

Institutt for historie og religionsvitenskap (IHR)

Lærerens fagdidaktiske vurderinger for bruk av religiøse artefakter i klasserommet.

En kvalitativ studie i religionsdidaktikk.

—

Karoline Bjørklund Hauan

Integrert master for lektorutdanning i språk og samfunnsfag 8. – 13. trinn

Emnekode: REL-3980

Våren 2017

Universitetet i Tromsø – Norges Arktiske Universitet (UiT)
Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning (HSL)
Institutt for historie og religionsvitenskap (IHR)
Integrert master for lektorutdanning i språk og samfunnsfag 8. – 13. trinn
Våren 2017

© Karoline Bjørklund Hauan

Hovedveileder: Professor Bengt-Ove Andreassen, ILP

Biveileder: Professor Espen Dahl, IHR

SAMMENDRAG

Denne oppgaven undersøker lærerens fagdidaktiske vurderinger for bruk av religiøse artefakter i klasserommet. Gjennom et kvalitativt metodisk opplegg blir fem lærere i videregående skole intervjuet. Det empiriske datamaterialet blir tolket og analysert gjennom en impresjonistisk fremgangsmåte hvor didaktikkens kjernesporsmål om undervisningens *hva, hvordan og hvorfor* står sentralt. Prosjektets resultater blir deretter drøftet opp mot nyere religionsvitenskapelig teori om religion og materialitet, samt didaktisk fagfelt.

Studiens funn viser at lærerne er tydelige når det gjelder de fagdidaktiske fordelene som religiøs materialitet åpner opp for i klasserommet. Artefakter kan styrke elevenes motivasjon og innsats i religionsfaget, bidra med nye innfallsvinkler og kognitive kunnskapsknagger, og kan også fungere som konkretiseringer i et fag hvor tolkning og forståelse står sentralt. Derimot fremstår lærerne mer vage og uklare når det gjelder religionsfaglig begrunnelse av fagdidaktiske fordeler, hvor de så vidt reflekterer omkring artefakter som komparative verktøy. Studien viser også at lærerne i liten grad reflekterer omkring de prinsipielt problematiske sidene ved å bruke religiøse artefakter (forkynnelse, involvering og tilslutning til religiøs utøvelse), men nevner hvordan elevforutsetninger, respekt, eksotisme og deres egen kunnskap og kompetanse påvirker måten materialitet brukes i undervisning. Begrepsapparatet de benytter seg av når de reflekterer omkring bruken av artefakter, gjenspeiler et innenfraperspektiv og en empatisk forståelse av religion, som vi også kan finne i en Otto- og Eliade-tradisjon (religionsfenomenologi). De pedagogiske begrunnelsene for å bruke religiøs materialitet ser dermed ut til å overskygge de religionsfaglige premissene. At lærerne reflekterer over de pedagogiske fordelene, indikerer bevissthet om hvordan elevene lærer best. Samtidig tyder det på at lærerne i liten grad har utviklet et religionsfaglig begrepsapparat, noe som kan peke på lav faglig kompetanse vedrørende religiøs materialitet.

Nøkkelord: artefakter, religiøs materialitet, fagdidaktikk, Religion og etikk, videregående skole, lektorutdanning, undervisning

FORORD

Etter fem spennende år som lektorstudent ved Universitetet i Tromsø – Norges Arktiske Universitet (UiT), skal jeg endelig levere mitt mastergradsprosjekt. Det er med stor ærefrykt og ydmykhet at forskningsarbeidet nå legges frem for vurdering.

Som student på integrert master for lektorutdanning i språk og samfunnsfag 8. – 13. trinn, har jeg vært opptatt av å jobbe med et prosjekt som kan gi bærekraftig materiale for aktuelle undervisningsmåter i skolen. Jeg håper oppgaven i sin helhet kan fremme nyskapende løsninger når det gjelder undervisningskompetanse og imøtekomme noe av fremtidens utfordringer for Religion- og etikkfaget i klasserommet.

En avgjørende del av prosjektet har vært å snakke med lærere i den videregående skolen, og jeg er takknemlig for at de har latt seg intervju. Deres bidrag har vært med på å belyse flere sider av arbeidet og har i stor grad medvirket til funnene i denne oppgaven.

Jeg ønsker å rette en spesiell takk til min hovedveileder Bengt-Ove Andreassen, religionsdidaktiker ved UiT, for å ha inspirert meg til å utvikle denne masteroppgaven. Gjennom hele prosessen har han vært tilgjengelig og vist stor interesse for prosjektet mitt. Andreassens undervisning, engasjement og støtte har betydd mye for meg gjennom hele utdanningsløpet, og jeg er takknemlig for å ha gått under hans lære. En takk rettes også til biveileder Espen Dahl ved samme universitet, som har bidratt med kritiske perspektiver og innfallsvinkler sett fra et ikke-didaktisk ståsted.

Takk til nær familie og venner for all støtte gjennom studieårene, og da spesielt mamma, pappa og bror for korrekturlesing og oppmuntring. Dere gir meg så mye glede i hverdagen! En stor takk rettes også til Karine, for de gode samtalene og all hjelpen jeg har fått med å ferdigstille masteroppgaven.

Til slutt vil jeg takke Ådne, min fantastiske kjæreste og samboer. Du er enestående! Livet uten deg hadde vært kjedelig.

Tromsø, mai 2017

Karoline Bjørklund Hauan

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	ii
FORORD	iii
1 Innledning	1
1.1 Formål og problemstilling	2
1.2 Et religionsdidaktisk prosjekt	5
1.2.1 En religionsvitenskapelig forankret religionsdidaktikk	8
1.3 Struktur i oppgaven	10
2 Teori	10
2.1 Didaktikk og fagdidaktikk	11
2.1.1 Religionsdidaktikk	15
2.2 Læreplan for Religion og etikk i videregående skole	16
2.3 Studiet av materialitet i religionsvitenskapen	19
2.3.1 Den materielle dimensjonen i Ninian Smarts dimensjonsmodell	20
2.3.2 Matthew Engelke (2012): "Material religion"	22
2.3.3 S. Brent Plate (2015): "Material religion: An introduction"	24
2.3.4 David Morgan: "Thing" (2015) og "Material analysis and the study of religion" (2017)	26
2.3.5 Oppsummering: Studiet av materialitet i religionsvitenskapen	28
2.4 Artefakter i religionsundervisningen	29
2.4.1 John M. Hull (2000): "Religion in the Service of the Child Project: The Gift Approach to Religious Education."	30
2.4.2 Ann Midttun (2007): "Religion og estetikk. Bruk av kultgjenstander i klasserommet – med særlig vekt på buddhisme og islam."	32
2.4.3 Hans Hodne (2008): "Religiøse gjenstander som læremidler."	34
2.4.4 Begrepsavklaring: Rekontekstualisering i klasserommet	36
3 Metode	37
3.1 Kvalitativ metode	37
3.2 Innsamling av datamateriale	38
3.2.1 Valg av informanter	38
3.2.2 Presentasjon av informanter	39
3.2.3 Intervjuguide	40
3.2.4 Den kvalitative intervjuprosessen	40
3.3 Reliabilitet	42
3.4 Validitet	43
3.5 Refleksivitet	43
3.6 Kritiske perspektiver på metodevalg	44
3.7 Mulige feilkilder	45
3.8 Forskningsetikk	45
4 Resultater	46
4.1 Erfaringer med bruk av religiøse artefakter	46
4.2 Relevansen av religiøse artefakter	47
4.3 Didaktiske utfordringer ved bruk av religiøse artefakter	48
4.4 Didaktiske fordeler ved bruk av religiøse artefakter	49
4.5 Rekontekstualisering	51
4.6 Lærerens definisjonsmakt	52
4.7 Ethiske utfordringer ved bruk av religiøse artefakter	54
4.8 Øvrige kommentarer	55
5 Drøfting	56
5.1 Innledende drøfting	57

5.2	Fagdidaktiske utfordringer ved bruk av religiøse artefakter	59
5.2.1	<i>Elevforutsetninger</i>	60
5.2.2	<i>Respekt</i>	61
5.2.3	<i>Ekstotisme</i>	63
5.2.4	<i>Lærerens egen kunnskap og kompetanse – ikke god nok?</i>	66
5.3	Fagdidaktiske fordeler ved bruk av religiøse artefakter	69
5.3.1	<i>Pedagogiske begrunnelser</i>	69
5.3.2	<i>Religionsfaglige begrunnelser</i>	71
5.4	Rekontekstualisering – å ”pedagogisere” materialitet	72
5.4.1	<i>Drøftende del</i>	72
5.4.2	<i>Ferdige undervisningsopplegg – en vei å gå?</i>	74
5.5	Diskrepans – hva er det egentlig lærerne mener?	75
5.5.1	<i>Empatisk religionsforståelse</i>	75
6	Oppsummering og konklusjon	76
6.1	Konsekvenser i klasserommet	77
7	Avslutning	77
	Litteraturliste	79
	Vedlegg 1 – Informasjons- og samtykkeskjema	85
	Vedlegg 2 – Intervjuguide	87

1 Innledning

I læreplanen for religionsfaget i videregående skole kan vi lese at faget skal "[...] bidra til kunnskap om og respekt for ulike religiøse, livsynsmessige og etiske ståsteder i lokalt, nasjonalt og globalt perspektiv" (RE06: 1). Videre formuleres det at Religion og etikk både er et kunnskapsfag og et holdningsdannende fag, og undervisningen skal utfordre elever i spørsmål som berører samfunn og egen identitet.

Religionsdidaktiker Bengt-Ove Andreassen, forklarer at religionsundervisningen i skolen skal gi vitenskapelig begrunnet kunnskap som kan kobles til kulturelle og sosiale fenomener. Dette kan for eksempel være kunst, litteratur, politikk og samfunn. Andreassen (2016: 17) hevder at innholdet i faget må betraktes gjennom en slik kontekst for at det skal kunne oppfattes som et dannelsesfag i skolen. Religionsfaget i videregående skole har vært lite omtalt i offentlig debatt, og har unngått store skolepolitiske diskusjoner. Dette viser et kontrastfylt bilde sammenlignet med grunnskolefaget KRLE, som har vært et betent tema siden debatten om den kristne formålsparagrafen startet på 1960-tallet (Andreassen 2016: 74).

Religion og etikk i videregående skole har totalt 84 undervisningstimer i løpet av et år. Dette rammeverket fordeles ofte på tre timer per uke, og faget er obligatorisk for alle som fullfører vg3 i studieforbereende utdanningsprogram (Andreassen 2016: 116; Utdanningsdirektoratet 2006: 6). Elevene på dette skoletrinnet anses som unge voksne, og man tar det ofte for gitt at religionsfaglig pensum fra ungdomsskolen fortsatt er gjenkjennbart. Med to års opphold fra religionsfaget, kan virkeligheten derimot vise noe annet, selv om det forventes at elevene skal hatt god progresjon i faget.

Læreplanen for Religion og etikk fra 2006 er nokså åpen med tanke på arbeidsmåter i faget. Det krever tydelige og faglige forankrede valg av læreren, som i mange tilfeller fører til at læreboka blir styrende. Dette skjer til tross for at læreplanen gir rom for lærerens egne tolkninger og valg. Læreplanen introduserer flere faglige grep i arbeidet med pensum, eksempelvis analyseverktøy basert på Ninian Smarts dimensjonsmodell (nærmere redegjort i kapittel 2.3.1) i hovedområdet Religionskunnskap og religionskritikk (Andreassen 2016: 117). Hvordan religionslæreren kobler dette opp mot de ferdighetene som læreplanen presiserer, er opp til den enkelte lærer og varierer fra klasserom til klasserom.

1.1 Formål og problemstilling

Skoleåret 2011 – 2012 fullførte jeg mitt tredje og avsluttende år på studieforbereende utdanningsprogram. Religion og etikk var et obligatorisk fellesfag, og læreren brukte blant annet religiøse gjenstander i undervisningen. Faget ble mer ”levende” og klassen min var begeistret for denne praksisen. Jeg har fortsatt denne opplæringa friskt i minne. Lærerens bruk av gjenstander supplerte tradisjonell undervisning og oppgaveløsning på en måte som skapte engasjement blant medelever. Jeg husker for eksempel et bønneteppe som gikk på rundgang i klassen. Læreren fikk flere oppfølgingsspørsmål og skapte engasjement blant oss elever. For noen var denne undervisningsvariasjonen viktig for å motivere innsatsen i faget. For andre elever fungerte dette kun som visualisering av fagstoff til det allerede-eksisterende materialet i læreboka. Likevel hadde vi ikke opplevd lignende, og undervisningen gjorde inntrykk på oss. Klassen ble nysgjerrig på gjenstandene som ble presentert, og innholdsmessig ble timene mer mangfoldig enn tidligere. Selve opplæringa ble diskutert i lang tid etterpå, og jeg merket meg at flere medelever plutselig fikk ”ny giv” i faget.

Som lektorstudent har jeg tenkt mye tilbake på den aktuelle læreren og undervisningen vi fikk i Religion og etikk. Jeg har reflektert mye omkring den overnevnte læringsmåten hvor gjenstander brukes i klasserommet, og hvilke premisser som lå til grunn for å bruke disse aktivt i undervisningen. *Hva inspirerte læreren til å velge denne undervisningsmåten? Hvorfor tok hun med disse gjenstandene? Hvilken innfallsvinkel gir dette til faget? Hvordan brukes dette i opplæring?* Mine observasjoner som elev i det aktuelle klasserommet har stimulert til refleksjon og vurdering i møte med min egen pedagogiske utdanning. Samtidig har det også ”trigget” meg til å undersøke bruken av gjenstander i undervisningen nærmere. Gjennom obligatoriske praksisperioder fra UiT, har jeg også fått muligheten til å observere flere religionslærere på studieforbereende utdanningsprogram utøve faget i praksis. Dette har gitt meg innsikt til varierte undervisningsmåter som i høy grad har påvirket valget av problemstilling til min oppgave.

Formålet med masterprosjektet er å drøfte kompleksiteten som ligger i religiøse gjenstander, og hvilke vurderinger et tilfeldig utvalg av religionslærere gjør angående bruk av gjenstander i undervisningen. Min egen erfaring som elev tilsier at det ligger et potensiale i å bruke gjenstander som undervisningsmåte. Samtidig har jeg, som student i religionsdidaktikk og i løpet av praksisperioder i lektorutdanningen, fått innblikk i læreplanen for faget, i lærebøker

og i observasjonen av andre religionslærere, forstått at bruken av gjenstander i undervisning ikke er noe som innarbeidet eller kan tas for gitt. Masterprosjektet har derfor en målsetning om å fokusere på den kompleksiteten som ligger i gjenstander gjennom nyere religionsvitenskapelig teori om religion og materialitet, samt intervjuer religionslærere på deres vurderinger om å bruke – eller ikke bruke – gjenstander i undervisningen. Disse forutsetningene har resultert i følgende problemstilling:

Hva er lærerens fagdidaktiske vurderinger for bruk av religiøse artefakter i klasserommet?

For å belyse dette gjennom empirisk undersøkelse, er det viktig at problemstillingen åpner opp for bruk av tidligere forskning på en meningsfylt måte og viser nye studier gjennom hensiktsmessige tilnærminger (Grønmo 2004: 62). Problemstillingen karakteriseres som *beskrivende* (Grønmo 2004: 67), fordi faktiske skildringer og ulike forhold vedrørende didaktiske vurderinger for bruk av religiøse artefakter står i fokus.

Siden religionsfaget skal stimulere til kunnskap og forståelse, er det av stor betydning å nytte seg av varierte undervisningsopplegg for å unngå at faget blir ensformig presentert. Derfor er relevant for utdanningsinstitusjoner og andre samfunnsaktører som fremmer opplæring, at problemstillingen blir undersøkt. På denne måten kan man utvikle religionsfaget og finne nye måter å drive undervisning på. Vi vet for lite om religionsundervisningen i norske skoler og hvordan dette utføres og oppleves av lærere og elever (Andreassen 2016: 23). Dermed kan vi si at problemstillingen til dels er *samfunnsmessig* og *forskningsmessig* begrunnet (Grønmo 2004: 72). Likevel kan det nevnes at møtet mellom min egen skolefaglige bakgrunn og den pedagogiske utdanning jeg nå fullfører, i hovedsak er utgangspunktet for at dette undersøkes.

I arbeidet med å *presisere* problemstillingen (Grønmo 2004: 73), baserer masterprosjektet seg på fem kvalitative intervjuer med tilfeldige utvalgte lærere i videregående skoler. Det betyr at læreres oppfatninger av problemstillingen vil bli drøftet i oppgaven. De er klasseledere som planlegger undervisning, tolker kompetansemål og gjennomfører opplæring. Lærere har en unik definisjonsmakt over materiale de selv presenterer og formidler noe om. De er viktige informanter når det gjelder elevforutsetninger, klasserom, skolekontekst, lokale læreplaner og andre relevante faktorer som påvirker religionsfaget. Deres erfaringer fra klasserommet er verdifulle for masterprosjektet mitt; både i forhold til utvikling og kartlegging av undervisningsmønstre, men også for å belyse kompleksiteten omkring religionsfagets legitimering og forankring i skolen. Lærerne bør ha innsikt i egen undervisning og profesjon;

deriblant å holde seg oppdaterte på relevant forskning som er av betydning for skolefaget, og ha kjennskap til læringsverktøy som kan være gjeldene for undervisningen.

Begrepet *religiøse artefakter* er en mer overordnet term sammenlignet med *religiøse gjenstander*. Sistnevnte begrep gir et snevert uttrykk på materialitet sett ut i fra et religionsfaglig perspektiv (jf. Plate [red.] 2015). En viktig del av masterprosjektet er å belyse hvordan man omtaler gjenstander og artefakter med religiøs forankring, betydning og verdi i forhold til hvilke perspektiver man arbeider ut i fra. Når jeg i denne oppgaven trekker opp et skille mellom ”religiøse gjenstander” og ”religiøse artefakter”, handler det om å bevisstgjøre om en tradisjon innenfor religionspedagogikken som har vektlagt bruk av gjenstander i undervisningen. Den såkalte ”A Gift to the Child Approach” – utviklet av den engelske religionspedagogen John M. Hull (jf. kapittel 2.4.1) – har hatt stor innflytelse på hvordan gjenstander kan brukes i undervisningen. Selv om noe av forskningen som omtales i teorikapittelet (jf. Midttun 2007 og Hodne 2008) ikke refererer eksplisitt til Hulls tilnærming, bygger de på mange idéer som stammer fra han. Siden Hulls tilnærming er en mer teologisk orientert religionspedagogikk (jf. Alberts 2007), og i norsk sammenheng gjerne knyttes til bruk av ”gjenstander” i undervisningen, synes det riktig å bruke begrepet ”artefakter” i denne masteroppgaven, for å signalisere en annen tilnærming til feltet. Hos Karen Walsh (2011) blir artefakt definert som ”[...] an object that has special archaeological, cultural or religious interest. Each religious tradition has items of special significance. Religious artefacts are often used by teachers in the RE classroom, usually very effectively.” Religiøse artefakter kan for eksempel være gude- eller buddhastatuer, bønnelenker eller lys som plasseres i klasserommet (Andreassen 2016: 108). Jeg har derfor tatt en faglig vurdering om å bruke artefakter som betegnelse i oppgaven min.

Avgrensningen av masterprosjektet vektlegger de fagdidaktiske vurderinger som lærere gjør ved å bruke religiøse artefakter i klasserommet. Med fagdidaktiske vurderinger menes hvordan læreren har utformet religionsundervisning på videregående trinn i henhold til skolekontekst, læreplan og elevforutsetninger. Herunder ligger også fagtolkning og læreridentitet, og didaktiske vurderinger åpner opp for refleksjoner omkring religionsfagets betydning og undervisningspraksis (Andreassen 2016: 23). I arbeidet med overnevnte avgrensningen, blir didaktikkens kjernespørsmål om undervisningens *hva, hvordan og hvorfor* gjeldende i oppgaven (Andreassen 2016: 24; Lorentzen, Streitlien m.fl. 1998: 134;

Lyngsnes og Rismark 2010: 21; Ongstad 2006: 21 Sjøberg 2001: 16-18) Dette blir nærmere redegjort i kapittel 2.1.

Noen lærere bruker artefakter sett ut fra en fagdidaktisk tolkning som supplement til allerede eksisterende læremateriale, og er kjente med virkningene av å bruke disse. Når det er sagt, finnes det også lærere som sjelden eller aldri bruker artefakter i religionsfaget. Mange er usikre i dette spesifikke undervisningsterenget. Som en underliggende intensjon skal masterprosjektet også se nærmere på dette og drøfte kort hvorfor praksisen kan være så forskjellig fra lærer til lærer og skole til skole.

Problemstillingen er *operasjonalisert* i henhold til empirisk datamateriale (Grønmo 2004: 73-74), som her består av fem lærere med undervisningskompetanse i fellesfaget Religion og etikk i videregående skole. Det tilfeldige utvalget av lærere begrunnes ut i fra tilgjengelighet og masterprosjektets betingelser, herunder oppgavens omfang og spesifikke utforming. Dog har det ikke vært krav om bestemt ansiennitet fra lærere, noe som resulterer i et aldersspenn blant informantene. Dette blir nærmere redegjort i metodekapitlet under 3.2.1 om valg av informanter. Siden det ikke eksisterer et ”felles utgangspunkt” for bruk av religiøse artefakter i klasserommet, står lærerens egen tolkning og fagdidaktiske vurdering sentralt. Som tidligere nevnt blir didaktikkens kjernesporsmål gjeldene som kriterium for å kunne analysere og drøfte et slikt empirisk materiale. Prosjektets refleksivitet, reliabilitet, validitet og etiske perspektiver blir diskutert i kapittel 3, og oppgavens empiriske datamateriale presenteres i kapittel 4.

Oppgaven skal analysere læreres ulike fagdidaktiske vurderinger når det gjelder bruk av religiøse artefakter. Prosjektet skal også vise kompleksiteten som ligger i artefakter belyst ut i fra nyere religionsvitenskapelig teori om religion og materialitet. Masteroppgaven er praksisnær og gir innsikt i religionsundervisning på videregående skoler, i de rammebetingelser som oppgaven tillater. Med denne studien ønsker jeg å bidra med kunnskap om læreres ulike religionsfaglige og didaktiske vurderinger om bruk av religiøse artefakter i klasserommet.

1.2 Et religionsdidaktisk prosjekt

Denne oppgaven er et religionsvitenskapelig forankret religionsdidaktisk prosjekt. Med *religionsvitenskap* menes studiet av religion og religioner, hvor hensikten er å gi kritiske, analytiske og tverrkulturelle undersøkelser av fenomenet religion (Andreassen 2016: 48).

Studiet skal undersøke religioner slik at man forstår hvilke funksjon og betydning de har for mennesker, kultur og samfunn. Gjennom religionsvitenskapen får man et større innblikk i menneskers liv og eksistensielle spørsmål om vår tilstedeværelse (Gilhus og Mikaelsson 2001: 7-8). Studiet kategoriseres som et humanistisk fag med hensikt å vise verden om religioners globale forankring, og faget åpner opp for multikulturell kompetanse.

Religionsvitenskap blir ofte sett på som et resultat av vitenskapens sekularisering. Som fagfelt er det av nyere opprinnelse og har sine røtter i historiske og komparative studier, sosiologiske tilnærminger og filosofisk religionsforståelse (Smart 1999: ix). Hos Hjelde (2007: 31) leser vi at religionsvitenskapens faghistorie kan betraktes som en emansipasjonsprosess, hvor forsøkene på å løsrive seg fra teologiske rammer og fremstå som et selvstendig fagområde, viser hvordan faglig slektskap kan være til besvær. Gilhus og Mikaelsson (2001: 9) forklarer at vitenskapelige studier ble drevet fra et teologisk utgangspunkt i middelalderen, og i renessansen fikk man en mer humanistisk tilnærming før man til slutt behandlet teologi og religion som selvstendige vitenskapsfag. Sett i lys av religionsvitenskapens faghistorie med sentrale bidragsyttere som blant annet F. Max Müller, Edward B. Taylor, William Robertson Smith, James G. Frazer, Max Weber, Rudolf Otto og Mircea Eliade i spissen, er religionsbegrepet i seg selv kulturavhengig og historisk foranderlig (jf. Stausberg 2006, Strenski 2006).

Det interessante er likevel hvordan religionsvitenskap ofte var ledsaget av språkfag der tekstanalyser var gjeldende. Opprinnelig var religionsvitenskapen et tekstorientert studium om religionenes historie i fortid, og utviklet seg derfra til å markere seg innenfor kulturstudier. Ifølge Gilhus og Mikaelsson (2001: 10) ble dermed religionsvitenskap lenge betegnet som religionshistorie i Norge. Etter hvert som sammenlignende perspektiver og teoretisk utvikling fikk større forankring i faget, passet det bedre å kategorisere feltet som religionsvitenskap. Likevel brukes disse benevnelsene om hverandre i akademien.

Mikael Rothstein (2007: 25) hevder at religion alltid er kultur og at religionsvitenskapelige spørsmål kan belyses ved å se nærmere på kulturfenomenet og dens mekanismer. Hos Hjelde (2007: 39) forklares dette ved at flere disipliner, som historiske og systematiske religionsstudier, sammen utgjør et religionsvitenskapelig fagfelt. Herunder finner man også religionsantropologi, religionspsykologi og religionssosiologi. Det presiseres at teoretisk religionsvitenskap bygger på et refleksivt forhold mellom de historiske og systematiske

religionsstudiene, og dette er utslagsgivende for at studiet kan reguleres innenfor vitenskapelige rammer. Selv om religionsvitenskapen fremmer autonomi og faglig egenart, vil forbindelsen til teologi alltid være gjenstand for diskusjon (Orsi 2012: 8).

Som akademisk felt skal religionsvitenskapen gi objektive analyser og forståelse av religion, og ingen religioner får fortrinn i det akademiske arbeidet. Studiet undersøker religionenes mangfold og historie for å belyse deres lære, tradisjoner og praksis (Furseth og Repstad 2003: 23). Andreassen (2016: 48) forklarer at en religionsvitenskapelig tilnærming til religion viser distanserte deskriptive tendenser hvor en forsøker å fremheve religiøst mangfold og ytringer. Medregnet i dette ligger også viktigheten av systematisering og klassifisering slik at det skapes en faglig orden med tanke på terminologi, begrepsavklaring og kategorisering (Hjelde 2007: 42). Studiet skal presentere det sammensatte og varierende bilde av religion, og har en faglig analytisk tilnærming til hvordan fenomenet kommer til uttrykk. På denne måten kan vi se at religionsvitenskapen behandler religion som et dynamisk fenomen i kontinuerlig utvikling, og ikke som et evig og uforanderlig fenomen som eksisterer i seg selv.

I religionsvitenskapelig teori poengteres gjerne at det er viktig å være oppmerksom på hvilke premisser man vurderer fenomenet ut i fra. Gilhus og Mikaelsson (2001: 8) forklarer at faget omfavner religionens utfoldelse i både tid og rom, hvor studiet også vektlegger komparative perspektiver (jf. Stausberg 2006, 2011). Hvordan en skal se på religion og drøfte dets innhold, kan by på utfordrende aspekter; eksempelvis å definere religionsbegrepet siden dette er abstrakt og i flytende betydning. I det akademiske feltet blir religionsvitenskapens tematikk problematisk hvis man ikke tydeliggjør kriteriene man vurderer det ut i fra. De teoretiske kontekstene som preger vitenskapen har tradisjonelt sett vært delt inn i tre typer forståelseshorisonter (Gilhus og Mikaelsson 2001: 17-21). Den første forståelseshorisonten blir omtalt som essensialistisk, for den tar utgangspunkt i at religion har karakteristiske trekk og er egenartet, tilnærmet *sui generis*. Neste ut er en reduksjonistisk forståelse av religion, hvor fenomenet blir relatert til en ikke-religiøs kontekst og forklart ut i fra blant annet sosiologiske og psykologiske forhold. Den siste blir karakterisert som en hermeneutisk forståelseshorisonter hvor man fortolker og forsøker å gjenskape religionens mening.

En sentral fagdiskusjon i religionsvitenskapen er skillet mellom innenfra- og utenfraperspektiv. Det berører også forskningsetiske forhold. Perspektivene kan forstås som kontekstuelle faktorer i fagfeltet, som for eksempel at religion i seg selv i større eller mindre

grad har betydning for individer og grupper som det forskes på (Bird og Lamoureux Scholes 2014: 85). I all hovedsak kan dette også knyttes opp mot identitetsforankring og markerer grenselinjer i et pluralistisk samfunn (Gilhus og Mikaelsson 2001: 84). Gjennom et akademisk ståsted ser man at religion etablerer forskjeller som representerer blant annet politiske og sosiale markører i sterk tilknytning til religioners funksjoner (Gilhus og Mikaelsson 2007: 54-55). Et innenfraperspektiv behandler religionsfenomenet med forutsetning i de troendes forståelse, hvor man allerede har et sett av etablerte tilnærminger på plass (Andreassen 2016: 49). Et slikt perspektiv undersøker dermed meningen med religion, og fokuserer på hvordan dette oppleves av mennesker som deltar i det religiøse livet (Hjelde 2007: 42). Et utenfraperspektiv er objektivt og ser på religioners samfunnsfunksjon med ikke-forutinntatte holdninger (Andreassen 2016: 49). Det stilles spørsmål ved religioners årsak og virkning (Hjelde 2007: 42). Det er også utenfraperspektivet som dominerer tilnærmingen til religion i religionsvitenskapen i dag (Andreassen 2016: 49; Alberts 2007: 12). Dette regnes som profesjonell nøytralitet hvor religion forstås som menneskelig påstand og uttrykk innenfor akademia (Gilhus og Mikaelsson 2007: 12).

1.2.1 En religionsvitenskapelig forankret religionsdidaktikk

Religionsdidaktikk, både i Norge og internasjonalt, har historisk sett vært knyttet til en konfesjonelt orientert religionsundervisning i skolen, og dermed forankret i teologien. Det er en teologisk orientert religionsdidaktikk (religionspedagogikk) som har dominert perspektivene og den religionsdidaktiske fagutviklingen (jf. Andreassen 2008). Ettersom religionsfagene i flere europeiske land er løsrevet fra konfesjonell orientering, eller det har kommet flere sekulære alternativer, har behovet for en religionsdidaktikk uten konfesjonell eller religiøs orientering meldt seg. Det har ført til at en religionsvitenskapelig forankret religionsdidaktikk er utviklet (jf. Alberts 2007, Jensen 2008, Andreassen 2016).

Religionsdidaktikk skal tilrettelegge for religionsfagenes bredde og posisjon i skoleverket (Andreassen 2016: 27). Naturfagsdidaktikeren Svein Sjøberg (2009: 160) forklarer at fagdidaktikk kan forstås som forbindelsen mellom faglig innhold og pedagogisk og samfunnsmessig refleksjon. Begrepet antyder forståelse om fagets egenart og posisjon, og omfavner blant annet tilnærminger og vurderinger i læringssituasjoner. Religionsundervisning uttrykkes gjennom to skolefag i Norge, med hver sine læreplaner. Disse er kristendom, religion, livssyn og etikk (heretter forkortet KRLE-faget) i grunnskolen, og Religion og etikk

i videregående opplæring (Andreassen 2016: 28). Som lærer i disse skolefagene, kreves kompetanse med forankring i studiefag fra universitetet, hvor vitenskapsfag (emner i religionsvitenskap) skal bidra med faglig drøfting og vurderende refleksjon.

Ifølge Andreassen (2016) er religionsdidaktikk en pedagogisk forankret disiplin som henvender seg til teorier om læring og undervisning, og må ikke forveksles med religionspedagogikk. Sistnevnte omhandler teologisk disiplin med utgangspunkt rettet mot religiøs dannelse og identitetsforankring, noe skolen ikke skal være rammeverk for.

Andreassen (2016: 31) forklarer at:

I dagens konfesjonsfrie religionsundervisning og i lys av den norske stats forpliktelser til internasjonale konvensjoner om menneskerettigheter kan ikke religiøs oppdragelse ansees å være en målsetting for et felles obligatorisk religionsfag i et offentlig og sekulært utdanningssystem.

I en religionsvitenskapelig religionsdidaktikk introduseres religioner primært sett fra utsiden. Dette suppleres med innslag knyttet til ulike forhold innad en religion, eksempelvis skildringer, utsagn og hendelser. På denne måten etablerer man kilder eller empirisk materiale for å kunne forklare hva religion egentlig er for noe, og hvordan dette kommer til uttrykk (Andreassen 2016: 49). Basert på dette kan vi si at religionsundervisning i skolen skal gjenspeile både innenfra- og utenfraperspektivet, og legge til rette for kritiske, analytiske og drøftende diskusjonsforum i klasserommet (Andreassen 2016: 128; Alberts 2007: 90; Skeie 2010: 16; Stabell-Kulø 2005: 5-6). Eksempler på dette kan vi også hente fra gjeldende læreplan (RE06) for religionsfaget i videregående skole. Kompetansemålene for hovedområdet religionskunnskap og religionskritikk sier blant annet at elevene skal kunne

[...] presentere og drøfte ulike dimensjoner ved religionene: lære, myter og fortellinger, ritualer, opplevelser, etikk, sosial organisering, kunst og materielle uttrykk, [...] gjøre rede for og vurdere ulike former for religions- og livssynskritikk, drøfte samarbeid og spenninger mellom religioner og livssyn og reflektere over det pluralistiske samfunnet som en etisk og filosofisk utfordring. (RE06: 5)

Religionsvitenskapelig religionsdidaktikk plasserer ikke religioner eller livssyn i opposisjon mot hverandre, eller så vel i et annet hierarkisk system. For å kunne tilnærme seg religion på en verdifri og nøytral måte, kan man benytte seg av *metodisk agnotisisme*, et kjent begrep innenfor religionsvitenskapen (Andreassen 2016: 50; Stabell-Kulø 2005: 14). Å kunne se og lære om religion uten et sett med etableringer og perseptuelle forventninger, er en utfordring i dagens klasserom (Connolly 1999: 2). Metodisk agnotisisme vil i praksis bety objektivitet, nøytralitet og saklighet i religiondidaktikken, og overføringsverdien til religionsundervisning forankres i en metodisk og pedagogisk fremstilling hvor religioner behandles likt i klasserommet (Andreassen 2016: 50).

Med dette på plass, kan vi si at masteroppgaven er et religionsvitenskapelig forankret religionsdidaktisk prosjekt. Målet er å forske på undervisning som vektlegger å lære om religioner og dets mangfold gjennom kunnskap og analytiske og kritiske verktøy.

1.3 Struktur i oppgaven

Dette prosjektet deles opp i syv kapitler.

Kapittel 1 består av innledning, formål og oppgavens problemstilling. Tekstens oppbygging og prosjektets religionsvitenskapelige forankrede religionsdidaktiske hensikt blir også presentert her.

Kapittel 2 tar for seg det teoretiske materialet jeg har valgt ut for å belyse empirien som oppgaven bygger på, og hvordan dette skal brukes i drøftingen. Her blir det også redegjort for oppgavens avgrensning og terminologi som har avgjørende betydning i prosjektet.

Kapittel 3 omhandler prosjektets metodiske opplegg. Her diskuteres også refleksivitet, reliabilitet, validitet og etiske perspektiver.

Kapittel 4 viser resultatene fra forskningsarbeidet. Det legges frem merkbare funn og andre relevante observasjoner.

Kapittel 5 presenterer drøfting av resultatene og knytter dette opp mot teoretisk rammeverk.

Kapittel 6 oppsummerer og konkluderer forskningen og dets resultater. Her diskuteres det også hvordan jeg kan ta med meg funnene ut i fremtidig undervisningspraksis.

Kapittel 7 avslutter masterprosjektet og tar for seg 'veien videre' hvis oppgaven min vekker interesse for videre forskning.

2 Teori

Med de vitenskapelige premissene som kategoriserer masterprosjektet, slik vi kunne lese i kapittel 1.2, er oppgaven et religionsdidaktisk prosjekt, men forankret i religionsvitenskapen og i religionsvitenskapelig teori. Siden religionsdidaktikk er et felt som også bygger på flere

perspektiver, både fra pedagogikk og allmenn didaktikk, kan man si at oppgaven baserer seg på teoretiske perspektiver fra ulike vitenskapelige disipliner. I all hovedsak betyr det at teorikapitlet må gjenspeile oppgavens forankring i det religionsfaglige og det religionsvitenskapelige, men også vise til relevante perspektiver fra didaktikk og pedagogikk.

I de følgende underkapitler blir teoretiske perspektiver på religiøse artefakter presentert og drøftet, etterfulgt av noen teoretiske perspektiver på en praktisk-didaktisk bruk av religiøse artefakter i undervisningen. Vi skal se nærmere på hvordan den religionsvitenskapelige forankringen av materialitet (som viser til artefakter i prosjektet) er i fokus, samtidig som den didaktiske teorien skal forklare noe om hvordan materialitet kan bidra til å endre meningsinnhold og resepsjon når det rekontekstualiseres. Når to vitenskapsdisipliner overlapper hverandre på denne måten, er det viktig at teorien synliggjør kompleksiteten av det (materiale) som legges frem, og viser mulighetene som oppstår ved slike skjæringspunkter. Teorikapitlet skal i korte trekk også vise utviklingen av religionsfaget og kommentere Ninian Smarts dimensjonstenkning i siste læreplan for religionsfaget i videregående skole.

2.1 Didaktikk og fagdidaktikk

I det første kapitlet ble religionsdidaktikk introdusert med forankring innenfor religionsvitenskapen. Dette var viktig for å tydeliggjøre masterprosjektets ryggrad og faglige omfavnelse. For å kunne drøfte læreres didaktiske bruk av religiøse artefakter i klasserommet, må vi også forstå didaktikken som egen vitenskapsdisiplin da den viser flere perspektiver. Selve koblingen mellom *religion* og *didaktikk* skal vi se nærmere på i kapittel 2.1.1.

Hos Andreassen (2016: 20-21) kan vi lese at didaktikk regnes som en disiplin innenfor pedagogikken, og blir ofte assosiert med ”undervisningskunst” eller ”kunsten å lære bort” noe. Den etymologiske definisjonen av begrepet viser at *didaktikk* stammer fra det greske ordet *didaskhein*, som både betyr ”å være lærer” og å ”oppdra”. Termen avleder også lignende ord i gammelgresk, eksempelvis skole, klasseromslærer og vitenskap (Ongstad 2006: 21).

Den første didaktiske teorien dateres til 1600-tallet hvor den pedagogiske realisten og presten, Johann Amos Comenius (1592-1631), ferdigstilte det omfattende verket *Didactica Magna* (ikke utgitt før i 1657) med utgangspunkt i læring og undervisning. Publikasjonen har en allmenn holdning til didaktikk hvor systematisering og behandling av kunnskap står sentralt (Andreassen 2016: 21; Imsen 2009: 37). Comenius var begeistret for Platon og verdsatte språkundervisning på lik linje som humanistene (Lorentzen, Streitlien m.fl. 1998: 32). Hans

bidrag til didaktisk teori vektlegger fire grunnleggende spørsmål i arbeidet med undervisning: *Hva? Hvordan? Når? Med hvilke hjelpemidler?*

Disse spørsmålene var også gjeldende for Comenius' orientering mot realfagene i skolen, hvor han blant annet argumenterte for at kunnskap om *'tingene'* skulle ha en naturlig plass i undervisning. Hans pedagogiske reformer fremmet metodiske idéer som, ifølge han selv, skulle lede mennesket mot universal kunnskap (Lorentzen, Streitlien m.fl. 1998: 31).

Konseptet i Comenius' pedagogikk og didaktikk gjenspeiles også i følgende sitat:

Mennesket må undervises til ikke utelukkende å skaffe seg innsikt fra bøker, men av himmel og jord. Det vil si at de må lære seg selv å kjenne og utforske tingene og ikke bare nøye seg med fremmedes iakttagelser og vitnesbyrd om dem. (Lorentzen, Streitlien m.fl. 1998: 31)

Det kommer tydelig frem at den pedagogiske realisten lot religionsfilosofi prege hans menneskesyn. Til tross for den platonske påvirkningen, utfordret han dannelsesidealet ved å argumentere for såkalt "gjenstandsundervisning". I en tid hvor Trettiårskrigen regjerte og Europa skalv av religiøs uro, representerte Comenius et skjæringspunkt mellom klassiske og kristne idealer. Han var sterkt påvirket av gresk filosofi, men tvilte aldri på kristendommen som øverste makt (Lorentzen, Streitlien m.fl. 1998: 32). I tillegg til Comenius, har også den tyske læreren Wolfgang Ratke (1571-1635) og den pedagogiske tenkeren Johan F. Herbart (1776-1841) vært viktige pionérer innenfor fagfeltet. Arbeidet deres finnes i modeller for planlegging av undervisning (Andreassen 2016: 21; Lorentzen, Streitlien m.fl. 1998: 42).

Utviklingen av didaktikken preges av europeisk åndsliv flere hundre år tilbake, og er i dag en aktuell men sammensatt disiplin. Pedagogen Gunn Imsen (2009: 37) forklarer at didaktikkbegrepet har vært tilstede i Skandinavia så lenge offentlig skole har eksistert. Hun definerer didaktikk som "[...] den opplæring, oppdragelse og sosialisering som skjer i skolen og i utdanningsinstitusjoner med et nærmere bestemt pedagogisk mandat." En annen formulering kommer fra naturfagsdidaktikeren Svein Sjøberg (2001: 14) som skriver at didaktikkbegrepet omhandler "[...] de vurderingene som ligger bak utvalg og strukturering av undervisningens innhold."

Didaktikeren Bjørg Gudem (Andreassen 2016: 21) viser til tre konkrete kjerneområder for didaktikken, hvor disiplinen for det første peker på en teoretisk side der forskning står sentralt, for det andre viser et praktisk grunnlag hvor undervisningen er i fokus, og til slutt vektlegger et diskursivt nivå hvor didaktikk kan betraktes som faglige relasjoner mellom lærere og forskere. For et mer helhetlig bilde av didaktikkens utvikling og virke de siste årene

kan vi se nærmere på Imsens (2009: 38-56) presentasjon av fagfeltet gjennom fire faser. Den første fasen diskuterer didaktikk som teori om undervisningsplanlegging, hvor vi blant annet introduseres for kjente norske pedagoger som Torstein Harbo og Reidar Myhre. Didaktikkens kjernesporsmål om undervisningens *hva, hvordan og hvorfor* har fått fotfeste under denne kategorien og betraktes som normativ didaktikk. Imsen vektlegger også her 1980-tallets didaktikkforfattere, med Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg og deres didaktiske relasjonsmodell som senere har fått bredt nedslagsfelt. I den andre fasen blir vi gjort oppmerksomme på didaktikk som analyse av skolens virkelighet, hvor forskjellene mellom læreplanenes idealer og lærerens intensjoner (bør-nivået) opp mot virkeligheten i undervisnings- og læringssituasjonen (er-nivået) blir drøftet. Vitenskapelige tilnærminger blir dermed sett nærmere på gjennom årsakssammenhenger. Imsen (2009: 45) trekker her frem blant annet rammefaktorteorien, som hevder at lærerne ikke står fritt til å bestemme selv hvordan undervisningen skal gjennomføres. Teorien knyttes til den svenske pedagogen Ulf P. Lundgren, sterkt inspirert av strukturalismen hos lingvisten Ferdinand de Saussure (1857-1913) og sosialantropologen Claude Lévi-Strauss (1908-2009). Rammefaktorteorien står i kontrast til den normative didaktikken.

Her må vi gjøre en distinksjon i oppgaven, med et lite opphold fra kategoriseringen til Imsen (2009). Hittil kan vi se at det finnes to tilnærminger til didaktikken, henholdsvis en normativ og en analytisk didaktikk. Den førstnevnte tar for seg idealene i skolen og peker på premisser for faglig innhold og gode undervisningsmåter. Normativ didaktikk baserer seg ofte på etiske refleksjoner og knyttes gjerne til lærings- og motivasjonsteoretiske oppfatninger. Den analytiske didaktikken er deskriptiv i den forstand at den beskriver, analyserer og prøver å danne seg et bilde av skolens virkelighet, til tross for idealene. Den bygger på empiriske kjensgjerninger om det som faktisk skjer i undervisningen. Imsen (2009: 50-52) forklarer her at begge tilnærmingene viser bør- og er-perspektivene i skolen, og disse må ikke oppfattes som strake motsetninger. Begge tilnærmingene er viktige i forståelsen av lærerens varierte arbeidsdag, og kan skildre lærerens normative og erfaringsbaserte undervisningsmønstre. Poenget er også å synliggjøre viktigheten omkring *den reflekterte lærer*, og den pedagogiske virkeligheten som korrigerende tilleggskunnskap til de normative didaktiske betraktningene.

Tilbake til Imsens (2009: 53) kategorisering kan vi nå ta for oss den tredje fasen som omhandler utviklingsorientert didaktikk. Den amerikanske pedagogen John Dewey (1859-1952) hevdet at utvikling i utdanning forekommer i elevens egen aktive erfaring. Dette ble igjen aktuelt på 1970-tallet da den engelske pedagogen Lawrence Stenhouse (1926-1982) så

nærmere på hvordan lærere og skoler driver utviklingsarbeid. Teorien til Stenhouse går ut på at skolen utvikler seg gjennom lærernes utvikling. Dette har senere blitt dyrket som aksjonsforskning, som på mange måter kombinerer den komplekse dualismen mellom normativ og analytisk didaktikk. Den fjerde, og siste fasen, viser didaktikk i sammenheng med politiske styringstrategier og undervisningsteknologi. Herunder finner vi for eksempel målstyring fra øvrige hold (staten) som formulerer målene for skolene. Dette har blant annet blitt brukt som verktøy for å synliggjøre elevenes prestasjoner og generelle skoleresultater. Nye styringssystemer i skolen preges av teorier fra sosialøkonomi og statsvitenskap, og dette utfordrer også den normative didaktikken som bygger på filosofi og etikk (Imsen 2009: 56).

Med utgangspunkt i Comenius grunnleggende spørsmål om undervisningen, kan vi trekke paralleller til Imsens (2009: 40) redegjørelse av tre kjernes spørsmål som blir gjeldende for didaktikken. Disse kjenner vi til som undervisningens *hva*, *hvordan* og *hvorfor* og blir ofte knyttet til selve fagdidaktikken. En fyldigere forklaring av spørsmålene finner vi hos Sjøberg (2001:16-17; Andreassen 2016: 24). *Hva-spørsmålet* viser grunnlagsproblemer til fagets egenart, målsetning og ambisjoner. Her diskuteres fagets utvikling og hvilke forventninger som relateres til selve fagperspektivet. Ethvert fag omfavner store kunnskapsmengder og læreren må ta valg knyttet til selve innholdsaspektet om hva som er viktig å prioritere i opplæringen. *Hvordan-spørsmålet* tar for seg arbeidsmåter og ulike metoder i faget. Læreren må finne ut hvordan fagstoffet skal formidles gjennom strukturering, organisering og tilrettelegging for å fremme læring. Dette står i sterk relasjon til elevforutsetninger, noe litteraturen innenfor fagdidaktikk presiserer. *Hvorfor-spørsmålet* tar for seg fagets legitimering og begrunnelser. Fagets relevans blir vurdert i forhold til å realisere skolens overordnede mål.

Fagdidaktikk identifiseres gjerne ved å flette skolefaglig kunnskap sammen med innsikt i flere pedagogiske områder (Sjøberg 2001: 20). Således kan det være vanskelig å spesifisere termen. En definisjon mange har benyttet seg av ble presentert av Laila Aase i 1990:

Fagdidaktikk er alle de refleksjoner en kan knytte til fag og undervisning av dette faget, som kan gi økt kunnskap om fagets beskaffenhet, om fagets legitimering og økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles. (Lorentzen, Streitlien m.fl. 1998: 7).

Som tidligere nevnt i kapittel 1.2.1 beskriver Sjøberg (2009: 160) fagdidaktikk som forbindelsen mellom det faglige innholdet og pedagogisk og samfunnsmessig refleksjon. Begrepet antyder forståelse om fagenes egenart og posisjon i skole og utdanning, og kort oppsummert omfavner det blant annet tilnærminger og vurderinger i læringssituasjoner.

2.1.1 Religionsdidaktikk

Religionsdidaktikk er religionsfagenes fagdidaktikk. I lærerutdanningene finner man religionsdidaktikken synlig tilstede i arbeidet med å kartlegge, analysere og forklare religionsundervisningen på ulike klassetrinn. I skolen blir religionsdidaktikken knyttet til generell didaktikk og pedagogikk. Andreassen (2016: 20) utdyper dette og forklarer at religionsundervisningen også er et resultat av "[...] kunnskaper og perspektiver fra vitenskapsfag som religionsvitenskap, teologi, kristendomskunnskap og filosofi."

Det er mulig å identifisere en mer teologisk orientert religionsdidaktikk. Dette skyldes at teologien er det vitenskapsfaget som har hatt størst innvirkning på religionsfagene i skolen med dogmatikk, etikk og tros lære i spissen (Andreassen 2016: 29). Religionspedagogikken (religionsdidaktikk) har i stor grad vært utviklet av fagpersoner med tilknytning til den systematiske teologien, og flere av disse er utdannet og arbeider ved Det teologiske menighetsfakultetet (MF). Disse kjenner vi blant annet til som Sverre Dag Mogstad, Heid Leganger-Krogstad, Njål Skrunes og Geir Afdal (jf. Andreassen 2008). Vi kan også identifisere en mer religionsvitenskapelig orientert religionsdidaktikk, hvor religionsvitere bidrar med forskningsmateriale og litteratur til det religionsdidaktiske feltet. Organisasjonen European Association for the Study of Religion (EASR) har dannet en egen arbeidsgruppe kjent som "EASR Working group on Religion in Secular Education" hvor fagpersoner som Wanda Alberts (Tyskland), Tim Jensen (Danmark), Jenny Berglund (Sverige) og Bengt-Ove Andreassen (Norge) jobber med forskning og utvikling knyttet til religionsvitenskapelig religionsdidaktikk (Andreassen 2016: 29-30). Enkelte religionsdidaktikere søker å forene disse to overnevnte perspektivene, som for eksempel Robert Jackson (jf. Jensens beskrivelse av Jackson i Jensen 2016) og Geir Skeie.

Politiske trender, ulike disiplinfag og religionsdidaktikk preger religionsfagets legitimering og forankring i skolen. Eksempelvis ble NOU-rapporten *Formål for framtida* fra 2007 om ny formålsparagraf i skolen ledet av filosofen Inga Bostad. I norske skoler undervises religionsfaget gjennom en konfesjonsfri tilnærming, noe vi har vært inne på tidligere i oppgaven. I klasserommet finnes det både troende, usikre og ikke-religiøse elever. Den danske religionsdidaktikeren Tim Jensen (2008: 133) trekker frem at lærere med religionsvitenskapelig utdanningsbakgrunn tilnærmer seg "[...] religion in an objective, critical and pluralistic manner" og disse religionslærerne er "[...] so to speak, experts in

methodological atheism.” (jf. Andreassen 2016: 50; Stabell-Kulø 2005: 14). Jensen (2008) diskuterer også hvordan den offentlige og obligatoriske religionsundervisningen må ta hensyn til religionsfrihet og unngå presentasjon av enkelte religioner som bedre enn andre. Faget skal være kunnskapsformidlende og gi elevene faglig forståelse gjennom objektive, kritiske og pluralistiske perspektiver, noe religionsdidaktikken også kan peke på.

Ethvert skolefag har sin selvfølgelige egenart (Stabell-Kulø 2005: 11), og det fagdidaktiske aspektet knyttes til forholdet mellom teori og praksis, slik vi også har sett tidligere (jf. Imsen 2009: 19; Sjøberg 2009: 160). Andreassen (2016: 27) definerer religionsdidaktikk som:

[...] alle de refleksjoner en kan knytte til religionsfaget og undervisning i dette faget, som kan gi økt kunnskap om religion og religionsfagets plass i skolen, om religionsfagets legitimering og om hvordan kunnskap om religioner og livssyn kan tilegnes, undervises og utvikles.

Denne forklaringen blir også gjeldende for dette masterprosjektet. Oppgaven bygger på en vid forståelse av religionsdidaktikken, men med tydelig forankring i religionsvitenskapen. Sett i lys av Andreassens forklaring, handler masterprosjektet om definisjonens siste del; hvordan kunnskap om religioner og livssyn kan tilegnes, undervises og utvikles.

2.2 Læreplan for Religion og etikk i videregående skole

Religionsfaget i videregående skole, med dens gjeldende læreplan fra 2006, er et viktig utgangspunkt for denne masteroppgaven. Imsen (2009: 191) forklarer at læreplantradisjonene varierer fra land til land, men at det i nordisk sammenheng er staten som utformer disse. Læreplanene er retningsgivende for skoler og lærere, og sier noe om hva som skal gjøres i ulike fag på ulike klassetrinn. De er grunnleggende kilder til didaktiske kategorier som mål, innhold, arbeidsmåter, organisering og evaluering i skolen (Imsen 2006: 250).

Innholdet i de norske læreplanene har skapt et intenst spenningsforhold mellom politikken og lærerprofesjonen (Andreassen 2016:16; Imsen 2009: 192). Læreplanene blir forstått som styringsredskaper for skolens virksomhet, på lik linje som lover, andre reglementer og rundskriv. Imsen (2009: 192) forklarer videre at begrepet læreplan også betegner planleggingsdokumenter som vedrører undervisningen på lokalt nivå, eksempelvis på hver skole. I flere engelskspråklige land benytter man seg av begrepet *curriculum* om det samme fenomenet, men dette omfatter så mye mer enn bare en læreplan i norsk sammenheng. En læreplan forklarer det *som er tenkt å skulle skje* i undervisningen (intensjon), mens *curriculum* også beskriver det *som faktisk skjer* i undervisningen (virkelighet). Dette illustrerer hvorfor

det er viktig å forklare læreplantradisjonene ut i fra de kontekstene man befinner seg i. En læreplandefinisjon som ser ut til å passe de nordiske tradisjonene kommer fra pedagogen Lawrence Stenhouse (jf. kapittel 2.1). Han skriver at:

En læreplan er et forsøk på å kommunisere de viktigste prinsipper og egenskaper ved et pedagogisk opplegg på en slik måte at den er åpen for kritisk gransking og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte. (Oversatt av Imsen 2009: 192).

Læreplanen til Religion og etikk (også betegnet som RE06) fungerer som et viktig normativt dokument i konteksten for mitt masterprosjekt, siden den er retningsgivende for lærere når de skal planlegge undervisning. Dokumentet viser blant annet formålet med religionsfaget, og forklarer hvilke hovedområder som skal dekkes. Religion og etikk på studieforbereende utdanningsprogram blir sjelden trukket frem i offentlig debatt, og faget har unngått massive endringer, sammenlignet med religionsfaget i grunnskolen. En forklaring bunner nok ut i at videregående skole anses som mindre viktig når det gjelder grunnleggende oppdragelse. Selv om religionsfaget i videregående skole har røtter helt tilbake til middelalderens katedralskoler, skal vi kun her se kort på fagutviklingen fra 1974 og frem til i dag (Andreassen 2016: 75).

Religionsundervisningen på videregående skole fikk ny læreplan i 1974, og faget fikk da navnet *Religion* (R74) (jf. Andreassen og Olsen 2015). Læreplanen hadde tre hovedområder; levende religioner, kristendom, og etikk og livssyn, og dette skapte større fagbredde enn tidligere Andreassen (2016: 77). Lærerne ble utfordret på det faglige aspektet fordi det krevde en ny type kompetanse som gjerne bunnet ut i religionshistoriske studier fra universitetet. Religionsundervisningen skulle fortsatt relateres til elevenes egen eksistensielle og personlige vekst, noe som var tydelig presisert i læreplanen.

Med NOU-rapporten *Identitet og didalog* (NOU 1995: 9) kom et skifte for religionsfaget i skolen. I grunnskolen skiftet faget navn til *KRL* (Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering) i grunnskolen, og til *Religion og etikk* i videregående opplæring. I 1996 kom den nye læreplanen for religionsfaget i den videregående skole (RE96), og begrepene ”identitet” og ”dialog” ble gjeldende for undervisningen. Andreassen (2016: 78) forklarer at disse begrepene sørget for at religionsfaget fikk en enda mer eksistensiell orientering enn tidligere. Læreplanen RE96 presenterte fagets hovedområder som Levende ikkekristne religioner, Kristendommen, og Livssyn, filosofi og etikk. Hvert målområde presiserte tydelige målformuleringer – såkalte læringsmål som anga hvilke kunnskaper og ferdigheter elevene

skulle sitte igjen med etter endt undervisning. Med dette lagt til grunn, fikk lærerne mindre rom til å gjøre egne valg enn tidligere.

Den siste lærerplanen for Religion og etikk ble gjeldende fra og med 2006 (RE06). Faget deles nå inn i fire målområder; Kristendom, Islam og en valgfri religion, Religionskunnskap og religionskritikk og til slutt, Filosofi, etikk og livssynshumanisme. Elevene skal nå fordype seg i kristendom, islam og en tredje valgfri religion (Andreassen 2016: 79). Jødedommen har blitt fjernet som en del av det obligatoriske fagpensumet, men nåværende læreplan åpner opp for at dette kan velges som en av religionene ved siden av islam. Østlige religiøse tradisjoner og andre religioner har blitt særlig nedtonet i RE06, mens fokuset på filosofi og livssynshumanisme er styrket. Dette utgangspunktet har gitt faget mindre bredde enn tidligere gitte læreplaner. Med hovedområdet Religionskunnskap og religionskritikk har religionsfaget i videregående skole fått en mer analytisk profil, og således tilført faget nye perspektiver. Læreplanen har også gitt lærerne nye og utvidede oppgaver. De skal utarbeide lokale kompetansemål, øke fokuset på grunnleggende ferdigheter og kartlegge arbeidsmåter som skaper gode læringsarenaer (Mikkelsen 2009: 87).

Vi kan lese i læreplanens første avsnitt at ”Faget legger vekt på religiøse og filosofiske tradisjoner i norsk, europeisk og internasjonal sammenheng” (RE06: 1). Siden islam er den første religionen som også fremheves som enkeltreigion ved siden av kristendommen i RE06, blir vi oppmerksomme på at læreplanen vektlegger mer kunnskap om dette kontra andre religioner som for eksempel hinduisme eller jødedom. Dette kan sees i lys av den globaliserte verden hvor utdanningssektoren også har et ansvar ovenfor det flerkulturelle og mangfoldige samfunnet vi alle er en del av. Andreassen og Olsen (2015: 72) skriver at:

Læreplanens stadig tydeligere orientering mot kristendom og islam signaliserer at kunnskap om disse religionene er viktigere i dagens globaliserte verden enn for 10-20 år siden. Konsekvensen er en nedtoning av kunnskaper om jødedom, hinduisme og buddhisme. Fra et religionsvitenskapelig perspektiv som vektlegger sammenligning av religioner, er det uheldig at grunnlaget for en sammenligning blir mindre. Det vil kunne gå ut over muligheten for forståelse av religion som et dynamisk og sammensatt fenomen. Faren er at det konsekvent er kristendommen og islam som utgjør sammenligningsgrunnlaget.

Hovedområdet Religionskunnskap og religionskritikk i RE06 åpnet opp for at et analyseverktøy utviklet av religionshistorikeren Ninian Smart (1927-2001) har fått særlig betydning i religionsfaget (Andreassen 2016: 95). Verktøyet kategoriseres som en dimensjonsmodell hvor tilnærming til religion tar utgangspunkt i likheter, herav syv

dimensjoner som ifølge Smart er synlig i alle religioner (jf. Smart 1998). Disse dimensjonene kjenner vi til som: praktisk/rituell, dogmatisk/filosofisk, narrativ/mytisk, etisk/juridisk, emosjonell/ opplevelsesmessig, sosial/institusjonell og til slutt, materiell. Formålet med modellen er å tilnærme seg religion på en bred og nøytral måte (jf. Smart 1968, 1998). Før modellen ble aktuell i RE06, ble den bearbeidet av læreplankomiteen som blant annet fjernet erfarings- og opplevelsesdimensjonen. Lærebøker for Religion og etikk presenterer dette verktøyet til faglig bruk, og vi finner også modellen tilstede i innføringsbøker i religionsdidaktikk for lærerutdanninger (jf. Alberts 2007) og andre religionshistoriske utgivelser. Smarts dimensjonsmodell blir videre presentert og diskutert i kapittel 2.3.1 og 2.4.

2.3 Studiet av materialitet i religionsvitenskapen

I løpet av de senere år har materialitet fått økt oppmerksomhet innenfor religionsvitenskapen. Materielle uttrykk kan knyttes til mange ulike fagfelt, og stadig flere forskere har vært engasjerte i arbeidet med å danne et teoretisk grunnlag for å kunne behandle, tolke og forstå spørsmål vedrørende materialitet i både sekulære og religiøse samfunn. En statue er ikke bare en statue, den må forstås ut fra konteksten den er plassert inn i, og deretter tolkes og drøftes.

I et overordnet perspektiv kan vi se at religiøs materialitet berører fagdisipliner som blant annet sosiologi, antropologi, arkeologi, historie og kulturstudier (Hutchings og McKenzie 2017: 8; Carp 2011: 474). For å kunne drøfte de menneskelige interaksjonene som skjer med religiøse artefakter, har studier av materialitet synliggjort flere skjæringspunkter mellom fagdisipliner, og koblet sammen ulike diskurser og metoder i arbeidet med å analysere fenomenet. Dette har skapt grobunn for faglige diskusjoner innenfor det akademiske miljøet, og stilt nye spørsmål ved religiøse liv, tro og erfaringer (Hutchings og McKenzie 2017: 12). Slike debatter indikerer at materialitet er et nytt felt innenfor religionsvitenskapen, noe religionshistorikerne S. Brent Plate (2015: 4) og David Morgan (2017: 14) også poengterer. Etableringen av tidsskriftet *Material Religion: The Journal of Objects, Art and Belief*, er også et uttrykk for det økte fokuset på materialitet i religionsforskningen.

Et studium i religionsvitenskap gir nødvendigvis ikke kompetanse til fortolkning av materielle uttrykk (jf. Morgan 2017). Dette vil være et relevant perspektiv å ta med seg i undersøkelsen av lærerens didaktiske vurderinger for bruk av religiøse artefakter i klasserommet. Hvordan materialitet forankres i ulike diskurser preger også tolkningen og betydningen av fenomenet,

og kategoriseringen av materiell kultur innenfor religionsvitenskapen berører også andre forskningsfelt, som i dette prosjektets tilfelle; pedagogikk og didaktikk.

Den teoretiske rammen til masterprosjektet viser at det er flere mekanismer i sving for å kunne behandle materialitet innenfor religionsvitenskapen. I det følgende vil jeg forsøke å belyse dette gjennom utvalgte tekster som gir teoretiske perspektiver på hvordan materielle uttrykk kan bli forstått, tolket og drøftet, og hvordan materialitet i religion har blitt vektlagt de siste årene. Utvalget er basert på sentrale religionsforskere, samt nyere teoretiske artikler i antologier som drøfter såkalte ”key terms” og ulike sider i studiet av materialitet i religionsvitenskapen (jf. Plate [red.] 2015; Hutchings og McKenzie [red.] 2017).

2.3.1 Den materielle dimensjonen i Ninian Smarts dimensjonsmodell

Tidligere i oppgaven kunne vi lese helt kort om religionshistorikeren Ninian Smarts (1927-2001) dimensjonsmodell (jf. kapittel 2.2; Smart 1968), og hvordan dette arbeidet har fått aksept som analytisk verktøy i religionsfaget i videregående skole for å behandle alle ”verdensreligioner” (jf. Alberts 2007). I det akademiske fagmiljøet blir Smarts arbeid ofte betraktet som en ”dekonstruksjon” av religion (Kunin 2003: 134), og modellen åpner opp for religionsforståelse gjennom syv ulike dimensjoner. Smart synes å være begeistret for filosofene Ludwig Wittgensteins (1889-1951) religionstilnærming basert på språklig familielikheter, såkalt ”family resemblance” til en essensiell/grunnleggende autoritet, og Edmund Husserls (1859-1938) forståelse av (religions)fenomen gjennom *epoché* (jf. Andreassen 2010; Erricker 1999).

Den systematiske modellen til Smart tar blant annet for seg konseptet om en materiell dimensjon, og dette er relevant for oppgavens videre presentasjon av religiøs materialitet. Modellen synes å være en viktig inspirasjonskilde for senere studier av religion og materialitet. Smart (1998: 21) beskriver religiøs materialitet som noe “[...] in material form, as buildings, works of art, and other creations.” Han utdyper at den materielle dimensjonen ikke bare tar for seg menneskeskapt ting, men også omfavner hellige steder som kan supplere det materielle uttrykket. Eksempler her kan være Sinai-fjellet, Ganges-elven, Uluru-fjellene i Australia (også kjent som Ayers Rock) og byen Jerusalem. Fellesnevneren for å kategorisere materialitet i denne dimensjonen, er ifølge Smart (1998: 21) noe “[...] elaborate, moving, and highly important for believers in their approach to the divine.”

Dimensjonsmodellen viser både innenfra- og utenfraperspektiver, og åpner opp for en bred tilnærming og omfavning av religionsfenomenet. Ved å vektlegge subjektet som epistemologisk fundament i forståelsen av religioner, ser vi at Smarts dimensjoner er inspirert av teologen Rudolf Ottos teori om det hellige, om erfaring og opplevelse av en transcendent virkelighet (Andreassen 2016: 98; Smart 1998). Dermed kan vi plassere Smarts arbeid i en religionsfenomenologisk tradisjon (jf. Erricker 1999: 87), noe religionshistorikere som Ivan Strenski (2006), Russell T. McCutcheon (2007) og Gavin Flood (1999) også enes om.

Andreassen (2016: 97) kommenterer at dimensjonsmodellen er et arbeidsredskap med både fordeler og ulemper. Modellen i seg selv synes å være et godt verktøy for å vise ulike karakteristiske trekk ved religion, men dimensjonene er utviklet etter mønster av kristendommen, noe som kan virke førende for innhold som skal kategoriseres. Med andre ord passer dimensjonsmodellen best i arbeid som omfatter de monoteistiske åpenbaringsreligionene som jødedom, kristendom og islam, hvor religionsoppfatningen bygger på en transcendent virkelighet (jf. Andreassen 2010; Erricker 1999). Til tross for dimensjonsmodellens brede og inkluderende utgangspunkt, vil den derfor ikke kunne dekke alle religioner, og heller ikke kunne belyse det religiøse mangfoldet som eksisterer i verden. Smarts arbeid rettet inn mot skole og religionsundervisning blir også trukket frem av religionsdidaktikere som for eksempel Robert Jackson (1997) og L. Philip Barnes (2000, 2001). I kjølevannet av Smarts død har det foregått en britisk fagdebatt om det er mulig å gjøre en distinksjon mellom hans religionshistoriske verk og hans religionsdidaktiske arbeider (jf. Barnes 2000, 2001; O'Grady 2005, 2009). Andreassen (2010: 57) har stilt seg undrende til

[...] hvorvidt den senere kritikken av religionsfenomenologien og Smarts arbeider som et uttrykk for en teologisering av det akademiske studiet av religion også rammer hans religionsdidaktiske arbeider, og dermed også Smarts relevans for en ikke-konfesjonell religionsundervisning i offentlig skole.

Selv om masterprosjektet ikke har som hensikt å undersøke debatten om Smarts akademiske verker nærmere, er det likevel viktig å poengtere at koblingen mellom Smarts religionsfenomenologi og religionsdidaktikk er omdiskutert og utfordret fra flere hold. En underliggende diskusjon er om vektleggingen av eksistensielt orientert religionsundervisning har vært for toneangivende i flere europeiske land (Andreassen 2010: 58). Dette er også et relevant aspekt i oppgaven siden Smarts dimensjonsmodell er integrert i læreplanen for Religion og etikk, gjeldende for norske skoler som praktiserer en konfesjonsfri religionsundervisning i videregående opplæring (jf. kap. 1.2.1; kap. 2.1.1; Andreassen 2016).

2.3.2 Matthew Engelke (2012): ”Material religion”

Artikkelen ”Material religion” fra 2012 er skrevet av religionsantropologen Matthew Engelke og publisert i samlingen *The Cambridge Companion to Religious Studies* (Orsi [red.] 2012). Dette var den første antologien med en egen introduksjonsartikkel til materialitet. I andre lignende utgivelser var det kapitler om relikvier (Schopen 1998), kunst (Hinnells 2005) og ”manifestation” (Ryba 2000) som i noen grad drøftet materialitet. I senere utgivelser av større referanseverk (jf. Morgan 2016) er det gjerne et kapittel om materialitet.

Engelkes artikkel fra 2012, synes dermed å være den første om materialitet i standardverker om religionsvitenskap. Engelke (2012: 209) peker på at alle religioner er materielle religioner, gjerne med utgangspunkt i religiøse ting, handlinger og ord. Likevel er det materielle fenomenet mer kompleks enn som så, og peker på flere utfordringer ved dette. Det første problemet synes å omhandle forståelsen av hvilke premisser som (kan) kategorisere materialitet i religion. En annen utfordring ligger i forståelsen av hva som knytter materialitetsfenomenet til en vesentlig og religiøs karakter. Et tredje problem er å forstå hvem som kan gjøre slike vurderinger.

Engelke fremhever at studier av materialitet har fått økt oppmerksomhet fordi det gir oss en unik forståelse av religiøse liv og erfaringer. Dette settes i sammenheng med filosofer som Georg W. F. Hegel, Karl Marx, Charles Peirce og senere, Bruno Latour. Engelke hevder at materialitetsfenomenet gjør oss i stand til å ”revurdere og gjenopplive” religionsbegrepet som har vestlige og protestantiske aner. Religion handler ikke alltid om tro eller mening. Det kan heller ikke betraktes som noe ubetydelig i kultur og samfunn, og dette er, ifølge Engelke, paradokset i den moderne religionsforståelsen. Idéen om at religion er uvesentlig i samfunnet er motstridende i forhold til at vi behandler religionsfenomenet som noe særegent.

Videre i artikkelen går Engelke (2012: 210-212) systematisk til verks når det gjelder presentasjonen av materiell kultur innenfor religionsvitenskapen. Han trekker frem religionsantropologen Edward B. Tylor, som i sitt arbeid antydte en omvendt sammenheng mellom materialitet i åndelige vesener og hvor de religiøse troende befant seg på den sosiale rangstigen. Tylors verker gjenspeilet også at det metafysiske til slutt blir erstattet av kunnskap om det som faktisk eksisterer. En sann opplysthet oppnår mennesket når det innser at troen på åndelige vesener har manglende anerkjennelse.

Engelke (2012: 2012) bruker Tylors arbeid som utgangspunkt for å belyse diskusjonen omkring religiøs materialitet, og poengterer her hvordan "[...] essence needs stuff; spirit demands matter." Artikkelen redegjør for hvordan fokuset på materialitet i religion kan "generalisere uten å universalisere." Engelke (2012: 213) diskuterer problemet med *tilstedeværelse*; hvordan materialitet er ting som kategoriseres gjennom det religiøse og deretter definert med utgangspunkt i dette. Eksempel på dette kan være guddommelig nærvær som inkarnasjonen hvor Gud blir til menneske i Jesus Kristus. Denne tilstedeværelsen har blitt akseptert, erfart og presentert på nytt gjennom flere forskjellige måter innenfor kristne trosretninger. Dette forekommer blant annet gjennom visning av ikoner, ved å røre på ulike statuer og relikvier, høytopplesning fra Bibelen og telle bønner på rosenkrans. Engelke (2012: 214) poengterer videre at tilstedeværelse også er problematisk for religioner som ikke har et tydelig skille mellom det menneskelige og det guddommelige.

Materialitet kan i stor grad brukes som identitetsmarkører og indekser, og Engelke (2012: 215) peker med dette tilbake på Tylors arbeid og forståelse av språk og kultur. Her diskuteres også kognitive refleksjoner hvor koblingen mellom objektet og subjektet står i fokus. Ifølge Tylor er det forvirringen mellom objekter og hva de representerer noe som resulterer i at mennesker tror på det spirituelle og åndelige. Engelke (2012: 217) kommenterer her at "People's beliefs about the qualities and properties of material culture - how they recognize it as being "religious" - become the litmus test for the maturity of their rationality."

Engelke (2012: 218-221) presenterer også semiotisk ideologi knyttet til materialitet i religion utviklet av antropologen Webb Keane. Ideologien blir forstått som en viktig forutsetning for å forklare hva tingene er for noe, hva de står for og hvordan de forholder seg til hverandre innenfor et hierarkisk system. I denne fremstillingen får vi også en slags "definisjon" av Engelke; om hvordan han forstår det overordnede begrepet "ting". Både objekter, gjenstander, bilder, bevegelser, ord, talemåter og andre "ting" som kan kommunisere et budskap og legitimeres gjennom semiotisk kategorisering blir vektlagt. Religiøs materialitet er ikke alltid forutsigbar, og dermed er den heller ikke alltid kontrollerbar. Dette peker også på et annet perspektiv i semiotisk ideologi. Materialitet kan ha fått tilegnet eller fratatt betydning av maktpersoner og/eller grupper med politiske, sosiale, moralske eller metafysiske interesser. Disse kan også stå i konflikt med hverandre.

2.3.3 S. Brent Plate (2015): ”Material religion: An introduction”

Religionshistorikeren S. Brent Plate er redaktør for boka *Key Terms in Material Religion* utgitt i 2015. Plate har skrevet introduksjonskapittelet til antologien som behandler materialitetsfenomenet i religion.

Plate (2015: 3) forklarer at materialitet uttrykkes på forskjellige måter av ulike mennesker og tradisjoner. For å underbygge denne påstanden vises det til et eksempel hvor mennesker fra hele verden møtes på Old Trafford, gjerne iført ansiktsmaling og fargerike drakter, med bannere og instrumenter, klare for å se fotballaget Manchester United spille kamp. De samme tendensene kan vi finne hos religiøse troende. Mange følger en bestemt kleskode, utfører spesielle bevegelser foran statuer, hører kirkeklokker klirre eller bønnerop som indikerer til samling (jf. Weiner 2015). Både Old Trafford og religiøse bygninger som kirker og moskéer, åpner alle opp for en materiell funksjon og forståelse (jf. Harvey 2017). Det samme gjør også ansiktsmaling og klær, bannere, instrumenter, statuer, musikk og lyder.

Plate (2015) peker videre på hvordan mat og drikke ofte henger sammen med spesielle anledninger (jf. Rubel 2015, Wood 2017), og hvordan ikoniske figurer, enten de er uttrykt i kjøtt eller i bilder, kan fremkalle ritualer, bønner og/eller improvisert aktivitet hos en gruppe mennesker (jf. Maniura 2015, Grimes 2015, Blanton 2015). Fellesnevneren ved slike sosiale konstruksjoner er gjerne at mennesker søker etter å være del av noe større gjennom kulturelle, religiøse og politiske arrangementer (jf. Pellegrini 2015; Northcott 1999). I lys av religiøse aktiviteter, forsøker Plate (2015: 3) å poengtere at man bør tenke ”utenfor boksen” når man skal kategorisere religion gjennom materialistiske tilnærminger. På denne måten er det mulig å forstå betydningen av materialitet i religiøse liv og tradisjoner gjennom ulike innfallsvinkler.

I likhet med Engelke (2012) skriver Plate (2015: 4) at materialitet har fått økt oppmerksomhet i religionsvitenskapen. Akademia har blant annet begynt å fokusere mer på religiøs erfaring, menneskets sanseapparat, kroppsfilosofi og kognitiv vitenskap i forhold til materialitet. Plate forklarer at det materielle grunnlaget for religiøse liv og praksiser ofte blir assosiert med teoretiske idéer og doktriner som allerede er ferdigstilt, og vanligvis plasseres disse inn i ”materielle uttrykk”. Til tross for at fysiske ting blir tatt på alvor, vil en slik forståelse av materialitet kategorisere teoretiske idéer og doktriner som ”primære tanker” og de fysiske

tingene som ”sekundære manifestasjoner” av disse primære tankene. Plate argumenterer for at dagens studier viser det motsatte; det er materialitet som gir liv til slike tanker, og tro i seg selv bygger på blant annet religiøse praksiser, idéer og objekter i den materielle virkelighet.

Med dette på plass, har Plate (2015: 4-6) utviklet en definisjon som behandler religiøs materialitet gjennom fem ulike premisser. Disse presenteres som:

(1) an investigation of the interactions between human bodies and physical objects, both natural and human-made; (2) with much of the interaction taking place through sense perception; (3) in special and specified spaces and times; (4) in order to orient, and sometimes disorient, communities and individuals; (5) toward the formal strictures and structures of religious traditions.

Det første premisset tar for seg interaksjonene som skjer i møtet mellom det menneskelig legeme og objektene (tingene). Plate (2015: 4) påpeker hvordan religiøse mennesker har behov for ting som gir ”en følelse av verdi, mening og orden”. Slike ting kan være både av naturlig opphav, som for eksempel en stein eller en elv, eller menneskeskapt ting, som for eksempel klær og radioer. Det andre premisset vektlegger sanseapparatet vårt. Mennesket evner å se steiner og elver, vi kan ta på og røre klær, vi kan høre lyder og stemmer fra instrumenter og musikk, og vi kan smake og lukte mat. Med utgangspunkt i dette, beskriver Plate (2015: 5) hvordan religiøse tradisjoner anses som ”multisensuelle”, nettopp fordi det religiøse appellerer til våre sanser og følelsesregistre. Det tredje premisset tar for seg både tid og sted, og viser hvordan spesielle begivenheter og tradisjoner kan samle store folkemengder eller mindre forsamlinger. I denne sammenhengen nevnes også minner og hvordan disse er forankret i tid, til tross for at de ofte blir ”fremkalt” gjennom sansene våre. Det fjerde premisset ser nærmere på hvordan samfunn og individer formes gjennom religiøse ting, tradisjoner, mat, sang og lignende. Plate (2015: 6) presenterer hvordan sosiale konstruksjoner kan styrke identitet og skape nye tradisjoner og ritualer i og gjennom religiøse ting. Det femte og siste premisset tar for seg ulike strukturer innenfor religiøse tradisjoner, og peker blant annet på hvordan noen mennesker er opplært til å følge en spesiell skikk og tro. Et eksempel kan være religiøse autoriteter som forklarer hvorfor det er viktig å opptre på en bestemt måte.

2.3.4 David Morgan: ”Thing” (2015) og ”Material analysis and the study of religion” (2017)

I de siste års utvikling av materialitet i religionsvitenskapen, har religionshistorikeren David Morgan vært en sentral bidragsyter. To av hans artikler tar for seg viktige aspekter av feltet, hvor han diskuterer materialitet som objekt (Morgan 2015) og som kultur (Morgan 2017).

En ”ting” defineres når vi vet hva den gjør. Morgan (2015: 254) utdyper at mennesker kun er i stand til å kategorisere og forklare ting etter vi forstår dens funksjonelle relasjon til konteksten den befinner seg i. På denne måten kan tingen benyttes for å systematisere flere objekter, som også kan stå i forhold til hverandre. Vi kan for eksempel si at ”dette er en TV”. Morgan (2015: 254) skriver at en ting ”[...] is an object waiting to happen if by ”object” we mean something that has been identified, that is, something that is an example of a class of objects.”

Sanseapparatet vårt karakteriserer ting. Vi kan kjenne på dens tekstur, vekt og størrelse. Vi kan forklare dens utseende, utforming og farge. På denne måten kan tingen også minne oss på andre objekter som har klare likhetstrekk med denne. Ifølge Morgan kan vi si at en ting ofte står i slektskap med andre objekter. Vi vet hva tingen er for noe når vi ser og får ta på den, og sånn sett kategoriserer vi den som et eksempel på tilsvarende objekter.

Morgan (2015: 255) spesifiserer at ting eksisterer uavhengig i menneskelige taksonomier som systematiserer de. Slik sett kan vi aldri stå på stedet hvil når vi skal tilegne taksonomi til noe konkret (ting). Dette forklares ved at ”A thing occupies a specific category impatiently inasmuch as its particularity exceeds the template of specificity.” Vi ønsker å se en ting som noe tydelig, uten at vi har de håndfaste bevisene for det. Morgan (2015: 255) siterer fra filosofen David Humes bok *Natural History of Religion* (1757) når han skriver at:

Universal tendency among mankind to conceive all beings like themselves, and to transfer to every object, those qualities with which they are familiarly acquainted, and of which they are intimately conscious. We find human faces in the moon, armies in the clouds; and by a natural propensity, if not corrected by experience and reflection, ascribe malice or good-will to everything that hurts or pleases us.

Med andre ord synes vår menneskelige bevissthet å kategorisere ut fra egne premisser, gjerne med utgangspunkt i epistemologi. Dette forklarer Morgan (2015: 255) ved å hevde at tingene ikke er avhengige av oss, i motsetning til objektene. Kort fortalt er objekter tilsiktet ting, men objektene kan ha lite å gjøre med tingenes intensjon eller formål.

Morgan nevner fetisj-begrepet (jf. Latour 2010) i møte med nye kulturer og tradisjoner. Han forklarer at kulturbegrepet består av flere taksonomier i samspill med hverandre, som for eksempel estetiske, konseptuelle, symbolske og språklige. Disse er avgjørende for å fortelle oss hva slags objekt en ting er for noe. Morgan (2015: 256) forklarer at en ting plasseres i en taksonomi, og forblir der til omstendighetene krever et taksonomiskifte. Objektene er altså kulturelt konstruert over lengre tid, og har vært gjennom flere fortolkninger. Sånn sett vil det alltid være en ustabilitet når de klassifiseres (Morgan 2015: 257).

På lik linje med Plate (2015) og Engelke (2012) presiserer Morgan (2017: 14) også at materialitet har fått økt oppmerksomhet i religionsvitenskapen de senere årene. Det har blitt mer vanlig å utforske materialitetsfenomenet gjennom studier som omfatter bilder, klær, mat, objekter, menneskelige sanser og religiøs praksis. Likevel har det vært lite fokus på hvordan man utfører en materialitetsanalyse og hva som skal til for å bygge opp et empirisk studium av materialitet, derav også hvordan man skal tolke dette. Ifølge Morgan har religionsforskere vært opptatte av språk (lingvistikk), tekstmateriale og idéhistorie, men sett lite på hvordan objekter, religiøse praksiser, samt tid og sted kan vise nye sider ved en religion.

Hos Morgan (2017: 15) er materiell kultur noe mer enn bare objekter og deres fysiske egenskaper, det handler også om hvordan disse appellerer til sanseapparatet vårt og hvilken verdi som genereres av objektet i religiøs praksis. I arbeidet med å studere religiøs materialitet må det fokuseres på hvordan mennesker vedlikeholder, og etablerer nye sett med kulturelle domener som former sosiale liv. En slik tilnærming på materialitet tar utgangspunkt i at objekter, religiøs praksis, mat, klær og lignende ikke er sekundære, men primære sider av religion. Derfor har Morgan (2017: 15) utviklet en analyse presentert som "livssyklusen til materiell kultur" hvor produksjon, klassifisering og sirkulasjon står sentralt. Dette er:

[...] a series of inquiries that move from consideration of the concrete features of an individual object to comparison with other objects like it to its circulation and use and finally to what the object does and how it may be understood to perform different kinds of cultural work.

For å kunne plassere et objekt inn i materiell kultur og forstå dens posisjon, må vi se nærmere på produksjonsdelen (Morgan 2017: 16-24). Vi må finne ut hva objektet er laget av, hvordan det har blitt utformet og prosessen med dette arbeidet. Deretter må vi klassifisere objektet og dets virke. Vi må finne ut hva objektet gjør og hvilke slektskap og relasjoner det har til andre objekter. Morgan (2017: 24-27) mener det må undersøkes om objektet blir produsert, eller om det er tilpansningsdyktig i forhold til annen materialitet. Til slutt må objektets "sirkulasjon"

vrderes. Vi må se hvordan mennesker oppfører seg rundt objektet, hvordan sansene spiller inn og hvilken verdi som genereres av objektet i religiøs praksis (Morgan 2017: 27-30).

Koblingen mellom mennesker, objekter, religiøse praksiser og ritualer, steder, lokalsamfunn, guder, helgener og forfedre er alle viktige faktorer når religion undersøkes gjennom materialistiske tilnærminger. Morgan (2017: 30) kommenterer avslutningsvis at religion “[...] is a kind of work devoted to world-making that is inseparable from the bodies and objects that benefit or suffer from the social and cultural structures that religions help secure.”

2.3.5 Oppsummering: Studiet av materialitet i religionsvitenskapen

Både Engelke (2012), Plate (2015) og Morgan (2015, 2017) er tydelige på at materialitet er et nyere aspekt innenfor religionsvitenskapen. Deres tekster synes å være viktige bidrag i fagfeltet for å behandle materialitetsfenomenet i religion, og samtidig synliggjøre kompleksiteten med å tolke og forstå religiøs materialitet. Hos Engelke (2012) blir alle religioner regnet som materielle, gjerne med utgangspunkt i religiøse ting, handlinger og ord. Han løfter blant annet frem hvordan religiøs materialitet kan forstås som identitetsmarkører og indekser, og diskuterer hvordan kognitive refleksjoner mellom objektet og subjektet står i fokus. Hos Plate (2015) ser vi hvordan materialitet uttrykkes på forskjellige måter av ulike mennesker og tradisjoner, også forstått gjennom sosiale konstruksjoner. Dette kan hjelpe forskere til å se nye sider ved religion. Han drøfter hvordan sansene våre behandler materialitet, og diskuterer interaksjonene som skjer i møtet mellom det menneskelige legeme og objektene. Morgan (2015, 2017) derimot, bruker mye tid på forklare hvordan mennesker kategoriserer materialitet og setter det i slektskap med andre ”ting”. Han diskuterer hvordan materialitet er kulturelt konstruert over tid (jf. Latour 2010), og fortolket gjennom flere menneskelige taksonomier.

I dette prosjektet utfyller Engelke (2012), Plate (2015) og Morgan (2015, 2017) hverandre gjennom å vise til flere vinkler på religiøs materialitet, og hvordan dette kan implementeres i relevant forskning. For å kunne drøfte masteroppgavens problemstilling opp mot gjeldende teoretisk rammeverk, er det viktig å synliggjøre religionsvitenskapelig forståelse av materialitet. På denne måten kan prosjektet også vise kompleksiteten av artefakter og deretter settes i sammenheng med didaktisk teori.

2.4 Artefakter i religionsundervisningen

Ifølge Imsen (2009: 329-330) er det lite forskning på læremidler i skolen. Det fantes et nasjonalt læremiddelsenter som godkjente materiale for grunnskole og videregående opplæring, men dette ble avviklet i år 2000 (Andreassen 2016: 179). Etter Kunnskapsløftet fra 2006 heter det i Forskrift til opplæringsloven, §17-1 at læremidler er ”[...] alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltstående eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.” Ut fra min lesing står det ingenting om bruk av gjenstander eller artefakter, heller ikke i læreplanen for Religion og etikk.

Læreboka har fortsatt en sterk posisjon innenfor didaktikken, til tross for at vi nå ser tendenser på at den digitale revolusjonen med internett, apper og spill oftere får plass i undervisningssituasjoner. I de senere år har forskningsprosjektet ARK&APP ved Universitet i Oslo (2013-2015) forsket på læremidler i engelsk, matematikk, naturfag og samfunnsfag på 5.-7.trinn, ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Undersøkelsen viste at 56 prosent av lærere i videregående skole bruker papirbaserte læremidler (jf. Gilje m.fl. 2016). Andreassen (2016: 180) kommenterer her at læreboka virker styrende for undervisningen som blir gitt, til tross for at læringsteknologien er kommet for å bli. Dette gjelder i stor grad også faget Religion og etikk, selv om læreplanen gir rom for læreres egne valg vedrørende innhold i undervisningen. En underliggende forklaring kan være at flere elever (og foresatte) har til en viss grad forventninger om at den gitte skoleundervisningen også skal formidles i en lærebok.

I det følgende skal oppgaven ta for seg det pedagogiske overblikket når det gjelder bruk av artefakter i religionsundervisningen. Her vil det også være relevant å trekke inn teoretisk materiale vedrørende rekontekstualisering innenfor pedagogisk diskurs. De utvalgte tekstene viser konkrete undervisningsopplegg på barneskolen hvor religiøse artefakter blir brukt, både i forhold til teologisk orientert religionsdidaktikk og tilnærmet religionsvitenskapelig forankret religionsdidaktikk. Jeg har ikke funnet noen prosjekter eller rapporter som tilsier at slike undervisningsopplegg har vært utprøvd i videregående skole.

I læreplanen for Religion og etikk kan vi lese at kunst og estetiske uttrykk skal relateres til religioner som blir presentert. Det er allerede etablert et pedagogisk utgangspunkt for bruk av religiøse artefakter i klasserommet, men da forstått som en form for konkretisering (jf.

Andreassen 2016, Repstad og Tallaksen 2014). Andreassen (2016: 108, 193) forklarer at slike artefakter kan være små gude- og buddhastatuer, bønneteppe, mekkakompass, koranstativer, oljelamper og bønnelenker. Noen lærere velger å dra på ekskursjoner til ulike religiøse bygninger for å danne flere ”kunnskapsknagger” hos elevene. Å undervise om bønn i de forskjellige religionene kan for eksempel suppleres med et bønneteppe fra islam, den romersk-katolske rosenkransen eller en gudestatue for å vise hvordan hinduene gjennomfører puja hjemme (Andreassen 2016: 108). Konkretiseringene aktiverer sansene våre, og kan være verdifulle når det gjelder undervisning av til dels abstrakte tema.

Religiondidaktikerne Kari Repstad og Inger Margrethe Tallaksen (2014: 145) forklarer at religionsundervisningen i skolen kan bli for teoretisk for elevene. I slike situasjoner vil det være hensiktsmessig for lærerne å konkretisere:

[...] De må tegne, fortelle, vise ting og vise film, symboler og bilder. Først da blir religionen levende for dem. Det er derfor nyttig for lærere å skaffe seg et arsenal av ”religionsting” til undervisningen. Det er like viktig i videregående opplæring som på ungdomstrinnet å lære elevene å se og tolke ulike elementer knyttet til religioner.

Lærere bør ha kompetanse for å kartlegge de gode konkretiseringene til bruk i religionsfaget. Konkretiseringene er bokstavelig talt representasjoner av religioner i klasserommet, og kan derfor være av materialistisk art. Å vite hvilken representasjon man gjør i det valget man har tatt, bør i forkant understøttes av didaktiske vurderinger og refleksjoner (Andreassen 2016: 109). Konkretiseringen vil være representativt for religionen i klasserommet. Elevene må få ta på tingen, undersøke den, forklare hva de vet om den, og knytte den til for eksempel ritualer (Repstad og Tallaksen 2014: 146). Vi skal nå se nærmere på slike arbeidsmåter.

2.4.1 John M. Hull (2000): “Religion in the Service of the Child Project: The Gift Approach to Religious Education.”

Artikkelen til den engelske religionspedagogen John M. Hull viser et undervisningsopplegg utviklet av Hull og medkollegaer ved University of Birmingham School of Education.

”A Gift to the Child Approach” var en ny arbeidsmåte utviklet for religionsfaget i barneskolen. Undervisningsopplegget ble lansert tidlig på 1990-tallet og har fått en sentral betydning innenfor engelsk religionsdidaktikk. Prosjektet ble utviklet i samarbeid med religionslærere fra ulike barneskoler, og elevenes tilbakemeldinger ble viet stor plass i føringer av studien. Såkalte autentiske artefakter med religiøs tilhørighet og betydning fikk

plass i undervisningen, og elevene ble oppmuntret til å tenke og reflektere for å lære både *av* og *om* religion. De religiøse artefaktene blir hos Hull (2000: 115-117) betegnet som *numener* (ubestemt guddommakt), sterkt inspirert av arbeidet til teologen Rudolf Otto. Det forklares at artefaktene må være "[...] charged with the sacred beauty of faith and thus offering the child something of the numinous" og ha "semi-independent" liv innenfor religionene de representerer (Hull 2000: 115). Eksempler på dette kan være ting, bilder, fortellinger og musikk. Opplegget tar utgangspunkt i at artefaktene er konkrete som representerer religioner i klasserommet, og disse må forstås som noe annet enn "generelle" læremidler.

Tanken bak prosjektet er å lære *av* religion, fordi de religiøse artefaktene (numenene) kan "gi gaver" til elevene i form av tro eller det å lære noe om seg selv (Hull 2000: 118; Alberts 2007: 124; Andreassen 2016: 193). De pedagogiske strategiene som kategoriserer et slikt undervisningsopplegg kan deles inn i tre faser (Hull 2000: 122-123; Andreassen 2016: 193). Den første fasen handler om å tilrettelegge et møte mellom religion og elevene. Her tar man utgangspunkt i en religiøs artefakt (eller musikk, bilde) som elevene kan få undersøke, ta, føle, se, høre og kjenne på. I den andre fasen skal artefakten knyttes til "sin" bestemte religion og tradisjon, herunder å plasseres inn i riktig kontekst. Den siste fasen åpner opp for refleksjon i klasserommet. Elevene som tilhører den aktuelle religionen som artefakten representerer, opplever gjerne å få bekreftet sin identitet. De resterende elevene har fått "en gave" i møte med den religiøse artefakten som igjen skal gi nye perspektiver i elevens liv (derav navnet "A gift to the Child").

Dette undervisningsopplegget vil være problematisk å bruke i norske skoler (jf. konfesjonsfri religionsundervisning, se blant annet kapittel 1.2.1). "A Gift to the Child Approach" åpner opp for involvering og opplevelse i klasserommet hvor artefaktene "[...] brukes som grunnlag for innlevelse og for å understreke at alle kan lære av en hvilken som helst religion," og dette kan "[...] forstås som en tilslutning til en religions tradisjon" (Andreassen 2016: 193). Den religionspedagogiske modellen til Hull og kollegaene er kritisert fordi opplegget bruker artefakter i en mer teologisk orientert retning hvor målsetningene "skyver" elevene over mot det eksistensielle, og gir dem en slags opplevelse. "A Gift to the Child Approach" har også uklare kriterier, noe religionsdidaktikeren Wanda Alberts også påpeker (2007: 127-129).

2.4.2 Ann Midttun (2007): ”Religion og estetikk. Bruk av kultgjenstander i klasserommet – med særlig vekt på buddhisme og islam.”

Førstelektor Ann Midttun gjennomførte i 2007 et prosjekt som undersøkte hvordan man kan bruke kultgjenstander i KRL-faget på barneskolen. Sverre Dag Mogstad fra Det Teologiske Meningshetsfakultet og Jan Opsal fra Misjonshøgskolen var også involverte i prosjektet.

I prosjektrapporten kan vi lese at Midttun tok utgangspunkt i ”A Gift to the Child Approach” (jf. Hull 2000) og ønsket å bidra til utviklingen av ”en engasjerende undervisning uten at det blir opplevd som religiøs deltakelse” (Midttun 2007: 4). Prosjektet ble avgrenset til å fokusere på islam og buddhisme. Kultgjenstander blir hos Midttun (2007: 13) definert med liturgisk funksjon i hjemmet og på hellige steder, for eksempel bøker, bønneteppe, kalotter, lysestaker, gudestatuer og lignende. I lys av Smarts dimensjonsmodell, knyttes kultgjenstandene til den praktiske og rituelle dimensjonen, samt den materielle og estetiske dimensjonen. Det presiseres at kultgjenstandene blir brukt som pedagogiske læremidler i flere skoler.

Det empiriske materiale baserer seg på klasseromsobservasjon, spørreundersøkelser til lærere, fem kvalitative intervjuer med lærere og fire kvalitative intervjuer med ledere / representanter av buddhistiske og muslimske trossamfunn. Det ble stilt spørsmål om kultgjenstanders plass i undervisning, og hvor grensen mellom pedagogisk og kultisk bruk går (Midttun 2007: 4-5).

I rapporten kommer det frem at flere lærere har valgt bort arbeidsmåter i KRL-faget som oppmuntrer til opplevelser for elevene, men at de er åpne for å bruke forskjellige undervisningsmetoder, bortsett fra utenatføring av trosbekjennelser og lignende (Midttun 2007: 11). Lærerne er også bevisste på forskjellen mellom klasserommet og det hellige rommet (forstått som religiøse bygninger, spesiell arkitektur med mer). Ifølge Midttun (2007: 12) var det flere lærere som var opptatte av bevisstgjøring om at det hellige rommet representerer en annen arena enn klasserommet, og derfor henter skolene inn representanter fra ulike trossamfunn som foredragsholdere. Et interessant perspektiv i rapporten er også hvordan noen lærerne forklarer at de har vært usikre på hvor grensene mellom forkynnelse og undervisning går. Her kommenterer Midttun (2007: 12) at ”Usikkerheten gjelder valg av arbeidsmåter, og balansen mellom kunnskapsformidling og refleksjon rundt stoffet. Det ser ut til at når de er usikre på hvor grensene går, velger de bort emner og arbeidsmåter.”

Prosjektet synliggjør at kultgjenstander fra de semittiske religionene har størst utbredelse, mens hinduismen er minst representert. Det påpekes at ”Flere av lærerne har private samlinger som de bruker i egen undervisning og låner ut til andre. De fleste gjenstandene er samlet på reiser over flere år, og de betales av egen lomme” (Midttun 2007: 13). Midttun hevder at informantene ønsker større tilgjengelighet av kultgjenstander siden det gir mer engasjerte og levende undervisningstimer. Såkalte ”religionskofferter” med gjenstander fra ulike religioner er å foretrekke, og disse ”[...] må være autentiske gjenstander og ordentlige (”ikke kjøpt på Nille”)” (Midttun 2007: 13). Det har med respekt og verdighet å gjøre.

De religiøse lederne / representantene fra ulike muslimske og buddhistiske miljø som ble intervjuet av Midttun (2007:19-25), var positive til at kultgjenstander brukes i religionsundervisningen, men med visse forbehold. De uttrykte blant annet bekymring over læreres kompetanse, oppførsel og forståelse ovenfor kultgjenstandene i klasserommet. Det ble nevnt at noen lærere forsøker å ”[...] resakralisere rommet ved å lage et pluralistisk sakralt rom, der alle religioner skal finne en slags identitet” (Midttun 2007: 22). Både lærerne og de religiøse lederne/representantene var enige om kultgjenstandene må regnes som læremidler i klasserommet, og de disponerer andre funksjoner i de hellige rom.

Midttun (2007: 24) oppsummerer lærernes didaktiske og pedagogiske refleksjoner omkring kultgjenstander som hjelpemidler i undervisningen. Ifølge rapporten fungerer gjenstandene som konkretiseringer for å belyse mange emner, hvor de både kan brukes til forenkling og fordypning av fagstoff. Gjenstandene kan også bidra til ulike læringsstrategier, og hjelper elevene til å sammenligne og identifisere religioner. De fremhever religionenes egenart gjennom Ninian Smart dimensjonsmodell, og kan bidra til autenticitet og troverdighet i undervisningssammenheng. Til slutt hevder Midttun at kultgjenstander kan gi elever kulturell og sosial kompetanse. Prosjektet har synliggjort et behov om ”[...] didaktisk og metodisk videreutvikling av feltet,” og viser hvordan lærere har behov for mer ”[...] spesialiserte tilbud innen feltet religion og estetikk” (Midttun 2007: 26). Skoleeiers økonomiske rammer påvirker innkjøp av læremidler, og i denne sammenhengen synes religionsfaget å være nedprioritert.

Rapporten til Midttun (2007) er relevant for dette masterprosjektet, da den undersøker læreres forhold til kultgjenstander og hvordan disse brukes i undervisning. Selv om ulike perspektiver (læreres synspunkt og religiøse lederes / representanters meninger) blir belyst i teksten, synes prosjektet å vise lite omkring materialitet og hvordan religionsvitenskapelig teori er koblet til

didaktisk fagfelt. Likevel viser rapporten pedagogiske begrunnelser og religionsfaglige tendenser som kan indikere nåsituasjonen ved bruk av artefakter i norske klasserom.

2.4.3 Hans Hodne (2008): ”Religiøse gjenstander som læremidler.”

I 2008 gjennomførte universitetslektor Hans Hodne et prosjekt som brukte religiøse artefakter i religionsundervisningen for blant annet 5. klasse på Kringsjø skole. Det praktisk-pedagogiske formålet var utvikle og teste faglige opplegg med religiøse artefakter i samarbeid med praksisstudenter fra allmennlærerutdanningen (ALU) og øvingslærere.

Ifølge Hodne (2008: 1) er det ingen tradisjon i norsk skole for å bruke religiøse artefakter i undervisningen, til tross for at dette er vanlig praksis i andre europeiske land. Religionsfaget må unngå arbeidsmåter som kan oppleves for involverende, samtidig som det må være rom for varierte og engasjerende fagtimer. Mange lærere velger bort flere opplegg for å unngå denne problematikken, og religionsfaget står dermed i fare for å bli både ”tørt” og kjedelig.

I arbeidet med islam ble femteklassinger introdusert for religiøse artefakter med forankring i de fem søylene, Mekka, Koranen og moskéen. De fikk se et muslimsk bønneteppe, mekkakompass, samt Koranen på et koranstativ. Disse artefaktene danner grunnlaget for faglig samtale i klasserommet. Bønneteppe ble først vist frem for elevene, og Hodne (2008: 2) presiserer her at klassen fikk lov til å uttrykke egne tanker og refleksjoner. Med dette som utgangspunkt ble elevene deretter introdusert for islams fem søyler, hvor blant annet bønn og pilegrimsreise ble knyttet til Mekka-motivet i bønneteppe. Overgangen gikk herfra videre til Mekkas betydning hvor elevene fikk se et kompass som peker i retning Mekka. Bolken om moskéen ble også knyttet til bønneteppe, og til slutt fikk elevene se Koranen på et stativ.

Hodnes (2008: 3) prosjekt synliggjorde tre opplæringsfaser: Den første var *observasjonsfasen* hvor den religiøse artefakten ble observert av elevene gjennom presentasjon og registrering. Klassen skulle se nøye på farger, detaljrikdom og lignende, samt notere egne tanker og spørsmål rundt artefakten. Det neste var *refleksjonsfasen* hvor klassens spørsmål, refleksjoner og assosiasjoner omkring den religiøse artefakten ble lagt frem til tross for elevenes egen trosretning eller livssynsbakgrunn. Til slutt nevner Hodne *systemiseringsfasen*, en sekvens i undervisningen hvor oppsummering og systematisering av spørsmål og tanker sto i sentrum.

Både lærere og studenter var positive til denne arbeidsmåten, til tross for enkelte utfordringer. Erfaringene viste at artefaktene skapte faglig nysgjerrighet og motivasjon for læring, hvor elevene selv var deltakende i opplæringssekvensene (Hodne 2008: 4). Noen artefakter kunne relateres til elevenes egen virkelighet, og dette ble tolket som positivt for læringsutbytte, forståelse og respekt ovenfor andre religioner og livssyn. Prosjektet synliggjorde også at elevene trengte veiledning for å plassere artefaktene i riktig kontekst (Hodne 2008: 5-6). Utfordringene handlet i stor grad om at de religiøse artefaktene kan bli for eksotiske og oppfattes som skremmende. Noen elever/foresatte kan synes at bruken av disse er problematisk ut fra deres egen livsforståelse. Hodne (2008: 4) poengterer også at det er vanskelig å finne artefakter som sier noe utover ”seg selv.” Med andre ord artefakter som kan vise til flere sider ved lære og praksis i religion. En slik presentasjon krever også høy religionsvitenskapelig kompetanse hos lærere, og Hodne (2008: 6-7) kommenterer at:

Dersom man ikke makter å bruke gjenstandene til å vise til noe utover seg selv vil bruken og læringsutbytte naturlig nok begrenses. Da vil gjenstandene primært fungere som konkretiseringer, de vil kunne skape nysgjerrighet og vekke elevens interesse, men ikke noe utover det.

Rapporten avrundes med fagdidaktiske refleksjoner som knytter artefaktene til Smarts dimensjonsmodell om religionenes estetikk og materialitet. Det henvises til læreplanen i KRL fra 1997 (L97) hvor estetikkdelen sto sterkt. De påfølgende planene fra 2002, 2005 og 2008 har innsnevret dette, til tross for at kompetansemålene vektlegger kunst og estetikk. Prosjektet viser hvordan læreren bruker de religiøse artefaktene i klasserommet. De må behandles og introduseres med respekt, og det eksotiske med dem må ikke overfokuseres (Hodne 2008: 7).

Selv om Hodne (2008) ønsker å utvikle og teste faglige opplegg med religiøse artefakter, synes prosjektet å vise spenninger mellom pedagogiske begrunnelser (elevenes opplevelse, læreres erfaringer) og religionsforståelse (innenfra- og utenfraperspektiv) som kan oppfattes svært problematisk i forhold til opplevelsedimensjon og religionsutøvelse. Dette skjer, til tross for at Hodne reflekterer omkring didaktiske utfordringer ved artefaktens tilstedeværelse. Prosjektet konkluderer likevel med at den overnevnte undervisningen ”[...] åpner opp for opplevelsedimensjonen på en måte som de fleste kan akseptere,” men at det er avhengig av læreres føringer (Hodne 2008: 6). Et annet kritisk blikk på rapporten viser at det heller ikke fremkommer en tydelig definisjon av hva Hodne legger i begrepet ”religious artifacts” eller i religiøse gjenstander, selv om ”meningsinnholdet ved en gjenstand” blir nevnt (Hodne 2008: 7). Materialitet i religionsvitenskapelig teori blir heller ikke presentert eller drøftet. Rapporten viser derimot ulike oppfatninger hos elever og lærere som bruker religiøse artefakter i

klasserommet. Dette er verdifullt for mitt masterprosjekt da det kan antyde tendenser blant mine informanter, og indikere mulige svar på oppgavens problemstilling.

2.4.4 Begrepsavklaring: Rekontekstualisering i klasserommet

Det er mange diskurser som møtes for å belyse oppgavens problemstilling. Et eksempel på dette er presentasjonen av en religionsvitenskapelig forankret religionsdidaktikk (jf. kapittel 1.2.1). Her kunne vi lese at naturfagsdidaktikeren Sjøberg (2009: 160) forklarte fagdidaktikk som forbindelsen mellom faglig innhold og pedagogisk og samfunnsmessig refleksjon. Denne ”forbindelsen” blir hos den engelske utdannings sosiologen Basil Bernstein (2001) forstått som en ”rekontekstualisering”. De faglige kunnskapene ser ut til å påvirkes i møte med pedagogiske diskurser. Den såkalte ”rekontekstualiseringen” av de religionsfaglige perspektivene forekommer når religionsdidaktikkens vitenskapsfag (religionsvitenskap og teologi) møter allmenn didaktikk og pedagogikk (Andreassen 2008: 8). Bernstein (2001) forklarer med andre ord at den faglige kunnskapen ”pedagogiseres”.

Som en parallell til rekontekstualisering kan vi se hvordan teologen Espen Dahl (2005) drøfter hverdagsoppfatninger som går inn i en kirkelig/hellig kontekst. Dahl (2005: 289) antar at flere kultiske artefakter ”åpner seg” når de plasseres inn i en kultisk kontekst. Sakramenter kan være illustrerende, hvor for eksempel brød, vin og vann blir bærere av den treenige Gud. Dahl (2005) forklarer at hverdagsgjenstandene forblir de samme med deres innebygde mening, samtidig som det skjer noe idet de ”helliges” i et sakralt rom eller en sakral kontekst.

Den danske religionsdidaktikeren Karna Kjeldsen (2016) har brukt begrepet ”didaktisere” som en presisering av Bernstein. Det er da et begrep for å illustrere at noe skjer med et fagperspektiv (eller i dette tilfelle en artefakt) når den tas ut av en kontekst og settes inn i en undervisningssituasjon. I ”didaktisering” ligger også en bevissthet om at det er læreren som gjør et valg om å ta noe fra en kontekst og ”didaktisere” det inn i undervisningssammenheng. Didaktiseringen vil da også kunne preges av lærerens fortolkning og forståelse av det som didaktiseres. Også fagdidaktikeren Sigmund Ongstad (2006: 36) har drøftet begrepet ”didaktisere” og forklarer det som ”[...] en diskursiv, semiotisk eller tekstlig prosess som vever et fag eller et kunnskapsområde tettere sammen med metakunnskap om fagkunnskapen i nye kontekster under press fra et samfunn i endring.”

I denne masteroppgaven vil jeg bruke Bernsteins (2001) begrep om rekontekstualisering for å rette oppmerksomhet mot det som skjer når man bringer noe fra en kontekst over i en annen, i dette tilfellet religiøse artefakter. Når man introduserer religiøse artefakter i undervisningen, ønsker man at klassen skal få noe konkret ut av materialiteten. Selv om det finnes ulike måter å forholde seg til dette på, skjer det en rekontekstualisering med artefaktene idet de plasseres i klasserommet. Med andre ord kan rekontekstualisering skape ny mening og føre til at det som rekontekstualiseres framstår i et annet lys. Det er et viktig poeng å ta med videre i oppgaven.

3 Metode

Dette kapitlet belyser prosjektets metodiske opplegg i arbeidet med å innhente relevant datamateriale. Her presenteres valg av informanter og ulike faktorer knyttet til intervjuprosessen både før, under og etter. Oppgavens reliabilitet, validitet og refleksivitet vil også bli drøftet. Kapitlet tar for seg kritikk mot prosjektets metodevalg og belyser oppgavens kvalitetssikring gjennom underveisvurderinger og redegjørelser av mulige feilkilder. Avslutningsvis blir forskningsetiske perspektiver diskutert og sett i lys av oppgavens innhold.

3.1 Kvalitativ metode

For å bestemme det metodiske opplegget i oppgaven, er det alltid problemstillingen som er avgjørende for valg av metode (Moen og Karlsdóttir 2011: 9). Dette prosjektet er avhengig av å snakke med religionslærere i videregående skole, slik det også ble forklart i presiseringen av problemstillingen (jf. kapittel 1.1). Derfor er det lagt til grunn en kvalitativ metodisk tilnærming i oppgaven for å belyse lærerens didaktiske vurderinger for bruk av religiøse artefakter i klasserommet, herunder fem kvalitative intervjuer og relevant teoretisk materiale presentert i kapittel 2. Den kvalitative metoden er også formålstjenlig i prosjektet, da det har vært vanskelig å få tak i spesifikk teori i forhold til didaktiske vurderinger når det gjelder bruk av religiøse artefakter i klasserommet.

Hos Grønmo (2004: 129-130) assosieres kvalitative undersøkelser med forskjellige varianter av analytiske beskrivelser. Formålet med kvalitativ metode er å kunne beskrive totale situasjoner, gjerne med utgangspunkt i teoretisk generalisering. Det forklares at kvalitativ metode, med utgangspunkt i fleksibelt design og et nært og sensitivt forhold til informantene, skal kunne gi spesielt gode muligheter for relevante tolkninger. Det innsamlede datamateriale "[...] kan styres slik at den resulterer i informasjon som er mest mulig dekkende i forhold til

både undersøkelsens problemstillinger og kildenes egenart” (Grønmo 2004: 131). En lignende forklaring finner vi også hos Guðmundsdóttir (2011a: 16), som hevder at den kvalitative forskningsprosessen skal kunne gi ”[...] fylldige beskrivelser av kontekster, aktiviteter, og deltakernes oppfatninger.” I dette ligger det også en forståelse om menneskelig interaksjon mellom tanker og aktiviteter, som ofte er styrt av vitenskapelige tradisjoner, logisk resonnement og teoretiske vilkår (Guðmundsdóttir 2011a: 21). Hos Moen og Karlsdóttir (2011: 9) beskrives kvalitative studier som tilnærminger hvor ”[...] man tar for seg et lite, relativt ensartet og geografisk begrenset felt og går i dybden på det.” God planlegging og strategiske valg må gjøres før man samler inn relevant informasjon.

3.2 Innsamling av datamateriale

Denne masteroppgaven har vært avhengig av å gjennomføre dybdeintervju med religionslærere om deres vurderinger av å bruke – eller ikke bruke – religiøse artefakter i undervisningen. Det kreves tillatelse for å innhente datamateriale av personidentifiserende art, og forskeren må skaffe informert samtykke hos kildene sine (Grønmo 2004: 20, 162). For å ivareta informantenes personvern, måtte jeg derfor søke konsesjon for å gjennomføre studien. Masterprosjektet er derfor registrert hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og vektlegger konfidensialitet og anonymisering i oppgaven. Jeg utarbeidet informasjonsbrev og samtykkeerklæring (se vedlegg 1) som måtte signeres av informantene i forkant av de kvalitative intervjuene. De er alle opplyste om sine rettigheter. Informantene er forbeholdt én signert versjon, hvor jeg som prosjektansvarlig også har undertegnet dokumentet. Prosjektet var avhengig av å registrere kjønn, alder (ikke fødselsdato og personnummer), utdanning og arbeidserfaring (i tid). Disse opplysningene har blitt behandlet fortrolig av undertegnede, og lagret i tråd med NSDs retningslinjer.

Det empiriske materialet som fremkommer av informantene gjennom semistrukturerte intervjuer, transkribering og analysering betegnes som oppgavens primærdata. Prosjektets teoretiske innramming støttes av sekundærdata (jf. Sundbye og Nisted 2017).

3.2.1 Valg av informanter

For å besvare oppgavens problemstilling var jeg avhengig av å snakke med religionslærere i den videregående skole. Som jeg nevnte i *presiseringen* av problemstillingen (jf. kapittel 1.1), er lærere klasseledere som planlegger undervisning, tolker kompetansemål og gjennomfører

opplæring. De gjør seg også ulike erfaringer i klasserommet som kan være verdifulle kommentarer i henhold til oppgavens tematikk. Lærere er viktige informanter når det gjelder elevforutsetninger, klasserom, skolekontekst, lokale læreplaner og andre relevante faktorer som påvirker religionsfaget i sin helhet. Med andre ord forholder de seg til didaktikkens relasjonsmodell og hovedtese i sin profesjonsutøvelse.

I arbeidet med å finne aktuelle kandidater til prosjektet, undersøkte jeg mitt eget nettverk, og tok samtidig kontakt med flere videregående skoler i nærområdet. Det eneste kriteriet som er lagt til grunn, er at informantene underviser, eller har undervist, i fellesfaget Religion og etikk. Jeg fikk kontakt med fem informanter som alle var villige til å bli intervjuet.

Det har ikke vært et krav om lang ansiennitet hos informantene, noe som viser et stort aldersspenn blant utvalget. Dette kan være utslagsgivende som erfaringsmessige tendenser i prosjektet. Ansiennitet kan i noen grad påvirke informantenes refleksjoner og tanker. Informantene begrunnes videre ut i fra tilgjengelighet og masterprosjektets betingelser, herunder oppgavens omfang og spesifikke utforming. I arbeidet med å estimere prosjektets arbeidsmengde, foretok jeg en faglig vurdering sammen med hovedveileder om å intervju totalt fem informanter. Oppgavens lengde fastsetter visse kriterier for hvor mange informanter det er mulig å synliggjøre i prosjektet, og i dette arbeidet vektlegger jeg også fem informanter for å kvalitetssikre det faglige innholdet.

3.2.2 Presentasjon av informanter

Kort oppsummert er religionslærere i videregående skole masterprosjektets informanter som bidrar med relevant datamateriale for å belyse oppgavens problemstilling. Ut av de fem informantene, er fire av dem utdannet lektor med opprykk¹, mens én er utdannet adjunkt med opprykk². Alderen hos disse spenner fra 29-63 år. I det følgende vil jeg kort presentere disse:

Informant 1: Kvinnelig lektor med opprykk, 63 år gammel. Hovedfag i religion. Har til sammen 36 års arbeidserfaring i skoleverket.

Informant 2: Mannlig lektor med opprykk, 39 år gammel. Hovedfag i religion. Har til sammen 11 års arbeidserfaring i skoleverket. Har arbeidet et år i Oslo.

¹ **Lektor med opprykk:** lærer med godkjent mastergrad (eller hovedfagseksamen) som samlet sett har godkjent utdanning fra universitet eller høyskole tilsvarende 6 års normert studietid (360 studiepoeng eller mer).

² **Adjunkt med opprykk:** lærer med godkjent utdanning fra universitetet eller høyskole tilsvarende minst 5 års normert studietid (300 studiepoeng).

Informant 3: Kvinnelig adjunkt med opprykk, 30 år gammel. Seks måneders (fast) arbeidserfaring, to år som franskvikar.

Informant 4: Kvinnelig lektor med opprykk, 35 år gammel. Mastergrad i sosiologi. Har til sammen 8 års arbeidserfaring i skoleverket.

Informant 5: Kvinnelig lektor med opprykk, 29 år gammel. Mastergrad i norsk. 5 års arbeidserfaring, har undervist siden skoleåret 2011.

3.2.3 Intervjuguide

I forkant av den kvalitative intervjuprosessen ble den semistrukturerte intervjuguiden utarbeidet slik at jeg som forsker hadde en plan for å dekke informasjonsbehovet til prosjektet (se vedlegg 2). Her måtte jeg vurdere informasjonsbehovet i oppgaven (Grønmo 2004: 161), og deretter skrive ned spørsmål som passet inn i semistrukturerte intervju. For at intervjuet skulle belyse mest mulig av problemstillingen, var det viktig å formulere spørsmål som innledet med ”hva, ”hvordan” og ”hvorfor” (Guðmundsdóttir 2011b: 75; Kvale 2001: 53). I faglig kontekst peker dette også på en ”naturlig” henvisning til didaktikkens kjernes spørsmål, som tidligere nevnt i kapittel 2.1 og 2.1.1. Slike spørsmål åpner opp for at informantene kan uttrykke egne meninger og perspektiver i større utfoldelse enn i en kvantitativ undersøkelse.

Jeg ønsket å lage en intervjuguide hvor spørsmålene var planlagte på forhånd. På denne måten skulle jeg sikre at de viktigste aspektene ble belyst i møte med informantene. En slik intervjuguide ville også gjøre analyseringen av datamaterialet enklere, siden det er mulig å kategorisere svarene innenfor de samme bolkene og deretter sammenligne dem (jf. Guðmundsdóttir 2011a: 27). Den semistrukturerte intervjuguiden hadde også som hensikt å tilrettelegge for eventuelle oppfølgingsspørsmål for å kunne avdekke datamateriale som ellers ikke ville kommet frem gjennom helt strukturerte intervjuformer.

3.2.4 Den kvalitative intervjuprosessen

Dette prosjektet er preget av deskriptive tendenser og kvalitativ formatering, hvor læreres egen tolkning, fagforståelse og vurdering blir gyldig materiale for videre drøfting med teoretisk forståelse (jf. Kvale 2001). Dette fremkommer i dybdeintervju med informantene.

Kvale (2001:17, 19) beskriver det kvalitative intervjuet som ”[...] et produksjonssted for kunnskap” hvor forskeren leter etter ”[...] gullkorn som inneholder en sentral betydning” for

prosjektet. I arbeidet med de kvalitative intervjuene, har det vært viktig å fastholde ved en kontinuitet og progresjon. Prosjektet har derfor systematisk jobbet ut ifra intervjuforskningens syv stadier, utarbeidet av Kvale (2001: 28, 47). Jeg vil her presentere en kort gjennomgang av disse: (1) tematisering av oppgaven hvor konseptualisering og problemstilling er tydelig; (2) planlegging av studien for å innhente relevant kunnskap med vekt på kunnskapskonstruksjon og moralske implikasjoner; (3) selve intervjuprosessen; (4) transkriberingsarbeidet; (5) analysering; (6) verifisering og (7) rapportering i form av denne masteroppgaven.

Gjennomføringen av intervjuene foregikk tidlig våren 2016. I forkant sendte jeg ut informasjonsbrev og samtykkeerklæring (jf. kapittel 3.2 og vedlegg 1) som de skulle signere og levere inn til meg før intervjuet startet. Informantene fikk selv velge tid og sted, og de godkjente alle at intervjuene kunne tas opp på lydbånd. Noen hadde valgt å reservere møterom på deres respektive arbeidsplasser, mens andre synes det var greit å sitte i fellesarealer. Jeg hadde på forhånd bedt dem om å sette av minimum en time til rådighet. Mine beregninger anslo at spørsmålene kunne besvares godt i løpet av 30-40 minutter, men for å forsikre meg om at informasjonsbehovet til oppgaven ble dekt på best mulig måte, uten å måtte avbryte det informantene selv betegnet som ”viktig informasjon” og eventuelt følge opp dette, vurderte jeg det dithen å sette opp en minimumstid for intervjuet. I møte med informantene var det viktig å etablere en god kommunikasjonssituasjon (Grønmo 2004: 163), og før jeg satte på lydopptak sørget jeg for at det var en lett og god tone mellom meg som forsker og informantene som kilder. Dette innebar blant annet å spørre om de ønsket noe å drikke (kaffe og lignende) eller noe å bite i (kjeks, småkaker). Deretter startet samtalen med utgangspunkt i den fastsatte intervjuguiden. Denne ble brukt som en sjekklister underveis for å sikre gjennomføringen av intervjuet. Intervjuguiden var et fleksibelt og styrende verktøy i samtalen, og gjorde at jeg som forsker kunne vurdere spørsmålenes rekkefølge og formuleringer ut fra intervjuets utvikling (Grønmo 2004: 163).

Samtidig som det ble gjort lydopptak av intervjuene, noterte jeg også ned relevante stikkord og observasjoner som jeg gjorde underveis. Dette gjaldt for eksempel informantens kroppsspråk, inntrykk og reaksjoner på spørsmålene som ble stilt. Slike notater og observasjoner var nyttige som suppleringer i dataregistreringen og i tolkningsarbeidet av informasjonen som ble gitt (Grønmo 2004: 164). På bakgrunn av dette måtte jeg i noen tilfeller omformulere meg og forklare spørsmålene nærmere. Andre ganger resulterte det i flere oppfølgingsspørsmål, noe som også økte innsikten i studiens problemstilling. Grønmo (2004:

164) forklarer her at dette også kan ha "[...] metodologiske erfaringer av betydning for den videre datainnsamlingen." For hvert intervju jeg gjennomførte, hadde jeg, til en viss grad, indikasjoner på hvilke spørsmål som krevde høyt refleksjonsnivå og/eller lang undervisningserfaring. Slik forsto jeg også intervjuguidens fleksible sider og hvordan jeg måtte vurdere utdanningsbakgrunn og undervisningserfaring hos informantene, før jeg gikk inn i intervjumodus.

3.3 Reliabilitet

Grønmo (2004: 220) definerer den prinsipielle *reliabilitet* som "datamaterialets pålitelighet". Hvis vi bruker dette prosjektets undersøkelsesopplegg ved forskjellige datainnsamlinger om de samme fenomenene, skal det i prinsippet være mulig å få identiske svar som denne oppgaven. Likevel er det ikke alltid slik i praksis. Samfunnet er i stadig endring og Grønmo presiserer at undersøkelsesopplegget kan være for komplisert, eller for fleksibelt til å kunne gjennomføres på nytt under de samme forutsetningene. Dette gjelder spesielt kvalitetsvurderinger i kvalitative studier. De senere år har det blitt utgitt en del nyere litteratur om kvalitativ forskning som fokuserer mer på studienes *troverdighet* enn *reliabilitet* (Grønmo 2004: 228-229). Uten at vi skal gå for mye inn på dette, blir det derfor i denne sammenhengen derimot, omtalt som reliabilitet.

For å øke oppgavens reliabilitet sørget jeg for at intervjuguiden ble godkjent av hovedveileder før den ble tatt i bruk. Deretter valgte jeg å bruke lydopptak og egne notater i møte med alle informantene for å sikre at det som ble sagt kunne suppleres om hverandre. I intervjusituasjonen forsøkte jeg å la samtalen gå naturlig, som en slags uformell prat. Jeg ville at informantene skulle få snakke mest mulig selv, og unngå at jeg "ledet" dem i en spesiell retning. Til slutt transkriberte jeg intervjuene for å kvalitetssikre informasjonen som ble gitt. Kvale (2001: 102) påpeker her at "Enhver transkripsjon fra én kontekst til en annen medfører en rekke vurderinger og beslutninger" og disse "[...] er kunstige konstruksjoner av kommunikasjon fra muntlig til skriftlig form." Hoved- og biveileder fikk også lese gjennom transkripsjonene etter de var ferdige for å kommentere og analysere materialet slik at tolkningsarbeidet oppnådde en viss partisk subjektivitet (Kvale 2001: 136).

3.4 Validitet

Om det innsamlede materialet gir detaljrike og fyldige data som er relevant for oppgavens problemstilling, kan vi anse prosjektets *validitet* som høy (Grønmo 2004: 221). Oppgavens formål og innhold må være systematisk, teoretisk og operasjonelt definert, og det metodiske opplegget må samsvare med disse. Også forberedelsene i forkant av datainnsamlingen, herunder blant annet utvelgelse av tema, informanter og verktøy, er viktige for å sikre validiteten. Med andre ord beskrives validitet som studiens gyldighet.

Til denne masteroppgaven brukte jeg god tid på å skrive prosjektbeskrivelse og utarbeide en intervjuguide som henviser til min problemstilling. Spørsmålene som ble formulert ble også vurdert av hovedveileder. Gjennom hele skriveprosessen har jeg også fått jevnlig tilbakemeldinger fra hovedveileder, samt medstudenter i kollokviegrupper. I utvelgelsen av informanter var det viktig at de hadde relevant erfaring og undervisningskompetanse i Religion og etikk på videregående skole. Dette har vært essensielt for å sikre validiteten. Det har også blitt foretatt en grundig vurdering av det teoretiske materialet for å belyse oppgavens problemstilling, sammen med datainnsamlingen som utgjør det empiriske grunnlaget.

3.5 Refleksivitet

Som jeg nevnte innledningsvis i kapittel 1.1 ønsker jeg å bidra med kunnskap om læreres ulike religionsfaglige og didaktiske vurderinger om bruk av religiøse artefakter i klasserommet. Masteroppgaven er praksisnær og gir innsikt i religionsundervisning på videregående skoler, i de rammebetingelser som oppgaven tillater. Jeg stiller spørsmål til en allerede etablert praksis, og må også vurdere hvorvidt min studie påvirker feltet jeg undersøker og hvordan feltet påvirker meg. Dette metodologiske problemet blir hos Grønmo (2004: 9) referert til som *refleksivitet*, hvor kunnskapen i oppgaven "[...] reflekterer forskerens referanserammer og forståelsesformer."

Ved å studere noe gjennom kritiske perspektiver indikerer jeg også at min faglige bakgrunn har preget dette masterprosjektet. Jeg kan dermed ikke utelukke at det finnes tegn på min faglige forståelse og tolkning i oppgaven, også fordi forskeren i selv er forskningsinstrumentet i møte med teoretisk og empirisk materiale (Kvale 2001: 91-93).

3.6 Kritiske perspektiver på metodevalg

Den kvalitative metoden som er valgt til prosjektet, kan resultere i til dels lite enhetlig data. Selv om jeg har forsøkt å unngå denne type problematikk ved å utarbeide en semistrukturert intervjuguide, er det viktig å fremheve at kvalitative intervjuprosesser kan forandre seg underveis. Enkelte informanter har behov for mer dyptgående forklaringer av spørsmålene, og dette kan for eksempel endre samtalen mellom forsker og kilden. Grønmo (2004: 131) presiserer at ”Jo mer opplegget endres underveis med sikte på relevant informasjon om de enkelte enheter, desto større er faren for å få forskjellige typer informasjon om de ulike enhetene.” Konsekvensene kan være at tolkningene av datamaterialet blir for lite entydige, og resultatene vil da kunne få begrenset gyldighet.

I motsetning til kvantitative metoder hvor statistisk generalisering og presise struktureringer preger oppleggene, vil kvalitative metoder være analytisk beskrivende med til dels større fleksibilitet og relevans i tolkningsprosessen. Forholdet til kildene kan beskrives som nært og sensitivt i kvalitative tilnærminger, noe prosjektet også må ta høyde for (Grønmo 2004: 131). Oppgavens problemstilling åpner opp for at informantene kan komme med egne meninger og perspektiver, og dette gjør at jeg som forsker bør holde kritisk avstand til utsagnene.

Kvale (2001: 59) forklarer at kritikken av intervjustudier ofte handler om at forskningsresultatene er lite generaliserbare da de involverer for få informanter. I dette prosjektet er det fem informanter som er utgangspunktet for det empiriske materialet. Oppgavens begrensinger krever systematisk og strategisk planlegging, herunder å vurdere hvor mange personer som skal være involvert i studien (jf. operasjonaliseringen av problemsstillingen i kapittel 1.1). Jeg begrunner dette ut ifra at prosjektet har måtte forberede seg til intervjusituasjoner og tolkningsarbeidet av disse. Gitt de tilgjengelige ressursene og tidsperioden til oppgaven, har jeg valgt kvalitet foran kvantitet i intervjuene.

En annen kritikk av prosjektets metodiske opplegg kan spores tilbake i kommunikasjonen underveis med informantene. Var spørsmålene tydelige nok? Ble de stilt på en god nok måte? Forsto informantene spørsmålene slik jeg hadde tenkt? Selv om spørsmålene var grundig utarbeidet på forhånd, kan informantene misforstå eller oppfatte spørsmålene feil.

3.7 Mulige feilkilder

Det er viktig å vurdere mulige feilkilder og hvordan disse kan påvirke masterprosjektet. Tidligere forskningsarbeid (jf. Midttun 2007; Hodne 2008) reflekterer blant annet to gjeldende problematiske faktorer knyttet til bruken av religiøse artefakter som læremidler. Det første problemet ligger i hvordan man skal bruke religiøse artefakter i praksis, herunder å finne ut hva som er ”rett” og ”galt”. Det finnes ikke en retningsgivende mal på dette, og lærernes egne didaktiske vurderinger styrer dermed presentasjonen og bruk av artefakter i religionsundervisningen. Det andre problemet omhandler tilgjengeligheten av religiøse artefakter. Skoler har ulike økonomiske rammer og prioriteringer når det gjelder kjøp av undervisningsmateriell. I forkant av intervjuene gjorde jeg informantene oppmerksomme på dette, for å unngå at møtene skulle oppslukes i frustrasjon eller unødvendig diskusjon om skolens økonomi. Disse to problematiske faktorene må likevel fremheves, da de kan være utslagsgivende i prosjektet og vise forskjellige praksiser fra skole til skole.

I en kvalitativ intervjuprosess opprettes det et slags tillitsforhold mellom forsker og informant. Guðmundsdóttir (2011b: 82) forklarer at ”Informantenes forestillinger om vitenskapelig forskning og deres kunnskap om vårt forskningsprosjekt virker hemmende på hva de sier og hvordan de sier det. Dessuten virker det inn på deres holdninger i forskningssituasjonen.” Jeg hadde konsekvent ikke forberedt informantene på tema og spørsmål i forkant av intervjusituasjonen, fordi jeg ville unngå at de skulle ”konstruere” forhåndssvar. I etterkant har jeg vurdert om informantene burde ha erfaring med religiøse artefakter i religionsundervisning for å vise enda mer dybde i oppgaven.

Det må også tas høyde for at informantene kan ha svart etter forventninger om at de skal kunne noe om å bruke religiøse artefakter i undervisningen, til tross for at jeg har forsøkt å unngå en slik indikasjon i intervjuene.

3.8 Forskningsetikk

De forskningsetiske perspektivene i prosjektet må knyttes til de ulike avgjørelsene som er gjort i denne forskningsoppgaven (Kvale 2001: 65). Jeg har brukt flere informanter til å belyse oppgavens problemstilling, og det er mitt ansvar som prosjektleder å forvalte oppgavens datamateriale på en hensiktsmessig måte. Kvale (2001: 66) fremhever tre etiske regler når man forsker på mennesker; det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. Mine informanter ble tydelig informert både skriftlig (se vedlegg 1) og muntlig

om prosjektets formål og hensikt, noe de også signerte under. Prosjektet anonymiserer informantene og de vil omtales på en slik måte at det ikke er mulig å identifisere dem. Som prosjektleder har jeg også forpliktet meg til å behandle personopplysninger fortrolig etter NSDs retningslinjer, oppbevare datamateriale på en sikker og trygg måte, og makulere transkriberte intervjuer og lydopptak etter at masteroppgaven er levert inn. Jeg har også vurdert konsekvensene av å delta i mitt forskningsprosjekt, og informantene er ikke utsatt for skader eller smerter, verken på et psykisk eller fysisk plan. Intervjuet kan derimot ha påvirket informantene til å benytte seg av nye undervisningsmåter.

4 Resultater

I dette kapittelet skal jeg presenterer funn fra de kvalitative intervjuene som ble gjennomført våren 2016. Jeg har foretatt en grundig og systematisk analyse av hva som blir trukket frem med utgangspunkt i didaktikkens kjernesporsmål om undervisningens hva, hvordan og hvorfor (jf. redegjørelse i kapittel 2.1). Grønmo (2004: 246) forklarer at det vil være hensiktsmessig å kode kvalitativt datamateriale for å avdekke typiske mønstre og generelle tendenser hos informantene. Gjennom en impresjonistisk fremgangsmåte har jeg lest og reflektert over datamaterialet flere ganger, og dannet meg et helhetsinntrykk ved hjelp av analytiske notater og teoretiske fortolkninger. En slik bearbeidelse har gitt meg dypere innsikt i problemstillingen, og synliggjort flere empiriske funn og mønstre.

Resultatene blir presentert i samsvar med intervjuguiden. Med andre ord er temaene som undersøkes også brukt som kategoriseringer av datamaterialet. Hos Grønmo (2004: 248) kan vi lese at en kategori defineres som "[...] en samling eller klasse av fenomener med bestemte felles egenskaper." I dette masterprosjektet blir studiens funn presentert gjennom åtte kategorier som tar for seg fellestrekk innenfor spesifikke områder.

4.1 Erfaringer med bruk av religiøse artefakter

Det empiriske datamaterialet avdekket at tre ut av fem lærere har erfaringer med bruk av religiøse artefakter i klasserommet. Det kan nevnes at disse tre er utdannet lektorer med opprykk, og alle tre knyttet materialitet til religionspresentasjoner i undervisning.

Informant 1 nevner spesifikt dimensjonsmodellen til Ninian Smart og forklarer at hun har brukt artefakter i forbindelse med denne.

Informant 2 trekker frem læreboka *Tro og tanke* (2014) og forklarer hvordan den materielle og estetiske dimensjonen i religion er blitt tydelig innsnevret i boka. Derfor bruker han artefakter for gi fylde til undervisningen og for å imøtekomme læreplanen i religionsfaget.

Informant 5 sier hun har brukt diverse artefakter litt tilfeldig opp gjennom årene, men presiserer at det ikke skjer ofte på grunn av de få timene som faget har til rådighet.

Variasjonen ligger derimot i hva informantene definerer som religiøse artefakter. Det spenner fra materialitet som runetromme, kippa, bønnekjede og kirkebygg, til hellige tekster som Koranen og Bibelen. En interessant bemerkning er at disse tre lærerne selv har måtte kjøpe artefaktene på ferieturer eller fått låne av bekjente for å bruke dem.

Eh, det kommer litt an på hvordan du definerer den materielle dimensjonen som vi kanskje bruker. Men jeg vil si lite. [...] Eller skolen har jo vært på sånne moskébesøk for eksempel, eh, ellers blir det veldig sånn sporadisk. Sånn der ting du har kjøpt på ferie selv og sånn der. [...] Egne gjenstander ja, det er mest det det går i. [...] Men vi har jo, eller tar med smykke av Fatimas hånd hvis vi holder på med islam og kvinnesyn eller feminisme for eksempel, også ja. At man kan ta med litt sånn, altså sånn der sjablonger fra ortodoks kristendom som er kjøpt i Hellas. Så det blir jo litt sånn der hvis du kommer over noe så tar du det med, men ikke sånn strategi i forhold til det. (Informant 5)

De to resterende informantene har ingen erfaring med å inkludere materialitet i undervisningen. Informant 3 nevner så vidt at hun har vært borti religiøse artefakter som student, men har aldri selv brukt det i sin undervisning. Hun utdyper at faget har få timer til et stort pensum, og at hun heller verdsetter teoretisk opplæring.

Informant 4 diskuterer om hellige tekster kan bli sett på som materielle, men kommer ikke frem til et entydig svar da hun bruker digitale tjenester i stedet for tekster i sin undervisning. Hun presiserer også at de heller ikke har religiøse artefakter tilgjengelig på hennes arbeidsplass og at hun derfor ikke har fått muligheten til å bruke dette i undervisning.

4.2 Relevansen av religiøse artefakter

Til tross for at alle informantene har varierende erfaringer med bruk av religiøse artefakter i klasserommet, er alle enige om at dette er svært relevant for religionsfaget.

Informant 1 utdyper at artefaktene i seg selv gir forståelse for hva religionene går ut på, og at de kan gi et større bilde over religiøsitet enn kun å fremstå som rariteter.

Informant 2 poengterer at enkelte artefakter er mer relevante enn andre, som for eksempel Bibelen og Koranen. Han forklarer at det er viktig at elevene får se utformingen og hvordan de er bygd opp, får ta på bøkene og ha respekt ovenfor artefaktene.

Informant 3 forstår at det er relevant, men er usikker på hvordan artefaktene skal brukes da hun har lite erfaringer med dette. Hun forklarer at:

Nei altså, jeg skjønner jo at det hadde vært veldig relevant hvis jeg visste hvordan jeg skal bruke det. Det er nok sikkert lurt for da får elevene på en måte et bilde på ting som brukes i den aktuelle religionen. Men jeg vet ikke helt hvordan jeg skal bruke det. [...] Det er det som er problemet. Og hvis jeg hadde visst det, så hadde jeg kanskje brukt det. Hvis jeg hadde en idé om hvordan jeg skal flette det inn i en presentasjon av en religion liksom. (Informant 3)

Hos informant 4 nevnes det at artefakter som elevene ikke har mulighet til å observere daglig, ville vært relevant å plassere i klasserommet. Hun utdyper at materialitet som er knyttet til kristendommen ofte blir betraktet som ”nær og kjær,” mens artefakter fra islam og jødedommen kunne skapt ny interesse for religionsfaget.

Informant 5 svarer kort og konsist at religiøse artefakter er relevante i religionsundervisningen fordi det er lettere å huske faget. Fysiske gjenstander kan fungere som ”kunnskapsknagger”.

4.3 Didaktiske utfordringer ved bruk av religiøse artefakter

Informantene har forskjellige svar når det gjelder didaktiske utfordringer ved å bruke religiøse artefakter i klasserommet. Tendensen ligger likevel forankret i respekt overfor artefaktene og religionene de representerer, men fremmer også bekymringer om hva som kan virke støtende.

Hos informant 1 blir elevsammensetningen trukket frem. Hun nevner blant annet at man som lærer må tenke gjennom hvordan man skal bruke artefaktene med hensyn til elever som har bakgrunn i den spesielle religionen. Ifølge henne burde man prate med religiøse elever på forhånd, hvis de er åpne om sin tro. Da blir det lettere ”å komme på banen” i klasserommet. Informant 1 presiserer også at didaktiske utfordringer ligger i presentasjonen omkring artefaktene – om de sendes på rundgang i klasserommet som en konkretisering, eller om det finnes en faglig ramme rundt det hele i undervisningssammenheng. Hun mener at en slik ramme bør være etablert i klasserommet, ellers risikerer man at artefakten kun blir forstått som en kuriositet hos elevene.

Informant 2 forteller at han så vidt har presentert en burka i klasserommet, men at en slik presentasjon er svært avhengig av hvordan man som lærer presenterer denne type materialitet. Han prater mye om innenfra- og utenfraperspektivet i forhold til didaktiske utfordringer, og presiserer at en slik presentasjon (les: burka) også skaper bekymringer for hvordan skolen og elevene vil reagere, og ikke minst oppføre seg mot artefakten. Informant 2 henviser til den klassiske eksotisme-problematikken, fordi artefakter kan oppleves som for eksotiske i klasserommet og deretter bli misforstått, selv om det ikke er gjort med intensjon. Han forteller også om situasjoner hvor elever har gitt stygge kommentarer om artefaktene, og at man som lærer må være forberedt på å takle slike hendelser. Informant 2 uttrykker bekymring i forhold til behandlingen av såkalte autentiske artefakter i klasserommet, og hvordan dette kan virke inn på elever som tilhører religiøse tradisjoner. Som lærer vet man ofte ikke elevers tros- eller livssynsoppfatning, og derfor kan det være lettere å la læreboka presentere religion, slik at man unngår potensielle fallgruver.

Informant 3 er usikker på hvordan hun skal svare, da hun ikke har noen erfaringer med dette. Likevel trekker hun frem at man som lærer ikke bør lage en spesiell stemning om artefaktene i klasserommet, men heller bruke dem som en slags visualisering av et emne eller lignende.

Informant 4 svarer at didaktiske utfordringer må knyttes til at artefaktene ofte blir ansett som hellige og/eller spesielle, og at man må vise respekt ved å bruke disse. Dette kan være utfordrende i et klasserom med flere forskjellige mennesker. Hun utdyper nærmere:

”Å behandle disse gjenstandene med respekt, ha liksom plass og ha liksom tid.. Det er som.. Hvert år er det andre som underviser i religion. Det er ikke slik at når man begynner å undervise i religion en gang så er det for alle år, så å videreføre dette her og vedlikeholde og bruke på en forsvarlig måte.. Er det bare en gjenstand? Er det bare ett teppe? Er det bare sånn en samling av tråd? Eller har det en sånn videre betydning? Fordi i skolen vil vi at elevene skal ha et utenfraperspektiv på alt som har med religion å gjøre, men samtidig vise respekt.”
(Informant 4)

Informant 5 svarer kort at hun ikke kommer på noen didaktiske utfordringer ved bruk av religiøse artefakter i klasserommet.

4.4 Didaktiske fordeler ved bruk av religiøse artefakter

Informantene virker svært samstemte når det kommer til didaktiske fordeler ved å bruke religiøse artefakter i religionsundervisningen. Alle enes om at elevene har behov for varierte undervisningsmåter, og faget trenger å eksponeres for flere deler av sanseapparatet.

Informant 1 sier hun merker større engasjement for faget blant elevene når hun bruker artefakter i undervisningen. Å vise til noe håndfast skaper større forståelse. Klassene virker mer lærevillige, og blir nysgjerrige på materialiteten som presenteres. Når elevene får holde artefaktene, fremstår de som mer interesserte i emnet. Dette er en viktig didaktisk fordel. Hun diskuterer også hvorvidt elevene kanskje ikke helt skjønner hvordan artefaktene egentlig er i virkeligheten, siden de kun sett dem på bilder og illustrasjoner. Derfor kan møtet mellom elever og artefakter skape større forståelse overfor religionen. Informant 1 presiserer her at elevene får noe konkret å forholde seg til, i stedet for å relatere til svevende teori.

Også er det slik at når man bruker gjenstander, så løsner det opp for diskusjonen i klasserommet. Kanskje lurt å la dem jobbe i grupper, slik at de får snakke og de blir mindre redd for å uttale seg, som det ofte er når de er i større felleskap. De har noe håndfast å relatere til. (Informant 1)

Informant 2 nevner spesifikt at bruk av artefakter skaper variasjon i undervisningen. Dette kan gjøre at elevene husker bedre, og får flere knagger å ”henge” kunnskap på. Han eksemplifiserer hvordan han forsøker å ta med klassene på ekskursjoner, gjerne til moskéen hvor de får omvisning og demonstrasjoner av ulike klesplagg, ritualer og bruk av artefakter i sin hensiktsmessige kontekst. Didaktiske fordeler er at elevene får jobbe med noe konkret og se ting i praksis, enn kun å arbeide med oppgaveløsning på datamaskin. Samtidig får elevene også se religiøs materialitet gjennom innenfra- og utenfraperspektivet.

Informant 3 svarer hypotetisk siden hun har lite erfaring med dette, men presiserer at hun forstår de ulike aspektene som diskuteres i intervjuet. Hun tenker at elevene kanskje husker ting bedre som de blir eksponerte for. For å underbygge denne påstanden refererer hun til prøvene som gjennomføres i klasserommet etter at elevene har vært på ekskursjon i moskéen. Her legger hun kort til at elevene husker relevant innhold i islam fordi de har vært og sett på ting som har med islam å gjøre.

Informant 4 forklarer viktigheten med at elevene får se både form og utsmykking av religiøse artefakter, til tross for at hun ikke har brukt artefakter selv. En didaktisk fordel er at artefakter kan gi elevene komparative verktøy i forståelsen av religion og hvordan de utøves. Hun presiserer her at religioner ikke er statiske, men i stadig forandring, og artefaktene kan også representere dette. Informant 4 mener at elevene har behov for å bruke sanseapparatet i religionsundervisningen; herav å få ta på, se, lukte, høre og smake. Hun nevner for eksempel hvordan en sabbath-middag på et tildekt bord med relevante artefakter i klasserommet (brukt

som undervisning), kan bidra til større forståelse for jødedommen. Didaktiske fordeler er at elevene kan forstå religion som en del av livet, og ikke noe ved siden av mennesket.

Hvis jeg skal beskrive hvordan en svane ser ut, så hvis jeg sier at det er en stor fugl med lang hals og er hvit.. Så hvis du aldri har sett en svane så, sitter du igjen med din bilde av hvordan svane ser ut. Den kan se, den kan ligne veldig mye på en kalkun ja, men hvis du ser på en levende svane, kan du ta på, kan du lytte på lyder til svanen, kan du ta på fjærene til svanen, så kan du se at dette er en svane. Så det at forestillingene er og hvordan de er, kan være veldig forskjellige. Så nettopp det at jeg kan beskrive tusen ganger hvordan ett bønneteppe ser ut, for mange forestiller seg kanskje en dørmatte, men det er forskjell på ett bønneteppe og en dørmatte. Ikke bare hvordan den ser ut men også, hvilke materialer er den laget av, hvordan den oppbevares, hvilken respekt man viser til den. (Informant 4)

Informant 5 nevner eksplisitt at didaktiske fordeler ved bruk av religiøse artefakter knyttes til at elevene husker bedre og har lettere for å visualisere fagstoff. Hun presiserer også at undervisningstimer som inkluderer materialitet kan gi god variasjon i faget.

4.5 Rekontekstualisering

Informantene har ulike oppfatninger når det kommer til rekontekstualisering av artefaktene, og hvilken betydning de tilegnes og får når de brukes i klasserommet.

Informant 1 forklarer at hun forstår problematikken, men presiserer at artefaktene må behandles med respekt ovenfor elevene. Hun tilføyer at man lærer må gjøre klassen oppmerksomme på at artefakten er tatt ut fra sin vanlige sammenheng, og at man må bevisstgjøre elevene på de ulike kontekstene. Informant 1 betrakter ikke dette som et overskuelig problem, og mener elevene også er voksne nok til å forstå selve rekontekstualiseringen. Utfordringen for læreren er å forklare elevene hva artefakten egentlig betyr og rettfærdiggjøre dette på en respektfull måte, slik at artefakten verken blir oppfattet som noe morsomt eller som en kuriositet, men heller som noe hellig.

Informant 2 mener det er enklere å ta med elevene på ekskursjoner til artefaktens egentlige opphav og kontekst, som for eksempel moskéen eller den katolske kirka, enn å skulle vise dem frem i klasserommet. Han presiserer at faget gjerne skulle hatt mer tid og ressurser til slike turer. Informant 2 forklarer at man kan bli "litt redd" når man tar artefaktene ut av sin kontekst, fordi fremstillingen i klasserommet kan bli merkelig og rar. Konsekvensen er at det blir vanskeligere for elevene å skjønne betydningen til artefakten og dens posisjon i religion. Han peker også på respekten og hvordan dette skal flettes inn i en slik presentasjon.

Og det blir nok enklere å få frem hvis man har, er på besøk for eksempel. Det blir litt, selv om den katolske kirka her er på en måte lite utstyrt sammenlignet med andre katolske kirker, så er det greit å se det der hvordan man har de enkelte tingene der. Bare det at man har da litt vievann, ikke sant, og ved inngangen at man har et tabernakel ikke sant, med lys, det blir ikke det samme ved å ta frem et skap med et rødt lys i klasserommet. Så, ja. Jeg skjønner at spørsmålet skal være åpent, men det har nok kanskje noe med at i rekontekstualisering så kan gjenstanden bli redusert. Både i status og betydningen til gjenstanden. (Informant 2)

Informant 3 svarer at artefaktene får en litt annen betydning, men det kommer an på hvilke artefakter som skal brukes i klasserommet. Hun forklarer at Koranen vil miste betydning hvis den plasseres i et klasserom. Det begrunnes ut fra at Koranen ikke kan behandles med like stor respekt som troende muslimer ville gjort. Informant 3 mener derimot at et kors som symbol ikke forandrer betydning i ulike kontekster, fordi Norge har en kristen kulturarv. Likevel mener hun at elevene ikke vil tenke over en rekontekstualisering.

Informant 4 forklarer at en rekontekstualisering vil kunne avdramatisere en artefakt, og gjøre den mer tilgjengelig for andre. Likevel presiserer hun at artefakten ikke vil miste sin hellige essens eller mystiske sfære, men heller fortjene sin respekt i klasserommet.

[...] Dette er ikke noe som er forbeholdt til bare en elite eller bare noen få utvalgte, men denne her er laget av mennesker for mennesker. Den er ikke laget av Gud, men den er laget av mennesker for å bruke den. Også det at, eh, jeg tror ikke at den mister sin "helligdom" eller sin "mystiske" verdi, det gjør den ikke, tvert imot. Kanskje den får eh, elevene får kjenne den igjen neste gang de ser den fordi de vet hvordan den kan brukes og for veldig mange har den stor betydning. Jeg tror at denne gjenstanden får respekten den fortjener. (Informant 4)

Hos informant 5 blir rekontekstualisering lenge diskutert. Hun kommer frem til at artefakter åpenbart mister sin religiøse funksjon fordi klasserommet ikke skal være en arena for religiøs forkynning eller opplevelse. Det presiseres at rekontekstualisering ikke er et stort problem, fordi faget krever at elevene har et ganske så bevisst forhold til hvilke perspektiv man arbeider ut fra. Likevel påpeker informant 5 at det krever en viss type kompetanse hos læreren, fordi man er nødt til å skape en "ny" kontekst rundt den religiøse artefakten i klasserommet. Hun åpner ofte opp for diskusjoner om religioner som omgir samfunnet og hvordan dette mikses i dagliglivet. Hun forklarer at det for eksempel drøftes hvordan popstjerner bruker ulike religiøse elementer i forbindelse med konserter og musikkvideoer, og hvordan treningstimer på Sats Elixia er inspirert østlige religioner (jf. yoga og lignende).

4.6 Lærerens definisjonsmakt

Når det gjelder lærerens definisjonsmakt over artefakter som presenteres i klasserommet, virker det som om alle informantene er svært ydmyke ovenfor dette perspektivet. Alle

diskuterer hvorvidt man må være forsiktig og ha gode forhåndskunnskaper om artefakten og dens opphav, kontekst og plassering før den brukes i religionsundervisning.

Informant 1 mener det er stor fare for at læreren legger føringer for hvordan artefakter skal brukes og forstås. Hun mener lærerrollen krever at man setter seg godt inn i artefaktenes funksjonsområder og ikke bruker dem ut fra generelle kunnskaper. I tillegg presiserer hun at det er en overhengende fare for at lærere forenkler artefakter i klasserommet med den hensikt om at alle elevene skal forstå dem. En slik presentasjon av religion er ikke rettferdig.

Informant 2 er tydelig på at lærere bør ha en maktposisjon i forhold til å gjøre normative tolkninger av artefakter i klasserommet. Han presiserer at det finnes religionslærere som helst unngår dette og lempet "definisjonsmakten" over på lærebøkene. Dette oppfatter han som problematisk da disse gjerne er preget av innenfraperspektiv på den ene religionen, og et annet perspektiv på andre religioner. Derfor er det viktig at læreren holder seg oppdatert på forskningen innenfor religionsvitenskapen og kan synliggjøre en normativ definisjon basert på nettopp dette. Samtidig påpeker han at lærerens definisjonsmakt i klasserommet også bør åpne opp for mer folkelige forklaringer av artefaktene. Dette er viktig for å kunne vise til faglig bredde og flere perspektiver på materialitet, samtidig som det viser hvordan bruksområdene til artefaktene også endres over tid.

Informant 3 er litt usikker på hva hun skal svare her, men forklarer at en lærer bør vise en normativ tolkning av artefakter, samtidig som det må påpekes at den kan brukes forskjellig. Hun nevner at lærere også er mennesker, og kan tilegne artefakter subjektiv betydning.

Informant 4 sier at definisjonsmakta er den skumleste delen med å være lærer. Hun presiserer at lærerrollen har en enorm påvirkningskraft på elevene, enten man vil det eller ikke. Derfor må man bruke god tid på å forklare funksjonene til artefaktene, og sette disse i riktig kontekst.

Hvis jeg står foran elever og holder en rosenkrans i hånda og sier at "Dette er et fint smykke som nonner bruker" så vil 90 % av elevene tro på meg. De skriver det ned og skriver det på prøven, og når de ser nonner neste gang så tenker de: "Så fint smykke hun har". Fordi lignende smykke kan man kjøpe på butikken som ser ut som rosenkrans. Og rosenkrans er ikke et smykke. Så ja, lærer må ha kunnskap om gjenstander. (Informant 4)

Informant 5 presiserer at lærerens egne tolkninger ofte er utgangspunktet for presentasjon i klasserommet, men at dette krever gode forhåndskunnskaper. Ikke alle religionslærere innehar en slik kompetanse og noen bruker artefaktene kun for å illustrere et poeng.

4.7 Ethiske utfordringer ved bruk av religiøse artefakter

Informantene har forskjellige oppfatninger om hva som kan være etiske utfordringer ved bruk av religiøse artefakter i klasserommet. Både artefaktens betydning og verdi blir trukket frem, og intervjuene tar også for seg spørsmål om religiøs forkynnelse eller involvering i skolen.

Hos informant 1 blir etiske utfordringer knyttet til elevsammensetning i klasserommet, og hun henviser spesifikt til elevers tros- og livssynsoppfatning. Hun forteller om situasjoner hvor man oppdager at elever som man ikke trodde var religiøse, likevel er det. Bruk av artefakter kan forårsake slike hendelser, og det er viktig å ta hensyn. Lærere må forsøke å sette artefakter i riktig kontekst, og samtidig unngå forkynnende tendenser i religionspresentasjon.

Informant 2 trekker eksotismeproblematikken inn igjen, og henviser til situasjoner hvor elever har kommet med upassende kommentarer til religionsundervisningens innhold. Ifølge han må man snu om på slike hendelser for å vise til flere perspektiver i klasserommet, slik at elevene kan lære noe konkret av situasjonen. Informant 2 presiserer at han ikke er redd for å drive forkynnende aktivitet, fordi faget krever mye arbeid med innen- og utenfraperspektiv på religion, og dette er tydelig i alle undervisningstimer. Dermed skal elevene være godt nok utrustet med verktøy til å kunne eksponeres for artefakter på ulike måter. Han legger til at det likevel kan være lurt å snakke med enkelte religiøse elever på forhånd, for å sjekke at den presentasjonen man skal gjøre er forenelig med deres utgangspunkt.

Når vi var i moskéen, så gjennomførte hele klassen bønneritualet i islam, eller altså rett og slett, de gjennomførte bevegelsene, ehm, men som da jeg både hadde kommentert på forhånd og jeg da selvsagt hadde sagt at det var trivelig om vi i det hele tatt gjør det. Betyr det da at vi driver med forkynning eller at vi utfører en bønn? Nei, det gjør det ikke fordi at det er mange andre krav som må oppfylles, det er ikke rituale uten at du er muslim, du må og ha en bestemt hensikt, du må selvsagt gjenta det. Så sånn sett er det bare bevegelser, og det tror jeg også gjelder med gjenstander. (Informant 2)

Informant 3 svarer fortsatt hypotetisk, men det er tydelig at intervjuet har preget hennes resonanser og refleksjoner. Hun svarer her at lærerne gjerne gir mening og betydning til artefaktene, men det er ikke bestandig at dette samsvarer med hva som faktisk er rett. Hun henviser også til sin tidligere forklaring om at læreren må unngå å lage en stemningspreget sfære rundt artefaktene i klasserommet, da dette kan oppleves som for involverende ovenfor elevene (jf. kapittel 4.2).

Til tross for at informant 4 selv ikke bruker religiøse artefakter i undervisningen, kommer hun med flere konkrete svar vedrørende etiske utfordringer. Hun forklarer at hun gjerne skulle vært i dialog med ulike trossamfunn for å undersøke at de tillater bruk av artefakter i klasserommet. Det tilføyes her at hun gjerne skulle hatt på plass et par retningslinjer før hun selv bruker dette i undervisning, slik at hun kan behandle materialiteten med respekt og forståelse. Hun forklarer at artefakter kan mistolkes i vestlig kontekst, og trekker for eksempel inn ulike typer kjettinger og pisker som brukes av munkeordener innenfor den katolske kirka. Noen ting kan fremstå som veldig grotesk og det kan være utfordrende for læreren å forklare slike ting godt nok ovenfor klassen. Hun trekker også frem at noen artefakter kan være kjønnsrelaterte, og dette kan være vanskelig å forstå i et likestilt samfunn. Informant 4 understreker her at utenfraperspektivet må være gjeldende.

Og vi skal ikke vurdere religioner, om de er gode eller dårlige, sanne eller ikke-sanne, for det er ikke det faget handler om. Og disse gjenstandene er på en måte en forklaring på veldig mange ting som vi ikke skal vurdere om er riktig eller ikke riktig. (Informant 4)

Informant 5 påpeker at etiske utfordringer ved bruk av artefakter er at de betyr noe verdifullt for andre. Hun forklarer hvordan hun presenterer Koranen foran elevene. Først snakker hun med klassen før de får utdelt hvert sitt eksemplar. Deretter diskuteres Koranens rolle og posisjon i islam på en respektfull måte. Her presiserer hun at den er uskapt, at den har en annen status enn Bibelen og skal behandles med respekt. Informant 5 synes elevene forholder seg ganske så greit til artefakter i lys av slike forutsetninger. Hun presiserer at religionslærerne setter av mye tid i begynnelsen av skoleåret på å forberede og forklare elevene hva som ligger i faget, hva de undervises i, samt utdype fagets formål og hensikt. Det nevnes at skolefaget Religion og etikk har en religionsvitenskapelig tilnærming.

4.8 Øvrige kommentarer

Informantene virker svært engasjerte gjennom intervjuprosessen og utfyller svarene sine godt. Fire av fem informanter forklarer at de gjerne kunne tenkt å få på plass en religionskoffert med relevante artefakter til bruk i undervisningen på sine arbeidsplasser. Dette skaper nye utfordringer igjen. Lærerne ønsker å benytte seg av autentisk materialitet, i stedet for masseproduserte artefakter. Informant 2 utdype dette og sier at:

Ja, fordi det betyr at da er den faktisk brukt som en religiøs gjenstand. For ellers så synes jeg det kanskje blir vanskeligere å holde på det innenfraperspektivet, fordi at hvis du da har en replika av en religiøs gjenstand så vil det egentlig, fra et innenfraperspektiv, bare være det. Men hvis det da er noe som har vært brukt, som er autentisk, så klarer man å beholde det innenfraperspektivet. Så da vil det være enklere å forklare. Så det skaper jo problemer da,

selvsagt. Ja, det hadde nok vært fint å ha (les: religionskoffert), men det stiller visse krav til innholdet. (Informant 2)

Samtidig påpekes det at flere informanter ønsker et ordentlig opplegg vedrørende bruk av religiøse artefakter i undervisning. Hvis en religionskoffert kommer på plass i skoleverket, hadde det vært ønskelig med en tilhørende veiledende mal. Informant 4 sier her at:

Det er veldig mye som kan misforstås innenfor religion eller mistolkes, og mange gjenstander ligner veldig mye på hverandre. Og nettopp det, hvordan man bruker disse, kan være en utfordring. Hvis bruk av didaktikk angående bruk av religiøse gjenstander var en del av lærerutdanningen, en del av det man lærer det på universitetet, være en lærer i religion og etikk. Det hadde bidratt veldig, veldig positivt. [...] Og utdanne nye lærere og implementere bruk av religiøse gjenstander i selve undervisningen på universitetet, hadde bidratt til at disse lærerne skulle ta dette med seg til klasserommet. (Informant 4)

Informant 3 er den eneste som sier at hun ikke hadde brukt religionskoffert, men begrunner dette ut fra at hun ikke har nok kompetanse til å flette dette inn i religionsundervisningen. Hun presiserer at hun ville følt seg tryggere hvis læreboka hadde åpnet opp for mer bruk av artefakter, for eksempel i forbindelse med estetiske perspektiver. Læreboka ville i større grad kunne fungert som didaktisk støttestillas i en slik sammenheng.

Ellers kommer det frem at flere av informantene ønsker å bruke mer tid på religiøse artefakter i religionsundervisningen etter å ha møtt meg. Det virker som om intervjuene har fått lærerne til å reflektere mer omkring denne undervisningsmåten.

Det kan hende at jeg nå kommer til å bruke noe av dette i timene fremover vet du, så det kan ha mer å si. Så det kan hende du er med på å sette føringer for undervisningen fremover. Så har du tenkt på det da? (Informant 2)

Nei, altså jeg synes det er veldig flott at noen skriver en masteroppgave om religiøse gjenstander og didaktiske bruk fordi det er noe som definitivt kunne hjelpe veldig mange til å forstå, både sin egen religion og andre sine religioner mye bedre. [...] Så jeg tror veldig mange, bare gjennom kjennskap til religiøse gjenstander; både gjenkjenne religioner og vise mer respekt for andre sine religioner som i videre perspektiv kunne skape mer mangfoldig og mer, eh, tolerant samfunn. (Informant 4)

5 Drøfting

Prosjektets formål er å redegjøre for lærerens fagdidaktiske vurderinger når det gjelder bruk av religiøse artefakter i klasserommet. Empirien har synliggjort flere viktige perspektiver når materialitet knyttes til religionsfaget i videregående skole. På grunn av oppgavens rammer, drøfter jeg noen hovedtendenser som går igjen i intervjuene med lærerne. Disse vil bli drøftet opp mot didaktikk og nyere teori om religion og materialitet. I analysen av datamaterialet brukte jeg didaktikkens kjernesporsmål om undervisningens *hva*, *hvordan* og *hvorfor* som

utgangspunkt, og dette vil til dels også være synlig i drøftingen. Kapittelet tar for seg fem deler som strukturer kategoriene fra kapittel 4, til ulike drøftingssekvenser i henhold til empirisk og teoretisk materiale.

Første del omhandler en *innledende drøfting* hvor overordnede faktorer fra informantene synliggjøres. Her blir læreres erfaringer med bruk av religiøse artefakter i klasserommet drøftet, og relevansen av religiøs materialitet i undervisning blir diskutert.

Andre del tar for seg *fagdidaktiske utfordringer* ved bruk av religiøse artefakter. Jeg vil her se nærmere på læreres vurderinger når det gjelder problematiske sider ved å inkludere religiøs materialitet i klasserommet, deriblant elevforutsetninger, respekt, eksotisme og lærerens egen kunnskap og kompetanse. Utfordringene blir henholdsvis drøftet i hvert sitt delkapittel.

Tredje del fokuserer på *fagdidaktiske fordeler* ved bruk av religiøse artefakter. Drøftingen vil her systematisere lærernes vurderinger inn i pedagogiske og religionsfaglige begrunnelser for å tydeliggjøre oppgavens funn og tendenser.

Fjerde del tar for seg *rekontekstualiseringen* som forekommer i klasserommet. Læreres vurderinger om å ”pedagogisere” materialitet blir drøftet, og dette står i et konsensusforhold til aspekter diskutert i de øvrige drøftingskapitlene.

Femte og siste del drøfter en *diskrepans* i lærernes religionsforståelse i deres utsagn om materialitet som har blitt synlig i analysen av intervjuene. Jeg vil her drøfte hvordan en empatisk religionsforståelse trer fram når lærerne snakker om materialitet, og som kan oppfattes som diametralt motsatt av deres religionsforståelse når de snakker om læreplanens overordnet mål for faget.

5.1 Innledende drøfting

Slik det også ble nevnt i presentasjonen av resultatene (jf. kapittel 4.2), kunne vi se at alle informantene var enige om at religiøse artefakter oppfattes som svært relevant for religionsfaget i skolen. Både Engelke (2012), Plate (2015) og Morgan (2015, 2017) poengterer at religiøs materialitet viser flere sider ved religion, og belyser koblinger mellom

mennesker, objekter og (religiøs) praksis. En lærer forklarte at religiøse artefakter er relevante å bruke fordi materialiteten gir forståelse for hva religion faktisk er for noe, og hva det går ut på. Dette underbygges også av Engelkes (2012) påstand om at materialitetsfenomenet gjør oss i stand til å ”revurdere og gjenopplive” religionsbegrepet – noe som er høyst aktuelt for skolen. Religionsundervisningen skal være en arena hvor religionskunnskap og religionskritikk (jf. RE06) står sentralt, og artefakter kan bidra til gode faglige diskusjoner og drøfting i klasserommet.

Ved å åpne opp for religionskritikk gjennom materialitet, avdekker vi også et problem omkring *tilstedeværelse* (Engelke 2012: 213). Hellighet kan være uttrykt gjennom ikoner, statuer og relikvier. Hvis vi plasserer slike artefakter i klasserommet, kan det materielle ”generalisere uten å universalisere,” ifølge Engelke (2012; jf. kapittel 2.3.2). En overhengende fare er også at vår menneskelige bevissthet kan kategorisere materialiteten ut fra egne premisser. Morgan (2015: 254) nevner at sanseapparatet vårt karakteriserer ting og setter det i ”slektskap” med lignende objekter, hvor fetisj-begrepet av Latour (2010) belyser hva som skjer i møte med nye tradisjoner. Morgans (2015) redegjørelse omkring *kulturbegrepet* blir her aktuelt å trekke frem. Siden lærerne vurderer artefakter som relevante for religionsundervisningen, viser det også hvordan flere taksonomier overlapper hverandre. I skolekontekst synliggjør dette hvordan religiøs materialitet fletter sammen ulike fag for å vise kompleksiteten ved artefakter. Både språk (lingvistikk), historie og samfunnsfag kan relateres til Religion og etikk for å behandle og forstå religiøs materialitet. Det kreves med andre ord det vi kan kalle for en *heterogen kunnskapsbase*. I praksis betyr dette at læreren må kunne hente kunnskap og perspektiver fra ulike fagdisipliner. Riktignok forutsetter dette erfaring hos læreren og er med på å utvikle refleksjon og profesjonsutøvelse i faget.

Empirien viser også varierte tendenser når det gjelder erfaringer med å bruke religiøse artefakter. Flere lærere knytter dette til en estetisk dimensjon i religion, og presiserer at det er snakk om artefakter som de selv har kjøpt eller fått lånt av bekjente. Dette var også et viktig funn i prosjektet til Midttun (2007). Lærernes henvisning til læreplanen (jf. RE06) samsvarer også med Hodnes (2008) prosjekt, til tross for at dette kan oppfattes noe uklart siden dokumentet ikke presiserer hvilke estetiske uttrykk som skal vektlegges. Med andre ord må læreren selv ta et valg. Imsen (2006: 250) forklarte at læreplanen forstås som en grunnleggende kilde til didaktiske kategorier, og dokumentet åpner opp for nye og utvidede oppgaver til lærerne (jf. kapittel 2.2, Andreassen 2016). Intensjonen til Kunnskapsløftet fra

2006 var å basere seg på læreres selvstendige faglige vurderinger, og introduserte dermed mer åpne kompetansemål i fagene. Læreplanen åpnet opp for bruk av artefakter i religionsfaget, men siden det ikke nevnes eksplisitt, gis det heller ingen struktur eller idéer for hvordan det kan gjøres (Andreassen 2016: 117). Dette betyr nødvendigvis ikke at lærerne bruker artefakter i ”hytt og pine,” ei heller at det brukes i irrelevante situasjoner. Lærernes argumentasjon viser derimot at erfaringer støtter seg på normativ didaktikk, herunder lærings- og motivasjonsteoretiske oppfatninger (jf. Imsen 2009), og ikke minst lokale gitte læreplaner og kompetansemål på deres respektive arbeidsplass. Lærerne synes også å begrunne svarene sine ut fra analytisk didaktikk (jf. Imsen 2009), siden de refererer til bruk av artefakter gjennom et erfaringsbasert undervisningsmønster. Med andre ord diskuteres skolens virkelighet, hvor forskjellene mellom læreplanens idealer og lærerens intensjoner (bør-nivået) settes opp mot virkeligheten i undervisnings- og læringssituasjonen (er-nivået). Et konkret eksempel kan være når innholdet i læreboka ikke samsvarer med føringer i læreplanen, slik som en lærer poengterte. Han bruker derfor artefakter som et faglig supplement siden boka ikke utdyper religiøs materialitet noe særlig foruten om en generell tilnærming.

Lærerne som ikke har erfaringer med å inkludere materialitet i undervisning, begrunnet dette fra to forskjellige vinkler. Den ene læreren svarte at det ikke finnes artefakter til bruk i undervisning på hennes arbeidsplass, men indikerte at hun hadde benyttet seg av disse om de var tilgjengelige. Den andre læreren forklarte at egen kompetanse begrenser henne i å gjennomføre religionsundervisning med materialitet. Hun føler seg for usikker og uvitende til å bruke artefakter. En interessant bemerkning er også at denne læreren har lavest utdanning (adjunkt med opprykk) og kortest arbeidsansiennitet i skoleverket i forhold til de andre informantene. Midttuns (2007) prosjekt viste at lærere bør ha opplæring i å bruke materialitet. Dette kan bidra til at lærere fremstår mer gjennomtenkte ved å inkludere artefakter i undervisningen, siden det har vært lite vektlagt i de mer generelle fagtilnærminger. Lærerens kunnskap og kompetanse blir nærmere drøftet i kapittel 5.2.4.

5.2 Fagdidaktiske utfordringer ved bruk av religiøse artefakter

Oppgavens empiriske materiale avdekket forskjellige synspunkter hos lærerne når det gjelder fagdidaktiske utfordringer ved å bruke religiøse artefakter i klasserommet. Fremtoningen i svarene er likevel forankret i respekt ovenfor artefaktene og religionene de representerer, men

uttrykker også bekymringer om hva som kan virke støtende. Tendensene som blir drøftet, synes å være gjentakende hos flere av lærerne og blir presentert fortløpende.

5.2.1 Elevforutsetninger

Fagdidaktiske utfordringer kan spores tilbake til elevsammensetningen i klasserommet. Det presiseres at man som lærer hele tiden må vurdere hvordan man skal bruke og presentere artefaktene; herunder om de skal fungerer som konkretiseringer eller om elevene skal arbeide med materialitet i en større faglig ramme. På den ene siden kan vi knytte dette til den didaktiske relasjonsmodellen (jf. Imsen 2009), siden elevforutsetningene påvirker undervisningsplanleggingen. Lærerne vet nødvendigvis ikke noe om elevenes religiøse ståsted, og de må ta hensyn til religionsfrihet og unngå forkynnelse (jf. kapittel 2.1.1). Lærerne kan spørre om elevenes religiøse bakgrunn, men elevene plikter ikke å svare. Det gjør at enkelte religionsdidaktikere vil hevde at elevenes religiøse bakgrunn ikke er elevforutsetninger som er viktig å løfte fram, fordi en religionsvitenskapelig forankret undervisning i utgangspunktet skal sikre en kvalitativ lik behandling av alle religioner (jf. Jensen 2016). At den ”etablerte faglige rammen” omkring materialitet og dets interaksjon med elevene likevel blir gjenstand for diskusjon, indikerer at didaktikkens kjernesporsmål fungerer som lærerens operative verktøy. Hvis ulike tolkninger fremkommer hos elevene når artefakter presenteres, kan dette være en gevinst og åpne opp for gode diskusjonssekvenser i klasserommet. Denne argumentasjonen kan knyttes til både Plate (2015) som presenterte hvordan artefakter kan sees i sammenheng med minner, og Morgan (2015) som kobler sanseapparatet og menneskelige taksonomier til forståelsen av materialitet. Imidlertid krever dette at læreren forholder seg til en forståelse av religion som et dynamisk fenomen.

I lys av Smarts dimensjonsmodell som preger strukturen i læreplanen for Religion og etikk, skal elevene ha kjennskap til både innenfra- og utenfraperspektiver i religion. At bruken av artefakter kan implisere en for eksistensiell orientering, vil derimot peke tilbake på de fagdidaktiske vurderingene hos læreren. Noen vil hevde at elever på videregående trinn er ”voksne nok” til å kunne skille mellom konfesjonsfri undervisning og forkynnende opplæring. Paradokset er likevel at det ikke finnes noe fritaksrett fra religionsfaget i videregående skole, slik det er etablert i grunnskolen. Læreplanen i Religion og etikk har heller ikke tydelige formuleringer om hvilke undervisningsaktiviteter som læreren bør unngå, til sammenligning med det juridiske rammeverket for grunnskolen. Ettersom det ikke er

fritaksordning på videregående trinn, bryter dette med de folkerettslige konvensjonene som den norske stat er forpliktet til (jf. Andreassen 2015). Attpåtil er elevene myndige når de gjennomfører religionsundervisning på videregående skole, og derfor er det nærliggende å tro at fritaksretten er mer sentral her enn i barne- og ungdomsskolen. Å få elever til å delta i bønneritualet på klassebesøk i moskéen, slik den ene læreren har gjort (jf. informant 2, kapittel 4.7), kan på mange måter utløse fritaksretten fordi undervisningsaktiviteten kan oppleves for involverende. Læreren har tolket situasjonen fra et innenfraperspektiv, som på mange måter avviker fra de prinsipielle premissene for faget, selv om lærerens intensjon synes å ha vært å tilrettelegge for elevenes læring. Samtidig sier dette noe om læreres maktposisjon, artefaktenes kompleksitet og religionsdidaktikk som felt.

Elevforutsetningene knyttes også til etiske utfordringer ved å bruke religiøse artefakter i klasserommet. Lærerne synes å være bekymret over hvordan presentasjonen av artefakter kan oppfattes feil i undervisningen, spesielt hvis det finnes troende elever knyttet til den aktuelle religionen i klasserommet. For noen vil det være aktuelt å tilpasse undervisningen etter elevforutsetningene, slik at opplæringen ikke går på akkord med identitetsrelaterte spørsmål. En slik opplæring kan i noen tilfeller (implisitt) bygge på religionspedagogiske modeller som vektlegger en personlig utvikling eller identitetsutvikling der religion tillegges vekt. Det kan imidlertid stilles spørsmål ved om slike religionspedagogiske modeller er egnet som modell for en konfesjonsfri undervisning, noe flere religionsvitenskapelig orienterte religionsdidaktikere vil hevde (jf. Alberts 2007, Andreassen 2016, Jensen 2016). Andre vil støtte seg på et erfaringsbasert undervisningsmønster (jf. Imsen 2009) der hvor bruk av artefakter kan åpne opp for flere sider av religion og tolkningsmuligheter (jf. Engelke 2012; Plate 2015; Morgan 2015, 2017). Dette kan også tyde på et skille mellom de nyutdannede og de mer erfarne religionslærerne.

5.2.2 Respekt

En gjennomgående tendens i intervjuene viste mange tanker og refleksjoner hos lærerne når det gjelder respekt og forståelse av ”det hellige” ved materialitet. Her er det nok en underliggende sammenheng med kognitive oppfatninger. Slike funn ble også tydeliggjort i prosjektet til Midttun (2007). Et problematisk aspekt med dette er derimot hvilke artefakter som skal presenteres for elevene og hvem som bestemmer dette, noe Engelke (2012) også indikerte. Siden religiøs materialitet kan kobles til så mangt (jf. Plate 2015), kan det synes lurt

å implementere Morgans (2017: 15) analysemodell i arbeidet med å velge ut artefakter som kan fungere som gode ”kunnskapsknagger” for religionsfagets innhold (se også kapittel 5.3.1). Dette kan skape rom for et tettere samarbeid mellom øvrige myndigheter, lærere og akademia slik at både de pedagogiske og religionsfaglige prinsippene ivaretas.

I prosjektet til Midttun (2007) uttrykte religiøse ledere / representanter fra ulike trosmiljø bekymringer over læreres kompetanse, oppførsel og forståelse overfor religiøse materialitet. Slike bekymringer er primært et uttrykk for at de ønsker et innenfraperspektiv som de selv kan identifisere seg med. Flere av lærerne i denne studien påpeker også at dette er didaktisk utfordrende. Enkelte artefakter anses som hellige, og lærerne mener man kan oppføre seg annerledes og respektløst ovenfor disse uten riktige forutsetninger tilstede, som eksempelvis kriterier, kunnskap og kompetanse. Den didaktiske argumentasjonen om å trekke inn religiøse artefakter blir verdiløs hvis læreren ikke vet hvordan han/hun skal håndtere disse. Presentasjonen av religion lider under dette, da materialitet for mange blir et konkret bilde på det religiøse (jf. Engelke 2012; Plate 2015; Morgan 2015, 2017). Dette synliggjør også at den religionsfaglige tenkningen må kombineres med didaktisk refleksjon (jf. heterogen kunnskapsbase). Nok en gang presiseres viktigheten av å etablere gode faglige rammer i tråd med didaktiske forutsetninger som fremmer kunnskap om religioner.

Noen lærere diskuterer at etiske utfordringer ofte knyttes til artefaktens betydning, og hvordan man skal forholde seg til materialitet på en respektfull måte. Dette henger sammen med det didaktiske perspektivet. I praksis handler det om måten artefaktene blir presentert i klasserommet, og hvordan de blir en representasjon av religion foran elevene (se kapittel 5.4.1). Som Morgan (2015) påpeker er det sanseapparatet som karakteriserer materialitet. Vår menneskelige bevissthet synes å kategorisere ut fra egne premisser, gjerne med utgangspunkt i epistemologi. Med andre ord hevder Morgan (2015) at artefaktene plasseres inn i menneskelige taksonomier til omstendighetene krever et skifte. Prosjektet til Hodne (2008) synliggjorde også dette, og forklarte at elevene hadde behov for veiledning slik at de kunne plassere artefaktene i riktig kontekst. Lærerne må imøtekomme etiske utfordringer ved hjelp av religionsvitenskapelig og didaktisk teori, noe tendensen i intervjuene også indikerer. Både den didaktiske relasjonsmodellen og didaktikkens kjernesporsmål må brukes systematisk i arbeidet for å presentere religiøs materialitet på en faglig relevant og respektfull måte. Hvis det oppstår vanskelige situasjoner i klasserommet når religiøse artefakter benyttes, som for eksempel upassende kommentarer og oppførsel, kan læreren snu om på slike hendelser for å

vise til ulike perspektiver, slik en lærer forklarte at han gjorde. På den ene siden skildrer dette lærerens normative og erfaringsbaserte undervisningsmønster, hvor pedagogikken fungerer som korrigerende stillas. På den andre siden illustrerer dette også hvordan etiske utfordringer ofte kommer uanmeldt, og lærere må være forberedt på å håndtere slike situasjoner. Elever har gjerne forutinntatte holdninger og fordommer knyttet til religion, og disse blir også tatt med til skolen. Både mediers presentasjon av religion, eksempelvis i filmklipp og på internett, stereotypiske framstillinger samt holdningsdannelse gjennom sosialiseringprosesser som oppdragelse og erfaringer, spiller viktige roller i elevers forestillinger om det religiøse (jf. Andreassen 2016). Dette kan i mange tilfeller være vanskelig å forholde seg til, fordi religion er tematikk som hele tiden er gjenstand for tolkning og forståelse. Ulike perspektiver kan skape gode diskusjoner i klasserommet, men læreren må påse at dette skjer innenfor tolerante og respektable rammer, slik at skolen er en trygg arena for å drøfte flere sider ved religion. I prinsippet er det også dette artefaktene skal brukes til; å vise mangfoldet ved religion, noe de didaktiske og faglige utfordringene også illustrerer (jf. Andreassen 2016; Plate 2015).

Å tematisere et problem vedrørende respekt overfor religiøs materialitet, kan i noen tilfeller sette pedagogiske begrunnelser og religionsfaglige perspektiver i konflikt med hverandre. For å ivareta respekten omkring artefakter, kan pedagogiske beslutninger overskygge de religionsfaglige premissene, og dette kan resultere i en uheldig representasjon. Her er det viktig at læreren reflekterer omkring hvilket handlingsrom elevene er plassert inn i for å sette premissene for undervisning. Dog kan man aldri forutse hvordan elevene vil reagere når de introduseres for religiøse artefakter, men prøve å legge til rette for at ulike tolkninger inngår i en større faglig ramme.

5.2.3 Eksotisme

Den klassiske eksotismeproblematikken blir trukket frem av en lærer som utdyper at fagdidaktiske utfordringene knyttes til elevenes opplevelse og forståelse av artefakter. Dette aspektet ble også drøftet i prosjektet til Hodne (2008), og viste hvordan artefakter kan bli misforstått og opplevd som for dramatisk hos elevene. Innenfor en religionsdidaktisk diskurs blir eksotismer gjeldende når religioner og kulturer oppfattes som sære og fremmede (jf. Andreassen 2016: 134). Her blir etnosentriske perspektiver aktuelle, fordi mennesker vurderer med utgangspunkt i egen kultur (jf. Morgan 2017; Latour 2010). Dette forklarer også hvorfor eksotismer kan oppfattes didaktisk utfordrende i klasserommet, fordi sammenligningen som

elevene gjør, styres av omstendighetene de selv har vokst opp i (Andreassen 2016: 134). At sanseapparatet legger føringer for hvordan artefaktene blir forstått og tolkes (jf. Morgan 2015), kan i noen tilfeller oppleves som religiøs involvering i klasserommet, spesielt hvis læreren ikke har den nødvendige kompetansen til å kategorisere materialiteten og sette det inn i riktig kontekst. Elevene må da selv tolke artefaktens verdi og betydning. En konsekvens er at artefaktene oppfattes som mystiske og rare, og dette forblir elevenes inntrykk av religion da materialiteten representerer det religiøse.

Visse typer materialitet kan fremstå som noe overveldende i klasserommet. For å imøtekomme (og unngå) eksotisme-problematikken, mener en lærer at det kan være enklere å la læreboka presentere religion, slik at man styres vekk fra potensielle fallgruver. Læreboka har fortsatt en sterk posisjon innenfor didaktikken (jf. kapittel 2.4; Andreassen 2016) og legger føringer for hvordan religion oppfattes. Paradokset er at flere lærebøker har innsnevret omtalene av materielle og estetiske uttrykk i religion, og dette alene vil ikke kunne gi elevene et optimalt helhetsinntrykk av den materielle dimensjonen. I klasserommet kan dette oppfattes problematisk i undervisning, siden Smarts dimensjonsmodell er sentral i læreplanen for Religion og etikk (jf. RE06). Også stereotypiske framstillinger av religion forekommer i lærebøker, til tross for at et overordnet mål for religionsundervisningen bør være å nyansere disse. Slike presentasjoner kan være med på å styrke elevers forståelse av materialitet som noe fremmed og særegent, og kan i verste tilfelle sette religion i forbindelse med vold og undertrykking (jf. Andreassen 2016: 133).

Noen lærere synes det er enklere å presentere materialitet i sin hensiktsmessige kontekst for å unngå at eksotismer blir et problem i klasserommet. Religiøs materialitet forankres i ulike diskurser og dette preger våre kategoriseringer og tolkninger av artefakter, så vel som betydningene vi tilegner dem (jf. Morgan 2017). Slike tendenser finner vi også i Engelkes (2012) redegjørelse av semiotisk ideologi knyttet til materialitet. Elever kan forstå artefakter etter kontekstene de plasseres inn i, og dette viser også hvordan materialitet kan ha fått tilegnet eller fratatt betydning. Med utgangspunkt i Bernsteins (2001) rekontekstualisering og Kjeldsens presisering (2016), er det altså en bevissthet om at læreren gjør et valg når en artefakt tas ut av en kontekst og plasseres inn i en undervisningssituasjon. Dette vil påvirke lærerens fortolkning, forståelse og presentasjon av materialiteten. Derimot er sammenligningsgrunnlaget ofte uendret for elevene, da de betrakter materialitet ut fra "egne verdier". Dette kan skape utfordringer siden det personlige innenfraperspektivet blir gjeldende

i møte med artefakter, i stedet for et faglig ståsted (jf. Andreassen 2016). Elevene kan derfor sitte igjen med en forståelse av at det *eksotiske* er karakteristisk for en tradisjon, siden det fortolkes med utgangspunkt i egne preferanser (jf. Morgan 2015). Dette illustrerer viktigheten av læreres kunnskap og kompetanse for å veilede elevene inn på ”rett spor” når det gjelder bruk av artefakter (jf. Hodne 2008), så vel på ekskursjoner som i klasserommet. Som Hodnes (2008) prosjekt også synliggjorde, må læreren altså unngå å overfokuseres det eksotiske ved artefaktene når dette benyttes i undervisning. I en overordnet sammenheng kan dette også knyttes til læreres erfaringer med bruk av religiøs materialitet i klasserommet.

Andre didaktiske utfordringer vedrørende eksotismer, vil være å knytte faglige konkretiseringer til spørsmålet om representasjonen av religion. Ved å tematisere utfordringer ved representasjon, kan elevene selv redusere problemet med eksotisme-problematikken. Klassen må bevisstgjøres på de faglige refleksjoner, og det bør diskuteres hvordan sammenligninger ofte har utgangspunkt i ”vår” kristne, norske og europeiske kultur. Slike drøftinger kan være med på å åpne opp for det religiøse mangfoldet som artefakter også representerer, siden de forutinntatte holdningene til elevene utfordres. Likevel er det her et religionsvitenskapelig paradoks i læreplanen (jf. RE06), som Andreassen og Olsen (2015: 72) også presiserte. Konsekvensen av læreplanens tydelige forankring av kristendom og islam, er at sammenligningsgrunnlaget og forståelsen av religion som et dynamisk og sammensatt fenomen, innsnevres. Dette kan bidra til at religiøs materialitet utenfor disse religionene kan oppfattes som rare og merkelige. Med andre ord er det en viss risiko for at det konsekvent er kristendommen og islam som utgjør sammenligningsgrunnlaget for elevene. Læreren må likevel presisere at forståelse av materielle uttrykk er komplekse og sammensatte, og knytte dette til flere perspektiver. Et religionsdidaktisk problem med å tematisere utfordringer ved representasjoner, er spørsmålet om det i det hele tatt er mulig å presentere en religion uten at fremstillingen reflekterer et bestemt perspektiv eller et sett med verdier (Andreassen 2016: 122). En religionsvitenskapelig religionsdidaktikk er bevisst slike utfordringer, men siden læreplanen (RE06) åpner opp for at læreres faglighet bestemmer kunnskapsinnholdet i undervisningen (se også kapittel 5.3.4), er det også deres føringer som blir gjeldende i representasjoner. Når artefaktene også tilegnes ulike tolkninger som representasjoner av religion, er dette i seg selv didaktisk utfordrende (jf. Andreassen 2016: 125). En lærer nevnte for eksempel at hun var redd for å skape en spesiell stemning omkring artefaktene i klasserommet (jf. konfluent pedagogikk) slik at undervisningen oppleves for involverende,

som i et innenfraperspektiv. Undervisningsopplegget til Hull (2001) blir dermed en motsetning til hva denne læreren antyder når det gjelder en stemningsfylt sfære. Hun forbinder dette med forkynnelse. Dette illustrer også hvordan materialitet tester læreres tilnærming, kunnskap og kompetanse om religion i klasserommet.

5.2.4 Lærerens egen kunnskap og kompetanse – ikke god nok?

Gjennom alle intervjuene har lærerens egen kunnskap og kompetanse vedrørende bruk av religiøs materialitet blitt diskutert. Som både Andreassen (2016) og Repstad og Tallaksen (2014) presiserte finnes det ikke kriterier for å velge ut artefakter til undervisning i klasserommet, og lærere bør ha kompetanse for å kartlegge de gode konkretiseringene til bruk i religionsfaget. Denne studien viser at flere av lærerne ønsker å styrke sin egen kompetanse vedrørende bruk av religiøse artefakter. Dette innebærer i praksis å koble nyere religionsvitenskapelig teori om materialitet opp mot det didaktiske fagfeltet. I overordnet sammenheng kan det også gi indikasjoner på at dette bør prioriteres i lektor- og lærerutdanningene rundt om på universiteter og høyskoler.

En lærer presiserer at hun hadde følt seg tryggere på å bruke religiøse artefakter hvis læreboka hadde åpnet opp for mer bruk av materialitet, for eksempel i forbindelse med estetiske perspektiver. På den ene siden viser dette hvordan læreboka fortsatt er styrende for undervisningen som blir gitt, og samtidig fungerer som didaktisk støttestillas i klasserommet (jf. Andreassen 2016, kapittel 2.4). Faget rommer mange tolkningsmuligheter og ulike forståelser, og læreboka kan på mange måter bli betraktet som lærerens ”trygge havn,” selv om stereotypiske framstillinger også kan forekomme i denne. På den andre siden har flere lærebøker innsnevret den materielle og estetiske dimensjonen i religion (se også informant 2, kapittel 4.1, kapittel 5.2.3), til tross for at kompetansemålene for hovedområdet *religionskunnskap* og *religionskritikk* i læreplanen (jf. RE06) presiserer at man skal drøfte kunst og materielle uttrykk (jf. kapittel 1.2.1). Dermed kan det synes vanskelig å støtte seg på læreboka når man skal introdusere elevene for religiøs materialitet, spesielt når materialitet blir en implisitt representasjon av religion.

Det empiriske materialet viser at lærerne er svært ydmyke over å ha definisjonsmakten i klasserommet. Det påpekes likevel at man må trå forsiktig og ha gode kunnskaper om artefaktene før de i det hele tatt integreres i religionsundervisningen. Religionslærere har makt

som faglig autoritet i klasserommet, og påvirker elevene gjennom sin undervisning (Andreassen 2016: 122). En lærer utdyper at definisjonsmakta er førende for hvordan artefaktene brukes og forstås i klasserommet, og dette må komme til uttrykk gjennom en kompetent fagperson. En annen lærer synes å være enig i dette, og tilføyer at lærere må holde seg oppdaterte på den religionsvitenskapelige forskningen slik at man kan synliggjøre normative definisjoner basert på dette. Han legger til at lærerens definisjonsmakt også bør åpne opp for mer folkelige forklaringer av religiøse artefakter. På den ene siden kan dette skape faglig bredde og synliggjøre flere perspektiver på materialitet. På den andre siden kan dette åpne opp for et innenfraperspektiv som impliserer til det ”substansielle” ved religion. Dette kan forsterke empatisk religionsforståelse, og knyttes til idéen om å lære *av* religion. Konsekvensen kan være at eksistensiell læring blir fremtredende (jf. Andreassen 2008). Her ser man essensialistiske tendenser hvor forståelsen av religion er tilnærmet *sui generis*, altså som noe eget (jf. Gilhus og Mikaelsson 2001, kapittel 1.2). Dette kan derimot diskuteres, siden religiøs materialitet er et komplekst og sammensatt fenomen (jf. Engelke 2012).

Empirien viser også hvordan en lærer karakteriserer definisjonsmakten som den skumleste delen av yrket. Hun fremhever hvilken påvirkningskraft man har på elevene, og dette stiller krav til lærerens kunnskap og kompetanse i faget. Et eksempel kan være når en lærer i utgangspunktet påla elevene til å delta i et bønnerituale (religiøs praksis) i en moské (jf. informant 2 i kapittel 4.7). Som det tidligere ble nevnt har denne læreren tolket situasjonen fra et innenfraperspektiv, som på mange måter avviker fra de prinsipielle premissene for faget (jf. kapittel 5.2.1). Eksemplet med rosenkransen (jf. informant 4 i kapittel 4.6) illustrer hvorfor en reflekterende lærer også må benytte seg av korrigerende tilleggskunnskap til de normative religionsdidaktiske betraktningene (jf. kapittel 2.1), og presentere dette gjennom en konfesjonsfri tilnærming. Dette er enklere sagt enn gjort, spesielt når bruken av religiøse artefakter gjerne rekontekstualiseres ut fra et innenfraperspektiv. Lærerens egne tolkninger er ofte utgangspunktet for presentasjon av artefakter i klasserommet, påpeker de resterende lærerne. Dette illustrerer også problemet ved lærerens definisjonsmakt; betydningen til artefaktene kan endres gjennom ulike fortolkninger. Med andre ord kan lærere gi forskjellige definisjoner av artefakter, og disse påvirker også den religionsfaglige forankringen. Engelke (2012) knytter dette opp mot semiotisk ideologi, hvor materialitet kan få tilegnet eller fratatt meningen av ulike personer eller grupper. Morgan (2015) mener kulturbegrepet er avgjørende for å forklare materialitet. Artefakter har vært gjennom ulike fortolkninger gjennom flere kulturer, og siden vår menneskelige bevissthet ser ut til å kategorisere på egne premisser,

tilegner vi også mening og betydning til materialitet. I lys av Bernsteins (2001) begrep om rekontekstualisering kan dette skape ny mening hos artefaktene, og føre til at det som rekontekstualiseres framstår i et annet lys i klasserommet. Materialiteten ”pedagogiseres” for å tilpasses elevenes utgangspunkt, og denne prosessen kan redusere artefaktene mening og betydning. Definisjonsmakten er på mange måter kilden til integritet i pedagogisk kontekst, og dette må lærere utøve med forsiktighet. Konsekvensen kan være at de religionsfaglige premissene minimeres.

Å gjøre elevene bevisste på ulike taksonomiskifter til artefaktene, kan gi dem med større innsikt i religionsfaget (se også kapittel 5.3.1), men er utfordrende å gjennomføre i praksis. I didaktisk sammenheng vil slike refleksjoner fremme god læring hos elevene, og gi dem faglige perspektiver, spesielt i forhold til hovedområdet *religionskunnskap* og *religionskritikk* i læreplanen (jf. RE06). Derimot krever det høy religionsvitenskapelig kompetanse hos lærerne for å bruke artefaktene som noe mer enn kun konkretiseringer i religionsundervisningen, noe Hodnes (2008) prosjekt også synliggjorde. Til gjengjeld kan en refleksjon omkring didaktikkens kjernesporsmål om undervisningens hva, hvordan og hvorfor brukes for å kvalitetssikre et slikt opplegg, men det krever de riktige forutsetningene fra skolens side (tilgjengelige artefakter) og lærerens kompetanse. På den annen side oppstår det likevel en risiko for skjev og urettferdig presentasjon av religion i klasserommet, siden det ikke finnes kriterier for hvilke artefakter som skal velges ut til bruk. Det betyr at bruk av artefakter må tenkes inn i en helhet i den ”totale” presentasjonen av hver enkelt religion.

Lærerens definisjonsmakt preges av innenfra- og utenfraperspektiv, og disse perspektivene er også gjenstand for diskusjon. En lærer viser innenfraperspektivet når klassen deltar i bønnerituale (jf. informant 2 i kapittel 4.7), mens en annen lærer holder fast på utenfraperspektivet når en sabbath-middag er aktuell i klasserommet (jf. informant 4 i kapittel 4.4). Spørsmålet som stilles er hvorvidt et innenfraperspektiv går over til et utenfraperspektiv, og motsatt vei igjen. Dette er vanskelig å svare på når man forholder seg til tematikk som hele tiden viser ulike tolkninger og forståelser. Empirien synliggjør at lærerne opplever artefakter som komplekse, og for enkelte er de nokså ukjente. De didaktiske utfordringer stiller spørsmål om det er fare for religionsutøvelse ved bruk av materialitet. Tilbakemeldingene indikerer sterkt at både tilgjengelighet og lite faglig kompetanse omkring bruk av artefakter påvirker læreres erfaringer, og dermed også bruken av dem. Dette bekrefter også funn i tidligere studier (jf. Midttun 2007; Hodne 2008). Paradoksalt er det mangel på kunnskap og

læring som forklarer dette. Med andre ord indikeres det at lærernes utdanningsbakgrunn ikke gir dem tilstrekkelig kunnskap eller kompetanse til å håndtere, tolke og bruke religiøse artefakter i religionsundervisningen på videregående skole. Lærerne i denne studien er tydelige på de pedagogiske begrunnelsene for å bruke materialitet i klasserommet, men har i liten grad utviklet et religionsfaglig begrepsapparat for å underbygge sine refleksjoner.

5.3 Fagdidaktiske fordeler ved bruk av religiøse artefakter

Dybdeintervjuene med lærerne viser at de er svært samstemte når det når det gjelder fagdidaktiske fordeler ved å bruke religiøse artefakter i undervisningen. Alle enes om at elevene har behov for varierte undervisningsmåter, og faget trenger å eksponeres for flere deler av sansesystemet. Lærernes tilbakemelding omkring didaktiske fordeler kan kategoriseres inn i to deler: de pedagogiske begrunnelsene og de religionsfaglige begrunnelsene.

5.3.1 Pedagogiske begrunnelser

Hos en lærer blir artefaktene trukket frem som viktige elementer for å skape engasjement og økt forståelse for religioner. Elevene blir nysgjerrige på materialiteten som presenteres (jf. eksotisme), og dette initierer til gode diskusjoner i klasserommet. Erfaringene fra Hodnes (2008) prosjekt viste også at artefaktene skapte faglig nysgjerrighet og motivasjon for læring, hvor elevene selv var deltakende i undervisningen. På mange måter kan det også illustrere hvordan flere taksonomier ”spiller på lag” for å tolke og forstå artefakter (jf. Morgan 2015), noe som også peker på viktigheten av en heterogen kunnskapsbase. Fra et fagdidaktisk perspektiv illustrerer dette også selve hensikten med faget, hvor det skapes en sammenheng mellom det faglige innholdet og pedagogisk og samfunnsmessig refleksjon (jf. Sjøberg 2009; Andreassen 2016). Slike tendenser ble også redegjort i prosjektet til Hodne (2008), da uttrykt gjennom tre opplæringsfaser (jf. kapittel 2.4.1). Fra en overordnet synsvinkel ser det ut til at *observasjonsfasen*, *refleksjonsfasen* og *systematiseringsfasen* kan relateres til den overnevnte lærerens didaktiske vurderinger når det gjelder fordeler ved å bruke religiøse artefakter. Imidlertid er det vanskelig å si noe om hvor synlig dette er, siden det ikke finnes en utarbeidet mal eller tydelige kriterier for å undersøke dette.

En annen lærer nevner at artefaktene er relevante for religionsundervisningen fordi det skaper kognitive ”kunnskapsknagger” hos elevene. Som Morgan presiserte (2017) kan det være

hensiktsmessig å utforske materialitetsfenomenet gjennom bilder, mat, klær og objekter. Hos Engelke (2012: 215) leser vi at religiøs materialitet kan brukes som identitetsmarkører og indekser, og i undervisningssituasjoner kan vi her trekke paralleller til Hulls (2000) opplegg om ”A gift to the Child Approach” (jf. kapittel 2.4.1), hvor religiøse elever gjerne opplever å bekrefte sin identitet i møte med artefakter. De resterende elevene skal derimot ha ”fått en gave” i form av nye perspektiver. At lærere ser nytte og relevansen av å bruke artefakter i klasserommet, gjør det også viktig å vurdere hvilke tolkningsmuligheter materialitet åpner opp for. I møte med lærerne oppfattet og tolket jeg intervjuene dithen at slike refleksjoner ikke må tas for gitt. Med andre ord virker det ikke som om alle lærerne overveier slike resonneringer eller betraktninger før de presenterer relevante artefakter foran elever.

Datamaterialet viser også hvordan en annen lærer fremhever måten religiøse artefakter kan bidra til variasjon i undervisning. Han tar blant annet klassene med på ekskursionsjoner til ulike religiøse bygninger (eksempelvis moskéen) hvor de får omvisning og demonstrasjoner av forskjellige klesplagg, ritualer og annen bruk av artefakter. I religionsdidaktisk sammenheng gjør dette inntrykk på elevene og utstyret dem med flere ”kunnskapsknagger” for å feste fagstoff på (jf. Andreassen 2016). Som Plate (2015) også illustrerte i sin artikkel, kan materialitet uttrykkes på forskjellige måter av ulike mennesker og tradisjoner. Derfor kan det være givende for elevene å se hvordan artefakter spiller inn i religiøse liv. Til tross for at Smarts dimensjonsmodell tar for seg det materielle perspektivet, kan det også synes lurt å implementere Morgans (2017: 159) analyse (”livssyklusen til materiell kultur” jf. kapittel 2.3.4) i arbeidet med artefakter, både for å støtte opp om den materielle dimensjon og for å videreutvikle arbeidsmåter og verktøy i religionsfaget. Dette kan også bidra til en mer prinsipiell forståelse av religiøs materialitet.

En lærer forklarer at hun kan vise til gode konkrete prøveresultater i etterkant av en ekskursion hvor elevene hadde blitt introdusert for artefaktene i sin naturlige og hensiktsmessige kontekst. En annen lærer påpeker at artefakter gjør det lettere for elevene å visualisere fagstoffet. Dermed kan det også tyde på at bruk av religiøse artefakter styrker elevenes motivasjon og innsats i faget, og bidrar med nye innfallsvinkler på religion. På den ene siden kan den faglige begrunnelsen hos Engelkes (2012) vise at religiøs materialitet kan gi en unik forståelse av religiøse liv og erfaringer, og dermed bidra som konkretiseringer i lys av didaktisk teori (jf. Andreassen 2016; Repstad og Tallaksen 2014; Midttun 2007; Hodne 2008). Det kan også trekkes paralleller til Midttuns (2007) rapport hvor drøftingen

konkluderte med at artefakter tilrettelegger for ulike læringsstrategier. På den andre siden må man være forsiktig med hvilke artefakter som blir representativt for religion(en), slik at man unngår en involverende og forkynnende opplevelse for elevene. Dette kan være vanskelig å ”kontrollere” når man drar på besøk til religiøse samfunn hvor læreren selv ikke står for undervisningen, men må overlate dette til religiøse ledere / representanter.

Artefaktene kan også bidra til mer respekt for andre religioner, hevder en lærer. Ved å inkludere materialitet i klasserommet, kan elevenes forståelse og toleranse overfor andre tradisjoner og kulturer utvides. Dette argumentet er viktig i forhold til læreplanens (jf. RE06) overordnede mål om at Religion og etikk er et holdningsdannende fag som skal ”[...] bidra til kunnskap om og respekt for ulike religiøse, livsynsmessige og etiske ståsteder i lokalt, nasjonalt og globalt perspektiv” (RE06: 1). Elevene skal utfordres i spørsmål som berører samfunn og egen identitet. At de kan gjenkjenne religioner basert på materialitet, kan også være viktige komponenter i det multikulturelle fellesskapet vi alle er en del av. På denne måten kan elever forstå religion som en del av livet, og ikke noe ved siden av mennesket.

5.3.2 Religionsfaglige begrunnelser

Det blir også nevnt at religiøse artefakter gir elevene komparative verktøy i forståelse av religion og hvordan dette utøves. Hos Stausberg (2006) blir sammenligning (komparasjon) regnet som en menneskelig kognitiv strategi. I religionsfaget baserer sammenligning seg på et religionsvitenskapelig perspektiv, løsrevet fra det personlige og bygget på faglige premisser. Det kan regnes som en avansert aktivitet på et høyt taksonomisk nivå (Andreassen 2016: 130). I lys av Morgans (2015) redegjørelse om materialitet i ulike taksonomier, samsvarer lærerens utsagn med forklaringen om at artefaktene er kulturelt konstruert over tid, og har vært gjennom flere fortolkninger. Læreren må da passe på hva som genererer de komparative verktøyene i religionsfaget, som tidligere nevnt hvor læreplanen åpner opp for at kristendommen og islam kan utgjøre store deler av sammenligningsgrunnlaget (jf. Andreassen og Olsen 2015; kapittel 5.2.3, Smarts dimensjonsmodell). Problemet med komparasjon som faglig aktivitet, er at sammenligning i seg selv ikke kan betraktes å være objektiv eller vitenskapelig (Andreassen 2016: 129). Dette er ikke noe lærerne ser ut til å reflektere over.

Å bruke religiøse artefakter i klasserommet, åpner i stor grad opp for at religionsfaget blir tydeligere i elevenes persepsjon. Lærerne i dette masterprosjektet var enige om at elevene har

behov for varierte undervisningsmåter, og faget trenger å eksponeres for flere deler av sansesystemet. I religionsvitenskapelig teori ser vi at Plate (2015) forklarer at religiøse tradisjoner må anses som ”multisensuelle,” nettopp fordi det religiøse appellerer til våre sanser og følelsesregistre. Således kan vi finne fellestrekk til Morgans (2017) begrunnelse om at sansesystemet vårt karakteriserer ting, og at det i arbeidet med religiøs materialitet må fokuseres på hvordan mennesker vedlikeholder, og etablerer nye sett med kulturelle domener som former sosiale liv. Dette skaper også et viktig grunnlag for elevenes forståelse av kulturbegrepet og religioners posisjon i samfunnet (jf. Latour 2010; Morgan 2015).

5.4 Rekontekstualisering – å ”pedagogisere” materialitet

Empirien avdekket at lærerne har ulike oppfatninger når det kommer til rekontekstualisering av artefaktene, og deres vurderinger om hva som skjer når den faglige kunnskapen ”pedagogiseres”. Med andre ord viste datamaterialet at lærerne har forskjellige forklaringer på hvilken betydning og funksjon artefakter tilegnes når de brukes i klasserommet. Læreren har den faglige autoriteten i undervisning, og må fortolke materialiteten som presenteres. Utfordringen er å finne artefakter som egner seg til undervisningsbruk, og samtidig gjennomføre selve rekontekstualiseringen, uten nødvendigvis den riktige kompetanse. Faren for essensialisering er dermed stor.

5.4.1 Drøftende del

En lærer mener klassen må gjøres oppmerksom på at artefaktene er tatt ut fra sin naturlige setting. Elevene trenger å bli bevisste omkring de ulike kontekstene. Læreren mener dette ikke er et overskuelig problem, og argumenterer for at elevene er voksne nok til å forstå selve rekontekstualiseringen på videregående skoletrinn, og at materialiteten har religiøs forankring hos troende. Den vanskeligste delen ved dette er likevel å ”pedagogisere” det faglige i artefaktene og formidle dette til elevene. Her er det en risiko for at lærere kan redusere det religionsfaglige i en slik presentasjon, for å så harmonere med verdiene i skolen.

Enkelte vil hevde at det er lettere å ta elevene med på ekskursions til artefaktens opprinnelige kontekst for å unngå at rekontekstualisering blir et faktisk problem. En lærer mener at både status og betydning til artefakter kan reduseres hvis det rekontekstualiseres i klasserommet. Han trekker inn eksotisme-problematikken som argumentasjon for at dette ofte resulterer i merkelige og rare fremstillinger av artefaktene, og derfor kan det være enklere å

presentere materialitet i sin hensiktsmessige kontekst. Dette stiller på nytt spørsmål om lærernes kunnskaper og kompetanse om det faglige som ”pedagogiseres” hos artefaktene, og hvordan dette kommer til uttrykk i klasserommet (jf. Andreassen 2016, Repstad og Tallaksen 2014). Argumentasjonen her kan knyttes til Hodnes (2008) prosjekt som synliggjorde at elever trenger veiledning for å plassere artefaktene i riktig kontekst. Lærerne må imøtekomme slike utfordringer ved hjelp av religionsvitenskapelig og didaktisk teori. Paradokset ved å introdusere elever for artefakter i sin ”rette” sammenheng, er at dette viser et innenfraperspektiv som kan indikere en empatisk forståelse av religion.

En annen lærer mener at rekontekstualisering vil avdramatisere artefaktene, og gjøre dem mer tilgjengelig for andre. Når det er sagt understreker hun at artefaktene ikke vil miste sin hellige essens eller mystiske sfære, men heller fortjener sin respekt i klasserommet. Ut fra Smarts dimensjonsmodell (jf. kapittel 2.3.1), kan rekontekstualisering på mange måter også forenkle artefaktene i klasserommet. Rekontekstualisering kan skape ny mening og presentere artefaktene i et annet lys. Som lærer ønsker man gjerne at klassen skal få noe konkret ut av materialiteten, og der dimensjonsmodellen fungerer som et analytisk verktøy, kan den også problematisk nok redusere artefaktens hensikt og betydning i klasserommet. Som Morgan (2015) presiserte, definerer vi materialitet når vi vet hva den gjør. Spørsmålet som da må stilles er om rekontekstualiseringen klarer å fremme en slik definisjon, eller om elevenes egen kategorisering blir gjeldende. Vi vet at lærerens definisjonsmakt har stor innflytelse i klasserommet (jf. kapittel 5.3.2) og dette er styrende for det som formidles. Dermed må lærere være kompetente nok til å håndtere rekontekstualisering slik at artefaktens mening og posisjon ivaretas. I Midttuns (2007) prosjekt ble artefaktene brukt både som forenkling og fordypning av fagstoff, og i didaktisk sammenheng kan dette bidra til ulike læringsstrategier i klasserommet, noe denne læreren også synes å mene.

Noen hevder at rekontekstualisering i stor grad bidrar til å svekke artefaktens religiøse funksjon. En lærer mener artefakter åpenbart må gjennom en rekontekstualisering hvis det skal brukes i skolen, fordi klasserommet ikke skal være en arena for religiøs opplevelse. Hun forklarer at rekontekstualisering ikke er et stort problem, fordi faget krever et bevisst forhold til hvilket perspektiv man arbeider ut fra. Hun synes å basere sitt svar på normativ didaktikk og fletter innenfra- og utenfraperspektivet i arbeidet med rekontekstualisering. Vi kan også koble dette til Morgans (2015) forklaring om taksonomiskifte. Artefakter plasseres i en taksonomi og forblir der til omstendighetene krever et taksonomiskifte. Sån sett går

artefaktene gjennom flere fortolkninger, og dette kan skape ustabilitet når de skal klassifiseres. Morgan (2017) diskuterte også at materialitet sier noe om hvilken verdi som genereres av artefakter i religiøs praksis. Denne læreren fjerner det religiøse aspektet i rekontekstualiseringen, og forenkler dermed artefaktens verdi, noe som argumenteres ut fra didaktisk tilnærming. Hun nevner også at lærere må være kompetente nok til å skape en ny kontekst omkring artefaktene, og forklarer at hun selv forsøker å skape diskusjoner i klasserommet for å drøfte religioners forankring og posisjon i samfunnet. Fra et overordnet perspektiv ser det ut til at læreren prøver å bevisstgjøre elevene på hvordan religiøs tendenser generer i samfunnet og hvordan dette kommer til uttrykk i omstendigheter som de selv kan forstå og relatere seg til (musikk, artister, østlig yoga og lignende). Dette peker også på elevdeltakende rekontekstualisering, slik Hodnes (2008) prosjekt også rapporterte.

5.4.2 Ferdige undervisningsopplegg – en vei å gå?

Empirien viser også at flere lærere ønsker å få på plass et ordentlig undervisningsopplegg ved bruk av religiøse artefakter i klasserommet. De uttrykker et behov for oppskrift i arbeidet med å inkludere religiøs materialitet i religionsfaget. Ferdige undervisningsopplegg, som for eksempel "A Gift to the Child Approach" (jf. Hull 2000) kan virke forlokkende for lærerne, siden de har en fast struktur og bestemte undervisningssekvenser som man kan følge. Dette kan derimot vise seg å overskygge premissene fra de religionsfaglige perspektivene, og er et paradoks siden intensjonen til Kunnskapsløftet fra 2006 var å basere seg på læreres faglighet (jf. Andreassen 2016; Mikkelsen 2009; kapittel 2.2).

En fordel med ferdige opplegg kan være at de gir en struktur for lærer og elev i arbeidet med artefakter. Samtidig vil en fare være om ferdige opplegg baserer seg på et bestemt meningsinnhold i artefaktene. Strukturen vil da basere seg på en essensialistisk orientert religionsforståelse, og i liten grad åpne for at artefaktens meningsinnhold kan oppfattes på ulike måter (jf. Morgan 2016). Utfordringen med ferdige opplegg vil være å lage en struktur som er åpen for ulike tolkningsmuligheter og ulikt meningsinnhold i artefaktene. Det betyr at man ikke kommer unna viktigheten av religionslærerens ferdighet, selv om det foreligger en ferdig struktur.

5.5 Diskrepans – hva er det egentlig lærerne mener?

Flere av lærere presiserte at de ønsker å bruke mer tid på religiøse artefakter i klasserommet etter å ha møtt meg. Med andre ord virker det som om intervjuene har fått lærerne til å reflektere mer omkring denne undervisningsmåten. Fra et overordnet blikk tolker jeg dette som en gevinst i forhold til at religionsfaget bygger på flere perspektiver, ulike refleksjoner og kritisk tenkning. Prosjektet i seg selv har hatt som mål å synliggjøre de mulighetene som oppstår ved vitenskapelige skjæringspunkter, og hvis intervjuene har inspirert lærerne til å undersøke bruk av religiøse artefakter nærmere, kan dette være med på å variere undervisningen som blir gitt i videregående skole. Lærerne forklarer at en religionskoffert med det de omtaler som ”autentiske” artefakter utarbeidet for skoleverket er å foretrekke, med veiledende mal på hvordan materialiteten skal brukes. En Buddha-statue som ikke har vært i et tempel, har ifølge lærerne, mindre verdi enn den masseproduserte samme artefakten som har vært i et tempel. De forklarer at det er viktig å holde på innenfraperspektivet, siden de ikke vil kunne ivareta dette gjennom en replika. Her oppstår det en diskrepans i forhold til hva informantene svarte i tidligere i intervjuet, der de løfter fram et utenfraperspektiv og en refleksjon over religion som et dynamisk fenomen. Når lærerne snakker om religiøse artefakter synes de kun å basere seg på innenfraperspektiv, og uten å bruke et analytisk fagspråk. Dette er noe jeg har oppdaget i analysen av intervjuene, og opplever som interessant, men også vanskelig å drøfte. Opplevelse av diskrepans i lærernes utsagn gjør at jeg nå stiller spørsmålet – hva er det lærerne egentlig mener?

5.5.1 Empatisk religionsforståelse

Lærernes religionsforståelse ligger latent og implisitt i intervjuene, til tross for at dette ikke diskuteres eksplisitt. Drøftingen tyder på at lærernes begrepsapparat preges av en empatisk forståelse av religion hvor deres egne refleksjoner om artefakter påvirkes av artefakter. Med andre ord påvirker artefaktene oss i egenskap av deres materialitet, selv når de ikke er tilstede (jf. Latour 2005).

Når lærerne reflekterer om bruken av artefakter i undervisningen, forklarer de eksempelvis rekontekstualiseringen gjennom et innenfraperspektiv. De snakker om ”autentiske” artefakter, og om artefakter som ”hellige” som krever en viss form for respekt og innlevelse (empati). I refleksjonen over artefakter trer dermed noe som kan indikere en empatisk forståelse av religion fram. Det er dette jeg opplever som en diskrepans i lærernes utsagn om religion i

deres presiseringer om religiøse artefakter. Lærerne vil vektlegge den ”spesielle verdien” artefakten genererer når det brukes i undervisningen, noe som fremstår paradoksalt da de tidligere i intervjuet opplyste at de er bekymret for å drive konfesjonell opplæring. Også her trer det fram en diskrepans i lærernes utsagn. De fremstår på den ene siden som prinsipielt bevisst at de ikke skal bedrive forkynnende undervisning, men forutsetter en særlig innlevelse, empati og respekt av elevene stilt overfor religiøse artefakter, fordi de oppfattes som ”hellige” og ”autentiske”. Dette sier noe om kompleksiteten som ligger i religiøse artefakter, og hvordan de påvirker mennesker – som også skal være fagpersoner – i egenskap av sin materialitet og forestilte symbolinnhold (jf. Latour 2005). Lærerne viser i liten grad refleksjoner omkring de prinsipielle utfordringene ved å bruke religiøse artefakter, og formulerer seg på en slik måte at innenfraperspektivet og en empatisk religionsforståelse er synlig. Dette kan knyttes til religionsfenomenologien, med Rudolf Otto og Mircea Eliade i spissen (jf. kapittel 1.2).

6 Oppsummering og konklusjon

I kapittel 1.1 formulerte jeg problemstillingen: *Hva er lærerens fagdidaktiske vurderinger for bruk av religiøse artefakter i klasserommet?* Denne studien har forsøkt å besvare dette ved hjelp av kvalitative intervjuer med religionslærere i videregående skole, og drøfting mot teori bestående av didaktikk og nyere religionsvitenskapelig teori om religion og materialitet.

Studiens funn viser at lærerne er tydelige når det gjelder de fagdidaktiske fordelene som religiøs materialitet åpner opp for i klasserommet. Artefakter kan styrke elevenes motivasjon og innsats i religionsfaget, bidra med nye innfallsvinkler og kognitive kunnskapsknagger, og kan også fungere som konkretiseringer i et fag hvor tolkning og forståelse står sentralt. Derimot fremstår lærerne mer vage og uklare når det gjelder religionsfaglig begrunnelse av fagdidaktiske fordeler, hvor de så vidt reflekterer omkring artefakter som komparative verktøy. Studien viser også at lærerne i liten grad reflekterer omkring de prinsipielt problematiske sidene ved å bruke religiøse artefakter (forkynnelse, involvering og tilslutning til religiøs utøvelse), men nevner hvordan elevforutsetninger, respekt, eksotisme og deres egen kunnskap og kompetanse påvirker måten materialitet brukes i undervisning. Begrepsapparatet de benytter seg av når de reflekterer omkring bruken av artefakter, gjenspeiler et innenfraperspektiv og en empatisk forståelse av religion, som vi også kan finne i en Otto- og Eliade-tradisjon (religionsfenomenologi). De pedagogiske begrunnelsene for å bruke religiøs materialitet ser dermed ut til å overskygge de religionsfaglige premissene. At

lærerne reflekterer over de pedagogiske fordelene, indikerer bevissthet om hvordan elevene lærer best. Samtidig tyder det på at lærerne i liten grad har utviklet et religionsfaglig begrepsapparat, noe som kan peke på lav faglig kompetanse vedrørende religiøs materialitet.

6.1 Konsekvenser i klasserommet

Arbeidet med å belyse oppgavens problemstilling har gitt meg god innsikt og ny kunnskap om religiøs materialitet og koblingen til det didaktiske fagfeltet. Prosjektet har vært en kontinuerlig læringsprosess, og denne kunnskapen vil jeg forsøke å implementere inn i min fremtidige rolle som religionslærer på videregående skole.

Oppgaven viser hvordan lærere har behov for en heterogen kunnskapsbase hvor tolkningsmuligheter fra flere fag blir synlig. Samtidig må de religionsfaglige premissene ivaretas, på lik linje som de pedagogiske begrunnelsene for å integrere materialitet i klasserommet. Dette gjenspeiler også den religionsfaglige kompetansen. Religion og etikk er skolefag som preges av refleksjon og kritisk tenkning. Religiøs materialitet utfordrer derfor lærere til å utvikle sin egen profesjonsutøvelse ved å bygge på ulike perspektiver. Jeg har derfor blitt mer bevisst om hva som kreves av meg i rollen som lærer i religionsfaget, og spesielt i møte med religiøs materialitet. Samtidig har jeg fått innsikt i hvordan materialitet kan skape variasjon og motivasjon i et fag som, dessverre, preges av mye tradisjonell tavleundervisning og oppgaveløsning. Derfor vil jeg forsøke å benytte meg av studiens funn i fremtidig undervisning og samtidig være bevisst de utfordringene artefakter medfører.

7 Avslutning

Som konklusjonen viser har prosjektet avdekket flere interessante perspektiver når det gjelder lærerens fagdidaktiske vurderinger for bruk av religiøse artefakter i klasserommet. Studien gir innsyn i koblingen mellom det religionsvitenskapelige og didaktiske fagfeltet, og har åpnet opp for flere muligheter når det gjelder presentasjon av religion i skolen. Prosjektet har forsøkt å belyse det komplekse omkring religiøs materialitet og hvordan dette kan rekontekstualiseres inn i klasserommet.

Oppgaven viser at det finnes lite forskning på å bruke artefakter i undervisningen, og religiøs materialitet blir i pedagogisk sammenheng ofte kun forstått som konkretiseringer. Derfor er det nærliggende å tro at masteroppgaven kan være med på å sette i gang undersøkelser om

artefakter og koblingen til didaktikk. Som jeg skrev i kapittel 1.1 vet vi for lite om religionsundervisningen i norske skoler, og hvordan dette utføres og oppleves av lærere og elever (Andreassen (2016: 23). Denne masteroppgaven gir derimot innsikt til hvordan religionsvitenskap er i interaksjon med religionsdidaktikk, og kan være et viktig bidrag til fremtidig undersøkelser av religiøs materialitet tiltenkt undervisningsbruk i skolen.

Litteraturliste

- Alberts, Wanda. (2007): *Integrative Religious Education on Europe*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Andreassen, Bengt-Ove. (2008): "Et ordinært fag i særklasse" : en analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk. Ph.d.-avhandling. Tromsø: Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, Universitetet i Tromsø.
- Andreassen, Bengt-Ove. (2010): Bruk eller misbruk? Ninian Smarts dimensjonsmodell i tilnærmingen til religion i norsk religionsdidaktikk. *Religionsvidenskabeligt tidsskrift* 55, s. 55-73.
- Andreassen, Bengt-Ove. (2015): Fritaksrett og presiseringer om religionsundervisning også i videregående opplæring? *Prismet*, s. 95-98.
- Andreassen, Bengt-Ove og Olsen, Torjer A. (2015): Religionsfaget i videregående skole. En læreplanhistorisk gjennomgang 1976-2006. *Prismet* 2, s. 65-79.
- Andreassen, Bengt-Ove. (2016): *Religionsdidaktikk*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barnes, L. Philip. (2000): Ninian Smart and the Phenomenological Approach to Religious Education. *Religion* 30 (4), s. 315-332.
- Barnes, L. Philip. (2001): The Contribution of Professor Ninian Smart to Religious Education. *Religion* 3 (4), s. 317-319.
- Bernstein, Basil. (2001): Pædagogisering af viden: Studier i rekontekstualisering. I: Chouliaraki, Lilie og Bayer, Martin [red.]: *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*, s. 187-217. Viborg: Akademisk forlag
- Bird, Frederick og Scholes, Laurie Lamoureux. (2011): Research ethics. I: Stausberg, Michael og Engler, Steven [red.]: *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion*, s. 81-121. New York: Routledge.
- Blanton, Anderson. (2015): Prayer. I: Plate, S. Brent [red.]: *Key terms in material religion*, s. 161-166. London og New York: Bloomsbury Academy.
- Carp, Richard M. (2011): Material Culture. I: Stausberg, Michael og Engler, Steven [red.]: *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion*, s. 474-490. New York: Routledge.
- Connolly, Peter. (1999): Introduction. I: Connolly, Peter [red.]: *Approaches to the study of Religion*, s. 1-9. London og New York: Cassell.
- Dahl, Espen. (2005): Det helliges arkeologi – en fenomenologisk tilnærming til nattverden. I: *Tidsskrift for teolog og kirke*, 76 (4), s. 248-301.

Erricker, Clive. (1999): Phenomenological Approaches. I: Connolly, Peter [red.]: *Approaches to the study of Religion*, s. 73-104. London og New York: Cassell.

Flood, Gavin. (1999): *Beyond Phenomenology. Rethinking the Study of Religion*, London: Cassell.

Forskrift til opplæringsloven. Forskrift 30. juni 2010 nr. 1046 om *elevens rett til læremiddel på eiga målform*. Versjon lest 10.03.2017. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_19#KAPITTEL_19

Furset, Inger og Repstad, Pål. (2003): *Innføring i religionssosiologi*. 3. opplag. Oslo: Universitetsforlaget.

Gilhus, Ingvild Sælid og Mikaelsson, Lisbeth. (2001): *Nytt blikk på religion*. Oslo: Pax forlag.

Gilhus, Ingvild Sælid og Mikaelsson, Lisbeth. (2007): *Hva er religion?* Oslo: Universitetsforlaget.

Gilje, Øystein.; Ingulfsen, Line.; Dolonen, Jan A. Furberg, Anniken.; Rasmussen, Ingvill.; Kluge, Anders.; Knain, Erik.; Mørch Anders.; Naalsund, Margrethe og Skarpaas, Kaja G. (2016): *Med ARK&APP – Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Oslo: Universitetet i Oslo.

Grimes, Ronald L. (2015): Ritual. I: Plate, S. Brent [red.]: *Key terms in material religion*, s. 173-178. London og New York: Bloomsbury Academy.

Grønmo, Sigmund. (2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Guðmundsdóttir, Sigrún. (2011a): Den kvalitative forskningsprosessen. I: Moen, Torill og Karlsdóttir, Ragnheiður [red.]: *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*, s. 15-31. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Guðmundsdóttir, Sigrún. (2011b): Forskningsintervjuets narrative karakter. I: Moen, Torill og Karlsdóttir, Ragnheiður [red.]: *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*, s. 71-85. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Harvey, Graham. (2017): Art and buildings. I: Hutchings, Tim og McKenzie, Joanne [red.]: *Materiality and the Study of Religion*, s. 103-118. New York: Routledge.

Heiene, Gunnar.; Myhre, Bjørn.; Opsal, Jan.; Skottene, Harald og Østnor, Arna. (2014): *Tro og tanke – religion og etikk for den videregående skolen*. 2. utgave. Oslo: Aschehoug.

Hinnells, John R. (2005): Religion and the arts. I: Hinnells, John R.[red.]: *The Routledge Companion to the Study of Religion*, s. 509-525. New York: Routledge.

Hjelde, Sigurd. (2007): Teologi og religionshistorie – slektenskap til besvær? I: Hjelde, Sigurd og Krogseth, Otto [red.]: *Religion – et vestlig fenomen?* s. 31-50. Oslo: Gyndendal Norsk Forlag AS.

- Hodne, Hans. (2008): *Sluttrapport. Religiøse gjenstander som læremidler*. Kristiansand: Institutt for religion, filosofi og historie, Universitetet i Agder.
- Hull, John M. (2000): Religion in the Service of the Child Project: The Gift Approach to Religious Education. I: Grimmitt, Michael [red.]: *Pedagogies of Religious Education*, s. 112-129. Essex: McCrimmon Publishing Co Ltd.
- Hutchings, Tim og McKenzie, Joanne. (2017): Introduction: The body of St Cuthbert. I: Hutchings, Tim og McKenzie, Joanne [red.]: *Materiality and the Study of Religion*, s. 1-13. New York: Routledge.
- Imsen, Gunn. (2006): Allmenn didaktikk og fagdidaktikk – mellom dannelse og utdanningspolitikk. I: Ongstad, Sigmund [red.]: *Fag og didaktikk i lærerutdanning*, s. 243-257. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, Gunn. (2009): *Lærerenes verden. Innføring i generell didaktikk*. 4. utgave, 2. opplag 2010. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jackson, Robert. (1997): *Religious education. An interpretive approach*. London: Hodder & Stoughton.
- Jensen, Tim. (2008): RS based RE in Public Schools: A Must for a Secular State. I: *Numen* 55 (2-3), s. 123-150.
- Jensen, Tim. (2016): ASR and RE. I: *The Journal of the Irish Society for the Academic Study of Religions*. 3, Festschrift in Honour of Professor Brian Bocking, s. 59-83.
- Kjeldsen, Karna. (2016): *Kristendom i folkeskolens religionsfag. Politiske og faglige diskussjoner, representasjon og didaktisering*. Ph.d.-avhandling. Odense: Institutt for historie. Religionsstudier, Syddansk universitet.
- Krogseth, Otto. (2007): Religionsdefinisjon – et problematisk prosjekt. I: Hjelde, Sigurd og Krogseth, Otto [red.]: *Religion – et vestlig fenomen?* s. 65-78. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kunin, Seth D. (2003): *Religion. The Modern Theories*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kvale, Steinar. (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. 1. utgave 1997, 9. opplag 2006. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Latour, Bruno. (2005): *Reassembling the Social*. New York: Oxford University Press Inc.
- Latour, Bruno. (2010): *On the Modern Cult of the Factish Gods*. Durham og London: Duke University Press.
- Lorentzen, Svein.; Streitlien, Åse.; Tarrou, Anne Lise Høstmark og Aase, Laila. (1998): *Fagdidaktikk. Innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Lyngsnes, Kitt og Rismark, Marit. (2007): *Didaktisk arbeid*. 2. utgave, 4. opplag 2010 Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- McCutcheon, Russell T. (2007): *Studying religion. An introduction*. London, Oakville: Equinox.
- Midttun, Ann. (2007): *Prosjektrapport. Religion og estetikk. Bruk av kultgjenstander i klasserommet – med særlig vekt på buddhisme og islam*. Oslo: Det Teologiske Menighetsfakultet.
- Mikkelsen, Rolf. (2009): Læreplaner og Kunnskapsløftet 2006 (K06). I: Mikkelsen, Rolf og Fladmoe, Henrik [red.]: *Lektor – adjunkt – lærer*, s. 71-88. 2. utgave, 3. opplag 2013. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moen, Torill og Karlsdóttir, Ragnheiður. (2011): Innledning. I: Moen, Torill og Karlsdóttir, Ragnheiður [red.]: *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*, s. 9-14. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Morgan, David. (2015): Thing. I: Plate, S. Brent [red.]: *Key terms in material religion*, s. 253-259. London og New York: Bloomsbury Academy.
- Morgan, David. (2016). Materiality. I: Stausberg, Michael og Engler, Steven [red.]: *The Oxford handbook of The Study of Religion*, s. 271-289. Oxford: Oxford University press.
- Morgan, David. (2017): Material analysis and the study of religion. I: Hutchings, Tim og McKenzie, Joanne [red.]: *Materiality and the Study of Religion*, s. 14-32. New York: Routledge.
- Northcott, Michael S. (1999): Sociological Approaches. I: Connolly, Peter [red.]: *Approaches to the study of Religion*, s. 193-225. London og New York: Cassell.
- NOU 1995: 9 *Identitet og dialog*.
- NOU 2007: 6 *Formål for framtida*.
- O'Grady, Kevin. (2005): Professor Ninian Smart, phenomenology and religious education. *British Journal of Religious Education* 27 (3), s. 227-237.
- O'Grady, Kevin. (2009): Honesty in religious education: some further remarks on the legacy of Ninian Smart and related issues, in reply to L. Philip Barnes. *British Journal of Religious Education* 31 (1), s. 65-68.
- Ongstad, Sigmund. (2006): Fag i endring. Om didaktisering av kunnskap. I: Ongstad, Sigmund [red.]: *Fag og didaktikk i lærerutdanning*, s. 11-57. Oslo: Universitetsforlaget.
- Orsi, Robert A. (2012): Introduction. I: Orsi, Robert A. [red.]: *The Cambridge companion to religious studies*, s. 1-13. New York: Cambridge University Press.
- Pellegrini, Ann. (2015): Movement. I: Plate, S. Brent [red.]: *Key terms in material religion*, s. 153-160. London og New York: Bloomsbury Academy.

- Plate, S. Brent. (2015): Material religion: An introduction. I: Plate, S. Brent [red.]: *Key terms in material religion*, s. 1-8. London og New York: Bloomsbury Academy.
- Repstad, Kari og Tallaksen, Inger Margrethe. (2014): *Praktisk fagdidaktikk for religionsfagene*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Rothstein, Mikael. (2007): Religionshistorie – en meget kort præsentation. I: Hjelde, Sigurd og Krogseth, Otto [red.]: *Religion – et vestlig fenomen?* s. 18-29. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Rubel, Nora L. (2015): Food. I: Plate, S. Brent [red.]: *Key terms in material religion*, s. 95-101. London og New York: Bloomsbury Academy.
- Ryba, Thomas (2000): Manifestation. I: McCutcheon, Russell og Braun, Willi [red.]: *Cassell's Guide to the Study of Religion*, s. 168-189. London: Cassell.
- Schopen, Gregory (1998): Relic. I: Taylor, Mark C. [red.]: *Critical Terms for Religious Studies*, s. 256-268. Chicago: University of Chicago Press.
- Sjøberg, Svein. (2001): Innledning: Skole, kunnskap og fag. I: Sjøberg, Svein [red.]: *Fagdebattikk. Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*, s. 11-48. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Sjøberg, Svein. (2006): Naturfag i skole og samfunn: En tverrfaglig historie. I: Ongstad, Sigmund [red.]: *Fag og didaktikk i lærerutdanning*, s. 61-84. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjøberg, Svein. (2009): Fag og kunnskap i dagens skole. I: Mikkelsen, Rolf og Fladmoe, Henrik [red.]: *Lektor – adjunkt – lærer*, s. 155-173. 2. utgave, 3. opplag 2013. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skeie, Geir. (2010): Rom for læring i religion, livssyn og etikk. I: Skeie, Geir [red.]: *Religionsundervisning og mangfold*, s. 11-20. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smart, Ninian. (1968): *Secular Education and the Logic of Religion*. New York: Humanities Press.
- Smart, Ninian. (1998): *The World's Religions*. 2. utgave. London: Cambridge University Press.
- Smart, Ninian. (1999): Foreword. I: Connolly, Peter [red.]: *Approaches to the study of Religion*, s. xi- xiv. London og New York: Cassell.
- Stabell-Kulø, Arnt. (2005): *Religioner i klasserommet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Stausberg, Michael. (2006): Sammenligning. I: Kraft, Siv Ellen og Natvig, Richard J. [red.]: *Metode i religionsvitenskap*, s. 29-50. Oslo: Pax Forlag.

Stausberg, Michael. (2011): Comparison. I: Stausberg, Michael og Engler, Steven [red.]: *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion*, s. 21-39. New York: Routledge.

Stensvold, Anne. (2007): Å definere religion. I: Hjelde, Sigurd og Krogseth, Otto [red.]: *Religion – et vestlig fenomen?* s. 52-64. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

St.meld. nr. 28 (2015-2016): Fag – Fordypning – Forståelsen. En fornyelse av Kunnskapsløftet.

Strenski, Ivan [red.]. (2006): *Thinking about religion. A reader*. Oxford: Blackwell Publishing.

Sundbye, Live Marie T. og Nisted, Inger Merethe. (2017): Primære og sekundære datakilder. I: Høines, Øivind [red.]: *NDLA – Markedsføring og ledelse 1*. Publisert 17.09.2012, oppdatert 04.03. 2017, versjon lest 06.04.2017. <http://ndla.no/nb/node/93370?fag=52293>

Utdanningsdirektoratet. (2006) [RE06]: *Læreplan for Religion og etikk. Fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kl06/REL1-01>

Walsh, Karen. (2011): Using artefacts in religious education. I: Gearon, Liam [red.]: *The Religious Education CPD Handbook*. Versjon lest 11.04.2017. <http://www.re-handbook.org.uk/section/approaches/using-artefacts-in-religious-education>

Weiner, Isaac. (2015): Sound. I: Plate, S. Brent [red.]: *Key terms in material religion*, s. 215-221. London og New York: Bloomsbury Academy.

Wood, Martin. (2017): Blessed food from Jalaram's kitchen. I: Hutchings, Tim og McKenzie, Joanne [red.]: *Materiality and the Study of Religion*, s. 52-66. New York: Routledge.

Østberg, Sissel. (2001): Kristendom, religion og livssyn KRL-faget. I: Sjøberg, Svein [red.]: *Fagdebattikk. Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*, s. 266-294. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Vedlegg 1 – Informasjons- og samtykkeskjema



Til deltakere i mastergradsprosjekt

Tromsø, 1. februar 2016

Informasjon og forespørsel om deltakelse i mastergradsoppgave

Vedrørende deltakelse i mastergradsprosjektet *“Lærerens didaktiske vurderinger for bruk av religiøse gjenstander i klasserommet. En kvalitativ forskningsoppgave i religionsdidaktikk på videregående skole.”*

Prosjektperioden er satt fra 8. februar 2016 til 1. november 2017.

Formålet med prosjektet er å belyse lærerens didaktiske vurderinger for bruk av religiøse gjenstander i klasserommet. Utgangspunktet er å se nærmere på lærerens didaktiske valg og vurderinger, og hvordan overnevnte undervisningsmetode blir begrunnet ut fra et yrkesfaglig ståsted. Prosjektet vil undersøke lærerens egne erfaringer ved bruk av religiøse gjenstander i undervisningssammenheng og eventuelle kritiske perspektiver knyttet til dette. Prosjektet vil være avhengig av å registrere kjønn, alder (ikke fødselsdato og personnummer), utdanning og arbeidserfaring (i tid). Disse opplysningene vil bli behandlet fortrolig av undertegnede, samt hoved- og biveileder til mastergradsoppgaven, og lagret i tråd med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjenestes (NSD) retningslinjer. I en framtidig publisering av forskningsprosjektet i vitenskapelige artikler vil alle informanter bli anonymisert og omtalt på en slik måte at det ikke er mulig å identifisere informantene. Det er frivilling å delta og deltakere kan til enhver tid i løpet av hele prosjektperioden, og uten forventning om begrunnelse, trekke sin deltakelse fra prosjektet. Undertegnede plikter da å makulere/slette all informasjon som er gitt fra vedkommende informant.

I tråd med NSDs retningslinjer bes det om et skriftlig samtykke om deltakelse i prosjektet. Se svarslipp til slutt i dette brevet. Det signeres to eksemplarer av samtykke, der informantene får en og prosjektansvarlig får en. Det bes om samtykke til:

- Deltakelse i prosjektet der det gjøres lydopptak og notatskriving av intervju
- Fortrolig behandling av personopplysninger
- Oppbevaring av transkribert intervju og lydopptak i anonymisert form i en periode på et 18 måneder for bearbeidelse av tematikk til masteroppgaven

Prosjektansvarlig er masterstudent Karoline Bjørklund Hauan, Institutt for historie og religionsvitenskap (IHR), ved Universitetet i Tromsø. **Kontaktinformasjon:** telefon 917 50 898, e-post: karolinehauan@gmail.com. Veileder er førsteamanuensis Bengt-Ove Andreassen, Institutt for pedagogikk og lærerutdanning (ILP), ved Universitetet i Tromsø. **Kontaktinformasjon:** 909 14 514, e-post: bengt.ove.andreassen@uit.no.

Prosjektet er registrert hos NSD som prosjekt nr. 47108 med tittelen *Lærerens didaktiske vurderinger for bruk av religiøse gjenstander i klasserommet. En kvalitativ forskningsoppgave i religionsdidaktikk på videregående skole.*

Med vennlig hilsen

Karoline Bjørklund Hauan

Skriftlig samtykke

- Jeg samtykker i deltakelse i prosjekt under forutsetning at ovenfor nevnte retningslinjer følges

Dato.....

Underskrift.....

Underskrift, prosjektansvarlig.....

Vedlegg 2 – Intervjuguide

Rammesetting	5 minutter	Løs prat
	8 minutter	Informasjon: <ul style="list-style-type: none"> - Bakgrunn/formål - Hva skal intervjuet brukes til? - Taushetsplikt - Signering av samtykkeerklæring - Redegjøre ovenfor informanten om at skoler har ulike prioriteringer når det gjelder kjøp av undervisningsmateriale - Eventuelle uklarheter/spørsmål fra informanten
Erfaringer	10 minutter	Overgangsspørsmål: <ul style="list-style-type: none"> - Informantens kjønn, alder, yrkestittel og arbeidserfaring i skolesektor - Informantens erfaring med bruk av religiøse gjenstander i undervisning - Eventuelle oppfølgingsspørsmål
Fokusering	30 minutter	Konkretiserings spørsmål (Hvis informanten ikke har erfaringer med bruk av religiøse gjenstander, kan spørsmålene være hypotetiske: ”Hvis du hadde..”) <ul style="list-style-type: none"> - Har informanten selv brukt religiøse gjenstander i undervisning? → Hvorfor, hvorfor ikke? - Er det viktig eller ikke relevant? → Hvorfor, hvorfor ikke? → Didaktiske utfordringer? → Didaktiske fordeler?

		<ul style="list-style-type: none"> - Bruker informanten religiøse gjenstander i religion- og etikkundervisning? <ul style="list-style-type: none"> → Eksemplifiser → Vurderer informanten enkelte gjenstander som mer relevante enn andre? - Vurderer informanten noen typer gjenstander som enklere å bruke i undervisningssammenheng enn andre? <ul style="list-style-type: none"> → Hvilke og hvorfor? → Hvilke andre didaktiske vurderinger ligger til grunn for dette svaret? - Ville informanten brukt gjenstander i undervisningen hvis dette var tilgjengelig? <ul style="list-style-type: none"> → Hvilke gjenstander skulle informanten ønske å ha tilgjengelig? → Hvorfor? - Materielle perspektiver <ul style="list-style-type: none"> → Tilegnelse av funksjon/betydning/definisjon → Hva skjer når gjenstander rekontekstualiseres? → Forholdet mellom gjenstand, religion og relasjon, og hvordan religion blir representert som et resultat av disse. → Hvordan bruker informanten en gjenstand fra en bestemt religiøs tradisjon? → Har informanten tanker om hvordan dette kan implisere en generalisering selv om den egentlig er ett bestemt
--	--	---

		<p>uttrykk innenfor en bestemt religiøs tradisjon?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lærerens maktposisjon ovenfor gjenstandene (i forhold til tolkning og betydning) <ul style="list-style-type: none"> → Har informanten tanker om at lærerrollen har makt til å gjøre en normativ tolkning av hvordan gjenstanden skal forstås? → Eventuelle oppfølgingsspørsmål - Har informanten didaktiske årsaker til å begrunne bruk av religiøse gjenstander som god eller mindre god undervisningsmetodikk? - Opplever informanten etiske utfordringer ved bruk av religiøse gjenstander? <ul style="list-style-type: none"> → Utfordrende sider → Har informanten tanker omkring hvordan bruk av religiøse gjenstander i undervisningen kan oppfattes/forstås som religiøs involvering/eventuelt forkynnelse? - Eventuelle oppfølgingsspørsmål
Oppsummering	7 minutter	<ul style="list-style-type: none"> - Oppklaringer ved eventuelle uklarheter - Ønsker informanten å tilegne noe annet til intervjuet? - Er alle spørsmål besvarte? - Har man fått svar på det man ønsket å vite mer om? - Takke informanten for intervjuet

