

Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?

Perspektiver i religions- og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt

Av Levi Geir Eidhamar

Artikkelen drøfter to perspektivspenn knyttet til religions- og livssyns-undervisning: innenfra kontra utenfra og faglig kontra personlig. På bakgrunn av religionsvitenskapelige og religionsdidaktiske diskusjoner argumenteres det for et faglig perspektivmangfold i undervisningen. Det faglige innenfraperspektivet fremmer elevenes toleranse og kognitive empati med annerledes tenkende, samt at det gir mulighet for gjenkjennelse av eget livssyn. Det faglige utenfraperspektivet fremmer evnen til objektiv og kritisk vitenskapelig tenkning. Begge fremmer faglig innsikt. Selv om læreren kan være åpen om eget livssyn, skal dette ikke påvirke undervisningen. Elevenes individuelle livssynssammensetninger legger føringer for hvordan de fortolker lærestoffet. Dette vil igjen påvirke deres egen livssynsutvikling.

Nøkkelord: Perspektiver i religions- og livssynsundervisning, *emic, etic, insider, outsider*, reduksjonisme, anti-reduksjonisme, KRLE, Religion og etikk.

*LEVI GEIR EIDHAMAR (f.1958), førsteamanuensis ved Universitetet i Agder.
Adresse: Korsvikgrenda 22, 4638 Kristiansand. E-post: levi.g.eidhamar@uia.no*

INTRODUKSJON

Hva skjer når lærere og elever med ulike livssynsståsted møtes i et fag hvor religioner og livssyn med krav på konkurrerende sannheter skal presenteres på en upartisk og objektiv måte? For å belyse denne problemstillingen lanserte jeg i 2001 en religionsdidaktisk modell som kombinerte to perspektiv-dimensjoner: innenfra kontra utenfra og personlig kontra faglig. Sammenstillingen av dimensjonene i et firefelt ga fire typer (Eidhamar, 2006).

Så langt jeg kjenner til, er selve modellen fortsatt unik, både i Norge og internasjonalt. En rekke aspekter ved tematikken er derimot grundig diskutert – primært innen religionsvitenskap og religionsdidaktikk. Modellen ble presentert i en lærebok, uten inngående studier av relevant forskning. Denne artikkelen sikter derfor mot å drøfte ulike aspekter ved modellen på bakgrunn av religions-

vitenskapelige og religionspedagogiske debatter. Dette dreier seg om spørsmål som: Hva er fordeler og ulemper ved de ulike faglige perspektivene? Hvilken rolle kan lærerens eget livssyn spille innenfor rammen av en upartisk religions- og livssynsundervisning (RLU)? Hvordan påvirker elevens livssyn fortolkningen av lærestoffet i RLU, og hvordan kan elevens eget livssyn bli påvirket av dette lærestoffet?

Artikkelen belyser særtrekk, fordeler og ulemper knyttet til ulike faglige perspektiver. Dessuten reflekterer den over hvilken rolle lærerens og elevens personlige livssyn kan spille i RLU. Det hele sikter mot en mer kompleks og nyansert forståelse av dynamikken mellom de to dimensjonene.

Som en bakgrunn for drøftingen innleder jeg med en kort presentasjon av min egen modell fra 2001:

Ulike perspektiver på religioner og livssyn kan illustreres med de ulike perspektivene man benytter i fotografering av en bygning. Bilder utenfra og innenfra er svært forskjellige, samtidig med at alle på ulikt vis vil være «sanne» (Eidhamar, 2006:93–97). Dessuten kan forholdet til ulike livssynstradisjoner enten være personlig og eksistensielt eller rent faglig:

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

- Det personlige utenfraperspektivet er tilnærmingen man som privatperson har til religioner og livssyn man selv ikke tror på
- Det personlige innenfraperspektivet er forholdet man har til eget livssyn
- Det faglige utenfraperspektivet beskriver og analyserer en livssynstradisjon vitenskapelig uten å ta hensyn til rådende synspunkter innen tradisjonen selv
- Det faglige innenfraperspektivet gir en vitenskapelig beskrivelse og analyse av mangfoldet i hvordan ulike tilhengere av et livssyn forstår sitt eget livssyn sett innenfra (Eidhamar, 2006:93–97).

Distinksjonen mellom et personlig og et faglig forhold til et livssyn defineres ad hoc ved å benytte personlig stillingtagen til eksistensielle livssynsspørsmål som hovedkriterium. Det vil si at det faglige forholdet prinsipielt sett ikke tar stilling til slike spørsmål. Dette er et allment syn innen religionsvitenskap og sosio-

logi, noe som belyses ved Max Webers tese om at en faglig framstilling skal være uten verdidommer (Sharlin, 1974). Selv om det faglige innenfraperspektivet gir en beskrivelse hvor de som står innenfor kan kjenne seg igjen, er det like fullt et faglig perspektiv som ikke feller verdidommer.

Et personlig forhold er derimot karakterisert ved at man nettopp tar stilling. Slike forhold kan enten være individuelle eller kollektive. Det første dreier seg om den enkeltes unike livssynssammensetning, det andre om en tilsvarende tro uttrykt på vegne av livssynsgrupper, trostradisjoner eller trossystemer.

For å konkretisere: En muslimsk akademiker kan som troende ha en formening om hva som er «sann islam», men som akademiker er dette et spørsmål hun prinsipielt sett ikke kan uttale seg om. En dogmehistorisk artikkel som ikke tar stilling til dogmenes sannhetsinnhold, vil i henhold til denne definisjonen være faglig. En artikkel som normativt drøfter kriterier for sann kristologi, må derimot karakteriseres som trosbasert. Selv om den kan ha utmerkede akademiske kvaliteter, er den strengt tatt ikke «faglig» slik begrepet her ad hoc er definert (Eidhamar, 2018:242, 260).

I en konfesjonsbunden religionsundervisning er en personlig innenfra-relasjon til gjeldende religion ikke bare tillatt, men ønskelig. I et objektivt og upartisk fag er idealet derimot at læreren kun legger det rent faglige til grunn. Den profesjonelle læreren skal i sin rolle som underviser ikke ta stilling til eksistensielle livssynsspørsmål. Forholdet mellom faglig og personlig tilnærming er en dimensjon bestående av et enten/eller. Det vil si at det faglige og personlige er to perspektiv som ikke bør blandes sammen.

Spennet fra et faglig innenfra- til et faglig utenfraperspektiv representerer derimot en dimensjon i form av en linje med to ytterpoler. En undervisning som drøfter Koranens tilblivelse basert på historievitenskapelige kriterier, har et klart faglig utenfraperspektiv. Setningen «Muslimer tror at Muhammad var Allahs siste profet» ligger mer midt på linjen. Et kapittel i en lærebok der en muslimsk jente forteller om hvordan hun praktiserer troen sin, er klart faglig innenfra.

Når det gjelder det personlige forholdet, vil man innen én og samme livssynssammensetning kunne gli på linjen mellom ytterpolene mellom innenfra- og utenfraperspektiv. Et personlig livssyn kan være sammensatt og eklektisk. Man vil da ha mer eller mindre positive holdninger til elementer innen flere ulike livssynstradisjoner.

Med «livssyn» menes her syn på eksistensielle spørsmål knyttet til mening med livet, virkelighetsoppfatning, menneskesyn og etikk. Det vil si at alle religioner normalt regnes som livssyn, mens ikke alle livssyn er religiøse. Et livssyn kan mer eller mindre fremstå som et fast system, for eksempel islam eller sekulærhumanisme. Samtidig har alle mennesker med en viss intellektu-

ell modenhet konstruert en livssynssammensetning som er unik for den enkelte. Disse individuelle sammensetningene kan i større eller mindre grad være influert av ett eller flere etablerte systemer. Sammensetningene utvikles kontinuerlig i løpet av livsløpet. Enkelte er svært opptatte av livssynsspørsmål, mens andre er mer eller mindre likegyldige. Enkelte snakker gjerne om egen overbevisning, mens andre er livssynsmessig bluferdige. Elever – og særlig de yngste – har gjerne åpne, usikre og lite utviklede livssynssammensetninger. Dermed er de lett påvirkelige (Koltko-Rivera, 2004; Kraft, 2011; van der Kooij, de Ruyter & Miedema, 2013; Vestøl, 2017; von der Lippe, 2013; Åhs, Poulter & Kallioniemi, 2017).

Selv om religioner her prinsipielt regnes som livssyn, velger jeg likevel å bruke det innarbeidede begrepet «religions- og livssynsundervisning», forkortet RLU.

DE ULIKE PERSPEKTIVENE BELYST UT FRA RELIGIONSVITENSKAPELIG DEBATT

Ikke noe kan betraktes ingenstedsfra, heller ikke religioner og livssyn. Derfor er spørsmål om perspektiv en grunnleggende problemstilling i religionsvitenskapen (Jensen, 2016). Forholdet mellom ulike perspektiv skal her belyses ut fra tre felt knyttet til dikotomiene *insider/outsider*, *emic/etic* og *reduksjonisme/anti-reduksjonisme*.

Begrepene *insider* og *outsider* blir i religionsvitenskapen vanligvis brukt om personer som trosmessig og personlig står innenfor eller utenfor en bestemt religion. Problemstillinger knyttet til begrepene er grundig drøftet i den klassiske antologien «The Insider/Outsider Problem in the Study of Religion» (McCutcheon, 1999). Debatten dreier seg om en rekke problemstillinger. Som eksempel kan nevnes spørsmålet om den troende har tilgang til en transcendent esoterisk kunnskap som er utilgjengelig for utenforstående. Noen med et religiøst livssyn vil svare ja på spørsmålet ut fra tanken om at den transcendenten virkeligheten ei kan forklares, blott erfares. Denne posisjonen benevnes *sui generis*, som innebærer at religion representerer en helt «egen art» innsikt som skiller seg fra annen menneskelig viten. Tidlige forskere som Mircea Eliade og Rudolf Otto representerte tilsvarende tanker. Dagens religionsforskning tar ganske unisont avstand fra *sui generis*-oppfatningen, og mener religiøsitet prinipielt sett er like forskbart som all annen tenkning og aktivitet (Gardiner & Engler, 2012; Gilhus & Mikaelsson, 2001:34; McCutcheon, 1999).

Sosiologen Niklas Luhmann skilte mellom det som på engelsk benevnes *first-order* og *second-order observation*. Den første observerer et objekt, uten å se seg selv som observatør. Den andre observerer observatøren og den aktuelle observasjonen som observasjon (Luhmann, 1997). Till Mostowlansky og Andrea Rota (2016, 328)

anvender distinksjonen på forholdet til religion. En religiøs person er da en som observerer og slutter seg til religiøse dogmer uten å være seg bevisst sitt eget personlige perspektiv. *Second-order observation* dreier seg derimot om forskeren som står utenfor og observerer den religiøse observatør og dennes observasjon. Innvendingen mot denne oppdelingen er at det ikke med nødvendighet trenger å være noen motsetning mellom det å være religiøs, og det å ha evnen til å se sitt eget livssyn i et analytisk utenfraperspektiv. Problemet oppstår fordi Mostowlansky og Rota ikke skiller mellom faglige og personlige perspektiver.

Begrepen *emic* og *etic* ble introdusert av lingvisten Kenneth Pike i 1954. *Emic* representerer innside-perspektivet og *etic* utside-perspektivet (Pike, 2015). Begrepene brukes i en rekke disipliner. Innen religionsvitenskapen blir perspektivene som begrepene representerer, brukt om forskerens faglige beskrivelser og analyser. Det faglige innenfraperspektivet dreier seg da ikke om en ren gjengivelse av de troendes tro, men inneholder eksempelvis analyse og komparasjon. Selv om den emiske tilnærmingen representerer et innenfraperspektiv preget av kognitiv empati (innsikt i den andres måte å se en sak på), er den foretatt på forskerens premisser. Det representerer en *second-order observation* for å bli i Luhmanns terminologi. (Ferber, 2006; Jensen, 2003:108–112; McCutcheon, 1999:17; Mostowlansky & Rota, 2016)

Begrepsparene *insider/outsider* og *emic/etic* har blitt behandlet som synonyme av enkelte forskere (Segal, 1983). Det manglende skillet mellom en personlig og faglig tilnærming har skapt forvirring i debatten. Bevissthet om dette skillet er avgjørende både innen religionsvitenskapelig og religionsdidaktisk debatt.

En gammel religionsvitenskapelig diskusjon dreier seg om vektfordelingen innen det faglige perspektivspennet. Debatten har blant annet kommet til uttrykk gjennom ulike holdninger til reduksjonismen. Innen religionsvitenskapen brukes begrepet om forsøk på å beskrive religion og årsaksforklaringer til religiøsitet i rent menneskelige og sekulære termer. Religion reduseres til menneskenes måte å finne svar og mening på, der den enkeltes religiøse tro anses som en individuell konstruksjon.

Enkelte tidlige religionsforskere vektla innenfraperspektivet og sto for en sterk antireduksjonisme. En markant stemme i så måte var Mircea Eliade:

A religious phenomenon will only be recognized as such if it is grasped at its own level, that is to say, if it is studied as something religious. To try to grasp the essence of such a phenomenon by means of physiology, psychology, sociology, economics, linguistics, art or any other study is false; it misses the one unique and irreducible element in it – the element of the sacred» (Eliade, 1963:xiii).

På grunn av Eliades respekt for det religiøse menneskets personlige innenforståelse hevdet han at *det hellige* ikke kan fanges i rent menneskelige termer.

Mot dette skrev religionsviteren Robert Segal (1983) en artikkel med tittelen «In Defence of Reductionism». Her skiller han ikke mellom et personlig eller faglig perspektiv. Siden forskeren ser en religion utenfra, definerer han forskeren som ikke-religiøs. Han argumenterer med at en troende aldri vil forstå eller godta reduksjonistiske forklaringer på egen tro. På samme måte så han reduksjonismen som eneste mulighet for en ikke-religiøs religionsviter.

Verken Eliade eller Segal skiller klart mellom faglig og personlig forhold til religion og blander egne personlige livssynsoppfatninger inn i argumentasjonen. I henhold til definisjonen ovenfor er disse argumentene dermed ikke stringent faglige.

Selv om den faglige tilnærmingen ikke tar stilling til livssynsspørsmål, kan den legge en agnostisk metodologi til grunn. Da vil en faglig utenfra-reduksjonisme noen ganger være formålstjenlig, andre ganger ikke (Wiebe, 2018).

FAGLIGE UTENFRA- OG INNENFRAPERSPEKTIV I RLU

Forholdet mellom utenfra- og innenfraperspektiv har vært en viktig del av den norske debatten knyttet til religionsundervisning – selv om begrepsbruken varierer. Religionsviteren Bengt-Ove Andreassen har skissert tre religionsdidaktiske modeller eller tendenser i den norske debatten (Andreassen, 2008). Den ene ytterpolen er konfesjonsbunden og kristen, representert ved det gamle kristendomsfaget. Nummer to inkluderer eksistensielle erfaringer og livstolkning i undervisningen, noe som i stor grad har vært vanlig i KRL/RLE/KRLE. Andreassen argumenterer selv for en tredje modell som han beskriver som ytterpolen til en konfesjonsbunden undervisning – en didaktikk basert på rent religionsvitenskapelige prinsipper. Et hovedtrekk ved denne modellen er at den i all hovedsak benytter et faglig utenfraperspektiv (Andreassen, 2008, 2012).

Jeg anser Andreassens inndeling som fruktbar og bruker den som utgangspunkt for en egen bearbeidet inndeling: Nummer en, *den konfesjonsbundne modellen* er ikke aktuell for KRLE eller RE. Nummer to kombinerer faglig undervisning med åpenhet for også å arbeide med livstolkning og eksistensielle spørsmål på en upartisk måte. Siden det faglige perspektivmangfoldet står sentralt her, benevner jeg dette *perspektivmangfoldsmodellen*.¹ Nummer tre benevner jeg *utenfraperspektivmodellen* fordi det faglige utenfraperspektivet der benyttes mer eller mindre rendyrket. I henhold til Andreassen kunne den vært benevnt *den religionsvitenskapelige modellen*, men dette kan virke misvisende siden perspektivmangfoldsmodellen også i stor grad er religionsvitenskapelig basert.

1 Jeg bruker bevisst ikke begrepet *perspektivpluralisme* som har blitt introdusert og grundig analysert av Peder Gravem. Han forstår begrepet *perspektiv* på en måte som ligger nær det jeg betegner som *personlig innenfraperspektiv*. Dermed fokuserer hans definisjon av *perspektivpluralisme* primært på personlige forhold, mens *perspektivmangfold* beskriver ulike faglige tilnærminger (Gravem, 2004:348–379).

De to siste modellene framstår som ytterpoler i dagens norske RLU, hvor lærere gjerne beveger seg på glideskalaen mellom polene.

Perspektivmangfoldmodellen spenner over hele skalaen fra faglig innenfra-til faglig utenfraperspektiv. I tillegg til bare å formidle kognitiv kunnskap, søker den samtidig å fremme elevenes personlige utvikling og å møte de enkelte der de befinner seg i sin egen livssynssammensetning. Dette i motsetning til rendyrking av ett faglig perspektiv i utenfraperspektivmodellen.

Andreassen ser flere svakheter ved innenfraperspektivet: Det legger for stor vekt på å beskrive religionene med empati og respekt. Bruk av personlige dialoger med vekt på personlig utvikling svekker den religionsvitenskapelige fagligheten: «I det personlige preget nærhetsdialogen vil kunne ha, vil det faglige innholdet i undervisningen svekkes, eller forsvinne helt.» (Andreassen, 2008:231). Lærerens relasjonskompetanse blir viktigere enn den faglige kompetansen (Andreassen, 2008:232; 2014). Dessuten representerer det faglige innenfraperspektivet en fare for «essensialisering og hvem man lar være representanter for innenfraperspektivet i de ulike religionene» (Andreassen, 2012:104).

Ifølge Andreassen er fordelene ved utenfraperspektivet at det undervises objektivt og kritisk på religionsvitenskapelige premisser. Dette er argumentet for at det faglige utenfraperspektivet bør dominere i RLU.

På bakgrunn av det som er skrevet ovenfor, kan tilhengere av perspektivmangfold i RLU innvende at Andreassen knapt skiller mellom det faglige og personlige innenfraperspektivet. Det faglige innenfraperspektivet – blant annet bruk av kvalitative intervjuer i empirisk religionsforskning – er like faglig som utenfraperspektivet. Det taler mot at et faglig innenfraperspektiv svekker fagligheten.

En kritikk mot en ensidig vektlegging på det religionsvitenskapelige utenfraperspektivet er at det i seg selv er en konstruksjon og ingen absolutt sannhet. Dette formuleres slik av religionspedagogen Elisabeth Tveito Johnsen:

Det at Andreassen er for utydelig i å kommunisere at utenfraperspektivet alltid forblir delvis, gjør at han står i fare for å konstruere en «God's-eye point of view»-posisjon (Smith & Deemer, 2000). Dette kunne vært unngått ved å være tydeligere på at ethvert utenfraperspektiv er sosialt, historisk og kulturelt betinget (Johnsen, 2017:327).

Fagdidaktikeren Kåre Fuglset har didaktiske innvendinger mot at religionsvitenskapen skal inneha en enestående rolle. Han hevder kunnskapskildene (blant annet religionsvitenskap) bør kombineres med allmenndidaktiske vurderinger og føringer i skolens målsetting (Fuglseth, 2014; 2018b). Videre mener han perspektivmangfold bør romme både hermeneutikk og kritikk (Fuglseth, 2018a: 176). De to dimensjonene som drøftes i denne artikkelen, åpner slik sett for en tredje dimensjon som spenner fra det positivt forstående til det negativt

kritiske. Perspektivmangfold innebærer da at affirmativ hermeneutikk og analytisk kritikk kan utfylle hverandre i en dialektisk prosess som utløser dypere faglig forståelse.

Tilhengere av perspektivmangfold i RLU vil kunne hevde at lærerens faglighet og hennes relasjonskompetanse befinner seg på ulike felt og dermed ikke vil konkurrere med, eller fortrenge hverandre.

Essensialisering er en fare som bør motarbeides innen både det faglige utenfra- og innenfraperspektivet. Det interne mangfoldet kan beskrives faglig innen begge disse perspektivene.

Når det gjelder personlig utvikling, understreker religionsdidaktikeren Geir Skeie at dette er et mål for alle fag og ikke noe særskilt for religionsfaget (Skeie, 2017). Artikkelen med tittelen «Kan og bør religionsfaget bidra til personlig utvikling?» avsluttes slik:

(...) en objektiv, kritisk, pluralistisk og upartisk undervisning om religioner og livssyn (...) kan erfares som et bidrag til personlig utvikling for de elever som tar del i den (Skeie, 2017:129).

Ut fra argumentasjon ovenfor vil en kombinasjon av faglig utenfra- og innenfraperspektiv gi det faglig sett mest heldekkende bildet. Dette stiller høye faglige krav til læreren og er viktig for å møte den enkelte elev. Et intervju jeg hadde med en ti år gammel muslimsk jente, illustrerer dette. Hun fortalte at KRLE-læreren nylig hadde spurt hvilken religion som kom først – jødedom, kristendom eller islam? Jenta hadde ivrig rakt hånden i været og svart at islam kom først. Da korrigerte læreren henne med at jødedommen kom først. Læreren manglet faglig innenfra-kunnskap om Adam som den første profet i islam, noe som gjorde hendelsen til en vond og frustrerende opplevelse for den muslimske jenta.

Innen både det faglige utenfra- og innenfraperspektivet lærer man om religioner og livssyn. Spørsmålet er om et faglig innenfraperspektiv også åpner for at man kan lære noe av dem? Dette er en viktig debatt innen religionspedagogikken (Hella & Wright, 2009; Åhs et al., 2017).

I et fag der religioner og livssyn skal undervises om på en objektiv og upartisk måte, kan man ikke framstille dem som autoriteter i seg selv. Men dersom man for eksempel sammenligner hvordan gjensidighetsprinsippet uttrykkes i ulike religioner og livssyn, kan det skape læringsstimulerende refleksjoner hos elevene. Mye av lærestoffet vil automatisk kunne gå i dialog med elevens egen livssynshorisont. Dermed vil møtet med livssynene også inspirere dem til å reflektere over egne holdninger og forestillinger. Eksempelene illustrerer at det i en viss forstand er mulig å lære av ulike livssyn – også uten at de tillegges normativ autoritet. Dette ligger nær en tilnærming som religionsdidaktiker Jon Magne Vestøl trekker ut fra Bengt-Ove Andreassens perspektiv:

I stedet for at elevene bare skal lære om religion, vil de også kunne lære i reflekterende møte med religioner og livssyn. Dette er et perspektiv på religionsundervisning som ligger nær en såkalt fortolkende religionsdidaktikk (Jackson 1997/2004) hvor elevene utfordres til å arbeide kritisk med representasjoner eller framstillinger av religion, og med forholdet mellom slike representasjoner og egen forståelse (Vestøl, 2017:131).

Ifølge sosial identitetsteori har alle mennesker en tendens til å identifisere seg med ulike «vi-grupper» (Tajfel & Turner, 1979). Ubevisst underdriver man variasjonen internt i vi- og de-gruppene, mens ulikheten gruppene imellom overdrives. Samtidig tilskriver man positive egenskaper til medlemmer av ulike vi-grupper og tilsvarende negative egenskaper til medlemmer av de-gruppene. Dette gjelder ikke minst for livssynsbaserte grupper.

For å motvirke dette søker læreplanene for KRLE og RE å fremme respekt og evne til dialog over livssynsgrensene (Kunnskapsdepartementet, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2006). Det vil si at undervisningen bør motvirke tilbøyeligheten til å tenke i vi-de-kategorier. En slik målsetting forutsetter kognitiv empati med dem som tror annerledes. Dette er et viktig argument for å benytte faglig innenfraperspektiv (Batson & Ahmad, 2009; Galinsky & Ku, 2004; Stephan & Finlay, 1999). I boken «KRL – et fag for alle?» gir religionsdidaktikeren Peder Gravem et sterkt forsvar for bruk av det han kaller perspektivpluralisme. Det gir muligheten til å ta den andres perspektiv for å forstå og respektere deres posisjoner – til forskjell fra å akseptere dem (Gravem, 2004:349). Lars Laird Iversen beskriver klasserommet som et uenighetsfelleskap der elevene med sine ulike livssynssammensetninger møtes og gjennom det lærer å møte uenighet med respekt og toleranse (Iversen, 2017).

Et annet argument for det faglige innenfraperspektivet er muligheten for at de som personlig står innenfor et livssyn, kjenner seg igjen. Problemstillingen er særlig sensitiv for minoriteter, da en kritisk utenfra-fremstilling av egen tro ofte vil virke stigmatiserende. Siden deres egen forståelse av egen tro ikke kommer til orde, vil det oppleves som manglende respekt for dem selv og det de tror på (Moulin, 2011; Mullally, 2018; Vestøl, 2017).

Fordeler og ulemper ved de to faglige perspektivene oppsummeres i figur 1 på neste side.

I en avveining av fordeler og ulemper vil jeg for egen del konkludere med at oppøvelse av kognitiv empati, respekt for annerledes troende og muligheten til gjenkjennelse av eget livssyn veier så tungt at det faglige innenfraperspektivet totalt sett bør dominere.

Figur 1

	Fordeler	Ulemper
Faglig innenfraperspektiv	<ul style="list-style-type: none"> • Faglig kunnskap om mangfoldet i hvordan tilhengere forstår sitt eget livssyn • Kognitiv empati • Respekt for annerledes troende • Motvirker vi-de-tenkning • Muligheten til gjenkjennelse av eget livssyn 	<ul style="list-style-type: none"> • Svekket faglighet? • Mulig økt fare for essensialisering • Mulig økt fare for at internt mangfold blir dårlig belyst
Faglig utenfraperspektiv	<ul style="list-style-type: none"> • Faglig kunnskap om religionsvitenskapelig utenfra-beskrivelse • Objektiv og kritisk undervisning • Refleksjon og kritisk tenkning 	<ul style="list-style-type: none"> • Dårlig gjenkjennelse av eget livssyn • Lite respekt for den enkeltes livssyns-overbevisning

Siden innenfraperspektivet kan være mindre intellektuelt krevende og gir større gjenkjennelse, bør dette perspektivet dominere på de laveste alderstrinnene. Mer krevende og typiske «utenfra-tema» som historisk-kritisk metode egner seg bedre på senere alderstrinn. Da vil elevene ha utviklet større forutsetninger for å reflektere kritisk over egen livssynssammensetning.

LÆRERENS PERSONLIGE PERSPEKTIVER PÅ RELIGIONER OG LIVSSYN

Som tidligere poengtert skal en objektiv og upartisk religions- og livssynsundervisning være strengt faglig fundert. Betyr det at lærerens eget personlige livssyn på ingen måte bør spille noen rolle i undervisningen?

I henhold til sosialpsykologien er evnen og viljen til gjensidig personlig åpenhet avgjørende for kvaliteten av det gjensidige forholdet mellom mennesker (Greene, Derlega & Mathews, 2006). Pedagogisk forskning viser at dette også gjelder relasjonen mellom lærer og elev. Her bruker jeg begrepet selvmeddelelse (*self-disclosure*) om all informasjon et menneske bevisst eller ubevisst gir om seg selv. Dersom læreren er villig til en viss grad av personlig selvmeddelelse, vil dette normalt føre til en forbedring av elevenes tillitsforhold til den aktuelle læreren. Det vil også skape en atmosfære av trygghet, der elevene selv tør dele tilsvarende personlig informasjon (Cyanus & Martin, 2008). Problemstillingen her er om lærerens selvmeddelelse også kan eller bør inkludere vedkommendes

personlige innenfra- og utenfra-forhold til de aktuelle religioner og livssyn som står på undervisningsplanen.

I en obligatorisk og inkluderende religions- og livssynsundervisning, bør all formidling – både innenfra og utenfra – være upartisk og ikke ta stilling til sannhetsspørsmål. I denne sammenhengen skiller religionspedagogene Robert Jackson og Judith Everington (2017: 10–11) mellom upartiskhet og nøytralitet. Slik de definerer begrepet «nøytralitet», innebærer det at verken læreren eller elevene kan få anledning til å gi uttrykk for sine personlige synspunkter. Dette mener de ville være uheldig. Klassemiljøet bør være preget av trygg åpenhet for at elevene kan gi uttrykk for det de tenker om eksistensielle spørsmål. Som et bidrag til dette bør også læreren framstå som et levende menneske og ikke en undervisningsrobot. Forskning viser at det har stor betydning for elevene at læreren gir ærlige svar når de spør om hennes egne synspunkter på eksistensielle spørsmål (Cayanus & Martin, 2008). Dette må gjøres profesjonelt ved å fremstille det hele i riktig kontekst. Profesjonaliteten innebærer at læreren verken bevisst eller ubevisst utnytter situasjonen til å påvirke elevene i en bestemt livssynsmessig retning. Jackson og Everington fremhever at lærerne her må trene seg til høy bevissthet om

(...) the fine line between a teacher openness that is aimed at encouraging pupil openness, and a teacher openness that has the effect of influencing, or is perceived as intended to influence, pupils' thinking (Jackson & Everington, 2017:16)

Religionspedagogen Elisabet Haakedals undersøkelser har dokumentert at ved overgangen fra det tidligere konfesjonsbundne kristendomsfaget – hvor læreren kunne formidle sitt eget kristne livssyn – til KRL-faget i 1997, hadde enkelte i starten problemer med å følge opp det nye upartiskhetsidealet i undervisningen (Haakedal, 2004).

Basert på empirisk forskning framstiller Jackson og Everington lærerens personlige livssyn både som en fare og ressurs. Ikke overraskende har kravet om upartisk profesjonalitet vist seg å være utfordrende for lærere med sterke overbevisninger – enten de er religionsfiendtlige eller dogmatisk religiøse. En annen fallgrube er lærere som i undervisningen om egen livssynstradisjon bygger framstillingen på egen tolkning av livssynet – istedenfor å fremstille dette som én av flere tolkninger. Dette kan forekomme innenfor alle etablerte livssynstradisjoner. Også tolkninger av eget livssyn som man selv tar avstand fra, skal få en *fair* presentasjon. En liberal kristen eller muslim vil eksempelvis lett kunne legge hovedvekten på de liberale og åpne sidene ved egen tro. På bakgrunn av dette understreker Jackson og Everington viktigheten av fokus på slike problemstillinger i lærerutdanningen. Samtidig ser de lærernes livssynsoverbevisning primært som en ressurs i undervisningssituasjonen. Erfaringen av den eksisten-

sielle betydningen av å ha et livssyn kan gi kognitiv empati og bidra til innsikt i andres mangefasetterte tro.

Everington (2015) presenterer tre muslimske lærere som underviste i religion på offentlige engelske skoler i muslimske flertallsområder. På tross av at de skulle være religiøst upartiske, brukte alle tre sin personlige religiøse autoritet til å påvirke de muslimske elevene til en mer tolerant og åpen fortolkning av islam. De forsøkte å få dem ut av det de oppfattet som en lukket religiøs boble. Dette reiser en interessant problemstilling hvor svaret ikke gir seg selv. Når lærere bruker sin makt til å endre elevenes livssynssammensetning i retning av eget livssyn, er det både formelt og reelt et brudd på idealet om upartiskhet. Kan det da forsvares at liberale og tolerante lærere påberoper seg retten til å påvirke trosfeller blant elever i retning av egen personlig oppfatning? Ville konservative lærere ha hatt samme rettigheten? Konservative foreldre ville her med rette kunne klage på at lærerne brukte religionsfaget til å påvirke barnas personlige tro. På den andre siden kunne enkelte elever stå for en intolerant og lukket religiøsitet som var konfliktskapende og virket negativt inn på forholdet til ikke-muslimske elever. Lærerne kunne til sitt forsvar ha hevdet at de ikke påvirket elevene til å bytte religion, men til å få et dypere og mer informert forhold til egen tro. Dessuten oppfordret de til respekt og toleranse overfor de som tror annerledes (Everington, 2015). I Norge er en slik toleranse definert som et ufravikelig mål for skolen som helhet.

Everington har også forsket på hvordan lærere med minoritetsbakgrunn tar med sin egen livserfaring inn i klasserommet. De kan selv ha kjempet med tros-spørsmål eller blitt nektet å stille kritiske spørsmål til egen tro. Dette ga dem innsikt til å forstå elever som opplever tilsvarende forhold (Everington, 2012, 2014).

Det sier seg selv at lærerens personlige utenfraforhold til de aktuelle livssyn som behandles, vil kunne påvirke undervisningen. Dette bør læreren være seg bevisst. To faktorer er da spesielt viktig. Det ene er lærerens evne til kognitiv empati, slik at hun med forståelse og innsikt kan benytte et faglig innenfraperspektiv på livssyn hun selv ikke deler. Det andre er bevissthet på ikke å la eventuelle personlige negative holdninger til bestemte religioner og livssyn komme til uttrykk i undervisningen. Her er det gode grunner til at læreren begrenser sin egen selvmeddelelse.

Det er viktig ikke å forveksle lærerens personlige livssyn og lærerens personlige engasjement for undervisningen. En strengt gjennomført nøytralitet vil kunne føre til at undervisningen blir mer preget av forsiktighet enn engasjement. Det kan igjen medføre en distansert og lærebokstyrt RLU (Fuglseth, 2018b; Skeie, 2015). Elevene selv ønsker gjerne en engasjerende og personlig relevant undervisning. Dette er fullt mulig å gjennomføre på en upartisk måte, selv om

det stiller store krav til læreren. Idealet bør være at all undervisning preges av den samme faglige entusiasme – uansett hvilket livssyn som står på timeplanen.

ELEVENS PERSONLIGE PERSPEKTIVER PÅ RELIGIONER OG LIVSSYN

Tre pedagogisk-hermeneutiske teorier kan bidra til å kaste lys over den gjensidige dynamikken mellom den enkelte elevs livssynssammensetning og lærestoffet i RLU. Det dreier seg om resepsjonsteorien, fenomenografien og variasjonsteorien.

Resepsjonsteorien som ble utviklet av litteraturviteren Hans Robert Jauss på 1960- og 70-tallet, bygger på at mennesker har en forståelseshorisont hvor all informasjon blir mottatt og bearbeidet. Denne horisonten bidrar til en aktiv fortolkning av informasjonen samtidig som den nye informasjonen påvirker horisonten. Dette foregår gjennom en prosess med karakter av en hermeneutisk sirkel (Holub, 2005; Jauss, 1970). Den enkelte elevs unike livssynsstruktur inngår da som en viktig del av den forståelseshorisonten eleven fortolker RLU-informasjonen inn i (Cheng, 2016; Ling Lo, 2012; Marton, 1988).

For å kunne gi best mulig tilpasset undervisning, er det derfor en fordel om læreren har kjennskap til den enkelte elevs forutforståelse og opplevelse knyttet til undervisningsstoffet. Anvendt på RLU innebærer det at læreren kan gi bedre tilpasset undervisning hvis hun kjenner enkeltelevens trossmessige innenfra- og utenfra-forhold til de trostradisjonene som står på undervisningsplanen.

Ut fra Personvernloven har lærere ikke krav på opplysninger om elevenes livssyn, og skal ikke aktivt spørre om dette (Lovdata, 2018a). Opplæringsloven gir foreldrene rett til å sende melding om fritak uten å opplyse om egen livssynsbakgrunn (Lovdata, 2018b). I praksis vil slike forhold likevel ofte komme fram av seg selv i skolehverdagen, eller ved at elevene forteller om det på eget initiativ.

Fenomenografien ble i hovedsak utviklet av den svenske pedagogen Ference Marton på 1980-tallet (Marton, 1988). Målsettingen for denne pedagogiske teorien er å beskrive

(...) the qualitatively different ways in which people are aware of the world, and the ways in which they experience various phenomena and situations around them.

(Marton & Pang, 2008:535)

Fenomenografi (som ikke må forveksles med fenomenologi) retter søkelyset på forskjellene i hvordan den enkelte opplever og tolker de mange enkeltfenomener man møter i livet generelt og undervisningen spesielt. Derfor må læreren være seg bevisst mangfoldet i oppfatningen av de enkeltfenomenene som behandles. For eksempel vil en undervisning om hinduistiske høytider bli tolket ut fra den enkelte elevs egne erfaringer med høytidsfeiringer (Cheng, 2016:283–284; Åkerlind, 2008).

Den pedagogiske variasjonsteorien bygger videre på fenomenografien. Tanken er blant annet at eleven lærer gjennom ulike former for variasjon og sammenligning. Hvis hele verden var gul, ville man ikke forstå hva gult er. Når andre farger kommer til, erfarer man hva som skiller gult fra andre farger (Cheng, 2016; Orgill, 2012). Anvendt på RLU kan det innebære at eleven utvikler sin egen individuelle livssynssammensetning gjennom bevisst eller ubevisst å slutte seg til eller ta avstand fra de ulike tanker, verdier og fenomener hun møter i undervisningen. Første året etter innføringen av KRL i 1997 fortalte en lærer på Sørlandet at en 11 år gammel elev hadde kommet og fortalt at han var kristen. På spørsmål om hvorfor, kom svaret kontant: «Jo, fordi jeg ikke er muslim». Fire år med ren kristendomsundervisning hadde aldri skapte noe engasjement hos eleven, men presentasjonen av et alternativ utfordret til stillingtagen.

Selv om det ikke er et uttrykt formål, vil RLU alltid påvirke elevens individuelle livssynssammensetning, noe som inkluderer hennes personlige perspektiver på ulike religioner og livssyn. Det betyr at eleven både justerer hva hun selv tror på, og endrer den personlige oppfatningen av hva andre tror. Ved å lære om andres tro, kan det også skape kontraster som gjør at man forstår egen livssynssammensetning bedre ut fra analogien at man først forstår hva gult er, når man kan sammenligne med andre farger. Det er viktig at læreren er seg bevisst hvordan elevens holdninger og individuelle livssynssammensetning faktisk blir påvirket gjennom RLU (Hella & Wright, 2009; Åhs et al., 2017).

Peder Gravem beskriver hvordan møtet med konkurrerende livssyn gjennom det han betegner som perspektivpluralisme i RLU, får betydning for elevenes sosialisering og identitet:

Verdier viser seg som verdier nettopp ved at de er forskjellige fra andre verdier. Derfor kan vi heller ikke utvikle et perspektiv og identifisere oss med verdier uten en eller annen bevissthet om verdier som avvises (Gravem, 2004: 374).

Dette beskriver han som en kontinuerlig resosialiseringssprosess der opprinnelige verdier og overbevisninger «samordnes med stadig ny kunnskap og erfaring, som i et system hvor helhet og del hele tiden tilpasses hverandre» (Gravem, 2004:374).

Noen elever har en sterk overbevisning om at egen tro er den eneste rette. Dette kan skape utfordringer for RLU. Disse elevene har ofte også sterke negative holdninger til andres tro, kanskje så sterke at de ikke ønsker å lære om dem. Noen kan forsøke å omvende læreren eller medelever. Enkelte har også en sterk overbevisning om at egen tolkning av egen tro er den eneste rette. Andre kan være på jakt etter å sette fast læreren i feil, for å vise for klassen at de kan mer om egen tro enn læreren (Ipgrave, 1999, 2004). Elevene som her er beskrevet, har et særlig behov for å oppøve kognitiv empati med annerledes troende og

evnen til å se egen overbevisning i et faglig utenfraperspektiv. Dette kan igjen influere på deres individuelle livssynssammensetning. Respekt for andres tro er ofte en målsetning for upartisk RLU, inkludert RLU-fagene i Norge. Som drøftet tidligere trenger ikke en slik påvirkning å tolkes som livssynsbasert forkynnelse – det dreier seg vel så mye om å følge målsetningen i læreplanen. Livssynskomponenter som indikerer intoleranse, kan slik sett utfordres – med norske læreplaner i hånden.

Når elevgruppen representerer ulike livssyn, melder spørsmålet seg om eleven skal brukes som ressurs i undervisningen om eget livssyn. Her er det flere hensyn å ta, blant annet elevens alder og status i elevgruppen. Den ene eleven som tror annerledes, har ofte en utsatt posisjon i klassen. Noen ganger vil eleven spontant gripe ordet på eget initiativ. Vanligvis er det uproblematisk. Hvis man velger å spørre en elev om å bidra, er det en forutsetning at hun kan få fortelle om områder hvor hun selv har kunnskap og erfaring. Et eksempel på dette kan være høytidsfeiringer. Eleven er derimot sjelden filosofisk eller teologisk ekspert på egen tro. Noen ganger kan det være en idé å spørre eleven om å bidra i en annen klasse, gjerne med yngre elever. Da kommer hun inn som en eldre ekspert, og risikoen for uheldige sosiale konsekvenser i egen klasse blir minimert (Eidhamar, 2006; Ipgrave, 1999:153).

OPPSUMMERING

På bakgrunn av religionsvitenskapelig debatt knyttet til dikotomiene *insider/outsider*, *emic/etic* og reduksjonisme/anti-reduksjonisme, analyserer denne artikkelen en objektiv og upartisk religions- og livssynsundervisning ut fra de to perspektivdimensjonene personlig kontra faglig og innenfra kontra utenfra.

De faglige innenfra- og utenfraperspektivene har hver sine fordeler og ulemper. Pedagogisk kommer de best til rette ved å utfylle hverandre i en perspektivmangfoldmodell. Denne artikkelen argumenter for at det faglige innenfraperspektivet bør dominere, særlig på de laveste årstrinnene. Begrunnelsen er dette perspektivets innretning mot å øke evnen til kognitiv empati, fremme respekt for annerledes troende og gi elevene muligheten for gjenkjennelse av eget livssyn.

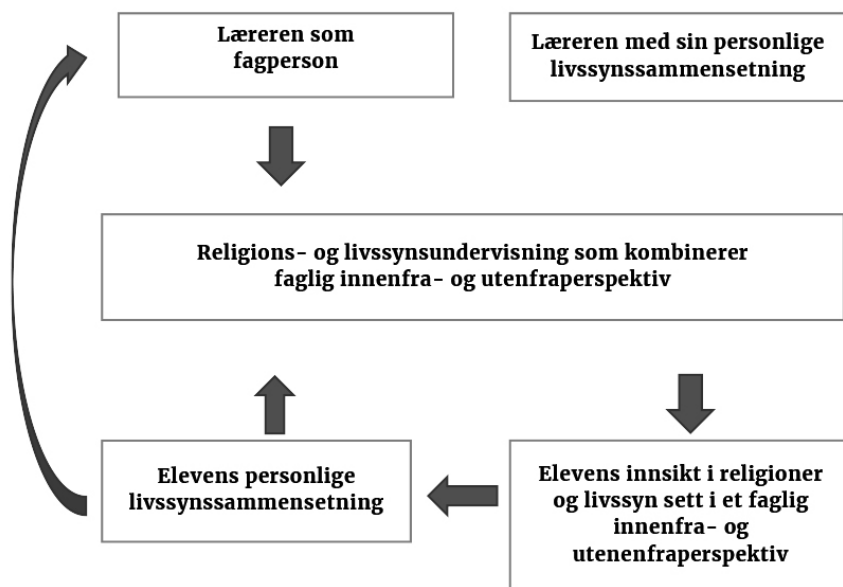
På bakgrunn av de normalt positive effektene av lærerens selvmeddelelse, argumenterer artikkelen for at læreren kan være åpen for å svare ærlig på spørsmål om egen tro. Samtidig må dette verken bevisst eller ubevisst brukes til å påvirke elevene livssynsmessig. Et mulig unntak kan være påvirkning i retning av større toleranse.

Resepsjonsteorien, fenomenografien og variasjonsteorien bidrar til å kaste lys over den gjensidige relasjonen mellom elevenes individuelle livssynssammensetning og lærestoffet i RLU. Denne relasjonen preges av en gjensidig

påvirkning mellom de to størrelsene. Elevene tolker lærestoffet inn i en forståelseshorisont preget av egen livssynssammensetning. Derfor er det en fordel om læreren kjenner livssynsmangfoldet i klassen. Samtidig vil lærestoffet på ulike måter influere elevens forståelse både av eget og andres livssyn.

Slik jeg ser det, har min enkle modell fra 2001 blitt underbygget av undersøkelser i denne artikkelen. Den beskriver på et overordnet plan relasjonen mellom de to dimensjonene innen forskning og undervisning. Det tentative skjemaet i figur 2 antyder hvordan dette kan komme til uttrykk for en religions- og livssynsundervisning som kombinerer faglig innenfra- og utenfraperspektiv. Hovedforskjellen fra den første modellen er skillet mellom læreres og elevers personlige perspektiver.

Figur 2



Skjemaet illustrerer at læreren skal undervise som fagperson og at hennes personlige livssyns-sammensetning prinsipielt sett skal være uten betydning. Lærers kjennskap til den enkelte elevs livssynssammensetning kan bidra til bedre tilpasset undervisning.

Det dynamiske forholdet mellom eleven og religions- og livssynsundervisningen kan forstås som en sirkel der elevens livssynssammensetning påvirker den enkeltes resepsjon av undervisningen, som igjen bidrar til elevens kontinuerlig utviklede faglige forståelse som i større eller mindre grad influerer på elevens livssynssammensetning.

LITTERATUR

- Andreassen, B.-O. 2008. *Et ordinært fag i særklasse. En analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk.* (PhD) Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Andreassen, B.-O. 2012. *Religionsdidaktikk. En innføring.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Andreassen, B.-O. 2014. «Religionslæreren – en rolle i endring.» I *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(05), 316–328.
- Batson, C. D. & Ahmad, N. Y. 2009. «Using Empathy to Improve Intergroup Attitudes and Relations.» I *Social Issues Policy Review*, 3(1), 141–177.
- Cayanus, J. L. & Martin, M. M. 2008. «Teacher Self-Disclosure. Amount, Relevance, and Negativity.» I *Communication Quarterly*, 56(3), 325–341.
- Cheng, E. W. 2016. «Learning through the Variation Theory. A Case Study.» I *International Journal of Teaching Learning in Higher Education*, 28(2), 283–292.
- Eidhamar, L. G. 2006. «Undervisning om ulike trostradisjoner.» I H. K. Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Eidhamar, L. G. 2018. «'My Husband is My Key to Paradise.' Attitudes of Muslims in Indonesia and Norway to Spousal Roles and Wife-Beating.» I *Islam and Christian-Muslim Relations*, 29(2), 241–264.
- Eliade, M. 1963. *Patterns in Comparative Religion.* Cleveland: Meridian Books.
- Everington, J. 2012. «'We're all in this together, the kids and me'. Beginning teachers' use of their personal life knowledge in the Religious Education classroom.» I *Journal of Beliefs Values*, 33(3), 343–355.
- Everington, J. 2014. «Hindu, Muslim and Sikh religious education teachers' use of personal life knowledge. The relationship between biographies, professional beliefs and practice.» I *British Journal of Religious Education*, 36(2), 155–173.
- Everington, J. 2015. «Bridging separate communities. The aspirations and experiences of minority ethnic religious education teachers in England.» I *Journal of Beliefs Values*, 36(2), 165–174.
- Ferber, M. P. 2006. «Critical Realism and Religion. Objectivity and the Insider/Outsider Problem.» I *Annals of the Association of American Geographers*, 96(1), 176–181.
- Fuglseth, K. (Red). 2014. *RLE i klemme.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuglseth, K. 2018a. «Kritisere for å forstå? Om hermeneutikk og negativ læring i religionsundervisning.» I *Prismet*, (2–3), 165–179.
- Fuglseth, K. 2018b. «Bokmelding: Religion i skolen.» *Prismet*, (1), 99–101.
- Galinsky, A. D. & Ku, G. 2004. «The Effects of Perspective-Taking on Prejudice: The Moderating Role of Self-Evaluation.» *Personality Social Psychology Bulletin*, 30(5), 594–604.
- Gardiner, M. Q. & Engler, S. 2012. «Semantic holism and the insider-outsider problem.» *Religious Studies*, 48(2), 239–255.

- Gilhus, I. S. & Mikaelsson, L. 2001. *Nytt blikk på religion: studiet av religion i dag*. Oslo: Pax.
- Gravem, P. 2004. *KRL – et fag for alle? KRL-faget som svar på utfordringer i en flerkulturell enhetsskole*. Vallset: Oplandske Bokforlag
- Greene, K., Derlega, V. J. & Mathews, A. 2006. «Self-Disclosure in Personal Relationships.» I K. Greene (Red.), *The Cambridge Handbook of Personal Relationships* (s. 409–427). Cambridge: Cambridge University Press
- Haakedal, E. 2004. «Det er jo vanlig praksis hos de fleste her ...» *Religionslærerrolle, livstolkning og skolekulturell ritualisering. En religionspedagogisk studie av grunnskolelæreres handlingsrom på 1990-tallet* (Dr. art.). Universitetet i Oslo: Oslo.
- Hella, E. & Wright, A. 2009. «Learning ‘about’ and ‘from’ religion. Phenomenography, the Variation Theory of Learning and religious education in Finland and the UK.» I *British Journal of Religious Education*, 31(1), 53–64.
- Holub, R. C. 2005. *Reception Theory*. New York: Routledge.
- Ipgrave, J. 1999. «Issues in the Delivery of Religious Education to Muslim Pupils. Perspectives from the Classroom.» I *British Journal of Religious Education*, 21(3), 146–157.
- Ipgrave, J. 2004. «Including pupils’ faith background in primary religious education.» I *Support for Learning*, 19(3), 114–118.
- Iversen, L. L. 2017. «Uenighetsfellesskap. Kan skolen være et treningsrom for offentlig uenighet?» I S. Undheim & M. Von der Lippe (Red.), *Religion i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jackson, R. & Everington, J. 2017. «Teaching inclusive religious education impartially. An English perspective.» I *British Journal of Religious Education*, 39(1), 7–24.
- Jauss, H. R. 1970. «Literary History as a Challenge to Literary Theory.» I *New Literary History*, 2(1), 7–37.
- Jensen, J. S. 2003. *A Study of Religion in a New Key. Theoretical and Philosophical Soundings in the Comparative and General Study of Religion*. Aarhus: Aarhus University press.
- Jensen, J. S. 2016. «Closing the Gaps. Some Notes on the Making of Perspectives.» I *Method and Theory in the Study of Religion*, 28(4–5), 465–477.
- Johnsen, E. T. 2017. «Religionsvitenskapelig fornyelse med pedagogisk slagside.» I *Teologisk Tidsskrift*, 6(04), 322–337.
- Koltko-Rivera, M. E. 2004. «The Psychology of Worldviews.» I *Review of General Psychology*, 8(1), 3.
- Kraft, S. E. 2011. *Hva er nyreligiøsitet?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE1-02). Tilgjengelig: https://www.udir.no/kl06/RLE1-02/Hele/Komplett_visning?depth=0&print=1 [15.12.2018]
- Ling Lo, M. 2012. *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Lovdata. 2018a. Tilgjengelig: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38> [24.01.2019]
- Lovdata. 2018b. Tilgjengelig: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> [24.01.2019]
- Luhmann, N. 1997. *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marton, F. 1988. «Phenomenography. A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality.» I R. R. Sherman & R. B. Webb (Red.), *Qualitative Research in Education. Focus and Methods* (bd. 21, s. 143–161). London: Routledge.
- Marton, F. & Pang, M. F. 2008. «The Idea of Phenomenography and the Pedagogy of Conceptual Change.» I S. Vosniadou (Red.), *International Handbook of Research on Conceptual Change* (s. 533–559). New York: Routledge.
- McCutcheon, R. 1999. *The Insider/Outsider Problem in the Study of Religion. A Reader*. London: A&C Black.
- Mostowlansky, T. & Rota, A. 2016. «A Matter of Perspective?» I *Method and Theory in the Study of Religion*, 28(4–5), 317–336.
- Moulin, D. 2011. «Giving voice to ‘the silent minority’. The experience of religious students in secondary school religious education lessons.» I *British Journal of Religious Education*, 33(3), 313–326.
- Mullally, A. 2018. «We are inclusive but are we being equal?» *Challenges to Community National schools regarding religious diversity*, 27–47. Dublin: Dublin City University.
- Orgill, M. K. 2012. «Variation Theory.» I *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (s. 3391–3393). New York: Springer.
- Pike, K. L. 2015. *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & co KG.
- Segal, R. A. 1983. «In Defense of Reductionism.» I *Journal of the American Academy of Religion*, 51(1), 97–124.
- Sharlin, A. N. 1974. «Max Weber and the Origins of the Idea of Value-free Social Science.» I *European Journal of Sociology*, 15(2), 337–353.
- Skeie, G. 2015. «Impartial teachers in religious education. A perspective from a Norwegian context.» I *British Journal of Religious Education*, 39(1), 25–39.
- Skeie, G. 2017. «Kan og bør religionsfaget bidra til personlig utvikling?» I *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions og livssynsfaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, J. & Deesmer, D. (2000). «The Problem of Criteria in the Age of Relativism» I Denzin, N. and Lincoln, Y.(red) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Stephan, W. G. & Finlay, K. 1999. «The Role of Empathy in Improving Intergroup Relations.» I *Journal of Social Issues*, 55(4), 729–743.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. 1979. «An Integrative Theory of Intergroup Conflict.» I W. G. Austin & W. S (Red.), *The Social Psychology of Intergroup Relations*. Monterey: Brooks-Cole.

- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram. Gjelder fra 01.08.2006. Tilgjengelig: <http://data.udir.no/kl06/REL1-01.pdf> [15.12.2018]
- van der Kooij, J. C., de Ruyter, D. J. & Miedema, S. 2013. «Worldview». The Meaning of the Concept and the Impact on Religious Education.» I *Religious Education*, 108(2), 210–228.
- Vestøl, J. M. 2017. «Skal religionsundervisningen ta hensyn til elevenes livssynsbakgrunn?» I M. von der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions og livssynsfaget*, 130–143. Oslo: Universitetsforlaget.
- von der Lippe, M. 2013. «Hvordan snakker ungdom om religion – og hvorfor snakker de sånn?» I *DIN-Tidsskrift for religion og kultur*, (2), 7–31.
- Wiebe, D. 2018. «Beyond the Skeptic and the Devotee. Reductionism in the Scientific Study of Religion.» I A. Palma (Red.), *The Science of Religion: A Defence*, 93–101. Boston: Brill.
- Åhs, V., Poulter, S. & Kallioniemi, A. 2017. «Preparing for the world of diverse worldviews. Parental and school stakeholder views on integrative worldview education in a Finnish context.» I *British Journal of Religious Education*, 1–12.
- Åkerlind, G. S. 2008. «A phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning.» I *Teaching in Higher Education*, 13(6), 633–644.