

«Å ta andres perspektiv»

Nytt kjerneelement og nye kompetansemål i fagene KRLE og Religion og etikk

Av Jon Magne Vestøl

Sammendrag: Denne artikkelen drøfter aspekter ved perspektivtaking som kjerneelement og kompetansemål i de nye læreplanene i KRLE og Religion og etikk. Perspektivtaking sees i lys av læreplaner og religionsvitenskapelige og religionsdidaktiske synspunkter, med særlig vekt på forholdet mellom utenfra- og innenfra-perspektiv. Artikkelen trekker også inn empirisk materiale fra en studie av lærebokperspektiv og elevperspektiv. I lys av det empiriske materialet reflekterer artikkelen over mulige innganger til arbeid med perspektivtaking i undervisningen, med særlig vekt på bidrag fra innenfra-kilder.

Nøkkelord: Utenfra-perspektiv, innenfra-perspektiv, kjerneelement, læreplanmål.

JON MAGNE VESTØL (f. 1954), Professor i religions- og etikkdidaktikk, Universitetet i Oslo.
Pb. 1099, Blindern. 0317 Oslo. Epost: j.m.vestol@ils.uio.no

INNLEDNING

Med det nye læreplankonseptet «Fagfornyelsen» har fagene KRLE og Religion og etikk fått læreplaner med nye kompetansemål og såkalte «kjerneelementer». Ett av kjerneelementene er å «kunne ta andres perspektiv»:

«Kunne ta andres perspektiv – Faget skal gi mulighet for å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver og gjennom dialog og refleksjon over likheter og forskjeller. På den måten skal faget bidra til at elevene utvikler interesse og respekt for hverandre uavhengig av kulturell, sosial, religiøs eller livssynsmessig bakgrunn. Faget skal bidra til at elevene utvikler mangfoldskompetanse. Samiske perspektiver inngår. Temaer knyttet til kjønn og funksjonsevne inngår også.» (KD, 2020a, 2020b).

Ifølge kompetansemål for KRLE etter 10. trinn skal elevene kunne «utforske andres perspektiv og håndtere uenighet og meningsbrytning» (KD, 2020a). I faget Religion og etikk på vg3 skal eleven kunne «ta andres perspektiv og håndtere meningsbrytning om religion, livssyn og verdispørsmål» (KD, 2020b).

Det å forholde seg til ulike perspektiver er ikke en ny problemstilling i religionsvitenskap og religionsdidaktikk (Chryssides & Greggs, 2019b; Eidhamar, 2019; McCutcheon, 1999; Mostowlansky & Rota, 2016). Det nye kjerneelementet og de nye kompetansemålene framhever likevel dette på en langt mer eksplisitt måte enn i tidligere læreplaner. Leser man kjerneelementer og kompetansemål i

lys av overordnet del av læreplanen (KD, 2020c) og læreplanenes beskrivelser av relevans og verdier (KD, 2020a, 2020b), trer det fram en mer overordnet forståelsesramme for arbeid med perspektivtaking.

Et *kognitivt aspekt* handler om utforskning av religiøse og filosofiske tradisjoner og verdiforankring (KD, 2020a), om kritisk tilnærming til kilder og kunnskapsutvikling (KD, 2020c), om å forstå seg selv og andre (KD, 2020a, 2020b) og forstå begrensningen i «egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger» (KD, 2020c). Det handler om forståelse av kulturelt mangfold og om refleksjon over å leve «sammen med ulike verdier, holdninger og livssyn» (KD, 2020b).

Et *handlingsaspekt* kan i lys av overordnet del knyttes til det å lære «å løse konflikter på en fredelig måte», å «skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning», å «lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn» og «håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet» (KD, 2020c). Religionsfagene skal mer spesifikt bidra til å «utvikle elevens dømmekraft» (KD, 2020a, 2020b) og «gjøre elevene i stand til å mestre livet» (KD, 2020b).

Et *holdningsaspekt* kan knyttes til det å utvikle «respekt for at mennesker er forskjellige» (KD, 2020c). KRLE-faget kombinerer handlings- og holdningsaspekter når det legger til rette for «gjensidig respekt, toleranse og demokratisk medvirkning» (KD, 2020a).

I selve kjerneelementet synes det å være hovedvekt på kognitive aspekter («refleksjon», «egne synspunkter», «interesse») og holdningsaspekter («holdninger», «respekt»), men handlingsaspekter antydes med ord som «dialog» og «mangfoldskompetanse». Kjerneelementets formulering om å «utvikle egne synspunkter og holdninger [...] gjennom dialog og refleksjon» kan synes å åpne for at elever skal delta i personlige meningsbrytninger med hverandre som del av undervisningen.

I kompetansemålene kombineres et kognitivt aspekt og et handlingsaspekt ved at elevene skal kunne sette seg inn i andres perspektiv og håndtere meningsbrytning. KRLE-planen bruker ordet «utforske» andres perspektiv (KD, 2020a), mens planen for Religion og etikk sier «ta» andres perspektiv (KD, 2020b). Sett i sammenheng indikerer dette at perspektivtaking kan være en undersøkende og kritisk vurderende aktivitet, men også ha elementer av empatisk innlevelse og rolleutprøving.

Perspektivtaking i de nye læreplanene inngår altså i en mangefasettert forståelsesramme. I denne artikkelen er jeg opptatt av å undersøke en faglig tilnærming til perspektivtaking i grenseflatene mellom kognitive aspekter og holdnings- og handlingsaspekter. Jeg har forholdt meg til religionsdelen av fagene, selv om andre deler også er relevante. Min problemstilling er: *Hvordan kan et kildebasert arbeid med innenfra- og utenfra-perspektiver forholde seg til ulike kompetanseaspekter sett i lys av religionsvitenskapelige og religionsdidaktiske synspunkter?* I belysningen av dette spørsmålet trekker jeg altså inn synspunkter fra religionsvitenskapelig og religi-

onsdidaktisk teori og bruker empirisk materiale fra lærebøker og elevintervjuer som konkretiserende eksempler.

PERSPEKTIVTAKING I LYS AV RELIGIONSVIDENSKAPELIGE SYNSPUNKTER

Religionsvitenskapelige diskusjoner om innenfra- og utenfra-perspektiver har tradisjonelt vært knyttet til begrepspar som «insider – outsider» og «emic – etic» (Chryssides & Greggs, 2019a; Jensen, 2016; McCutcheon, 1999; Mostowlansky & Rota, 2016). Begrepene «insider» og «outsider» har betegnet ulike posisjoner i forhold til religion, mens «emic» og «etic» brukes om ulike nivåer av vitenskapelige tilnærminger (Pike, 1999; Sutcliffe, 2019). Flere debattlinjer har vært aksentuert med utgangspunkt i «insider-outsider»-dikotomien (McCutcheon, 1999). Man har diskutert om aspekter ved religioner er sammenlignbare eller unike, og om «insidere» skal kunne avgjøre om en beskrivelse av religion er gyldig, eller om en forskers utsiddeperspektiv er like gyldig (McCutcheon, 1999). Man har videre diskutert om innenfra- og utenfra-perspektiv er gjensidig uforståelige (MacIntyre, 1999), eller om det er rom for fruktbare samspill mellom erfaringsnære og mer teoretiske begreper (Geertz, 1999). Og man har diskutert om en «outsider»-beskrivelse av religion i seg selv vil være reduksjonistisk (Segal, 1999).

Nyere publikasjoner ser dikotomien «insider – outsider» som en problematisk arv fra fenomenologisk religionsforståelse (Chryssides & Greggs, 2019b). Det pekes på at posisjoner og roller hos forskere og religiøse informanter dekker et stort spekter av nyanser (Chryssides & Greggs, 2019a). Man kan opptre som mer eller mindre perifere og sentrale, nominelle og dedikerte, søkende, distanserende, protesterende eller indifferente, og roller kan variere med alderstrinn. Dessuten kan man ha vekslende posisjoner i forhold til retninger og posisjoner innenfor en religion (Chryssides & Greggs, 2019a).

Nina Hoel (2019) peker på at «outsider/insider» kan forstås som et kontinuum snarere enn en dikotomi og kan utfordres av perspektiver på interseksjonalitet, det vil si en forståelse av sosiale identiteter som heterogene og gjensidig konstituerende. Steven J. Sutcliffe (2019) argumenterer for en komplementaritet mellom emic og etic som en mer robust analyseinngang enn «insider-outsider»-distinksjonen, mens Ron Geaves (2019) introduserer termen «methodological guesthood» som et alternativ til det å være enten «insider» eller «outsider» (Geaves, 2019:62).

De religionsvitenskapelige synspunktene kan ikke uten videre legges til grunn for undervisningsarbeid. Men sett i relieff mot de tidligere nevnte læreplanaspekter, synes den tradisjonelle innenfra-/utenfra-diskursen (McCutcheon, 1999) å ha et tydelig fokus på kognitiv forståelse, mens de nyere perspektivene (Chryssides & Greggs, 2019b) framhever kontekst og forskerens relasjonelle og fysiske posisjonering på måter som aktualiserer holdnings- og handlingsaspekter.

PERSPEKTIVTAKING I LYS AV RELIGIONS-DIDAKTISKE SYNSPUNKTER

I religionsdidaktisk forskning og teori berøres innenfra- og utenfra-perspektiver både direkte og mer indirekte. En rekke studier behandler spenninger mellom elevs forståelse av egen religion og framstillinger av religion i undervisning eller lærebøker (Gundersen, Kristiansen, Samdal, & Vestøl, 2014; Moulin, 2011; Nesbitt, 1998; Nicolaisen, 2009; Vestøl, 2016a, 2016b). Andre studier viser at elever kan bidra konstruktivt med erfaringsperspektiver (Helskog, 2014; Ipgrave, 1999, 2004; McCowan, 2017). Individ-perspektiv og elev-perspektiv er vektlagt i flere religionsdidaktiske tilnærminger, blant annet hos Robert Jackson (Jackson, 1997, 2004).

I norsk religionsdidaktikk har Bengt-Ove Andreassen (2013) argumentert for et rent faglig utenfra-perspektiv i undervisningen, noe som vel må forstås som en kognitiv orientering. Andre har argumentert for undervisning som «perspektivpluralisme» (Gravem, 2004) eller «uenighetsfellesskap» (Iversen, 2017) og med det åpnet for samspill mellom perspektiver som i større grad vil kunne inkludere holdnings- og handlingsaspekter. Levi Geir Eidhamar har formulert en posisjon som han betegner som en «perspektivmangfoldmodell» (Eidhamar 2019:32) som skjelner mellom personlige og faglige innenfra- og utenfra-perspektiver (Eidhamar 2009:95, 2019:28) (Figur 1).

Personlig forhold Utenfraperspektiv	Personlig forhold Innenfraperspektiv
Faglig forhold Utenfraperspektiv	Faglig forhold Innenfraperspektiv

Figur 1: Eidhamars modell

Eidhamars anliggende er at undervisningen ikke skal preges av «personlig stillingtagen til eksistensielle livssynsspørsmål» (Eidhamar, 2019:28). Ved å framheve det faglige, både i innenfra- og utenfra-perspektiv, bygger han en bro mellom en systematisk-vitenskapelig forskningspraksis, eksemplifisert ved kvalitative forskningsartikler, og en klasseromspraksis, eksemplifisert ved lærebokkapittel «der en muslimsk jente forteller om hvordan hun praktiserer troen sin» (Eidhamar, 2019:29). Eidhamar framhever, i likhet med andre religionsdidaktikere, at undervisningen må forholde seg til elevs personlige livssynsforutsetninger som forståelsesramme (Eidhamar, 2019; Ipgrave, 2004; Vestøl, 2017). I likhet med andre drøfter han også hvorvidt lærere kan vise åpenhet om egen trosposisjon, og hvorvidt elever kan bidra med kunnskap om og erfaring fra egen livssynspraksis i undervisningen (Eidhamar, 2019; Fuglseth, 2014; Skeie, 2015).

Eidhamars siste artikkel ble publisert før antologien av Chryssides & Gregg

(2019b), men også Eidhamar synes å være opptatt av å nyansere dikotomien «innenfra–utenfra». Han peker blant annet på det sammensatte og eklektiske som preger personers livssyn. Med sin vekt på faglighet, synes Eidhamar likevel å legge en hovedvekt på kognitive aspekter ved perspektivtaking, selv om holdningsaspekter, som respekt for annerledes troende, også er inkludert.

I den videre refleksjonen over de religionsvitenskapelige og religionsdidaktiske synspunktene vil jeg bruke materiale fra en tidligere studie som eksempler (Vestøl, 2016a, 2016b).

OM DE EMPIRISKE EKSEMPLENE

De to empiriske eksemplene i det følgende består av datautdrag fra en studie som tidligere er publisert i to artikler hvor det også er gjort rede for forskningsmetoden (Vestøl, 2016a, 2016b). Studien inkluderte to gruppeintervju og tre lærebøker for faget religion og etikk i videregående skole (Aronsen, Bomann-Larsen & Notaker, 2008; Heiene, Myhre, Opsal, Skottene & Østnor, 2008; Kvamme, Lindhardt & Steineger, 2008). Intervjuene ble gjort høsten 2012 med deltakere i alderen 17–18 år fra Norges Unge Katolikker (NUK) og fra den kristne elevorganisasjonen Laget. Deltakerne var elever i første semester av faget Religion og etikk (RE) på videregående skole, bortsett fra «Richard» som nylig hadde fullført faget. Alle deltakerne er omtalt med selvvalgte, fiktive navn.

Intervjuene fant sted utenfor undervisningssituasjonen. De er derfor ikke eksempler på elevers trosformidling i klasserommet. I tidligere analyser la jeg vekt på læreboktekster og intervjumateriale som framstillinger fra et utenfra- og et innenfra-perspektiv (Vestøl, 2016b) (se Figur 2 nedenfor), og på hvordan lærebøker og undervisning kan formidle språkoverskridende aspekter ved religion (Vestøl, 2016a). I denne artikkelen gjør jeg en vending og undersøker intervjuutdrag og læreboktekster som potensielle kilder for arbeid med perspektivtaking i undervisningen. Det dreier seg om hvordan faglige og personlige stemmer kan komme til uttrykk gjennom skriftlige tekster, og hvordan slike tekster kan aktualisere læreplanaspekter og perspektiv fra religionsvitenskap og religionsdidaktikk. Eksemplene er tidligere publisert i engelsk oversettelse (Vestøl, 2016a), men jeg har valgt å gjengi dem på norsk slik at de, om ønskelig, kan anvendes i undervisning. En slik anvendelse har støtte både hos deltakerne i intervjuet og hos lærerstudenter som har arbeidet med materialet.

OM LÆREBØKER OG INTERVJUER SOM FRAMSTILLINGSFORMER

Som utgangspunkt for gjennomgangen av eksemplene presenterer jeg en sammenlignende oppsummering av det som særpreger framstillingsformene i lærebøkene og i intervjuene (Figur 2) (Vestøl (2016b)).

Lærebøker beskriver religion	Ungdommene beskriver religion
Med vekt på global og nasjonal utbredelse	Med vekt på lokal kontekst
Med vekt på historie, samfunn og kultur	Med vekt på personlig erfaring og livshistorie
Med et språk som vektlegger fakta og bruker fagbegreper	Med enkelt dagligspråk uten fagbegreper
Med vekt på generell, saklig beskrivelse	Med omtaler av følelser og relasjoner til mennesker og til Gud
Med forutsetning om at beskrivelsen av religion kan forstås av alle	Med påpekning av at religiøs tro inneholder sider som er vanskelig å forstå for andre
Med vekt på et utsideperspektiv	Med ståsted i et innsideperspektiv (og med kritikk av begrensninger i utsideperspektiv)

Figur 2: Framstillingsformer i lærebøker og intervjuer

De to kolonnene i figuren kan fra én side sett leses som en bekreftelse av den tradisjonelle dikotomien mellom innenfra- og utenfra-perspektiver. Men de kan også leses som et uttrykk for at perspektivene kan utfylle hverandre og sammen gi et mer helhetlig bilde. Ungdommenes framstillingsform i høyre kolonne kan også leses som nyanseringer av dikotomien fordi de kontekstualiserer forståelsen og synliggjør relasjoner og kroppslig erfaring. Men ungdommenes perspektiv rommer også kritikk av begrensninger i utenfra-framstillinger og aktualiserer dermed spørsmål om reduksjonisme og hvorvidt perspektiver har ulik legitimitet.

Lærebøkernes framstillingsform vektlegger kunnskap som er objektiv og kognitivt orientert, uten å framheve holdnings- eller handlingsaspekter. Ungdommenes framstillingsform tydeliggjør relasjonelle og kontekstuelle betingelser for forståelse av religion og synliggjør dermed hvordan forståelse berører posisjoner og samspill med omgivelser.

EKSEMPEL A: SAMSPILL MELLOM PERSPEKTIVER

Det første eksempelet handler om framstillinger av det katolske skriftemålet, eller botens sakrament. Lærebøkene gir i hovedsak korte beskrivelser av den katolske kirkes sju sakramenter og beskriver skriftemålet som det å bekjenne sine synder for en prest som tilsier syndenes forlatelse. I tillegg nevner en lærebok at det også er «knyttet botshandlinger til dette sakramentet» (Kvamme et al., 2008:101), og en annen bok nevner at «bot og nattverd er riter som gjentas» (Heiene et al., 2008:210).

Lærebøkernes omtaler er faktaorienterte. Men læreboken *Eksistens* har i tillegg oppgaver som utfordrer til refleksjon, om forholdet mellom boten og «den katolske frelsesforståelsen» (Aronsen et al., 2008:170), om hvilken betydning det kan ha at «den bekjennende» og presten sitter «delvis skjult for hverandre i en skriftestol» (Aronsen et al., 2008:171) og om menneskets behov «for å bekjenne sine synder» sett i lys av at «psykologer og talkshow à la Oprah Winfrey» synes å ha overtatt for skriftestolen (Aronsen et al., 2008:171).

I intervjuutdraget suppleres og utvides bildet:

Sunniva: Ja, alle må jo [gå til skrifte], helst en gang i året. [...]

Sunniva: Det [...] er ofte veldig bra etterpå, det er liksom som å gå til psykolog. Ja, [...] det er ikke nødvendigvis det presten sier til deg etterpå som betyr noe, det er at du på en måte har snakket med deg selv – og selvfølgelig at Gud er til stede, da – men man får liksom sånn renselse, bare det å innrømme for seg selv hva man gjør, er jo egentlig det store.

Marius: Mhm, og mange er sånn der at katolikker kan bare gjøre så mye [...] dumt de, eller liksom synde så mye de vil, fordi de kan bare gå og skrifte etterpå. Og det er jo veldig leit at folk tenker sånn om skriftemålet. Fordi skriftemålet er jo egentlig at du har en far, altså Gud, som elsker deg så utrolig mye at uansett hva du gjør, altså du gjør ditt beste for å gjøre det gode, men når du feiler, og det gjør du, så er han fortsatt villig til å stå der med åpne armer og ta deg imot og gi deg en ny sjanse. Det er også et veldig sterkt øyeblikk å kunne si at okei, [...] det her har jeg gjort, det var feil, og så sier Gud at det er bra at du har sett hva du har gjort feil, og så må du komme til meg igjen og så får du en ny sjanse [...].

Maria: Å føle, altså den letta, den følelsen du har etterpå, [...] man føler seg sånn kjempemye lettere og bare sånn klar for å ta imot verden på en måte.

Sunniva: [...] man må prøve å holde det vedlike, da, [...] så det er veldig deilig, da, å gå litt sånn jevnlig, så du vet at det på en måte alltid er litt sånn fred. [...]

Maria: [...] Man *kan* gå hele tiden.

Richard: Men det betyr ikke at man blir mer avslappet når du gjør noe feil. Det er heller det at du faktisk har vært i skrifteboksen, ikke sant, [...] du tenker ikke når du går inn der at nå skal jeg gjøre det igjen. Du tenker jo at nå har jeg fått en sjanse, ikke sant, så du blir ikke mer avslappet. Det er lett å tenke det, kanskje, men man blir jo kanskje desto mere fokusert på å gjøre det du mener er rett, ikke sant.

Maria: Jeg tenker at man blir kanskje også litt [...] mer bevisst på seg selv og hva man gjør, litt mer oppmerksom. Og det er jo ikke sånn at man går rundt som et nervevrak, liksom, bare passer på å aldri gjøre noe galt. Det er på en måte greit å bare kunne innrømme for seg selv og for Gud, da ...

Carmen: Ja, for når du først har sagt det fysisk, så er det ganske klart for deg selv.

Sunniva: Ja, akkurat.

Maria: Ja, det å *si* det, liksom.

Læreboktekster og intervjuutdrag i dette eksempelet kan leses som kontrasterende innenfra- og utenfra-framstillinger på linje med oppsummeringen i Figur 2. Men tekstene kan også forstås som gjensidig bekreftende, supplerende og utfyllende

ved at lærebøkene formidler en institusjonell og faglig forståelsesramme, mens ungdommene bekrefter og utdyper lærebøkene ved å peke på sakramentets regularitet og terapeutiske trekk, og ved å framheve relasjoner til Gud (Marius, Sunniva), egen selverkjennelse (Sunniva, Maria, Carmen) og kritikk utenfra (Marius, Richard).

Referansene i intervjuutdraget til kritikk av sakramentet aktualiserer spørsmål om vilkår og muligheter for forståelse på tvers av ulike perspektiver. Bruken av sammenligninger som fars-relasjon og terapi kan indikere at ungdommene ser muligheter for å kommunisere erfaringer ut over egen krets, mens kritikken som gjengis, vitner om ulike forståelsespremisser som utgjør potensielle barrierer for kommunikasjon.

Lærebokframstillingene er kognitivt orientert, og det samme gjelder elementer av resonnement og informasjon i intervjuutdraget. Men ungdommene aksentuerer fysiske og relasjonelle aspekter på måter som peker mot individuelle variasjoner i erfaring og personlig tilnærming. Vekt på selverkjennelse (Sunniva, Maria, Carmen), gudsrelasjon (Marius) og forsvar mot kritikk (Richard, Marius) knytter forståelsen av sakramentet til fysisk og relasjonell kontekst. På denne måten åpner utdraget for å arbeide med forholdet mellom religionsforståelse, kontekst og posisjonering. Og det åpner for spørsmål om hvordan holdningsmessig posisjonering og ulike handlingsvalg influerer på samhandling med mennesker med ulike forhold til religion.

Intervjuutdraget har et reflekterende preg, men det rommer likevel en implisitt eksistensiell stillingtagen som gir synspunktene et preg av personlig innenfraperspektiv (Eidhamar, 2019). Ifølge Eidhamar er personlige innenfra-perspektiv problematiske i undervisningen, men i lys av eksempelet kan man spørre om det er graden av personlig posisjonering i en ytring eller beretning som er avgjørende, eller om det avgjørende er hvorvidt ytringen eller beretningen faglig-gjøres, for eksempel ved å bli satt i sammenheng med andre kilder som uttrykker andre perspektiv.

EKSEMPEL B: SPENNINGER MELLOM PERSPEKTIVER

Det neste eksempelet handler om et annet av de sentrale katolske sakramentene, nemlig eukaristien eller nattverdets sakrament. Lærebøkene gir korte omtaler også av dette sakramentet med vekt på forvandlingen av brød og vin til Jesu legeme og blod (Aronsen et al., 2008; Heiene et al., 2008; Kvamme et al., 2008). To bøker har også litt mer utdypende forklaringer om forvandlingen som *transsubstantiasjon*, det vil si at ytre egenskaper (*aksidensen*) forblir uforandret, mens det indre (*substansen*) blir forvandlet (Aronsen et al., 2008; Heiene et al., 2008).

Intervjumaterialet som helhet inneholder flere utsagn som utdyper den personlige betydningen av sakramentet. Men her har jeg valgt å trekke fram et

utdrag hvor utfordringer knyttet til *kommunikasjon* blir tydelige. «Richard» startet denne refleksjonen med å dele en erfaring fra en religionstime:

Richard: Ja. Vi hadde jo sånn der fordypning i tre verdensreligioner, som du kan velge [...]. Så da var jo kristendommen den ene som jeg tok. Og da [...] hadde vi framføring, husker jeg, om sakramentene og, så ble det litt sånn: Jeg var ferdig med den framføringen. Så var det veldig mye spørsmål [...]. For i katolisismen så er det jo mye som, det står ikke helt svart hvitt, ikke sant, det er mye åndelig bak mye tekst. Så det ble mye sånn: okay, hvordan er sakramentet og sånn? Hvordan er det, hvorfor er Jesus der akkurat da? Mye rare spørsmål som jeg egentlig ikke klarte å svare på, ikke sant. Så [...] egentlig framstår [det] som religion er sånn løs og sånn dårlig, utenfra, *føler* jeg da. For man kan ikke svare på en del ting hvis man ikke føler det selv. Det husker jeg jeg merka da.

Moderator: [...] Dere andre har jo hatt RLE-KRL ...?

Sunniva: Vi har det [RE] jo nå, da, vi har bare så vidt begynt. Men jeg var med på den utstillingen «Våre hellige rom» og [...] den katolske kirke er jo der og folk lurert på ting, og de kan ting og, de fleste er jo åpne for å prøve å forstå den, fra innsiden, da, selv om de som regel ikke gjør det. For hvis man sier det på spissen at de holder Jesu legeme, liksom hans muskler, så skjønner jo ikke folk det, selvfølgelig. Det der kan være litt vanskelig, men de fleste *prøver*, altså, føler jeg.

Moderator: Når du da sier at de ikke *skjønner* det ...?

Sunniva: Nei, de skjønner ikke hvordan jeg kan tro det.

Moderator: Å ja, hva det betyr?

Sunniva: Ja. De skjønner ikke, for de sier: «Ja, men det *er* jo ikke det». Og da, de forstår ikke at kanskje det er noe mer enn det man ser.

Maria: At det blir så veldig [...], at folk tenker liksom på ting som akkurat, altså det de ser rent fysisk, liksom.

Også her kan læreboktekster og intervjuutdrag forstås som ulike perspektiver, eller de kan forstås som perspektiver som til dels bekrefter og utfyller hverandre. Lærebøkene på sin side tydeliggjør kirkelærens teologisk-filosofiske begreper, mens Sunniva gir en dagligbegrepslig konkretisering av transsubstansiasjonen ved å omtale Jesu legeme som «hans muskler».

Det mest påfallende er likevel at intervjuutdraget løfter fram kommunikasjonsutfordringer (Richard, Sunniva), som ikke er omtalt i lærebøkene, og tydeliggjør at ungdommenes forståelse av sakramentet ikke bare handler om en indre refleksjon eller erfaring, men spilles ut i kontekster som rommer spenninger og motsetninger.

Kommunikasjonsutfordringene aktualiserer diskusjoner om dikotomien mellom innenfra og utenfra, og om ungdommenes og medelevenes tilsynelatende uforenlige forståelser av sakramentet er likeverdige eller gjensidig utelukkende

framstillinger. Spørsmålet om reduksjonisme aktualiseres også. Men det reiser seg også spørsmål om gyldigheten av lærebøkene faglige utenfra-beretninger, om disse blir problematisk kontekstløse og underslår de komplekse samspill og motspill mellom ulike religionsforståelser som finner sted i og omkring en undervisningskontekst.

Spenningene som beskrives i intervjuutdraget, utfordrer en rent kognitiv orientert forståelse. Beretningene fra Richard og Sunniva synliggjør hvordan elevers arbeid med å forstå sakramentet preges av ulike holdninger og ulike handlingsforløp. Richard synes å ha møtt sterkt kritiske medelever som har brakt ham i en sårbar situasjon, mens Sunniva har møtt åpne og nysgjerrige medelever. Ved å presentere ritualer fra egen trostradisjon har Richard opplevd å komme i en forsvarsposisjon, mens Sunniva ble mer en informant som skulle utfylle en forståelse som var presentert gjennom utstillingen. I begge situasjoner framstår kommunikasjonsutfordringene som betydelige, men forskjellene i holdninger og handlingsforløp i de to situasjonene kan likevel ha betydning for den faglige forståelse som utvikles, i tillegg til at det vil kunne legge føringer for videre læringsarbeid i klassene.

DRØFTING AV IMPLIKASJONER OG UTFORDRINGER

Framstillingen så langt har vist at et arbeid med fagtekster og personlige beretninger kan synliggjøre vesentlige aspekter ved perspektivtaking som undervisningstema. Slike tekster kan gi innganger til å arbeide med forholdet mellom innenfra- og utenfra-perspektiver i lys av sentrale religionsvitenskapelige og religionsdidaktiske synspunkter, og også gi innganger til å drøfte hvilken betydning holdnings- og handlingsaspekter har for arbeid med å forstå religion. Eksemplene reiser også spørsmål til videre refleksjon. Jeg vil peke på noen av disse i det følgende.

Et spørsmål gjelder hvilken religionsdidaktisk rolle man skal gi den religionsvitenskapelige debatten om forholdet mellom innenfra- og utenfra-perspektiver (McCutcheon, 1999; Chryssides & Greggs, 2019b). Gjennomgangen av eksemplene viser etter mitt syn at elevers forståelse av religion kan være tydelig relatert til kontekstuelle og relasjonelle forhold. Slik sett bekrefter eksemplene at det kan være grunn til å gi rom for en nyansert forståelse av posisjoner og relasjoner.

Samtidig innebærer noen av de religionsvitenskapelige tilnærmingene hos Chryssides & Greggs (2019b) at man prøver ut deltakende forskerroller som vil være problematiske som forbilder for læringsarbeid i skolen. Det vil neppe være problematisk å la elever reflektere over hvordan kontekst og relasjoner kan legge føringer for forståelse av religion, med utgangspunkt i case og eksempler. Men å invitere eller oppfordre elever til mer personlig utprøvende tilnærming i undervisningen vil være mer utfordrende. En mulig tilnærming kan være å

definere roller som elever går inn i og utforsker. Ipgrave (2004) har eksempelvis beskrevet en undervisning hvor elever går inn i rådgiverroller og drøfter hvordan religiøse elever best mulig kan forklare for andre hva de tror på. Hvis man vil legge seg tettere opp til forskerrollene hos Chryssides & Greggs (2019b), kan man eksempelvis vurdere om elever kan prøve ut ulike forskerroller i arbeid med dokumentariske kilder eller under en ekskursjon. Elever kan anlegge empatisk innlevende, kritisk utfordrende eller distansert beskrivende tilnærminger og så i etterarbeidet reflektere over hvordan de ulike tilnærmingene legger premisser for den forståelsen av religion som utvikles.

Et annet spørsmål gjelder hvilken status personlige innenfra-perspektiver skal ha i undervisningen. Eidhamar legger til grunn at en offentlig, ikke-konfesjonell religionsundervisning ikke skal preges av «personlig stillingtagen» (Eidhamar, 2019). Dette samsvarer med kravet om å presentere religioner på en «objektiv, kritisk og pluralistisk måte» (KD, 2020a), et krav som er særskilt for KRLE-faget. Men utelukkelsen av personlig stillingtagen blir ikke like opplagt i lys av holdnings- og handlingsaspektene i kjerneelement, kompetansemål og overordnet del. Kjerneelementet legger til grunn at elevene gjennom å ta andres perspektiv skal utvikle egne holdninger, og kompetansemålene sier at elevene skal lære å håndtere meningsbrytning. Reelle meningsbrytninger kjennetegnes vel nettopp av personlig stillingtagen, og en kompetanse i å håndtere slike meningsbrytninger vil vel forutsette at man har et bevisst forhold til egen posisjonering og egne strategier for handlingsvalg.

Intervjuutdragene tidligere i artikkelen har vist at religionsforståelse brytes i spenningsfelt mellom posisjoner av personlig stillingtagen hvor det også inngår kritiske utfordrer-perspektiver. Dette reiser spørsmål om hvilke perspektiver som skal inkluderes i et arbeid med perspektivtaking, og berører dermed spørsmål om hvilke verdipremisser arbeidet med perspektivtaking skal legge til grunn. En målsetning er ifølge læreplanene å utvikle respekt og toleranse. Spørsmålet er om slike verdipremisser skal åpnes for refleksjon og etterprøving i undervisningen. Det kan eksempelvis være aktuelt å drøfte om alle perspektiver skal vises den samme respekt og toleranse. Et annet spørsmål er om alle perspektiver har eller blir gitt den samme gjennomslagskraft, det vil si om alle perspektiver bidrar på lik linje til forståelsen av religion.

Dersom man legger til grunn at elevenes religionsforståelse er kontekstuell og relasjonelt betinget, blir spørsmål om ståsted og samspill med omgivelser viktige. Det åpnes da for at holdnings- og handlingsaspekter får en sterkere prinsipiell betydning, og det blir et spørsmål hvordan dette skal konkretiseres i arbeidet med perspektivtaking. Bidragene fra Helskog (2014) og fra Ipgrave (2004) som er nevnt tidligere, viser eksempler på at det *kan* være mulig å arbeide konstruktivt med reelle personlige posisjoner i undervisningen. Ipgrave (2004) beretter blant annet

om en samtale hvor muslimske og ikke-muslimske elever utvekslet synspunkter på islamsk *jihad* i et klasserom preget av «safe space». Helsekog (2014) beskriver et dialogisk-filosofisk forsoningsarbeid i en klasse preget av dype konflikter i kjølvannet av karikaturstriden. Der var det nødvendig å gå langt mer indirekte til verks i en langsiktig prosess før man kunne adressere de fastlåste konfliktene.

Som vi har sett i eksempel B ovenfor, er det likevel ingen selvfølge at det å spille ut personlige posisjoner vil ha en konstruktiv effekt i læringsarbeidet. I tillegg kommer elevenes selvsagte rett til å avstå fra å eksponere sin personlige posisjon. Dersom undervisningen oppfordrer til eller legger som premiss at elever skal delta aktivt ut fra egne posisjoner, vil man risikere å legge et utilbørlig press på elever som ønsker å beskytte sin privatsone.

Det er blant annet ut fra slike hensyn jeg i denne artikkelen har valgt å ta utgangspunkt i arbeid med kilder. Ved at man baserer seg på personlige tredjepartsberetninger i undervisningen, kan alle elever inkluderes i et arbeid med å utvikle sin forståelse av ulike perspektiver. Et vesentlig element i et slikt arbeid vil handle om å lære seg å sette personlige ytringer og beretninger inn i en faglig sammenheng gjennom et analytisk-komparativt arbeid, samtidig som man utvikler blikket for den betydningen som relasjonelle samspill og kontekstuelle betingelser har i utviklingen av religionsforståelse. Samlet sett vil et slikt arbeid kunne utvide og utdype elevers forståelse av hva religion og religiøs praksis er og kan være. Og det vil kunne gi elever en grunnkompetanse i å møte meningsmangfold og meningskonflikter på en reflekterende og innsiktsfull måte.

LITTERATUR

- Andreassen, Bengt-Ove. 2013. *Religionsdidaktikk. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Aronsen, Camilla Fines, Bomann-Larsen, Lene, & Notaker, Henry. 2008. *Eksistens. Religion, etikk, livssyn, filosofi*. Oslo: Gyldendal
- Chryssides, George D., & Greggs, Stephen E. 2019a. «Relational religious lives. Beyond insider/outsider binaries in the study of religion.» I George D. Chryssides & Stephen E. Greggs (red.), *The insider – outsider debate. New perspectives in the Study of Religion*. Sheffield: Equinox
- Chryssides, George D., & Greggs, Stephen E. (red.). 2019b. *The insider – outsider debate. New perspectives in the Study of Religion*. Sheffield: Equinox
- Eidhamar, Levi Geir. 2009. «Undervisning om ulike trostradisjoner.» I Helje Kringlebotten Sødal (red.), *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring* (4. utgave, s. 93–104). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Eidhamar, Levi Geir. 2019. «Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religions- og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt.» *Prismet*, 70(1), 27–46. <https://doi.org/10.5617/pri.6855>

- Fuglseth, Kåre (red.). 2014. *RLE i klemme. Ein studie av det erfarte RLE-faget*. Bergen: Fagbokforlaget
- Geaves, R. A. 2019. «The death pangs of the insider/outsider dichotomy in the study of religion.» I George D. Chryssides & Stephen E. Greggs (red.), *The insider – outsider debate. New perspectives in the Study of Religion*. Sheffield: Equinox
- Geertz, Clifford. 1999. «'From the Native's Point of View': On the Nature of Anthropological Understanding.» I Russell T. McCutcheon (red.), *The Insider/ Outsider Problem in the Study of Religion. A Reader* (s. 50–63). London: Cassell
- Gravem, Peder. 2004. *KRL – et fag for alle? KRL-faget som svar på utfordringer i en flerkulturell enhetsskole*. Vallset: Oplandske bokforlag
- Gundersen, Kristin, Kristiansen, Hanne Hellem, Samdal, Astrid G., & Vestøl, Jon Magne. 2014. «Religion in Textbooks and among Young Buddhists, Hindus and Muslims. A Comparative Study.» *Acta Didactica Norge*, 8(1), 1–17. doi: <https://doi.org/10.5617/adno.1104>
- Heiene, Gunnar, Myhre, Bjørn, Opsal, Jan, Skottene, Harald, & Østnor, Arna. 2008. *Tro og tanke. Religion og etikk for den videregående skolen*. Oslo: Aschehoug
- Helskog, Guro Hansen. 2014. «Moving out of conflict into reconciliation. Bildung through philosophical dialogue in intercultural and interreligious education.» *Educational Action Research*, 22(3), 340–362. <https://doi.org/10.1080/09650792.2014.882262>
- Hoel, Nina. 2019. «Taking the body seriously, taking relationalities seriously. An embodied and relational approach to ethnographic research in the study of (lived) religion.» I George D. Chryssides & Stephen E. Greggs (red.), *The insider – outsider debate. New perspectives in the Study of Religion*. Sheffield: Equinox
- Ippgrave, Julia. 1999. «Issues in the Delivery of Religious Education to Muslim Pupils. Perspectives from the Classroom.» *British Journal of Religious Education*, 21(3), 146–157. <https://doi.org/10.1080/0141620990210306>
- Ippgrave, Julia. 2004. «Including pupils' faith background in primary religious education.» *Support for Learning*, 19(3), 114–118. <https://doi.org/10.1111/j.0268-2141.2004.00332.x>
- Iversen, Lars Laird. 2017. «Uenighetsfellesskap. Kan skolen være et treningsrom for offentlig uenighet?» I Marie von der Lippe & Sissel Undheim (red.), *Religion i skolen* (s. 101–116). Oslo: Universitetsforlaget
- Jackson, Robert. 1997. *Religious Education. An interpretive approach*. London: Hodder and Stoughton
- Jackson, Robert. 2004. *Rethinking Religious Education and Plurality*. London: RoutledgeFalmer
- Jensen, Jeppe Sinding. 2016. «Closing the Gaps. Some Notes on the Making of Perspectives.» *Method and Theory in the Study of Religion*, 28(4–5), 465–477.

- <https://doi.org/10.1163/15700682-12341365>
- KD. 2020a. *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)*. Lastet ned fra <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- KD. 2020b. *Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram*. Lastet ned fra <https://www.udir.no/lk20/re101-02>
- KD. 2020c. *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Lastet ned fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvamme, Ole Andreas, Lindhardt, Eva Mila, & Steineger, Agnethe. 2008. *I samme verden. Religion og etikk* (2 utg.). Oslo: Cappelen Damm
- MacIntyre, Alasdair. 1999. «Is Understanding Religion Compatible With Believing?» I Russell T. McCutcheon (red.), *The Insider/Outsider Problem in the Study of Religion. A Reader* (s. 37–49). London: Cassell
- McCowan, Tim. 2017. «Building bridges rather than walls. Research into an experiential model of interfaith education in secondary schools.» *British Journal of Religious Education*, 39(3), 269–278. <https://doi.org/10.1080/01416200.2015.1128387>
- McCutcheon, Russell T. (red.). 1999. *The Insider/Outsider Problem in the Study of Religion. A Reader*. London: Cassell
- Mostowlansky, Till, & Rota, Andrea. 2016. «A Matter of Perspective? Disentangling the Emic–Etic Debate in the Scientific Study of Religion.» *Method and Theory in the Study of Religion*, 28(4-5), 317–336. <https://doi.org/10.1163/15700682-12341367>
- Moulin, Dan. 2011. «Giving voice to 'the silent minority'. The experience of religious students in secondary school religious education lessons.» *British Journal of Religious Education*, 33(3), 313–326. <https://doi.org/10.1080/01416200.2011.595916>
- Nesbitt, Eleanor. 1998. «Bridging the Gap between Young People's Experience of their Religious Traditions at Home and School. The Contribution of Ethnographic Research.» *British Journal of Religious Education*, 20(2), 102–114. <https://doi.org/10.1080/0141620980200205>
- Nicolaisen, Tove. 2009. «Hindu Children's Attitudes to Identity Constructs and Diversity. A Challenge for Norwegian Religious Education (RE)?» I Geir Skeie (red.), *Religious Diversity and Education* (s. 181–195). Münster: Waxmann
- Pike, Kenneth L. 1999. «Etic and Emic Standpoints for the Description of Behavior.» I Russell T. McCutcheon (red.), *The Insider/Outsider Problem in the Study of Religion* (s. 28–36). London: Continuum
- Segal, Robert A. 1999. «In Defense of Reductionism.» I Russell T. McCutcheon (red.), *The Insider/Outsider Problem in the Study of Religion* (s. 139–163). London: Continuum

- Skeie, Geir. 2015. «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>
- Sutcliffe, S. J. 2019. «The emics and etics of religion. What we know, how we know it and why this matters.» I George D. Chryssides & Stephen E. Gregg (red.), *The insider – outsider debate. New perspectives in the Study of Religion*. Sheffield: Equinox
- Vestøl, Jon Magne. 2016a. «On teaching what cannot be said. Reflections on the role of the unsayable in religious education.» *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* (2). <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1070371/FULLTEXT01.pdf>
- Vestøl, Jon Magne. 2016b. «Textbook Religion and Lived Religion. A Comparison of Christian Faith as expressed in Textbooks and among Young Church Members.» *Religious Education*, 111(1), 95–110. <https://doi.org/10.1080/00344087.2016.1124015>
- Vestøl, Jon Magne. 2017. «Skal religionsundervisningen ta hensyn til elevenes livssynsbakgrunn?» I Marie von der Lippe & Sissel Undheim (red.), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. Oslo: Universitetsforlaget