

«Heksebrenningen var dum. Men – hvorfor skjedde det?» Utfordringer og muligheter tilknyttet undervisning om religionskritikk

Av Sebastian Tjelle Jarmer

I nyere tid har religionskritikk blitt en sentral del av læreplanen for religions- og livssynsfaget i videregående skole, og nevnes eksplisitt som et kompetansemål for Religion og etikk i LK20. Det finnes likevel lite forskning på hvordan undervisning om religionskritikk operasjonaliseres i klasserommet. Artikkelen diskuterer undervisning om religionskritikk i religions- og livssynsfaget basert på 13 intervjuer med lærere, 4 fokusgrupper med elever (n=16) og 4 observasjoner av planlagt undervisning om religionskritikk på norske videregående skoler. Bidraget vektlegger, i dialog med teori fra postkritisk pedagogikk, religionskritikkens mangfoldighet slik den artikuleres av aktørene i skolen. Artikkelen har tre interrelaterede teoretiske argumenter: 1) negativ religionskritikk har fortsatt en plass i religions- og livssynsfaget, men i betingede former, 2) negativ religionskritikk må integreres som en del av en helhetlig undervisning, som også vektlegger oppbyggende perspektiver, og 3) religionskritikk er ikke nødvendigvis kun en negativ aktivitet, men operasjonaliseres også som en praksis rettet mot utvikling av analytiske ferdigheter og økt forståelse.

SEBASTIAN TJELLE JARMER (f. 1995), stipendiat, MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn, Gydas vei 4, 0363 Oslo. E-post: Sebastian.T.Jarmer@mf.no

Nøkkelord: religionskritikk, postkritikk, religionsdidaktikk, kritisk tenkning

Det finnes grovt sett to grupper perspektiver i debatten om kritikk i skolen. Den ene siden mener at kritikk og kritisk tenkning er viktig for å bygge opp kildekritiske evner, vurderingskraft og selvstendighet. Den andre siden, ofte kalt for den postkritiske fløyen innenfor pedagogikk, mener at denne type skeptiske lesninger har gått for langt, og at skolen må finne nye måter å operasjonalisere kritikk på. Denne artikkelen diskuterer religionskritikk i religions- og livssynsundervisning i lys av disse perspektivene, samt nye bidrag fra religionsdidaktisk og religions sosiologisk forskning. Med utgangspunkt i dybdeintervjuer med lærere, fokusgrupper med elever og observasjoner av planlagt undervisning diskuterer jeg hvordan religionskritikk operasjonaliseres, diskuteres og praktiseres på ulike

videregående skoler. Artikkelen bidrar til religionsdidaktisk forskning på to måter. For det første bidrar artikkelen empirisk ved å illustrere hvordan religionskritikk forstås, både i praksiser og i diskurser. Dette har vært lite utforsket empirisk før (se Jarmer, 2022, 2023). Vi vet lite om hvordan lærere og elever reflekterer over det læreplanpålagte kompetansemålet som presiserer at elever skal kunne «drøfte ulike former for religions- og livssynskritikk» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 5).¹ Artikkelen tar sikte på å artikulere utfordringene og mulighetene knyttet til undervisning om religionskritikk slik den beskrives av aktørene i studien, blant annet for å klargjøre problemstillingene når det gjelder religionskritikk, som tidligere forskning har vist at lærere kan synes er en utfordrende tematikk (Löfstedt, 2023, s. 51; Schanke & Hammer, 2018, s. 196). For det andre bidrar artikkelen teoretisk, blant annet ved å sette empirien i dialog med såkalt postkritisk pedagogikk,² som i liten grad har blitt diskutert innenfor religionsdidaktisk forskning. Postkritisk pedagogikk gir et begrepsapparat som åpner opp for mangfoldige forståelser av religionskritikkbegrepet. Ved å gå i dialog med postkritiske perspektiver viser jeg også at religionskritikk kan sees i sammenheng med en større diskurs om kritikk innenfor utdanningsfeltet.

Med utgangspunkt i studentenes og lærernes artikuleringer og praksiser presenterer artikkelen tre interrelaterte teoretiske argumenter:

1) Negativ religionskritikk har fortsatt en plass i religions- og livssynsfaget, men i betingede former.

2) Negativ religionskritikk må integreres som *en* del av en helhetlig undervisning, som også vektlegger oppbyggende perspektiver.

3) Religionskritikk er ikke nødvendigvis kun en negativ aktivitet, men operasjonaliseres også som en praksis rettet mot utvikling av analytiske ferdigheter og økt forståelse.

Ved å bygge videre på religionsfilosofen Mikael Stenmarks (2020, s. 19) definisjon forstår jeg negativ religionskritikk som en type kritikk som er «opptatt av å vise at en måte å resonnerer på, en tro, en verdi, et argument eller en teori ikke er overbevisende».

POSTKRITISK TEORI: SENTRALE AKSER I DEBATTEN

Utdanningsforskning har lenge vært opptatt av kritikk. Særlig skoleforskning om kritisk tenkning og kildekritikk har vært opptatt av begrepet, men det finnes også et mer generelt engasjement i utdanningsdiskursen. Utdanningsfilosofen Kai Wortmann (2020, s. 2) har påpekt at «i den nåværende utdannings-vitenskapelige

1 Merk at læreplanen nevner både religionskritikk og livssynskritikk som kompetansemål. Denne artikkelen utforsker hovedsakelig religionskritikk, både for å avgrense problemstillingen og fordi livssynskritikk nesten ikke ble tematisert av aktørene i skolen.

2 Postkritisk pedagogikk videreutvikler perspektiver fra postkritisk teori, som er et større felt som knytter seg til kritiske diskusjoner om kritikk (se Anker & Felski, 2017; Felski, 2015). Mer om dette i det følgende.

diskursen, hvem ønsker ikke å være kritisk?». Ferrer og kollegaer (2019, s. 10), som er særlig interessert i kritisk tenkning, argumenterer for at det er avgjørende for skolen å utvikle et kritisk tankesett om hva man skal tenke og gjøre i et samfunn preget av stor informasjonstetthet. Den forståelsen av kritikk som kommer frem her, kan tolkes som en skeptisk tilnærming som stiller seg tvilende til det som presenteres på overflaten. Man skal være påskrudd, og analyserende til ting slik de umiddelbart fremstår, og kunne skille skitt fra kanel. Denne forståelsen av kritikk diskuteres av sosiologen Bruno Latour (2004) i den innflytelsesrike artikkelen «Has critique run out of steam?». Latour mener at den kritiske ånden som ble popularisert av franske intellektuelle i 1970-årene, har blitt alminneliggjort i befolkningen. Det har, ifølge Latour, gjort at mange driver med konspiratorisk tenkning, eksemplifisert i at tilliten til politikere har blitt svekket, utbredt skepsis til vaksiner og kritiske innstillinger til menneskeskapt global oppvarming (se også Pew Research Center, 2016, 2023). Det kan tyde på at vitenskapelige diskurser ikke har samme epistemiske kredibilitet (altså, status som autorativ kunnskapskilde) som de hadde før. En relativisering av synet på «sannhet» har også gjort at mange betviler massemedias intensjoner, og at etablerte nyhetsdiskurser gjerne blir fremstilt som «fake news» (se Holt, 2020). Disse nye trendene har ført til akselererende polarisering og konflikt, ifølge Latour. Han mener derfor at vi i vår sen-moderne kontekst må utvikle nye former for kritikk (det vil si «postkritikk») som ikke bare dreier seg om motstand og skepsis til tingenes orden.

Latours refleksjoner har særlig blitt videreutviklet innenfor litteraturfeltet (se Anker & Felski, 2017; Felski, 2015), hvor flere argumenterer for at en «mistankens hermeneutikk» (Ricoeur, 2008) har tatt overhånd i måten man leser tekster på. Istedenfor å finne feil og kritisere en tekst for det den ikke representerer, argumenterer man for en mer oppbyggende lesningsform som anerkjenner måter tekster kan forføre oss på (Felski, 2015). Latours perspektiver har også blitt diskutert innenfor skolen, i det nye forskningsfeltet som kalles *postkritisk pedagogikk*. Postkritisk pedagogikk blir blant annet videreutviklet i det mye omtalte *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy* (2018), skrevet av professor i utdanningsvitenskap Naomi Hodgson og kollegaer. De argumenterer for at kritikk er blitt for ensidig, og kun konseptualiseres som en negativ aktivitet. Forskerne tar til orde for nye tilnærminger til kritikk som også inkluderer et bekræftende språk. De ser på skolen som en institusjon som kan fostre optimistiske medborgere, og tar avstand fra perspektiver som kun fremstiller utdanning som en negativ kraft som reproducerer maktforhold (jf. Bourdieu, 1984). Skolen må også i stedet tilby alternative handlingsplaner for elever. I sin mest radikale form handler postkritisk pedagogikk om å utvikle en undervisning «fri fra negativitet» (jf. Zembylas, 2022, s. 230) og skape en livsutsikt på en «rent positiv måte» (Vlieghe & Zamojski, 2019, s. 76).

Jeg er enig med Wortmann (2019, 2020) i at en pedagogikk «fri fra negativitet» ikke er ønskelig for skolen. Premisset sparker ben under postkritisk pedagogikk,

nettopp fordi den postkritiske pedagogikken er negativt innstilt til negativitet. I stedet for å sjalte ut negativ kritikk helt, argumenterer Wortmann for at negativ kritikk må differensieres i undervisningen, slik at vi kan skille mellom ønskelig og ukonstruktiv kritikk. Her er det nyttig, ifølge Wortmann, å skille mellom to typer negativ kritikk: *avkreftende kritikk* og *kritikk som peker på at noe er galt og må forbedres* (2020, s. 470–474). Avkreftende kritikk handler om å forklare den kritiserte parten hva et saksforhold *egentlig* handler om, uten å gi noen alternativer til hvordan den kritiserte praksisen eller det kritiserte tankegodset kan endres. På grunn av at avkreftende kritikk både fører til nedverdiggelse og hierarkisering, bør denne kritikkformen *ikke* oppfordres til i skolen, ifølge Wortmann. Den andre formen for negativ kritikk, *kritikk som peker på at noe er galt og må forbedres*, er derimot både ønskelig og nødvendig i skolen, sier Wortmann. Denne kritikken er ønskelig fordi den peker på uønskede, udemokratiske og diskriminerende praksiser og tankesett og prøver å forbedre den kritiserte partens meninger gjennom en etisk forankret og rasjonell argumentasjon. Kritikkformen illustrerer også at positivitet og negativitet er relatert til hverandre, fordi at det kun er ved å artikulere hvordan ting *ikke bør være*, at man kan bygge videre på en argumentasjon og vende blikket mot hvordan verden *kan* se ut. Negativitet og positivitet står derfor i en dialektisk relasjon – størrelsene spiller inn på hverandre.

Wortmann mener at skolen ikke må utvikle ensformige borgere som *kun* drilles i en mistankens hermeneutikk. I stedet bruker han metaforen med en pendel som kan svinge mellom positivitet og negativitet: «Jeg syns bildet av en pendel er nyttig: [D]en sitter fast på den ene siden (rådende negativitet)[,] og ved å fremheve den andre siden (positivitet), kan den oppmuntres til å svinge igjen. Dette ser ut til å være et sårt tiltrengt grep i dagens utdanningsforskning hvor postkritisk pedagogikk kan bidra» (Wortmann, 2020, s. 3). Helt konkret kan et dialektisk blick på både negativitet og positivitet, nedbryting og oppbygging, der pendelen svinges frem og tilbake, føre til at elever mestrer ulike og mangfoldige måter å se på og snakke om verden på (jf. Rorty, 2007, s. 129).

Selv om postkritisk pedagogikk har vært diskutert en del i filosofiske sammenhenger, er spørsmålet om skolen faktisk er preget av en «negativitetslogikk», et empirisk spørsmål som er blitt lite diskutert gjennom skoleforskning (Wortmann, 2020, s. 2–3). Om dette faktum faktisk stemmer, vil denne artikkelen være med på å belyse gjennom analyser av religions- og livssynsfaget. Jeg vil vende tilbake til dette i artikkelens diskusjon, men vil nå gå igjennom nyere religions sosiologisk og religionsdidaktisk forskning som gir nyttige (og mer empirinære) analytiske perspektiver når det gjelder hvordan man kan forstå nyansene i ulike former for negativ *religionskritikk*. Jeg vil også, med utgangspunkt i disse perspektivene, diskutere hvordan undervisning om religionskritikk kan se ut i en helhetlig og sammensatt undervisning.

RELIGIONSDIDAKTISKE OG RELIGIONSSOSIOLOGISKE PERSPEKTIVER

Empiriske studier fra ulike skandinaviske kontekster har vist at elever kommer med mye spontan og negativ religionskritikk i skolen (Flensner, 2015; Hammer & Schanke, 2018; Löfstedt, 2020; Löfstedt & Sjöborg, 2020). Den negative kritikken er mangfoldig, og fremstiller blant annet religion som umoderne, latterlig, bakvendt og arkaisk. Mye av kritikken er både *sekularistisk* og *bombastisk*, og kritikken ser ut til å bidra til å andregjøre og latterliggjøre dem som kritiseres (Flensner, 2015; Hauan & Anker, 2021). Videre kan sekularistisk kritikk føre til at religionsfriheten til religiøse elever blir krenket, i og med at den kan føre til at religiøse elever vegrer seg for å flagge sin religiøse identitet på skolen, i redsel for å bli latterliggjort (Löfstedt, 2023, s. 48). Forskning fra Sverige viser at lærere bruker mye tid på å nyansere forenklet og negativ religionskritikk (Löfstedt, 2020, s. 11; Löfstedt & Sjöborg, 2020). Denne typen religionskritikk kan vi kalle *avkreftende* negativ religionskritikk, noe som er lite bærekraftig i religions- og livssynsfaget.

Likevel har forskning også belyst at det finnes former for negativ religionskritikk som også kan være *konstruktive*. Følger vi den religionssosiologiske analysen til Lövheim og Stenmark (2020), kan konstruktiv religionskritikk forstås som en kritikk som «i stedet for å undergrave eller avkrefte et religiøst verdensbilde, tar sikte på å modifisere, reformere eller forbedre det i forhold til et bestemt problem, [en bestemt] innvending eller [en bestemt] utfordring som har dukket opp» (2020, s. 20). Kritikk kan omforme kritikerens perspektiv «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». Det minner om Wortmanns (2020) forsøk på å beskrive en negativ kritikk som *både* artikulere et problem og også viser alternativer til hvordan problemet kan håndteres. De nevnte empiriske studiene viser hvordan lærere prøver å drive frem en konstruktiv religionskritikk ved å forankre en negativ kritikk i demokratiske prinsipper og menneskerettigheter, for å utfordre konkrete religiøse praksiser og ideer og illustrere hvordan konkrete religiøse praksiser og ideer kan endres (Schanke & Hammer, 2018, s. 186–189; se også Jarmer, 2023). De empiriske studiene viser også at lærere prøver å være konstruktive i sin religionskritikk, for eksempel ved å fortelle konservative elever som er negativt innstilte til individer med LHBT-identiteter, om alternative måter å fortolke religion på (Löfstedt, 2020, 2023, s. 49–50; Löfstedt & Sjöborg, 2020, s. 142–144; se også Jarmer, 2023, s. 72). Disse eksemplene viser også til skolens disiplinerende dimensjon. Utdanning *kan* utfordre perspektiver som strider imot skolens verdigrunnlag, og nettopp foreslå dette verdigrunnlaget som et bærekraftig alternativ. Det viser videre til viktigheten av at kritikk som diskuteres i skolen må være *konkret*, slik at partene kan bli enige om det underliggende problemet som diskuteres (Henriksen,

2012, s. 60–61). Studiene jeg har nevnt, tar imidlertid hovedsakelig utgangspunkt i lærerperspektiver, og Löfstedt og Sjöborg (2020, s. 147) peker på viktigheten av også å inkludere elevperspektivet i videre forskning på tematikken, noe nettopp denne artikkelen gjør.

Hvordan kan religionskritikk integreres i en helhetlig undervisning? Tidligere forskning har vist at det er viktig å ta hensyn til maktdynamikkene i klasserommet, og at klasserommet gjerne speiler dominante forhold utenfor skolen (Jarmer, 2023). Det betyr at dominante (kritiske) diskurser må utfordres og nyanseres, og at undervisningen må differensieres med tanke på opplevd utsatthet i klasserommet (Jarmer, 2023). Det kan for eksempel være mer utfordrende for (konservative) religiøse minoriteter å møte hard religionskritikk enn det er for andre elever, som kanskje til og med ønsker kritikk av sine religiøse overbevisninger velkommen (Schjetne, 2014). Det betyr ikke at religionskritikk ikke skal tematiseres, men heller, som religionsfilosofen Øystein Brekke peker på, at religions- og livssynsfaget både må inneholde «kritiske og ressursorienterte fagtilganger» (2023, s. 328). Han argumenterer for at religions- og livssynsfaget er et sammensatt faglig prosjekt preget av en rekke «både-og»-posisjoner: «Idet vi nærmer oss dette feltet som eit kunnskapsfelt, har vi behov for analysar som er både kritiske og konstruktive, som både avslører og oppdager, og som tar mål av seg å forstå så vel som å forklare viktige fenomen i kultur og samfunnsliv rundt oss» (Brekke, 2023, s. 30).

Denne artikkelen kaster lys over hvordan dette idealet forhandles frem i praksis.

METODE OG DESIGN

Materiale

Materialet for analysen er 13 transkriberte semistrukturerte intervjuer med lærere,³ fire transkriberte fokusgruppeintervjuer med totalt 16 elever (fra 18 til 19 år), og notater tatt under fire observasjoner av undervisning. Jeg oppsøkte lærere i forskjellige aldre, fra ulike geografiske steder og med variert ansiennitet, for å oppnå analytisk mangfold. Lærerne jobber blant annet i Nord-, Vest-, og Øst-Norge. På grunn av den (da) pågående koronapandemien, og også praktiske hensyn tilknyttet geografi, ble syv av lærerne intervjuet digitalt over Zoom. Lærerne var med på å sette opp mangfoldige elevfokusgrupper. Intervjuer og observasjoner ble brukt for både å få tilgang til intersubjektive beskrivelser om religionskritikk og for å kunne observere hvordan undervisning om religionskritikk operasjonaliseres i praksiser og forhandlinger. Flere metoder ble brukt for å få et bredere sett med data og et sikrere tolkningsgrunnlag (Repstad, 2007, s. 29). Intervjuene med lærerne handlet hovedsakelig om undervisning om religionskritikk. Eksempler på spørsmål var:

3 Ett av intervjuene ble ikke tatt opp – notater ble heller tatt for hånd.

1. Hvordan pleier du å undervise om religionskritikk?
2. Er det noen spesielle utfordringer knyttet til religionskritikk? Konkrete hendelser du har hatt?

I tillegg til intervjuer, gjorde jeg observasjoner av planlagt undervisning om religionskritikk. Hver undervisningssøkt varte i om lag to timer. I timene tematiserte lærerne blant annet Nietzsches religionskritikk, feminisme innenfor islam og begrepsanalyser av «religionskritikk». Jeg snakket med lærerne før og etter timen og noterte fortløpende for hånd og på datamaskin. Fokuset lå hovedsakelig på interaksjoner, eksempler og undervisningsmateriale.

For også å få frem elevperspektivet gjennomførte jeg fire fokusgrupper med ulike elevgrupper. To av fokusgruppene ble holdt etter to forskjellige undervisningsøkter om religionskritikk. Elevene ble både spurt om detaljer fra den observerte timen, og om deres tanker om å lære om religionskritikk på skolen. De to andre fokusgruppene ble gjennomført som såkalte *fremkallende* intervjuer. I fremkallende intervjuer tar intervjueren med et objekt, som er utgangspunktet for samtalen. Inspirert av metoden i HL-senterets⁴ holdningsundersøkelse for 2022 (jf. Moe, 2022) benyttet jeg meg av et design der allerede konstruerte påstander skulle plasseres av elevene på en glideskala fra «svært enig» til «svært uenig» (se tabell). Elevene byttet på å lese opp en og en påstand, og skulle sammen diskutere hvor påstanden skulle plasseres på glideskalaen. Påstander elevene diskuterte, er eksemplifisert under:

1. «Det er bra at vi lærer om religionskritikk på skolen.»
2. «Det er greit at læreren viser religiøse karikaturer (av f.eks. Muhammed, Jesus og Buddha) i timen.

Påstandene handlet både om religionskritikk i skolen helt konkret, og også om spesifikke caser som kunne være aktuelle i undervisningssituasjoner om religionskritikk. Påstandene var informert av såkalte «forutsatte problemer», slik som åpne problemstillinger og interessante tendenser i materialet (Thornberg, 2012, s. 11). Tanken bak designet var både å få frem forhandlingene mellom elevene, samtidig som fokusgrupper på en god måte fikk frem et mangfold av individuelle meninger, og «gruppens» mening (dominante perspektiver).⁵

Svært enig	Noe enig	Hverken enig eller uenig	Noe uenig	Svært uenig
------------	----------	--------------------------	-----------	-------------

4 Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.

5 I analysen refererer «fokusgruppe 1 og 2» til fokusgruppeintervjuene som ble gjort etter undervisningsøkter, mens «fokusgruppe 3 og 4» henviser til de fremkallende intervjuene.

Analysen

Analysen bygger på teoretiske lesninger av det empiriske materialet. Ulike teorier gjorde meg bevisst på interessante tendenser i materialet. Postkritiske perspektiver var spesielt nyttig for å få frem ulike typer kritikk i empirien, særlig sett i sammenheng med religionsdidaktisk og religionssosiologisk forskning. At postkritisk pedagogikk skulle gi verdifulle perspektiver, var ikke selvsagt. Faktumet oppstod i kontinuerlig pendling mellom teori og empiri, i en prosess som Thornberg (2012, s. 10–11) kaller *teoretisk pluralisme*, hvor man tilnærmer seg materialet med et åpent sinn med tanke på hva ulike teorier kan si om empirien. Dette betyr ikke at det empiriske materialet ble brukt til å «identifisere» forhåndsgitte teoretiske posisjoner (se Afdal, 2015), men heller at teori ble brukt som tentative fortolkningsrammer som ga innsikt om fenomenet.

ANALYSE: RELIGIONSKRITIKK OG ULIKE TYPER NEGATIV KRITIKK

Analysen av det empiriske materialet fikk frem et mangfold av kritikkformer. En klar tendens i materialet var hyppigheten av det jeg har kalt *en avkreftende kritikk*. Både i observasjonene og i fokusgruppene omtalte *elevene* ofte religion som «arkaisk», «umoderne», «ikke tilpasset samtiden» og «gammeldags». Tre eksempler illustrerer tendensen videre:

Fokusgruppe 4

Jeff: Det er jo mange gamle tradisjoner som henger igjen fra religionene. Og, når tiden endrer seg, vil ikke det henge helt med. Og da er det kanskje viktig å være kritisk til det.

Observasjon 4

Sammendrag av elevgruppediskusjon: Det er viktig å være kritisk til religion [...]. Religion er rart og gammeldags. Religiøse mennesker har umoderne holdninger til menn og kvinner, og utdaterte syn på ting som barn utenfor ekteskapet, som er fullstendig normalisert i samfunnet vårt. Vi har forandret oss og er blitt mye mer opplyste.

Kari (lærer): Ja, det er en del som er ganske skeptiske, spesielt av guttene syns jeg ofte det er litt mostand. Og jeg har noen som er sånn: «Religion er teit», «Hvorfor skal vi lære om religion?».

I sitatene omtaler elevene «religion» som noe vi er ferdige med i vår samfunns-kontekst. Materialet viser også at gutter ofte ser ut til å stå for den hardeste avkreftende kritikken (se Hauan & Anker, 2021). «Religion» snakkes om som en samlet enhet, og kritikken fremstår som generell. Det finnes i materialet likevel

eksempler på kritiske omtaler av *konkrete* religioner, og her er det særlig islam og kristendommen som trekkes frem. En elev mente for eksempel at det var viktig å være kritisk til religioner som islam, der «samfunnet og det religiøse skal være knyttet sammen». En annen mente man måtte være kritisk til kristendommen fordi «Bibelen er gammel, fra en helt annen tid og ikke er oppdatert». Religionskritikken i sitatene konstruerer en forestilt tidsmessig asymmetri der «religion» og konkrete religioner bevarer umoderne holdninger og praksiser som ikke bør aksepteres med tanke på «vår» nåværende setting (se Jacobsen, 2010, s. 173–174). Tilstedeværelsen av slike synspunkter reflekterer en nokså utbredt holdning til religion i materialet. Det kan ha uheldige konsekvenser fordi religiøsitet skilles ut som en særskilt kategori som «de andre» har. Elevene artikulerte imidlertid også perspektiver som kan minne mer om konstruktive former for religionskritikk. Flere mente eksempelvis at det er viktig å kritisere religion, fordi religion har «mye makt» i samfunnet. De peker på at det er kritikk av religion som har gjort at undertrykkende praksiser har blitt endret, og som har gjort at holdninger til og rettighetene til seksuelle minoriteter har blitt forandret til det positive. Ved å forankre kritikken i demokratiske idealer, som likebehandling av seksuelle minoriteter, forhandles med andre ord den *transformative* dimensjonen ved religionskritikk. Det vil si at elevene tar utgangspunkt i et demokratisk verdisett, og diskuterer med utgangspunkt i det, hva religionskritikk kan endre. Et slikt opprop mot eksempelvis diskriminering av minoriteter er også dokumentert i tidligere forskning, hvor det postuleres at kritikken av diskriminering også har røtter i elevenes egen livsverden (Löfstedt, 2023, s. 49). Det gjør tematikken relevant, men kan også gjøre den vanskelig å diskutere, fordi den er personlig og knyttes til sterke emosjoner (Löfstedt, 2023, s. 49–50).

Lærerne er også innstilt på å tematisere en religionskritikk av utvalgte praksiser, men lærerne har en mer nyansert tilnærming til tematikken. Det er lite tilstedeværelse av avkreftende og enkel religionskritikk i lærernes artikuleringer. I stedet kjennetegnes lærernes religionskritikk ofte av det som kan kalles *restriksjonistisk* kritikk (Stenmark, 2020, s. 26–27), som vil si at den tematiserer *konkrete* negative aspekter ved en spesifikk religiøs praksis eller et spesifikt religiøst tankesett. Eksempler som går igjen er kastediskriminering innenfor hinduismen, heksebrenning og korstog innenfor kristendommen og terrorisme innenfor islam. En slik kritikk rettet mot praksiser som kan reformeres, er å foretrekke fremfor mer generell kritikk av «religion», noe også religionsfilosofen Jan-Olav Henriksen er inne på:

Vektleggingen av det konkrete, og kanskje til og med dagsaktuelle, innebærer at man bør unngå at undervisningen lar religion fremstå som noe man kan nærme seg ut fra et abstrakt eller helt generelt perspektiv. Slike mer generelle tilnærminger vil kunne svekke den nyanserte tilnærmingen til religion. (2012, s. 60)

I denne formuleringen av kritikk er det ikke religion som sådan, men visse *tolkninger* av religion, som utfordres. En mulig utfordring med en restriksjonistisk religionskritikk er likevel at det kan bli eksotismer, og ikke mer hverdagslige og utbredte tolkninger, som det kun rettes kritiske søkelys mot (jf. Henriksen, 2012, s. 62).

Andre lærere diskuterer mer åpent «religioners» skyggesider, som læreren Gunni, som «snakker om religionens funksjon, der har vi en del med tanke på negative funksjoner religion kan ha». Læreren Sara sier på sin side at:

Selv om du ikke selv er religiøs, så lenge store deler av resten av verden er det, og det utløser vold, og kriger, og voksne menn som kaster steiner på små jenter som prøver å gå på skolen, altså katolikker og protestanter, så er du nødt til å forstå driverne i det. Så for det første: ikke bli fanget av samme blodtåka selv, på en måte, men også kunne navigere i eget liv, tenker jeg.

Empirien viser at negativ religionskritikk er viktig å forstå, også for ikke-religiøse, fordi religion kan inspirere til handlinger og holdninger som får negative konsekvenser for andre. Det er derfor viktig å gå inn i den negative religionskritikken for å forstå fundamentet og driverne bak diskriminerende holdninger og praksiser. Perspektivet kommer også frem i intervjuet med Kari, som sier at:

[... m]en at man utfordrer hva enn elevene sier, for da må de jo begrunne. Da kan de ikke bare si at 'kristendommen suger' eller at 'heksebrenningen var dum'. Ja, ok. Heksebrenningen var dum. Men – hvorfor skjedde det? Hva lå bak? Hvorfor tror du? For en del av religion[s]- og livssynsfaget er jo å kunne se ting fra forskjellige sider.

Dette kan ikke karakteriseres som en tematisering av simpel, avkrefte kritikk – tvert imot er undervisningen rettet mot å forstå de *underliggende mekanismene* som bidrar til opprettholdelsen av (kritikkverdige) praksiser og tankesett. Man kritiserer ikke fordi man avviser, tvert imot kritiseres noe fordi man tar det seriøst, som læreren Ahmed sier.

Flere av lærerne trekker i tillegg frem negative sider ved religion for å skape en helhetlig undervisning. Å illustrere hvordan religion kan være blandet inn i konflikter, undertrykking og uheldige praksiser er med på å vise de mange fasettene religion kan figurere innenfor. I tillegg har skolen historisk sett hatt et tett forhold til kirken, og det er derfor nødvendig å komme med kritiske perspektiver, ifølge Kari. Det er også i tråd med oppfatningen til læreren Ahmed:

Hva skal vi med et fag, blir det ikke da forkynnende hvis vi ikke er kritiske, jeg vet at det er litt feil bruk av ordet «forkynnende» i den sammenhengen, da, men «forherligende» [...] Hvilken funksjon har det faget da? Da driver vi med litt utvannet trosopplæring i mange religioner – hva er poenget? Så, jeg tenker at religionskritikk er helt avgjørende for at faget skal ha noe[n] funksjon, i det hele tatt. Punktum, egentlig.

Å inkludere religionskritiske perspektiver er dermed et definerende trekk ved ikke-konfesjonell undervisning. Uten de kritiske perspektivene driver lærere med utvannet trosopplæring og indirekte forherligelse, ifølge Ahmed. Lærerne ønsker med andre ord å vise at religioner er komplekse størrelser som kan opptre i ulike settinger. Det kan diskuteres hvorvidt kritikken lærerne tematiserer, noen ganger veksler mellom en avkrefteende kritikk og konstruktiv kritikk, særlig i den mer generelle kritikken av «religion». Men ofte ligger det en implisitt verdivurdering (forankret i skolens mandat) i kritikken. Som læreren Kari sier, må det være greit å stille seg kritisk til ting som klart er imot menneskerettighetene.

Et siste viktig aspekt ved negativ religionskritikk, er at tematikken kan ansees som vanskelig å snakke om for elevene (se Løfstedt, 2023). I klasserommet kan man snakke om tematikker man ellers ikke hadde turt å diskutere. Det eksemplifiseres blant annet av læreren Anne-Lise, som mener at elevene «synes det er spennende å kritisere religion av og til – da kan de på en måte få lov til å si tingene de kanskje ikke hadde turt». Klasserommet blir her et rom hvor man kan trekke frem negative aspekter tilknyttet religion, noe flere av lærerne mener kan være en mangelvare i det som karakteriseres som et noe «politisk korrekt» klasseroms-miljø.

Det er likevel også tydelige utfordringer knyttet til negativ religionskritikk. Læreren Ahmed reflekterer over hvor vanskelig det kan være når han prøver å rette et kritisk søkelys mot praksiser han mener er viklet inn i «religion», men hvor elevene i klasserommet har et personlig forhold til religionen som kritiseres:

Ahmed: Når IS-diskusjonene gikk på sitt verste, tilbake i 13–14–15, så hadde jeg en lang, interessant diskusjon med en elev som mente at: «Nei, men, IS har jo ingenting med islam å gjøre.» Nei vel? Hva har det da med å gjøre? Jeg skjønner at du ikke skjønner at dette her skal assosieres med deg og din tro, det har jeg full forståelse for [...], men hvis vi ikke diskuterer det som skjer, og diskuterer hva de sier er grunnen, så har vi på en måte ikke tatt det på alvor.

Eleven føler at en kritikk av IS urettmessig treffer ham som muslim. Dette er, ifølge eleven, feil, siden han ikke ser på praksisen til IS som «islamsk». Læreren

er uenig: Vi må tro på menneskers egne grunner til å utføre voldelige handlinger. Kritikken «relasjonelle» natur kan være utfordrende, siden eleven tolker kritikken som et angrep på ham, mens læreren tar sikte på å kritisere det han mener er en spesifikk del av islamsk praksis. I disse diskusjonene blir det vanskelig å skille «sak» og «person» (se Sætra, 2021a), noe som kompliseres ytterligere når «saken» som kritiseres, adresseres av en autoritetsperson som en lærer. Man kan kanskje si at læreren ønsker å formulere en konstruktiv religionskritikk for å endre saksforhold han mener er relatert til religiøse praksiser, men at *eleven* opplever kritikken som avkrefteende og basert på feil premisser.

Empirien viser også at avkrefteende, negativ religionskritikk i klasserommet kan knyttes til utenforskap. Ta for eksempel opplevelsene til en kristen elev som går på en skole i en større by. Hun forteller at hun har blitt kalt «idiot, helt dum og baklengs». Hun fortsetter: «Det er veldig sårende og støtende når du har basert hele livet ditt på noe som da blir presentert som feil». Klasserommet er et sted hvor eleven kan møte unyansert avkrefteende religionskritikk. Det er en tydelig, og kanskje noe overraskende, tendens i materialet, at kritikk mot kristendommen fremstår som mer akseptabel enn kritikk mot andre religioner. En diskusjon fra en elevgruppe jeg observerte i løpet av en time, viser denne tendensen: «[...] det er mye lettere å kritisere kristendommen. [...] Det er mye vanskeligere å kritisere islam, fordi man vet at de er i en kompromittert posisjon». Maktanalyser av hvem som kan «tåle» kritikken, og hvem som er mest utsatt i klasserommet, dikterer derfor hvilke kritikker som ytres – med det resultatet at det er mer stuerent å kritisere kristne. Umiddelbart skulle man kanskje tro at muslimer er mer utsatt for religionskritikk i klasserommet, med tanke på den ellers kritiske diskursen om islam i samfunnet (Toft, 2019), men det er nettopp *bevissthet* tilknyttet denne dominante kritikken, som gjør at aktørene i skolen føler det er mer innenfor å kritisere kristendommen. Det kan imidlertid se ut som at denne kritikken er av det avkrefteende slaget, og at kristne elever må gjennomgå hard religionskritikk fordi de ansees som sterke religiøse majoriteter i storsamfunnet.

En *utilsiktet* konsekvens av å åpne opp et rom for negativ religionskritikk er at elevene kan begynne å stille spørsmål ved sin egen tro. Et sitat fra en av fokusgruppene illustrerer tendensen:

Fokusgruppe 4

Tina: Egentlig så har jeg bare *driftet* mer og mer bort fra de forskjellige religionene [...] kanskje enda mer i år, at man har kanskje lov å ha meninger mot kristendommen. Det har det ikke vært tidligere, og nå oppfordrer jo læreren oss til å tenke litt annerledes og ikke helt A4-kristent.

Tina har beveget seg bort fra sin tidligere tro. Endringen i perspektivet hennes ser til dels ut til å være et produkt av en form for undervisning som har åpnet mer opp for (selv)kritiske perspektiver, hvor man kan komme med meninger mot egne overbevisninger. Selv om en slik endring ikke trenger å være problematisk, er det likevel en interessant observasjon, ettersom samtlige av lærerne understreker at det *ikke* er deres mål å påvirke elevene. Men som læreren Oscar fremhever, kan man ikke kontrollere hvordan elever reagerer på religionskritikk når diskursen først er «sluppet fri»:

Oscar: Jeg sier ikke at [religionskritikk] trenger å ødelegge noe. Det er ikke min intensjon, jeg skal ikke få folk til å bli mindre eller mer religiøse i det hele tatt [...], [men] det er klart at det kan gjøre noe med tankene til religiøse, som alle andre steder i samfunnet, hvis du blir eksponert for den type tenkning.

Selv om Oscar ikke prøver å påvirke elevens tro, er han bevisst på at det *kan* skje, noe som illustreres i eleven Tina. Eksemplene viser til noen av utfordringene med den konstruktive formen for religionskritikk, nettopp fordi det å gi alternative handlingsrom kan få elevene til å gå lenger enn lærerne intenderer.

Et annet viktig funn er at undervisning om negativ religionskritikk ser ut til å kunne *forsterke* negative holdninger til religion. Et eksempel kommer frem i en av fokusgruppene, hvor Muhammed, som er sekulær og ateist, har fått sine kritiske holdninger sementert av undervisningen:

Fokusgruppe 1

Muhammed: Jeg tenker at religionskritikk er spesielt viktig for de[m] som er på grensen, eller for de[m] som er religiøse. Men for de[m] som har funnet ut om det de mener om det – jeg vet at det ikke er mange unge folk som gjør det – men for de[m] som har det, føles de timene litt sånn: «Du bare forteller meg det jeg allerede vet».

Her får vi innsikt fra den ikke-religiøse ateist-typen i klasserommet. Fra Muhammeds perspektiv forteller undervisning om religionskritikk ham bare «hva han allerede vet». En slik *de facto* avvisning av religion er noe de fleste lærerne her prøver å *unngå* i sin undervisningspraksis om «religionskritikk», som vi har sett at i stor grad handler om å se på religion som et mangfoldig fenomen.

RELIGIONSKRITIKK I EN STØRRE SAMMENHENG

Som tidligere nevnt, mener flere av lærerne at religionskritikk ikke må sees på i et vakuum, men også sees i større religionsdidaktisk sammenheng. Religionskritikk

bør derfor suppleres med oppbyggende perspektiver, og til og med «religionsfor-svar», ifølge lærerne. Ta følgende sitater fra lærerne som støtte for tendensen:

Martin: Så jeg støtter jo mye av den tenkningen som disse religionskriti-kerne løfter frem [...], [men] så har jeg jo et inntrykk av at den generelle holdningen når man går inn og underviser om religion, er å hele tiden være kritisk. [...] det er utrolig rart hvis vi ikke, når vi tar tak i 2500 år med filosofer og religiøse tenkere, om vi ikke klarer å finne noe av verdi her.

Therese: Men jeg synes det er interessant, spesielt hvis jeg har en klasse som jeg merker er veldig kritisk til religion. Forklare hvorfor – det er et behov 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 synes ikke jeg gjør en god jobb om jeg bare trekker frem kritikken, og ikke ser på hvorfor det er et behov.

Lærerne er med andre ord bevisste på den dominante religionskritiske diskursen, og prøver å mangfoldiggjøre undervisningen, basert på denne forståelsen. Det betyr ikke at religionskritikk ikke skal tematiseres, men at religionskritikk må settes i en større ramme. Som Mattias peker på, kan «både forsvar og kritikk av religion være en mer helhetlig greie».

Elevene setter også pris på en sammensatt undervisning som både inkluderer religionskritiske synspunkter og andre perspektiver på religion. Dette reflekteres i et av fokusgruppeintervjuene (FG-1):

Sebastian: Tenker dere religionskritikk er viktig å ha om?

Saga: Absolutt!

Ludwig: HmMMM!!

Saga: Men igjen, det med at man passer på at alle synsvinkler og perspek-tiver kommer inn, da, man kan ikke kun ha religionskritikk. Man trenger også innenfraperspektivene.

Med andre ord er det nyttig med religionskritiske perspektiver, men perspek-tivet må også suppleres med andre synspunkter, som innenfraperspektiver (se Eidhamar, 2019). For å få frem disse ulike vinklingene, kommer det også frem i elevintervjuet at *læreplanen* kan være til hjelp når man skal strukturere en mer nyansert fremstilling av religion, som står i kontrast til den avkrefteende religions-kritiske diskursen i eksempelvis sosiale medier:

Karl: Kan ikke ha religionskritikk uten religionsinnsikt, kanskje?

Saga: Nei!

Ludwig: Enig! Og så er det dette med, å lære om det, og tilegne seg kunnskap på en forsvarlig måte, ikke bare gjennom for eksempel sosiale medier, der ting på en måte ikke i like stor grad blir sensurert, da. Her har man på en måte en læreplan som er, til syvende og sist, relativt bindende. Som gjør at du får mye større kontroll over den informasjonen du tilegner deg, også. Mens, du kanskje får en dårligere forståelse hvis du ser på de mest radikale på begge sider, da. Her får man et mye mer nyansert blikk på det hele.

Et viktig element i det foregående sitatet er med andre ord at skolen ikke kan sees på i isolasjon, men også må analyseres i lys av representasjonene av religion som studentene møter i sin egen hverdag. Elevene fortsetter:

Karl: [...] så får vi jo masse impulser og informasjon fra andre steder enn skolen også. Det er en flora av masse ulike stemmer som stiller seg kritisk, da, vil jeg si. En god del. I hvert fall det jeg har vært inne på.

Sebastian: Tenker du i media og sånn, da?

Karl: Egentlig YouTube, og sånt, kanskje.

Sebastian: Sånn, Sam Harris, og den typen?

Karl: Den typen, ja. Det er ikke så nyansert, er kanskje det som er poenget.

Ludwig: At det blir mer radikalt. Jeg tror det blir mer radikalt når man har lyst til å få *views* for eksempel, på YouTube, så vil man skape reaksjoner, ikke sant. Det skaper jo kanskje en litt dårlig form for toleranse, mens i skolesystemet er det kanskje en større vektlegging på at toleranse er en viktig ting man skal diskutere.

Hvis jeg skal sammenfatte, er altså elevene klar over at det finnes en unyansert religionskritikk som regjerer i mediene. Denne kritikken minner nok mye om det jeg har kalt en type *avkreftende kritikk* (se også Toft, 2019). I skolen har man helt andre forutsetninger for å gå inn i nyansene ved religionskritikk, både ved å diskutere en slik (mediedrevet) kritikk *som en diskurs*, og ved å gi elever et mer sammensatt bilde av religion gjennom andre perspektiver. Det ser derfor ut til at lærere kan spille en avgjørende rolle ved å introdusere elever for alternative representasjoner av religion til de som finnes i media.

Hvordan legges undervisning opp på en måte som også inkluderer oppbyggende perspektiver? La oss ta utgangspunkt i en dobbel time om religionskritikk, ledet av læreren Oscar. I starten av timen ba han elevene gjøre følgende oppgave i små grupper:

Basert på det du har lært om religion i år (men selvfølgelig også på grunnlag av andre erfaringer, tanker, følelser og kunnskaper du måtte ha om religion), skriv ned (minst) to «positive» eller fordelaktige sider ved religion, og to «negative» eller ugunstige aspekter ved religion, slik du ser det.

Læreren understreker at «du skal ikke gjenta andres kritikk av religion», men «formulere din egen». Elevene diskuterte en stund i små grupper på 4–6, og følgende refleksjoner dukket opp:

1. Religion kan knytte en person til et fellesskap. Det kan få deg til å føle at du er en del av noe «større». Men på den annen side kan det også være ekskluderende for visse grupper mennesker, som kvinner og skeive.
2. Religion kan være trøstende. Det kan skape mål og gi livet mening. Religion gir «svar» på viktige spørsmål i livet. Religion gir deg et «klart moralsk kompass». Men samtidig kan religion være farlig fordi den relaterer seg til «evige sannheter» som ikke er tilpasset lokale kontekster. Religiøse tekster kan være utdaterte hvis de ikke tolkes i lys av dagens utviklinger.
3. Religion kan støtte et argument: Det er et mektig retorisk verktøy. Men autoritet fra religion kan også få folk til å rettferdiggjøre dårlige handlinger. Religion kan «misbrukes» eller «feiltolkes gjennom selektiv lesing av tekster».
4. Religion kan stimulere til god oppførsel gjennom himmelske belønninger eller helvetes straffer. Men elevene lurer på: «Er det positivt om noen gjør gode gjerninger for å unnsnippe helvete», eller for å «få en 'god reinkarnasjon'»?

I diskusjonene til elevene ble både muligheter og utfordringer tilknyttet «religion» belyst. Kritikken er ikke kun knyttet til en «negativitetslogikk». Den vinkles også mot ulike forståelser, og viser blant annet de positive eksistensielle dimensjonene ved religiøse overbevisninger, som at religion kan skape mening og fellesskap (se Lövheim & Stenmark, 2020, s. 7–8). Elevenes drøfting av både negative og oppbyggende perspektiver kan skape et felles utgangspunkt som utfordrer holdninger elevene har fra før (jf. Schjetne, 2014, s. 166). Diskusjonen får frem at noe som er positivt for noen, kan være negativt for andre, som også Henriksen (2012, s. 61) er inne på. Slik konstrueres religionskritikk som *et* perspektiv man kan ha på religion – og religion fremstilles som et komplekst fenomen som kan opptre både i negative i og positive kontekster.

KRITIKK ER IKKE KUN «NEGATIVITET»: ANALYSE, SKJELNING OG FORSTÅELSE

Et siste viktig funn i analysen, er at religionskritikk ikke kun konseptualiseres som en «negativ» aktivitet. Heller forstås kritikk i bredere forstand, og knyttes både til kritisk tenkning og til kildekritikk (se Jarmer, 2023). Denne forståelsen av kritikk kan situeres imot den første aksen i utdanningsdiskursen om kritikk, som jeg tematiserte innledningsvis. Her forstås «kritikk» ikke som en «negativ evaluering», men relateres heller til en kritisk utforskende undervisning som kan hjelpe elever å «forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige» (jf. Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 6). Kritikk rettes mot forståelse og analyse. Religionsviteren Kåre Fuglseth (2018, s. 170) diskuterer en slik bred kritikkforståelse når han forklarer at «den overordna og vide tydinga av ordet kritikk er nærast synonym med eit anna ord for å skilje, nemleg å analysere (å dele opp, frå ana og lyein)». En slik forståelse av kritikk knytter også flere av lærerne i denne studien til religionskritikk:

Martin: Jeg mener, kritikk handler ikke bare om det som er negativt. Kritikk handler bare om å analysere og forstå. Religionskritikk kan høres så negativt ut, men det handler om å reflektere over ulike sider av det.

Anne-Lise: Kritikk er ikke ensbetydende med noe negativt, men kritikk handler om det å vurdere noe, eller bedømme noe [...] Så snakka vi litt videre om et historisk perspektiv – at det oppstår i antikken, og som en del av filosofien. Aldri liksom at religionskritikk – i hvert fall ikke i starten, var en avvisning av religion, på en måte.

Christer: Vi har jo et kritisk perspektiv når vi går inn i religionskritikken, kanskje mer enn – vi har jo på en måte alltid et kritisk perspektiv i betydning[en] [...] at vi er *undersøkende* og *spørrende* til det vi har om, men kanskje i *ekstra* stor grad akkurat her.

Å være «kritisk» innebærer i eksemplene å forstå noe bedre, å vurdere, undersøke, være spørrende samt å utforske mangfold. Det handler *ikke* om «avvisning av religion», som Anne-Lise sier. Som læreren Mattias formulerer det, handler det å være kritisk om å bekjempe «svart-hvitt og fordomsfull tenkning». Lærerne prøver med andre ord å vise at religion er mer mangfoldig og komplisert enn det elevene ofte tror. Kritikk handler ikke om å bryte ned, men om det motsatte: om å se nyanser i det som kritiseres. Men for å kunne se nyansene må man altså kunne analysere – eller *skjelne* – for å få tak i de ulike relasjonsforholdene og konstitusjonene som religion kan relateres til. Det gjør lærerne på forskjellige måter, både

ved å tematisere religions sosiologiske perspektiver som belyser hvordan religion henger sammen med andre samfunnssystemer, og ved å gå inn i religionsantropologiske analyser hvor religioners påvirkning på individ- og gruppenivå får en mer sentral plass. Lærerne prøver å hjelpe elevene med å utvikle analytiske ferdigheter og komplekst språk som belyser hvordan religion henger sammen med og påvirker samfunn og individ (se Prothero, 2008).

Analysen viste også at religionskritikk knyttes tett sammen med både *læringsprosesser* og *kritisk tenkning*. Om vi følger pedagogen John Dewey (1910) betyr dette en *aktiv evaulering* av informasjon, og kan dermed skilles fra *ukritisk* tenkning, der man bare tror det man blir fortalt. Et illustrativt eksempel kommer frem i refleksjonene til læreren Mattias:

Sebastian: Hva sier du er god religionskritikk? Det var saklig?

Mattias: Saklig, og nyansert. Det må det være. At du ikke bare leter etter ting som stadfester ditt standpunkt. Jeg tenker at du lærer av å se på den andre siden. Og da kan du plutselig finne argumenter som du bare: «Oi, det stemmer jo!», eller «Oi! Det syns jeg og». [...] En god religionskritikk er saklig, at du innhenter informasjon, og setter deg inn i den, og så gjør en evaluering av den påstanden du hadde. [...] Det trenger ikke forandre synet ditt, men kan i hvert fall forandre det grunnlaget du gjorde påstanden på.

Eksempelen viser en forståelse av kritikk som understreker utviklingen av større forståelser, og som dreier seg om å omforme synspunkter i lys av ny informasjon. Det handler med andre ord heller om å *lære* (og utvide forståelser) enn om å problematisere. Et sentralt element i denne omformingen er at den bygges på grundig kunnskap – man kan ikke være kritisk uten å ha en solid (fag)forståelse i bunnen (se Jarmer, 2023). Dette funnet kan knyttes til en større diskurs innenfor utdanningsfeltet, hvor viktigheten av solide fagkunnskaper er blitt re-sentrert i det som har blitt karakterisert som en motstand mot «pedosentrisme» av undervisning (Skarpnes, 2005), hvor elevenes hverdagsperspektiver har fått forrang foran kunnskapsinnholdet i skolefagene (Hultberg & Heiret, 2023, s. 37–38). Empirisk forskning har vist at både lærere og elever har begynt å understreke viktigheten av fagkunnskaper før man går inn i komplekse diskusjoner (Sætra, 2021b, s. 354), også i religions- og livssynsfaget (Toft, 2017), for å unngå at «personlige meninger får større plass enn nyansert kunnskap» (Hammer et al., 2018, s. 105).

En annen måte den brede kritikkbegrepsforståelsen operasjonaliseres på, er gjennom det jeg kaller *anti-essensialistiske fremstillinger*. Her blir ensidige representasjoner av religion nyansert av lærerne (se også Löfstedt, 2020, s. 11). Ta følgende sitat som illustrasjon på tendensen:

Ahmed: 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: Hvis de sier at «ja, men [det] står jo i Koranen» – hvilke vers, hvilken sura? Hvis de sier det står i Hadithene – nei, det er ikke godt nok, er det Bukhari, eller er det en av de andre? Altså – vite hvor det kommer fra.

Sitatet illustrerer en klar tendens i materialet: Lærerne mener at islam ikke er én ting, og at å være «kritisk» innebærer å forstå dette faktumet. Ifølge Ahmed betyr ikke dette nødvendigvis at man skal få et *positivt* bilde av islam, men at å være kritisk innebærer å få en mer nyansert og velbegrunnet forståelse. Dette illustrerer at religionskritikk kan knyttes til en klassisk formulering av *kritisk tenkning* slik den forstås av Robert Ennis, nemlig at kritisk tenkning er en rasjonell og refleksiv ferdighet rettet både mot hva man skal tenke og mot hva man skal gjøre (1987, s. 10). Man skal med andre ord, med solid fagkunnskap i bunnen, kunne ta aktive og informerte beslutninger basert på de opplysningene man har (se Ferrer et al., 2019, s. 11–12).

DISKUSJON

Denne artikkelen har bidratt til feltet ved å belyse utfordringene og mulighetene knyttet til undervisning om religionskritikk. Analysen viste hvordan flere av aktørene i denne studien understreker *viktigheten* av at (differensierte former for) negativ religionskritikk tematiseres. Dette er et element som er underteoretisert i den postkritiske pedagogikken, som i større grad har fremstilt negativ kritikk som noe vi *totalt* bør forlate som sådan (Wortmann, 2020). Innenfor religionsdidaktikken har man også stilt seg kritisk til en negativ religionskritikk som avkrefter og problematiserer. Hauan og Anker (2021, s. 85) mener for eksempel at en (antatt) nøytral, negativ, sekularistisk religionkritisk diskurs stenger andre (religiøse) stemmer ute fra klasseromsdiskusjoner (se også Breidlid et al., 2020, s. 321). Selv om jeg er enig i at det jeg har beskrevet som avkrefte kritikk, stadig ser ut til å være en utfordring, mener jeg vi bør ha forslaget fra postkritisk pedagogikk om å differensiere mellom produktive og uproduktive former for negativ kritikk, i mente når vi diskuterer religionskritikk i religions- og livssynsfaget.

Lærerne er opptatt av at negative former for religionskritikk er med å gjøre elever oppmerksomme på hvordan religion kan, og historisk sett har kunnet, spille en sentral rolle i konflikter. Det støtter religionsdidaktikeren Bengt-Ove Andreassens (2008, s. 1) argumentasjon om at religionskritiske perspektiver kan være med på å «sette spørsmålstejn ved et religionsfag som utelukkende fokuserer på religionens positive side som meningsskapende, religiøst og kulturelt integrerende for det enkelte menneske». Som vi har sett, inkluderer ikke det kun å kommunisere at religion har figurert i konflikter, men også *hvordan* religion har

spilt en rolle. Som empirien eksemplifiserte, kan det å snakke om slike aspekter være svært viktig fordi elevene ikke har mulighet til å diskutere temaene andre steder (se Andreassen, 2016, s. 149).

Undervisning om negativ kritikk ser ut til å handle om å *teoretisere problemområder* og kommunisere ulike kontekster religion kan figurere i. Som feministen Sara Ahmed har pekt på, er det viktig å drive med «kritikk og ikke [kun] løsninger» fordi fokus på løsninger kan føre til en underteoretisering av problemet (i Svendsen & Helseth, 2021, s. 21). Jeg er imidlertid kritisk til Ahmeds forslag om å unngå løsningsproblematikken, fordi man raskt kan havne i en relativisme, uten forslag til veier fremover. Det kan selvfølgelig diskuteres om en løsningsorientering gjør at man taper problemet av syne, eller om det er mulig å ha en godt begrunnet kritikk uten å komme med et alternativ til det man kritiserer, men det ene utelukker ikke det andre. Man kan *både* teoretisere problemområder og komme med løsninger, noe både den religionssosiologiske og den postkritiske litteraturen vektlegger (Lövheim & Stenmark, 2020; Wortmann, 2020). En kritikk som problematiserer, kan være konstruktiv gjennom at den utfordrer udemokratisk tankegods og undertrykkende praksiser, særlig når den har utgangspunkt i et direktivt demokratisk blikk (Jarmer, 2023). Slik kan undervisningen, som også Malin Løfstedt peker på, fokusere på problematiske aspekter, for eksempel motstand mot homoseksualitet, samtidig som lærere kan legge opp til alternative måter å anskue verden på (2023, s. 52).

Når lærerne forfekter en negativ kritikk med utgangspunkt i demokratiske prinsipper, er de også med på å sosialisere elever inn i demokratiets verdi grunnlag (se Heldal, 2023). Å ta klare standpunkter er kanskje mer utfordrende i «grensesaker», noe som kan illustreres i eksempelet med IS. Her kommer det tydelig frem at religionskritikk blir tolket svært ulikt av eleven og læreren som var involvert. På den ene siden kan læreren, ved å insistere på sammenhengen mellom IS og vold, gi elever en fortolkende ramme som forklarer hvorfor mennesker handler på voldelige måter. På den andre siden kan nettopp det å *insistere* på sammenhenger gjøre at læreren kveler perspektivmangfold ved en tematikk som er enormt debattert i forskning (se Cavanaugh, 2009). Med utgangspunkt i empirien kan man si at negativ (religions)kritikk ikke bør forlates fullstendig, slik enkelte aktører i den postkritiske pedagogikken mener (se Zembylas, 2022), men at lærere heller kan omfavne *visse* former for religionskritikk når det ansees som hensiktsmessig, samtidig som de prøver å jobbe aktivt *imot* unyansert avkreftende religionskritikk i klasserommet.

Selv om mange av lærerne er positive til negativ religionskritikk, viste analysen også til flere utfordringer. Utfordringene knyttet til negativ (religions)kritikk har blitt grundig diskutert både innenfor postkritisk pedagogikk og innenfor religionsdidaktikk, og funnene støttes opp av denne artikkelens analyser. Først og fremst illustrerte empirien at unyansert religionskritikk kan være sårende. Å være

religiøs er ikke normen i samfunnet, og religiøse elever er derfor allerede i en sårbar posisjon (Schjetne, 2014). I storsamfunnet er det allerede harde diskurser mot religion (Lövheim & Stenmark, 2020). Religiøse elever kan bli usikre når deres tro forkastes av andre, særlig hvis kritikken fremstilles forenklet (se Erdal, 2023). Religiøse elever kan også tilsynelatende forlate sin tro på grunn av at religionskritikk tematiseres. Lærere må være bevisste på at perspektiver i undervisningen kan ha svært stor påvirkning på elevenes livsverdener, selv om en slik påvirkning ikke er tilsiktet. En annen utilsiktet utfordring er at undervisning kan sementere avkrefte kritiske synspunkter, og forsterke diskursen om at religion *kun* er negativt. Det er uheldig i RLE-klasserommet, hvor man som lærer nettopp bør prøve å *nyansere* enkle forklaringsmodeller (von der Lippe & Undheim, 2017, s. 15–16).

Analysen viste at en annen viktig utfordring handler om at religionskritikk kan vikles inn i identitetsforhandlinger. Kritikken rettes *fra* noen og mot noen andre, noe som skaper et hierarki i interaksjonen. Det kan konstrueres en avgrensning mellom den som «vet» (kritikeren) og den som må bli «opplyst» (den kritiserte). Kritikeren får sette rammene for diskusjonen fordi det er kritikken som er utgangspunktet for diskursen. Interaksjonene kompliseres ytterligere når maktskjevheter også vikles inn, for eksempel om kritikeren er i en majoritetsposisjon og den kritiserte er en minoritet, eller om kritikeren er lærer og den kritiserte er en elev. Interaksjonen involverer også et «tredje publikum». Kritikken signaliserer identitetstilhørighet «utad» til resten av dem som er til stede for å observere interaksjonen (se Stenmark, 2022). Kritikeren og den kritiserte viser, som en naturlig del av interaksjonen, at de identifiserer seg med visse verdier og tar avstand fra andre. Religionskritikeren tar avstand fra religion, og den kritiserte blir tydeligere assosiert med det religiøse, noe som kan skape skarpere skillelinjer mellom «oss» og «dem». Et slikt interaksjonsmønster er heller ikke uten historisk bagasje, siden religionskritikk har vært et sentralt moment i vestens identitetskonstruksjon, der de «religiøse andre» står for irrasjonalitet, og den religionskritiske «vesten» står for vitenskapelig tenkning (Jacobsen, 2010). Aktører i skolen må derfor være bevisst på at kritikk ikke er en «nøytral» talesjanger, men en kommunikasjonsform som innebærer stor definisjonsmakt. Religionskritikk er dermed både noe som gis og noe som mottas, og er innviklet i komplekse maktforhold og relasjoner i klasserommet (jf. Anker & Afdal, 2018, s. 56).

Et sentralt argument i denne artikkelen er at religionskritikk ikke kun kobles til negering. Dette er et viktig og sentralt funn sett i sammenheng med tidligere forskning, som hovedsakelig har tematisert religionskritikk med en *negativitetslogikk*. Religionskritikk handler altså ikke bare om å avkrefte, men snarere også om å bestride unyanserte representasjoner. Vi så også hvordan lærerne, ved å operasjonalisere religionskritikk i en «bred» form, jobbet imot strømninger innenfor det

man i postkritisk pedagogikk kaller «post-sannhets-tendenser» i samfunnet, hvor sannhet blir relativisert (Zembylas, 2022, s. 230). Tidligere forskning har vist at en relativistisk epistemologi, hvor alle perspektiver og meninger er like mye verdt, ser ut til å regjere i klasserommet (Löfstedt, 2023, s. 50). I motsetning til dette mener lærerne i denne studien at noen tolkninger er bedre enn andre. Om man skal ha gode og velbegrunnede tolkninger, trenger man solide kildegrunnlag og åpenhet for perspektivendring. Empirien illustrerte at det å drive med god religionskritikk både innebærer en kognitiv dimensjon og en kilderelatert dimensjon. Man må både kunne tenke på sine forutinntatte holdninger i lys av ny informasjon og gjøre tolkninger basert på solide kildegrunnlag.

AVSLUTTENDE TANKER

Artikkelen har illustrert at undervisning om religionskritikk kan være mangfoldig. Religionskritikkens diversitet er ikke kun til stede i teoretiske akademiske diskurser, men finnes også i levde praksiser og refleksjoner i skolen. Jeg har hevdet at *negativ religionskritikk* må vurderes oppimot en særskilt teoretisk differensiering. Jeg mener derfor ikke at skolen skal fremme en religionskritikk «fri for negativitet» (jf. Zembylas, 2022, s. 230). I stedet for slutter jeg meg til stemmene som understreker behovet for å videreutvikle (religions)kritikk i lys av samtidstendenser, noe som blant annet er eksemplifisert i den brede forståelsen av kritikk i materialet. Denne formen for kritikk har vært lite snakket om i tidligere religionsdidaktisk forskning, som særlig har diskutert ulempene ved en negativ religionskritikk (Hauan & Anker, 2021). Negativ religionskritikk må imidlertid settes i en større sammenheng, som også inkluderer oppbyggende perspektiver (Brekke, 2023, s. 30). For å bruke bildet til Wortmann (2020, s. 3) må pendelen svinge begge veier, mellom positivitet og negativitet. Slik kan elevene få et større vokabular til å snakke om religion som et tvetydig fenomen som kan opptre i ulike sammenhenger (jf. Henriksen, 2012, s. 63–63).

LITTERATUR

- Afdal, G. (2015). Modes of learning in religious education. *British Journal of Religious Education*, 37(3), 256–272.
- Andreassen, B.-O. (2008). Konfliktperspektiver i religionsundervisning og religionsdidaktikk – en bredere og bedre tilnærming til religion? *Acta Didactica Norge*, 2(1), 1–22.
- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk: En innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Anker, T. & Afdal, G. (2018). Relocating respect and tolerance: A practice approach in empirical philosophy. *Journal of Moral Education*, 47(1), 48–62.
- Anker, E. S. & Felski, R. (Red.). (2017). *Critique and postcritique*. Duke University Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. Routledge & Kegan Paul.
- Brekke, Ø. (2023). *Religionshermeneutikk: Forståing i ei polarisert tid*. Universitetsforlaget.
- Cavanaugh, W. T. (2009). *The Myth of Religious Violence*. Oxford University Press.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. D. C. Heath.
- Eidhamar, L. G. (2019). Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religions- og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt. *Prismet*, 70(1), 27–46.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. I J. B. Baron & R. J. Sternberg (Red.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (s. 9–26). Freeman.
- Erdal, M. B. (2023). Om behov for anstendighet og medmenneskelighet i ytringsfrihetens tjeneste: Elevers utvekslinger og et pedagogisk mulighetsrom. I C. Lenz, P. Nustad & S. Moldrheim (Red.), *Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen* (s. 28–41). Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret).
- Felski, R. (2015). *The limits of critique*. University of Chicago Press.
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A. & Aas, P. A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 11–29). Universitetsforlaget.
- Flensner, K. K. (2015). *Religious education in contemporary pluralistic Sweden* [Doktorgradsavhandling]. Gøteborgs universitet.
- Hammer, A. & Schanke, S. (2018). Kritisk undervisning i KRLE. *Prismet*, 69(2–3), 181–98.
- Hammer, A., Schanke, Å. & Øierud, G. L. (2018). Religionskritikk. *Prismet*, 69(2–3), 104–106.

- Hauan, L. S. & Anker, T. (2021). Fordommer mot religion: Epistemisk urettferdighet i klasserommet. I M. von der Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 85–103). Universitetsforlaget.
- Heldal, J. (2023). *Demokratisk medborgerskap: En pedagogisk tilnærming*. Cappelen Damm Akademisk.
- Henriksen, J. O. (2012). *Religion og livssyn*, 24(3), 60–64.
- Hodgson, N., Vlieghe, J. & Zamojski, P. (2018). *Manifesto for a post-critical pedagogy*. Punctum books.
- Holt, K. (2020). *Right-wing alternative media*. Routledge.
- Hultberg, L. I. & Heiret, Y. S. (2023). Den progressive pedagogikkens begrensninger i en progressiv nyliberal tid: Fra elevsentrert til praxis-orientert bærekraftundervisning. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, (9), 33–48.
- Jacobsen, C. (2010). *Islamic traditions and Muslim youth in Norway* (Bd. 10). Brill.
- Jarmer, S. T. (2022). 50 Years of Criticizing Religion: A Historical Overview of Norwegian Religious Education. *Religions*, 13(9), 1–22.
- Jarmer, S. T. (2023). Konstruktiv religionskritikk og medborgerskap: Læreres beskrivelser og refleksjoner. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 13(4), 62–85.
- Kjøstvedt, A. G., Ryen, E. & Wetlesen, A. (2023). Kritisk tenkning i de nordiske samfunnsfagene. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 13(2), i–v.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Læreplan i Religion og etikk – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (REL01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/re01-02>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Latour, B. (2004). Why has critique run out of steam? From matters of fact to matters of concern. *Critical inquiry*, 30(2), 225–248.
- Leirvik, O. B. (2022). *Religionskritikk på norsk: Kjempande humanisme*. Pax Forlag.
- Löfstedt, M. (2020). Konstruktiv religionskritik och religionsundervisning. *Acta Didactica Norden*, 14(4), 1–18.
- Löfstedt, M. (2023). «Att behålla en relation med eleverna, men ändå påpeka det som är galet» – om värderingar, ömma tår och religionsämnets komplexitet. I O. Franck & P. Thalen (Red.), *Mellan kunskap och fostran: En bok om syfte och mål med skolans undervisning om etik* (s. 43–54). Studentlitteratur AS.

- Löfstedt, M. & Sjöborg, A. (2020). Tolerance and Criticism within Religious Education. I M. Stenmark & M. Lövheim (Red.), *A Constructive Critique of Religion: Encounters between Christianity, Islam, and Non-religion in Secular Societies* (s. 135–148). Bloomsbury Publishing.
- Lövheim, M. & Stenmark, M. (2020). Introduction: Constructive Criticism in Secular and Religiously Diverse Society. I M. Lövheim & M. Stenmark (Red.), *A Constructive Critique of Religion: Encounters between Christianity, Islam, and Non-religion in Secular Societies* (s. 1–16). Bloomsbury Publishing.
- Moe, V. (Red.). (2022). *Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2022: Befolkningsundersøkelse, minoritetsstudie og ungdomsundersøkelse*. Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.
- Pew Research Center. (2016). *The Politics of Climate: 1. Public views on climate change and climate scientists*. <https://www.pewresearch.org/science/2016/10/04/public-views-on-climate-change-and-climate-scientists/>
- Pew Research Center. (2023). *Americans' Largely Positive Views of Childhood Vaccines Hold Steady: 2. What Americans think about COVID-19 vaccines*. <https://www.pewresearch.org/science/2023/05/16/what-americans-think-about-covid-19-vaccines/>
- Prothero, S. R. (2008). *Religious literacy: What every American needs to know – and doesn't*. HarperOne.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Ricoeur, P. (2008). *Freud and philosophy: An essay on interpretation*. Motilal Banarsidass Publishers.
- Rorty, R. (2007). The Fire of Life. *Poetry*, 191(2), 129–131.
- Skarpenes, O. (2005). Pedosentrismens framvekst – kunnskapens rolle i skolens nye sosialiseringparadigme. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 22(4), 418–431.
- Stenmark, M. (2020). Criticizing Religion in a Secular Democratic Society. I M. Stenmark & Lövheim (Red.), *A Constructive Critique of Religion: Encounters between Christianity, Islam, and Non-Religion in Secular Societies* (s. 17–33). Bloomsbury Publishing.
- Stenmark, M. (2022). Religion and Its Public Critics. *Religions*, 13(7), 1–13.
- Svendsen, S. H. B. & Helseth, H. (2021). Det personlige er teoretisk: En introduksjon til Sara Ahmeds forfatterskap. I S.H.B, Svendsen & H. Helseth (Red.), *Gledesdrepende essays* (s. 7–26). Cappelen Damm.
- Sætra, E. (2021a). Discussing controversial issues: Exploring the role of agonistic emotions. *Democracy and Education*, 29(1), 1–9.
- Sætra, E. (2021b). Discussing controversial issues in the classroom: Elements of good practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 345–357.

- Thornberg, R. (2012). Informed grounded theory. *Scandinavian journal of educational research*, 56(3), 243–259.
- Toft, A. (2017). Islam i klasserommet: Unge muslimers opplevelse av undervisning om islam. I I. M. Høeg (Red.), *Religion og ungdom* (s. 33–50). Universitetsforlaget.
- Toft, A. (2019). *Conflict and Entertainment: Media Influence on Religious Education in Upper Secondary School in Norway* [Doktorgradsavhandling]. MF vitenskapelig høyskole.
- Vlieghe, J. & Zamojski, P. (2019). *Towards an Ontology of Teaching: Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World*. Springer.
- von der Lippe, M. & Undheim, S. (2017). Hva skal vi med et felles religionsfag i skolen? I M. von der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen*. (s. 11–24). Universitetsforlaget.
- Wortmann, K. (2019). Post-critical pedagogy as poetic practice: Combining affirmative and critical vocabularies. *Ethics and Education*, 14(4), 467–481.
- Wortmann, K. (2020). Drawing distinctions: What is post-critical pedagogy? *On Education – Journal for Research and Debate*, 3(9), 1–5.
- Zembylas, M. (2022). Affirmative critique as a practice of responding to the impasse between post-truth and negative critique: Pedagogical implications for schools. *Critical Studies in Education*, 63(2), 229–244.
- Øierud, G. L., Breidlid, H., Brekke, Ø., Kvalvaag, R. W. & Aas, P. A. (2020). Fag i forandring: Skandinavisk religions- og livssynsdidaktikk. *Prismet*, 71(4), 319–322.