

RLE-fagets identitetsskapende potensial

I denne artikkelen ønsker jeg å gi et bidrag til den pågående debatten om hvorvidt undervisningen i RLE-faget bør stimulere elevenes eksistensielle modning og identitetsutvikling eller om undervisningen heller bør ha en brobyggerfunksjon. Bengt-Ove Andreassen (2014) har påvist at begge funksjoner er tydelig tilstede i rammeplanene for KRL fra 1998 og 2003, men at den første funksjonen nedtones til fordel for den andre i rammeplanen fra 2009 og i de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen fra 2010. Med utgangspunkt i Friedrich Nietzsches perspektivisme så kommer jeg til å argumentere for at det ikke behøver å være noe motsetningsforhold mellom identitetsutvikling og brobygging, men at de to idealene kan forenes i et felles pedagogisk opplegg. Jeg kommer, som en viktig del av min analyse, til å posisjonere meg i forhold til Robert Jacksons forskning (1997, 2004) siden Jackson fremmer et beslektet syn som tydeliggjør hvilken rolle den nietzscheanske perspektivismen kan ha i klasserommet.

Teoretisk og metodisk utgangspunkt

I sin informative artikkel «Religionslæreren – en rolle i endring» (2014) påviser Bengt-Ove Andreassen at det har skjedd en justering i den «ekstrakompetanse» som grunnskolens religions- og livssynslærere er ment å skulle ha. Andreassen konstaterer at helt siden KRL ble innført i 1997, så har lærere i det nye faget vært forventet å kunne undervise i kristendom, jødedom, islam, hinduisme, buddhisme, livssynshumanisme, filosofihistorie og etikk. Men allerede i forarbeidet til KRL (NOU 1995:9) slår myndighetene fast at faget er tiltenkt en spesiell rolle og at lærere derfor bør ha en kompetanse som går utover det rent religionsfaglige. Myndighetene relaterer denne ekstrakompetansen til et ønske om at KRL skal tilby elevene *både* eksistensiell modning *og* hermeneutiske ferdigheter. Lærerne skal altså antyde overfor elevene hvordan de kan skape helhetlige identiteter og kommunisere produktivt på tvers av kulturelle skillelinjer. I fagets første rammeplan fra 1998 er disse pedagogiske idéene tydelig tilstede. Under overskriften «Fagdidaktikk» slår forfatterne av rammeplanen eksplisitt fast at fagets lærere skal anvende metoder og arbeidsmåter som stimulerer elevenes identitetsutvikling og evne til å kommunisere på tvers av tros- og livssynsgrenser. I den andre rammeplanen fra 2003 videreføres ønsket om at KRL-lærere skal kunne veilede elever i deres arbeid med identitetsutvikling samtidig som at lærerne også har

et ansvar for å kultivere de unges hermeneutiske kapasitet. I rammeplanen fra 2009 nedtones imidlertid målsetningen om at grunnskolens religions- og livssynsundervisning skal bidra til elevenes personlige vekst, og i de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen fra 2010 ser man den samme tendensen. Forfatterne av de nye retningslinjene nedtoner lærernes rolle som veiledere i eksistensielle spørsmål, men fremhever deres rolle som brobyggere og verdiformidlere i et flerkulturelt samfunn:

Faget har ein brubyggjarfunksjon. Det skal gje medvit om felles verdiar i samsvar med menneskerettane og fremje toleranse. Dette føreset kritisk refleksjon og evne til å sjå tradisjonar innanfrå og utanfrå, noko som krev fagkunnskap så vel som praktisk øving i å argumentere og tolke kva andre meiner. (Kunnskapsdepartementet 2010, s. 70.)

Nedvurderingen av modningsfunksjonen til fordel for brobyggerfunksjonen har, påpeker Andreassen, sammenheng med den kritikk som KRL-faget har blitt utsatt for. I 2007 konkluderer Den europeiske menneskerettighetsdomstolen med at den norske religions- og livssynsundervisningen kan sies å favorisere kristendommen ikke bare kvantitativt, men også kvalitativt og at det pedagogiske opplegget følgelig bør revideres. Andreassen konstaterer at norske myndigheter prøver å imøtekomme denne kritikken blant annet ved å fokusere mindre på identitetsutvikling og mer på tverrkulturell dialog.

Jeg finner det interessant at myndighetene velger en slik fremgangsmåte. Det kan virke som om norske myndigheter forbinder eksistensiell modning og identitetsutvikling nærmest utelukkende med kristne, eller ihvertfall avgrensede, rammeverk og at myndighetene derfor ser seg nødt til å markere avstand til den type prosesser for å kunne hevde at grunnskolens religionsundervisning er genuint pluralistisk. Jeg mener imidlertid at en pluralistisk religions- og livssynsundervisning kan være et optimalt utgangspunkt for eksistensiell modning og identitetsutvikling. Dette forutsetter imidlertid at man forfekter et åpnere og mer eksperimentelt syn på eksistensiell modning enn det man tradisjonelt sett har gjort innenfor den norske religionsundervisningen. I de fire påfølgende seksjonene kommer jeg til å argumentere for at et alternativt syn på eksistensiell modning vil kunne muliggjøre et pedagogisk opplegg som legger forholdene til rette for både identitetsutvikling og hermeneutiske møter med verdens religiøse mangfold. Det teoretiske utgangspunktet for min analyse av hvordan RLE-undervisningen kan gjennomføres er Friedrich Nietzsches eksperimentelle og globalt orienterte perspektivisme. Gjennom sin perspektivisme prøver Nietzsche, blant annet, å vise at identitetsutvikling og hermeneutiske møter på tvers av

kulturgrensene er to sider av samme sak (Nietzsche 1999). Robert Jacksons forskning (1997, 2004) vil også utgjøre en sentral del av det teoretiske utgangspunktet siden Jackson forsvarer en beslektet posisjon som bidrar til å aktualisere og konkretisere den nietzscheanske forståelsen. Samtidig gir Nietzsche filosofisk troverdighet til Jacksons posisjon siden Nietzsche presiserer, i motsetning til de filosofene som Jackson eksplisitt baserer seg på, at en identitetsutviklende hermeneutikk bør operere på tvers av kulturelle og religiøse skillelinjer for å være *genuint* identitetsutviklende. Gjennom kvalitative analyser av disse forfatter-skapene ønsker jeg å skissere hvordan lærere kan realisere begge mål uten at de kommer i konflikt med hverandre.

Nietzsches perspektivisme

I sitt forfatterskap argumenterer Nietzsche for at eksistensiell modning i kjølvannet av opplysningstidens oppdagelser og en tiltagende globalisering ikke bare tillater, men også forutsetter en betydelig grad av hermeneutisk åpenhet overfor det kulturelle og religiøse mangfold. Nietzsche innrømmer at et slikt syn på eksistensiell modning er vanskelig å realisere primært på grunn av menneskets behov for metafysisk forankring. De fleste mennesker mener, hevder Nietzsche (og da som en teoretisk antagelse), at tilværelsen *må* ha en metafysisk struktur som *ikke* kan relativiseres til kulturelle kontekster og som dermed kan fungere som en betryggende rettesnor for eksistensiell modning og identitetsutvikling. For å sikre den universelle gyldigheten til sine foretrukne systemer, så må representanter for vestlig kultur nedvurdere betydningen av østlige religioner og livssyn; de må nøytralisere Orientens truende annethet. Skillet mellom vest og øst er kunstig, men helt nødvendig for å dempe den eksistensielle uro som oppstår imøte med «fremmede» kulturer. Som Nietzsche selv formulerer det i tredje del av sine *Unzeitgemässe Betrachtungen* (1873-1876): «Orient und Occident sind Kreidestriche, die uns jemand von unsre Augen himmelt, um unsre Furchtsamkeit zu narren» (Nietzsche 1999a, s. 339). Nietzsches antagelse om at vestlige filosofer, forskere og forfattere generelt nedvurderer verdien av østlige religioner og livssyn, bekreftes av nåtidens postkoloniale forfattere, deriblant Edward Said (som nok kan sies å være postkolonialismens fremste teoretiker). I sitt hovedverk *Orientalism* (1978, 1995, 2003) hevder han at produktive dialoger på tvers av kulturelle og religiøse skillelinjer har nærmest vært en umulighet siden representanter for vestlig kultur bestandig har nærmet seg østlig kultur ut ifra den tankegang at vestlige verdisystemer er absolutt overlegne. Det store flertall

av europeiske filosofer, vitenskapsmenn og kunstnere har både før og etter opplysningstiden fortolket asiatiske religioner på en slik måte at kristendommen, eller en sekularisert variant av kristendommen, har fremstått som den eneste sanne tro. Mange vil riktignok «innrømme» at ikke-vestlige religioner og livssyn kan inneholde verdifulle elementer, men kun i den grad disse elementene kan sies å gjenspeile og bekrefte vestlige sannheter. Said bekrefter også Nietzsches antagelse om at vestlige forfatters fordomsfulle og nedlatende syn på østlige verdisystemer skyldes et behov for metafysisk forankring (Said 2003, s. 120-122).

Orientalistene knytter sine identiteter til metafysiske rammeverk hvis universalitet og eksklusivitet må sikres ved å nøytralisere den eksistensielle trussel som jødedom, islam, hinduisme, buddhisme og andre asiatiske religioner representerer.

På grunn av Suids omfangsrrike, intelligente og utfordrende analyser av hvor vanskelig det kan være for mennesker med forskjellig kulturbakgrunn å kommunisere fordomsfritt med hverandre, så har *Orientalism* og hans andre verker hatt stor innflytelse på humanvitenskapene og ikke minst religionsdidaktikken. Robert Jackson, for eksempel, bruker Suids analyser som en ramme rundt sin egen forståelse av hvordan europeiske forfattere har fremstilt ikke-vestlige livssyn og hvilke begrensninger slike fremstillinger skaper i religionsundervisningen (Jackson 1997, s. 55-57; 2004, s. 89-90). Problemet med Suids analyser er, som mange kritikere har påpekt, at Said ikke presenterer et alternativ til de tilnærmingene som han beskriver i *Orientalism* (Williams 2001). Selv mener jeg at Nietzsches egen tenkning rundt kulturelt mangfold representerer et mulig alternativ (noe også Said antyder i annet kapittel av *Orientalism*) nettopp fordi han utvikler et annet syn på eksistensiell modning og identitetsutvikling enn det Said forutsetter i sin bok, og som på grunnlag av dette alternative synet etablerer produktive dialoger på tvers av religions- og livssynsgrensene. Dette synet kan danne et teoretisk utgangspunkt for didaktiske refleksjoner rundt tverrkulturell dialog i RLE-undervisningen. Nietzsche mener at opplysningstidens problematisering av nedarvede verdier representerer en formidabel utfordring som moderne mennesker bør prøve å håndtere ved å kombinere en avvisning av kristendommen qua *metafysisk* system med en redefinering av hva et autentisk liv kan være.

Før jeg fortsetter analysen, så ønsker jeg å avklare innholdet i to begreper som bidrar til å tydeliggjøre Nietzsches syn på eksistensiell modning og identitetsutvikling: Når Nietzsche argumenterer for at moderne mennesker bør endre sitt syn på autentisitet, så mener han at mennesker bør gå fra et metafysisk syn på autentisitet til et ikke-metafysisk syn på autentisitet. Med et metafysisk syn på autentisitet mener Nietzsche den forståelse at mennesker bare kan erfare en tilstand av autentisitet, de kan bare erfare eksistensiell troskap

mot seg selv, hvis de handler i henhold til metafysiske retningslinjer (for eksempel den kristne eller muslimske tradisjonens etiske anvisninger). Et slikt syn på autentisitet har, ifølge Nietzsche, vært det dominerende i europeisk kultur både før og etter opplysningstiden, og det innebærer et mer avgrenset syn på identitetsutvikling. Med et ikke-metafysisk syn på autentisitet mener Nietzsche den forståelse at mennesker bare kan erfare eksistensiell troskap mot seg selv hvis de erkjenner at alle kulturelle fenomener, inkludert religiøse tradisjoner og deres sekulariserte varianter, er konstruert av mennesker selv gjennom komplekse intersubjektive fortolkningsprosesser og at mennesker, i kjølvannet av en slik erkjennelse, kultiverer sine *egne* kreative fortolkningsferdigheter imøte med verdens mangfold. Et slikt alternativt syn på autentisitet er Nietzsches forslag til hvordan moderne europeere bør håndtere arven fra opplysningstiden, og det innebærer et åpnere og mer eksperimentelt syn på identitetsutvikling.¹

Nietzsches forsøk på å bryte opp en nedarvet forståelse av autentisitet har en formidabel innvirkning på hvordan han vurderer ikke-vestlige verdssystemer og deres rolle i et moderne samfunn. Siden autentisitet, ifølge Nietzsche, bare er oppnåelig gjennom kreative (ny)fortolkninger av den omkringliggende verden, så blir det avgjørende for Nietzsche at det moderne mennesket demonstrerer en betydelig grad av åpenhet *både* overfor vestlige *og* østlige verdssystemer. Hvis barn av opplysningstiden unnlater å være åpne, så vil den identitetsutviklende dannelsesprosessen kunne stagnere, og en erfaring av autentisitet vil dermed kunne bli kompromittert. Det moderne mennesket er, med andre ord, eksistensielt forpliktet til *også* å utforske ikke-vestlige kulturuttrykk når det utarbeider nye fortolkninger. Det er ikke tilstrekkelig å bare anerkjenne østlige religioner og livssyn som formelt sett likeverdige med vestlige religioner og livssyn; når det moderne mennesket justerer eller endrer sitt perspektiv på virkeligheten, så bør det moderne mennesket være villig til å inkludere elementer tilhørende alternative (ikke-vestlige) perspektiver inn i sitt *nye* perspektiv – en hermeneutisk handling som, i sin tur, utvider individets forståelseshorisont og beriker dets opplevelse av å være et fortolkende vesen i en flerkulturell verden.²

Nietzsches perspektivisme aktualisert og konkretisert gjennom Jacksons fortolkende metode

Spørsmålet blir så hvilken strategi RLE-lærere bør velge for å realisere en slik teoretisk modell for tverrkulturell forståelse. Nietzsche selv gir ikke noe klart svar på dette, men han

antyder at en identitetsutviklende pedagogikk bør forsøke å stimulere de unges kreative virkekraft imøte med verdens mangfold (Nietzsche 1999b, s. 641-752). Et av nåtidens fremste forsøk på å konkretisere en slik tanke er Clive og Jane Errickers postmodernistiske religionsdidaktikk. I *Reconstructing Religious, Spiritual and Moral Education* (2000) og andre relaterte tekster fremmer de prinsippet om at en moderne livssynsundervisning bør ta utgangspunkt i barns kreativitet og stimulere den på en slik måte at de unge kan oppleve eksistensiell modning og identitetsutvikling. Clive og Jane Erricker presiserer at barns kreativitet bare kan stimuleres gjennom den kunnskapen som barn konstruerer selv, og innholdet i denne kunnskapen må utelukkende komme fra de unges egne personlige livserfaringer. De tar avstand fra pensas siden pensas bestandig har en undertrykkende effekt. Fremstillinger av religioner og livssyn, uansett om de er formulert av religiøse eller sekulære samfunnsaktører, påtvinger barna en innsnevret virkelighetsforståelse og begrenser deres mulighet til selv å formulere svar på eksistensielle spørsmål. Hvis politikere, byråkrater, forskere, lærere og andre involverte ønsker at barn skal få realisert sitt potensial for kreativitet, så må de la barn få håndtere eksistensielle spørsmål på et selvstendig grunnlag (Erricker & Erricker 2000, s. 15-77). Dette betyr at elever ikke bør bruke religiøst og filosofisk tankegods i arbeidet med å utvikle egne perspektiver; elever bør istedenfor bruke materiale fra blant annet intervjuer med andre elever. I slike intervjuer kan intervjuobjektene fortelle om hvordan de selv møter eksistensielle utfordringer, og så kan elevene, med faglæreren som tilrettelegger, få reagere på disse fortellingene ved først å formulere et begrepskart hvor de presenterer sine umiddelbare tanker om det de har hørt. Deretter kan elevene få anledning til å videreutvikle disse tankene til mer helhetlige og identitetsgenererende historier som de kan dra veksler på i sin fremtidige omgang med andre mennesker (Erricker & Erricker 2000, s. 135-188).

Clive og Jane Errickers tilnærming til religions- og livssynsundervisning har sine åpenbare kvaliteter. De anerkjenner barns behov for kreativitet og legger denne siden ved de unges psykologi til grunn for deres didaktiske refleksjoner. Nietzsche ville imidlertid presisert, og jeg er av samme oppfatning, at deres frykt for pensumbaserte innføringer er overdrevet. Så lenge faglærere formidler overfor elevene at religiøse tradisjoner ikke er absolutte og uangripelige størrelser, men kulturelle fenomener som både kan og bør modifieres, så vil ikke undervisningen være undertrykkende; den vil være frigjørende. Clive og Jane Erricker innrømmer, og legger til grunn, at barns kreativitet kan stimuleres imøte med andre barns fortellinger, og da bør barns kreativitet også kunne stimuleres imøte med det farverike panorama av perspektiver som de religiøse tradisjonene består av (såfremt

faglærerne åpner for det). Robert Jackson kritiserer Clive og Jane Erricker på grunnlag av de samme argumenter (Jackson 2004, s. 65-68), og i *Religious Education: An Interpretive Approach* (1997) og *Rethinking Religious Education and Plurality* (2004) presenterer han en fortolkende tilnærming til religionsundervisning som kombinerer en erkjennelse av de muligheter for personlig utvikling som ligger i en stimulering av kreativitet med en kritisk omfavning av religiøs mangfold. Den viktigste grunnen til at Jacksons tilnærming bidrar til å aktualisere og konkretisere Nietzsches perspektivisme, er hans vektlegging av kreativ refleksivitet og den form for selvoverskridende identitetsutvikling som refleksivitet medfører («edification»). Det er gjennom Jacksons praksisorienterte refleksjoner over refleksivitetens funksjon at man erkjenner hvilke muligheter den nietzscheanske forståelsen av kulturelt mangfold kan ha i klasserommet. Samtidig gir Nietzsche filosofisk troverdighet til Jacksons fortolkende metode siden Nietzsche presiserer, i motsetning til de filosofene som Jackson eksplisitt baserer seg på, at en selvoverskridende og kreativ hermeneutikk bør operere *på tvers* av kulturelle og religiøse skillelinjer. Jackson baserer seg, rent filosofisk, på arbeidene til Paul Ricoeur og Hans-Georg Gadamer (Jackson 1997, s. 142; 2004, s. 92-94; 2017). Både Ricoeur og Gadamer mener at selvutfordrende hermeneutisk utfoldelse er avgjørende for at mennesker skal forstå seg selv og sine kulturelle kontekster best mulig, men de relaterer sine tanker om hermeneutikk primært til spørsmålet om hvordan moderne europeere skal forstå sin *egen* historie (Ricoeur 1984-1988, 2004; Gadamer 1990). Nietzsche, på den annen side, fremmer tanken om at en moderne hermeneutiker bør gå i dialog ikke bare med sin egen fortid, men også med *andre* kulturer og religioner for å få et maksimalt utbytte av de fortolkende operasjonene. Denne vurderingen henger sammen med hans ikke-metafysiske syn på autentisitet: Eksistensiell modning og identitetsutvikling i kjølvannet av opplysningstidens oppdagelser og en tiltagende globalisering forutsetter, som nevnt, en vilje til å kultivere sine kreative fortolkningsferdigheter imøte med verdens mangfold. Hvis et menneske unnlater å tenke gjennom sine perspektiver i de andres nærvær, så risikerer han eller hun å svikte sitt potensial for kreativ fortolkning, og en erfaring av autentisitet vil dermed kunne bli kompromittert. Det moderne mennesket er, med andre ord, eksistensielt forpliktet til å utfordre seg selv imøte med alternative religioner og livssyn.

Jackson ser ikke selvoverskridende åpenhet overfor det kulturelle og religiøse mangfold som en eksistensiell forpliktelse, men han innrømmer at refleksivitet og «edification» bør inngå som sentrale komponenter i en globalt orientert religionsdidaktikk. Jackson presiserer at hermeneutiske møter med andre verdssystemer vanskelig kan holdes adskilt fra de selvutfordrende tanker som ofte vil oppstå gjennom slike møter (Jackson 1997, s. 130), og dette

synet finner støtte hos Nietzsche som mener at et menneske fornekter seg selv qua fortolkende vesen hvis det unngår enhver form for selvjustering imøte med det ukjente. I det sjette kapitlet av *Religious Education: An Interpretive Approach* redegjør Jackson for begrepene «refleksivitet» og «edification» på en måte som den nietzscheanske perspektivismen legitimerer: Å studere sin egen kultur og historie er verdifullt, men fører, ifølge Jackson, primært til økt kunnskapsmengde og ikke nødvendigvis til refleksivitet. Å studere *andre* kulturer og religioner åpner imidlertid for refleksive prosesser og det Jackson kaller for «edification». Hermeneutikeren innser imøte med andre livssyn at hans eller hennes virkelighetsforståelse ikke er absolutt; det finnes andre måter å fortolke verden på som også kan ha en potensiell verdi (delvis fordi andre livssyn besvarer gjenkjennelige spørsmål på alternative og dermed tankevekkende måter) og som utfordrer hermeneutikeren til å tenke gjennom etablerte sannheter. Slike overskridende bevegelser forutsetter en vilje til å reflektere over de dommene man selv feller imøte med andre livssyn for derigjennom å kunne fjerne, eller ihvertfall moderere, de fordommer som ikke fremmer etableringen av nye perspektiver (Jackson 1997, s. 130-131).³

Refleksivitetens didaktiske implikasjoner

Ønsket om å inkludere refleksivitet og «edification» har, mener Jackson, klare didaktiske implikasjoner. Lærere bør motivere elever til å være både åpne og kritiske overfor religioner og livssyn samtidig som lærere prøver å utstyre elevene med de hermeneutiske verktøy som kreves for å kunne utføre slike fortolkende operasjoner. For at lærere skal lykkes med denne oppgaven, er det viktig, påpeker Jackson, at de skaffer seg en viss oversikt over elevenes egne livssyn og «tilhørende» fordommer. Derigjennom kan lærerne utarbeide læringsstrategier som tar hensyn til elevenes hermeneutiske utgangspunkter (Jackson 1997, s. 111; 2004, s. 89). Dette er et sentralt poeng for Jackson, men det kan også være et problematisk poeng. Bør lærere gå til det skritt at de spør sine elever om hvilke livssyn de støtter? Jackson mener nok ikke det; han ser heller ut til å mene at lærere bør lytte til hva elevene faktisk sier om eksistensielle temaer. På grunnlag av de unges innspill kan lærerne ihvertfall forsøke å planlegge pedagogiske aktiviteter som makter å være *både* brobyggende *og* identitetsutviklende ved å ta høyde for elevenes bakgrunn, holdninger og interesser.

For at lærere skal lykkes med å frembringe refleksive elever, er det også viktig, ifølge Jackson, at lærere ikke bare fokuserer på de forskjellige religionenes overordnede hoved-

komponenter (kristendommens ti bud, islams fem søyler, buddhismens fire edle sannheter og så videre), men at de også fremviser religionenes kompleksitet. Religioner består av individer og grupper som forholder seg til de overordnede idéene på svært forskjellige måter. Noen forholder seg til det overordnede tankegodset på en ortodoks måte og lever sine liv på grunnlag av det, mens andre forholder seg til dette tankegodset på en friere og mer kreativ måte. Elever bør få innsikt i slike dimensjoner ved det religiøse for derigjennom å kunne utvikle sine hermeneutiske evner (Jackson 1997, s. 108-110; 2004, s. 88). Jackson selv har gitt konkrete forslag til hvordan elever kan opparbeide slike innsikter gjennom sitt arbeid med å skrive pensumbøker for religionsfaget. I disse bøkene retter Jackson og hans medforfattere lesernes oppmerksomhet mot barn og deres individuelle opplevelser av de religiøse tradisjonene som de er en del av (Jackson 1997, s. 112-116).

En åpenbar innvending mot disse anbefalingene er at innenfor tidsrammen til det norske RLE-faget så vil ikke et slikt opplegg kunne realiseres. Lærere har bare noen få undervisningstimer til rådighet, og da bør man fokusere på religionenes hovedinnhold. Selv mener jeg at denne innvendingen har noe for seg. RLE-fagets timetall er ikke særlig høyt, og ofte ofres undervisning i RLE til fordel for andre aktiviteter (Skeie 2010). Når man tar disse faktorene med i betraktningen, så er det forståelig at mange vil protestere mot et for omfattende opplegg. Og bare så det er sagt: Å gi norske elever en grunninnføring i de forskjellige religioners og livssyns hovedkomponenter bør uansett være RLE-fagets mest fundamentale funksjon. Skal en borger klare å orientere seg i dagens flerkulturelle samfunn, så må han eller hun kunne ihvertfall *noe* om religionenes bakgrunnshistorie, innhold og påvirkningskraft. Men hvis vi som samfunn ønsker, på grunnlag av en prinsipiell vurdering, at skolens religionsfag skal gi hermeneutiske ferdigheter, refleksivitet og – hvis man legger et åpent syn på eksistensiell modning til grunn – identitetsutvikling, så er det viktig at faglærerne går bak de standardiserte fremstillingene og presenterer elevene for religionenes sammensatte og motsetningsfulle karakter. Ved å presentere elevene for religionenes sammensatte karakter, får elevene mulighet til å fordype seg ikke bare i de overordnede hovedkomponentene, men også i de mer gruppe- og individorienterte sidene ved de forskjellige religionene (jevnfør det jeg skrev i forrige avsnitt), og man får gitt et bidrag til å bryte ned fordommer mot de religiøse tradisjonene. Frykt for «fremmede» religioner skyldes ofte forenklete og endimensjonale fremstillinger (noe ikke minst Edward Said har brukt mye tid på å demonstrere). Hvis skolen klarer å kommunisere overfor elevene at medienes presentasjon av for eksempel islam som en autoritær og kjønnssegregerende religion *bare* fanger opp *noen* aspekter ved den islamske tradisjonen, så vil mye være vunnet for integreringssaken.

Avsluttende drøfting

Jeg avslutter denne artikkelen med å diskutere hvorvidt den nietzscheanske kombinasjonen av identitetsutvikling og tverrkulturell dialog (slik den aktualiseres og konkretiseres av Robert Jackson) kan imøtekomme kritikken fra de som mener at RLE-undervisningen *ikke bør* kombinere identitetsutvikling og hermeneutisk brobygging. Bengt-Ove Andreassen er nok en av de fremste representantene for dette synet i dagens debatt. I sin bok om religionsdidaktikk er Andreassen tydelig på at lærere bør unngå eksistensielle spørsmål og heller fokusere på kunnskapstilegnelse. Et nøytralt religionsfag bør ikke ha som normativ målsetning at elever skal lære *av* religioner og livssyn; et nøytralt religionsfag bør kun ha som normativ målsetning at elever skal lære *om* religioner og livssyn (Andreassen 2012, s. 101-103; 2016, s. 125-128). Undervisningsopplegg som åpner for eksistensiell modning og identitetsutvikling, hører ikke hjemme i RLE-timene siden slike *lære av*-opplegg kan være i strid med internasjonale konvensjoner om religionsfrihet. Slike opplegg er også problematiske, mener Andreassen, fordi de har sin opprinnelse i fortidens konfesjonelt forankrede kristendomsundervisning.

Andreassens kritikk av eksistensielt orienterte undervisningsopplegg er velbegrunnet, og den vil ramme mange forslag til hvordan eksistensiell modning og identitetsutvikling kan bli en del av RLE-faget. Jeg mener imidlertid at undervisningsopplegg basert på Nietzsches perspektivisme ikke nødvendigvis rammes av denne kritikken. Den tyske filosofen viser at hermeneutiske møter med religioner og livssyn kan være eksistensielt berikende og identitetsutviklende *uten* at forkynnelse legger premissene for den fortolkende prosessen. Den form for identitetsutvikling som Nietzsche tar til orde for, forutsetter en kategorisk avvisning av *alle* universalitets- og eksklusivitetskrav (selv en betinget aksept av en religions universalitets- og eksklusivitetskrav vil, potensielt sett, kunne virke begrensende på den eksistensielle modningen). Nietzsche mener at denne posisjonen er et ærligere forsøk på å håndtere arven fra opplysningstiden enn mange andre posisjoner, som for eksempel den hegelianske dialektikken, fordi den inkorporerer erkjennelsen av at det ikke lenger finnes noen sikre svar på eksistensielle spørsmål. I en slik situasjon kan mennesker finne livsmening gjennom å kultivere sine egne kreative fortolkningsferdigheter imøte med verdens mangfold.

Jackson, for å vende oppmerksomheten mot ham igjen, ser ikke dette selvoverskridende idealet som en eksistensiell forpliktelse (slik Nietzsche gjør), men han mener likevel at et slikt ideal *bør være* et ideal (jævnfør det jeg skrev tidligere). Jackson begrunner

sitt syn ved å henvise til den vurdering at hermeneutiske møter med andre religioner og livssyn vanskelig kan holdes adskilt fra de selvutfordrende tanker som ofte vil oppstå gjennom slike møter. Andreassen, på den annen side, er selvfølgelig klar over at hermeneutiske fordypninger i eksistensielt tankegods vil fort kunne føre til refleksjoner over eksistensielle spørsmål. Som han selv formulerer det:

Likevel kan det tenkes at elevene får perspektiver på sine egne liv og egen eksistens gjennom å lære om religioner og livssyn. Slik vil det være med all undervisning og kunnskapstilegnelse. Dersom noen elever blir inspirert av innholdet i undervisningen, tar det til seg og relaterer det til personlige og eksistensielle spørsmål og slik lærer av religion i religionsundervisningen, så er ikke det noe en religionslærer kan styre. Alt man lærer om, vil potensielt kunne komme til å påvirke en. At elever blir fascinert eller engasjert av innholdet i undervisningen, er positivt. (Andreassen 2012, s. 103; 2016, s. 127.)

Andreassen avslutter imidlertid sin diskusjon med å presisere på nytt at RLE-faget ikke bør ha som normativ målsetning at elever skal lære noe av religioner og livssyn. Selv kan jeg være enig med Andreassen i at faglærere bør ha som hovedoppgave å fokusere på kunnskapstilegnelse. Jeg mener likevel at lærerne bør ha en mulighet til å åpne for eksistensiell undring og refleksjon – ihvertfall hvis forholdene i klassen ligger til rette for det. Mitt syn på denne saken har sine problematiske sider, men problemene forbundet med dette synet skal ikke overdrives heller. Både Nietzsche og Jackson presiserer at en lærer bør oppfordre sine elever til å bli refleksive; samtidig presiserer de – hver på sin måte – at lærere ikke skal styre den refleksive prosessen på noen som helst måte (Nietzsche 1999c, s. 101-102; Jackson 1997, s. 130). Dette betyr helt konkret at når en RLE-lærer utarbeider oppgaver om for eksempel buddhismen, så er det legitimt, om enn ikke helt ukontroversielt, å stille spørsmål ikke bare om buddhismens innhold, men også om hvordan elevene rent kvalitativt vurderer den buddhistiske læren og de forskjellige aspektene ved den buddhistiske tradisjonen. Og så blir det opp til elevene å besvare disse spørsmålene ut ifra sine egne forutsetninger. En kristen elev vil i en slik situasjon kanskje konkludere med å bekrefte sine egne religiøse overbevisninger; det kan likevel hende at den hermeneutiske bevegelsen har åpnet et mer sammensatt landskap hvor alternative forståelsesformer kan ha en berikende plass.

Litteratur

Andreassen, Bengt-Ove (2012). *Religionsdidaktikk: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Andreassen, Bengt-Ove (2014). Religionslæreren – en rolle i endring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98 (5), s. 316-328.

Andreassen, Bengt-Ove (2016). *Religionsdidaktikk: En innføring – 2. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.

Erricker, Clive & Erricker, Jane (2000). *Reconstructing Religious, Spiritual and Moral Education*. London: RoutledgeFalmer. DOI: 10.4324/9780203349724

Gadamer, Hans-Georg (1990). *Wahrheit und Methode*. Tübingen: J. C. B. Mohr.

Jackson, Robert (1997). *Religious Education: An Interpretive Approach*. London: Hodder & Stoughton.

Jackson, Robert (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy*. London: RoutledgeFalmer. DOI: 10.4324/9780203465165

Jackson, Robert (2017). Hermeneutics, Tradition and Reflexivity: Deepening the Interpretive Approach (under publisering).

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet ([1998] 1999). *Rammeplan og forskrift for allmennlærerutdanning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Nietzsche, Friedrich (1999). *Kritische Studienausgabe*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co.

Nietzsche, Friedrich (1999a). *Unzeitgemässe Betrachtungen* (fra Band 1 der *Kritischen Studienausgabe*). Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co.

Nietzsche, Friedrich (1999b). *Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten* (fra Band 1 der *Kritischen Studienausgabe*). Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co.

Nietzsche, Friedrich (1999c). *Also sprach Zarathustra* (fra Band 4 der *Kritischen Studienausgabe*). Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co.

NOU 1995:9. *Identitet og dialog. Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Ricoeur, Paul (1984-1988). *Time and Narrative*. Chicago: University of Chicago Press. DOI: 10.7208/chicago/9780226713519.001.0001

Ricoeur, Paul (2004). *Memory, History, Forgetting*. Chicago: University of Chicago Press. DOI: 10.7208/chicago/9780226713465.001.0001

Said, Edward (2003). *Orientalism*. London: Penguin Books.

Skeie, Geir (red.) (2010). *Religionsundervisning og mangfold: Rom for læring i religion, livssyn og etikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *Rammeplan for allmennlærerutdanningen*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2009). *Rammeplan for allmennlærerutdanningen*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Utdanningsdirektoratet (2008). *Læreplan i religion, livssyn og etikk*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2015). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Williams, Patrick (red.) (2001). *Edward Said*. London: Sage Publications. DOI: 10.4135/9781446261477

Noter

¹ Se blant annet seksjon 2 i «Ueber Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinne» (1873) og seksjon 347 i *Die fröhliche Wissenschaft* (1882) for Nietzsches egne formuleringer av disse tankene.

² Nietzsche utarbeider ikke denne perspektivistiske hermeneutikken på et bestemt sted i sitt forfatterskap; han skisserer den i konsentrerte ordelag på forskjellige steder i sine publiserte tekster og etterlatte notater. Se seksjon 481 i *Der Wille zur Macht* (1906) for en av Nietzsches mest konsise formuleringer av essensen i sin perspektivisme. Se blant annet seksjon 189 i annen del av annet bind av *Menschliches, Allzumenschliches* (1878-1880), seksjon 471 og 575 i *Morgenröthe* (1881) og seksjon 143 i *Die fröhliche Wissenschaft* for Nietzsches refleksjoner over perspektivismens tverrkulturelle implikasjoner.

³ Jackson henter begrepet «edification» fra den amerikanske filosofen Richard Rorty som utarbeider begrepet delvis på grunnlag av Nietzsches filosofi (se kapittel 8 i *Philosophy and the Mirror of Nature* (1980) for relevant informasjon). I de tekstene hvor Rorty selv diskuterer tverrkulturell dialog, deriblant «Cosmopolitanism without Emancipation» (1985) og «On Ethnocentrism» (1986), stiller han seg imidlertid tvilende til hvorvidt «edification» bør være et ideal for en globalt orientert hermeneutiker siden dialoger med representanter for ikke-vestlige religioner og livssyn ikke bør føre til unødvendige problematiseringer av Vestens liberale verdier.