• toleranse</li> <li>• tillit</li> <li>• omsorg</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• kunnskaper og ferdigheter av mer “teknisk” art</li> <li>• teknikere med håndbøkens trinnvise framgangsmåter</li> <li>• den gamle kunnskapsforvalterrollen</li> <li>• fornuftsmessig begrepsdrøftingsevne</li> <li>• fagkunnskap</li> <li>• en kanal kunnskapen rant igjennom</li> <li>• ren kunnskapsformidler</li> <li>• undervisningsrobot</li> </ul> |

*Figur 10: Motbegreper lærerrolle*

Motbegrepene samsvarer med begrepsformasjonene og motbegrepene for fagforståelse og elevrolle som jeg har vist i kapittel 4 og 5. Begrepsformasjonen og motbegrepene i dette kapitlet er dermed med på å gjøre at den samlede fagkonstruksjonen mellom fag, elev og lærer framstår som et koherent hele, som en diskursiv formasjon.

Stabell-Kulø 2005 rammes indirekte rammes av de motbegrepene som de øvrige innføringsbøkene bruker. Den fag- og stofforientering som Stabell-Kulø 2005 tar til orde for, er nettopp det som gjøres til motbegreper i de andre innføringsbøkene. Det gjør at Stabell-Kuløs perspektiver også her vanskelig kan komme på tale og få plass i det som synes som en etablert diskurs om religionslæreren.

## 6.2 Religionslærer i senmoderniteten

Reformene i norsk skole på 1990-tallet ga grobunn for en at en “ny” lærerrolle kunne lanseres i læreplanverk og faglitteratur. Prosjektarbeid, elevautonomi og elevmedvirkning ble vektlagt<sup>184</sup>, og i et slik bilde ble læreren i større grad fremhevet som veileder enn som formidler. Veiledning ble etablert som et honnørord i den skolepolitiske diskursen (Skagen 2000; Bjørndal og Mathisen 2001; Sundli 2007). Når læreren gjøres til veileder baserer det seg på en tanke om at informasjon og kunnskap er lett tilgjengelig i det postmoderne eller senmoderne samfunnet. Elevene kan derfor selv finne den nødvendige informasjon og kunnskap, og trenger kun å bli ledet på rett vei av læreren (Skagen 2002: 26ff). I pedagogisk faglitteratur og offentlige dokumenter, forekommer det ofte en beskrivelse av at i den “moderne skole” vektlegges elevenes læring framfor lærerens undervisning.

Den religionsdidaktiske diskursen tar imidlertid et ekstra skritt. Religionslæreren fremstår ikke bare som faglig veileder på elevenes faglige utvikling, men som “livsveileder”. Et viktig grunnlag for vektlegging av relasjonskompetanse for religionslærerrollen, ble lagt allerede i NOU 1995:9 *Identitet og dialog*. “Identitet” og “dialog” har vært to nøkkelbegreper for religionsundervisningen siden Pettersenutvalget la fram sin innstilling. Vektleggingen av dialog og dialogisk undervisning er videreført i innføringsbøkene, som alle skriver om viktigheten av at elevene utvikler en trygt forankret identitet, selv om identitetsbegrepet gjennomgående er nokså uklart behandlet.<sup>185</sup> Religionslæreren har slik sett helt fra 1995 blitt tildelt en rolle som dialog- og identitetseksperter. Behovet for “identitetseksperter” oppsto nokså umiddelbart etter at Pettersenutvalget hadde satt “identitet” som ett av to overbyggende stikkord for den nye religionsfaget.<sup>186</sup> I retrospekt skriver ett av de sentrale

---

<sup>184</sup> “Planlegging, gjennomføring og vurdering av prosjektarbeidet skal gå føre seg i nært samarbeid mellom elevar og lærar. Lærarane har ei viktig rolle som rettleiar og rådgivarar”, het det for eksempel i L97 (L97: 77). Og vidare: “Vurdering og rettleiing skal gjere at elevane kan gjere seg nytte av tilbakemeldingar og reflektere over sitt eige arbeid og sin eigen framgang, og motivere dei til innsats og til å bruke evnene sine” (L97: 79). Sitatene er fra delen av L97 som ble kalt “Brua”. Den ble med Kunnskapsløftet i 2006 erstattet med “Læringsplakaten”. Her nevnes ikke veiledning eksplisitt, men læringsmålene impliserer en lærerrolle med veiledningsferdigheter ved formuleringer som “Stimulere elevenes og lærlingenes i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse”, “legge til rette for elevmedvirkning...” (siteret etter KRL-boka 2005: 25).

<sup>185</sup> Jfr. fotnote 173 i kapittel 5.4.

<sup>186</sup> NOU 1995:9 *Identitet og dialog*. I utvalgets behandling av identitet knyttes behovet til krisemaksimerende og negative beskrivelser av samtiden gjennom uttrykk som “postmodernismens overdrivelser”, “flimmersamfunnets heseblesende forandringstakt”, “konsumsamfunnets endimensjonale menneskebilde”, og: “Er de mange krisesyntomer vi iaktar, for eksempel vold, selvmord, rusproblemer, egentlig symptomer på en overbelastet identitet, på at vi rives i stykker innvendig? Og – er de religiøst forankrete verdi- og meningsperspektivene vi savner mest? Har vi tålt den sosiale og kulturelle avsakraliseringen av våre liv?” (s. 31). I forhold til en slik kontekst foreskriver utvalget at en må sikre “en stabil og fast utvikling av identitet”. Det



komitemedlemmene Erling Birkedal, at “[...] det ble fremhevet at identitetsbegrepet må forstås på ulike nivå” (Birkedal 2005: 151).<sup>187</sup> I KRL97 ble viktigheten av identitet blant annet formulert slik: “Krl-faget skal ivareta den enkelte elevs identitet ut i fra egen tilhørighet, samtidig som det skal fremme dialog i en felles kultur” (L97: 89-90), og i KRL02 slik: “Faget har derfor flere funksjoner i grunnskolen: å formidle tradisjon, å ivareta identitet og å bygge broer som gir innsikt og fremmer samtale (KRL-boka 2002: 12).

Pettersen-utvalget satte her viktig premisser for fagforståelsen ved at identitet og dialog ble trukket fram som overordnede prinsipper for KRL-faget. Dette har i stor grad vært videreført i den religionsdidaktiske tenkningen, og særlig har dialog vært sett på som et sentralt begrep. Dialog-begrepet er langt fra entydig, og det finnes etter hvert mye religionsdidaktisk faglitteratur om hvilke typer dialog det faktisk åpnes for, i kjølvannet av NOUen (f.eks. Leirvik 2000; Leganger-Krogstad 2003). Dialog vektlegges som arbeidsmåte av alle innføringsbøkene (utenom Stabell-Kulø 2005). Den muntlige kompetansen ble i Kunnskapsløftet supplert med fire andre grunnleggende ferdigheter, men dialogen er fortsatt vektlagt i skolens religionsundervisning. For eksempel når det i Sødal (red.) 2006 (s. 157) heter: “Med dialog menes her seriøse og til dels personlige samtaler om livssynsspørsmål. En form for livssynsdialog er religionsdialog, der samtalen handler om spesifikt religiøse temaer.” Dialog forstås dermed som personlig samtale om livssynsspørsmål, samtidig som den også er en religionsdialog om religiøse tema. Orienteringen mot muntlig undervisning er også med på å prege hvordan religionslærerrollen forstås. En viktig del av religionsundervisningen er å legge til rette for og skape et klima for dialog.

Det er grunn til å tro at vektlegging av dialog som en personlig samtale som også berører livssynsspørsmål og religiøse temaer, skaper en helt egen lærerrolle. En sammenligning med innføringsbøker i fagdidaktikk for andre såkalte muntlige fag i skolen (samfunnsfag-, historie-

---

legges stor vekt på at religion har en sentral plass i utviklingen av identitet: “Religionen sørger for identitet og integrasjon gjennom meningsperspektiver som motvirker kaos og uorden” (s. 31). Da med referanser til Clifford Geertz, Peter Berger, Martin Buber, Franz Rosenzweig, Gabriel Marcel, Jürgen Habermas og Karl Otto Apel (s. 31-32).

<sup>187</sup> Birkedal presiserer de ulike nivåene slik: “For det første et personlig nivå, som har å gjøre med en bestemt livshistorie, personlig tro og oppfatning. For det andre er det et lokalkulturelt nivå, med familie, slekt, institusjonell tilhørighet som trossamfunn m.m. For det tredje kan en beskrive et nasjonalt nivå, det å være norsk, det at en har noen felles kulturelle kjennetegn. I denne sammenheng ble formuleringen “kollektiv kulturell identitet” introdusert. Den ble benyttet for å få frem at skolen har som oppgave å ta vare på og involvere alle i noe som samler oss som bor i Norge, på tross av ulike religioner og livssyn. Skolen, og KRL-faget, kan ses på som et prosjekt for integrerende sosialisering i et samfunn for alle, der vi får dannet en kollektiv kulturell identitet. Denne kollektive kulturelle identitet er unektelig også preget av vår kristne kulturrav (Birkedal 2005: 152).

og norskdidaktikk) viser det. Lærerrollen i innføringsbøkene i religionsdidaktikken gis mye plass sammenlignet med innføringsbøker i andre fags fagdidaktikk. Noen stikkprøver i tilfeldig valgte innføringsbøker i samfunnsfag- og historiedidaktikk (Eikeland 1989; Bøe 1995; Koritzinsky 2005; Tønnessen og Tønnessen 2007) og norskdidaktikk (Ongstad 2004) viser at lærerrollen ikke på langt nær behandles og omtales i like stor grad og på samme måte her. I samfunnsfag- og historiedidaktikken kobles lærerrollen mot kunnskapssyn og faglige perspektiver, og ligger slik sett implisitt i den fagdidaktiske tenkningen i bøkene. Slike koblinger gjøres selvsagt også i religionsdidaktikken, og behandlingen av religionslærerrollen i Stabell-Kulø 2005 er lik den i de ovennevnte fagdidaktikkbøkene. Men i den religionsdidaktiske diskursen representerer Stabell-Kulø 2005 et unntak. I de øvrige innføringsbøkene i religionsdidaktikk preges omtalen av lærerrollen et mer verdiladet innhold.<sup>188</sup>

### **6.2.1 Livsveileder og livstolker**

Understrekingen av religionslæreren som “livsveileder” og “livstolker” kommer tydelig fram når det i innføringsbøkene nokså unisont understrekes at religionslærerrollen er noe mer enn å være en ren “kunnskapsformidler”. Kunnskapene er hemmende og passiviserende for elevene, og læreren framstår mer som et objekt i form av å være en “tekniker” eller en “kanal” dersom læreren orienterer seg mot fagkunnskaper og fagformidling. Noen eksempler på hvordan kunnskapsformidlingen eller den religionsfaglige delen av lærerrollen nedtones:

Tradisjonelt har læreren ofte vært ansett som en kunnskapsformidler. Hun var en kanal kunnskapen rant igjennom. Elevene ble passive mottagere (Sødal mfl. 2006: 38).

Han kan stå i fare for å bli en ren kunnskapsformidler som en i all hovedsak forventer skal hjelpe elevene i deres intellektuelle utvikling mot gode karakterer. En slik utvikling er ingen tjent med (Skrunes 2004: 173).

Skolen er med andre ord noe mer enn en kunnskapsstasjon. Det innebærer at læreren også er noe mer enn en kunnskapsformidler (Mogstad 2004: 95).

Skal elevene i den offentlige skole få et sant møte med det religiøse og livstolkende kulturgodset, kan de ikke bare møte det som snevert kunnskapsstoff (Afdal m.fl. 2001: 141).

---

<sup>188</sup> I Sødal (red.) 2006 presiseres det imidlertid at en lærer i grunnskolen primært er lærer, og sekundært er faglærer (s. 29). Det tas dermed noen forbehold før termen “religionslærer” brukes.

Tekstutdragene viser at det å være religionslærer er “noe mer enn” å forholde seg til kunnskapssiden av faget. Fagkunnskaper har sin begrensning og uttrykkes gjennom motbegreper som snever, begrenset og passiviserende. Nedtoningen av kunnskapssiden ved lærerrollen er interessant på flere måter. En konsekvens er at også at viktigheten av lærernes faglighet nedtones, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 6.3.

Innføringsbøkene framstilling av skolen som en “kunnskapsstasjon” og læreren som en “ren kunnskapsformidler” der resultatet er at elevene er “passive mottakere”, gir kunnskapene en negativ klang. Framstilt med så klare negative analogier, kommuniserer en nedtoning av fagkunnskap og faglig fordypning. I nedtoningen av læreren som kunnskapsformidler, og påpekingen av at læreren faktisk “står i fare for å bli en ren kunnskapsformidler”, kommer viktigheten av relasjonskompetansen ved religionslærerrollen isteden fram.

En undervisning som skal skape opplevelse og innlevelse, hvor (religiøse) erfaringer skal bearbeides og det emosjonelle gis like stor plass som det kognitive, og dialog om eksistensielle og personlige tema er vektlagt, tilsier det at fagkunnskaper ikke er tilstrekkelig for en religionslærer. Læreren blir også en “livstolker”.

Læreren er ikke bare den som skal overføre kunnskap til elevene, men også en livstolker (Afdal m.fl. 2001: 86)

Når læreren trer fram som veileder og livstolker, gjøres det i forhold til fagets eksistensielle dimensjon og vektleggingen av elevenes personlige vekst og utvikling. Det handler altså ikke bare om veiledning i prosjektarbeid eller andre pedagogiske aktiviteter. Innføringsbøkene foreskriver en undervisning som skal bidra til at elevene skal stimuleres i sin søken etter mening og kunne utvikle seg som “hele mennesker”.

Elevene skal få hjelp til å utvikle seg som hele mennesker med intellekt, vilje og følelser. Religionsundervisningen skal selvsagt bidra til elevenes allmenne dannelse. I vårt vestlige materialistiske, fragmenterte og teknifiserte samfunn trenger vi referanser til helhet og åndelig virkelighet (Afdal m.fl. 2001: 137).

Lærerens nærhet, innlevelse og forståelse for elevenes situasjon skaper et klima i klassen hvor elevene kan leve med hele sitt livsregister, både tanker, følelser, spørsmål, frustrasjoner, undringer og forventninger. Dette har selvsagt betydning i alle sammenhenger hvor lærer og elev møter hverandre. Men i faget ”Kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering” åpnes det opp for denne bredde av livsytringer. Dette utfordrer. Det betyr at læreren som person settes på prøve i sin egen undervisning. Det skaper både vanskeligheter og utfordringer. Men erfarer

eleven lærerens nærhet, at han bryr seg, skaper de som oftest en gjensidighet som beriker og utdyper lærerens opplevelse av sin yrkesgjerning (Skrunes 2004: 174).

Mange [elever] prøver å finne sammenheng i livserfaringene sine, og de kan søke hjelp til dette gjennom religiøse og eksistensielle fortellinger [i undervisningen] (Sødal (red.) 2006: 54).

Dette fordrer selvsagt en lærerrolle som er designet til en slik undervisningssituasjon. Når det så tydelig kommuniseres at det er en “fare” for religionslærere å være en “kunnskapsformidler”, og at det er “hele mennesket” og elevenes “livserfaringer” religionsundervisningen bør kretse rundt, gjøres religionslæreren til en “livsveileder”.

En utvikling der religionslæreren sees på ikke bare som veileder, men også som livsveileder, må sees i lys av veiledningsekspansjonen i det senmoderne samfunn (Skagen 2007). Religionslæreren skal ikke bare undervise eller drive med faglig veiledning. Elevens personlige utvikling trenger også veiledning. Det gjøres dermed en kobling mellom elevs virkelighetsoppfatning og søken etter mening med livet gjennom begrepet “livstolkning” med skolens aktiviteter under veiledning av læreren. En viktig målsetning i religionsfagene er da også at det skal bidra til å styrke elevene i deres personlige religiøse identitet. Dette skal gjøres uten at undervisningen skal kunne oppfattes som forkynnelse eller utøvelse av en annen religion. Konsekvensen er at kunnskapsstoff som er kulturelt og religiøst spesifikt hevdes å ha allmennmenneskelige og universelle sider som alle kan lære noe av (jfr. ressursperspektivet på religion i kapittel 4). Eller der det å møte innhold fra en annen religiøs tradisjon antas å gjøre en elev bevisst om egen “livstolkning” og slik sett være personlighetsutviklende, dersom det appellerer til følelsene like mye som til intellektet. Dersom undervisningen klarer å appellere til følelser og kan skape opplevelser, er det større sjanse for at den er innenfor elevenes “egenverdens-reference”, som Ziehe (2004) har kalt det.

Utsagn om religionslæreren som understreker faglighet, kunnskap, eller “kulturell kapital”, følges opp med advarsler eller motbegreper som signaliserer at det ikke er tilstrekkelig.

Skal skolen kunne bli den etterlyste motkulturen mot forbruker- og flimmersamfunnet, trenger lærerne å forstå rollen sin som forvaltere av kulturell kapital for den oppvoksende slekt (Bourdieu 1986) på en annerledes måte enn den gamle kunnskapsforvalterrollen. Dagens programerklæring for allmennlæreren er å gjenvinne profesjonsstatus ved å poengtere verdibevisst og reflektert læringsledelse i skole og klasserom (Afdal m.fl. 2001: 128)

Profesjonalitet er en evne man stadig må videreutvikle. Den forutsetter kunnskap, men kunnskaper alene er ikke nok. Det er heller ikke nødvendigvis slik at all kunnskap blir integrert i personligheten til læreren. Hvis det ikke skjer, får man lett et utvendig og overflatisk forhold til fagstoffet. For eksempel kan en religionslærer gjerne ha mye kunnskap om hva toleranse er, men dersom hun viser intoleranse gjennom sin undervisning, har hun et utvendig forhold til kunnskapen. Kravet om integritet betyr imidlertid ikke at lærere personlig må kunne stå inne for alt det de underviser om. Men fagkunnskapen blir begrenset hvis læreren mangler evne og vilje til å leve seg inn i hva religion og livssyn betyr for mennesker på et eksistensielt plan (Sødal m.fl 2006: 28).

Til syvende og sist er det viktige vurderingskriteriet hvorvidt undervisningen har stimulert elevene eksistensielt. Faglig utvikling er i enkelte tilfeller endog elevene ikke tjent med. I en slik sammenheng vil det heller ikke være gitt hva den enkelte elev skal lære (Ziehe 1989).

Et elevsentrert kunnskapssyn og vektlegging av elevenes personlige vekst og utvikling, skaper en ny relasjon mellom lærer og elev, sammenlignet med det som gjerne forstås som en tradisjonell lærer/elev-relasjon (Krejsler 2004b, Ziehe 1989). I den tradisjonelle lærer/elev-relasjon er det læreren som har vært den som har hatt kunnskapen, mens eleven har vært den uvitende. En slik relasjon passer kanskje godt til mer homogene samfunn der det eksisterer en felles forståelse av hva den rette dannelsen består av og hvem som har mandatet til å formidle den. Stilt overfor en elevgruppe med både kristne, muslimer og sekulære humanister, skaper det en utfordrende situasjon for religionslæreren. Det skapes også en uklar relasjon mellom lærer og elev når det ikke er det intellektuelle eller kognitive som skal vektlegges, og som kan fungere som en rettesnor for undervisningen. I stedet skal undervisningen rette seg mot hver enkelt elevs personlige utvikling og “livstolkning” på bakgrunn av den virkelighetsforståelse og de verdier de har med seg til skolen. Videre gjør en fagforståelse som i like stor grad vektlegger at elevene skal lære *av* religion som *om* religionene, det uklart hva undervisningen til enhver tid retter seg mot; faglig kunnskap eller elevsentrert kunnskap. Innføringsbøkene forsøker i noen grad å åpne for begge deler (unntaket er Stabell-Kulø 2005), men fagkunnskapen vurderes til enhver tid som utilstrekkelig eller begrenset i seg selv og signaliserer dermed at det er den elevsentrerte kunnskapen som er viktigst. Når den elevsentrerte kunnskapen i religionsfaget skal omhandle elevenes eksistensielle søken og utvikling, deres “livstolkning”, og en sentral del av fagforståelsen er å lære *av* religion, medfører det en tenkning og konstruksjon av religionslærerrollen som jeg vil karakterisere som en terapeutisering.

### 6.2.2 *Terapeutisering av religionslærerrollen*

Grunnlaget for å hevde at det skjer en terapeutisering av religionslærerrollen baserer seg dermed på det saksforhold som fagforståelsen gjenspeiler (eksistensiell, empatisk fagforståelse) (kapittel 4), og hvordan dette saksforholdet gjenspeiles i elevrollen (personlig vekst og utvikling, “livstolkning”, personlig og eksistensiell dialog) (kapittel 5).<sup>189</sup>

I faglitteraturen om veiledningspedagogikk defineres gjerne begrepet veiledning både i forhold til undervisning og terapi. Veiledning er en formalisert samtale mellom en veileder og en veisøker, eller en gruppe, knyttet til en opplæringssituasjon. Den skiller seg fra undervisning som gjerne skisseres som en ren formidlingssituasjon, og den skiller seg fra terapien som utelukkende er en samtale der veilederen gis en rolle som kommentator (Skagen 2007). Når jeg her snakker om “terapeutiske tendenser” og “terapeutisering” av religionslærerrollen, forstås terapi som en måte å arbeide med menneskets private og relasjonelle liv (Teslo 2000: 31). Det betyr at terapi forstås som en vektlegging av følelser som en del av individets private sfære i motsetning til det offentlige (Lauvås og Handal 2002: 45-46).

Framveksten av dialog- og identitetseksperter er et karakteristisk trekk ved i senmoderniteten (Bauman 1998). Mennesket ønsker å ha valgmuligheter som gjør at alle sider ved livet, om det gjelder religion, utdanning eller ekteskap, kan tilpasses den enkeltes behov.

Postmodern men and women, whether by their own preference or by necessity, are *choosers*. And the art of choosing is mostly about avoiding seeing danger: that of *missing an opportunity* – by virtue of not seeing it clearly enough, or not chasing it keenly enough, or being too inexperienced a runner to catch it. To avoid this danger, postmodern men and women need counselling. The uncertainty, postmodern-style, begets not the demand for religion – it gestates instead the ever rising demand for identity-experts. Men and women haunted by uncertainty postmodern-style do not need preachers telling them about the weakness of man and the insufficiency of human resources. They need reassurance that they *can* do it – and a brief as to *how* to do it (Bauman 1998: 68-69).

I skolen skal også undervisning og læring tilpasses elevene. De mulighetene elevene gis til å velge kommer tydelig til uttrykk gjennom nyere pedagogiske trender og prinsipper som

---

<sup>189</sup> At religionslærerrollen også har et terapeutisk tilsnitt er ikke ukjent i religionsdidaktikken. I dag finnes imidlertid få om noen eksempler på at noen eksplisitt uttaler at religionslærerrollen også har et terapeutisk tilsnitt, slik Ander Törnvall gjorde det i første nummer av religionslærerforeningens tidsskrift *Religion og livssyn* (nr. 1 1989). Første nummer var et temanummer om å være religionslærer, og her slår Törnvall fast at en religionslærer bør være kunnskapsformidler, analytiker, problemstiller og terapeut (Törnvall 1989: 8). I innføringsbøkene sies ikke dette like eksplisitt, men innholdet i religionslærerrollen er det samme som Törnvall trekker fram.

elevmedvirkning, prosjektarbeid og mappevurdering, for å nevne noe (Krejsler 2004b; Kvale 2004; Saugstad 2004). Innføringsbøkene vektlegging av elevenes “livstolkning” medfører at religionslæreren blir en samtalepartner og kommentator. Undervisningens overordnede mål rettes mot identitetsskapelse og selvutvikling. I en slik situasjon blir religionslæreren en samtalepartner for å bearbeide elevenes undringer knyttet til deres “livsanskuelse” og “livstolkning”. Vektleggingen av den estetiske dimensjonen i religionene skal henlede elevene mot erfaringer av det vakre og en mulig innlevelse som skal appellere til deres eksistensielle utvikling, og deretter bearbeides i samarbeid med religionslæreren.

Terapeutiske tendenser er tidligere påvist i klasseromsforskning fra både Norge, England og USA (Klette 2003: 53; Sommers and Satel 2005: 11-53). For klasser med tospråklige elever viser forskning at fokus på ikke-faglige saker fører til at elevene isteden blir “proseduralt engasjerte”, noe som kan resultere i faglig og språklig underutvikling (Øzkerk 2003: 284). I innføringsbøkene forstås derimot religionsfaget som eksistensielt orientert og et viktig overordnet mål med faget er elevenes personlige vekst og utvikling. I religionsfaget synes det dermed som viktig og en målsetning at elevene er “proseduralt engasjerte”. Det handler om deres vekst som mennesker. Når religionsundervisningen, i følge innføringsbøkene, skal fokusere på elevenes utvikling gjennom eksistensiell dialog, “livstolkning” og å lære av religionene, medfører det at en viktig del av religionslærerrollen er å kommentere og stimulere denne veksten. Forståelsen av religionslærerrollen innebærer at han har relasjonskompetanse, er proseduralt engasjert og framstår som en kommentator og dialogpartner for elevene.

Dette er en del av en utvikling i retning av terapeutisering der psykologien har fått større innpass i ideer om hvordan livsspørsmål generelt skal håndteres, i tillegg til at den såkalte “the whole child discourse” (Fendler 2001) er vel etablert i mye pedagogisk tenkning. Psykologien er ikke lenger beholdt de syke, men brukes også på “vanlige” mennesker (Skagen 2004: 166). Paul C. Vitz (1994) har argumentert for at i denne utviklingen har psykologien framstått som en ny religion. De amerikanske psykologene Christina Hoff Sommers og Sally Satel (2005) følger Vitz tanker, og karakteriserer ”therapism” slik: ”Therapism valorizes openness, emotional self-absorption and the sharing of feelings” (Sommers and Satel 2005: 5). I kjølvannet av terapeutiseringstendensen tegnes gjerne negative bilder av samfunnet gjennom oppløsningstendenser og differensiering. Mennesker forstås som sårbare, engstelige, emosjonelt fremmedgjort på leiting etter mening. Barn forstås som

spesielt utsatt i et slikt virkelighetsbilde. Dette skaper et behov for terapeuter, selvtillits-utdannere, traumatologer osv. Terapeutiseringens gjennomslag bygger dermed også på en patologisering av samfunnet. For å motvirke denne utviklingen synes religionsundervisningen i skolen å stå i en særstilling ved å kunne tilby og verdsette åndelig og moralsk rikdom, hellighetserfaringer og en håpsdimensjon. Religionslæreren har en særdeles viktig rolle i forhold til dette.

I innføringsbøkene konstruksjon av religionslæreren er strategien relasjonskompetanse. Relasjonelle egenskaper er viktige når elevene skal møtes på deres egne premisser for å kunne bruke deres emosjonelle selvsentrering i arbeidet med eksistensiell dialog og "livstolkning". Elevene må møtes med åpenhet og det må skapes et tillitsforhold til læreren for å få dette til. Jeg har allerede gitt noen eksempler på innføringsbøkene konstruksjon religionslæreren som "livsveileder". De følgende eksemplene fra innføringsbøkene mener jeg underbygger min påstand ytterligere om "terapeutisering" av religionslærerrollen.

Lærerens nærhet, innlevelse og forståelse for elevenes situasjon skaper et klima i klassen hvor elevene kan leve med hele sitt livsregister, både tanker, følelser, spørsmål, frustrasjoner, undringer og forventninger. Dette har selvsagt betydning i alle sammenhenger hvor lærer og elev møter hverandre. Men i faget "Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering" åpnes det opp for denne bredde av livsytringer. Dette utfordrer. Det betyr at læreren som person settes på prøve i sin egen undervisning. Det skaper både vanskeligheter og utfordringer. Men erfarer eleven lærerens nærhet, at han bryr seg, skaper de som oftest en gjensidighet som beriker og utdyper lærerens opplevelse av sin yrkesgjerning (Skrunes 2004: 174).

Det trenger ikke være noen motsetning mellom ærlighet og ekthet og det å være imøtekommende, vise respekt og kunne leve seg inn i andres livssituasjon. [...] Evnen til å lytte, vise tålmodighet og tillit, kanskje ved å gi litt av seg selv, er ikke medfødt, og kan forhåpentligvis utvikles gjennom reflektert praksis (Afdal m.fl. 2001: 138).

Elever med angst og uro er i dag en stor pedagogisk utfordring [...] Vi mener at det hører menneskelivet til å ha angst. Angst er for oss alle en naturlig reaksjonsform i visse situasjoner. Den kan på en måte sammenlignes med smerte. Smerten er en nærsans. Den er en umiddelbar kroppsreaksjon på at noe gjør vondt. Angsten derimot, er i mange sammenhenger en fjernsans. Den er kroppens og sinnets varslings om noe truende [...]. Det er viktig å understreke at læreren ikke er terapeut, men pedagog. Det vil si at den sykelige angsten primært har et annet behandlingsrom enn klasserommet (Mogstad 2004: 100).

I KRL kan dialogen ta utgangspunkt i felles opplevelser. Når elevene lytter til fortellinger, arbeider med tekster, ser på kunst eller besøker religionssamfunn, gjør de seg tanker om det de har opplevd. Nettopp slike tanker kan være naturlige utgangspunkt for dialog. For at alle skal kunne bidra med egne refleksjoner, må en



arbeide systematisk for å utvikle en atmosfære som inspirerer og åpner for det (Sødal (red.) 2006: 160).

Eksemplene viser at de viktige egenskapene som trekkes fram er nærhet, åpenhet, empati, følelser, ekthet, å lytte, vise tålmodighet, opparbeiding av tillit og etablering av en atmosfære som åpner for dialog. Målet er å gjøre eleven i stand til å sette ord på sin “livstolkning” som en del av sin selvutvikling. Religionslæreren trer slik sett fram som en “livsveileder” og terapeut - en som lytter empatisk, som utviser tålmodighet og nærhet, og slik framstår som tillitsfull.

### ***6.2.3 Læreren som veileder og terapeut: humanistisk psykologi som mulighetsbetingelse***

Analysen har så langt vist at innføringsbøkene kommuniserer at læreren er “noe mer enn” en “ren kunnskapsformidler”. I det bildet innføringsbøkene tegner av religionslæreren, trer han dermed fram som samtalepartner og terapeut. Det handler om nærhet og innlevelse, omsorg, ekthet, forståelse, tillit, kjærlighet, tålmodighet og optimisme. Disse egenskapene skal være med på å danne en kompetanse hos religionslærerne for å møte læreplanenes formuleringer og forventninger om å stimulere elevene i deres personlige vekst og utvikling.

En slik konstruksjon og forståelse av religionslærerrollen finner sine mulighetsbetingelser i et rådende skolepolitisk paradigme som vektlegger læreren som veileder (Bjørndal og Mathisen 2001; Skagen 2007; Sundli 2007). Begrepet og termen veiledning gis imidlertid i begrenset grad innhold i læreplaner og forskrifter for skolens virksomhet, selv om kombinasjonen “lærer og veileder” og “undervisning og veiledning” ofte forekommer.<sup>190</sup> Veiledning har dermed etablert seg som et honnørord og en vektlagt side ved lærerrollen i norsk skole.

Ideer og teorier om pedagogisk veiledning i Norge har klare forbindelser til humanistisk psykologi.<sup>191</sup> Forbindelser mellom psykologien og pedagogikken kan, i følge den amerikanske pedagogen Thomas S. Popkewitz (2006), forklares ved at begge fagdisiplinene er kulturelle praksiser som handler om å styre handling. Psykologien og pedagogikken har et interessefelleskap i å kartlegge, strukturere, analysere og å påvirke menneskelig atferd (ibid.:

---

<sup>190</sup> For eksempel i L97 s. 77 og s. 79.

<sup>191</sup> Forbindelser mellom “nyere pedagogiske trender” som vektlegger individets selvutvikling og humanistisk psykologi, er drøftet og påvist i flere utgivelser de senere år. For eksempel Krejsler (red.) 2004; Brinkmann og Eriksen (red.) 2005; Skagen 2002, 2004, 2007; Sommers og Satel 2005; Vitz 1994.

214). Den nære forbindelsen kommer tydeligst til uttrykk i fagdisiplinen pedagogisk psykologi. De nære forbindelsene og interessefellesskapet gjør det lite overraskende at psykologiske teorier tas opp i og påvirker pedagogikken.

I norsk veiledningstradisjon er det særlig Torgeir Bue som på 1970-tallet formidlet ideer fra amerikansk psykologi (Skagen 2007: 42). Bues påvirkning av humanistisk psykologi var også sentral i hans begrunnelse for den konfluente pedagogikken (jfr. kapittel 4). I den amerikanske humanistiske psykologien som Bue viste til, var særlig Carl Rogers (1902-1987) en sentral skikkelse. Rogers regnes som en av grunnleggerne av den humanistiske psykologien sammen med Abraham Maslow (1908-1970) og Charlotte Bühler (1893-1974). Målet med den humanistiske psykologien var å etablere en tredje retning innenfor psykologien ved siden av psykoanalysen og behaviorismen.

De personlige egenskapene religionslæreren ifølge innføringsbøkene må ha, finner gjenklang og framstår som delvis identiske med måten terapeutrollen gis innhold i humanistisk psykologi og særlig Rogers' klientsentrerte psykoterapi. Det er ikke lett å skille en terapeut fra en religionslærer når forventingene og kravene til religionslærerens yrkesutøvelse inneholder den samme type relasjonskompetanse og saksområde. I såkalt klientsentrert psykoterapi framheves tre punkter som viktige for en psykoterapeutisk holdning: a) varme som ikke krever motsvar, b) innlevelsessevne, og c) ekthet i egne reaksjoner (Cain 2001: 20; Egidius 1996: 515).

Egenskapene, ferdighetene og tenkningen rundt den gode religionslærer har slik åpenbare likeheter med den klientsentrerte psykoterapien. Den ble utviklet i USA på 1940-tallet og har sin pioner i nevnte Carl Rogers. Rogers utviklet sine teorier på bakgrunn av sin erfaring som terapeut, og anbefalte en uforbeholden positiv omsorg for barn og unge. I tillegg til varme, innlevelse og ekthet ("kongruens" brukes ofte av Rogers), la Rogers vekt på at terapeuter bør vise en "betingelsesløs positiv oppfatning" av klientene (Egidius 1996: 440). Derav også betegnelsen "klientsentrert psykoterapi".

Den humanistiske psykologien og Rogers' arbeid preges av en tenkning som setter klienten, studenten eller eleven i sentrum. Det hele mennesket, eller den hele person, var et hovedanliggende. De ulike sidene av mennesket kunne dermed ikke atskilles (Cain 2001: 11). Et resultat av Rogers' arbeid og fokus på "hele mennesket" førte til at han i 1968 grunnla

*Center for studies of the Person* i La Jolla. Arbeidet med “hele personer” resulterte også i et program for sensitivitetstrening i grupper (*Rogers on Encounter Groups*, 1970). Dette arbeidet, sammen med boken *Freedom to Learn* (1969), har fått stor nedslagskraft innenfor ulike områder i pedagogikken. Det er blant annet en kort vei mellom Rogers klientsentrerte psykoterapi til reformpedagogikk og den konfluente pedagogikken (Kvale 2004; Skagen 2002, 2007).

### **6.3 Intimitetstyranni?**

I forrige kapittel ble det vist at forståelsen av religionslæreren preges av og bygger videre på ideer fra den humanistiske psykologi. Den videre framstilling vil på grunnlag av dette kretse rundt problemstillingen: Hvilke konsekvenser får en forståelse og konstruksjon av religionslæreren med klare terapeutiske tilsnitt?

Begrepsformasjonen bestående av begreper som tillit, kjærlighet, ekthet, empati og godhet gir den relasjonelle kompetansen forrang i konstruksjonen av religionslæreren. Når saksforholdet også har en personlig og eksistensiell anknytning, trer det fram mange likheter med det den amerikanske sosiologen Richard Sennetts (1992) beskriver som “intimitetstyranniet”. Intimitetssamfunnet er næret av en tilbakeskuende lengsel til fortiden da det meste var bedre enn det er nå, i følge Sennett. Det senmodernes samfunns industrialisering og teknologisering har gjort at noe har gått tapt. Mennesket har mistet kontakten med naturen og med andre mennesker gjennom moderniseringens upersonlige samfunnsstruktur. Teknologi- og utviklingsoptimisme har gjort at det moderne mennesket går med en følelse av anger i forhold til denne utviklingen, men like fullt aksepterer dens onder (ibid.: 5). En reaksjon på dette kommer imidlertid til uttrykk ved at det offentlige og det private liv har smeltet sammen på en slik måte at det private livs normer og idealer også er blitt gyldige og inkorporert i det offentlige rom. Sennett karakteriserer intimitetstyranniet ytterlige gjennom tre punkter (ibid.: 5-6):

- Den rådende overbevisning i dag er at nærhet mellom personer representerer et moralsk gode.
- Den fremherskende lengsel er i dag å utvikle en individuell personlighet gjennom erfaringer av nærhet og varme sammen med andre.
- Den rådende myten i dag er at alle samfunnets onder kan forstås som uttrykk for upersonlighet, fremmedgjøring og kulde.

Summen av disse tre punktene er det Sennett kaller en “intimitetsideologi”. Det vil si at det er de sosiale relasjonene som utgjør det virkelige, troverdige og autentiske for det moderne mennesket. “Denne intimitetsideologien definerer samfunnets humanitet uten å ty til guder: Vår gud er varmen”, skriver Sennett (1992: 6). Det er de nære relasjonene, den mellommenneskelige varmen som trer fram som viktig i en reaksjon mot den offentlige sfæres upersonlige relasjoner og fraværet av menneskelige følelser. Et lignende mønster finnes i innføringsbøkens samtidsdiagnose<sup>192</sup> og advarsler mot en ensidig fokusering på kunnskap. Kunnskap reduserer læreren til en “kanal” og en “undervisningsrobot”, og skolen til en “kunnskapsstasjon”. Elevene blir i et slikt bilde “passive mottakere” av en kunnskap som de ikke klarer å relatere til egen “livsverden”. Kunnskaper blir dermed et symbol og uttrykk for upersonlighet, fremmedgjøring og kulde, og bør isteden motvirkes med relasjonell varme.

I Sennetts analyse vises det blant annet til at kapitalismens framvekst førte til at familien mistet sin rolle som produktiv enhet. Staten overtok en rekke av de funksjonene familien hadde tidligere, for eksempel ved framveksten av den moderne skole. I den tidlige skoletenkingen ble de skolastiske idealene videreført, og skolen hadde preg av å være et disiplineringsprosjekt – elevene satt på rekke og rad med klare instruksjoner om hva som skulle læres.<sup>193</sup> Fagkunnskap i seg selv ble sett på ha en iboende dannende funksjon, og læringen av fagkunnskapen ble sett på som et møte med det “fremmede” og nye som dannelsesstenkingen har vektlagt på ulike måter (Gustavsson 1998; Korsgaard og Løvlie 2003). Utover 1900-tallet er det stadig flere eksempler på pedagoger som utfordrer denne tanken, blant annet i den ovenfor nevnte humanistiske psykologien. I reformpedagogikken ble tilsvarende ideer videreført, og en av de mest kjente er den amerikanske pedagogen John Dewey (1859-1952). Dewey er et eksempel på hvordan pedagoger begynte å rette fokus mot den enkelte elev, blant annet med å reise spørsmål om hvordan undervisningen kunne knyttes tettere til hjem og

---

<sup>192</sup> Samtidsdiagnosene som innføringsbøkene tilbyr medfører en patologisering av samfunnet. For eksempel som i dette utdraget fra Mogstad 2004: “Samtidig opplever vi at både religiøse og sekulære håpsbærende meningssammenhenger forsvinner. Tilbake står enkeltindivider uten sosiale relasjoner og framtidshåp. Otto Krogseth (1996) sier at 1968-generasjonen hadde modernitetens fornufts- og utviklingstro, fortellingene om frigjøring og framskritt, etterkrigstidens gjenreisningstro og velferdsoptimisme som skapte håps- og meningshorisonter. I dag, derimot, er samfunnsstrukturenes sprikende segmentering, de avgrensede og forskjellige verdisfærene og de motstridende meningssystemene så identitetsforvirrende at det er mentalt og menneskelig uutholdelig over tid” (Mogstad 2004: 35).

<sup>193</sup> I *Overvåkning og straff: det moderne fengsels historie* beskriver Foucault framveksten av en rekke disiplinerings teknikker. Det er en utvikling som henger sammen med en rekke mekanismer og strategier som etter hvert gjennomsyrrer hele samfunnet. Foucault viser til skoler, verksteder, militærforlegninger og sykehus som arenaer der kroppen utsettes for en stadig mer intens disiplinering. Det utvikles dressurmekanismer og disiplineringsteknikker som former individets atferd, uavhengig om det er elever, soldater, innsatte eller pasienter.

lokalsamfunn, og hvordan undervisning i historie, naturfag og matematikk kunne gjøres relevant for den enkelte elev (Sjøberg 1998: 202; Kroksmark 2006: 269); det Skarpenes (2004) har karakterisert som et elevsentrert kunnskapssyn.

Ved at det rettes fokus mot elevenes indre sjelsliv er det er en nyere og moderne dannelsesstenkning som kommer til uttrykk i innføringsbøkene (Gustavsson 2001: 33-34; Korsgaard og Løvlie 2003: 31ff). Det er individets muligheter for selvrealisering som er viktig, og dette må gjenspeiles i religionslærerrollens egenskaper, fagforståelse og profesjonalitet. Innføringsbøkene advarer derfor om at fagkunnskap er utilstrekkelig, undervisning er begrenset, og religionslæreren må ikke bli et objekt som kunnskapen bare renner gjennom. Dette må derimot suppleres med nærhet, omsorg, empati, “pedagogisk kjærlighet”, en “håpsdimensjon” og ekthet fra lærerens side. Det må skapes nære sosiale relasjoner i undervisningssituasjonen for at den skal bli fullgod. Da vil også elevene kunne ha gode opplevelser og “erfare med hele selv”, utvikle fantasi og følelser, og kanskje også “erfare en håpsdimensjon” i undervisningen. Elevene får da utviklet “hele sitt livsregister”, ikke bare intellektet gjennom en “passiviserende kunnskapstilegnelse”.

I forlengelsen av dette er det viktig å stille spørsmål om hvilke konsekvenser innføringsbøkene konstruksjon av religionslærerrollen kan få i praksis. Jeg skal her peke på tre mulige konsekvenser: a) overskridelse av grenser inn i elevens private sfære, b) den kan være i strid med opplæringsloven og retningslinjene for KRL-faget og med foreldrenes ønsker, c) det kommuniserer en uklar faglighet. Når jeg nå skal si noe om konsekvensene av det terapeutiske trekket jeg har påvist i konstruksjonen av religionslærerrollen, er det viktig å understreke at dette bygger på analysen av innføringsbøkene. Her kan ikke noe sies om eksisterende praksis i de ulike deler av utdanningssystemet. Det må gjøres i egne undersøkelser.

### ***6.3.1 Inntreden i elevenes private sfære***

Innholdet i relasjonskompetansen som foreskrives for religionslæreren medfører yrkesetiske problemstillinger og ufordringer. Sammenholdes dette med en forståelse av religionsfaget som eksistensielt orientert (kap. 4), og et elevperspektiv som ser på elevene som meningssøkende vesener som skal stimuleres i deres personlige vekst og utvikling gjennom

“livstolkning” (kap. 5), er det nærliggende at en slik undervisning har et tydelig terapeutisk tilsnitt.

Overført på en konkret klasseromssituasjon vil likhetene med gruppeterapi være slående. Elevene vil kunne oppfatte dette som en invitasjon til å fortelle om sider ved deres liv som ikke hører hjemme i en skoletime. En lærer vil selvsagt aldri kunne gardere seg mot at slike ting kommer opp i andre undervisningssammenhenger, men dersom læreren bevisst etterlyser elevenes tanker, følelser, spørsmål og frustrasjoner i tilknytning til personlige og eksistensielle tema vil muligheten være svært mye større for at steget tas over i terapien. Vektleggingen innføringsbøkene gjør av “livstolkning” øker faren for at dette skjer ved at det dreier seg om en introspeksjon og verbalisering av elevenes indre. Ikke minst for elever på små- og mellomtrinnet som har en noe lavere terskel for å fortelle om seg selv og sine opplevelser, vil det terapeutiske preget være overhengende. Elever på ungdomstrinnet og i videregående skole vil kunne føle seg presset til å gå inn i samtaler og samtaleformer de ikke ønsker, siden de vet at de får karakterer. Dersom elever vegrer seg for å delta i slike klasseromssamtaler, vil det kunne gå ut over karakteren i faget.<sup>194</sup> Her finnes dermed et tydelig maktaspekt. For, som John Krejsler (2002: 13) har påpekt, det er noe annet å føre en slik samtale med en nær venn, familie eller kjæreste, enn å skulle gjøre det på en offentlig arena som i klasserommet, og der man attpåtil risikerer å bli gjenstand for vurdering.<sup>195</sup>

Flere pedagoger har pekt på at sammenblandingen av person og fag vil kunne skape en relasjonell usikkerhet, og kan føre til at både lærer og elev har ulike forventninger til undervisningens faglige innhold (Saugstad 2004: 103; Hermansen, Jensen og Krejsler 2005: 37ff). Den yrkesetiske utfordringen for religionslæreren virker således prekær. Læreren må gjøre vurderinger om hvor stor del av undervisningen som skal åpnes for elevenes følelser, frustrasjoner og tanker, og for hvor grensen skal settes for hvilke følelser, frustrasjoner og

---

<sup>194</sup> Et eksempel fra dansk religionsdidaktikk: “I tilfældet med den fundamentalistiske elev har læreren en forpligtigelse til at tale med eleven og gøre vedkommende klart, at vi i religionsfaget har et refleksivt forhold til alle religioner og både ser dem indefra og udefra, og at hvis man sætter sig ud over det, vil det få konsekvenser for års- og eksamenskarakter” (Dostorp 2002: 101).

<sup>195</sup> Dette vil være en maktutøvelse slik Weber har formulert det (1964: 152). Det vil også kunne karakteriseres som en makt som bygger på et “legalt herredømme” (Weber 1994: 91). Det vil si det eksisterer en mulighet for maktutøvelse ved at makten er forankret i et lovverk. I skolen vil opplæringslov og læreplaner være med på å konstituere det legale herredømmet. Skolen kan betraktes som et byråkrati som er satt til å forvalte dette lovverket. På klassenivå forvaltes det av lærerne. Når makt utøves og den adlydes er det ikke personens (lærerens) personlig makt som legges til grunn, men det er den lovgitte regel som adlydes (Weber 1994: 91-94).

tanker det skal åpnes for. Det kan for læreren framstå som tydelig at grensen skal gå ved et gitt punkt, uten at det oppfattes like tydelig av elevene.

Det som i utgangspunktet skal være elevorientert undervisning og et virkemiddel eller en mulighet for å ta utgangspunkt i elevens "livsverden", blir en lærerstyrt læreprosess der læreren har større eierskap og kontroll over prosessen og over det som blir lært, enn det eleven selv har. I søken etter nærhet, varme og innlevelse er det lett å glemme at både for mye og for lite kan være ødeleggende. "Intet menneske, intet fellesskap er dimensjonert for intimitet hele tiden", advarer den norske teologen og sosiologen Paul Otto Brunstad (1998: 34), og retter oppmerksomhet mot gode intensjoner som kan gi uheldige utfall. En undervisning som skal appellere til følelser, skape "hellighetsopplevelser" og preges av nærhet, kjærlighet og ekthet kan skape en enorm avstand til virkeligheten. Når visjonene tar overhånd og sårbare og følsomme områder gjøres til gjenstand for undervisning i det offentlige klasserom, innvaderes og krenkes private grenser og menneskets indre sjelsliv. Da er intimitetstyranni en realitet. Brunstad hevder at det er få sider ved menneskelivet som er mer sart og sårbart enn barns religiøse modning og utvikling. Resultatet av en undervisning preget av en intimitetsideologi kan bli sårede mennesker. Intensjonene for en slik undervisning er selvsagt gode, men manglende skjønn, kunnskap og åndelig bluferdighet kombinert med en overdreven entusiasme hos religionslæreren, kan skape uheldige konsekvenser og dårlig selvfølelse hos elever i lang tid etterpå. For, som Brunstad (1998: 36) formulerer det: Hvor skal en gå etter at noen har endevendt det innerste rommet i ens liv?

### **6.3.2 Retningslinjer for KRL-faget**

Det andre punktet nevnt ovenfor, vedrørende foreldrenes ønsker for undervisningen, medfører en yrkesetisk utfordring for religionslæreren, men den har også en formell og juridisk side. En undervisning der nærhet, følelser og opplevelser skal prege undervisningen, kan selvsagt krysse grensen for det foreldre mener er akseptabelt. I kjølvannet av FNs menneskerettighetskomites uttalelse i november 2004, ble det i juni 2005 skilt ut en egen paragraf (§2-3a) i opplæringsloven for å tydeliggjøre muligheten til fritak for hele grunnskoleopplæringen, inklusive KRL-faget. Her heter det blant annet at:

Elevar skal etter skriftleg melding frå foreldra få fritak i dei delar av undervisninga ved den enkelte skolen som dei ut frå eigen religion eller eige livssyn opplever som utøving av en annan religion eller tilslutning til eit anna livssyn, eller som dei på same

grunnlag opplever som støytande eller krenkjande. Det er ikkje nødvendig å grunngi melding om fritak etter første punktum (sitert etter *KRL-boka 2005*: 27).

Det er grunn til å tro at enkelte foreldre vil kunne finne estetiske arbeidsmåter og eksistensiell dialog som beskrevet i tidligere kapitler som “støytande eller krenkjande” dersom de hadde fullt innsyn i undervisningen. I rammeplanen for allmennlærerutdanning (*ALU 2003*: 24) omhandler ett av målområdene for KRL om “[...] om å kunne utvikle tillitsforhold og samarbeid med elever og foreldre/foresatte med ulik kulturell og religiøs bakgrunn”. De fleste foreldre vil nok være godt fornøyd med å bli holdt informert om tema for undervisningen. Det er derimot vanskelig for en forelder eller foresatt å ha et fullstendig innblikk i undervisningens form og innhold. Den undervisning som jeg retter fokus mot her har jo nettopp i sin natur at dens form blir viktigere enn det faglige innholdet, og det vil derfor være vanskelig for foreldre/foresatte å kunne identifisere den. Det vil de kanskje først kunne gjøre når den er gått for langt. Men i det de mener å kunne identifisere en undervisningsform som berører deres barns private sfære, vil det være i tråd med opplæringslovens §2-3a å kunne søke fritak fra en slik undervisning. En konsekvens vil derfor være at fritaksretten kan slå inn og berøre de sider ved religionsundervisningen som innføringsbøkene framhever som den viktigste – en undervisning for “hele mennesket” og ikke bare en “ren kunnskapsformidling” som “ingen er tjent med.” Dette er et paradoks og representerer en viktig utfordring for framtidige innføringsbøker.

Sødal (red.) 2006 er den eneste av innføringsbøkene som berører disse prinsipielle og yrkesetiske utfordringene. Her karakteriseres fritaksbestemmelsen som en “nødvendig sikkerhetsventil” (s. 93). Det kommenteres at ett av to momenter som særlig er verdt å merke seg med §2-3a, er at paragrafen ikke omtaler KRL-faget eksplisitt. Slik nedtones fritaksbestemmelsen som kom i stand som et resultat av uttalelsen fra FN til en bestemmelse, fordi den ikke bare gjelder KRL-faget: “KRL er altså ikke et spesielt fag men hensyn til fritak” (s. 94), mens faget på side 79 omtales som et “ordinært fag i særklasse”. Det eksisterer dermed en bevissthet om at faget på den ene siden er spesielt (ved å ha en eksistensiell dimensjon), mens det på den andre siden også er “ordinært”, og dermed på linje med andre skolefag. Det som her kommer til uttrykk i Sødal (red.) 2006, er det noe paradoksale i KRL-faget ved at det så vel i innføringsbøker som i læreplan, læringsplakat, læreplanveiledning og opplæringsloven, eksplisitt presiseres at det er et ordinært skolefag på linje med andre fag.



Presiseringene om at KRL-faget er et “ordinært skolefag” understreker like mye at faget ikke er så ordinært likevel.

I Sødal (red.) 2006 kommer spenningen til uttrykk i kapittel 1, der KRL-faget forstås som et eksistensielt orientert fag, i kapittel 3 som vektlegger elevenes “livstolkning”, i kapittel 5 der fritaksretten diskuteres, men særlig i bokens største kapittel (kapittel 8) om arbeidsmåter, der det tas til orde for arbeidsmåter som appellerer til følelser, og som skaper opplevelse og innlevelse. I kapittel 8 presiseres det at fritak spesielt berører de sidene av faget som kan oppleves som religionsutøvelse eller tilslutning til annen religion, slik det også gjøres i KRL-boka 2005 (s. 37). Det manes derfor til “[...] varsomhet i valg av arbeidsmåter (Sødal (red.) 2006: 117). En strategi i forhold til denne varsomheten er for eksempel at det legges vekt på at religiøse fortellingene har et allmennmenneskelig perspektiv, som man bør søke innlevelse i (ibid.: 121-122). Det presiseres at stilt overfor en kristen fortelling er det kun den kristne eleven som kan ha en “religiøs opplevelse” (s. 122). Senere i samme kapittel skilles det mellom en “pedagogisk opplevelse” og en “eksistensiell opplevelse” i forbindelse med ekskursjoner i KRL-faget (s. 162). I forbindelse med fortelling understrekes det ikke desto mindre at en religiøs fortelling ikke må identifiseres og plasseres som buddhistisk for raskt, for da “[...] risikerer en å snevre den inn slik at den får eksistensiell gyldighet bare for buddhister” (s. 125).

Det gis dermed høyst uklare og ulike signaler om hva en religionslærer bør og kan gjøre i undervisningen. Det er heller ikke tilstrekkelig klart hva som skiller en “religiøs opplevelse”, en “eksistensiell opplevelse” og en “pedagogisk opplevelse” i KRL-faget innenfor rammene av et fag med en eksistensiell dimensjon. I et samarbeid med foreldre/foresatte vil det, i lys av opplæringslovens §2-3a, være naturlig at disse ulike sidene trekkes opp dersom foreldre/foresatte skal kunne ha et innsyn i undervisningen. Disse sidene gir også store utfordringer til religionslærerens religionsfaglige og didaktiske kompetanse, noe som i Sødal (red.) 2006 i liten grad vies oppmerksomhet i kapittelet om religionslærerrollen.

Problemet synes å være at forståelsen av KRL-faget som et eksistensielt fag og vektlegging av arbeidsmåter som søker nærhet og intimitet i undervisningssituasjonen, er på kollisjonskurs med formuleringer og presiseringer i opplæringsloven om foreldreretten. De mange presiseringene og advarslene om varsomhet i Sødal (red.) 2006 gjenspeiler mange av paradoksene i KRL-faget. Disse er blitt enda tydeligere etter uttalelsene fra FN og EMD.

### **6.3.3 Uklar faglighet?**

En uklar faglighet var det tredje punktet jeg nevnte ovenfor som en mulig konsekvens av en undervisning preget av nærhetsdialog. I det personlige preget nærhetsdialogen vil kunne ha, vil det faglige innholdet i undervisningen nedtones eller forsvinne helt. Det vil være snakk om en klasseromsdialog der individuelle følelser, tanker og opplevelser blir det viktige kriterium og innhold, og det religionsfaglige innholdet vil bli borte. Dersom undervisningen får en slagside mot elevens tanker, følelser og opplevelser og dette blir det viktige innholdet, slår dette også ut på elevenes syn på læreren som fagperson. Det vil kunne svekke lærerens stilling som fagperson når det sentrale i undervisningen ikke er fagstoffet, men elevenes selvutvikling. I en slik undervisning vil det eksempelvis være vanskelig for en lærer å gjøre en interaksjon for å korrigere læringen. Den vil i så fall berøre elevenes følelsesliv, tanker og opplevelser, og slik sett være en interaksjon av terapeutisk karakter. Den vil ikke være av religionsfaglig karakter. I evalueringer av Reform 97 har flere pedagoger pekt på at lærerne i liten grad kommer med faglige korreksjoner, noe som setter den faglige og kognitive utviklingen tilbake (Klette 2003, Øzerk 2003). Resultatet er at elevenes læring blir begrenset og det faglige utvikles i liten grad.

Beskrivelsene og drøftingene i de foregående avsnittene berører det flere pedagoger har karakterisert som et pedagogisk fokusskifte (Skagen 2002, Krejsler 2004a, Saugstad 2004, Ziehe 2004). Dette innebærer at den skolestiske tradisjon med skoleorganisert utdanning og tradisjonell klasseromsundervisning utfordres av nye og andre måter å tenke undervisning og læring, noe som også påvirker tenkningen om dannelse (Korsgaard og Løvlie 2003: 28). Dette er tendenser som er svært tydelige i innføringsbøkene. Det er nå den autonome elev som skal stimuleres i sin selvutvikling og som stadig får mer oppmerksomhet på bekostning av faglig innhold. Danske pedagoger har, som tidligere nevnt, allerede lansert begrepet “individualitetsdidaktikk” for å karakterisere og imøtekomme denne utviklingen (Hermansen, Jensen og Krejsler 2005). Et viktig trekk er nå at utdanning og læring sees som et intensivt samspill mellom faglig og personlig utvikling (Krejsler 2004a: 7). Det medfører nye krav til lærerrollen.

En forståelse og konstruksjon av religionsfagene som eksistensielt orienterte og som skal stimulere elevene i deres personlige vekst og utvikling, reflekterer slike nye krav til

lærerrollen.<sup>196</sup> Stilt overfor slike utfordringer blir fagkunnskap ikke tilstrekkelig, verken for læreren eller eleven i skolens læringsaktiviteter. Fagkunnskapen alene forstås som passiviserende for elevene, den har en begrenset verdi, og resulterer i utsagn om at et for ensidig fokus på fagkunnskaper reduserer læreren til en “undervisningsrobot”, og er derfor noe “ingen er tjent med”. I stedet for fagkunnskap, settes nå individet i sentrum. Både lærere og elever skal framstå som subjekter med spesielle rettigheter i undervisningssituasjonen. Den elevsentrerte kunnskapen fører dermed til autoritetsforskyvning fra lærer til elev, og dermed også fra fagstoff mot “livstolkning” og selvutvikling.

Med relasjonskompetanse som religionslærerens viktigste egenskaper fører det til at lærings- og undervisningssituasjonen intimiseres. Individet settes i sentrum og danner utgangspunktet for mye av undervisningen, og danner et grunnlag for at flere pedagoger karakteriserer pedagogikken ved inngangen til 2000 som preget av en tiltakende individualisering (Krejsler 2004a; Skagen 2002; Ziehe 2004; Kvale 2004). Konstruksjonen av religionslæreren som en “livstolker” er en nødvendig konsekvens av en slik utvikling.

#### ***6.4 Skalering av innføringsbøkernes framstilling av religionslæreren***

Innledningsvis i kapittelet nevnte jeg at det er spesielt at 4 av de 5 analyserte innføringsbøkene har egne kapitler om religionslærerrollen. Dette skiller innføringsbøkene i religionsdidaktikk ut fra innføringsbøker i historiedidaktikk, samfunnsfagdidaktikk og norskdidaktikk. Ingen innføringsbøker (eller fagbøker) innenfor disse disiplinene vektlegger lærerrollen med egne kapitler. Alle de fem analyserte innføringsbøker er imidlertid samstemte om at det å være religionslærer er noe spesielt, noe som kan forklare hvorfor religionslærerrollen vies oppmerksomhet i egne kapitler.

Kriteriene for denne skaleringen følger begrepsformasjonen fra kapittelets analyse og det jeg har hevdet er en terapeutisering av religionslærerrollen, eksemplifisert gjennom det Afdal m.fl. 2001 kaller for en “livstolker”. Den motsatte side av skalaen er en mer

---

<sup>196</sup> Kravene kommer til uttrykk i læreplanformuleringer som: “Opplæringen i faget har som mål å stimulere elevene i deres personlige vekst og utvikling” (KRL97 og KRL02). Og i Læringsplakaten: “Stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse (pkt. 4 i Læringsplakaten for Kunnskapsløftet, sitert etter *KRL-boka 2005*: 25).

kunnskapsorientert religionslærerrolle. Det vil si en lærerrolle fra den såkalte tradisjonelle formidlingspedagogikken.



*Figur 11: Skalering av innføringsbøkernes konstruksjon av religionslærerrollen*

Analysen av innføringsbøkernes konstruksjon og vektlegging av “religionslærerrollen” viser svært liten, om noen, forskjell mellom innføringsbøker som Lied (2006) plasserer i “Asheim/Mogstad-tradisjonen” og “Winsnes-tradisjonen”. Begge disse tradisjonene framstår i forhold til religionslærerrollen som svært samstemte og det kan dermed settes et spørsmålstegn ved om disse to tradisjonene er så ulike som Lied gir uttrykk for?

Afdal m.fl. 2001, Sødal (red.) 2006, Mogstad 2004 og Skrunes 2004, gir sammenfallende innhold til religionslæreren. Religionslæreren har primært en rolle i å stimulere elevene i deres personlige vekst og utvikling, og dette framstilles som viktigere enn formidling av fagkunnskaper og religionsfaglig kompetanse. Afdal m.fl. 2001 er også i forhold til konstruksjonen av religionslærerrollen villig til å ta ett steg lenger mot en terapeutisert religionslærerrolle ved å bruke et begrep som “livstolker” og ved det som defineres som “dyder” for religionslæreren (tillit, kjærlighet, ekthet, tålmodighet og optimisme).

I analysen av religionslærerrollen har perspektivene i Skrunes 2004 vært noe overraskende sett i lys av hvordan fag og elevrollen konstrueres og forstås. Det teosentriske perspektivet som de fleste kapitler i boken tilkjenner, signaliseres det i større grad en formidlingsorientert pedagogikk ved at det er guds åpenbaringer slik de uttrykkes i bibelen som må styre undervisningen. I kapittelet om lærerrollen åpnes det imidlertid i større grad for en elevsentring ved at læreren primært konstrueres gjennom relasjonskompetanse.

Av de analyserte innføringsbøkene er det Stabell-Kulø 2005 som virkelig danner et ytterpunkt. Stabell-Kulø 2005 forholder seg konsekvent til en sterk fagorientering i omtalen av lærerrollen: “Det er allment akseptert at undervisningen” om religioner i skolen skal bygge på en saklig og religionsfaglig tilnærming” (Stabell-Kulø 2005: 11). Det er dermed vektleggingen av “en saklig undervisning” forstått som fag- og stofforientering som dominerer framstillingen, og også setter premisser for forståelsen av fagdidaktikk som klasserommets “hvordan” og “hvorfor” (Stabell-Kulø 2005: 5).

### ***6.5 Oppsummering: Religionslæreren som “livstolker”***

I dette kapitlet har vi sett at innføringsbøkene er samstemte i framstillingen av religionsundervisning som en særlig utfordring for religionslæreren. Et hovedfunn er vektleggingen av relasjonskompetanse i tillegg til den faglige og didaktiske kompetansen. Relasjonskompetansen uttrykkes gjennom ord som nærhet, ekthet, empati/innlevelse, forståelse. Disse egenskapene er viktige for at elevene skal “utfordres til å erfare med hele seg”, og vektleggingen av fantasi, følelser og opplevelser som sentrale og viktige sider med religionsundervisningen. Vektleggingen av følelser, fantasi og opplevelser henter sin pedagogiske begrunnelse og muliggjøres i såkalt konfluent pedagogikk og humanistisk psykologi.

Skrunes’ og Mogstads bøker skiller seg klart ut på ett punkt. Vektlegging av oppdragelse som en viktig side ved religionsundervisningen viser tydelig at de står i et felles kristent tolkningsfellesskap, og kommuniserer et entydig kristent perspektiv. Begge understreker imidlertid at internasjonale konvensjoner slår fast at det er foreldrene som har rett til å forestå en religiøs oppdragelse, og at staten må ta hensyn til det.

Begrepsformasjonen knyttet til konstruksjonen av religionslæreren er preget av begreper som gir religionslæreren et innhold som omsorgsperson. En slik konstruksjon og forståelse av religionslæreren er en konsekvens av at religionsfagene forstås som eksistensielle fag som skal sikre elevenes personlige vekst og utvikling. Innføringsbøkene er nokså samstemte (unntaket er her Stabell-Kulø 2005) i at det ikke er tilstrekkelig med fagkunnskaper.

Innføringsbøkene nokså unisone forståelse av at egenskaper som empati, nærhet, respekt og omsorg er de mest sentrale for en religionslærer i KRL, viser en varhet for at faget bringer med nye utfordringer sammenlignet med kristendomsfaget. Det er en konstruksjon av religionslæreren som er et resultat av at KRL-faget skal inkludere alle, det skal sikre kollektiv og nasjonal identitet, det skal sikre hver enkelt elev religiøse identitet, det skal sikre mellommenneskelig forståelse og respekt, og være sosialt og kulturelt integrerende.

Stilt overfor slike utfordringer er det åpenbart at religionslæreren må konstrueres og forstås som noe mer enn en faglig og didaktisk kompetent lærer. Den senmoderne religionslærers faglighet består også av en kompetanse der han skal kunne opptre som det Bauman (1998) kaller for en “identitetseksperter”. I innføringsbøkene møtes disse kravene med samsvarende strategier for hvordan en god religionslærer bør være og hva som er de viktig egenskaper. Når det primært er omsorgsegenskaper som tillegges vekt, muliggjøres det av en lang reform- og sosialpedagogisk tradisjon i allmennlærerutdanningen i Norge, og den empatiske konseptualiseringen av religion. Noe forenklet framstår det dermed en normativitet i forhold til at i) elevenes identitetsutvikling er en sentral målsetning ved faget og kan vektlegges gjennom en stimulering av deres personlige vekst og utvikling, og ii) i identitetsutviklingen er religion en viktig faktor.

Det jeg har karakterisert som terapeutiseringen henger sammen med at elevenes identitetsutvikling, eller selvrealisering, vektlegges i mye sterkere grad enn tidligere. Den empatiske religionsforståelsen, uten noe nødvendig tradisjonell religiøs forankring, framstår som spesielt designet for å gjøre det. Dermed er den tradisjonelle faglig sterke religionslærer fortrent til fordel for en senmoderne identitetseksperter som har nærhet, empati og tillit som sine dygder, og må være positiv, rosende og oppbyggende. Dygdene underbygger terapeutiseringen og skaper en nærhet (Ziehe 1994, 2004) og intimitet (Sennett 2002) i relasjonen mellom elev og lærer som er karakteristisk for senmoderniteten.<sup>197</sup>

---

<sup>197</sup> Både Sennett (1992) og Ziehe (1994) beskriver intimiseringen og nærheten som en generell tendens i det senmoderne samfunn. Ziehe skriver: “Den psykologiska hungern efter närhet, som jag här ska polemisera mot, är en produkt av vardagskulturen, inte av skolen. Den gör sig gällande även innom skolans ramar” (1994: 74).

## **7.0 Strategisk begrepsformasjon – innføringsbøkene og teknologisering av den religionsdidaktiske diskurs**

I kapittel 7.1 vil jeg presentere en samlet begrepsformasjonen for religionsfagene i skolen slik den har framkommet i kapitlene 4, 5 og 6. Jeg argumenterer for at denne begrepsformasjonen gir innblikk i en teknologisering av den religionsdidaktiske diskursen. I kapittel 7.1.2-7.1.4 drøfter jeg mulighetsbetingelsene for en slik teknologisering av diskurs. I forlengelsen av dette stiller jeg i kapittel 7.2 spørsmål om den faglige utviklingen av religionsdidaktikken etter 1997 kan sies å være en form for “nyreligiøs skolereligion” der orienteringen mot verdier og godhet gjør at fagtekningen er innleiret i og fanget av en “godhetsdiskurs”.

### ***7.1 Strategisk begrepsformasjon***

Foucault skriver i *Archaeology of Knowledge* at den strategiske formasjonen ved diskursive formasjoner kan være problematisk å oppdage. I forhold til de strategiske formasjoner undrer Foucault seg over følgende spørsmål:

Is it necessity that links them together, makes them invisible, calls them to their right place one after another, and makes of them successive solutions to one and the same problem? Or chance encounters between ideas of different origin, influences, discoveries, speculative climates, theoretical models that the patience or genius of individuals arranges into more or less well-constituted wholes? Or can one find a regularity between them and define the common system of their formation? (Foucault 1972: 71-72).

Et viktig spørsmål er dermed hva som gjør en begrepsformasjon strategisk? Hva består strategien av? I en strategisk begrepsformasjon står de ulike delene i et nødvendig forhold til hverandre. I innledningen beskrev jeg forholdet mellom fagforståelse, elevrolle og lærerrolle som komplementært. Her utnyttes denne komplementariteten strategisk når en fagforståelse av religionsdidaktikk skal konstrueres. Elevsentrering, vekt på opplevelse, følelser og erfaring, og religionslærerens relasjonskompetanse står i et komplementært forhold til hverandre. Relasjonskompetanse for religionslæreren er en nødvendighet, slik vekt på det emosjonelle og opplevelser er det når elevperspektivet handler om elevsentrering i undervisningen og den didaktiske refleksjonen. Begrepsformasjonens ulike deler danner sammen et koherent hele som legger føringer på hva som trår fram som en standardisert og normalisert fagforståelse, og i dermed også utelukker andre perspektiver. Det handler om å etablere og beherske et kunnskapsregime. Begrepsformasjonens strategiske innhold handler dermed om forsøk på monologisering og å skape et kulturelt hegemoni.

Med støtte i Schaannings (1997: 189) tolkning av forholdet mellom utsagn, diskurs og diskursiv formasjon (se kapittel 3.2.1) kommer det strategiske ved begrepsformasjonen fram. Dersom hvert enkelt saksområde jeg har orientert analysen rundt, sees på som en egen diskurs – en diskurs om fag, elevrolle og lærerrolle – så står begrepsformasjonen i de enkelte diskursene i forhold til hverandre. Ved at de i noen grad bygger på og underbygger hverandre, framstår diskursene om fag, elevrolle og lærerrolle i Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006 som et koherent hele, og det er dermed mulig å snakke om en *diskursiv formasjon* i Foucaults (1972: 41, 121) forstand.

I kapittel 4 viste jeg i analysen at tre av innføringsbøkene (Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006) er samstemte i å forstå og konstruere religionsfaget i skolen som et eksistensielt fag. I disse framstillingene heter det at religionsfaget berører elevens eksistensielle tilværelse og skal stimulere elevenes søken etter mening. For å kunne gjøre det hentes det støtte fra en empatisk forståelse av religion: religion er noe som skaper mening og stimulerer til personlig utvikling, selv om “religion er dypest sett ikke et mysterium tanken alene ikke kan fatte”, som det heter i Sødal (red.) 2006 (s. 63). Religion i form av fortellingsstoff og kunst inneholder en allmennmenneskelig dimensjon, og tilbyr slik et “reservoar av symboler” som alle kan lære av. Bøkens orientering mot konfluent pedagogikk og vektleggingen av arbeidsmåter for innlevelse, bygger opp under den empatiske religionsforståelsen. Dette uttrykkes noe ulikt: Hos Mogstad 2004 som “håpsforestillinger” i motsetning til angst, hos Afdal m.fl. 2001 gjennom “hellighetserfaringer”, mens Sødal (red.) 2006 vektlegger sier at faget er “eksistensielt” og dermed personlighetsutviklende for elevene. Kapittel fire viser dermed at religionsfaget forstås og konstrueres som et eksistensielt fag gjennom en empatisk og ressursorientert forståelse av religion.

Kapittel 5 viste at elevrollen står i forhold til fagforståelsen ved at eleven forstås som et meningssøkende vesen som skal stimuleres i sin personlige vekst og utvikling. Dette uttrykkes for eksempel ved følgende presiseringer:

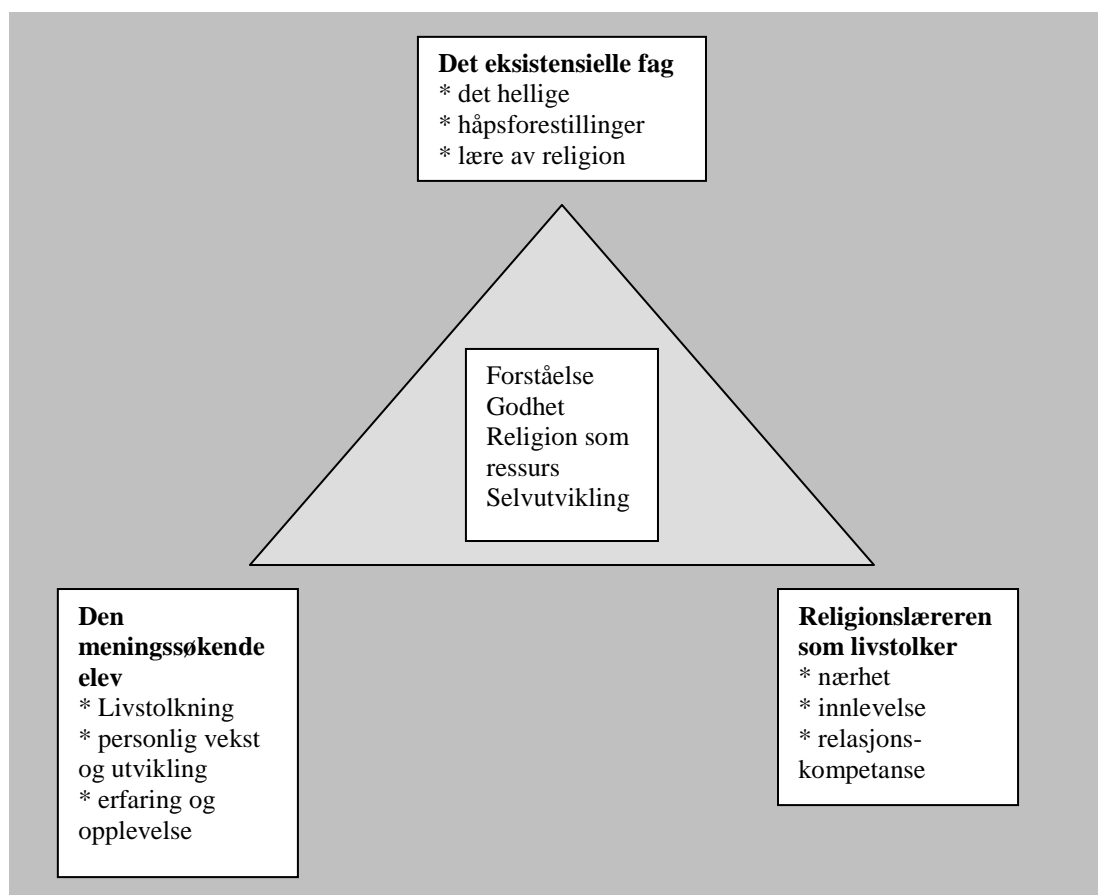
Når religionsundervisningen har en eksistensiell side, må spørsmålet om elevenes forutsetninger bli et avgjørende startpunkt for religionsdidaktikken. Da tenker vi ikke først og fremst på elevenes evne til å lære visse faktakunnskaper og ferdigheter. Vi tenker snarere på virkelighetsforståelsen, holdningene og erfaringene deres, som igjen er formet av det miljøet og den kulturen elevene lever i (Sødal (red.) 2006: 13).



Innføringsbøkene elevsentrering bygger videre på en eksisterende reform- og sosialpedagogisk skolepolitisk tenkning som kan karakteriseres som en diskurs om “den hele elev”. Dette gjøres gjennom vektlegging og utvikling av “livstolkning” som didaktisk strategi for religionsfagene. I “livstolkningen” skal elevenes egne erfaringer verbaliseres og bearbeides i samarbeid med læreren, og i “livstolkningsarbeidet” er det viktig at elevene tilegner seg et “religiøst språk”. I vektleggingen av et “religiøst språk” kommer ressursperspektivet på religion i innføringsbøkene tydelig fram. De ulike religionene tilbyr symboler gjennom fortellinger og kunst som alle kan lære av, og som er egnet til å stimulere til personlig vekst. Det kommuniseres dermed tydelig at religion er spesielt godt egnet til å stimulere elevenes eksistensielle vekst.

Med en så tydelig eksistensiell orientering på fag og elev konstrueres religionslæreren som en ressursperson som kan bistå i denne utviklingen. Dette viste analysen i kapittel 6. Religionslæreren framstilles dermed i forlengelsen av dette som “livstolker”, og bygger på en skoletenkning som framhever læreren som veileder. Religionslæreren blir her en “livsveileder”, og trer fram som det Bauman (1998: 68-69) har omtalt som en senmoderne “identitetsekspert”. Analysen har vist at Skrunes 2004 har en sammenfallende forståelse av lærerrollen som Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006, mens det altså er vesentlige skiller i forhold til fagforståelse og elevrolle.

Fagkonstruksjonen i Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006 framstår med innbyrdes konsistens og utgjør et stringent og koherent hele ved at de ulike delene av fagkonstruksjonen står i et strategisk og komplementært forhold til hverandre. Det koherente ideinnholdet i de ulike innholdssidene av den didaktiske trekanten, gjør at fagforståelsen altså trer fram som en diskursiv formasjon (Foucault 1972). På bakgrunn av analysen kan en didaktisk trekant som illustrerer innføringsbøkens fagforståelse, tegnes slik:



Figur 12: Illustrasjon av “den didaktiske trekant” på bakgrunn av analysen

Disse funnene baserer seg på tre av fem analyserte innføringsbøker. Grunnen til denne vektleggingen er at det er disse tre som dominerer den religionsdidaktiske diskursen ved at de i ulike offentlige og institusjonelle sammenhenger (pensumlitteratur, KRL-nettverkets hjemmesider) framstår som de eneste alternativene. De ulike framstillingene vektlegger noe ulike sider ved religionsfaget<sup>198</sup>, mens hovedperspektivene i forståelsen av religionsdidaktikk er sammenfallende. Den dominansen disse tre innføringsbøkene står for i den religionsdidaktiske diskursen kan derfor betegnes som et *kulturelt hegemoni*. Med det mener jeg at de tre nevnte innføringsbøkene har en ledende posisjon i den religionsdidaktiske diskursen. Det kulturelle hegemoniet gjør at alternative fagforståelser, som hos Skrunes 2004 og Stabell-Kulø 2005, fortrenses og utelukkes.

Det er derfor nødvendig og nærliggende å stille spørsmål om forståelsen av religionsfagene i skolen som eksistensielt orientert er uttrykk for en bestemt strategi, en diskursproduksjon,

<sup>198</sup> For eksempel vektleggingen av en “kontekstuell religionsdidaktikk” i Afdal m.fl. 2001 eller arbeidsmåter i Sødal (red.) 2006.

som gjør det plausibelt å snakke om en “teknologisering” av den religionsdidaktiske diskursen. Jeg vil i fortsettelsen vise hvordan Skrunes 2004 og Stabell-Kulø 2005 på ulike måter faller utenfor den normalisering og standardisering av religionsdidaktikken som jeg mener kan karakteriseres som en teknologisering.

### ***7.1.1 Teknologisering av den religionsdidaktiske diskurs***

Jeg henter begrepet “technologisation of discourse” fra lingvisten Norman Fairclough (1996). Han bruker uttrykket som en videreutvikling av det Foucault (1999) kaller “diskursproduksjon” og “diskursorden”. Et grunnleggende premiss ved diskursproduksjon er at den ikke kan finne sted uten at noe utelukkes og ikke tas med i diskursen. Når noe inkluderes og italesettes utelukkes noe annet. Dette baserer seg på forutsetning om at språket i enhver diskurs er heftet ved bestemte regler for akseptabilitet. Foucaults forståelse og bruk av diskurs som en spredning og regularitet av utsagn bygger på dette, og gjøres eksplisitt når Foucault hevder at enhver diskursiv formasjon også har et strategisk tilsnitt. Regulariteten av utsagn kan forstås som et “språkssystem” og i dette systemet etableres en konformitet (diskursiv formasjon) som ikke uten videre kan brytes. Foucault understreker dette ved å skrive at “[...] one cannot speak of anything at any time; it is not easy to say something new” (Foucault 1972: 49). Ved derimot å følge det som er akseptert, å gjøre nytte av diskursens etablerte begreper og termer, gjøres et strategisk valg som gjør at utsagn blir sett, hørt og lyttet til. Akseptabiliteten berører således både at utsagnene blir inkludert i diskursen og det kan etableres et rom for et diskurssubjekt og et sted hvor utsagn kan komme fra.

Konformiteten i den diskursive formasjonen brytes ikke av ett eller to enkeltutsagn. Ved å være diskursens minste enhet, trenger ikke et enkeltutsagn som er sentrifugalt i forhold til en etablert diskursiv formasjon, og dermed konkurrerende, å bli imøtegått eller kommentert, nettopp fordi de ikke forholder seg til et etablert språkssystem og aksepterte regler. En diskursiv formasjon endrer seg derfor langsomt, og det skal hardt diskursivt arbeid til for å skape endring.

Diskursproduksjon og teknologisering av diskurs handler dermed også om “utelukkelsesmekanismer”. Foucault skriver:

Jeg antar at diskursproduksjonen i ethvert samfunn på én og samme tid blir kontrollert, sortert, organisert og fordelt ved hjelp av en mengde prosedyrer som har som funksjon

å avverge dens krefter og farer, beherske dens karakter av å være en tilfeldig begivenhet og omgå dens tunge og skremmende materialitet (Foucault 1999: 9).

Ved at diskursproduksjon medfører kontroll, sortering og organisering har den strategisk orientering. I forhold til diskursproduksjonen vektlegger Foucault også at diskursene utøver kontroll over seg selv gjennom interne prosedyrer (1999: 15). Disse prosedyrene består av prinsipper for klassifisering, organisering og fordeling. Dersom ikke interne prosedyrer følges, signaliserer det annerledeshet og konkurrerende tale. Dette danner grunnlag for å hevde at kontrollen, sorteringen og organiseringen av kunnskaper i innføringsbøkene ikke er tilfeldig. Prosedyrene er slik sett også en del av det Foucault kaller et “identitetsspill” der gjentakelsen er en viktig del av diskursproduksjonen ved at den sikrer diskursens seighet (Foucault 1999: 19). Det å ikke beherske disse prinsippene og prosedyrene fører til at man havner på siden i diskursproduksjonen, og ikke aksepteres.

Med teknologibegrepet<sup>199</sup> ønsker Fairclough (1996) å karakterisere og få fram de strategiske sidene som ligger i diskursive formasjoner. Det er slik sett klare likheter mellom Foucaults (1972: 71) teori om at diskursive formasjoner konstitueres og dannes av en bestemt strategi, og det Fairclough kaller for “teknologisering av diskurs”.<sup>200</sup> Med uttrykket fokuserer Fairclough på en diskursproduksjon som etablerer ett sett kunnskaper og/eller praksiser som ledende og tatt for gitt. Det resulterer i et kulturelt hegemoni der det handler om å beherske en spesiell type kunnskap som allerede foreligger.

Faircloughs (1996: 73) uttrykk får fram at “teknologisering av diskurs” også fører til at noen sentrale aktører kan etablere seg som “diskursteknologer” eller “eksperter” innenfor den aktuelle diskursen. Det vil si de som behersker, og derfor også i en viss grad kontrollerer og opprettholder, diskursen. De besitter kunnskaper og posisjoner til å sette premissene for hva

---

<sup>199</sup> Begrepet “teknologi” henter Fairclough fra Foucault og sistnevntes analyse av sammenhengen mellom samfunnsvitenskapene og maktstrukturer som danner grunnlaget for såkalt “bio-makt”. Foucault bruker uttrykket “bio-makt” for å karakterisere hvordan kunnskap om det menneskelige liv og dets mekanismer har ført til og muliggjort en makt som kan bidra til å iverksette og styre disse mekanismene (Foucault 1995). Kunnskaper om sosiale praksiser er en forutsetning for og etablerer makt. Denne makten gir mulighet for styring (jfr. Foucault 2000a, 2002). Ett av hovedpoengene i *Diskursens orden* (1999) er nettopp at normaliserende teknikker også danner utelukkelsesmekanismer for andre og konkurrerende perspektiver.

<sup>200</sup> Hos Fairclough (1996: 71) inneholder teknologisering av diskurs tre hovedelementer: 1) Forskning på diskursive praksiser på arbeidsplasser og i institusjoner, 2) design av diskursive praksiser i tråd med intitusjonelle strategier, 3) opplæring av personell i slike designete praksiser. De tre punktene viser at uttrykket “teknologisering av diskurs” er noe som er utviklet med større institusjoner eller bedrifter i tankene. Fairclough selv presiserer at han har utviklet dette i en britisk kontekst, særlig med tanke på høyere utdanning (1996: 71). Det gjør det adekvat å overføre dette til en analyse av innføringsbøker skrevet for høyere utdanning i en norsk kontekst.

som er “riktig”, “viktig” eller “politisk korrekt” innenfor den aktuelle diskursive formasjon. I egenskap av å inneha kunnskap innenfor en diskurs har diskursekspertene også privilegert tilgang til annen kunnskap i form av forskning og kontakt med andre forskere, og deres intervensjon i den diskursive praksis vil derfor bære med seg en “aura av sannhet”, som Fairclough uttrykker det (ibid.: 73). En framvekst og etablering av “diskursekspertene” medfører også en kraftfull standardisering og normalisering av diskursive praksiser (ibid.: 74). Med normalisering og standardisering menes at en form for kunnskap framstår som autoritativ, og dermed tas for gitt. Uttrykket “teknologisering av diskurs” får slik sett fram at det alltid er i noens interesse at et kulturelt hegemoni opprettholdes. I forhold til kunnskap betyr det at “noens kunnskap”<sup>201</sup> defineres og forstås som viktigere og mer sentral enn andres.

Blant de fem innføringsbøkene jeg har analysert, framstår Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006 som forvaltere av den standardiserte og normaliserte kunnskapen i religionsdidaktikk. Når Skrunes 2004 og Stabell-Kulø 2005 på ulike måter skiller seg fra de tre øvrige, faller de utenfor det som tas for gitt som standardisert og normalisert kunnskap. Skrunes 2004 og Stabell-Kulø 2005 er ikke i tråd med den religionsdidaktiske diskursens regler for akseptabilitet. Skrunes 2004 skiller seg med et teosentrisk perspektiv på religionsundervisning, og fordi den er for eksplisitt rettet mot kristendommen som verdigrunnlag for elevene, selv om den følger de andres perspektiver på religionslærerrollen. På den andre side skiller Stabell-Kulø 2005 seg svært tydelig fra de øvrige bøkene med sin fag- og stofforientering. Der Stabell-Kulø 2005 tilbyr ulike perspektiver på fag- og stofforientering, understreker de andre fagkunnskapenes begrensning. Der Stabell-Kulø 2005 tilkjennegir en orientering mot formidlingspedagogikk, er de andre orientert mot reform- og sosialpedagogikk. Der Stabell-Kulø 2005 vektlegger å lære *om* religion, vektlegger de andre å lære *av* religion for å imøtekomme elevens personlige utvikling. Skrunes 2004 og Stabell-Kulø 2005 framstår dermed som konkurrerende fagforståelser sett i forhold til Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006. Og det er dette konkurranseforholdet som gir grunnlag for å bruke uttrykk som kulturelt hegemoni og teknologisering av diskurs.

I forlengelsen av at Skrunes 2004 og Stabell-Kulø 2005 synes å representere konkurrerende perspektiver i den religionsdidaktiske diskursen, er det interessant at disse perspektivene ikke synes å være representert eller inkludert i institusjonaliserte sammenhenger, for eksempel på

---

<sup>201</sup> Formuleringen “någons kunnskap” har jeg hentet fra Härenstam (2000: 123).

pensumlister eller på KRLnett.no. Begge lærebokforfatterne må kunne sies å være godt etablerte navn i den religionsdidaktiske diskursen. Stabell-Kulø gjennom tidligere bokutgivelser (Stabell-Kulø 1987 og 2002) og Skrunes som en av få norske professorer<sup>202</sup> innenfor fagområdet religionsdidaktikk/religionspedagogikk. Når de synes å bli utelatt i ulike sammenhenger handler det om at de hver på sin måte har uttrykt andre og konkurrerende fagperspektiver sammenlignet med det som har vært etablert som standardisert og autorisert. I tidligere kapitler har jeg vist hvordan begrepene i Stabell-Kulø 2005s fagforståelse er motbegreper i Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006. Når Stabell-Kulø (2005: 18) bruker uttrykket “naiv ideologi” på en tilnærming til religionsundervisning som vektlegger religionenes felles innhold, rammer den de tre ovennevnte innføringsbøkene som nettopp åpner for en slik tilnærming. Det samme gjelder i forhold til å vektlegge opplevelser, følelser og erfaringer i undervisningen (jfr. kap. 5.1.2). På lignende vis skiller Skrunes’ teosentriske perspektiv og ved å forstå KRL-faget som konfesjonelt forankret (2004: 163), seg vesentlig fra de andre. Det er mulig at vurderingen Peder Gravem gjør av boken er representativ: “Lest som en samlet tolkning av KRL-faget har framstillingen hos Skrunes betydelige mangler” (Gravem 2004: 158). Hovedpoenget i Gravems kritikk er at Skrunes forholder seg til et konfesjonelt forankret kristendomsfag i sine vurderinger. Gravem oppfatter at Skrunes arbeider ut fra faglige perspektiver som bidrar til å skape uklarheter og motsetninger (ibid.: 159). Det er med bakgrunn i dette mulig å antyde noen forklaringer på hvorfor verken Skrunes 2004 eller Stabell-Kulø 2005 er å finne på KRLnett.no sin oversikt over anbefalt faglitteratur i religionsdidaktikk eller på noen pensumlister ved ulike lærerutdanningsinstitusjoner.

Det handler altså om den religionsdidaktiske diskursens vurderinger av relevant og viktig kunnskap. Standardiseringen og normaliseringen handler konkret om elevsentring ved å gjøre faget eksistensielt og opplevelsesorientert, og med religionslæreren som samtalepartner og identitetseksperter. Dette har tre viktige strategiske konsekvenser: for det første gjør det at Skrunes 2004 og Stabell-Kulø 2005 ikke framstår som “diskurseksperter” på samme måte som de andre forfatterne. For det andre skiller det studiefaget KRL i allmennlærerutdanningen ut som et eget fag, med en egen fagterminologi som skiller det fra vitenskapsfagene religionsvitenskap/religionshistorie og filosofi og idèhistorie. Dette må derfor også sees som en strategi for å kunne definere “religionspedagogikk” som en egen vitenskapelig disiplin der

---

<sup>202</sup> Jfr. kapittel 1.3.

det i liten eller ingen grad knyttes til vitenskapsfaget religionsvitenskap. Slike prosesser betegner Sigmund Ongstad (1999, 2006) for “didaktisering” av fagdidaktikken. Det vil si at fagdidaktikk vokser ut av en problematisering av et konkret kunnskapsområde under endring, snarere enn å være en direkte kombinasjon av fagkunnskap og allmenndidaktikk (Ongstad 2006: 35).<sup>203</sup> Og for det tredje innebærer den empatiske holdningen og ressursperspektivet på religion, at en forbindelse til vitenskapsfaget teologi, og den systematiske teologien, opprettholdes. Denne forbindelsen er tydelig i hvordan religion sees på som en ressurs som kan være med på å gi eksistensiell betydning for individet. Det ligger dermed implisitt en tanke om at religion er noe normativt godt, og som er med på å gi mening til eleven som meningssøkende vesen.

### 7.1.2 Seige strukturer?

Begrepet “seige strukturer” benyttes av diskursanalytikere for å karakterisere hvordan diskurser opprettholder seg selv (Neuman 2001).<sup>204</sup> “Seige strukturer” er et begrep som ble etablert av den franske Annal-historikeren Fernand Braudel på bakgrunn av Levi-Strauss’ strukturbegrep. Som historiker bruker Braudel begrepet *longue durée*<sup>205</sup> til å betegne de varige og stabile krefter som ligger bak og videreføres også i møte med og trass i historiens store og dramatiske begivenheter (Murray 2001: xv). I diskursanalyse brukes betegnelsen for å beskrive hvordan diskurser vanskelig lar seg forandre, men opprettholdes selv i møte med en verden som stadig er i forandring. “Seige strukturer” er dermed et forsøk på å beskrive stabilitet, trass i dramatiske begivenheter og en verden i fluks. De seige strukturene kan imidlertid ikke bare forstås som “treghet” i systemet, men som aktiv diskursproduksjon. Det å opprettholde noe i møte med noe nytt kan slik sett forstås som en strategi for å bevare og videreføre noe, for eksempel kunnskap.

---

<sup>203</sup> Det Ongstad (1999, 2006) betegner som “didaktisering” har klare paralleller med det Bernstein (2001) kaller for “rekontekstualisering”, selv om Ongstad argumenterer for at “didaktisering” er noe mer enn å være en kombinasjon av fagkunnskap og allmenndidaktikk. Parallellene blir tydeligere når Ongstad presiserer at “didaktisering” er: “[...] en diskursiv, semiotisk eller tekstlig prosess som vever et fag eller et kunnskapsområde tettere sammen med en metakunnskap om fagkunnskapen i nye kontekster under press fra et samfunn i endring [...]. Når denne nye integrerte kunnskapen i seg selv antar fagkarakter, er en i ferd med å utvikle fagdidaktikk [...]” (Ongstad 2006: 36). Ongstad vektlegger at den faglige refleksjonen på et metanivå knyttet til en ny fagkonstruksjon er med på å konstituere og konstruere “fagdidaktikk” som vitenskapelig disiplin. Bernstein på sin side skriver ikke om didaktikk eller fagdidaktikk og ikke interessert i strategier for konstruere fagdidaktikk som egen vitenskapelig disiplin, slik Ongstad gjør. Bernstein beskriver kun måten fagkunnskaper synes å påvirkes og forandres av møtet med pedagogiske diskurser.

<sup>204</sup> Iver B. Neuman gir et godt eksempel på dette i forhold til taleskriving i UD (Neuman 2001: 133-152).

<sup>205</sup> På engelsk oversettes ofte *longue durée* med det litt tannløse “the long perspective”.

For å kunne forstå fagutviklingen i den religionsdidaktiske diskursen i etterkant av at KRL-faget ble innført i norsk skole, gir et tilbakeblikk på religionsfagets historie i skolen et viktig grunnlag. Innføringen av KRL-faget i 1997 var en skolepolitisk begivenhet i Norge. Det signaliserte endring og forandring fra tidligere praksis med religionsundervisning i skolen. KRL-faget ble lansert som del av en løsning der alle elever i skolen skulle samles i et felles religionsfag som skulle sikre fellesskapsfølelse og kollektiv identitet, samtidig som det skulle ta høyde for den enkelte elevs religiøse identitet. Religion og kultur fikk dermed funksjonen som det “Durkheimske limet” som skulle skape grunnlag for toleranse og integrasjon i et flerkulturelt samfunn. Kim G. Helsvig har påpekt at det er et påfallende norsk særtrekk at det politiske miljø la vekt på opplæring i *religiøs tro* for å utvikle en trygg kulturell og personlig identitet (Helsvig 2003: 459). For eksempel på den måten kristendommen revitaliseres og aktualiseres i kapittelet om det meningssøkende mennesket i Generell del (jfr. kap. 5). Dette er et trekk som gjør at den politiske tenkningen i Norge har flere likhetstrekk med Nord-Amerika enn andre europeiske land.<sup>206</sup> Den norske strategien for religionsundervisning som reintroduserer religion som integrerende faktor i samfunnet, er på mange måter sammenfallende med det Peter Berger (1999) har beskrevet som “desekularisering” av samfunnet.

For det religionsdidaktiske miljøet i Norge innebar innføringen av KRL-faget nye utfordringer. Da studiefaget KRL ble innført i allmennlærerutdanningen i 1998 gikk fagdidaktikerne fra å være didaktikere i kristendomskunnskap med livssynsorientering, til å være fagdidaktikere i et bredt anlagt religionsfag, designet for kulturell og sosial integrasjon. Innføringen av et nytt religionsfag i skolen var dermed en skolepolitisk begivenhet som signaliserte store endringer, særlig med tanke på at den politiske<sup>207</sup> behandlingen av det nye faget signaliserte større endringer enn Pettersenutvalgets anbefalinger om et “utvidet kristendomsfag” i NOU 1995:9. I allmennlærerutdanningen fikk studiefaget KRL doblet vektallsomfanget i rammeplanen fra 1998, sammenlignet med det Kristendomskunnskap med

---

<sup>206</sup> I denne forbindelse er det også relevant å vise til den tilslutningen Stortingets kirke- utdannings- og forskningskomité ga til Bondevik II-regjeringens forslag til trosopplæringsreform i St.meld. nr. 7 (2002-2003). Det sentrale innholdet i trosopplæringsreformen er at opplæring i religiøs tro er viktig i identitetsutviklingen til barn: “Opplæring i eiga tru gir grunnlag for å utvikle og å vere trygg på eigen identitet”.

<sup>207</sup> Guri Jørstad Wingård (2003) belyser debatten om KRL-faget på en svært interessant måte. Hennes artikkel får også fram de mange ulike synene, perspektivene og politiske motivene som knyttes til KRL-faget, mens det i dag synes å være en politisk konsensus om at KRL-faget er et viktig fag med tanke på kulturell og sosial integrasjon.



livssynsorientering hadde hatt i rammeplanen fra 1992/94.<sup>208</sup> For fagdidaktikerne i lærerutdanningen medførte det at den “gamle” kristendoms- og livssynsdidaktikken måtte redefineres som “ny” KRL-didaktikk.<sup>209</sup> Samtidig økte fagets omfang og førte til ansettelse av flere religionsdidaktikere i lærerutdanningen.

Et nytt skolefag signaliserte på den ene siden store endringer. En plausibel antakelse ville derfor være at overgangen fra “kristendomsdidaktikk” til en bredere anlagt “religionsdidaktikk” skapte et behov for det Fairclough (1996: 77) kaller “deprofesjonalisering” og “reprofesjonalisering” av diskursens aktører. “Deprofesjonaliseringen” innebar nå å kunne forholde seg til et “nytt” studiefag i allmennlærerutdanningen og et skolefag, som i større grad enn tidligere skulle forholde seg til religioner som jødedom, islam, hinduisme og buddhisme, samt filosofi og etikk.<sup>210</sup> Stofftilfanget ble større og krevde at et dominerende innenfraperspektiv som kristendommen tradisjonelt hadde blitt framstilt i, måtte suppleres med nye og andre faglige perspektiver. En annen og ny utfordring var den pedagogiske. KRL-faget var et obligatorisk fag for alle elever i skolen, samtidig som læreplanverket vektla at religionsundervisningen skulle være identitetsforankrende for alle. Nye faglige perspektiver og fagkunnskaper måtte erstatte eller supplere de reint kristendomsfaglige. Behovet for deprofesjonalisering og reprofesjonalisering i Faircloughs forstand, var derfor til stede.

Endring og ny kompetansebygging knyttet til studiefaget KRL i allmennlærerutdanningen var derfor nødvendig på slutten av 1990-tallet. Studiefaget var blitt doblet i omfang i

---

<sup>208</sup> Selv om faget ble utvidet med innføringen av KRL i 1998 var emnene i stor grad de samme som i rammeplanen fra 1992/94: Bibelen, kristendommens historie, kristen tro og livstolkning, andre religioner og livssyn, etikk og fagdidaktikk. I ALU 1998 kom også filosofi inn som eget emne. Innholdsmessig dekket emnene i 1998-planen både dypere og bredere. Religionenes kulturelle aspekter gjennom kunst, litteratur, arkitektur og musikk, det som også er kalt “den estetiske dimensjonen” ved religion i KRL-faget var nytt. Jfr. kap. 4.4. Se også Skeie (2003a: 195-198) om forskjeller i rammeplanene.

<sup>209</sup> KRL som nytt studiefag virker å ha generert et behov for presisering av begrepene religionspedagogikk og religionsdidaktikk. Religionspedagogikk hadde på det tidspunktet en nokså lang tradisjon i Norge som teologisk disiplin (Asheim og Mogstad 1987). Geir Skeie trekker i sin avhandling *En kulturbevisst religionspedagogikk* (1998: 239) opp skiller mellom religionspedagogikken som en overordnet teoretisk disiplin som forholder seg til fag som pedagogikk, psykologi, sosiologi, sosialantropologi, religionsvitenskap og teologi. Religionsdidaktikken forstås som et bindeledd mellom religionspedagogikken og religionsundervisningen, der religionsundervisningen er det rene praksisfelt. Religionsdidaktikk inneholder slik sett elementer både av teori og praksis. Skeies forståelse av religionspedagogikk knyttes ikke utelukkende til teologien som en teologisk disiplin, men knyttes til flere ulike fagområder.

<sup>210</sup> Det er også mulig å argumentere for at skoleloven av 1969 innebar en deprofesjonalisering av religionslærere. Med skoleloven av 1969 skulle ikke kristendomsundervisningen i skolen lenger være en del av kirkens dåpsopplæring. Lovforslaget innebar at alle som var kompetente kunne undervise i faget, og medlemskap i statskirken eller i Den evangelisk-lutherske frikirke var dermed ikke lenger en forutsetning for å undervise i faget. Alle kunne derimot be om fritak fra å undervise i faget (se f.eks. Skeie 2003a: 194).

vektallsmessig forstand, og skulle nå også dekke bredere. I denne forbindelse er det derfor påfallende at behovet for kompetanseheving ved lærerutdanningsinstitusjonene ikke ble presisert i St.meld. 14 (1995-96) eller senere i St.meld. 32 (2000-2001). I sistnevnte stortingsmelding i kjølvannet av evalueringen av KRL-faget, ble det lagt vekt på behovet for kompetanseheving blant lærerne gjennom etterutdanning.<sup>211</sup> I de politiske dokumentene ble det ikke nevnt at også de etablerte lærerutdanningsinstitusjonene også hadde behov for etterutdanning og faglig nyorientering. I stedet ga situasjonen en unik mulighet for etablerte religionsdidaktikere og institusjoner med interesse for religionsdidaktikk, og som satt med en “religionsdidaktisk kompetanse”, om å befeste sin stilling som diskurseksperter ved å tilby etterutdanning.

Behovet for kompetanseheving og redefinering av faglig aktivitet skapte slik sett en arena for nye innføringsbøker i religionsdidaktikk, og dermed også en arena for å etablere seg som “diskursekspert” i den religionsdidaktiske diskursen. Det var trolig noe av drivkraften bak skrivingen av innføringsbøkene som er analysert i denne avhandlingen. Afdal m.fl. 2001 og Sødal (red.) 2006 ble nyskrevet i anledning KRL-faget. Forfatterne bak disse bøkene kunne dermed tre fram i offentligheten og den religionsdidaktiske diskursen som “diskurseksperter” ved hjelp av innføringsbøkene. Mogstad var allerede et etablert navn og hans bok var en bearbeiding av en tidligere utgivelse, noe jeg kommer tilbake til senere i kapitlet. Skrunes 2004 ble også skrevet i anledning KRL-faget, men med klare kritiske perspektiver fra et konservativt kristent ståsted på det nye skolefaget. Mangelen på religionsdidaktisk faglitteratur som drøftet undervisning i verdensreligionene<sup>212</sup> var stor. Reprofesjonaliseringen førte slik sett til at nye aktører, ved å være lærebokforfattere, kunne etablere seg som “diskurseksperter”. Ved å fylle et vakuum og en etterspørsel etter “ny” religionsdidaktisk faglitteratur, representerte og representerer innføringsbøkene derfor også kraftfulle forsøk på standardisering og normalisering av diskursive praksiser (Fairclough 1996: 74).

---

<sup>211</sup> I St.meld. nr. 32 ble behovet for kompetanseheving understreket med et eget kapittel (kap. 6.5). Her heter det: “De fleste som har uttalt seg – både blant lærerorganisasjonene og trosorganisasjonene, og dessuten Foreldreutvalget for grunnskolen – anbefaler sterkt at skolens og lærernes kompetanse i KRL-faget heves gjennom etterutdanning.” (s. 52).

<sup>212</sup> På dette tidspunkt forelå kun Egil Elseths *Stoff og metode* (1980) som gjennom å orientere seg mot religionsfaget i videregående skole også inneholdt noen kapitler om undervisning i andre religioner enn kristendommen. Stabell-Kuløs *Fremmede guder i klasserommet* fra 1987 var den første som utelukkende drøftet undervisning i andre religioner enn kristendommen, mens Sissel Østbergs *Koranen, bibelen eller mønsterplanen?* (1992) hovedsakelig berørte samarbeid med ulike religiøse grupperinger som en del av undervisningen i kristendomskunnskap.

På bakgrunn av analysen av innføringsbøkene synes det som en viktig del av den religionsdidaktiske diskursproduksjonen var å videreføre fagperspektiver fra kristendomsdidaktikken over til det nye faget. Dette var i noen grad på sin plass siden læreplandokumentene fastslo at kristendommen skulle utgjøre 55% av fagstoffet. Dette var en anledning til å videreføre den samme kunnskapen og de samme perspektivene, men i en ny språkdrakt og innpakning.<sup>213</sup> Denne formen for diskursproduksjon vil jeg belegge empirisk ved å bruke to av innføringsbøkene som eksempler. Enhver diskurs har en treghet, det vil si “[e]t sett regulariteter som i noen grad er selvoppretholdende ved at det avstøter andre praksiser som kan endre den”, skriver Iver B. Neuman (2001: 133). Stilt overfor den religionsdidaktiske diskursen på slutten av 1990-tallet mener jeg det er relevant å stille spørsmål om hvor langt reprofesjonaliseringen av religionsdidaktikken i lærerutdanningen strengt tatt gikk. Skjedde det en deprofesjonalisering og en reprofesjonalisering i forbindelse med teknologiseringen av den religionsdidaktiske diskursen? Eller ble slike endringer hindret eller nedtonet av såkalte “seige strukturer”? Spørsmålene vil trolig kunne framstå som provoserende, men på bakgrunn av noen eksempler fra mitt datamateriale skal jeg vise at de er berettiget.

Det krever hardt diskursivt arbeid for å opprettholde en diskurs og for å få verden til å framtre stabil når den er i forandring, eller i fluks (som diskursanalytikere ynder å uttrykke det) (Neuman 2001: 143). Det handler om å kunne fryse mening, og å stadig gjenta og opprettholde et sett spesifikke representasjoner til de framstår som selvfølgelige, og dermed normaliserte og standardiserte. Dette forutsetter makt og posisjoner. Jeg skal her gi to korte

---

<sup>213</sup> Flere bokutgivelser i denne perioden er tegn på at en større bevissthet om dette blant religionspedagoger med teologisk bakgrunn. I to festskrift vitner allerede titlene om en bevissthet om nye utfordringer: *Forankring og forandring* (Mogstad og Østnor (red.) 1992) og *Forankring og fornyelse* (Magerøy m.fl. (red.) 1997). I disse artikkelsamlingene er den røde tråden hvordan religionsundervisning kan og bør ta med seg kristne verdier i møte med en ny samfunnsstruktur. Disse to utgivelsene viser at det var en bevissthet om at en endring var i vente, og at det var viktig å finne strategier for hvordan disse utfordringene skulle møtes. I begrepet “forankring” ligger det slik sett en bevissthet om en strategi for seighet. Når det vektlegges at faget skal “forankres”, og det drøftes strategier for hvordan det skal gjøres, er forankringen å finne i kristne verdier eller kristen kulturarv. “Forankringen” blant religionspedagogene trer derfor tydelig fram som en teologisk disiplin – det er en tradisjon som må ivaretas og vedlikeholdes på spesielle vilkår. Begrepet “forankring” har på denne måten stått fram som et svært sentralt begrep i den religionsdidaktiske diskursen i sluttfasen for skrivingen av denne avhandlingen. Offentlige dokumenter, innføringsbøker og annen religionsdidaktisk faglitteratur kretser rundt hvordan faget skal “forankres”. Et mulig og spennende diskursanalytisk prosjekt kunne derfor vært å analysere bruken av begrepet “forankring” og ulike strategier for forankring. Begrepet kommuniserer også et historiesyn: en god forankring skjer i den kristne tradisjon som framstilles som stabil og trygg, evig og uforanderlig. Kristendommen forstås paradoksalt nok som enhetlig, samlende og stabiliserende, mens enhver bok i norsk eller europeisk kristendomshistorie jo viser at det langt fra er snakk om en enhetlig, samlende og stabiliserende tradisjon. I den religionsdidaktiske streben etter en “forankring” må det derfor kunne hevdes at det legges til grunn et romantisk historiesyn der historisk forankring i kristendommen framstår som en strategi for å motvirke (eller polemisere mot) samtidige samfunnsforandringer.

eksempler på hvordan slikt diskursivt arbeid i den religionsdidaktiske diskursen kommer til uttrykk i to av innføringsbøkene jeg har analysert i denne avhandlingen:<sup>214</sup> Afdal m.fl. 2001 og Mogstad 2004.

Mogstad 2004, *Fag, identitet og fortelling*, er et godt eksempel på diskursivt arbeid og seigheten i den religionsdidaktiske diskurs. I foreliggende utgave kom boken første gang ut i 1997, siden i en andre utgave i 1999, og det er tredje opplag av denne andre utgave som er lagt til grunn i denne avhandlingen. Mogstad var godt etablert som lærebokforfatter av innføringsbøker i religionspedagogikk før *Fag, identitet og fortelling* kom ut første gang i 1997, noe betegnelsen “Asheim/Mogstad-tradisjonen” i norsk religionspedagogikk bevitner. I 1990 ga Mogstad ut boken *Fag og fortelling. Didaktikk til kristendomsundervisning*. Titlene på disse to bøkene er nokså like, men Mogstad 2004 har fått tilføyelsen “identitet” i tittelen. Innholdet i Mogstad 1990 er også bemerkelsesverdig likt Mogstad 2004. Sju av (til sammen 11) kapitler i Mogstad 2004 finnes også i Mogstad 1990. I 2004 retter kapitlene, i følge bøkens forord og innledning, seg mot KRL-faget, mens i 1990 rettet de samme kapitlene seg mot kristendomskunnskap. Ett av kapitlene som er videreført, og dermed anses å være relevant også for KRL-faget, er kapittel 5 og 6 i Mogstad 1990 som heter “Eleven og kristendomsundervisningen”. I Mogstad 2004 er dette slått sammen i ett kapittel (kapittel 5: Eleven). Deloverskriftene er de samme: “Eleven i et kristent perspektiv”, “Barnet i Det gamle testamentet”, “Barnet i Det nye testamentet”, “Barna i kirkens historie”, “Luthers syn på barnet”, “Pedagogiske konsekvenser av et kristent syn på barnet”. I kap. 6 i Mogstad 1990 heter kapittelet “Udøpte barn i kristendomsundervisningen”, mens det i Mogstad 2004 heter

---

<sup>214</sup> Et annet eksempel på diskursivt arbeid kunne også være den mobiliseringen som skjedde ved høyskolenes KRL-seksjoner da Bondevik II-regjeringen i St. meld. nr. 16 (2001-2002) foreslo å gjøre KRL-faget valgfritt i allmennlærerutdanningen. Regjeringen med daværende statsråd Kristin Clemet i spissen ønsket med kvalitetsreformen for universitets- og høyskolesektoren å legge til rette for større valgfrihet og mer fordypning for lærerstudentene. I forslaget som ble lagt fram i St. meld. nr. 16 (2001-2002) ble KRL-faget holdt utenfor de obligatoriske fagene på bekostning av et forslag om en enhet eller fag som ble kalt “verdi- og kulturformidling” og skulle utgjøre ti studiepoeng (St. meld. nr. 16 (2001-2002): 73-74). Forslaget innebar i praksis at studiefaget KRL da ville bli av mindre omfang enn det Kristendomskunnskap med livssynsorientering var før innføringen av KRL i 1998. Det ville medført at fagets status, både i allmennlærerutdanningen og i grunnskolen, ville blitt kraftig svekket. Forslaget om å redusere det til ti studiepoeng ville også trolig medført at flere stillinger ved høyskolenes KRL-seksjoner ville gått tapt. Forslaget om å gjøre KRL-faget valgfritt vakte derfor sterke reaksjoner ved høyskolenes fagseksjoner. Dette førte til en omfattende mobilisering på studiefaget KRLs vegne, på den ene side for å bevare fagets nye posisjon og omfang, men på den annen side også av bekymring for egne arbeidsplasser (Skeie 2003a: 198-199). Mobiliseringen gav resultater og behandlingen av regjeringens stortingsmelding resulterte i at KRL-faget i 2003 ble videreført som obligatorisk fag i allmennlærerutdanningen, men nå med et omfang på 20 studiepoeng (istedenfor 30 som i 1998).

“Udøpte barn i undervisningen”. Ellers er delkapitlene de samme: “Udøpte barn”, “Udøpte barns skjebne”, “En pedagogisk utfordring”.<sup>215</sup>

Hensikten med denne oppramsingen av kapitteoverskrifter, er å vise hvordan det samme faginnhold og mange av de samme fagperspektivene oppfattes som like aktuelle for faget kristendomskunnskap i 1990 som for KRL i 2004. De nevnte kapitlene er i liten eller ingen grad omskrevet eller oppdatert. De er skrevet med utgangspunkt i en skolekontekst som hadde skilt religionsundervisningen i to enkeltfag, ett kristendomsfag og ett livssynsfag, og overføres altså til å gjelde KRL-faget fra 1997. Mogstad 2004 er slik sett et godt eksempel på tregheten i diskursen, og et eksempel på et stykke diskursivt arbeid som er med på å opprettholde diskursen. Mogstad 2004 signaliserer dermed tydelig at den samme kunnskapen ble betraktet som relevant både for utdanning av kristendoms lærere og KRL-lærere.

I Afdal m.fl. 2001 er en lignende treghet i diskursen knyttet til presentasjonen av fortellingsdidaktikken. I den første KRL-planen (KRL97) ble fortelling vektlagt som arbeidsmåte, og fikk derfor framtrede plass i de fleste innføringsbøkene. I kapittelet om fortelling i Afdal m.fl. 2001, “Fortelling og tekst” (kap. 10) (som for øvrig er bokens lengste med 38 sider), trer konturene av en teologisk tradisjon tydelig fram.<sup>216</sup> Etter en kort innledning om noen fortellingsmetodiske grep (eksposisjon, konflikt, klimaks, vendepunkt og løsning), vies kapittelet helt og fullt til overskrifter som “Det gamle kristendomsfaget som fortellingenes fag”, “Ytterpoler i bibeldidaktikken”, “Fortellingens plass i teologi og bibelvitenskap”, “Narrativ bibelvitenskap”, før forfatterne tilbyr noen metodiske råd og vink for bruk av fortellinger mot slutten av kapittelet. Arven fra bibeldidaktikken og den narrative teologien er framtrede og framstilles som relevant kunnskap for KRL-faget. Dette kan i noen grad forsvares i lys av at kristendommen skulle utgjøre 55% av undervisningen i KRL-faget. Mitt poeng er at lærerstudenten i liten eller ingen grad gis innblikk i fortellingsstoff fra andre religioner, og hvorvidt det er et kvalitativt annerledes fortellingsstoff som krever en

---

<sup>215</sup> Tilsvarende eksempler kunne også vært gitt fra kapitlene om læreren. I Mogstad 1990 heter kapittelet (kap. 7) “Læreren som kristendoms lærer”, mens kapittel 6 i Mogstad 2004 heter “Læreren”. Innholdet er imidlertid stort sett det samme, og i begge framstillinger hviler i svært stor grad på Liv Sødal Alfsens bok *Kristendoms lærer. Oppgave i spenning mellom tidens forventninger og stoffets uforanderlighet* (1986).

<sup>216</sup> I boken vises det til NOU 1995:9 som en begrunnelse for vektleggingen av fortelling: “I NOU’en Identitet og dialog finner vi ansatser til et teoretisk grunnlag for at fortelling blir hovedinnfallsvinkelen i religionsundervisningen” (Afdal m.fl. 2001: 139).

annen faglig tilnærming.<sup>217</sup> Det er prinsipielt problematisk når en teologisk disiplin omdefineres til å være generell fortellingsdidaktikk uten noe videre begrunnelse:

Det som startet som bibelfortellingsdidaktikk, er med KRL-faget blitt en generell innfallsvinkel. I motsetning til den dogmatiske rammen som den gamle skolens bibelhistorietradisjon i høy grad var satt inn i, framstår narratologien som erfaringsåpnende og frisettende (Afdal m.fl. 2001: 140).

Sitatets første setning, “[...] bibelfortellingsdidaktikk, er med KRL-faget blitt en generell innfallsvinkel”, illustrerer godt en form for diskursproduksjon med utgangspunkt i diskursens seighet. Bibelfortellingsdidaktikken blir ikke en “generell innfallsvinkel” helt uten videre. Den konstrueres som en generell innfallsvinkel ved at den her blir standardisert og normalisert på bakgrunn av en løsrivelse fra “den dogmatiske rammen som den gamle skolens bibelhistorietradisjon var satt inn i”. Dette er uttrykk for et spesielt fagperspektiv som prinsipielt kan oppfattes som et forsøk på å se på andre religioners fortellinger fra et kristent perspektiv. I Afdal m.fl. 2001 brukes dermed den politisk vedtatte innføringen av KRL-faget til å gjøre en teologisk disiplin til en “generell innfallsvinkel”.

Det argumenteres videre for at “[...]fortellingsdidaktikken er i overensstemmelse med de tre bokreligionenes egen form” (ibid.: 243), og at den grunnstruktur som er å finne i jødedommens, kristendommens og islams fortellinger er lik i form og kan karakteriseres som “den vestlige grunnfortelling”, men har et forskjellig innhold. Med andre ord “den store kristne fortelling” har samme form som fortellingen i jødedom og islam. Implisitt i denne argumentasjonen ligger da en tanke om at bibeldidaktikken kan overføres som analytisk verktøy også for jødedommens og islams fortellinger. Dette er en form for diskursivt arbeid der bibeldidaktikkens verktøy framsettes som relevant kunnskap for en religionslærer i KRL-

---

<sup>217</sup> For å illustrere forskjellen i fagtenkning mellom Afdal m.fl. 2001 og Stabell-Kulø 2005, er følgende utdrag fra sistnevnte bok et godt eksempel: “Å benytte religiøse fortellinger i klassen kan være problematisk, for selv om myter, legender, sagn og eventyr er plastiske, må vi legge visse begrensninger på bruken. Vi kan for eksempel ikke uten videre putte religiøse skapelsesmyter, fromme Jesus-fortellinger og diverse legender i en sekk og kalle det fortellingsstoff. Hellige myter har selvfølgelig heller aldri vært tenkt som deler av en rik og fascinerende fortellingsskatt, til pedagogisk bruk i grunnskolen i Norge” (Stabell-Kulø 2005: 15). Og: “Samtidig kan vi ikke presentere beretninger fra de store religionsstifternes liv som eventyrlignende fortellinger for barn uten å reflektere over hva slags fortellinger det her dreier seg om. Det kan ikke være riktig at deler av “Buddha”, “Muhammed” og “Jesus” egentlig hører hjemme i barnets fortryllede verden, mer eller mindre sammen med Askeladden og Rødhette. En hellig beretning kan ikke uten videre løsrives fra sin sammenheng, og vi skal ikke ufarliggjøre en religiøs fortelling fordi vi vil tilpasse den til undervisning i småklassene. [...] Det er faktisk ille når barn i barnehagen uten videre sidestiller nissen og Jesus som to ganske like eventyrfigurer” (ibid.: 15). Stabell-Kuløs presiseringer rammer særlig de som har tatt til orde for allmennmenneskelige og universelle verdier og dimensjoner i religiøst fortellingsstoff. Av innføringsbøkene gjelder det i noen grad Afdal m.fl. 2001 og Mogstad 2004, og i større grad Sødal (red.) 2006. Stabell-Kuløs kritikk rammer i særlig grad perspektivene til Breidlid og Nicolaisen (2000: 69-80) som har vektlagt en “allmennmenneskelig dimensjon” ved religiøst fortellingsstoff.

faget. Det er en advokatur for og en re-legitimering av at det som i utgangspunktet er sett på som teologiske disipliner i form av bibeldidaktikk og narrativ teologi, også er relevant for undervisning i andre religioners fortellinger. Teologiens teoretiske<sup>218</sup> grep om de kristne fortellinger gjøres slik sett til allmenne teoretiske og analytiske grep gjeldende for alle religioner.

Både Afdal m.fl. 2001 og Mogstad 2004 er eksempler på hvordan seighet også er diskursproduksjon. En for stor treghet og vekt på kontinuitet kan imidlertid føre til at det presenteres et produkt som ikke lenger etterspørres. Et diskursivt arbeid med en målsetning om å opprettholde en diskurs og sørge for kontinuitet kan stå i fare for spille seg selv ut over sidelinjen gjennom å presentere noe som ikke lenger anses å være relevant. I lys av dommene fra FNs menneskerettighetskomite og EMD i Strasbourg representerer denne type fagperspektiver en fagforståelse som bør tas opp til prinsipiell drøfting.

I egenskap av å være innføringsbøker med forlag og institusjoner i ryggen, gis innføringsbøkene autoritet til å definere hva som er relevant kunnskap. De framstår derfor som makttekster og er uttrykk for en definisjonsmakt når de, med en nokså bred resepsjon, kan kommunisere hva som er relevant kunnskap til kommende religionslærere. Innføringsbøkene kan på sett og vis også ses på som viktige og takknemmelige virkemidler i arbeidet med å bevare deler av en allerede etablert religionspedagogisk diskurs med fotfeste i teologien. Dersom innføringsbøkene definerer bibeldidaktikk og Luthers syn på barnet som relevante fagspørsmål i forhold til religionsdidaktikkens elevrolle, så skaper det et faglig vakuum som fortrenger andre typer kunnskaper. For eksempel kunnskaper om strukturen i hinduismens gudfortellinger eller omskjærte jøders plass i undervisningen, eller religion som sosial kontroll, for den saks skyld.

I innføringsbøkene til Afdal m.fl. 2001 og Mogstad 2004 kommer det etter mitt syn tydelig til uttrykk at den religionsdidaktiske diskursen har vært og fortsatt er preget av seige strukturer. En del av denne diskursproduksjonen resulterer også i at det utvikles et bestemt begrepsapparat og en fagforståelse som også er innleiret i teologiske diskurser. Og der religion, til enhver tid, framstilles som en ressurs for menneskets eksistens.

---

<sup>218</sup> En sentral teoretisk forankring i Afdal m.fl. 2001 er den kanadiske teologen og litteraturforskeren Northrop Frye og hans bok *The Great Code. The Bible and Literature* (1983).

### ***7.1.3 Strategisk begrepsformasjon: normativ religionspedagogikk?***

Når KRL-faget konstrueres som “et ordinært skolefag i særklasse”, handler det, som jeg har vist i kapittel 4, om en forståelse av faget som eksistensielt orientert. Begrepsformasjonen knyttet til religionsfagenes egenart består av begreper som innlevelse, erfaring, opplevelse, det hellige, “livstolkning”, håp/angst, mening med livet, for å nevne noe (jfr. kap. 4.1). En målsetning for undervisningen i faget er derfor at den skal være med på å danne grunnlag for en personlig identitet hos eleven. Religion tilskrives en identitetsforankrende, sosial og kulturelt integrerende rolle, og religionsdidaktikken framstår i fire av fem bøker som normativ i denne sammenheng. Faktisk og sammenlignende fagkunnskap om religion framstilles i dette bildet som utilstrekkelig. I stedet vektlegges estetiske opplevelser og erfaringer som viktige for elevenes selvutvikling. Den strategiske begrepsformasjon som gir innhold til en fagforståelse som vektlegger religion som normativt godt for menneske og samfunn resulterer dermed også i et fravær av kritiske perspektiver, som jeg etterlyste innledningsvis. Det åpnes ikke for slike perspektiver i innføringsbøkene, bortsett fra hos Stabell-Kulø 2005.

En religionsdidaktikk som tillegger religion vekt som personlig utviklende og sosialt integrerende er det lang tradisjon for i Norge. Begrepsformasjonen er slik sett ikke tilfeldig, og handler om langvarige og tette forbindelser mellom religionsundervisning og teologi. Diskursen om religionsfagene i skolen er innleiret i diskurer om forholdet mellom skole og kirke. Disse forbindelsene betyr også at teologien gjennom disse årene har utviklet en bred kompetanse for religionsopplæring i skolen og utdanning av religionslærere, ved å være den fagdisiplin som både har hatt ansvar og interesse for religionsundervisning (Skeie 2003a; Lied 2006). Den mest sentrale skikkelsen i norsk religionspedagogikk er i denne sammenheng Ivar Asheim, som sammen med Sverre Dag Mogstad utgjør “Asheim/Mogstad-tradisjonen”.

Asheim var på 1950-tallet en del av de “indre seks” som utgjorde den indre krets i Institutt for kristen oppseding (IKO) sammen med navn som Bjarne Hareide, Bjørn Myhre, Åge Holter og Torstein Harbo, for å nevne noen (Mogstad og Østnor 1992: 9; Helsvig 2005: 170). Asheim var dermed tidlig med i et fagmiljø som var preget av fagstriden rundt PFI ved Universitetet i Oslo på 1950- og 1960-tallet. En målsetning for IKO-miljøet var, blant annet gjennom IKOs tidsskrift *Prismet*, å “[...] fange opp og bryte samtidens ulike pedagogiske stråler gjennom



kristne normer, slik at de kunne samles i en helhetspedagogikk, som med Åge Holters<sup>219</sup> ord skulle “[...] samle alle de sprikende og isolerte deler av den vitenskapserklærte pedagogikk og psykologi, etter å ha gjennomlyst dem i et kristent overlys”” (sitert etter Helsvig 2005: 170-171).

Asheim ble en av de ledende religionspedagogene i IKO-miljøet, sammen med blant annet Sigmund Harbo. Asheims faglige utgangspunkt var den systematiske teologien og i 1961 disputerte han på en avhandling om Luther og de pedagogiske tanker i hans teologi.<sup>220</sup> I 1962 ble Asheim dosent i en nyopprettet stilling i religionspedagogikk ved MF. Denne stillingen hadde han fram til 1965 da han ble direktør i den teologiske avdelingen ved Det lutherske Verdensforbund i Geneve. I 1970 ble han kalt til et professorat i religionspedagogikk ved MF, mens han fra 1979 var professor i etikk samme sted (Mogstad og Østnor 1992: 9, 18).

Ved å inneha en av få stillinger i Norge øremerket religionspedagogikk, ble Asheim kanskje den som la flest premisser for utviklingen av religionspedagogikk som fagdisiplin. Hans arbeid og omfattende publikasjoner<sup>221</sup> har preget og profilert religionspedagogikk som teologisk og akademisk disiplin. I flere av hans arbeider har han særlig tatt opp, drøftet og utviklet det teoretiske grunnlaget for religionspedagogikken som teologisk disiplin. Asheims perspektiver og religionspedagogiske tenkning kommer for eksempel til uttrykk i en artikkel fra 1974:

Religion i sin alminnelighet og i utpreget grad den kristne religion fremtrer med krav om å være altomfattende og altbestemmende og motsetter seg ethvert forsøk på å tilordnes en enkelt sektor av tilværelsen ved siden av andre og å integreres i mer omfattende helheter hvor det religiøse reduseres til et islett, hvor betydningsfullt dette islett enn måtte ansees for å være (Asheim 1974: 79).

Asheim tar til orde for en “dialogisk-kooperativ religionspedagogikk” som “[...]forsøker å gå inn i en samtale med andre pedagogiske disipliner med sikte på å yte spesielle bidrag ut fra den kristne tro overalt hvor dette synes naturlig og fruktbart, eventuelt nødvendig, i lys av den foreliggende situasjon og kristentroens egne forutsetninger” (ibid.: 80).

---

<sup>219</sup> Åge Holter var en av Bjarne Hareides nærmeste i IKOs første periode. Holter var utdannet pedagog og markerte seg i fagstriden på 1950- og 1960-tallet ved å ta til orde for en “kristen kulturorientert pedagogikk” (se Helsvig 2005: 169-173).

<sup>220</sup> Jfr. fotnote 19.

<sup>221</sup> En bibliografi over Asheims arbeider fram til 1991 finnes i Hegstad 1992. Asheim har imidlertid publisert en rekke arbeider etter dette. Et søk i biblioteksøkebasen for høyskole- og universitetsbiblioteker ([www.bibsys.no](http://www.bibsys.no)) viser at Asheims sist registrerte arbeid er fra 2005. Ved å ha publisert fagbøker og fagartikler i over femti år viser det Asheims sentrale posisjon i norsk religionsdidaktikk.

Asheims forståelse av religionspedagogikk har dermed et tydelig utgangspunkt i et normativt kristent perspektiv som preges av hans bakgrunn i den systematiske teologien. I en innføringsbok i kristendomsdidaktikk fra 1987, skriver Asheim sammen med Sverre Dag Mogstad, at “Ut fra den tanke at ingen ting er kristentroen uvedkommende, forstår vi religionspedagogikk som en teologisk begrunnet lære om undervisning og oppdragelse” (Asheim og Mogstad 1996 [1987]: 14).

Innflytelsen Asheim har hatt i norsk religionspedagogikk kommer blant annet til syne ved at hans perspektiver i større eller mindre grad er videreført i Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Skrunes 2004. Sødal (red.) 2006 referer ikke til Asheim, men presenterer perspektiver fra pedagoger og religionspedagoger<sup>222</sup> knyttet til IKO i samme perioder som Asheim. Noen av disse perspektivene er relevant også i dag, men spørsmålet er altså om den krever nye impulser for å kunne appliseres i en fagdidaktikk til et obligatorisk religionsfag i et flerkulturelt samfunn. Det er ikke uproblematisk med et utgangspunkt for religionspedagogisk tenkning at “ingenting er kristentroen uvedkommende”. Ingen av innføringsbøkene jeg har analysert tar eksplisitt til orde for et slikt perspektiv, men er isteden normativ på religionens eksistensielle betydning for mennesket. Konturene av en slik tenkning finnes imidlertid når Afdal m.fl. 2001 definerer bibeldidaktikk som en generell innfallsvinkel i religionsundervisningen, og den eksplisitte koblingen mellom “livstolkning” og “religiøst språk” i Sødal (red.) 2006.

Ved å karakterisere religionspedagogikken som en normativ disiplin som springer ut fra teologien, impliserer det også at det trekkes et skille mellom teologi og religionsvitenskap. Skillet jeg trekker opp medfører et perspektiv på teologien, og spesielt den systematiske teologien, som en disiplin der det er mer nærliggende å arbeide normativt i forhold til enkeltmenneskers eksistensielle utvikling og religiøse identitet, enn det er i religionsvitenskapen. Teologien har i vestens idehistorie også stått (og står) i et bestemt ansvarsforhold i forhold til kristen tradisjon. Der er imidlertid viktig å presisere at det særlig er den systematiske teologien som i hovedsak har representert normative perspektiver i forhold til dogmer, etikk og troslære. Den videre diskusjonen berører dermed også en

---

<sup>222</sup> For eksempel Torstein Harbo, Oddbjørn Evenshaug og Dag Hallen. Kim G. Helsvig (2005: 329-330) viser hvordan disse kan plasseres i en IKO-kontekst.

diskusjon om forholdet mellom teologi og religionsvitenskap<sup>223</sup>, og krever noen presiseringer.<sup>224</sup>

Med teologi forstår jeg, med støtte i religionshistorikeren Einar Thomassen (1998a) og teologen David F. Ford (2005) en religionsfaglig aktivitet som forholder seg til en spesiell religiøs tradisjon og et religiøst trossystem. Et vesentlig mål for den systematiske teologien er å vedlikeholde denne religiøse tradisjonen og fremme dens trossystem.<sup>225</sup> Teologien har i disiplinen systematisk teologi en lang tradisjon for å være normativ ved at den referer til og tar til orde for et sett foreskrevne praksiser. Religionsvitenskapen skiller seg fra teologien ved ikke å stå i et slikt forhold til en bestemt religiøs tradisjon. I tillegg vektlegges ofte religionsvitenskapens sammenlignende (komparative) tilnærming (Ford 2005: 67; Gilhus og Mikaelsson 2001: 58-59; Stausberg 2006). Det vil si at religionsvitenskapen ofte trekker sammenlignende linjer mellom religionene for å kartlegge og analysere religioners oppkomst, grunnleggere og sosiale funksjon. Religionsvitenskapen har dermed tradisjonelt sett forholdt seg til flere religiøse tradisjoner og ikke vært normativ i forhold til ett trossystem.

En slik framstilling vil nok møte motargumenter. Ett motargument er at teologien også er en akademisk og vitenskapelig disiplin som benytter seg av de samme vitenskapelige tilnærminger som religionsvitenskapen, og derfor også strever etter å opprettholde en form for objektivitet i dens forskning (Thomassen 1998a; Ford 2005). Et motargument av mer vitenskapsfilosofisk karakter vil kunne være at objektivitet er en illusjon. Det kan dermed innvendes at all forskning bygger på premisser og verdier, og at nøytral eller objektiv vitenskap således ikke finnes. I en slik vitenskapsfilosofisk kritikk vil ikke religionsvitenskapen kunne skilles fra teologien.

---

<sup>223</sup> Tittelen på den amerikanske religionshistorikeren Russell T. McCutcheons bok *Critics not caretakers* (2001) angir også et spissformulert, men like fullt godt skille mellom teologi og religionsvitenskap. Det McCutcheon betegner som “caretakers” berører nettopp teologiens forhold til en spesiell religiøs tradisjon, mens betegnelsen “critics” sier noe om et ønsket perspektiv for religionsvitenskapen.

<sup>224</sup> Dette er debatter som med jevne mellomrom kommer opp, og som, etter min mening, er viktig for den faglig utvikling for begge disipliner. Jeg kan ikke tilby noen fullstendig presentasjon av de ulike synspunkter i de ulike debattene her. Det vil ta for mye plass. Slike debatter har imidlertid sin ulempe ved at de også gjerne får fram følelser og at debatten da låser seg i ytterpunkter. I 1917 foreslo for eksempel den første norske professor i religionshistorie Wilhelm Schencke at Det teologiske fakultet måtte legges ned til fordel for “den moderne religionsvitenskap”. I en nyere og opphetet amerikansk fagdebatt har teologen Gavin D’Costa hevdet at religionsvitenskapen hører inn under den systematiske teologien, mens religionshistorikeren Jonathan Z. Smith på sin side hevder at teologien aldri kan bli noe annet enn en kilde for religionsvitenskapen (se Thomassen 1998: 31; McCutcheon 2001: 16-17).

<sup>225</sup> Det er her selvsagt mulig å snakke både om kristen teologi generelt, eller mer spesielt luthersk eller katolsk teologi. Om det er kristen, islamsk eller jødisk teologi så er like fullt et særtrekk at den forholder seg til en religiøs tradisjon og har som mål å forsvare eller fremme dette trossystemet.

Teologiens forbindelse til en spesifikk religiøs tradisjon, er etter mitt syn vesentlig når denne fagdebatten skal knyttes religionspedagogikk og til et bredt anlagt og obligatorisk religionsfag i skolen. Normativitet og utgangspunkt i en religiøs tradisjon, vil kunne være prinsipielt utfordrende for en fagtenkning som skal inkludere flere religiøse tradisjoner. Teologiens spesielle tilknytning til kristen trosoppfatning vil kunne være med på å prege dens religionspedagogiske aktivitet. I norsk religionspedagogisk sammenheng kommer det svært tydelig fram at disiplinens utvikling har hentet sitt utgangspunkt i den systematiske teologien, særlig gjennom Ivar Asheims arbeider.

Det er teologiens forhold til normativitet som danner grunnlaget for det jeg hevder er en tett forbindelse mellom den norske religionsdidaktikken og teologi. Dette gjenspeiles i en forståelse av religionsfagene som eksistensielt orienterte fag og som skal bidra til en personlig religiøs identitet. En slik normativ tenkning som tillegger religion en så viktig del av elevers identitetsutvikling er en viktig del av teknologisering av den religionsdidaktiske diskursen knyttet til studiefaget KRL. Den kristne teologien har en lang tradisjon for å være normativ i forhold til hvordan religiøs identitet bør og kan forankres og utvikles, mens det er noe som religionshistorikere har oppfattet å ligge utenfor sitt domene. I Norge er det likeledes en over 250 år lang tradisjon for hvordan dette gjøres innenfor skoleverkets rammer i et samarbeid mellom skole og kirke. Dette er en veletablert og innarbeidet praksis blant lærerutdanningene når KRL-faget presenteres som studiefag i allmennlærerutdanningen i 1998. I denne sammenheng er det også interessant at seks av de religionspedagogene som har vært involvert i skrivingen av innføringsbøkene har sin fagbakgrunn fra MF, to fra teologiske eller kristendomsfaglige studier ved andre institusjoner, og to har religionsvitenskapelig bakgrunn. Det er derfor nærliggende å anta at den faglige bakgrunn fra MF i noen grad har påvirket de religionspedagogiske perspektivene i innføringsbøkene.

I innføringsbøkene ligger det en normativitet i det empatiske forhold til og forståelse av religion. Religion framstilles som en faktor som er stabiliserende og utviklende for mennesket, og dermed utgjør en ressurs. En slik fagtenkning representerer en videreføring av Asheims (1974) presisering om at “ Religion i sin alminnelighet og i utpreget grad den kristne religion fremtrer med krav om å være altomfattende og altbestemmende[...]”. Religion tilskrives eksistensiell viktighet for alle mennesker. Utgangspunktet for dette utsagnet er kristendommen som religion og systematisk teologi som vitenskapelig disiplin.

En slik fagtenkning er også synlig i læreplanene. I M87 het det at undervisningen i kristendomskunnskap skulle “[...] stimulere elevene i deres personlige vekst og utvikling”, noe som jeg viste i kapittel 5 også ble videreført i læreplanen for KRL-faget. Dette er eksempel på hvordan en fagtenkning som fram til 1997 var knyttet til kristendomsfaget, videreføres i KRL-faget. Forskjellen er at det fram til 1997 var kristendommen som var en ressurs og kunne bidra til stimulans, men etter 1997 er religion i seg selv en ressurs. For religionspedagoger med sin faglige bakgrunn i kristendomskunnskap eller teologi, vil ikke dette være ukjente eller nye perspektiver. Mens det vil representere et nokså nytt faglig perspektiv for en religionsdidaktiker med bakgrunn i religionsvitenskapen. Det må derfor kunne hevdes at slike perspektiver i større grad knytter seg til vitenskapsfaget teologi enn til religionsvitenskap.

Dette er også illustrerende for hvordan “seige strukturer” i den religionsdidaktiske diskursen virker. Jeg har imidlertid ikke grunnlag for å hevde at det er kristen forkynnelse og en normativitet til kristne verdier som uttrykkes i innføringsbøkene, selv om Skrunes 2004 og Mogstad 2004 både tangerer og formidler slike perspektiver. Det er mer en normativitet i forhold til religion som noe godt for mennesket – religion som strukturerende og meningsgivende på et samfunnsmessig, men ikke minst, på et eksistensielt plan.

Dette gjøres på bakgrunn av en århundrelang tradisjon i kristendomsopplæring, det vil si en tradisjon der fagtenkningen har vært forpliktet til kristendommens ideinnhold og skal relateres til elevenes personlige vekst og utvikling. Det har dermed vært en lang tradisjon i norsk religionsundervisning å entydig betrakte religion som en positiv og viktig faktor i menneskets liv. Og kanskje er det vanskelig å forestille seg religionsundervisning i en offentlig skole uten en slik grunnholdning? Mitt poeng her imidlertid kun å påpeke to momenter. For det første at denne grunnleggende holdningen har medført at det ikke har vært åpninger eller klima for kritiske perspektiver på religion<sup>226</sup> i innføringsbøkene eller i den religionsdidaktiske diskurs overhodet. En terminologi for religiøse konflikter eller religionens negative sider har dermed aldri vært aktuelt og aldri fått vokse fram siden fagtenkningen har tatt utgangspunkt i religion som entydig godt og en empatisk religionsforståelse. Å åpne for konfliktperspektiver har

---

<sup>226</sup> I læreplanene for KRL har det vært åpnet både for religionskritikk og interreligiøs dialog på ungdomstrinnet. Religionskritikken er i liten eller ingen grad behandlet i innføringsbøkene, og må slik sett kunne sies å være betraktelig nedtonet og til dels usynlig.

dermed ikke vært i tråd med diskursens regler for akseptabilitet, og dermed utelatt (Foucault 1999). For det andre har en fagtenkning som normativt vektlegger religion som personlig og eksistensielt stimulerende og sosialt integrerende, gjort det vanskelig for religionshistorikere å komme på tale i den religionsdidaktiske diskursen. Den rående religionspedagogiske fagtenkningen har derfor i liten grad vært utsatt for kritikk og konkurrerende perspektiver, og derfor blitt videreført uavhengig av om skolefaget het kristendoms-kunnskap eller KRL.

#### **7.1.4 Dype røtter i vår nasjons historie eller post-kristendom?**

I de foregående avsnittene forsøker jeg å presisere at religionsforståelsen er grunnleggende empatisk, og at en slik forståelse av religion har både røtter og fellestrekk i teologien, mer enn i religionsvitenskapen. Jeg vil her argumentere for at analysen av innføringsbøkene gir grunnlag for å spørre om de seige strukturene i den religionsdidaktiske diskursen gir seg utslag i en form for “post-kristendom” (Simmel 1976; Cupitt 1998).<sup>227</sup>

Innføringsbøkene til Afdal m.fl. 2001 og Sødal (red.) 2006 framstår som svært forsiktige og vare for å legge sin tilnærming nært opp til en kristen tenkning. I Skrunes 2004 og Mogstad 2004 skinner en kristen forståelseshorisont mer tydelig igjennom. Hos Stabell-Kulø 2005 finnes ikke slike spor overhodet. Trass i varhet i forhold til å framstå som normativ på vegne av kristendommen, er det tydelig at de faglige perspektivene har sin bakgrunn og utgangspunkt i en kristen kontekst. Hos Afdal m.fl. 2001 og Mogstad 2004, foreskrives for eksempel tro, håp og kjærlighet som gjeldende for de fleste religioner.

Vi ser det som verdifullt dersom elevene gjennom faget får øye på tros-, håps- og kjærlighetsdimensjoner som kan bidra til en integrert og ansvarsbevisst personlighet. Tro, håp og kjærlighet er sentrale ideer/verdier i mange religioner, samtidig som der fenomenologisk kan argumenteres med at de er allmenmenneskelige (Afdal m.fl. 2001: 206)

En slik tankegang er selvsagt ikke uproblematisk. Tro, håp og kjærlighet omtales gjerne som et sentralt innhold i kristendommen (Davies 2003: 177). I Bibelen opptrer disse tre ideene samlet i Paulus' første brev til Korinterne (1. Kor. 13.13). Troen knyttes til troen på den oppstandne Jesus Kristus, håpet til forventningene om framtiden og Jesu tilbakekomst, og

---

<sup>227</sup> Betegnelsen “post-christianity” kan føres tilbake til sosiologen Geog Simmel (1976: 259). Simmel brukte uttrykket for å beskrive nye tendenser i det moderne samfunn og en samfunnstilstand uten overgripende og styrende aspekter (et “interregnum”). Linda Woodhead (1993) knytter “post-kristendom” til utviklingen av kristen feminisme som på enkelte punkter brøt med kristendommen, men samtidig viderførte spiritualitet som kan knyttes til kristendommen.

kjærlighet som en beskrivelse av hva forholdet mellom de kristne skulle preges av (Bond 2003: 353). Tanken om tro, håp og kjærlighet er så innarbeidet i kristendommen, og representerer en form for markører og nøkkelsymboler for kristendommen. Å overføre dette til også å gjelde andre religioner er ikke uproblematisk. De har oppstått i en spesiell historisk kontekst, i Paulus' første brev til menigheten i Korinth, og presentert sammen og i forhold til sin (historiske) kontekst utgjør de et sentralt idèinnhold i kristendommen.<sup>228</sup> At det finnes lignende tanker innenfor andre religioner er riktig, men ikke sammen (som en treenighet) slik som i kristendommen, og slik som de presenteres i de nevnte innføringsbøkene. Når innføringsbøkene likevel mener at dette er verdier som også gjelder innenfor andre religioner, er det uttrykk for et typisk trekk ved religion i moderne samfunn der allmennmenneskelige og universelle verdiorienterte ideer har gjennomslagskraft og fremheves, på bekostning av det religionsspesifikke. Dette kan illustreres ved at ulike religiøse samfunn, men kanskje særlig kristen teologi, de seneste tiår i stadig større grad har vektlagt interreligiøs dialog<sup>229</sup> og økumenikk.

Innføringsbøkene står i det som kan omtales som en post-kristen kontekst. Den engelske teologen Don Cupitt (1998) viderefører Simmels (1976) perspektiver når han karakteriserer post-kristendommen som en del av postmoderniteten der kristendommens fortellinger har mistet autoritet og den linære eskatologiske utvikling har stoppet opp og ikke lenger fungerer som en selvsagt rettesnor for det kristne mennesket. Kjente kristne dogmer omsettes derfor heller i forhold til dette livet, her og nå, i stedet for å peke framover mot det som skal komme (eskatologien). Post-kristendom preges derfor av at tradisjonelt kristne doktriner omtolkes til personlige livsanskuelser uavhengig av historisk oppkomst, kulturell kontekst og eskatologisk innhold. Dette er mulig fordi kristendommen ikke lenger har den samme plass i samfunnet som tidligere,<sup>230</sup> og mennesker gis derfor i større grad rom til å gjøre sine egne tolkninger og tilpasninger av religion. Simmel kommenterer at “[...] the widespread rejection of any fixed form of religious life is in keeping with our general cultural situation” (1976: 259). Slike tilpasninger kan også innebære kombinasjon av elementer fra flere religiøse tradisjoner.<sup>231</sup>

---

<sup>228</sup> Tro, håp og kjærlighet kan også knyttes til det treenige gudsbegrep i kristendommen. Troen knyttes da til Gud, håpet til den oppstandne Jesus og kjærlighet til den hellig ånd.

<sup>229</sup> I Norge har interreligiøs dialog også blitt vektlagt som viktig for religionsdidaktikken, blant annet gjennom arbeidene til Oddbjørn Leirvik (2001).

<sup>230</sup> En bruk av termen “post-kristendom” impliserer slik sett også en tanke om at kristendommen i Vesten (Europa og Nord-Amerika) har gjennomgått en sekularisering.

<sup>231</sup> Ingvild Gilhus og Lisbeth Mikaelsson gir et godt bilde av “den typiske ” representant for den nye uorganiserte religiøsiteten som også er relevant som en beskrivelse av en post-kristendom: “[...] vi [kan] tenke oss en middelaldrende kvinne, høyere kontorfunksjonær, medlem av statskirken. Hun går i kirken ved barnedåper,

Post-kristendom preges også av at grenser til andre religioner og nyreligiøsiteten brytes ned. Simmel karakteriserer post-kristendommens individualisering, i det han kaller “formless mysticism”, og løsrivelse fra autoriteter med å presisere at denne utviklingen “[...] marks the historical moment when inner life can no longer be accommodated in the forms it has occupied hitherto, and because it is unable to create other, adequate forms, concludes that it must exist without any form at all” (Simmel 1976: 259). Sosiologen Stephen J. Hunt (2003) påpeker en lignende utvikling og kommenterer den på denne måten:

It is clear that some of the boundaries between traditional Christianity and a number of the ‘alternatives’ are breaking down. For one thing, there is a notable convergence of interests and issues embraced. This should not necessarily surprise us since the social forces and trends that give birth to, or at least influence, some alternative religion also impact upon mainstream Christianity. For example, many Christian denominations have increasingly become more progressive and socially aware in their attitudes, endorsing such causes as ethnic relations, inter-faith dialogue, and gender themes, and are committed to overcoming social problems including poverty and unemployment. These are typically some of the areas advanced, in their distinctive ways, by a fair number of the new religions (Hunt 2003: 5).

Hunt viderefører mange av Simmels observasjoner og er på linje med Cupitt når han kommenterer at en mulig konsekvens av en slik utvikling er at kristendommen gradvis har blitt mer sekulær, i betydning orientert mer mot menneskelige behov i denne verden og derfor også nedtoner livet i den neste. Slike perspektiver hviler på en antakelse om at all religion, også kristendommen, tar inn over seg det samfunn den eksisterer i. På linje med nyreligiøsitetens og senmodernitetens orientering mot individuelle behov generelt, finnes også en slik orientering i kristendommen. I en norsk kontekst har teologen Oddbjørn Leirvik (2007: 15-17) argumentert for at dette berører og påvirker den norske kirke og norske alternative miljøer.<sup>232</sup>

---

brylluper og begravelser, men aldri ellers. Hun har ingen planer om å melde seg ut og har heller ingen sterke meninger om kirken og det den står for, men føler seg ikke hjemme i den protestantiske gudstjenesten, og slett ikke i det kristne menighets- og bedehusfellesskapet. Hun leser sjelden eller aldri Bibelen, men er kjent med hovedinnholdet i den kristne lære” (1998: 14).

<sup>232</sup> Leirvik skriver blant annet: “Du kan gjere mange og store sprang i din religiøse identitet utan å forlate det vide, norske kyrkjeuset. Den norske kyrkja hyser i dag eit breitt spekter av låkyrkjeleg og høgkyrkjeleg spiritualitet og eit spenningsfylt mangfald av konservative, liberale og radikale standpunkt i etiske spørsmål” (2007: 15). Og: “Somme tider kan ein lure på om ikkje også den religiøse alternativrørsla bør reknast til det kristne mangfaldet i vid meining, for her møter vi i dag ei omfattande interesse for kristen mystikk. Uttrykk som “kristusimpuls” og “kristusbevissthet” har blitt sentrale stikkord for ein alternativ, religiøs identitet, og gir signal om at mange ønskjer å ta inn impulsar frå Kristus utan å gå vegen om kyrkja” (ibid.: 17).



Det er en slik tendens – at grenser til andre religioner og livssyn bygges ned – jeg mener å finne i innføringsbøkene i religionsdidaktikk. For eksempel gjennom måten Afdal m.fl. 2001 og Mogstad 2004 foreskriver tro, håp og kjærlighet som gjeldende for de fleste religioner. Dette kommer også til uttrykk i den “kontekstuelle religionsdidaktikk” som Afdal m.fl. 2001 utvikler med bakgrunn i kontekstuell teologi. De karakteriserer sin egen modell som en “syntetiserende modell” etter det samme mønster og rammeverk som hos Bevans’ (1992) kontekstuellteologiske modell, samtidig som det i teksten noe uklart hevdes at det ikke bygges videre på Bevans idemessige innhold (Afdal m.fl. 2001: 291). Den syntetiserende modellen hos Bevans fører sammen to tradisjoner innenfor kontekstuell teologi. Den ene av disse er “oversettelsesmodellen” der det kristne evangeliet forstås å ha en kjerne som er universell og sann, og derfor kan oversettes til kognitive påstander og tilpasses alle kulturformer (Kristiansen 1996: 16-17). Den andre er “den antropologiske modellen” (også referert til som “kulturteologi”) der kulturelle forhold presiseres å ha en grunnleggende betydning både for budskapets form og innhold. Modellen forutsetter at menneske og kultur har egenverdi i den teologiske analysen (ibid.: 19- 20). Selv om Afdal m.fl. 2001 presiserer at de ikke har tatt utgangspunkt i Bevans tenkning, legges dens syntetiserende tenkning altså til grunn for utarbeidelsen av en “kontekstuell religionsdidaktikk”. I Bevans finnes med andre ord en mulighetsbetingelse og en legitimering av det å føre ulike perspektiver på menneske, kultur og teologi sammen i en syntetiserende religionsdidaktisk modell. Afdal m.fl. 2001 skriver at deres modell står i fare for å bli kulturel relativistisk, men ved en vektlegging av “[...] den lutherske kristendomsforståelsen som vår kulturelle hovedtradisjon”, holdes kulturel relativismen i sjakk (Afdal m.fl. 2001: 293). Det skrives videre at “Det kristne verdi- og trosgrunnlaget rommer en “profetisk røst” som vil kunne hindre kulturkonservering på den vestlige materialismens og selvgodhetens grunnlag” (ibid.: 293). I den kontekstuelle didaktikken åpnes det for at “skolens kulturforedlende funksjon gjennom åpenhet for nye kulturimpulser”, som ivaretas ved “[...] religionsundervisning med hellighetsfenomenet som sentralnerve” skal kunne “[...] føre mennesker og grupper sammen til samtaler i gjensidig respekt for hverandres uttryksmåter” (ibid.: 293). De legger til at “Her knytter vi an til tanker vi mener den transcendentale modellen [hos Bevans] målbærer”. Afdal m.fl. 2001 presiserer i sin gjennomgang av den transcendentale modellen at: “Den drøfter ikke kulturytringer, men forutsetter en universell erkjennelses- og bevissthetsstruktur som gjør mennesker til alle tider og på alle steder åpne mot det transcendentale” (ibid.: 291). Dette er et fagperspektiv som, trass i sitt utgangspunkt i luthersk kristendomsforståelse og at det kristne verdi- og trosgrunnlag

rommer en “profetisk røst”, vektlegger menneskets orientering mot det transcendentale som noe universelt.

Bruken av kontekstuell teologi for å tilskrive menneske og kultur en sentral plass i det som i utgangspunktet er et kristen teologisk perspektiv, er illustrerende for såkalt post-kristendom. Et slikt perspektiv preges også av en normativitet som gir seg utslag i *det empatiske* forholdet til religion – religion er i seg selv ressurs og en verdi for enkeltmennesket. Teologiens normativitet er således bevart, men videreført og overført til alle religioner, “livstolkning” og “religiøst språk” som allmennmenneskelig. Et slikt empatisk forhold til religion er en del av teknologiseringen av den religionsdidaktiske diskursen, slik den uttrykkes i innføringsbøkene. Den måten religionspedagogikken forholdt seg til kristendommen, mens kristendomskunnskap var religionsfaget i grunnskolen, er nå i en post-kristen kontekst overført til “religion” generelt. Uavhengig av om det er samisk før-kristen religion, jødedom, kristendom eller hinduisme – religion har verdi for enkeltmenneskets søken etter mening og stabilitet.

En slik normativitet over for religion – at religion er noe positivt *per se*<sup>233</sup> – skiller seg dermed på den ene side fra religionsvitenskapens kritiske utenfraperspektiv preget av det deskriptive studium av religion som et historisk, sosialt, og framfor alt menneskelig fenomen. På den annen side skiller en slik konseptualisering av religion seg også fra den kristne teologis normative forhold til kristen tradisjon. Perspektivet har imidlertid paralleller i såkalt *pluralistisk teologi*. Det er en teologisk retning som har hatt sitt utgangspunkt i å diskutere forholdet mellom kristendommen og andre religioner. Kort forklart handler pluralistisk teologi om hvorvidt alle religioner kan sies å være orientert mot den samme frelse, den samme gud eller den samme transcendentale realitet (Skeie 1998: 74). En av de mest markante (og radikale) representanter for pluralistisk teologi de siste tiår er den engelske teologen John Hick. Hans arbeider har preget både norsk og engelsk religionspedagogikk siden 1980-tallet. Skeie (1998: 75) skriver f.eks. at “Hvis en religionsundervisning for alle skulle ha en teologisk basert religionspedagogikk som sitt teoretiske fundament, ville en pluralistisk

---

<sup>233</sup> En slik empatisk forståelse av religion i en post-kristen tradisjon gir assosiasjoner til Hans Skjervheims (2002) uttrykk “rasjonell irrasjonalisme”. Skjervheim bruker betegnelsen til å beskrive hvordan religion ble tillagt vekt av opplysningsfilosofen Maurice Barres som selv var rasjonalist. På egne vegne er Barre rasjonalist, mens han på andres vegne er irrasjonalist. Representanter for post-kristendom (Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006) kan kanskje betegnes på lignende måte når en empatiske konseptualisering av religion foreskrives som universell, men med utgangspunkt i en kristen kontekst. Logikken er noe à la: religion er bedre enn ingen religion over hodet, og peker i retning av såkalt pluralistisk teologi.

teologi være et nærliggende alternativ.” Med religionspedagogenes teologiske og kristendomsfaglige bakgrunn har den pluralistiske teologi tilbudt relevante og interessante perspektiver. Teologien og religionspedagogikken har hatt en fellesinteresse i å drøfte og lansere alternativer til at kristendommens dominerende posisjon i Vesten er svekket og utfordret gjennom sekularisering og det flerreligiøse samfunn som globaliseringen har medført. Ved å åpne for at religionene strengt tatt er opptatt av de samme problemstillinger, kan for eksempel Afdal m.fl. 2001 hevde at også tro, håp og kjærlighet er universelle kategorier som finnes i mange religioner. I England har imidlertid L. Philip Barnes og Andrew Wright kritisert Hicks pluralistiske teologi som utgangspunkt for religionsundervisning. De skriver blant annet: “Religious education, while not requiring a theological foundation, must respect the right of religious believers and religious traditions to define themselves and not impose on them the kind of fluid religious identity that follows from liberal theological commitments” (Barnes and Wright 2006: 72).

En annen form for kritikk kan også rettes mot vektleggingen av det allmennmenneskelige ved religioner i Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006. Stabell-Kulø 2005 kommer med en slik kritikk når han skriver:

Går vi nærmere inn på et slikt ønske om å trekke fram “alt det religionene har felles”, kan vi imidlertid noen ganger finne en spesiell, naiv ideologi bak: man ønsker å fjerne eventuelle flerkulturelle konflikter i samfunnet, eller man ønsker en bedre integrering av “fremmedreligiøse” innvandrere og asylsøkere. For å fremme en slik integrering vil man i størst mulig grad trekke fram alt det alle kategorier har til felles. I slike tilfeller kan vi snakke om en instrumentalisering av religionsundervisningen: den skal *brukes* for å øke harmoni og integrering (Stabell-Kulø 2005: 18-19).

Her kommer den sprikende fagforståelsen fram mellom Stabell-Kulø 2005 på den ene side, og Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006 på den andre. Uten at Stabell-Kulø 2005 refererer eksplisitt til de andre innføringsbøkene, er det deres perspektiv han rammer.

Det er imidlertid åpenbart at perspektivene fra pluralistisk teologi gir anledning til å se alle religioner og sekulære livssyn under ett, og dermed framstå som en fristende strategi for religionsundervisning i et flerkulturelt samfunn, slik Skeie (1998: 75) også uttrykker. Det kritikken, for eksempel fra Barnes og Wright (2006), fokuserer på er en form for “religionifisering” av de deler av religionsfaget som ikke nødvendigvis forstås som religiøst, slik jeg også viste i kapittel 5.4.3 om “livstolkning”. Å definere og forstå religion som allmennmenneskelig og universelt, og som entydig positivt for menneskets utvikling, er en

strategisk konstruksjon fra et teologisk perspektiv. En slik konstruksjon gir en positiv forståelse av religion forrang. Denne konstruksjonen føyer seg inn i den tendens Gearon (2006: 382) har påpekt som karakteristisk for religionsdidaktikken. I stedet for å gå inn i tema og problemstillinger som stiller spørsmålstegn ved religions positive side, italesettes den dialektiske motsetning. Den kan derfor ikke utelukkende beskrives som en “naiv ideologi”, slik Stabell-Kulø 2005 gjør. I norsk sammenheng er det heller tale om en strategisk konstruksjon og et uttrykk for et forsøk på monologisering av den religionsdidaktiske diskursen.

Sammen med økumenikk og religionsdialog, er den pluralistiske teologien utviklet og oppstått i en post-kristen kontekst, med sterke røtter i liberal teologi. De berører alle ulike sider ved samfunnsutviklingen og kristendommens svekkede stilling i Vesten. Som *inkluderende strategier* for et flerreligiøst og flerkulturelt samfunn, representerer de også mulige strategier for religionsundervisning i et moderne flerkulturelt samfunn. Selv om strategien synes å være inkluderende, medfører den i et Foucault-perspektiv også en utelukkelsesmekanisme. Den gjør bestemte religiøse forklaringsmodeller relevant for alle mennesker, og avviser dermed sekulære livssyn eller konkurrerende religiøse forklaringsmodeller.

Ved å være inkluderende og åpne for at religion er allmenmenneskelig og universelt, tilsløres det kristne utgangspunktet for tenkningen. Ved at utgangspunktene i en liberalteologisk tradisjon tilsløres, ekskluderes andre perspektiver. Dette muliggjøres av at “diskurseksperterne” er representanter for de “seige strukturene” jeg omtalte i kapittel 7.1.2. Selv om de politiske vedtak som resulterte i innføring av KRL-faget signaliserte store endringer i skolens religionsfag, ble ansvaret for fagutviklingen lagt til fagmiljøer som primært hadde jobbet i forhold til et kristendomsfag med tette forbindelser til kirken, og som primært rekrutterte fagpersoner med teologisk bakgrunn. En fagutvikling av religionsdidaktikken med bakgrunn og utgangspunkt i teologi, særlig liberal teologi og med inspirasjon fra pluralistisk teologi, har på sett og vis vært en naturlig utvikling ved at det har vært bygget på allerede eksisterende perspektiver i fagmiljøene. De eksisterende religionsdidaktiske miljøene bygget videre på den kompetansen de allerede hadde og definerte den som sentral også for det nye faget. Det har gjort at de sentrale perspektivene innenfor religionsdidaktikken har vært en *empatisk* forståelse av religion, religionsfaget forstått som *eksistensielt* orientert, med eleven som et meningssøkende vesen og “livstolkning” som didaktisk strategi, og religionslæreren som “livstolker” med relasjonell kompetanse som

sentral ferdighet. I det diskursive arbeidet med å gjøre kompetansen til fagmiljøene relevant og aktuell, synes tildekkingen av de eksplisitt teologiske perspektivene å ha vært viktig. Eksempelene fra Afdal m.fl. 2001 og Mogstad 2004 i kapittel 7.1.2 er eksempler på en slik tilsløring. Strategien har åpenbart vært å omdefinere for eksempel bibeldidaktikk og narrativ teologi som allmenne tilnæringsmåter til alle religioner, og religion og “hellighetserfaringer” til noe allment. Strategien har også ført til at områder som nødvendigvis ikke omhandler religion er blitt “religionifisert”, og der “religionifiseringen” har et utgangspunkt i kristen tenkning.

Diskursproduksjonen i den religionsdidaktiske diskursen etter innføringen av KRL-faget viser tydelig at også religionsdidaktikken i Norge har “dype røtter” i vår nasjons kristendomshistorie, slik religionsfaget i skolen har det. De nye perspektivene i forhold til at religion og “det hellige” sees på som allmennmenneskelige kategorier, henter imidlertid sin mulighetsbetingelse i en post-kristen kontekst der grensene mellom andre religioner og nyreligiøse strømninger stadig bygges ned. Nedbyggingen av grenser gjør også en “religionifisering” av ikke-religiøse områder mulig.

## ***7.2 Det eksistensielle og “godheten” som religionsdidaktikkens standardisering og normalisering i senmoderniteten***

Den religionsdidaktiske diskursproduksjonen i innføringsbøkene består av prinsipper for klassifisering, organisering og fordeling for hvordan fag, elev og lærer bør tenkes. De opptrer dermed som “ideologiske posisjoner”<sup>234</sup> i den religionsdidaktiske diskursen og er viktige i diskursproduksjonen. Fagtenkningen som gjøres i innføringsbøkene er en del av det Foucault kaller et “identitetsspill”, og målet er en standardisering og normalisering av fagforståelsen. Det Fairclough (1996) kaller for teknologisering av diskursen. Standardiseringen og normaliseringen forvaltes i størst grad av Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006, og disse synes å ha en kulturelt hegemoni. Dette kan underbygges med at de øvrige to (Skrunes 2004 og Stabell-Kulø 2005) de fleste steder<sup>235</sup> faller ut.

---

<sup>234</sup> Jfr. kap. 2.2.3 om å betrakte innføringsbøkene som ideologiske posisjoner og makttekster i den religionsdidaktiske diskurs.

<sup>235</sup> “De fleste steder”. Med det menes at Skrunes 2004 og Stabell-Kulø 2005 sjelden eller aldri er å finne i litteraturlister i faglitteratur fra den religionsdidaktiske diskurs. Stabell-Kulø 2005 er nokså ny og det kan være

Ved at den autoriserte fagforståelsen forvaltes av innføringsbøker som står i en post-kristen kontekst og medfører en orientering mot det eksistensielle og allmennmenneskelige skapes det samtidig paralleller til hvordan religion antar en flytende karakter i senmoderniteten. I kapittel 7.2.1 drøfter jeg paralleller mellom det jeg i kapittel 4 karakteriserte for “skolereigion” og nyreligiøsiteten. I kapittel 7.2.2 stiller jeg spørsmål om hvilke konsekvenser dette får for faglighet og er perspektiver som kan skape faglig forvirring for elevene.

I kapittel 7.2.3 vil jeg argumentere for at fagforståelsen og fagutviklingen i religionsdidaktikken definerer seg inn i en “godhetsdiskurs” som tilslører de mer problematiske sidene ved faget og underkommuniseres i religionsdidaktikken.

### ***7.2.1 Et eksistensielt fag – nyreligiøs skolereigion?***

I kapittel 4 lånte jeg begrepet “skolereigion” fra Aadnanes og Plesner (2000) og støttet deres antydning om en spesiell konseptualisering av religion kan identifiseres i fagtenkningen knyttet til religionsfaget i skolen. Aadnanes og Plesner knytter “skolereigion” til “civil religion” (Bellah 1967), mens jeg på bakgrunn av analysen av innføringsbøkene har argumentert for at det er hensiktsmessig og illustrerende å supplere dette med å knytte det til Beckfords (1992) ressursperspektiv på religion.

Ressursperspektivet gjør det mulig å trekke paralleller til en typisk senmoderne oppfatning av religion, som gjerne karakteriseres gjennom termen nyreligiøsitet. Å hevde at det er en lignende oppfatning av religion i religionsdidaktikken som i nyreligiøsiteten er imidlertid ikke uproblematisk. Først og fremst fordi det ikke eksisterer en felles eller enhetlig forståelse av religion i nyreligiøsiteten. I nyreligiøse miljøer tas det avstand til religion i tradisjonell forstand fordi den assosieres med dogmatisme og kirkelignende institusjoner. Religion i nyreligiøsiteten forstås dermed ikke i forhold til doktriner, spesielle praksiser eller institusjoner, men er i større grad individuelt orientert gjennom erfaring og opplevelser som skal bidra i en selvutviklingsprosess. Religion og religiøsitet i nyreligiøsiteten beskrives derfor ofte som flytende. Når jeg trekker denne parallellen handler det om at nyreligiøsiteten

---

en nærliggende forklaring for hvorfor denne ikke nevnes, siden både Stabell-Kulø 1987 og Stabell-Kulø 2002 i noen grad refereres til.

spiller på lag med andre samfunnsprosesser som muliggjør dens inntreden i skolen<sup>236</sup> (Gilhus og Mikaelsson 2000: 6). Da tenker jeg særlig på en tiltakende individualisering. Dette er en tendens som forskere har påpekt gjør seg gjeldende for skole og pedagogikk i flere vestlige land (Heelas 1996; Fendler 2001; Krejsler 2004b, 2006; Kvale 2004; Saugstad 2005; Skagen 2002, 2006c, 2007). Innenfor religionsdidaktikken og nyreligiøsiteten åpner det for et perspektiv på religion som spesielt designet for individets selvutvikling. Et gjennomgående trekk ved nyreligiøsiteten er nettopp at religion sees på som et middel for selvutvikling, slik at mennesket kan komme i kontakt med sitt autentiske og egentlige “selv”. I denne prosessen representerer religioner ressurser som fritt kan anvendes.<sup>237</sup> Det er særlig den måten religion knyttes til personlig vekst og utvikling i en form for selvutvikling, som jeg mener gir meg grunnlag til å hevde at det eksisterer likhetstrekk mellom nyreligiøsitetens og religionsdidaktikkens forståelse av religion.

Det synes å få stor gjennomslagskraft i den religionsdidaktiske diskursen når “seige strukturer” kombineres med rådende reformpedagogisk tankegods som vektlegger elevsentrering gjennom erfaring, opplevelse og følelser (konfluent pedagogikk). Slik føres gammelt og nytt tankegods sammen og utgjør en kraftfull fagkonstruksjon som dermed også kan begrunnes med at den både bygger på “tradisjoner” og dermed “en dyp strøm i vår nasjons historie”, samtidig som den tar inn over seg nye selvutviklingspedagogiske idealer. En slik fagkonstruksjon er et godt eksempel på den forandring en faglig diskurs gjennomgår i møte med en pedagogisk diskurs. Utdannings sosiologen Basil Bernstein (2001) har kalt denne forandringen for “rekontekstualisering”. Med “rekontekstualisering” retter Bernstein oppmerksomheten mot integrering og bruk av pedagogiske modeller i faglige diskurser som eksisterer uavhengig av den pedagogiske. Et sentralt poeng hos Bernstein er at bruken av pedagogiske modeller kan medføre endrede sosiale identitetsformer når en type kunnskap fra en faglig diskurs “pedagogiseres”. Skarpenes (2004) har vist at det reform- og sosialpedagogisk tankegodset i norske læreplaner<sup>238</sup> på 1990-tallet vektla “det

---

<sup>236</sup> Den engelske sosiologen Paul Heelas (1996: 77-80) har vist hvordan ideer fra New Age og progressiv pedagogikk finner sammen i en engelsk og amerikansk kontekst. Pedagogen Kaare Skagen (2007) har pekt på lignende tendenser innenfor veiledningsfeltet med utgangspunkt i en norsk kontekst.

<sup>237</sup> Muligheten for å hente inspirasjon fra ulike religioner i en egen personlig miks, har gjort at forskere har pekt på at religioner utgjør et “religiøst marked” (Redden 2005). I denne forbindelse utgjør den såkalte “Alternativ messen” i Norge et slikt marked i miniatyr (Kraft 2001).

<sup>238</sup> Skarpenes har stilt spørsmål om innholdet i læreplanene fra 1990-tallet av kan karakteriseres som en autentitetspreget individualisme der elevens subjektivitet og erfaringer er i fokus. Skarpenes (2004: 304-305) kommenterer at han ikke er alene om å stille et slikt spørsmål og gjengir følgende sitat: “Mens filosofen Hans Skjervheim hadde bekymret seg for konsekvensene av at ‘det personlige sakliggjøres’, at det subjektive med meningsdannelsen blir objektivert og dermed fremmedgjort, ‘tatt fra’ subjektene det er tale om, er det i dag

virkelighetsnære”, “elevenes livssituasjon”, “elevens prosjekt” og “elevens personlige vekst og utvikling”, og dermed muliggjør en lignende vektlegging innenfor religionsfagene. I den religionsdidaktiske diskursen kan slik sett det Bernstein kaller for “rekontekstualisering” av pedagogiske idealer illustreres med at et religionsfaglig perspektiv om å lære *av* religion og “livstolkning” får preg av å være en form for religiøs selvutvikling i møtet med den elevsentrerte selvutviklingspedagogikken. En slik utvikling har Skarpenes karakterisert som “personifisering av det saklige” med den konsekvens at en form for “emotivisme” får gjennomslag i undervisningen (2004: 418). Det er de indre erfaringer som får betydning og blir styrende undervisning og læring.<sup>239</sup> I andre skolefag får ikke det å lære av fagstoffet de samme konsekvenser. Å lære av historien (f.eks. den andre verdenskrig) eller å lære av skjønnlitteratur (f.eks. Amalie Skrams bøker) har ikke nødvendigvis det samme verdiladede innholdet som det å lære *av* religion. Diskursen om “den hele eleven” tas slik sett ett steg videre innenfor religionsdidaktikken gjennom koblingen av selvutvikling og religion. I religionsdidaktikken er det derfor av stor viktighet for fagutviklingen å stille spørsmål om hva som skjer når de religionsfaglige perspektivene som handler om å knytte religion til menneskets eksistens kombineres med den elevsentrerte selvutviklingspedagogikken? Ett resultat av denne kombinasjonen er at det gir grunnlag for å trekke paralleller mellom religionsdidaktikken og nyreligiøsiteten. Slike refleksjoner synes imidlertid å være fraværende i den religionsdidaktiske diskursen.

Parallellen til nyreligiøsiteten forsterkes ytterligere ved at det ikke lenger eksisterer en konfesjonell forankring av skolens religionsfag,<sup>240</sup> og at religionsundervisningen skal ha eksistensiell betydning for alle. I møte med en sammensatt elevgruppe, er det et strategisk grep å forholde seg til religion som et reservoar av symboler. Det er strengt tatt en forutsetning for at faget faktisk kan være obligatorisk på den ene siden, samt ha eksistensiell betydning på den andre. I dette bildet må derfor alle religioner være likestilte, og i et slikt

---

grunn til å rette bekymringen mot den motsatte tendens – nemlig at *det saklige personifiseres og subjektiveres*, med det resultat at erklært moralsk uenighet tas i mot som et personlig angrep, og dermed sanksjoneres som forkastelig” (Vetlesen og Henriksen 2003: 34, orig. uth.).

<sup>239</sup> Skarpenes baserer seg på en analyse av fagene matematikk, norsk og samfunnslære i videregående skole etter reformene i 1974 og 1994. På bakgrunn av sin analyse hevder han at “Det elevsentrerte kunnskapssynet kan ses på som et uttrykk for at det saklige ble personifisert i likhetens og autentitetens navn, nettopp for å legge til rette for en kunnskapsmessig frigjøring fra den borgerlige kulturen, fra industrikapitalismen, fra den instrumentelle logikken og det positivistiske kunnskapssyn tilhørende den organiserte moderne epoke” (Skarpenes 2004: 305).

<sup>240</sup> I uttalelsen fra FNs menneskerettighetskomité i november 2004 valgte komiteen å se faget i lys av opplæringslovens kristne formålparagraf. Her fant komiteen en forbindelse til en konfesjonell forankring som gjorde at de vurderte KRL-faget å være i strid med menneskerettighetenes art. 18 om sosiale- og politiske rettigheter. Herunder også religionsfrihet. Uttalelsen fra FNs menneskerettighetskomité tolket slik sett KRL-faget som konfesjonelt forankret gjennom opplæringslovens formuleringer (se Rundskriv F-02-05).



egalitetsprinsipp ligger at ingen religioner er mer sann enn andre. Å åpne for at religionene er reservoarer av symboler som kan brukes i elevenes selvutvikling, er en strategi for å favne om flere ulike, og sammensatte, forventninger til religionsundervisning i skolen. Det er en religionsfaglig fagkonstruksjon og fagforståelse som vil inkludere flest mulig, både religioner og elever. Den er ikke-dogmatisk, og således også anti-autoritær, og gir dermed også gjenklang i reformpedagogikkens vektlegging av det anti-autoritære (Helsvig 2005; Skagen 2006c; Skarpenes 2004). Den er ikke kulturspesifikk, og dermed “pluralistisk” og global. Den er elevorientert og inneholder dermed også allmenmenneskelige verdier og størrelser. Ressursperspektivet og egalitetsprinsippet overfor religionene, korresponderer og underbygges av pedagogiske idealer om elevsentreringen i norsk utdanning om at skolen skal være inkluderende, og ikke ekskluderende. Både på det individuelle og religiøse området.

Å hevde at det er klare paralleller til nyreligiøsitetens vage religionsbegrep og det individorienterte forhold til religion, kan møte et motargument i at KRL-faget innholdsmessig fremdeles domineres av kristendommen, og at religionsundervisningen i Norge historisk sett har hatt tette forbindelser til kirken. Dette motargumentet inkluderer også at det også kan påpekes at tenkningen rundt KRL-faget, og således også i den religionsdidaktiske diskurs, domineres av teologer eller fagpersoner med hovedfag i kristendomskunnskap (Helsvig 2003; Lied 2006; Skeie 2003a, 2004; Thomassen 1998a, 2006). Fagbakgrunnen til de som har vært med på å skrive innføringsbøkene som jeg har analysert i denne avhandlingen, bekrefter denne trenden. I forhold til dette vil jeg hevde at min analyse av innføringsbøkene i religionsdidaktikk gir grunnlag for å hevde at framstillingene til Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006 er med på å bygge ned klare grenseoppganger mellom de ulike religionene nettopp gjennom orienteringen mot selvutviklingspedagogikken. Å bygge ned grensene mellom religionene uttales ikke eksplisitt som et mål med undervisningen eller i religionsdidaktikken, men er et resultat av undervisning der eksistensiell betydning og selvutvikling er viktigere enn den kulturspesifikke framstilling av hver enkelt religion. Det gjøres en gjennomgående vektlegging av at religion, “det hellige” eller “livstolkning” er allmenmenneskelige og at “lærestoffet må introduseres i lys av barn og unges eksistensielle spørsmål”.

En mulighetsbetingelse for slike religionsfaglige perspektiver fra fagmiljøer som domineres av diskurseksperter med kristendomsfaglig eller teologisk bakgrunn, vil jeg knytte til det jeg i forrige kapittel karakteriserte som “post-kristendom”. Det tilhører en utvikling innenfor en

vestlig kristen kontekst der tendensen er en stadig sterkere orientering mot individets levde liv her og nå, i stedet for det neste. Denne utviklingen gjør at observatører (Cupitt 1998; Gilhus og Mikaelsson 2000; Hunt 2003; Leirvik 2007; Roof 1993) kan si at grensene mellom kristendom og nyreligiøsitet bygges ned, og finner sammen i en allmennmenneskelig “verdiorientering.”<sup>241</sup> Verdiorienteringen knytter seg for eksempel til global rettferdighet, inter-religiøs dialog, økoteologi, humanitært arbeid, bekjempelse av fattigdom og kjønnsrelaterte problemstillinger, og som også er temaer som vektlegges i KRL-læreplanene. Den grunnleggende holdning er at allmennmenneskelige verdier, som for eksempel menneskeverd og likhet, er grunnleggende verdier som samfunnet må rette seg etter. “Verdier” blir synonymt med “godhet” og “menneskelighet”, og er med på å gi kristendommen og nyreligiøsitet en felles klangbunn. De samme begrepene er viktige i de rådende reformpedagogiske strømninger. Når “religion” kan forstås som “verdiorientering”, og dette handler om “menneskelighet”, skaper slike begreper en assosiasjonsrekke der religion, verdier, menneskelighet og elevsentring finnes på samme akse og derfor gjør at de kan framstå som selvsagte i religionsdidaktikken.

### ***7.2.2 Eksistensielt fag med reservoar av symboler – uklar faglighet og uklare intensjoner?***

Det er grunn til å stille spørsmål ved hvilke konsekvenser konstruksjonen av religionsfagene i skolen som eksistensielle fag, og et ressursperspektiv på religion, har for undervisningen. Jeg vil her problematisere perspektivene som framføres i innføringsbøkene på bakgrunn av norsk og engelsk forskning.

Innføringsbøkene foreskriver et fagperspektiv som skal ta hensyn til “hele mennesket” og “åndelige verdier” som altså gir assosiasjoner til nyreligiøsitet.<sup>242</sup> Innføringsbøkene vektlegger en erfarings- og elevorientert undervisning der kunnskap, intellekt, fag og stoff framstår som motbegreper til den eksistensielt orienterte undervisningen som møter “hele mennesket”. I Mogstad 2004 uttrykkes det også eksplisitt at den stofforienterte og fagorienterte undervisningen kan oppfattes som autoritær: “En rent stofforientert undervisning

---

<sup>241</sup> Gilhus og Mikaelsson (2000: 8) påpeker at det ikke er noe motsetning mellom medlemskap i kirken og nyreligiøsitet. De viser til at mange av kirkens medlemmer kun gjør bruk av kirkelige ritualer, og ikke besøker kirken regelmessig. En stor del av kirkegjengerne benytter slik sett kirken etter eget forgodtbefinnende, og er i tillegg åpne for impulser fra nyreligiøsitet.

<sup>242</sup> Også i annen religionsdidaktisk faglitteratur finnes det eksempler på slike tendenser. Ett slikt eksempel er Sturla Sagberg (2006) som tar til orde for at religionsundervisningen i større grad bør knyttes til “spiritualitet”. I ulike behandlinger av dialogbegrepet i religionsdidaktikken, fremheves også at begrepet også omfatter en “spirituell dialog” (Leirvik 2001; Leganger-Krogstad 2003) som peker i samme retning.

vil erfaringsmessig vanskelig kunne formidle det sentrale i troens innhold. Den står hele tiden i fare for å bli oppfattet som autoritær og mangle tilknytning til elevenes livsvirkelighet. Resultatet vil ofte bli at stoffet oppfattes som historiske opplysninger og blir et stykke intellektualistisk kunnskap” (Mogstad 2004: 150). Gjennom slike perspektiver plasserer Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006 seg pedagogisk i en norsk sosialpedagogisk tradisjon i sin vektlegging av den antiautoritære erfaringsnære undervisning.<sup>243</sup>

Det er i denne sammenheng relevant å vise til norsk og engelsk forskning som viser at faglig forvirring er et dilemma og representerer en utfordring for religionsundervisningen. I èn av evalueringsrapportene om KRL-faget er ett av funnene at elevene blander faglig innhold (Hagesæther m.fl. 2000: 131-132).<sup>244</sup> Dette er også dokumentert i en engelsk undersøkelse i samme tidsrom (Kay og Smith 2000)<sup>245</sup>. Her ble det videre dokumentert at en systematisk tilnærming til religion skapte mindre forvirring enn en tematisk tilnærming, mens en blanding av disse to tilnærmingene skapte størst forvirring (ibid.: 87). Dette bør være svært interessante og relevante evalueringer å ta opp til diskusjon i religionsdidaktisk faglitteratur, men gjøres altså i liten (Sødal (red.) 2006: 105-107) eller ingen grad. I den norske rapporten antydes det at stoffmengden i KRL-faget er for stor, og at det er det som gjør at elevene blander fagstoffet. På bakgrunn av min analyse vil jeg stille spørsmål elevenes forvirring også kan handle om at religionsundervisningen strever etter å være empatisk på religionens vegne, og understreker det å lære *av* religion. Samtidig vil en forståelse av egalitetsprinsippet i retning av pluralistisk teologi kunne gjøre skillene mellom religionene og det religionsspesifikke fagstoff utydelig. Undersøkelsen fra England er med på å gi spørsmålsstillingen grunnlag,

---

<sup>243</sup> Den norske sosialpedagogiske tradisjon preges særlig av Eva Nordland som fra 1960-tallet av fikk en sentral posisjon som pedagogisk-faglig rådgiver i KUD for daværende statsråd Helge Sivertsen (Helsvig 2005: 283). I 1974 ble også Det sosialpedagogiske studiealternativ opprettet ved Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo, under ledelse av Nordland. I prosessen fram mot studiealternativet fant kulturradikale studenter og kristne pedagoger sammen i understrekingen av pedagogikkstudiet i større grad måtte orienteres mot og ha en tydelig verdiforankring (Helsvig 2005: 277). Studietilbudet eksisterte fram til 1992. Nordlands arbeider og utforming av sosialpedagogikken har preget norsk pedagogisk tenkning gjennom en vektlegging av individuell vekst og sosial dialog. Fra Nordlands penn fikk sosialpedagogikken noe av sitt innhold på denne måten: “Individuell utvikling i et foranderlig samfunn av likeverdige egenartede individer kan ikke være bare utvikling av kjennskap til kultur slik den er framstilt av andre. Individuell utvikling i demokratiets skole må også bety at hvert barn blir stimulert til å vurdere, undersøke, ta initiativ og selv skape. Barnet må få lære å tenke, mene og handle selvstendig ut fra egen oppfatning om hva som er rett og riktig” (sitert etter Jarning 2004: 327). Et hovedinnhold i sosialpedagogikken er individorienteringen. Det vil si en orientering bort fra fagkunnskap som forstås som potensielt autoritær og undertrykkende, og dermed også hemmende for individets utvikling.

<sup>244</sup> Rapporten er en kvantitativ studie som inkluderer ca. 2000 elever, ca. 2000 foreldre og ca. 1000 lærere. Utvalget av elever er fra andre, fjerde, sjuende, niende og tiende klassetrinn (Hagesæther m.fl. 2000: 49).

<sup>245</sup> Undersøkelsen baserer seg på 2879 elever på 9 år, fordelt på 22 skoler i England og Wales. Denne undersøkelsen har dermed et større elevgrunnlag enn den norske, men orienterer seg bare mot elever som i en norsk sammenheng ville gått på tredje eller fjerde årstrinn på småskoletrinnet.

fordi den på bakgrunn av klasseromsundersøkelser stiller spørsmålstegn ved religionsundervisning som foreskriver erfaringsnær undervisning knyttet til eksistensielle spørsmål og allmenmenneskelige perspektiver på religionene i undervisningen, isteden for systematisk faglighet (Kay og Smith 2000: 89).

Bare Sødal (red.) 2006 (s. 105-107) diskuterer farer for at elevene blander religionene. Det skiller i den forbindelse mellom “kognitiv forvirring” og “eksistensiell forvirring”. I forhold til den “kognitive forvirringen” heter det at “[...] problemet ikke bør overdramatiseres”, mens den “eksistensielle forvirringen” “[...] kan i langt større grad få følger på lengre sikt” (Sødal (red.) 2006: 107), og er dermed mer dramatisk. I teksten drøftes ikke dette i forhold til den yrkesetiske utfordringen for religionslærere som ligger i at KRL-faget innledningsvis i boken defineres som et eksistensielt orientert fag, mens det senere altså pekes på at faget kan skape “eksistensiell forvirring”.

Innføringsbøkene og den norske religionsdidaktiske diskursen synes å mangle en teoretisk refleksjon om hva konsekvensene av en eksistensiell og erfaringsnær religionsundervisning kan være. En slik diskusjon bør også inneholde en diskusjon om hva som skal skille religionsundervisningen i skolen fra religiøse grupperingers egen religionsundervisning. Så lenge ett av de overordnede målsetninger med KRL-faget er at den skal styrke elevenes religiøse identitet og stimulere til personlig vekst og utvikling ved hjelp av et ressursperspektiv på religion, forblir et slikt skille uklart. Den amerikanske teologen og pedagogen Kieran Scott (2005) tar til orde for en forståelse av et slikt skille ved en presisering av ulike måter å forholde seg til begrepet “religion”. Scott skiller skarpt mellom religionsundervisning innenfor religiøse grupper og i skolen. I religiøse grupper blir religion sett på med et ressursperspektiv og som retningsgivende faktor i tilværelsen. I skolen bør man forholde seg til religion som akademisk konstruksjon og disiplin, hevder Scott (2005: 72-73).<sup>246</sup> Ved å operere med et så klart skille vil det bli tydeligere at religionsundervisning i skolen bør ha en tydeligere fag- og stofforientering. En større grad av fag- og stofforientering kan også bidra til å utvikle en slik undervisning og dermed også unngå den forvirring som

---

<sup>246</sup> Scott skiller mellom to måter å forstå “religion” i forhold til religionsundervisning i skolen: “1) It is a word for a set of practices that particular communities engage in. These (religious) communities, with their beliefs, rituals and moral practices, show a way of life. Religion here is what one lives and practices. 2) Religion is also a word to designate a field of academic inquiry. It is an object of scholarly and academic investigation. It is the name of a curriculum subject. It represents stepping back to examine and understand these practices. [...] The construct invites us to activate the muscles of the mind to explore, compare, question and critique” (Scott 2005: 72-73).

forskning har dokumentert eksisterer. Det vil også være mulig å unngå en eventuell “eksistensiell forvirring”, som omtales i Sødal (red.) 2006. I Scotts forstand er en religionsundervisning med et eksistensielt perspektiv og vektlegging av elevens personlige vekst og utvikling gjennom religion som ressurs, noe som kjennetegner religiøse gruppers religionsopplæring.

Mange vil kanskje hevde at en slik refleksjon finnes i norsk religionsdidaktikk ved at det i innføringsbøkene for eksempel tas til orde for en veksling mellom innenfra og utenfraperspektiver, og at faget både forstås som kulturelt og eksistensielt orientert. Slike vekslinger skal sikre en såkalt “dobbeltkvalifisering.” Det er imidlertid min oppfatning at den norske både-og-løsningen bidrar til uklar faglighet og usikkerhet. I evalueringsrapporten av KRL-faget fra Diaforsk og Høgskulen i Volda, pekes det nettopp på uklare og ulike intensjoner og premisser for faget. Her heter det blant annet: “Intensjonene bak faget er altså sammensatte og ambisiøse, og kan tolkes i ulike retninger alt ettersom hvilke aspekter som vektlegges” (Aadnanes og Plesner 2000: 47). I denne forbindelse stilles spørsmålet om KRL-faget er “(u)mulighetenes fag”?

Også etter endringene som ble gjort i læreplanen og i opplæringsloven etter uttalelsen fra FNs menneskerettighetskomité i 2004, er det ulike oppfatninger om revisjonen imøtekommer kritikken fra FN. Teologen Peder Gravem (2005) konkluderer med et entydig ja på det spørsmålet, mens sosiologen Ingvill Thorson Plesner (2005) hevder at endringene ikke gir et tilstrekkelig vern mot krenkelse av menneskerettighetene. Intensjonene og innholdet i KRL-faget framstår dermed fremdeles som uklart, og dermed med mange tolkningsmuligheter. De ulike oppfatningene av KRL05 hos Gravem og Plesner, handler delvis om fagperspektiver og faglig bakgrunn, i tillegg til at det altså ennå er uklart hva religionsundervisningen egentlig skal inneholde og bidra til i norsk skole. De ulike fagforståelser vil preges av hvilke grunnlagsdokumenter (NOU 1995:9, læreplaner, stortingsmeldinger) som legges til grunn for tolkningen av faget. Med uttalelsene fra FN i 2004 og EMD i 2007 er det kommet flere dokumenter som vil være med på å prege arbeidet når KRL-fagets intensjoner og ambisjoner skal uttales. Det synes derfor som det ennå er uklare og ulike intensjoner og tanker om hva faget skal være, slik evalueringsrapporten fra Diaforsk og Høgskulen i Volda pekte på allerede i 2000.

I innføringsbøkene tas disse prinsipielle spørsmålene i noen grad opp i Skrunes 2004, Afdal mf.l. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006, men i liten eller ingen grad i Stabell-Kulø 2005. Skrunes 2004 uttrykker skepsis til den obligatoriske KRL-undervisningen, mens de tre andre preges av et ønske om å inkludere alle i undervisningen, og at undervisningen skal ha eksistensiell betydning for alle elevene. Ut av dette kommer en form for verdiorientering og gode intensjoner som understreker at det er mulig å lære av religionene, og at det er viktig at undervisningen betyr noe for elevene. Det hele resulterer i en uklar faglighet, men et ønske om å utvise “godhet”.

### **7.2.3 Religionsdidaktikk og godhetsdiskursen**

I en skolesammenheng er det å bry seg om elevene nær sagt en selvfølge. En lærer som ikke har en viss omsorg for elevene vil fungere dårlig i skolen. Det er imidlertid påfallende hvor stor vekt det legges på omsorg og “godhet” når religionslæreren konstrueres. Jeg spør på den bakgrunn hvilken type omsorg og “godhet” det her er snakk om?

En av bøkene uttrykker eksplisitt at religionslæreren, i tillegg til å være fagperson, bør være “[...] et godt menneske for alle i skolesamfunnet” (Sødal (red.) 2006: 27). Betyr det at religionslæreren i kraft av sin fagkompetanse har et spesielt ansvar for å utvise en slik omsorg for alle i skolesamfunnet? Den standardiserte kunnskapen i innføringsbøkene svarer et klart ja på et slikt spørsmål.<sup>247</sup> Det er dette innføringsbøkene uttrykker som religionslærerrollens “noe mer enn”. En språkbruk der det å være “et godt menneske”, omsorg, nærhet og å bry seg om andre danner en begrepsformasjon, sammenfaller med det Jill Loga har karakterisert som “godhetsdiskursen” (Loga 2003a). Loga drøfter hvilke verdier som ligger implisitt i nærheten, omsorgen, toleransen, respekten for andre og det å være et “godt menneske.” Hun karakteriserer godhetsdiskursen slik:

Godhetsdiskursen omhandler det å være “et godt menneske”, og kjennetegnes ved sin oppfordring om å “bry seg”. Oppfordringen er knyttet til en bekymring for at samfunnet er blitt kaldere, at vi tenker mer på oss selv, at det var mer idealisme før enn nå, etc. Denne utviklingen har medført at “svake grupper” er blitt mer utsatt. Godhetsdiskursens omtanke for “de svake”, har bakgrunn i at man synes synd på dem. Diskursens appell har en sosial funksjon. Oppfordringen har sammenheng med ønsket om å bygge eller å styrke nære relasjoner som motvekt mot samfunnets påståtte negative utvikling. Diskursen er altså en velmenende, idealistisk tale som søker å motvirke likegyldighet overfor “de svake” og det bare å bry seg om seg selv (2003a: 65-66).

---

<sup>247</sup> Stabell-Kulø 2005 representerer et unntak for hele diskusjonen i dette kapittelet.

Diskursens oppfordring er å utvise godhet i praksis. Ettersom noe av drivkraften er basert på en bekymring for en samfunnsmessig oppløsning, skal godhet i praksis være med på å motvirke dette. Godheten skal fungere som et lim som skal binde samfunnet sammen. Mer av “det gode” vil gjøre samfunnet bedre.

Godhetsdiskursen referer til bestemte begreper, for eksempel omsorg, etikk, verdighet, menneskerettigheter, solidaritet, toleranse, flerkulturelt samfunn, frihet, rettferdighet, rimelighet etc. Den retter søkelyset mot visse tema som død, vold, krig, fred, rusproblematikk, skilsmisse, fattigdom, eller på såkalte “svake grupper” som muslimske kvinner, barn, handikappede, homofile, de eldre. Den stiller visse spørsmål, for eksempel “bryr vi oss nok om naboen?” og gir visse svar, som “mennesket er verdifullt i kraft av å være menneske.” (Loga 2003a: 66).

I innføringsbøkene kommer dette blant annet til uttrykk gjennom oppfordringer om at læreren må gjenvinne sin status som samlende kraft i samfunnet. Fire av innføringsbøkene tegner et bilde av en utvikling der læreren har mistet sin posisjon og status, og nå går rundt i “jeans og busserull”. Svekkelsen av lærerens autoritet og den nostalgiske tilbakeskuingen til tider der læreren hadde en sentral status i samfunnet, følges opp med svært negative samtidsbilder. NOU 1995:9 *Identitet og dialog* har vært toneangivende og hatt stor gjennomslagskraft på dette området.<sup>248</sup> For eksempel:

Selv om en kan reservere seg i forhold til postmodernismens overdrivelser, er det åpenbart for de fleste at samtidskulturen gir dårlige vilkår for en stabil og fast utvikling av identitet. Er de mange krisesyntomer vi iakttar, for eksempel vold, selvmord, rusproblemer, egentlig symptomer på en overbelastet identitet, på at vi rives i stykker innvendig? Og – er det de religiøst forankrede verdi- og meningsperspektivene vi savner mest? Har vi tålt den sosiale og kulturelle avsakraliseringen av våre liv?  
[...]

Skolen må bidra til en motkulturell mobilisering av identitetsskapende verdier – mot markedssamfunnets måling av verdier i kroner og øre, mot flimmersamfunnets heseblesende forandringstakt, mot konsumsamfunnets endimensjonale menneskebilde (NOU 1995:9: 31).

I denne sammenheng skal skolen skape “mening, helhet og sammenheng”. Det handler om verdier og normer som er gått tapt, som ikke finnes lenger, og som nå bør gjenskapes i konkret handling. Likegyldighet, selvopptatthet, relativisme, nihilisme og narsissisme preger

---

<sup>248</sup> I Torkel Brekkes *Gud i norsk politikk* (2002), utgitt som en del av makt- og globaliseringsutredningen, vies et eget kapittel etableringen av KRL-faget og religionsundervisning i grunnskolen. Brekke viser til NOU 1995:9 og dens verdikonservative grunnholdning og hvordan Pettersen-utvalgets medlemmer senere har antydnet at de “kanskje gikk noe langt” i sin negative samtidsdiagnose (Brekke 2002: 117).

samtidsdiagnosen og det må derfor fokuseres mer på “godhet” gjennom toleranse, nærhet, solidaritet, respekt osv. I forhold til dette gis religionsundervisningen et særlig ansvar.

Godhetsdiskursens struktur består av assosierende slutninger (Loga 2003a: 67). Bestemte begreper, verdier og spørsmål kjedes sammen i en struktur som “fanger” deltakeren inn i diskursens ideer, tanker og språk. Diskursen består av en “familie av ord” der bruken av ett ord medfører assosiasjoner til andre. Begrepene, verdiene og spørsmålene framsettes på en måte som gjør det nærmest umulig å bryte assosiasjonsrekken ved å uttrykke uenighet eller komme med innvendinger. Det er for eksempel vanskelig å si seg uenig at en religionslærer bør utvise nærhet, omsorg og toleranse i møte med eleven og fagstoffet. Det er videre vanskelig å være uenig i at empati og det “å gi litt av seg selv” og “bry seg om” elevene bør være en del av religionslærerrollen. Uenighet vanskeliggjøres ved at begrepene som benyttes inneholder positive verdier, og fordi det å være uenig i disse framstår som uttrykk for likegyldighet, selvpoptatthet osv. Selv om et ord eller en setning i seg selv er verdinøytral, så vil sammenhengen de opptrer i kunne gi negative assosiasjoner. Et eksempel: “I undervisningen vektlegger Bengt-Ove fagstoffet.” I lys av innføringsbøkens vektlegging av opplevelser og nærhet, kan utsagnet forstås og tolkes på en måte som signaliserer distanse til elevene, en tørr og kunnskapsorientert undervisning som ikke tar sikte på å utvikle elevene som “hele” mennesker, og som dermed har åpenbare mangler.

Sosialantropologen Jonathan Friedman (1999) har kalt dette for en “assosiasjonisme” preget av politisk korrekthet. Godhetsdiskursens språkssystem er satt sammen av honnørord og faguttrykk som er garantert gjennomslag i den utdanningspolitiske diskursen, og dermed også skaper en politisk korrekthet. Dynamikken er enkel: dersom du ikke er for eller enig, er du mot. Dersom ikke en religionslærer er ekte, ja da må han være falsk. Dynamikken i en slik assosiasjonisme er at kritiske perspektiver og innvendinger sår tvil om dine motivasjoner og lar deg framstå som det motsatte av det du kritiserer. Det gjør faglige diskusjoner og kritiske refleksjoner over religionsfagernes innhold og funksjon vanskelig.

Det er det spesielle språket i godhetsdiskursen som fører til dette. Språket utgjøres av plussord eller honnørord som det er vanskelig å være uenig i. I begrep/motbegrep til dydene som er karakteristisk for en religionslærer og i godhetsdiskursen, kommer språkssystemet tydeligere fram: Toleranse/intoleranse, ekthet/falskhhet, nærhet/distanse, åpenhet/lærerstyring, “oppleve med hele seg”/kognitivt orientert, passiviserende, “å bry seg”/relativisme.



Oppsettet kan virke som et enkelt og billig poeng, men viser like fullt tydelig hvordan sentrale begreper som utgjør forankringspunkter i konstruksjonen av religionslærerrollen er vevd sammen av plussord. Språkssystemet skaper motsetningspar og motbegreper. I motsetningsparene er assosiasjonismen og den politiske korrektheten tydelige meningsbærere, selv om ikke motsetningen uttrykkes eksplisitt. Dikotomier av denne typen er statiske og skaper en posisjonering som ofte ikke forekommer i virkeligheten. Her er det sjelden rom for mellomposisjoner, variasjoner, nyanseringer eller kombinasjoner (Skagen 2002: 174). Bruken av honnørord og plussord blir dermed en viktig del av den strategiske begrepsformasjonen og teknologiseringen av en diskurs. I stedet for å italesette det problematiske og konfliktfylte temaer i religionsdidaktikken, er strategien heller å imøtekomme den med godhet eller etiske idealer (Gearon 2006: 382) og relasjonell nærhet (Sennett 1992).

Godheten i godhetsdiskursen drøfter Loga ved hjelp av Hannah Arendts tanker om en “skjult” i motsetning til en “åpen” godhet (Loga 2003a: 69; Arendt 1996: 83-88). For Arendt representerer den skjulte godheten den egentlige godhet, mens den åpne godheten betraktes som en tilsynelatende godhet: “Den som selv er klar over at han gjør en god gjerning, er ikke lenger god; han er blitt et nyttig medlem av samfunnet eller et kirkemedlem som husker sine plikter” (Arendt 1996: 84). Å utvise godhet i det offentlige rom får derfor ofte preg av å være en iscenesettelse av jeget som “et godt menneske”. En slik godhet trenger tilskuere, og må derfor finnes sted i det offentlige rom. Arendt kommenterer da også at “[...] de gode gjerninger åpenbart ikke er hjemmehørende i den private sfæren” (ibid.: 88). Behovet for aksept vil kjennetegne den offentlige godheten og være en viktig drivkraft. Godhetens plass i offentligheten er dermed et paradoks, i følge Arendt, og konsekvensene av en offentlig godhet er at den står i fare for å virke destruktiv. En iscenesatt godhet vil miste sin godhet i det den trer inn i offentligheten, og i stedet framstå som korrump. Den vil ha underliggende motiver i og med at iscenesettelsen av godheten vil være en viktig drivkraft, og slik undergrave den egentlige godhet. Et relevant eksempel er det jeg har drøftet i kapittel 5 og 6 om lærerens nærhet til elevene. Innføringsbøkene vektlegger en relasjonell nærhet i forholdet lærer-elev i arbeidet med elevens italesettelse av sin “livstolkning”. Denne relasjonelle nærheten synes med første øyekast som god og nødvendig, men kan gå for langt. En iscenesatt omsorg og nærhet kan isteden få preg av invadering av elevenes privatsfære og dermed være mer krenkende enn konstruktiv og god. Den godhet og nærhet som vektlegges i innføringsbøkens konstruksjon av religionslærerrollens relasjonelle kompetanse, står slik sett i fare for å bli det

Arendt kaller en korrumpert godhet når den invaderer den personlige sfære og framstår som krenkende. I iscenesettelsen av godheten som tilskrives lærerrollen, står elevene i fare for å bli et middel og en mulighet for å utvise godhet, og ikke et mål i seg selv.<sup>249</sup> Den offentlige godhet vil da også kunne få et preg av et “intimitetstyranni”, i Sennetts (1992) forstand.

Drivkraften for godheten i innføringsbøkene og den religionsdidaktiske diskursen er å finne i de utfordringene et flerkulturelt samfunn gir. Begreper som flerkulturelt, flerreligiøst, pluralitet, aksept og toleranse florerer i beskrivelsen av dagens samfunns- og skolevirkelighet. Når religionslærerrollen skal konstrueres og gis innhold for å møte utfordringene fra et nytt religionsfag i skolen, i et “postmoderne flimmersamfunn”, blir godheten en grunnleggende faktor og drivkraft i forsøket på å inkludere alle. Mogstad 2004 og Skrunes 2004 vektlegger riktignok at Norge står i en lang kristen og humanistisk tradisjon og det bør prege verdiformidlingen i KRL-faget (jfr. den gjennomførte bruken av “kristendomsfaget” i bøkene deres), men de utviser samtidig en grunnleggende godhet overfor “de andre”. Konstruksjonen av religionslæreren innenfor religionsdidaktikken preges slik sett av en politisk korrekthet i inkluderingens og fellesskapets fortegn. KRL-faget skal være et fag for alle, og for å underbygge fellesskapstanken er ikke faglig og didaktisk kompetanse for en religionslærer tilstrekkelig. Det må suppleres med toleranse, nærhet, ekthet, åpenhet og kjærlighet, og med disse egenskapene på plass kan religionslæreren framstå som en som “bryr seg om” elevene og dermed også som et “godt menneske for alle i skolesamfunnet.” Godheten blir det grunnleggende og avgjørende forankringspunktet for en god religionslærer.

Loga hevder også at godheten i godhetsdiskursen har en iboende, men tvetydig maktrelasjon. Makten i godhetsdiskursen ligger i evnen til å begrense kritisk analyse og dermed også at konkurrerende perspektiver uttrykkes. Det er nødvendigvis ikke en makt noen besitter som menneske og forvaltes av et sett “diskurseksperter”, men kan like gjerne være en diskursmakt. I forhold til den religionsdidaktiske diskursen og at innføringsbøkene særlig knytter godheten til religionslærerrollen, knyttes godheten til en aktør som kan utøve en “god handling”. Lærers gode handling vil kunne være strategisk på den måten at den er ute etter en bestemt

---

<sup>249</sup> I denne delen av Arendts filosofi ligger en tydelig påvirkning av Kants “kategoriske imperativ”. I *Kritikk der praktischen Vernunft* (fra 1788) presenterer Kant sin moralfilosofi og “det kategoriske imperativ”. Kant presenterer det som en absolutt og universell morallov. I synet på mennesket medfører det kategoriske imperativ at ethvert menneske er et mål i seg selv. Overført på Arendts tanker om offentlig og privat godhet, vil den private godheten medføre en handling der mennesket sees på som et mål i seg selv. Den offentlige godheten med et subjekts iscenesettelse av godhet vil mennesket være et middel for iscenesettelsen, og i strid med det kategoriske imperativ.

respons fra elevene. Maktrelasjonen ligger i at godhet er noe en sterk eller ressurssterk person kan vise overfor svake (Loga 2003a: 71). “Å bry seg om” kommuniserer at noen trenger omsorg og omtanke, og de framstår derigjennom som svake. Å bevisst utvise godhet medfører et bevisst valg og handlingen henter sitt grunnlag i kunnskap. Det er med andre ord en type kunnskap som gjør at det oppfattes som riktig å være god eller å handle godt. Dersom man ikke overfører dette til religionslærerens praksissituasjon, men anvender det på den religionsdidaktiske diskursen, blir godheten en form for diskursmakt som kan belyses med Foucaults forståelse av makt: “Makt utøves ut fra utallige punkter og i et vekselspill av ulike og bevegelige forhold” (1995: 105). Det vil si at makten kommer fra et meningssystem, fra diskursen. Å utvise godhet og å opptre i tråd med diskursens godhet, danner slik sett regler for akseptabilitet. Utsagn og forsøk på diskursproduksjon som ikke korresponderer med diskursens vektlegging av godhet, står i fare for å falle utenfor.

I det å “bry seg om” ligger selvsagt gode intensjoner og gode hensikter. Den som mottar denne omsorgen og omtanken kan selvsagt føle seg sett, verdsatt og betydningsfull. På den annen side, kan for mye omsorg og omtanke skape en følelse av hjelpeløshet, mindreverdighet og maktesløshet, eller føre til uselvstendighet og en følelse av å være stakkarslig.<sup>250</sup> “Å bry seg om” blir da en nedbrytende kraft, og står i fare for å bli en korrupt godhet i henhold til Arendts teori. Det å nekte å motta omsorgen vil også kunne oppfattes som negativt, ondt eller destruktivt.

En lignende prinsipiell utfordring finnes i forhold til toleranse.<sup>251</sup> I og med at toleransen er en del av en godhetsdiskurs, er det vanskelig for de som blir tolerert å ta til motmæle fordi diskursen ikke åpner for andre og potensielt konkurrerende utsagn. For de som mangler kunnskaper om norsk kultur, politikk og samfunnsliv vil det være vanskelig å ytre seg kritisk. Ved å ytre seg kritisk til “toleranse”<sup>252</sup> er veien kort til å bli stemplet som fundamentalist, utakknemlig og intolerant (jfr. Friedman 1999). Innvandremiljøene vil for eksempel være

---

<sup>250</sup> Jfr. det som ofte omtales som “ansvarsfellen” og “sentimentaliseringsfellen” i veiledningspedagogikken (Teslo 2000: 108-110).

<sup>251</sup> Det finnes flere eksempler på at forskere de siste årene har rettet et kritisk søkelys mot “toleranse” og behandlet den som et uttrykk for majoritetens makt over minoritetene. Se for eksempel Albinus 2006 og McCutcheon 2001 (s. 155-175).

<sup>252</sup> For eksempel slik McCutcheon 2001 og Albinus 2006 har gjort.

nødt til å innfinne seg med på å være de tolererte. Det finnes da også uhyre få eksempler på at noen fra slike miljøer har ytret seg kritisk det sentrale innholdet i religionsfagene i skolen.<sup>253</sup>

Begrepsformasjonen knyttet til alle deler jeg har analysert, i tilknytning til fagkonstruksjon, elevrolle og konstruksjonen av religionslæreren, består av plussord eller honnørord. Det er et språk som hører til godhetsdiskursen. Det handler om å skape mening, ha forståelse, respekt, toleranse, nærhet, empati og å være “et godt menneske”. Det er uttrykk for en italesettelse og iscenesettelse av godhet på alle nivåer i religionsdidaktikken. De gode intensjonene baserer seg på en form for kunnskap som knyttet til elevrollen er elevsentrert, og i forhold til lærerrollen er en relasjonskompetanse som hviler på personlige egenskaper mer enn faglig kunnskap.

Stilt overfor et språkssystem som domineres av godhet finnes få åpninger for andre og kritiske perspektiver i religionsundervisningen.<sup>254</sup> Av innføringsbøkene er det kun Stabell-Kulø 2005 som i noen grad åpner for slike perspektiver. Normaliseringen og standardiseringen av viktig kunnskap slik den kommer til uttrykk i Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006 består av godhetsdiskursens begrepsapparat. Kritisk utforskende perspektiver i religionsundervisningen finnes det dermed ikke et begrepsapparat for. Makten i godhetsdiskursen ligger i evnen til å begrense kritisk analyse og dermed også at konkurrerende perspektiver uttrykkes. Det er det Liam Gearon (2006) har påpekt når han har vist at tema som vold og religiøs ekstremisme møtes med den dialektiske motsetning. Kritiske ytringer eller perspektiver vil risikere å bli oppfattet som kynisk eller destruktivt. Istedenfor å drøfte og tematisere hvorfor noen utøver terror og vold i religionenes navn, tematiseres heller hvordan man kan lære *av* religion med tanke på personlig vekst og utvikling, og hvordan læreren er en moralsk forbilde og et godt medmenneske for alle i skolesamfunnet.

Orienteringen mot “godhet” i den religionsdidaktiske diskursen henger tett sammen med den empatiske forståelsen av religion. Det kommuniseres tydelig i innføringsbøkene at religion i ulike former er god og at den er viktig for både individ og samfunn. I innføringsbøkene

---

<sup>253</sup> Ett slikt eksempel finnes i rettssaken som *Islamsk råd og to foreldre anla mot staten v/ Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet* (Borchrevink 2002: 125ff).

<sup>254</sup> I KRL05 er det to læreplanformuleringer i kompetansemålene etter 10. årstrinn som åpner for muligheten til mer kritisk utfordrende undervisning om religion. Under overskriften “Religiøst mangfold”: “Mål for opplæringen er at eleven skal kunne diskutere aktuelle spørsmål som oppstår i møte mellom religion, kultur og samfunn”. Og under overskriften “Livssyn”: “Mål for opplæringen er at eleven skal kunne presentere eksempler på religionskritikk fra ulike livssynstradisjoner” (*KRL-boka 2005*: 18).

aktiveres slik sett godhetsdiskursens språk og mekanismer når andre perspektiver utelukkes. Det diskuteres heller ikke om undervisningen i det hele tatt bør åpne for slike perspektiver, og det gis derfor ingen argumenter for at det ikke tas opp. Slik begrenses de kritiske perspektivene. Enn så lenge det er innføringsbøkene Sødal (red.) 2006 og Afdal m.fl. 2001 som leses av lærerstudentene på de ulike allmennlærerutdanningene, og anbefales av KRLnettverkets ressurssider, vil studentene møte en standardisering og normalisering av den religionsdidaktiske diskursen i preget av godhetsdiskursens mekanismer. I Arendts filosofi er en slik godhet et eksempel på en offentlig godhet. Den som utviser en slik godhet er, for å bruke Arendts formulering, “et nyttig medlem av samfunnet” (1996: 84), men utviser ikke det Arendt mener er en egentlig godhet. I den religionsdidaktiske diskursen er det uttrykk for en strategisk diskursproduksjon og teknologisering av diskursen og skaper en fagforståelse der det å vektlegge religionens positive og allmennmenneskelige sider er det viktigste.

### **7.3 Oppsummering**

Å trekke paralleller til nyreligiøsitet og å hevde at innføringsbøkene preges av en post-kristen kontekst, kan oppfattes kontroversielt. Det er derfor viktig å ta i betraktning at vektlegging av elevenes personlig vekst og utvikling og selvrealisering, det å lære *av* religion, og det å være “et godt menneske” knyttes an til argumenter og verdier som samfunnet oppfatter som legitime, og som henter legitimitet i læreplanverk, skolelov og rådende pedagogiske diskurser. Det må med andre ord eksistere et klima for at slike tanker skal kunne passere som legitime. Diskursen om “den hele eleven” tas slik sett ett steg videre innenfor i religionsdidaktikken gjennom koblingen av personlig vekst og utvikling og religion. “Religion” er ikke bare en del av skolefagets navn og innhold, men noe som det er en uttalt målsetning om å relatere til den enkeltes liv og sjelelige utvikling. Det er ikke kunnskaper om religioner som skal virke stimulerende. Religionsfagene ses på som en unik mulighet til å lære *av* religion gjennom den eksistensielle dimensjonen.

En slik fagforståelse henger tett sammen med framveksten av det elevsentrerte kunnskapssynet og KRL-fagets “dobbelkvalifisering”. Det elevsentrerte kunnskapssynet ble ifølge Skarpenes utviklet for å gjøre elevene i stand til å møte en komplisert og differensiert virkelighet (2004: 304). I KRL-faget ble dette videreutviklet på det personlige og eksistensielle plan med en tanke om at faget skulle styrke egen religiøs identitet og gi trygghet

til å kunne møte og forholde seg til andre religioner og livssyn. I denne virkeligheten trer elevenes “egenverdens-referanse” (Ziehe) fram som avgjørende for hva som er relevant.

En fare med en slik elevsentrering er det de amerikanske kunnskapssosiologene McEneaney og Meyer (2000: 201) har karakterisert som “openness to appreciate everything”<sup>255</sup>, som i en norsk kontekst gir seg utslag i en godhetsdiskurs. Når toleransen blir for stor blir resultatet en relativisering hvor lærerne ikke våger å ta valg, og det utvikles en restriktiv holdning mot å skille god fagkunnskap fra dårlig fagkunnskap, noe norsk klasseromsforskning har vist (Klette 2003, Øzerk 2003). Det blir også vanskelig for læreren å gjøre faglige korrigeringer for å sikre læring. En slik utvikling har Skarpenes karakterisert som “personifisering av det saklige” med den konsekvens at en form for “emotivisme” får gjennomslag i undervisningen. Det er de indre erfaringer som får betydning og blir styrende undervisning og læring. Det er slike tendenser i innføringsbøkene og koblingen som gjøres til religion som ressurs som gir grunnlag for å trekke en parallell til nyreligiøsitet. Prinsippet i KRL-læreplanen om at religionene skal behandles likt, skaper et egalitetsprinsipp som i innføringsbøkene gir seg utslag i et ressursperspektiv på religion. I stedet for å trekke opp grenser mellom religiøse tradisjoner, understrekes det at alle er like mye verdt. Dermed blir det viktigere å understreke toleranse, inkludering, respekt og det å være “et godt menneske” for alle i skolesamfunnet. Religionsdidaktikken får dermed en karakter av godhetsdiskurs.

---

<sup>255</sup> McEneaney og Meyer skriver blant annet at i en amerikansk kontekst er det ferd med å utvikle seg en paradoksal åpenhet der “American high schools have settled into teaching sexual abstinence while handing out condoms” (2000: 201).

## 8.0 Oppsummering og perspektiver

Forskningsspørsmålet som ble presentert i kapittel 1.1.1 lød “Hvordan konstruerer innføringsbøker i religionsdidaktikk en fagforståelse av religionsdidaktikk gjennom perspektiver på religionsfaget i skolen, elevrolle og religionslærerrolle?” I kapittel 4, 5 og 6 ble det rettet fokus på henholdsvis skolefaget religion, elevrolle og lærerrollen. I kapittel 4 om fagforståelse viste analysen at tre av de fem innføringsbøkene er samstemte i en fagforståelse. Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006 vektlegger

- en empatisk holdning til religion
- religionsfagene som *eksistensielt* orienterte fag
- et ressursperspektiv på religion (vekt på å lære *av* religion)
- arbeidsmåter inspirert av konfluent pedagogikk, som vektlegger innlevelse, erfaring og opplevelse.

Skrunes 2004 og Stabell-Kulø 2005 skiller seg på ulike måter fra disse og framstår som andre representasjoner og fagforståelser i den religionsdidaktiske diskursen. Skrunes 2004 med et gjennomgående teosentrisk perspektiv på religionsundervisningen, mens Stabell-Kulø 2005 formidler en fag- og stofforientering preget av nyere religionsvitenskapelig teoridannelse, og åpner for kritiske drøftelser av religion.

Jeg har brukt termen “skolereligion” for å betegne den forståelsen av religion som uttrykkes i Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006. I betegnelsen ligger det en form for samfunnsreligion med et individuelt ressursperspektiv på religion, spesielt designet for individets personlige vekst og utvikling i et flerkulturelt samfunn. Mens “civil religion” fungerer i forhold til nasjoners og samfunns kollektive erfaringer, er elevenes individuelle erfaring også viktig i “skolereligionen” slik jeg bruker begrepet.

Orienteringen mot individet og elevenes “personlige vekst og utvikling” ble enda mer tydelig i analysen av innføringsbøkene perspektiver på elevrollen i kapittel 5. Også her var det samstemmighet mellom Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006, og disse ble vektlagt i analysen. Analysen viste at elevperspektivet i disse innføringsbøkene preges av:

- Eleven sees på som et “meningssøkende vesen”. Det videreføres dermed et perspektiv på elevrollen fra Generell del av læreplanverket.
- “Livstolkning” framstår som et nøkkelbegrep i innføringsbøkene. Begrepet synes å bli brukt på to måter: i) som elevenes italesettelse av seg selv og meningen med livet, og ii) som en didaktisk strategi som kan brukes i religionsundervisningen.

- Vekt på elevenes “livstolkning” som en didaktisk strategi viderefører og konkretiserer læreplanformuleringer om å stimulere elevens “personlige vekst og utvikling”.
- “Livstolkning” som didaktisk strategi kobles til et “religiøst språk” som sees på som viktig for elevenes individuelle og personlige “livstolkning”.
- Koblingen mellom “livstolkning” og “religiøst språk” medfører en mulig *religionifisering* av elevenes individuelle og personlige “livstolkning”.
- Vekt på “livstolkning” og identitetsutvikling gir elevrollen et preg av *selvutvikling* på det eksistensielle område.
- Disse perspektivene på elevrollen bygger videre på en selvutviklingspedagogisk diskurs.

Analysen viste at innføringsbøkene i sin elevsentrering er svært individuelt orienterte. Hver enkelt elev skal møte en religionsundervisning der de får stimulert sin “livstolkning”, og der det å lære et “religiøst språk” og det å lære *av* religion er viktig og skal føre til personlig vekst. Elevsentreringen går ut over et faglig nivå og over i det indre og sjelelige når det i innføringsbøkene kobles til “meningen med livet”, og viser en orientering mot reform- og sosialpedagogiske ideer på det pedagogisk området. Også her skiller Skrunes 2004 og Stabell-Kulø 2005 seg fra de tre andre. Skrunes 2004 vektlegger oppdragelse av barnet i et kristent teosentrisk perspektiv, men referer også til en “helhetspedagogikk”. Der de andre forholder seg til elevens selv i et elevsentrert/antropologisk perspektiv, knytter altså Skrunes an til et teosentrisk perspektiv. Stabell-Kulø 2005 skiller seg vesentlig ut fra alle de andre og plasserer seg i en formidlingspedagogisk tradisjon med sin fag- og stofforientering. I dette perspektivet er det kunnskaper og faglig refleksjon som er dannende og utviklende for eleven.

I kapittel 6 viste analysen at konstruksjonen av religionslærerrollen i Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004, Skrunes 2004 og Sødal (red.) 2006 preges av:

- At religionslærerrollens viktigste egenskaper er en form for *relasjonskompetanse*
- En videreføring av en rådende pedagogisk diskurs som vektlegger “læreren som veileder”
- Læreren skal være en samtalepartner for elevene, en “livstolker”, og dermed konstrueres som en senmoderne identitetseksper
- Dette fører til en terapeutisering av religionslærerrollen og religionsundervisningen

Konsekvensene er en uklar faglighet. Nærhet og godhet blir de dominerende verdiene og egenskapene for en religionslærer. Det er for eksempel symptomatisk at “dydene” som Afdal m.fl. 2001 refererer til for religionslæreren (tillit, kjærlighet, ekthet, tålmodighet og optimisme) knyttes til å være et moralsk forbilde, og fortrenger faglighet som mulig dyd. Det er noe overraskende at Skrunes 2004 synes å være på linje med hvordan religionslærerrollen



konstrueres i Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004, Sødal (red.) 2006. Igjen skiller Stabell-Kulø 2005 seg ut og vektlegger de faglige og kunnskapsmessige sidene hos læreren, og bekrefter orienteringen mot en formidlingspedagogisk tradisjon, mens de øvrige bygger på reform- og sosialpedagogisk tankegods gjennom vektleggingen av relasjonskompetanse i konstruksjonen av religionslærerrollen.

De tre analysekapitlene gir et grunnlag for å svare på forskningsspørsmålet ved å hevde at den dominerende tendensen i forhold til fagforståelsen er en religionsdidaktikk som forholder seg empatisk til religion og konstruerer et eksistensielt og individorientert religionsfag der religion forstås som en ressurs for elevens personlige vekst og utvikling. I dette bildet framstår religionslæreren som samtalepartner og “livstolker”, og gir et tydelig terapeutisk tilsnitt til lærerrollen.

Jeg har i kapittel 7 hevdet at fagkonstruksjonen i Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006 gir en strategisk og komplementære fagforståelse der de tre analyserte saksområdene henger tett sammen, og derfor er karakterisert som “teknologisering av diskurs”. Fagperspektivene i disse tre innføringsbøkene framstår som den standardiserte, autoriserte og institusjonaliserte, og fører til at Skrunes 2004 og Stabell-Kulø 2005 i forhold til disse representerer ytterpunkter og konkurrerende perspektiver. I kapittel 7 argumenterte jeg også for at den standardiserte fagforståelsen bygger på kristendomsfaglige og teologiske perspektiver. Det skjer en strategisk diskursproduksjon ved at kristendomsfaglige og teologiske perspektiver italesettes som allmenne og generelle. Slik tilsløres også det kristendomsfaglig og teologiske utgangspunktet. Dette viser imidlertid at religionsdidaktikken står i en lang kristendomsfaglig tradisjon, men like fullt påvirkes av det senmodernes samfunnets framvekst. I møtet med det senmoderne samfunn påvirkes den kristne tradisjon og får preg av det observatører (Simmel, Lyon, Cupitt) har karakterisert som “post-kristendom”. Det vil si en orientering mot livet her og nå, istedenfor kristendommens eskatologi, og den er i sin samtidsorientering dermed mer åpen for samfunnsimpulser og bygger ned grensene til andre religioner. I religionsdidaktikken gir dette seg utslag i individorientering og fokus på personlig vekst og utvikling ved hjelp av religion. Budskapet er at alle kan lære noe av alle religioner, og at denne lærdommen kan brukes i individets selvutvikling. Slike tendenser gjør det adekvat å stille spørsmål om det jeg kapittel fire karakteriserte som “skolereigion” har tatt innover seg tendenser og påvirkes av senmodernitetens antidogmatiske og individualiserte holdning til religion, og dermed får paralleller til nyreligiøsiteten. Jeg har på bakgrunn av

dette åpnet for å se “skolereigion” som en særegen konstruksjon og forståelse av religion som preges av senmoderniteten og har paralleller til nyreligiøsitetens flytende og individualiserte forståelse av religion.

Det jeg hevder er standardiseringen av kunnskap baserer jeg i all hovedsak på tre av fem innføringsbøker. Avhandlingens analyse har i forhold til datamaterialets flerstemmighet stått overfor et *metodologisk dilemma* i forhold til representativitet og mulighet for generalisering. Min begrunnelse for å vektlegge tre (Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006) av fem innføringsbøker når jeg snakker om “teknologisering av diskurs” og trekker slutninger til den religionsdidaktiske diskurs generelt, baserer seg på at disse tre synes å fortrenge de andre og konkurrerende fagforståelser i *offentlige* og *institusjonaliserte* sammenhenger:

- Kun Afdal m.fl. 2001 og Sødal (red.) 2006 er å finne som pensumlitteratur ved de 15 ulike lærerutdanningsinstitusjoner jeg har innhentet pensumlister fra.
- Kun Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006 er å finne på KRLnett.no og oversikten som der tilbys over relevant faglitteratur i fagdidaktikk.

Denne fortrengningen representerer en form for “utelukkelsesmekanisme” (Foucault 1999) og gir grunnlag for å karakterisere disse tre innføringsbøkene som et *kulturelt hegemoni*. Ved at det er Afdal m.fl. 2001 og Sødal (red.) 2006 som preger pensumlitteraturen ved ulike lærerutdanningsinstitusjoner representerer det en mulighet for å opprettholde, kontrollere og spre en dominerende fagforståelse, slik svenske sakprosaforforskere har vist (Englund og Svensson 2003: 64). Mens det fram til 1997 var “Asheim/Mogstad-tradisjonen” som dominerte pensumlitteraturen, i følge Lied (2006: 187), bekrefter min undersøkelse Lieds påstand om at dette nå har snudd seg, og at det nå er “Winsnes-tradisjonen” som dominerer.

Det sier videre noe om at perspektivene i de to andre bøkene ikke er i tråd med det som forstås som institusjonalisert, standardisert, normalisert og autorisert kunnskap i den religionsdidaktiske diskursen. Skrunes 2004 og Stabell-Kulø 2005 representerer på hver sin måte helt ulike fagforståelser og perspektiver, og representerer dermed det jeg har kalt for *sentrifugale krefter* i den religionsdidaktiske diskursen, og dermed utelukkes fra offentlige og institusjonaliserte sammenhenger. Det må sies å være interessant at slike konkurrerende fagforståelser er til stede i den religionsdidaktiske diskursen, men ikke slipper til eller evner å framstå som aktuelle.

Analysen gir imidlertid grunnlag for å stille spørsmålstegn ved inndelingen i en såkalt “Asheim/Mogstad-tradisjon” og en “Winsnes-tradisjon” i norsk religionsdidaktikk. Det er på mange områder flere overlappingspunkter enn skiller mellom disse fagtradisjonene. Dersom Stabell-Kulø 2005 sammenholdes med bøker i de to tradisjonene, kommer det tydelig fram at de er likere enn det f.eks. Lied (2006) argumenterer for. Stabell-Kulø 2005 kan derfor sies å være representant for en annen eller tredje tradisjon i norsk religionsdidaktikk. I stedet for å foreslå en mulig tredje tradisjon som “Stabell-Kulø-tradisjonen”, er det gode argumenter for å slå de to førstnevnte kategoriene sammen og kalle de en “religionsempatisk elev- og opplevelsesorientert religionsdidaktikk”, i motsetning til en “kritisk religionsdidaktikk”? (jfr. Sjøberg 1998).

Uavhengig av hvilken tradisjon de plasseres i, viderefører Skrunes 2004, Mogstad 2004, Afdal m.fl. 2001 og Sødal (red.) 2006 en fagtenkning med lange tradisjoner. Over 250 år med religionsundervisning setter sine spor, og min bruk av uttrykket “seige strukturer” henspiller på dette. Selv om kirken og teologene mistet sitt monopol på religionsundervisningen i skolen allerede på slutten av 1800-tallet, er det her engasjementet for religionsfaget i skolen har ligget. Det har resultert i en bred religionspedagogisk kompetanse i de teologiske fagmiljøene, og disse har etablert sterke tradisjoner og fagmiljøer som har stått for religionsdidaktisk forskning og rekruttering til lærerutdanningsinstitusjonene. Dette synes ennå å prege tenkningen om religionsdidaktikk, også etter at KRL-faget ble innført i 1997.

Forståelsen av religionsdidaktikk og hva dette fagfeltet bør orientere seg om slites mellom mange interesser. Gås det detaljert til verks, slik jeg gjorde i kapittel 7.1.2, kommer det tydelig fram at religionsundervisningen i Norge preges av å stå i en lang kristen tradisjon. Det kommer til syne i fagtenkningen og i det faktum at de fleste av lærebokforfatterne har kristendomskunnskap eller teologi som fagbakgrunn. Dette kan ikke regnes som nye funn, men gjør det relevant å bruke betegnelsen “seige strukturer”. Det er interessant måten disse “seige strukturerne” synes å ville nedtone eksplisitte teologiske og kristendomsfaglige perspektiver. Dette kommer til uttrykk i innføringsbøkene ved at den kristendomsdidaktiske faglighet med noen “pennestrøk” gjøres om til generell religionsdidaktisk faglighet for et obligatorisk religionsfag i et flerkulturelt samfunn. Med bruk av Faircloughs begrep “teknologisering av diskurs” er det åpenbart et uttrykk for at etablerte “diskurseksperter” ønsker å definere den kunnskap de behersker som den standardiserte og autoriserte. Teknologiseringen av den religionsdidaktiske diskursen preges dermed av at

fagkonstruksjonen skjer av religionsdidaktikere med den faglige bakgrunn i kristendomsfag og teologi. Skrunes 2004 gjør imidlertid ikke tilstrekkelige tilpasninger av det kristendomsfaglige innholdet, noe som nok bidrar til at han framstår som ulik fra Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006.

Det synes å få stor gjennomslagskraft i den religionsdidaktiske diskursen når de “seige strukturene” kombineres med rådende reformpedagogisk tankegods som vektlegger elevsentrering gjennom erfaring, opplevelse og følelser. Slik føres gammelt og nytt tankegods sammen og utgjør en kraftfull fagkonstruksjon – “et ordinært fag i særklasse” - som dermed også kan begrunnes med at den både bygger på “tradisjoner” og “en dyp strøm i vår nasjons historie” samtidig som den tar inn over seg nye selvutviklingspedagogiske idealer. En slik fagkonstruksjon er et godt eksempel på den forandring en vitenskapelig diskurs gjennomgår i møte med en pedagogisk diskurs. Utdanningssosiologen Basil Bernstein (2001) har kalt denne forandringen for “rekontekstualisering”. I religionsdidaktikken er det derfor av stor viktighet å stille spørsmål om hva som skjer når de religionsfaglige perspektivene som handler om å knytte religion til menneskets eksistens, gjennom for eksempel “livstolkning” og det å lære *av* religion, kombineres med den elevsentrerte selvutviklingspedagogikken? Ett resultat av denne kombinasjonen er at det gir grunnlag for å trekke paralleller mellom religionsdidaktikken og nyreligiøsiteten. Ved å knytte seg til den reformpedagogiske selvutviklingsdiskursen ender forfatterne opp med en fagkonstruksjon i innføringsbøkene som knytter an til nyreligiøsiteten, noe de vel neppe hadde tenkt som en mulighet.

I denne sammenheng kommer det tydelig fram at innføringsbøkene framstår som kraftfulle virkemidler ved å være en arena og mulighet for å føre faglige perspektiver fra ulike vitenskapelige diskurser sammen. De er makttekster som gir muligheter for bred resepsjon, institusjonalisering og etablering av kulturelt hegemoni blant flere konkurrerende fagforståelser. Innføringsbøkene er dermed ikke bare redskaper for undervisning eller forenklete framstillinger for lærerstudenter. De representerer også den offisielle og autoriserte kunnskapen på området. Ved at noen av innføringsbøkene er å finne i de ovenfor nevnte institusjonaliserte sammenhenger, mens andre ikke er det, underbygger det at disse bøkene formidler den offisielle og standardiserte kunnskapen.

Parallellene jeg har trukket mellom “skolereigion” og nyreligiøsiteten handler om at religion er i stadig endring og preges av den kontekst den konstrueres i og hvem den konstrueres av.

Når religion i det senmoderne samfunn preges av å være individuell og rettet mot menneskets selvutvikling, er det ikke spesielt overraskende at dette også påvirker innføringsbøkernes forståelse av religionsdidaktikk og religionsfaget i skolen. Det er særlig selvutviklingspedagogikken som skaper denne forbindelsen og reder grunnen for at religion også forstås som en ressurs for menneskets selvutvikling. Så lenge det er et uttalt mål at religionsundervisningen både skal kunne forankre religiøs identitet og stimulere elevenes personlige vekst og utvikling, vil det kunne argumenteres for at religionsundervisningen må tilpasses de individuelle behov og samfunnmessige strømninger. Det er det lang tradisjon for i Norge, helt fra konfirmasjonen ble innført i 1736. Det er i denne grunnleggende forståelsen av hva religionsfaget i skolen bør være og den grunnleggende positive vurderingen av religionens betydning for individ og samfunn at “seige strukturer” kan spille på lag med en individorientering i pedagogikken og i samfunnet generelt. Mens religionsundervisningen under statspietetismen var orientert mot å skape lojalitet overfor Gud og konge, er religionsundervisningen og religionsdidaktikken i dag preget av å være rettet mot individet, og “religion” konstruert som allmennmenneskelig og universelt. Fagutviklingen må derfor balansere mellom å videreføre religionsundervisning og kristendom som “en dyp strøm i vår nasjons historie”, samtidig som religionens aktualitet som samfunnsfaktor opprettholdes overfor ikke-religiøse, og minoritetenes rettigheter ikke krenkes. Det gir utfordring for fagutvikling og fagkonstruksjon, og resulterer både i et “ordinært fag i særklasse” og en “fagdidaktikk i særklasse”.

Det er slik sett et sammensatt bilde som er med på å gi grunnlag for å tenke, konstruere og disponere religionsdidaktikken. Det er ulike typer av kunnskap som er med på å begrunne, forklare og legitimere det synet på fag, elev og lærer som innføringsbøkene kommuniserer. De kunnskapsregimer og diskursive formasjoner som setter premisser for religionsfagene i skolen og for religionsdidaktikken spenner fra ulike religionsfaglige perspektiver til læringsteorier, arbeidsmåter og nye perspektiver på relasjonen mellom lærer og elev. Påvirkning vil også være til stede i vurderingen av hvorvidt ulike pedagogiske praksiser er i samsvar med bestemte politiske strategier og målsetninger for skoleutvikling. Det hele er et konglomerat av politikk, psykologi, pedagogikk, teologi og religionsvitenskap som på ulike epistemologiske nivåer, og med ulike teoretiske og praktiske ambisjoner, og vitenskapelige mål, spiller sammen. I innføringsbøkene utgjør disse ulike epistemologiske nivåene mulighetsbetingelser som på ulike måter inkluderes i framstillingene. Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006 klarer på ulike måter å bruke disse mulighetsbetingelsene,

særlig i deres orientering mot reformpedagogisk tankegods i form av en selvutviklingspedagogikk. De andre to “bommer” i sine valg. Selv om Skrunes 2004 på mange måter gir en svært god historisk redegjørelse for kristendomsfaget i skolen, er det ikke lenger en mulighet eller et politisk klima med et rent kristendomsfag i den norske skolen, slik han tar til orde for. Det synes heller ikke å være klima for Stabell-Kulø 2005s religionsdidaktikk, som ikke forholder seg til didaktiske drøftinger og presentasjoner av arbeidsmåter for elevaktivitet og elevsentring, men istedenfor reduserer pedagogikken til “sunn fornuft satt i system”, og der vekten legges på fag- og stofforientering.

For Foucault handler diskurs om at kunnskapsobjekter og fagområder som man kan ta for gitt og snakke om, skapes. De er ikke tilfeldige, men del av en sosialt konstruert virkelighet – det er noens kunnskap. En dominerende diskurs forutsetter dermed at andre måter å omtale verden på, utelukkes. Diskurs, og diskursers kunnskapsproduksjon, er stadig underlagt ulike former for påvirkning, restriksjoner og kontroll. Institusjoner og praksiser skaper, opprettholder, kontrollerer eller sprer dominerende diskurser. Kunnskap og fagforståelse innenfor den religionsdidaktiske diskursen vil dermed aldri være gitt, men konstruert og bestemt på bakgrunn av ulike faktorer. For den videre fagutviklingen av religionsdidaktikken vil det derfor være av stor betydning hvilken pedagogisk og religionsfaglig tradisjon det bygges videre på, og hvilke politiske mulighetsbetingelser som gis. Fortsettes elevsentringen med vektlegging av elevenes “livstolkning” slik at religionsdidaktikken vil bli orientert mot å bygge “relevanskorridorer” for elevene, som Ziehe (2004) har kalt det? Eller kan det tenkes at den politiske behandlingen av ny læreplan i KRL (og nytt navn på faget?) i etterkant av dommene fra FN og EMD skaper mulighetsbetingelser for en fag- og stofforientering som vil påvirke religionsdidaktikken i retning av formidlingsorientert pedagogikk der fagkunnskaper sees på som en viktig del av elevenes dannelse? I forhold til den videre fagutvikling av religionsdidaktikken vil det være interessant hvordan de religionsdidaktiske fagmiljøene vil forholde seg til eventuelle nye politiske føringer. Godt etablerte “diskurseksperter” vil fremdeles kunne utgjøre “seige strukturerer” og være sentral i diskursproduksjonen, og dermed også kunne utgjøre en buffer mellom det politiske nivå og praksis knyttet til religionsfaget i skolen. Den religionsdidaktiske diskursen, særlig knyttet til fagmiljøene rundt studiefaget KRL, er sentrale premissleverandører for hvordan religionsfaget blir konstruert og forstått, og vil derfor fortsatt stå for en diskursproduksjon som setter viktige premisser for religionsdidaktisk fagforståelse og dermed være interessant for videre forskning.

## Kilder og litteraturliste

### *Offentlige dokumenter*

European Court of Human Rights: Press release issued by the Registrar. *Grand Chamber Judgement Folgerø and others v. Norway*. [29.06.2007]

Human Rights Committee [FNs menneskerettighetskomite]: Communication No. 1155/2003

Innst. S. nr. 240 (2000-2001): *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om evaluering av faget Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering (St. meld. nr. 32 (2000-2001))*.

NOU 1978: 26 *Læremidler i skole og voksenopplæring*.

NOU 1995:9 *Identitet og dialog*.

NOU 2007:6 *Formål for framtida*.

Rundskriv F-03-98: *Differensiert undervisning og avgrenset fritak i faget Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*. Kirke-, Utdannings- og forskningsdepartementet.

Rundskriv F-032-01: *Oppfølging av St.meld. 32 og Innst. S. nr. 240 (2000-2001) Evaluering av faget Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering. Informasjon om rammene for KRL-faget, praktiseringen av fritaksretten og det videre arbeidet med revisjon av faget*. Kirke-, Utdannings- og forskningsdepartementet.

Rundskriv F-02-05: *KRL-faget og uttalelse fra FN's menneskerettighetskomite om brudd på FN-konvensjonen om sivile og politiske rettigheter – skolenes oppfølging*. Det Kongelige utdannings- og kunnskapsdepartement. Publisert i KRL-boka 2005 s. 45-49.

Rundskriv F-15-07: *Informasjon om endringer i opplæringen i faget Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap og om rett til fritak fra opplæring i skoleåret 2007/2008*. Det Kongelige kunnskapsdepartement.

St. meld. nr. 14 (1995-1996): *Om kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*. Kirke-, Utdannings- og forskningsdepartementet.

St.meld. nr. 32 (2000-2001): *Evaluering av faget Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*.

St. meld. nr. 16 (2001-2002): *Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig-krevende-relevant*.

St.meld. nr. 7 (2002-2003): *Trusopplæring i ei ny tid. Om reform av dåpsopplæringa i Den norske kyrkja*.

## ***Læreplaner og rammeplaner***

Læreplan for Kristendomskunnskap. Mønsterplan for grunnskolen 1974. Aschehoug. Oslo.

Læreplan for Kristendomskunnskap. Mønsterplan for grunnskolen 1987. Aschehoug. Oslo.

Læreplan for Livssynskunnskap. Mønsterplan for grunnskolen 1987. Aschehoug. Oslo.

Læreplan for Annen religions- og livssynsundervisning. Mønsterplan for grunnskolen 1987. Aschehoug. Oslo.

Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del. i *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. [L97] Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo.

Læreplan for Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering i *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. [L97] Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo.

Læreplan for Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap [KRL 2002] i *KRL-boka 2002*. Læringssenteret/Utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo.

Læreplan for Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap [KRL 2005] i *KRL-boka 2005*. Utdanningsdirektoratet. Oslo.

Læreplan for Religion og etikk. Kirke, utdannings-, og forskningsdepartementet. Oslo august 1996.

Møse, Erik [1997] 1998: "Fritak for undervisning i faget kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering. Forholdet til Norges folkerettslige forpliktelser" i Høstmælingen, Njål (red.): *Livssyns- og trosfrihet i et menneskerettighetsperspektiv. Særlig om faget kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*. Juristforbundets forlag AS. Oslo, s. 123-211.

Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen i *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. [Brua] [L97] Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo.

Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning. Godkjent av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 10. juli 1992. Justert utgave, juni 1994.

Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning. Fastsatt 31.03.98 av Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo.

Rammeplan for Allmennlærerutdanningen. Fastsatt 3. april 2003 av Utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo.

Rammeplan for Praktisk-pedagogisk utdanning. Fastsatt 3. april 2003 av Utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo.



Rammeplan og forskrift for Praktisk-pedagogisk utdanning. Fastsatt 1.07.99 av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

### ***Liste over innhentede pensumlister***

Det teologiske menighetsfakultet, Oslo. Pensumliste for DELEMNE C, "KRL103: Religionsvitenskap, Livssynskunnskap og Fagdidaktikk". Studieåret 2007/2008 [nettside 3.10.07].

Høgskolen i Agder. *Samlet plan for allmennlærerutdanning Kristiansand 2005-2009*. Kap. 2.5 Fagplan for KRL1 (inkl. Pensumliste, kap. 2.5.6 Studielitteratur). [Høgskolen i Agder ble Universitet i Agder fra 1. september 2007]

Høgskolen i Bergen. Pensumliste for KRL i ALU. Studieåret 2006/2007.

Høgskolen i Bodø. Pensumliste for RL115L Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL). Studieåret 2006/2007.

Høgskolen i Buskerud (avd. Hønefoss). Pensumliste for KRL4000. Kristendoms-, religion og livssynskunnskap. (studieåret 2006/2007).

Høgskolen i Finnmark. Pensumliste for KRL 1. Studieåret 2006/2007.

Høgskolen i Hedemark, avd. Hamar. Pensumliste for KRL1. Studieåret 2007/2008.

Høgskolen i Nesna. Pensumliste for KRL. Studieåret 2007/2008.

Høgskolen i Nord-Trøndelag. Pensumliste for KRL 1. Studieåret 2006/2007.

Høgskolen i Oslo. Pensumliste for RELDID 4040. Studieåret 2006/2007. Og Pensumliste for Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap I (KRL1) (studieåret 2006/2007)

Høgskolen i Tromsø. Pensumliste for KRL1. Studieåret 2006/2007.

Høgskolen i Volda. Pensumliste for AL4KRL. Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap. Studieåret 2006/2007.

Høgskolen i Østfold. Litteraturliste for KRL101. Studieåret 2007/2008.

Norsk lærerakademi (NLA). Pensumliste for ALKRL 1000 Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (studieåret 2006/2007)

Universitetet i Stavanger. Pensumliste for KRL Innføring (emnekode ALU 140-2). Studieåret 2006/2007.

## **Litteraturliste**

- Afdal, Geir 1997: "The Didactic Foundation of Religious Education in Norway" i Kristiansen, Roald E. and Terebikhin, Nickolai (ed.): *Religion, Church and Education in the Barents Region*. Pomor State University. Arkhangelsk, s. 184-197.
- Afdal, Geir 1998: "Fra vitenskap til skolefag eller fra skolefag til vitenskap?" i *Religion og livssyn* nr. 1, s. 8-17.
- Afdal, Geir 2005: "Kontekstuell religionsdidaktikk – religionspedagogikk for en flerkulturell skole?" i *Din* nr. 1-2, s. 3-17.
- Afdal, Geir 2006: *Tolerance and Curriculum*. Waxman Münster. New York – München – Berlin.
- Afdal, Geir; Haakedal, Elisabet og Leganger-Krogstad, Heid 2001: *Tro, livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. 2. utg. Universitetsforlaget. Oslo.
- Albinus, Lars 2006: "Tolerancens problem: den vanskelige balance. Et diskussionsfelt mellom Derrida og Habermas" i *Religionsvitenskaplig tidsskrift* nr 48, s. 65-78.
- Alfsen, Liv Sødal 1986: *Kristendoms lærer - oppgave i spenning mellom tidens forventninger og stoffets uforanderlighet*. Tano forlag. Oslo.
- Algotsson, Karl-Göran 1975: *Från katekestvång till religionsfrihet. Debatten om religionsundervisningen i skolan under 1900-talet*. Raben & Sjögren. Uppsala.
- Almèn, Edgar; Furehøed, Ragnar; Hartman, Sven G. og Skogar, Bjørn (red.) 2000: *Livstolkning och värdegrund. Att undervisa om religion, livsfrågor och etikk*. Lindköpings universitet
- Andersen, Niels Åkerstrøm 1994: *Institutionel historie – en introduktion til diskurs- og institutionsanalyse*. COS-rapport nr. 10/94. København.
- Andersen, Niels Åkerstrøm 1999: *Diskursive analysestrategier: Foucault, Koselleck, Laclau, Luhman*. Nyt fra Samfundsvitenskapene. København.
- Andersen, Niels Åkerstrøm 2003: *Borgerens kontraktliggørelse*. Hans Reitzels forlag. København.
- Andersen, Niels Åkerstrøm 2006: *Partnerskabelse*. Hans Reitzel Forlag. København.
- Andreassen, Bengt-Ove 2005a: "Myten og det mytiske – fortellingsdidaktikken i religionsdidaktikken". Upublisert paper. Institutt for religionsvitenskap. Universitetet i Tromsø.
- Andreassen, Bengt-Ove 2005b: "Sekularisering – fra begrep til samfunnsvitenskapelig tese" i *Religion og livssyn* nr. 4, s. 7-12.

Apple, Michael W. and Christian-Smith, Linda K. (eds.) 1991: *The Politics of the Textbook*. Routledge. London.

Arendt, Hannah [1958] 1996: *Vita Activa. Det virksomme liv*. Pax forlag. Oslo.

Asheim, Ivar 1974: "Må religionspedagogikken være en selvstendig disiplin?" i Bugge, K. E. og Johannessen, Steffen (red.): *Religionspædagogiske brydninger*. Nyt nordisk forlag. København, s. 65-82.

Asheim, Ivar 1976: *Religionspedagogikk. En innføring*. Universitetsforlaget. Oslo.

Asheim, Ivar og Mogstad, Sverre Dag [1987] 1996: *Religionspedagogikk. Tolkning. Undervisning. Oppdragelse*. 3. oppl. Universitetsforlaget. Oslo.

Austin, John L. 1962: *How to do things with words*. Harvard University Press. Cambridge – Massachusetts.

Baird, Robert D. 1991: *Category formations and the history of religions*. Mouton de Greuyter. Berlin – New York.

Bakhtin, Mikhail 2002: *Speech genres and other late essays*. 8<sup>th</sup> print. University of Texas Press. Austin.

Bakhtin, Mikhail 2003: *Latter og dialog. Utvalgte skrifter*. Cappelen. Oslo.

Bakka, Valgjerd 2000: *Mellom foreldrerett og einskapsskule: analyse av argumentasjonen i Stortinget ved innføring av faget: "Kristendom med religion og livssynsorientering"*. Hovedoppgave i administrasjon- og organisasjonsvitenskap. Universitetet i Bergen.

Barnes, Barry and Bloor, David 1982: "Relativism, Rationalism and the Sociology of Knowledge" in Hollis, Martin and Lukes, Steven (ed.): *Rationality and Relativism*. The MIT Press. Cambridge, Massachusetts, s. 21-47.

Barnes, Philip L. 2000: "Ninian Smart and the Phenomenological Approach to Religious Education" i *Religion* vol. 30 no.4, s. 315-332.

Barnes, Philip L. 2007: "The disputed legacy of Ninian Smart and phenomenological religious education: a critical response to Kevin O'Grady" i *British Journal of Religious Education* vol. 29 no. 2, s. 157-168.

Barnes, Philip L. and Wright, Andrew 2006: "Romanticism, representations of religion and critical religious education" i *British Journal of Religious Education* vol. 28, no. 1, s. 65-77.

Barrett, Michèle 1991: *The Politics of Truth. From Marx to Foucault*. Polity Press. Cambridge.

Barthes, Roland 1977: *Image, music, text*. Fontana Press. London.

Bassey, Michael 1999: *Case Study Research in Educational Settings*. Open University Press. Buckingham – Philadelphia.

- Bauman, Zygmunt 1998: "Postmodern religion?" i Heelas, Paul (ed.): *Religion, modernity and postmodernity*. Blackwell Publishers. Oxford, s. 55-78.
- Bauman, Zygmunt 2000: *Savnet fellesskap*. Cappelen akademisk forlag. Oslo.
- Bauman, Zygmunt 2006: *Flytende modernitet*. 2. utg. Vidarforlaget. Oslo.
- Baumfield, Vivienne 2006: "Textbooks and RE – empowering or restricting?" i *British Journal of Religious Education* vol. 28 no. 3, s. 223-224.
- Beckford, James A. 1992: *Religion and Advanced industrial society*. Routledge. London – New York.
- Beckford, James A. 2003: *Social Theory & Religion*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Bellah, Robert N. 1967: "Civil Religion in America" i *Daedalus* vol. 96 no. 1, s. 1-21.
- Bellah, Robert N. 1975: *The Broken Covenant. American Civil Religion in Time of Trial*. The Seabury Press. New York.
- Bellah, Robert N. and Hammond, Phillip E. 1980: *Varieties of Civil Religion*. Harper & Row Publishers. San Francisco.
- Bennett, Clinton 1996: *In Search of the Sacred. Anthropology and the Study of Religions*. Cassell. London – New York.
- Berg, Tove 1999: "Framstillingsformen i lærebøker – fagorientert eller elevorientert?" i Johnsen, Egil Børre (red.): *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. Tano Aschehoug forlag. Oslo, s. 97-106.
- Berge, Kjell Lars 1999: "Prosjektmiljøet Norsk sakprosa 2000-2003 ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo. En aktivitetsbeskrivelse". <http://www.hf.uio.no/inl/sakprosa/Om/prosjektbeskr.html> [27.09.2005]
- Berge, Kjell Lars 2003: "Hvor er makten i teksten?" i Berge, Kjell Lars; Meyer, Siri og Trippstad, Tom Are (red.): *Maktens tekster*. Gyldendal akademisk. Oslo, s. 24-41.
- Bergem, Trygve m. fl. 1997: "Research on Teacher and Teacher Education" i *Scandinavian Journal of Educational Research*, no. 3-4, s. 433-458.
- Berger, Peter L. 1999: "The Desecularization of the World: A Global Overview" i Berger, P.L. (ed.): *The Desecularization of the World. Resurgent Religion and World Politics*. William B. Erdmans Publishing Company. Michigan, s. 1-18.
- Bergström, Göran og Borèus, Kristina (red.) 2005: *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskapelig text- och diskursanalys*. 2. oppl. Studentlitteratur. Lund.

Bernstein, Basil 2001: "Pædagogisering av viden: Studier i rekontekstualisering" i Chouliaraki, Lilie og Bayer, Martin (red.): *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk forlag. Viborg.

Beronius, Mats 1991: *Genealogi och sociologi. Nietzsche, Foucault och den sociala analysen*. Brutus Östling bokförlag Symposion AB. Stockholm.

Best, Ron (ed.) 1996: *Education, Spirituality and the Whole Child*. Cassell. London.

Bevans, Stephen B. 1992: *Models of Contextual Theology. Faith and Cultures*. Orbis Books. Maryknoll – New York.

Birkedal, Erling 2001: "Noen ganger tror jeg på Gud, men...?" *En undersøkelse av gudstro og erfaringer med religiøs praksis i tidlig ungdomsalder*. KIFO Perspektiv nr. 8. Tapir. Trondheim.

Birkedal, Erling 2005: "Den kristne kulturarv i skolen i dag" i *Prismet* nr. 2, s. 147-157.

Bjerke, Tore 2000: "Utviklingspsykologi" i Haugen, Richard (red.): *Barn og unges læringsmiljø*. Høyskoleforlaget. Kristiansand, s. 141-183.

Bjørkås, Svein 2005: "Fra enhetskultur til kulturell pluralisme?" i Frønes, Ivar og Kjølrsrød, Lise (red.): *Det norske samfunn*. 5. utg. Gyldendal akademisk. Oslo, s. 432-456.

Bjørndal, Cato R. P. og Mathisen, Petter 2001: "Fra skipper til los" i Hovdenak, Sylvi Stenersen (red.): *Perspektiver på Reform 97*. Gyldendal akademisk. Oslo, s. 116-136.

Bondevik, Kjell Magne 2006: [Uten tittel. Tale ved åpning av konferansen 6. juni 2004] i *The Religious Dimension of Intercultural Education. Conference proceedings Oslo, Norway, 6 to 8 June 2004*. Council of Europe Publishing. Strasbourg, s. 21-22.

Borchgrevink, Tordis 2002: "Makten eller æren. Kristendom og felleskultur i det flerreligiøse Norge" i Brochmann, Grete; Borchgrevink, Tordis og Rogstad, Jon (red.): *Sand i maskineriet. Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge*. Gyldendal akademisk. Oslo, s. 108-145.

Botten, Geir og Lorentzen, Rutt Trøite 2003: "Grunnleggjande lese-, skrive- og matematikkopplæring som emne i allmennlærerutdanninga" i Karlsen, Gustav E. og Kvalbein, Inger Anne (red.): *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Universitetsforlaget. Oslo, s. 207-222.

Bourdieu, Pierre 1996: *Symbolisk makt*. Pax forlag. Oslo.

Bourdieu, Pierre and Passeron, Jean-Claude 1990: *Reproduction in education, society and culture*. Sage. London.

Bratholm, Berit 2001: "Godkjenningsordningen for lærebøker 1889-2001. En historisk gjennomgang". Nettartikkel publisert på nettsider fra Høgskolen i Vestfold: <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-02.html> [lastet ned 07.01.08].

Bredsdorff, Nils 2002a: *Diskurs og konstruktion. En samfundsvidenskabelig kritik af diskursanalyser og socialkonstruktivismen*. Forlaget Sociologi. Fredriksberg.

Bredsdorff, Nils 2002b: "Hvad er diskursanalyse?" i *Social Kritik* nr. 78, s. 62-65.

Breidlid, Halldis og Nicolaisen, Tove 2000: *I begynnelsen var fortellingen. Fortelling i KRL*. Universitetsforlaget. Oslo.

Breidlid, Halldis og Nicolaisen, Tove 2003a: "Felles skikkelser, men ulike fortellinger" i Selander, Staffan og Skjelbred (red.): *Fokus på pedagogiske tekster 7. Fire artikler om lærebøker i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap*. Notat 2/2003. Høgskolen i Vestfold, s. 4-41.

Breidlid, Halldis og Nicolaisen, Tove 2003b: "Etnisitet i KRL-fagets fortellingsstoff – en utfordring for læreverk og undervisning" i Selander, Staffan og Skjelbred (red.): *Fokus på pedagogiske tekster 7. Fire artikler om lærebøker i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap*. Notat 2/2003. Høgskolen i Vestfold, s. 42-67.

Breidlid, Halldis og Nicolaisen, Tove 2003c: "Aktiv eller usynlig? En analyse av hvordan kvinner fokuseres i KRL-læreverkenes fortellingsstoff" i Selander, Staffan og Skjelbred (red.): *Fokus på pedagogiske tekster 7. Fire artikler om lærebøker i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap*. Notat 2/2003. Høgskolen i Vestfold, s. 68-101.

Brekke, Mary (red.) 2004: *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring. Læring, undervisning og danning i lys av ny forskning*. Høyskoleforlaget. Kristiansand.

Brekke, Torkel 2002: *Gud i norsk politikk. Religion og politisk makt*. Pax forlag. Oslo.

Brennan, Oliver (ed.) 2005: *Critical Issues in Religious Education*. Veritas. Dublin.

Brinkman, Svend 2005: "Selvrealiseringens etik" i Brinkman, Svend og Eriksen, Cecilie (red.): *Selvrealisering. Kritiske diskussioner af en grænseløs udviklingskultur*. Klim. Århus, s. 41-64.

Brunstad, Paul Otto 1998: *Ungdom og trender. En bok til lærere og foreldre*. Lunde forlag. Oslo.

Buchardt, Mette (red.) 2006: *Religionsdidaktik*. Gyldendal. København.

Bue, Torgeir 1973: *Pedagogisk veiledning*. NKS-forlaget. Oslo.

Bø, Inge og Helle, Lars 2003: *Pedagogisk ordbok*. Universitetsforlaget. Oslo.

Bøe, Jan Bjarne 1995: *Faget om fortiden. En oversikt over det historiedidaktiske området*. Universitetsforlaget. Oslo.

Børtnes, Jostein 1999: "Bakhtin, dialogen og den andre" i Dysthe, Olga (red.): *The Dialogical perspective and Bakhtin*. Conference Report. Universitetet i Bergen, s. 17-26.

- Böwadt, Pia Rose 2007: *Livets pædagogik? En kritikk af livsfilosofien og dens pædagogisering*. Gyldendals lærerbibliotek. København.
- Cain, David J. 2001: "Defining characteristics, history, and evolution of humanistic psychotherapies" i Cain, David J. and Seeman, Julius (ed.): *Humanistic Psychotherapies. Handbook of Research and Practice*. American Psychological Association. Washington, s. 3-54.
- Carrette, Jeremy R. 2000: *Foucault and Religion: Spiritual Corporality and Political Spirituality*. Routledge. London.
- Carrette, Jeremy R. 2001: "Foucault, strategic knowledge and the study of religion: a response to McCutcheon, Fitzgerald, King, and Alles" i *Culture and Religion* vol. 2, no. 1, s. 127-140.
- Cupitt, Don 1998: "Post-Christianity" i Heelas, Paul (ed.): *Religion, modernity and postmodernity*. Blackwell Publishers. Oxford, s. 218- 232.
- Dahl, Ottar 2002: *Grunntrekk i historieforskningens metodelære*. 2. utg. 8. oppl. Universitetsforlaget. Oslo.
- Davies, Douglas J. 2003: "Christianity" i Bond, Helen K.; Kunin, Seth D. and Murphy, Francesca Aran (ed.): *Religious Studies and Theology. An Introduction*. New York University Press. New York, s. 161-183.
- DeCastell, Suzanne; Luke, Allan and Luke, Carmen (eds.) 1988: *Language, Authority and Criticism: Readings on the School Textbook*. Falmer Press. London.
- de Souza, Marian et. al. (ed.) 2006: *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education. Part I-II*. Springer. Dordrecht.
- Dostorp, Inger Susanne 2002: "Religionsundervisning og tosprogede elever" i Hobel, Peter (red.): *Religion i gymnasiet. En fagdidaktik*. Museum Tusulanums Forlag. København, s. 93-103.
- Egidius, Henry 1996: *Psykologisk leksikon*. Tano Aschehoug. Oslo.
- Eikeland, Halvdan 1989: *Fortid, nåtid, framtid. Fagdidaktisk innføring om undervisning i O-fag og samfunnsfag*. Tano Aschehoug as. Oslo.
- Elstad, Hallgeir; Halse, Per og Furseth, Eva 2002: *Illustrert norsk kristendomshistorie*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Engelstad, Fredrik 2001: "Theories of power in communication" i Engelstad, Fredrik and Gripsrud, Jostein (ed.): *Power, Aesthetics, Media*. Makt- og demokratiutredningen 1998-2003. Rapportserien Nr. 33, desember 2001. Oslo, s. 9-35.
- Engen, Thor Ola 1989: *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning*. Oplandske bokforlag. Vallset.

Engen, Thor Ola; Kulbrandstad, Lars Anders og Syversen, Eva-Marie 2006: "Nasjonale fellesskap – grenser og rammer" i Engen, Thor Ola; Kulbrandstad, Lars Anders og Syversen, Eva-Marie (red.): *Monokultur og multikultur. Nasjonsbyggende diskurser 1905-2005*. Oplandske bokforlag. Vallset, s. 5-29.

Englund, Boel; Hultèn, Britt; Blume, Karin Mårdsjö og Selander, Staffan 2003: "Texters auktoritet" i Englund, Boel og Ledin, Per (red.): *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Studenlitteratur. Lund, s. 161-180.

Englund, Boel og Ledin, Per (red.) 2003: *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Studenlitteratur. Lund.

Englund, Boel og Svensson, Jan 2003: "Sakprosa och samhälle" i Englund, Boel og Ledin, Per (red.): *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Studenlitteratur. Lund, s. 61-89.

Eriksen, Trond Berg; Hompland, Andreas og Tjønneland, Eivind 2003: *Et lite land i verden 1950-2000. Norsk idèhistorie bind VI*. Aschehoug. Oslo.

Esmark, Anders; Laustsen, Carsten Bagge og Andersen, Niels Åkerstrøm 2005a: "Socialkonstruktivistiske analysestrategier – en introduktion" i Esmark, Anders; Laustsen, Carsten Bagge og Andersen, Niels Åkerstrøm (red.): *Socialkonstruktivistiske analysestrategier*. Roskilde Universitetsforlag. Frederiksberg, s. 7-30.

Esmark, Anders; Laustsen, Carsten Bagge og Andersen, Niels Åkerstrøm 2005b: "Poststrukturalistiske analysestrategier – en introduksjon" i Esmark, Anders; Laustsen, Carsten Bagge og Andersen, Niels Åkerstrøm (red.): *Poststrukturalistiske analysestrategier*. Roskilde universitetsforlag. Frederiksberg, s. 7-39.

Evenshaug, Oddbjørn og Hallen, Dag 1989: *Barnet og religionen. Barnets psykologiske forutsetninger for religion*. Universitetsforlaget. Oslo.

Evenshaug, Oddbjørn og Hallen, Dag 1997: *Familiepedagogikk*. Ad Notam Gyldendal. Oslo.

Everington, Judith and Sikes, Pat 2001: "'I Want to Change the World': the Beginning RE Teacher, the Reduction of Prejudice and the Pursuit of Intercultural Understanding and Respect" i Hembrock, Hans-Günther; Scheilke, Christoph Th. and Schreiner, Peter (eds.): *Towards Religious Competence. Diversity as A Challenge for Education in Europe*. Lit. Berlin – London, s. 180-199.

Fairclough, Norman 1992: *Discourse and Social Change*. Polity Press. Cambridge.

Fairclough, Norman 1995: *Critical Discourse Analysis*. Longman. London.

Fairclough, Norman 1996: "Technologisation of discourse" i Caldas-Coulthard, Carmen Rosa and Coulthard, Malcolm (ed.): *Texts and Practices*. Routledge. London and New York, s. 71-83.

Fairclough, Norman 2003: *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Routledge. London – New York.



Featherstone, Mike and Lash, Scott 1995: "Globalization, Modernity and the Spatialization of Social Theory: An Introduction" i Featherstone, Mike; Lash, Scott and Robertson, Roland (ed.): *Global Modernities*. Sage Publications. London – New Dehli, s. 1-24.

Fendler, Lynn 2001: "Educating flexible souls: The Construction of Subjectivity through Developmentality and Interaction" i Hultqvist, Kenneth and Dahlberg, Gunilla (red.): *Governing the Child in the new millennium*. RoutledgeFalmer. London – New York, s. 119-142.

Fish, Stanley 2000: "Interpreting the variorum" i Lodge, David (ed.): *Modern Criticism and Theory. A Reader*. Longman. London – New York, s. 287-306.

Flood, Gavin 1999: *Beyond Phenomenology. Rethinking the Study of Religion*. Cassell. London – New York.

Flyvbjerg, Bent 1991: *Rationalitet og magt. Bind I. Det konkrete videnskab*. Akademisk forlag. København.

Ford, David F. 2005: "Theology" i Hinnells, John R. (ed.): *The Routledge Companion to the Study of Religion*. Routledge. London – New York, s. 61-79.

Foucault, Michel 1971: "Diskurs og diskontinuitet" i Madsen, Petter (red.): *Strukturalisme. En antologi*. Rhodos. København, s. 145-162.

Foucault, Michel 1972: *The Archeology of Knowledge*. Routledge. London - New York.

Foucault, Michel 1988a: "Technologies of the Self" i Martin, Luther H.; Gutman, Huck and Hutton, Patrick H. (ed.): *Technologies of the self. A seminar with Michel Foucault*. The University of Massachusetts Press. Amherst, s. 18-49.

Foucault, Michel 1988b: "The Political Technology of individuals" i Martin, Luther H.; Gutman, Huck and Hutton, Patrick H. (ed.): *Technologies of the self. A seminar with Michel Foucault*. The University of Massachusetts Press. Amherst, s. 145-162.

Foucault, Michel 1995: *Seksualitetens historie I. Vilje til viten*. Exil. Oslo.

Foucault, Michel 1997: "On the Genealogy of Ethics: An overview of work in progress" i Rabinow, Paul (ed.): *Ethics. Subjectivity and Truth. Essential works of Foucault 1954-1984*. The New Press. New York, s. 253-280.

Foucault, Michel 1998a: "The Order of Things" i Faubion, James D. (ed.): *Aesthetics, Method, and Epistemology. Essential works of Foucault 1954-1984*. The New Press. New York, s. 261-267.

Foucault, Michel 1998b: "On the Archaeology of the Sciences: Response to the Epistemology Circle" i Faubion, James D. (ed.): *Aesthetics, Method, and Epistemology. Essential works of Foucault 1954-1984*. The New Press. New York, s. 297-333.

Foucault, Michel 1998c: "Nietzsche, Genealogy, History" in Faubion, James D. (ed.): *Aesthetics, Method, and Epistemology. Essential works of Foucault 1954-1984*. The New Press. New York, s. 369-391.

Foucault, Michel 1999: *Diskursens orden*. Spartacus forlag. Oslo.

Foucault, Michel 2000a: "Governmentality" i Faubion, James D. (ed.): *Power. Essential works of Foucault 1954-1984. Vol. 3*. The New Press. New York, s. 201-222.

Foucault, Michel 2000b: "The Subject and Power" i Faubion, James D. (ed.): *Power. Essential works of Foucault 1954-1984. Vol. 3*. The New Press. New York, s. 326-348.

Foucault, Michel 2002: *Forelesninger om regjering og styringskunst*. Cappelen akademisk forlag. Oslo.

Foucault, Michel 2006 [1966]: *Tingenes orden*. Spartacus forlag. Oslo.

Friedman, Jonathan 1999: "Rhinoceros 2" i *Current Anthropology* vol. 40 no. 5, s. 679-694.

Frønes, Ivar og Brusdal, Ragnhild 2000: *På sporet av den nye tid. Kulturelle varslere for en nær fremtid*. Fagbokforlaget. Bergen.

Fyhn, Anne Birgitte og Frenning, Ingrid 2004: "Kor e det vi skal? Aktiv bruk av kompass for å finne nye veier i geometriundervisningen" Brekke, Mary (red.) 2004: *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring. Læring, undervisning og danning i lys av ny forskning*. Høyskoleforlaget. Kristiansand, s. 194-211.

Gabrielsen, Egil og Junttila, Jorid Hjulstad 2004: "Lese- og skrivekompetansen hos barn og unge: et ansvar også for lærerutdanningen" i Brekke, Mary (red.): *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring. Læring, undervisning og danning i lys av ny forskning*. Høyskoleforlaget. Kristiansand, s. 212-226.

Gearon, Liam 2006: "Human Rights and Religious Education: Some Postcolonial Perspectives" i de Souza et. al. (ed.): *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education. Part One*. Springer. Dordrecht, s. 375-385.

Geaves, Ron 1998: "The Borders between Religions: A Challenge to the World Religions Approach to Religious Education" i *British Journal of Religious Education* vol. 21 no. 1, s. 20-31.

Geertz, Armin W. 1999: "Definition as Analytical Strategy in the Study of Religion" i *Historical Reflections* vol. 25 no. 3, s. 445-475.

Giddens, Anthony 1997: *Modernitetens konsekvenser*. Pax forlag. Oslo.

Gilhus, Ingvild 1998: "Religion og religioner. Om religionsfenomenologi og hva den kan brukes til" i Rian, Dagfinn (red.): *Religion i en verden i endring. Religionsvitenskapens bidrag til religionsundervisningen i skolen*. Tapir. Trondheim, s. 27-40.

Gilhus, Ingvild S. og Mikaelsson, Lisbeth 1998: *Kulturens refortrylling*. Universitetsforlaget. Oslo.

Gilhus, Ingvild S. og Mikaelsson, Lisbeth 2000: "Multireligiøse aktører og kulturens refortrylling" i *Sosiologi i dag* nr. 2, s. 5-22.

Gilhus, Ingvild S. og Mikaelsson, Lisbeth 2001: *Nytt blikk på religion*. Pax forlag. Oslo.

Gilhus, Ingvild S. og Mikaelsson, Lisbeth 2007: "Nyreligiøsitet" i Gilhus, Ingvild S. og Mikaelsson, Lisbeth (red.): *Verdens levende religioner*. Pax forlag. Oslo, s. 376-408.

Gill, Rosalind 2000: "Discourse analysis" i Bauer, Martin W. and Gaskell, George (ed.): *Qualitative Researching with text, image and sound. A Practical Handbook*. SAGE Publications. London – New Dehli, s. 172-190.

Gitz-Johansen, Thomas 2006: *Den multikulturelle skole. Integration og sortering*. Roskilde universitetsforlag. Fredriksberg.

Granholt, Kennet 2004: "Diskursanalys" i Marander-Eklund, Lena; Illman, Ruth og Henriksson, Blanka (red.): *Metodkompassen. Kulturvetarens metodbok*. Åbo Akademi. Åbo, s. 189-208.

Gravem, Peder 1996: "Livstolkning" i *Prismet* nr. 6, s. 235-274. [artikkelserie bestående av fem deler]

Gravem, Peder 1998: "Livstolkning hos ungdom i møte med religions- og livssynsundervisninga i skulen" i *Tidsskrift for kirke, religion, samfunn* nr. 1-2, s. 31-40.

Gravem, Peder 2004: *KRL – et fag for alle?* Opplandske bokforlag. Vallset.

Gravem, Peder 2005: *KRLfaget og menneskerettighetene*. Nettartikkel publisert på KRLnett.no [<http://www.krlnett.no/art/index.php?vis=15&nid=1>] [utskrift 29.06.06]

Grendstad, Nils Magnar 1986: *Å lære er å oppdage*. Didakta. Oslo.

Grepstad, Ottar 1997: *Det litterære skattekammer*. Det Norske Samlaget. Oslo.

Grimmitt, Michael 2000a: "Contemporary Pedagogies of Religious Education: What are they?" i Grimmitt, Michael (ed.): *Pedagogies of Religious Education. Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE*. McCrimmons. Essex, s. 24-52.

Grimmitt, Michael 2000b: "Constructive Pedagogies of Religious Education" i Grimmitt, Michael (ed.): *Pedagogies of Religious Education. Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE*. McCrimmons. Essex, s. 207-227.

Grønmo, Sigmund 2004: *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget. Bergen.

Gundem, Bjørg Brantzæg 2003: *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk*. 4. utg., 2. oppl. Universitetsforlaget. Oslo.

- Gustavsson, Bernt 1998: *Dannelse i vor tid*. Klim. Århus.
- Gustavsson, Bernt 2001: "Dannelse som reise og eventyr" i Kvernbekk, Tone (red.): *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Gyldendal akademisk. Oslo, s. 31-48.
- Habermas, Jürgen 1984: *The Theory of communicative action*. Polity Press. Cambridge.
- Hagen, Roar 2006: *Nyliberalismen og samfunnsvitenskapene. Refleksjonsteorier for det moderne samfunnet*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Hagesæther, Gunhild; Sandsmark, Signe og Bleka, Dag-Askild 2000: *Foreldres, elevers og læreres erfaringer med KRL-faget*. NLA-forlaget/Norges forskningsråd. Bergen.
- Hansen, Finn Torbjørn 2006: "Pædagogik som en filosofisk praksis" i Rydahl, John (red.): *Etik og dannelse i skolen*. Gyldendal. København, s. 210-261.
- Haraldsø, Brynjar 1989: "'Lærde prester...færre enn de var" Religionsundervisning og kristendomsfag ved Noregs Lærarhøgskole frå 1922-1964" i Asheim, Ivar et.al. (red.): *Det levende ordet: festskrift til professor dr. theol. Åge Holter på hans syttiårsdag 19. januar 1989*. Universitetsforlaget. Oslo, s. 97-117.
- Hartman, Sven G. 2000: "Livstolkning hos barn och unga" i Almèn, Edgar; Furehø, Ragnar; Hartman, Sven G. og Skogar, Bjørn: *Livstolkning och värdegrund. Att undervisa om religion, livsfrågor och etikk*. Lindköpings universitet, s. 53-101.
- Heelas, Paul 1996: *The New Age Movement. The Celebration of the Self and the Sacralization of Modernity*. Blackwell Publishers. Oxford.
- Heelas, Paul og Woodhead, Linda 2005: *The Spiritual Revolution. Why religion is giving way to spirituality*. Blackwell Publishing. Oxford.
- Hegstad, Harald 1992: "Bibliografi over Ivar Asheims forfatterskap" i Mogstad, Sverre Dag og Østnor, Lars (red.): *Forankring og forandring. Verdier for det nye Europa*. Universitetsforlaget. Oslo, s. 235-245.
- Helsvig, Kim 2003: "Kristendom og dåpsopplæring i norsk skole 1739-2003" i *Kirke og kultur* nr. 5/6, s. 447-462.
- Helsvig, Kim G. 2004: "Norsk reformpedagogikk i historisk perspektiv" i *Nytt Norsk Tidsskrift* nr. 2, s. 172-181.
- Helsvig, Kim 2005: *Pedagogikkens grenser. Kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt 1939-1980*. Abstrakt forlag. Oslo.
- Heimbrock, Hans-Günter 2001: "Beyond Globalism and Relativism. Religious Education, Plurality and Life-world Orientation" i Heimbrock, Hans-Günter; Scheilke, Christoph Th. and Schreiner, Peter (ed.): *Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe*. LIT Verlag. Münster – Hamburg – Berlin – London, s. 85-99.

Henriksen, Jan-Olav 2003: "Religionenes individualisering og retradisjonalisering" i Lund-Olsen, Tone og Repstad, Pål (red.): *Forankring eller frikopling? Kulturperspektiver på religiøst liv i dag*. Høyskoleforlaget/Norges forskningsråd. Kristiansand – Oslo, s. 17-34.

Hermann, Stefan 2003: "Fra folkeskole til kompetencemiljø – tendenser i vidensamfundets kapitallogik" i Borch, Christian og Larsen, Lars Thorup (red.): *Luhmann & Foucault til diskussion*. Hans Reitzels Forlag. København, s. 231-266.

Hermans, Chris A.M. 2003: *Participatory learning. Religious Education in a Globalizing Society*. Brill. Leiden – Boston.

Hiim, Hilde og Hippe, Else 1994: *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk*. 2. oppl. Universitetsforlaget. Oslo.

Holter, Åge 1995: "I begynnelsen. Et personlig tilbakeblikk på IKOs første år" i *Prismet* nr. 3, s. 91-95.

Hopman, Stefan 2006: "Læreruddannelsen i Norden – et internasjonalt perspektiv" i Skagen, Kaare (red.): *Læreruddannelsen i Norden*. Høyskoleforlaget. Kristiansand, s. 109-135.

Hovdenak, Sylvi Stenersen 1998: *Pedagogisk diskurs i 90-åras utdanningsreformer*. Institutt for pedagogikk. Universitetet i Tromsø.

Hovdenak, Sylvi Stenersen 2006: "Tekstanalyse i diskursanalytisk og hermeneutisk perspektiv" i Brekke, Mary (red.): *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse*. Høyskoleforlaget. Kristiansand, s. 73-85.

Howarth, David 2005: *Diskurs. En introduktion*. Hans Reitzel Forlag. København.

Hull, John M. 2003: "Sekulariseringens velsignelser for religionsfaget" i *Kirke og kultur* nr. 5/6, s. 463-475.

Hultqvist, Kenneth 2004a: "'Fremtiden' som styringsteknologi og det pædagogiske subjekt som konstruksjon" i Krejsler, John (red.): *Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*. Hans Reitzels forlag. København, s. 159-189.

Hultqvist, Kenneth 2004b: "Michel Foucault: Makten er det som viser seg mest og derfor skjuler seg best" i Steinsholt, Kjetil og Løvlie, Lars (red.): *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idèhistorie fra antikken til det postmoderne*. Universitetsforlaget. Oslo, s. 618-633.

Hultqvist, Kenneth 2006: "The Future is already here – as it always has been. The New Teacher Subject, the pupil, and the Technologies of the Soul" i Popkewitz, Thomas S.; Petersson, Kenneth; Olsson, Ulf and Kowalczyk (ed.): *The Future is Not What It Appears to Be*. *Pedagogy, Genealogy and Political Epistemology*. HLS Förlag. Stockholm, s. 20-61.

Hunt, Stephen J. 2003: *Alternative religions. A Sociological introduction*. Ashgate Publishing. Aldershot.

Härenstam, Kjell 1993: *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Universitetet i Göteborg.

Härenstam, Kjell 2000: *Kan du höra vindhästen? Religionsdidaktik – om konsten att välja kunskap*. Studentlitteratur. Lund.

Høstmælingen, Njål (red.) 1998: *Livssyns- og trosfrihet i et menneskerettighetsperspektiv. Særlig om faget kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*. Juristforbundets forlag AS. Oslo.

Høstmælingen, Njål 2001: ““Den evangelisk-lutherske Religion forbliver Statens offentlige Religion”” i *Din* nr. 4, s. 17-22.

Høstmælingen, Njål 2004: “The Teaching of Religion in Primary and Secondary Schools in Norway” i Lødrup, Peter and Modvar, Eva (ed.): *Family Life and Human Rights*. Gyldendal akademisk. Oslo, s. 291-304.

Haakedal, Elisabet 1995: “Religionspedagogikkens tverrfaglighet: tilbakeblikk, status og muligheter” i Leganger-Krogstad, Heid og Haakedal, Elisabet (red.): *Religiøse og pedagogiske idealer*. KULTs skriftserie nr. 42. Norges forskningsråd. Oslo, s. 8-52.

Haakedal, Elisabet 1997: “Den estetiske dimensjonen i L97s KRL-plan” i *Prismet* nr. 5, s. 195-198.

Haakedal, Elisabet 2000: *Livstolkingsstudier og religionspedagogikk*. Avdeling for humanistiske fag. Høgskolen i Agder.

Haakedal, Elisabet 2001: “Contextual Teaching and Learning in Religious Education. A Discussion of Practices and Reflections of an Eastern and a Western Primary School Teacher in Norway” i Heimbrock, H.G.; Scheilke, C.T. and Schreiner, Peter (ed.): *Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe*. LIT Verlag. Münster, s. 165-179.

Haakedal, Elisabet 2003: “Det er jo vanlig praksis her...” *Religionslærerrolle, livstolkning og skolekulturell ritualisering – en religionspedagogisk studie av grunnskolelæreres handlingsrom på 1990-tallet*. Acta Theologica. Det teologiske fakultet. Universitetet i Oslo.

Haanes, Elisabeth K. 2003: *Røtter og vinger. Om bildekunst og bildedidaktikk i KRL*. IKO-forlaget. Oslo.

I'Anson, John 2004: “Mapping the subject: student teachers, location and the understanding of religion” i *British Journal of Religious Education*, vol. 26 no. 1, s. 45-60.

Imsen, Gunn 2002: *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. 2. utg. 3. oppl. Universitetsforlaget. Oslo.

Iprgrave, Julia 2003: “Dialogue, citizenship, and religious education” i Jackson, Robert (ed.): *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*. RoutledgeFalmer. London – New York, s. 147-168.

Issitt, John 2004: "Reflections on the study of textbooks" i *History of Education. Journal of the History of Education Society* vol. 33 no. 6, s. 683-696.

Jackson, Robert 2004: *Rethinking Religious Education and Plurality*. RoutledgeFalmer. London – New York.

Jackson, Rober and McKenna, Ursula (ed.) 2005: *Intercultural Education and Religious Plurality*. Oslo Coalition Occasional Papers (1). Universitetet i Oslo.

Jarning, Harald 2004: "Eva Nordland. Mellom psykologisk og samfunnsrettet pedagogikk" i Thuen, Harald og Vaage, Sveinung (red.): *Pedagogiske profiler. Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*. Abstrakt forlag. Oslo, s. 321-341.

Johnsen, Egil Børre 1993: *Textbooks in the Kaleidoscope*. Scandinavian University Press. Oslo.

Johnsen, Egil Børre 1995a: *Den andre litteraturen. Hva sakprosa er*. Cappelen forlag. Oslo.

Johnsen, Egil Børre 1995b: "Hvem skriver fellesteksten? Forfatterskap som utgangspunkt for lærebokstudier" i Johnsen, Egil Børre (red.): *Virkelighetens forvaltere*. Universitetsforlaget. Oslo, s. 79-92.

Johnsen, Egil Børre 1996: "Hvem bestemmer over læreboken? En innledning, to fortellinger, tre dialoger og fire oppgaver" i Johnsen, Egil Børre (red.): *Forbildets forbilder*. Universitetsforlaget. Oslo, s. 169-182.

Johnsen, Egil Børre 1999: "Læreboken. Læreren. Lærebokteksten" i Johnsen, Egil Børre (red.): *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. Tano Aschehoug forlag. Oslo, s. 9-41.

Jørgensen, Carsten Renè 2005: "Selvrealiseringskultens klinisk psykologiske rødder" i Brinkman, Svend og Eriksen, Cecilie (red.): *Selvrealisering. Kritiske diskussioner af en grænseløs udviklingskultur*. Klim. Århus, s. 159-186.

Jørgensen, Marianne Winther og Philips, Louise 1999: *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde universitetsforlag. Roskilde.

Jørgensen, Randi H. (red.) 1999: *Skole møter kirke. Ideer til samarbeid*. IKO-forlaget. Oslo.

Karlsen, Gustav E. og Kvalbein, Inger Anne (red.) 2003: *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Universitetsforlaget. Oslo.

Kay, William K. and Smith, D. Linnett 2000: "Religious term and attitudes in the Classroom (Part 1)" i *British Journal of Religious Education* vol. 22, no. 2, s. 81-90.

Kjeldstadli, Knut 1992: *Fortida er ikke hva den engang var. En innføring i historiefaget*. Universitetsforlaget. Oslo.

Klette, Kirsti 2003: *Klasserommets praksiformer etter Reform 97*. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo. Oslo.

Knudsen, Anne 1987: "Det uskrevnes grammatik. Kulturanalyse og etnografi" i *Nyt nordisk forum* nr. 5, s. 22-31.

Koritzinsky, Theo 2005: *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. Universitetsforlaget. Oslo.

Korsgaard, Ove og Løvlie, Lars 2003: "Indledning" i Slagstad, Rune; Korsgaard, Ove og Løvlie, Lars (red.): *Dannelsens forvandlinger*. Pax forlag. Oslo, s. 9-36.

Kraft, Siv Ellen 2001: "Alternativmessen. For deg som tror litt, mye, alt eller ingenting" i *Din* nr. 1, s. 18-24.

Kraft, Siv Ellen 2006a: "Kritiske perspektiver – etiske utfordringer ved samtidsstudier av religion" i Kraft, Siv Ellen og Natvig, Richard J. (red.): *Metode i religionsvitenskap*. Pax forlag. Oslo, s. 260-275.

Kraft, Siv Ellen 2006b: "Alternativ mainstream. Om det nyreligiøse bokmarkedet" i *Prosa* nr. 5, s. 56-61.

Krange, Olve og Øia, Tormod 2005: *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering, identitet og mening*. Cappelen akademisk forlag. Oslo.

Kristiansen, Roald E. 1996: *Religion i kontekst. Bidrag til en nordnorsk teologi*. KULTs skriftserie nr. 49. Norges forskningsråd. Oslo.

Krejsler, John 2002: *Læring, magt og individualitet. Når pædagogik iscenesættes som selvbestemmelse*. Gyldendal uddannelse. København.

Krejsler, John 2004a: "Introduktion: Når uddannelse rammes af individualisering" i Krejsler, John (red.): *Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*. Hans Reitzels forlag. København, s. 7-31.

Krejsler, John 2004b: "Pædagogiske spil med personligheden som indsats. Om den lærende, selvets teknikker og muligheder for at tænke annerledes" i Krejsler, John (red.): *Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*. Hans Reitzels forlag. København, s. 63-88.

Krejsler, John 2006: "Education as Individualizing Technology: Exploring New Conditions for Producing Individuality" i Popkewitz, Thomas S.; Petersson, Kenneth; Olsson, Ulf and Kowalczyk, Jamie (ed.): *The Future Is Not What It Appears To Be*". *Pedagogy, Genealogy and Political Epistemology. In Honor and in Memory of Kenneth Hultqvist*. HLS Förlag. Stockholm, s. 193-212.

Kuhn, Thomas S. 1962: *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press. Chicago.

Kunin, Seth D. 2003: *Religion. The Modern Theories*. Edinburgh University Press. Edinburgh.



Künzli, Rudolph 1998: "The Common Frame and the Places of Didaktik" i Gudem, Bjørg B. and Hopmann, Stefan (ed.): *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue*. Peter Lang Publishing. New York, s. 29-45.

Kurtz, Lester 1995: *Gods in the Global Village. The World's Religions in Sociological Perspective*. Pine Forge Press. Thousand Oaks – London – New Dehli.

Kvalbein, Inger Anne 2003: "Norsk allmennlærerutdanning i historisk perspektiv" i Karlsen, Gustav E. og Kvalbein, Inger Anne (red.): *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Universitetsforlaget. Oslo, s. 24-41.

Kvale, Steinar 2004: "Frigørende pædagogik som frigørende til forbrug" i Krejsler, John (red.): *Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*. Hans Reitzels forlag. København, s. 32-62.

Laclau, Ernesto and Mouffe, Chantal [1985] 2001: *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. Verso. 2. ed. London – New York.

Larsen, Bøje og Pedersen, Kristine Munkgård 2002: "Diskursanalyse – for tabere og teenagere" i Larsen, Bøje og Pedersen, Kristine Munkgård (red.): *Diskursanalysen til debat. Kritiske perspektiver på en populær teoriretning*. Nyt fra Samfundsvidenskaperne. København, s. 15-86.

Larsson, Rune and Gustavsson, Caroline (ed.) 2004: *Towards a European Perspective on Religious Education*. Bibliotheca Theologiae Practicae 74. Uppsala.

Lee, Alison 2000: "Discourse analysis and cultural (re)writing" i Lee, Alison and Poynton, Cate (ed.): *Culture & Text. Discourse and Methodology in Social Research and Cultural Studies*. Rowman & Littlefield Publishers, INC. New York – Oxford, s. 188-202.

Leganger-Krogstad, Heid 2001: "Religious Education in a Global Perspective. A Contextual Approach" i Heimbrock, H.G.; Scheilke, C.T. and Schreiner, Peter (ed.): *Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe*. LIT Verlag. Münster, s. 53-73.

Leganger-Krogstad, Heid 2003: "Dialogue among young citizens in a pluralistic religious education classroom" i Jackson, Robert (ed.): *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*. RoutledgeFalmer. London – New York, s. 169-190.

Leganger-Krogstad, Heid 2007: "Møtet mellom fag og politikk i en læreplanprosess, eksemplifisert ved KRL" i *Acta Didacta Norge*. Nettartikkel: <http://adno.no/index.php/adno/article/view/21/68> [lastet ned 02.11.07]

Leganger-Krogstad, Heid og Haakedal, Elisabet (red.) 1995: *Religiøse og pedagogiske idealer*. KULTs skriftserie nr. 42. Norges forskningsråd. Oslo.

Leirvik, Oddbjørn 2001: *Religionsdialog på norsk*. Pax forlag. Oslo.

Leirvik, Oddbjørn 2007: *Religionspluralisme. Mangfold, konflikt og dialog i Norge*. Pax forlag. Oslo.

Lied, Sidsel 2004: *Elever og livstolkingspluralitet i KRL-faget: Mellomtrinns elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn*. Høgskolen i Hedmark rapport nr. 11. Høgskolen i Hedmark.

Lied, Sidsel 2005: "Livstolkningstradisjonenes plass i dagens samfunn og i skolens religions- og religionsundervisning" i *Prismet* nr. 3, s.187-201.

Lied, Sidsel 2006: "Norsk religionspedagogisk forskning 1985-2005" i *Norsk teologisk tidsskrift* nr. 3, s. 163-195.

Lincoln, Bruce 2000: "Reflections on 'Theses on Method'" i Jensen, Tim and Rothstein, Mikael (ed.): *Secular Theories on Religion. Current Perspectives*. Museum Tusulanum Press. København, s. 117-121.

Lindbeck, George A. 1984: *The Nature of Doctrine. Religion and theology in a postliberal age*. Westminster Press. Philadelphia.

Lippe, Marie von der og Hansen, Ole Henrik Borchrevink 2006: *Ett fag - mange muligheter. En praktisk håndbok i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap*. Høyskoleforlaget. Kristiansand.

Loga, Jill 2003a: "Godhetsdiskursen" i Berge, Kjell Lars; Meyer, Siri og Trippestad, Tom Are (red.): *Maktens tekster*. Gyldendal akademisk forlag. Oslo, s. 62-81.

Loga, Jill 2003b: "Verdikommisjonens skjebne" i Lund-Olsen, Tone og Repstad, Pål (red.): *Forankring eller frikopling? Kulturperspektiver på religiøst liv i dag*. Høyskoleforlaget/Norges forskningsråd. Kristiansand – Oslo, s. 219-226.

Lorentzen, Svein; Streitlien, Åse; Tarrou, Anne-Lise Høstmark og Aase, Laila 1998: *Fagdidaktikk. Innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Universitetsforlaget. Oslo.

Lotz, Thomas A. 2001: "'Life-World': A Philosophical Concept and Its Relevance for Religious Education" i Heimbrock, Hans-Günther; Scheilke, Cristoph Th. and Schreiner, Peter (ed.): *Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe*. LIT Verlag. Münster – Hamburg – Berlin – London, s. 74-84.

Luke, Allan 1988: *Literacy, Textbook and Ideology*. Falmer Press. London.

Lundblad, Karen 2005: *En religionsdidaktik. Symbolisering og dannelse*. Alinea. København.

Lyngsnes, Kitt og Rismark, Marit 2003: *Didaktisk arbeid*. 4. oppl. Gyldendal akademisk. Oslo.

Lyon, David 1993: "A Bit of a Circus: Notes on Postmodernity and New Age" i *Religion* vol. 23, s. 117-126.

Martens, Guri 2004: "Fra kontroll til egenkontroll i mappevurdering" i Brekke, Mary (red.): *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring. Læring, undervisning og dannelse i lys av ny forskning*. Høyskoleforlaget. Kristiansand, s. 175-193.

Mathisen, James A. 1989: "Twenty Years after Bellah: Whatever Happened to American Civil Religion?" i *Sociological Analysis* vol. 50, no. 2, s. 129-146.

Maybin, Janet 2001: "Language, struggle and Voice: The Bakhtin/Volosinov Writings" i Wetherell, Margaret; Taylor, Stephanie and Yates, Simeon J. (ed.): *Discourse Theory and Practice. A Reader*. Sage Publications. London and New Dehli, s. 64-71.

McCutcheon, Russell T. 2001: *Critics not Caretakers*. State University of New York Press. Albany.

McCutcheon, Russell T. 2005: *Religion and the Domestication of Dissent*. Equinox. London – Oakville.

McEneaney, Elizabeth H. og Meyer, John W. 2000: "The Content of the Curriculum. An Institutional Perspective" i Hallinan, Maureen T. (ed.): *Handbook of the Sociology of Education*. Kluwer Academic, New York, s. 189-211.

Meistad, Tore (red.) 1996: *Religiøsitet og litteratur i regionalt perspektiv*. KULTs skriftserie nr. 68. Norges forskningsråd. Oslo.

Meyer, Siri 2003: "Som det står skrevet... Tekst og makt: en introduksjon" i Berge, Kjell Lars; Meyer, Siri og Trippestad, Tom Are (red.): *Maktens tekster*. Gyldendal akademisk forlag. Oslo, s. 9-23.

Michaelsen, Eva 1999: "Fiksjonsinnslag og narrative trekk i læreboktekster" i Johnsen, Egil Børre (red.): *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. Tano Aschehoug forlag. Oslo, s. 88-96.

Mikaelsson, Lisbeth 2003: "Religionenes individualisering og retradisjonalisering. En kommentar til Jan-Olav Henriksen" i Lund-Olsen, Tone og Repstad, Pål (red.): *Forankring eller frikopling? Kulturperspektiver på religiøst liv i dag*. Høyskoleforlaget/Norges forskningsråd. Kristiansand – Oslo, s. 35-41.

Mills, Sara 2003: *Michel Foucault*. Routledge. London.

Mitchell, Gordon; Biewald, Roland and Luodeslampi, Juha 2006: "When Worlds Change. Teachers Reflecting about Religious Education" i Schreiner, Peter; Pollard and Sagberg, Sturla (eds.): *Religious Education and Christian Theologies. Some European Perspectives*. Waxman. Münster, s. 59-78.

Mogensen, Kaj 1988: "Eventyr og evangelium" i Johannessen, Steffen og Krogh, Torben (red.): *Livsoplysning. Festskrift til K.E. Bugge i anledning af 60-års fødselsdagen den 4. oktober 1988*. Dafolo forlag. Frederikshavn, s. 73-88.

Mogensen, Kaj 1990: "Symbolundervisning" i *Prismet* nr. 2, s. 64-72.

Mogstad, Sverre Dag 1988: "Kristen livstydning mellom angst og håp" i Johannessen, Steffen og Krogh, Torben (red.): *Livsoplysning. Festskrift til K.E. Bugge i anledning af 60-års fødselsdagen den 4. oktober 1988*. Dafolo forlag. Frederikshavn, s. 125-137.

- Mogstad, Sverre Dag 1991: *Fag og fortelling. Didaktikk til kristendomsundervisningen*. 2. oppl. Universitetsforlaget. Oslo.
- Mogstad, Sverre Dag 2001: *Trostradisjon og livstradisjon: en systematisk-teologisk analyse av hvordan etablere en korrelasjon mellom fortelling og erfaring med utgangspunkt i Hans Stocks og Georg Baudlers bibeldidaktiske perspektiver*. Tapir. Trondheim.
- Mogstad, Sverre Dag 2004: *Fag, identitet og fortelling. Didaktikk til Kristendomsskunnskap med religions- og livssynsorientering*. 2. utg. 3. oppl. Gyldendal akademisk. Oslo.
- Mogstad, Sverre Dag og Østnor, Lars 1992: "Troen og virkeligheten. Hovedlinjer i Ivar Asheims forfatterskap" i Mogstad, Sverre Dag og Østnor, Lars (red.): *Forankring og forandring. Verdier for det nye Europa*. Universitetsforlaget. Oslo, s. 9-25.
- Murphy, Francesca Aran 2003: "The Bases of Systematic Theology" i Bond, Helen K.; Kunin, Seth D. and Murphy, Francesca Aran (ed.): *Religious Studies and Theology. An Introduction*. New York University Press. New York, s. 457-484.
- Murray, Oswyn 2001: "Introduction" i Braudel, Fernand: *Memory and the Mediterranean*. Vintage Books. New York, s. ix-xx
- Neuman, Iver B. 2000: "Diskursens materialitet" i *Dansk sosiologi* nr. 4, s. 27-46.
- Neuman, Iver B. 2001: *Mening, makt og materialitet*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Neuman, Iver B. 2002: "Forord" i Foucault, Michel: *Forelesninger om regjering og styringskunst*. Cappelen akademisk forlag. Oslo, s. 7-38.
- Nielsen, Klaus 2005: "Frelserpædagogik og selvrealisering – moderne bekendelsesformer i dansk pædagogik" i Brinkman, Svend og Eriksen, Cecilie (red.): *Selvrealisering. Kritiske diskussioner af en grænseløs udviklingskultur*. Klim. Århus, s. 65-88.
- Nygaard, Jens Jørgen 1988: "En konkret og oplevelsesbetonet religionsundervisning" i Johannessen, Steffen og Krogh, Torben (red.): *Livsoplysning. Festskrift til K.E. Bugge i anledning af 60-års fødselsdagen den 4. oktober 1988*. Dafolo forlag. Frederikshavn, s. 89-97.
- Oftestad, Bernt T. 1998a: *Den norske statsreligionen. Fra øvrighetskirke til demokratisk statskirke*. Høyskoleforlaget. Kristiansand.
- Oftestad, Bernt T. 1998b: "Statsreligion og livssynsfrihet i Norge – et historisk perspektiv" i Høstmælingen, Njål (red.): *Livssyns- og trosfrihet i et menneskerettighetsperspektiv. Særlig om faget kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*. Juristforbundets forlag AS. Oslo, s. 11-41.
- Oftestad, Bernt; Rasmussen, Tarald og Schumacher, Jan 1997: *Norsk kirkehistorie*. 2. utg. 2. oppl. Universitetsforlaget. Oslo.
- Olsen, Torjer A. 2006: "Diskursanalyse i religionsvitenskapen" i Kraft, Siv Ellen og Natvig, Richard J. (red.): *Metode i religionsvitenskap*. Pax forlag. Oslo, s. 51-71.

Ongstad, Sigmund 1999: "Sources of "didaktization"" i *TNTEE Publications* vol. 2 no. 1, October 1999, s. 173-185.

Ongstad, Sigmund 2004: *Språk, kommunikasjon og didaktikk*. Fagbokforlaget. Bergen.

Ongstad, Sigmund 2006: "Fag i endring. Om didaktisering av kunnskap" i Ongstad, Sigmund (red.): *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland*. Universitetsforlaget. Oslo, s. 19-57.

Paden, William E. 2005: "Comparative religion" i Hinnells, John R. (ed.): *The Routledge Companion to the Study of Religion*. Routledge. London – New York, s. 208-225.

Plesner, Ingwill Thorson 1998: "*Frihet eller fellesskap?*": et liberalt og et sosialdemokratisk dilemma: sosiologisk analyse av debatten om det nye grunnskolefaget "Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering". Hovedoppgave i sosiologi. Universitetet i Oslo.

Plesner, Ingwill Thorson 2001: "Changing State/Church Relations and New Models for Religious Education in Europe" i *Tidsskrift for kirke, religion og samfunn* vol 14 no. 2, s. 127-137.

Plesner, Ingwill Thorson 2005: *Imøtekommer KRL-endringene kritikken fra FN?* Nettartikkel publisert på KRLnett.no [<http://www.krlnett.no/art/index.php?vis=13&nid=1>] [utskrift 29.06.07]

Popkewitz, Thomas S. 2006: "Pædagogik mellem psykologi og religion" i Elle, Birgitte; Nielsen, Klaus og Nissen, Morten (red.): *Pædagogisk psykologi – positioner og perspektiver*. Roskilde Universitetsforlag. Fredriksberg, s. 211-239.

Potter, Jonathan and Wetherell, Margaret 1987: *Discourse and Social Psychology: beyond Attitudes and Behaviour*. Sage. London.

Rasmussen, Tarald 2000: "The New Norwegian "KRL" Subject and Religious Freedom: a Report" i *Studia Theologica* vol. 54, s. 19-34.

Rasmussen, Tarald 2004: "Erik Pontoppidan. Opplyst pietisme" i Thuen, Harald og Vaage, Sveinung (red.): *Pedagogiske profiler. Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*. Abstrakt forlag. Oslo, s. 33-43.

Rasmussen, Tarald og Thomassen, Einar 1999: *Kildesamling til KRL. Bind 1-2*. Nasjonalt læremiddelsenter. Oslo.

Rasmussen, Tarald og Thomassen, Einar 2000: *Kristendommen. En historisk innføring*. Universitetsforlaget. Oslo.

Redden, Guy 2005: "The New Age: Towards a Market Model" i *Journal of Contemporary Religion*, vol. 20 no. 2, s. 231-246.

Repstad, Pål og Furseth, Inger 2003: *Innføring i religions-sosiologi*. Universitetsforlaget. Oslo.

Rian, Dagfinn 1983: "Kristendomskunnskap som universitetsfag og kristendomskunnskap/religion som skolefag" i Hognestad, Olav og Winsnes, Ole Gunnar (red.): *Kunnskap og forståelse. Noen fagdidaktiske problemstillinger innenfor faget kristendomskunnskap/religion*. Tapir. Trondheim, s. 33-61.

Rian, Dagfinn 1999: *Verdensreligioner i undervisningen*. Universitetsforlaget. Oslo.

Roof, Wade Clark 1993: *A generation of seekers. The Spiritual journey of the baby boom generation*. HarperCollins Publisher. San Francisco.

Rose, Nikolas 1999a: *Governing the soul. The Shaping of the Private Self*. 2<sup>nd</sup> ed. Free Association Books. London – New York.

Rose, Nikolas 1999b: *Powers of Freedom. Reframing political thought*. Cambridge University Press. London – New York.

Rose, Nikolas 2003: "At regere friheden – en analyse af politisk magt i avanceret liberale demokratier" i Borch, Christian og Larsen, Lars Thorup (red.): *Perspektiv, magt og styring. Luhmann & Foucault til diskussion*. Hans Reitzels Forlag. København, s. 180-199.

Rudge, Linda 1998: "I am nothing – Does it matter?" A Critique of Current Religious Education Policy and Practice in England on behalf of the Silent Majority" i *British Journal of Religious Education* vol. 20 no. 3, s. 155-165.

Röhrs, Hermann 1995: "The New Education Fellowship: An International forum for Progressive Education" i Rörs, Hermann and Lenhart, Volker (ed.): *Progressive Education Across the Continents*. Peter Lang Verlag. Frankfurt am Main – New York, s. 179-191.

Saugstad, Tone 2004: "Vejledning og intimitetstyranniet" i Krejsler, John (red.): *Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*. Hans Reitzels forlag. København, s. 89-107.

Saugstad, Tone 2005: "Selvrealisering gennem livslang læring og forbrug" i Brinkman, Svend og Eriksen, Cecilie (red.): *Selvrealisering. Kritiske diskussioner af en grænseløs udviklingskultur*. Klim. Århus, s. 187-209.

Schencke, Wilhelm 1917: "Hører et teologisk fakultet hjemme ved et universitet?" i *Samtiden*. Aschehoug & Co. Kristiania, s. 293-313.

Schleiermacher, Friedrich [1799] 1996: *On Religion. Speeches to its Cultured Despisers*. Cambridge University Press. Cambridge.

Schaanning, Espen 1993: "Michel Foucault" i Eriksen, Trond Berg (red.): *Vestens tenkere. Bind III*. Aschehoug. Oslo, s. 401-417.

Schaanning, Espen 1997: *Vitenskap som skapt viten*. Spartacus forlag. Oslo.

Schaanning, Espen 1999: "Etterord" i Foucault, Michel: *Diskursens orden*. Spartacus forlag. Oslo, s. 45-62.

Scott, Kieran 2005: "The Schoolteacher's Dilemma: To Teach Religion or Not to Teach Religion?" i Brennan, Oliver (ed.): *Critical Issues in Religious Education*. Veritas. Dublin, s. 61-78.

Seel, Helmut 1999: "Didaktik as the professional science of teachers" i *TNTEE Publications*, vol. 2, no. 1, s. 85-93.

Selander, Staffan 2003: "Pedagogiska texter och andra artefakter för kunnskap och kommunikation. En översikt över läromedel – perspektiv och forskning" i *Läromedel – specifikt*. SOU 2003:15, s. 181-256.

Selander, Staffan og Skjelbred, Dagrun 2004: *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Universitetsforlaget. Oslo.

Selander, Sven-Åke 2000: "Livstolkning – trostolkning – tydning. Grundbegrepp i en personlighetsutvekkende religionsdidaktisk modell" i Birkedal, Erling; Hegstad, Harald og Skeie, Geir (red.): *Forskning og fundering. Religion og religiøsitet i skole, kirke og samfunn. Festskrift til Ole Gunnar Winsnes*. Tapir akademisk forlag. Trondheim, s. 15-34.

Sennett, Richard 1992: *Intimitetstyranniet*. Cappelens upopulære skrifter. Oslo.

Sharf, Robert H. 1998: "Experience" i Taylor, Mark C. (ed.): *Critical Terms for Religious Studies*. The University of Chicago Press. Chicago – London, s. 94-116.

Sharpe, Eric J. 1994: *Comparative Religion. A History*. 2<sup>nd</sup> ed. 3<sup>rd</sup> imp. Duckworth. London.

Silverman, David 2005: *Doing Qualitative Research*. 2<sup>nd</sup> ed. Sage Publications. London – New Dehli.

Silverman, David 2006: *Interpreting Qualitative data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. 3rd ed. Sage Publications. London – New Dehli.

Simmel, Georg 1976: "The Crisis of Culture" i Lawrence, Peter (ed.): *Georg Simmel: Sociologist and European*. Barnes and Noble. New York, s. 253-266.

Sjøberg, Svein 1998: *Naturfag som allmenndannelse. En kritisk fagdidaktikk*. adNotam Gyldendal. Oslo.

Sjøberg, Svein 2001: "Innledning: Skole, kunnskap og fag" i Sjøberg, Svein (red.): *Fagdebatikk. Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*. Gyldendal norsk forlag. Oslo, s. 11-48.

Sjödén, Ulf 2002: "The Swedes and the Paranormal" i *Journal of Contemporary Religion*, vol. 17 no. 1, s. 75-85.

Skagen, Kaare 1996: "Vurdering og karakterer i 1990-årene" i Skagen, Kaare (red.): *Karakterboka. Om karakterer og vurdering i ny skole*. Universitetsforlaget. Oslo, s. 35-54.

Skagen, Kaare 2000: "Veiledningssamtalen – en egen talesjanger" i Skagen, Kaare (red.): *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Fagbokforlaget. Bergen, s. 149-162.

Skagen, Kaare 2002: *Pedagogikkens elendighet. Ukorrekte artikler på randen av litteratur*. Høyskoleforlaget. Kristiansand.

Skagen, Kaare 2004: *I veiledningens landskap*. Høyskoleforlaget. Kristiansand.

Skagen, Kaare (red.) 2006a: *Lærerutdannelsen i Norden*. Høyskoleforlaget. Kristiansand.

Skagen, Kaare 2006b: "Norsk allmennlærerutdanning i forandring" i Skagen, Kaare (red.): *Lærerutdannelsen i Norden*. Høyskoleforlaget. Kristiansand, s. 71-89.

Skagen, Kaare 2006c: *Skole for fremtiden, lærer for livet. En empirisk studie av dannelse, undervisning og læring i fagene norsk, historie og religion i videregående skole*. HIO-Rapport nr. 7. Høgskolen i Oslo.

Skagen, Kaare 2007: "Et tema av "ytterste viktighet". Om veiledning i det seinmoderne" i Kroksmark, Tomas og Åberg, Karing (red.): *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Fagbokforlaget. Bergen, s. 34-55.

Skarpenes, Ove 2004: *Kunnskapens legitimering. En studie av to reformer og tre fag i videregående skole*. Avhandling for dr.polit-graden. Sosiologisk institutt. Universitetet i Bergen.

Skarpenes, Ove 2005: "Pedosentrismens framvekst – Kunnskapens rolle i skolens nye sosialiseringsparadigme" i *Nytt norsk tidsskrift* nr. 4, s. 418-431.

Skarpenes, Ove 2007: "Kunnskapssparadokser i kunnskapssamfunnet" i *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 1, s. 17-30.

Skeie, Geir 1995: "Identitet og pluralitet. Hvilken status har identitet som religiøst og pedagogisk ideal under pluralitetens vilkår?" i Leganger-Krogstad, Heid og Haakedal, Elisabet (red.): *Religiøse og pedagogiske idealer*. KULTs skrifserie nr. 42. Norges forskningsråd. Oslo, s. 73-95.

Skeie, Geir: 1998: *En kulturbevisst religionspedagogikk*. Dr. art.avhandling. Det historisk-filosofisk fakultet. NTNU. Trondheim.

Skeie, Geir 1999: "'Empirisk livsåskådningsforskning" og dens relevans for religionspedagogisk forskning" i *Tidsskrift for kirke, religion, samfunn* nr. 2, s. 149-168.

Skeie, Geir 2001: "Pluralisme og identitet" i *Religion og livssyn* nr. 1, s. 19-24.

Skeie, Geir 2002: "Livssyn og livstolkning. Noen religionspedagogiske refleksjoner om terminologi og vitenskapsteori" i *Tidsskrift for teologi og kirke* vol. 73, nr. 2, s. 83-106.

Skeie, Geir 2003a: "KRL – et fag på frammarsj?" i Karlsen, Gustav E. og Kvalbein, Inger Anne (red.): *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Universitetsforlaget. Oslo, s. 189-206.



Skeie, Geir 2003b: "Nationalism, religiosity and citizenship in Norwegian majority and minority discourses" i Jackson, Robert (ed.): *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*. RoutledgeFalmer. London – New York, s. 51-66.

Skeie, Geir 2004: "An overview of Religious Education Research in Norway" i Larsson, Rune and Gustavsson, Caroline (ed.): *Towards a European Perspective on Religious Education*. Bibliotheca Theologiae Practicae 74. Uppsala, s. 317-331.

Skeie, Geir 2005: "KRL – hva slags lærerutdanningsfag er det?" i Lea, Martha (red.): *Vekst og utvikling. Lærerutdanninga i Stavanger 50 år*. Tidvise skrifter. Humaniora, Kunst og estetikk nr. 45. Universitetet i Stavanger. Stavanger, s. 181-188.

Skeie, Geir 2006: "Diversity and the political function of religious education" i *British Journal of Religious Education* vol. 28, no. 1, s. 19-32.

Skjervheim, Hans 2002: *Mennesket*. Universitetsforlaget. Oslo.

Skrunes, Njål 1998: "Muligheten for en "kristen og moralsk oppdragelse" i KRL-faget" i *Prismet* nr. 6, s. 269-274.

Skrunes, Njål 2004: *Religionspedagogikk for grunnskolen*. 2. oppl. NLA-forlaget. Bergen.

Skårderud, Finn 1998: *Uro. En reise i det moderne selvet*. Aschehoug forlag. Oslo.

Smart, Ninian 1968: *Secular Education & the Logic of Religion*. Humanities Press. New York.

Smart, Ninian 1973: *The Science of religion and the Sociology of Knowledge*. University Press, Princeton. New Jersey.

Smart, Ninian 1978: "Beyond Eliade: The Future of Theory in Religion" i *Numen* vol. 25 no. 2, s. 171-183.

Smart, Ninian 1986: "The Exploration of Religion and Education" i Smart, N.: *Concept and Empathy. Essays in the Study of Religion*. Macmillan Publishers. London, s. 220-240.

Smart, Ninian 1989: *The World's Religions*. Cambridge University Press. Cambridge.

Sommers, Christina Hoff and Satel, Sally L. 2005: *One nation under therapy. How the helping culture is eroding self-reliance*. St. Martin's Press. New York.

Stabell-Kulø, Arnt 1987: *Fremmede guder i klasserommet. Religionenes fagdidaktikk*. J. W. Cappelens forlag a.s. Oslo.

Stabell-Kulø, Arnt 2002: *Religioner du møter. Historiske perspektiver og norske utfordringer*. Kommuneforlaget. Oslo.

Stabell-Kulø, Arnt 2005: *Religioner i klasserommet. Innføring i religionsdidaktikk*. Fagbokforlaget. Bergen.

- Stausberg, Michael 2006: "Sammenligning" i Kraft, Siv Ellen og Natvig, Richard J. (red.): *Metode i religionsvitenskap*. Pax forlag. Oslo, s. 29-50.
- Sunback, Susan 1984: "Folk Church Religion – A kind of Civil Religion?" i Harmati, Bèla (ed.): *The Church and Civil Religion in the Nordic Countries of Europe*. Department of Studies, The Lutheran World Federation. Geneva, s. 35-40.
- Sundli, Liv 2007: "Veiledning i kulturer for læring – tomt mantra eller virksomt medium?" i Kroksmark, Tomas og Åberg, Karing (red.): *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Fagbokforlaget. Bergen, s. 170-188.
- Svare, Marit Hallset 1997: "Tawhid og kalligrafi. Noen elementer til islamsk kunst-forståelse" i *Prismet* nr. 5, s. 226-232.
- Swatos, William H. og Christiano, Kevin J. 2000: "Secularization Theory: The Course of a Concept" i Swatos, William H. and Olson, Daniel V. A. (ed.): *The Secularization Debate*. Rowan & Littlefield Publishers, Inc. Lahnham – Boulder – New York – Oxford, s. 1-20.
- Sødal, Helje Kringlebotn 1999: *Kristen tro og tradisjon i barnehagen*. Høyskoleforlaget. Kristiansand.
- Sødal, Helje Kringlebotn (red.) 2006: *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*. 3. utg. Høyskoleforlaget. Kristiansand.
- Tamminen, Kalevi og Vesa, Lauikka 1986: *Undervisa i religion*. Församlingsförbundets förlag AB. Jyväskylä.
- Taylor, Charles 1998: *Autentisitetens etikk*. Cappelen akademisk forlag. Oslo.
- Telhaug, Alfred Oftedal og Mediås, Odd Asbjørn 2003: *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Abstrakt forlag. Oslo.
- Teslo, Anne-Lise 2000: *Mangfold i faglig veiledning for helse- og sosialarbeidere*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Thomassen, Einar 1998a: "Teologi og religionshistorie – mot en ny tverrfaglig identitet?" i *Norsk teologisk tidsskrift* vol. 99 nr. 1, s. 30-36.
- Thomassen, Einar 1998b: "Religionsvitenskap i skolen?" i *Religion og livssyn* nr. 1, s. 18-22.
- Thomassen, Einar 2006: "Religious Education in a Pluralistic Society: Experiences from Norway" i Pye, Michael; Franke, Edith; Wasim, Alef Theria and Mas'ud, Abdurrahman (ed.): *Religious harmony*. Walter de Gruyter. New York, s. 257-266.
- Tobiassen, Tormod 1997a: "Billeddidaktikk for KRL-faget" i *Prismet* nr. 5, s. 199-210+225.
- Tobiassen, Tormod 1997b: "Trenger vi en kunstkanon for KRL-faget?" i *Prismet* nr. 5, s. 211-212+221-225.

- Tobiassen, Tormod; Elstad, Hallgeir og Norderval, Kristin M. 2006: *Kristendommen og kunst i vesteuropeisk kultur. Bilder og arkitektur*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Torring, Jacob 1999: *New Theories of Discourse. Laclau, Mouffe and Zizek*. Blackwell. Oxford.
- Turmo, Are 1999: ““Du er et dyr!” Om ideologier i lærebøker” i Johnsen, Egil Børre (red.): *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. Tano Aschehoug. Oslo, s. 69-77.
- Tønnessen, Rolf Th. og Tønnessen, Marianne 2007: *Demokratisk dannelse. Fagdidaktikk i samfunnskunnskap*. Fagbokforlaget. Bergen.
- Tønnesson, Johan L. 2001: *Vitenskapens stemmer. Vitenskapsstemmer, dialogisme og forskernærvær i fire historiefaglige tekster for allmennheten*. Sakprosa – skrifter fra prosjektmiljøet Norsk sakprosa Nr. 2. Oslo.
- Tønnesson, Johan L. 2002: “Alt anna enn dikting?” i Tønnesson, Johan L. (red.): *Den flerstemmige sakprosaen*. Fagbokforlaget. Bergen, s. 9-28.
- Tønnesvang, Jan 2005: “Selvrealisering som bipolar fenomen” i Brinkman, Svend og Eriksen, Cecilie (red.): *Selvrealisering. Kritiske diskussioner af en grænseløs udviklingskultur*. Klim. Århus, s. 251-279.
- Törnvall, Anders 1989: “Å være religionslærer” i *Religion og livssyn* nr. 1, s. 8-12.
- Valen-Sendstad, Olav 2000: *Ideologi og identitet. Idèkritisk kommentar og bidrag til evalueringen av skolens idègrunnlag og faget kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering*. Rapport nr. 5 2000. Høgskolen i Hedmark.
- Vetlesen, Arne Johan og Henriksen, Jan-Olav 2003: *Moralens sjanser i markedets tidsalder: om kulturelle forutsetninger for moral*. Gyldendal akademisk. Oslo.
- Vitz, Paul C. 1994: *Psychology as Religion. The Cult of Self-Worship*. 2<sup>nd</sup> ed. William B. Eerdmans Publishing Company. Michigan.
- Weber, Max 1964: *The Theory of Social and Economic Organization*. The Free Press. New York.
- Weber, Max 1994: *Makt og byråkrati*. 2. utg. 3. oppl. Gyldendal norsk forlag. Oslo.
- Wiedel, Björn 1999: *Personlig livstolkning och religiös tradition. Om det personligas plats i religionspedagogiken*. Verbum förlag. Stockholm.
- Wingård, Guri Jørstad 2003: “Er Troen virkelig en Skole-Sag?” i Slagstad, Rune; Korsgaard, Ove og Løvlie, Lars (red.): *Dannelsens forvandlinger*. Pax forlag. Oslo, s. 334-346.
- Winje, Geir 1999: “Religion på nettet” i *Religion og livssyn* nr. 1, s. 8-15.
- Winje, Geir 2001: *Guddommelig skjønnhet. Kunst i religionene*. Universitetsforlaget. Oslo.

Winje, Geir 2003a: *Valg og vurdering av kunstbilder i KRL*. Rapport 2/2003. Høgskolen i Vestfold.

Winje, Geir 2003b: "Hvordan brukes kunstbilder i KRL-undervisningen?" i Selander, Staffan og Skjelbred, Dagrun (red.): *Fokus på pedagogiske tekster 7. Fire artikler om lærebøker i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap*. Notat 2/2003. Høgskolen i Vestfold, s. 102-115.

Winsnes, Ole Gunnar 1984: *Kristendoms-kunnskap - erfaring - kommunikasjon: en samling artikler om religionspedagogiske emner*. Tapir. Trondheim.

Winsnes, Ole Gunnar 1988: *E' du rel'giøs, eller? Om konseptualisering og metodologi i empirisk religionsforskning*. Universitetet i Trondheim. Trondheim.

Wollebæk, Dag og Selle, Per 2002: *Det nye organisasjonssamfunnet. Demokrati i omforming*. Fagbokforlaget. Bergen.

Woodhead, Linda 1993: "Post-Christian Spiritualities" i *Religion* vol. 23, s. 167-181.

Ziehe, Thomas 1989: *Ambivalenser og mangfoldighet. Tekster om ungdom, skole, æstetik, kultur*. Politisk revy. Århus.

Ziehe, Thomas 1994: *Kulturanalyser. Ungdom, utdanning, modernitet*. Brutus Östling Bokförlag Symposion. Stockholm.

Ziehe, Thomas 2004: *Øer af intensitet i et hav af rutine. Nye tekster om ungdom, skole og kultur*. Forlaget politisk revy. København.

Ziehe, Thomas og Stubenrauch, Herbert 1983: *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser: kulturel frisættelse og subjektivitet*. Politisk revy. København.

Žižek, Slavoj 2003: *The Puppet and the Dwarf. The Perverse Core of Christianity*. The Mit Press. Cambridge – London.

Østberg, Sissel (red.) 1992: *Koranen, bibelen eller mønsterplanen? Om verdipluralismen i den flerkulturelle skole*. Cappelen. Oslo.

Østberg, Sissel 1998a: *Pakistani Children in Oslo. Islamic Nurture in a secular context*. University of Warwick.

Østberg, Sissel 1998b: "Religionshistorie og religionsdidaktikk" i Ruud, Inger Marie og Hjelde, Sigurd (red.): *Enhet i mangfold? 100 år med religionshistorie i Norge*. Tano Aschehoug. Oslo, s. 239-261.

Østberg, Sissel 2001: "Kristendom, religion og livssyn. KRL-faget" i Sjøberg, Svein (red.): *Fagdebatikk. Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*. Gyldendal norsk forlag. Oslo, s. 266-294.

Øzerk, Kamil 2003: *Sampedagogikk*. Oplandske bokforlag. Vallset.

Aadnanes, Per M. 1998: "Livssynsforskning mellom pedagogikk og hermeneutikk" i *Tidsskrift for kirke, religion, samfunn* nr. 1-2, s. 41-53.

Aadnanes, Per M. 1999: "Livssynsforskning – prinsipp og metodar i ei ny forskningsgrein" i *Tidsskrift for Teologi og Kirke* nr. 3, s. 193-208.

Aadnanes, Per M. og Johannessen, Kai Ingolf (red.) 2000: *Et Fag for enhver smak?: en evaluering av KRL-faget*. Høgskulen i Volda, Norges forskningsråd, Diakonhjemmets høgskolesenter.

Aadnanes, Per M. og Plesner, Ingvill Thorson 2000: "Delrapport 1: KRL - spenningenes fag: en analyse av KRL-fagets premissgrunnlag" i Aadnanes og Johannessen (red): *Et Fag for enhver smak?: en evaluering av KRL-faget*. Høgskulen i Volda, Norges forskningsråd, Diakonhjemmets høgskolesenter, s. 1-108.

Ålvik, Trond 1974: "Om fagdidaktikk: Et nøkkelbegrep i nyere lærerutdanning" i *Pedagogen* nr. 5, s. 3-18.