Bengt-Ove Andreassen

Førsteamanuensis ved Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Tromsø

Konfliktperspektiver i religionsundervisning og religionsdidaktikk – en bredere og bedre tilnærming til religion?

Sammendrag

Artikkelen drøfter ulike sider ved eksplisitt å åpne for konfliktperspektiver i religionsundervisningen. En slik tilnærming er faglig utfordrende, men gir innblikk i en side ved religion som i norsk religionsdidaktisk sammenheng har vært lite utforsket. Norske religionsdidaktikere er i all hovedsak rekruttert fra teologiske fagmiljøer og har hentet perspektiver fra økumenikk og religionsdialog i stedet for å kunne utforske konflikter der religion inngår, for å lære noe om religioner. Artikkelen trekker inn bidrag fra religionsvitenskapen og legger til grunn en forståelse av religion som i noen grad skiller seg fra etablerte perspektiver i norsk religionsdidaktikk.

Innledning – å tematisere konfliktperspektiver i religionsdidaktikken

Spørsmålet om konfliktperspektiver bør tematiseres eksplisitt i religionsundervisning er aktualisert av en verdenssituasjon der religiøst motivert terror og fundamentalisme stadig vekker uro. Et økt fokus på hvordan religion skaper konflikter eller er en faktor i sosiale og politiske konflikter, setter spørsmålsteget ved et religionsfag som utelukkende fokuserer på religionens positive side som meningsskapende, religiøst og kulturelt integrerende for det enkelte menneske.¹ I denne artikkelen vil jeg drøfte ulike sider ved konfliktperspektiver i religionsundervisningen og stille spørsmål om hvordan en slik undervisning kan bidra til en bredere og bedre religionsundervisning.

Jeg vil først redegjøre for hva som er mitt utgangspunkt og grunnlag for å ta til orde for konfliktperspektiver i religionsundervisningen. Dette knyttes deretter til den norske religionsdidaktiske diskursen, før jeg drøfter hvordan konfliktperspektiver kan tilføre religionsdidaktikk og religionsundervisning en ny side. Jeg trekker også fram noen fagdidaktiske perspektiver og utfordringer en slik undervisning medfører. Avslutningsvis viser jeg hvordan utgangspunktet i vitenskapsfaget religionsvitenskap bringer et nytt religionsbegrep inn i religionsdidaktikken.

Innledningsvis er det også på sin plass å poengtere at artikkelen er utforskende og har som målsetning å reise noen prinsipielle religionsdidaktiske spørsmål. Hensikten er å peke på behov og muligheter for å supplere (og utfordre) eksisterende religionsdidaktisk tenkning om hva religionsdidaktikk og religionsundervisning i skolen kan og bør være.

Utgangspunkt og grunnlag

Mitt grunnlag for å generalisere om den religionsdidaktiske diskursen i Norge bygger på avhandlingsarbeidet som er en analyse av fem innføringsbøker i

religionsdidaktikk (Andreassen 2008). Innføringsbøkene refereres i teksten til som henholdsvis Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004, Sødal (red.) 2006, Skrunes 2004 og Stabell-Kulø 2005. Analysen viste at de tre første i stor grad hadde en sammenfallende fagforståelse, mens de to sistnevnte på ulike måter skiller seg fra de andre. På bakgrunn av pensumlister fra lærerutdanningsinstitusjoner og oversikt over faglitteratur som anbefales på KRLnett.no synes det som de tre førstnevnte utgjør en dominerende fagtenkning i den religionsdidaktiske diskursen. På bakgrunn av dette ble fagforståelsen i disse innføringsbøkene vektlagt i avhandlingens drøftinger.

Innføringsbøkene representerer en dominerende trend i fagtenkningen blant norske religionsdidaktikere. I sakprosaforskningen har forskere tillagt slike tekster *påvirkningskraft og relevans* (Berge 2003; Englund og Svensson 2003; Selander 2003). I slike tekster kommer fagforståelsen tydelig til uttrykk når religionsdidaktikken skal gis innhold. Sjangeren “innføringsbok” tilsier at det her gis grunnleggende premisser og definisjoner for faget. Den selvautorisering som ligger i innføringsbøkene er en nødvendig forutsetning for at tekstene skal fungere som en troverdig kunnskapskilde for leserne (Issitt 2004). Fagbøker er en “fagdisiplins stemmer” (Baumfield 2006: 223). I et slikt perspektiv er innføringsbøkene i religionsdidaktikk med på å etablere og konstituere religionsdidaktikk som fag. De representerer ideologiske, eventuelt faglig-normative, framstillinger av hva religionsdidaktikk er og bør være. Ved å være rettet mot lærerstudenters kvalifisering for undervisning i grunnskolen, kommuniseres det også både indirekte og direkte et syn på hva grunnskolefaget bør inneholde og vektlegge. Analysen i denne artikkelen har imidlertid en klar begrensning ved at den *ikke* kan si noe om hvordan innføringsbøkene leses eller brukes i undervisningssammenheng ved ulike lærerutdanninger. Ved at artikkelen bygger på empiri fra lærerutdanningen, ligger det også utenfor artikkelens rammer å si noe om hvordan lærebøker og lærerveiledninger fra grunnskole og videregående skole behandler temaet.

Analysen av innføringsbøkene viser at konflikter i tilknytning til religion i liten eller ingen grad tematiseres. Det åpnes ikke for at religion også kan være en del av ulike konflikter eller har negative sider. Innføringsbøkene legger vekt på at kunnskap om religioner er en viktig kulturell dannelse der forståelse, toleranse, respekt og dialog er viktig. Religion knyttes til oppdragelse og til kulturell og religiøs identitet. Dette er en forståelse av religion som preges av dype røtter i en teologisk fundert og kirkelig orientert religionsdidaktikk, mens det innenfor religionsvitenskapen finnes lignende perspektiver innenfor deler av religionsfenomenologien. Dette er en religionsforståelse som kan karakteriseres som *empatisk* og *harmoniserende*. Ett av få eksempler på at konflikter tematiseres er det religionspedagogene Halldis Breidlid og Tove Nicolaisen (2000: 370-380) kaller for “rivaliserende fortellinger”. Breidlid og Nicolaisen tar til orde for to strategier knyttet til rivaliserende fortellinger: en historisk-kritisk og en narrativ.

Utgangspunktet for artikkelen er slik sett det som kan karakteriseres som en “fraværserfaring” i innføringsbøker religionsdidaktikk og i faglitteratur for lærerutdanningen generelt. Det foreligger (høsten 2008) ingen empiri om hvorvidt og hvordan religionsundervisning i lærerutdanning og skole faktisk tematiserer konfliktperspektiver. Det medfører at artikkelens drøfting er av prinsipiell karakter og i noen grad antyder hva religionsundervisning kan være, men ikke kan si hvordan den faktisk er. Fraværserfaringen av konfliktperspektiver og kritiske perspektiver i den religionsdidaktiske diskursen har generert en undring og tiltrekning fra min side. Artikkelen er dermed et forsøk på å utforske et lite utforsket felt og å reise en fagdebatt, men samtidig ha en erkjennelse av at konfliktperspektiver i religionsdidaktikk og religionsundervisning krever mer omfattende drøfting og empiriske undersøkelser enn det denne artikkelen kan gi.

I avhandlingen (Andreassen 2008) argumenterer jeg for at en del av den empatiske og harmoniserende forståelsen av religion i innføringsbøker i religionsdidaktikk blant annet gjenspeiles i en vektlegging av dialog, og særlig interreligiøs dialog. Dialogen skal være med på å bygge bro mellom ulike religioner og livssyn. Den skal skape forståelse, toleranse og respekt. Religionspedagogen Geir Skeie kommenterer at “dialog” i religionsfagene utelukkende har vært forstått som et positivt konsept, ofte legitimert gjennom å bli knyttet til en rekke intellektuelle tradisjoner (Skeie 2007: 234).² I dialogen ligger det en mulighet for å skape forståelse og toleranse, samtidig som den også bidrar til å nedtone en eksplisitt drøfting og tematisering av konfliktperspektiver. Konflikt framstår som den dialektiske motsats til dialog, og synes å være utelukkende negativt vurdert. Både i seg selv og som utgangspunkt for læring. Skeies poengtering angående dialogbegrepet sammenfaller på mange måter med min analyse av innføringsbøker i religionsdidaktikk. Konfliktperspektivene ligger implisitt i dialogtenkningen og i fremstillingen av religion i innføringsbøkene, men gjøres ikke eksplisitt. I forhold til de mer negative sidene ved religion (konflikt, vold, makt, undertrykking) synes strategien som det meste av faglitteraturen velger, å være en vektlegging av den dialektiske motsetning (Gearon 2006: 382). Isteden for å ta opp religion og konflikt, tematiseres heller Gandhis ikkevoldsideal eller Martin Luther King jr. som borgerrettsforkjemper. Religion knyttes slik til ulike former for “godhet” når dannelse og humanitet drøftes (f.eks. Sødal 2008). Det synes derfor som om det ikke gis rom for å tematisere forholdet religion og konflikt uten samtidig å poengtere religionens gode og harmoniserende side og muligheter for dialog. Faglitteraturen unnlater i alle fall å gjøre det, mens mange lærere trolig åpner for det, enten på eget initiativ eller på initiativ fra elevene. Selv om intensjonene bak å framheve de gode sidene ved religion handler om religion som del av en dannelsesstenkning, er det et paradoks at den religionsdidaktiske faglitteraturen unnlater å tematisere religion og konflikt når praktisk talt alle religioner, om det er kristendom, islam eller buddhisme, i mange sammenhenger og kontekster brukes til å legitimere

vold og undertrykkelse (Avalos 2005; Juergensmeyer 2008; Lincoln 1998: 65; Rennie og Tite (red.) 2008). Det paradoksale med religion er at det er religion og religiøs motivasjon bak skikkelser som Gandhi og Mor Theresa, men det er også religion bak Bin Laden og den kristne ekstremisten Joseph Kony i Uganda.

For å sikre en kvalitativ likebehandling av religionene er det viktig å understreke at alle religioner kan knyttes til konflikter og vold på ulike måter. I kjølvannet av 11. september har media (Moore, Mason and Lewis 2008) og populærkultur (Shaheen 2008) medvirket til at islam ofte knyttes til konflikter i den offentlige diskursen. Å tematisere konflikter i religionsundervisning handler ikke kun om islam eller kristendom. Konflikter og vold kan selvsagt knyttes til alle religioner, også til de religioner som tradisjonelt sett framstilles som harmonisk og fredsskapende, som for eksempel buddhismen (Juergensmeyer 2008: 125-150). Dersom menneskerettigheter og ytringsfrihet kan knyttes til humanismen, kan for eksempel legitimering av Muhammed-karikaturene gjennom henvisning til ytringsfriheten være et eksempel på hvordan humanisme også kan knyttes til konflikt og konfliktperspektiver (jfr. Jensen 2006; Leirvik 2006; Poulsen 2008: 11-14).

Innføringsbøkene i religionsdidaktikk synes å være inspirert av interreligiøs dialog og økumenikk de steder der det ligger implisitt at religioner kan føre til motsetninger. Et dilemma med å overføre perspektiver fra interreligiøs dialog og økumenikk til skolens religionsundervisning, er at den i enkelte henseender har som utgangspunkt å være en dialog mellom religiøse mennesker. Slike perspektiver står i fare for å ta for gitt at alle elever har en form for uttalt religiøsitet som de kan ta utgangspunkt i. Å bare bruke økumenikk og interreligiøs dialog vil ikke ta hensyn til det en engelsk religionspedagog har kalt for "the silent majority" (Rudge 1998). Uttrykket "den stille majoritet" retter fokus på at det er de færreste av elevene i skolen som har et avklart og godt forankret livssynsmessig ståsted. En undervisning som fokuserer på å stimulere til å forankre religiøs identitet, og legger til grunn et universalistisk syn på religion, står dermed i fare for å være for de få.

Et eksempel: I norsk religionspedagogikk identifiseres Ole Gunnar Winsnes med egen religionspedagogisk tradisjon som brøt med den teologisk funderte religionspedagogikken (Lied 2006). Jeg kommer senere i artikkelen ytterligere tilbake til to tradisjonene; "Asheim/Mogstad-tradisjonen" og "Winsnes-tradisjonen". Trass i at Winsnes tok til orde for at religionspedagogikken måtte ta utgangspunkt i pedagogikken og ikke i teologien (Winsnes 1984: 7), så presiserer han noen år senere i sin dr.art.-avhandling at religiøsitet er et allmennmenneskelig fenomen (Winsnes 1988: 500ff). Religion, i dens ulike former, er i Winsnes' forstand noe som kan relateres til alle mennesker. Det er i et slikt resonnement ikke mulig å ikke være religiøs. Poenget er her å poengtere at selv om Winsnes knyttes til en religionspedagogisk tradisjon som ikke er teologisk fundert, tilskriver han like fullt religion en rolle som en allmennmenneskelig og universell størrelse. Med de premissene Winsnes legger til

grunn i sin religionsforståelse, må derfor alle svare ja på spørsmålet i avhandlingens tittel: *E' du rel'giøs, eller - ?* Winsnes' premisser for hva religion er fører også til at det ikke finnes noe "stille majoritet". Religionsundervisningen har like stor aktualitet for alle fordi alle er religiøse på en eller annen måte. Winsnes forståelse av religion er på mange måter i tråd med innføringsbøkene (særlig Afdal m.fl. 2001, Sødal (red.) 2006) empatiske og harmoniserende forståelse av religion. Det legges til grunn at religion er noe alle har, og at den er entydig positiv for mennesket og stimulerer til menneskelig vekst, selv om utgangspunktet for religionspedagogikken er pedagogikken. På bakgrunn av en slik forståelse av religion er interreligiøs dialog en strategi som kan inkludere og omfatte alle i religionsundervisningen.

I en undervisningssituasjon vil trolig en utelukkende empatisk religionsforståelse kunne bli utfordret av elevene. Utenfor skolen utfordres den av venner, familie og media. Elevene får slik sett tidlig en bevissthet om at religion ikke bare er en positiv verdi, eller bare skaper identitet og mening i tilværelsen. Økumenikk og interreligiøs dialog bør i denne sammenheng presenteres som religionenes egne strategier i situasjoner preget av konflikt. Det er religionenes egne strategier i møte med konflikter, og bør også presenteres som det.

Et grunnleggende premiss i religionsundervisningen bør derfor være å belyse religion fra så mange sider som mulig. Religion kan ha positive sider ved å skape mening og identitet, men den har også negative sider. Religionsundervisningen bør selvsagt også være åpen for at religion kan brukes og misbrukes for å legitimere vold og undertrykking. Å lære om religion handler også om å lære om disse sidene ved religion. Å åpne for en eksplisitt analyse og drøfting av religionens rolle i konflikter og knyttet til makt og vold, vil tilføre religionsundervisningen og religionsdidaktikken nye perspektiver. Dette bør være en del av religionsundervisningen for å vise hvilket komplekst fenomen religion er. Konfliktperspektiver vil slik sett tilføre faget en bredere tilnærming til religion.

Hva åpner ramme- og læreplanene for?

Rammeplaner for lærerutdanning og læreplaner har vært med å legge sterke føringer for hva som er tatt opp i innføringsbøker og lærebøker til enhver tid. Når konflikter og konfliktperspektiver i liten eller ingen grad er tatt opp i slike fagbøker, handler det også om at fagbøkene gjenspeiler føringer i ramme- og læreplaner. Noe av forklaringen på den manglende tematisering av konflikter og konfliktperspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk, og i fagbøker for lærerutdanningen generelt, kan knyttes til at det ikke åpnes for det i fagområdet KRL i rammeplanene for allmennlærerutdanning fra 1998 og 2003. Mens konfliktperspektivet er helt fraværende i de nevnte rammeplanene for allmennlærerutdanning, var det paradoksalt nok nevnt i *Rammeplan for førskolelærerutdanning* fra 1995. Her het det under området "Allmenn religions- og livssynsorientering" at et delemne skulle være "Religiøse og livssynsmessige konflikter

og konfliktløsning” (Rammeplan FLU 1995: 96). Dette var imidlertid borte i rammeplanen for førskolelærerutdanning fra 2003 da fagområdet også skiftet navn fra Religion og etikk til KRL.

I læreplanene for grunnskolen er også konfliktperspektivet fraværende. Konflikter og konfliktperspektiver nevnes ikke eksplisitt i læreplanenes punktvis gjennomgang av kompetansemål for hvert alderstrinn. Samtidig er det mulig å finne åpninger for slike perspektiver. I læreplanveiledningen til KRL05 het det for eksempel for 8.-10. årstrinn: “På ungdomstrinnet legger læreplanen opp til mer utdypende og samtidsorienterte kompetansemål”, og at det skal gis rom for “[...] problemorienterte oppgaver og spørsmål som opptar elevene på dette alderstrinnet” (*KRL-boka 2005*: 41). Veiledningen til KRL-faget i *KRL-boka 2005* åpnet i den forstand for at konfliktperspektiver kunne tematiseres, selv om ikke konflikter nevnes eksplisitt i læreplanens punktvis gjennomgang av kompetansemålene for ungdomstrinnet. I den nye RLE-planen heter det under overskriften “Formål med faget” at “I undervisningen skal det benyttes varierte og engasjerende arbeidsmåter som skal bidra til å formidle *alle sider ved faget*” (RLE08, min utheving). Denne formuleringen åpner for at alle sider, også det som handler om konflikt og religion, kan tas opp. Det ligger slik sett en mulighet i grunnskolens læreplan for RLE-faget for å åpne for konfliktperspektiver, men når det ikke åpnes for dette i rammeplanene for lærerutdanning, vil ikke lærerstudenter introduseres for en slik tematikk, og lærebokforfattere vil trolig heller ikke åpne for det.

I den nye læreplanen for religionsfaget i videregående skole finnes på den annen side flere lignende muligheter for å tematisere konflikter. Det heter for eksempel i ett av kompetansemålene for “Religionskunnskap og religionskritikk” at elevene skal “[...] drøfte samarbeid og spenninger mellom religioner og livssyn og reflektere over det pluralistiske samfunnet som en etisk og filosofisk utfordring” (RE08: 3). Det finnes flere muligheter for å gjøre konflikter i og mellom religioner til tema for religionsfaget i videregående skole enn i grunnskolefaget og studiefaget i allmennlærerutdanningen.

Det mer eller mindre totale fraværet av konflikter og konfliktperspektiver i ramme- og læreplaner i ulike deler av norsk utdanningssystem har trolig vært styrende for lærebokforfattere på alle nivåer. Legges ramme- og lærerplaner til grunn, kan det synes som om det ikke har vært ønskelig fra myndighetenes (og ramme- og læreplankomiteenes?) side å åpne for at religioner også er forbundet med konflikter, vold og undertrykkelse. Slike tema synes å være i strid med den funksjon religionsfaget har vært tiltenkt som kulturelt integrerende og sosialisierende. I dokumenter fra alle nivåer understrekes det at religionsfaget skal gi kunnskaper og forståelse, og stimulere til innlevelse, opplevelse og toleranse. Religioner og religiøse mennesker skal bli forstått, ikke kritisert.

Det kan dermed synes som om konfliktperspektiver forstås som en motsetning til det intensjonen bak religionsfagene i skolens skal være, slik det uttrykkes i læreplanverket. Skal en religionsundervisning være i tråd med

gjeldende lære- og rammeplaner, åpnes det ikke for konfliktperspektiver i nevneverdig grad. Innføringsbøkene i religionsdidaktikk er slik sett helt i tråd med læreplaner og rammeplaner. Aksepteres dette resonnementet, har lærebokforfatterne “ryggen fri”. Samtidig tillater jeg meg, om enn noe retorisk, å stille spørsmål om vi bør forvente mer av fagbøker for høyere utdanning. Å la lære- og rammeplaner være så styrende for innføringsbøker i religionsdidaktikk fører til at bøkene nokså fort kan framstå som utdatert. Ved å legge seg tett opp til den første læreplanen i KRL var førsteopplaget av *Tro, livstolkning og tradisjon* (Afdal m.fl. 2001) et selvsagt valg for mange lærerutdannere. Boken representerte på dette tidspunkt også til dels nye faglige perspektiver som i stor grad var i tråd med L97s vektlegging av lokal tilpassing og fortellingsstoff. Når boken ikke er revidert etter nye læreplaner, framstår den i dag som utdatert på enkelte områder. *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring* (Sødal (red.) 2006) forelå første gang i 2001. Også den la seg nært opp til KRL-læreplanen for grunnskolen. Ett år etter forelå en ny læreplan i KRL, og Høyskoleforlaget fulgte opp med en ny og revidert utgave i 2003. Med enda en ny KRL-læreplan i 2005 fulgte forlaget opp med en ny og revidert utgave i 2006. Ny læreplan og navneendring i 2008 skulle dermed tilsi at det er nye utgaver av innføringsbøker på trappene, og illustrerer i hvor stor grad læreplaner for grunnskolefaget har vært styrende for utarbeidelsen av innføringsbøker i religionsdidaktikk. Det er mye som tyder på at læreplanene for grunnskolen har vært mer styrende enn rammeplanen for allmennlærerutdanningen.

Religionsundervisning i Norge

Jeg har ovenfor argumentert for at ramme- og læreplaner i liten grad åpner for å reise spørsmålet om konflikt i religionsundervisningen. Forutsettes det at disse dokumentene også har vært styrende for utviklingen av lærebøker for grunnskole og lærerutdanning, er det en del av en forklaring på hvorfor slike perspektiver er lite omtalt eller fraværende i norsk religionsdidaktikk. Den “konfliktunnnvikende” tendensen kan også settes i sammenheng med den fagtenkning som uttrykkes i innføringsbøkene i religionsdidaktikk. Fagtenkningen gjenspeiler også tradisjoner i norsk religionsdidaktikk som kan knyttes til en teologisk fundert religionsdidaktikk der Det teologiske menighetsfakultet (MF) har vært en viktig premissgivende institusjon (Andreassen 2009, Lied 2006).

Den dominerende religionsdidaktiske fagtenkningen presenterer i dag religion som et helhetlig system av ideer og doktriner som eksisterer atskilt fra sosial, politisk eller historisk kontekst. Det legges vekt på at religion skaper identitet, tilhørighet og mening i tilværelsen. “Kontekstuell religionsdidaktikk” har, fra det ble lansert på 1990-tallet, vært et aktuelt og dominerende perspektiv som også åpner for at religion arter seg ulikt i ulike kontekster (Afdal m.fl. 2001). Perspektivet er utviklet og bygger videre på kontekstuell teologi, og slik

den er framstilt i religionsdidaktikken, hviler den på det premiss at “det hellige” er “[religions]fagets sentralnerve” og at “[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” (ibid.: 206, 211). “Det hellige” representerer slik et ytre objektivt fenomen som både er udefinerbart og samlende, og medfører en religionsforståelse som har universaliserende tendenser (jfr. Jensen 2001). Selv om perspektivet lanseres som “kontekstuel” og slik sett åpner for at religion er en dynamisk størrelse, bygger den like fullt på en religionsforståelse som legger til grunn “det hellige” som en evig og uforanderlig side ved religion, uavhengig av kontekst.

Dette er en fagtenkning som har vært en naturlig utvikling og videreføring av religionsdidaktikkens tette forbindelser til kirkens religionsopplæring. Et sentralt anliggende ved religionsfaget i skolen har siden 1739 vært å styrke elevenes kristne eller religiøse identitet. Det vil si at det eksisterer en lang tradisjon der det å knytte religion til individets identitetsutvikling har preget fagutviklingen. Fokuset har dermed vært rettet mot én side ved religion. Religionundervisningen har vært tillagt en klar funksjon i dette bildet. I opplæringslovens § 1-2 heter det ennå i 2008 at “Grunnskolen skal i samarbeid og forståing med heimen hjelpe til med å gi elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle evnene og føresetnadene deira, åndeleg og kroppsleg, og gi dei god allmennkunnskap, slik at dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn.” Formuleringen er foreslått endret i Ot.prp. nr. 46 (2007-2008), og Stortingets Kirke-, utdannings- og forskningskomité skal komme med sin innstilling i november 2008. Inntil da gjelder ovennevnte formulering, mens det trolig vil bli gjort endringer i tråd med foreliggende forslag høsten 2008. Så lenge §1-2 er uendret kan de faglige perspektivene i innføringsbøkene som vektlegger religionens menings- og identitetsskapende funksjoner, sies å være i tråd med opplæringsloven. Med innføringen av KRL-faget i 1997 ble det særlige fokuset på kristendommen som dannende for elevenes religiøse identitet videreført. I innføringsbøkene i religionsdidaktikk ble religion generelt tillagt vekt for elevenes personlige vekst og utvikling. Religion generelt overtok for den spesifikke orienteringen mot kristendommen, og ble fremdeles tillagt vekt for at elevene skal kunne utvikle en trygg kulturell og personlig identitet (Helsvig 2003: 459). Religion ble slik sett fremdeles tillagt vekt som det “durkheimiske lim” som kan holde samfunnet sammen og sikre tilhørighet. Å åpne for konfliktperspektiver i religionsundervisning vil i forhold til dette kunne forstås som et brudd med hva religionsundervisningens funksjon skal være.

Å tillegge religion en sentral rolle for elevenes kulturelle og personlige identitet er et sentralt perspektiv i norsk religionspedagogisk tenkning. Disse perspektivene bygger som nevnt videre på tette forbindelser mellom skole og kirke. Selv om endringen i skoleloven av 1969 formelt sett medførte at skolens kristendomsfag ikke lenger skulle være en del av kirkens dåpsopplæring, har det

like fullt vært tette bånd mellom skole og kirke helt fram til i dag (Andreassen 2008: 10-11; Skeie 2003; Aadnanes 2000). Livssynskunnskap ble gjennom den såkalte “parallelmodell” i M74 og M87 et alternativ til kristendomsundervisningen. Det nye fagalternativet i skolen ga dermed fremdeles rom for at kristendomsfaget kunne videreføres slik det hadde vært, blant annet med tette bånd til kirken. Fagstoff om “andre religioner” som siden 1959/60 hadde vært forbeholdt samfunnsfagene i skolen, ble i disse reformene tatt inn i religions- og livssynsfaget i skolen, mens det i liten grad ble åpnet for dette fagstoffet i kristendomsfaget, blant annet for å ivareta skolefagets konfesjonsforankring (Skeie 2003: 191; Aadnanes 2000: 214). Kristendomsfaget ble etter vedtaket i 1969 i all hovedsak videreført i en form som la til rette for å opprettholde de tette forbindelser med kirken. Først med KRL-faget i 1997 ble all religionsundervisning samlet i ett obligatorisk og “ordinært” skolefag. Etter innføring av KRL-faget har det imidlertid vist seg problematisk å vektlegge kristendommen og å opprettholde de tette forbindelsene til kirken så lenge opplæringsloven har gitt kristendommen forrang i skolen, noe for eksempel den kritiske uttalelsen av faget fra FNs menneskerettighetskomite i 2004 og domsavsigelsen fra Menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg i 2007 viser. Kritikken har gjennom KRL-fagets elleveårige historie ført til flere læreplanrevisjoner, som kulminerte i 2008 ved at faget også fikk nytt navn og nå forkortes RLE.

Religionsundervisningens (og religionsdidaktikkens) forbindelser til kirken forklares i noen grad av at teologene har hatt en dominerende plass i norsk lærerutdanning til langt inn på 1900-tallet. Det er primært teologene som har preget religionspedagogisk tenkning og forskning ved norske høyskoler og universiteter (Skeie 2003, 2004; Lied 2006). Teologenes engasjement for religionsfaget i skolen kommer godt til uttrykk ved at særlig konservative fagmiljøer har etablert egne lærerutdanninger og fagtilbud spesielt rettet mot skolen. På 1960-tallet ble Norsk Lærerakademi opprettet i Bergen, og på Det teologiske Menighetsfakultet (MF) i Oslo (opprettet i 1908) begynte man på samme tid å tilby et eget studium i kristendoms-kunnskap for lærere. Menighetsfakultetet har lenge vært det mest aktive religionspedagogiske forskningsmiljøet i Norge, blant annet ved at landets første stilling i religionspedagogikk ble opprettet her (i 1961). Institusjonen er fremdeles en viktig premissleverandør for norsk religionsdidaktisk forskning og fagtenkning.

Det er liten tvil om at teologien er det vitenskapsfaget som i størst utstrekning har interessert seg for religionsfagene i skolen. Det kommer tydelig fram dersom avlagte dr.gradsavhandlinger legges til grunn (Lied 2006: 169-170). Videre har både den såkalte “Asheim/Mogstad-tradisjonen” og “Winsnes-tradisjonen”, som det gjerne refereres til i norsk religionspedagogikk, sitt utspring fra samme institusjon, MF. I norsk sammenheng er det dermed ikke bare vitenskapsfaget teologi som har preget religionspedagogikken. Påvirkningen kan knyttes til én teologisk institusjon og ett teologisk fagmiljø. MF står slik sett i en særstilling i utviklingen av norsk religionspedagogikk, og utgjør et fagmiljø med

tradisjoner og bred religionspedagogisk kompetanse. Det betyr også at den eksisterende religionsdidaktiske fagtenkningen og forskning i Norge preges av at de faglige perspektivene springer ut av et teologisk fagmiljø. Blant annet ved å overføre perspektiver fra økumenikk, interreligiøs dialog og kontekstuell teologi som strategier for å tematisere ulike syn og konflikter i og mellom religioner (f.eks. Afdal m.fl. 2001: 293ff; Leirvik 1996, 2007). Religiøse konflikter og religiøs pluralisme er tematisert og behandlet gjennom slike perspektiver på religionsdidaktikken. I én av innføringsbøkene understrekes det for eksempel at “[...] økumenisk åpenhet ikke [betyr] å skjule meningsforskjeller og lage en “minste felles multiplum”-kristendom for skolebruk”, og at det ikke bør legges skjul på at “[...] forskjellige (grupper) mennesker er uenig i en rekke saker, men at en kan respektere hverandre på tross av uenighet” (Afdal m.fl. 2001: 297). Tematisering av konflikt stopper i stor grad her, og det gis ikke eksempler på hvordan dette kan gjøres. Konfliktperspektivene nedtones ved å understreke at respekt, toleranse og (interreligiøs) dialog er viktig der det er uenighet, slik sitatet ovenfor viser. Istedenfor å gjøre konfliktperspektiver til gjenstand og utgangspunkt for undervisning, trekkes etiske idealer fram som eksempler (jfr. Gearon 2006: 382).

Hva kan konfliktperspektivet tilføre religionsundervisningen?

Hvilke faglige gevinster kan et fokus på konflikter gi? Mangelen på empiriske undersøkelser om hvordan konfliktperspektiver kan tematiseres i undervisningen, gjør at jeg på dette stadiet kun kan stille spørsmål og drøfte problemstillingen i lys av teori og dermed reise prinsipielle religionsdidaktiske spørsmål. Jeg bygger på en grunnleggende tanke om at det er mulig å lære *om* religion ved å lære *av* konflikter i og mellom religioner. Et grunnleggende premiss er at religionsundervisning skal bidra til å lære *om* religion. Å lære *av* religion, slik f.eks. flere innføringsbøker i religionsdidaktikk tar til orde for (Afdal. m.fl. 2001, Mogstad 2004, Sødal (red.) 2006), kan derimot forstås som religionsutøvelse. Det betyr at jeg forholder meg til at konfliktperspektiver kan gi kunnskaper og analytiske ferdigheter, og dermed større bredde i tilnærmingen til religion. Min begrunnelse henter faglig forankring i religionsvitenskapen, og kan ses på som et bidrag til hvordan vitenskapsfaget religionsvitenskap kan bidra i utviklingen av religionsdidaktikken, slik også Alberts (2008) og Jensen (2008) har tatt til orde for.

Konfliktbegrepet jeg bygger på, henter jeg fra religionshistorikeren Bruce Lincoln (1998, 2003). En konflikt er en situasjon der det er oppstått uenighet, strid eller en kollisjon mellom interesser. Lincoln definerer konflikt som “[...] the situation that arises when rival interests can no longer be denied, deflected, negotiated, or contained by the structures and processes ordinarily competent to do so. As a result, after an indeterminate period of confusion and crisis, normal competition moves into phases that are more open, bitter, confrontational, costly,

and violent” (Lincoln 1998: 65). I religiøse konflikter skapes dermed også et fiendebilde som kan føre til at mennesker objektiveres som “de andre” og ses på som “djevelens sendebud”, “hekser”, “hedninger” eller “vantro” (listen kunne selvsagt vært lengre). Jeg skal på bakgrunn av dette i fortsettelsen forholde meg til konflikt som kontrasterende og konkurrerende framstilling av det samme. Konflikter trenger ikke utelukkende å bety vold, krig eller terror. Et eksempel på en kontrasterende framstilling av det samme som ikke handler om vold, er framstillingen av Jesus i islam og kristendom (jfr. Kvalvaag 1998).

I mitt videre resonnement legger jeg til grunn at konflikt kan forstås både positivt og negativt. Der kontrasterende oppfatninger kommer til overflaten, vises motstridende interesser. I en læringssituasjon gir en presentasjon av en konflikt mulighet til å bli bevisst ulike perspektiver. En sak eller en religion har aldri bare én side. I religionsundervisningen vil en presentasjon av konflikter der religion spiller en rolle, gi elevene innblikk i at religion er dynamisk og finnes i ulike tolkninger i ulike kontekster. Fra et innenfraperspektiv vil også religiøse konflikter kunne ses på som nødvendig; det kan for eksempel handle om å forvalte sannhet og “rett lære”.

Måten konfliktperspektiver integreres og arbeides med i undervisningssammenheng, er viktig. All religionsundervisning vil kunne berøre og sette i sving sterke følelser dersom tilnærmingen ikke er gjennomtenkt (Poulsen 2008: 28). En utfordring vil være forholdet mellom generalisering og stereotypisering. Dette kan illustreres med jihad som eksempel. Islamistiske terrorister refererer ofte til jihad for å legitimere sine aksjoner. Det kan derfor hevdes at doktrinen om en såkalt ytre jihad generelt har vært viktig for islamistiske grupper. Samtidig vil det være en stereotypisering å hevde at alle muslimer aksepterer en forståelse av jihad som legitimerer vold. Det kan vanskelig hevdes at det finnes en enhetlig autoritativ jihad-doktrine, og kildematerialet om jihad er spredt og fragmentert (Hellestveit 2005: 69).

I studier og undervisning om religion er *sammenligning* (komparasjon) en viktig tilnærming. I religionsvitenskapen understrekes at en sammenligning må sammenligne like og sammenlignbare størrelser (Rian 1999: 40ff; Stausberg 2006). I forlengelsen av dette følger selvsagt spørsmål om hva som kan sies å være sammenlignbare størrelser, og man berører dermed også spørsmålet om forholdet mellom det partikulære og universelle i religionsforskning og undervisning (Jensen 2001). Religionshistorikeren Michael Stausberg (2006: 29) poengterer at sammenligning er en “innbakt kognitiv strategi” og ikke utelukkende en religionsvitenskapelig metode i snever forstand. All tilnærming til religion vil slik sett implisere sammenligning på en eller annen måte, ifølge Stausberg. Ved å la elevene forsøke å analysere ulike konfliktsituasjoner i undervisningssammenheng, for eksempel gjennom tekster slik det gjøres i den danske boken *Islamdebat* (Poulsen 2008), kan lærerstudenter og elever utfordres til å argumentere for hva som er sammenlignbare størrelser og hva som må forstås som rent kulturspesifikke størrelser og hendelser.

Å åpne for konfliktperspektiver i religionsundervisning for å lære om religioner, bygger i all hovedsak på et utenfraperspektiv og et *sosialkonstruktivistisk perspektiv* på religion (Mack 2000; McCutcheon 2001, 2003). I dette ligger en forståelse av at religion ikke kan isoleres og løsrives fra sosial og politisk kontekst. Det vil si at religion kan ses på som et menneskeskapt fenomen. I et slikt perspektiv er “islam” og “kristendom” språklige konstruksjoner som har oppstått i menneskelige fellesskap. Disse betegnelsene dekker over en rekke ulike praksiser og forestillinger og kan gi et fortenget bilde av virkeligheten (Poulsen 2008: 21). Poenget er at det ikke finnes en kristendom, men en rekke ulike praksiser som fanges inn av betegnelsen. I konflikter der religion spiller en rolle, er det menneskers språklige konstruksjoner, tolkninger og motstridende interesser som skaper konflikt. Religiøse konflikter aktiverer og aktualiserer religionen(e)s symbolsystem og tolkningen av det. Konflikter får dermed fram forestillinger om religionenes egenart og kravet om å formidle sannheten eller “rett lære”. Slik aktiveres også religionens *sine qua non* (Opsal 2005: 42). Det vil si religionens “umistelige del”, sett fra et innenfraperspektiv - det som ikke kan inngås kompromisser om. Det kan dreie seg om Vedaskriftenes autoritet i hinduismen, synet på Jesus som Guds sønn og frelser i kristendommen eller Muhammed som den siste profet i islam. Konflikter i religioner handler om uenighet og konkurrerende tolkninger av religionens symboler og det som berører hva religionens “umistelige del” er. Konkurrerende tolkninger rammes også av en gjensidig anklage om å definere seg bort fra et fellesskap av religiøse tilhengere. For eksempel Buddha i forhold til hinduismen, Jehovas vitner i forhold til kristendommen og Bahai i forhold til islam (ibid.: 42).

Å tematisere konflikter handler om å gi et komplementært bilde av fenomenet religion som åpner for religionenes egenart, at religion er i stadig endring, og at religioner mener å være i besittelse av sannhet. Slik integreres flere sider ved religion i religionsundervisningen. Å åpne for konfliktperspektiver får fram et handlingsaspekt ved religion som er diametralt motsatt fra et innenfraperspektiv om det den enkelte religion kan tilby av ritualer, mening og frelse. I tilnærmingen til religionene bør disse perspektivene kombineres for å gi en så bred og sammensatt tilnærming som mulig.

Konfliktperspektiver vil også gi mulighet til aktualisering av faget. Det vil kunne gi et innblikk i at religion ikke bare handler om en egen avgrenset religiøs sfære og personlig religiøs tro eller “livstolkning”, slik den religionspedagogiske tenkningen i Norge har vært orientert mot (f.eks. Gravem 1996; Haakedal 2000; Lied 2004, 2005).³ Innenfor religionsvitenskapen har det de siste tiår vært fokusert på at religiøse konflikter ofte går hand i hand med sosiale konflikter og politikk (Juergensmeyer 2003: 5, Kurtz 1995: 211-240). Religion har fått en stadig større betydning i internasjonal politikk og i en globalisert verden enn det tidligere sekulariseringsteorier mente å kunne forutsi (Moyser 2005: 423).

Konflikter som tilsynelatende framstår som religiøse, kan ha sin bakgrunn i andre forhold, men det kan like godt fungere omvendt.

Skillet mellom religion og kultur vil alltid være et aktuelt tema og en utfordring for religionsundervisning og religionsforskning (Hulsether 2005). Religionshistorikeren Gavin Flood viser kompleksiteten i forholdet religion/kultur og religion/samfunn når han mener det er påkrevd å gjøre den noe banale påpekning at religion kan ha sosiale dimensjoner, mens også sosiale dimensjoner kan ha religiøse aspekter (Flood 1999: 4). For å kunne analysere dette, må en ikke bare ha kunnskaper om det samfunn konflikten oppstår i, men kunnskaper om hvordan en kan analysere religiøst språk og religiøse symboler. En slik tilnærming setter også religionsfaget i skolen inn i en større sammenheng, der faget tilbyr verdifull kunnskap for en økt innsikt i andre skolefag, som samfunnskunnskap, historie og norsk.

Et dilemma for all religionsundervisning på alle nivåer er at lærebøkernes framstillinger ikke passer helt med virkeligheten. Lærebokforfattere vil alltid være fristet til å definere religionens “umistelige del”, mens det innenfor enhver religion vil finnes unntak og ulike tolkninger. Det gir ofte det dilemma at lærebøkene ikke klarer å fange eller beskrive virkeligheten, og resulterer i en framstilling av religion som kun finnes i læreboken. Den svenske religionshistorikeren Kjell Härenstam (1993) beskriver dette med uttrykket “skolebok-islam”. Härenstam peker på at framstillingene av islam i lærebøker for skolen er en framstilling av religionen som ikke får med seg alle nyanser og variasjoner av islam som forekommer. Kartet passer ikke helt til terrenget, for å bruke Jan Opsals (2005) formulering. Å åpne for å tematisere konflikter i og mellom religioner gir en mulighet for å tilpasse kartet, og supplere skolebokframstillingene.

Konfliktperspektivenes utfordringer

Religionslæreren vil kunne stå overfor flere utfordringer når konflikter i og mellom religioner tematiseres. En første utfordring handler om hvorvidt elevene kan bli forvirret eller støtt av slik undervisning, og spørsmålet om det kan så tvil om elevens religiøsitet. Religionspedagogen Helje Kringelbotn Sødal hevder at enkelte foresatte bekymrer seg over uønsket livssynspåvirkning i skolen fra religionsfaget (Sødal 2008: 74-75). Det er mulig at tematisering av konflikter i og mellom religioner vil kunne avstedkomme lignende bekymringer dersom det sår tvil om eller kan forstås som et angrep på elevenes livssynsmessige ståsted. Dette er et viktig *yrkesetisk* spørsmål for religionslærere, selv om forskning har vist at kristendomsundervisningen i skolen ikke førte til endret trosoverbevisning hos elevene (Birkedal 2001, Brunstad 1998, Harbo 1989). Det synes tvert imot å være enighet blant religionspedagoger og psykologer at den viktigste faktor for barns livssynsmessige ståsted er primærsosialisering i hjemmet, og ikke skolen (Evenshaug og Hallen 1992, Sødal 2008: 75). Dette

fritar like fullt ikke læreren fra en yrkesetisk bevissthet om at fokus på konflikter i og mellom religioner kan være utfordrende for elever å forholde seg til, både faglig og personlig. Det setter krav til saklighet og ryddighet, samt at undervisningen åpner for ulike perspektiver. Ikke desto mindre bør elever kunne forholde seg til at religion er kilde til konflikt, selv om det berører deres livssynsmessige ståsted. Det vil de kunne bli bevisst i nokså ung alder i dagens flerkulturelle og flerreligiøse samfunn. Det er kanskje derfor en fordel at det tematiseres og behandles på en ryddig og saklig måte i skolens religionsundervisning.

I sammenhenger der elever går i diskusjon med hverandre om konfliktspørsmål, er det viktig at læreren krever at kritikk av medelever skal fremmes på en saklig måte som viser ferdigheter til å føre en dialog der ulike syn respekteres. Et nytt og spennende perspektiv er hvorvidt religionsundervisningen kan fungere som en “frisone” for intellektuell utprøving, slik at elevene kan bruke arbeid med konfliktperspektiver til å prøve ut tanker og synspunkter som det ikke åpnes for hjemme eller i andre sammenhenger (Leganger-Krogstad 2008: 200). En empirisk undersøkelse blant muslimske jenter i Oslo viser at skolens religionsundervisning kan brukes til å prøve ut tanker og perspektiver det ikke åpnes for hjemme (Valen 1999). En eksplisitt tematisering av konfliktperspektiver kan slik sett ha flere funksjoner.

Konfliktperspektiver i religionsundervisningen og taksonomisk nivå

Konfliktperspektiver i religionsundervisningen er undervisning på høyt *taksonomisk* nivå. (Imsen 2002: 207-208). Taksonomi betyr noe slik som å ordne etter regler eller å systematisere. Benjamin Blooms (ed., [1956]1984) seks nivåer for kunnskap på det kognitive område er gjerne klassikeren det refereres til i forhold til taksonomi. Blooms modell systematiserer ulike typer kunnskaper og ferdigheter på ulike nivåer, fra den helt enkle gjenfortelling eller reproduksjon av kunnskap, til de mer komplekse og syntetiserende resonnementer. Konfliktperspektiver vil handle om å anvende fagkunnskaper for å analysere ulike sider ved konflikter i en sammenhengende og konsistent argumentasjon. Det vil si en faglig utfordrende undervisning som vil utfordre elevene på det kognitive område. Elevene vil bli utfordret til å anvende elementær kunnskap til å gjøre faglige resonnementer og analyser.

Å tematisere konflikter vil utfordre elever og lærerstudenter til å gå fra et nivå der ulike sider i en konflikt kun redegjøres for og beskrives, til et nivå der det gjøres grundigere rede for konfliktens ulike sider og hva argumentasjonen til impliserte parter baserer seg på. Det vil kunne føre til at undervisningen når et nivå som er diskuterende, vurderende og perspektiverende. Det vil si at det oppnås en evne til å innta ulike syn på saken, vurdere sterke og svake sider ved en argumentasjon og å kunne gjøre en sammenligning (Poulsen 2008: 30).

Når dette er sagt, er et vesentlig poeng at et utfordrende faginnhold og fagperspektiv fordrer didaktisk overveining angående hvilket klassetrinn slik undervisning kan egne seg for. I utgangspunktet er dette kanskje en tilnærming i religionsundervisningen som passer bedre i ungdomsskole og i videregående skole enn på små- og mellomtrinnet i grunnskolen. Samtidig bør også undervisningen på disse trinnene kunne åpne for elevenes spørsmål om situasjoner der religion inngår i konflikter. Elevene kan slik sett tidlig bli introdusert for at religion har flere sider.

Ved å fokusere på religiøse konflikter i undervisningen utfordres elevene til å anvende kunnskap til å utvikle analytiske ferdigheter. Å anvende fagkunnskap til å analysere konflikter i og mellom religioner er krevende (jfr. avsnittet om taksonomi). Det er ingen automatikk i at elever med gode kunnskaper om Muhammed, Koranen og slaget ved Kerbala vil forstå eller kunne analysere hendelsene den 11. september 2001 eller karikaturstriden. På samme måte vil ikke kunnskaper om katolsk teologi og kirkehistorie kunne forklare hvorfor protestanter sommeren 2002 kastet stein på katolske skoleelever på vei til skolen. Fagkunnskapen må like fullt være til stede i de faglige resonnementene, men de ytre rammene i sterke fortellinger og hendelser står i fare for å ta fokus bort fra det faglige innholdet. Det kan gi et overdrevet fokus på enkelthendelser og kan også føre til at elever får bekreftet sine fordommer: religion er noe entydig negativt. Dette er imidlertid en fare religionsundervisningen alltid står overfor. Elever legger ofte bedre merke til det særegne og eksotiske ved religion enn det mer allmenne og generelle. Bekreftelse av fordommer og eksotismer er dermed ikke en utfordring som angår konfliktperspektiver spesielt, men religionsundervisning generelt (Sødal (red.) 2006: 114-116).

Et annet religionsbegrep

Konfliktperspektiver i religionsundervisning vil bygge på en forståelse av religion som skiller seg fra den empatiske og harmoniserende tenkningen av om religion som har preget norsk religionsdidaktikk. Tematiseres konflikter i og mellom religioner, vil det få fram at religion er en dynamisk størrelse. I tillegg til å være årsak og tema for konflikt, kan religion være drivkraft i sosiale konflikter (Flood 1999: 4). Religion kan selvsagt også være en forsonende eller dempende faktor i sosiale konflikter, slik det ofte er vektlagt i den religionsdidaktiske diskursen. Fokus på konflikter i og mellom religioner, og religion som drivkraft eller faktor i andre konflikter, bygger på at religion kan ses på som et sosialt konstruert fenomen. Å fokusere på konfliktperspektiver i undervisningen er, som jeg har nevnt ovenfor, en analyse av religion som medfører et utenfraperspektiv der religion ses på som et menneskeskapt fenomen. Dette er en måte å forholde seg til religion som det tidligere i liten grad er åpnet for i norsk religionspedagogikk. Noe av forklaringen ligger i at det er vitenskapsfaget teologi som i all hovedsak har satt premissene for norsk

religionsdidaktikk, mens religionsvitenskapen ikke har vist særlig interesse for fagdisiplinen. Bidrag fra religionshistorikere har begrenset seg til deltakelse i enkelte lære- og rammeplangrupper, utarbeidelse av lærebøker og læremidler (f.eks. Rasmussen og Thomassen 1999; Rian 1999; Stabell-Kulø 2005) og noen mindre forskningsartikler (Brekke 2002: 115ff; Rian red. 1998; Thomassen 1998, 2006; Østberg 1998).

En forståelse av religion som sosialt konstruert kan også knyttes til en sekulær⁴ forståelse av religion (Jensen og Rothstein (red.) 2001), i motsetning til den forståelsen av religion som har preget den religionsdidaktiske diskursen i Norge. Her har religion vært behandlet som et fenomen som eksisterer i seg selv parallelt med samfunnet. For eksempel når Afdal m.fl. 2001 omtaler “det hellige” som religionsfagets “sentralnerve” (Afdal m.fl. 2001: 211). Et annet illustrerende utsagn fra en av innføringsbøkene som er analysert i avhandlingen, er: “Det religiøse er dypest sett et mysterium tanken alene ikke kan fatte”⁵ (Sødal (red.) 2006: 62-63). 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 kan bare nås gjennom erfaring og opplevelse. Religion er en transcendent virkelighet som (det religiøse) mennesket forsøker å oppnå kontakt med. Noe spissformulert, kan dette sies å være en religiøs måte å forstå religion på som legger til grunn at religion består av en essens som er universell (Jensen 2001).

De essensialistiske og universaliserende forståelser av religion har de siste tiår vært under sterk kritikk (Asad 1993, Flood 1999, Jensen 2001, McCutcheon 2003). Å tematisere konflikter i og mellom religioner vil i noen grad bygge videre på denne kritikken. Et sekulært religionsbegrep representerer en annen religionsforståelse enn den essensialistiske, og utfordrer den eksisterende tenkningen om religion innenfor den religionsdidaktiske diskursen. Den engelske religionspedagogen John Hull (2003) har argumentert for at sekularisering er en velsignelse for religionsfaget i den forstand at det medfører at flere tilnærminger og perspektiver bringes inn og belyser faget. Konfliktperspektiver og et sekulært religionsbegrep vil nettopp tilføre nye perspektiver og skape bredde i måten religion og religioner belyses. Å åpne for konfliktperspektiver i religionsundervisningen vil like fullt trolig kunne skape debatt om religionsbegrepet blant religionspedagoger, en debatt som med få unntak har vært fraværende (ett unntak er Skeie 2006). I en av innføringsbøkene i religionsdidaktikk heter det at “En grundig drøfting om hva religioner og livssyn er, hører primært hjemme i andre disipliner innen KRL-studiet” (Sødal (red.) 2006: 14). Etter mitt syn bør en drøfting av religionsbegrepet og ulike måter å forstå religion på være en sentral del av religionsdidaktikken. Religionsbegrepet er langt fra noen entydig størrelse, og det bør komme tydelig fram i et religionsfag både for lærerstudenter og for elever. Det vil også kunne danne grunnlag for en diskusjon og refleksjon over religionsbegrepet med elevene, noe som da også er kompetansemål i læreplanene for RLE etter 10. årstrinn og i

Religion og etikk på videregående skole. Religionsdidaktikken står overfor en utfordring når det gjelder å drøfte og belyse religionsbegrepet og ulike måter å forstå religion.

Religionshistorikeren Bruce Lincoln (2003: 58-60) lanserer en enkel, men pedagogisk god modell for ulike måter å forstå religion. Gjennom begrepsparet “maksimalisme” og “minimalisme” får Lincoln fram at religion kan bety mye eller lite for et samfunn eller for enkeltmennesker. Maksimalisme henspiller på et samfunn der religion er det sentrale området innenfor kulturen og preger etiske og estetiske praksiser som konstituerer samfunnet. Minimalisme er ment å karakterisere et samfunn der økonomiske prosesser er det sentrale området innenfor kulturen, og der religion er begrenset til en avgrenset del av samfunnet eller til en privat sfære. Lincolns begrepspar får dermed også fram hvordan religion kan ha ulik status i ulike samfunn og kulturer, og dermed være med på å skape kulturelle forskjeller. I et samfunn der religion er altomfattende, vil minimalistiske systemer forstås som påtrengende, ødeleggende og destabiliserende, og dermed representere en trussel. På den annen side vil maksimalistiske systemer oppleves på to måter i samfunn der religion kun spiller en liten og privat rolle: som gammeldags, forførende og potensielt undertrykkende, og som et forsøk på å gjeninnføre et tilbakelagt stadium, og derfor også som reaksjonært.

I forhold til konfliktperspektiver vil denne modellen vise at i de fleste religiøse konflikter er religion som maksimalisme et viktig aspekt. Religion som maksimalisme handler også om religiøse samfunns reaksjon på moderniseringsprosesser og sekularisering, og dermed om konflikter mellom virkelighetsforståelser som tillegger religion stor eller liten vekt. I minimalistisk religion er det større grad av pragmatisme, og kanskje også relativisme (og eklektisisme?), og minimalistisk religion vil derfor kunne framstå som truende eller fremmed for maksimalistiske forståelser av religion. Like fullt, det handler om ulike måter å forholde seg til religion på som det er viktig å ha kunnskap om. Dette noe forenklete skjemaet får også fram det komplekse forhold mellom religion og kultur. Ulike måter å forholde seg til religion på er også en viktig kompetanse innenfor et religionsfag i et moderne samfunn og handler om at framtidige religionslærere og elever opparbeider kulturforståelse.

Per i dag finnes ikke lignende modeller eller tilnærminger til religion innenfor religionsdidaktikken. Religionsdidaktikken bærer derimot preg av å bygge på religion som maksimalisme, mens “den stille majoritet” i norske klasserom forholder seg til religion som minimalisme. For å kunne utvikle gode modeller for å forstå religion vil bidrag fra religionsvitenskapen være viktig.

Avslutning

Konfliktperspektiver kan ses på som en form for problemorientert undervisning som kan være med på å utvide virkelighetshorisonten til elevene. En slik undervisning er induktiv i sin tilnærming til fagstoffet, og den kan gjøre bruk av

historiske eller samtidige eksempler. Tilnærmingen bør selvsagt kompletteres med andre innfallsvinkler.

Å tematisere konflikter representerer en fag- og stofforientering på et taksonomisk høyt nivå som setter krav til religionslærer og elev. En slik fag- og stofforientering i religionsundervisningen bryter dermed med etablert religionspedagogisk tenkning, og åpner for andre forståelser av religion enn den rent empatiske og essensialistiske. Denne muligheten til å inkludere flere fagperspektiver, flere religionsforståelser, og i større grad kunne veksle mellom innenfra- og utenfraperspektiver, er et godt argument for å hevde at konflikter i og mellom religioner gir et godt fagdidaktisk utgangspunkt for religionsundervisning.

Det må imidlertid understrekes at konfliktperspektiver her forstås som et supplement til dagens religionsundervisning. Det handler om at det også i skolens religionsundervisning bør åpnes for at religion er et fenomen som kan forstås på ulike måter. I tillegg til et innenfra- og et utenfraperspektiv som drøftes i innføringsbøker, bør det også kunne tematiseres at religion kan ha positive og negative sider. All religionsundervisning bør nok ikke hente sitt utgangspunkt i konflikter, men det bør i større grad åpnes for å tematisere konflikter i alle deler av fagets innholdsside enn det gjøres i dag i faglitteratur og læreplaner.

Litteratur

- Afdal, Geir; Haakedal, Elisabet og Leganger-Krogstad, Heid (2001). *Tro, livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Alberts, Wanda (2008). Didactics of the study of religions. *Numen* vol. 55 (2-3), 300-334.
- Andreassen, Bengt-Ove (2008). "Et ordinært fag i særklasse" *En analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk*. Ph.d.avhandling. Universitetet i Tromsø: Institutt for religionsvitenskap.
- Andreassen, Bengt-Ove (2009): Seige strukturer. Diskursivt arbeid i den religionsdidaktiske diskursen. *Din* nr. 1 (in press)
- Asad, Talal (1993). *Genealogies of religion: discipline and reasons of power in Christianity and Islam*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press.
- Avalos, Hector (2005). *Fighting Words. The Origins of Religious Violence*. New York: Prometheus Books.
- Baumfield, Vivienne (2006). Textbooks and RE – empowering or restricting?. *British Journal of Religious Education* vol. 28 (3), 223-224.
- Berge, Kjell Lars (2003). "Hvor er makten i teksten?" i Berge, Kjell Lars; Meyer, Siri og Trippstad, Tom Are (red.): *Maktens tekster* (ss. 24-41). Oslo: Gyldendal akademisk.
- 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. Trondheim: Tapir.
- Bloom, Benjamin S. ([1956]1984): *Taxonomy of Educational Objectives. Book 1 Cognitive Domain*. London: Longman.
- Brekke, Torkel (2002). *Gud i norsk politikk*. Oslo: Pax forlag.

- Breidlid, Halldis og Nicolaisen, Tove (2000). *I begynnelsen var fortellingen. Fortelling i KRL*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brunstad, Paul Otto (1998). *Ungdom og livstolkning. En studie av unge menneskers tro og framtidsforventninger*. Trondheim: Tapir.
- Englund, Boel og Svensson, Jan (2003). Sakprosa och samhälle. I Englund, Boel og Ledin, Per (red.): *Teoretiska perspektiv på sakprosa* (ss. 61-89). Lund: Studenlitteratur.
- Evenshaug, Oddbjørn og Hallen, Dag (1992). *Barnet og religionen: barnets psykologiske forutsetninger for religion*. (4. oppl.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Flood, Gavin (1999). *Beyond Phenomenology. Rethinking the Study of Religion*. Cassell: London – New York.
- Gearon, Liam (2006). Human Rights and Religious Education: Some Postcolonial Perspectives. I M. de Souza et. al. (red.), *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education. Part One* (ss. 375-385). Dordrecht: Springer.
- Gravem, Peder (1996). Livstolkning. *Prismet*, 6, 235-274. [artikkelserie bestående av fem deler].
- Harbo, Sigmund (1989). *Barndomserfaringer og voksentro. En religionspsykologisk undersøkelse av forholdet mellom tidlig påvirkning og senere holdning til kristendom*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellestveit, Cecilie (2005). Jihad-doktriner og politisk vold. I Rasch, B. E. (red.), *Islamistisk terrorisme*. (ss. 68-102). Oslo: Abstrakt forlag.
- Helsvig, Kim (2003). Kristendom og dåpsopplæring i norsk skole 1739-2003. *Kirke og kultur*, 5/6, 447-462.
- Hull, John M. (2003). Sekulariseringens velsignelser for religionsfaget. *Kirke og kultur*, 5/6, 463-475.
- Hulsether, Mark (2005). Religion and Culture. I Hinnells, J.R. (ed.), *The Routledge Companion to the Study of Religion*. (ss. 489-508). London – New York: Routledge.
- Härenstam, Kjell (1993). *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap*. Universitetet i Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Haakedal, Elisabet (2000). *Livstolkningsstudier og religionspedagogikk*. Høgskolen i Agder: Avdeling for humanistiske fag.
- Imsen, Gunn (2002). *Læreren verden. Innføring i generell didaktikk*. (2. utg. 3. oppl.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Issitt, John 2004: Reflections on the study of textbooks. *History of Education. Journal of the History of Education Society*, 33 (6), 683-696.
- Jensen, Jeppe Sinding (2001). Universals, General Terms and the Comparative Study of Religion. *Numen*, 48 (3), 238-266.
- Jensen, Tim (2006). The Muhammad Cartoon Crisis. The Tip of An Iceberg. *Japanese Religions*, Vol. 31(2), 173-185.
- Jensen, Tim (2008). RS based RE in Public Schools: A Must for a Secular State. *Numen*, 55(2-3), 123-150.
- Jensen, Tim & Rothstein, Mikael (red.) (2000). *Secular theories on religion. Current perspectives*. University of Copenhagen: Museum Tusculanum Press.
- Juergensmeyer, Mark (2003). *Terror in the Mind of God. The Global Rise of Religious Violence*. (3rd ed.). Berkley: University of California Press.

- Juergensmeyer, Mark (2008). *Global rebellion. Religious challenges to the secular state, from Christian militias to al Qaeda*. Berkley, California: University of California Press.
- Kirke, utdannings-, og forskningsdepartementet (1995). *Rammeplan for førskolelærerutdanning*. [Rammeplan FLU 1995]
- Kurtz, Lester (1995). *Gods in the Global Village. The World's Religions in Sociological Perspective*. Pine Forge Press: London.
- Kvalvaag, Robert W. (1998). Barnabasevangeliet og det muslimske synet på Jesus. *Norsk tidsskrift for misjon* nr. 4, 231-250.
- Leganger-Krogstad, Heid (2003). Dialogue among young citizens in a pluralistic religious education classroom. I R. Jackson (red.): *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*. (ss. 169-190) Routledge/Falmer: London – New York.
- Leganger-Krogstad, Heid (2008). Religions- og livssynsdidaktikk. I E.M. Halvorsen (red.), *Didaktikk for grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Leirvik, Oddbjørn (1996). *Religionsdialog på norsk*. Oslo: Pax forlag.
- Leirvik, Oddbjørn (2006). Kva var karikaturesaka eit bilete på? *Kirke og Kultur* nr. 2, 147-159.
- Leirvik, Oddbjørn (2007). *Religionspluralisme. Mangfald, konflikt og dialog i Norge*. Oslo: Pax forlag.
- Lied, Sidsel (2004). *Elever og livstolkningspluralitet i KRL-faget: Mellomtrinns elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn*. Høgskolen i Hedmark: Høgskolen i Hedmark rapport nr. 11.
- Lied, Sidsel (2005). Livstolkningstradisjonenes plass i dagens samfunn og i skolens religions- og religionsundervisning. *Prismet*, 3, 187-201.
- Lied, Sidsel (2006). Norsk religionspedagogisk forskning 1985-2005. *Norsk teologisk tidsskrift*, 3, 163-195.
- Lincoln, Bruce (1998). Conflict. I M. C. Taylor, *Critical Terms for Religious Studies*. (ss. 55-69). Chicago: The Chicago University Press.
- Lincoln, Bruce (2003). *Holy Terrors. Thinking about Religion after September 11*. Chicago: The Chicago University Press.
- Læringssenteret/Utdannings- og forskningsdepartementet (2002). *Læreplan for Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap* [KRL 2002] i *KRL-boka 2002*.
- Mack, Burton L. (2000). Social formation. I W. Braun & R. T. McCutcheon, Russell T. (ed), *Guide to the Study of Religion*. (ss. 283-296). London – New York: Cassell.
- McCutcheon, Russell T. (2001). *Critics not Caretakers. Redescriving the public study of religion*. New York: State University of New York Press.
- McCutcheon, Russell T. (2003). *The discipline of religion: structure, meaning, rhetoric*. London: Routledge.
- Mogstad, Sverre Dag (2004). *Fag, identitet og fortelling. Didaktikk til Kristendomsskunnskap med religions- og livssynsorientering*. (2. utg. 3. oppl.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Moore, Kerry; Mason, Paul and Lewis, Justin (2008). *Images of Islam in the UK. The representation of British Muslims in the National Print News Media 2000-2008*. Cardiff School of Journalism, Media and Cultural Studies
[http://www.irr.org.uk/pdf/media_muslims.pdf] [06.10.2008]
- Moyser, George (2005). Religion and Politics. I J.R. Hinnells (ed.), *The Routledge Companion to the Study of Religion*. (ss. 423-438). London – New York: Routledge.
- Nicolaisen, Tove (2001). Dialog i KRL-faget. *Prismet*, 2, 73-84.

- Opsal, Jan (2005). Kartet og terrenget. *Religion og livssyn*, 4, 40-44.
- Poulsen, Allan (2008). *Islamdebat. Om terrorisme, blasfemi og ytringsfrihed*. Århus: Systime.
- Rasmussen, Tarald og Thomassen, Einar (1999). *Kildesamling til KRL-faget. Bind 1-2*. Oslo: NLS.
- Rennie, Bryan og Tite, Philip L. (ed.) (2008). *Religion, Terror and Violence. Religious Studies Perspectives*. New York – London: Routledge.
- Rian, Dagfinn (red.) (1998). *Religion i en verden i endring. Religionsvitenskapens bidrag til religionsundervisning i skolen*. Trondheim: Tapir.
- Rian, Dagfinn (1999). *Verdensreligioner i undervisningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- 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. *British Journal of Religious Education*, 20 (3), 155-165.
- Selander, Staffan (2003). Pedagogiska texter och andra artefakter för kunnskap och kommunikation. En översikt över läromedel – perspektiv och forskning. *Läromedel – specifikt*. SOU 2003:15, 181-256.
- Shaheen, Jack G. (2008). *Guilty. Hollywood's verdict on Arabs after 9/11*. New York: Olive Branch Press.
- Skeie, Geir (2003). KRL – et fag på frammarsj?. I G.E. Karlsen & I.A. Kvalbein (red.), *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. (ss. 189-206). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skeie, Geir (2004). An overview of Religious Education Research in Norway. I R. Larsson & C. Gustavsson (red.), *Towards a European Perspective on Religious Education*. (ss. 317-331). Uppsala: Bibliotheca Theologiae Practicae 74.
- Skeie, Geir (2006). What do we mean by "religion" in Education?. I K. Tirri (red.), *Religion, Spirituality & Identity*. (ss. 85-100). Bern: Peter Lang.
- Skeie, Geir (2007). Religion and Education in Norway. I R. Jackson et. al. (red.), *Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates*. (ss. 221-241) Berlin: Waxman Münster.
- Skrunes, Njål (2004). *Religionspedagogikk for grunnskolen*. (2. oppl.) Bergen: NLA-forlaget.
- Stabell-Kulø, Arnt (2005). *Religioner i klasserommet. Innføring i religionsdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stausberg, Michael (2006). Sammenligning. I Kraft, S. E. og Natvig, R. J. (red.), *Metode i religionsvitenskap*. (ss. 29-50). Oslo: Pax forlag.
- Sødal, Helje Kringlebotn (red.) (2006). *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*. (3. utg.) Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Sødal, Helje Kringlebotn (2008). Religion og livssynsundervisning – dannelselse og humanitet. I P. Arneberg & L.G. Briseid (red.), *Fag og danning – mellom individ og fellesskap*. (ss. 69-82). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, Einar (1998). Religionsvitenskap i skolen?. *Religion og livssyn* nr. 1, 18-22.
- Thomassen, Einar (2006). Religious Education in a Pluralistic Society: Experiences from Norway. I Pye, M.; Franke, E.; Wasim, A. T. and Mas'ud, A. (ed.), *Religious harmony*. (ss. 257-266). New York: Walter de Gruyter.
- Utdanningsdirektoratet (2005). *Læreplan for Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap [KRL 2005]. KRL-boka 2005*.
- Utdanningsdirektoratet (2008). *Læreplan i religion, livssyn og etikk [RLE08]*

- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *Rammeplan for Allmennlærerutdanningen*. [Rammeplan ALU 2003]
- Valen, Hildegunn (1999). *Roller og verdier hos muslimsk ungdom i Oslo: en kvalitativ undersøkelse av hvordan muslimsk ungdom i Oslo forholder seg til roller og verdier i en plural kontekst*. Hovedoppgave i kristendomskunnskap. Oslo: Det Teologiske Menighetsfakultet.
- Winsnes, Ole Gunnar (1984). *Kristendomskunnskap - erfaring - kommunikasjon: en samling artikler om religionspedagogiske emner*. Trondheim: Tapir.
- Winsnes, Ole Gunnar (1988). *E' du rel'giøs, eller? Om konseptualisering og metodologi i empirisk religionsforskning*. Dr. art.avhandling. Universitetet i Trondheim: Det historisk-filosofiske fakultet.
- Østberg, Sissel (1998): "Religionshistorie og religionsdidaktikk". I Ruud, I. M. og Hjelde, S. (red.), *Enhet i mangfold? 100 år med religionshistorie i Norge*. (ss. 239-261) Oslo: Tano Aschehoug.
- Aadnanes, Per. M. (2000). Religionsundervisningens historie i norsk allmennskole. En religionspolitisk perspektivskisse. *Prismet* 51(5), 204-218, 223-229.

¹ Artikkelen tar utgangspunkt i teksten jeg fikk som oppgitt emne for prøveforelesningen ved min disputas i religionsvitenskap Universitetet i Tromsø den 26. juni 2008. Teksten lød i sin helhet: "Hvorfor og hvordan kan konflikter i og mellom religioner danne et bedre fagdidaktisk utgangspunkt for religionsundervisning?". Problemstillingen var formulert av lektor mag.art. Tim Jensen (1. opponent), Syddansk universitet, Odense og professor dr. philos. Svein Lorentzen (2. opponent), NTNU, Trondheim. I denne artikkelen rettes av plasshensyn fokus mot delen av problemstillingen som handler om hvorfor. Målet med artikkelen er å reise noen prinsipielle spørsmål og å utforske muligheter knyttet tema og problemstillinger som er lite utforsket og omtalt i faglitteraturen.

² I NOU 1995:9 knyttes dialogen til Martin Buber, Gabriel Marcel, Jürgen Habermas og Kar Otto Apel, men dialogbegrepet i KRL-faget forblir uklart og åpent, noe flere religionsdidaktikere også har påpekt (Leganger-Krogstad 2003, Nicolaisen 2001).

³ I innføringsbøkene Afdal m.fl. 2001, Mogstad 2004 og Sødal (red.) 2006 er det egne underkapitler som tar opp elevenes "livstolkning".

⁴ Begrepet "sekulært" er på mange måter like komplekst som religionsbegrepet. I denne artikkelen forholder jeg meg primært til et "sekulært religionsbegrep" som betegner et utenfraperspektiv på religion, der religion ses på som et menneskeskapt fenomen. I en religionspedagogisk kontekst betyr det en forståelse av religion som noe elevene skal lære om på skolen, og ikke lære av eller tilegne seg religiøs tro.

⁵ 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 formuleringen vektlegges religion som et mysterium, noe numinøst som mennesket kun kan få innblikk gjennom erfaring og opplevelse.