

Å lære hvordan: Forslag til et nytt mål utover å lære om og av religion

Knut Aukland



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2021:1

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2021:1

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Å lære hvordan: Forslag til et nytt mål utover å lære om og av religion

Knut Aukland

OsloMet

Abstract: As an addition to the well-known distinction between learning about and learning from religion, this article introduces «learning how» one gets and can get knowledge about religion as a third alternative. In the first part of the article, I present and define «learning how» and argue why «learning how» should be a primary aim in religion education. This aim includes knowledge about methodology and epistemology in relation to the study of religion, but also knowledge about people's understanding and attitudes towards religion and religions. In the second part of the article, I position and justify «learning how» in relation to disciplinary literacy and explore how this aim sheds new light on discussions concerning the disciplinary basis for religion education and what content knowledge ought to be prioritized.

KEYWORDS: LÆRE OM, LÆRE AV, FAGSPESIFIKK LITERACY, METODOLOGI, BASISFAG

About the author: Knut Aukland er førsteamanuensis ved OsloMet, Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning. Hans forskningsinteresser inkluderer religionsdidaktikk, VR og religionsundervisning, religionslærere på Facebook og indisk religion.

Aukland er skaper av formidlingsprosjektet www.KRLEpodden.com. Se hans forskerprofil på <https://www.oslomet.no/about/employee/knutau/>.

Introduksjon

I mitt første år som lærerutdanner, etter flere år med religionsvitenskaplige studier og forskning¹, opplevde jeg en del frustrasjon knyttet til representasjoner av religioner i lærebøker og andre læremidler. På skolesiden til statskanalen NRK lærte jeg å finne frem til videoklipp tilknyttet ulike kompetansemål i religionsfagene. Her var det særlig [et videoklipp](#)² som skilte seg ut ved å ta et skritt bak fremstillinger av religioner og vise til produksjonen av kunnskap og representasjoner om religion. I det korte klippet, titulert «Religioner», blir vi nemlig invitert inn på kontoret til Rana Issa som presenteres som en «religionsforsker». Issa introduseres som en som har mange bøker i hyllene, blant annet flere utgaver koranen og bibelen på ulike språk.

I kontrast til de andre videoene som inneholder representasjoner av ulike religioner, tematiserer klippet religionsforskning og religionsforskeren som sådan, en forskergruppe som ellers får lite oppmerksomhet i samfunnet. Utover at barn her blir eksponert for kunnskap om religion, får de også vite at det finnes folk som jobber med å utvikle kunnskap om religion. Det de derimot ikke får vite, er hvordan slike religionsforskere faktisk produserer kunnskap om religion, selv om videoklippet antyder at det kan handle om å ha mange bøker i hyllene.

Det er nettopp det å forstå hvordan man kan få og få kunnskap om religion jeg ønsker å etablere som et eget mål for religionsundervisningen i denne artikkelen. Et slikt mål kan både peke mot kunnskapsmål og dannelsesmål, og således knyttes til ulike pedagogiske strategier vi bruker for å oppnå disse. Ved å utvide den veletablerte modellen som skiller mellom å lære om og å lære av religion, til å inkludere *å lære hvordan* som et tredje alternativ, håper jeg å utvide det religionsdidaktiske vokabularet, noe som igjen åpner opp for en bredere diskusjon om religionsundervisningens basisfaglige forankring.³ Dette løser opp en utfordring i den religionsdidaktiske debatten i Skandinavia i dag, hvor koordinatene tenderer til å sette et skille mellom å lære om versus å lære av, som i igjen kan knyttes til diskusjonen om basisfagene religionsvitenskap og teologi (Kjeldsen, 2016, s. 32–3⁴; von der Lippe og Undheim 2017, s. 19–20). Hensikten med denne artikkelen er således todelt. For det første ønsker jeg å utvide den etablerte, dikotomiske modellen som skiller mellom å lære om og av religion, ved å etablere det å lære hvordan man får kunnskap om religion som et tredje mål for religionsundervisningen. For det andre, vil jeg bruke denne utvidelsen til å destabilisere koordinatene i debatten ved å undersøke nærmere ulike basisfag og

¹ Her kan det være fruktbart for meg å avsløre egen faglig bakgrunn gitt dens betydning i forskning og religionsdidaktiske debatter (cf. Berglund, 2019, s. 60–1). Selv om mine egne studier har til dels vært tverrfaglig (antropologi, områdestudier/Sørasiastudier og historie), har jeg primært studert og blitt sosialisert inn i religionshistorie (Universitetet i Oslo) og religionsvitenskap (Universitetet i Bergen).

² <https://www.nrk.no/skole/?page=search&q=hva%20er%20religion&mediaId=19797>, besøkt 28.8.2020.

³ Med basisfag referer jeg her til universitetsfag og -disipliner vi finner på universiteter, også omtalt som disiplinfag og vitenskapsfag (Andreassen, 2016, s. 15).

⁴ Merk likevel at Kjeldsen (2016, s. 32–33) også åpner for at ulike basisfag utover teologien kan inngå i å lære av-perspektiver.

basisfaglige metoder som kan være legitime for en ikke-konfesjonell religionsundervisning.

For å gjøre dette vil jeg først svare på hva dette målet er og definere *å lære hvordan* som et eget mål for religionsundervisningen, samt gi eksempler på konkrete læringsmål. Jeg skiller mellom en religionsfaglig og en allmenn del av *å lære hvordan* (se figur 1). Deretter vil jeg begrunne hvorfor det *å lære hvordan* bør være et eget mål for religionsundervisningen, før jeg presenterer hvordan dette målet kan realiseres i undervisningen. Her sammenligner jeg den religionsfaglige delen av *å lære hvordan* med den beslektete *RE-searchers*-tilnærmingen (Freathy m.f. 2015) som jeg presenterer som en mulig måte å realisere *å lære hvordan* på. I artikkelens andre del begynner jeg drøftingen av religionsundervisningens basisfag. Her tar jeg utgangspunkt i fagspesifikk literacy (Shanahan og Shanahan 2008) og bruker det som en inngangsport til debatten omkring hvilke basisfag som bør ligge til grunn for og informere skolens religionsfag. Her utfordrer jeg rådende forståelser av religionsvitenskap og bruker *å lære hvordan* til å vise hvordan basisfaglige spenninger og metodologi kan brukes som en ressurs i faget.

Hva er å lære hvordan?

I sin doktorgrad fra 2016 gjennomgår Karna Kjeldsen (2016, s. 28–33) utviklingen av begrepsparet å lære om og lære av religion, fra Michael Grimmit, via Robert Jackson's fortolkende tilnærming, til den kritiske reaksjonen fra blant annet det religionsvitenskapelige miljøet i EASR Working Group on Religion in Secular Education ledet av Wanda Alberts og Tim Jensen. Å lære om kan knyttes til religionsfaglig kunnskap uten noen bestemt kobling til spesifiserte dannelsesmål. Det å lære av, på sin side, kan inkludere ulike former for danning som interkulturell danning, eksistensiell danning, religiøs danning og/eller analytisk-kritisk danning. Gjennomgangen viser endringer over tid (særlig i forhold til å lære av), flertydigheten i begrepene (jf. Teece, 2010) og hvor sentralt begrepsparet er i feltet. De definerer sentrale mål for religionsundervisning, antyder ulike pedagogiske strategier, og brukes aktivt til å definere ulike posisjoner. En utvidelse av denne dikotomiske modellen kan altså åpne opp for nye perspektiver i teori og praksis.

Et tredje alternativ til å lære om og lære av religion, kan være *å lære hvordan*⁵, i betydningen *å lære hvordan* vi får og kan få kunnskap om religion.⁶ Jeg foreslår følgende definisjon: *Å lære hvordan* viser til et eget mål for religionsundervisning hvor elevene (a) lærer å produsere og evaluere kunnskap om religion, og (b) utvikler forståelse for hvordan folk i alminnelighet får kunnskap om religion. Den første delen

⁵ I motsetning til å lære om og å lære av religion, kan man ikke snakke om «å lære hvordan religion» uten å videre spesifisere hva det er snakk om. Mitt forslag er derfor at vi knytter dette til kunnskap fordi dette er særlig nyttig i utdanning, og ikke for eksempel hvordan praktiserer man religion.

⁶ I en tidligere versjon av denne teksten brukte jeg konsekvent formuleringen «religion og livssyn» for ikke å ekskludere livssyn, men fordi begrepet livssyn forblir et åpent begrep har jeg valgt å holde det utenfor artikkelen (Bråten 2018).

av definisjonen (a) peker i retning av hvordan fagfolk jobber med religion, og tar sikte på at elevene utvikler kunnskap om metodologi og epistemologi som setter dem i stand til å selv produsere samt vurdere kunnskaper om religion. Her dreier det seg om hvordan vi kan få og får kunnskap om religion. Denne delen av *å lære hvordan* kan vi kalle den religionsfaglige delen. Den andre delen av definisjonen (b) derimot, tar oss ut av det mer tradisjonelle fokuset på religiøse tradisjoner og retter seg mot alminnelige menneskers kunnskap og syn på religion, og undersøker koblinger mellom kunnskaper, holdninger og kilder. Her dreier det seg om hvordan vi får kunnskap om religion utenfor religionsfaglige kontekster, både i og utenfor skolen. Dette kan sies å være den allmenne delen av *å lære hvordan*.

Sett opp mot Kjeldsens fremstilling av å lære om og å lære av religion er det tydelig at å lære hvordan man får kunnskap om religion både kan sees som distinkt og i relasjon til å lære om og av religion. Den religionsfaglige delen av definisjon kan sees opp mot å lære om fordi det her er snakk om vitenskapelige metoder. Samtidig er det *å lære hvordan* distinkt som mål fordi den bare indirekte peker på de religiøse tradisjonene og, særlig i den allmenne delen, sikter seg inn mot alle medlemmer i dagens samfunn som, om de er religiøse eller ikke, har en eller annen holdning og relasjon til religion og religioner. Den allmenne delen av *å lære hvordan* kan, i likhet med å lære av, kobles nært på elevenes livsverden, bakgrunn og holdninger: Hvilke kunnskaper og syn har de selv på religion og spesifikke religioner, og hvilke kilder er disse knyttet til?

Å lære hvordan	
Å lære hvordan man får og kan få kunnskap om religion	
Religionsfaglig del	Allmenn del
(1) Kunnskap om ulike faglige metoder og måter å få kunnskap på.	(1) Kunnskap om alminnelige menneskers kunnskap og syn på religion og religioner.
(2) Forståelse for forbindelsen mellom metode og kunnskap.	(2) Kunnskap og forståelse for sammenhenger mellom kunnskaper, holdninger og kilder.
(3) Evne til å skape kunnskap med slike metoder i didaktisert form.	
(4) Evne til å vurdere metoder og kunnskapen de gir i forhold til ulike spørsmål.	

FIGUR 1.

Oversikt over å lære hvordan man får og kan få kunnskap om religion.

Å lære hvordan handler altså om hvordan man får og kan få kunnskap om religion og religioner. La meg først utbrodere den religionsfaglige delen. Her kan vi skille mellom fire ulike komponenter. (1) Kunnskap om ulike faglige metoder og måter å få kunnskap på; (2) forståelse for forbindelsen mellom metode og kunnskap. På et avansert nivå inkluderer denne forståelsen en forståelse for epistemologi og kunnskap om hvordan definisjoner, makt og undersøgerens identitet og posisjon påvirker kunnskapen

man finner. (3) Evne til å skape kunnskap med slike metoder i didaktisert form⁷; og (4) evne til å vurdere metoder og kunnskapen de gir i forhold til ulike spørsmål. Mens komponent (1) og (3) handler om metodologi, altså de ulike metodene og prosedyrene religionsforskere bruker for å skape kunnskap om religion, handler (2) om epistemologi, altså en forståelse for hva vi kan få kunnskap om og hvordan, mens (4) fordrer kunnskap og kjennskap til de andre komponentene. Den religionsfaglige delen av *å lære hvordan* innehar både en metodologisk og epistemologisk komponent.

La meg allerede nå, for å få med leseren på et mer konkret nivå, eksemplifisere hva et fokus på *å lære hvordan* kan bety. La oss ta Guru Nanak og Muhammed som et utgangspunkt. Alle vil vi være enige i at elever bør ha visse grunnleggende kunnskaper om disse to. Flere vil også stille seg bak tanken om at elevene kan lære av sine medelevers erfaringer med disse to skikkelsene. *Å lære hvordan*, derimot, vil innebære en kunnskap og kompetanse om hvordan vi kan få ulike typer kunnskap om disse to avhengig av hva vi spør om og hvordan vi går frem. Et konkret eksempel kan være at elevene har kunnskap om hvordan en som jobber historisk, etnografisk eller sosiologisk⁸ vil kunne tilnærme seg de to på; om hva slags type spørsmål de kunne være interessert i; om hvilke typer kilder de vil gå til; hvilke metoder de bruker; og, på et avansert nivå, vurdere faktorer som påvirker kunnskapen de kommer frem til og hvilke metoder som egner seg til hvilke problemstillinger. Forskere som jobber med slike metoder – og her kunne jeg like gjerne trukket frem andre basisfaglige metoder – vil selvsagt kunne interessere seg for en rekke spørsmål og metoder, men i mitt eksempel er historikeren interessert i å spørre hvilke kilder vi har som kan fortelle oss om deres biografi, og hvordan vi kan vurdere deres troverdighet. Etnografen lurer på hva disse to betyr for folk i dag, spesifikt for en gruppe unge sikher og muslimer i nærmiljøet. Sosiologen er interessert i å gjennomføre en spørreundersøkelse om koblingen mellom disse og folks levesett i dag.

Her kan vi selvsagt spisse interessen til disse tre tenkte forskerne ved å fokusere mer spesifikt på kvinners plass og erfaringer, eller endre spørsmålet ved for eksempel å spørre hvordan disse to æres og inngår i ritualer, eller hvilket syn de to hadde på det ene eller andre tema. Videre kan vi forestille oss at hver av disse forskerne har en «volumknapp» som gjør at vi kan stille dem i en mer kritisk eller mer empatisk modus. I en mer kritisk modus ville disse tre kunne zoome inn på maktforhold, og for eksempel kvinners stilling innenfor disse religionene. Her ser for eksempel historikeren nærmere på Muhammeds syn på kvinners roller i ummaen. I en mer empatisk modus kunne de tre zoome inn på frivillig arbeid og inkludering. Her vil for eksempel feltarbeideren undersøke motivasjonen til muslimer som driver frivillig arbeid. Videre kunne vi tenkt oss helt andre metoder enn de jeg brukte som eksempel. Hva med metoder som

⁷ Formuleringen «didaktisert form» er hentet fra Jørgensen (2018, s. 91) og viser til at de ulike metodene som religionsforskere bruker må tilpasses undervisningens rammer (f. eks. i forhold til tid og elevenes nivå).

⁸ Jeg unngår her å bruke de lengere fagtittelene som religionshistoriker og religionsantropolog. Merk at eksempelet like gjerne kunne brukt andre potensielle basisfag som arkeologi, teologi og psykologi for å nevne noen.

kunstanalyse (kunsthistorie) og teksttolkning (f. eks. hermeneutikk, litteraturvitenskap, teologi)?

På det mest avanserte nivået vil elever kunne vurdere ulike metoder og kunnskap opp mot ulike spørsmål. En gjenganger i klasserom og andre steder er en variant av spørsmålet: «hva tror sikher/muslimer på?». Hvis vi legger til side den innvending at spørsmålet ser ut til å ha en viss protestantisk vinkling og formulering, vil en avansert elev kunne vurdere at en relevant tilnærming kunne være intervju, spørreundersøkelse, lesing og tolking av tekster fra hellige bøker eller andre kilder. Videre vil eleven kunne vurdere at disse metodene vil gi kunnskap om ulike forhold, og at spørsmålet kan spisses. Intervju med besteforeldre vil fokusere på en spesifikk retning innenfor en religion, knyttet til samtiden: Hva tror noen på i dag? Spørreundersøkelse på landsbasis vil gi et mer oversiktsbilde på tvers av ulike retninger i Danmark/Norge/Sverige i dag: Hva tror danske/norske/svenske sikher/muslimer på i dag? Lesing av tekster vil ikke nødvendigvis kunne si så mye om mennesker i dag, men likefullt gi en pekepinn på sentral lære i tradisjonen: Hva sier tekst x eller fortelling y om sentrale forestillinger i denne religionen?

Hva så med den allmenne delen av *å lære hvordan*? Å undersøke koblinger mellom kunnskap, holdninger og kilder vil åpne opp for andre typer utforskninger av Guru Nanak og Mohammed, for nå er vi interessert i hva mennesker generelt vet og mener om disse. Her rettes fokuset mer mot «outsidere», og hvilke kunnskapskilder de har. Dermed blir kildekritikk og mediefremstillinger sentrale. Hvordan og i hvilken grad omtales disse i ulike medier, på nettfora og i sosiale medier? Hva er de mest utbredte forestillingene? Er det knyttet gruppefordommer til sikher og muslimer, hvilke kilder og representasjoner støtter opp under disse? Hvilke forforståelser har elevene selv om disse, stemmer de og hva er de basert på?

Hvis vi tenker på muslimfiendtlige ytringer eller handlinger vil det *å lære hvordan* kunne sette undervisningen i gang på ulike måter. På det religionsfaglig planet kan fordommer knyttet til muslimers holdninger utforsker med ulike metoder. Avanserte elever vil dermed kunne vurdere utsagn om religion med blick på hva slags metode og kunnskap utsagnet er eller kan være basert på. På det allmenne planet kan elever og lærere analysere fremstillinger i media så vel som hets på nettsider, samt at man kan undersøke egne forforståelser og eventuelle fordommer.

Videre i denne artikkelen er det kun den religionsfaglige delen av *å lære hvordan* jeg ønsker å utforske. Den kan knyttes til et problemområde hvor det allerede finnes faglige diskurser og posisjoner som dette nye målet kan kaste nytt lys på, særlig når det kommer til religionsundervisningens kobling til basisfag i forskningen. Dette i kontrast til utforsking av forholdet mellom kunnskap på den ene siden, og meninger og følelser på den andre, hvor vi fort beveger oss inn i et faglig landskap som foreløpig er nokså perifert i religionsdidaktikken og som derfor trenger mer arbeid. Den allmenne delen av *å lære hvordan* vil jeg derfor la bli stående som en åpning for videre drøfting andre steder, mens jeg nå fokuserer primært på den religionsfaglige delen.

Hvorfor lære hvordan?

Hvis *å lære hvordan* skal kunne etableres som et selvstendig mål i religionsundervisningen trengs det argumenter for hvorfor. I det følgende vil jeg presentere ulike argumenter knyttet til religionsdidaktiske utfordringer, undervisning, samfunnsendringer, fagets relevans og religionsdidaktisk teori. Vi begynner med religionsdidaktiske utfordringer.

Religionsdidaktiske utfordringer

I norsk kontekst kunne det være fristende å ganske enkelt peke på de nye læreplanene som et argument for å inkludere det *å lære hvordan*, i og med at ett av fem såkalte kjerneelementer er definert som «Utforskning av religion og livssyn med ulike metoder» (UDIR, 2020). Men isolert sett er selvsagt ikke en slik begrunnelse god nok. Ser vi spesifikt på den delen av faget som omhandler religion, har et rådende paradigme i de norske religionsfagene tilbake til 1997 vært at elevene skal lære om religioner, nærmere bestemt svært mye kunnskaper knyttet til fem utvalgte religioner.⁹ Dette gjenspeiles i de 83 kompetansemålene listet opp under disse fem såkalte «verdensreligionene» i tidligere læreplan (UDIR, 2015). I tillegg var det seks kompetansemål knyttet til religiøst mangfold hvor sikhisme, Bahai, Jehovas vitner og mormonenes religion er nevnt. Noe av styrken i et fokus på *å lære hvordan* er potensialet i å løse en rekke utfordringer som ligger latent i læreplaner som særlig sikter mot at elevene skal å få kunnskaper om utvalgte religioner.

Som allerede antydnet kan verdensreligionsparadigmet problematiseres på ulike vis (se fn. 9). Hvilke religioner skal utvelges og på hvilket grunnlag? Og videre, kommer utfordringene med representasjon: Hva skal man velge fra de ulike religionene å fokusere på? Hvilke representasjoner skal gis mer plass? Er det offisiell eller levd religion som skal få være mer definerende? Historiske eller samtidige forhold? Helhetlige eller mer dekonstruerende representasjoner av religionene? Skal man tilnærme seg religioner som verdifulle ressurser eller problematiske fenomener? Begge deler er det selvsagt fristende å si til flere av disse spørsmålene, men gitt fagets tidsrammer og tematikkens kompleksitet er det nødvendig med reduksjon av kompleksitet, noe som i verste fall kan lede til skadelige forenklinger i form av stereotypisering som kan gi grunnlag for fordommer (von der Lippe og Undheim, 2017, s. 14–5). Kort sagt, et religionsfag som fokuserer på store religiøse tradisjoner møter på en rekke store problemer, problemer som kan minimeres ved et økt fokus på *å lære hvordan* nettopp fordi dette øver elever til å se ulike tilnærminger til religion og gjør dem bevist på ulike typer kunnskap man kan få om en religion. På denne måten kan man for eksempel sikre at religionsundervisningen også inkluderer etnografiske

⁹ I den nye norske læreplanen er nå listen over verdensreligionene utvidet til seks med sikhisme selv om planen som sådan ikke er strukturert etter verdensreligionsmodellen (UDIR 2020). Se Anker 2017 og Alberts 2017b for mer om verdensreligionsparadigmet i skole- og undervisningssammenheng.

perspektiver, som av Jenny Berglund (2014) er pekt på som særlig verdifulle for å unngå stereotypiske fremstillinger.

Som jeg skal komme tilbake kan det *å lære hvordan* bidra til å løse opp i en del av fagets grunnlagsproblematikk knyttet til basisfag, ved åpne opp for flere perspektiver og tilnærminger på religion i undervisningen. En sentral debatt i norsk religionsdidaktikk har lenge dreiet seg, og dreier seg til dels fortsatt, om en konflikt mellom mer en mer teologisk og erfaringsorientert tilnærming på den ene siden, og en mer distansert form for religionsvitenskap som i følge noen forskere sies å skulle fokusere primært på «utenfraperspektiver» (Andreassen, 2016, s. 48–9; Brekke, 2019, s. 12), og som kritikere derfor har påpekt kan lede til en «indirektisering» av faget, som igjen gjør det kjedelig (Fuglseth, 2016). Et fokus på *å lære hvordan* kan omgjøre slike faglige debatter til en ressurs inn i klasserommet, hvor elevene selv kan ta del i, forstå og vurdere ulike måter å nærme seg religion på (jf. Freathy m.fl., 2015, s. 6).

Undervisning

Det *å lære hvordan* man kan få kunnskap om religion kan omsettes nokså direkte til praktisk undervisning fordi vitenskapelige metoder er aktiviteter som kan tilpasses klasserommet noe jeg kommer tilbake til under. Som en utvidelse av å lære om og av er derfor *å lære hvordan* godt utrustet til å unngå å forbli et rent teoretisk poeng som bare i liten grad lar seg kobles på praksisfeltet. La oss ta eksempelet med verdensreligionsmodellen og representasjon. Alle religionsdidaktikere vil antakelig si seg enige i nødvendigheten av å unngå essensialistiske og forenklede religionsforståelser. Samtidig er det å forstå innholdet og anvendelsen av religionsbegrepet og ulike religionsdefinisjoner en svært krevende og abstrakt oppgave (jf. Alberts, 2017a, s. 187). *Å lære hvordan* åpner opp for en praktisk tilnærming til slike utfordringer, og legger til rette for at elever kan erfare teoretiske, abstrakte poenger gjennom egen utforskning.

I metodekunnskap ligger det også et element av å gi elever makt til selv å vurdere kunnskap de blir servert. Det gir dem også mulighetene og evnene til å selv bestemme det kunnskapsinnholdet de sikter seg mot innenfor religion. Dette kan gi mer frihet til elevene som selv kan undersøke selvvalgte temaer de ønsker å fordype seg i, som igjen kan øke motivasjon og interesse i faget. I et fokus på *å lære hvordan* vil man også gi en frihet til lærere som selv kan velge et kunnskapsområde eller felt man er særlig kompetent og motivert til å jobbe med. *Å lære hvordan* forutsetter ikke at man må jobbe med en spesifikk religion.

Samfunnsendringer

En annen begrunnelse for å gjøre *å lære hvordan* til et hovedmål i religionsundervisningen er knyttet til den informasjonsoverfloden vi daglig møter via internett. På en side kan man spørre seg om vi har samme forhold og behov for faktakunnskaper og informasjon i dag som for bare to tiår siden. Uavhengig om man mener at behovet for faktakunnskap om religionene er annerledes i vår tid, er det klart at tilsiget og den enkle tilgjengeligheten av informasjon og fremstillinger på nett skaper

et økende behov for kildekritikk og forståelse for hva troverdige kilder og troverdig kunnskap er og kan være. Fenomener som *fake* og *deep fake news* er bare to eksempler på nye utfordringer religions- og annen undervisning står ovenfor.

Et relatert problemfelt, som jeg også har nevnt, er mediafremstillinger og politikk knyttet til religion. Et av de religionsrelaterte temaene som dominerer i norske medier og påvirker rikspolitikken er knyttet til islam og muslimer (Døving og Kraft, 2013), ikke sjeldent med et fokus på konflikter knyttet til for eksempel ekstremisme og klesplagg. Slike temaer kan også komme til å dominere undervisningen (Toft, 2017; Toft, 2018). Det er vanskelig å se foran seg hvordan et mer tradisjonelt fokus på kunnskap om religioner (for eksempel om islams fem søyler) setter elever i stand til å forstå, tolke eller vurdere slike fremstillinger og debatter.

Fagets relevans

En videre fordel ved å inkludere *å lære hvordan* er at det kan gi religionsfag i skolen økt samfunnsrelevans og overførbarhet. Både undervisningen og elevenes sluttkompetanse i *å lære hvordan* kan rettes mot aktuelle samfunnsutfordringer, via evne til å vurdere yringer, statistikk, praktisk forståelse for mangfold innad i religioner, samt forholdet mellom tradisjon og individ. *Å lære hvordan* kan gi elever konkrete erfaringer med at kristne eller buddhister mener ulike ting og ikke er en homogen gruppe, hverken i nærmiljøet, Skandinavia eller verden for øvrig. Dessuten vil kunnskaper om metoder og epistemologi kunne videreføres til andre samfunnsområder som ikke handler om religion. Forståelse for forholdet mellom metode og kunnskap er relevant på tvers av mange ulike sektorer og arbeidsoppgaver. På dette området er faktisk religionsstudiets mangfoldige karakter en styrke. Dessuten har religion som tema en iboende kompleksitet som binder sammen empiriske og etiske spørsmål, objektive forhold og subjektive erfaringer.

Teori

På et teoretisk nivå tror jeg *å lære hvordan* kan utvide det fagdidaktiske språket og bidra til nye perspektiver. Som allerede nevnt kaster begrepet nytt lys på utfordringene knyttet til verdensreligionsmodellen og representasjon. I andre del av denne artikkelen vil jeg også vise hvordan dette begrepet kan brukes til å destabilisere etablerte koordinater i debatten omkring *å lære om* og *å lære av* religion, ved å nærmere undersøke spørsmålet om religionsundervisningens basisfag med fokus på metodologi og epistemologi. Men først: Hvordan kan det *å lære hvordan* realiseres i klasserommet?

Hvordan lære hvordan? Religionsfaglig metodologi og *RE-searchers*

Begrepsparet *å lære om* og *å lære av* er på den ene siden knyttet til faglige mål, men kan også knyttes til ulike pedagogiske strategier i klasserommet og undervisningen (Teece, 2010; von der Lippe og Undheim, 2017, s. 19–20). Med min definisjon over, kan den

religionsfaglige delen av *å lære hvordan* knyttes til en relativt ny tilnærming utviklet i England, nemlig *RE-searchers*.¹⁰ *RE-searchers* er en undervisningstilnærming og konkret klasseromsmetodikk først utviklet av brødrene Rob og Giles Freathy i 2013, og senere videreutviklet i en rekke publikasjoner (Freathy og Freathy, 2013; Freathy m.f., 2015; Freathy m.f., 2017; Freathy og John, 2019). De har sammen med andre formulert flere argumenter omkring betydningen og verdien av en tilnærming til religionsundervisningen som inkluderer et eksplisitt fokus på religionsfaglige metoder, slik at elevene ikke bare lærer om religion, men også lære hvordan de kan lære om religion (Freathy og Freathy, 2013). De tar som utgangspunkt at målet med religionsundervisningen er å initiere elevene inn i religionsfaglig kunnskap og metoder assosiert med teologi og religionsstudier, fordi religion er betydningsfullt i ulike samfunnsområder, nå som før (Freathy m.fl., 2015, s. 6). Viktige ingredienser i tilnærmingen inkluderer en flerfaglig tilnærming til religion, utforskende læring (enquiry-based learning) hvor lærer og elever utforsker sammen, og selv-refleksjon hvor elevene oppfordres til å reflektere over egne posisjoner og reaksjoner på læringsstoffet (ibid, s. 6–8). Dermed overlapper deres tilnærming nokså godt med det jeg har definert som den religionsfaglige delen av *å lære hvordan*. *RE-searchers* er likevel noe mer snevert siden den er koblet til spesifiserte pedagogiske tilnærminger, har en forhåndsdefinert forståelse av hensikten med religionsundervisning i skolen (som blant annet legger ganske stor vekt på elevenes egne livssyn), og ikke inkluderer det jeg omtaler som den allmenne delen av *å lære hvordan*. Som jeg vil returnere til under, kan det *å lære hvordan* knyttes til ulike hensikter for et religionsfag, både med og uten konfesjonelle elementer.

I en av de seneste formuleringene heter det at *RE-searchers* er en tilnærming som inviterer elevene til å bli prospektive fremtidige eller unge medlemmer i de ulike fagmiljøene som bedriver akademiske studier av religion, slik at de dermed kan ta del i den informerte, kritiske og gode dialogen som gjerne kjennetegner akademiske studier av religion/er¹¹ (Freathy og John 2019, s. 36). I Camilla Stabel Jørgensens presentasjon av tilnærmingen og hennes utprøving med lærerstudenter skriver hun at «*RE-searchers* er en tilnærming til religions- og livssynsundervisning der ulike vitenskapelige tilnærminger til fagets emner er didaktisert – bearbeidet og tilrettelagt for undervisning av elever i grunnskolealder. Tilnærmingen legger vekt på å tydeliggjøre sammenhengene mellom den kunnskapen som utvikles og *måtene* kunnskapen utvikles på» (Jørgensen, 2018, s. 91). Som det het i et av oppleggets tidligste formuleringer skal elevene ikke bare lære om religion, men også om hvordan man kan lære om religion (Freathy og John, 2019, s. 36). Det bør være klart at mine egne formuleringer om *å lære hvordan* har hentet inspirasjon fra tankegodset bak *RE-searcher*. Men *RE-searcher*-metodikken bare en måte å didaktisere en undervisning som inkluderer eller legger vekt på *å lære hvordan*.

¹⁰ Undervisningsmateriellet er fritt tilgjengelig i ulike versjoner på nett: <https://www.reonline.org.uk/re-searchers-approach/>, besøkt 31.8.2020.

¹¹ Skrivemåten religion/er viser til skillet mellom studiet av religion som et fenomen i seg selv, og studiet av spesifikke religioner som islam og hinduisme.

I *RE-searchers* er forskningsmetoder didaktisert via fire karakterer som er gestaltet i tegneserieform, og hver har sine måter å utforske religion på. Ask-it-all Ava foretrekker intervju og har en empatisk inngang, Debate-it-all Derek har en filosofisk-etisk inngang og er mer kritisk i sin tilnærming, See-the-story Suzie har en narrativ tilnærming til religion og forsøker selv å tolke ulike fortellinger, mens Have-a-go Hugo er interessert i å selv delta og oppleve religiøse aktiviteter (noe som kan gjøre han problematisk i forhold til menneskerettighetene når det er snakk om obligatorisk religionsundervisning, som i Norge). Ved hjelp av disse karakterene kan elevene selv utforske religioner på ulike måter, se hvordan de ulike karakterene stiller forskjellige spørsmål og finner ulike typer kunnskap og innsikt. I de fire karakterene ser vi glimt av metoder som intervju, filosofisk og etisk refleksjon, teksttolkning og deltagende observasjon.

Selv om designerne av tilnærmingen har også åpnet opp for videre utvikling av nye karakterer, fremstår det utvalget av metoder de fire karakterene representerer som en svakhet. For det første kan man spørre hvorfor de fire metodene er valgt, hvorvidt kritisk-filosofisk samtale er en religionsfaglig metode, og hvorfor intervju er koblet til empati mens filosofisk samtale er koblet til kritikk. For eksempel virker ingen av dem særlig interessert i estetiske uttrykk som gjerne spiller en viktig rolle i undervisningen. Her finnes det muligens praktiske avveininger som gjør at man må begrense, men på et dypere plan gir ikke tilnærmingen noe svar på hvilke basisfaglige metoder som bør prioriteres og hvorfor. Tilnærmingen slår ganske enkelt fast at teologi og religionsvitenskap («religious studies») er de selvsagte basisfag uten å begrunne dette. Det er nettopp en slik diskusjon jeg vil bruke å lære hvorfor til i andre del av artikkelen. På tross av disse svakhetene tilbyr *RE-searchers* et konkret eksempel på hvordan metoder og metodologi kan didaktiseres. En grunn til at metoder så fint lar seg didaktisere er nettopp det at forskningsmetoder handler om aktiviteter og prosedyrer som kan oversettes eller overføres til klasserommet¹². Et fokus på den religionsfaglige delen av å lære hvordan kan derfor forskyve hvordan vi tenker forholdet mellom såkalte basisfag på universitetet, og det vi underviser i på skolen. Når elever forventes å lære om de ulike religionene fungerer basisfag som religionsvitenskap som et fagfelt hvor man har frembrakt en rekke kunnskaper som religionsfagenes lærebøker og undervisning gjør et utvalg fra og forenkler. Når vi inkluderer et fokus på basisfaglig metodologi og epistemologi er ikke elevene lenger bare mottakere av kunnskap, men blir i tillegg invitert til å forstå hvordan man kommer frem til kunnskap i de ulike fagfeltene. De blir invitert inn i faget på en annen måte (jf. Freathy og John 2019, s. 36). En lignende idé finner vi også i konseptet om fagspesifikk literacy, som også tilbyr en inngang til å drøfte hvilke basisfag som bør ligge til grunn for den religionsfaglige delen av å lære hvordan. For selv om vi skulle ønske slike koblinger og overføringer fra

¹² Denne sammenhengen mellom metodologi og undervisningsopplegg er også tydeliggjort i tittelen til en tidligere fast spalte som presenterte undervisningsopplegg i den norske religionslærerforeningens tidsskriftet, *Religion og etikk*: «Metodikk på midtsidene».

basisfag og skolefag må vi fortsatt avgjøre hvilke basisfag og basisfaglige metoder vi vil prioritere.

Fagspesifikk literacy og religionsfaglig basisfag

Fagspesifikk literacy er særlig knyttet til Timothy og Cynthia Shanahans arbeid, hvor deres hovedidé er at for å virkelig kunne lese og forstå tekster i de ulike fagene så må du ha kjennskap til grunnleggende tenke- og arbeidsmåter i den aktuelle fagdisiplinen (Shanahan og Shanahan, 2008). Dette fordi hver fagdisiplin – som historie, kjemi og matematikk – har sine egne måter å skape, dele og evaluere kunnskap på som er fagspesifikk (ibid, s. 48). Shannahan og Shannahans formuleringer av fagspesifikk literacy ble utviklet ved at de valgte tre fag (historie, kjemi og matematikk) og samlet sammen to fagekspertter (professorer), to lærerutdannere og to lærere knyttet til hvert av disse fagene (2008, s. 46). Som en del av disse samlingene hadde de egne sesjoner hvor de to fagekspertene skulle tenke høyt om hvordan de leser fagtekster; en egenvalgt tekst og en skoletekst fra «high school»– altså for elever mellom 14–18 år (2008, s. 48). Ut ifra disse øktene utarbeidet Shanahan og Shanahan en liste over strategier som fagekspertene brukte for å lese i de ulike fagene. Historikerne var for eksempel spesielt opptatt av forfatter og kilde, før de i det hele tatt begynte å lese teksten (2008, s. 50). Tekstens kontekst og arbeid med denne var sentralt for deres lesing. Dette var ulikt fra kjemikerne som i mye større grad gikk rett til teksten og var mer fokuserte på å oversette informasjon fra en form til en annen, for eksempel fra prosatekst til formler, eller fra tekst til tabeller og grafer (2008, s. 49). Disse forskjellene og særegne lesemetodene danner grunnlaget for Shannahan og Shannahans fremstilling av fagspesifikk literacy, som tilsier at det å lese og skrive ikke er helt det samme i historie som det er i kjemi. Hva så med religionsfagene i skolen? Hva ville vi kunne lære ved å lytte til hvordan fagekspertene tilknyttet religionsfagene leser sine tekster?

En sentral utfordring her blir å bestemme hva den særegne lesemetode i religionsfaget er. For hva utgjør de grunnleggende tenke- og arbeidsmåter i religionsfagenes basisfag? Ja, hva er religionsfagenes basisfag? Hvis vi skulle gjenskape Shannahan og Shannahan sin fremgangsmåte med to professorer som tenker høyt om hvordan de leser fagtekster, så må vi bestemme hvem som skulle sitte i et slikt ekspertpanel. Og selv om vi kun forholder oss til religionskunnskap er det ikke opplagt hvilke universitetsfaglige miljøer som kan sies å ha enerett, førsterett eller mest relevans. Historisk sett har teologien vært sentral i Europa, mens religionsvitenskap har fått en stadig mer fremtredende rolle i didaktikken. Likevel, religion og religioner er studieobjekt i en rekke ulike disipliner og fag som jobber på svært ulike måter – tenk bare på forskjellen mellom en kunsthistoriker som fortolker estetikken i bodhisattva-statuer fra India på 600-tallet og en psykologs undersøkelse av sorg og religiøse forestillinger i dagens Norge. For det andre er religionsvitenskapen eller religionshistorie, som ved første øyekast fremstår som en lovende basisfaglig kandidat (gitt fagets tittel), et høyst mangfoldig fagfelt som rommer et stort språk av tilnærminger og metoder. De fiktive forskningsprosjektene til kunsthistorikeren og psykologen kunne like gjerne tilhørt to religionsvitere.

Det enhetlige navnet til tross, religionsvitenskap er å betrakte som et svært eklektisk fagfelt. Ingvild Gilhus og Lisbeth Mikaelsson påpeker at religionsvitenskapen i prinsippet rommer «religionshistorie, religionsfenomenologi, religionsantropologi, religionsfilosofi, religionspsykologi og religionssosiologi» (Gilhus og Mikaelsson, 2001, s. 12). I forhold til teori er det karakteristisk at med unntak av Mircea Eliade, er det ingen av de store teoretikerne som inkluderes i Daniel Pals (2006) mye brukte lærebok, *Eight theories of religion*, som hadde sin utdanning eller virke i en religionsvitenskapelig eller religionshistorisk institusjon eller faggruppe (Stausberg, 2010, s. 224). Videre er det et åpent spørsmål hvorvidt religionsvitenskap (*study of religion/religious studies*) kan sies å være en egen akademisk disiplin tilsvarende arkeologi og sosiologi, eller mer å forstå som et «felt» (*field og study*) tilsvarende områdestudier og turismestudier (Engler og Stausberg, 2012, s. 129–30). En særlig utfordring i det å etablere religionsvitenskap som en separat akademisk disiplin er mangelen på en distinkt metode eller metodologi (ibid). Dessuten er det mange forskere fra andre disipliner som primært jobber med religion. Utover ulike metodologiske og disiplinære tilknytninger (flere religionsforskere omtaler seg for eksempel som religionssosiologer eller religionsantropologer), rommer religionsvitenskap/religionshistorie også svært ulike metateoretiske posisjoner og etiske tilnærminger til religion. Mens stemmer som Russell McCutcheon og Bruce Lincoln har argumentert for en religionskritisk religionsvitenskap som eksplisitt gjør makt til et faglig hovedanliggende, står forskere som Diana Eck og Robert Orsi for en type religionsvitenskap hvor de religiøse tradisjoners egen selvforståelse, det være seg i tekster eller de praktiserende egne tolkninger, kan gis forrang i forskningsspørsmålene som stilles, samt i det analytiske og teoretiske arbeidet. Religionsvitenskapen fører også debatter omkring hvilken rolle *advocacy* (saksføring, aktiv støtte) kan og bør spille i det akademiske studiet av religion (Stausberg, 2014), en diskusjon som på ingen måte er avsluttet og hvor noen argumenterer for en mer normativ, etisk og involvert religionsvitenskap (Droogers, 2010). I offentligheten kan religionsforskere opptre som religionens og religiøsitetens forsvare eller kritiker. Noen kommer sågar med normative utkast til hvordan religion bør forvaltes av staten og statlige institusjoner, ikke minst i den offentlige skolen. Programmatisk utsagn om religionsvitenskapens mer eller mindre enhetlige og ønskede karakter til tross (Alberts, 2017a, s. 180–1; Andreassen, 2016, s.48–9; Jensen, 2008, s. 133–5), religionsforskere er og blir mangfoldige skapninger, og religionsvitenskapen et eklektisk fagfelt, i beste fall en løst sammensatt disiplin (jf. Engler og Stausberg 2011, s. 132).

I sum betyr dette at Shannahans originale eksperiment, med to fagekspertes, kun lar seg gjennomføre ved at noen tilnærminger/metoder/fagdisipliner gis forrang foran andre. Dette selv om man, som noen har foreslått (Andreassen, 2016, 48–60; Alberts, 2017a; Jensen, 2008; Lippe og Undheim, 2017, s. 16–7), skulle ta utgangspunkt i religionsvitenskapen som det eneste gyldige basisfag. Slik jeg ser det innebærer dette mangfoldet at vi ikke kan eller bør anta at verken forskere som jobber med religion eller religionsvitere har *en* særegen måte å lese sine fagtekster på. Shannahans og Shannahans tanke var at hvert basisfag har sine måter å skape, dele og evaluere kunnskap på. Det akademiske studiet av religion, derimot, rommer et stort

mangfold som strekker seg fra statistikk i en ende, og empatisk forståelse av såkalte innenfraperspektiver på den andre. En fagspesifikk literacy i skolens religionsfag bør derfor reflektere dette mangfoldet. En måte å løse dette på er nettopp å inkludere et eksplisitt fokus på den religionsfaglige delen av *å lære hvordan* som setter ulike basisfaglige, didaktiserte metoder på timeplanen.

Basisfaglige spenninger og metodologi som ressurs

Interessant nok er religionsfagenes basisfaglige tilknytning en gjenganger i debatter fagfolk har seg imellom (jmf. Brekke, 2019, s. 10), men nokså sjeldent eksplisitt tematisert i tekster (Brekke, 2018, s. 116). To viktig unntak til dette er Wanda Alberts (2017a; 2017b) og Øystein Brekke (2018; 2019) i norsk kontekst, samt Tim Jensen i dansk (2008). Et sentralt stridsspørsmål i debatten omkring basisfag har vært forholdet mellom religionsvitenskap og teologi, noe jeg tror *å lære hvordan* samt en bredere forståelse av religionsvitenskapen kan kaste nytt lys på. Brekke har i en artikkel om religionskritikk brukt begrepet *fagontologi* for å peke på hvilke perspektiver og virkelighetsforståelser som får komme til uttrykk i et skolefag (Brekke, 2018, s. 116–7), og i en annen skrevet om religionsfagenes relevante kunnskapstilfang (Brekke, 2019, s. 10). Et av Brekkes formål i artikkelen «Religionskritikk i klasserommet: Fag, kritikk og ontologi i norsk skule» er å argumentere mot Andreassen (2016, s. 48–9) sitt argument for at en lik behandling av religionene best sikres i religionsfagene når religion forstås og presenteres som sosialt, kulturelt og menneskelig konstruerte fenomener. Å kun legge en slik metodologisk ateisme til grunn for undervisningen vil, ifølge Brekke, gi religionsfagene en sekulær slagside (Brekke, 2018, s. 118). I en artikkel skrevet et år senere, videreutvikler Brekke sitt syn og argumenterer for et kulturanalytisk religionsfag i skolen (Brekke, 2019). Som et motsvar til argumentene for at religionsvitenskapen bør være det eneste basisfaglige grunnlaget for religionsfagene – slik og Andreassen og andre har argumentert (Alberts, 2017a; Jensen, 2008; Lippe og Undheim, 2017, s. 16–7) – presenterer Brekke det han kaller et «religionshermeneutisk perspektiv», som innehar to viktige momenter (2018, s. 2): (1) En meningsorientert undersøkning av religion som ser religioner som bærere av tankevekkende utkast til eksistens og livsorientering og grunnleggende spørsmål som det er verdt å tenke gjennom, uavhengig av egen livsytelsesprofil; (2) et bredt perspektivmangfold på religion som omfatter ikke bare religionsvitenskapelige, men også teologiske, filosofiske og pedagogiske tilnærminger til feltet.

Mitt eget forslag tilknyttet den religionsfaglige delen av *å lære hvordan* korresponderer med den andre delen av dette perspektivet, men her er det også forskjeller. Selv om de fire basisfagene Brekke peker på er relevante (religionsvitenskap, teologi, filosofi og pedagogikk), ser jeg også foran meg at mange andre kan inkluderes og derfor bør vurderes. Hva med fag som idé- og kunsthistorie, antropologi, politisk filosofi og psykologi, for å nevne noen? Poenget er ikke å inkludere så mange basisfaglige tilnærminger til religion som overhodet mulig, men slike utvalg må begrunnes ut ifra hvilke formål vi ønsker å oppnå med religionsundervisningen i

skolen. Videre tenker jeg det er viktig å utbrodere mangfoldet i religionsvitenskapen som i tidligere debatter – både i Andreassen og Brekkes fremstillinger – har hatt en tendens til å bli ensidig fremstilt, og ofte karakterisert som en disiplin som kun eller primært tilbyr et såkalt «utenfraperspektiv». Som jeg har argumentert for tidligere er religionsvitenskapen et eklektisk fagfelt, hvor blant annet etnografiske metoder og nettopp det å forstå og leve seg inn i innenfraperspektiver er et sentralt formål. Dessuten er det svært mange forskere som jobber med religion uten at de er en del av en religionshistorisk eller religionsvitenskapelig faggruppe eller institutt. Studier av religion på universiteter og høyskoler omfatter et rikt mangfold av metoder og tilnærminger som finnes innenfor religionsvitenskap, men også andre disipliner som sosiologi, kunsthistorie, antropologi, psykologi, juss, filosofi og ikke minst teologi. Og nettopp i dette mangfoldet finnes det potensial for å skape perspektivmangfold slik Brekke argumenterer, og gjøre basisfaglige spenninger til en ressurs i undervisningen, det være seg spenninger mellom mer kritisk og empatiske, eller reduksjonistiske og mer agnostiske tilnærminger til religion.

Wanda Alberts har i et kapittel om forholdet mellom religionsvitenskap og religionsfag i skolen tatt til orde for at et frigjørende religionsfag i skolen må bygge på ulike religionsforståelser som kan settes opp ved siden av hverandre (Alberts, 2017a, s. 187). Dette er i tråd med den religionsfaglige delen av *å lære hvordan*. Samtidig har hun innvendt at en slik dekonstruktivistisk tilnærming til religion, og mer spesifikt religionsbegrepet, som vil kreve et høyt abstraksjonsnivå, ikke vil la seg gjennomføre på skolenivå (ibid, s. 187), ja kanskje ikke en gang med lærerstudenter (ibid, s. 192). Her tror jeg den religionsfaglige delen av *å lære hvordan* kan hjelpe med dette fordi et fokus på metode lar seg didaktisere, som igjen gjør at elevene kan *erfare* at det finnes ulike kilder til kunnskap, at disse kildene gir ulike innganger til religion, og at de kan bygge på svært ulike religionsforståelser. Lar man elevene dra på fotballkamp og delta i supporteraktiviteter som en måte å skape kunnskap på, vil dette gi en svært konkret inngang til en mer abstrakt, funksjonalistisk og dukrheimiansk religionsforståelse. Intervju med eller lytting til religiøse aktører som snakker om overnaturlige agenter kan peke i en mer abstrakt, substansiell og tayleriansk religionsforståelse.

I en annen artikkel om utfordringene ved å legge til side verdensreligionsparadigmet, peker Alberts (2017b) på nytten av å lære teori og metode, sammen med fakta om de ulike religionene. Dette er nødvendig, sier hun, hvis en innføring i religionene skal være i overenstemmelse med kritiske perspektiver i religionsvitenskapen og innsikter det syntes å være relativt bre enighet om, for eksempel knyttet til problemene ved verdensreligionsparadigmet (ibid, s. 188–90). Dette oppfatter jeg som en potensiell styrke i å inkludere et fokus på *å lære hvordan* og sette dette som et mål blant andre i religionsundervisningen. Riktignok legger et slikt fokus mer vekt på metode enn teori. Videre skriver Alberts at et sentralt mål på universitetsnivå bør være å sette studenter i stand til å finne samt kritisk evaluere ulike kilder for å tilnærme seg ulike tema og spørsmål på egenhånd (ibid, s. 8). *Å lære hvordan* forsøker å oppnå dette mye tidligere, noe også de nye norske læreplanene legger opp til med kompetansemålet «skille mellom og vurdere ulike typer kilder til kunnskap om religion og livssyn» som skal oppnås innen 4. trinn er over (UDIR 2020).

Et viktig punkt hvor den religionsfaglige delen av *å lære hvordan* skiller lag med Alberts fremstillinger, er tanken om at det skulle finnes *et* «study of religion»-perspektiv (2017b, s. 7), eller *en* religionsvitenskap som har en essens eller kjerne (2017a). Og videre antagelse om at toneangivende stemmer i religionsvitenskapen uten videre skal kunne fungere som styrende rammer i skolens religionsfag. Mitt forslag knyttet til den religionsfaglige delen av *å lære hvordan* kan bygge på en slik avgrensning, men trenger ikke gjøre det. Den allmenne delen av *å lære hvordan* vil antakelig måtte hente kunnskap og metoder fra andre fagdisipliner. Hvilke basisfag man legger til grunn i den religionsfaglige delen av *å lære hvordan*, og hvordan man definerer disse, vil avhenge av hvordan vi svarer på spørsmålene omkring religionsfagets hvorfor.

Avsluttende refleksjoner

I denne teksten har jeg forsøkt å formulere det *å lære hvordan* man får og kan få kunnskap om religion som et eget mål for religionsundervisningen. Den allmenne delen av *å lære hvordan* peker i retning av folks kunnskaper om og holdninger til religion og religioner. Den religionsfaglige delen innehar en metodologisk og epistemologisk komponent knyttet til ulike basisfag. Som et eget mål, setter det *å lære hvordan* elever i stand til å vurdere og selv skaffe seg kunnskaper om religion, samt til å forstå fremstillinger og holdninger til religion i vår tid. Jeg har argumentert for hvorfor dette bør være et hovedmål for religionsundervisningen i skolen, og vist hvordan dette perspektivet kaster nytt lys på fagets hva, hvordan og hvorfor. Mitt håp er det *å lære hvordan* kan åpne opp for en ny vinkling på religionsfagene, og utvide debatten fra kjente dikotomier mellom å lære om eller lære av, teologi eller religionsvitenskap, innenfra- eller utenfraperspektiver. Samtidig kan man identifisere en rekke utfordringer i mine formuleringer knyttet til *å lære hvordan*. Ikke minst gjelder dette den allmenne delen av *å lære hvordan* som må tenkes videre. I denne artikkelen har den religionsfaglige delen av *å lære hvordan* vært i hovedfokus, og her vil jeg avslutningsvis peke på to utfordringer: Valg og vektning av basisfaglige metoder på den ene siden, og forholdet mellom innholdet i det man skal lære om og det *å lære hvordan* på den andre.

Selv om et fokus på metodologi og epistemologi til en viss grad løser opp debatten om hvilket basisfag som skal ligge til grunn for religionsfagene i skolen ved å sidestille forskjellige basisfaglige metoder og tilnæringer, er det på ingen måte gitt hvilke basisfaglige metoder man bør vekte og inkludere. Er noen mer egnede til å forstå religionenes sammensatte natur, mer tilpasset dagens informasjonsstrøm, mer samfunnsrelevante eller egnet for å styrke dannelse? Det kan være flere kriterier til grunn for en slik utvelgelse: Et mer eller mindre predefinert kunnskapsstoff, eller mer overgripende mål som dannelse og interkulturell kompetanse. På sett og vis kan man trekke en parallell til spørsmålet om hvilke religioner som skal inkluderes i undervisningen. Et underliggende kriterium i mange av de metodene jeg har nevnt i teksten så langt (etnografi, statistikk, filologi, kunsthistorisk analyse, teksttolkning, «historisk metode») har vært at de i stor grad kan oppfattes som typiske metoder i det empiriske studiet av religion. Samtidig har jeg nevnt teologien, som det jo finnes mange

forkjempere for, inkludert skaperne av *RE-searchers*. Teologer jobber med et bredt spekter av religionsfaglige metoder, men tar vi den systematiske teologien som utgangspunkt, kan vi invitere elever til å utforske spørsmål som hva Guru Nanak kan fortelle oss om det å være menneske i dag. Noen vil problematisere denne «metoden» og si at den ikke hører hjemme i samme kategori som metoder i sosiologien og historie. Samtidig kan man her innvende at kjennskap til en mer normativ-teologisk arbeidsmåte kan gi en svært god inngang til å forstå hvordan teologer, tenkere og talspersoner i de ulike religionene jobber, eller påpeke at en slik inngang til religion er best egnet til å åpne opp for en mer eksistensiell tilnærming (jf. Brekke 2019), i den grad man tenker det bør være et mål for undervisningen. Samt at man kan peke på de normative og etiske momentene som også er å finne i religionsvitenskapens ulike metateoretiske posisjoner. Og videre, hvis samfunnsrelevans og utfordringer knyttet til mangfold skal være et argument for å lære hvordan eller for religionsfagene som sådan, hvorfor ikke inkludere andre mer normative fagområder som politisk filosofi? Religionspolitiske forhold omhandler spørsmål som–i kontrast til mer eksistensielle tilnærminger som kan oppfattes som et smalere interessefelt for noen–utvilsomt er relevante for alle elever og fremtidige borgere, uavhengig av deres forhold til religion: Hvilke lover bør vi ha for å regulere og sikre frihet til og fra religion? Hva bør forholdet mellom stat og religion være? Hvordan bør vi regulere og legge til rette for religion og religionsfrihet i skolen? Er ikke dette høyst aktuelle og relevante prinsipielle og praktiske spørsmål våre samfunn står overfor, og som man kunne introdusert og jobbet med i klasserommet? Her tror jeg politisk filosofi har mer å tilby skolen enn teologi og religionsvitenskap.

En annen utfordring jeg vil nevne er knyttet til spørsmålet om kunnskapsinnhold. Når jeg her har forsøkt å argumentere for at det å lære hvordan bør være et hovedmål i religionsundervisningen har jeg ikke ment at det bør være det eneste målet, eller et mål som skal overskygge andre hovedmål som å lære om religion. Spørsmålet blir likevel, hvordan vekte og koordinere kunnskapsstoffet knyttet til å lære om og å lære hvordan? Jeg vil argumentere for at det å lære om alltid bør inkludere en dimensjon av å lære hvordan. Det er selvsagt fristende å tenke at man kan ordne det slik at man lærer hvordan ved å jobbe med det man skal lære om. Samtidig peker å lære hvordan på en åpen utforsking hvor elever, lærere og konteksten rundt kan være med på å forme kunnskapsstoffet man skal jobbe med. Man kan også spørre, slik kritikere av de nye norske læreplanenes fokus på overordnede mål og kompetanser har gjort, om det i fokuset på å lære hvordan til syvende og sist er irrelevant hvilket kunnskapsstoff man jobber med.¹³ Og videre, vil ikke en faglig utfoldelse i det å lære hvordan man kan få kunnskap om religion forutsette noen grunnleggende kunnskaper om religion og religioner? Selv om jeg ikke har mulighet til å besvare disse spørsmålene her, håper jeg å ha overbevist leseren om at det å lære hvordan man får og kan få kunnskap om religion

¹³ Se Breidlid (2019, s. 22) for eksempel på slik kritikk i forhold til KRLE, og Ryens (2020) kritikk av Matthew Lipmans privilegiering av metode på bekostning av kunnskapsstoff i forhold til kritisk tenkning.

ikke bare bør være et hovedmål i religionsundervisningen, men at et slikt mål også er en invitasjon til å tenke nytt omkring religionsfagets hva, hvorfor og hvordan.

Litteratur

Alberts W. (2017a) Hva er forholdet mellom religionsvitenskap og religionsrelaterte skolefag? I: von der Lippe MU, Sissel (ed) *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions-og livssynsfaget*. Oslo: Universitetsforlaget, pp.180–192.

Alberts W. (2017b) Reconstruction, critical accommodation or business as usual? Challenges of criticisms of the World Religions Paradigm to the design of teaching programmes in the study of religions. *Method & theory in the Study of Religion* 29(4-5): 443-458.

Andreassen B. (2016) *Religionsdidaktikk: En innføring* Oslo: Universitetsforlaget.

Berglund, J. (2019). Sociological perspectives on religion and education. I: Stephen G. Parker, Jenny Berglund, David Lewin og Deirdre Raftery (ed) *Religion and Education: Framing and Mapping a Field*, Brill Academic Publishers, 2019, p. 46-60

Berglund, J. (2014). An ethnographic eye on religion in everyday life. *British Journal of Religious Education*, 36(1), 39-52. doi:10.1080/01416200.2013.820167

Bråten O.M.H. (2018) World Views in Norwegian RE. I: Ristiniemi J, Skeie, G., & Sporre, K. (ed) *Challenging Life: Existential Questions as a Resource for Education*. Waxmann Verlag, pp.157-175.

Breidlid H. (2019) Hvor ble det av KRLE-faget? *Kirke og Kultur* 123(1): 14-23.

Brekke Ø. (2018) Religionskritikk i klasserommet: Fag, kritikk og ontologi i norsk skule. *Prismet*.(2-3): 107-131.

Brekke Ø. (2019) Om eit kulturanalytisk RLE-fag. *Religion og livssyn* 31(1): 10–24.

Døving C.A. and Kraft S.-E. (2013) *Religion i pressen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Droogers A. (2010) Towards the concerned study of religion: Exploring the double power–play disparity. *Religion* 40(4): 227-238.

Engler S. and Stausberg M. (2011) Crisis and creativity: Opportunities and threats in the global study of religion/s; introductory essay. *Religion* 41(2): 127-143.

Freathy R., Doney J., Freathy G., et al. (2017) Pedagogical bricoleurs and bricolage researchers: The case of Religious Education. *British Journal of Educational Studies* 65(4): 425-443.

Freathy R. and Freathy G. (2013) RE-searchers: A dialogic approach to RE in primary schools. *Resource* 36(1): 4–7.

Freathy R., Freathy G., Doney J., et al. (2015) *The RE-searchers: A new approach to religious education in primary schools*. University of Exeter.

- Freathy R. and John H.C. (2019) Religious education, big ideas and the study of religion (s) and worldview (s). *British Journal of Religious Education* 41(1): 27-40.
- Fuglseth K.S. (2016) Orienteringas bakside: «Indirekte undervisning» og mangelen på engasjement, interesse og motivasjon. *Prismet*. (2): 79-85.
- Gilhus I.S. and Mikaelsson L. (2001) *Nytt blikk på religion: Studiet av religion i dag*. Oslo: Pax forlag.
- Kjeldsen, K. (2016). *Kristendom i folkeskolens religionsfag: Politiske og faglige diskussjoner, representasjon og didaktisering*. (PhD). Syddansk Universitet.
- Jensen, T. (2008). RS based RE in Public Schools: A Must for a Secular State. *Numen*, 55(2-3), 123-150. [doi:https://doi.org/10.1163/156852708X283023](https://doi.org/10.1163/156852708X283023)
- Jørgensen C.S. (2018) RE-searchere i KRLE-lærerutdanningen–noen refleksjoner. *Prismet*.(1): 91-98.
- Lippe M.S. v.d. and Undheim S. (2017) Hva skal vi med et felles religionsfag i skolen? I: von der Lippe MS and Undheim S (eds) *Religion i skolen: didaktiske perspektiver på religions-og livssynsfaget*. Oslo: Universitetsforlaget, pp.11–24.
- Pals D.L. (2006) *Eight theories of religion*. Oxford: Oxford University Press.
- Ryen E. (2020) Klafki's critical-constructive Didaktik and the epistemology of critical thinking. *Journal of Curriculum Studies* 52(2): 214-229.
- Shanahan T. and Shanahan C. (2012) Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review* 78(1): 40–59.
- Stausberg M. (2010) Prospects in theories of religion. *Method & theory in the Study of Religion* 22(4): 223-238.
- Stausberg M. (2014) Advocacy in the study of religion\s. *Religion* 44(2): 220–232.
- Teece G. (2010) Is it learning about and from religions, religion or religious education? And is it any wonder some teachers don't get it? *British Journal of Religious Education* 32(2): 93-103.
- Toft A. (2017) Islam i klasserommet. Unge muslimers opplevelse av undervisning om islam. I: Høeg IM (ed) *Religion og ungdom*. Oslo: Universitetsforlaget, pp.33-50.
- Toft A. (2018) Inescapable News Coverage: Media Influence on Lessons About Islam. I: Lundby K (ed) *Contestation Religion: The Media Dynamics of Cultural Conflicts in Scandinavia*. De Gruyter, pp.259-278.
- UDIR (2015) Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE1-02). Utdanningsdirektoratet.
- UDIR (2020) Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03). Utdanningsdirektoratet.