

# Livsmestring og selvutvikling i KRLE – tar faget en subjektiv vending?

**Stokke, Christian; Rodriguez, Mira Cataya**  
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag, Universitetet i Sørøst-Norge

Stokke, C., & Rodriguez, M. C. (2020). Livsmestring og selvutvikling i KRLE. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 37(2), 137-148. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2020-02-05>

Dette er den aksepterte versjonen av en artikkel utgitt i *Nytt norsk tidsskrift*, og den kan avvike fra den endelige publiserte versjonen:

**Utgivers versjon, DOI:** <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2020-02-05>

## **Livsmestring og selvutvikling i KRLE – tar faget en subjektiv vending?**

**Christian Stokke**, førsteamanuensis, Universitetet i Sørøst-Norge, [christian.stokke@usn.no](mailto:christian.stokke@usn.no)

**Mira Cataya Rodriguez**, stipendiat, Universitetet i Sørøst-Norge, [mira.c.rodriguez@usn.no](mailto:mira.c.rodriguez@usn.no)

**Nytt Norsk Tidsskrift nr. 2, 2020 (4. juni)**

*Norwegian school curriculum is changing again, and the new interdisciplinary topic life skills has caused debate. This paper focuses on the religious education subject, which has seen big changes in the last two decades related to pluralization and secularization of society. We ask whether this subject is taking a subjective turn towards life skills and self-development – as in postmodern religiosity and pedagogical trends emphasizing that students themselves create meaning and knowledge.*

Key words: Religious education, life skills, subjective turn, pedagogy

*Læreplanene for grunnskolen endres igjen i år, og det nye tverrfaglige temaet livsmestring har skapt debatt. Denne artikkelen fokuserer på KRLE-faget, som har blitt endret mye de siste tjue år i takt med endringer i livssynsmangfoldet og religionens rolle i samfunnet. Vi stiller spørsmålet om faget nå tar en subjektiv vending i retning av livsmestring og selvutvikling – i tråd med postmoderne religiøsitet og pedagogiske strømninger som vektlegger at elevene selv skaper mening og kunnskap.*

I år innføres nye læreplaner i skolen. Innføringen av livsmestring som et nytt tverrfaglig tema har skapt offentlig debatt. Det har kommet ulike opplegg for å undervise i livsmestring, og flere har uttrykt motstand mot å snakke om psykisk helse i skolen. De enkelte fagenes læreplaner har også blitt revidert. Denne artikkelen diskuterer hva skolens religions- og livssynsfag skal være, og særlig hvordan elevene kan arbeide med eksistensielle spørsmål, dannelse og personlig utvikling. Vi drøfter om større fokus på livsmestring og selvutvikling kan gjøre KRLE-faget mer relevant for unge menneskers liv i dagens postmoderne og postsekulære samfunn. Siden vi underviser ved lærerutdanningen og forsker på KRLE-

didaktikk, livsmestring og spiritualitet, er vi opptatt av hvordan skolens religions- og livssynsfag kan bli mer relevant for unge menneskers liv.

Her undersøker vi hvordan faget kan bidra til livsmestring og personlig utvikling. Vi begynner med en kritisk drøfting av dagens KRLE-fag, og fremhever to dilemmaer: Hvordan kan religions- og livssynskunnskap gjøres relevant og engasjere både religiøse og ikke-religiøse elever i ett felles fag? Og hvordan kan religions- og livssynskunnskap knyttes til erfaring og bli anvendelig kunnskap for elevers egne liv, uten å forkynne eller gi elevene en religiøs oppdragelse? Vi drøfter om økt fokus på samtidsreligiøsitet kan gjøre faget mer relevant for troende og sekulære elever, og diskuterer tre didaktiske perspektiver fra England. Her spør vi hvordan interkulturell forståelse (Jackson 2014), å «lære av» religion (Grimmit 1987), og spiritualitet og selvutvikling (Wintersgill 2009) lar elever kople religions- og livssynskunnskap til egne liv uten at de læres opp i en tro, i henhold til læreplanene for KRLE.

### **Sekulært hegemoni**

Livssynssammensetningen har endret seg radikalt i det norske samfunnet i løpet av relativt kort tid. 40 % av norsk skoleungdom definerer seg nå som ikke-religiøse, mens 30 % sier at religion er viktig for dem. Situasjonen i samfunnet har på få tiår gått fra at de fleste var kristne, til at nær halvparten i yngre generasjoner ikke har noe forhold til religion. Et vanlig scenario er at besteforeldre vokste opp med kristendom, dagens foreldre tok avstand fra religion, og dagens skolebarn vokser opp i ikke-religiøse hjem. Samtidig er det et betydelig mindretall som identifiserer seg som religiøse. Kristen identitet og kultur står sterkt i deler av befolkningen, men den kristne virkelighetsoppfatningen har ikke lenger hegemoniet. 15 % av ungdommen sier at de vet at Gud finnes, og like mange sier de tror på en høyere makt som de ikke kaller Gud. 70 % av den etniske og kulturelle minoritetsbefolkningen sier at de vet at Gud finnes (Winje 2017).

Dette representerer et betydelig skifte i livssynssammensetningen i mange europeiske land, der samfunnets dominerende tenkemåte har endret seg fra en felles gudstro til et materialistisk verdensbilde der mange ikke forholder seg til en åndelig dimensjon. For få tiår siden var ikke-kristne elever i mindretall og trengte beskyttelse mot diskriminering og indoktrinering (Vestøl 2017: 132). Situasjonen i dag er at elever fra religiøse familier møter en sekulær virkelighetsforståelse hos medelever, lærere og i lærebøker, som utelukker at det finnes religiøse erfaringer som det sekulære verdensbilde ikke kan forklare (Sagberg 2012: 116).

Endringen i livssynssammensetningen og det store livssynsmangfoldet som preger dagens Norge, skaper et behov for at skolen, som en fellesarena, bygger bro mellom fremtidige samfunnsborgeres ulike virkelighetsforståelser (Habermas 2005).

### **Ett fag for troende og ateister**

I 1997 ble det etablert et felles religions- og livssynsfag som slo sammen trosopplæringen for kristne elever med livssynsfaget for ikke-kristne elever. Dette bød på utfordringer. Ett dilemma var hvordan faget kunne gjøres relevant og engasjerende for både troende og ateister, uten å favorisere én av gruppene. Det første forsøket, KRL, lyktes ikke. Utfordringen den gang var å gjøre fellesfaget tilstrekkelig uavhengig fra kristendomsopplæring til at foreldre som tidligere hadde valgt livssynsfaget for sine barn, kunne akseptere det.

Humanistiske foreldre klaget faget inn for menneskerettighetsdomstolen og fikk medhold i at KRL favoriserte kristne elever og brøt retten til ikke-diskriminering (Bråten 2014). Som resultat av dommen ble faget i 2008 omdøpt og omdefinert til «religion, livssyn og etikk» (RLE). I 2015 endret regjeringen fagets navn til «kristendom, religion, livssyn og etikk» (KRLE), og halvparten av tiden skulle nå brukes til kristendom. Ellers forble læreplanen uendret. Peder Gravem (2013: 299) påpeker at det ofte fremstilles som om det er folkerettslig problematisk at faget er identitetsdannende, mens menneskerettighetsdomstolen faktisk kritiserte at KRL-faget favoriserte *kristne* elevers identitetsutvikling på bekostning av elever med andre livssyn.

Norske myndigheter kunne altså valgt å gi ikke-kristne elever et likeverdig tilbud, men valgte heller å ta bort det som favoriserte kristne. Formuleringer om at faget skal «gi gjenkjennelse ut fra elevens egen bakgrunn» og stimulere «til personlig utvikling og til bevissthet om egen identitet» ble tatt ut av læreplanen (Gravem 2013: 299). Det ble slått fast i opplæringslovens §2-4 at RLE-faget skulle være «objektivt, kritisk og pluralistisk», og at faget ikke skulle være forkynnende. Det juridiske begrepet om objektivitet ble i læreplanen konkretisert som «saklig og upartisk» undervisning, og mange oppfattet dette som en advarsel mot å involvere elevene personlig i læringsprosessen (Skeie 2016: 8–10).

### **Er involvering forkynnende?**

Løsningen på det første dilemmaet skapte et nytt: Hvordan kan religions- og livssynskunnskap knyttes til erfaring og bli anvendelig kunnskap for elevers egne liv, uten å forkynne eller gi elevene en religiøs oppdragelse? Dette skapte debatt. Religionsviteren Bengt-Ove Andreassen (2012) tok til orde for ikke-involverende undervisning i sin

innføringsbok i RLE-didaktikk for lærerstudenter. Boka vektla at lærere skulle formidle kunnskap om religion, i motsetning til teologi-basert religionsopplæring. Andreassen var også skeptisk til å «lære av» religion, fordi han ikke ønsket å knytte undervisning om religion til danning og personlig utvikling. Gravem (2010: 1) kritiserte denne løsningen, som han mente bidro til «å gjøre faget mindre livsnært og mer teoretisk og distansert fra elevenes verden».

Sett i lys av rådende pedagogikk, som understreker elevsentrering og elevaktivitet (Sawyer 2014), mener vi det er problematisk at elevperspektivet ble svekket til fordel for kunnskapsformidling. En rekke forskere påpekte også at elevenes egne opplevelser, erfaringer og refleksjoner burde trekkes inn i undervisningen, ellers vil faget oppleves som fremmed og irrelevant (Domaas 2014: 132; Leganger-Krogstad 2011; Skrefsrud 2012; Engen og Lied 2010: 43).

### **Et virkelighetsfjernt fag?**

Klasseromsforskning (Domaas 2014; Fuglseth 2014) antyder at RLE-faget ofte undervises slik myndighetene og Andreassen (2012) la opp til, og med det resultat som kritikerne advarte mot. Kåre Fuglseth (2014) finner for eksempel at RLE-faget har vært preget av «særs distansert undervisning». Lærere er redde for å forkynne og holder seg til læreboka. Mange elever har ikke personlig erfaring med religion, og distansert undervisning oppleves som demotiverende. Foreldre har ifølge opplæringsloven rett til å frita sine barn fra aktiviteter som de oppfatter som deltakelse i religiøse praksiser. Bare 30 % av lærerne i Fuglseths studie sa at de hadde opplevd at det ble meldt fritak i deres timer, og fritak ble oftest meldt for markeringer av kristne høytider. Dette kan tyde på at «involverende» elevaktiviteter brukes lite, samtidig som nesten halvparten av lærerne faktisk har brukt meditasjon som læringsaktivitet. Domaas (2014: 126–130) beskriver også en «nokså ensidig vekt på et utenfra-perspektiv» og viser at det i undervisningen sjelden reflekteres over eksistensielle spørsmål og religiøse virkelighetsoppfatninger.

I tillegg finner flere forskere at religiøse elever ikke kjenner seg igjen i beskrivelsene av deres tro. Manglende gjenkjennelse er særlig vanlig blant muslimske (Toft 2017) og hinduistiske (Nicolaisen 2013) elever. Men heller ikke kristne elever kjenner seg igjen i undervisningens vektlegging av kristendom som et system av regler og doktriner (Domaas 2019). Dette antyder, ifølge Marie von der Lippe og Sissel Undheim (2017: 17), at religionsvitenskapens insistering på utenfra-perspektivet lett kommer i konflikt med religiøse elevers egen trosforståelse.

## **Bedre løsninger?**

Vi er selvfølgelig klar over at det finnes mange flinke lærere ute i skolene som gjør religions- og livssynsfaget relevant og engasjerende for sine elever. Likevel kan vi ikke se bort fra et tankevekkende mønster i forskningen: Faget oppleves som lite relevant av både troende og ikke-religiøse elever (dilemma 1), og mange lærere unngår å kople religionskunnskap til elevers livsverden av frykt for å drive religiøs påvirkning (dilemma 2). Vi tror at faget har et stort potensial for å engasjere, og vil i det følgende drøfte alternative løsninger på dilemmaene.

Med hensyn til kunnskapsinnhold påpeker Oddrun Bråten (2014: 130) at faget fortsatt preges av tradisjonelle mønstre for religiøst liv, og ikke gjenspeiler nye livssynsmønstre. Om faget i større grad gjenspeilet samtidsreligiøsitet og hvordan dagens ungdom forholder seg til religion og livssyn, tror vi at det kan oppleves som mer relevant. Det er mulig at religion fremstilles som mer «gammeldags» enn det faktisk er. Trine Anker (2017: 33–34) skriver at religiøse erfaringer og hybride religionsformer ligger nærmere ungdommers liv enn verdensreligioner slik de presenteres i lærebøker. Legger faget for mye vekt på trosbekjennelser, hellige tekster og regler, på bekostning av tverr-religiøse og personlige temaer som kjærlighet, følelser, relasjoner og opplevelser? La oss se litt på ungdomsforskning og samtidsreligiøsitet.

## **Fra religion til selvutvikling**

Nyere forskning på kristne ungdommer i Norge (Trysnes 2017) tyder på at de legger mer vekt på subjektive personlige opplevelser enn på regler og doktriner. For mange unge kristne i dag er troens læresetninger, hvilken menighet de tilhører, eller tydelige regler for alkohol og sex, mindre viktig enn å ha et personlig kjærlighetsforhold til Jesus som kan erfares gjennom kroppslige mystiske opplevelser av energi, lykke og kjærlighet. I likhet med alternativ spiritualitet som vektlegger selvutvikling, ser unge kristne det guddommelige som en kilde til et bedre liv (Trysnes 2017: 128–131). Studier av unge hinduers erfaringer i England (Nesbitt 2004) viser et lignende fokus på emosjonelle opplevelser.

I tillegg viser Botvar og Trysnes (2017) at en del yngre nordmenn velger bort kristendom til fordel for alternativ spiritualitet, fordi sistnevnte er mer i tråd med dagens frihets- og selvrealiseringsverdier. Nesten 30 % av nordmenn født etter 1975 definerer seg som åndelige, men ikke religiøse. Unge mennesker i norske nyreligiøse miljøer beskriver målet for åndeligheten som å kople seg til «kilden», universet, Gud eller kjærlighet, og beskriver at det fremkaller intense positive følelser og mystiske opplevelser. I England viser Wintersgill

(2008) at et stort flertall blant tenåringer sier at spiritualitet kommer fra personlig erfaring. Bare 9 % knytter spiritualitet til religion. De britiske elevene i studien ønsker at spiritualitet skal diskuteres kritisk, og 68 % sier at det engelske religions- og livssynsfaget er det viktigste faget for å bidra til deres spirituelle utvikling.

### **En subjektiv vending**

I internasjonal faglitteratur omtales denne tendensen i samtidsreligiøsiteten som «den subjektive vending» (Heelas og Woodhead 2005), et skifte bort fra ytre autoriteter, institusjoner og doktriner, og over til subjektive opplevelser, mellommenneskelige relasjoner og bevissthet. Ifølge Woodhead (2010) identifiserer 10–20 % av befolkningen i vestlige land seg som «spirituelle, men ikke religiøse», de vender seg bort fra kirkens læresetninger og en Gud i himmelen, og fokuserer heller på selvutvikling, individuell valgfrihet og en Gud i vårt hjerte. Mellom 20–40 % kan kategoriseres som spirituelle i den forstand at de vektlegger den indre dimensjonen over den ytre. Statistikken tyder på at det nå er omtrent like mange «spirituelle» som det er tradisjonelle kristne og ateister. Burde ikke samtidsreligiøsitet få like mye plass i KRLE som kristendom og sekulære livssyn?

Ungdoms interesse for selvutvikling og det indre liv bekreftes av Forandringsfabrikkens (2015; 2018) undersøkelser om hva unge ønsker at livsmestring i skolen skal handle om. Elevene uttrykker et ønske om å snakke om følelser, relasjoner, traumatiske opplevelser, hvordan en skal bygge vennskap, og de ønsker å bli møtt med kjærlighet i skolen. Forskning viser også at ungdom ønsker at religions- og livssynsfaget skal være relevant for deres egne liv (Nesbitt 2004; Bråten 2009; Wintersgill 2009).

### **Tre didaktiske alternativer**

Ungdomsforskning gir oss grunn til å tro at økt fokus på det personlige, slik det uttrykkes i samtidsreligiøsitet, spiritualitet og selvutvikling, kan gjøre faget mer relevant for troende, søkende og sekulære elever. Resten av artikkelen tar for seg tre sentrale didaktiske perspektiver fra England som alle legger vekt på det personlige. Disse er interkulturell forståelse (Jackson 2014), «lære av» religion (Grimmit 1987) og spiritualitet og selvutvikling (Wintersgill 2009). Vi drøfter hvordan disse kan gjøre religions- og livssynskunnskap relevant for elevers egne liv og anvendelig for deres personlige utvikling, uten å forkynne eller gi elevene en religiøs oppdragelse, i henhold til den nye fagplanen, som sier at målet med KRLE er å «forstå seg selv, andre og verden rundt seg».

## **Interkulturell forståelse**

Det første perspektivet vektlegger at undervisning om religioner skal bidra til interkulturell forståelse. Perspektivets opphavsmann er Robert Jackson (2014), forfatter av Europarådets anbefaling om religionsundervisning, *Veivisere*. Jackson (2014: 21, 38–42) er opptatt av at elever settes i stand til å forstå religion fra innsiden, noe som forutsetter innlevelse og utforskning av andre verdensbilder. Til forskjell fra religionsopplæring handler det her om å forstå våre medmennesker i et pluralistisk samfunn. Dette perspektivet gjenspeiles i KRLE sitt mål om å forstå andre, og læreplanens kjerneelement om å «kunne ta andres perspektiv», noe som skal «bidra til at elevene utvikler mangfoldskompetanse». Læreplanen inneholder også en formulering om at elevene skal lære å sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, og overordnet del av læreplanen legger vekt på empati.

Lederen for arbeidet med nye læreplaner i KRLE, Geir Skeie (2017: 126–127) er tydelig på at dette ikke bare handler om å tilegne seg kunnskap, men også nødvendigvis blir personlig. Han skriver at religionsundervisning påvirker hvordan elever forstår seg selv og andre, fordi det å forstå andre i praksis er umulig å skille fra å undre seg over de samme temaer og spørsmål selv. Å forstå andre kan dermed ikke skilles fra å forstå seg selv. Mens Skeie er positiv til slik personlig involvering, påpeker Bråten (2014: 18–21) at Jacksons vektlegging av at egne erfaringer bidrar til at man forstår seg selv, oppfattes som kontroversielt av en del norske religionsvitere, som mener det er «for involverende» og strider mot «nøytral og objektiv» læring.

Likevel forsvarer Bråten å involvere elevens personlige erfaringer for at faget skal engasjere elevene, og for at læring skal finne sted. Hun peker på en viktig nyanse: Jacksons tilnærming er ikke teologisk, men antropologisk. Med andre ord: Interkulturell forståelse ber ikke elevene om å tro på andre religioner, men om å sette seg inn i andre menneskers virkelighetsoppfatning og forsøke å forstå den fra innsiden, «from the native's point of view», som det heter i antropologien. Vi finner at dette er i tråd med læreplanen, og en mulig løsning på dilemmaet om å gjøre religions- og livssynskunnskap anvendelig for elevens egne liv uten å drive religiøs oppdragelse.

## **Å «lære av» religion**

Ideen om at sekulære mennesker skal være åpne for å lære av religion, har vært kontroversiell blant norske intellektuelle siden Habermas (2005: 17–19) tok til orde for nettopp det i sitt Holberg-foredrag i Bergen i 2005. Men allerede på 1980-tallet skrev den engelske



religionspedagogen Michael Grimmit (1987: 225) om å «lære av» religion som et tredje didaktisk alternativ til de to posisjonene som dominerer norsk fagdebatt, nemlig tradisjonell teologisk trosopplæring og sekulær religionsvitenskapelig kunnskapsformidling.

I norsk kontekst har Sagberg (2012), Gravem (2013) og Domaas (2014) drøftet nyansene mellom disse tre posisjonene. Den første posisjonen er trosopplæring, som hørte hjemme i et tradisjonelt og homogent samfunn med én felles religion. Dette var den kristne trosopplæringen i Norge, som det er allmenn enighet om at skolen ikke lenger skal gi. Trosopplæring forutsetter at elevene er deltakere i ett trosfellesskap og blir lært opp i dette fellesskapets selvforståelse, sett innenfra. Den andre posisjonen, å lære *om* religion, er det sekulære religionsvitenskapelige perspektivet, som vektlegger objektiv kunnskapsformidling, og der elevene ser religion utenfra (Gravem 2013: 301).

Å lære *av* religion handler om hvordan elever kan anvende religionskunnskap til å forstå seg selv og sine egne og andres erfaringer (Domaas 2014: 126; von der Lippe og Undheim 2017: 19). Det innebærer å vurdere relevansen av religiøs tro for eget liv, og en kritisk vurdering av ulike tradisjoners sannhetskrav (Domaas 2014: 120), i en pedagogisk veksling mellom innenfra- og utenfra-perspektiver, der elevene selv velger når de vil være deltakere eller tilskuere (Gravem 2013: 301). Følgende tabell, som vi har lånt fra Sagberg (2012: 45), gir en god illustrasjon av de tre posisjonene.

	Trosopplæring	Lære OM religion	Lære AV religion
Elevens posisjon	Deltaker i trosfellesskap	Tilskuer	Deltaker eller tilskuer på egne premisser
Perspektiv	Innenfra	Utenfra	Innenfra og utenfra vekselvis
Religionssyn	Trossamfunnets selvforståelse	Det sekulære samfunns forståelse	Barns selvforståelse og danning
Dominerende basisfag	Teologi	Religionsvitenskap	(Religions-) pedagogikk

**Tabell 1**

I likhet med interkulturell forståelse (Jackson 2014) er også «lære av»-perspektivet relevant for KRLE sine mål om å forstå seg selv og andre. I kjerneelementet «kunne ta andres perspektiv» bruker den nye læreplanen formuleringen om at faget skal «gi elevene mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-

perspektiver og gjennom dialog». Med andre ord skal elevene lære både *om* og *av* andres livssyn gjennom en pedagogisk veksling mellom innenfra og utenfra (Skeie 2017: 126-127). I tillegg er «lære av»-perspektivet relevant for kjerneelementet om «utforskning av eksistensielle spørsmål og svar».

Selv om læreplanen gir rom for å lære av religion, er det ulike meninger i det norske fagmiljøet. Skeie (2017: 128) mener at lærere skal legge til rette for dialoger mellom innenfra-perspektiver, og åpne for «personlige» læreprosesser som involverer elevens egne opplevelser med religion og livssyn, mens Andreassen (2012) mener at å «lære av religion» ikke skal være et mål for KRLE. De ulike posisjonene ser likevel ut til å kunne enes om at elevene må få velge selv (Vestøl 2017: 133). Skeie (2017: 127) aksepterer at ikke alle elever er villige til å engasjere seg i religioner og livssyn, mens Andreassen (2012: 18–19) er åpen for å drøfte hvordan eksistensielle spørsmål er behandlet i ulike religioner, så lenge det er elevenes eget valg hvordan de vil forholde seg til undervisningen. På bakgrunn av denne diskusjonen mener vi at det er viktig å skille tydelig mellom teologisk *opplæring* til tro og å *lære av* religion, der det siste er begrunnet i elevsentrert pedagogikk og lar elevene selv legge premissene for når og hvordan de vil delta i personlige prosesser.

### **Spiritualitet og selvutvikling**

Det tredje perspektivet vi vil drøfte, fokuserer på selvutvikling og spiritualitet. I England har spirituell utvikling vært del av den offentlige skolens læreplan siden 1988, definert som søken etter mening, følelser, selvforståelse og kreativitet, samt eget forhold til Gud. Mens ordet «spiritualitet» i Norge gjerne knyttes til kristendom eller nyreligiøsitet, er det blitt vanlig på engelsk å bruke det om en universell dimensjon som handler om å skape mening i livet. Hay og Nye (2006: 169–171) foreslår at gjennom involverende praksis kan elever lære hvordan religiøse og spirituelle personer opplever verden, og hvordan «relasjonell bevissthet» – deres definisjon på spiritualitet – er en naturlig fellesmenneskelig dimensjon tilgjengelig for alle.

Engelske akademikere har de siste 25 år diskutert hvordan denne universelle spiritualiteten, som også skal omfatte ikke-religiøse, skal forstås. To ytterpunkter er Andrew Wright, som mener spiritualitet kommer fra religiøse diskurser og tradisjoner, som elever må ha kunnskap om, og Clive Erricker, som mener spiritualitet kommer fra personlig erfaring, som elever må få rom til å utveksle (Wintersgill 2009). I lys av diskusjonen i denne artikkelen er det nok mest hensiktsmessig med et pedagogisk samspill mellom personlige erfaringer og religionskunnskap.

I kjerneelementet om «utforskning av eksistensielle spørsmål og svar» i KRLE-læreplanen står det at faget skal «gi rom for refleksjon, filosofisk samtale og undring ved å utforske eksistensielle spørsmål». Dette koples til livsmestring. Formuleringene utdypes i opplæringsloven, som vektlegger dannelse, personlig utvikling, livsmestring og eksistensielle spørsmål. Den overordnede del av læreplanen nevner å finne mening i livet, utvikle et positivt selvbilde, tilhørighet og en trygg identitet, utvikle empati, vennskap og mellommenneskelige relasjoner, og at nestekjærlighet er nødvendig for at mennesker skal utvikle seg. Selv om ordet «spiritualitet» ikke brukes her, ville mange av disse temaene falt inn under det som i England kalles spirituell utvikling.

Hva mener norske fagfolk? Sagberg (2008) tar til orde for at norsk offentlig skole bør gjenspeile at spiritualitet har blitt et tema på mange sosiale arenaer i det norske samfunnet, mens Andreassen (2012: 18–19) tydelig sier at selvutvikling ikke skal ha noen plass i faget. Skeie (2017), som altså ledet arbeidet med nye fagplaner for KRLE, mener at læreplanen forutsetter at KRLE skal bidra til personlig utvikling. Han tar til orde for at lærere bør integrere personlig utvikling i undervisningen, og det krever også selvbevissthet hos lærere. Han erkjenner at religiøs påvirkning er kontroversielt, og at enkelte foreldre kan oppfatte involvering av elever i innenfra-perspektiver som religiøs påvirkning.

Dilemmaet ligger i hvordan en kan fremme personlig utvikling uten å promotere et religiøst eller kristent syn. Skeie (2017: 128) foreslår at det skal være rom for kritisk arbeid med for eksempel selvutviklingsindustrien ved hjelp av utforskende og elevaktive undervisningsformer. Elevene vil da kunne velge selv. Vi tror det er hensiktsmessig at KRLE-faget begynner å bruke begrepet spiritualitet fordi det er en sentral dimensjon ved samtidsreligiøsitet og selvutvikling. Samtidig vil vi understreke at elever må få velge selv hvordan de vil arbeide med personlig utvikling, og det må skje med respekt for et mangfold av perspektiver.

## **Konklusjon**

Vår gjennomgang av forskning og drøfting av to sentrale dilemmaer i KRLE-faget tyder på at faget har et stort potensial for å bli mer relevant for elevers egne liv. Mer fokus på å utforske samtidsreligiøsitet vil trolig bidra til at troende, søkende og ikke-religiøse elever vil oppleve faget som mer relevant for å forstå seg selv og andre. Større rom for det personlige i undervisningen vil gjøre det mulig for elever å anvende religions- og livssynskunnskap til personlig utvikling. Drøftingen av tre tilnærminger fra England i lys av norsk fagdebatt og

nye læreplaner for KRLE viser at det er mulig å arbeide mye mer med personlig utvikling i religions- og livssynsfaget, uten å utsette elever for religiøs påvirkning. Da må lærere være oppmerksomme på at elevene selv må få velge når og hvordan de vil engasjere seg personlig.

Vi tror at livsmestring og selvutvikling i skolens religions- og livssynsfag vil dekke et behov hos unge i vårt postmoderne samfunn, der individuell utforskning, subjektive opplevelser, valgfrihet og mangfold er sentralt. Dagens unge kan realisere seg selv i større grad enn før, men det skaper også stress og usikkerhet når de selv må skape mening i livet. Her har religions- og livssynslærere mye å bidra med, som reflekterte veiledere og rollemodeller som kan snakke om følelser, bygge relasjoner og dele subjektive erfaringer med å mestre livet, samtidig som de respekterer de unges egne valg.

### Referanser

- Andreassen, B.O. (2012). *Religionsdidaktikk: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2017). «På tide å si farvel til verdensreligionene?». I M. von der Lippe og S. Undheim (red.), *Religion i skolen*, s. 25–34. Oslo: Universitetsforlaget.
- Botvar, P., og I. Trysnes (2017). «Jeg kaller det Stine-tro». I I.M. Høeg (red.), *Religion og ungdom*, s. 136–156. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, O. (2009). «A comparative study of religious education in state schools in England and Norway». Ph.d.-avhandling. University of Warwick.
- Bråten, O. (2014). «Hva er religionspedagogikk? Internasjonale perspektiver på den norske konteksten». *Prismet*, 65(3): 123–144. <https://doi.org/10.5617/pri.5588>
- Domaas, O.E. (2014). «Hva er vitsen med RLE?» I K. Fuglseth (red.), *RLE i klemme*, s. 119-134. Bergen: Fagbokforlaget.
- Domaas, O.E. (2019). «En anonym minoritet i klasserommet? Kristne elever i skolens religionsfag». *Prismet* 70(1): 5–25. <https://doi.org/10.5617/pri.6854>
- Engen, T.O., og S. Lied (2010). «RLE-faget og dobbeltsidig kvalitativ differensiering». I J. Henriksen og A.O. Sjøvik (red.), *Livstolkning i skole, kultur og kirke: Festskrift til Peder Gravem*, s. 33-44. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Forandringsfabrikken (2015). *Morgendagens skole – Lyst til å lære*, <https://www.forandringsfabrikken.no/article/magasin-morgendagens-skole>

Forandringsfabrikken (2018). *Timen Livet – for trygge klasserom der elever lærer bedre*, <http://www.forandringsfabrikken.no/files/Timen-LIVET-Forandringsfabrikken-Kunnskapssenter-2019.pdf>

Fuglseth, K. (2014). «Orienteringas bakside: Om indirektisering av undervisninga i RLE-faget». I K. Fuglseth (red.), *RLE i klemme*, s. 63-83. Bergen: Fagbokforlaget.

Gravem, P. (2010) «Religionsfaget: revidert og omstridt». Kronikk. <https://forskning.no/skole-og-utdanning-religion-pedagogiske-fag/kronikk-religionsfaget-revidert-og-omstridt/1180299>

Gravem, P. (2013). «Andreassen: Religionsdidaktikk.» Bokmelding. *Teologisk Tidsskrift* 2(3): 297–301.

Grimmit, M. (1987). *Religious Education and Human development: the relationship between studying religious and personal, social and moral education*. Great Wakering, Essex: McCrimmons.

Habermas, J. (2005). «Religion in the Public Sphere». In *Holberg Prize Seminar*, s. 10–19. Bergen.

Hay, D., og R. Nye (2006). *The Spirit of the Child*. London: Jessica Kingsley.

Heelas, P., og L. Woodhead (2005). *The Spiritual Revolution – why religion is giving way to spirituality*. Oxford: Blackwell.

Jackson, R. (2014). *Signposts: Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.

Leganger-Krogstad, H. (2011). *The Religious Dimension of Intercultural Education: Contributions to a Contextual Understanding*. Wien: LIT.

Nesbitt, E. (2004). *Intercultural Education: Ethnographic and Religious Approaches*. Brighton: Sussex Academic Press.

Nicolaisen, T. (2013). Hindubarn i grunnskolens religions- og livssynsundervisning: egegjøring, andregjøring og normalitet. Ph.d.-avhandling. Universitetet i Oslo.

Sagberg, S. (2008). «Children's Spirituality with particular reference to a Norwegian Context». *International Journal of Children's Spirituality*, 13(4): 355–370. <https://doi.org/10.1080/13644360802439516>

- Sagberg, S. (2012). *Religion, verdier og danning: Barns møte med de store spørsmål i livet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sawyer, K. (2014). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, 2. utg. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skeie, G. (2016). «Impartial teachers in religious education – a perspective from a Norwegian context». *British Journal of Religious Education*, 39(1): 25-39.  
<https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1149047>
- Skeie, G. (2017). «Kan og bør religionsfaget bidra til personlig utvikling?». I M. von der Lippe og S. Undheim (red.), *Religion i skolen*, s. 117-129. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrefsrud, T.-A. (2012). *Å være lærer i interkulturell kontekst: Om dialogens betydning for lærerkompetansen*. Ph.d.-avhandling. NTNU.
- Toft, A. (2017). «Islam i klasserommet». I I.M. Høeg (red.), *Religion og ungdom*, s. 33–50. Oslo: Universitetsforlaget.
- Trysnes, I. (2017). «Å være ung i kristne ungdomsmiljøer». I I.M. Høeg (red.), *Religion og ungdom*, s. 119-135. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vestøl, J.M. (2017). «Skal religionsundervisningen ta hensyn til elevenes livssynsbakgrunn?». I M. von der Lippe og S. Undheim (red.), *Religion i skolen*, s. 130-143. Oslo: Universitetsforlaget.
- Von der Lippe, M., og S. Undheim. (2017). «Hva skal vi med et felles religionsfag i skolen?». I M. von der Lippe og S. Undheim (red.), *Religion i skolen*, s. 11–24. Universitetsforlaget.
- Winje, G. (2017). «Religions- og livssynsmangfoldet». I G. Winje (red.), *Grunnleggende felles verdier*, s. 103-139. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Wintersgill, B. (2009). «Andrew Wright's Critical Radicalism, Clive Erricker's Radical Postmodernism and Teenage Perceptions of Spirituality». *Scripta Instituti Donneriani Aboensis*, 21: 259-276. <https://doi.org/10.30674/scripta.67355>
- Woodhead, L. (2010). «Real Religion and Fuzzy Spirituality». I S. Aupers og D. Houtman (red.), *Religions of Modernity*, s. 31-48. Leiden: Brill.