

Forord

En masteroppgave er på mange måter en egotripp. Gjennom litt selvrefleksjon står deler av livet til nå som en merkelig reise fra barnetro til en litt for stor interesse for konspirasjonsteorier, videre gjennom en fase som litt for sint ateist, til en akademisk, men fortsatt personlig interesse for religion som et kulturelt fenomen. En underliggende motivasjon for å skrive denne masteren, gjennom det som har vært ganske vanskelige tider, er tanken om en mottager. En liten driv har hele tiden vært å skulle skrive noe som jeg selv ville ha hatt nytte av å lese som fersk student. Det er en merkelig situasjon at religion forstås på så forskjellige måter fra skolen til universitetet, og det har vært et spennende felt å utforske.

Det er mange som fortjener en takk. Det er umulig å se for seg de siste årene uten familie og nære venner, og ikke minst kjæresten min. En stor takk til min veileder Gabriel Levy, som gjennom et utall samtaler har vært til svært god hjelp og støtte i en alt for lang prosess. En takk også til Vegard Riksheim Tandem som tidlig i arbeidet var interessert og hadde tiden til å stille opp til testintervju. En stor takk også til de åtte anonyme informantene fra RVI1010 Religions-teori høsten 2015. Ellers er det vanskelig å se for seg dette arbeidet uten Masterlesesalen på Låven, med et miljø av både studenter og ansatte, og en endeløs rekke kaffekopper og gode samtaler. En takk ikke minst for opplevelsen av å være del av et akademisk fagmiljø. Studentrådet HF og SVT, og Linjeforeningen Dionysos må også nevnes, spesielt for kaffen i blodet.

Jeg vil avslutte denne siden med et sitat fra to ukjente studenter fra ene dodøra innenfor rom 3312 på Dragvoll. Dette kulturminnet er dessverre nå malt over, men det var på plass senest vinteren 2017 (jeg har bildet hvis du trenger det).

Student 1: Jeg har levert master'n og skrevet kuk på en dodør. Jeg har runda norsk skole. Takk for meg.

Student 2: Du har fulgt strømmen og står nå ved fossefallet. Gratulerer!

Tore Sletten Langeland, mai 2018, Trondheim

Sammendrag

Er religion i skolen det samme som religion på universitetet? Denne masteroppgaven tar for seg forskjellene i religionsforståelse som kjennetegner overgangen fra Norsk skole til religionsvitenskap på universitetet. Religionsforståelse i skolen er et viktig tema fordi det gir barn, unge og voksne intellektuelle redskaper til å håndtere et tema og fenomen som er både kontroversielt og komplisert. Prosjektet baserer seg på intervjuer av åtte studenter i kurset RVI1010 Religionsteori og analyser av læreplaner og utvalgte pensumbøker i skolefagene. Analysene viste at religionsforståelsen i skolen kjennetegnes av Verdensreligionerparadigmet og innflytelse fra teologi og teologiske pedagogiske fagtradisjoner, samt at noen av studentene bryter med denne forståelsen gjennom et utenfraperspektiv på religion. Hvordan å få til overgangen til et religionsvitenskapelig perspektiv på religion hos studentene diskuteres. Veien videre og mulige områder for videre undersøkelser presenteres.

Abstract

Is religion in schools the same as religion at the university? This master's thesis looks at the differences in understanding religion which characterises the transition from Norwegian schools to science of religion at the university. How religion is understood in school is important because children, adolescents and adults are given intellectual tools to handle a topic and phenomena which is both controversial and complicated. This project is based on interviews of eight students in the course RVII010 Religionsteori (theory of religion), and analysis of curriculum and selected textbooks from the school subjects. The analyses made it clear that the school's understanding of religion is based on the World Religion Paradigm, influences from theology, a theological pedagogical academic tradition, and that certain students in the sample distance themselves completely from this understanding of religion through taking an outsiders perspective. How to achieve changes in student's understanding toward a science of religion perspective on religion is discussed. Possible areas for future research and areas where the science of religion could involve itself is presented.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	1
Sammendrag	2
Abstract.....	3
Kapittel 1: Introduksjon	7
Tekstens Tema	7
Religion ute i verden.....	8
Teoretisk Rammeverk.....	10
Material og Metode.....	11
Leserveiledning.....	13
Kapittel 2: Teori.....	14
Ord som redskaper	14
Teori som konsept.....	14
Teoretisk dybde.....	15
Hva er nå dette «religion»?	17
Analytisk distanse	18
Reduksjonisme og essenser.....	18
Et diskursivt blick	20
Byggeklosstilnærming	21
Konstrueringen av «religion»	22
Kapittel 3: Metode	24
Metodevalg for datainnsamling og prosjektets tosidighet	24
Semistrukturert intervju	25
Forskningsetiske hensyn	25
Rekruttering av informanter.....	26
RV11010 Religionsteori	26
Utvalget fra norsk skole	28
Transkribering og Objektivisering	29
Analyse	30
Kapittel 4: Religionsforståelsen i skolen	33
Formål og interne spenninger	33
Eksistensielt fokus	34
Håndtering av kontroverser og religion som positivt	35
Religionens tilgjengelighet	38

Ungdomsskole.....	40
KRLE-boka og KRLE-boka BASIS	40
Videregående	41
Eksistens	41
Tro og Tanke.....	43
Skoleverkets byggeklosser.....	44
Byggeklossene i utvalget	44
Koblingen til fagdidaktikk	48
Kapittel 5: Informantenes religionsforståelse	51
Kriterier og kategorisering	51
Hva religion er	51
Hva religion gjør	56
Perspektiv.....	59
Utenfraperspektiv.....	60
Innsiderepistemologi.....	63
Informantenes byggeklosser	67
Kapittel 6: Begrensninger og refleksjoner	69
Datamaterialet	69
Tekstlig utvalg	69
Subjektiviteten i datamaterialet.....	69
Utvalget av informanter	70
Refleksjoner om evalueringsarbeidet.....	70
Kapittel 7: Diskusjon	72
Verdensreligionerparadigmet.....	73
Pedagogiske fagtradisjoner	77
Skoleverkets religionsforståelse som intellektuelle redskaper	79
Essensialistisk religion og innsiderepistemologi	79
Toleranse, respekt og religion som positivt	80
Bruddet med skoleverkets religionsforståelse	82
Tilleggsutfordringer	83
Introduksjonsfag og forenklinger.....	84
Veien videre.....	86
Kapittel 8: Konklusjon.....	88
Vedlegg 1: Intervjuguide	90
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	95

Litteraturliste.....97

Kapittel 1: Introduksjon

Religion er et begrep som ofte slenges rundt uten noen forklaring. Allikevel er det et svært meiningstungt og ikke minst kontroversielt konsept. Et interessant trekk ved bruken av ordet er at det ofte har en moralsk ladning. Religion *er* ofte enten godt eller ondt avhengig av hvor man står. En slik innstilling hjelper ikke i alvorlige samtaler om religion, ettersom det gjør det vanskelig å være nyansert og faktisk snakke om ting nøyaktig. Påstander som «det er til det gode for mennesker og samfunn» og «det er en privatsak for individet» flyter rundt sammen med «religion er roten til alt ondt» og «det er noe irrasjonelt tøv». Dette er en studie av religionsforståelse, hvordan religion forstås i skolen og på universitetet.

Tekstens Tema

Denne masteroppgaven tar for seg spørsmål tilknyttet religionsforståelse. På NTNU utdannes studenter innenfor religionsvitenskap, hvorav mange senere bruker dette som undervisningskompetanse i skolen. Skolen kan sees på som et kretsløp, der vi alle skal være med de første 10+ årene. Blant de som tar høyere utdanning skal en betraktelig del tilbake inn i dette kretsløpet etter bare en håndfull år utenfor. Sammenlignet med skolegang og arbeidsliv som lærer, er tiden innenfor høyere utdanning egentlig veldig kort, og tiden innenfor et bestemt fagfelt enda kortere. Denne masteroppgaven handler om hvordan forståelsen av religion ser annerledes ut i Norsk skole enn på universitetet.

Intuitivt sitter man med forventninger om at fagforståelsen i skole og høyere utdanning er tilnærmet lik den samme. Temaet er ikke tatt ut av løse luften. Det kom som følge av min egen, og andre studenters og ansattes inntrykk, av at religionsvitenskap på universitetet står i en merkelig relasjon til fagene i skolen. Forholdet er merkelig fordi sammenlignet med fag som matematikk og språk, er det å være betydelig avstand fra fagene i skolen til universitetet. Begrepene vi studenter tar med oss fra skolen forventes å bety det samme på universitetet, men til forskjell fra matematikk og språk der *sin*, *cos* og *tan*, og substantiv, verb og pluskvamperfektum betyr det samme *her* og *der*, så stemmer ikke dette for religion. «Religion» i seg selv blir ikke forstått på samme måte.

Jeg har intervjuet åtte studenter innenfor kurset RVI1010 Religionsteori høsten 2015, med mål om å forstå hvordan de forstår religion. Dette faget er vanligvis blant de første studentene på religionsvitenskap tar (NTNU, 2018a), og sammen med resten av årsstudiet utgjør

dette den korte tiden utenfor skolekretsløpet, der framtidige lærere får sin undervisningskompetanse til religionsfagene i skolen (Andreassen, 2013), noen tar mer enn årsstudiet). Samtidig har jeg sett på og analysert et utvalg av pensumbøker, for både ungdom- og videregående skole, og læreplanene for fagene. Forskning på religionsdidaktikk vil også bli diskutert, og med disse tre punktene er det grunn til å tro at måten «religion» forstås og presenteres for barn og unge i utvalget og læreplanene, ikke er isolerte eksempler uten påvirkningskraft, men at det eksisterer to forskjellige religionsforståelser koblet til forskjellige fagmiljøer.

Den røde tråden er her hvordan ord, begreper, metaforer og andre språklige oppdelinger er konsepter, og dermed intellektuelle redskaper. Redskaper har funksjon og skolevesenet er et eksplisitt normativt system der innbakt i hva enn som tas opp er en tanke om at «dette burde» barn og unge lære. Jeg stiller i denne oppgaven spørsmål omkring hvordan disse intellektuelle redskapene ser ut. Gjennom funnene i denne masteroppgaven vil jeg argumentere for at skoleverket har en annerledes religionsforståelse enn universitetet. Dette er problematisk på flere punkter og kildene til denne forståelsen er å finne i teologiske og pedagogiske fagtradisjoner som ikke deles av religionsvitenskap.

Religion ute i verden

We have a word for religion. This is a convenient label that we use to put together all the ideas, actions, rules and objects that have to do with the existence and properties of superhuman agents like God. Not everyone has this explicit concept or the idea that religious stuff is different from the profane or everyday life.

(Boyer, 2001, s 10-11)

Når ordet «religion» brukes i dagligdags tale, er det ofte med en betydning som ligner på ut-sagnet ovenfor. Tankene om at religion har å gjøre med Gud, guddommer, det mystiske og fantastiske kan være lett å ta for gitt. Problemet er at slike forståelser ikke er fellesmenneskelig. Religion forstås ikke på samme måte, og skillet mellom det religiøse og det ikke-religiøse deles ikke av alle.

Det spiller en virkelig rolle hvordan «religion» forstås. Det er et konsept som har politiske og sosiale følger. På nasjonal skala (i Norge) må fylkesmenn, og videre kulturdepartementet, ta stilling til søknader om godkjenning som trossamfunn (Lov om trdomssamfunn og ymist anna, 1969, § 13-14). Dette krever en forståelse av hva religion er og har håndfaste konsekvenser for pengestøtte og rettigheter (Lov om trdomssamfunn og ymist anna, 1969, § 18-

20). Som individer må vi ta stilling til påstander om verdigrunnlag, skole, kulturminner, historie og en rekke andre områder der religion er et tema. Og religion, når det diskuteres, synes å lett å bli kontroversielt.

En spesielt utfordrende arena for religionsforståelse er menneskerettigheter. Tanken om religionsfrihet er svært utbredt, men hva som menes med religion i dette tilfellet forblir ofte usagt. Hvilke tradisjoner, tanker og praksis blir dekket av denne «friheten»? Alt som kan kalles religion av noen, kan vel ikke bli anerkjent av menneskerettigheter og statsapparat? En absolutt og naiv holdning til religionsfrihet på bakgrunn av en ukritisk forståelse av religion, dekker både han som ligger på steinalteret og han som står over med obsidiankniven¹. Poenget er at det å akseptere en fundamentalt åpen religionsforståelse i dette tilfelle, gjør at man vil komme til å gi taus eller aktiv støtte til tanker og praksis som ikke er ønskelig og som ens andre prinsipper egentlig skulle stoppet. Det å kunne ta del i slike samtaler er krevende, men også svært viktig, og hvilke redskaper en har tilgjengelig spiller en virkelig rolle.

Religionsfaget i skolen har vært arena for eksplisitte politiske agendaer, gjerne med utgangspunkt i hvordan ulike partier forstår religions plass og viktighet i samfunnet. Et nylig eksempel er debatten rundt *K*-en i *KRLE*, der *Kristendom* kom inn som del av overskriften *Kristendom, Religion, Livssyn og Etikk* i skolefaget for grunnskolen. Skolepolitikk er et område av offentlig diskurs der religion er ekstra kontroversielt. Hva elevene lærer kan være avgjørende for hvordan de forstår seg selv og verden rundt. Formbarheten til barn og unge er et grunnleggende premiss for utdanning, men blir de gitt gode intellektuelle redskaper? Framtidige lærere er åpenbart er avgjørende punkt her, men religionsforståelsen studentene går ut fra universitetet med, tar de med seg uansett hvor de havner i livet. Dette understreker viktigheten av en vitenskapelig tilnærming til religion, og kobler seg direkte på NTNUs slagord «Kunnskap for en bedre verden». Tim Jensen (2008) understreker nettopp dette:

If science, scientific practice and scientifically grounded knowledge are held to be of value, then scientific approaches to knowledge of religion and religion related matters must be of value too – and then RE (religious education) based on the scientific study of religions is equally valuable. (Jensen, 2008) (parentes langt til)

¹ Som en foreleser en gang sa.

Religion er et utfordrende tema, noe som understreker viktigheten av å bruke best mulig metoder for å tilnærme seg fenomenet. Det er et argument for, heller enn mot, vitenskapelig tenkning om religion.

Gjennom å studere religionsvitenskap står det for meg som svært viktig hvordan religionsundervisningen foregår. Religionsforståelsen som blir til hos elever gjennom deres tid i skolen vil kunne være avgjørende for hvilke samtaler de er i stand til å ha, og hvilke intellektuelle redskaper de har tilgjengelig for å manøvrere seg i et samfunn og en verden der religion er et viktig og ikke minst kontroversielt tema. På NTNU utdannes det lærere og lektorer med undervisningskompetanse i KRLE på ungdomskolen, og RE på videregående. Med unntak av grunnskoleutdanningene på Institutt for lærerutdanning, tidligere del av Høgskolen i Sør-Trøndelag, får disse studentene kurs i Religionsvitenskap fra (IFR). Spørsmålet er hvilken religionsforståelse kommer de inn på universitetet med og hva har dette å si?

Teoretisk Rammeverk

Religion is a term like sports: Some sports are peaceful but spectacularly dangerous (“free solo” rock climbing); some are safe but synonymous with violence (mixed martial arts); and some entail little more risk of injury than standing in the shower (bowling). To speak of sports as a generic activity makes it impossible to discuss what athletes actually do or the physical attributes required to do it. What do all sports have in common apart from breathing? Not much. The term religion is hardly more useful. (Harris, 2014, s 19)

Denne masteroppgaven tar for seg spørsmål om *religionsforståelse*, det vil si hvordan religion forstås. Dette med utgangspunkt i et vitenskapelig syn på religion. Det innebærer at religion sees på som et eksempel på et kulturelt konstruert fenomen (Petersen, 2008; Andreassen, 2012, s 47), på samme måte som demokrati, arbeid og *sport*. Det er et svært vanlig tankegods at religion er noe helt spesielt, noe som må tilnærmes på egne premisser og som deltageren i tradisjonen selv har privilegert tilgang til (McCutcheon, 1997, s 5, 124). Det er ideer som vil komme opp i oppgavens datamateriale, men det er ikke eksempler på noen vitenskapelig tilnærming. Religion tenkes ofte å være nettopp «noe i seg selv».

Religion, som andre konsepter brukt i vitenskap må defineres. *Hva* man ser på og *hva som telles* som fenomenet man undersøker, må kunne redegjøres for (Smith, 1982, s xi). Her er det også viktig å understreke at religion i denne teksten tilnærmes *diskursivt*. Det åpner for spørsmål om blant annet hvordan religion som begrep brukes, hvilken betydning det tillegges

og hvilken diskursiv makt det har i ulike kontekster (McCutcheon, 1997, s 64-67; Taira, 2012). Når begrepet «religionsforståelse» hyppig brukes, er dette med et diskursivt perspektiv. Når spørsmålet «hva er religion for deg?» stilles til informantene, er dette med mål om at studenten snakker om sin egen forståelse.

Denne teksten benytter en konseptualisering av begreper som *intellektuelle redskaper*. Språklige begreper er her tenkt analoge til fysiske redskaper i en verktøykasse (Denner, 2013 s 3-9). Disse vil være premissgivende for hvordan man kan føre en samtale, hvilke underliggende forståelser man innehar selv og forventer i andre. Dette er et stykke teori som muliggjør å åpne opp kategorier og begreper, for å se på hvordan det henger sammen.

Religion er et komplisert konsept, noe som legger på utfordringer når det kommer til å skulle kunne skrive eller snakke om det på en forståelig og gjennomtenkt måte. Som teksten vil komme tilbake til, handler dette blant annet om hvordan ulike fagtradisjoner forstår hva religion i det hele tatt er. Denne oppgaven befinner seg innenfor fagfeltet *religionsvitenskap*, noe som involverer at man tar et *analytisk utenfraperspektiv* på religion (Petersen, 2008; Jensen, 2008; Jensen, 2011a; Andreassen, 2012, s 47), både som kategori og påstått fenomen. Kursene på Institutt for Filosofi og Religionsvitenskap (IFR) ved NTNU skiller seg betraktelig fra fagene i norsk skole, særlig med tanke på intensjoner, normative forestillinger og hvordan religion *i seg selv* forstås som et fenomen i verden.

Material og Metode

Denne masteroppgaven tar for seg spørsmål tilknyttet religionsforståelse i to ulike datamaterialer. Målet er å se på hvordan denne ser ut i skoleverket sammenlignet med religionsvitenskap. Det ene materialet er intervjuer av studenter på et introduksjonskurs i religionsvitenskap, det andre er pensumbøker fra fagene i norsk skole og læreplaner fra Utdanningsdirektoratet.

Religionsforståelse på universitetet ble tilnærmet gjennom semistrukturerte intervjuer av studenter fra introduksjonskurset RV11010 Religionsteori. Utgangspunktet for valget av innsamlingsmetode var todelt. (1) Jeg ønsket å nytte mastergraden til å få erfaringen med å samle inn eget datamateriale. (2) Metoden måtte også ha fleksibilitet til å følge og improvisere i en samtale omhandlende et komplisert og flyktig tema. Studentene i RV11010 representere en spesielt egnet kilde til datamateriale, ettersom dette faget tar for seg religionsteori som hovedtema (NTNU, 2016). Andre fag i årsstudiet i religionsvitenskap er fokusert på spesifikke religiøse tradisjoner og geografiske områder (NTNU, 2018a).

I tillegg til intervjumaterialet tar oppgaven for seg et utvalg av pensumbøker fra skolefagene *Kristendom, Religion, Livssyn og Etikk (KRLE, ungdomsskolen)* og *Religion og Etikk (RE, videregående)*, samt tilhørende læreplaner. Pensumbøkene fra ungdomsskolen er de nyeste (Wiik & Waale, 2016; Waale, Døplads & Wiik, 2017) og er dermed skrevet innenfor fagets nye læreplan, som kom med første Solbergregjering (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Læreplanen for videregående har stått uforandret siden 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2006) og begge bøkene som analyseres er utgitt etter denne. (Aronsen, Bomann-Larsen & Notaker, 2008; Heiene, Myhre, Opsal, Skottene & Østnor, 2014). Pensumverkene representerer derfor hvordan fagene ser ut i dag og er godt egnet til å kunne se på religionsforståelsen i norsk skole, slik den fremmes fra lærebøker og læreplaner.

Analysen av datamaterialene bruker en analysemetode som tar for seg religion som et *komplisert kulturelt konsept (CCC)* – en såkalt *byggeklosstilnærming (BBA)*. Kort forklart behandler man datamaterialet ved å konseptualisere innholdet i form av *byggeklosser*, som utgjør delene et konsepts forskjellige deler. Tilnærmingen baserer seg på arbeidet til Ann Taves (2015) og Egil Asprem (2016), som har utviklet og bruker metoden til å klargjøre CCCene *religion* og *esoterisme* for interdisiplinære studier. BBA er en metode som eksplisitt fokuserer på å gjøre rede for begreper og relasjonen mellom dem. Dette for å kunne tilnærme seg studieobjektet fra ulike disipliner, som ofte nok konseptualiserer begreper på ulike måter. Den er derfor egnet til å tilnærme seg oversettelsesprosessen som det er å ta for seg ulike forståelser av de samme begrepene og sammenligninger på tvers av ulike fagforståelser.

Analysen blir koblet sammen med forskning gjort på didaktikkfeltet. Dette utgjør en triangulering av tilnærmingen til religionsforståelsen i skolen. Det er et tredje innblikk i deler av dette skolekretsløpet og er et viktig poeng med tanke på generaliserbarhet og validitet (Stausberg og Engler, 2011, s 7-9) til denne undersøkelsen og dens funn. Som nevnt innledningsvis er ikke funnene isolerte eksempler uten sammenheng med et bredere felt.

Skolen er et kretsløp der vi alle må ta rollen som elever i 10+ år. Hvorav en del går videre i høyere utdanning. Av disse tar en god andel utdanning mot å bli lærer på ulike nivåer, og er således tilbake i kretsløpet på andre siden av kateteret i et uant antall år. I dette kretsløpet representerer tiden innenfor høyere utdanning en ganske kort periode og tiden innenfor spesifikke fagområder en enda kortere. Materialet og metoden i denne masteroppgaven er egnet til å kunne gi bidrag til flere interessante spørsmål. I hvilken grad er skoleverkets religionsforståelse forskjellig fra en vitenskapelig tilnærming til religion? Hvordan ser religionsforståelsen til studentene som begynner på universitetet ut? Hvordan kan man imøtekomme disse studentene for best gi dem en vitenskapelig tankemåte om religion?

Leserveiledning

Kapittel 2: Teori tar for seg tekstens teoretiske posisjoner og begrepsbruk. Dette inkluderer en forståelse av *begreper som redskaper*, teoretisk dybde, analytisk distanse og reduksjonisme. Dette brukes til å gjøre rede for oppgavens religionsforståelse og hvordan religion kan analyseres med en *byggeklosstilnærming*. Kapittel 3: Metode tar for seg valg av og redegjørelse for metodene som er brukt, forskningsetiske hensyn og rekruttering av informanter. Kildene til datamaterialet blir presentert og analysemetoden etableres. Kapittel 4: Religionsforståelsen i skolen ser på pensumverk og læreplaner fra norsk skole. Denne forståelsen av religion blir videre delt opp i ulike temaer som analyseres og kobles til noe av skoleverkets bredere kontekst i form av religionsdidaktikk. Forskjeller mellom religionsvitenskap og skolens tilnærming til religion diskuteres. Avslutningsvis blir dette samlet i form av konseptuelle *byggeklosser*, som utgjør deler av skolens forståelse av religion. Kapittel 5: Informantenes religionsforståelse fortsetter med skoleverkets byggeklosser som analytiske verktøy, for å se på informantene fra RVI1010 Religionsteori. Her kommer analysen fram til hvordan informantenes religionsforståelse overlapper og bryter med skoleverket. Bruddet kommer i sin sterkeste utgave i form av et *utenfraperspektiv*. Kapittel 7: Diskusjon diskuterer funnene fra analysen og kobler skoleverkets religionsforståelse til Verdensreligionerparadigmet og pedagogiske fagtradisjoner. Skoleverkets religionsforståelse kritiseres som *religiøs*, og de *intellektuelle redskapene* denne gir diskuteres. Studentenes utfordringer med å bryte med skoleverkets forståelse diskuteres og løsninger på disse utfordringene foreslås. Til slutt presenteres det noen interessante områder for videre arbeid.

Kapittel 2: Teori

Ord som redskaper

I denne teksten er den mest grunnleggende delen av det teoretiske rammeverket en forståelse av ord som redskaper. Det vil si, intellektuelle redskaper som man bruker til å tenke. Eksempler på disse er: *eksempel*, analogier, metaforer, logiske feilslutninger og navn på ting (Dennet, 2013 s 3-9). Dette er en viktig presisering av hvordan innholdet i språk er viktig å være bevisst på. Senere i denne masteroppgaven skal flere konseptuelle byggeklosser bli konstruert ut av analysen av datamaterialet. Disse er intellektuelle redskaper spesifikke for denne konteksten og skal gjøre en jobb som nyttige begreper for å snakke om temaene.

Videre viser forståelsen av ord som redskaper til en forståelse av språk generelt, hvor betydningen til ord er en sosial konvensjon. Meningsinnholdet i ordene vi bruker er ikke naturgitt og det at vi har den samme forståelsen for meningsinnholdet i ord er et grunnleggende premiss for å få til språklig kommunikasjon. Betydningen er en sosial konvensjon fordi det er enigheten om meningsinnholdet som gir ordet mening innenfor en gitt kontekst (Harris, 1988, s ix). Dette er det viktig å ha et bevisst forhold til.

Redskaper er verktøy og de har bruksområder. Konsepter er intellektuelle redskaper, det er abstraksjoner som kan forstås som analoge til redskapene i en fysisk verktøykasse. Poenget er at man må bruke riktig verktøy til formålet. Betydningen av ord er det opp til brukeren å definere, men de må gjøres rede for.

Teori som konsept

Denne teksten handler om religionsteori. Det viser til en bestemt forståelse av teori som et konsept. Teori er et begrep som brukes på flere forskjellige måter, noe som kan skape problemer hvis det ikke blir gjort rede for. I dagligdags tale brukes det ofte i meningen av en prediksjon eller gjetning om hva som kommer til å skje, eller som en forklaring på hvorfor noe er slik det er. «Jeg har en teori om at x skjer på grunn av y.» Dette svarer godt til det som innenfor et vitenskapelig begrepsapparat kalles en hypotese (Carey, 2011, s 29-30). En vitenskapelig teori er en hypotese eller sett med hypoteser som har blitt grundig testet, men som *enda* ikke er motbevist (Carey, 2011, s 29-31). Det siste er det viktigste for begge begrepene, det skal finnes kriterier for å falsifisere en vitenskapelig hypotese eller teori (Carey, 2011, s 117-119).

Brukt i denne teksten viser *teori* til de intellektuelle redskapene som brukes når det snakkes om religion. Dette inkluderer for eksempel definisjoner, hvordan man kategoriserer, forklaringer, relasjonen mellom ulike begreper og normative holdninger. Alt av innhold i et konsept blir ikke nødvendigvis uttrykt eksplisitt. Teori har dybde, det er ofte implisitt og usagt. For å dra dette opp til et praktisk nivå, er teori i mange tilfeller vår forforståelse. Når du ser «religion» ute i verden, hva er kriteriet som gjør at fenomenet havner innenfor denne kategorien? Dette er ikke en påpekning som er unik for religion, man bruker like fullt en forforståelse, eller implisitt og taus teori, når man skiller motorsykler fra biler, eller mer kontroversielt kvinner fra menn.

God teori er praktisk. Det gjør oss i stand til å snakke om og forstå verden fra perspektivet av de verktøyene vi har tilgjengelig. Denne teksten handler om religionsteori, det vil si de redskapene noen har tilgjengelig og bruker på *religion*. Dette går enda dypere. Ved bruk av konsepter som: Religion, avvikende, uoffisiell, hellig og profan, offentlig og privat, må man være klar over hvordan selve bruken påvirker resultatet. Kategorier gir prioritet til enkelte studieobjekter i en undersøkelse, mens andre vil bli mindre viktige (Petersen, 2009).

Makten til å definere er svært viktig og de som bestemmer innholdet i ord setter premisser for diskursen. Derfor spiller det en virkelig rolle hvem det er som sitter med makten til å si hvilke konsepter som det er viktig å lære bort til framtidige lærere og elever. De sitter i ytterste konsekvens på ansvaret om å veilede framtidige generasjoner tanker, samtaler og diskusjoner. Skolen er et eksplisitt normativt system, omhandlende det barn og unge *trenger* eller *burde* å vite. Dette er selvfølgelig fra noens perspektiv og med (, forhåpentligvis, gode) argumenter bakenfor. Hvilke intellektuelle redskaper som blir forsøkt gitt til elevene er derfor et svært sentralt spørsmål.

Teori som konsept er derfor ikke bare tilhørende et tåkete akademi. Det har en viktig plass i ens mentale verktøykasse. Det å få til å stille spørsmålet «hva mener du når du bruker ordet *x*?» kan være helt avgjørende for hvorvidt en samtale eller diskusjon kommer noen vei. Det er et premiss for å nå en felles forståelse av et vanskelig tema.

Teoretisk dybde

Det å ha implisitte teorier om noe betyr ikke at de er fullstendige. Det er en stor utfordring å skulle ha et eksplisittgjort forhold til ens forestillinger og abstraksjoner, og det er ikke realistisk å skulle finne noe sånt utenfor spesialister. Det å ha dyp eksplisittgjort kunnskap innenfor visse

felt er del av å være spesialist. Når jeg undersøkte informantenes forståelse var det del av min forforståelse at informantene i forskjellig grad ville ha en gjennomtenkt og sammenhengende religionsforståelse.

Det er vanskelig å skulle vurdere ens egen kompetanse. Fra psykologisk forskning har man vist at folks teoretiske kunnskap om hverdagslige ting som sykler (Lawson, 2006), helikopter, låser og glidelåser (Keil, 2003), egentlig er ganske mangelfull, samtidig som vi overvurderer hvor god vår egen kunnskap er. Dette beskrives som en «illusion of knowledge depth» (Lawson, 2006) eller «illusion of explanatory depth» (IOED) (Keil, 2003). Det handler om at dybden til våre konsepter er dårligere enn vi vurderer den til å være selv. Denne illusjonen er noe som kan testes og videre gjøre noen bevisst på. Dette ved at testpersonen først vurderer sin egen kunnskap, så må gjøre rede for den, for så å bli presentert med ekspertkunnskap (Keil, 2003, Rozenblit & Keil, 2002) og/eller et faktisk eksempel på objektet (Lawson, 2006). Det kan føre til en kalibrering av testpersonens vurdering av egen kunnskap, eller desillusjonering.

Tanken om IOED er interessant å diskutere sammen med den ofte omtalte «Dunning-Kruger-effekten» (Kruger & Dunning, 1999). Denne viser til hvordan det å være lite kompetent innenfor et felt, være det seg sosiale eller praktiske, har en dobbel utfordring ved seg. Dette fordi samtidig med at man er dårlig til noe innenfor et gitt domene, er man også dårlig til å evaluere sin egen kompetanse. Noe som fører til at man overvurderer seg selv, fordi det meta-kognitive nivået som skal til for en nøyaktig selvevaluering fordrer ferdigheter innenfor det gitte feltet. Ved å øke ferdighetene, blir man også bedre til å (ned)evaluere ens egen kompetanse (Kruger & Dunning, 1999).

Tanken om «Dunning-Kruger-effekten» og spesielt IOED er relevant for denne oppgaven om religionsforståelse fordi det å undersøke noens forståelse kan beskrives som å se på deres teoretiske dybde. Hvor dypt går informantenes forståelse for religion? Og i hvilken grad gir det mening å forvente at de har ferdighetene til å evaluere sin egen kunnskap?

Dette er teoretiske redskaper som hjelper med å kalibrere ens forventninger i forkant av et intervju. Det er ikke for å undervurdere hva noen kan, men for å forstå hvordan vurdering av egen kunnskap er vanskelig og at «fullstendig» og gjennomtenkt teori er sjeldent. Av ytterlige interesse er det at selve intervjuprosessen er noe analog til eksperimentene beskrevet ovenfor. Her får informantene ikke en eksperts beskrivelse til slutt, men de gjør rede for sin egen forståelse, noe som en gang i blant førte til at de kjente på desillusjonering i vurderingen av sin egen forståelse.

Hva er nå dette «religion»?

Religion er et komplisert konsept å skulle nærme seg. Det er komplisert både fordi det har svært mye meningsinnhold tilknyttet seg og på grunn av de virkelige konsekvensene forståelsen kan ha i verden. Det er derfor svært viktig at man kan gjøre rede for hva som skal til for at noe er et eksempel på det en studerer. Dette kommer ned til spørsmål om hva religion er i den gitte konteksten. JZ Smith blir ofte sitert med følgende formulering av problemstillingen:

... [While] there is a staggering amount of data, of phenomena, of human experiences and expressions that might be characterized in one culture or another, by one criterion or another, as religious-*there is no data for religion*. Religion is solely the creation of the scholar's study. It is created for the scholar's analytic purposes by his imaginative acts of comparison and generalization. Religion has no independent existence apart from the academy. For this reason, the student of religion, and most particularly the historian of religion, must be relentlessly self-conscious. Indeed, this self-consciousness constitutes his primary expertise, his foremost object of study. (Smith, 1982, s xi)

Dette er en forståelse av religion som bryter med «essensialisme», et tankegods oppgaven vil komme tilbake til. Smith påpeker at det ikke finnes noe data som er *naturlig* religiøst. «Religion» er en konstruksjon og ikke en naturgitt kategori. Smiths bruk av ordet *data* forstås som en form for «rå data», noe som er tanken om uprosessert førteoretisk informasjon, enda ikke kategorisert og knyttet til konsepter (Stausberg og Engler, 2011, s 10-11). Alle data forstått som religiøse har per definisjon vært gjennom en form for teori. Det at «religion» også er et konsept som må defineres, er en viktig del av det å ha en vitenskapelig tilnærming til religion. Ansvar for denne defineringen ligger på forskeren som må kunne si hvorfor noe er, eller ikke er, et eksempel på religion. Denne selvbevisstheten hevder Smith er en forskers primære ekspertise. Noe som er en viktig del av denne tekstens teoretiske perspektiv.

Dette er et generelt poeng om kategorisering og konsepter, ikke begrenset til religion. I denne oppgaven danner dette en av grunnpremissene for et vitenskapelig syn på religion. «Religion» som konsept må gjøres rede for og det er ikke holdbart å anta at vi alle sitter på den samme forståelsen. Når du skiller sykler fra biler er det på samme måte som å skille religiøse fra ikke-religiøse fenomener, beroende på en underforstått ofte taus teori.

Analytisk distanse

Rollen som forsker innebærer et ansvar om å kunne gjøre rede for hvorfor noe er et interessant subjekt og ikke det andre, men det handler også om hvilket perspektiv en inntar. Begrepene som blir brukt og etablert gjennom teksten er redskaper for et utenfraperspektiv. Når informantens forståelse av religion analyseres vil det bli gjort med et vokabular som ikke nødvendigvis er det samme som informanten bruker selv. Dette illustrerer skillet mellom et *emisk* og *etisk* perspektiv. Deler av jobben det innebærer med å ta et etisk perspektiv, er derfor å gjøre rede for ens egen begrepsbruk (Pike, 1999, s 28-31).

Begrepsparet emisk og etisk (McCutcheon, 2007, s 89) refererer til ulike posisjoner å se et kulturelt fenomen fra. Emisk er et deltagende eller tilhørende, det vil se innenfraperspektiv. Etisk er utenfraperspektiv, der noen står utenfor fenomenet som undersøkes. Det er måten dette begrepsparet brukes som redskaper i denne teksten, men de tilhører også en større teoretisk diskusjon, med «insider/outsider»-problemet (McCutcheon, 1999, s 1-11; Jensen, 2011a). Hvordan forfatterne av pensumbøkene for skolen forholder seg til «insider/outsider»-problemet i form av tilgjengeligheten av religion, er en viktig del av skillet mellom skolen og universitets religionsforståelse. Dette er et svært interessant felt som teksten vil komme tilbake til i analysen.

Rollen som forsker er en der man aktivt tar et etisk perspektiv på fenomenet man undersøker. Selv om man skal være tro mot uttalelsene til informanter, er det ikke noe krav til at de skal kunne kjenne seg igjen i analysen (Petersen, 2009). Dette har å gjøre også med prosessen hvor informanten blir objektivisert, noe som vil bli håndtert i metodekapittelet. Analysen er drevet av etisk definerte konsepter og disse trenger ikke å svare til hvordan en informant ville beskrevet det samme. (Pike, 1999, s 28-31).

Reduksjonisme og essenser

Hva «religion» er for en selvidentifisert troende er ikke det samme for forskeren. Kravet til å skulle gjøre rede for hvorfor noe er fenomenet man studerer er umåtelig viktig og er noe som er med på å utfordre et ganske vanlig tankegods, nemlig religion som en *essensialistisk* kategori. Essenser trenger ikke å være usette, og kan også vise til faktisk tilgjengelige karakteristikk. I begge tilfellene handler det om *det* som må være til stede for at *det er det det er*. Uten

dette, ville *det* vært noe annet (McCucheon, 2007, 23-25). Problemene kommer når essensen blir noe utilgjengelig, utsett og usynlig.

Problemet er at kategorier bestemt av usette essenser er «black boxes» som ikke lar seg åpne. De er en konseptualisering som privilegerer et emisk perspektiv ettersom kunnskap er fundamentalt utilgjengelig for noen på utsiden. Om *sui generis* (noe i en slekt eller klasse for seg selv) religion skriver McCutchens at ideen om *sui generis* religion baserer seg på antagelsen om at «religion» har en autonom eksistens, som et helt eget fenomen (McCutcheon, 1997, s 5). På denne måten blir religiøse fenomener utilgjengelige for forskning (McCutcheon, 1997, s 124). Et *sui generis* perspektiv på religion er også en viktig del av Verdensreligionerparadigmet (VRP – The World Religions Paradigm) (Owen, 2011), noe som vil komme opp senere i teksten

Essensialisme er ganske vanlig tankegods om religion hos flere kjemper innenfor religionsfeltet. Religion blir da et fundamentalt ahistorisk fenomen. Underliggende konsepter blir tenkt på som å være de samme over alt og til enhver tid. De kan derfor sammenlignes på tvers av tid og geografi (Pals, 2006, s 197-198). Lignende ideer om religion beroende på en skjult essens finnes blant annet hos Fredrich Schleiermacher, Rudolph Otto og Wilfred Cantwell Smith (McCutcheon, 2001, s 4). McCutcheons skriver om Rudolph Otto:

... [Rudolph] Otto penned what has become the classic statement of the nonreductionist camp: religious sensibility is portrayed as a non-evolved, purely a priori category that is an original, irreducible, absolutely primary, and elementary aspect of human experience that is independent of all perception-which one can assume to mean that it is unaffected by its historical environment. (McCutcheon, 2007, s 60).

Dette er tankegods vi vil finne igjen i analysen. «Irreducible» handler om hvordan en essensialistisk konseptualisering er antireduksjonistisk. Reduksjonisme beror på ideen om at kunnskap i forskjellige felt og på ulike nivåer på et eller annet vis henger sammen. Dette spesifikt er tanken om konsilliens eller «unity of knowledge», at kunnskap er *enhetlig*. Det betyr ikke at broene og oversettelsen mellom ulike nivåer og disipliner er på plass, og konsilliens kan tenkes på som utfordringen med å utvikle delte rammeverk og teori på tvers av vitenskapelige disipliner (Slingerland & Collard, 2012, s 3-5).

En reduksjonistisk forståelse av religion vil hevde at også religion kan forstås gjennom andre enn eksplisitt religiøse metoder. Dette handler om å koble kunnskap i et felt til et annet (Pinker, 2002, s 69-71) og anerkjenner hvordan et tema eller fenomen kan undersøkes av flere

forskjellige disipliner. Her er det greit å skille mellom «grådig» reduksjonisme, noe som er tanken om at nivået alt kan forstås på er elementære partikler, fra hierarkisk reduksjonisme. Om hierarkisk reduksjonisme, heretter bare reduksjonisme, gir Stephen Pinker i *The Blank Slate* en lettforståelig presentasjon av hva dette praktisk i vitenskap kan bety:

A geographer might explain why the coastline of Africa fits into the coastline of the Americas by saying that the landmasses were once adjacent but sat on different plates, which drifted apart. The question of why the plates move gets passed on to the geologist, who appeal to an upwelling of magma that pushes the them apart. As for how the magma got so hot, they call in the physicist to explain the reactions in the Earth's core and mantle. None of the scientist are dispensable. An isolated geographer would have to invoke magic to move the continents, and an isolated physicist could not have predicted the shape of South America. (Pinker, 2002, s 70)

McCutcheon skriver om det samme i boka *Manufacturing Religion*:

This book is unapologetically reductionist, for it advocates a naturalistic, historical scale, where all human events and conceptual or textual production-in a word, discourses-are understood to have socioeconomic and political origins and implications. (McCutcheon, 1997, s 17)

Religion som et menneskelige kulturelt fenomen, kan på samme måte tilnærmes av en rekke disipliner. Dette er et perspektiv og en vitenskapsforståelse som denne teksten deler.

Et diskursivt blikk

Analysen tar et diskursivt blikk på religion. Det som er interessant er hvordan religion forstås av informantene og forfatterne i datamaterialet. Dette betyr at jeg ikke vil komme med en eksplisitt definisjon på hva religion er, men er heller interessert i hvordan konseptet religion konstrueres. Tanken er at kunnskap og identiteter blir konstruert gjennom språk. Der en diskursanalyse søker å undersøke den sosiale konstruksjonen av virkeligheten (Hjelm, 2011, s 134-136; Taira, 2012).

I analysen av informantenes religionsforståelse er det derfor *hvordan* disse personene konstruerer religion som er subjektet for studien, ikke religion eller religiøse opplevelser som noe *i seg selv*. Det samme er tilfellet for datamateriale fra Utdanningsdirektoratet og skolepensum. Et diskursivt blikk er derfor en formulering av et aspekt av det å inneha et analytisk

utenfraperspektiv, der vi er ute etter å forstå hvordan diskursen fungerer. Enklest refererer begrepet «diskurs» til kommunikasjon av tanker gjennom ord og samtale, men det brukes ofte til å fokusere på et spesifikt materiale eller tema (McCutcheon, 2007, s 89). For eksempel akademisk-, medisinsk- eller *religions*diskurs.

Byggeklosstilnærming

Denne oppgaven tar for seg en Byggeklosstilnærming (Building Block Approach = BBA) til religionsforståelse hos informantene og utvalget fra skolen. Det med utgangspunkt og inspirasjon fra Ann Taves' artikkel «Reverse Engineering Complex Cultural Concepts: Identifying Building Blocks of 'Religion'» (Taves, 2015) og Egil Asprens' «Esoterisme» i «Reverse-engineering 'esotericism': how to prepare a complex cultural concept for the cognitive science of religion» (Asprem, 2016).

Religion er et komplisert begrep å nærme seg. Taves og Asprem stiller her med teoretiske verktøy for å gjøre rede for innholdet i begreper, og dermed få til oversettelser på tvers av ulike fagforståelser. For å få tak på et *komplisert kulturelt konsept* (CCC) deler man det opp i konseptuelle byggeklosser, som blir begrepets ulike deler. Asprem gir her noen gode eksempler med at ritual kan snakkes om som hendelser og handlinger, samt *tro* og *symbolisme* til representasjoner, skjematata eller modeller (Asprem, 2016). Hva som kan være en byggekloss er pragmatisk gitt av målet for analysen. Det er ikke ment som en måte å komme til «bunnen» av et fenomen eller konsept, men det skal gjøre en jobb:

Building blocks are defined pragmatically as *discernible lower-level components relative to the level of analysis* of any given discipline or research program. They are emphatically *not* to be viewed as fundamental or indivisible atoms. They are conceptual tools that help us see how complex composites might work – not a route to 'foundations,' 'essences,' or 'rock bottom.'

Whatever the level of analysis is, for something to serve as a useful building block to that level it needs (1) to be at an ontologically lower level than the level of analysis, and (2) be sufficiently specified to yield meaningful observations from the point of view of the disciplines that are busy studying that lower level. (Kursiv inkludert i originaltekst) (Asprem, 2016)

BBA er en måte å håndtere CCCer, dette for å muliggjøre interdisiplinært arbeid. I tilfellene Taves (2015) og Asprem (2016) er det kognitive studier av «religion» og «esoterisme».

Kompleksiteten i CCC refererer til flyktigheten og utfordringen med å definere, og dermed også vanskeligheten med å operasjonalisere kulturelle konsepter. Med BBA blir dette forsøkt gjort gjennom en firedelt prosess. Først (1) blir et CCC identifisert, så (2) dekonstruert, deretter (3) skal byggeklosser identifiseres og (4) konseptet gjenoppbygges (Asprem, 2016). Dette skal føre til at man konstruerer et etiske begreper som kan operasjonaliseres på ulike analytiske nivåer. Det fordi det har et eksplisittgjort innhold med en begrepsbruk som svarer til fagterminologien på de ulike nivåene.

Konstrueringen av «religion»

Taves foreslår en konstruksjon av konseptet «religion» opp fra tre ulike byggeklosser koblet til ulike kognitive prosesser (Taves, 2015). Disse tre kognitive byggeklosser er verdt å dvele ved ettersom de svarer til en del intuisjoner om hvordan religion defineres.

Taves etablerer tre kognitive byggeklosser for religion: *perceiving salience*, *appraising significance*, og *imagining* (Taves, 2015). «Appraising significance» handler om hvordan ideer blir satt til side, noe Taves flagger som en grunnleggende prosess, der noe blir etablert og opprettholdt som spesielt viktig og/eller fundamentalt annerledes. Håndfast kan ordene oversettes til å «sette pris på viktigheten», noe som illustrerer poenget. Denne forståelsen av religion kommer ut av Émile Durkheims definisjon av «det hellige/the sacred», gjengitt av Taves som «things set apart and protected by taboos». Tabuenes funksjon er her å være forbud mot å blande det som er «satt til side» med resten av innholdet de er satt til side fra i sin opprinnelige kategori (Taves, 2015). Det blir sjeldent satt pris på om man behandle katolsk nattverd som en vin-og-kjeks-kveld, eller avbilder profeten Muhammed.

Dette med å sette noe til side og etablere det som spesielt viktig, tenker Taves er en prosess som genererer «salience». Det at noe har «salience» referere til kvaliteter som gjør at noe er lett å legge merke til, det griper tak i ens bevissthet. Det er iøyenfallende, ikke bare visuelt men også psykologisk. Når viktigheten til noe blir satt pris på eller etablert, er det en prosess som genererer iøynefallendhet. Taves bruker Paul Tillichs definisjon av religion som «[the] ultimate concern» som eksempel på en religionsdefinisjon hvor en hevdelse av «salience» er avgjørende for kategorien. Definisjonen kan omformuleres til «concerns people consider ultimate» for å gjøre dette tydeligere (Taves, 2015).

Taves skriver at man kan ta utgangspunkt i kontroversene som kom ut av E.B. Tylors minimalistiske definisjon av religion som «belief in Spiritual Beings» for å identifisere den

tredje byggeklossen: «imagining» (Taves, 2015). Denne kategorien inkluderer to (kompliserte) mentale egenskaper. Det er (1) å generere nyskapning, eller oppfinnsomhet, og (2) evnen til å ta del i «pretend worlds», altså å forestille seg selv inn i en annen verden (Taves, 2015). Det viser til hvordan mennesker tillegger normale objekter og subjekter uvanlige egenskaper slik som amuletter, tankelesere og «hellige» bøker. Dette er nyvinninger gjennom at de overskriver vanlige kategorier. Det å ta del i «pretend world» er så fundamentalt som vår evne til å late som at noe er tilfelle uten ikke er det (Taves, 2015). «Imagining» omhandler med andre ord svært tatt for gitte egenskaper og ferdigheter, som det kan være utfordrende å få tak på.

Ut over at denne oppgaven tar for seg en analysemetode inspirert av Taves og Asprens, er denne tilnærming til religion interessant å ta med seg fordi den beholder mange av intuisjonene folk gjerne har om religion. Det handler om forestillingsevne, det overnaturlige og uvanlige. Det handler om hvordan vi som mennesker, gitt av kultur eller mer grunnleggende disposisjoner, ser på noen ting og forestillinger som «spesielt viktige», og hvordan tabuer beskytter det spesielle fra det vanlige.

Kapittel 3: Metode

Metodevalg for datainnsamling og prosjektets tosidighet

Valget av innsamlingsmetode ble påvirket av to hensyn. Det ene var at jeg ønsket å nytte mastergraden til å få erfaringen av å samle inn et eget datasett. Det andre var kilden til datamateriale og temaet i seg selv. Fra begynnelsen var målsetningen å se på religionsforståelse blant studenter, dette for å kunne se på forskjellen mellom universitet og skole. Samtidig med at mastergraden var i oppstarten, ble ett av fagene på Årsstudiet i Religionsvitenskap gjennomgått og endret. Dette faget, RVI1010 Religionsteori, er blant de første fagene studenter i religionsvitenskap vanligvis tar. Selv var jeg godt kjent med prosessen og revideringsarbeidet gjennom min stilling som studenttillitsvalgt for studentene på instituttet. Innholdet i faget gjorde det svært interessant. Første gjennomførelse av faget kom samtidig med at denne mastergraden var i planleggingsfasen. Det var derfor et spesielt behov for evaluering av faget. Dette ønsket jeg å være del av, og bestemte meg for å håndtere begge problemstillingene. Metoden for innsamling måtte derfor passe med målsetningene for både masteroppgaven og evalueringen.

Et viktig salgspunkt for høyere utdanning er plassen man kan ta i et miljø der samtaler mellom interesserte i ofte snevre temaer er lett tilgjengelig. Gjennom de svært mange samtalerne man har, fram mot og i en mastergrad i religionsvitenskap, er det noen viktige erfaringer å gjøre seg mot et slikt arbeid. For det første er religion et flyktig konsept som det kan være vanskelig å snakke om. Det ble derfor styrene at metoden måtte ha fleksibiliteten til å kunne følge samtalen og tankeflyten til både intervjuer og informant. For det andre er det utfordringer tilknyttet ens egne forventninger. Tanken om IOED og «Dunning-Kruger»-effekten (Kruger & Dunning, 1999; Rozenblit & Keil, 2002; Keil, 2003; Lawson, 2006) burde gjøre en oppmerksom på hvordan ens forståelse kan være begrenset uten at en selv er klar over det. Det finnes også en såkalt «curse of knowledge» som handler om hvordan det kan være svært vanskelig å være klar over at andre ikke vet det samme som en vet selv (Pinker, 2014). Håndteringen av disse utfordringene er dypt subjektiv. Poenget er at det er viktig å være klar over dem. Med tanke på valg av metode førte det til at vekten lå tyngst på ønsket om fleksibilitet. Dette førte til at valget falt på semistrukturerte intervjuer.

Semistrukturert intervju

Et semistrukturert intervju opererer med en intervjuguide med mer eller mindre brede temaer. Dette er områder man ønsker å komme innom. Det var svært viktig for problemstillingen at metoden åpnet for at nye spørsmål og temaer kunne følges under intervjuet (Bremborg, 2011, s 312; Schensul & LeCompte, 2013, s 74-82). Denne fleksibiliteten i tilnærming til intervjuprosessen var avgjørende. Kvalitative intervjuer generelt har en fenomenologisk tilnærming til det man forsker på, da det er informantenes erfaringer og forståelser som er subjektet, ikke verden i seg selv (Bremborg, 2011, s 311).

En intervjuguide ble utformet med mål om å besvare både spørsmålene i mastergraden og sentrale temaer i evalueringen. Som nevnt ovenfor var inntrykket at samtaler omkring religion ikke kan forventes å følge et strengt skjema. På dette punktet var semistrukturerte intervjuer godt stilt til å kunne komme innpå informantenes religionsforståelse. Følgelig var delene som omhandlet evalueringen mer strukturert i gjennomførelsen enn spørsmålene til masteroppgaven. Denne blandingen av målsetninger har nok, sammen med rekkefølgen i spørsmålene, påvirket hvordan intervjuet foregikk. Dette vil bli diskutert mer gjennomgående senere i teksten i Kapittel 7: Begrensninger og refleksjoner

Intervjuguiden (Vedlegg 1: Intervjuguide) ble før de faktiske intervjuene, testet ut i et prøveintervju på en student fra faget. Dette hadde to klare fordeler. Intervjuguiden ble spisset og fikk klarere temaer med opplevelsen av hvordan et annet menneske tenkte om spørsmålene. Det andre var trening i rollen som intervjuer, noe som var en veldig nyttig erfaring før de faktiske intervjuene.

Forskningsetiske hensyn

Dette er en undersøkelse hvor det ikke var interessant eller relevant å skulle nærme seg personlig eller indentifiserende informasjon hos informantene. Det ble derfor etter samtale med veileder, ikke søkt om godkjenning for gjennomførelse av studien ettersom intet materiale som vil kreve godkjenning ble innsamlet eller behandlet. Det ble tatt lydopptak av alle intervjuene med en iPod utlånt fra Institutt for Filosofi og Religionsvitenskap, hvorpå innholdet ble slettet før innlevering. Det ble gjennomgått Informasjonsskriv og Samtykkeskjema på deltagelse i prosjektet fra samtlige informanter. Eksempel på Informasjonsskriv og Samtykkeskjema ligger som vedlegg (Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema), hvor det kommer fram at

samtligte lydfiler, notater og transkripsjoner, det som ikke brukes direkte i masteroppgaven, skal slettes etter gjennomført prosjekt, samt at informantene står frie til å trekke seg fra undersøkelsen fram til oppgaven er publisert.

Rekruttering av informanter

Informantene ble rekruttert gjennom en presentasjon av prosjektet for klassen i RVI1010 Religionsteori høsten 2015, på nest siste forelesning for semesteret. De ble oppmuntret til å vise sin interesse for å være informanter ved å ta kontakt utenfor forelesningslokalet i pausene. Gjennom dette ble åtte informanter rekruttert, med mulighet for to til. Videre ble tidspunktene avtalt og intervjuene gjennomført i løpet av de neste tre ukene.

RVI1010 Religionsteori

Kurset RVI1010 Religionsteori består av en heterogen studentmasse. Det er ett av fagene på første semester i årsstudium og bachelor i religionsvitenskap, og svært mange av dem som ønsker undervisningskompetanse i KRLE på ungdomskolen og RE på videregående tar dette faget. Det blir derfor tatt av både helt ferske studenter og svært erfarne, noe som er en interessant situasjon i seg selv. Det som skiller dette kurset fra andre på årsstudiet er det primære fokuset på teori. De andre kursene på årsstudiet omhandler spesifikke religiøse tradisjoner og geografiske områder (NTNU, 2018a). Religionsteori er viktig også i disse fagene, men det er ikke hovedfokuset som i RVI1010. Dette gjorde et datamateriale med utgangspunkt i studenter på akkurat dette kurset velegnet til å svare på problemstillingene i undersøkelsen.

Faglig innhold» og «Læringsmål» forteller om intensjonene og målsetningene for kurset:

Faglig innhold

Spesifikke mål:

- definere og kritisk vurdere begrepet religion og være i stand til å karakterisere ulike definisjoner av begrepet
- identifisere og oppsummere de viktigste forskningstradisjoner og deres modeller i studiet av religion
- bruke teoretiske modeller på et empirisk materiale ved hjelp av primær- og sekundærttekster

Læringsmål

En kandidat som har bestått emnet forventes å ha følgende totale læringsutbytte i henhold til studieplanens beskrivelse av emnet, definert som kunnskaper og ferdigheter

Kunnskaper:

Kandidaten

- har grunnleggende kunnskap om faget religionsvitenskaps historiske utvikling og samtidige posisjon
- har grunnleggende kunnskap om de viktigste teoretiske tradisjoner i studiet av religion
- har grunnleggende kunnskap om de sentrale metodologiske tilnærminger som brukes i faget

Ferdigheter:

Kandidaten

- kan analysere og evaluere primære og sekundære kilder
- kan anvende relevante analytiske modeller og grunnleggende metoder på empirisk materiale

(NTNU, 2016)

Punktene under «Faglig innhold» og «Læringsmål» er svært omfattende, dette understreker at det er kunnskaper og ferdigheter det finnes flere nivåer av. Særlig de to første punktene under «Faglig innhold», som speiles under «kunnskaper» ble tenkt på som viktige for problemstillingen i intervjuene. Det å kjenne til historisk utvikling og teoretiske tradisjoner, burde gi intellektuelle redskaper som viser seg i hvordan studentene snakker om og håndterer problemstillinger tilknyttet religion

Kurset hadde fokus på idehistorie med fem teoretikere (Emile Durkheim, Mircea Eliade, William James, Karl Marx, Max Weber) og religion om begrep og kategori. I tillegg til forelesninger ble det gjennomført seminarer med obligatorisk oppmøte, der studentene skulle bruke teoretikerne aktivt ved å analysere en primærtekst fra en religiøs tradisjon (NTNU, 2016). Det var et kritisk moment og ble en sentral del av evalueringen av kurset. For selve intervjuene spilte det også en viktig rolle da studentene i flere tilfeller var mest fortrolig med nettopp den teoretikeren de hadde spesialisert seg på. Dette viste seg særlig i begrepsbruk.

Disse studentenes religionsforståelse kan fortelle noe direkte om forholdet mellom religion i skolen og universitetet. De kommer alle ut fra norsk skole. Et viktig spørsmål er derfor i hvilken grad deres religionsforståelse overlapper med skolens. Hvilke ideer ser de ut til å ha

blitt påvirket av? Kurset omhandler nettopp hva det vil si å ha et vitenskapelig syn på religion, samt historien til disiplinen. Det er derfor svært spennende å se på hvordan denne erfaringen har forandret deres religionsforståelse. Dette kommer, sammen med resten av datamaterialet fra skolen, inn på to svært interessante spørsmål. (1) Hvordan ser skoleverkets religionsforståelse ut og (2) hva skal til for at studentene bryter med denne?

To år senere var jeg seminarleder for studenter i det samme kurset, noe som ble en form for improvisert feltarbeid. Det gjorde meg oppmerksom på noen tilleggsutfordringer i å skulle bryte med skoleverkets religionsforståelse. Dette vil bli håndtert i Kapittel 7: Diskusjon.

Utvalget fra norsk skole

Kapittelet «Religionsforståelsen i skolen» tar for seg materiale fra et bestemt utvalg av skolepensum og læreplaner, samt informasjon fra Utdanningsdirektoratet. Skolepensumbøkene ble valgt ut fra hvor nye de er og på grunnlag av tilgjengeligheten av litteraturen gjennom bibliotek og rettigheter som student på NTNU. I tillegg ble utvalget begrenset til ungdomsskole og videregående av to grunner. Det ene er at studentene som tar fag i religionsvitenskap på NTNU til undervisningskompetanse sammen med praktisk-pedagogisk Utdanning (PPU) eller Lektorutdanningen, ikke vanligvis er kvalifiserte som lærere på barneskolen i 1-5 trinn (NTNU, 2018b). Det andre er at ungdomsskole og videregående representerer den ferskeste undervisning omhandlende religion. Her er det viktig å ta med seg at faget Religion og Etikk på videregående *ikke* er obligatorisk for generell studiekompetanse, da faget for eksempel ikke er del av Vg3 påbygging til generell studiekompetanse for yrkesfaglige utdanningsprogram (Utdanningsdirektoratet, 2018).

RLE faget i ungdomskolen ble til KRLE med første Solbergregjering, og de siste bøkene inkluderer forandringer gjort i dette skiftet. De nyeste bøkene, KRLE-boka 8-10 (Wiik og Waale, 2016) og KRLE-boka 8-10 BASIS (Waale et al. 2017) er gitt ut av Cappelen Damm og blir presenterte som oppdaterte alt-i-ett-bøker for KRLE-faget (Cappelen Damm, 2018a), der BASIS er for elevene som trenger en enklere tilnærming til faget, med enklere forklarte begreper, mer bildestøtte og mer lettfattelige tekster (Cappelen Damm, 2018b). Disse to lærebøkene er så nye at i skrivende stund har ingen enda rukket å begynne på høyere utdanning som har hatt disse lærebøkene i skolen. De er følgende mest beskrivende for hvordan faget ser ut i dag, heller enn å si noe om hvordan faget så ut da studentene var elever. Av bøker til faget på videregående tar denne teksten for seg Gyldendals Eksistens (Aronsen et al. 2008) og Aschehougs

Tro og Tanke (Heiene et al. 2014). Blant bøkene til dette faget ute på markedet, er dette to av de tre nyeste.

Disse bøkene blir brukt sammen med læreplanene for begge fag og noe annen informasjon fra Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2015a; Utdanningsdirektoratet, 2015b), for å se på religionsforståelsen som blir presentert for og lært bort til barn og unge. Studentene på religionsvitenskap her på universitetet kommer i all hovedsak fra norsk skole, og en god andel av dem skal tilbake inn i den senere. Dette datamaterialet danner derfor et andre punkt i trianguleringen mot å se på religionsforståelsen i skolen og universitetet (Stausberg og Engler, 2011, s 7-9).

Transkribering og Objektivisering

Det ble gjort lydopptak av alle intervjuene med en iPod lånt fra Institutt for filosofi og religionsvitenskap. Disse opptakene ble senere transkribert. Nivået man legger seg på i et transkriberingsarbeid er avhengig av hva man skal bruke det til (Flick, 2014, s 388-389) og til analysen var det ikke interessant å se på tonasjon, pauser og andre kommunikasjons-elementer enn det som ble uttalt i ord. Dette kan ikke bli strengt etterfulgt, ettersom for eksempel humoristiske eller ironiske poenger fort kan miste betydningen i fravær av noe mer nøyaktig tegnsetting eller forklaring. I kort var det kombinasjonen av tale som var interessant.

Todelingen av målsetningen med intervjuene, gjorde at intervjuene ble forholdsvis lange. Det førte til at spørsmål om nødvendigheten av å transkribere alt materialet ble svært påtrengende. Ettersom evalueringsarbeidet raskt fortsatte forbi masteroppgaven, åpnet dette sammen med spørsmål om hvilke deler av materialet som var interessant å se på, for å ta en metodisk snarvei. Dette i form av å begrense hvor mye av materialet som behøvde å bli transkribert (Flick, 2014, s 117). Det er en begrunnet snarvei å ta siden transkribering tar mye tid og det ikke gir noen mening å transkribere materiale som er utenfor temaene man ønsker å se på (Flick, 2014, s 388-389).

Det kommer noen viktige metodologiske poenger inn her. Når selve intervjuet er over, lydopptakeren er slått av, samt takk og håndtrykk gjennomført, har man ikke lengre en informant i form av et subjekt tilgjengelig. Eller, det er selvfølgelig mulig å ta kontakt for oppfølgende spørsmål, men lydfilen, og videre transkripsjonen, er nå et objekt som skal studeres. Her må det legges til at man skal etterprøve å være så tro som mulig mot hva informantene mente (Petersen, 2009), men det handler fundamentalt om tolkning.

Materialet er objektifisert. Hva som ble sagt er nå et faktum, «Informant 3 sa følgende», og Informant 3 er nå ikke lengre et subjekt man kan engasjere seg i (Skjervheim, 1996, s 71-87). Utsagnet er nå et stykke fakta (Petersen, 2009). Dette kan skurre litt i tankene ettersom man ofte sier at man ikke skal objektivisere hverandre, men dette er en virkelig forutsetning for forskning. Det er ikke informantenes tanker som blir analysert, men tekstene som objekter.

Analyse

Denne masteroppgaven nytter en Byggeklosstilnærming (BBA) inspirert av Ann Taves (2015) og Egil Asprem (2016) for å analysere datamaterialet. «Inspirert av» er en formulering som er viktig å ta med seg. Taves og Asprem bruker BBA etiske begreper som ulike forskere og disipliner bruker. Dette for å skape et felles begrepsapparat som er sammenhengende fra ett nivå til et annet. Det vil si at kunnskapen innenfor de aktuelle disiplinene som håndterer ulike nivå, stemmer overens med hverandre, samt at fagbegrep fra de ulike disiplinene brukes. I begge tilfellene er målsetningen å klargjøre, henholdsvis religion (Taves, 2015) og esoterisme (Aspre, 2016) for kognitive studier.

Materialet denne teksten bruker BBA på er emisk, både med tanke på intervjuene og skoleverket. Dette betyr ikke at forfatterne av pensumbøker ikke er spesialister innenfor religion, noe flere av dem er. Skillet mellom emisk og etisk er et spørsmål om perspektiv og i arbeidet sees datamateriale på med et utenfraperspektiv, heller enn som teori. Det er like fullt som prosjektene til Taves og Asprem et oversettelsesarbeid, der mye av målet er å kunne gjøre rede for i hvilken grad og på hvilke eventuelle punkter forståelsen er forskjellig.

En viktig fordel med en BBA er det eksplisitte fokuset på interdisiplinært arbeid. Det kan virke merkelig å fremme dette som et poeng mellom universitet og skole. Intuitivt er det lett å anta at det ikke trengs noen form for oversettelse, men det er (dessverre) tilfelle. Det er stor forskjell i hvordan religion forstås og ikke minst hvilken funksjon faget tenkes å ha. Det er derfor viktig å gjøre rede for forskjeller i begrepsbruk. Aspren påpeker hvordan forvirring omkring dette i forskningen på esoterisme er en utfordring for interdisiplinært arbeid (Aspre, 2016). Taves (2015) påpeker det samme med religion generelt. Dette er en utfordring også i datamaterialet for denne oppgaven, noe en BBA er et nyttig verktøy for å håndtere.

Materialet og målsetningen med denne oppgaven er forskjellig fra Taves og Aspren. Fremgangsmåten er derfor noe ulik Asprens firdelte metode (2016). CCCer et allerede identifisert (1), det er «religion». I Kapittel 4: Religionsforståelsen i skolen, analyseres materialets

ulike deler. Dette svarer til dekonstruksjonen (2) av CCCet. Gjennom denne analysen blir materialet diskutert og byggeklosser tar form ut fra hvordan dette henger sammen. Avsluttende i kapittelet gjøres byggeklossene eksplisitte (3) og blir diskutert opp mot forskning på religionsdidaktikk gjort primært av Bengt-Ove Andreassen (2008a; 2008b; 2012; 2013; 2014). Her blir funnene i analysen satt opp mot religionsdidaktikken, som representerer en andre punkt i trianguleringen mot religionsforståelsen i skolen og universitet. Religionsforståelsen i skolen vil i Kapittel 7: Diskusjon bli knyttet opp mot en større konseptuell størrelse, nemlig paradigmet religionsforståelsen hører til. Argumentasjonslinjen rekonstruerer derfor det i utgangspunktet vage «religion» i skolen til å svare til et annet CCC (4) – Verdensreligionerparadigmet (VRP)(Owen, 2011).

I Kapittel 5: Informantenes religionsforståelse, analyseres datamaterialet fra intervjuene med studentene i RVI1010 Religionsteori. Byggeklossene fra det forrige kapittelet brukes her aktivt til å undersøke hvordan religionsforståelsen til informantene ser ut. Dette muliggjør å se på hvilke punkter informantenes religionsforståelse bryter med skoleverket. Avslutningsvis i kapittelet vil diskusjonen bli oppsummert. Her blir tankegodset som bryter med skoleverkets religionsforståelse gjort eksplisitt, og en byggekloss som karakteriserer et vitenskapelig syn på religion tar form. Overlappet mellom informantenes religionsforståelse og skoleverket er forskjellig fra person til person, men har flere dokumenterbare likheter. Dette datamaterialet fullfører trianguleringen i undersøkningen av forskjellen mellom religion på universitetet og i norsk skole.

Materialene ble gjennomlest flere ganger for å bli kjent med materialet og for å undersøke hva som ville fungere som kategorier. Senere ble flere av kategoriene til egne underkapitler i analysen, og deler av eller egne byggeklosser. Dette er et tema som kommer inn på spørsmål angående reliabilitet, og hvorvidt noen andre ville kommet til lignende resultater hadde de sett på det samme datamaterialet (Stausberg & Engler, 2011, 7-8). Det er helt klart mulig å nærme seg det samme materialet med andre konsepter. Rangeringen av viktigheten til ulike tematikker ville også kunne vært annerledes. Noen av funnene er derimot så klare at det er vanskelig å se for seg at andre ikke ville kommet fram til noe lignende. Hvordan *religion i seg selv* forstås og intensjonene med fagene, leder i bestemte retninger, noe jeg tror ville ført til lignende funn.

Med utgangspunkt i et annet materiale fra skolen ville resultatet kunne sett noe annerledes ut (Stausberg & Engler, 2011, 7-8). Andre bøker kan representere en ulik fagforståelse. Denne masteroppgaven tar utelukkende utgangspunkt i tekstlige kilder om skolen direkte, noe også Andreassen selv har gjort (2008a; 2008b). Det ville vært svært interessant å se på det

opplevde faget i skolen, her også med hvordan lærerne selv tolker læringsmaterialet og i hvilken grad fagforståelsen ut av bøkene og læreplanene faktisk blir lært bort til elevene. Denne oppgaven tar et topptungt perspektiv på skoleverket, og en undersøkelse i skolene direkte, eller av lærerne, ville kunne gitt en «skoleverkets religionsforståelse» som ser annerledes ut. På samme måte kunne informanter fra et annet kurs ha gitt et annet inntrykk av skoleverkets påvirkning på studentene, men her var påvirkningen fra selve kurset et interessant punkt i seg selv for undersøkelsen.

Forskjellene mellom universitetets og skoleverkets religionsforståelse har flere nivåer. Hvilket perspektiv som tas og hvilke perspektiver som anerkjennes er forskjellig. Betydningen av begrepene som brukes er forskjellig. Intensjoner og formål med fagene er forskjellig. Sammenligninger på tvers av fagforståelser kan ha flere slike utfordringer og det BBA i denne oppgaven gjør er å gi en struktur og intellektuelle redskaper til å håndtere disse forskjellene på en oversiktlig måte.

Kapittel 4: Religionsforståelsen i skolen

Reverence is a religious, and not a scholarly virtue. When good manners and good conscience cannot be reconciled, the demands of the latter ought to prevail.

(Lincoln, 1999)

Skolesystemet er fundamentalt normativt. Bak det barn og unge lærer ligger det minimum et taust eller implisitt argument om at dette er noe de *burde* lære. Litt dypere er det som står på læreplaner og i pensumlitteratur et uttrykk for prioriteringer. Tiden på skolen og i de enkelte fagene er begrenset, og bakgrunnen for prioriteringene er derfor svært interessant. Disse bakforliggende argumentene og forståelsene blir for fagene Kristendom, Religion, Livssyn og Etikk på ungdomskolen (KRLE), og Religion og Etikk på videregående (RE), forklart i korte trekk i læreplanene fra utdanningsdirektoratet.

Formål og interne spenninger

Læreplanene for KRLE (Utdanningsdirektoratet, 2015a) og RE (Utdanningsdirektoratet, 2006) presenterer den ideologiske bakgrunnen for å ha fagene i skolen. Dette finnes i dokumentene under tittelen «Formål». Fagene blir presentert som holdningsdannende, i tillegg til å være et ordinært kunnskapsfag. Det henger sammen med hva funksjonen med et slikt fag tenkes å være og hvordan religion i seg selv forstås.

I læreplanen for RE slås det fast at faget skal gi kunnskap, holdninger og respekt. Dette ser man på som svært viktig. Innsatsen, med hva man tenker at faget skal muliggjøre, er svært høy. På et samfunnsnivå holdes det fram at gjensidig toleranse på tvers av ulikheter i religion og livssyn er forutsetninger for fredelig sameksistens i et kulturelt og religiøst mangfoldig samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det samme presenteres i KRLE med fagets mål om å gi, blant annet: allsidig dannelse, dialogferdigheter, samt respekt og forståelse på tvers av tros- og livssynsgrenser, og respekt for religiøse verdier og menneskerettighetene (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Pensumverkene for ungdomskolen tar opp respekt og toleranse som viktige verdier og del av målet med faget (Waale & Wiik, 2016, s 14, 350; Wiik et al. 2017, s 84, 242). Temaet er også viktig i bøkene for videregående (Heiene et al. 2014, s 47-49), med noe problematisering av utfordringene med hva man skal og ikke skal tolerere (Aronsen et al. 2008, s 285).

Formålstenkningen i fagene representerer viktig tankegods i skoleverkets, og muligens elevenes, religionsforståelse.

Utfordringen med dette er at det legger opp til mye intern spenning i fagene. Læreplanen i KRLE fastslår at undervisningen skal være «objektiv, upartisk og pluralistisk» (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Fagene skal også passe inn i bestemte samfunns mål og bidra til toleranse og respekt, som vi har sett ovenfor. Dette gjør at religion blir et vanskelig tema å nærme seg. For hvis man tenker at det å lære om religion skal føre til gjensidig toleranse og respekt, hvordan skal man da ta for seg overbevisninger og praksiser som er virkelig problematiske?

Eksistensielt fokus

Religion etableres som noe positivt i pensumbøkene og læreplanene på flere ulike måter. En viktig side er fokuset på eksistensielle spørsmål og angst. Læreplanen for KRLE åpner med å hevde at religion gjenspeiler menneskets dypeste spørsmål (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Dette blir fulgt opp i *KRLE-boka* med: «Å være religiøs betyr å tro på noe større enn seg selv, noe som gir livet retning og mening. Gjennom tro og religion opplever mange mennesker at de får svar på de store spørsmålene i livet» (Waale & Wiik, 2016, s 9) For videregående blir dette tatt eksplisitt opp, og er fokusområdet for presentasjonen av funksjonelle sider ved religion. Religionen gir for eksempel et fullstendig syn på menneskets plass i virkeligheten og forklarer hvorfor det er så mye lidelse og død (Aronsen et al. 2008, s 16-17). Videre når Ninian Smarts *Læredimensjon* beskrives, blir dette utgangspunkt for en forståelse der ulike religioners lære gir svar på eksistensielle spørsmål (Aronsen et al. 2008, s 18-19). *Tro og Tanke* (Heiene et al. 2014) bruker også eksistensielle spørsmål og angst som viktige eksempler på religionens funksjon, samt siterer Milton Yinger med en «typisk religionsdefinisjon»: «Religion er et system av trosforestillinger og praksisformer som menneskene får hjelp av til å kjempe med de dypeste problemene i menneskelivet.» (Heiene et al. 2014, s 13)

Utfordringen, og en side av spenningen i fagene, er på hvilken måte dette svarer til framtidige voksnes opplevelse av religion i verden. Det er utvilsomt tilfelle at mange får svar på livets store spørsmål og hjelp med eksistensiell angst gjennom religion, men hva med den angsten det skaper? I beskrivelsene av spesifikke religiøse tradisjoner nevnes det for eksempel ingen steder i utvalget av lærebøkene hvordan for eksempel ideene om djevelen, helvete og skjærsilden, i kristendom og islam, kan påvirke troende negativt. En religiøs verden kan være mer skremmende enn en uten overnaturlige krefter, og religiøse forestillinger kan skape mer

eksistensiell angst enn de håndterer (Boyer, 2001, s 22-23). Dette er et eksempel på hvordan religion framstilles som noe positivt ved å unngå negative sider.

Fokuset på eksistensielle temaer kan også være en intellektualisering av religion. Når skolepensumet enten åpner med (Waale & Wiik, 2016, s 9-10; Wiik et al. 2017, s 9), eller holder fram eksistensielle spørsmål som religions funksjon (Aronsen et al. 2008, s 16-17; Heiene et al. 2014, s 13), kan dette gi et inntrykk av at det er spørsmål som *alle* troende er opptatte av. Det som ikke tas opp er hvorvidt temaet faktisk er viktig for «vanlige folk» i dagliglivet. Men som; er dette virkelig spørsmål folk ofte går og tenker på? Det er ikke alle som er videre interesserte i eksistensielle spørsmål, og hvilke spørsmål som er viktige varierer mye mellom kulturer (Boyer, 2001, s 14). Det kan bidra til en forståelse av religion der det først og fremst er spesialistene, eksempelvis teologer, som vet hva det *egentlig* handler om. Det blir et fokus på riktig tro, eller ideene, heller enn praksisen. Religionsforståelsen gir viktigere plass til ortodoksi, riktig tro/ideer, heller enn ortopraksi, riktig praksis (Jensen, 2014, s 55-56). Et intellektuelt fokus heller enn det mindre oversiktlige «levd religion» (McGuire, 2008) og religion som en integrert del av folks hverdag (Gilhus og Mikaelsson, 2001, s 13).

Håndtering av kontroverser og religion som positivt

Religion er et komplisert tema blant annet på grunn av hvordan det ofte holdes fram som noe positivt. Det samtidig som eksempler på det motsatte i handlinger og overbevisninger, både historisk og nåtidig er ganske lett tilgjengelig. Deler at det en religionsforståelse gjør, forstått som et sett med intellektuelle redskaper, er å være kart og kompass for å navigere dette farvannet. Tidligere har vi vært innom hvordan eksistensielle spørsmål håndteres og hvordan negative sider ved eksistensiell angst ikke håndteres, noe som etablerer religion som noe positivt både aktivt, og gjennom å unngå en negativ side.

I tanken om religion som noe universelt positivt blir Tshawe fra Madcon sitert som starten på et arbeidsspørsmål:

I et intervju fortalte Tshawe at troen på det guddommelige gjør at ting faller på plass og gir en overordnet trygghet i tilværelse. 'Men jeg gidder ikke skille mellom Gud, Allah og Buddha, så lenge kraften formidler kjærlighet', sa han. Hva mener du om det Tshawe sa? (Waale & Wiik, 2016, s 13)

Det er en sterk appell til religions universalitet og positivitet, der det det virkelig handler om er kjærlighet. Pensumlitteraturen tar også stilling til noen virkelige kontroverser i temaer som familieliv, ekteskap og seksualitet. Religion som noe positivt blir her hevdet gjennom noen ulike grep. En måte er å komme med påstander om hva som stemmer for *alle* religioner (og livssyn): «Alle religioner og livssyn mener at det er galt å tvinge noen til å gifte seg. Det samme gjelder incest og æresdrap. I noen tradisjoner og kulturer skjer dette likevel.» (Wiik et al. 2017, s 49) Dette utsagnet sier noe om *alle* religioner og livssyn, det drar derfor en linje i sanden med tanke på hvilke ideer og praksiser som får lov til å være religiøse eller tilhørende et livssyn. I tillegg gjøres det et skille mellom religion og livssyn, og kultur. Der disse uønskede tankene og praksisene blir kategorisert som kultur.

Bruken av kulturbegrepet danner også andre steder et retorisk grep som skiller «virkelig religion» fra fenomener ulike folk framstiller som religion, men som egentlig ikke er det, skam, æresdrap, polygami, omskjæring av jenter, arrangert- og tvangsekteskap blir eksempelvis klassifisert som kulturelle fenomener (Wiik et al. 2017, s 48-49). Islamsk Stat brukes som eksempel flere plasser i KRLE-verkene, og det framstår som et tidsriktig eksempel som trenger en forklaring innenfor ideen om at religion er til det gode:

IS' aktiviteter har ført til sterk kritikk av den militante formen av islam, og måten islamistene bruker religionen som *begrunnelse* for sine bestialske handlinger og uverdigg behandling av mennesker. Også mange muslimer gir offentlig uttrykk for avsky for IS. (Waale & Wiik, 2016, s 73)(uthevelse lagt til)

Begrepene *islamist* og *militant islam* blir forklart for leseren på en foregående side (Waale & Wiik, 2016, s 71) og blir her knyttet sammen med presiseringen av at islamistene *bruker religion som begrunnelse*, for å gjøre dette eksempelet til noe annet enn religion. Det åpner for at de *virkelige grunnene* ikke har noe med religion å gjøre. Dette sammen med den viktige påpekningen av at mange muslimer ser på IS med avsky, selv om denne presiseringen framstår som mye svakere enn den kunne vert.

Familieliv blir presentert som religiøst legitimert, med en aktiv understøttelse av tankegods tilknyttet seksualitet:

De fleste religioner ser på ekteskapet mellom mann og kvinne som en ordning Gud har skapt, og som skal vare livet ut. Det er innenfor ekteskapet at mennesker skal være seksuelt aktive og få barn (Waale & Wiik, 2016, s 27).

Religioners syn på ekteskap og seksualitet blir også aktivt knyttet til de beste intensjoner: «[de som hører til ulike religioner] mener at det er innenfor ekteskapets rammer at mennesker kan oppleve en trygghet og åpenhet som vil føre til et godt seksualliv.» (Waale & Wiik, 2016, s 52) Her kunne det vært på sin plass å skrive noe om hvordan ekteskap og seksualitet er mye mer komplisert, og ikke minst koblet til mange mindre enn eksplisitt hyggelige hensyn som kontroll, undertrykkelse, arverett og tribalisme. Videre blir de ofte eksplisitt religiøse ideene bak forfølgelse og undertrykkelse av homofile ikke tatt opp (Waale & Wiik, 2016, s 53-55; Wiik et al. 2017, s 49-50), med unntak av i forbindelse med religionskritikk, men her det igjen med ordlyden *brukt*:

Religion har gjennom historien for eksempel vært brukt til å starte eller vedlikeholde kriger, drive slavehandel, opprettholde apartheidssystemer og undertrykke mennesker på grunn av rase, kjønn og seksuell legning.

(Waal og Wiik, 2016, s 80)

Dette er et eksempel på hvordan spesifikke religiøse tradisjoner fratras ansvaret eller koblingen til vanskelige temaer, gjennom at kontroversene håndteres på et generelt nivå. Det håndteringen av seksualitet og noen av de andre kontroversene ser ut til å vise, er en veldig berøringsangst for et åpenbart tema der ideen om religion som noe positivt vil kunne bli utfordret. Det er en viktig del av spenningene i faget og representerer et område hvor en elev og framtidig voksen vil kunne bli kraftig desillusjonert i møte med verden.

Håndtering av kontroversielle temaer er et område der videregående pensumet skiller seg fra ungdomskolens. I presentasjonen av hva religion generelt er for noe og hvilke begreper man bruker for å analysere religion, blir positive sider, med tanke på blant annet det tidligere nevnte eksistensielle fokuset, holdt fram videregående pensumet. Forskjellen ligger derimot i hvordan vanskelige temaer tas opp til hver enkelt religiøse tradisjon. Her er det mindre berøringsangst, og eksempelvis homoseksualitet (Aronsen et al. 2008, s 131, 191; Heiene et al. 2014, s 81, 95, 148, 196), bruk av slør, strafferett og religionsfrihet i Islam (Aronsen et al. 2008, s 191, 194; Heiene et al. 2014, s 150), tas opp. Det er tydelig mer rom for å diskutere negative sider ved spesifikke tradisjoner i videregående pensumet, men religion generelt blir holdt fram som positivt, særlig gjennom fokuset på eksistensielle temaer.

Religionens tilgjengelighet

I læreplanen for KRLE blir det gjort en interessant påpekning med tanke på utfordringene til nettopp dette fagfeltet. Lærere oppfordres til varsomhet i sine valg av arbeidsmåter. Dette på grunn av at elever og foresatte kan oppleve noen arbeidsmetoder som utøvelse av eller tilslutning til andres religion eller livssyn (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Denne uttalelsen spriker til minst to retninger. Den ene, som denne oppgaven ikke vil tar for seg, er kontroversene rundt religionsfaget i Norsk skole tidligere på 2000-tallet. Hvor Human-Etisk Forbund sammen med religiøse minoriteter gikk til sak mot staten, med argumenter om at skolefaget (da KRL) var kristent fokusert og ikke nøytralt. Dette endte med endelig domfellelse i Strasbourg, hvor den Norske stat tapte (Andreassen, 2008b). Den andre har å gjøre med sentrale ideer i skoleverkets religionsforståelse, nemlig hvordan religion tenkes å være tilgjengelig.

Et eksempel på dette finnes på utdanningsdirektoratets nettsider, der de stiller med hjelpemateriale for lærere. I dette rådes lærere til, med en referanse til Eidhamar (2009) i didaktikkboka *Tros- og livssynsdidaktikk. En innføring*, (Sødal, 2009a) til å ta hensyn til hvor elevene er i livet som tenåringer og hvordan religion er tilgjengelig:

[...] [Eidhamars] poeng er at lærer kan forholde seg både faglig innenfra og faglig utenfra til en tradisjon, enten en definerer seg innenfor eller utenfor tradisjonen privat. [...] Det å forsøke å "tre inn" i ukjente forestillinger og forståelser vil være å tilnærme seg tekster fra ulike tros-tradisjoner fra en faglig-innenfra måte. En slik tilnærming vil kreve empati og innlevelse, hevder Eidhamar (2009, s.96), men den vil samtidig kunne fremme toleranse og aksept for det annerledesartede i tekster som stammer fra tradisjoner elevene ikke forstår seg innenfor. [...] (Utdanningsdirektoratet, 2015b)

«Fagligheten» i det å skulle tre inn i et innenfraperspektiv er vitenskapelig tvilsom og vil bli diskutert litt senere. Hvis det å nærme seg tekster skal kunne fremme toleranse og respekt for det annerledesartede krever dette nøye seleksjon av materiale. Igjen er dette et sted for intensjonene og målsetningene i fagene utvilsom blir møtt med en vanskelig verden som ikke stemmer særlig godt overens. Det utgjør intern spenning i religionsforståelsen. Teksten går videre med å påpeke at slike øvelser kan være ekstra vanskelig for tenåringer med personlig- og identitetsmessig usikkerhet. Det er unektelig vanskelig å være tenåring, men dette handler også om hvordan man ser for seg at religion er tilgjengelig, både for de som står innenfor og de som står utenfor en bestemt tradisjon. Dette blir også tatt opp i videregående pensum. I *Tro og Tanke*

(Heiene, 2014) tas det opp i form av en presentasjon av innenfra- og utenfraperspektiv, hvor det særlig er innenfraperspektivet som er interessant:

Et overordnet krav til faglig arbeid med religioner og livssyn er at man greier å kombinere to ulike perspektiver: Man må, så langt det er mulig, forsøke å forstå religionene og livssynene *innenfra*, men samtidig også kunne beskrive og analysere dem *utenfra*.

Målet med å studere en religion eller et livssyn innenfra er å forstå religionen eller livssynet slik de troende selv gjør. Man må altså anta de troendes eget perspektiv og tolke religionen ut fra dens egne begreper og forklaringer. På det personlige planet krever dette at man viser *empati*, det vil si evne til å leve seg inn i og forstå andres tankeliv og følelsesliv. (Heiene et al. 2014, s 53-54)

Boka beskriver det å tre inn i et innenfraperspektiv, som en øvelse i empati, der man tolker religionen ut fra dens egne begreper og forklaringer – slik de troende gjør selv. Men hvordan er dette mulig? Er det rimelig å tenke seg at man har tilgjengelig de samme tankene og opplevelsene som de troende selv, hvis man forestiller seg selv inn i deres perspektiv? Hvilken troende får være representant? Dette henger sammen med *hva religion tenkes å være*, og kommer inn på «insider/outsider»-problematikk som vil bli diskutert mot slutten av kapittelet.

I pensumlitteraturen og Utdanningsdirektoratets religionsforståelse blir dette gjort mulig gjennom en essensialistisk og fenomenologisk fokusert forståelse av religion. Hvordan dette ser ut i de enkelte læreverkene, skal vi komme tilbake til. Denne essensen er «det hellige» eller et alternativ. Dette kommer spesielt godt fram hos Utdanningsdirektoratet i en veiledende tekst som hvordan å arbeide med sannhetsspørsmål i KRLE:

Å arbeide med sannhetsspørsmålet i leseopplæringen dreier seg [...] om å oppøve elevene til å se konturene av den type sannhet og hellighet som tradisjonenes primærtekster gir tilgang til for den troende, og at denne type sannhet forstås å være av «the ultimate concern» (Tillich, 1974)² for den som forstår seg innenfor tradisjonens tekstunivers. (Utdanningsdirektoratet, 2015b)

Her er «the ultimate concern» den typen sannhet og hellighet som de troende selv påstår å ha tilgang på. Her ser vi hvordan Tillich brukes på en ganske annen måte i skoleverket sammen-

² I tekstens egen referanseliste er det Tillich, 1957 (*Dynamics of Faith*)

lignet med Taves (2015). Taves bruker den samme referanse til å påpeke hvordan religion omhandler særlig iøyenfallende tanker og fenomener, ting som er «satt til side». Tillich blir *data* og et eksempel på religiøs tankegang. Utdanningsdirektoratet tar derimot dette for å være *teori*, og anerkjenner den essensialistiske tankegangen. Det danner en svært viktig byggekloss i skoleverkets forståelse av religion, nemlig at religion som kategori er gitt av en felles og universell *essens*. Religion er derfor fundamentalt tilgjengelig også for de som står utenfor en gitt tradisjon, dette er også premisset for religionsfenomenologi (Gilhus & Mikaelson, 2001, 46-47). Det løser også problemet med hvilken troende vi skal innta perspektivet til, hvis opplevelsen i sin *essens* er den samme for alle. Religion som gitt av en *essens* er noe som presenteres på forskjellige måter i pensumet for ungdomsskole og videregående.

Ungdomsskole

Formålstenkningen i fagene med tanke på holdningene de skal gi, er nokså lik på ungdomsskolen og videregående. Det som i hovedsak skiller fagene er nivået elevene skal lære om religion på. I læreplanen for videregående står det eksplisitt at faget skal «utvikle teoretisk og praktisk kompetanse til å analysere og sammenligne religioner, livssyn og filosofiske retninger.» (Utdanningsdirektoratet, 2006) Dette blir ikke eksplisitt påpekt for ungdomsskolen, men i tanken om intellektuelle redskaper blir også elever gitt dette i KRLE.

KRLE-boka og KRLE-boka BASIS

«Religion» blir presentert i *KRLE-boka* og *KRLE-boka BASIS* gjennom en liste av kriterier og noen spesifikke utsagn. *RLE-boka BASIS* åpner temaet med definisjonen «*En religion* er en måte å forstå livet på med troen på en eller flere guder.» (Wiik et al. 2017, s 7) Under overskriften «Verdensreligionene» fortsetter den med: «Dette er felles for dem som hører til en religion:

1. De tror på en eller flere guder, en vilje eller en kraft.
 2. Det er noe som er hellig.
 3. De tror at det er et liv etter døden, eller en form for gjenfødelse.
 4. De gjør noe likt, for eksempel å feire høytider.
 5. Mange hører til i et fellesskap, for eksempel i en menighet.
- (Wiik et al. 2017, s 9)

Dette «hellige» blir definert med «*Hellig* er noe som har med en eller flere guder å gjøre, noe guddommelig» (Wiik et al. 2017, s 9) KRLE-boka har nesten den samme listen, med noen forskjeller:

Felles for mennesker som hører til en religion, er at

1. de har en forståelse av noe som er hellig
 2. de tror at det finnes et liv etter døden
 3. de deler en felles tro på én Gud eller flere guder, en vilje eller en kraft
 4. de er med på bestemte handlinger, for eksempel å feire høytider
 5. mange hører til i et fellesskap eller i en organisasjon, for eksempel en menighet
- (Waale & Wiik, 2016, s 10)

Det «hellige» blir beskrevet på en noe annerledes måte med «*Hellig* betyr noe guddommelig, noe opphøyd og annerledes.» (Waale & Wiik, 2016, s 10) Forskjellene mellom læreverkene er noe merkelig, men gjennomgående er religionsforståelsen den samme. Det sentrale begrepet er det «hellige» som defineres sirkulært opp mot begreper som: guder, guddommelig, kraft, vilje og Gud. Det framstår som en lettfattelig gjennomgang som kobler seg lett på samtaler i dagliglivet.

Videregående

Læreplanen for videregående legger opp til et annet opplegg der elevene skal gis analytiske redskaper, blant annet i form av ulike teoretiske tilnærminger til religion. Dette er en svært interessant del av pensumet i konteksten av denne oppgaven ettersom religionsvitenskap som disiplin, eller religionsforskning generelt, presenteres i flere av bøkene. Problemet er at beskrivelsen passer dårlig med det som studentene møter på NTNU.

Eksistens

I boka *Eksistens* (Aronsen et al. 2008) beskrives to ulike religionsvitenskapelige tilnærminger til religion, funksjonelle og substansielle. Altså hva religion *er* og hva religion *gjør*. På den substansielle siden blir kjernen til religion presentert til å ligge i begrepet *det hellige*. «Det [hellige] peker på noe som er helt annerledes enn den virkeligheten mennesker kan ta og føle

på. Det hellige skiller seg klart fra det alminnelige og hverdagslige.» (Aronsen et al. 2008, s 12-13) Forfatterne skriver videre at det hellige ofte blir forklart som et mysterium, noe som er større enn en selv, og både skremmende og tiltrekkende. For å illustrere hva «det hellige» er blir skillet mellom innenfra- og utenfraperspektiv presentert. Den troende blir da innehaveren av et innenfraperspektiv, og den som har opplevelsen av «det hellige». (Aronsen et al. 2008, s 12-13) I margin gis det en link til å kunne lese mer om Rudolph Otto og Mircea Eliade. Denne koblingen til en eksplisitt essensialistisk religionsforståelse i forskningen blir videre forsterket:

De [forskerne] som betoner forskjellen mellom det hellige og det ikke-hellige, ser på religionen som et fenomen som er klart forskjellig fra alle andre fenomener i samfunnet. Andre religionsforskere ser heller på religionen som noe på linje med andre samfunnsfenomener som kultur og politikk og økonomi og familieliv, med andre ord religionens funksjon(er) (Aronsen et al. 2008, s 16)

Dette etablerer «det hellige» som religionens substans i en lesers religionsforståelse. Hva det funksjonelle alternativet er for forskere som ikke er med på betoningen av «det hellige» blir begrenset til en forståelse der *religionens overordnede mål er å forklare*. Videre presenteres tre ulike forklaringer som disse forskerne skiller mellom. I praksis er det to: (1) Religion gir svar på eksistensielle spørsmål og angst, dette gjennom å gi et fullstendig syn på menneskets plass i virkeligheten. (2) Religion er forklaringen på hvorfor diverse samfunnsordninger og historiske fenomener er sånn som de er og var sånn som de var (Aronsen et al. 2008, s 16-17). Dette er en veldig begrensende forståelse av hva som kan sees på av religionens funksjon, noe som boka også sier vedkjenner. Det blir imidlertid brukt som et retorisk springbrett til Ninian Smarts sju dimensjoner:

Heller ikke i punktene ovenfor har vi en måte å samle alle de ulike delene som religion består av. Kanskje det er en bedre løsning at vi *ikke* samler alle delene, men at vi heller prøver å se på hver del for seg. Disse delene eller aspektene har en religionsforsker fra USA kalt «the dimensions of the sacred», [...] (Aronsen et al. 2008, s 17)

Ninian Smarts sju dimensjoner er et interessant tema også i *Tro og Tanke* (Heiene et al. 2014). I begge bøkene får Smart stille med mye av begrepsapparatet som brukes til å omtale og analysere de forskjellige religiøse tradisjonene. Dette er en interessant kobling til Verdensreligionerparadigmet og vil bli tatt opp i Kapittel 7: Diskusjon.

Tro og Tanke

Tro og Tanke (Heiene et al. 2014) bruker ikke begrepet religionsvitenskap, men heller religionsforskere. Her blir også forskjellene mellom substansielle og funksjonelle definisjoner presentert. På den funksjonelle siden blir det eksistensialistiske, sosiale, etiske og økonomiske funksjoner holdt fram, men, som forfatterne påpeker er dette elementer som ikke så godt skiller religion fra livssyn eller politiske ideologier (Heiene et al. 2014, s 12-13). På samme måte som i *Eksistens* (Aronsen et al. 2008) er det «det hellige» som blir holdt fram som religionens substans. Dette igjen ut fra Rudolph Otto, der «det hellige» er noe totalt annerledes som er kilde til fasinasjon og ærefrykt, som skiller seg fra det profane og har tilknytning til en oversanselig virkelighet (Heiene et al. 2014, s 14).

Måten religion brukes som begrep i boka blir presentert av forfatterne:

Forskere velger ofte religionsdefinisjoner ut fra det formålet de har med sine undersøkelser. I denne læreboka har vi et bredt siktemål, og vi kombinerer derfor funksjonelle og substansielle tilnæringsmåter. Da fanger vi opp de funksjonene religionen kan ha for samfunn og enkeltmennesker, samtidig som fokuset på kjernen i religionen – det hellige – tjener til å avgrense religionen fra andre ikke-religiøse fenomener. (Heiene et al. 2014, s 14)

Forfatterne skriver videre at de mener mennesker også kan gjøre religiøse erfaringer utenfor tradisjonelle religioner, og at oversanselighet ikke bør regnes som et nødvendig kjennetegn ved «det hellige» (Heiene et al. 2014, s 14). Disse forbeholdene medregnet er dette fortsatt en eksplisitt essensialistisk religionsforståelse der «det hellige» blir hevdet som religionens substans, med referanse til Rudolph Otto.

Tro og Tanke (Heiene et al. 2014) bruker også Ninian Smarts sju dimensjoner. I denne boka er det et sterkt fokus på dimensjonene som analytiske verktøy, ettersom begrepsapparatet brukes aktivt i beskrivelsene av ulike religiøse tradisjoner. Det kommer vi tilbake til i Kapittel 7: Diskusjon. Dette er også et område hvor skolefaget skiller seg fra RVI1010 Religionsteori og religionsvitenskap på NTNU, hvor Ninian Smart³ ikke brukes.

³ Basert på tilgjengelige pensumlister har Ninian Smart har ikke vært i bruk på religionsvitenskap på NTNU siden våren 2010. Han var tidligere i bruk innenfor faget 1040 Sør-Asias Religioner (2003-2010) med deler av *The World's Religion. Old Traditions and Modern Transformations* (Smart, 1998).

Skoleverkets byggeklosser

Slik det ser ut i utvalget, er religionsforståelsen gitt av noen underliggende ideologiske strømninger. Dette er en formulering som impliserer en kobling til et bredere tankegods, eventuelt et fagfelt, og dermed argumentasjon som ikke nødvendigvis kommer fram i datamaterialet. Det vi da skal se på er hvordan det ser ut i fagdidaktikk. Det vil vise hvorfor det er grunn til å tillegge funnene noe generaliseringsverdi og at byggeklossene dermed også er plausible å forvente at studentene har hatt påvirkning fra i skolen. Det vi tar for oss nå er hvilke byggeklosser som finnes i skolen, hvordan de ser ut til å henge sammen og hvordan dette ser ut sammenlignet med religionsvitenskap.

Byggeklossene i utvalget

Formålstenkningen fra Utdanningsdirektoratet ser ut å basere seg på en forståelse av *religion som positivt*, men dette står ikke alene. Fra Utdanningsdirektoratet henger det umiddelbart sammen med tanken om at det å lære om religion fører til *toleranse og respekt*, og er dermed en del av større samfunns mål i en flerkulturell verden og samfunn. Det kan tenkes at pensumlitteraturens religionsforståelse er helt i overensstemmelse med Utdanningsdirektoratet, men det kan ikke tas for gitt. Særlig formuleringen om at undervisningen skal være «objektiv, upartisk og pluralistisk» (Utdanningsdirektoratet, 2015a) kan skape problemer, da religionsforståelsen som gis i pensumbøkene kan se ut til å representere et *religiøst* synspunkt på «religion».

Bakenfor tanken om *religion som positivt*, ligger en essensialistisk forståelse av religion basert i referanser til Mircea Eliade, Rudolph Otto og Paul Tillich. *Essensialistisk religion* er en svært sentral byggekloss i skoleverkets forståelse. Det er en forståelse som eksplisitt er fenomenologisk fokusert, der religion blir fundamentalt tilgjengelig i form av et *universelt og enhetlig* fenomen. Religion som gitt av sin felles essens, er et synspunkt som kommer sterkest fram i videregående pensumet, der «Det hellige» holdes fram som substansen i religion. Men det ses også i den mer folkelige presentasjonen i ungdomskolen. Her blir religion, det hellige, guddommelig og andre lignende begreper definert sirkulært i relasjon til hverandre, men tankegodset ser ut til å ha noen felles linjer med videregående, særlig i bruken begrepet «det hellige».

Essensialisme er ikke en vitenskapelig holdbar definisjonsstrategi. Det er en tankegang om et påstått fenomen som utilgjengeliggjør dataet for forskning. Det baserer seg på en antagelse om at «religion» har en autonom eksistens som noe *helt eget* – det er *sui generis* (McCutcheon, 1997, s 4, 124). Det er en forståelse som er eksplisitt antireduksjonistisk og som ikke åpner for tanken om konsilliens, ettersom «religion» blir noe *helt eget* som ikke kan tilnærmes av andre disipliner. Denne forståelsen henger intimt sammen med måten religion tenkes å være tilgjengelig for den troende selv eller «innenfraperspektivet». Religion er *ikke*, slik JZ Smith påpeker, en forskers konstruksjon som må gjøres rede for (Smith, 1982, s xi). Det blir i pensumbøkene et autonomt og ahistorisk fenomen som kan tilnærmes gjennom å innta et innenfraperspektiv. Dette representerer en bestemt måte å forholde seg til «innsider/outsider»-problemet.

Skillet mellom et innenfra og utenfraperspektiv, emisk og etiske begreper, har til nå i denne teksten blitt håndtert med påpekningen av hvordan arbeidsmetoden tar et analytisk utenfraperspektiv på det som blir studert. Dette er derimot en mer komplisert diskusjon, som er sterkt knyttet til religionsforståelsen som fremmes i pensumlitteraturen, med *essensialistisk religion*. Innenfra og utenfraperspektiv er ikke strengt adskilte begreper, men refererer i virkeligheten til et kontinuum mellom to tenkte ytterpunkter (Jensen, 2011a). Vi er alle i forskjellig grad del av forskjellige fellesskap og forståelser, som delvis overlappende figurer i et venndiagram. I intervjuene deler vi betydelige andeler språk, kultur og andre uhandterlige størrelser. Spørsmålet er derfor i hvilken grad det gir mening å snakke om to helt ulike perspektiver, der vi gjennom å empatisere eller ta et steg tilbake kan bevege oss inn og ut. *Essensialistisk religion* og *sui generis religion* (McCutcheon, 1997, s 4, 124) er den epistemiske forutsetningen for at dette er mulig (Jensen, 2011a), da dette muliggjør innenfraperspektivets privilegerte tilgang til det ahistoriske og påstått universelle fenomenet.

«Insider/outsider»-problemet er merkelig størrelse. Jensen (2011a) argumenterer for at det er et pseudoproblem som kommer ut fra forestillinger om religions essensielle natur, og den følgende privilegerte posisjon for troende med innenfraperspektiv. Det virker å være et problem som er ganske spesifikt for forskning på religion. Men hvorfor skal dette være et problem for forskning på religion og ikke lingvistikk eller psykologi? Disse er profesjonelle takere av utenfraperspektiv, uten at det ser på som noe rart (Jensen, 2011a). Det samme burde være tilfelle for religionsvitenskap (McCutcheon, 2001, s x-xi; Jensen, 2011a).

Videre henger byggeklossen sammen med ideen om *religion som positivt*. Funksjonen til religion blir hovedsakelig hevdet å være dets eksistensielle rolle, og dette på en utelukkende

positiv måte. I mindre grad blir det holdt fram at religion kan være del av forklaringer på historiske fenomener og makt. Byggekløssen blir også holdt oppe av grep for å unngå negative temaer, med blant annet skillet mellom religion og kultur. Her tar lærebøkene stilling til spesifikke temaer og kommer med påstander på hva *alle* religioner mener og har felles. Her tar videregående bøkene tak i negative sider og kontroverser i behandlingen av spesifikke tradisjoner, men generelt blir *religion noe positivt*. Dette premisset for religionsforståelse deles rett og slett ikke av religionsvitenskap som fagfelt. Det er en tematikk som kan belyses gjennom hvordan man forholder seg til spørsmål om sannheten i religiøse forestillinger.

I veiledningen fra Utdanningsdirektoratet hevdes det at det å arbeide med sannhets-spørsmål handler om å se: «konturene av den type sannhet og hellighet som tradisjonenes primærtekster gir tilgang til for den troende, og at denne type sannhet forstås å være av "the ultimate concern"» (Utdanningsdirektoratet, 2015b) I samme dokument hevdes det at det *ikke* handler om at religioner dypest sett sier det samme, men om respekten, ydmykheten og toleransen tekstene har medført nå og da for mennesket. Det er en helt klar tankeskjevhet her i favøren *religion som positivt*. Siden det viktige, når sannheten i religiøse forestillinger sees på, skal være «respekt, ydmykhet og toleranse». I det hele er anbefalingen vanskelig å forstå.

Hvordan man i religionsvitenskapen forholder seg til sannheten i de troendes forestillinger og beretninger, det påståtte innenfraperspektivet, er et viktig tema. Hvorvidt de metafysiske påstandene er sanne eller ikke, er på en side ikke særlig interessant, da det som studeres av religionsvitenskapen er sosiologiske fakta. Dette er metodologisk relativisme (Petersen, 2009). Bruddet med skoleverket kommer også her i form av at «religion» ikke får status som noe selvsagt positivt, eller negativt for den saks skyld. Religion er ikke moralsk ladet, den ene eller andre veien. Det er i tillegg et brudd med det som innebepattes i «historisk-kritisk metode» (Lincoln, 1999). Påstander, hendelser og tekster er objektiviserte, og er derfor selv fakta som må kontekstualiseres. Dette involverer reduksjonisme, noe som bryter med påstander om religionens essens. «Religion» sees på som et kulturelt konstruert begrep, og alle tankene og praksisene som menneskelige kulturelle fenomener (Petersen, 2009).

Det er annet viktig poeng til dette bruddet, med tanke på hvilken rolle en forsker på kulturelle fenomener skal ta. McCutcheon (2001) argumenterer for at heller enn å se på seg selv som deltager eller voktere av religioner og informanter, burde vi som religionsvitere være kulturkritikere. Det er viktig å understreke at det ikke innebærer et syn i motsatt retning av skoleverket, der religion blir noe iboende negativt. Dette handler om hvordan humaniora ge-

nerelt skal la seg kritisk engasjere av kultur og kunnskap (Owen, 2011). Når skoleverket presenterer *religion som positivt* blir religion moralsk positivt ladet, og skoleverket posisjonerer seg som deltager i og vokter av dette synet på religion.

Religion som positivt og *essensialistisk religion* er avgjørende for forventningene i læreplanene. Nemlig at det å lære om fenomenene skal føre til *toleranse og respekt*. Som nevnt ovenfor handler dette om rasjonalet for å ha faget – hva det skal gjøre for samfunnet. *Toleranse og respekt* er egentlig ganske vanskelige temaer, selv om det er begreper som ofte holdes fram som utvetydig positive. Helt i innledningen av oppgaven ble det gitt et eksempel på hvordan en radikalt åpen forståelse fører til at *alt blir innenfor*. De vil føre til at man aksepterer noe som man ikke burde. Dette blir derimot bare problematisk med *religion som positivt*. I fravær av en moralsk ladning, blir det uproblematisk å anerkjenne eller kategorisere noe som religion på denne måten.

Respekt involverer gjerne å se på noen som likemenn eller ideer og tanker som likeverdige ens egne. Et viktig poeng er at dette åpenbart er et ideal. Alle aspekter ved selv (eller kanskje spesielt) ens nærmeste i livet, går man jo ikke rundt og respekterer. Vi respektere abstraksjoner som «menneskeverd», men ikke *alt* noen sier og gjør. Det blir derfor merkelig og problematisk å skulle føre et syn på «religion» som noe som fortjener alles respekt. Toleranse er også problematisk. Det å tolerere noe involverer, gjerne av pragmatiske grunner, å holde tilbake ens muligheter til å påvirke, bry seg, eller la seg engasjere i noe. Det er utvilsomt viktig å utvise toleranse, men det har grenser. Det er mye som ikke bør tolereres eller respekteres, og en del av dette kan kategoriseres som religion. Det å tolerere involverer også å signalisere det som «noe annerledes» og begrepene har viktige maktaspekter og en interessant historie (Brown, 2006). Sterke normer om at vi skal respektere og tolerere «religion» er derfor svært problematisk.

Skoleverkets fokus på *respekt og toleranse* danner en tredje byggekloss, som sier mye om hva man tenker religion er for folk og hvordan vi skal tenke om det. Det framstår da som konsekvensen av de foregående to; *religion som positivt* og *essensialistisk religion*. Som skrevet om i gjennomgangen av datamaterialet, er dette forståelser som skaper intern spenning i faget. Det appellerer også til spørsmål om hvorvidt religionsforståelsen i bøkene faktisk tilfredsstillende kravene fra Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2015a) om et «objektiv, upartisk og pluralistisk» fag. De intellektuelle redskapene som læres bort er svært problematiske sett opp mot religionsvitenskap. De virker også dømt til å bli utfordret av elevenes

erfaringer (Andreassen, 2008b). Utvalget fra norsk skole representerer ett punkt i en triangulering mot forskjeller i religionsforståelse på universitet og skole, og hva dette har å si. Det andre punktet er koblingen til et større fagfelt med fagdidaktikken.

Koblingen til fagdidaktikk

Bengt-Ove Andreassen publiserte i 2008 sin doktorgradsavhandling som var en analyse av fem innføringsbøker i religiondidaktikk (Andreassen, 2008a). Tre av disse (Afdal, Haakedal & Leganger-Krogstad 2001; Mongstad 2004; Sødal, 2009a) hadde i stor grad sammenfallende fagforståelse, samtidig med at de på bakgrunn av pensumlister for lærerutdanningsinstitusjoner og anbefalinger for faglitteratur på KRLnett.no, ble vurdert til å være dominerende for fagforståelsen. De ble dermed også lagt vekt på i avhandlingens drøfting (Andreassen, 2008b). I etterfølgende artikler har Andreassen summert opp funnene fra avhandlingen og undersøkt andre aspekter ved fagdidaktikken på religionsfaget. Disse er svært interessante for denne oppgaven ettersom de kommer fram til en fagforståelse som er i overensstemmer denne undersøkelsens funn.

Andreassen (2008b) viser til at konfliktperspektiver på religion i liten eller ingen grad tematiseres i innføringsbøkene og at dette henger sammen med tankegods omkring hva religion tenkes å være. Bøkene legger vekt på at kunnskap om religioner er viktig for kulturell dannelse, forståelse, respekt, toleranse og dialog, noe som svarer bra til funnene fra skoleverket. Om den bakenforliggende religionsforståelsen, skriver Andreassen.

Religion knyttes til oppdragelse og til dype røtter i en teologisk fundert og kirkelig orientert religiondidaktikk, [...] Dette er en religionsforståelse som kan karakteriseres som *empatisk* og *harmoniserende*. (Andreassen, 2008b)

I analysen av skoleverkets religionsforståelse ble det hevdet at *religion som positivt og toleranse og respekt* bidrar til interne spenninger i fager, der kontroversielle temaer blir ekstra vanskelige å håndtere. Dette ser ut til å se lignende ut innenfor fagdidaktikken. Andreassen (2008b) har også sett på lære- og rammeplaner for fagene i norsk skole, og om konfliktperspektiv skriver han at det ser ut som det fra myndighetenes side ikke har vært ønskelig å åpne for slike temaer:

Slike tema synes å være i strid med den funksjon religionet har vært tiltenkt som kulturelt integrerende og sosialiseringer. 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. (Andreassen, 2008b)

Dette illustrerer en viktig side ved skillet mellom skolen og universitet. Det er ikke ønskelig å se på religion og religiøse med perspektivet til en kulturkritiker. Andreassen argumenterer videre for at konfliktperspektiver forstås som en motsetning til intensjonene som fremmes for selve faget. Hvis det resonneres aksepteres, kan lærebokforfatterne sier å «ryggen fri» (Andreassen, 2008b) når de unngår konfliktperspektiver. Dette fordi lære- og rammeplaner ikke åpner for dette på noen nevneverdig måte (Andreassen, 2008b). Det samme kan nok være tilfelle med tanke på pensumbøkene i utvalget.

Den grunnleggende religionsforståelsen i didaktikkbøkene sporer Andreassen (2008b) til en teologisk fundert religionsforståelse der Det teologiske menighetsfakultet (MF) har vært en viktig premissleverandør:

Den dominerende religionsdidaktiske dagtenkningen 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. (Andreassen, 2008b)

Han bruker videre begrepet «kontekstuell religionsdidaktikk» et perspektiv som er utviklet og bygger videre på kontekstuell teologi. Arven herfra er at forståelsen av «religion» hviler på de samme premissene som vi så i pensumet for videregående, med «det hellige» som religionens substans. «Det hellige» forstås innenfor denne tradisjonen til å være fagets sentralnerve. Andreassen (2008b) siterer ett av religionsdidaktikkverkene (Afdal, Haakedal og Leganger-Krogstad, 2001) med beskrivelsen:

[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 (Afdal et al. 2001, s 211)

Kontekstualiteten handler om at religion utarter seg på ulike måter i forskjellige kontekster (Andreassen, 2008b), men essensen, dette «objektive fenomenet», tenkes å være den samme –

«det hellige.» Her er det stort overlapp mellom didaktikkbøkene og *essensialistisk religion*. Andreassen siterer blant annet *Tros- og livssynsdidaktikk. En innføring* «Det religiøse er dypest sett et mysterium tanken alene ikke kan fatte» (Sødal, 2009b, s 62) Her er det tydelig linjer til Rudolph Otto, en parallell til videregåendepensumet. Dette gjør at religionsforståelsen Andreassen har sett på i fagdidaktikken ser ut til å stemme svært bra overens med funnene fra utvalget fra skoleverket i denne analysen. Religion blir forstått som et universelt fenomen, gitt av en usynlig essens – det hellige. Denne konseptualiseringen byr på en del utfordringer, som også Andreassen påpeker, i at målene og intensjonene bak faget (og dermed bakenforliggende religionsforståelse,) gjør at konfliktperspektiver (Andreassen, 2008b) og andre kontroversielle temaer blir vanskelig å håndtere.

Funnene fra analysen passer svært godt overens med Andreassens forskning på didaktikk. Dette etablerer et andre punkt i trianguleringen mot forskjellen mellom religionsforståelsen i skolen og universitetet. Det er med andre ord grunn til å tro at studentene på kurset har blitt påvirket av denne religions- og fagforståelsen i sin tid som elever.

Kapittel 5: Informantenes religionsforståelse

Utvalget av intervjumateriale som vil bli presentert er et mindre utvalg av det totale datamaterialet. Dette er deler som ble valgt for å presentere spesifikke bestanddeler av informantenes religionsforståelse. Denne analysen fortsetter der forrige kapittelet slapp, med skoleverkets tre byggeklosser. *Essensialistisk religion, religion som positivt og respekt og toleranse* passer med informantenes religionsforståelse i forskjellig grad. Dette materialet er naturlig nok mer variert enn den ganske enhetlige forståelsen til skoleverket. Informantene overlapper og bryter med skoleverkets forståelse på ulike punkter. Flere stiller seg annerledes til mindre deler innenfor byggeklossene. Det mest interessante er at noen av informantene bryter med samtlige av byggeklossen gjennom å ta et *utenfraperspektiv* på religion, på samme måte som i religionsvitenskap.

Kriterier og kategorisering

I skoleverkets religionsforståelse fra forrige kapittel kan man se hvordan «Det hellige» får plassen som religionens substans, eksplisitt i videregående og implisitt i ungdomsskolen. Det å snakke om noes substans er en måte å danne og opprettholde skillelinjer mellom ulike kategorier. Det å hevde noes substans er å si hva det er som må være til stede for at noe skal tilhøre kategorien, ut fra *hva det er*. Dette i kontrast til å kategorisere ut fra *funksjon*, der *hva noe gjør* er kriteriet for tilhørighet. Et svært viktig tema for intervjuene var hvordan informantene tenkte om *hva* som skal til for at noe *er* religion eller religiøst. Det handler om viktige spørsmål tilknyttet deres egen religionsforståelse eller teori. Noen begreper viste seg å bli ekstra sentrale i måten informantene snakket om sin egen forståelse, for eksempel *hellig og profan* og *overnaturlig*. Noen av informantene var også innom normative kriterier og påstander om religion. Måten disse brukes på svarer i forskjellig grad til skoleverkets byggeklosser.

Hva religion er

Et begrep som ofte har en viktig funksjon i samtaler om religion er *overnaturlig*. Det har en sentral plass i religionsforståelsen til flere av informantene og blir i RVI1010 introdusert som del av religionsteorien til blant annet E. B. Tylor (Pals, 2006, s 18-31) som, gjengitt av Taves (Taves, 2015), gir et grunnleggende kriterium for religion i formen av «belief in spiritual

beings». Samtidig er «overnaturlig» et ganske ladet begrep og studentene har utvilsomt blitt presentert for tanker om religion som overnaturlig før. «Spiritual beings» er ikke nødvendigvis synonymt med overnaturlig, men det viser på samme måte til Taves byggekloss «imagining». Denne svarer her til flere informanters tanker om religion. Det er et substansielt element der tilstedeværelsen av overnaturlighet, i en eller annen form, kan være et viktig element i kategoriseringen av noe som religion. Informant 5 snakker om umenneskelighet og «det som ikke kan forklares»:

T: [...] Hva er det for deg som må være til stede for å si at noe er religion?

I5: Det må vel være det at man tror på noe mer enn det vi mennesker får til, vil jeg tro. Koblet til en slags overmakt, noe som er annerledes enn det vi mennesker får til.

T: Tenker du deg da et skille mellom for eksempel en religiøs ideologi og en politisk ideologi?

I5: Ja det er det vel. I en politisk ideologi så er man tilbake på det som mennesker får til. En politisk ideologi kan ikke love umenneskelige ting.

T: Nei sånn ja. Forstår jeg deg riktig, og du må si ifra om det ikke er noe for jeg ønsker ikke å lede deg, du er litt inntil det her med det overnaturlige som et innslag?

I5: Ja, jeg tror det overnaturlige er ganske viktig i det. [...] det trenger ikke å være noe stort, en stor hendelse- det kan være småting. Småting som ikke helt kan forklares vil jeg tro, at der er ting som ikke kan forklares. ⁴

Det *overnaturlige* blir koblet til begreper som overmakt, umenneskelig og det uforklarlige. Det er innslag av dette som for informanten skiller eksempelvis politiske og religiøse ideologier. Slik som det kommer fram blir det et substansielt kriterium for religion. Informant 8 kobler dette til en ide om «forvanskninger av virkeligheten» der appellen til noe *overnaturlig* utgjør et brudd med en vitenskapelig tenkemåte.

⁴ [...]: refererer til at en del av transkriberingen er kuttet bort for å gjøre et poeng mer konsist, fjerne en delsetning som ikke tas med eller et oppfølgingsspørsmål som ikke gir noe i presentasjonen.

... : viser til når enten jeg eller informanten stopper før en setning er fullført, med påfølgende stillhet

- : referere til at en setning kuttet kort uten pause. Der en av oss går direkte over på en annen formulering eller vi fullfører hverandre.

T: Men hva blir da religion for deg? Når du ser på verden hva er det som gjør at et fenomen er religiøst og et annet ikke?

I8: Der har jo en del av det her- jeg vet ikke om jeg har endret syn, men jeg har fått et litt mer nyansert syn. På den ene siden har man den enkle måten å se på det, med det overnaturlige. [...] jeg tror ikke det finnes noe enkeltkriteria på hva som er religion og ikke. Men jeg vet det er to- eller sikkert enda flere, men i alle fall to aspekter og det ene er det overnaturlige, det som er større enn mennesket og som ikke er materialistisk.

T: Tenker du da [...] det blir vitenskapen som forteller hva som er det overnaturlig og hva som ikke er overnaturlig?

I8: Ikke nødvendigvis bare vitenskapen, men en vitenskapelig tenkemåte. Altså jeg er jo fullt i stand til å godta mye som ikke kan bevises vitenskapelig, så lenge det følger en slags logikk som gjør at det ikke forvansker verden med å tilføre [det] [...]

En del av det som gjør noe til religion er for Informant 8 tilstedeværelsen av noe overnaturlig. Det er et substansielt element i en religionsforståelse og står for informanten som et håndfast kriterium for at noe skal være religion/religiøst. Det overnaturlige blir problematisk for informanten fordi det bryter med en vitenskapelig tenkemåte der man i stedet for å akseptere at et spørsmål er vanskelig eller umulig å få svar på, kommer med en «forvanskning» av virkeligheten i form av en overnaturlig forklaring.

I8: [...] «livets opprinnelse, det er vanskelig å forstå, vi setter det på Gud». Det er jo et slags argument, men jeg mener at da har vi et spørsmål som er innmari vanskelig å forstå, vi forstår det ikke, men så legger vi forklaringskraften over på en guddom som er per definisjon umulig å forstå! Så da går vi fra å ha et spørsmål som er vanskelig å forstå til et som er umulig å forstå og dermed har vi forvansket verden ved religion. [...]

Denne appellen til forklaring blir for Informant 8 svært problematisk fordi man kommer med en forvanskning av virkeligheten og bryter med vitenskapelig tenkemåte. Dette bryter på flere nivåer med skoleverkets byggeklosser. De positive eksistensielle sidene i *religion som positivt*, blir her kritisert gjennom å si at de representerer feilaktige måter å forstå verden på – de blir forvanskninger i møte med spørsmål vi ikke (enda) har svar på.

Et gjennomgående tema i denne masteroppgaven er hvor viktig det er å være klar over at ord og begreper brukes på forskjellig måte. Begrepene *hellig* og *profan* utgjør svært sentrale intellektuelle redskaper i flere informanters religionsforståelse. Det er også viktige begreper

som går igjen i flere tilnæringer til religion hos teoretikerne i kurset, i skolepensum og ikke minst i dagligdags språk. I pensumbøkene så vi hvordan begrepene brukes hyppig både som beskrivelse på religionens essens og del av et sirkulært definert religionsbegrep – begge som del av *essensialistisk religion*. Meningsinnholdet i dette begrepsparet er derimot ofte svært forskjellig i ulike kontekster og teoretikere. Dette ser ut til å ha skapt forvirringer hos minst en informant. Det er ikke tilfelle for informant 8 som bruker begrepene ut fra hvordan kurset omhandler Émile Durkheim:

T: [En] kritikk av Durkheim vil jo kunne være at det er en forståelse som gjør potensielt hva som helst til religion, har du hatt noen tanker omkring det?

I8: Ja det har jeg forståvidt- ja men det er det jeg mener at, ja det gjør alt til religion, men det gjør også at religion egentlig ikke er noe. Det gjør at religion egentlig er sosiologi og en måte for menneskets natur å dele opp verden på, som gjør at det jeg i hvert fall vil kalle det religiøse, dette ekstra laget, på et eller annet vis, det egentlig forsvinner. Altså Durkheim deler det opp i det hellige og det profane, men han fjerner samtidig egentlig det hellige. Ved å si at det er ikke noe *hellig ved det hellige*. Det er bare hvordan vi ser på det. Den koppen her blir ikke noe mer hellig av at jeg tror den er hellige, det er fortsatt bare en kopp. Der er bare hvordan jeg ser på den. [...]

«Det hellige» som Durkheim fjerner, er for Informant 8, denne forvanskningen i form av appeller til noe *overnaturlig*, som vi så tidligere. «*Det hellige ved det hellige*» handler her om metafysiske antagelser, eksempelvis essensen i *essensialistisk religion*. I forståelsen til informanten av Durkheim, blir dette håndtert ved å forklare hvordan det svarer til måter vi mennesker kategoriserer verden på. Det *hellige* og *profane* er for informant 8 ikke naturgitte kategorier, men uttrykk for måter vi mennesker kategoriserer verden. Dette svarer bra til Taves' byggeklosser, her med hvordan det å sette noe til side som spesielt viktig genererer iøyenfallighet (Taves, 2015). Her bryter informant 8 fundamentalt med byggeklossen *essensialistisk religion*, ved å snakke om overnaturlighet som del av en substansiell religionsforståelse, men en *uten* noen religiøs essens. Tanken om «det hellige» håndteres heller etter informantens forståelse av Durkheim

Informant 1 snakker også om Durkheims hellige og profane, men her får «det hellige» en annen betydning i tillegg til den diskutert ovenfor:

I1: [...] Durkheim gjør jo en definisjon for dette med det hellige og det profane. Hvor også vitenskap er hellig, fordi, [det er] på en måte, det du legger din- altså et liv til eller tro til, holdt jeg på å si. Så det er vel det du- altså «det hellige» er noe som er større enn deg selv, som har en forklarende kraft, som er meningsfylende, som er på en måte- ja- Det er vel det menneske ikke helt kan begripe som er det hellige. Tenker jeg da. [...]

T:[Hvis] man følger Durkheim, [...] det her med at vitenskapen kan være hellig. I hvilken grad blir det noe ubegripelig?

I1: Altså det er jo veldig mye av vitenskapen som er ubegripelig. Det er ikke å si- ja vi har tall på ting som kan forklare oss hvordan ting fungerer i system, men kanskje ikke hvordan det har oppstått. [...] Så det er veldig mye som ikke har svar. Og der er der jeg tenker at, på en måte, vitenskapen er ubegripelig. For det er så mye de kan- det er jo bare en brøkdel av alt som vi må vite som er- som vi vet da, [...]

Dette med «det ubegripelige» er vanskelig å få fatt på. Det er meningsinnhold som ikke kommer ut fra håndteringen av Durkheim. Vitenskap ble av informanten tatt opp tidligere, men det kan se ut som informanten blander forskjellige teoretikers bruk av begrepene. I RVI1010 blir et essensialistisk perspektiv på religion først og fremst presentert gjennom Mircea Eliade. Dette som del av et idehistorisk fokus, men det kan se ut som informanten blander flere teoretikere.

I1: [...] [Jeg] tenker jo at det [hellige] finnes i hver enkelt person, altså oppfattelsen av hva som er hellig- for noen så kan vennskap være hellig, for andre så kan det være en gud eller et overnaturlig vesen som er hellig. [...] Det er jo en forståelse av- på en måte at du- at det er noe som er så inderlig og så viktig for deg da, at du på en måte opphører det, sånn at det blir viktigere enn mennesket.

[...]

I1: [...] det er jo nittifem prosent av verdens befolkning som er religiøse som tenker at det hellige er, på en måte, en kraft da som har en betydning for strukturen av verden.

På ene siden brukes begrepet til å betegne en kategorisering av det som er «spesielt viktig» (Taves, 2015), som vennskap eller gud. Her kommer det fram en lignende forståelse som hos Informant 8, dette med hvordan «det hellige» delvis er en merkelapp for de tingene som er spesielt viktige. Det passer bedre med Durkheim og viser igjen til Taves' byggekloss der det å sette noe til side genererer iøyenfallighet. På en annen har troende selv en oppfattelse av det

hellige som en «kraft med betydning for strukturen av verden». Det er en forståelse som kan være et uttrykk for noen av de samme tankene som i *essensialistisk religion*. Det viser i alle fall en form for universalistisk tankegang om hva religion er for de troende selv, der religioner har denne «kraften» til felles.

Hva religion gjør

Hva religion gjør, eller hvilken funksjon man tenker at religion har, kan være eksempler på *funksjonelle kriterier* for at noe skal tilhøre kategorien «religion». For å tilhøre kategorien *y*, må noe ha funksjonen *z*. *X* har funksjonen *z*, og tilhører derfor kategori *y*. Denne tilnærmingen til å gjøre rede for religion finnes hos flere av informantene, i både deskriptive og normative utsagn. Disse utsagnene står ikke nødvendigvis alene hos den enkelte informanten. Det vil kunne være ett kriterium blant flere

Informant 5 snakker om funksjonelle sider ved religion, direkte ut av pensum i kurset:

I5: [...] [Jeg] har blitt ganske påvirket av den der «What is Religion?» (Jensen, 2014). Spesielt den beskrivelsen av hva religion er med at det var noe som oppsto fordi man trengte en forklaring på ting. Den har virkelig festet seg- den likte jeg. Den har jeg absolutt blitt påvirket av.

T: Ja, så hva er da religion for deg?

I5: For meg er religion det som hver enket person potensielt trenger, hvis de trenger en forklaring på ting, det er noe som er greit å ha, det er en forklaring på hvorfor det er «sånn». Da har du den å gå tilbake til, hvis det gir mening?

Religion gir forklaringer på hvorfor verden er sånn den er, og religion tenkes å ha blitt til fordi vi mennesker trenger eller søker forklaringer. Dette passer godt overens med deler av de funksjonelle sidene ved religion i videregående pensumet (Aronsen et al. 2008, s 16-17; Heiene et al. 2014, s 13). Informanten foretar derimot ikke noen bedømmelse av hvorvidt dette er positivt eller ikke. Ideen ligner på noe av tankegodset i *religion som positivt*, men informanten tar ikke for seg noen normative sider. Dette bryter med byggeklossen. Denne delen religionsforståelse overlapper blant annet med Informant 6:

T: Føler du at du har i løpe av kurset fått ditt eget syn på religion utfordret eller endret?

I6: Nei, nå har ikke jeg noe spesielt syn på religion heller. [...] Men for det meste så ser jeg på religion som den måten folk før i tiden forklarte verden [...] Jeg føler og at jeg har fått bekreftet det, bare at de har sagt det på litt andre måter. Det er jo en forklaring på den tilstedeværelsen folk lever i.

T: Ja?

I6: Når den religionen ble dannet så klart. Det blir kanskje litt vanskelig å se på det i et moderne perspektiv.

T: På hvilken måte da?

I6: Islam er kanskje det som er enklest å se på her. Og IS eller Daesh eller hva man velger å kalle det, som streber etter å leve på samme viset som de gjorde for ett tusen fire hundre år siden. Men det er jo ganske umulig i dagens samfunn, på en måte. Så når de drar en konklusjon om religion så drar de en konklusjon basert på et gammelt ståsted som kanskje ikke gjelder like mye i dag. Jeg tror det var det jeg mente. Fordi at mye av det de snakker om er ting som gjaldt før i tiden, men ikke så mye nå.

Her snakker informanten om funksjon på flere ulike nivåer. Religion har en funksjon for de troende ved at det er en forklaring på hvorfor verden er slik den er, men for informanten er dette begrenset til hvordan verden var og burde være da religionen *ble til*. Det blir derfor feil å se på religion som en rettesnor for hvordan å leve livet og organisere samfunnet i dag, ettersom det ikke lengre gjelder like mye nå. Dette vises med et tidstungt eksempel, det sammen som brukes i KRLE-boka (Waale & Wiik, 2016, s 73). På en lignende måte som hos Informant 5 bryter informant 6 med byggeklossen *religion som positivt*. Det kan være *galt* å følge religion til punkt og prikke, fordi den gjenspeiler en annen tid og ideer som ikke er gyldige i dag.

Normative holdninger, altså hva og hvordan religion *burde* være, er viktige elementer i religionsforståelsen hos flere av informantene. Dette er tankegods som overlapper med byggeklossen *religion som positivt* og derfor premissene for *respekt og toleranse*, men på forskjellige måter. Det er eksempler på hvordan forventninger gitt av ens tause eller uttalte religions-teori viser seg i ideer om hva og hvordan «religion» *burde* være.

Informant 1 snakker om hva religion *burde* være i verden og for mennesker:

T: [...] har du noen tanker om hva det (religion, normativt) burde være?

I1: Altså, jeg tenker at som med så mye annet [...] både ideologi og filosofi og religion så kan det jo tolkes dit hen at [...], mennesket kan jo bruke det på akkurat de måtene det har lyst til,

men jeg føler at religion burde i utgangspunktet være det det skal være for mennesker, og det skal jo være noe som skal gi trygghet, svar, forståelse. Det skal jo føre til nestekjærlighet, toleranse, men jeg føler at det kanskje går litt i feil retning. Og det har det vel gjort hele tiden også, [...] når man kjenner til kampen til homofile for eksempel, [...] at homofile ikke får lov til å uttrykke seg, og [...] intelligente vitenskapsfolk og sånne ting som det har jo da blitt trykket litt ned av religion og så jeg har jo følelsen at det har blitt et maktvakuum, men det er sånn mennesker er ... Så det går nok ikke på religionen, det går nok på mennesket.

Dette er tankegods som overlapper godt med skoleverkets religionsforståelse. *Religion burde være*, det har normative konnotasjoner, noe som gir «trygghet, svar og forståelse» samt fører til «nestekjærlighet og toleranse». Svar og trygghet har å gjøre med eksistensielle sider, som sees i skolepensumet under hvilken funksjon religion tenkes å ha, i byggeklossen *religion som positivt*. Forståelse, toleranse og nestekjærlighet viser til sammenhengen mellom *religion som positivt* og *toleranse og respekt* ettersom det ene er en forutsetning for det andre. Det er også interessant at informant setter spørsmål ved om «det går feil retning», selv om dette forklares med et skille mellom «mennesket» og «religion».

Informanten formulerer en religionsforståelse der det skilles mellom *hvordan* mennesker bruker religion, og hva religion *egentlig er*. Der i den grad religion fører til noe negativt er det på grunn av mennesker og ikke på grunn av religion. Her kan man se en svært god overlapp med byggeklossene *religion som positivt* og *toleranse og respekt*. Det er en sterk hevdelse av religions rolle både på et individuelt og samfunnsnivå. Dette som gir svar på eksistensielle spørsmål og normgiver med tanke på hvordan vi forholder oss til hverandre på tross av forskjeller. Informant 1 snakker videre om eksempler på hvilken eksistensiell funksjon religion kan ha:

I1: Jeg har jobbet i barnehage og du får jo mye rart. [...] Hvis barna har mistet besteforeldrene sine er det kanskje lettere for foreldre å fortelle at bestefar er i himmelen og passer på deg, enn at, «nei bestefar er ikke mer». Så [...] det er en forståelsesmodell eller et system da, som setter ting i perspektiv.

Sammen med de tidligere brukte utdragene fra Informant 1 gir det mening å tolke religionsforståelsen til å overlappes godt med byggeklossene *religion som positivt* og *toleranse og respekt*, men også muligens *essensialistisk religion* med tankene om universalitet og «det ubegripe-

lige». Interessant nok identifiserte ikke informanten seg selv som religiøs (dette kom opp uoppfordret), noe som understreker et viktig poeng: Du trenger ikke å være religiøs selv for å akseptere et *religiøst* perspektiv på religion.

Informant 4 er innom noen lignende tanker om *religion som positivt*, men kortere og mer generelt:

T: Har du noen tanker om hva religion burde være? Mer inne på den normative siden.

I4: Det er jo litt- Religion er kanskje det største minefeltet nå i dag. Det er både privat og veldig kollektivt. Jeg tenker bare helt sånn at- Religion burde være noe bra og fint for folk. [...]

[...]

I4: Nå er det jo vanskelig å skille religion og politikk og sånn der. [...] Jeg synes ofte det blir framstilt feil i dag. [...] Det har jo med alt det onde, men terror og sånt. Hvis man sier at man er religiøs så er det på en måte litt tabu føler jeg.

Her er religion noe som *burde* være et gode for folk, men det har fått dårlige assosiasjoner. Noe som informanten tenker har skapt et tabu rundt det å være religiøs. Dette er svært interessante tanker. På ene siden er forstå religion som positivt, men de har blitt assosiert med det onde og dermed fått en feil framstilling, og folk/samfunnet har fått et inntrykk av religion som ikke stemmer. Her overlapper informanten med byggeklossen *religion som positivt*.

Perspektiv

Til nå har analysen tatt for seg spesifikke kriterier i informantenes religionsforståelse. Det forrige temaet, normative positive tanker om religion generelt, er et svært sentralt moment strukturelt i informantenes religionsforståelse. Dette henger sterkt sammen med hvorvidt informantene har et analytisk *utenfraperspektiv* og på hvilke måter dette bryter med skoleverkets byggeklosser. Det er også et tredje element til stede, omhandlende hvordan informantene ser på *definisjonsmakt*. Hos skoleverket er det pensumet som gir teori og eksempler på hva religion er og ikke er. Men hva om definisjonsmakten legges på de troende selv? Dette var et viktig tema i flere av intervjuene og uthever en interessant dimensjon hos skoleverkets religionsforståelse.

Utenfraperspektiv

Bevisstheten rundt det å ta et utenfraperspektiv er et svært viktig strukturelt element i religionsforståelsen til flere av informantene. Det har å gjøre med i hvilken grad de tenker på seg selv som stående utenfor fenomenet de undersøker. Med Informant 7 kommer vi inne på dette gjennom spørsmål tilknyttet hvem det er informanten tenker har definisjonsmakten for å kunne si om noe er religion eller ikke:

T: Hvem er det du tenker sitter med definisjonsmakten for å kunne si hva religion er, eller for så vidt hva religion ikke er?

I7: Nei det har jeg tenkt er at det er et analytisk begrep som må endre seg etter hva man har lyst til å påpeke. Så ja, religion det har jeg satt veldig store spørsmål ved når jeg har lest den boka vi har på videregående. «Nei religion ja, men hva- dere definerer ikke religion her? Hva er religion i denne forstanden?» Det er noe jeg har merket meg at må endres etter omstendighetene, etter hva man ønsker å si.

Her blir religion et analytisk begrep som må defineres og endres etter hva man bruker det til. Informant 8 kommer inn på noe av det samme:

I8: (om definisjoner) Jeg er pragmatiker på den måten at det skal gi uttelling. Hvis man [...] bruker sosiologi er det kanskje bedre å gå ut fra noe helt annet som bruker- Jeg er åpen for mange tolkninger.

T: Som redskaper nærmest?

I8: Som redskaper, det er jo det definisjoner i det store og hele er. For å kunne snakke om ting på en fornuftig måte.

Det å bevisst ta et utenfraperspektiv henger hos Informant 8 og 7 sammen med en pragmatisk tilnærming til begreper. De skal gjøre en jobb og må defineres. Det representerer et høyt nivå av analytisk tenkning der konnotasjonene ord har i daglig samtale og diskurs, ikke blir med inn i teorien til informantene. Et syn på religion som et analytisk begrep involverer et bevisst forhold til begreper, og er kjempeviktig i religionsvitenskap (Smith, 1982, s xi; Petersen, 2009). Ord er, som skrevet om i teorikapittelet, intellektuelle redskaper og Informant 7 gjør eksplisitt

hvordan «religion» må defineres og gjøres rede for. Dette kommer vi tilbake til i slutten av kapittelet.

Takingen av et utenfraperspektiv henger sterkt negativt sammen med hvorvidt informanten har en positiv normativ innstilling til religion. Både Informant 7 og 8 presenterer at de ikke har noen mening om hva religion burde være, dette nettopp koblet til hvordan de ser på religion som et analytisk begrep. Her blir religion ikke lengre moralsk ladet. Andre informanter var inne på et lignende, men ikke like eksplisitt utenfraperspektiv. Informant 2 snakker for eksempel om å ha avstand til og en akademisk interesse for religion.

T: [...] du noen tanker omkring det litt mer normative? Har du noen forestilling om hva religion burde være?

I2: Egentlig ikke, jeg liker å tenke at jeg har litt avstand til det. At jeg har en akademisk interesse og at jeg synes det er veldig fascinerende. Men jeg ser ikke egentlig behovet for å dømme, eller å si «nei det burde egentlig vært sånn eller sånn». Selv om du har jo tilfeller der religion også kan føre til noe negativt, men jeg vet ikke helt, jeg er ikke helt den normerende religionsstudenten.

Informanten ser ikke behovet for å dømme eller å komme med hevdelser for hva som er og ikke er religion. Informant 3 er innom noe av det samme:

T: [Hva] er da religion for deg?

I3: For meg personlig? Jeg er jo ikke religiøs selv, men nei- hva er det for noe? Det er jo kultur, og mennesker og individer, samfunn, tro og mening liksom. [...] Jeg selv finner ikke så mye mening i det, men jeg kan jo diskutere rundt det at andre gjør det. Og jeg synes religionsfaget i seg selv er veldig interessant nettopp fra et sånn utenfraperspektiv. Det å se på hvordan religion har påvirket andre ting, både historisk sett og i dag. For eksempel kristendommen i Norge, hva har den gjort for skrivekunsten og alt mulig annet. Det er så mange andre ting å se på, så kanskje akkurat det religiøse aspekter er jeg ikke så interessert i.

Her snakker informanten om «religiøse aspekter», og når informanten senere snakker om hva som skal til for at noe er religiøst kan det tyde på noen grad av overenstemmelse med *essentialistisk religion*:

T: Har du noen tanker omkring hva det er som gjør at noe er religiøst og noe annet ikke er religiøst?

I3: Ja det er vanskelig. [...] Nei jeg vet ikke. Det er nå vel en personlig opplevelse av noe, eller en tiltrekning mot noe. [...]

Dette minner om Rudolph Otto i videregående pensumet med tiltrekningen og den personlige opplevelsen i forbindelse med «det hellige» (Aronsen et al, 2008, s 13-14). Fokuset på opplevelse er også et viktig trekk hos Ninian Smart (Andreassen, 2012, s 93-95) Informant 3 er her et godt eksempel på utfordringen tilknyttet kategoriseringen av et slikt datamateriale. Kategoriene er klart overlappende da informanten er med på et *utenfraperspektiv* uten normative tanker om religion, men ser ut til å dele noen ideer med *essensialistisk religion*.

Informantene 7 og 8 representerer de klareste eksemplene på innhold som passer i en ny byggekloss: *utenfraperspektiv*. Denne karakteriseres av å ta et analytisk ovenfrablikk på hva religion er (og gjør), fravær av et moralsk ladet religionsbegrep og en forståelse av ord som redskaper. Det å innta et utenfraperspektiv er et svært viktig moment i rollen som forsker, der man aktivt tar et etisk perspektiv på fenomenet man undersøker (Petersen, 2008). Byggeklossen *utenfraperspektiv* representerer derfor en veldig viktig del av enkeltinformanters religionsforståelse og flere brudd med skoleverket. På flere måter er dette en forutsetning for at studentene i RVI1010 skal kunne møte intensjoner og mål. Dette spesielt med tanke på det å kunne definere og kritisk vurdere begrepet religion, kunne karakterisere ulike definisjoner av begreper og det å ha grunnleggende kunnskap om metodologiske tilnærminger (NTNU, 2016).

Informant 7 spisser dette med en diskusjon rundt begreper:

I7: Hvis du skulle drøfte en påstand om at «samfunnet går mer og mer bort fra religion», så måtte du gjort klart hva det var du mente med religion. Fordi det kan jo hende at selv om man går bort fra å opphøye guddommelige skikkelser, så kan det gå over til at man opphøyer staten eller sånne ting, også kan man kanskje kalle det for religion? Så det er viktig å ha begrepet klart, hvis ikke så vil to ulike definisjoner der kunne si at «nei, religion forsvinner», mens noen andre vi si at «nei religion tar jo en annen form». [...] Så derfor er det viktig å ha det klart hvis man skal diskutere det seriøst og faktisk si noe, samtidig som man bruker ordet religion i samtalen.

Eksemplet som brukes handler om sekularisering og beskriver situasjonen godt, da forskjellige definisjoner vil lede til forskjellige resultater (Partridge, 2004, 8-16). Det handler om hvordan

teori er styrende for arbeidet og hvordan det spiller en virkelig rolle hvilke intellektuelle redskaper som er tilgjengelig og eksplisittgjorte. Det siste poenget er det viktigste, for hvis ikke teori blir eksplisittgjort, baserer man seg på at leser og forfatter har den samme tause forforståelsen. Hvis dette ikke er tilfelle, fører det til misforståelser og kommunikasjonssvikt.

Byggekllossen *utenfraperspektiv* finnes i likhet med de andre i mer eller mindre grad hos informantene. Eksempelvis beskriver informantene 2 og 3 sin religionsforståelse på en delvis overlappende måte. Denne byggeklossen er svært viktig fordi den representere det klarreste bruddet med skoleverkets religionsforståelse, dette i form av at informantene forstår og internaliserer en vitenskapelig tenkemåte om «religion». Dette er et svært viktig funn. Spørsmålet er hvordan kurs i religionsvitenskap kan få til denne forandringen i perspektiv hos studentene som kommer fra norsk skole.

Innsiderepistemologi

Mye av det analysen har sett på til nå handler om kriterier for hvorfor noe er eller ikke er religion. Noen av informantene tar et helhetlig *utenfraperspektiv*, mens andre overlappers i mer eller mindre grad med skoleverkets byggeklosser. Et interessant element hos informantene er hvordan de tenker om definisjonsmakt, noe som i forskjellig grad passer med skoleverket. Informant 7 og 8 tar et bevisst *utenfraperspektiv* der «religion» blir et analytisk til bruk av forskeren. Spørsmål om noe er eller ikke er religion koker da ned til hvordan man bruker begreper og hva man ønsker å undersøke. Informant 4 derimot kobler denne definisjonsmakten til autoritetene innad i tradisjonene:

T: Har du noen tanker om hva er det som gjør at noe er religiøst? For eksempel en handling eller en tekst, eller hva som helst.

I4: Min forståelse av det er at jeg har enten hørt eller blitt fortalt det. Hver religion har jo som regel en forklaring på hvorfor det og det er religiøst. Men så mye mer enn det vet jeg ikke.

[...]

T: Ja, men samtidig er det jo folk som identifiserer seg selv med den samme tilhørigheten til en religion, men de kan jo samtidig være uenige om hva det er som er religiøst og hva er det som ikke er det. [...] [Er] det noen for deg som sitter med litt definisjonsmakt?

I4: Ja det vil jeg jo si. Det blir jo bestemt ofte fra høyere hold. Kirka bestemmer det, eller kirkeråd eller sånne ting. De som på en måte er overhoder for religionen. [...] Det er jo ikke dermed sagt at man er enig.

I dette utsagnet blir det for informanten opp til noen innenfor en spesifikk religion til å si hva som er og ikke er religiøst. Dette eksemplifiserer en ny byggekloss: *innsiderepistemologi*. Epistemologi er en av hovedretningene innenfor filosofi og handler om kunnskap. Retningen omhandler spørsmål som: Hva er kunnskap? Hvordan kan man komme fram til det? Hvilke forskjellige typer finnes det? Og hvordan kan man begrunne at man har det? (Jensen, 2011b, s 40-44) Innsideren i *innsiderepistemologien* refererer til noen på innsiden av det fenomenet man ser på, og ønsker å få kunnskap om. Når informanten sier at hver religion kommer med sin forklaring på hva som er religiøst, og at definisjonsmakten ligger hos ledende personer og institusjoner. I eksempelet med «Kirka» viser det til en måte å privilegere et emiske perspektiv. Da disse får stå med definisjonsmakten til å si om noe er religiøst eller ikke. Dette i kontrast med Informant 7 og 8, og muligens 2. Dette er en byggekloss som delvis overlapper med *essensialistisk religion*.

Informant 6 deler også en form for *innsiderepistemologi*, men på en annen måte:

T: Hvem er det du tenker sitter med definisjonsmakten til å si hva det er som er noens religion?

I6: Alle. [...] Religion for meg kan være noe helt annet enn religion er for deg. Og så kan religion være noe helt annet enn det det er for deg igjen. Så har du det her med «personlig kristen» og alt det der. Vi har så mye frihet i dag til å gjøre hva vi vil, så jeg mener det er opp til hver enkelt å definere religion.

Her fremmer informanten et svært individualistisk syn på hvem som står med definisjonsmakt. Informanten snakker om at det er opp til individet, hva religion er for dem. Religion er forskjellige ting for forskjellige mennesker. Dette er et grunnleggende individualistisk syn på religion, som hos Informant 6 henger sammen med tanker om hvorvidt et *utenfraperspektiv* i det hele tatt er mulig:

I6: Jeg tror at hvis vi lager et definisjonsapparat i dag (for å snakke om religion), så vil det ha blitt gammelt i løpe av bare et par år. Verden er i stadig forandring, religion er i stadig forandring, mennesket er i stadig forandring. Og da blir det vanskelig å bruke begreper som noen dannet for hundre år siden, om en ting som er så drastisk annerledes i dag.

[...]

T: Så du tenker ikke på noen felleskarakteristikker som «er» religion, eller som er felles for alle religioner?

I6: Det er jo den her troen på noe utenfor deg selv, den er ganske felles. Men den er ikke nødvendigvis så veldig felles, for man har også de som har troen på det som er inne i seg selv, som også kan sees på som religiøst. Men jeg har full forståelse for at når man skal se på en spesiell ting så må man ha et felles samlepunkt, men jeg tror det felles samlepunktet blir vanskeligere og vanskeligere å definere ettersom verden forandrer seg. Gir det mening?

T: Jo, jeg tror jeg kan forstå hva du mener. At mangfoldet er så stort at det er vanskelig å få til noe felles begrepsapparat for alt sammen. Er det noe sånt du tenker?

I6: Ja, bare at jeg bruker ordet ting veldig mye mer.

Her stiller informanten seg svært skeptisk til om et «etisk» prosjekt med å lage et begrepsapparat faktisk er mulig. Informant 6 er innom tanker som nærmer seg en substansiell definisjon med «troen på noe utenfor seg selv», men reflekterer at dette heller ikke egentlig er felles. Dette er svært interessant ettersom det viser til at informanten bryter med *essensialistisk religion*, men uten *utenfraperspektivet*. Forståelsen inkluderer ikke mangfoldet av religiøse fenomener, som gjør at et prosjekt med å skulle skape eller bruke et felles begrepsapparat ikke kan fungere. Igjen er det en svært individualistisk form av *innsiderepistemologi*.

Informant 5 var også innom definisjonsmakt og individet, når vi snakket om hva religion er:

T: Hva er det som gjør at du ser på et fenomen som religiøst, for eksempel en uttalelse eller en bok eller noe annet, og noe annet ikke er det?

I5: Jeg vet ikke, jeg vil tro det kommer an på hvem som ser det. Man føler at «det der kan det være», at det er det individet føler at det er kanskje?

T: Så hvem er det du tenker sitter med definisjonsmakt på hva religion er, eller for så vidt ikke er?

I5: Det varierer vel ut fra hvilket samfunn man er i, vil jeg tro. [...] For meg personlig så er det min egen, hva jeg tror som er religion. Men i større samfunn der man i større grad hører på den øverste makten, der man hører på den mest innflytelsesrike, så er det kanskje den personen som kan definere hva det er.

Informanten begynner med å si at man *vet* hva religion er når man ser det, man kjenner det på følelsen. Det kan vise til tanker i retningen *essensialistisk religion*. *Innsiderepistemologi* er en byggekloss som omhandler at det nettopp er innenfraperspektivet som tenkes å ha definisjonsmakten. *Essensialistisk religion* gir en eksplisitt legitimering av et slikt syn gjennom at religionens substans – «det hellige» *er tilgjengelig* for innenfraperspektivet (Aronsen et al. 2008, s 12-13; Heiene et al. 2014, s 14). «Det hellige» er det som de troende har kontakt med. Det er dermed de som står innenfor en tradisjon som har definisjonsmakten til å si noe *er* religion. Dette passer med Informant 4 og 5. Informant 6 derimot bryter med både *essensialistisk religion* og *utenfraperspektiv* samtidig. Religion er *ikke* gitt av noen felles «tro på noe utenfor en selv» og et *utenfraperspektiv* er umulig på grunn mangfold og raske forandringer. Det blir en radikalt individualistisk form for *innsiderepistemologi*.

Tidligere har analysen så vi på hvordan Informant 5 tenker om hva religion er for noe - det gir forklaringer og omhandler det overnaturlige. Men ovenfor snakker informanten om diskursive sider ved definisjonsmakt, at det i praksis er forskjellig hvem som har denne makten. Avhengig av hvilket samfunn man er i, vil det se forskjellig ut. En diskursiv tilnærming kan være en form for *utenfraperspektiv*, som teoretikerpåstander der man stiller seg på utsiden av fenomenet og stiller spørsmål omkring hvordan eksempelvis makt og språk fungerer innenfor en bestemt (konstruert) kontekst (Taira, 2012). Informant 5 holder derimot også på noen intuisjoner tilknyttet hvordan emosjoner spiller en rolle, noe som kan være en svak dragning mot *essensialistisk religion*.

Diskursive tilnærminger, som i en diskursanalyse, er helt klart noe som gjøres i forskning på religion (McCutcheon, 1997; Taira, 2012). I et forskningsperspektiv blir det derimot problematisk hvis man samtidig aksepterer en form for *innsiderepistemologi*. Når informanten sier at hva som er religion, enten er opp til individet eller en maktinstans å definere, gjør dette potensielt alt til religion og utilgjengeliggjør religion for noen utenfor. I denne tankerekken blir subjektet som studeres *teori* og ikke *data*.

Informant 7 kommer med et utsagn om definisjonsmakt som vi har sett på tidligere, men som kobler seg svært godt til dette temaet, tilknyttet *utenfraperspektiv*:

T: Hvem er det du tenker sitter med definisjonsmakten for å kunne si hva religion er, eller for så vidt hva religion ikke er?

I7: Nei det har jeg tenkt er at det er et analytisk begrep som må endre seg etter hva man har lyst til å påpeke. Så ja, religion det har jeg satt veldig store spørsmål ved når jeg har lest den boka vi har på videregående. «Nei religion ja, men hva- dere definerer ikke religion her? Hva er

religion i denne forstanden?» Det er noe jeg har merket meg at må endres etter omstendighetene, etter hva man ønsker å si.

Denne informanten er lektorstudent og hadde i tillegg til kursene i årsstudiet vært innom religionsdidaktikk og undervist i faget som del av sin praksis i skolen. Informanten ser på religion som et «analytisk begrep som må endre seg etter hva man har lyst til å påpeke» og forteller om hvordan det kurset har fått han/hun til å stille spørsmål ved hvordan religion presenteres i skolen. Her er vi over på et religionsvitenskapelig *utenfraperspektiv* som bryter med skoleverkets byggeklosser og stiller spørsmål ved dem, og hvor *innsiderepistemologi* ikke får noen plass i religionsforståelsen. Dette understreker poenget med at troendes uttalelser er data, og ikke teori (Petersen, 2008).

Informantenes byggeklosser

Utsagnene fra informantene er i all hovedsak brukt som spesifikke eksempler på tankegods. Likevel illustrerer sammenhengen internt i intervjuene noen viktige koblinger som er avgjørende for en oppsummering av hvordan informantenes religionsforståelse ser ut. Skoleverket byggeklosser har en sterk sammenheng mellom seg, slik vi så i forrige kapittel. Disse konstruksjonene representerer i denne oppgaven et forsøk på å sette sammen tankegodset til en helhetlig teori. Utvilsomt representerer også pensumbøkene en presentasjon av forfatterens tenkte helhetlige teori. Informantene derimot er en ganske annerledes kilde til data.

Dette datamaterialet er i denne masteroppgaven et tredje punkt i en triangulering mot å forstå skoleverkets religionsforståelse og hvordan «religion» forstås forskjellig i Norges skoler og universitet. Det er her spesielt interessant at vi i denne tilnærmingen har kommet inn på spesifikke tanker der informantene bryter med skoleverkets forståelse. Dette i sine klareste eksempler i form av en ny byggekloss: *utenfraperspektiv*. Mye av argumentasjonen i tidligere kapitler har omhandlet hvordan en vitenskapelig tilnærming til religion faktisk kan se ut, og overgangen til et *utenfraperspektiv* slik det sees i noen av informantene er et viktig steg i denne retningen.

Hos flere av informantene overlapper religionsforståelsen betydelig med skoleverket. Informant 1 for eksempel deler aspekter ved alle byggeklossene. Der religion helst skal være noe positivt (*religion som positivt*) som burde føre til «trygghet, svar, forståelse», noe som er forutsetninger for at religion er verdig *toleranse og respekt*. Slike normative tanker om religion

deles av andre informanter, eksempelvis 4. Andre diskuterer hvilke kriterier deres religions-teori har om religion uten at normative forestillinger får noe særlig stor plass.

Byggeklossen *innsiderepistemologi* ligger på et lavere analytisk nivå sammenlignet med *essensialistisk religion* som privileger et emisk perspektiv. Det blir derfor en forutsetning for en form for *innsiderepistemologi*. Denne sammenhengen kan sees hos informantene 4, 5 og 1, i forskjellig grad. Her representerer Informant 6 et svært interessant tilfelle. Informanten bryter med skoleverkets religionsforståelse på alle punkter, det uten å ta et *utenfraperspektiv*. Dette ved å ta et svært individualistisk syn på definisjonsmakt, der det er hverken noen felles essens eller potensiale i å ta et *utenfraperspektiv*. *Innsiderepistemologi* er derfor et tankegods som ikke utelukkende hører til *essensialistisk religion*, men det er likevel klar del av skoleverkets religionsforståelse.

Det kraftigste bruddet med skoleverkets religionsforståelse kommer i form av informantene 7 og 8, som begge aktivt tar et analytisk *utenfraperspektiv* på religion. Dette bryter effektivt med *essensialistisk religion* og fjerner samtidig forutsetningene for *religion som positivt og toleranse og respekt*. Forutsett at dette bruddet er noe man ønsker av studentene på religionsvitenskap blir spørsmålet: hvordan vi kan få til denne forandringen i perspektiv på religion?

Kapittel 6: Begrensninger og refleksjoner

Datamaterialet

Materialet som ble samlet inn transkribert og analysert, er satt i tid. Informantene kan ha skiftet meninger og datamaterialet sier ikke noe annet enn at de åtte informantene mente og tenkte akkurat da. På samme måte er pensumbøkene begrenset som kilder til religionsforståelse i norsk skole, og forfattere, institusjoner og andre omstendigheter kan ha endret seg eller skiftet mening siden da.

Tekstlig utvalg

Denne oppgaven ser på skolefagene utelukkende fra tekstlige kilder. Undersøkelsen kan derfor ikke si noe direkte om hvordan de opplevde fagene foregår i skolen. Det samme er tilfelle med forskningen på didaktikk fra Andreassen (2008a; 2008b). Det er svært mye interessant det går an å se på med tanke på religionsfaget praktisk i skolen, og det avgjørende for hvordan undervisningen foregår er utvilsomt læreren, men det blir ikke tilnærmet i denne undersøkelsen.

Subjektiviteten i datamaterialet

Hvilke spørsmål som ble fulgt opp, hvor rutinert man er på å ta notater og selve relasjonen til informanten, er fundamentalt subjektivt. I kvalitativt arbeid er denne subjektiviteten data i seg selv, der refleksiviteten hos en forsker er del av det en kritisk leser er ute etter. Forskerens perspektiv og tanker er ikke, som i kvantitative undersøkelser, variabler man er ute etter å kvitte seg med, men er noe som må dokumenteres og diskuteres (Flick, 2014, s 16-17).

Intervjumaterialet ble transkribert, og selv om dette ble gjort så nøyaktig som mulig, representerer det et valg på hvilket nivå man legger seg. Når dette materialet brukes i analysen og senere diskusjoner er det bare utdrag og eksempler fra det totale transkriberte materialet. De delene som ikke brukes, samt lydfiler og notater, skal bli slettet etter publisering (hvis ikke videre godkjenning fra informantene blir hentet inn). Så hva som er tilgjengelig for en leser er opp til forfatter. Om det som blir presentert egentlig var ment på en annen måte, har ikke en

leser materialet til å vurdere. Dette er utfordringer som det er viktig å være bevisst på i behandling av data og generelt i skriving, men det er utfordringer som er karakteristiske for et kvalitativt arbeid (Stausberg & Engler, 2011, s 3-11; Flick, 2014, s 16-17).

Utvalget av informanter

Informantene ble rekruttert på måten forklart i Kapittel 3: Metode, men denne måten å tilnærme seg utvalget til intervjuene kan ha påvirket hvem som meldte seg. Jeg presenterte meg selv som masterstudent, en «ekspert», og det kan ha virket skummelt å skulle «bli testet» hvis man ikke er sikkert på sin egen forståelse av faget. Det er derfor en mulighet for at dem som ble rekruttert representerer studenter på den flinkere siden av den totale studentmassen i kurset.

Hvem studentene var påvirket helt klart resultatene. Informantene var spredt ut med tanke på erfaring som student, fra førsteår til gjennomført mastergrad. Dette er viktig å ta med seg særlig med tanke på Informant 7 og 8, som representerer det klareste bruddet med skoleverkets religionsforståelse. Den ene hadde allerede en mastergrad, og den andre var på tredje året i en lektorutdanning. De beskrev også seg selv som «kritiske» til religion, selv om kurset i begge tilfellene hadde gjort dem mer nyanserte (egen beskrivelse). Dette er et interessant poeng med tanke på byggeklossene *religion som positivt og respekt og toleranse*, ettersom en kritisk innstilling til religion kan ha drevet et brudd med disse delene av skoleverkets forståelse. De var altså ganske erfarne og kritiske til religion. Hvor mye det går an å slutte fra dette er usikkert, da andre informanter var like erfarne som lektorstudenten og flere snakket om å være kritiske til religion.

Refleksjoner om evalueringsarbeidet

Grunnlaget for å revidere kurset var i stor grad drevet av intensjonen om å muliggjøre for lektorstudentene å kunne delta på alle aktivitetene. Dette da de samtidig med vanlige fag, har praksis ute i skolen. Hvorvidt dette fungerte var ett av kjernemomentene i evaluering. Selve evalueringsarbeidet løp fort fra masteroppgaven og resulterte i en rekke samtaler med veileder og fagansvarlig (samme person), programrådet for religionsvitenskap og et dokument fra meg. Her var det viktigste funnet at problemet med lektorstudentenes evne til å legge en innsats i faget *ikke* først og fremst var begrenset av plasseringen til forelesninger og seminarer, men var

en konsekvens av at det forventes full innsats fra de i praksisen, som kommer i tillegg til semesterets 30 studiepoeng! Praksisen i skolen i seg selv telles ikke som studiepoeng. Det forventes rett og slett i overkant mye fra dem. Her må det også nevnes at referansegruppedlemmene gjorde en svært god jobb med evaluering av faget.

I etterpåklokskapen skulle nok ikke denne todelingen av intervjuene funnet sted. Det beste, med tanke på å skulle undersøke temaene for masteren, ville vært å ikke ha med evalueringen. Tankene tilknyttet den opplevde spesialiseringen på en eller to teoretikere hos studentene selv, var helt klart interessant å ha med, men det ville vært bedre å starte med et spørsmål som «Har du i løpe av kurset fått ditt syn på religion utfordret eller endret?», i stedet for evaluering av faget, og videre, spørsmål om teoretikerne. De to problemstillingene skulle helt klart vært gjennomført hvert for seg.

Kapittel 7: Diskusjon

Understanding the system of ideology that operates in one's own society is made difficult by two factors: (i) one's consciousness is itself a product of that system, and (ii) the system's very success renders its operations invisible, since one is so consistently immersed in and bombarded by its products that one comes to mistake them (and the apparatus through which they are produced and disseminated) for nothing other than «nature.» (Lincoln, 1999)

Det er en utfordring å skulle ta et steg tilbake og utenfor ens egen kulturelle kontekst. Det å legge merke til hva som er tatt for gitt er svært vanskelig. Når det kommer til religionsforståelse, er det imidlertid nettopp dette en må gjøre. Vi er, som Lincoln ovenfor skriver, «immer- sed» eller nedsenket i vår egen kontekst, og utfordringen når vi snakker om religion er å ta et steg tilbake og legge merke til at ikke alle forstår dette konseptet på samme måte. Det å bli bevisst på at dette er en utfordring, er en viktig side ved å tre inn i akademien.

JZ Smith (2007) skriver i etterordet til *Studying Religion an introduction* om hva det vil si å bli introdusert for et fagfelt (McCutcheon, 2007). Prosessen, fra en foreleser eller en annen eksperts perspektiv, involverer det som Smith skriver om som *hvite og disiplinære løgner* (White lies and Disciplinary lying)(Smith, 2007, s 76-80). Dette er generaliseringene og forenklingene, teoriene og kanoniske tekster, som presenteres som *fakta*. Det er antagelser som blir tatt for gitt og dyp teori som ikke blir åpnet. Tiår med diskusjoner og uenigheter, oversettelser og redaksjonelt arbeid som forsvinner for å gi en håndterbar introduksjon.

Smith påpeker noe som fra en students perspektiv svarer til blant annet opplevelsen, min egen i alle fall, av å gjøre et dykk ned i en ny disiplin eller tema. Det er lett å komme inn i noe med den ungdommelige innstillingen av at man kan mye om noe (Kruger & Dunning, 1999), men det å komme forbi introduksjonen involverer *alltid* en overveldende opplevelse av hvor stort et felt er, hvis man bare ser etter. Eller ikke helt *alltid*, det kan forventes, men hva som finnes «der inne» er ukjent til man ser etter. Det å bli introdusert for et fagfelt og senere få dypere kunnskap kan være en parallell til å bli initiert i noe slags mystisk felleskap. Maskene tas av og gardinene dras til side, og man blir klar over at det man trodde var sant bare var en illusjon eller slør foran noe dypere. Det å skulle legge til rette for å bryte med skoleverkets religionsforståelse involverer å ta av masken og vise at det er teoretiske utfordringer og en disiplin besatt av religionsforståelse bakenfor.

Gitt at religionsvitenskap som disiplin og institusjon på NTNU *ønsker* å fremme et vitenskapelig syn på religion, gir det mening å se på *hvordan* religion ser ut i institusjonen hvor studentene kommer fra. Til nå har vi tatt for oss datamaterialet og koblingen til fagdidaktikk. Dette er derimot en religionsforståelse som passer innenfor en større konstruksjon, Verdensreligionerparadigmet (VRP), og som har sterke koblinger til en teologisk dominert religionspedagogikk.

Verdensreligionerparadigmet

Ninian Smart er hovedmannen bak det såkalte «Verdensreligionerparadigmet» (Owen, 2011). Paradigmeideen kommer fra Thomas Kuhn (Kuhn, 1962), hvor et vitenskapen i sin normaltilstand tenkes å kjennetegnes av et *paradigme*. Denne eksplisitte konstruksjonen består av to hoveddeler. Det er fundamentale teoretiske antagelse, som er akseptert eller tatt for gitt av et vitenskapelig fellesskap, og eksempler på hvordan spesifikke vitenskapelige problemer eller utfordringer har blitt løst gjennom bruk av disse antagelsene. Både teoretiske antagelser og eksempler er intellektuelle redskaper. Brede inkludere et paradigme delte oppfatninger om teori, metode, vitenskapelige normer og metafysikk (Okasha, 2002, s 81-82). Dette er et sett med svært inklusive begreper og kan derfor inneholde ganske mye. Vitenskapens *unormale* tilstand er tenkt som dramatiske revolusjoner, som en gang i blant avbryter lengre perioder med normaltilstand. Begreper som *paradigme* er idealer, men det er et nyttig begrep for å snakke om hvordan vitenskaper endrer seg og for å konseptualisere forskjellige fagforståelser. Når religionsforståelsen til skoleverket og informantene diskuteres med VRP er dette tankegodt som i forskjellig grad overlapper.

Den teoretiske kjernen av VRP ligger i forståelsen av religion som et menneskelig universelt fenomen. «Religion» kan med et trent øye sees hvor som helst i verden, til enhver tid (Masuzawa, 2005, s 1). Det er med andre ord en essensialistisk forståelse av religion som ligger til grunnen for paradigmet (Owen, 2011), helt i overenstemmelse med *essensialistisk religion*. Igjen er dette et eksplisitt antireduksjonistisk syn på religion, som gjør prosjektet med konsiliums umulig. Røttene til denne forståelsen kommer ut fra kristen tankegang. Mange former for kristendom har et essensialistisk og universalistisk selvbilde, noe som handler om troen på det «kristne budskaps» transcendens og ahistoriske natur (Owen, 2011). Budskapet forstås å være

alltid relevant, evig, universelt og uavhengig av historisk kontekst. VRP har spesifikke faghistoriske røtter i komparativ teologi (Masuzawa, 2005, s 22-23). Her er essensialismen en viktig del av metafysikken i paradigmet.

VRP konseptualiserer religion, religiøse ideer og praksis tilhørende innenfor en liste store religiøse systemer. Tanken er at disse kan klart identifiseres ved individuelle karakteristikk (Taira, 2013). Ulike tradisjoner selekteres derfor til statusen som verdensreligion basert på kriterier fra VRP. JZ Smith påpeker også hvordan andre tradisjoner helst blir klassifisert som «religion» hvis de stemmer med kriterier som har utgangspunkt i Vesten med en kristen religionsmodell (Smith, 1978, s 295).

En svært viktig kritikk av VRP er hvordan det kommer ut fra en kristen forståelse og dermed former andre tradisjoner etter Kristendommen. Det er et svært godt eksempel på hvordan begreper styrer dataene (Petersen, 2009). Paradigmet har et fokus på tekstlige kilder, dette gir en samfunnselite, både historisk og i samtiden makt som prioritert gir av den «riktige» religionen. Verdensreligionen Hinduisme inkluderer for eksempel ikke Hinduisme som landsbykult (Owen, 2011).

I Norsk skole er det føringer fra Utdanningsdirektoratet på hvilke religiøse tradisjoner som skal håndteres i fagene. I ungdomsskolepensumet analysen har sett på, følger dette en ide om hva som er de «fem store verdensreligionene» (Waale & Wiik, 2016, s 10-11; Wiik et al. 2017, s 9-10). Bruken av «verdensreligioner» som begrep signaliserer enhet, noe som er problematisk ettersom det kan gi inntrykket av at alle innenfor Kristendommen eller Buddhismen tror på det samme. (Andreassen, 2012, s 87).

Målsetningen er at behandlingen av ulike religioner og livssyn skal være kvalitativ lik og at undervisningen skal være «objektiv, upartisk og pluralistisk» (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Problemet kommer i formuleringen av at om lag halvparten av faget skal brukes på kristendomskunnskap (grunnskolen). Kompetansemålene er derfor lengre og mer omstendelige for Kristendom sammenlignet med eksempelvis Islam og Buddhisme (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Alle pensumverkene diskuterer mangfoldet i de ulike religionene. Det er her vanskelig å komme unna at enhver beskrivelse av en mangfoldig tradisjon blir en forenkling. Det er *noen* som får være representant. Det å gi en kvalitetsmessig lik gjennomgang av ulike tradisjoner, blir derfor en utfordring ettersom hensyn til kvantitet utgjør en direkte påvirkning på hvor mye av mangfoldet det er tid til å håndtere. Kvantitet blir derfor en direkte påvirkning på kvalitet, noe som utgjør kritikk av skolefaget.

Smarts sju dimensjoner brukes aktivt i begge videregående pensumbøkene for å analysere og presentere ulike religiøse tradisjoner (Aronsen et al. 2008; Heiene et al. 2014). Disse

begrepene har derfor en stor innflytelse på hvordan religiøse tradisjoner læres om vor barn og unge. Andreassen argumenterer for at religionsforståelsen hos utdanningsdirektoratet også er sterkt påvirket av Ninian Smart (Andreassen, 2012), dette kan blant annet sees i redegjørelsen for hva elevene skal kunne etter bestemte år i faget (Utdanningsdirektoratet, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Andreassen skriver at Smarts dimensjonsmodell er del av «religionsfenomenologien», med forankring i Rudolph Ottos teori om «det hellige» (Andreassen, 2012, s 93-95), som også er referert til i skolepensumet. Smarts tenkning knyttes derfor til liberal teologi (Andreassen, 2010). «Religionsfenomenologi» brukes også som et paradigmatilnende begrep og overlapper med VRP (Gilhus & Mikaelsson, 2001, s 44-49). Problemet med de sju dimensjonene er at de er utviklet med utgangspunkt i kristendommen som modell. Den passer derfor bra til Kristendommen, Islam og Jødedom, tradisjoner som har innhold som kan plasseres tydelig innenfor de ulike dimensjonene, og mindre godt for andre religioner (Andreassen, 2012, s 92-93). Måten religion tenkes å være tilgjengelig for både forskere og troende gjennom mellom *innenfra-* og *utenfraperspektivet* er tankegods som hører til en religionsfenomenologisk tradisjon, og er viktig metodetenkning innenfor VRP og i skolepensumet. Dette er tankegang som underbygger byggeklossen *innsiderepistemologi*.

VRP ser derfor ut til å påvirke religionsforståelsen i skoleverket ganske kraftig og dermed hvilke intellektuelle redskaper som gis til barn og unge. Problemene med dette er mange. Et viktig poeng er at det bryter med vitenskapelig tenkning på religion. Det hevder legitimiteten til essensialisme som definisjonsstrategi. Det gir inntrykk av enhetlighet, noe som kan gjøre mangfold vanskelig å få tak på. Det gir prioritering til bestemte deler av påstått «tradisjon» gjennom et kristent begrepsapparat. Det er en *religiøs religionsforståelse*, noe som gjør den problematisk for skolefag som skal være «objektiv, kritisk og pluralistisk» (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Et stort problem med en essensialistisk religionsforståelse slik som i byggeklossen *essensialistisk religion*, er at antagelsene om universaliteten til «det hellige» bak religiøse fenomener, *er religiøs i seg selv*. Det er ett spesifikt syn på pluraliteten til «religion» som ikke bare motsier sekulære syn, men også andre religiøse posisjoner på temaet. Det er derfor ikke et egnet perspektiv for hverken et akademisk studium på religion eller et skolefag (Alberts, 2008). Et sentralt problem i å skulle studere «religion» er spørsmål om hva enn som er felles (Jensen, 2011a). VRP løser dette problemet tilknyttet pluraliteten til religiøse forestillinger, men gjør det på en bestemt kristenteologisk måte. Det er dermed et viktig poeng at skoleverkets reli-

gionsforståelse ikke er det nøytrale perspektivet Utdanningsdirektoratet hevder å ønske (Utdanningsdirektoratet, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2015a). Wanda Alberts (2008) formulerer problematikken og veien videre på følgende måte:

Religious positions are the *object* of integrative RE (religious education), but cannot provide the framework for the representations of any religion, let alone religious diversity, in this school subject. Nevertheless, insider-accounts of their own tradition do have a place in integrative RE. They are part of the subject matter and need to be studied by the pupils. [...] [tensions] between different accounts of religion need to be studied in RE, if the subject is to serve the general emancipatory task of educational institutions which intend to educate responsible citizens. Therefore, a secular educational framework, with neither a religious nor an anti-religious agenda, is needed for integrative RE. (Alberts, 2008) (parentes lagt til)

Alberts argumenterer for at religionsvitenskapelige miljøer i større grad bør jobbe med skolefaget (Alberts, 2008). Andreassen selv har gjort et stort arbeid mot dette i form av å skrive en bok i religionsdidaktikk som tar et religionsvitenskapelig perspektiv og bryter med store deler av VRP (Andreassen, 2012). I en annen artikkel kommer han til en konklusjon i samme linje som Alberts. Han konkluderer med at to av didaktikkbøkene han har undersøkt, *Religions- og Livssynsdidaktikk. En innføring* (Sødal, 2009a) og *Tro, livstilkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk* (Afdal et al, 2001), ikke korresponderer til Utdanningsdirektoratets ønsker. Religionsforståelsen *er i seg selv religiøs*, denne tilhørende et kristent og liberalt teologisk perspektiv (Andreassen, 2014).

Denne kritikken mot religionsforståelsen *som religiøs i seg selv* er det grunn til å også utsette skoleverkets religionsforståelse for. Slik den ser ut i denne masteroppgavens analyse og diskusjon, er koblingene til VRP og religionspedagogikk begge eksempler på hvordan spesifikt kristent teologisk tankegods gjør seg gjeldende innenfor fag som skal være «objektiv, kritisk og pluralistisk» (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Pensumbøkene fremmer et *religiøst syn på religion*, noe som er problematisk og kritikkverdig. Et interessant, men egentlig selvfølgelig poeng er her at dette religiøse synet på religion også deles av selverklærte ikke-religiøse.

Paradigmer er idealer og religionsforståelsen i norsk skole er helt klart en komplisert størrelse. Det er en ganske betydelig utfordring å forsøke og stå utenfor et begrepsapparat man ikke kan unngå å være del av. Det er vanskelig å tenke seg ut av ens egen forståelse. Måten VRP gjør seg gjeldende kan ofte være ganske subtilt. Hva man tenker religioner er og består av, former forventninger. En håndfast ide er at vi tenker at folk tilhører *en* religion, heller enn

flere. Andre eksempler er mer subtile som hvilke spørsmål og temaer som oppleves å være iøynefallende for oss. Taves (2015) påpeker i sin BBA til religion at *hva som oppleves iøynefallende* er et viktig tema. I samme linje kan det være svært vanskelig å ta et steg bak fra hva som «er spesielt viktig» og «satt til side» i ens egen kultur og kontekst.

Evans-Pritchard gjør rede for, i sitt antropologiske arbeid med Azande-folket, et eksempel på hvordan ulike spørsmål er iøynefallende i forskjellige kulturelle kontekster (Evans-Pritchard, 1976, s 22-23). Når en bygning faller sammen og dreper eller skader eventuelle personer som oppholdt seg inni, er spørsmålet som krever ett svar for Azande-folket ikke *hvordan* dette kunne skje. Alle er med på at det hadde noe med termittene og råtnende tre å gjøre. Det viktige spørsmålet er hvorfor det skjedde *akkurat da og med de spesifikke personene*. Hvorfor dette er et viktig spørsmål, har alt å gjøre med hvordan Azande-folket forstår verden som full av hekseri og *mot*-hekseri (Evans-Pritchard, 1976, s 22-23). Dette gir metafysikken bak både spørsmål og svar, hvorfor det er iøynefallende eller «salient» (Taves, 2015). Dette er sider ved «religiøse tradisjoner» som det er vanskelig å komme til og understreker behovet for eksperter til beskrivelse av religiøse tradisjoner som er lite kjent for konteksten undervisningen skjer i. Det er problematikk i samme kategori som å skulle forestille seg hvordan VRP ville sett ut hvis paradigmet ble utviklet et annet sted. Hvis noen i India sto for utviklingen av «religionens universelle dimensjoner» er det nærliggende å tro at det ville vært en «karmisk dimensjon».

Essensialistisk religion og innsiderepistemologi er de av byggeklossene som best passer med VRP i denne gjennomgangen. Skoleverket ser ut til å være sterkt preget av tankegang som passer innenfor dette paradigmet. Det fører oss videre mot spørsmålet: *hvordan* få til bruddet med skoleverkets religionsforståelse? Det er derimot enda to byggeklosser igjen, *Religion som positivt og respekt og toleranse*.

Pedagogiske fagtradisjoner

Gjennom analysen så vi hvordan byggeklossene *essensialistisk religion, innsiderepistemologi, religion som positivt og toleranse og respekt* henger sammen hos skoleverket. Det at religion (og livssyn) er noe som burde tolereres og respekteres er et naturlig følge av tanken om *religion som positivt*. Denne tankegangen i skoleverkets religionsforståelse henger sammen med ikke bare VRP, men også pedagogiske fagtradisjoner eksplisitt koblet til kristne teologiske miljøer. Andreassen (2014) skriver om hvordan religionsforståelsen henger sammen med lignende tankegods i introduksjonsbøker i religionsdidaktikk:

This implies that religion is primarily treated as a solely good or positive phenomenon-what might be describes as an empathetic conceptualisation of religion. A main argument in the presentation of the textbook is that the perspectives and conceptualization of religion are clearly rooted in liberal theology and the phenomenological tradition. (Andreassen, 2014)

Andreassen kobler tankene innenfor *religion som positivt* til fagforståelser innenfor pedagogikk og en fenomenologisk tradisjon. Denne fenomenologiske tradisjonen refererer til mye av det samme tankegodset som VRP, og blir brukt som noe i nærheten av et parallelt paradigmebegrep. En av disse pedagogiske linjene er en såkalt «whole child discourse». Her tenkes religion å være svært viktig for barns spirituelle utvikling og vekst. Uten religion blir kan ikke et barn bli «helt/whole». Forståelsen av «religion» blir derfor, ifølge Andreassen (2014), justert til å passe med denne diskursen og presenter religion til å være en viktig faktor i barns utvikling mot å bli en voksen (Andreassen, 2014).

Andreassen (2008b) kategoriserer tilnærmingen til religion i didaktikkbøkene som *empatisk* og *harmoniserende*, en beskrivelse som stemmer med denne masteroppgavens funn i byggeklossen *religion som positivt*. Han sporer mye av disse normative tankene til to pedagogiske fagtradisjoner: «Asheim/Mongstad-tradisjonen» og «Winsnes-tradisjonen». Det han videre svært godt poengterer er at selv om Winsnes selv mente at religionspedagogikken måtte ta utgangspunkt i pedagogikk og ikke teologi, blir religion konseptualisert som et allmennt menneskelig fenomen, og dermed universelt. Begge disse tradisjonene har sitt utspring i det samme teologiske fagmiljøet på Menighetsfakultetet (Andreassen, 2008b).

Religionspedagogikk er i Norge sterkt koblet til teologi heller enn religionsvitenskap (Andreassen, 2008b; 2013; 2014). Andreassen (2008b) påpeker hvordan dette henger sammen med vanskeligheten med å håndtere konfliktperspektiver, noe som også vises i skolepensumet. Teologien bringer her med seg perspektiver fra økumenikk, interreligiøs dialog og kontekstuell teologi (Andreassen, 2008). Konfliktperspektiver nedtones derfor i møte med funksjonen faget tenkes å skulle ha opp mot *toleranse og respekt*. Koblingen mellom VRP, teologisk gitt pedagogikk og religionsfaget i skolen er derimot ikke unik for den norske skolen.

Wanda Alberts skiller mellom to ulike tilnærminger til skolefaget, integrert (integrative) og separert (separative) (Alberts, 2008). Norsk skole har en integrert tilnærming, disse er designet mot å skulle passe for elever med ulik religiøs og ikke-religiøs bakgrunn, uavhengig av foreldrenes orientering. Her skal elevene skal lære om religion, religioner og religiøs diversitet. I en separert tilnærming blir elevene delt opp etter foreldrenes religiøse orientering. Disse

blir gjerne organisert av eller i samarbeid med lokale religiøse grupper (Alberts, 2008). En separatert tilnærming vil åpenbart være preget av synet til den aktuelle religiøse gruppen, men som vi har sett med skoleverkets religionsforståelse kan også integrerte tilnærminger være *religiøse*. Dette ser forskjellig ut i ulike land, men en «religiøs» konseptualisering av religion (*essensialistisk religion*) er ikke uvanlig (Alberts, 2008; Owen, 2011; Hylén, 2014).

Skoleverkets religionsforståelse som intellektuelle redskaper

Hvordan religion forstås har virkelige konsekvenser i verden. Funnene i denne masteroppgaven har derfor relevans for flere forskjellige temaer. Religionsforståelsen i norsk skole representerer bevisste forsøk på å gi intellektuelle redskaper til barn og unge. Disse blir senere voksne, uavhengig av hvorvidt de får skoleverkets religionsforståelse direkte utfordret av å studere religionsvitenskap. Intensjonene som fremmes av Utdanningsdirektoratet, og blir forsøkt realisert gjennom pensumbøker i skolen og introduksjonsbøker i religionsdidaktikk, er unektelig positivt ladet med et viktig fokus på *toleranse og respekt*. Problemet er at forståelsen av religion ikke stemmer overens med en vitenskapelig tilnærming til religion, og normer om *toleranse og respekt* er ikke utelukkende positive. Men på hvilke måter spiller dette en rolle?

Essensialistisk religion og insiderepistemologi

Essensialisme er en uvitenskapelig definisjonsstrategi. Som diskutert tidligere er det en måte å se på et fenomen som åpner for og nødvendiggjør et emisk perspektiv. Innenfraperspektivet blir det som virkelig *vet* og *kan forstå* fenomenet. Det utilgjengeliggjør fenomenet for en materialistisk analyse (McCutcheon, 1997, s 124) og legitimerer *insiderepistemologi*. En utfordring når det kommer til å skulle bryte med *essensialistisk religion*, er at essensialisme er en definisjonsstrategi som ser ut til å passe med noen grunnleggende menneskelige disposisjoner. Det er vanskelig å være bevisst på, men det grunn til å tro at vi mennesker generelt er predisponerte til å forstå verden på en rekke måter. Av spesiell interesse med tanke på religion er blant annet det at vi er fra barnsben av naturlige essensialister, dualister og at vi tenker teologisk – at fenomener sees på med tanken om at de er designet og har en mening med seg (Boyer, 2001; Barret, 2001; Gelman, 2004; Bloom, 2007; Hylén, 2014).

Essensialisme er et bredere problem, og ikke noe utelukkende omhandlende religion. Vi mennesker er naturlige essensialister (Barret, 2001; Gelman, 2004), men dette er intuisjoner som kommer i veien for vitenskapelig tenkning. Det er ofte appeller til og antagelser om felles essens som ligger til grunne for svært mye argumentasjon. «I takes one, to know one» og «I know it when I see it» er folkelige eksempler som ofte baserer seg på bakenforliggende essenser. Det er gode grunner til å utfordre essensialistisk tankegang og problemene vi har sett på med *essensialistisk religion*, er gjerne de samme i andre diskurser. Identitetspolitikk, enten det har med religion, rase, nasjonalitet, historie, kjønn eller etnisitet er ofte øvelser i å hevde tilstedeværelsen av essenser som må være til stede for medlemskap, gjerne i form av ideer om «felles opplevelser» eller følelser (McCutcheon, 1997, s 42; Boyer, 2001, s 328-331).

Dette er vanskelige tematikker som understreker viktigheten i å utfordre essensialisme som verktøy for kategorisering. Det er en måte å forstå kategorier og grupper som igjen privilegerer innenfraperspektivet og *insiderepistemologi*, og gjør virkelig analyse utenfra vanskelig eller umulig. Det er derfor god grunn til å kritisere en essensialistisk tilnærming til religion. Et alternativ i skolen vil kunne utfordre ikke bare tanker om religion, men også gi nyansering av andre vanskelige temaer. Dette drar på ideer om dannelse og kritisk tenkning (Jensen, 2008).

Toleranse, respekt og religion som positivt

Byggekløssene *religion som positivt* og *respekt og toleranse* kommer ut fra den større religionsforståelsen. Dette gjennom intensjonene og målsetningene i fagene, samt konseptualiseringen av religion i seg selv. Som intellektuelle redskaper byr disse på noen betydelige utfordringer. Innledningsvis i denne masteroppgaven ble det brukt en kraftig metafor for hva man potensielt aksepterer med en åpen religionsforståelse, både han som blir holdt fast på steinalteret på toppen av pyramiden og han som står over med obsidiankniven blir religion. Men hvilken rolle spiller det om grusomheter og «konfliktperspektiver» blir del av religion? Det er her vanskelighetene med disse to byggekløssene kommer inn.

Utfordringen med å kategorisere noe forferdelig som religion, kommer ut fra tankene i *religion som positivt*. Hvis *ikke* religion er iboende positivt, men heller uten en eksplisitt moralsk ladning så er det uproblematisk å gi noe status som religion. Byggekløssen gjør her samtaler om religion vanskeligere enn de trenger å være. Det setter opp en svært problematisk deduksjon. Hvis *religion*, så positivt. X er *religion*, x er positivt. Tankene om at «religion» er verdig vår *toleranse og respekt* fungerer på samme måte. Med et litt mer kritisk blikk blir det

tydelig at tradisjoner som er med i kategorien religion, hvis vi følger VRP, ikke bare er positive. Dette er helt åpenbart hvis man tar verden i øyesyn. Det er ikke slik at alt som er negativt ved religion er innovasjoner og kultur eller måten slemme mennesker *bruker* religion til egne formål.

Religion som positivt er et problematisk redskap. Det er redskaper som er dømt til å bli utfordret i skolen (Andreassen, 2008). Vanskelige samtaler om religion blir enda vanskeligere fordi det å håndtere negative sider ved religion eller «konfliktperspektiver», kan i verste fall bli et tabu.

Tanken om «religionsfrihet» ut fra menneskerettighetserklæringen er her et svært godt eksempel å ta opp igjen fra introduksjonen. Her ser det for meg ut som erklæringen kan bli heller tannlaus i møte med tankene som inspirerer *religion som positivt* og *respekt og toleranse*. Friheten *til* religion er begrenset av de andre rettighetene og artiklene, noe som for sjeldent blir påpekt. «Religion» blir nevnt eksplisitt i artiklene 2, 16 og 18, men hvis man faktisk leser hele dokumentet er det klart at «religionsfrihet» er kraftig begrenset. Artikkel 18, som eksplisitt omhandler religionsfrihet gir ikke friheten eller retten til å gå imot noen av de andre artiklene. Hva enn religion er, så blir friheten til å ha og utøve det begrenset av at resten av dokumentet (United Nations, 1948). Hvis normen om *religion som positivt* og *toleranse og respekt* aksepteres, så virker utøvelsen av religion uproblematisk. Problemet er at tankene og praksisen som havner i kategorien religion, *ikke* er et utvetydig gode.

Det er utvilsomt et tabu allerede i mange diskurser. Diskusjoner om den ene eller den andre tradisjonen er en «fredens religion/religion of peace», tror jeg er for mange forankret til forestillinger om at *religioner er til det gode for mennesker og samfunn*. Andreassen (2008b) påpeker hvordan hensynet til formålene og intensjonene i form av at faget skal bidra til rekken med positive effekter i samfunnet, gjør det problematisk å ta opp konfliktperspektiver. *Religion som positivt* kan se ut til å være tankegods som har blitt satt til side som noe ekstra viktig, en parallell til byggeklossene hos Taves (2015). Problemet er at dette kan gjøre det vanskelig å diskutere hva som har moralske følger, hva vi burde bry oss om og hva som kan uproblematisk tolereres eller respekteres. Hvis «religion» generelt eller i sin essens er til det gode, blir det utfordrende å diskutere hvilke deler som er problematiske.

Disse tankene har jeg også funnet i denne oppgavens utvalg, både i skoleverket og hos noen av informantene. Det er tanker som på samme måte som det setter lærere i en vanskelig posisjon med tanke på hvilke tekster og eksempler å bruke i klasserommet, kan påvirke vanlige menneskers meninger om hvem som får være representanter for en religiøs tradisjon. Det er veldig lett å holde fram som representanter dem som best passer med vår egne normative tanker

om hva religion *burde være*. Men dette er tankeskjevheter (bias) som en vitenskapelig tilnærming til religion aktivt prøver å unngå.

Toleranse og respekt blir her svært sentrale begreper. Hvorfor er noe verdig vår respekt? Hvor går grensene for toleranse? Dette er spørsmål som i forskjellig grad blir problematisert i pensumbøkene. Byggeklossen *toleranse og respekt* kan som del av et normgrunnlag være svært problematisk. Med sterke normer om at «religion» er verdig vår *toleranse og respekt*, kan vi komme ut for å respektere/tolerere noe vi ikke burde. Dette er problematisk og gjør kritikk av religion vanskelig, både innenfra og utenfra. Det finnes alltid minoriteter innenfor minoriteter, og det er gjerne disse vi er villige til å ofre hvis vi insisterer på at «religion» er verdig vår respekt. Det kan være betydelig diskursiv makt i toleranse, en problemstilling som Tomoko Masuzawa (2005) tar opp i *The Invention of World Religion*, og som er verd å se på med tanke på skoleverkets religionsforståelse. Ideene som preger VRP privilegerer *noens* syn på religion over *andres*. Når noe *tolereres* er kan være en måte å signalisere utenforskap, at noe ikke er verdig respekt eller er *det som vi gjør*.

Byggeklossene *religion som positivt og toleranse og respekt* er derfor ganske problematiske intellektuelle redskaper å lære bort til barn og unge. På universitetet er det derfor svært viktig at studenter klarer å bryte med skoleverkets religionsforståelse, også på delen som handler om hvilken rolle man skal ta som forsker. McCutcheon (2001) skriver om dette i boka *Critic not Caretaker*, hvordan rollen til en forsker burde være som kulturkritiker. De alle færreste av dem som studerer religionsvitenskap skal «bli forskere», men å få til å bli en kulturkritiker er viktig uansett hvor noen havner i livet. Poenget er å unngå å være en verner og vikter av fenomenet man undersøker. Der er svært viktig å kunne ta et steg tilbake, kanskje særlig der man selv er investert.

Bruddet med skoleverkets religionsforståelse

Studentene som begynner på religionsvitenskap på NTNU, kommer i all hovedsak ut fra den norske skolen. Det er grunn til å tro at skoleverkets religionsforståelse er en kilde til forventninger for framtidige studenter, noe andre også har påpekt (Alberts, 2008; Owen, 2011; Hylén, 2014). Presentasjonen av religionsvitenskap eller religionsforskere er et punkt i videregående pensumet som er ganske misledende. I *Eksistens* blir det sagt at «det finnes dem» som ikke er med på *essensialistisk religion* med «det hellige» som religionens substans, men disse forskerne og feltene blir redusert til å omhandle funksjonalistiske sider ved religion ut fra en svært

begrenset liste (Aronsen et al, 2008, s 12-17). Dette er en svært dårlig beskrivelse av disiplinen, samtidig som det glatter over hvor store uenighetene er mellom ulike tilnærminger til religion, noe som også gjøres i *Tro og Tanke* (Heiene et al, 2014, 12-14).

De intellektuelle verktøyene denne forståelsen kan gi hos studentene er på flere måter problematiske. Hos informantene er det betydelig overlapp mellom byggeklossene i skoleverket og måten flere av dem forsto religion. I kretsløpet som er skolen, er tiden innenfor høyere utdanning ganske kort. Spørsmålet er hvordan et kurs som RVI1010 Religionsteori (eller eventuelt hele årsstudiet) kan få studentene til å bryte med denne religionsteorien?

Det klareste eksempelet på brudd med skoleverket kom hos informantene i form av byggeklossen *utenfraperspektiv*. Denne handler om å ta et analytisk blikk på religion som begrep og involverer et syn på *ord som redskaper*. Dette tankegodset bryter grunnleggende med essensialistisk tankegang (*essensialistisk religion*). Det er derimot flere utfordringer tilknyttet å skulle få noen opp på dette teoretiske nivået. Informantene (7 og 8) som hadde denne byggeklossen i sin sterkeste form var begge erfarne studenter og snakket om at de var generelt kritiske til religion. Dette tror jeg kan ha vært avgjørende for det sterke bruddet med skoleverkets religionsforståelse.

Noen av disse utfordringene ble belyst for meg gjennom å være seminarleder for det samme faget høsten 2017. Dette åpenbarte noen områder hvor min egen forståelse for utfordringene var skygget for av både «curse of knowledge» og «illusion of explanatory depth». Erfaringene ble følgelig viktig for tenkningen omkring hvordan man på universitetet kan få studenter over til et vitenskapelig syn på religion.

Tilleggsutfordringer

I et av seminarene skulle studenten gjøre rede for en religionsteori ut fra hvordan kravene for å bli godkjent som trossamfunn ser ut i Norske Lover. Da jeg gikk rundt for å hjelpe til, overhørte jeg en student forklare hvordan han ikke forsto noen religionsdefinisjon ut fra Norske Lover. Løsningen for studenten var å finne religionsdefinisjonen i Store Norske Leksikon (på internett). Dette var for meg overraskende («curse of knowledge» ... (Pinker, 2014)), men det dette kan representere er fraværet av et bevisst *utenfraperspektiv* sammen med et ureflektert forhold til begreper. For studenten ville gir det mening å lete i Store Norske Leksikon hvis han hadde forventningen om at definisjonen man finner der vil være den samme også i Norske Lover, og i utstrekning ellers når «religion» brukes som begrep.

I et annet seminar skulle studentene ta for seg begrepspar ut av Jeppe Sindig Jensens bok «What is Religion?» (Jensen, 2014, s 39-56). I gjennomgangen av dette kom det opp to problemer. Det ene var vanskeligheten med å ta for seg teori *uten* å la ens egne forståelser av begrepene sive inn. Følgelig ble kritikken av Jensens begrepspar først og fremst rettet mot hvordan innholdet i begrepene ikke svarte særlig bra til deres egen forståelse av begrepene. Dette er et problem i samme sjanger som det beskrevet ovenfor. Det andre var utfordringer tilknyttet å bruke begrepene på ulike analytiske nivåer. Teorien gjorde ikke mye nyttig jobb med å skille mellom religion på nivået av «Buddhisme», «Islam» og «Kristendom». Utfordringen var derfor å få til å dekonstruere disse verdensreligionene. Er Katolisismen en kirke eller en sekt, hvis forskjellen er at du blir født inn i en kirke imens du velger å ta del i en sekt? For de aller fleste katolikker er det en kirke, men med tanke på munkeordener og andre geistlige, vil det kunne kategoriseres som sekt da disse tar aktivt valg om å bli med. Det viste seg lite intuitivt å dele opp verdensreligionene og se på ulike analytiske nivåer.

Jeg mener på ingen måte å klage på studentene i seminarene. Det å komme inn i et universitetsmiljø er en lang og utfordrende prosess for hvem som helst. Problematikkene kommer derimot inn på noen viktige poenger sammen med informantenes religionsforståelse fra analysen. Det er en rekke akademiske ferdigheter som møtes i å skulle gjøre bruddet med skoleverkets religionsforståelse, noe som kan gjøres eksplisitt for studentene. Skoleverkets religionsforståelse gir noen intellektuelle redskaper som er vanskelige å bli kvitt, men første steg mot dette er å være klar over hva de er og hvordan de ser ut.

Introduksjonsfag og forenklinger

Det å bli suksessfullt introdusert for et fagområde forutsetter at man ikke umiddelbart blir kastet ut på dypt vann. Hvis religionsvitenskap som fagfelt ønsker å få studentene til å bryte med skoleverkets religionsforståelse, tror jeg dette må gjøres eksplisitt. Et viktig steg vil være å presentere for studentene hvordan religion blir presentert i skolen, og gå gjennom hvordan dette gir en religionsteori som ikke holder mål. Funnet av *utenfraperspektivet* hos informantene er et svært interessant funn, men utfordringene tilknyttet å skulle forstå dette for å på egen hånd bryte med skoleverket, tror jeg er å legge lista for høyt. Studentmassen på årsstudiet i religionsvitenskap er svært heterogen med tanke på studieerfaring, og når informant 7 og 8 brøt så kraftig med skoleverkets byggeklosser, kan det ha hatt å gjøre med nettopp hvor erfarne de var som studenter.

Disse to informantene beskrev seg selv som generelt kritiske til religion, en innstilling de ikke var alene om å ha blant informantene. Dette kan gjøre en mer disponert til å bryte med *religion som positivt og toleranse og respekt*, men det er en problematisk forutsetning. Det burde ikke være nødvendig, og bruddet følger også av et vitenskapelig syn på religion. Hvor «religion» er hverken overdrevent positivt eller negativt. En løsning på dette i skolefaget tror jeg ligger i å unngå den moralske ladningen i religionbegrepet, noe som fjerner mange av problemene med *religion som positivt* og følgende *respekt og toleranse*.

I analysen var vi så vidt innom «insider/outsider»-problemet (McCutcheon, 1999). Dette handler blant annet om hvordan emiske og etiske perspektiver *egentlig* ikke er adskilte størrelser, men ytterpunkter på et kontinuum (Jensen, 2011a). Vi er alle mer eller mindre på «innsiden» av ulike kulturelle fenomener. Forskerens rolle er derimot å stå på «utsiden» av fenomenet som undersøkes. Det kan åpenbart gjøres i mer eller mindre grad, noe som understreker viktigheten av å kunne gjøre rede for sine egne tankeskjevheter og ikke minst inklusjonskriterier for hvorfor noe er et eksempel på det man studerer (Smith, 1982, s xi). På dette temaet skiller skoleverket og universitets religionsforståelse seg betraktelig. Når skolen aksepterer *essensialistisk religion*, blir det religion *egentlig* er utilgjengelig. Det etablerer det emiske perspektivet som det *virkelige religiøse*, noe som er svært problematisk.

Kapittelet startet med JZ Smiths påpekninger om hvordan en introduksjon involverer *hvite og disiplinære løgner* (Smith, 2007, s 76-80). Håndteringen av noe sånt som «insider/outsider»-problemet virker for meg å være et tema som burde forenkles i en introduksjon. Det vil kunne håndteres i form av en grov forenkling, der dype teoretiske diskusjoner og bakenforliggende idehistorie ikke tas opp. *Utenfraperspektivet* presenteres som forskerens eller religionsviterens perspektiv. *Utenfraperspektivet* kan gjøres til identiteten til disiplinen, som nå studentene oppfordres til å ta på seg og bli del av. Dette er perspektivet *vi* tar på religion, som profesjonelle «outsidere» (Jensen, 2011a). Den *teoretiske dybden* forblir bak masken eller gardinen. Denne kan tas av eller dras til side hvis man er ekstra interessert eller studerer lengre i disiplinen. Poenget til Smith (2007, s 76-80) er at noen masker er bedre enn andre. (Problemet med disse maskene og gardinene er selvfølgelig at det er vanskelig å vite om man fortsatt har noen foran seg.)

Informantene som eksemplifiserer *utenfraperspektivet* hadde et bevisst forhold til tanken om hvordan «ord er redskaper». De er ikke naturgitte størrelser med oppkomst i en eller annen fundamental essens. Denne bevisstheten kan ikke tas for gitt hos studenter, og representerer akademiske ferdigheter. Det å reflektere rundt betydningen av begreper, og dermed få opplevelsen av at disse brukes forskjellig er enormt viktig. Det er en forutsetning for vanskelige

samtaler, et poeng denne teksten starter med. Slike grunnleggende forutsetninger for å kunne plukke begreper og kategorier, «religion» og «religioner» fra hverandre, kan det ikke tas for gitt at studentene har.

Et viktig første steg mot å bryte med skoleverkets religionsforståelse ligger uansett i å gjøre studentene klar over at *det er noe*. De kommer til universitetet med en masse forforståelse, implisitt teori og forventninger om hva det er som skjer i religionsvitenskap. Hvis det er ønskelig at studentene bryter med VRP og skoleverkets religionsforståelse, må dette gjøres eksplisitt. Hvordan det ser ut og hva problemene er. Hvorfor religionsforståelse spiller en rolle i verden og hvordan det kan ha påvirket deres tanker om religion.

Religionsvitenskap har en utfordring som språkfag og matematikk ikke har. Avstanden mellom skolen og universitetet er hos oss svært stor, uten at studenter og andre er klar over det. Dette viser seg blant annet i hvordan «folk flest» ikke snur seg til religionsvitenskap når de lurer på noe om religion, men til de religiøse selv og religiøse spesialister, og i hvordan studenter blir spurt om de skal bli prest når de sier de studerer religionsvitenskap. Religionsforståelsen er fundamentalt forskjellig og dette må gjøres forståelig for studentene hvis det skal være en sjanse for at tiden i høyere utdanning fører med seg en overgang til et vitenskapelig syn på religion.

Veien videre

I denne oppgaven har jeg tatt tak i noen bestemte deler av skoleverkets religionsforståelse. Det er imidlertid andre sider ved dette temaet som ville vært svært interessant å undersøke videre. Et spennende felt er hvordan fagene fungerer i skolen for både lærere og elever, altså «det opplevde faget». Denne undersøkelsen har sett på innholdet i læreplaner og utvalgte pensumbøker, uten å kunne si noe om hvordan disse læremidlene rent praktisk brukes. Kunnskap om håndteringen av utfordringene med skoleverkets religionsforståelse, som for eksempel vanskeligheten med «konfliktperspektiver», seleksjon av eksempeltekster og utfordringer fra elever ville kunne gi verdifull innsikt i hvordan underviserne praktiserer skoleverkets religionsforståelse. Overgangen fra student på universitetet til underviser i skolen representerer et skarpt skille mellom to fagforståelser, og undersøkelser blant fagdidaktikkstudenter og lærere om deres erfaringer med faget i praksis, ville kunne gi viktig kunnskap om møtet mellom religionsvitenskap og skolefaget.

Et høyt ideal og en viktig intensjon med universiteter som institusjoner er at kunnskap spres til befolkningen og kommer verden til nytte. Her er det svært betenkelig hvis religion i skolen er isolert fra religionsvitenskap gjennom at det er andre miljøer som i hovedsak skriver pensumbøker og påvirker læreplaner. Selv om bøkene til videregående hevder å ha religionsvitere blant forfatterne, viser dette seg i (for) liten grad i forståelsen av religion og beskrivelsen av disiplinen. Dette er et område som det ville vært spennende å involvere seg i. Her har Bengt-Ove Andreassen gjort en stor jobb med sin egen bok i religionsdidaktikk, som tar et religionsvitenskapelig perspektiv (2012), men det mangler meg bekjent tilsvarende pensumbøker i skolefagene.

«Religiøse tradisjoner» blir som vi har sett presentert etter en kristen modell, ut fra Verdensreligionerparadigmet. Dette åpner flere spørsmål som vi ikke har sett på eller bare har så vidt nevnt. Hva er for eksempel følgene av dette i form av *hvem* sin religion er det som blir privilegert? Internt i religiøse tradisjoner vil religionsforståelsen gi prioritet til *noen*. Suzann Owen (2011) har eksempelvis påpekt at ekstreme hinduistiske grupperinger har dratt nytte av det tekstlige fokuset i VRP og hvordan religion forstås som *eksklusivt*, du tilhører bare *en* religion. Noe som gir en slagside til synkretisme og «avvikende» religiøsitet. Dette har fått meg inn på tanker om hvorvidt en mørkere side ved paradigmet er at det kan gi legitimitet til fundamentalisme, og gjøre moderasjon og reformasjon vanskeligere.

En annen side ved «det kristne formatet» er om det fører til at de troende selv, i form av elever i skolen, ikke kjenner seg igjen i sin egen religion? Jeg ser for meg at elever blir spurt i klassen hva deres religion sier om sentrale spørsmål. Problemet er at hvilke spørsmål som oppleves som sentrale, eventuelt iøynefallende, ikke er de samme over alt. Et nivå er det samme som påpekt med tanke på eksistensielle spørsmål, i hvilken grad bryr egentlig folk seg? Et annet er at spørsmål som virker viktige ut fra «det kristne formatet» ikke nødvendigvis er det for de troende innenfor andre religioner. Dette er et spennende tema og spørsmålet er om slike utfordringer kommer opp med tanke på religiøse minoriteter i Norge.

Kapittel 8: Konklusjon

Det er to hovedtemaer i denne oppgaven. Det ene er redegjørelsen for og kritikken av skoleverkets religionsforståelse. Religionsforståelse spiller en virkelig rolle i verden og redskapene skoleverket lærer bort er problematiske. Wanda Alberts (2008) påpeker at: “Religious positions are the *object* of integrative RE, but cannot provide the framework for the representations of any religion, let alone religious diversity.” Den religionsforståelsen jeg har sett på kan utsettes for den samme kritikken som Bengt-Ove Andreassen (2014) gjør mot to av introduksjonsbøkene i religionsdidaktikk. Religion forstås og presenteres på en måte som ikke tilfredsstiller kravene og ønskene fra Utdanningsdirektoratet med «objektiv, upartisk og pluralistisk» (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Det er en forståelse som kommer ut av kristent tankegods, og både synet på religiøs pluralisme og den kristne modellen som former verdensreligioner ut av «tradisjoner», er del av en *religiøs religionsforståelse*.

Analysen og diskusjonen i denne masteroppgaven viser hvordan skoleverkets religionsforståelse ser svært annerledes ut enn universitetets. Utfordringen er hvordan å få studentene over på universitetets tilnærming til religion. Skoleverkets religionsforståelse er i stor grad dominert av teologisk gitte begreper, teori og intensjoner. Det er en sterk kobling til Verdensreligionerparadigmet og pedagogiske fagtradisjoner som *ikke* stemmer overens med en religionsvitenskapelig tilnærming til religion.

Det andre denne oppgaven tar for seg er mer spekulativt. Det følger av hvordan skoleverkets religionsforståelse ser ut, at dette er noe som er interessant å se på med et religionsvitenskapelig blikk og at paradigmet burde utfordres på universitetet, gitt a man ønsker å gi studenter et vitenskapelig syn på religion. Den mer spekulative delen omhandler *hva* som kan gjøres. En andel av denne argumentasjonen kan leses som konstruktiv kritikk av kurset og forslag til hva som kan gjøres annerledes for å få studentene til å bryte med skoleverkets religionsforståelse.

Blant informantene er det særlig *utenfraperspektivet* som bryter med skoleverkets religionsforståelse, dette på samtlige punkter. Utfordringen er at denne overgangen er vanskelig å ta på egen hånd og krever akademiske egenskaper som ferske studiner ikke har forutsetningen til å ha. Disse ferdighetene er uansett viktige for hvem som helst (Jensen, 2008). Religion er et vanskelig tema og derfor en potensielt god arena for å lære generelle akademiske ferdigheter. Det handler om det litt gammelmodige temaet *dannelse*. Akademisk dannelse *må* tenkes på som en viktig del av NTNUs målsetning med «kunnskap for en bedre verden». Håndfast tror

jeg det vil være nyttig å være eksplisitt om hvordan religionsforståelsen er annerledes på universitetet enn i skolen, hvordan og hvorfor vi inntar en *utenfraperspektiv* på religion. En god begynnelse vil være å gjøre rede for hvordan skoleverkets religionsforståelse er problematisk og hvorfor det ikke er en vitenskapelig tilnærming til religion. Det er utvilsomt noen tabuer å bryte i å gjøre studenter oppmerksomme på at «religion» er enda ett kulturelt fenomen, og ikke *noe eget og sui generis*, men dette er svært viktig hvis vi ønsker å påvirke religionsforståelsen i en vitenskapelig retning.

Tiden innenfor høyere utdanning er svært kort sammenlignet med resten av skolekretsløpet for lærere. Blant studenter på religionsvitenskap finnes det en innstilling om at fagene på årsstudiet og bacheloren ikke må bli *for fokusert* på temaer som kun er relevant for lærere. Hva med dem som ikke har interesse av å bli lærere? Bruddet med skoleverkets religionsforståelse representerer derimot et håndfast prosjekt som er helt og holdent *felles*, uavhengig av hva noen tenker å bruke utdannelsen sin til. Det representerer generelt relevante temaer, både for blivende lærere og andre studenter.

«Religion» er et vanskelig tema i verden generelt og det burde bli en eksplisitt målsetting å skape studenter, enten de er framtidige lærere eller ikke, som er i stand til å navigere dette farvannet uten skoleverkets teologisk og ideologisk gitte kart. «Religion» er komplisert nok uten at vi holder fast i normer om det som *noe positivt i seg selv som er verdig vår respekt og toleranse*. Dette er tankegods som gjør samtaler og kulturkritikk vanskeligere enn det trenger å være.

En rekke forskere på feltet (Alberts, 2008; Jensen, 2008; Andreassen, 2012; Owen, 2011; Taira, 2013) argumenterer for at religionsvitenskap som disiplin burde engasjere seg i skolefagene. Dette har jeg forsøkt å ta tak i med denne masteroppgaven.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Gjennomgang og underskriving av samtykkeskjema

Introduksjon og Briefing

- Takke så mye for at de tok seg tid.

- Dette er mitt prosjekt:
 - Jeg ønsker å se på hvordan kurset Religionsteori (RVI1010) studentene i stand til å kunne tilfredsstille kravene fra Kunnskapsdepartementet om hva en KRLE/RLE-lærer skal kunne.
 - *(Et element vil også kunne bli kritikk av forventningene og kravene til lærere fra kunnskapsdepartementet.)*

- Etablering av felles forståelse
 - Jeg er interessert i hvordan du opplevde kurset, ned til de forskjellige delende. Vil være ute etter tanker om egeninnsats, kritikk, problemer, hva som fungerte, generelt ris og ros. Det betyr også at spørsmålene ikke har noen rette og gale svar.
 - Videre vil jeg stille en del spørsmål omkring dine tanker om religion og religionsbegrep. Jeg er ute etter hva du har fått ut av kurset og hva du tenker. Det er du som er eksperten her.
 - Noen av spørsmålene kan kanskje virke som litt enkle eller banale, grunnen til dette, eller til at jeg spør et spørsmål igjen, er at jeg ønsker å være sikker på at jeg har forstått hva det er du har ment.
 - Jeg vil at du skal få tid til å tenke og reflektere over spørsmål, tar selv sikte på å si minst mulig under intervjuet, det er deg jeg er interessert i.
 - Hvis du ikke skulle ønske å svare på et spørsmål, så må du bare si ifra, så er det helt greit.
 - *(Unngå at informanten føler seg presset, eller ubehag i møte med spørsmål de føler de ikke kan svare på.)*
 - Hvis det er noe underveis i intervjuet du opplever som uklart, så må du gjerne spørre når som helst.
 - *(Hvis det er noe jeg opplever å ha fått et uklart svar på, husk å presisere.)*
 - Lurer på hva du opplever å ha fått ut av kurset og om du har noen tanker omkring det å skulle undervise i KRLE eller RLE.
 - Har du noen spørsmål før vi starter?

- Formelle og Ethiske hensyn
 - Det vil bli gjort lydopptak av hele intervjuet. Dette vil senere bli transkribert for å bli brukt i masteroppgaven og deler eller hele vil bli publisert. Materialet som brukes vil bli anonymisert, det vil si at det ikke kan kobles opp til deg. Transkribering er rett og slett at jeg overfører lydopptaket til skriftlig form.
 - Både lydopptak og notater vil bli behandlet konfidensielt.
 - Du står fri til å avbryte intervjuet når som helst, det er bare å si ifra. Dette er selvfølgelig helt greit.

- Om du senere skulle ønske å trekke deg fra prosjektet, så er det fullt mulig og selvfølgelig problemfritt inntil det er publisert. Det er bare å ta kontakt med meg.
- Jeg kommer til å benytte meg av en intervjuguide, dette for å ha en rettesnor og en oversikt over temaer og spørsmål, så vi får dekket det jeg ønsker å komme inn på. Jeg vil også skrive ned noen notater for å kunne ta opp tråden senere på noe vi har snakket om.
- Er dette greit?
- Har du noen spørsmål?

Hoveddel/Intervju

- Studentens inngang til faget
 - Hvilket studieprogram går du?
 - Hvordan kom du fram til nettopp dette kurset/programmet?
 - Eller-
 - Hvorfor valgte du religionsvitenskap?
 - Hva, hvis noe, har du studert tidligere?
- Evaluering av Kurset «*Hvordan tror du det kunne vært gjort bedre?*» som generell probe.
 - Religionsteori er et nyoppstartet fag med en noe annerledes struktur enn andre fag på Årsstudiumet. En del av dette har vært for å skulle gjøre det mulig for Lektorstuderenter å følge alt av undervisning samtidig som de har praksis. Det finnes ønsker om å gjennomføre lignende løsninger også på andre fag, så det er svært viktig at man får noen tilbakemeldinger.
 - Forelesninger
 - Hvordan opplevde du at forelesningene fungerte?
 - Hva synes du om foreleser?
 - Hva med forelesningsstil?
 - Var det noen spesifikke forelesninger som var spesielt gode eller dårlige?
 - Hvordan fungerte det at forelesningene var obligatoriske?
 - Hvordan forberedte du deg til forelesningen?
 - Leste du på forhånd?
 - Ble det gitt leseliste?
 - Hvis ikke, tror du det hadde vært noe du kunne benyttet deg av?
 - Landsbyer
 - Hvilken landsby og hvilken faglærer hadde du?
 - Hvordan synes du landsbyen fungerte?
 - Hvordan var det å skulle bruke en teori "praktisk" på en tekst?
 - I utgangspunktet skulle alt arbeidet foregå på tida i landsbyen, tanken var å unngå hjemmearbeid. Hvordan funket dette?
 - Hvor opplevde du arbeidsmengden?
 - Kjente du til Religionen fra før du måtte ta for deg teksten?
 - *Lektorstuderenter har samtlige andre fag på årsstudiumet før Religionsteori, hvis lektorstudent – Du har hatt en del kurs på religionsvitenskap fra før, hvordan, hvis i*

- det hele tatt, tror du dette har påvirket din opplevelse av dette kurset?
 - Hvordan synes du fokuset var på primærtekstene sammenlignet med fokuset på teoriene, har du noen tanker omkring hvordan dette var?
 - Synes du landsbyen oppnådde målet med å lære teoriene gjennom å bruke de? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - I utgangspunktet var det planlagt at landsbyene skulle møtes via «Adobe Connect», i en av landsbyene dette ble forkastet og studentene ble instruert til å møtes på egen hånd, hvordan synes du dette gikk for din landsby?
 - Møttes gruppa utenfor tiden til landsbyen?
- Pensum
 - Hvor mye av pensum tror du at du har lest?
 - *Være avvæpnende hvis nøling*
 - Leste du i forkant av forelesningene?
 - *Hvis lest*: Opplevde du at det utgjorde noen forskjell?
 - Hvis du kunne velge fritt, ville du valgt å lese i forkant eller i etterkant av forelesningen med tanke på best mulig læring?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Det var tre bøker på pensum:
 - Gilhus og Mikaelson - Nytt Blikk på Religion
 - Pals - Nine theories of religion
 - Jensen - What is Religion?
 - Hvordan synes du de fungerte som pensum?
 - Var det noe du opplevde som spesielt tungt eller vanskelig?
 - Er det noe du har opplevd som mer eller mindre relevant for faget?
 - I forelesningene ble fem av de ni teoretikerne i Pals – Nine theories of religion presentert, har dette påvirket ditt syn på de gjenstående fire som ikke i like stor grad ble presentert?
 - Hva tenker du er grunnen til at nettopp disse fem ble valgt?
- Religionsteori
 - *Ønsker å stille noen spørsmål omkring dine tanker om religion. Det jeg er ute etter er dine tanker og meninger.*
 - Kurset omhandlet særlig 5 religionsteoretikere. Er det noen av de du føler at du har fått god kjennskap til?
 - Har du noe inntrykk av hvordan disse teorien blir sett på i dag?
 - Har du i løpet av kurset fått ditt syn på religion utfordret eller endret?
 - Hva er religion for deg?
 - Har du noen tanker omkring hva du synes religion burde være?
 - Hvor tror du at du hadde denne forestillingen om religion fra?
 - Hvem mener du sitter med definisjonsmakt for hva religion er eller ikke er?
 - *Det kan være de religiøse selv, media, forskere?*

- Har du i løpet av kurset gjort deg opp noen tanker omkring hva det er vi gjør i studiet av religion på universitetet?
- Generelt
 - *Hvis vi ikke har vært innom «obligatorisk» elementet:* Både forelesninger og landsbyene har vært obligatoriske i kurset, hva synes du om det?
 - Tenker du at du selv har vært aktiv i forelesningene? Stilt spørsmål, svart og lignende?
 - Har du noen tanker om hva som kan gjøres for å motivere studentene til å bli mer aktive i kurset?
 - Forelesninger og mye av pensum har vært på engelsk, hvordan opplevde du det?
 - Tror du det er en faktor som kan ha betydning for det å være aktiv i forelesningene eller landsbyene?
 - *Hvis ja:* Hvorfor?
 - Har du noen andre tanker om hvordan faget kan forbedres som vi ikke har kommet inn på til nå?
- Utdanning og Læreryrket
 - *Hvis noen ikke går lektor eller har nevnt at de kunne tenke seg å bli lærer:*
 - Ikke alle kunne tenke seg å bli lærer, men forestill deg nå at du har valgt den retningen.
 - Dette har vært et fag som inngår i de 60 studiepoengene fra instituttet som skal til for å undervise i KRLE på ungdomskolen og RLE på videregående. Er det noe du har lært i dette faget som du tenker å ta med deg inn i rollen som lærer?
 - Er det noe du husker spesielt godt fra kurset, hva som helst, en situasjon, læremåte, eller innsikt, som du vil ta med deg videre? Noe som virkelig festet seg?
 - Hvorfor?
 - Hvis man som student ikke har Religionsvitenskap som sitt hovedfelt eller går lektor vil man sannsynligvis ikke få fagdidaktikk i religion dersom man senere skulle bestemme seg for å bli lærer.
 - Har du noen tanker om hvordan dette og de andre fagene i religionsvitenskap du har tatt (*hvis noen*), gjør deg i stand til å undervise i skolen innenfor faget?
 - Kommer du på noen endringer, noe du kunne tenke deg skulle vært med, som kunne gjøre studenter bedre kvalifisert til å undervise?

Avsluttende Debrief

- *Hvis langt, mulig ikke ta med:* (Prøve å avslutte intervjuet med å nevne et par viktige punkt jeg føler å ha fått innsikt i.
 - Spørre etter feedback på disse punktene.)
- Avslutte med å si at jeg ikke har noen flere spørsmål.
 - Er det noe annet du kommer på som du ønsker å si om temaene?
 - Er det noen spørsmål du føler at jeg ikke har stilt som du føler kunne vært viktige?
 - Har du noen spørsmål til intervjuet eller noe annet?
- Hvordan opplevde du intervjuet?

- *Spørre om de, hvis det er noen relevante omstendigheter rundt intervjuet som kunne vært interessant å høre om.*
- Minne på om at de må gjerne ta kontakt om de skulle komme på noe mer de ville ha sagt eller om de lurer på noe omkring prosjektet og at de står fri til å trekke seg fra prosjektet skulle de ønske, fram til det er publisert.
- Takke så mye for at de tok seg tid.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Informasjonsskriv og Samtykkeskjema for deltagelse i studie

Det er viktig at du leser gjennom og gjør deg kjent med dette skrivet før du signerer samtykkeskjema for deltagelse i studien.

Prosjektets formål:⁵

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvordan kurset Religionsteori (RVII010) gjør studentene i stand til å kunne tilfredsstille kravene fra Kunnskapsdepartementet om hva en KRLE/RLE-lærer skal kunne. Et av de overordnede temaene er å se på hvordan religionsvitenskap læres bort på universitetet og hvordan det mottas av studentene.

Mulige ulemper ved deltagelse:

Temaene som tas opp anses ikke å være spesielt sensitive. Imidlertid, hvis du skulle finne intervjusituasjonen ubehagelig står du fri til å avbryte når som helst under intervjuet.

Deltagelse:

Deltagelsen er frivillig. Du kan på et hvilket som helst tidspunkt, uten å oppgi noen grunn trekke deg fra prosjektet. Dersom du skriver under på samtykkeskjema kan du også fram til publisering trekke tilbake ditt bidrag.

Beskyttelse av privatliv:

Informasjonen som registreres vil kun brukes til dette prosjektet. All informasjon vil bli lagret uten navn, personnummer eller annen direkte identifiserbar informasjon. Lydopptak og transkribering vil bli slettet etter publisering av masteroppgaven. Det vil ikke bli mulig å identifisere deg som deltager i den publiserte studien. Det som vil bli lagret er at du er student tilknyttet NTNU, kurset Religionsteori RVII010 høsten 2015 samt ditt studieprogram. I den skriftlige rapporten som leveres vil all informasjonen bli anonymisert slik at ingenting kan spores tilbake til deg. Informasjonen vil ikke lagres i noen form for register. De eneste som vil ha direkte tilgang på det komplette datamaterialet er masterstudent Tore Sletten Langeland og veileder Gabriel Levy.

Retten til innsyn og sletting av din informasjon:

Hvis du samtykker til å delta i denne studien har du rett til fullstendig innsikt i informasjonen som registreres om deg. I tillegg har du rett til å rette opp mulige feil i informasjonen som er registrert. Hvis du trekker deg fra studien har du rett til å kreve at all innsamlet data og informasjon slettes, med mindre dette allerede er brukt i en publisering.

Informasjon om utfall av studien:

Hvis du på et hvilket som helst tidspunkt skulle ønske å tilgang til den ferdige oppgaven er du velkommen til å ta kontakt med masterstudent Tore Sletten Langeland.

Kontaktinformasjon:

⁵ Prosjektbeskrivelsen beskriver hvordan arbeidet var tiltenkt da intervjuene ble gjennomført. En viktig del av dette var å få en oversikt over hvordan religionsforståelse i skoleverket ser ut. Gjennom denne undersøkelsen ble det svært klart at religionsforståelsen i skolen var enda mer forskjellig fra universitetet enn antatt. Fokuset på prosjektet snudde derfor til problemstillingen masteroppgaven har i denne teksten, med forskjellen mellom religionsforståelse i skolen og på universitetet.

Hvis du på et tidspunkt fram til publisering skulle ønske å trekke deg fra undersøkelsen, eller skulle ha spørsmål tilknyttet studien, kan du kontakte Tore Sletten Langeland på tore-slet@ntnu.stud.no eller telefon 95478403.

Samtykke til deltagelse i studie

Jeg har lest og mottatt informasjon om prosjektet, og er villig til å delta i denne studien.

Dato, deltakers signatur

Litteraturliste

- Afdal, G., Haakedal, E., & Leganger-Krogstad, H. (2001). *Tro, livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Alberts, W. (2008). Didactics in the Study of Religions. *Numen*, 55 (2/3), 300-334.
- Andreassen, B-O. (2008a). «Et ordinært fag i særklasse» *En analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk*. (Doktoravhandling). Universitetet i Tromsø, Institutt for religionsvitenskap: Tromsø
- Andreassen, B-O. (2008b). Konfliktperspektiver I religionsundervisning og religionsdidaktikk – en bredere og bedre tilnærming til religion?. *Acta Didactica Norge*, 2 (1)
- Andreassen, B-O. (2012). *Religionsdidaktikk En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Andreassen, B-O. (2013). Religion Education in Norway: Tension or Harmony between Human Rights and Christian Cultural Heritage?. *Temenos*, 49 (2), 137-164.
- Andreassen, B-O. (2014). A Reservoir of Symbols: On the Conceptualization of “Religion” in Introductory Books for RE in Teacher Education in Norway. I B-O Andreassen & JR Lewis (Red.), *Textbook Goods: Genre, Text in Teaching Religious Studies*. (pp.177-197). Sheffield: Equinox Publishing
- Asprem, E. (2016). Reverse-engineering ‘esotericism’: how to prepare a complex cultural concept for the cognitive science of religion. *Religion*. 46 (2), 158-185. Doi:10.1080/0048721X.2015.1072589
- Barret, H. C. (2001). On the Functional Origins of Essentialism. *Mind & Society*, 2, 1-30.
- Bloom, P. (2007). Religion is natural. *Developmental Science*, 10 (1), 147-151. Doi:10.1111/j.1467-7687.2007.00577.x

- Bremborg, A. D. (2011). Interviewing. I M Stausberg, & S Engler (Red.), *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion*. (pp. 310-322). London: Routledge.
- Brown, W. (2006). *Regulating Aversion*. New Jersey: Princeton University Press
- Cappelen Damm. (2018a). KRLE-boka 8-10 | Cappelen Damm undervisning. Hentet fra: <https://www.cappelendammundervisning.no/verk/krle-8-10-147658> 01.02.2018
- Cappelen Damm. (2018b). KRLE-boka 8-10 BASIS av Ragnhild Bakke Waale (innbundet) KRLE | Cappelen Damm undervisning. Hentet fra: https://www.cappelendammundervisning.no/_grunnskole/krle/krle-boka-8-10-basis-hanne-d%C3%B8lplads-9788202568849 01.02.2018
- Carey, S. S. (2011) *A Beginner's Guide to Scientific Method*. (4. utgave). Boston: Wadsworth Cengage Learning
- Dennet, D. (2013) *Intuition pumps and other tools for thinking*. London: Penguin Group
- Døplads, H., Waale, R.P., & Wiik, P. (2017). *KRLE-boka 8-10 BASIS bokmål*. Oslo: Cappelen Damm
- Eidhamar, L. G. (2009). Undervisning om ulike trostradisjoner. I HK. Sødal (red.) *Tros- og livssynsdidaktikk. En innføring*. Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Engler, S. (2011). Grounded Theory. I M Stausberg & S Engler (Red.), *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion*. (pp. 256-275). London: Routledge.
- Evans-Pritchard, E. E. (1976). *Witchcraft, Oracles, and Magic among the Azande*. (abridged with an introduction by Eva Gilles) London: Oxford University Press
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research*. (5. utgave). London: Sage
- Geertz, C. (1966). Religion as a cultural system. I M Banton (Red.) *Anthropological approaches to the study of religion* (pp. 1-46). London: Routledge

- Gelman, S. A. (2004). Psychological essentialism in children. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 8 (9), 404-409. Doi:10.1016/j.tics.2004.07.001
- Gilhus, I.S., Mikaelsson, K. (2001). *Nytt blikk på religion Studiet av religion i dag*, Oslo: Pax Forlag
- Harris, R. (1988). *Language, Saussure and Wittgenstein: How to Play Games with Words*. New York: Routledge
- Harris, S. (2014). *Waking Up*. New York: Simon & Schuster
- Hjelm, T. (2011). Discourse analysis. I M Stausberg & S Engler (Red.), *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion*. (pp. 134-150). London: Routledge.
- Hylén, T. (2014). 1. Closed and Open Concepts of Religion: The Problem of Essentialism in Teaching about Religion. I B-O Andreassen & JR Lewis (Red.), *Textbook Goods: Genre, Text in Teaching Religious Studies*. (pp. 16-42). Sheffield: Equinox Publishing
- Jensen, J. S. (2011a). Revisiting the Insider-Outsider Debate: Dismantling a Pseudo-problem in the Study of Religion. *Method and Theory in the Study of Religion* 23, 29-47. <https://doi.org/10.1163/157006811X549689>
- Jensen, J. S. (2011b). 1.3 Epistemology. i Stausberg, M., & Engler, S. (Red) *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion* (pp. 40-53). London: Routledge
- Jensen, J. S. (2014). *What is religion?*. London, New York: Routledge
- Jensen, T. (2008). RS based RE in Public Schools: A must for a Secular State. *Numen*, 55 (2/3), 123-150. Doi: 10.1165/156852708X283023
- Keil, F. C. (2003). Folkscience: Coarse interpretations of a complex reality. *Trends in Cognitive Sciences*, 7 (8), 368-376. Doi:10.1016/S1364-6613(03)00158-X

- Kruger, J., & Dunning, David. (1999). Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (6), 1121-1134. Doi:10.1037/0022-3514.77.6.1121
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press
- Lincoln, B. (1999). Theses on Method. i RT McCutcheon (Red.), *The Insider/Outsider Problem in the Study of Religion a Reader* (395-398). London: Cassell
- Lawson, R. (2006). The science of cycology: Failures to understand how everyday objects work. *Memory & Cognition*, 34 (8), 1667-1675. Doi:10.3758/BF03195929
- Lov om trdomssamfunn og ymist anna. (1969). *Lov om trdomssamfunn og ymist anna*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1969-06-13-25> 19.03.18
- Masuzawa, T. (2005). *The Invention of World Religion*. Chicago: University of Chicago Press
- McCutcheon, R. T. (1997). *Manufacturing Religion – The Discourse on Sui Generis Religion and the Politics of Nostalgia*. New York: Oxford University Press
- McCutcheon, RT. (Red.). (1999). *The Insider/Outsider Problem in the Study of Religion a Reader*. London: Cassell
- McCutcheon, R. T. (2001). *Critics not caretakers*. Albany: State University of New York Press
- McCutcheon, R.T. (2007). *Studying Religion an introduction*. London & New York: Routledge
- McGuire, M. B. (2008). *Lived Religion: Faith and Practice in Everyday Life*. Oxford: Oxford University Press
- Mongstad, S. D. (2004). *Fag, identitet og fortelling. Didaktikk til Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering* (2. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk

- NTNU. (2016) Emne – Religionsteori – RVI1010 – NTNU. Hentet fra <https://web.archive.org/web/20160620071119/http://www.ntnu.no:80/studier/emner/RVI1010#tab=omEmnet> 26.03.2018
- NTNU. (2018a). Oppbygning – Religionsvitenskap Årsstudium – NTNU – NTNU. Hentet fra: <https://www.ntnu.no/studier/aarvi/oppbygning> 08.05.2018
- NTNU. (2018b) PPU Praktisk-pedagogisk utdanning – NTNU. Hentet fra <https://www.ntnu.no/studier/prped> 26.03.2018
- Okasha, S. (2002). *Philosophy of Science: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press
- Owen, S. (2011). The World Religions paradigm Time for a change. *Arts & Humanities in Higher Education*, 10 (3), 253-268. Doi:10.1177/1474022211408038
- Partridge, C. (2004). *The Re-Enchantment of the West Volume 1*. London, New York: T&T Clark International
- Petersen, J. A. (2009). Hypersymmetrisk asymmetri: Distance and engagements om kritiske begreber. *CHAOS Skandinavisk tidsskrift for religionshistoriske studier* (50), 167-190
- Rozenblit, L., & Keil, F. (2002). The misunderstood limits of folk science: an illusion of explanatory depth. *Cognitive Science*. 26 (5), 521-562.
- Pals, D. L. (2006). *Eight Theories of Religion*. (2. Utgave). New York, Oxford: Oxford University Press
- Pike, K. L. (1999). Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior. I McCutcheon, R. T. (Red.) *The Insider/Outsider Problem in the Study of Religion: A Reader* (pp. 28-36). London & New York: Cassell
- Pinker, S. (2002). *The Blank Slate: The Modern Denial of Human Nature*. London: Penguin

- Pinker, S. (2014, 24. september). Why Academics Stink at Writing. *https://www.chronicle.com*
Hentet fra: <https://www.chronicle.com/article/Why-Academics-Writing-Stinks/148989>
14.04.2018
- United Nations. (1948). The Universal Declaration of Human Rights. Hentet fra:
<http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/> 08.04.18
- Utdanningsdirektoratet. (2005) Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberedende
utdanningsprogram. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/REL1-01.pdf> 09.02.2018
- Utdanningsdirektoratet. (2015a) Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE).
Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/RLE1-02.pdf> 09.02.2018
- Utdanningsdirektoratet (2015b) Lesing i KRLE. Hentet fra <https://www.udir.no/Udir/Print-PageAsPdfService.ashx?pdfId=97988> 14.02.2018
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Vg3 påbygging til generell studiekompetanse for yrkesfaglige
utdanningsprogram. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/pbpy3----/> 26.02.2018
- Schensul, J. J., & LeCompte, M. D. (2013). *Essential ethnographic methods*. (2. utgave). New
York: AltaMira Press
- Skjervheim, H. (1996). *Deltagar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug & CO
- Slingerland, E., & Collard, M. (2012). Introduction: Creating Consilience: Towards a Second
Wave. I E Slingerland & M Collard (Red.), *Creating Consilience Integrating the Sciences and the Humanities* (pp. 3-41). New York: Oxford University Press
- Smart, N. (1998). *The World's Religions. Old Traditions and Modern Transformations*. Cambridge, New York: Cambridge University Press
- Smith, J. Z. (1982). *Imagining Religion - From Babylon to Jonestown*. The University of Chicago Press

- Smith, J. Z. (1978). *Map Is Not Territory*. Chicago: University of Chicago Press
- Smith, J. Z. (2007) Afterword: The Necessary Lie: Duplicity in the Disciplines. I RT McCutcheon, *Studying Religion an introduction*. London & New York: Routledge
- Stausberg, M. (2011). Comparison. I M Stausberg & S Engler (Red.), *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion*. (pp. 21-39). London: Routledge.
- Stausberg, M., & Engler, S. (2011). Introduction. I M Stausberg & S Engler (Red.), *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion*. (pp. 3-20). London: Routledge.
- Sødal, H.K. (Red). (2009a) *Tros- og livssynsdidaktikk. En innføring*. Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Sødal, H.K. (2009b). Elevforutsetninger. I HK. Sødal (red.) *Tros- og livssynsdidaktikk. En innføring*. Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Taira, T. (2012). Making space for discursive study in religious studies. *Religion*, 43 (1), 26-45. Doi:10.1080/0048721X.2013.742744
- Taves, A. (2015). Reverse Engineering Complex Cultural Concepts: Identifying Building Blocks of «Religion». *Journal of Cognition and Culture*, 15 (1-2) 191-215. Doi:10.1163/15685373-12342146
- Waale, R.P., Wiik, P. (2016) *KRLE-boka 8-10 Bokmål*. Oslo: Cappelen Damm