

RVT 55 (2010) 55-73

Bruk eller misbruk?

Ninian Smarts dimensjonsmodell i tilnærmingen til religion i norsk religionsdidaktikk

BENGT-OVE ANDREASSEN

ENGLISH ABSTRACT: *The works of Ninian Smart are widely recognized in the Religious studies and in Religious education. This article focuses on how one of Smart's dimensions in his dimension model of religion has been used in Norwegian RE to legitimize an existential perspective in RE. In comparison with a British debate on Smart's legacy the article discuss if the Norwegian reception of Smart's model can be characterized as use or misuse.*

DANSK RESUMÉ: *I artikkelen drøftes bruken av Ninian Smarts arbeider i en norsk kontekst. Særlig vekt legges på den brede resepsjonen som Smarts dimensjonsmodell har fått i tilnærmingen til religion. Artikkelen viser og drøfter hvordan dimensjonsmodellen har vært brukt for å legitimere et eksistensielt perspektiv på religion i norsk religionsdidaktikk og religionsundervisning, og drøfter hvorvidt dette kan sies å være bruk eller misbruk av Smarts modell.*

KEYWORDS: *Ninian Smart, Religious education, didactics, phenomenology of religion*

Ninian Smart (1927-2001) er blitt et navn det er vanskelig å komme forbi når ulike tilnærminger til religion skal presenteres og når religionsvitenskapens faghistorie skal gjennomgås. Som med de fleste klassikere på feltet refereres og brukes Smarts arbeider på ulike måter. I denne artikkelen er det bruk av Smarts kjente dimensjonsmodell i en norsk kontekst som er hovedfokus. Artikkelen viser hvordan dimensjonstenkningen har fått en bred resepsjon og brukes i religionshistoriske oversiktsverk, innføringsbøker i religionsdidaktikk og gir struktur for læreplanen for religionsfaget i videregående

skole (gymnas). Særlig oppmerksomhet vies hvordan norske innføringsbøker i religionsdidaktikk synes å tillegge Smarts såkalte "erfarings- og opplevelsesdimensjon" som spesielt viktig. Det gjøres en kritisk drøfting av dette ved å stille spørsmål om denne vektleggingen av én av Smarts dimensjoner kan sies å være en strategisk bruk, og muligens misbruk, for å legitimere et eksistensielt religio-teologisk perspektiv i religionsdidaktikken som religionsvitenskapelig.

Artikkelen innledes med en kort presentasjon av Smarts religionshistoriske arbeider og forskningshistoriske bakgrunn, med særlig henblikk på dimensjonsmodellen. For å sette den norske Smart-resepsjonen i en større sammenheng, knytter artikkelen an til en britisk fagdebatt. Sistnevnte valg gjøres fordi engasjementet i den britiske religionsundervisningen er viktig bakgrunn for Smarts arbeider.

Ninan Smart og studiet av religion

Ninian Smarts arbeider er kjent for de fleste som har studert religionsvitenskap og han regnes i dag som en av grunnleggerne av det sekulære studiet av religion i Storbritannia (Strenski 2006: 126). Etter utdanning ved Glasgow Academy og Queens College (Oxford) tiltrådte Smart sin første akademiske stilling i 1952 ved University of Wales. I 1961 ble han utnevnt professor i teologi ved University of Birmingham, og i 1967 etablerte han Department of Religious Studies i Lancaster. Hans omfattende arbeider har stor tematisk spennvidde og ble produsert i en arbeidskarriere på over tretti år. Arbeidene retter seg mot studiet av religion generelt, i skolen og som akademisk disiplin. Spennvidden i Smarts arbeider gjør at omtalen varierer med hvilke arbeider som vektlegges. Religionshistorikere som James L. Cox (2006), Gavin Flood (1999), Russell T. McCutcheon (2007), Ivan Strenski (2006), Donald Wiebe (1999, 2005) omtaler utelukkende hans religionshistoriske arbeider og vektlegger Smart som en moderne representant for religionsfenomenologien, mens Eric J. Sharpe (1994, 289-290) i noen grad også inkluderer de mer religionsdidaktiske arbeidene. Disse omtalene kan i mange henseender synes å stå i kontrast til de som gis av religionsdidaktikere, for eksempel L. Philip Barnes (2000, 2001), Robert Jackson (1997), Gabriel Moran (1989) og Robert Morgan (2001). Her er det referanser til Smarts arbeider på 1960- og 1970-tallet som eksplisitt handler om religionsundervisning i offentlig skole, som refereres.

Arbeidene om religionsdidaktikk/-pedagogikk kan knyttes til perioden han var professor ved University of Lancaster (1967-1976). Smart var her sentral i utarbeidelsen av rapporten *Religious Education in the Secondary School* (1971)¹, som handlet om hva en ikke-konfesjonell og "nøytral" ("procedurally neutral approach") religionsundervisning kunne være, når den skulle inkludere alle "verdensreligioner". Dette arbeidet synes lite kjent i dag utenfor den britiske fagdebatt, men tillegges stor betydning for utviklingen av britisk religionsundervisning og -didaktikk i et historisk perspektiv (Barnes

1 Rapporten er også ofte referert til som *School Council Working paper 36*.

2000, 321-24; Jackson 1997, 8-9; Moran 1989, 96). Fra 1976, da Smart tiltrådte et professorat ved University of California (Santa Barbara), viet han mer oppmerksomhet til det akademiske studiet av religion generelt, og mindre til religionsdidaktikk og skole. Det var i denne perioden Smart ytterligere utviklet den såkalte "dimensjonsmodellen", som først ble introdusert i de tidligere religionsdidaktiske arbeidene (Smart 1968, 1969). På bakgrunn av ovenfor nevnte faglitteratur synes det å være etablert et mønster i omtalen av Smart. Enten som religionsdidaktiker/-pedagog, med referanse til de tidlige arbeidene hans fram til 1976. Eller som religionshistoriker, og da med referanse til de senere arbeidene, etter tiltredelsen ved University of California.

En fullstendig oversikt over Smarts arbeider og resepsjon i ulike diskurser, kan selvsagt ikke gis her. Jeg vil imidlertid kort vise til en britisk fagdebatt i perioden 2000-2009 om arven etter Smart, der et sentralt spørsmål er hvorvidt det er mulig å gjøre et skille mellom hans religionshistoriske arbeider på den ene siden, og de religionsdidaktisk orienterte på den andre siden. Spørsmålet som i forlengelsen av dette vil bli diskutert, er 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.

Smart i britisk kontekst

Den britiske fagdebatten om arven etter Smart som refereres til her, henter sitt utgangspunkt i artikler av L. Philip Barnes (2000, 2001) i tidsskriftet *Religion*, mens Kevin O'Gradys (2005, 2009) svar, samt Barnes' (2007, 2009) tilsvarende, er å finne i *British Journal of Religious Education*. Debatten foranlediges av Barnes' (2000) honnør til Smart og hans bidrag til utviklingen av britisk religionsundervisning og -didaktikk på 1960- og 1970-tallet. Barnes tillegger Smarts arbeider betydning fordi han vektla et bredt og inkluderende perspektiv, og søkte å inkludere alle "verdensreligioner" og en kvalitativ lik framstilling av dem. Barnes retter samtidig et kritisk spørsmål om hvorvidt Smarts perspektiver kan bidra noe i dagens religionsundervisning og -didaktikk. Med utgangspunkt i Smarts tidligere arbeider trekker Barnes fram tre momenter som han hevder gjør det problematisk å anvende Smarts fenomenologiske tilnærming til religion i en nåtidig og ikke-konfesjonell religionsundervisning/-didaktikk: i) fenomenologiens forståelse av religion knyttet til "det hellige" og den subjektive religiøse erfaring, ii) dens implisitte religiøse konfesjonelle orientering mot liberal protestantisme, og iii) den intenderte "ikke-reduksjonistiske" framstillingen av religiøse sannheter og autensitet (Barnes 2000: 325). Barnes peker på at disse sidene ved Smarts tenkning om religion har vært gjenstand for omfattende kritikk fra religionshistorikere, og viser i så henseende til Flood (1999), McCutcheon (1997) og Sharpe (1994). Ett av Barnes' hovedpoenger er at Smarts perspektiver ikke kan anvendes innenfor religionsdidaktikk og

-didaktikk uten å forholde seg til den omfattende kritikken av religionsfenomenologien som i dag foreligger.

O'Grady (2005, 2009) har utfordret Barnes' kritikk av Smart, og hevder isteden at Smart har gitt, og fremdeles gir, viktige bidrag til religionsundervisning – og didaktikk. O'Grady (2005) trekker særlig fram at Smart fenomenologiske tilnærming til religionsundervisning og -didaktikk unngår en framstilling preget av et polarisert språk, som debatten om religionsundervisning i Storbritannia har vært preget av. Det vil si en debatt preget av et skarpt skille mellom konfesjonell/ikke-konfesjonell, der den konfesjonelle religionsundervisningen av kritiske røster ikke ble betraktet som utdannende (Copley 2008, 101). Smarts arbeider på slutten av 1960-tallet bidro til å nedtone slike motsetninger. Ifølge O'Grady er den brede tilnærmingen til "verdensreligioner" som Smart utarbeidet i denne perioden, fremdeles et fruktbart grep for religionsundervisning. Han avviser Barnes' kritikk angående religiøs erfaring og opplevelse, og at dette kan forstås som et uttrykk for liberal protestantisk kristendom, og dermed som underliggende religiøs og konfesjonelt orientert. I stedet viser O'Grady (2005, 231) til Smarts vektlegging av buddhismen i *Buddhism and Christianity: Rivals and Allies* (1993) ved å hevde at "[...] nobody accuses him of disguised attempts to nurture his readership into Buddhism (O'Grady 2005, 231). Smarts anliggende, i følge O'Grady, er hans vektlegging av demokratiske verdier og likeverdig framstilling av religioner og livssyn siden alle "worldviews" på et eller annet vis er minoriteter. Det er derfor i alles interesse å komme til en felles enighet og vise respekt for hverandre. O'Grady avviser Barnes' kritikk av at dette handler om en form for universalisme med utgangspunkt i protestantisk kristendom, og hevder at Barnes fordreier Smarts teorier til det ugjenkjennelige. Det handler isteden om utfordringen om en tilnærming til religioner der alle gis like stor betydning.

Betraktet fra siden, og ut fra min lesning, berører debatten to kjernespoørsmål. For det første hvorvidt en forståelse av religion gjennom "det hellige" kan sies å være forankret i en liberal protestantisk tilnærming til religion, og derfor også konfesjonelt eller religiøst orientert. For det andre handler debatten om hva som gir forståelse og læring knyttet til fenomenet religion. Barnes bringer inn kritikken av religionsfenomenologien og synes å mene at den empati og innlevelse Smart vektlegger, har en klar parallell til en religiøs og konfesjonell tilnærming til religion, preget av liberal-protestantisk teologi. O'Grady imøtekommer denne kritikken med å forsvare empatien og innlevelsen, og avviser en liberal-protestantisk forankring ved å vise til Smarts arbeider om buddhismen. O'Grady vil med referansen til buddhismen avvise at Smarts arbeider kan forstås som en teologisering av religion, men isteden er en nøytral og åpen tilnærming til religion spesielt godt egnet for religionsundervisning og -didaktikk.

Denne diskusjonen kan i religionsdidaktisk sammenheng knyttes til spørsmålet om promoteringen av en eksistensielt orientert religionsundervisning som har vært, og fremdeles er, toneangivende i mange europeiske land. Kritikken av en slik religionsundervisning vektlegger at dens sterke subjektive orientering kan forstås som en form for teologisering ved at den åpner for en transcendent virkelighet som mennesket (ele-

vene) potensielt kan oppnå kontakt med. En slik teologisering settes i forbindelse med liberal protestantisk teologi (Barnes 2007). Den kan også stå i fare for å oppfattes som religionsutøvelse, og dermed også være potensielt krenkende for elever og foreldre/foresatte.² De som forsvarer den eksistensielt orienterte religionsdidaktikken vektlegger at elevsentreringen handler om refleksivitet, som Smart også var opptatt av, og ikke utelukkende kan knyttes til en liberal teologisk protestantisk tradisjon og forstås som religionsutøvelse: "To understand others one has to understand oneself" (sitert etter O'Grady 2005, 235). O'Grady (ibid., 234ff) argumenterer for at Smart forsvarte og ga viktige innspill til en elevsentrert og refleksiv religionspedagogikk som handler om at elevene selv skal utvikle seg personlig som en del av det å lære om religion og religioner. Å lære om andre handler også om å lære om seg selv. Når det er et uttalt mål å lære om seg selv, er det karakteristisk for en eksistensielt orientert religionsundervisning. Et eksistensielt perspektiv som åpner for subjektive erfaringer og opplevelser, samt det å lære av andre religioner ved erfaring og opplevelse, vurderes som positivt av Smart. Innlevelsen i andre religioner er dermed tosidig. Den skal gi læring og forståelse av andre religioner, samtidig som den stimulerer til refleksivitet og selvutvikling.

I forhold til spørsmålet om den eksistensielle orienteringen av religionsundervisning, synes Barnes og O'Grady å representere to ulike tradisjoner innenfor religionsundervisning og -didaktikk. Barnes synes å stå for en mer religionsvitenskapelig, deskriptiv og kunnskapsorientert religionsdidaktikk, mens O'Grady skriver seg inn i en fenomenologisk og liberalteologisk tradisjon som vektlegger en orientering mot elevenes eksistensielle spørsmål i undervisningen.

Debatten mellom Barnes og O'Grady tar utgangspunkt i Smarts tidlige arbeider, men ettersom debatten utvikler seg åpnes det i de siste bidragene et behov å se Smarts religionshistoriske og religionsdidaktiske arbeider i lys av hverandre (Barnes 2007, 159, O'Grady 2009, 65). O'Grady skriver: "I wonder how separable the religious studies and religious education contexts are and whether it is better to see Smart's writing as an organic whole" (s. 65). Spørsmålet er kanskje banalt for dem som kjenner Smarts arbeider, men får likevel fram viktige sider i hans arbeider som den religionsvitenskapelige omtalen ofte nedtoner. Det handler her om hvordan man skal forholde seg til perspektiver som Smart introduserte i de tidligere religionsdidaktiske arbeidene, og videreutviklet i de mer religionshistorisk orienterte arbeidene. Ett eksempel er Smarts *Secular Education & the Logic of Religion* (1968). Smarts anliggende her er hva en ikke-konfesjonell religionsundervisning i offentlig skole bør inneholde, og en viktig del av det han presenterer, er en tilnærming til religion i dens dimensjoner i et parahistorisk perspektiv (1968, 12ff). I denne boken gjør Smart også følgende innledende presisering angående hvilket nivå han forholder seg til:

2 Jfr. dommen mot den norske stat i Menneskerettighetsdomsstolen i Strasbourg 29. juni 2007 [<http://cmiskp.echr.coe.int/tkp197/view.asp?action=html&documentId=819532&portal=hbkm&source=externalbydocnumber&table=F69A27FD8FB86142BF01C1166DEA398649>] [sist besøkt 01.09.09]

Although much I shall have to say is more directly relevant to theology in the universities, it will in essence also be relevant to religious studies in colleges of education and in schools. There is an organic connection between the teaching and study of religion in all forms and stages of education (Smart 1968, 9).

Hvordan Smart selv forholdt seg til denne ytringen fra 1968 i sine senere arbeider er usikkert, men med utgangspunkt i denne uttalelsen er det vanskelig å skille det religionsdidaktiske fra det religionsvitenskapelige. Diskusjonen mellom Barnes og O'Grady berører med dette spørsmålet et utfordrende punkt når Smarts virkningshistorie skal vurderes. Utgangspunktet i debatten (Barnes 2000, 2001) er klart definert til en religionsdidaktisk diskurs, mens debattens siste innlegg åpner for å trekke inn Smarts senere religionshistoriske arbeider også her (O'Grady 2009). Et sentralt poeng i O'Grady's tilsvarende til, og kritikk av, Barnes, er at sistnevnte kun forholder seg til Smarts religionsdidaktiske arbeider. O'Grady skriver (2005, 228): "[...] I would alert readers to the fact that Smart's wider religious studies writing is often very significant to religious education". Spørsmålet hvorvidt det kan trekkes en linje mellom Smarts religionsdidaktiske og religionshistoriske arbeider er interessant, og, som jeg kommer tilbake til senere i artikkelen, relevant for en norsk kontekst.

I den faglitteraturen som er referert i denne artikkelen, synes det å være aksept for å trekke et skarpt skille mellom Smarts religionsdidaktiske og religionshistoriske arbeider. Det er kun i den religionsdidaktiske det i noen grad refereres til begge. Noe av grunnen til at det trekkes et slikt skille, er at de fleste av hans tidligere arbeider eksplisitt handler om religionsdidaktikk og – undervisning. De senere arbeidene tar like fullt opp mange av de samme problemstillingene i forhold til studiet av religion generelt, selv om Smart i disse arbeidene hovedsakelig synes å forholde seg til en religionsvitenskapelig diskurs.

Smart i en norsk kontekst – religion i dimensjoner

I den norske Smart-resepsjonen er det dimensjonsmodellen i studiet av religion som har fått mest oppmerksomhet. Referanser til Smarts mer eksplisitte religionsdidaktiske arbeider er totalt fraværende. Den norske resepsjonen synes å være diametralt motsatt av den britiske ved at kun å vektlegge Smarts senere arbeider. En mulig forklaring er selvsagt at de religionsdidaktiske arbeidene er nært knyttet til en britisk utdanningskontekst, mens dimensjonsmodellen oppfattes som en bredere og "nøytral" tilnærming til religion generelt. Dimensjonstenkningen ble for eksempel brukt da en ny læreplan for faget "Religion og etikk" i videregående skole (gymnas) ble presentert i 2006, og la

opp til at hver religion gjennomgås i ulike dimensjoner.³ Modellen finnes for øvrig presentert i religionsfaget for alle nivåer, fra lærebøker i RLE⁴ for ungdomsskolen og “Religion og etikk” videregående skole, innføringsbøker i religionsdidaktikk for lærerutdanning, og i bredere religionshistoriske verker. En gjennomgang av disse verkene der Smarts dimensjonsmodell refereres til, viser at lærebøkene for skolen og de religionshistoriske framstillinger synes å bruke dimensjonsmodellen deskriptivt i sin tilnærming til religion (f.eks. Eidhamar (red.) 2004, 16-18; Gilhus og Mikaelsson 2007, 13-16; Negaard m.fl. 2006, 17-21; Rian 1999, 32-34; Schanke 2005; Stabell-Kulø 2005, 48ff). Denne bruken synes å søke en så bred og “nøytral” tilnærming til religion som mulig. Også i oversiktsverk fra det religionsvitenskapelige fagmiljøet ved universiteter i Norge brukes dimensjonsmodellen for å få fram at “[...] religion fremfor alt er et multidimensjonelt fenomen” (Gilhus og Mikaelsson 2007, 13). Andre framstillinger referer til dimensjonsmodellen som et alternativ til religionsdefinisjoner: “Mange har forsøkt å definere begrepet [religion], men uten å lykkes” (Neegaard et al. 2006, 17). I en tilnærming til religion gjennom dimensjonsmodellen framstår en religionsdefinisjon eller et religionsbegrep som overflødig, og synes å være helt på linje med Smarts egne presiseringer: “If our seven-dimensional portrait of religions is adequate, then we do not need to worry greatly about further definitions of religion” (Smart 1989, 21). Hvorvidt det er en eksplisitt uttalt hensikt hos Smart å omgå utfordringen med å definere religion kan diskuteres.

James L. Cox (2006, 165) hevder at Smarts dimensjonsmodell kan forstås som en “arbeidsdefinisjon” eller som en “definisjon i praksis” som er bredere enn de mer snevrere religionsdefinisjoner. Det vide og inkluderende aspektet i Smarts dimensjon er trolig noe av forklaringen på den brede resepsjon hans dimensjonsmodell har fått. Modellen framstår som fruktbar ved at den får fram alle sider ved religion, og unngår definisjonsproblemet.

I norsk faglitteratur og læreplaner er det modellens brede og inkluderende perspektiv som synes å forsvare bruken av den. Dimensjonsmodellen presenteres som en altomfattende modell som får med seg alle sider ved religion, og som et godt pedagogisk verktøy. Gjennom den brede resepsjonen modellen har fått, synes den i en norsk kontekst å være allment akseptert som en “nøytral” tilnærming til religion. Det fører til at tilnærmingen står ukommentert, og bruken av modellen til tider er noe ukritisk. Ett slikt eksempel er i en bok om kristne kirker og trossamfunn. Her bruker religions-

3 Det finnes ikke noe publisert materiale som forklarer bakgrunnen for å velge en “dimensjonstenkning” for den nye læreplanen. Leder av læreplankomiteen, professor Knut A. Jacobsen (Universitetet i Bergen, Norge), redegjorde i korte trekk for dimensjonstenkningen på en konferanse i april 2009 for religionslærere i videregående skole. Programmet for konferansen finnes her: http://www.tf.uio.no/evu/rle/brosjyre_vgs-konferanse_april09.pdf [sist besøkt 07.07.2009]. Selve læreplanen finnes på denne linken: http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Studieforberedende/Fellesfag/religion_og_etikk.rtf [sist besøkt 07.07.2009]

4 RLE (Religion, livssyn og etikk) er religionsfaget i den norske grunnskolen (1.-10. trinn). I 2008 ble forkortelsen RLE innført istedenfor KRL (Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap).

lærer og baptistpastor Ragnhild Schanke (2005) dimensjonsmodellen systematisk gjennom hele framstillingen, men uten å kommentere perspektivet. I stedet presenterer hun dimensjonsmodellen innledningsvis under overskriften "Det hellige", med referanse til Smarts *Dimensions of the Sacred* (1997), men uten noen ytterligere kommentarer til hvilket perspektiv Smart bygger på eller til valget av "det hellige" som overskrift for presentasjon av modellen. Den utstrakte bruken av tilnærmingen gir også noen mer absurde utslag. I læreboken *Eksistens* for faget "Religion og etikk" i videregående skole, settes nasjonalstaten Norge inn i dimensjonsmodellen. Her kan vi lese at Norges dogmatiske dimensjon utgjøres av grunnloven, "hurrarop og sanger" gir følelser og opplevelser, mens vikingeskipene og bondearkitekturen utgjør den materielle dimensjonen (Aronsen, Boman-Larsen og Notaker 2008, 17). En slik bruk er, etter min oppfatning, vanskelig å finne støtte for i Smarts arbeider.

En klart mer strategisk bruk av dimensjonsmodellen finnes i innføringsbøker i religionsdidaktikk for lærerstudenter. Blant norske religionsdidaktikere synes det å ha etablerte seg en trend der det meste innenfor religionsfaget i skolen lar seg omtale i dimensjoner. Vi kan eksempelvis lese om en "estetiske dimensjon" (Haakedal 1997), en "håpsdimensjon" (Mogstad 2004), og en fortellingsdimensjon for å nevne noen. I mange sammenhenger refereres det ikke eksplisitt til Smart, og det er noe uklart hvorvidt språkbruken er inspirert av Smarts modell eller ikke. I flere innføringsbøker i religionsdidaktikk er like fullt en slik dimensjonstankegang forankret i Smarts *The World's Religions* (1989). Religionsdidaktikere synes å vektlegge den såkalte "erfærings- og opplevelsesdimensjonen", mens de ovenfor nevnte religionshistorisk orienterte verk er mer deskriptiv i sin bruk av modellen, og bruker den for å si noe om hva religion som fenomen rommer.

I de to innføringsbøkene som oftest finnes på lærerutdanningenes pensumlister⁵, gis Smarts dimensjonsmodell stor oppmerksomhet. Det er bøkene *Tro, livstolkning og tradisjon* (Afdal m.fl. 2001) og *Religions- og livssynsdidaktikk* (Sødal red. 2009). Også her brukes modellen som alternativ til en religionsdefinisjon og et religionsbegrep. Smarts modell legitimerer istedenfor å vise til "noen kjennetegn ved religion". En av innføringsbøkene skriver for eksempel at "En grundig drøfting om hva religioner og livssyn er, hører primært hjemme i andre disipliner innen RLE-studiet"⁶ (Sødal (red.) 2009, 14). I denne bokens øvrige framstilling vektlegges religion som en meningssskapende og meningsbærende faktor i menneskers liv, og religion tillegges slik eksistensiell betydning. Religionens eksistensielle betydning brukes videre til å begrunne at også skolefaget bør ha en "eksistensiell dimensjon" (ibid., 13). Det understrekes at "I denne sammenhengen er det mer fruktbart å finne frem til noen kjennetegn på religion, enn å komme frem til en bestemt religionsdefinisjon" (ibid., 14). Bokens forfattere synes

5 Jfr. Andreassen 2008, 55, 115. På det tidspunkt pensumlister fra ulike lærerutdanningsinstitusjoner ble innhentet, forelå Sødal (red.) 2009 i en 3. utgave fra 2006.

6 Med "RLE-studiet" menes her studiefaget KRL i allmennlærerutdanningen i Norge. Boken foregriper en mulig navneendring fra KRL til RLE også i allmennlærerutdannelsen. Per 1. oktober 2009 har imidlertid ikke denne endringen skjedd.

her å være ute etter en definisjon i praksis, og en slik kan finnes i Smarts dimensjonsmodell. Samtidig understrekes vanskeligheten med å definere religion:

Selv om barna ikke kognitivt skjønner trosinnholdet fullt ut, kan de delta i et religiøst fellesskap. De kan utføre ritualer og ha religiøse opplevelser. Barn har med andre ord forutsetning for religion, også før de har valgt selv og forstår intellektuelt. [...] Det religiøse er dypest sett et mysterium tanken alene ikke kan fatte (Sødal (red.) 2009, 62).

Boken *Tro, livstolkning og tradisjon* (Afdal m.fl. 2001) er den som tillegger Smart størst vekt, og det refereres til Smarts modell flere steder i boken. Det gjøres en kort presentasjon av dimensjonsmodellen før det slås fast at "Smart har lagt ned et stort arbeid i å vise at et religionsstudium ikke kan nøye seg med det rent deskriptive, slik mye empirisk-historisk religionsvitenskap har gjort" (ibid., 207). Her vektlegges Smart som brobygger mellom teologi og religionsvitenskap:

Ninian Smart er en religionsfilosof og en religionsviter som på mange måter har vært en brobygger mellom vestlige teologitradisjoner og sammenlignende religionsvitenskap (Afdal m.fl. 2001, 207).

Med forankring i Smart som brobygger kan forfatterne også foreskrive "det hellige" som religionsundervisningens "sentralnerve" (ibid., 293). I gjennomgangen av Smarts modell spørres det retorisk om hvilken dimensjon som best ivaretar "det hellige" i undervisningen:

Hvilke av Smarts sju dimensjoner ivaretar særlig hellighetsfenomenet? Vi vil argumentere for at elevene best gis anledning til et møte med det hellige når det åpnes for å gjøre erfaringer gjennom sansene så vel som intellektet. Derfor vil vi framheve de dimensjonene som tydelig viser til det synlige, hørbare, følbare osv., altså den praktiske og rituelle, den narrative eller mytiske, og ikke minst den materielle dimensjonen. Fortellinger, ritualer, gjenstander, lukter og tonesvingninger kan alle gi impulser til elevenes hellighetslengsel og begynnende livstolkningsprosess (ibid., 208).

Slik vektlegges det tydelig at det er sidene ved religion som appellerer til følelser og til "elevenes hellighetslengsel" som tillegges vekt. Det gis her noen klare ansatser til at Smarts "opplevelsesdimensjon" tillegges spesiell vekt og bør ligge til grunn også i forhold til de andre dimensjonene i hans modell.

Vektleggingen av "opplevelsesdimensjonen" i Afdal m.fl. 2001 og Sødal (red.) 2009 står i forhold til en forståelse av religionsfaget i skolen som "eksistensielt orientert". Faget må derfor peke ut over det rent deskriptive og kunnskapsmessige. Når Smart her presenteres som brobygger mellom teologi og religionsvitenskap, gjøres det primært for å legitimere teologiske aspekter som erfaring, opplevelse og følelser i religionsundervisningen. Motsetningen er kunnskapsorientert og deskriptiv, det vil si religions-

vitenskapelig, og som kommenteres som begrenset fordi et “[...] religionsstudium ikke kan nøye seg med det rent deskriptive” (Afdal m.fl. 2001, 207). Teologiens bidrag blir, i denne sammenheng, dermed det erfarings- og opplevelsesorienterte som knyttes til forståelsen av religionsfaget i skolen som eksistensielt orientert.

Den vektleggingen som innføringsbøkene i religionsdidaktikk gjør, reiser spørsmålet om dette er en plausibel tolkning og bruk av Smarts dimensjonstenkning. Er dette en akseptabel bruk og tolkning av Smarts modell, eller er det her snakk om strategisk bruk, eller endog misbruk av Smarts tenkning? For å svare på dette vil jeg kort presentere Smarts modell og vise til de sentrale punkter i hans egen presentasjon og sette dette inn i en faghistorisk sammenheng.

Presentasjon og drøfting av Smarts dimensjonsmodell

Smart introduserte sitt dimensjonsperspektiv i 1968 og i en mer utfyllende dimensjonsmodell *The Religious Experience of Mankind* i 1969, som da besto av seks dimensjoner. I innledningen til *The World's Religions* er modellen utvidet med en materiell dimensjon, til sju dimensjoner (1989: 12-21). Det er disse de norske innføringsbøkene i religionsdidaktikk presenterer: En dogmatisk/filosofisk dimensjon, narrativ/mytisk dimensjon, etisk/juridisk dimensjon, praktisk/rituell dimensjon, en opplevelsesmessig/emosjonell dimensjon, sosial/institusjonell dimensjon, en materiell dimensjon. I utgaven av *Dimensions of the Sacred* fra 1999 (først utgitt i 1996) supplerte Smart perspektivet med ytterligere en dimensjon; en politisk dimensjon. Denne er helt fraværende i de norske framstillingene.

I følge Smarts skjema bør alle disse dimensjonene være til stede ved enhver beskrivelse av religion. Samtidig presiserte han at de tillegges ulik vekt innenfor ulike tradisjoner. Smart tar for eksempel høyde for at det i “skriftløse kulturer” ikke er utviklet doktriner på samme måte som i skriftkulturer (Smart 1989, 21). I tidligere presentasjoner av dimensjonsmodellen omtaler Smart de tre første dimensjonene som “para-historical”, mens dimensjon fire til sju forholder seg til en historisk kontekst. Smart trekker opp et skille der de historiske dimensjonene studeres empirisk, mens de parahistoriske krever innlevelse og empati av forskeren:

Since the study of man is in an important sense participatory - for one has to enter into men's intentions, beliefs, myths, desires, in order to understand why they act as they do - it is fatal if cultures including our own are described merely externally, without entering into dialogue with them (Smart 1968, 104).

Dimensjonsmodellen åpner for både innenfra og utenfraperspektiver på religion. Modellen kan brukes retningsgivende, som en arbeidsdefinisjon, for den som ønsker å bli kjent med religion, samtidig som Smart også ønsket å trekke fram det gjenkjennbare for innsideren. Modellens inkluderende, fleksible og altomfattende perspektiv framstår

derfor umiddelbart som dens styrke, og er utvilsomt viktig for dens gjennomslagskraft. Samtidig foreskrives en innlevelse eller utprøving, når Smart vektlegger at forskeren må gå inn i ("enter") religiøse menneskers intensjoner, tro og myter for å forstå hvorfor de opptrer som de gjør.

I Smarts gjennomgang av de sju dimensjonene i *The World's Religions* vektlegger han opplevels- og den emosjonelle dimensjonen som den viktigste:

And it is obvious that the emotions and experiences of men and women are the food on which the other dimensions of religion feed: ritual without feeling is cold, doctrines without awe or compassion are dry, and myths which do not move hearers are feeble. So it is important in understanding a tradition to try to enter into the feelings which it generates – to feel the sacred awe, the calm peace, the rousing inner dynamism, the perception of hope, the gratitude for favors which have been received (Smart 1989, 13).

Av dette tekstutdraget fra Smarts presiseringer om opplevels- og følelsesdimensjonen gis en åpning for å forstå dimensjonsmodellen ikke bare som analyseskjema.⁷ Innlevelse foreskrives som en vesentlig del av analysen Smart tar til orde for: "So it is important in understanding a tradition to try to enter into the feelings which it generates". Smart viser til den tyske teologen Rudolph Otto (1869-1937) og knytter følelsesaspektet til det kjente Otto-sitatet om religion og det hellige: *mysterium tremendum et fascinans* – religion er fryktingytende og fascinerende, og kommenterer at det er en god karakteristikk av religiøse opplevelser og visjoner av Gud (Smart 1989, 13). Vektleggingen av opplevelser og erfaringer på bakgrunn av Ottos begrep om "det numinøse" (det hellige) er uttrykk for en forståelse av religion som transcendent fenomen. Smarts røtter i religionsfenomenologien framstår som tydelig når han forankrer sin modell og forståelse av religion i "det hellige". Det vil si at han bygger sin forståelse av religion i en transcendent kategori som mennesket kan erfare.

James L. Cox (2006, 164-67) har kommenter at Smart i sin tenkning om religion synes å være inspirert av Ludwig Wittgensteins ([1953]2003) idè om familielikhet ("family resemblance"). Familielikhet baserer seg på Wittgensteins metaforiske beskrivelse av språklig slektskap knyttet til en essensiell/grunnleggende instans. Et slikt slektskap er, if. Wittgenstein, i de fleste tilfeller bundet sammen av mange overlappende likhetstrekk og kan nødvendigvis ikke føres tilbake til et felles utgangspunkt. Hos Smart er det hellige en transcendent forankring, men som ikke nødvendigvis uttrykkes likt i alle religioner. De sju (etter hvert åtte) dimensjonene hos Smart utgjør et slektskap på tvers av kulturer som han synes å forankre i en transcendent virkelighet ("det hellige") som mennesket kan kommunisere med. Måten denne transcendente virkeligheten kan gjøres til gjenstand for opplevelse og erfaring, er felles for alle religioner, og utgjør slike sett et familieslektskap, i Wittgensteins forstand.

7 Lignende vektlegginger finnes også andre steder i Smarts forfatterskap (se McCutcheon 2007, 173).

Sammen med orienteringen rundt en transcendent virkelighet, kommer Smarts røtter i den religionsfenomenologiske tradisjonen også tydelig fram i måten han understreker viktigheten av *epochè* i studiet av religion (Kunin 2003, 133-35): “[H]e who wishes to explore Hinduism will need to get a feel of the impact of Siva and Visnu upon their adherents” (Smart 1986, 220f). Og: “Because feelings enter into religion often in an intense way, the exploration also needs to be empathetic (and warmly, loving – the student of Buddhism who is alienated from it is scarcely likely to be successful).” Smart oppsummerer det som kan virke som motsetninger i hans tilnærming til religion, som streber etter å inkludere både innenfra og utenfraperspektiver, som “plural, phenomenological and aspectful” (ibid.).

Begreper som “det numinøse”, “det hellige”, eller “religiøs opplevelse” er ikke presise og presenteres ofte med noe ulike vektlegginger i ulike framstillinger. I religionsfenomenologien, og for Smart, er begrepene viktige for å beskrive hva religion er. “Det hellige” kan best forstås ved opplevelse og erfaring, og ikke gjennom definisjoner. Den religiøse opplevelse representerer en mulighet for alle til å få en forståelse av hva religion er og å “føle ærefrykt for det hellige” (jfr. Smart-sitat ovenfor). Religiøs opplevelse framstår slik som en nøkkelfaktor for å opparbeide en forståelse av hva religion er, og er derfor sentral i Smarts skjema, slik den også er blant andre kjente religionsfenomenologer som Rudolph Otto, Gerardus van der Leeuw og Mircea Eliade. Ottos arbeider danner et viktig grunnlag for Smarts vektlegging av erfarings- og opplevelsesdimensjon i hans dimensjonsmodell, og han tilskriver Otto stor vekt for utviklingen av studiet av religion (Smart 1989, 349). Det har ført til at Smart er kritisert for å stå nærmere en (religio-)teologisk tradisjon i sin tilnærming til religion, enn en religionsvitenskapelig (Cox 2006, 220, Wiebe 1999, 57). Referanser til den tyske teologen Otto gir en pekepinn på at tenkningen er innleiret i en religionsfenomenologisk tradisjon med liberalteologiske røtter (Bennett 1996; Kunin 2003; McCutcheon 2007; Sharpe 1994), slik også Barnes har påpekt i den britiske fagdebatten.

Forbindelsen mellom Smart og den liberal-protestantiske tradisjonen ligger her, gjennom arbeidene til forskere som Otto og van der Leeuw (Cox 2006). Innholdsmessig vises det ved vektlegging av opplevelse og erfaring av en transcendent virkelighet, særlig knyttet til begrepet “det hellige” (numinøse) som synonymt med religion eller Gud.

It turns out that his [Otto's] emphasis on the numinous is good in characterizing the feel of various kinds of theism, where God is the Other; but it does not work so well in characterizing non-theistic mystical experience, especially Buddhist. So we need to think of more than one type of religious experience. But that does not invalidate the approach which Otto was pioneering.” (Smart 1989, 349f).

I faghistoriske framstillinger knyttes omtalen av Smarts arbeider imidlertid primært til det *sekulære studiet* av religion, i motsetning til et *teologisk studium* av religion (f.eks. Copley 2008, 103ff; McCutcheon 2007, 172). Hans tilnærming til religion er også karak-

terisert som en “dekonstruksjon” (Kunin 2003, 134). I nyere religionsvitenskapelig teoridannelse er imidlertid fenomenologien behørig kritisert, blant annet for dens implisitte teologiske orientering, slik sitatet ovenfor er et uttrykk for (Cox 2006, Flood 1999, Sharpe 2005, Wiebe 2005). Smarts dimensjonsmodell og hans religionsfenomenologiske orientering rammes derfor av en strek kritikk av den implisitte religiøse konfesjonalitet knyttet til det hellige som den sentrale transcendent størrelse.

Smart problematiserer imidlertid ikke at hans grunnleggende premisser for dimensjonsmodellen bygger på et religio-teologisk perspektiv. Det er Smarts ideal om en “strukturert empati”, en lik behandling av alle religioner knyttet til erfaring og fortolkning av en transcendent virkelighet, og som rommer en morfologisk interesse lik den hos van der Leeuw, som skaper grunnlaget for å hevde at han bygger sin tilnærming på et religio-teologisk fundament. Det gjør at modellen eller tilnærmingen er problematisk å overføre på alle religioner, nettopp fordi den forutsetter og bygger på at det finnes en transcendent virkelighet, karakterisert ved det hellige som mennesket kan kommunisere med. Smarts genuine ønske eller ideal om en empatisk forståelse av hva som preger religiøse individer i tanke og handling, og hvordan dette kommer til uttrykk i dogmatikk, etikk og materialitet, synes i mange tilfeller å skyggelegge de grunnleggende premissene i hans dimensjonsmodell. Smarts eksplisitte forankring i Ottos teori om det hellige og erfaring og opplevelse av en transcendent virkelighet, sier noe viktig om Smarts vektlegging av subjektet som epistemologisk fundament og hvordan Smarts perspektiver springer ut av en lang religionsfenomenologisk tradisjon som kan forankres i den liberale teologien.

Bruk eller misbruk?

Smarts brede tilnærming til religion gjennom dens dimensjoner samtidig som han åpner for en vektlegging av erfaring og opplevelse, utgjør en kombinasjon som gjør han meget attraktiv for teologisk og fenomenologisk orienterte religionsdidaktikere. Det er påfallende stor forskjell i den norske konteksten for hvordan de mer brede religionshistoriske framstillinger bruker dimensjonsmodellen, og bruken i enkelte innføringsbøker i religionsdidaktikk. Når Smarts skjema foreskrives av de sistnevnte bøker som en god innfallsvinkel til å lære om religioner, handler det om en tilnærming som vektlegger et innenfraperspektiv der det å lære *om*, er å lære *av*. Smarts tenkning representerer en empatisk forståelse av religion som videreføres i den religionsdidaktiske faglitteraturen i Norge, og særlig Afdal m.fl. 2001 og Sødal (red.) 2009. Dette gir seg utslag i at disse innføringsbøkene tar til orde for en forståelse av religion og religionsundervisningen som bør kretse rundt elevenes erfaringer og opplevelser av religion.

Dimensjonsmodellens vekt på erfaring og opplevelse brukes til å legitimere religiøse opplevelser og erfaringer som allmennmenneskelige, særlig gjennom begrepet “livstolkning”.

En egen dimensjonen for erfaring og opplevelse brukes som argument for å fore-
skrive en religionsundervisning som legger til rette for religiøse opplevelser og erfa-
ringer som kan bearbeides som elevenes "livstolkning" i fellesskap i klasserommet.
Når innføringsbøkene baserer seg på kategorier som "det hellige", på erfaring, følelser
og opplevelser, og forståelsen av religion uttrykkes ved at "religion er dypest sett et
mysterium tanken alene ikke kan fatte", er det en religio-teologisk og empatisk forstå-
else av religion som her trer fram, utviklet og legitimert på bakgrunn av Smarts di-
mensjonsmodell. Religion forstås som noe fascinerende, forklarende og meningsbæ-
rende for mennesker, og med en iboende mystisk karakter som kun kan oppleves og
erfares.

Med dette som fundament kan det tas ett steg videre fra å lære *om* religioner til å
lære *av* religioner. I de religionshistoriske framstillingene (og i de norske læreplanene
i skolen) er intensjonen med modellen å lære *om* religion. Ifølge innføringsbøkene i
religionsdidaktikk er ikke dette tilstrekkelig for elevene i skolen; de bør også lære *av*
religion. Det handler om læring og kunnskap som strekker seg ut over de rene fag-
kunnskaper, som altså kan være "distanserende historisering". Å lære *av* religion hand-
ler om å knytte fagstoffet til elevenes livssituasjon og eksistensielle vekst. Denne ten-
kningen har mange likhetstrekk med Smarts "strukturelle empati" og vektleggingen
av refleksivitet. I religionsundervisningen i skolen skal en slik læring gi en mulighet
for elevene å skape mening i tilværelsen på bakgrunn av fagstoff fra religionsunder-
visningen: "Det er nær sammenheng mellom følelser, holdninger, innsikt og refleksjons-
evne" (Afdal m.fl. 2001, 309).

Å lære *av* religioner, kan knyttes til det religions sosiologen James A. Beckford (1992)
har karakterisert som et "ressursperspektiv" på religion. Beckford argumenterer for at
et karakteristisk trekk ved religion i moderne samfunn er at tradisjonell religion har
mistet sin betydning som sisteinstans, men at religion likevel "[...] retain the capacity
to symbolize, for example, ultimate meaning, infinite power, supreme indignation and
sublime compassion" (ibid., 171). Grensene mellom religionene nedtones, og doktriner
og presteskaper mister status som et resultat av dette. Beskrivelsen Beckford gir av reli-
gion i moderne samfunn korresponderer med måten Bauman (2006) gir innhold til det
han kaller "flytende modernitet". I et senmoderne og "flytende" samfunn framstår
religion som et "reservoar av symboler", i følge Beckford, som kan brukes og settes i
funksjon, på tvers av tidligere etablerte grenser. I et "flytende samfunn" vil det til
enhver tid være en strøm av symboler på tvers av tidligere "vanntette skott", som det
er mulig å plukke opp og gjøre bruk av.

I innføringsbøkene i religionsdidaktikk framstår kunnskapsinnholdet i de ulike
religionene som symbolreservoarerer som gjennom opplevelser, følelser og erfaringer er
egnet til å stimulere elevenes personlige vekst og utvikling i deres "livstolkningspro-
sess". Siden det finnes likheter i alle religioner, presenteres perspektivet som inklude-
rende. I norsk religionsdidaktikk har en forståelse av religionsfaget vært preget av at
faget skal hjelpe hver enkelt elev med deres eksistensielle utvikling og religiøse iden-
titet. Perspektivene har vært sterkt preget av de tette forbindelsene med Den norske

kirke og teologien (Andreassen 2009, Skeie 2003). Tidligere var målsetningen å lære noe *av* kristendommen, og det eksisterte en mulighet for fritak fra kristendomsundervisningen, mens nå i det flerreligiøse og flerkulturelle samfunnet gjelder den samme tenkningen for alle elever, og for alle religioner. For eksempel:

Hvis en for raskt identifiserer denne fortellinga⁸ som ei buddhistisk fortelling, risikerer en å snevre den inn slik at den får eksistensiell gyldighet bare for buddhister. Da kan den som ikke er buddhist, i høyden lære noe *om* buddhismen av denne fortellinga. Men det bør være åpenbart at dette er ei fortelling som alle kan ha noe å lære *av*, uavhengig av trostilhørighet og alder (Sødal (red.) 2009, 120).

Innføringsbøkene åpning for å lære *av* religion er en interessant nytolkning av læreplanene. Understreking av at undervisningen ikke skal være en opplæring *i* religion, men skal gi kunnskaper *om* religion, er videreført i alle læreplanene til religionsfaget i grunnskolen. Å åpne for at elevene skal lære *av* religion, representerer noe kvalitativt annerledes. Med et elevsentrert kunnskapssyn og vektleggingen av at elevene skal relatere kunnskapen til sin egen eksistens, framstår dermed det å lære *av* religion som nærmere en opplæring *i* religion enn en opplæring som skal gi kunnskaper *om* religion. Nå kan det læres av alle religioner, mens det tidligere var kristendommen som var forbeholdt ressursorienteringen. Religion presenteres som en ressurs som fritt kan (og skal) brukes i forhold til elevens vekst som menneske. Det ligger en latent normativitet i denne forståelsen som finner sin parallell i en konfesjonsforankret religionsundervisning og i den religio-teologiske religionsfenomenologien. Innføringsbøkene bruker Smart og religionsfenomenologiske perspektiver for å legitimere en tenkning som generell, flerkulturell eller universell, spesielt designet for en ikke-kofesjonell religionsundervisning. Derfor omtales også Smart som religionsviter, religionsfilosof og som brobygger mellom teologi og religionsvitenskap, uten at hans kritikere kommenteres eller synliggjøres. Det religio-teologiske fundamentet hos Smart, og som gjør han attraktiv for de teologisk, kristendomsorienterte eller religionsfenomenologiske religionsdidaktikere, forblir skjult for innføringsbøkene lesere.

En vektlegging av å lære *av* religion med utgangspunkt i erfarings- og opplevelsesdimensjonen i Smarts dimensjonsmodell, kan synes søkt, men er ikke det. I den britiske debatten er det slike perspektiver i religionsdidaktikken som Barnes kritiserer, mens O'Grady (2005, 230f) mener at Smarts dimensjonsmodell ikke åpner for å gi erfarings- og opplevelsesdimensjonen spesiell vekt. Å avgjøre hva som er en "riktig" bruk eller tolkning av Smarts dimensjonsmodell, er det bare Smart selv som kunne belyst. Ikke desto mindre, viser både den britiske fagdebatt og de norske eksemplene at dette er en *mulighet* som ligger i Smarts dimensjonsmodell. Da er det sekundært om dette var intendert fra Smarts side. Gjennom alle sine presiseringer og videreutviklin-

8 Fortellingen det refereres til er fra Zen-buddhismen og handler om Shichiri Kojun og er hentet fra *Kildesamling til KRL. Bind 2* (Rasmussen og Thomassen 1999, 472).

ger av dimensjonsmodellen synes dette også å ha vært en utfordring Smart møtte selv. Problemet er at Smart med modellen ville anlegge et så bredt og inkluderende perspektiv som mulig. Dens forsøk på å inkludere utenfra- og innenfraperspektiver, en subjektiv og nøytral beskrivelse av religion, kan bidra til å viske ut skillene mellom det religionsvitenskapelige komparative studiet av religion og det teologiske. De teologisk orienterte religionsdidaktikere omtaler derfor Smart i positive vendinger som religionsfilosof, religionsviter og brobygger mellom teologi og religionsvitenskap. I vurdering av Smart som brobygger ligger nok også en vurdering av hans arbeider som åpner for en *strategisk bruk* av hans arbeider for å legitimere religio-teologiske perspektiver i religionsdidaktikken.

Det største problemet med modellen er dermed at den kan legitimere en religio-teologisk religionsundervisning som ikke-konfesjonell og religionsvitenskapelig orientert, samtidig som den åpner for og vektlegger erfaring og opplevelse, noe som gjør den religiøst og teologisk orientert. Utfordringen med Smarts modell er slik sett alle dens muligheter. Per i dag brukes den i en norsk kontekst til å avvise en diskusjon og drøfting av religionsbegrepet, og som i neste omgang brukes til å legitimere subjektive erfarings- og opplevelsesorienterte forståelser av religion. De religionshistoriske verk bidrar til å gjøre Smarts dimensjonsmodell stueren og allment akseptert når de bruker den rent deskriptivt. Det reder grunnen for at religionsdidaktikere kan, med referanse til den samme modell, ta ett steg videre å bruke den for å legitimere en religio-teologisk religionsundervisning som skal bidra til å hjelpe elevene i skolen til deres eksistensielle vekst som mennesker.

For å få fram det problematiske ved Smarts arbeider, er det åpenbart at Barnes, fra en britisk kontekst, reiser viktige spørsmål. Smart kan ikke fritas for kritiske drøftinger, og enhver bruk av hans fenomenologisk og religio-teologisk orienterte perspektiver, bør også ta høyde for den omfattende kritikken av fenomenologien som i dag foreligger. Verken religionsvitenskapelige eller religionsdidaktiske studium er tjent med å avvise utfordringen med å definere religion. En faglig tilnærming til religion bør kunne presisere hva som studeres og som menes med "religion" (jfr. Greil 2009). Eller hvilke perspektiver og premisser den tilnærming som velges bygger på. Det var i alle fall noe Smart gjorde tydelig, men som er nokså fraværende i den norske bruken av hans arbeider. Smarts dimensjonsmodell fritar ikke en refleksjon over perspektivvalg, selv om han mente å kunne unngå å definere religion (Smart 1989, 21).

Oppsummering

Utgangspunktet for denne artikkelen har sin bakgrunn i en observasjon av at Smarts dimensjonsmodell har fått stadig større utbredelse i en norsk kontekst, fra læreplaner til religionshistoriske oversiktsverk og innføringsbøker i religionsdidaktikk. I sistnevnte sjanger finnes ingen referanser til Smarts religionsdidaktiske arbeider, men isteden finnes her en strategisk bruk av Smarts dimensjonsmodell som går lengre enn de reli-

gionshistoriske oversiktsverkers mer deskriptive bruk. Innføringsbøkene tillegger erfarings- og opplevelsesdimensjonen stor vekt og bruker den til å legitimere en empatisk og religio-teologisk religionsforståelse som knyttes til å det å lære *av* religion.

At Smarts arbeider gir mange tolkningsmuligheter viser både den nevnte britiske fagdebatt og i den norske resepsjonen. I førstnevnte, er det imidlertid de religionsdidaktiske arbeidene som danner utgangspunkt for debatten, og begge de nevnte debattantene avviser den sterke betoningen av erfarings- og opplevelsesdimensjonen som forekommer i enkelte norske innføringsbøker i religionsdidaktikk. Den brede resepsjonen av dimensjonsmodellen reder grunnen og legitimerer den strategiske bruken. Den strategiske bruken er nødvendigvis ikke misbruk, men en mulighet som ligger i Smarts modell ved den religionsfenomenologiske religio-teologiske orientering.

LITTERATURLISTE

- Afdal, Geir; Haakedal, Elisabet og Leganger-Krogstad, Heid
2001 *Tro, livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. 2. utg. Universitetsforlaget, Oslo.
- Andreassen, Bengt-Ove
2008 "Et ordinært fag i særklasse" *En analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk*, Ph.D.-avhandling, Institutt for religionsvitenskap, Universitetet i Tromsø.
- 2009 "Seige strukturer – perspektiver på endring og diskursivt arbeid i norsk religionsdidaktikk", *Din* nr. 1, 5-29.
- Aronsen, Camilla; Boman-Larsen, Lene og Notaker, Henry
2008 *Eksistens. Religion, etikk, livssyn, filosofi*. Gyldendal norsk forlag, Oslo.
- Bauman, Zygmunt
2006 *Flytende modernitet*, 2. utg. Vidarforlaget, Oslo.
- Barnes, L. Philip
2000 "Ninian Smart and the Phenomenological Approach to Religious Education", *Religion* 30(4), 315-332.
- 2001 "The Contribution of Professor Ninian Smart to Religious Education", *Religion* 31(4), 317-319.
- 2007 "The disputed legacy of Ninian Smart and phenomenological religious education: a critical response to Kevin O'Grady", *British Journal of Religious Education* 29(2), 157-168.
- 2009 "An honest appraisal of phenomenological religious education and a final, honest reply to Kevin O'Grady", *British Journal of Religious Education* 31(1), 69-72.
- Beckford, James A.
1992 *Religion and Advanced industrial society*, Routledge, London – New York.
- Bennett, Clinton
1996 *In Search of the Sacred. Anthropology and the Study of Religions*, Cassell, London.
- Copley, Terence
2008 *Teaching religion. Sixty years of religious education in Storbritannia and Wales*, University of Exeter Press, Exeter.
- Cox, James L.
2006 *A Guide to the Phenomenology of Religion*, T&T Clark, London.
- Eidhamar, Levi Geir (red.)
2004 *Religioner og livssyn*, Høyskoleforlaget, Kristiansand.

- Flood, Gavin
1999 *Beyond Phenomenology. Rethinking the Study of Religion*, Cassell, London.
- Gilhus, Ingvild S. og Mikaelsson, Lisbeth
2007 "Innledning", in: Gilhus, Ingvild S. og Mikaelsson, Lisbeth, eds., *Verdens levende religioner*, Pax forlag, Oslo, 376-408.
- Greil, Arthur L.
2009 "Defining Religion", in: Clarke, Peter B. and Beyer, Peter, eds., *The World's Religions. Continuities and Transformations*, Routledge, London – New York, 135-149.
- Haakedal, Elisabet
1997 "Den estetiske dimensjonen i L97s KRL-plan", *Prismet* nr. 5, 195-198.
- Jackson, Robert
1997 *Religious education. An interpretive approach*. Hodder & Stoughton, London.
- Kunin, Seth. D.
2003 *Religion. The Modern Theories*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Lindbeck, George A.
1984 *The Nature of Doctrine. Religion and theology in a postliberal age*, Westminster Press, Philadelphia.
- McCutcheon, Russell T.
1997 *Manufacturing Religion*. Oxford University Press, New York – London.
2001 *Critics not Caretakers*, State University of New York Press, Albany.
2007 *Studying religion. An introduction*, Equinox, London – Oakville.
- Mogstad, Sverre Dag
2004 *Fag, identitet og fortelling. Didaktikk til Kristendomsskunnskap med religions- og livssynsorientering*. 2. utg. 3. oppl., Gyldendal akademisk, Oslo.
- Moran, Gabriel
1989 *Religious Education as a second language*. Religious Education Press, Alabama.
- Morgan, Robert
2001 "Religious Studies in Britain: Lancaster in the Sixties", *Religion* 31(4), 349-352.
- Neegaard, Gunnar et al.
2006 *Logos og Dharma : religioner, livssyn og etikk*, Fagbokforlaget, Bergen.
- O'Grady, Kevin
2005 "Professor Ninian Smart, phenomenology and religious education", *British Journal of Religious Education* 27(3), 227-237.
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), 65-68.
- Rasmussen, Tarald og Thomassen, Einar
1999 *Kildesamling til KRL. Bind 1-2*, Nasjonalt læremiddelsenter, Oslo.
- Rian, Dagfinn
1999 *Verdensreligioner i undervisningen*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Schanke, Ragnhild
2005 *Kristendommens kirker og trossamfunn*, Fagbokforlaget, Bergen.
- Sharpe, Eric J.
1994 *Comparative Religion. A History*. 2nd ed. 3rd imp., Duckworth, London.
2005 "The study of religion in historical perspective", in: Hinnells, John R., ed., *The Routledge Companion to the Study of Religion*, Routledge, New York, 21-45.
- Skeie, Geir
2003 "KRL – et fag på frammarsj?", in: Karlsen, Gustav E. og Kvalbein, Inger Anne (red.): *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmenlærerutdanningen i et Reformperspektiv*, Universitetsforlaget, Oslo, 189-206.
- Smart, Ninian

- 1968 *Secular Education & the Logic of Religion*, Humanities Press, New York.
- 1973 *The Science of religion and the Sociology of Knowledge*, University Press, Princeton. New Jersey.
- 1978 "Beyond Eliade: The Future of Theory in Religion", *Numen* 25 (2), 171-183.
- 1986 "The Exploration of Religion and Education", in: Smart, Ninian, ed., *Concept and Empathy. Essays in the Study of Religion*. Macmillan Publishers, London, 220-240.
- 1989 *The World's Religions*, Cambridge University Press, Cambridge.
- 1997 *Dimensions of the Sacred. An Anatomy of the World's Beliefs*. Fontana Press, London.
- Stabell-Kulø, Arnt
- 2005 *Religioner i klasserommet. Innføring i religionsdidaktikk*, Fagbokforlaget, Bergen.
- Strenski, Ivan (red.)
- 2006 *Thinking about religion. A reader*. Blackwell Publishing, Oxford.
- Sødal, Helje Kringlebotn (red.)
- 2006 *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*. 3. utg., Høyskoleforlaget, Kristiansand.
- Wiebe, Donald
- 1999 *The Politics of Religious Studies*, Palgrave, New York.
- 2005 "Religious studies", in: Hinnells, John R., ed., *The Routledge Companion to the Study of Religion*, Routledge, New York, 98-124.
- Wittgenstein, Ludwig
- 2003 *Filosofiske undersøkelser*, De norske bokklubbene, Oslo.

*Bengt-Ove Andreassen, Ph.D Førsteamanuensis/Associate Professor
Universitetet i Tromsø, Norge*