

Konstruktiv religionskritikk og medborgerskap: Læreres beskrivelser og refleksjoner

Sebastian Tjelle Jarmer



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2023:4

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2023:4

ISSN 2000-9879

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

Konstruktiv religionskritikk og medborgerskap: Læreres beskrivelser og refleksjoner

Sebastian Tjelle Jarmer

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn

Abstract: Through discussion of new perspectives from democracy- and citizenship research, sociology of religion, and religious didactics, this article explores criticism of religion in Norwegian religious education. Based on empirical analyses of 13 semi-structured interviews with teachers from various upper secondary schools in Norway, the article contributes to the development of criticism of religion as an analytical category. Based on the teachers' descriptions the article argues that teaching about criticism of religion is a fruitful entrance to learning about, for, and through democracy. The contribution illustrates that metacognitive perspectives, power analyses, professional knowledge, and practical experience are considered central elements to facilitate what this article characterizes as constructive criticism of religion.

NØKKELOORD: RELIGIONSKRITIKK, RELIGIONSUNDERVISNING, MEDBORGERSKAP

About the author: Sebastian Tjelle Jarmer er doktorgradsstipendiat i religionsdidaktikk ved MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn. I doktorgraden ser han nærmere på religionskritikk i religionsfaget og interesserer seg særlig for sammenhengen mellom religionsfaget og demokratiutdanning.

Innledning: Religionskritikk som analytisk størrelse

Religionskritikk har blitt grundig diskutert i både fagdisiplinære og allmenne diskurser. Ny-ateister som Richard Dawkins, Sam Harris og Christopher Hitchens har gjenopplivet religionskritikkens vitalitet og aktualitet i både sivilsamfunnet og i akademiske diskusjoner. Selv om religionskritiske ny-ateistiske diskurser har tydelig resonans hos store deler av befolkningen, blir kritikken ofte beskrevet som simpel, uraffinert og scientistisk i academia (Thorstensen, 2013). Kritisk-historisk filologiforskning har også ofte religionkritisk profil ved å «avsløre det uholdbare tekstgrunnlaget for viktige [religiøse] ideer» (Thomassen, 2014, s. 350, min oversettelse). Forskere fra ulike disipliner har diskutert de mye omtalte religionskritiske karikaturene av Muhammed (se Asad, Brown, Butler & Mahmood, 2013; Titley, Freedman, Khiabany & Mondon, 2017), som også skapte mye oppstand i den offentlige sfæren som sådan. Det er dessuten skrevet langt og bredt om *islamkritikk*, både om ytringer som kommer utenfra islam, men også om teologisk kritikk innenfra islam (se Leirvik, 2022, ss. 79–116 for oversikt). Det som kan kalles «folkelig» religionskritikk «nedenfra» tematiseres også i både populærkultur og kunst, som i diktene til den danske kunstneren Yahya Hassan, populære serier som *South Park* (se Undheim, 2020, s. 25) eller i musikk og sangtekster (Kvalvaag, 2006). Et illustrativt eksempel er John Lennons *Imagine*: «Forestill deg en verden uten religion», som ifølge Kvalvaag (2006, s. 480) bidro til å «sette ord på religionskritiske holdninger mange mennesker kjente seg igjen i». Religionskritikk i skolen, som er tematikken for denne artikkelen, er også blitt utforsket i nyere forskning (Franck, 2019). Studiene illustrerer at samfunnsrelevante problemstillinger knyttet til religionskritikk kan tematiseres i flere skolefag. Debatter om forbud av religiøse symboler kan dukke opp i samfunnsfagene, diskusjoner om karikaturer i religionsfagene, mens naturfagene kan tematisere naturvitenskapelige hypoteser om evolusjon som kan forstås som en implisitt kritikk av religiøse skapelsesberetninger (Andreassen, 2010, ss. 63–64). Klasserommet kan også fungere som en arena hvor elevene kan *prøve ut* religionskritiske diskurser de selv har blitt kjent med. Det ser likevel ut til å finnes stor usikkerhet rundt hvordan tematikken skal operasjonaliseres. Leirvik (2022, s. 25) stiller blant annet spørsmålet: «Hva vil det si å undervise om – eller åpne opp for – religionskritikk i klasserommet? Skal elevene bare lære *om* religionskritikk, eller og få sjansen til å luften personlige meninger og *spille ut* religionskritiske resonnement?».

Ulike problemstillinger illustrerer hvordan religionskritikk kan være aktuell i forhold til viktige diskurser i samfunnet som sådan (se Stålsett, 2021). På tross av oppmerksomheten religionskritikk har fått i ulike diskurser, mener religionsviteren Michael Hertzberg at religionskritikkens analytiske dimensjoner er underkommunisert i akademiske diskusjoner: «Til tross for stort omfang og sterke følelser i media, så er religionskritikk som analytisk størrelse fortsatt underteoretisert» (2022, s. 74). Denne artikkelen bidrar til å teoretisere om religionskritikk ved å diskutere norske videregående læreres refleksjoner omkring tematikken i lys av nye teoretiske perspektiver fra religions sosiologi, religionsdidaktikk og medborgerskapsutdanningslitteratur. Formålet er både å illustrere hva religionskritikk

kan gi til medborgerskapsrammeverket, og samtidig vise hva medborgerskapsrammeverket kan bidra med inn i diskusjonen om religionskritikk. Jeg viser på hvilke måte en nyansert og velfundert religionskritikk er en viktig del av velfungerende demokratier, fordi den både dreier seg imot å kritisere og endre udemokratiske praksiser og tankegods, samtidig som en velfundert kritikk også kan luke ut unyanserte og fordomsfulle perspektiver imot religion. I tillegg gir teori fra medborgerskapsfeltet verdifulle perspektiver til å forstå religionskritikk i skolen, blant annet ved å belyse nødvendigheten av *både* kunnskaper, ferdigheter (som kildekritikk og kritisk tenkning) og praksiser, for å mestre og drive frem konstruktive former for religionskritikk.

I norsk læreplansammenheng ble religionskritikk eksplisitt nevnt for første gang for religionsfaget i 2002 (Jarmer, 2022, s. 10). Religionskritikk var likevel implisitt til stede i tidligere læreplaner. I L97 dras det blant annet linjer til den klassiske religionskritikken gjennom Freud, Marx og Sartre, som alle nevnes ved navn (DKUF, 1997, s. 106). I tillegg kan religionskritikk ha vært aktualisert gjennom ulike målformuleringer som «den humanetiske tradisjonen i Norge», «det onde» og «den norske fritenkerbevegelsen og arbeidet for religionsfrihet» (se DKUF, 1997, ss. 101–106; Andreassen, 2016, s. 137). At religionskritikk ble eksplisitt nevnt i læreplanen i 2002 kan imidlertid signalisere en endring i tankegangen rundt religionsfaget som historisk sett har vært orientert mot harmoni og dialog mellom religioner (Andreassen, 2016). Denne kritiske tankegangen videreføres i den nye norske læreplanen for religionsfaget som ble ferdigstilt i 2020, som også nevner religionskritikk som kompetansemål for elever i videregående skoler. Læreplanen gir lite detaljer om hvordan religionskritikk skal undervises om i religionsfaget, og spesifiserer kun at elever skal kunne «drøfte ulike former for religions- og livssynskritikk» (KD, 2017, s. 5).¹ Det gir stort handlingsrom for lærerne som skal tolke læreplanen.

Artikkelens rasjonale

Artikkelen undersøker 13 videregående læreres *beskrivelser og refleksjoner* om religionskritikk i religionsundervisning basert på semistrukturerte intervjuer. Bidraget skrives inn i det voksende feltet medborgerskapsutdanning, som settes i dialog med nye teoretiske perspektiver fra religions sosiologisk og religionsdidaktisk forskning. Artikkelen viser gjennom empiriske analyser hvordan religionskritikk i skolen eksemplifiserer en mangfoldig og fruktbar måte å bedrive demokrati- og medborgerskapsutdanning på. Diskusjonen tar utgangspunkt i utdanningsforskeren Janicke Heldal Strays (2011, s. 107, se og Heldal, 2023, s. 128²) beskrivelse av målet

¹ Livssynsbegrepet har en komplisert historie som det ikke er plass til å gå nærmere inn på i denne artikkelen, hvor jeg avgrensner meg til *religionskritikk* som analyseenhet. Se for eksempel Aadnanes (2012) for mer om livssynsbegrepet, og Bråten og Everington (2019) og Bråten (2022) for mer om livssynsbegrepet i skolen og RLE-faget.

² Merk at Janicke før skrev under etternavnet Stray, men nå skriver under etternavnet Heldal i nyere publikasjoner.

med medborgerskapsutdanning. Ved å bygge videre på en internasjonal diskurs innenfor medborgerskapsfeltet (se Biesta, 2006) har hun i en norsk kontekst vært toneangivende ved å understreke at medborgerskapsutdanning handler om å utdanne elever til selvstendighet og demokratisk kompetanse gjennom utdanning *om*, *for* og *gjennom* demokrati. Kort sagt handler det om å lære elever *om* å demokrati ved å utvikle og utdanne velinformerte medborgere, utdanne elever *for* demokrati gjennom opparbeiding av kunnskaper som kritisk tenkning og kommunikasjonsferdigheter, og læring *gjennom* demokrati som sikter til at elevene får erfaring med demokratiske prosesser gjennom reell deltagelse (Stray, 2011, ss. 107–109 og Heldal, 2023, s. 128). Alle tre formene skal bidra til det Heldal (2023) kaller demokratisk kompetanse, som innebærer at elevene både skal sosialiseres inn i demokratiske verdier, men samtidig være kapable til å være kritiske medborgere som kan gjøre opp sine egne meninger, gå inn i meningsbrytning og kritisere tingenes tilstand.

Jeg diskuterer også lærernes refleksjoner og beskrivelser i lys av religions sosiologen Mia Lövheims og religion filosofen Mikael Stenmarks (2020) perspektiver på religionskritikk i moderne demokratier. De påpeker at den religionskritiske diskursen i samfunnet ser ut til å skape polarisering og økt konfliktnivå, heller enn å være preget av konstruktiv kommunikasjon som oppfordrer til revisjon av udemokratiske (religiøse) praksiser og tankesett (Lövheim & Stenmark, 2020, s. 2). Det er utfordrende, ifølge Lövheim og Stenmark, å overkomme forskansede posisjoner i diskursen om religion fordi religion er blitt mer omstridt innenfor både juss, media, og politikk. På den ene siden mener flere at både mediediskurser og en del høyre-politiske partier har opprettholdt en ensidig kritisk diskurs om islam som representerer muslimer som et «problem» (Lövheim & Lied, 2018). På den andre siden mener mange at både politikere og etablerte medier er preget av en politisk korrekthet som overser utfordringene assosiert med det nye religiøse mangfoldet som preger flere moderne demokratier (Holt, 2019). I lys av disse polariserte diskursene mener Lövheim og Stenmark at det haster å finne ut av hvordan mennesker med ulike predisposisjoner kan snakke om og kritisere hverandres religioner og livssyn på en konstruktiv måte (Lövheim & Stenmark, 2020, s. 1). Deres løsning på problemet er såkalt *konstruktiv religionskritikk*. Heller enn å være ute etter å avkrefte eller underminere en posisjon, er konstruktiv kritikk rettet mot å reformere religiøse verdenssyn for å håndtere et spesifikt problem som påvirker de involverte partene. Basert på begrepet «komplementære læringsprosesser» (jf. Habermas, 2008) mener de at en konstruktiv kritikk både kan være lærerikt for den kritiserte og den kritiserende: «Det forventede resultatet kan være at kritikernes perspektiv transformeres slik at de i sitt kritiske engasjement får en dypere forståelse av målgruppens verdensbilde og innser at kritikken var (mer eller mindre) feilrettet, uberettiget eller utilstrekkelig» (Lövheim & Stenmark, 2020, s. 4, min oversettelse). De konkluderer med at konstruktiv kritikk fremmer «selvkritikk, ydmykhet, økt forståelse og transformativ læring, snarere enn økt arroganse, polarisering og radikaliserings» (Lövheim & Stenmark, 2020, s. 4, min oversettelse). I denne artikkelen blir religionsklasserommet brukt som en case som illustrerer hvordan læreres refleksjoner kan informere undervisning om en konstruktiv kritikk som overskrider polarisering og konflikt innenfor de institusjonaliserte rammene til skolen.

Tidligere forskning: Sterk og svak teori

Tidligere forskning om religionskritikk i skolen domineres av det som kan karakteriseres som «sterk» teori (Kvernbekk, 2011, 2021). Sterk teori er abstrakt, avgrenset og generell. Den tidligere forskningen har hovedsakelig utviklet teori uten å være i dialog med et empirisk materiale (se Jarmer, 2022 for oversikt). Praktikere kan dra refleksivt på sterk teori i konkrete sammenhenger (Kvernbekk, 2021), men den sterke teorien er ikke tilstrekkelig for å forstå prinsippene og verdiene som artikuleres i konkrete praksiser (Schjetne mfl., 2016, s. 30). I denne artikkelen settes sterk teori om religionskritikk i direkte dialog med «teori-i-praksis», eller det som kan karakteriseres som «svak» teori, som er mindre systematiserte former for teori som finnes i «begreper, antakelser og tolkningsmønstre» i alle former for praksis (Kvernbekk, 2011). Svak teori reflektert i lærernes beskrivelser analyseres i denne artikkel i lys av sterk teori om religionskritikk for å bygge opp fruktbare tolkninger av praksiserfaringer og for bygge bro mellom det praktiske og det teoretiske (Kvernbekk, 2021, s. 24; Sætra, 2022, s. 59).

Det er begrenset empirisk forskning på religionskritikk i religiondidaktisk sammenheng (se Andreassen, 2010, s. 63; Löfstedt, 2020, s. 5). Det er muligens fordi religionskritikk har fått en mindre plass i konfesjonell og separert religionsundervisning (Alberts, 2012), som er den dominerende formen for religionsundervisning i verden (Löfstedt, 2020, s. 5). Det finnes likevel viktige bidrag som omtaler religionskritikk i *integrert, ikke-konfesjonell religionsundervisning* (Alberts, 2012), der elever med ulike religiøse overbevisninger og livssyn samles for å lære sammen. Fra en norsk kontekst diskuterer universitetslektorene Aina Hammer og Åge Schanke (2018) religionskritikk i grunnskolen basert på intervjuer med seks lærere. De påpeker at religionskritikk kan være et utfordrende tema, og at lærerne vektlegger ulike dimensjoner i undervisningen. Noen lærere ser på det som nødvendig å kritisere religiøse praksiser og tankegods som tolkes som inkompatible med demokratiske idealer, mens andre ser på det som viktigst å nyansere bombastisk religionskritikk som lager forvrengte bilder av religioner og de religiøse. Hammer og Schanke peker likevel på at de fleste lærerne mener undervisning om religionskritikk kjennetegnes av å lære *om* tematikken: «I vårt materiale finner vi bred enighet om at kritisk undervisning kan forstås som beskrivende undervisning om religionskritikk eller undervisning knyttet til kompetansemål som åpner for religionskritiske perspektiver» (2018, s. 194). Fra en svensk kontekst har forskerne Malin Löfstedt og Anders Sjöborg (2020) skrevet om religionskritikk i videregående skoler. De finner at lærere bruker mye tid på å nyansere spontan religionskritikk fra elevene, som ofte er basert på fordommer. Når det gjelder planlagt undervisning om religionskritikk har lærerne ulike fremgangsmåter. Noen mener at religionskritikk skal knyttes til en negativ evaluering av praksiser som går imot skolens verdier. Andre inntar en mer modererende rolle og bruker religionskritikk som en arena til å vise internt mangfold innenfor religiøse tradisjoner (2020, ss. 141–145).

Design og materiale

Denne studien bygger på analyser av et empirisk materiale bestående av intervjutranskripsjoner. For å få frem kompleksiteten i lærernes intersubjektive refleksjoner og beskrivelser utførte jeg 13 semistrukturerte dybdeintervjuer (Kvale & Brinkman, 2015, s. 42). 12 av intervjuene ble tatt opp og transkribert verbatim, mens ett av intervjuene ble dokumentert gjennom håndskrevne notater. Fordelen med å anvende metoden var todelt. For det første kunne jeg avgrense samtalens tematikk og spørre om spesifikke situasjoner og hendelser. Jeg spurte blant annet om hvordan de pleide å undervise om religionskritikk, om de syns religionskritikk var viktig å lære om i skolen, og om de hadde møtt på noen spesielle utfordringer i møte med undervisning om religionskritikk. Et av hovedmålene med intervjuene var å ikke gå inn med en predefinert forståelse av «religionskritikk» men å la lærerne i høyest mulig grad definere begrepet. Likevel måtte begrepet til en viss grad fylles med innhold i forkant, og her lot jeg meg inspirere av tidligere litteratur som har definert religionskritikk som blant annet en form for analyserende vurdering (som når en filmkritiker «kritiserer» en film), eller en form for negativ evaluering av noe (se Jarmer, 2022 for mer om dette).

Den andre fordelen med fremgangsmåten var at jeg kunne være åpen og fleksibel til ny kunnskap om tematikken. Jeg kunne ta med nye innsikter om religionskritikk inn i fremtidige intervjuer (Kvale & Brinkman, 2015, ss. 48, 216). For eksempel fulgte jeg opp en fremvoksende tendens i materialet om at islam var vanskelig å kritisere i klasserommet, ved å formulere ulike spørsmål om hvorfor dette var et faktum. Hvorfor var det vanskeligere å kritisere islam enn kristendom? Selv om metoden ble valgt ut på bakgrunn av forskningsspørsmålet, er et viktig forbehold med semistrukturerte intervjuer er at det kan være diskrepans mellom hva lærerne sier at de gjør, og hva de faktisk praktiserer (jf. Hammer & Schanke, 2018, s. 155).

Lærere ble valgt på bakgrunn av deres relevans for studien. Innledningsvis ble lærerne hovedsakelig kontaktet på pragmatiske grunnlag: de underviste om religionskritikk på videregående skoler og ville dele erfaringene sine. I den innledende delen av utvalget ble sosiale medier og snøballutvalg brukt. Jeg søkte etter hvert konkrete, informasjonsrike caser, som kunne gi varierte analyser til fenomenet jeg studerte (Patton, 2002, s. 230). Jeg forsøkte blant annet å kontakte lærere med forskjellig kjønn, alder, bakgrunn, og ansiennitet. Seks av lærerne er kvinner, syv er menn. Noen identifiserer seg som religiøse, noen som kristne, noen som «søkende», noen som agnostikere, noen som ateister, og noen som human-etikere. Enkelte har vært lærere lenge (30+ år), andre er ferske (helt nyansatte). Lærerne har også ulike utdanningsbakgrunn: noen har mastergrad i religionsfag, enkelte har årsenhet i religionsvitenskap, og noen har fordypning i kristendom eller filosofi.

Til slutt i innsamlingsprosessen søkte jeg ut spesifikke informasjonsrike caser, som skiller seg fra de andre casene i utvalget (Patton, 2002, s. 230). For eksempel kontaktet jeg en lærer fra Nord-Norge som jobbet på en liten videregående skole. I tillegg kontakten jeg en lærer fra en mindre bygd på Vestlandet. Jeg søkte også etter lærere på skoler på Østlandet med mangfoldig elevsammensetning. Casene skiller seg derfor fra

de andre i utvalget, blant annet basert på geografisk lokasjon, skolestørrelse og elevsammensetning.

Merk at elevene til de fleste lærerne er mellom 18 og 19 år, men mangfoldet av livssynbakgrunner (til elevene) varierte avhengig av hvor i landet lærerne befant seg. I Nord-Norge var det eksempelvis en del samer, mens på Østlandet en større andel muslimer. En styrke i materialet er imidlertid de mangfoldige bakgrunnene til lærerne, som vil bli dratt frem i analysen når det er relevant. Datainnsamlingen ble avsluttet når dataene ble ansett som tilstrekkelig komplekse og varierte. I tillegg begynte svarene til lærerne etter hvert i stor grad å overlape med hverandre. Avgjørelsen om å avslutte datainnsamlingen etter 13 intervjuer ble informert av Lincoln og Guba som påpeker at man kan vurdere å avslutte innsamlingsprosessen når svarene man får i intervjuer begynner å bli repetitive (1985, s. 202).

For å analysere materialet ble ulike kodingsstrategier anvendt. I den preliminnære kodingsprosessen ble materialet kodet empirinært. Det resulterte i koder som «minoritet-majoritetsrelasjoner og kritikk», «kritikk og selvrefleksivitet» og «forsiktig med islam». Kodene åpnet blant annet opp en bevissthet om at lærerne hadde ulik forståelse av *begrepet* kritikk. I neste fase av analysearbeidet fikk teori en mer fremtredende rolle. Materialet ble analysert gjennom såkalt *alternativ casing* (Timmermans & Tavory, 2022). Det betyr at dataene ble kodet i lys av ulike teoretiske rammeverk for å vurdere relevante måter å forstå materialet på. Teoretiske perspektiver om *religionskritikk* ble særlig viktige i denne delen av analysearbeidet.

Teoretiske perspektiver

Jeg bygger analysen av empirien på *tre* typologier som illustrerer ulike posisjoner i den religionsdidaktiske diskursen om religionskritikk. Hver typologi eksemplifiseres av forskere som deler sentrale perspektiver på hvordan religionskritikk bør undervises om i skolen. Typologiene sier med andre ord noe om *hvordan religionskritikk kan se ut i skolen* og har derfor en *normativ* karakter (se Jarmer, 2022). Typologiene kjennetegner ikke fenomenet religionskritikk som helhet, men reflekterer sentrale akser i den religionsdidaktiske diskursen. Som professor i pedagogisk filosofi Tone Kvernbekk (2011, 2021, s. 43) har understreket, karakteriserer ikke en teori «fenomenet den handler om, i all fenomenets kompleksitet. Snarere karakteriserer den fenomenet ved hjelp av et lite antall selekterte parametere som abstraheres fra fenomenet». Typologiene er aktivt konstruerte fordi de belyser interessante aspekter ved empirien sett ut ifra forskningsspørsmålet.

Den første typologien om religionskritikk eksemplifiseres av den norske RLE-forskeren Bengt-Ove Andreassen og den danske religionsviteren Tim Jensen. Begge forskerne tar til orde for en *fagorientert* tilnærming til religionskritikk med utgangspunkt i religionsvitenskap. De argumenterer for et sosial-konstruktivistisk «utenfor-perspektiv» på «religion», som ifølge forskerne bør studeres som hvilket som helst annet fenomen i skolen. Andreassen (2008) mener religionskritikk bør operasjonaliseres ved å synliggjøre hvordan religion kan bidra til konflikt i samtidige

og historiske sammenhenger. Han forstår konflikt som «en situasjon der det er oppstått uenighet, strid eller en kollisjon mellom interesser» (2008, s. 10). Konfliktperspektiver kan aktualisere religionsundervisning fordi de illustrerer hvordan religion kan spille en rolle i samfunnskonflikter (Andreassen, 2010, s. 78). Andreassen vektlegger også et *metaperspektiv* på religionskritikk. Han mener lærere bør tydeliggjøre at alle religionskritiske ytringer baseres på en spesifikk epistemologi og argumentasjon (2010, ss. 75–79). Jensen mener på sin side at det epistemologiske utgangspunktet til religionsvitenskapen alltid vil være kritisk til religion: «Det vitenskapelige studiet av religion involverer potensielt en form for kritikk av religion [...] sett fra et religiøst ståsted – er det prinsipielt problematisk å beskrive religion som et menneskelig, sosialt og historisk fenomen» (2008, s. 238). Religionsvitenskapelig religionsundervisning vil derfor alltid være religionkritisk fordi den tar «religion» ned fra himmelen og plasserer den «ned på jorden, i mennesket, og i samfunnet» (Jensen, 1998, s. 34).

Den andre typologien eksemplifiseres av den norske RLE-forskeren Espen Schjetne (2014) og den svenske religionsfilosofen Olof Franck (2019). Begge forskerne etterspør en *elev- og maktsentrert* didaktikk. Basert på multikulturell teori, hevder Schjetne at religiøse elever allerede er i en utsatt posisjon i en sekulær skandinavisk kontekst. Han foreslår derfor at lærere bør være forsiktige med å introdusere kritiske diskurser i klasserommet, fordi de kan bidra til en «dobbel krenkelse» av religiøse elever. Med det mener han at man som lærer på være påpasselig slik at man ikke sparker nedover mot religiøse minoriteter i klasserommet – de er allerede i en stigmatisert posisjon og unyansert religionskritikk kan føre til ytterlig krenkelse og utenforføring. Tilsvarende, i svensk kontekst, advarer Franck (2019, ss. 6–7) mot «negativ kritikk» av religion. Han tar til orde for en religionskritikk bygget på kritiske diskurser som kommer internt fra religioner. Intern religionskritikk beskrives som verdifull ettersom den kan forbedre argumentasjonsrekker, belyse mangfold og stimulere til selvrefleksjon, ifølge Franck. Han forklarer at intern kritikk kan være lettere for elever å akseptere enn om kritikken kommer fra utsiden, fordi den interne kritikken har større sjanse til å bli tolket som oppriktig og berettiget (2019, s. 10). Det samme kommer frem i Schjetnes (2014, ss. 170–171) refleksjoner. Han peker på at selv om læreren skal være forsiktig, må ikke all kritikk forsvinne fra RLE-undervisning. Schjetne sier, som Franck, at en måte man kan undervise om religionskritikk på er å gå inn i de interne diskursene. Han argumenterer for at «faget bør gi plass til kritiske perspektiver. En måte å gjøre det på, er å bringe de ulike gruppenes erfaringer med ulike praksis og ulik tro i dialog med hverandre» (2014, s. 170). Det kan for eksempel være ulike synspunkter på kvinners stilling innenfor religionen, eller forskjellige syn på seksuell orientering. Målet er å belyse mangfold innenfor ulike religiøse tradisjoner.

I den tredje typologien vektlegges en *refleksiv* religionsdidaktikk. Typologien eksemplifiseres av Gunnar Skirbekk (2009, 2011) og Øystein Brekke (2018, 2020, 2023), som har teologiske og filosofiske utdanningsbakgrunner. De opererer med et bredt kritikkbegrep med utgangspunkt i Kant. I denne sammenhengen forstås religionskritikk som en form for *refleksiv lutring* «jamfør rollen til ‘djevelens advokat’ som ‘forsvarer av troen’ [...] motargumentene må frem og prøves, før vedtak blir fattet» (Skirbekk, 2009, ss. 3–4). Det vil si at religionsundervisningen skal fostre seriøse

diskusjoner der man i selvkritisk dialog med andre kan prøve ut argumenter og forbedre egne synspunkter. Skirbekk mener at slike diskusjoner må ha et uttalt mål om «modernisere religiøse bevisstheter». Elever skal kunne argumentere for sine (religiøse) synspunkter i lys av moderne og vitenskapelige diskurser, ifølge Skirbekk (2009, s. 87). Brekke påpeker at han «har reservasjonar mot den tidvis hardhendte modernismen hos Skirbekk» men at han «har sans for hans [Skirbekks] parallellgåande lutring av både religionen og fornufta som siktemål for fellesskapet i eit mangfaldig og moderne samfunn som det norske» (2018, s. 130). Brekke mener på sin side at «heller enn at læreren vurderer om hun eller han ‘burde våge å kritisere denne eller den religionen i seg selv’, og i hvilken grad, burde fokus være på å gi den enkelte elev og klassen – lærer inkludert – verktøyene som er nødvendig for å kritisk vurdere ens egne mulige og sannsynlige ‘selvpålagte umodenhet’» (2020, s. 268). Et viktig poeng i denne sammenhengen er at religionskritikk ikke bare har nytteverdi for religiøse elever. Som Brekke (2018, s. 110) formulerer det så handler religionskritikk, «i tråd med det kantianske perspektivet [...] saman med ein parallellgåande kritikk av rasjonalitet og vitskapen sjølv. Det er m.a.o. ikkje berre religiøs sekterisme og fundamentalisme som blir utfordra som utruverdige filosofisk sett, men også harde utgåver av sekularisme og ureflektert scientisme». Det vil si at religionskritikken som vi eksempelvis finner igjen i Nietzsche og Marx ikke kun må sees på som en kritikk som retter seg mot *religion*, men også må kunne tolkes som en diskurs som kan si noe meningsfullt om ikke-religiøse livsanskuelser.

Et annet viktig element i både Skirbekks og Brekkes argumentasjon, er at de begge tar til orde for et Habermasisk ressursperspektiv på religion. Det går ut på at religion ansees som en symbolsk størrelse elever kan lære verdifulle ting av. Skirbekk nevner blant annet at man bør diskutere om vi «Treng eit religiøst språk for å gripe og formidle ein grunnleggande ærefrykt for livet – skulle vi våge å seie: ein age for sårbart liv som noko heilag?» (2009, s. 2). Brekke argumenterer på sin side for at «på samme måte som de gamle grekerne i historietimen [...] representerer religioner et tankemessig kompleks som en klasse kan og bør komme ‘i samtale med’» (2018, s. 126). «Religion» blir her ansett som en relevant og interessant størrelse med stor innvirkning på historie, meningsskaping og praksiser. Seriøs dialog med dette globale og «kulturelle råstoffet» er viktig for å aktualisere og synliggjøre «religion» som en verdifull størrelse i klasserommet, ifølge Brekke (2023, s. 326).

For å summere, kan vi dra de følgende linjene igjennom de tre typologiene (oppsummert i tabell 1). Andreassen og Jensen understreker *utenfra-perspektiver* og religionsvitenskap som sentrale perspektiver i religionsundervisningen. De trekker frem både konfliktperspektiver og kritiske analyser av religion som sentrale aspekter ved religionskritikk. Schjetne og Franck vektlegger *innenfraperspektiver*, og argumenterer for religionskritikk basert på nære analyser av maktdynamikker i klasserommet. Skirbekk og Brekke tar til orde for et bredt kantiansk kritikkbegrep, og argumenter for at kritikk må rette seg mot å tuftte perspektiver refleksivt. De vektlegger også ressursperspektiver på religion. Selv om det er klare forskjeller mellom de ulike perspektivene, er det snakk om flytende overganger heller enn vanntette skott.

TABELL 1

Oversikt og oppsummering av de religionsdidaktiske typologiene

Forfattere	Sentrale perspektiver	Faglig utgangspunkt
Bengt-Ove Andreassen & Tim Jensen	Utenfra-perspektiv, konfliktperspektiver, kritiske fagperspektiver og religionsvitenskapelige analyser.	Religionsvitenskap og religionsdidaktikk.
Olof Franck & Espen Schjetne	Innenfra-perspektiv, maktanalyser, differensiert undervisning.	Multikulturell teori, religionsfilosofi og argumentasjonsfilosofi.
Gunnar Skirbekk & Øystein Brekke	Refleksjon, lutring, parallellgående religion- og fornuftskritikk, ressursperspektiver på religion	Filosofi, særlig via Habermas og Kant. Bygger og på hermeneutikk, teologi, og religionsvitenskap.

Analyse

I denne delen av artikkelen (re)artikulerer jeg lærernes refleksjoner og beskrivelser i lys av de tre typologiene. Jeg ser på *tre* aspekter tilknyttet religionskritikk: Begrepsforståelse, operasjonalisering av undervisning og maktperspektiver.

Begrepsforståelse: «Kritikk» og «religionskritikk»

Et sentralt funn i analysen er at lærerne forstår begrepene «kritikk» og «religionskritikk» på ulike *måter* og på ulike *nivå*. Siden læreplanen gir lite informasjon om hvordan religionskritikk skal forstås, kan lærernes begrepsforståelse ha stor innflytelse på hvordan de legger opp undervisningen. I dagligtale forstås gjerne kritikk som en form for negativ evaluering. I nyere forskning finner vi også denne definisjonen på kritikk, blant annet beskrevet av Stenmark (2022, s. 2, min oversettelse): «Kritikk er en spørsmålsstilling, tilbakevisning, eller avvisning av noen eller noe». Analysen avdekker at flere av lærerne bruker «kritisk» på en lignende måte, som synonymt med «negativt innstilt» eller «uenig». Det kan eksemplifiseres i Therese, som mener at «kritikk er å kunne komme med meninger *imot* noe». Men de fleste lærerne mener langt på vei at «kritikk» må forstås i videre forstand. Martin forteller blant annet at «kritikk handler ikke bare om det som er negativt, kritikk handler om å analysere og forstå». Flere av lærerne mener at begreper som «utforskende» eller «analyserende» kan bli brukt istedenfor «kritikk». Denne begrepsforståelsen samsvarer med det som kan karakteriseres som den «brede» definisjon av kritikk, som har etymologiske røtter til ord som «bedømme», «granske», «adskille» og «skjelne» (Karlsen & Sandbeck, 2009,

s. 20). Når «kritikk» forstås i bred forstand, betyr det at lærerne også relaterer religionsundervisning om kritikk til såkalte «21-st-century skills». Gunni knytter for eksempel religionskritikk til både *kildekritikk* og *kritisk* tenkning, for å motvirke det hun kaller «papegøypedagogikk». Det forstår hun som en pedagogikk som kun legger opp til å elevene skal «gjenta [fagstoff] om tre uker, og så får du god karakter». Hun definerer kildekritikk og kritisk tenkning som selvstendig og saklig vurdering av kilder og autoriteter. Samlet sett har flere av lærerne en «bred» Kantiansk forståelse av kritikkbegrepet som Brekke (2018) og Skirbekk (2011) argumenterer for. Her stemmer teori og praksis godt overens: lærerne er ute etter å gi elevene verktøy slik at de kan vurdere både seg selv og andre selvstendig og reflektivt.

Mange av lærerne har også en snevrere fagdidaktisk forståelse av *religionskritikk* som begrep. Flere skiller mellom *intern* og *ekstern* kritikk, ofte med læreboken som referanse. Intern kritikk forstås som kritikk som kommer innenfra religionen som kritiseres, og ekstern kritikk som kritikk utenfra. Samtlige tematiserer intern kritikk gjennom Buddha, Jesus eller Luther. Ahmed og Anne-Lise mener den interne kritikken er konstruktiv fordi den retter seg mot bedring og ikke forkastelse av religiøse tradisjoner. Mattias påpeker at den interne kritikken kan vise til historiske linjer og mangfold innenfor religiøse tradisjoner: «Kritikken innefra tar du via hvordan splittelse skjer i kirkehistorien og islam». Disse lærerne legger seg med andre ord tett oppimot de normative beskrivelsene til Franck (2019).

Men de fleste lærerne underviser også om ekstern kritikk, som gjerne tematiseres gjennom det som kalles for de «klassiske» religionskritikerne: Nietzsche, Marx, Freud, Feuerbach og Kant. Kritikken beskrives som generell: den henvender seg til religion som sådan. Kari forteller at den klassiske kritikken må forstås som en universell «kritikk av religion», til forskjell fra «religionskritikk» som retter seg mot konkrete religioner. Flere lærere tar også opp «moderne» ekstern religionskritikk, hovedsakelig med utgangspunkt i Richard Dawkins og Steven Fry. Mange av lærerne mener at ekstern kritikk er viktig for å forstå de historiske skikkelsene som har ytret dem, men også for å gi en sammensatt forståelse av religionskritiske ideer som har hatt innflytelse på samfunnet. Therese påpeker at den moderne eksterne kritikken kan illustrere at det finnes nyansert religionskritikk i samtiden. Samtidig mener hun at det illustrerer hva religionskritikk vendes *mot* og *hvordan* en slik kritikk ser ut helt konkret. Samlet sett illustrerer analysen at lærerne stiller seg bak Francks (2019) argument om at intern religionskritikk kan virke konstruktiv, men at de fleste også supplerer undervisningen med ekstern religionskritikk for både å engasjere elevene og gi tykke beskrivelser av samtidige religionskritiske diskurser.

Samlet sett tar lærerne utgangspunkt i en etablert differensiering mellom intern og ekstern religionskritikk. Denne differensieringen er ofte beskrevet i innføringsbøker i religionsdidaktikk (e.g. Repstad & Tallaksen, 2014; Andreassen, 2016). Skillet har blitt kritisert for å være for kategorisk og for å sette kritikere i bås som enten «religiøse» eller «ikke-religiøse» (Karlsen & Sandbeck, 2009). Stenmark beskriver noen av utfordringene med å anvende begrepene: «Folk vil være uenige om hvem som er inne og hvem som er ute, og om hvem som er en (ekte) religiøst troende [...] i tillegg er distinksjonen kontekstavhengig – så i noen debatter er jeg en insider og i andre en

outsider» (2020, s. 18, min oversettelse). Begrepene anvendes like fullt av alle lærerne, men man kan stille seg kritisk til om skillene som skisseres i intervjuene er like fastlåste når de anvendes i praksis i klasserommet.

Operasjonalisering av religionskritikk i undervisningen

Hvordan beskrives undervisning om religionskritikk? Gjennomgangen av materialet illustrerer at lærerne hovedsakelig legger opp til undervisning *om* religionskritikk, men at det tidvis åpnes opp for undervisning der religionskritikk gjøres og diskuteres som *praksis*. I undervisning *om* religionskritikk er den vanligste strategien å ta opp konfliktperspektiver (jf. Andreassen, 2008). Det gjøres likevel på ganske ulike måter. Flere av lærerne er opptatt av å understreke religioners «betente» sider, for eksempel illustrert i Gunni, som selv er aktiv human-etiker og ateist. Hun sier til elevene at «det er ting i religionene som er problematiske [...] jeg er tydelig på skyggesidene, for å si det slik». Samtlige av lærerne tematiserer religionskonflikter basert på hva som skjer i mediebildet. Rakel mener at religionskonflikter i media kan være «gavepakker til faget». Andre tar opp konfliktperspektiver i gjennomgangen av hver enkelt religion, blant annet eksemplifisert i Kari fra Nord-Norge: «Jeg tror det er naturlig å ta opp kritikk av de forskjellige religionene når man jobber med dem, fordi alle religioner har jo betente deler. Sant, kristendommen, ta heksebrenning eller korstogene. Islam: ekstremisme. Hinduisme: nasjonalismen i India. Disse delene kan tas individuelt». Religiøse tradisjoner som ikke samsvarer med sekulær-hegemoniske verdier blir fremstilt som konfliktskapende innenfor religionene, særlig «problematiske» holdninger til LHBT-personer og kjønnsnormer (se Lövheim & Lied, 2018, s. 68). Hvilke konfliktperspektiver som tematiseres kan også se ut til å være påvirket av lokale og geografiske kontekster – igjen eksemplifisert ved Kari. Hun mener at konfliktperspektiver knyttet til kristendommen og samer er aktuelle på hennes skole fordi «*sapmi* faktisk er et kolonisert område [...] det er ofte litt følelsesladd. Fordi at det er identitet, og kultur». Konflikten mellom samene og kristne kom *ikke* opp i noe av det andre materialet. Det kan indikere at lokale *historisiteter* aktualiserer religionskritiske diskurser i klasserommet. Sett under ett er lærerne positive til å undervise *om* religionskritikk gjennom tematisering av konfliktperspektiver. Flere av lærerne mener konflikter kan være hjelpelige til å fremstille religion på dynamiske og mangefasetterte måter. Lærerne mener likevel at det må gjøres på en didaktisk forsvarlig måte for ikke å forsterke stereotyper som finnes i samfunnet ellers.

Andreassen (2010) foreslår at undervisning *om* religionskritikk også kan åpne opp ulike meta-perspektiver på religion. Han går i liten grad inn på hvordan dette kan gjøres. Samtlige lærere reflekterer derimot nettopp over hvordan man kan åpne opp for meta-diskusjoner ved å tematisere hva som kjennetegner god og dårlig religionskritikk. Flere av lærerne vil, som Kari, «lære elevene at religionskritikk er ikke det samme som å si at 'islam suger', eller at 'alle kristne er idioter'». Hun mener lærere må hjelpe elever med å «gi de verktøy, og et språk, som gjør at man kan kritisere på en god måte». Det samsvarer med Brekkes (2020, s. 268) oppfordring til å gi elever verktøy for å unnsnippe

sin «selvpåførte umodenhet». Ahmed går mer i detalj om hvordan dette kan gjøres i praksis, ved å vise at god kritikk har basis i sterk faglighet:

Jeg vil at de skal vite hva de snakker om – er vel det jeg mener med at når de skal gå kritisk til verks, så skal de vite hvor ting kommer fra: Viss de sier at: 'Ja, men står jo i Koranen'. Hvilke vers, hvilken sura? Hvis de sier det står i Hadithene – nei de er ikke godt nok, er det Bukhari eller er det en av de andre. Begrunn påstanden din, vær kritisk.

Ahmed mener at det er imperativt å ha solid bakgrunnskunnskap for å kunne kommunisere effektiv kritikk. Med dette mener han at man gjennom kritikk viser at man respekterer noe fordi man tar det seriøst. Christer diskuterer på sin side grensene for «god» religionskritikk gjennom religionskritiske memes. Han tar utgangspunkt Human-Etisk Forbunds «11 råd for god humanistisk religionskritikk», som foreslår at religionskritikk må posisjoneres fra demokratiske verdier og menneskerettigheter, at man må kritisere praksiser og ikke personer, og at kritikk må være bevisst på ulike maktforhold. Christer mener også at elevene må ha kunnskap om juridiske rammeverk, som blasfemiparagrafen og *Straffeloven § 185 Hatefulle ytringer*. Christers og Ahmeds undervisningspraksiser er representative for en tendens i materialet: god religionskritikk har et faglig utgangspunkt og er forankret i visse epistemologiske og etiske grunntanker. Dette finner vi også igjen i Andreassens refleksjoner: «I et metaperspektiv på ulike former for religionskritikk, hva den retter seg mot, og hva den baserer seg på [...] ligger en anvendelse av kunnskap som krever en solid kunnskapsbase» (2010, s. 77). I religionskritiske diskusjoner må man dermed *både* ha et *direktivt* (jf. Lippe, 2021), etisk utgangspunkt forankret i utvalgte verdier, og et *deskriptivt* faktagrunnlag for å gå inn i konstruktive metadebatter om religionskritikk.

I tillegg til å undervise *om* religionskritikk åpner enkelte av lærerne også opp for at elevene skal få «prøve seg» på konkret religionskritikk i *praksis*, som Gunni formulerer det. Å drive med religionskritikk vil si at man selv er en aktiv deltager i diskursen om religion og kommer med kritiske ytringer. Det kan for eksempel gjøres, som i Lasse eller Rakels tilfelle, ved å sette opp debattpanel hvor elevene «får tid til å forberede seg» om en tematikk tilknyttet religionskritikk. Lasse setter opp debatter der den ene siden har et veldig bombastisk (ny)religiøst syn, og der den andre skal være kritisk og basere argumentasjon på fornuften. Slik får elevene både øvelse i religionskritikk og i religionsforsvar, ifølge Lasse. Oskar setter også opp debatter der elevene får utdelt posisjoner fra før, i et undervisningsopplegg om religionskritikk og Nietzsche. Han tar to-og-to elever inn i et klasserom, og deretter skal:

den ene representerer et nietzscheansk syn, mens den andre skal representere et mer kristent syn. Og så sier jeg: 'Diskuter medfølelse og empati!' Det pleier å fungere, og de synes det er gøy. Sitte å krangle, mens jeg skal bare sitte [og lytte]. Og så skal de ha en diskusjon rundt dette her, og da må de bruke begrepene og så videre. Det synes jeg er en god måte. Da må de anvende den kunnskapen, de må anvende religionskritikken.

I disse diskusjonene blir ikke religionskritikk en abstrakt størrelse, men noe som kan anvendes i praksis. Det handler ikke bare å lære *om* religionskritikk, men også *hvordan* man skal *gjøre* religionskritikk. I denne delen av undervisningen settes like fullt noen

klare pedagogiske rammer for klasseromsengasjementet. Elevenes handlingsrom er både begrenset og åpnet opp. Elevene kan finne argumenter selv, men må innta en predefinert posisjon som enten kritiker eller forsvarer. Dette kan være et pedagogisk kompromiss praktisert av lærerne for å kontrollere diskusjoner som raskt kan bli personlige og opphetede.

Oskar reflekterer over hvordan det kan «være litt ubehagelig» for elevene å måtte praktisere religionskritikk selv. Han mener likevel at ubehag kan ha didaktisk potensial fordi det kan stille utfordrende spørsmål til elevenes «kjæreste idealer». Oskar fortsetter: «Om en elev sitter med følelse om at dette var litt ubehagelig, eller kom litt nært, så tenker jeg at det må være en del av det som er planen bak det». Elevinvolvingen har dermed et didaktisk gjennomtenkt mål, og ubehag har en læremessig funksjon. Ubehaget kan utfordre elevens perspektiver og forberede dem på motstanden de kan møte utenfor skolen, ifølge Oskar. Man kan kanskje si at *fagperspektivet* (jf. Andreassen og Jensen) på religionskritikk trumfer *elevperspektivet* (jf. Schjetne og Franck), i den forstand at det læreren anser faglig utvikling som mer viktig enn å skjerme elevene fra potensielt ubehag.

Maktdimensjonen

Et siste funn i denne artikkelen er at lærerne legger opp undervisningen basert på ulike tolkninger av maktdynamikker. Lærerne tar særlig høyde for 1) minoritet-majoritetsforhold og 2) dominante diskurser i samfunnet. Enkelte av lærerne differensierer praksisene sine med utgangspunkt i et opplevd sekulært og kritisk hegemoni utenfra (se Hauan & Anker, 2021). Martin, som selv identifiserer seg som religiøs, prøver å nyansere diskurser han opplever som kritisk-hegemoniske. Hans utgangspunkt er «at det er så vanvittig lett å være kritisk. Det er ikke noe vanskelig å være kritisk. Særlig med religion som er uforklarlig. Det er ikke noe vanskelig å kritisere religion». Martin mener at det er «lett» å være kritisk til religion, som i den dominante diskursen forstås som «uforklarlig». Han fortsetter:

[å være kritisk] er det dominerende perspektivet man går inn i faget med. Med et velutviklet språk kan vi kritisere og plukke fra hverandre religioner [...] det er litt sånn i tråd med skolens oppdrag, med kritisk tenking. Samtidig står det ganske tydelig at det skal være et redskap også på livstolkning og bevisstgjøring. Det er utrolig rart, når vi tar tak i 2500 år med filosofer og religiøse tenkere, om vi ikke klarer å finne noe av verdi her.

Religionskritikk tolkes som en del av skolens institusjonaliserte logikker der alt skal «plukkes fra hverandre», en tendens Martin vil jobbe imot ved å vise at det også finnes «verdi» i religionene. Basert på sin tolkning av den dominante forståelsen av den norske skolens oppdrag, legger Martin seg tett oppimot Brekke og Skirbekks ressursperspektiv på religion. Han ser dermed religionskritikk i sammenheng med religionsforsvar for å vise at religion ikke er ufornuftig. Han mener tvert imot at religion kan gi viktige innsikter i et moderne samfunn. Samme tendens kan vi se i både Jesper og Therese, som diskuterer om religion kan spille en viktig rolle i folk hverdag og i samfunnet:

Jesper: Vil kanskje kristne tenke at en ikke-religiøs mister en viktig dimensjon i livet? Og kan den dimensjonen fylles opp av noe annet? Eller hvordan kan vi vite det? Den opplevelsesdimensjonen? Hvordan kan vi da vite [...] kanskje vi går da gjennom livet, og kanskje livet er litt fattigere? Eller er det ikke det? Fyller vi det med noe annet?

Therese: Jeg syns det er interessant, spesielt hvis jeg har en klasse som jeg merker er veldig kritisk til religion. Forklare hvorfor – hva er det som er behovet for religion. Hva folk sier til forsvar for religion. Hvorfor det kan være nyttig i samfunnet – det er jo en grunn til at det har vært der og er der enda. Og jeg syns ikke jeg gjør en god jobb om jeg bare trekker frem kritikken og ikke ser på hvorfor det er et behov.

Lærerne bruker kontrafaktiske hypoteser for å diskutere hvorvidt religion kan spille en konstruktiv rolle i moderne samfunnskontekster. De drøfter om religion kan fylle en viktig eksistensiell rolle i samfunnet, eller i elevens liv, som ikke kan bli erstattet av en sekulær motpart.

I tillegg tar lærerne maktperspektivet i betraktning når de vurderer dynamikkene som kan oppstå mellom minoriteter og majoriteter i klasserommet. Som tidligere nevnt etterspør Schjetne (2014) og Franck (2019) nettopp slike maktanalyser i undervisning om religionskritikk. Schjetne påpeker at lærerne må være bevisst på at ulike grupper kan ha forskjellige grader av «utsatthet» i skolen. Lærerne i denne studien ser ut til å se på *muslimer* som særlig utsatte, og er dermed ekstra varsomme i undervisningen om islam. Et illustrativt eksempel reflekteres i Rakel, som sier hun: «ofte er redd for å trampe på tær [...] veldig ofte er det muslimske tær». Hun er ofte «redd» for å si noe feil. Forsiktigheten rundt islam ser både ut til å være forårsaket av at elevene har flere fordommer mot muslimer, men også fordi lærerne anser muslimer som en utsatt gruppe som kan bli dratt inn i diskusjoner i klasserommet. Logikken ser ut til å være at muslimer kan havne i skuddlinjen fordi de er mer synlig eller åpent religiøse (jf. Vassenden & Andersson, 2011), særlig kvinnelige muslimer som bruker hijab. Det fører blant annet til at Gunni føler hun må «bunkre opp på kilder» i timene om islam. Det gjør også at Jesper strukturer undervisningen om religionskritikk på en bestemt måte: «Jeg starter alltid med kritikken mot kristendommen, jødedommen og så islam til slutt. Og jeg skjønner det er bevisst. Det er det altså. Forberede grunn, på en måte». Det er altså nødvendig å vise at det finnes kritikkverdige elementer i kristendommen og jødedommen *før* man dykker ned i den mer velkjente kritikken av islam. Slik «forberedes grunnen» til en mer nyansert klasseromdiskurs. Et forklaringsmoment til denne praksisen kan ligge i at den religionskritiske diskursen, i både norske og internasjonale kontekster, har gått fra å hovedsakelig vært rettet mot kristendommen til å vendes skarp mot islam (Leirvik, 2022, s. 167). Man kan anta at lærerne er disse diskursene bevisste, og prøver å nyansere dem i klasserommet.

Som nevnt mener lærerne at elevene kan ha en del fordommer mot muslimer. Noen av lærerne prøver derfor å *nyansere* religionskritiske diskurser om islam, som blant annet kan finnes i media (se Toft, 2019). En teknikk lærerne bruker for å nyansere diskursene om islam, er å understreke innenfraperspektiver fra muslimer. Mattias viser blant annet NRK-programmet «Ikke spør om det» som viser at «halvparten av jentene

har valgt å tildekke seg, og andre halvparten valgte å ikke gjør det. For veldig mange tenker at det *må* du, at det er en religiøs plikt, men det er det ikke». Her går altså nyanseringen ut på at «virkeligheten» er *mer* mangfoldig enn det de dominante holdningene eller diskursene skulle tilsi. Et interessant funn i analysen er at det i flere tilfeller ser annerledes ut når lærerne vil nyansere religionskritiske diskurser om *kristendommen*. Nyansering i undervisning om kristendommen handler om å sette ord på at det også kan finnes *problematiske* elementer i majoritetsreligionen i Norge. Ett illustrativt eksempel er Oskar, som belyser «konservative kristne tanker» med utgangspunkt i en diskusjon av en norsk pastor. Pastoren mente at «jenters seksualitet var som en fyrstikk som brant ned, som en eplekrott». Oskar forklarer at eksemplet med pastorer var konstruktivt:

Det var knallbra for å belyse en del veldig konservative tanker, for det er så lett å finne i en del andre religioner. Men å bruke det helt konkret – at dette er det synet på seksualitet som man kanskje knytter til andre religioner, men det er fortsatt mange steder i Norge.

Her går altså nyanseringen på at elementer som vi finner i «andre religioner» også finnes i kristendom i Norge. Praksisen kan kanskje oppsummeres i det Muesse (1999) kaller å gjøre det ukjente kjent, og det kjente ukjent. Lærerne viser at muslimer, de som blir ansett som utsatte, er mer «som oss» enn vi skulle tro, mens de kjente, de majoritetsreligiøse er faktisk mer «ukjente» enn vi først skulle anta. De har også kritikkverdige praksiser og tankegods. En analyse av maktdynamikkene i samfunnet og klasserommet dikterer dermed praksis. Disse praksisene ser ut til å tilrettelegge for det Schjetne kaller en «dobbel sosialisering» der visse identiteter befestes og andres identiteter utvides og utfordres (2014, 166; Gravem, 2004). De som er i en dominant posisjon, og som kanskje til og med ønsker å bli kritisert (Schjetne, 2014), møtes med mindre forsiktige tilnærminger enn de elevene lærerne antar er i en utsatt posisjon.

Diskusjon: Religionskritikk og medborgerskap

Hvordan kan lærernes beskrivelser og refleksjoner om religionskritikk ses i sammenheng med medborgerskapsutdanningsfeltet? Som nevnt innledningsvis, handler medborgerskapsutdanning om å lære *om* demokrati. «Kunnskapen legger grunnlaget for forberedelse til deltagelse», ifølge Stray (2011, s. 108). Å lære *om* demokrati handler ikke kun om å viderefremme faktakunnskaper om demokratiet, men også om opplæring i *fagspesifikke* kunnskaper (Heldal, 2023, s. 127), som jeg har vist åpner opp muligheter for både konstruktiv religionskritikk og demokratisk deltagelse ved å supplere elever med begrepsapparat og faglig informasjon. Lærerne i denne studien legger opp til undervisning *om* demokrati på tre overordnede måter. Det handler for det *første* om å se religionskritikk i sammenheng med menneskerettigheter som yringsfrihet og religionsfrihet, juridiske rammeverk som § 185. *Hatefulle ytringer* og diskursive normer som omtaler hvordan vi bør snakke sammen. Når disse aspektene blir satt i sammenheng kan man se hvordan religion kan bidra til konflikter og utfordringer i samfunnet, for eksempel ved å diskutere om religiøse grupper opprettholder diskriminerende praksiser

mot seksuelle minoriteter og hvordan demokratier skal håndtere dette. Praksisen har også en verdi- og holdningsdimensjon, fordi lærerne repeterer, kommuniserer og forhandler hvilke kjerneverdier og holdninger et moderne demokrati bør hvile på (se Heldal, 2023, s. 120). Å ta opp konkrete konflikter kan legge opp til komplekse diskusjoner om «hva som skal være et flerkulturelt samfunns demokratiske verdigrunnlag» (Børhaug & Harnes, 2018, s. 166). Å gå direkte inn i konflikter om religioner kan på mange måter sees på som en motsetning til strømninger ifra tidligere forskning som har vektlagt viktigheten av harmoni mellom religioner (Andreassen, 2009). Men som en av lærerne nevner, er det ikke nødvendigvis noe motsetning mellom respekt og kritikk – tvert imot kan kritikk indikere at man bryr seg mye om en tematikk. Man kan diskutere religiøse forskjeller på en konstruktiv måte og fremdeles ha respekt for den andre (jf. Lövheim & Stenmark, 2020, s. 9). Poenget overlapper i stor grad med Sjøvik (2011, s. 226) som argumenterer for at:

Det finnes gode argumenter mot alle religioner og livssyn (ateisme inkludert), hvilket burde mane enhver til litt ydmykhet [...] Erkjennelsen av at andre har grunner til å mene det de gjør og grunner mot å mene det du gjør, er essensielt for en faktisk opplevd respekt, til forskjell fra å bare si at man respekterer andres rett til å mene det de gjør, samtidig som man ikke har noen forståelse for at de gjør det.

For det *andre* handler å lære om demokrati om å sortere ulike former for religionskritiske ytringer for å bedre forstå hvor et argument er posisjonert fra og hvorfor en kritikkform blir uttrykt. Kunnskaper om eksempelvis intern religionskritikk viser at kritikk ikke trenger å være negativ, men heller kan være rettet mot å endre religiøse praksiser slik at de blir mer overensstemte med demokratiske prinsipper. Lærerne understreker også at den interne kritikken er konstruktiv fordi den anerkjenner de epistemologiske og ontologiske premissene til parten som kritiseres. Premisset er viktig for all type diskusjon i moderne demokratier: man må aktivt lytte til og anvende argumentasjon som er effektiv i øynene til den *kritiserte*, om man ønsker å endre praksiser eller tankegods uten å bidra til polarisering og konflikteskalering (se Stenmark, 2020, s. 28).

For det *trede* handler læring om demokrati om at elevene skal ha solide fagkunnskaper om det som kritiseres. Religionskritikk må baseres på sterk faglighet og god argumentasjon. En slik form for religionskritikk kan ha større sannsynlighet for å være konstruktiv og suksessfull fordi den ikke bygger på stråmannsargumentasjon, men tar det kritiserte partiet seriøst (se Lövheim & Stenmark, 2020, ss. 8–9). Elevene må også ha sterk fagkompetanse om hvordan religioner har spilt en rolle i diverse konflikter i demokratiet – og hvordan disse konfliktene er situert av lokale historisiteter. Det kan illustrere at lærerne tilpasser undervisningen om religionskritikk ved å «gjøre meningsfulle koblinger mellom elevens språklige, kulturelle og religiøse ressurser og det akademiske språket» (Skefsrud, 2018, s. 31). Sett under ett viser diskusjonen viktigheten av en solid og faglig fundert religionsundervisning som Andreassen (2008) og Jensen (2008) tar til orde for. Man trenger med andre ord et grunnleggende faglig utgangspunkt for å tilnærme seg religionskritikk på en konstruktiv måte.

Lærerens undervisning kan også beskrives som undervisning *for* demokrati der «elevene utvikler ferdigheter i kritisk tenkning og kommunikasjon» (Stray, 2011, s. 108). Det handler om å oppøve elever til meningsdannelse som baserer seg på *vitenskapelige tenkemåter*. Lærerne åpner blant annet opp kritikkbegrepet og relaterer religionskritikk til både kildekritikk og kritisk tenkning. Man kan si at lærerne både legger opp til at elevene skal lære om religionskritikk som et fagspesifikt kunnskapsområde, men at denne fagspesifikke kunnskapen anvendes for å lære konkrete tverrfaglige ferdigheter som kritisk tenkning. I tillegg åpner et mangfold av lærere opp for meta-perspektiver på religionskritikk. Dette kan i stor grad åpne opp mulighetsrom for utvikling av kritisk tenkning og kommunikativ kompetanse fordi elevene selv aktiveres i diskusjonen om hva som kjennetegner en konstruktiv religionskritikk. Undervisning *for* demokrati er dermed også med på å bygge opp det Heldal (2023, s. 128) kaller demokratisk kompetanse, fordi elevenes evne til å tenke selvstendig styrkes gjennom skolen. De får gjennom øvelse i meta-kognisjon og kritisk tenkning opplæring i å selv vurdere egne og andres holdninger, som er en viktig egenskap som muliggjør selvstendig deltagelse i settinger utenfor skolen (se Heldal, 2023, s. 25).

Et annet perspektiv lærerne vektlegger i undervisningen *for* demokrati er å belyse hvordan dynamikker utenfor samfunnet også speiler maktforhold i klasserommet (se Skeie, 2018, s. 49). For å være kritisk til religion på en nyansert måte må man derfor, som vi har sett Schjetne (2014) og Franck (2019) løfter frem, ta høyde for at de stratifiserte maktdynamikkene som finnes i religionsklasserommet kan ha røtter i ulike faktorer som identitet og dominerende diskurser. Disse dynamikkene må man ha i mente når man kommuniserer om og kritiserer religioner, ifølge lærerne (jf. Stray, 2011, s. 108). Noen av lærerne tar høyde for at sekularitet og kritikk er hegemoniske diskurser i det norske samfunnet og at det derfor er nødvendig å de-sentrere dominante perspektiver ved å vektlegge det Habermas kaller «reddende oversettelser» innenfor religiøse tradisjoner (jf. Skirbekk, 2009, s. 101). «Reddende oversettelser» er for eksempel normative ressurser, følelser av fellesskap og moralske sannheter som kan finnes i religioner (Jarmer, 2022, s. s. 12). Å understreke et ressursperspektiv på religion kan tolkes som å komme religiøse personer i møte ved å la elever skimte «det verdifulle i det problematiske» (Schjetne, 2014, s. 167). Men det kan også forstås som en opprettholdelse av en «godhetsdiskurs» om religion som underspiller den negative rollen religion kan spille i konflikter (se Andreassen, 2016). En viktig del av å tenke kritisk om makt er også, som Røthing (2019) og Heldal (2023) minner oss på, å være bevisst på hvordan visse prosesser kan være med å opprettholde og reproducere skeive minoritet-og-majoritetsrelasjoner. Dette prøver lærerne å motvirke ved å differensiere undervisningen i lys av en antatt «utsatthet» som lærerne tillegger muslimer. Lærerne driver med andre ord med en kvalitativ tematisk differensiering i undervisningen om religionskritikk. Dette er interessant i og med at flere tidligere studier har vektlagt at skolen kan opprettholde et kritisk blikk på islam (Børhaug & Harnes, 2018, s. 164; Toft 2019). Dataene kan kanskje indikere en endring i oppfattelse hos norske lærere, som kan ha fått en spisset bevissthet om å håndtere fordomsfulle holdninger til religiøse minoriteter. Men – det kan også indikere at lærerne er obs på reprimander som kan

komme fra elevene eller skolen om de sier noe «feil». Det kan kanskje reflekteres i at flere av lærerne beskriver en «redsel» for å si noe upassende om islam. Som antropologen Linda Noor (2023) har vist, finnes det saker både internasjonalt og i Norge hvor lærere har havnet i uføre for å si «feil» ting om islam. Denne diskursen kan det også være at lærerne er seg bevisste og modererer sine kritiske utsagn i lys av.

Til slutt handler medborgerskapsutdanning om opplæring *gjennom* demokrati. Det mener Stray (2011, s. 109) er særlig viktig fordi den gir elever «praktisk erfaring med hvordan demokratiske prosesser skjer». Dette perspektivet har vært mindre debattert i den religionsdidaktiske litteraturen om religionskritikk og er et element som kan undersøkes nærmere i videre forskning. Lærerne i denne undersøkelsen underviser *gjennom* demokrati ved å legge opp til at elevene skal få kritisere religion *selv* slik at de kan få erfaring med *hvordan* religionskritikk praktiseres helt konkret. Som religionsdidaktikeren Knut Aukland (2021, s. 105) nylig har tatt opp, bør «å lære hvordan» være et uttalt mål for religionsundervisningen. Med det mener han blant annet at «elevene utvikler kunnskap om metodologi og epistemologi som setter dem i stand til å selv produsere samt vurdere kunnskaper om religion» (2021, s. 106). Analysen illustrerte hvordan dette operasjonaliseres av lærerne i praksis; de lar elevene gå inn i diskusjoner ved at de inntar pre-definerte epistemologiske perspektiver. Siden rammene for praksisen allerede er satt, finnes det en viss disiplinering i lærernes praksiser: kritikk flyter ikke fritt og rammes inn gjennom et tenkt opplegg. Å la elevene selv gå *inn* i diskusjoner om religionskritikk kan like fullt karakteriseres som opplæring *gjennom deltagelse*, en praksis som tidligere forskning har vist er en mangelvare i norske skoler (Sætra og Stray, 2019). Skolen skal ifølge Skeie og kollegaer både gjøre elever bevisste på «verdier og væremåter» og samtidig la dem «øve seg i å praktisere dem» (Skeie, Fandrem & Ohna, 2022, s. 10). Å undervise om hvordan man skal drive med religionskritikk kan være en måte lærerne forsøker å svare på en slik bestilling ved å fostre aktive og deltagende medborgere i klasserommet som er kapable til å ikke kun *diskutere* en abstrakt tematikk, men også anvende det de har lært i praksis.

Konkluderende betraktninger

Denne studien har videreutviklet religionskritikk som analytisk størrelse ved å undersøke hvordan lærere beskriver undervisning om religionskritikk. Artikkelen har svart på spørsmålet som Leirvik (2022, s. 5) stilte innledningsvis ved å vise at religionskritikk både er et kunnskapsområde som undervises *om*, men også *gjennom*. Det vil si at lærerne både legger opp til undervisning som omtaler *hva religionskritikk er* gjennom fagkunnskaper og begreper, men også lar elevene prøve ut religionskritikk i *praksis*. Analysen har klargjort hvordan det kortfattede læreplanmålet om religionskritikk operasjonaliseres. Det empiriske bidraget har belyst det mangfoldige måtene lærerne forsøker å legge opp til en konstruktiv religionskritikk av praksiser og tankegods i en samfunnskontekst preget av voksende religiøs kompleksitet. Lærernes beskrivelser reflekterer multidimensjonale perspektiver på religionskritikk, og diskusjonen har vist at undervisningen kan eksemplifisere en fruktbar inngang til å lære

om, for og gjennom demokrati. Det går blant annet ut på å selv kunne evaluere kriteriene for konstruktiv religionskritikk, anskue kritiske diskurser i lys av øvrige maktforhold i samfunnet, bygge opp solid fagkunnskaper slik at religionskritikken blir velinformert, og trene elever opp i aktiv demokratisk deltagelse gjennom kritikk som praksis.

Litteraturliste

Aadnanes, P. M. (2012). *Livssyn*. Universitetsforlaget.

Alberts, W. (2012). *Integrative Religious Education in Europe*. De Gruyter.

Andreassen, B.-O. (2008). Konfliktperspektiver i religionsundervisning og religionsdidaktikk -en bredere og bedre tilnærming til religion? *Acta Didactica Norge*, 2, ss. 1–22. doi.org/10.5617/adno.1027

Andreassen, B.-O. (2010). Religionskritikk som dannelse. I Brekke, M. (red.) *Dannelse i skole og lærerutdanning*. Universitetsforlaget, ss. 63–81.

Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk: En innføring*. 2 utgave, Universitetsforlaget.

Asad, T., Brown, W., Butler, J. & Mahmood, S. (red.) (2013). *Is critique secular?: blasphemy, injury, and free speech*. Fordham Univ Press.

Aukland, K. (2021). Å lære hvordan: Forslag til et nytt mål utover å lære om og av religion. *Nordidactica*, 11(1), ss. 103–121.

Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.

Brekke, Ø. (2018). Religionskritikk i klasserommet. Fag, kritikk og ontologi i norsk skule. *Prismet*, 69, ss. 107–31. doi.org/10.5617/pri.6260

Brekke, Ø. (2020). Critique of Religion, Critique of Reason: Criticising Religion in the Classroom. I Mjaaland, M. T. (red.) *The Reformation of Philosophy. The Philosophical Legacy of the Reformation Reconsidered*. Mohr Siebeck, ss. 259–69.

Brekke, Ø. (2023). *Religionshermeneutikk: forståing i ei polarisert tid*. Universitetsforlaget.

Bråten, O. M. & Everington, J. (2019). Issues in the integration of religious education and worldviews education in an intercultural context. *Intercultural education*, 30(3), ss. 289–305. doi.org/10.1080/14675986.2018.1539307

Bråten, O. M. H. (2022). Non-binary worldviews in education. *British Journal of Religious Education*, 44(3), ss. 325–335. doi.org/10.1080/01416200.2021.1901653

Børhaug, F. B. & Harnes, H. B. (2018). Verdirefleksjon i pedagogisk arbeid mot frykt i et samfunn preget av kulturelt og religiøst mangfold. I Schjetne, E. & Skrefsrud, T.-A. (red.) *Å være lærer i en mangfoldig skole. Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*. Gyldendal, ss. 162–177.

DKUF (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement). 1997. Læreplanverk for den 10-årige grunnskolen.

Flensner, K. K. & Lippe, M.V.D. (2019). Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of 'safe space'. *Intercultural Education*, 30(3), ss. 275–288. doi.org/10.1080/14675986.2019.1540102

Franck, O. (2019). Introduksjon. I Franck, O. & Stenmark, M. (red.) *Konstruktiv Religionskritik. Filosofiska, Teologiska och Pedagogiska Perspektiv*. Sanoma Utbildning, ss. 5–12.

Gravem, P. (2004). *KRL, et fag for alle?: KRL-faget som svar på utfordringer i en flerkulturell enhetsskole*. Oplandske Bokforl.

Habermas, J. (2008). Notes on post-secular society. *New perspectives quarterly*, 25(4), ss. 17–29. doi.org/10.1111/j.1540-5842.2008.01017.x

Hammer, A. & Schanke, S. (2018). Kritisk undervisning i KRLE. *Prismet*, ss. 181–98. doi.org/10.5617/pri.6264

Hauan, L. S. & Anker, T. (2021). Fordommer mot religion. Epistemisk urettferdighet i klasserommet. I M. V. D. Lippe (red.) *Fordommer i skolen. Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. Universitetsforlaget, ss. 85–103.

Heldal, J. (2023). *Demokratisk medborgerskap- En pedagogisk tilnærming*. Capellen Damm Akademisk.

Hertzberg, M. I. (2022). Pondeismens rare hatter: Humor, vanliggjøring og religionskritikk i Frode Øverlis "Pondus". *DIN-Tidsskrift for religion og kultur*, 2, ss. 71–101.

Henriksen, J. O. (2022). *Psychology in Nietzsche's Criticism of Religion: On Splitting and Loss of Orientation*. Mohr Siebeck.

Holt, K. (2019). *Right-wing alternative media*. Routledge.

Iversen, L. L. (2012). Når religion blir identitet. *Kirke og kultur*, 117(3), ss. 258–270. doi.org/10.18261/ISSN1504-3002-2012-03-06

Jarmer, S. T. (2022). 50 Years of Criticizing Religion: A Historical Overview of Norwegian Religious Education. *Religions*, 13(9), 781, ss. 1–22. <https://doi.org/10.3390/rel13090781>

Jensen, T. (1998). Religionsvidenskapen og religionskritikken - før og nu. *Kritisk forum for praktisk teologi*, 73, ss. 28–48.

Jensen, T. (2008). Religionskritik og religionsvidenskab. I Busk, M. & I. Crone (red.) *GUDLØS! Religionskritik i dag*. Tiderne Skifter, ss. 225–241.

Karlsen, M. P. & Sandbeck, L. (red.) (2009). *Religionskritik Efter Guds Død*. Anis.

Kunnskapsdepartementet (KD). (2017). Læreplan i Religion og etikk—Fellesfag i Studieforbereende Utdanningsprogram (REL01-02).: <https://www.udir.no/lk20/rel01-02> (hentet 11.01.2023)

Kvale, S. & Brinkman, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Gyldendal Akademisk.

Kvalvaag, R. W. (2006). Forestill deg en verden uten religion—John Lennon som religionskritiker. *Kirke og Kultur*, 111(4), ss. 480–492. doi.org/10.18261/ISSN1504-3002-2006-04-0

Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. *Bedre skole*, 2, ss. 20–25.

Kvernbekk, T. (2021). *The Nature of Educational Theories. Goal-Directed, Equivalence and Interlevel Theories*. Routledge.

Leirvik, O. B. (2022). *Religionskritikk på norsk. Kjempande humanisme*. Pax Forlag.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Lippe, M. V. D. (2021). Teaching controversial issues in RE: The case of ritual circumcision. *British Journal of Religious Education*, 43(4), ss. 400–410. doi.org/10.1080/01416200.2019.1638227

Löfstedt, M. (2020). Konstruktiv religionskritik och religionsundervisning. *Acta Didactica Norden*, 14, ss. 1–18. doi.org/10.5617/adno.8346

Löfstedt, M. & Sjöborg, A. (2020). Tolerance and Criticism within Religious Education. I Lövheim, M. & Stenmark, M. (red.) *A Constructive Critique of Religion: Encounters between Christianity, Islam, and Non-religion in Secular Societies*. Bloomsbury Publishing, ss. 135–48.

Lövheim, M. og Lied, L. I. (2018). Approaching contested religion. I Lundby, K. (red.) *Contesting Religion. The Media Dynamics of Cultural Conflict in Scandinavia*. De Gruyter, ss. 65–83.

Lövheim, M. & Stenmark, M. (2020). Introduction: Constructive Criticism in Secular and Religiously Diverse Society. I Lövheim, M., & Stenmark, M. (red.) *A Constructive Critique of Religion: Encounters between Christianity, Islam, and Non-religion in Secular Societies*. Bloomsbury, ss. 1–16.

Muesse, M. (1999). Religious Studies and ‘Heaven’s Gate’: Making the Strange Familiar and the Familiar Strange. I McCutcheon, R. T. (red.) *The Insider/Outsider Problem in the Study of Religion*. Cassell, ss. 390–394.

Noor, L. (2023). Akademisk Frihet Under Press.

<https://www.dagsavisen.no/debatt/kommentar/2023/01/19/akademisk-frihet-under-press/> (hentet 11.01.2023).

Patton, M. Q. (2002) *Qualitative research & evaluation methods*. 3 utgave. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

Repstad, K. & Tallaksen, I. M. (2014). *Praktisk Fagdidaktikk for Religionsfagene*. Cappelen Damm Akademisk.

Røthing, Å. (2019). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning: Perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm Akademisk.

Schjetne, E. (2014). Kritisk blikk på kritikk. Religionskritikk som balansekunst i den offentlige skolen. I Afdal, G. Røthing, Å. & Schjetne, E. (red). *Empirisk etikk i Pedagogiske praksiser. Artikulasjon, Forstyrrelse, ekspansjon*. Capellen Damm Akademisk, ss. 153–167.

Schjetne, E., Afdal, H. W., Anker, T., Johannesen, N. & Afdal, G. (2016). Empirical moral philosophy and teacher education. *Ethics and Education*, 11(1), ss. 29–41. doi.org/10.1080/17449642.2016.1145498

Skefsrud, T.-A. (2018). Internasjonale perspektiver i pedagogikk og elevkunnskapsfaget. I Schjetne, E. & Skrefsrud, T.-A. (red.) *Å være lærer i en mangfoldig skole. Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*. Gyldendal, ss. 294–308.

Skeie, G. (2018). Religioner, livssyn og interkulturell opplæring. I Schjetne, E. & Skrefsrud, T.-A. (red.) *Å være lærer i en mangfoldig skole. Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*. Gyldendal. ss. 39–55.

Skeie, G., Fandrem, H., Ohna, S. E., Fandrem, H., & Ohna, S. E. (2022). Mangfold, inkludering og utdanning. I Skeie, G., Fandrem, H. & Ohna, S. E. (red). *Hvordan arbeide med elevmangfold?*. Fagbokforlaget, ss. 9–23.

Skirbekk, G. (2009). Behovet for ei modernisering av medvitet og dermed for sjølvkritisk rasjonalitetskritikk og religionskritikk. I Brunvoll, A., Bringeland, H., Gilje, N. & Skirbekk, G. (red.) *Religion og kultur. Ein Fleirfagleg Samtale*. Universitetsforlaget, ss. 87–105.

Skirbekk, G. (2011). Religionskritikk—Kvifor og korleis? *Religion og livssyn. Tidsskrift for religionslærerforeningen i Norge*, 23, ss. 12–16.

Stenmark, M. (2020). Criticizing Religion in a Secular Democratic Society. I Lövheim, M. & Stenmark, M. (red.) *A Constructive Critique of Religion: Encounters between Christianity, Islam, and Non-Religion in Secular Societies*. Bloomsbury, ss. 17–33.

Stenmark, M. (2022). Religion and Its Public Critics. *Religions*, 13, ss. 1–13. doi.org/10.3390/re113070572

Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget.

Stålsett. (2021). *Det livssyns åpne samfunn*. Cappelen Damm akademisk.

Sætra, E. (2022). *Discussing controversial issues in the classroom: Ideals of democratic discussion and citizenship in Norwegian high schools*. Ph.D, MF Vitenskapelig Høgskole for Teologi, Religion og Samfunn, Oslo, Norway.

Sætra, E. & Stray, J. H. (2019). Hva slags medborger? *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(1), ss. 19–32.

<https://doi.org/10.7577/njcie.2441>

Søvik, A. O. (2011). Hvordan kan man kritisere påstandsinholdet i religioner på en velbegrunnet måte? *Tidsskrift for Teologi og Kirke*, 82(1), ss. 56–68.

doi.org/10.18261/ISSN1504-2952-2011-01-05

Timmermans, S. & Tavory, I. (2022). *Data Analysis in Qualitative Research: Theorizing with Abductive Analysis*. University of Chicago Press.

Titley, G., Freedman, D., Khiabany, G. & Mondon, A. (red.) (2017). *After Charlie Hebdo: Terror, racism and free speech*. Bloomsbury Publishing.

Thomassen, E. (2014). Philology. I: Stausberg, M. & Engler, S. (red.) *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion*. Routledge, ss. 346–354.

Thorstensen, E. (2013). *Ateismekritikk: om reduksjonisme, religion og samfunn*. Akademika.

Toft, A. (2019). *Conflict and Entertainment: Media Influence on Religious Education in Upper Secondary School in Norway*. Ph.D, MF Vitenskapelig Høgskole for Teologi, Religion og Samfunn, Oslo, Norway.

Undheim, S. (2020). Helt seriøst!? Om populærkultur i KRLE og Religion og Etikk. *Religion og livssyn: Tidsskrift for religionslærerforeningen i Norge*, 32(2), ss. 20–29.

Vassenden, A. & Andersson, M. (2011) Whiteness, Non-Whiteness and 'Faith Information Control': Religion among Young People in Grønland, Oslo. *Ethnic and Racial Studies* 34(4), ss. 574–593. <https://doi.org/10.1080/01419870.2010.511239>