
UTENFRA INNENFRAPERSPEKTIVET

En diskursanalyse av perspektiv i norsk religionsdidaktisk faglitteratur mellom
2008–2021



RELV350

VÅR 2022

JENNY ALNES BAKKERUD

Masteroppgave i religionsvitenskap
Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap

Utenfra innenfraperspektivet

En diskursanalyse av perspektiv i norsk religionsdidaktisk faglitteratur mellom 2008–2021

© 2022 Jenny Bakkerud

Masteroppgave i religionsvitenskap, Universitetet i Bergen

<https://bora.uib.no/>

Abstract

The insider/outsider problem in religious education summarizes the challenge of how religious studies should present religion and worldviews in the classroom. This master thesis examines the terms insider and outsider perspective through a cognitive and critical discourse analysis of religious education literature published between 2008 and 2021 in a Norwegian context. The Norwegian context is literature published for the Norwegian school subject. The terms are used in a core element for the subject of religion and worldviews in Norwegian public junior high school. This master thesis presents how the chosen material uses and explains the terms insider and outsider perspective, how it is connected to the aim of the teachings, and which role the chosen material emphasizes that the insider perspective should have in the subject of religion and worldviews in Norwegian public junior high school. The aim of the teachings in the subject of religion and worldviews covers whether the pupils should learn about or from religion and worldviews and emphasizes nuances in the debate.

The chosen material shows a great variation in the use of the term and a clear disagreement on how it is connected to the aim of the teaching. There are disagreements regarding whether the pupils can learn from religion and worldviews, and if this should be a normative objective. In the latest period, from 2020 until 2021, a new aim has been suggested: The pupils can learn how to attain knowledge about religion and worldviews as a union of the dichotomic learning from or learning about.

The master thesis shows a missing clarity in relation to whose insider and outsider perspective the material refers to and discuss the consequences of this unclarity. It concludes on some aspects of the insider and outsider perspectives that most of the chosen material agree on, and finish with suggestions for a road ahead from my findings.

Forord

I egen lektorutdanning har jeg møtt begrepene innenfra- og utenfraperspektiv i en rekke ulike fagtekster og innføringsbøker, men fattet først interesse for tema da jeg fikk mulighet til å velge pensum selv. I innføringsbøker og artikler på pensum, som altså var valgt av emneansvarlige i de obligatoriske fagene på lektorutdanningen, opplevde jeg et tydelig innblikk i hva innenfra- og utenfraperspektiv var, og en vektlegging av utenfraperspektivet. På mitt fjerde år på lektorutdanningen fikk vi frie tøyler til å velge pensum selv, og jeg kom over artikkelen til Levi Geir Eidhamar fra 2019. Artikkelen brukte ikke bare begrepene innenfra- og utenfraperspektiv annerledes, men vektla et faglig innenfraperspektiv. Møtet mitt med denne litteraturen viste meg at problematikken rundt innenfra- og utenfraperspektiv er stor, uoversiktlig og preget av uenighet – ikke bare om hvilket perspektiv som bør dominere, men også hva som ligger i begrepene. Jeg stod plutselig på bar bakke, uten noen klar innsikt i hva et innenfra- og utenfraperspektiv er i en norsk religionsdidaktisk kontekst. Midlertid var jeg vel vitende om at dette var eksplisitt uttalt i kjerneelementet «kunne ta andres perspektiv.» Denne opplevelsen skapte, og skaper fortsatt, motivasjonen min for dette prosjektet. Jeg ønsker å forstå hva et innenfra- og utenfraperspektiv er innenfor en norsk, religionsdidaktisk kontekst, med mål om at denne innsikten tydeligere kan få frem hvordan kjerneelementet «kunne ta andres perspektiv» kan bli forstått og anvendt i en klasseromskontekst.

Jeg har mange jeg ønsker å takke for hjelp med denne masteren, men en særlig takk går til Sissel Undheim for gode veiledninger fulle av interessante diskusjoner og digresjoner, håndfaste råd og hjelpelige kommentarer. I tillegg vil jeg gi en takk til medstudentene mine for alle de gode, og vonde, timene på lesesal: Gunnar - for de utallige samtalenes utenfor døra på lesesalen, all lufting av frustrasjon og alle litteraturtips. Charlotte - for all gjennomlesing, oppmuntrende ord og motiverende samtaler. Aleksander - for et smittende humør og gode diskusjoner både på jobb og på lesesal. En takk går også til familien min, både den i Oslo og den i Bergen, som har møtt meg med tålmodighet og støttende ord til tross for min manglende tilstedeværelse de siste to årene.

En siste takk går til alle som jeg ikke har nevnt, men som har tatt seg tid til å spørre hvordan masteroppgaven går. Dere har inspirert en rekke nye tanker ved å be meg forklare hva jeg egentlig driver med, og slik hjulpet meg videre i prosjektet.

Bergen, 16. mai 2022

Jenny Bakkerud

Innholdsfortegnelse

Abstract	iii
Forord	iv
1. Introduksjon.....	1
1.1 <i>Bakgrunn for problemstillingen: Innenfra-/utenfra-problemet i norsk religionsdidaktikk</i>	3
1.1.1 Innenfra- og utenfraperspektiv: En internasjonal debatt om vitenskapsdisiplin.....	4
1.1.2 Mål for læringen i KRLE-faget i ungdomsskolen: En oppblomstrende debatt i norsk kontekst.....	5
1.2 <i>Problemstilling.....</i>	6
1.3 <i>Struktur i oppgaven.....</i>	7
2. Metode	8
2.1 <i>Diskursanalyse.....</i>	8
2.1.1 Kognitiv diskursanalyse.....	10
2.1.2 Kritisk diskursanalyse	14
2.2 <i>Hermeneutisk inngang</i>	16
2.2.1 Hermeneutisk diskursanalyse.....	17
2.3 <i>Etiske overveielser</i>	19
3. Materiale og teoretisk bakgrunn.....	22
3.1 <i>Tekst som empirisk materiale</i>	22
3.2 <i>Religionsvitenskap og religionsdidaktikk</i>	23
3.3 <i>Læreplan for KRLE, LK20.....</i>	25
3.3.1 Historisk perspektiv: Fra 1739 til 2019.....	25
3.3.2 KRLE i Læreplan for Kunnskapsløftet 2020	28
3.3.3 Kjerneelementene: Kunne ta andres perspektiv	28
3.4 <i>Religionsdidaktikk: Den norske konteksten</i>	29
3.4.1 Utvalg av materiale	31
3.4.2 Introduksjon til aktørene	33
3.5 <i>Diskursene i religionsfagene: Forskerens perspektiv.....</i>	38
3.5.1 Insider/Outsider og emisk/etisk	39
4. Analyse 2008-2014: Uenighet og manglende avklaring av hvem sitt innenfra- og utenfraperspektiv	42
4.1 <i>Sødal og Eidhamar (2009): Livssynsnytralitet og distanse i undervisningen</i>	43
4.2 <i>Eidhamar (2009): Faglig innenfraperspektiv for å lære respekt</i>	46

4.3 Andreassen (2010): Kritikk av opplevelsesdimensjonen i innenfra- og utenfraperspektiv og målet for læringen i RLE.....	48
4.3.1 Kritikk av opplevelsesdimensjonen	48
4.3.2 Innenfra eller utenfra: Å lære om, av eller læres opp i religion gjennom opplevelsesdimensjonen....	50
4.4 Johannessen (2010): Elevens innenfra- og utenfraperspektiv.....	51
4.5 Andreassen (2014): Innenfra- og utenfraperspektiv avhengig av hvem sine forklaringer som ligger til grunn.....	54
4.6 Domaas (2014): Å lære av religion er gitt av formålet i faget	57
4.7 Diskursene i perioden 2008-2014: Endringer i faget og uenighet om målet for læringen i RLE-faget.....	58
5. Analyse 2015-2019: Ideologiene forsterkes	62
5.1 Andreassen (2016): Å lære om religion og livssyn og utenfraperspektiv.....	62
5.1.1 Religionsvitenskapelig religionsdidaktikk: Vitenskapsdisiplin i faget	62
5.1.2 Religionsvitenskapelig religionsdidaktikk og læring om religion	65
5.1.3 Læring av eller om religion: Er det bestemt av formålsparagrafen?.....	66
5.1.4 Innside og utside eller innenfra og utenfra?.....	67
5.1.5 Representasjonsproblematikk i innenfra- og utenfraperspektiv: Finnes det flere innenfra- og utenfraperspektiv?.....	69
5.1.6 Innenfra- og utenfraperspektiv i samspill: Hvilket perspektiv bør dominere?	72
5.2 Von der Lippe og Undheim (2017): Religionsviteres utenfraperspektiv og troendes innenfraperspektiv - elever som lærer av kunnskapen og hverandre	74
5.3 Skeie (2017): Innenfraperspektiv for å lære av religion og livssyn.....	76
5.4 Vestøl (2017): Religionsvitenskapelig religionsdidaktikk der elevene lærer i reflektert møte med religion og livssyn.....	77
5.5 Eidhamar (2019): Faglig innenfra- og utenfraperspektiv i samspill	78
5.5.1 Perspektivmangfoldmodellen: Faglig innenfra- og utenfraperspektiv	81
5.5.2 Faglig innenfraperspektiv: Kan det dominere?	83
5.5.3 Emisk/etisk og insider/outsider i perspektivmangfoldmodellen	84
5.6 Diskursene i perioden 2015-2019: Ideologiene religionsvitenskapelig og opplevelsesorientert religionsdidaktikk.....	84
6. Analyse 2020 – 2021: Hva skjer når begrepene blir eksplisitte i læreplanen?.....	88
6.1 Vestøl (2020): Metodologisk gjesteskap for å ta andres perspektiv.....	88
6.2 Fuglseth (2021): Innenfra- og utenfraperspektiv som tilnærming til studiet av religion.....	90
6.3 Aukland (2021): Å lære hvordan som et håp for å fjerne etablerte dikotomier	93
6.4 Diskursene i perioden 2020-2021: Ideologiene finner en middevei.....	96

7. Avslutning	99
7.1 Hva er innenfra- og utenfraperspektiv? Enighet og uklarhet.....	99
7.2 Hvordan henger innenfra- og utenfraperspektiv sammen med målet for læringen i KRLE-faget i ungdomsskolen? Uenighet i perioden 2008-2021	101
7.3 Kan vi identifisere ideologier i denne (u)enigheten?.....	103
7.4 Hvilken rolle skal innenfraperspektivet spille i undervisningen?.....	104
7.4.1 Skal innenfra- eller utenfraperspektiv dominere i undervisningen ifølge de utvalgte aktørene?	106
7.4.2 Hva står på spill for aktørene når de argumenterer for eller mot innenfraperspektivet som dominerende i undervisningen?	107
7.5 Videre forskning.....	109
Referanseliste	cxi
Vedlegg 1	cxxi
Kapittel 4.....	cxxi
Kapittel 5.....	cxxiii
Kapittel 6.....	cxxvii
Vedlegg 2	cxxx

1. Introduksjon

Innenfra- og utenfraperspektiv i religionsdidaktikken kan knyttes til ekskursjoner, fritaksrett, objektiv, kritisk og pluralistisk undervisning og kjerneelementet «kunne ta andres perspektiv» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Jeg har valgt to begreper fra dette kjerneelementet, som ble introdusert med fagfornyelsen i 2020, fordi det er her mye av interessen min for prosjektet våknet. Da jeg først leste kjerneelementet opplevde jeg manglende avklaring på hva som menes med «perspektiv», «innenfra- og utenfraperspektiv» og verbet «ta.» Det er kun den første delen av kjerneelementet som er av interesse for mitt prosjekt. Kjerneelementet lyder:

Faget skal gi elevene mulighet til 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 (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I dette masterprosjektet har jeg sett på hva målet for læringen i KRLE¹-faget skal være i forbindelse med innenfra- og utenfraperspektiv fordi begrepene er inkludert i den nye læreplanen fra 2020. Med målet for læringen mener jeg de faglige diskusjonene om elevene skal læres opp *i* religion og livssyn, lære *av* eller *om* religion og livssyn, lære *i møte med* eller *i reflektert møte med* religion og livssyn, eller om de skal lære *hvordan* man får kunnskap om religion og livssyn. I kjerneelementet følger ingen forklaring på hvilke forståelser av innenfra- og utenfraperspektiv læreren² skal legge til grunn i undervisningen. Konsekvensene av dette kan være at lærere tolker begrepene ulikt, og variasjonen i norske klasserom kan bli stor. Dette er en utfordring fordi religions- og livssynsfaget i den norske grunnskolen er preget av en rekke særegne debatter og problemstillinger som kan knyttes opp mot et fag med lang politisk historie, og, som i likhet med andre skolefag, er underlagt menneskerettigheter og internasjonale konvensjoner. Innenfra- og utenfraperspektiv i norsk religionsdidaktikk, og i KRLE-klasserommet, forstod jeg som hvem sin kunnskap som legges frem, men i møte med materialet ble denne definisjonen lite dekkende. Jeg satt igjen med problemstillingen³:

¹ KRLE står for Kristendom, religion, livssyn og etikk, og jeg vil heretter kun benytte akronymet KRLE, samtidig som jeg alltid sikter mot KRLE på ungdomstrinnet. I løpet av analysen bruker jeg ulike betegnelser for faget som i dag heter KRLE. Jeg har tatt aktive valg om hvilke navn jeg bruker. Betegnelsene RLE (religion, livssyn og etikk) og KRLE bruker jeg der det siktes direkte til denne læreplanen. For eksempel vil materialet skrevet i 2008-2014 bruke betegnelsen RLE-faget, og da vil også jeg bruke RLE-faget. I diskusjon av materialet vil jeg bruke religions- og livssynsfaget dersom jeg diskuterer opp mot faget som tidligere het RLE og nå heter KRLE, der den historiske konteksten ikke er viktig å presisere.

² «Læreren» viser til personen som underviser i KRLE-faget i ungdomsskolen. Dette kan være både en grunnskolelærer, lektor eller annet.

³ Problemstillingen forklares i eget delkapittel 1.2.

Hva er innenfra- og utenfraperspektiv, hvordan henger det sammen med målet for læringen og hvilken rolle skal innenfraperspektivet spille i undervisningen i KRLE-faget i ungdomsskolen ifølge det utvalgte materialet?

Mengden faglitteratur om innenfra- og utenfraperspektiv er stor. Avgrensningen i min oppgave er basert på kjerneelementet «kunne ta andres perspektiv», som jeg knytter tett opp mot klasserommet, og endringer i læreplanen. Jeg ønsket derfor å sette meg inn i diskurser⁴ om innenfra- og utenfraperspektiv i religions- og livssynsfaget, ved å se på norsk religionsdidaktisk faglitteratur publisert med målgruppen lærere, lektorer, lektorstudenter, andre som underviser i faget eller det religionsdidaktiske fagfeltet i perioden etter 2008 til 2021⁵. Jeg skal definere hva innenfra- og utenfraperspektiv er, hvordan det henger sammen med målet for læringen i KRLE-faget og hvilken rolle innenfraperspektivet bør spille i undervisningen. Jeg gjør dette med utgangspunkt i mitt valgte materiale og forfattere. For å gjøre dette bruker jeg en kognitiv og en kritisk diskursanalyse⁶. Oppgaven vil ta utgangspunkt i et stort fagfelt med bånd til en rekke sentrale og store problemstillinger innenfor blant annet religionsdidaktikk, religionspedagogikk⁷, religionsvitenskap, teologi, religionsfenomenologi, etikk og filosofi. Debattene om innenfra- og utenfraperspektiv i religionsdidaktikken kaller jeg *innenfra-/utenfra-problemet i religionsdidaktikken*. Debattene favner om mer enn bare problemstillingen min, men jeg undersøker især (1) debatten om innenfra- og utenfraperspektiv og (2) diskusjonen om å lære *av, om*, læres opp *i*, lære *reflekterende i møte med*, lære *i møte med* eller lære *hvordan* man får kunnskap om religion. I analysen argumenterer jeg for tydelige uenigheter og grupperinger mellom aktørene⁸, som i perioden frem mot 2021 har blitt synligere og utviklet seg til aktører som forsøker å finne middeveier. Oppgaven vil òg berøre de ulike vitenskapsdisiplinene KRLE-faget bygger på, og kort trekke frem hvordan diskursene kan være preget av disse.

I denne introduksjonen vil jeg først presentere bakgrunnen for problemstillingen i prosjektet for å få et overblikk over hvordan og hvorfor problemstillingen er relevant, og hvordan jeg i denne

⁴ Diskurs definerer jeg veldig kort som hvordan et tema blir snakket om. Mer om diskurs i kapittel 2, 2.1.

⁵ Avgrensning av materiale greies mer ut om i kapittel 3, delkapittel 3.4.1 og 3.4.2.

⁶ Mer om metode og kognitiv diskursanalyse i kapittel 2, 2.1.1.

⁷ Forskjellen mellom religionsdidaktikk og religionspedagogikk er mye omdiskutert, men ikke et tema for min oppgave. I *KRLEpodden* trekker von der Lippe frem at skillet mellom religionspedagogikk og -didaktikk er særlig viktig innenfor religionsvitenskapen fordi religionspedagogikken stammer fra kirken og kirkeskolen (Aukland, 21.11.17:05:41). Begrepet religionspedagogikk er i dag mindre grad i bruk (Skeie, 2022, s. 205).

⁸ Aktører betegner mine utvalgte religionsdidaktikere. Disse blir presentert i kapittel 3, 3.4.2. Aktører er et diskursanalytisk begrep fordi det betegner en handlende person, som er en del av diskurser og bidrar til å føre den videre (Olsen, 2006, s. 69).

oppgaven har svart på den. Videre skal jeg gjøre rede for problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål før jeg avslutningsvis legger frem den øvrige strukturen i oppgaven.

1.1 Bakgrunn for problemstillingen: Innenfra-/utenfra-problemet i norsk religionsdidaktikk

I oppgaven bruker jeg ordene religion(er) og livssyn. Jeg legger til grunn en hermeneutisk forståelseshorisont i møte med religion og livssyn, der jeg tar utgangspunkt i fortolkning, at religion ikke har en essens eller egenart, og er noe en forsker kan forklare gjennom språklige uttrykk og meningsbærende handlinger (Gilhus & Mikaelsson, 2012, s. 21). Religionsdefinisjonen jeg tar utgangspunkt i er en vid religionsdefinisjon fra Ingvild Gilhus og Lisbeth Mikaelsson (2012, s. 27): «Religion er menneskers forhold til forestillingsunivers som kjennetegnes av kommunikasjon om og med hypotetiske guder og makter.»⁹ Denne definisjonen rommer om en rekke handlinger og grupper, og er gunstig i møte med religion i KRLE-faget, som inkluderer blant annet nyreligiøsitet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Begrepet livssyn kan bli brukt som en sekulær motsetning til religion, men ettersom det òg finnes religiøse livssyn blir denne skildringen lite dekkende. Livssyn beskriver menneskers meninger, holdninger, menneskesyn, livssyn, etterlivsforståelse, men uten at det nødvendigvis forankres i religion. Alle mennesker vil ha et livssyn, enten om det er religiøst eller ei (Bråten, 2014, s. 131).

Innenfra-/utenfra-problemet i religionsdidaktikk kan berøre en rekke debatter, slik som hva som ligger i forkynnelse, ekskursjoner og kvantitativ vektlegging av enkelte religioner og livssyn i KRLE-undervisningen. Noe av det mest krevende med innenfra-/utenfra-problemet i norsk religionsdidaktikk er at det strekker seg langt mellom de ulike problemstillingene og debattene som finnes innenfor flere vitenskapsdisipliner. For å få frem noe av det mest grunnleggende i problematikken har jeg avgrenset problemstillingen til tre deler. Det første er hva innenfra- og utenfraperspektiv kan være. Det andre avgrensede temaet er målet for læringen i KRLE-faget. Valget av dette tema handler mye om materialet som ligger til grunn i analysen; et flertall av aktørene i materialet mitt trekker innenfra- og utenfraperspektiv frem i forbindelse med målet for læringen, og for aktørene ligger diskusjonene så tett opp mot hverandre at de til tider er uatskillelige. Særlig er det i forbindelse med innenfra- og utenfraperspektiv en rekke av aktørene som diskuterer hvordan perspektivene og læring *om* eller *av* religion i samspill kan

⁹ Dette er altså definisjonen av religion som *jeg* legger til grunn. Noen av aktørene definerer religion selv, og i tilfeller der disse definisjonene viker fra min definisjon, eller er særlig relevant for materialet trekker jeg aktørenes definisjoner frem i analysekapitlene.

brukes i religions- og livssynsundervisningen. Det er særlig når de ulike debattene knyttes sammen at det er mulig å besvare det siste spørsmålet i problemstillingen: Hvilken rolle skal innenfraperspektivet spille i undervisningen i KRLE-faget i ungdomsskolen ifølge materialet jeg har valgt ut?

1.1.1 Innenfra- og utenfraperspektiv: En internasjonal debatt om vitenskapsdisiplin Innenfra- og utenfraperspektiv er begreper som kan knyttes til internasjonale debatter¹⁰, som av Russell T. McCutcheon i 1999 ble sammenfattet i boka *The Insider/Outsider Problem in the Study of Religion*. Denne debatten dreier seg om en rekke tema som favner om store deler av de ulike akademiske studiene av religion og livssyn, slik som religionsfenomenologi, teologi, religionsvitenskap, filosofi, idéhistorie og etikk. Debatten har jeg oversatt til innside-/outside-problemet i religionsvitenskapen¹¹. Gjennomgående for temaet er at det rokker ved noe grunnleggende i hvordan en religionsviter som forsker forholder seg til kildemateriale om religioner og livssyn. Det preger derfor mye diskurs i studiet av religion og livssyn. KRLE-faget er bygget på en rekke av de samme vitenskapsdisiplinene, i tillegg til pedagogikk, og står kan stå i et krysspress mellom disse vitenskapsdisiplinene (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 68). Ole Henrik Borchgrevink Hansen og Espen Schjetne (2021, s. 92) påpeker at en KRLE-lærer må ha bred metodisk kompetanse, som blant annet dreier seg om å «kunne anlegge innenfra- og utenfraperspektiv.» Dette kan være særlig relevant etter innføringen av kjerneelementet «kunne ta andres perspektiv»¹² i Læreplan for Kunnskapsløftet i 2020¹³ (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det tverrfaglige studiet av religion i møte med klasserommet innebærer at læreren som oftest vil ha bedre kjennskap til noen av vitenskapsdisiplinene faget bygger på, enn andre. Dette gjør at læreren kan stå i fare for å bli enøyd i fremstillingen. Å stille seg kritisk til diskurser læreren selv er en del av kan styrke den faglige integriteten til læreren, og sørge for en åpen og kritisk tilnærming til faget, og de grunnsteinene faget bygger på (Hansen & Schjetne, 2021, s. 93–94). En av disse grunnsteinene kan være innenfra- og utenfraperspektiv. Det er derfor viktig å undersøke hva disse begrepene betyr i den norske religionsdidaktikken. Jeg har ikke som mål å løse innenfra-/utenfra-problemet, men som mål å tydeliggjøre hvorfor dette er et problem, og

¹⁰ Dette er en kort introduksjon til den religionshistoriske bakgrunnen for problemstillingen. Mer utgreiende om noen av de religionsfaglige diskursene som er relevant for oppgaven finnes i kapittel 3, delkapittel 3.5.

¹¹ Egen oversettelse fra the insider/outsider problem in the study of religion (McCutcheon, 1999).

¹² Kjerneelementet «kunne ta andres perspektiv» presenteres i kapittel 3, delkapittel 3.3.3.

¹³ Læreplan for kunnskapsløftet 2020 presenteres i kapittel 3, delkapittel 3.3. Læreplan for kunnskapsløftet 2020 er heretter kalt LK20.

hvorfor dette er noe lærere, religionsdidaktikere, religionsvitere, teologer, religionspedagoger og en rekke andre bør beskjeftige seg med.

1.1.2 Mål for læringen i KRLE-faget i ungdomsskolen: En oppblomstrende debatt i norsk kontekst

Som nevnt kan debatten om innenfra- og utenfraperspektiv være tett forbundet med debatten om målet for læringen i KRLE-faget i ungdomsskolen. Debatten mellom å lære *om* eller *av* religion og livssyn strekker seg langt tilbake, og kan ses i sammenheng med internasjonale debatter. Begrepene «learning from» og «learning about» ble først lansert av Michael Grimmitt og Garth Read i 1975, der «læring about», eller å lære *om*¹⁴, betydde å lære om tro, ritualer og religiøs praksis, og hvordan mennesker innenfor en religion eller et livssyn utforsker eksistensielle spørsmål. «Learning from», eller å lære *av*¹⁵, betydde hva elevene lærer om seg selv gjennom arbeid med eksistensielle spørsmål og en transcendent virkelighet i møte med deres egne opplevelser (Teece, 2010b, s. 187; 2010a). Geoffrey Teece (2010b, s. 188) påpeker at særlig begrepet «learning from» ofte har blitt misforstått, og har nyanser. I mitt materiale blir å lære *av* religion og livssyn òg problematisert. Bakgrunnen for debatten om hva som er målet for læringen i KRLE-faget er en internasjonal debatt, som særlig har vært fremtredende innenfor den britiske religionsdidaktikken (Hella & Wright, 2009). Storbritannia har et ikke-konfesjonelt, obligatorisk religions- og livssynsfag som har en del fellestrekk med det norske KRLE-faget, og det er derfor relevant å se Grimmitt og Reads (1975) begrep opp mot de norske å lære *om* og *av* religion. Det er likevel forskjeller mellom det britiske og det norske religions- og livssynsfaget, som gjør at debatten ikke kan bli direkte overført¹⁶.

Å lære *av* religion og livssyn er ikke entydig. En rekke av aktørene ser på å lære *av* religion og livssyn som en opplæring *i* religion og livssyn, mens andre anser det som (nærmere) å lære *om* religion og livssyn. Å lære *i møte med* eller *reflektert møte med* religion og livssyn er nyere mål, som ikke i like stor grad er etablerte, men som likevel kommer frem i materialet mitt. Å lære *hvordan* man får kunnskap om religion og livssyn er det nyeste forslaget til målet for læring i KRLE-faget, lansert av Knut Aukland i 2021. Debatten om å hva elevene skal sitte igjen med fra læringen i KRLE-faget er en debatt som er gjennomgående i hele perioden 2008-2021, men som utvikler flere nyanser i de to siste periodene fra 2014-2019 og 2020-2021.

¹⁴ Egen oversettelse fra det engelske «learning about.»

¹⁵ Egen oversettelse fra det engelske «learning from.»

¹⁶ Jeg skriver mer om hva som skiller det norske religions- og livssynsfaget fra andre lands religions- og livssynsfag i kapittel 3, delkapittel 3.4.1.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen som jeg presenterte i starten av kapittelet består av tre spørsmål:

- 1) Hva er innenfra- og utenfraperspektiv i norsk kontekst slik det kommer frem i materialet i min analyse?
- 2) Hvordan henger innenfra- og utenfraperspektiv sammen med målet for læringen i det norske KRLE-faget i ungdomsskolen ifølge materialet jeg har valgt ut?
- 3) Hvilken rolle skal innenfraperspektivet spille i undervisningen i det norske KRLE-faget i ungdomsskolen ifølge materialet jeg har valgt ut?

I arbeid med forskningsspørsmål har jeg slått sammen de to første delene. Det siste spørsmålet er mer normativt, og blir diskutert separat. Problemstillingen dekker kun en norsk kontekst i perioden 2008-2021. Den tar òg utgangspunkt i at jeg har et avgrenset materiale, som jeg har funnet gjennom en kognitiv diskursanalyse. Problemstillingen kan dermed kun besvares ut fra det materialet jeg har funnet gjennom diskursanalysen.

Problemstillingens første og andre spørsmål dreier seg om begrepsavklaring, og sammenhengen mellom målet for læringen og innenfra- og utenfraperspektiv. Hensikten bak disse spørsmålene er å se temaene i samspill, og bruke spørsmålene for å belyse hverandre. For å gjøre dette har jeg to forskningsspørsmål¹⁷:

- 1) Er det enighet blant aktørene om hva innenfra- og utenfraperspektiv er, og hvordan de henger sammen med målsettingen for læringen i KRLE-faget i ungdomsskolen?
- 2) Kan vi identifisere ideologier i denne (u)enigheten?

Forskningsspørsmålene tar utgangspunkt i at det kan være uenighet om hva innenfra- og utenfraperspektiv er, og hvordan det henger sammen med målet for læringen i KRLE-faget. Jeg har valgt å vektlegge uenighet fordi det handler om en opplevelse av uklare svar på spørsmålet i forkant av arbeidet med denne masteroppgaven. Valget om å lete etter ideologi handler om metoden diskursanalyse¹⁸, der å belyse ideologier i diskurser er sentralt.

Det tredje spørsmålet i problemstillingen dreier seg om hvilken rolle innenfraperspektivet skal spille KRLE-undervisningen i ungdomsskolen. Jeg har valgt innenfra-, og ikke utenfraperspektivet, på grunn av en rekke sentrale utfordringer i KRLE-faget, slik som kravet satt i opplæringslovens §2-4 om at KRLE-faget ikke skal inneholde forkynnelse eller religionsutøvelse¹⁹, og at faget skal være objektivt, kritisk og pluralistisk (Opplæringslova, 1998, §2-4; von der Lippe & Undheim, 2017a, s. 13). Et ikke-konfesjonelt religions- og

¹⁷ I alle spørsmålene er det mitt utvalgte materiale og de utvalgte aktørene som er relevante for svaret. Utvalget er greid ut om i kapittel 3.

¹⁸ Diskursanalyse og valg av metode er forklart i kapittel 2.

¹⁹ Mer om §2-4 i kapittel 3, delkapittel 3.3.1.

livssynsfag, og et integrerende religionsfag, skal ifølge Wanda Alberts (2017, s. 182–183) lære elevene religion og livssyn på en slik måte at det ikke strider med menneskerettighetene og internasjonale konvensjoner, og ikke være opplæring til tro²⁰. Innenfraperspektivet er eksplisitt nevnt i kjerneelementet «kunne ta andres perspektiv» og er ikke til å unngå, men hvilken rolle skal det spille i undervisningen? For å svare på det tredje spørsmålet har jeg følgende forskningsspørsmål:

- 1) Skal innenfra- eller utenfraperspektiv dominere i undervisningen ifølge det utvalgte materialet?
- 2) Hvem sitt innenfraperspektiv bør være en del av undervisningen ifølge de utvalgte aktørene?
- 3) Hva står på spill for aktørene når de argumenterer for eller mot innenfraperspektivet som dominerende i undervisningen?

Disse spørsmålene henger sammen med tidligere forskningsspørsmål²¹ fordi de krever et svar på hva innenfraperspektivet er, og hvordan det henger sammen med målet for læringen i KRLE-faget. Det andre spørsmålene er krevende å svare på fordi jeg gjennom analysen har opplevd en manglende avklaring på hvem sitt innenfraperspektiv det er snakk om. Det er relevant å se på hvordan aktørene problematiserer innenfraperspektivet både som en del av argumentasjonen for og mot at det skal dominere, eller hvilken rolle det skal spille i undervisningen.

1.3 Struktur i oppgaven

I dette masterprosjektet undersøker jeg innenfra-/utenfra-problemet i den norske religionsdidaktikken i et avgrenset materiale fra utvalgte forfattere i perioden 2008 til 2021. Masteroppgaven er delt i syv kapitler, inkludert introduksjonskapittelet. Det andre kapittelet redegjør for metoden; en hermeneutisk kognitiv og kritisk diskursanalyse, og hvorfor denne metoden er valgt. Det tredje kapittelet forklarer materialet lagt til grunn, og kort om diskurser i religionsfagene opp mot forskerens perspektiv. Kapittel 4, 5 og 6 er analysekapitler. Analyse materialet er presentert kronologisk, og kapitlene er delt inn i tre perioder: (4) 2008-2014, (5) 2015-2019 og (6) 2020-2021. Kapitlene, eller periodene, er delt inn etter endringer i læreplanen for religions- og livssynsfaget i norsk grunnskole. Det syvende kapittelet diskuterer og oppsummerer analysen, og besvarer problemstillingen og forskningsspørsmålene stilt i dette introduksjonskapittelet.

²⁰ Dette handler også om årsaken til at jeg har valgt å hente materiale i en norsk kontekst. Jeg skriver mer om dette i forbindelse med formålsparagrafen i kapittel 3, 3.4.1.

²¹ Hva er innenfra- og utenfraperspektiv og hvordan henger det sammen med målet for læringen i det norske KRLE-faget i ungdomsskolen ifølge det utvalgte materialet?

2. Metode

I dette masterprosjektet har jeg brukt en hermeneutisk kognitiv og kritisk diskursanalyse. I følgende kapittel gjør jeg rede for hvorfor jeg har valgt akkurat denne metoden ved å først presentere diskursanalyse generelt, og så kognitiv og kritisk diskursanalyse. Jeg har tatt utgangspunkt i Teun van Dijk (2006, 2008, 2011) kognitive diskursanalyse for å utarbeide og redegjøre for hvordan min kognitive diskursanalyse har blitt brukt i analysen. Den kognitive diskursanalysen er brukt for å hente ut proposisjoner²² fra faglitteraturen, mens materialet blir fortolket med en kritisk diskursanalyse. Den kritiske diskursanalysen forklarer jeg med utgangspunkt i flere aktører, især van Dijk (2006, 2008, 2011) og Norman Fairclough (1989). Videre forklarer jeg en hermeneutisk tilnærming til den kognitive og kritiske diskursanalysen. Avslutningsvis tar jeg for meg noen etiske overveielser.

2.1 Diskursanalyse

Valg av diskursanalyse som metode handlet om et ønske å behandle en stor mengde tekst, og slik dekke store deler av faglitteraturen publisert i forbindelse med problemstillingen, men likevel sitte igjen med et overkommelig materiale. Diskursanalyse handler om hvordan mening skapes eller blir brukt, der «bruken skaper systemet i vel så stor grad som systemet former bruken» (Olsen, 2006, s. 54). Diskursanalyse henger tett sammen med faglitteraturen, som altså har en tydelig målgruppe, og har ført frem diskursene som blir brukt. Dette betyr at metoden kan brukes til å få svar på hva innenfra- og utenfraperspektiv er, og tilrettelegge videre bruk av begrepene i problemstillingens andre og tredje spørsmål²³. I oppgaven ønsket jeg å svare på spørsmål om hva som står på spill. Da var bruksperspektivet viktig fordi det ser på hvordan bruken skaper årsakssammenhenger. Sentralt i valget av metode var òg det kritiske kravet. Jeg som forsker måtte stille meg kritisk til diskurser jeg allerede var en del av: Den religionsdidaktiske og religionsvitenskapelige. En kritisk holdning til eksisterende forskning var gunstig da jeg skulle finne svar på et «hva er»-spørsmål²⁴, ved at jeg konfronterte min egen forståelse av begrepene fordi metoden krever anerkjennelse av at det finnes flere sannheter. Fordi man i en diskursanalyse ser på diskurs som noe sosialt skapt ble det sentralt med en kritikk av makt, ideologi og hegemoni²⁵. Diskursanalyse ser på hva som er konstruert og hvordan disse

²² Proposisjoner blir forklart under delkapittel 2.1.1, og kan kort forklares som små analyseenheter.

²³ Det andre og tredje spørsmålet i problemstillingen er: Hvordan henger innefra- og utenfraperspektiv sammen med målet for læringen og hvilken rolle skal innenfraperspektivet ha i undervisningen i det norske KRLE-faget i ungdomsskolen ifølge det utvalgte materialet? Problemstillingen er presentert i kapittel 1, delkapittel 1.2.

²⁴ Hva er spørsmålet viser til det første spørsmålet i problemstillingen: Hva er innenfra- og utenfraperspektiv i norsk kontekst slik det kommer frem i materialet i min analyse? Problemstillingen er presentert i kapittel 1, delkapittel 1.2.

²⁵ Ideologi og hegemoni er forklart i delkapittel 2.1.2.

konstruksjonene både opprettholder og forandrer samfunn og sosiale endringer. Sentralt for å svare på spørsmålet om hvem som er opptatt av perspektiv²⁶ var diskursanalysens idé om flerstemmighet, at alle tekster har flere, likestilte stemmer. Dette handler òg om å se på hva som ikke blir sagt (Hjelm, 2014, s. 135–142).

For å se på perspektiv i nyere, norsk religionsdidaktisk litteratur²⁷ har jeg anvendt en kognitiv og kritisk diskursanalyse. Disse metodene har jeg valgt for å kunne se paralleller mellom de utvalgte aktørene og materialet; en utfordrende påstand i seg selv. Ønsket om å se paralleller er nærliggende, men kan ha påvirket meg som forsker. Derfor var det viktig å skape en strukturert diskursanalyse der jeg var kritisk til egen lesing. Kognitiv og kritisk diskursanalyse er begge diskursanalyser, og har mange fellestrekk. De er ikke å anse som to helt adskilte metoder, men som to metoder som anvendes til samme tid, der det i første og aller siste del av arbeidet med faglitteraturen var tyngre vekt på kognitiv diskursanalyse, mens vekten forflyttet seg gradvis mot kritisk diskursanalyse midtveis i arbeidet med materialet.

Diskursene jeg har analysert er religionsdidaktiske og norske, i form av innføringsbøker i religionsdidaktikk og artikler²⁸. Den røde tråden i analysen er problemstillingen og begrepene innenfra- og utenfraperspektiv. Fordi diskursanalyse er handlingsorientert, var det relevant å knytte analysen opp mot læreplaner, og eksplisitt kjerneelementet «kunne ta andres perspektiv.» Dette var sentralt for å se om diskursene hadde ført til årsakssammenhenger og om de kunne bli brukt til å utdype kjerneelementet. En hermeneutisk inngang var viktig for å anerkjenne de eksisterende forståelsene og diskursene innenfor området som påvirkende for tolkningen. Fordi diskursanalyse brukes for å se på hvordan mening og sosiale forhold skapes, reproduseres eller endres er det viktig å se på tekst som kommunikativt (van Dijk, 2008, s. 29). Nyere, norsk religionsdidaktikk er i stor grad skrevet med en målgruppe²⁹. Dette betyr at det har en interaktiv side, med et tydelig kommunikativt mål. Det kommunikative målet henger både sammen med valget om å belyse årsakssammenhenger, og ønsket om en kritisk tilnærming³⁰.

I diskursanalysen i masteroppgaven var religionsdidaktisk faglitteratur objektet for forskning. Målet om å nå gjennom store mengder faglitteratur krevde struktur og avgrensning, noe som

²⁶ Her viser jeg til forskningsspørsmål tilhørende det tredje spørsmålet i problemstillingen som er presentert i kapittel 1, 1.2.2. Forskningsspørsmålet lyder: Hvem sitt innenfraperspektiv skal være en del av undervisningen ifølge de utvalgte aktørene?

²⁷ Jeg forklarer hva jeg mener med norsk, religionsdidaktisk litteratur både i kapittel 1 og i kapittel 3, 3.4.1.

²⁸ Mer om forskjellen mellom artikler og innføringsbøker i kapittel 3, delkapittel 3.1.

²⁹ Målgruppen forklares i både i kapittel 1 og i kapittel 3, især delkapittel 3.4.1.

³⁰ Den kritiske tilnærmingen utdyper jeg i delkapittel 2.3.

gjennom den kognitive diskursanalysen var mulig. Den tar utgangspunkt i Teun van Dijks modell som handler om hvordan vi sorterer tekst gjennom lesing, og sorterer ord og setninger i et hierarki (Hjelm, 2014, s. 136). Van Dijk (2008, s. 7) trekker frem at den kognitive diskursanalysen har blitt kritisert for å ikke forstå kompleksiteten av kognisjon. Etter inspirasjon fra van Dijk (2008, s. 7) har en kombinasjon av kognitiv og kritisk diskursanalyse balansert dette og latt meg skape en analyse som både er strukturert, men som også forstår diskurser som mer enn bare kognisjon. En kritisk diskursanalyse har òg, i større grad enn den kognitive, egnet seg for å se materialet i lys av læreplanen da man i større grad kan nærme seg mer sosialt og samhandlende grunn (van Dijk, 2008, s. 7).

2.1.1 Kognitiv diskursanalyse

Van Dijk er en nederlandsk lingvistikkprofessor som anses som en av grunnleggerne av diskursanalysen. Van Dijk har særlig skrevet om diskurs og makt i rasisme og politikk. I hans bok *Discourse and Power* påpeker han hvordan makt og diskurs henger sammen og ser særlig på reproduksjon av elitistiske diskurser i politikken (van Dijk, 2008, s. 1). I artikkelen «Discourse studies and hermeneutics» fra 2011 forklarer han hvordan diskursanalyse og hermeneutikk henger sammen, mens «Ideology and discourse analysis» fra 2006 i større grad forklarer diskursanalysens sentrale rolle i forbindelse med en rekke teoretiske tilnærminger (van Dijk).

Van Dijks kognitive diskursanalyse legger til grunn at mennesker organiserer begreper og konsepter i skjematisk struktur. Målet ved diskursanalysen er å kartlegge hvordan tekst struktureres i slike skjemaer (Hjelm, 2014, s. 137). I van Dijks (2008, s. 5–6) kognitive diskursanalyse anvendes en del begrep³¹ og ideer som er rådende for bruken av metoden. En *makroanalyse* finner temaet for en tekst, der den semantiske betydningen er i fokus og *makroproposisjonene*³² er essensen³³ i teksten. Makroproposisjoner er korte beskrivelser bestående av ett, eller flere ord som beskriver denne essensen. *Mikrostrukturen*, eller en samling av *proposisjoner*, betegner alle mindre ledd, slik som én, eller flere setninger, eller avsnitt. En proposisjon er en enhet for analyse, som kan bestå av ett eller flere ord, setninger eller hele avsnitt. For å finne proposisjonene ut av teksten brukes *makroregler*. Makroregler er regler for hvordan proposisjonene skal kategoriseres og analyseres. Makroreglene sørger for at all tekst analyseres etter like prinsipper, der målet er et overordnet hierarki som skaper makroanalysen

³¹ Oversettelsen av begrepene er fra Kjersti Breivega (2003) sin oversettelse fra fransk og engelsk til nynorsk.

³² Breivega (2003, s. 115) bruker her «makroproposisjoner» der Titus Hjelm (2014, s. 137) viser til «macrostructures.»

³³ Egen oversettelse fra det engelske «gist» (Hjelm, 2014, s. 137).

(Breivega, 2003, s. 115). For å finne makroanalysen ut av mikrostrukturen, eller grupperinger av proposisjoner, brukes fortolkning. I denne tilnærmingen³⁴ tilegner forskeren proposisjonene betydning og sorterer dem hierarkisk som en del av helheten til teksten. Makroregler er ofte avhengig av kontekst, og slik kommer det sosiale aspektet inn (Hjelm, 2014, s. 137). Visse proposisjoner vil ifølge van Dijk (2008, s. 4) være absolutte å analysere, som adjektiv plassert foran substantiv som er relevante for det som analyseres. Proposisjoner som kan være avgjørende for sosiale relasjoner, eller som kan føre til handling av mottakeren er òg viktig å analysere. Den kognitive diskursanalysen gjør at jeg har analysert tett på materialet, med små enheter tekst, som ord og setninger. En kognitiv diskursanalyse med slike makroregler er særlig tett på materialet i mikrostrukturene, og analyserer i utgangspunktet på dette nivået først. Etter dette knyttes det opp mot makroanalysen; essensen i materialet (van Dijk, 2008, s. 5). Den kritiske diskursanalysen har vært sentral for å analysere de små enhetene og finne de mer overordnede tendensene³⁵. Dette betyr at jeg i analysen har arbeidet mye med mikrostrukturen. I slutten av hvert analysekapittel har jeg redegjort for makroanalysen i materialet, og sett på de overordnede diskursene i perioden³⁶.

Makroregler i min kognitive diskursanalyse har vært *sletteregelen*, *konstruksjonsregelen* og *henvisningsregelen*. Sistnevnte er ikke en av van Dijks (2008) regler, men min egen regel for best å tilpasse analysen til å romme religionsfaglige diskurser, og se hvordan aktørene forholder seg til hverandre. Henvisningsregelen er altså et analytisk grep for å få frem når aktørene eksplisitt henviser til andre, til forskjell fra implisitte henvisninger, som da er konstruksjoner. I oppgaven er det betydelig færre henvisningsproposisjoner enn konstruksjonsproposisjoner³⁷. Sletteregelen gjaldt alle proposisjoner som ikke hadde noen relevans til innenfra- og utenfraperspektiv, eller problemstillingen. Slike proposisjoner har jeg altså slettet, og fjernet fra analysen. Sletting av proposisjoner har stadig vært en prosess. Tidlig i analysen slettet jeg få proposisjoner, da de kunne være uttrykk for henvisninger eller konstruksjoner som enda var ukjente³⁸. Slettingen foregikk i flere runder. Underveis mens jeg skrev analysen ut i analysekapitler endret forståelseshorizonten min seg, og noen proposisjoner ble slettet. Siste runde med sletting ble gjort etter to kriterier. Først lagde jeg en oversikt over alle proposisjoner

³⁴ Altså både prosessen for å bruke makroreglene, finne mikrostrukturen og fortolkningen av makroanalysen ut fra mikrostrukturen.

³⁵ Den kritiske diskursanalysen er presentert i delkapittel 2.1.2.

³⁶ Analysen er delt i tre kapitler og tre perioder: (4) 2008-2014, (5) 2015-2019 og (6) 2020-2021.

³⁷ Dette er trolig en konsekvens av at jeg har brukt mye innføringsbøker, som i mindre grad enn for eksempel vitenskapelige artikler viser til ting utenfor boka.

³⁸ Dette henger sammen med den hermeneutiske tilnærmingen som utdypes i delkapittel 2.2.

med streker mellom alle som jeg gjennom analysen hadde sett i relasjon til hverandre. Til slutt ga jeg hvert avsnitt, som primært hadde én eller to proposisjoner, korte kallenavn som oppsummerte det semantiske innholdet. Avsnitt som hadde semantisk betydning utenfor det jeg forsøkte å svare på ble slettet.

Konstruksjonsregelen gjaldt proposisjoner som var uttrykk for større ideer, gjerne som viste til en allmenn sannhet, eller noe allment akseptert. Konstruksjonsreglene dreide seg altså om proposisjoner som endrer, reproduserer eller skapte en idé, eller en allmenn sannhet. Konstruksjonsreglene ga konstruksjonsproposisjoner som fikk navnet **K** etter konstruksjon, og et nummer avhengig av hvilket nummer de var i den kronologiske rekkefølgen³⁹. Konstruksjonsproposisjoner hadde tilhørende analyse spørsmål:

- 1) Hva står på spill når aktøren konstruerer, reproduserer eller endrer en slik sannhet eller idé?
- 2) Hvordan henger idéen eller sannheten aktøren konstruerer, reproduserer eller endrer sammen med det øvrige analyse materialet?

Henvisningsregelen gjaldt proposisjoner som i ulik grad viste til andre fenomener eller andre relevante vitenskapsdisipliner⁴⁰. Som nevnt har jeg utviklet denne regelen selv med utgangspunkt i van Dijks andre regler, og følger samme prinsipper om fortolkning og aksiomer for hvordan jeg kategoriserer proposisjonene (Breivega, 2003, s. 115). Særlig hva som ikke ble sagt var viktig når jeg benyttet henvisningsregler⁴¹. En slik proposisjon kunne bruke begreper som innenfor visse miljøer kunne ha sosial betydning, eller begreper som var hyppig brukt av andre forfattere. Dette kunne dreie seg om faglig forankring eller et ønske om å gi autoritet til innholdet i proposisjonen. Henvisningsproposisjoner fikk navnet **H** etter henvisning, og nummer avhengig av den kronologiske rekkefølgen⁴². Henvisningsproposisjoner hadde tilhørende analyse spørsmål:

- 1) Hvem eller hva henviser aktøren til?
- 2) Hvordan plasserer eller forholder aktøren seg til den eller det hen henviser til?
- 3) Hva står på spill for aktøren når hen forholder eller plasserer seg slik i forhold til den eller det hen henviser til?

Både konstruksjonsproposisjoner og henvisningsproposisjoner har fått navn i fet skrift. Dette er for å enklere finne dem i teksten, slik at det er lettere for leseren å spore proposisjonene. Når jeg har vist til proposisjoner i andre delkapitler har jeg lagt ved proposisjonen i en fotnote, slik

³⁹ Se eksempel på dette i praksis i kapittel 4 og delkapittel 4.1.

⁴⁰ Andre relevante vitenskapsdisipliner innskrenkes primært av aktørene selv, i form av hvem de henviser til. For eksempel vil en henvisning til en sosialantropolog gjøre sosialantropologi til en relevant vitenskapsdisiplin dersom aktøren knytter dette opp mot innenfra- og utenfraperspektiv.

⁴¹ Dette henger sammen med den kritiske diskursanalysen, som jeg skriver om i 2.1.2.

⁴² Se eksempel på dette i kapittel 4 og delkapittel 4.1.

at leseren slipper å huske proposisjonen. Proposisjoner i samme delkapittel har jeg ikke lagt ved i en fotnote, men de er derfor markert i fet skrift slik at leseren lett kan finne de ved å bla oppover dersom de har glemt dem. Alle proposisjonene finnes i kronologisk rekkefølge i vedlegg 1. I vedlegg 2 har jeg plassert proposisjonene hierarkisk for å finne makroanalysen⁴³, der proposisjoner som er plassert sammen har en felles makroproposisjon.

Hensikten bak makroreglene var å finne makroanalysen i de mengdene tekst jeg gjennomgikk. En fordel ved å anvende en slik kognitiv diskursanalyse var å se helheten og delene i samspill. Dette la grunnlaget for den kritiske diskursanalysen der materialet i analysen ble sett opp mot de øvrige diskursene og årsakssammenhengene.

For å eksemplifisere makroreglene skal jeg se på et utdrag fra Bengt-Ove Andreassens (2016, s. 49) bok *Religionsdidaktikk. En innføring*:

Et religionsvitenskapelig perspektiv er hovedsakelig et utsideperspektiv. Det medfører å ta religion på alvor og undersøke alle former for religiøse ytringer og prosesser, men uten å ta stilling til om religioner er sanne eller riktige, eller hva som er mest «autentisk» innenfor en religion eller religiøs tradisjon. Et religionsvitenskapelig perspektiv forholder seg til religion som et dynamisk fenomen som alltid er i endring. Tilhengere av religiøse tradisjoner vil alltid være i forhandling med hverandre om hva som er autentisk, rett tro eller den opprinnelige betydningen av ulike tekster. Slike diskusjoner vil alltid være en del av alle religioner.

Utdraget kan i seg selv betegnes som enten én proposisjon, eller flere. I første omgang er det trolig gunstig å forholde seg til den som én proposisjon, der hele delen kan være relevant som en konstruksjon som viser til en allmenn akseptert sannhet, og derfor omfattes av konstruksjonsregelen. Videre i analysen kan man dele opp setningene til ulike proposisjoner og betegne de for eksempel slik:

Konstruksjon 1 (K1): «Et religionsvitenskapelig perspektiv er hovedsakelig et utsideperspektiv.»

Konstruksjon 2 (K2): «Det [religionsvitenskapelig perspektiv som hovedsakelig et utsideperspektiv] medfører å ta religion på alvor og undersøke alle former for religiøse ytringer og prosesser, men uten å ta stilling til om religioner er sanne eller riktige, eller hva som er mest «autentisk» innenfor en religion eller religiøs tradisjon.»

Konstruksjon 3 (K3): «Et religionsvitenskapelig perspektiv forholder seg til religion som et dynamisk fenomen som alltid er i endring.»

Sletting 1: «Tilhengere av religiøse tradisjoner vil alltid være i forhandling med hverandre om hva som er autentisk, rett tro eller den opprinnelige betydningen av ulike tekster. Slike diskusjoner vil alltid være en del av alle religioner.»

⁴³ Makroanalysen er som nevnt essensen i materialet, eller den overordnede diskursen.

Bruk av sletting er krevende, fordi den hermeneutiske sirkelen enda er pågående. Derfor har bruk av sletting vært et sent ledd i analysen, der jeg så hvilke deler av proposisjonen som var relevant å ha med videre. Her brukes sletteregelen fordi det er snakk om et utenfraperspektiv (utside) som ikke tar stilling til sannhet. Det kan derfor være overflødig å ha med interne sannhetsdiskusjoner her. Dette kunne for eksempel passet bedre inn i en oppgave om representasjon av religion og livssyn. Bruk av sletteregelen betyr altså ikke at noe forsvinner, men at det ble markert som sletting i analysenotatene, og ikke ble en del av analysekapitlene.

Ved en kognitiv diskursanalyse er en rekke lingvistiske virkemidler relevante. Dette kan handle om bruk av adjektiv, agens⁴⁴ eller retorikk. På tross av at bruk av slike virkemidler kan ses på som forsøk på å skape, reproducere eller forandre sosiale forhold kan det ikke ses på som en likesidet relasjon. Denne relasjonen er meget kompleks med tanke på handlingsorienteringen i en diskursanalyse. Kognisjon kan føre til at proposisjoner sorteres ulikt av mottakeren, og det er ikke nødvendigvis slik at det fører til handling (van Dijk, 2008, s. 5). Som eksempel på dette kan man også bruke et utdrag fra Andreassens (2016, s. 49) *Religionsdidaktikk. En innføring*: «Når et innsiddeperspektiv brukes i religionsundervisning og i religionsvitenskap, må det følges av en analyse av hva dette perspektivet er et uttrykk for.» Bruk av «brukes» og «må det følges» innebærer fravær av agens, som betyr at objektet «innenfraperspektiv» ikke er et agerende subjekt. Dette gjør at setningen bygger opp til at agens ligger hos målgruppen, leseren. Bruk av verbet «må» i imperativ bekrefter det interaktive og formanende med setningen, og den er derfor sentral å analysere som en konstruksjon. Dette betyr likevel ikke at det er noen garanti for at leseren handler som en agens i setningen, eller tolker setningen som en oppfordring til handling. Det er dermed ikke en likesidet relasjon, men det er likevel verdt å analysere fordi det handler om potensialet for handling. Det er heller ikke en likesidet relasjon mellom min fortolkning av proposisjonene og aktørens reelle mening.

2.1.2 Kritisk diskursanalyse

Kritisk diskursanalyse kan spores tilbake til Frankfurterskolens kritiske teori før andre verdenskrig, og skiller seg fra noen andre metoder gjennom å se på forskeren som en del av diskursen, påvirket av sitt kulturelle og sosiale miljø gjennom interaksjon. Hermeneutikk ser også på forskeren som en del av diskursen, og tilnærmingene er slik gunstige å bruke sammen. En kritisk diskursanalyse brukes ofte i interdisiplinære felt, fordi det ikke bare skal beskrive

⁴⁴ Agens betegner subjektets handlingsrom i en setning. I setninger som allment omtales som aktive, der subjektet utfører verbalet har subjektet agens. I setninger som allment omtales som passive, der subjektet ikke utfører verbalet, men får det påført seg, har ikke subjektet agens (Kulbrandstad & Kinn, 2016, s. 176).

noe, men forklare noe. En kritisk diskursanalyse ser særlig på makt i sosiale kontekster og forskere bruker det ofte for å belyse sosiale problemer (van Dijk, 2008, s. 86). I all tekst vil det finnes en virkelighet utenfor teksten, og en tekst kan aldri favne om fullstendig sannhet. Dette er et prinsipp i den kritiske diskursanalysen, og førte til at den kritiske diskursanalysen egnert seg for å se på hvordan tekst konstruerer og påvirker sosiale aspekter og makt. Fordi jeg brukte religionsfaglige diskurser om forskerens perspektiv som grunnlag for en kritisk tilnærming til proposisjonene skapte jeg en analyse som kunne se på hva som stod på spill for de utvalgte aktørene, og hvordan materialet kunne påvirke klasserommet.

I en kritisk diskursanalyse leter man etter *ideologi*. Begrepet ideologi i en kritisk diskursanalyse handler om uttrykk for makt. Van Dijk (2006, s. 116) forklarer ideologi som at det trenger en kognitiv side for å strukturere og indoktrinere en tro eller overbevisning inn i et sosialt vesen. Ideologi inneholder kognisjon fordi det påvirker hvordan meninger og holdninger konstrueres. Det er slik ikke noe individuelt, og ingen kan ha en privat ideologi. Ideologier kan ikke betegne all form for overbevisning eller tro. Denne typen ideologi omtaler kun ideologier som begrenser eller påvirker holdninger, og er aksiomer fordi det kontrollerer sosiale idéer (van Dijk, 2006, s. 116). Van Dijk (2006, s. 116) forklarer slike ideologier som forskjellige fra meninger og holdninger gjennom et eksempel: Racistisk ideologi kan påvirke holdninger til innvandring. Fairclough (1989, s. 2) forklarer ideologi som uttrykk for maktstrukturer som bygger på sunn fornuft⁴⁵, og slik tvinger gjennom visse idéer eller allmenne sannheter. Ideologi vil i en kritisk diskursanalyse handle om de mest grunnleggende innstillingene som begrenser meninger og holdninger. Ideologi i en slik begrepsforståelse er en stabil faktor, og er ikke noe som endrer seg fra dag til dag (van Dijk, 2006, s. 116–117). Ideologier kan brukes for å reproducere meninger, og forsterke en overbevisning om at noen meninger er mer legitime enn andre (van Dijk, 2008, s. 85). Denne forståelsen av ideologi henger tett sammen med prosessen der jeg har anvendt en kognitiv og kritisk diskursanalyse. Den har gitt meg mulighet til å belyse ideologier som kan finnes i det utvalgte materialet og samtidig se på hvordan det reproducerer eller går i opposisjon med eksisterende meninger og holdninger til innenfra- og utenfraperspektiv.

Overtalende språkbruk er en strategi der ideologi uttrykkes gjennom tekst, der det bakenforliggende finnes korrekte eller ukorrekte måter å snakke om ting. Fairclough (1989, s. 4) kaller dette for samtykke⁴⁶, som betyr at leseren aksepterer ideologien, og føyer seg etter den. Hegemoni er når en ideologi i slik forstand blir så rådende at ingen andre virkeligheter

⁴⁵ Egen oversettelse fra engelske «common sense» (Fairclough, 1989, s. 2).

⁴⁶ Egen oversettelse fra engelsk «consent» (Fairclough, 1989, s. 4).

kommer til uttrykk (Hjelm, 2014, s. 141). Det er likevel leseren, ikke en tekst, som er ansvarlig for å fortolke på en slik måte at de blir uttrykk for hegemoni. Overtalende språkbruk er en måte å sikre at leseren fortolker som ønsket, men det er ofte avhengig av allerede eksisterende diskurser (Fairclough, 1989, s. 83). Ideologier er mest effektive når de er usynlige. Én måte å utfordre eksisterende diskurser på er å belyse dem, og ha kjennskap hvordan språket blir brukt for å føre ideologier frem (Fairclough, 1989, s. 84). Jeg har derfor vektlagt å belyse ideologier jeg fant i det utvalgte materialet, og har diskutert hvordan disse er uttrykk for grupperinger og (u)enighet.

I en kritisk diskursanalyse er det sentralt med alt som ikke blir sagt. Dette kan inkludere fravær av kritikk, eller alternative vinklinger (Hjelm, 2014, s. 141). Bruk av kritisk diskursanalyse kombinert med en kognitiv diskursanalyse kan være utfordrende fordi man også må se på hva som ikke sies. Det er ikke nødvendigvis transparent for leseren hva som ikke sies når jeg har hatt en makroregel om sletting. Det betyr at jeg har risikert å slette noe som blir sagt, slik at det fremstår som om det ikke er sagt, når jeg egentlig bare har slettet det. Dette gjør at all sletting er gjort med omhu. For å sikre dette tok jeg vare på alle proposisjoner der det var noen som helst tvil om de skulle slettes. I tillegg forsøkte jeg å redegjøre for konteksten rundt det materialet jeg beholdt, slik at leseren tydelig ser alle delene.

2.2 Hermeneutisk inngang

Som vitenskapelig inngang handler hermeneutikk om lesing eller tolkning av tekst⁴⁷ med intensjon om å se både deler og helhet i samspill. Friedrich Schleiermacher regnes som hermeneutikkens far⁴⁸ (Gilhus, 2014, s. 275–276). Hans Georg Gadamer forklarer hermeneutikk som en sirkel der leseren starter med sin egen forståelseshorisont, som møter en tolkning av teksten som utvider leserens forståelseshorisont og fører til en revidert tolkning av teksten (Gilhus, 2014, s. 277). Denne sirkelen er evigvarende, da den reviderte tolkningen vil gi en ny forståelseshorisont som igjen kan møte mer tekst. Gjennom historien har hermeneutisk tolkning blitt ansett som en kunstform, slik som Wilhelm Dilthey som belyste skjæringspunktet mellom tolkning og forklaring (Gilhus, 2014, s. 280–281). Dette kan forklares som forskjellen mellom humanistiske vitenskapsdisipliner, der forskeren forsøker å forstå noe, eller finne den intenderte mening, og for eksempel naturvitenskapelige vitenskapsdisipliner der forskeren bruker eksperimenter for å forklare kausale sammenhenger (Walstad, 2011, s. 18–19). Paul

⁴⁷ Her forstås tekst i et vidt tekstbegrep som favner også om muntlige ytringer og multimodale tekster (H. M. Iversen & Otnes, 2016, s. 17–18). Materialet mitt er likevel, som nevnt, avgrenset til innføringsbøker og artikler.

⁴⁸ Det er noe omstridt hvorvidt det blir korrekt å kalle Schleiermacher hermeneutikkens far da den kan spores helt tilbake til antikke Hellas, jf. Jesper Gulddal og Martin Møller (1999, s. 19–20; Walstad, 2011, s. 18).

Ricoeur har sett på det kritiske perspektivet i hermeneutikk, der særlig tolkninger i konflikt med hverandre er relevante. Dette bygger på Diltheys dualistiske tilnærming til forklaring og tolkning, der Ricoeur heller ser på det som dualisme mellom tolkning og forståelse (Gilhus, 2014, s. 280–281). Dette betyr at Ricoeur skiller mellom to stadier av den hermeneutiske sirkelen. Den første er *forståelse*, som består av *gjetning* og *bekreftelse*. I forståelse starter leseren med en gjetning av innholdet i en tekst, men vil med tid argumentere for at denne gjetningen er korrekt forståelse av teksten, og slik en bekreftelse. *Forklaring* er den delen av sirkelen der leseren har avstand fra teksten, og skiller mellom hva en tekst sier, og hva den handler om. Dette er annerledes fra forståelse fordi det i større grad bygger på leserens forståelseshorisont. Leserens forklarer hva teksten handler om med utgangspunkt i egen forståelseshorisont, mens det en tekst sier forstår leseren gjennom gjetning som bygger på argumentasjon (Halvorsen, 2013, s. 5). Fordi jeg har forsket på diskurser jeg allerede er en del av, og fordi mye av relevansen handler om å bedre forstå læreplanen i KRLE, LK20, har en dualisme⁴⁹ mellom å forstå og tolke vært viktig. Det jeg først trodde en tekst handlet om bygget på forklaringer fra min forståelseshorisont, som altså bygget på den kunnskapen jeg allerede satt med fra diskurser jeg allerede var en del av. Forståelsen min er hvordan jeg møtte teksten og har argumentert for at min forklaring er berettiget.

Den teoretiske inngangen har vært hermeneutisk, altså det har vært sentralt å se på sammenhengen mellom både delene og helheten. Hermeneutikken var relevant for min oppgave fordi problemstillingen krevde at jeg forstod hele konteksten (Gilhus, 2014, s. 275). Hermeneutisk tilnærming til kontekst var òg sentralt fordi diskursanalysen av det utvalgte materialet ble lest i sammenheng med læreplanen. En slik lesing er bare én av mange ulike måter materialet kan leses på. Hermeneutikk var en nødvendig teoretisk tilnærming med tanke på at jeg først leste noe faglitteratur før annet, og det formet min forståelseshorisont.

2.2.1 Hermeneutisk diskursanalyse

Hermeneutikk er både en metode og en filosofisk tilnærming til tolkning (Gilhus, 2014, s. 275). I følgende oppgave har jeg anvendt det i større grad som en filosofi, eller en teoretisk inngang, der diskursanalyse er metoden. Van Dijk (2011, s. 613) påpeker at all form for kognitiv diskursanalyse vil til dels være hermeneutisk da det legger til grunn at fortolkning er en del av den kognitive skjematiskeringen av tekst. Dette begrunner han med at semantisk betydning i en tekst vil bestå både av eksplisitt og implisitt mening. En hermeneutisk tilnærming vil søke både

⁴⁹ Her er det snakk om en slik dualisme som Ricoeur viser til (Halvorsen, 2013, s. 5).

den eksplisitte og den implisitte semantiske betydningen, og vil slik være å foretrekke i diskursanalyser, både kognitive og kritiske. Dette dreier seg om en anerkjennelse av at hensikten med en diskursanalyse ikke er å finne forfatterens «sanne» mening med en tekst, men å analysere teksten i møte med en forståelseshorisont (van Dijk, 2011, s. 613–614).

En viktig retningslinje i hermeneutikk er å lese en tekst nøye og flere ganger, da forståelseshorizonten alltid utvikler seg (Gilhus, 2014, s. 275). Når den kognitive diskursanalysen har ført til proposisjoner er det videre disse jeg har lest mange ganger. Et utvalg tidlig i prosessen har ført til at de kan leses en rekke ganger, også etter å ha lest andre tekster, og over en spredd periode. En annen retningslinje i hermeneutikk er at tekst er mer enn bare ord og setninger. Kontekst er en viktig del av teksten, da det er her mye av meningen finnes (Gilhus, 2014, s. 275). Dette gjør særlig makroreglene om konstruksjoner og henvisninger viktig, da disse kan vise til noe utenfor teksten. I tillegg har jeg delt inn analysekapitlene kronologisk, og derfor er konteksten og årsakssammenhengene en del av analysen. Videre er det viktig innenfor hermeneutikken at man ikke utelukker å se på andre kulturelle kontekster enn den man analyserer (Gilhus, 2014, s. 278). Dette gjør at jeg som forsker aldri har kunnet utelukke å forholde meg til et større historisk perspektiv eller diskurser utenfor den norske. Gjennom tidlig kjennskap til et bredere historisk og kulturelt perspektiv på religionsfaglige diskurser om forskerens perspektiv sikret jeg en utvidet forståelseshorisont som jeg brukte for å komme frem til en konklusjon. I tillegg var konteksten faglitteraturen var skrevet i en del av hvordan jeg har møtte teksten (Gilhus, 2014, s. 278). Særlig var dette relevant fordi norsk religionsdidaktikk skrevet mellom 2008 og 2021⁵⁰ var skrevet i en periode med tre⁵¹ ulike læreplaner i religions- og livssynsfaget, som betyr at konteksten har variert. Spørsmålet om hva som står på spill er særlig viktig når man analyserer hermeneutisk, da man må undersøke hva aktørene har på spill som noe som kan påvirke meningen i teksten. En hermeneutisk tolkning vil også kreve at man stiller nye spørsmål til materialet, spørsmål som ikke nødvendigvis allerede finnes et svar på. I avslutningsfasen av tolkningen var det viktig at min tolkning ble opplevd som mer overbevisende enn andre tolkninger, altså en bekreftelse, ikke bare gjetning, og at jeg ikke utelukkete andre tolkninger ettersom en hermeneutisk sirkel aldri er endelig avsluttet (Gilhus, 2014, s. 278–279).

⁵⁰ Begrunnelse av utvalg kan leses mer om i kapittel 3.

⁵¹ Læreplan fra både 2008, 2015 og 2020.

2.3 Etiske overveielser

Sentralt i diskursanalyse er representasjon og utvalg. Med dette menes hvilke proposisjoner jeg stod igjen med etter den kognitive diskursanalysen, og hvordan jeg begrenset utvalget og stemmene som ble representert. Diskurser representerer ikke nødvendigvis virkeligheten akkurat slik den er, men *konstruerer* en partisk fremstilling. Ved å bruke en kritisk diskursanalyse var målet å påpeke noen av disse konstruksjonenes subjektivitet (Hjelm, 2014, s. 135). På tross av et ønske om å avdekke slik subjektivitet vil aldri en forsker selv være helt objektiv, noe som gjør metoden i seg selv problematisk. Ifølge van Dijks (2008, s. 6–7) kognitive diskursanalyse er slik subjektivitet unngåelig da vi alle har ideologi. Han påpeker derfor at å kunne være seg bevisst og åpen om ideologi i møte med forskningen vil kunne skape forskningsmateriale som kan med etiske refleksjoner bidra til å reproducere eller rive ned sosiale konstruksjoner (van Dijk, 2008, s. 6–7). Jeg er dermed ansvarlig for å redegjøre for utvalget nøye, og være åpen om hvordan jeg har valgt aktører⁵². I tillegg har jeg gjennom oppgaven lagt vekt på å synliggjøre mitt standpunkt.

Hermeneutisk tilnærming til diskursanalyse kan være empatisk, eller kritisk. Bruk av empatisk hermeneutisk tilnærming brukes ofte i minoritetsperspektiv, eller der forskeren har et stort etisk ansvar overfor aktørene. Bruk av en kritisk, også kalt mistenksom, hermeneutisk tilnærming kan risikere å bli opplevd som krenkende for enkelte grupperinger (Gilhus, 2014, s. 282). I dette prosjektet har jeg benyttet en kritisk hermeneutisk tilnærming. Valget av den kritiske hermeneutiske tilnærmingen dreide seg om materialet. Jeg har kun analysert faglitteratur som var publisert for en stor målgruppe, og slik ikke kan være fristilt for kritikk. Materialet kan ikke på noen måte være fritatt for kritikk fordi det er publisert som vitenskapelig materiale som avsenderne selv har valgt å dele offentlig. Kritikk i akademiske publikasjoner er en sentral del av fagfeltets utvikling. Det var derfor nærliggende for meg å velge en slik kritisk hermeneutisk inngang. Det ville vært verdig en større etisk diskusjon om jeg var ansvarlig overfor aktørene mine dersom de ikke hadde selv valgt å publisere materialet offentlig. Det er likevel nødvendig med en kort kommentar. Jeg er ansvarlig som forsker for å ikke tillegge meninger til de utvalgte aktørene uten å argumentere for dem, og stille meg kritisk til egen fortolkning. Dette betyr at jeg ikke har kunnet hatt et normativt mål om å finne visse ideologier, men har tatt stilling til de diskursene som jeg faktisk fant gjennom forståelse og forklaring i en hermeneutisk sirkel. Jeg har òg lagt til grunn at aktøren selv kan ha hatt andre intenderte meninger, og at det alltid vil

⁵² Jeg har viet et helt kapittel til materialet for å sikre at det kommer tydelig frem hvordan jeg har valgt. Se derfor kapittel 3, særlig delkapittel 3.4.1.

eksistere motargumenter til mine argumenter. Jeg har et forskningsspørsmål som er til en viss grad er normativt, og det er spørsmålet om uenighet og ideologi⁵³. Dette har jeg med fordi det dreier seg om å belyse de ideologiene og maktstrukturene som finnes i materialet. Det må likevel merkes at det er et normativt mål å ønske å se uenigheter, og dette har bygget på mine forkunnskaper og mine forutinntatte inntrykk av diskursene om innenfra- og utenfraperspektiv.

Som lektorstudent vil jeg etter fullført utdanning innta et normativt samfunnsmandat⁵⁴. Det normative samfunnsmandatet har vært uunngåelig å ha med inn i tolkningen min, og all tolkning må kunne forsvares både forskningsetisk og i henhold til det normative samfunnsmandatet. En kritisk diskursanalytisk tilnærming som tar innover seg aktørers partiskhet eller subjektivitet kan imidlertid føre til at jeg reproducerer og forsterker meninger som står i strid med det normative samfunnsmandatet. For eksempel har jeg stått i fare for å finne at aktørene alle mener at et forkynnende innenfraperspektiv og opplæring til tro bør være dominerende i undervisningen, på tross av at jeg selv opplever dette som i strid med kravene satt til KRLE-faget av opplæringsloven, internasjonale konvensjoner og menneskerettighetene. På den måten risikerer jeg å havne i spenn mellom forpliktelsene jeg har til profesjonsstudiet og de forskningsetiske forpliktelsene til disiplinfaget og prosjektet. På den ene siden, ved å forfølge normativt materiale skapt, endret og produsert av subjektive aktører, risikerer jeg at det strider mot det normative samfunnsmandatet. På den andre siden, dersom jeg ikke publiserer forskningsmessige relevante funn, til tross for at det kan ha konsekvenser for min yrkesprofesjonalitet som lektor, vil det imidlertid gå sterkt imot viktige vitenskapelige premisser/prinsipper.

Særlig krevende ved bruk av en kognitiv diskursanalyse med få makroregler er at mange proposisjoner kan være krevende å skille fra hverandre. I tillegg finnes ingen makroregler for mer generelle proposisjoner, og mange av disse vil betegnes som konstruksjon eller henvisning. Dette var for å sikre at jeg gjennom analysen ikke glemte et av hovedpunktene i diskursanalyse: Handlingsorienteringen. Fordi man i en diskursanalyse håper å se på hva som skapes, reproduseres eller endres gjennom diskursene er det nødvendig å ikke la noen proposisjoner være *nøytrale*. Særlig utfordrende ved dette var når jeg opplevde at proposisjonene ikke kunne fortolkes. For eksempel kunne jeg ved første lesning ikke fortolke følgende proposisjon fra Levi

⁵³ Forskningsspørsmålet er i kapittel 1, delkapittel 1.2.1 og lyder: Kan vi identifisere ideologier i denne (u)enigheten?

⁵⁴ Jf. Janicke Heldal Strays (2018) artikkel «Skolens samfunnsmandat» og Karin Flensners (2020) artikkel «Teaching Controversial Issues in Diverse Religious Education Classrooms.»

Geir Eidhamar (2019, s. 34) og opplevde det som krevende å betegne som en konstruksjon⁵⁵: «Innen både det faglige utenfra- og innenfraperspektivet lærer man om religioner og livssyn.» Ved gjentatte lesninger kan man stille spørsmål ved om proposisjonen er meningsbærende innenfor mitt tema, noe den trolig er ved å påstå at det både ved faglig innenfra- og utenfraperspektiv forekommer læring *om* religioner. Ordet «om» kan enten betegnes som en henvisning til en etablert diskusjon mellom å lære *om*, *av*, eller læres opp *i* religion. Når jeg har brukt en kritisk tilnærming, kunne denne analysen vært nok. Imidlertid kan en hermeneutisk tilnærming gjøre at jeg kan stille spørsmål ved detaljnivået i proposisjonen. Dette eksempelet viser hvorfor det er viktig at den hermeneutiske sirkelen aldri stopper. En proposisjon vil alltid romme mer enn man fortolker ved første, andre og kanskje førtiende lesning. Dette er i seg selv utfordrende da jeg leverer en masteroppgave med en tidsfrist. For å sikre at alle proposisjoner ble fortolket så langt det rakk var det kritisk at ingen proposisjoner fikk være generelle, eller nøytrale. Det var òg viktig å legge til rette for nye tolkninger ved å ikke konkludere med endelige og lukkede funn, men konklusjoner fattet basert på mitt utvalgte materiale. Jeg som forsker har derfor alltid lett etter andre tolkninger, og aldri våget meg til å tro at min tolkning er endelig eller den eneste korrekte, på tross av at jeg kan argumentere for hvorfor jeg lander på den.

⁵⁵ At jeg slet med å fortolke den er ikke et argument for at den ikke var en konstruksjon, men heller et argument for hvorfor den hermeneutiske sirkelen er viktig.

3. Materiale og teoretisk bakgrunn

Med materiale mener jeg det utvalg av faglitteratur som er gjort, og som jeg har analysert gjennom diskursanalysen. Materialet er hentet fra det jeg omtaler som nyere, norsk, religionsdidaktisk faglitteratur. Nyere, norsk, religionsdidaktisk faglitteratur ble tidlig avgrenset til å omfatte innføringsbøker og artikler skrevet av norske religionsdidaktikere etter 2008, til det norske religions- og livssynsfaget. Valget av 2008 er fordi Andreassen i sin avhandling publisert samme år, dekker mye av den religionsdidaktiske litteraturen i Norge i perioden frem til 2008. I tillegg ble læreplanendringen for religions- og livssynsfaget i 2008⁵⁶ en avgrensende faktor. Utvalg av religionsfaglige diskurser om forskerens perspektiv har blitt til gjennom en større prosess. Det kan likevel være relevant at jeg tidlig i prosjektet ble inspirert av McCutcheons (1999) bok *The Insider/Outsider Problem in the Study of Religion*. Denne ble sentral i møte med de religionsfaglige diskursene om innenfra- og utenfraperspektiv.

I følgende kapittel redegjør jeg for faglitteratur som empirisk materiale og forskjellen mellom de to sjangrene jeg har valgt i materialet: Lærebok og artikkel. Videre forklarer jeg forbindelsen mellom religionsvitenskap og religionsdidaktikk gjennom Alberts (2017) integrerende religionsfag. For å vise konteksten for faglitteraturen presenterer jeg religions- og livssynsfagets historie, med særlig vekt på KRLE-faget i LK20. Kjerneelementet «kunne ta andres perspektiv, som inspirerte meg til å skrive denne masteroppgaven, er presentert med vekt på hvilken informasjon lærere eller andre som skal undervise i KRLE har hatt tilgang til. I de to siste delkapitlene presenterer jeg religionsdidaktikken og utvalget av materialet, før jeg presenterer religionsfaglige diskurser som er relevant for analysen.

3.1 Tekst som empirisk materiale

Tekst, eller faglitteratur, som empirisk materiale i diskursanalysen kan begrunnes gjennom fire punkter. For det første handler det om forutsigbarhet og tilgang. Det er mulig å forutse hvilken faglitteratur som finnes ved at den allerede er publisert. Dette henger sammen med det andre punktet: Stabilitet. Tekst er en stabil verdi som ikke kan endres på eller påvirkes av forfatteren etter den er publisert⁵⁷. Det tredje punktet henger sammen med metodevalget: Diskursanalyse. Faglitteraturen er interaktiv og publisert for en målgruppe⁵⁸. Dette henger sammen med handlingsorienteringen i diskursanalysen⁵⁹, altså at det skal føre til en handling. Det fjerde punktet handler om at tekstlig faglitteratur er et rikt analysemateriale. Det finnes mye tekst

⁵⁶ Mer om denne endringen i delkapittel 3.3.1.

⁵⁷ Med mindre den gis ut på nytt i redigert opplag.

⁵⁸ Det interaktive forklarer jeg i kapittel 2, delkapittel 2.1. Målgruppen forklarer jeg i kapittel 1 og 3, 3.4.1.

⁵⁹ Dette er forklart i kapittel 2, delkapittel 2.1.

publisert, og dette gjør det mulig å finne nok materiale, selv om det krever en nøye overveid avgrensning (Silverman, referert i Andreassen, 2008, s. 157).

Særegent med faglitteratur som empirisk materiale i denne oppgaven er at det har et meta-aspekt. Den religionsdidaktiske faglitteraturen er både objekt for analyse, og former min forståelseshorisont innenfor fagfeltet underveis. Dette er fagfelt jeg gjennom fem år har vært en del av og som har formet meg som forsker. Faglitteratur kan både være objekt for analyse; materiale, og fungere som teori. Dette kan for eksempel ses i delkapittel 3.3.1 der Andreassens (2016) bok fungerer som en del av den teoretiske delen i oppgaven som kilde til religions- og livssynsfagets historie og i delkapittel 5.1 der jeg har hentet materiale fra samme bok. Dette er krevende fordi det gir de utvalgte aktørene mulighet til å definere teorien og bakgrunnen jeg bruker for å analysere faglitteraturen deres. For eksempel vil en aktør som blir brukt til å beskrive den historiske bakgrunnen ha mye å tjene på å konstruere meninger som passer med den beskrivelsen av læreplanen de har lagt frem som teori. Det er likevel godt begrunnet å bruke disse forfatterne både som aktører og teoretikere fordi de er autoriteter innenfor det religionsdidaktiske fagfeltet.

Faglitteraturen jeg har hentet materiale fra består av innføringsbøker og artikler. Valget av disse to sjangrene dreide seg i stor grad om valget av en kritisk hermeneutisk diskursanalyse⁶⁰, og bruk av disse to sjangrene som pensum på lektorutdanninger i Norge. Det er tekst som er publisert med en felles målgruppe, og som er publisert offentlig, og dermed ikke fristilt fra kritikk. Innføringsbøker, eller lærebøker, betegner bøker skrevet for skolesystem, både på universitetsnivå, videregående skole og grunnskolenivå. Jeg har undersøkt innføringsbøker i religions- og livssynsdidaktikk på universitetsnivå. Dette betyr innføringsbøker som er skrevet av en ekspert på tema, har et pedagogisk formål, og skal presenterte etablerte sannheter innenfor sitt område (Andreassen, 2014a, s. 1–2). En vitenskapelig artikkel skal presentere noe nytt til et fagfelt, og vil skille seg fra en innføringsbok ved at den ikke har samme pedagogiske formål, eller skal sammenfatte allerede eksisterende forskning (Norsk psykologiforening, u.å.).

3.2 Religionsvitenskap og religionsdidaktikk

I etiske overveielser skrev jeg om å stå i et krysspress mellom profesjonsutdanningen og disiplinærfaget: Religionsdidaktikk og religionsvitenskap. Jeg skal redegjøre for hva et slikt krysspress kan innebære, og hvordan en religionsvitenskapelig religionsdidaktikk kan fungere

⁶⁰ Den kritisk hermeneutiske diskursanalysen er forklart i kapittel 2, delkapittel 2.1.2.

med utgangspunkt i Alberts (2017). Hensikten med dette er å skape en åpen og bevisst tydeliggjøring av mitt standpunkt i møte med materialet og fortolkningen.

Alberts har spesialisert seg på en religionsvitenskapelig fagdidaktikk i et europeisk perspektiv. Hun er professor i religionsvitenskap ved Leibniz Universitet Hannover (von der Lippe & Undheim, 2017b, s. 216). Alberts (2017, s. 180) beskriver en religionsvitenskapelig tilnærming til religionsdidaktikken ulik for eksempel teologisk tilnærming. Forskjellen er at den religionsvitenskapelige tilnærmingen analyserer religion og religioner fra et ikke-religiøst ståsted, samtidig som den ikke sier noe om hva religion bør være, og har en deskriptiv, ikke normativ innfallsvinkel. Alberts (2017, s. 181) trekker frem konkurrerende perspektiv i den offentlige diskursen til den religionsvitenskapelige diskursen, som blant annet et religiøst innenfraperspektiv. Fagdisiplinene teologi og religionsvitenskap har ulikt utgangspunkt i møte med religion, men ofte samarbeider representanter fra begge vitenskapsdisiplinene tett om de samme temaene. Dette er for eksempel vanlig i skolen og lærerutdanningene, der både teologer og religionsvitere er en sentral del av fagets utvikling, forståelse og tolkning (Alberts, 2017, s. 182–183). Midt i spenningen mellom vitenskapsdisiplinene befinner altså skolen og læreren seg. Kjerneelementet «kunne ta andres perspektiv» står i den samme spenningen, og især begrepene innenfra- og utenfraperspektiv kan være et uttrykk for slik spenning. I Norge har vi en integrert religionsundervisning, som betyr at alle elevene har undervisning i samme religions- og livssynsfag til tross for egen eller foreldres religion og livssyn (Alberts, 2007, s. 1; 2017, s. 187). Ifølge Alberts (2007, s. 1) er «integrative religious education», eller integrerende religionsundervisning, en annen tilnærming til religions- og livssynsfaget enn den konfesjonelle tilnærmingen. Den er annerledes på to punkter:

- 1) En ikke-adskilt religionsundervisning som tar utgangspunkt i religiøst mangfold, både i klasserommet og samfunnet, der særlig respekt er et sentralt prinsipp.
- 2) Ha ulike religioner som tema uten å ta disse religionenes perspektiv som en overordnet ramme.

Alberts (2017, s. 190–191) argumenterer for at når den religionsvitenskapelige fagdidaktikken møter politiske krav til et slikt integrerende religionsfag kan spenninger oppstå, og lærerne havner i kryssilden mellom politiske diskurser og religionsvitenskapelige diskurser, som for eksempel i møte med begrepet religion⁶¹. Lektorutdanninger i religionsvitenskap løser ofte dette med en kontekstuell religionsvitenskapelig fagdidaktikk, der studentene ser på utviklingen av faget både nasjonalt og internasjonalt for å forstå de spenningene fagene står i (Alberts, 2017,

⁶¹ Definisjoner av begrepet religion er mye diskutert i religionsvitenskapen, men brukes hyppig i læreplaner og politiske diskurser uten begrepsavklaring (jf. Gilhus & Mikaelsson, 2007).

s. 191). Denne tilnærmingen ligger til grunn for mitt prosjekt. Jeg ønsker å se på hvordan diskursene om innenfra- og utenfraperspektiv har utviklet seg innenfor den norske religionsdidaktikken siden 2008 for å bygge en slik kontekstuell religionsvitenskapelig fagdidaktikk i møte med kjerneelementet «kunne ta andres perspektiv.» Jeg skal òg redegjøre for konteksten til KRLE-faget som helhet ved å vise til et historisk perspektiv i neste delkapittel.

3.3 Læreplan for KRLE, LK20

Læreplan i KRLE fra Læreplan for kunnskapsløftet 2020 viser til læreplanen for ungdomstrinnet i KRLE-faget. Valg av ungdomstrinnet handler både om egen kompetanse som lektorstudent på 8.-13. trinn, men òg at faget KRLE her er obligatorisk, til forskjell fra RE⁶² som undervises på videregående skole (von der Lippe, 2017, s. 87).

3.3.1 Historisk perspektiv: Fra 1739 til 2019

I dette delkapittelet skal jeg redegjøre for den historiske bakgrunnen til KRLE-faget. Hensikten med dette er å synliggjøre bevegelsene i faget som grunnlag for debatten om innenfra- og utenfraperspektiv og målet for læringen i religions- og livssynsfaget i norsk ungdomsskole. Særlig viktig å merke seg er utviklingen av et ikke-konfesjonelt religionsfag, som skaper grunnlag for hvordan diskursene har blitt påvirket av læreplanendringer.

Andreassen (2008, s. 10; 2016, s. 63) skiller mellom tre perspektiv og historiske perioder for det norske religionsfaget: «Statspietismens utdanningspolitiske prosjekt» fra 1736 til 1860, «den gradvise sekulariseringen av skolen» fra 1860 til 1969 og «globalisering og et flerkulturelt samfunn» fra 1969 til i dag. Skillet i 1860 begrunner Andreassen (2016, s. 63) i lov om allmueskolevesenet på landet, mens 1969 forklarer han med den nye skoleloven som fastslo at religionsundervisningen ikke skulle være knyttet til kirkens dåpsopplæring. Et annet viktig år er 1974 da Mønsterplan 74 etablerte en parallellmodell der man kunne velge mellom et kristendomsfag og et alternativt livssynsfag. I siste periode⁶³ kom andre religioner og livssyn gradvis inn i læreplanen, i tillegg til at perioden er påvirket av den norske stats forpliktelser overfor internasjonale konvensjoner (Andreassen, 2016, s. 63). Marie von der Lippe og Sissel Undheim (2017a, s. 12) bruker også året 1860 som et skille i det norske religionsfagets historie, og omtaler det som overgangen fra «ren kirkeskole til [...] statskole.» I 1969 ble faget likestilt

⁶² Religion og etikk. RE er i tråd med videregående opplæring ikke obligatorisk, i tillegg til at faget undervises kun på studiespesialiserende linje. RE er heller ikke dekket av §2-3a i opplæringslova, som utdypes videre i kapittelet (von der Lippe, 2017, s. 93 & 98–99). Det er også en rekke andre forskjeller mellom RE og KRLE, slik som at RE ikke ble særlig påvirket av dommen fra den Europeiske menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg i 2007, ikke har fritaksrett og har en annen læreplan (von der Lippe, 2017, s. 93 & 98–99). Forskjeller er ikke fokus for oppgaven min, ettersom jeg har avgrenset til KRLE på ungdomstrinnet.

⁶³ Den siste perioden i Andreassens (2016, s. 63) inndeling er «globalisering og et flerkulturelt samfunn.»

de andre fagene i skolen, faget var ikke lenger en del av kirkens dåpsopplæring og lærere i faget trengte ikke være medlem av statskirken (Andreassen, 2008, s. 10; 2016, s. 68–69). I Reform 97 endret faget navn til KRL⁶⁴, der det enda var en hovedvekt på kristendom gjennom bibelkunnskap og kristen tro og etikk, men alle religionene skulle behandles likt (Andreassen, 2016, s. 68–69). I 1997 ble faget et obligatorisk fellesfag, men det kan enda diskuteres hvorvidt faget var konfesjonelt eller ei, avhengig av hvilke definisjoner som legges til grunn (Andersland, 2019, s. 7; Lomsdalen, 2019, s. 8). Reform 97 markerer likevel en overgang mot et integrerende religionsfag (Lied, 2006, s. 166–167).

Faget startet altså som et kristendomsfag med konfirmasjonsopplæring, og har gradvis blitt et mer sekulært fag som rommer mer enn bare kristendomskunnskap. Andreassen (2008, s. 14) forklarer at selv om det konfesjonsbundne kristendomsfaget ble svekket, står likevel religionens betydning for individet like sterkt. I årene etter 1997 har faget blitt revidert fem ganger⁶⁵, med en rekke navnebytter, deriblant i 2002 til KRL⁶⁶, i 2008 til RLE⁶⁷ og 2015 til KRLE⁶⁸. I 2004 mottok faget kritikk fra Menneskerettighetskommisjonen i Genève som førte til endringer i faget som ble innført i 2005, ett år før resten av læreplanene for kunnskapsløftet⁶⁹ tredde i kraft (von der Lippe & Undheim, 2017a, s. 13). Fritaksretten ble i 2005 presisert i en egen paragraf; §2-3a, der foreldre skal kunne søke om fritak fra undervisning som de opplever at krenker deres egen religion eller livssyn, eller som utøvelse av andres religioner eller livssyn. Her ble det presisert at eleven kunne få fritak fra aktiviteten, men ikke kunnskapen (Opplæringslova, 1998, §2-3a; von der Lippe & Undheim, 2017a, s. 13). Ideen om fritak var derimot ikke ny, fordi dissenterloven av 1845 problematiserte «religionsfrihet og den offentlige skolens mandat» (Skrunes, 1995; von der Lippe, 2017, s. 88–89).

I 2007 ble faget dømt for brudd på foreldretten av den Europeiske menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg. Denne dommen førte til ny revisjon av religions- og livssynsfaget i 2008 og en endring av Opplæringsloven. Dommen presiserte at det var flere deler av faget som førte til brudd på foreldreretten: Formuleringer i opplæringsloven, begrenset fritaksrett, en stor vektlegging av kristendom i faget og den kristne formålsparagrafen. Alt dette førte totalt til en kvalitativ forskjellsbehandling av de ulike religionene og livssynene i faget (von der Lippe,

⁶⁴ Kristendom, religion og livssyn.

⁶⁵ 2002, 2005, 2008, 2015, 2020.

⁶⁶ Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap.

⁶⁷ Religion, livssyn og etikk. Jeg bruker betegnelsen RLE fremover, og sikter til RLE-faget i ungdomsskolen.

⁶⁸ Kristendom, religion, livssyn og etikk.

⁶⁹ Læreplan for kunnskapsløftet kalles også LK06, etter året den tredde i kraft: 2006 (von der Lippe & Undheim, 2017a, s. 13).

2017, s. 92–93). I 2008 ble det i §2-4 lagt inn at det ikke skal forekomme forkynnelse eller religionsutøvelse i undervisningen og at faget skal være objektivt, kritisk og pluralistisk (Opplæringslova, 1998, §2-4; von der Lippe & Undheim, 2017a, s. 13). I 2008/2009 ble òg formålsparagrafen endret, der kristne og humanistiske verdier ble nevnt eksplisitt, men knyttet opp mot menneskerettighetene og verdier i andre religioner (von der Lippe, 2017, s. 93–94). Dommen og kritikken av religions- og livssynsfaget og den norske stats forpliktelser til internasjonale konvensjoner skapte et tett bånd mellom hjemmet og skolen. Samarbeidet er særlig viktig i grunnskolen, og kanskje spesielt i religions- og livssynsfaget fordi det kan kobles til fritaksretten (Andreassen, 2016, s. 208).

Første analysekapittel tar for seg faglitteratur publisert i perioden fra 2008 til 2014. I denne perioden het faget RLE. Inndelingen av analysekapitlene dreier seg om endringer i faget, i likhet med slik endringen av faget i 2008 er grunnlaget for avgrensningen av faglitteratur etter 2008. Læreplanen i RLE for ungdomstrinnet hadde hovedområdene «kristendom», «jødedom, islam, hinduisme, buddhisme, annet religiøst mangfold og livssyn» og «Filosofi og etikk.» Læreplanen i RLE nevnte ikke eksplisitt innenfra- og utenfraperspektiv, men trakk frem å oppleve tekster på en saklig og analytisk måte under den grunnleggende ferdigheten «å kunne lese.» I tillegg ble begrepet «perspektiv» brukt under den grunnleggende ferdigheten «å kunne bruke digitale verktøy» ved at elevene skulle kunne bruke digitale verktøy til å «utforske religioner og livssyn for å finne ulike presentasjoner og perspektiver» (Utdanningsdirektoratet, 2008).

I 2015 endret faget navn til KRLE. I tillegg ble setningen «Kristendomskunnskap skal av den grunn ha den kvantitativt største andelen av lærestoffet» fjernet, og det presisert at «om lag halvparten av undervisningstiden i faget skal [...] brukes på kristendomskunnskap» (Prop. 82 L, 2014–2015; Andreassen, 2016, s. 73). I løpet av høringsinstansene til navneendringen kom det frem at et flertall av de førti høringsinstansene som var involvert var imot navneendringen (Prop. 82 L, 2014–2015; Andreassen, 2016, s. 73). Andreassen (2016, s. 73) poengterer dette som et uttrykk for religions- og livssynsfagets rolle som politisk symbolfag, der «uttalelser fra fagpersoner og faginstanser overses til fordel for egen symbolpolitikk.» Jeg startet avsnittet om endringene fra 1997 til i dag med å oppsummere at religions- og livssynsfaget har gradvis blitt mer sekularisert, og kristendommens rolle har blitt svekket og likestilt andre temaer. Andreassen (2016, s. 74) beskriver læreplanendringen i 2015 som en motreaksjon på dette, der kristendommens rolle i faget ble styrket. §2-3a og §2-4 forble uendret i 2015, og både fritaksrett, at det ikke skal forekomme forkynning eller religionsutøvelse og at faget skal være kritisk,

objektivt og pluralistisk var enda lovpålagt (Andreassen, 2016, s. 74). Det andre analysekapittelet tar for seg faglitteratur publisert i perioden 2015-2019, altså perioden før fagfornyelsen i 2020, og etter navneendringen i 2015. Læreplanen i KRLE fra 2015 for ungdomstrinnet hadde de samme hovedområdene som læreplanen i RLE fra 2008, altså «kristendom», «jødedom, islam, hinduisme, buddhisme, annet religiøst mangfold og livssyn» og «filosofi og etikk», og var nesten helt lik som læreplanen i RLE fra 2008 (Utdanningsdirektoratet, 2008, 2015). Den historiske bakgrunnen til KRLE-faget i ungdomsskolen fra LK20 er altså preget av en balanse mellom et fag med mer eller mindre vekt på kristendomskunnskap og endringer i det juridiske lovverket skolen er bundet av.

3.3.2 KRLE i Læreplan for Kunnskapsløftet 2020

Læreplan for kunnskapsløftet, eller fagfornyelsen, i 2020 endret verken på navnet eller formuleringen om at om lag halvparten av undervisningen skal handle om kristendom. Utkast til læreplanen i KRLE for LK20 kan ses i et høringsnotat fra 18. mars 2019. Høringsnotatet mottok 411 svar innen 19. juni 2019 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Høringsnotatet starter med «Den viktigste endringen i fagene KRLE og religion og etikk er at vi går bort fra å organisere fagene med utgangspunkt i verdensreligionene, og heller bygger opp fagene tematisk med vekt på at elevene skal utforske og forstå» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Sitatet forteller noe om hovedårsaken til endringene i læreplanen for KRLE i LK20. Læreplanen har færre kompetansemål, og har ikke lenger hovedområder, men er bygget opp rundt kjerneelementer (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ett av kompetansemålene kan henge sammen med kjerneelementet «kunne ta andres perspektiv»: «Utforske andres perspektiv og håndtere uenighet og meningsbryting» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Jeg skal ikke analysere dette kompetansemålet i denne oppgaven, men ettersom det kan knyttes til kjerneelementet jeg har hentet begrepene innenfra- og utenfraperspektiv fra kan det være relevant å ha i bakhodet under analysen.

3.3.3 Kjerneelementene: Kunne ta andres perspektiv

Som nevnt er det første setning av kjerneelementet, og især begrepene innenfra- og utenfraperspektiv som er relevant for mitt prosjekt. «Faget skal gi elevene mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver og gjennom dialog og refleksjon over likheter og forskjeller» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I høringsbrev fra Kunnskapsdepartementet, publisert 18. mars 2019, beskrives funksjonen til kjerneelementene som «De rammer inn det viktigste innholdet i faget, og beskriver det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget.» Kjerneelementene kan brukes av læreren i

prioriteringen av det faglige innholdet, slik at læreren kunne legge til rette for dybdeløring⁷⁰ (Anker, 2021, s. 66). Kjerneelementet «kunne ta andres perspektiv» trekkes kort frem i høringsnotatet fra 2019, under delen om etikk. «Elevene skal tilegne seg mangfoldskompetanse, lære å ta andres perspektiver og håndtere uenigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Denne koblingen mellom etikk og perspektiv er ikke fjernet fra det endelige kjerneelementet, men som sett i første setning i kjerneelementet er ikke innenfra- og utenfraperspektiv kun knyttet til etikk. Høringsbrevet fikk en rekke svar, der et fåtall av de kommenterte på bruken av innenfra- og utenfraperspektiv som begrep, og ingen av svarene drøfter hva som ligger i dette (Kunnskapsdepartementet, 2019). Trine Anker var med på utviklingen av LK20, og skriver i «Fagfornyelsen og KRLE» om utviklingen av kjerneelementet «kunne ta andres perspektiv» (Lomsdalen, 13.01.20, 00:17:40; Anker, 2021). Anker (2021, s. 67) forklarer at å kunne ta andres perspektiv ikke er synonymt med å overta andre sitt perspektiv, men at elevene skal lære seg å møte ulike perspektiv. Kjerneelementet skal tilrettelegge for at elevene *kan* utvikle holdninger og synspunkt i møte med andre sitt perspektiv, slik at de utvikler mangfoldskompetanse (Anker, 2021, s. 67).

3.4 Religionsdidaktikk: Den norske konteksten

Materiale for min analyse er som nevnt avgrenset til norske religionsdidaktiske innføringsbøker og artikler publisert etter 2008. Valget om å avgrense til en norsk kontekst dreide seg om religions- og livssynsfagets rolle i norsk grunnskole. I en internasjonal kontekst er ikke den norske grunnskolens religions- og livssynsfag unikt⁷¹. Kjerneelementet «kunne ta andres perspektiv» er skrevet for det religions- og livssynsfaget som finnes i den offentlige skolen i Norge. Lærerutdanningene, som mye religionsdidaktiske fagtekster forholder seg til, er ikke unike i Norge, selv om de er nasjonale. For eksempel er omleggingen av grunnskolelærer til en femårig lektorutdanning et resultat av den internasjonale samarbeidsprosessen «Bologna-prosessen»⁷² (St.meld. nr. 27, 2000–2001; Skrefsrud, 2019, s. 294). Likevel er opplæringsloven og læreplanen nasjonale, og det er mulig å se på en felles norsk identitet, eller en felles norsk deling av «problemer og diskusjonsarenaer» (L. L. Iversen, 2014, s. 11). Det er derfor grunnlag

⁷⁰ Dybdeløring er evnen til å overføre kunnskap eller ferdigheter til ulike områder og til problemstillinger (Brunstad, 2018, s. 130). Dybdeløring er en del av kunnskapsgrunnlaget i skolen satt i overordnet del for oppløringen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

⁷¹ For eksempel kan det argumenteres for at faget kan være ganske likt det svenske og britiske religions- og livssynsfaget.

⁷² Bologna-prosessen var en deklarasjon Norge signerte på i Italia 1999. Deklarasjonen hadde som målsetting å bedre samordne høyere utdanning i Europa slik at utdannelsen kunne måle seg med USA og den øvrige verden (St. meld. nr. 27, 2000–2001).

for å undersøke KRLE-faget i en nasjonal kontekst når det er snakk om et kjerneelement som omfatter skoleelever i hele Norge.

Oddrun Bråten (2017, s. 165) skriver om hvordan det norske religions- og livssynsfaget kan sammenlignes på tvers av land, og trekker frem måter å gjøre det på. KRLE-faget er ikke umulig å sammenligne internasjonalt, men når det er snakk om et kjerneelement i en læreplan som er særskilt norsk er ikke en slik sammenligning nødvendigvis gangbar. Kjerneelementet er ikke særskilt, men konteksten er likevel særegen. Andre land har tilsvarende støttende punkt. I England har de for eksempel et støttende punkt i sin læreplan der det spesifikt nevnes at bruk av medlemmer fra religiøse og trosrelaterte samfunn kan benyttes i undervisningen som et tilskudd, især med et interreligiøst⁷³ perspektiv, eller som *andres perspektiv*⁷⁴ (Department for children, schools and families, 2010, s. 37). Selv om jeg analyserer innenfra- og utenfraperspektiv og målet for læringen i KRLE-faget i ungdomsskolen i en nasjonal sammenheng er det et mulig steg videre å sette dette i et internasjonalt perspektiv.

En av årsakene til at jeg ikke ønsker å bruke Bråtens (2017, s. 165) sammenligning i denne masteroppgaven er fordi jeg forholder meg til en tematikk som kan knyttes opp mot fritaksretten. Dette kan henge sammen fordi et innenfraperspektiv kan gi insentiv til fritak, og slik stride med den integrerende religionsundervisningen (Andreassen, 2016, s. 127–128). Von der Lippe (2017, s. 100) redegjør for fritaksretten i norsk skole, og poengterer at fritaksordningen som finnes for norske grunnskoleelever i dag er internasjonalt særegen. Det gis kun delvis fritak, altså man får kun fritak fra aktiviteter, ikke kunnskapen. Dette skiller fritaksretten fra fritaksordninger ellers i Europa. Von der Lippe (2017, s. 96) viser òg til læreplanen i KRLE og dens spesifisering av at læreren må vise varsomhet i sine arbeidsmetoder for å sikre at elever ikke opplever undervisningen som utøvelse av andres religion eller livssyn, eller som krenkende. Kjerneelementet «kunne ta andres perspektiv» nevner spesifikt innenfraperspektiv, noe som altså i visse former kan bli berørt av fritaksretten. Den delvise fritaksretten fører derfor til at kjerneelementet og hva som ligger i innenfra- og utenfraperspektiv er gunstig å se i en norsk kontekst i dette prosjektet.

Jeg har valgt 2008 som en avgrensning for faglitteratur jeg henter materiale fra. Dette har jeg valgt på grunn av Andreassens (2008) avhandling fra samme år, som sammenfatter en rekke av

⁷³ Merk at ordet interreligiøst utdypes i kapittel 4, delkapittel 4.4 som et av begrepene som benyttes tilknyttet innenfraperspektiv.

⁷⁴ Egne oversettelser fra engelske «others perspective» (Department for children, schools and families, 2010, s. 37).

temaene jeg diskuterer, og fordi læreplanen i RLE fra 2008⁷⁵ markerer en ny periode (Utdanningsdirektoratet, 2008). I 2008 skrev Andreassen (s. 22) i sin doktorgradsavhandling om manglende forskning på religionsfaget i lærerutdanningen og i skolen, og om en problematisk både-og-løsning knyttet til innenfra- og utenfraperspektiv⁷⁶. Religionsvitenskapens rolle i religionsdidaktikken hadde ifølge Andreassen (2008) blitt neglisjert, og dette forsøkte han å rette opp i. Avhandlingen hans skulle forsøke å bidra til den manglende religionsvitenskapelige forskningen ved å analysere fem innføringsbøker i religionsdidaktikk og belyse hvilke perspektiver på religions- og livssynsfaget de representerte. Andreassen viser til en akse med ytterpunkter basert på Sidsel Lied (2006, s. 187; Andreassen, 2008, s. 28). Aksen har «Asheim/Mogstad-tradisjonen» i én ende og «Winsnes-tradisjonen» i den andre enden. Skillet hadde gradvis utviklet seg frem mot 1997 der «Asheim/Mogstad-tradisjonen» hadde et teologisk utgangspunkt, mens «Winsnes-tradisjonen»⁷⁷ tok utgangspunkt i elevens kontekst. Skillet mellom «Asheim/Mogstad-tradisjonen» og «Winsnes-tradisjonen», som Lied (2006, s. 187–188) og Andreassen (2008, s. 28) viser, er en viktig kontekst for mitt forskningsprosjekt. Til tross for at mitt fokus ligger på innenfra- og utenfraperspektiv så krever den hermeneutiske forskningstilnærmingen at jeg må forstå helheten, og anerkjenne at det finnes andre skiller lengre tilbake i tid enn de jeg undersøker. Skillet er òg grunnlaget for forskningsspørsmålet⁷⁸ om uenighet, der jeg ønsket å se på om det er enighet eller ei i diskursene om innenfra- og utenfraperspektivet og målet for læringen i religions- og livssynsfaget, eller om det kunne være ulike ideologier som kom frem.

3.4.1 Utvalg av materiale

I prosessen med å velge ut materiale ble metoden, især den kognitive diskursanalysen⁷⁹, viktig. Metodens makroregel om sletting av materiale ble rådende for hvilken faglitteratur som var relevant å ha med eller ei. Med materiale menes innføringsbøker, innføringsbokkapitler eller artikler skrevet av norske religionsdidaktikere med målgruppen lærer- og lektorstudenter, lærere, lektorer, adjunkter, andre som driver opplæring i religions- og livssynsfaget i norsk offentlig skole, eller andre religionsdidaktikere. Innføringsbøker, innføringsbokkapitler eller artikler der alle proposisjonene⁸⁰ kunne slettes ble for eksempel ikke en del av materialet.

⁷⁵ Se delkapittel 3.3.1 for mer om denne læreplanen.

⁷⁶ Dette greier jeg mer ut om under innledningen til kapittel 4.

⁷⁷ Lied (2006, s. 188) plasserer i likhet med Andreassen (2008, s. 28) boka *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring* (Sødal, 2006, 2009) under «Winsnes-tradisjonen.» Mer om denne boka under delkapittel 3.4.1.

⁷⁸ Forskningsspørsmålet er presentert i kapittel 1, delkapittel 1.2.1.

⁷⁹ Se kapittel 2, delkapittel 2.1.1 for en utdypende forklaring av kognitiv diskursanalyse.

⁸⁰ Proposisjoner er et begrep fra van Dijk's kognitive diskursanalyse og forklares i kapittel 2, delkapittel 2.1.1.

Startpunktet ble i den faglitteraturen jeg selv som lektorstudent hadde hatt på pensum⁸¹, og veien videre gikk gjennom referanser og anbefalinger fra veileder. Tidlig i utvelgelsesprosessen var omfanget av faglitteratur overveldende. Bak hvert kapittel lå en henvisning⁸² til annen litteratur som kunne vært relevant. Dette førte til at jeg tidlig satt meg et mål: Jeg skal lese alt som er skrevet av religionsdidaktikere i Norge siden 2008 som kan ha noe med innenfra- og utenfraperspektiv å gjøre. Dette var et hårete mål, som jeg fort innså at var naivt. Det vil alltid eksistere faglitteratur en ikke har tilgang til, eller kommer over innenfor en såpass bred kategori. Felles for faglitteraturen jeg har valgt ut er at den er publisert offentlig⁸³. En slik avgrensning henger sammen med tilgang til faglitteraturen og relevansen til prosjektet. I bunn og grunn handler avgrensningen om tolkningen av et kjerneelement skrevet for den offentlige norske skolen, som i stor grad tolkes av lærerstudenter, lærere, lektorer, adjunkter, andre som driver opplæring i religions- og livssynsfaget i norsk offentlig skole, eller fagfeltet religionsdidaktikk. Det er derfor litteratur de har tilgjengelig som er relevant for meg å analysere.

Utvelgelsen av religionsdidaktisk faglitteratur startet i forkant av prosjektet ved at jeg avgrenset til norsk faglitteratur skrevet etter 2008, som var skrevet av religionsdidaktikere med øvrig nevnte målgruppe. Underveis ble makroreglene i den kognitive diskursanalysen avgjørende for avgrensningen. Et eksempel på dette er faglitteratur som ikke tilfører noe nytt eller nevneverdig til diskusjonen. For eksempel inkluderte jeg Undheims (2017b, 2017a) to kapitler som hun har felles med von der Lippe i *Religion i skolen*, mens kapittelet til Undheim (2017) om populærkultur og døde religioner ble kuttet fordi det ikke sa noe mer enn det hun allerede skrev i kapittelet hun har felles med von der Lippe. Det skrev heller ikke noe nevneverdig om verken innenfra- og utenfraperspektiv eller målet for læringen i religions- og livssynsfaget. Ved all avgrensning er det en rekke fallgruver: Man kan slette for mye fordi man unngår å se implisitte utsagn eller henvisninger, eller man kan slette for lite og sitte igjen med et uoversiktlig materiale. For å sikre at jeg ikke falt i noen av disse fallgruvene kuttet jeg lite før jeg hadde samlet og analysert alle proposisjonene. Alt som ble slettet ble tatt vare på i et eget dokument.

Boka *Religions- og livssynsdidaktikk* havnet i en gråsonerområde for disse kravene til religionsdidaktisk faglitteratur (Sødal, 2009). Boka er skrevet av en rekke religionsdidaktikere og sikter seg inn mot målgruppa. Boka er likevel først gitt ut i 2001, men så revidert tre ganger⁸⁴, den siste i

⁸¹ Både obligatorisk og selvvalgt pensum.

⁸² Valg av ordet henvisning her sikter til makroregelen om proposisjoner som henviser videre. I stor del av utvelgelsesprosessen har dette vært i form av referanser.

⁸³ I motsetning til for eksempel private brev skrevet av religionsdidaktikere.

⁸⁴ 2003, 2006 og 2009.

2009. Dette betyr at boka både faller innenfor og utenfor kriteriene. Andreassen forholder seg til den tredje utgaven av boka i sin avhandling i 2008, der den er én av de fem innføringsbøkene han analyserer. Dette betyr at særlig endringer gjort i den fjerde utgaven fra 2009 var relevante. For å analysere slike forskjeller arbeidet jeg med utgaven fra 2006 og utgaven fra 2009 parallelt. Jeg leste begge utgavene samtidig, ved å lese hver enkelt setning i den ene utgangen før jeg byttet til den andre utgaven og fant samme setning. Det er ikke spesielt store forskjeller mellom utgavene⁸⁵, og det har endt med noen få relevante proposisjoner. Endringene var så få, og små, at det var mulig å spore dem på en enkel måte. Disse endringene var særlig relevante i arbeidet med utgavene, og det er disse som stod igjen som proposisjonene jeg har analysert.

3.4.2 Introduksjon til aktørene

Under følger en introduksjon til de ulike religionsdidaktiske aktørene⁸⁶ jeg har valgt. Jeg redegjør for deres faglige bakgrunn, og kort for faglitteraturen jeg har hentet materiale fra. I tillegg viser jeg til hvilken læreplan som var gjeldende da faglitteraturen ble publisert. Dette bruker jeg for å dele inn materialet i analysekapitler, og for å se på årsakssammenhengene. Blant noen av forfatterne har jeg kun valgt materiale fra faglitteratur de har skrevet sammen med andre forfattere. Dette betyr ikke nødvendigvis at de er enige om tema i problemstillingen min. Et eksempel på dette er von der Lippe og Undheim. Von der Lippe og Undheim har i podkasten *KRLEpodden* uttalt at de er uenige om elevene kan lære *av* religion eller ei (Aukland, 21.11.17, 00:00:22). Dette er et eksempel på at det er en forskjell mellom forfatterne av fagteksten og rollen de spiller som aktører i min analyse.

Bengt-Ove Andreassen er professor i religionsvitenskap på Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Universitetet i Tromsø. Han har ifølge UIT (2021) sine personsider forskningsinteresser innenfor religionsdidaktikk, læstadianisme, samisk kultur og religion, religion og media, utdanningshistorie, diskursanalyse, læreplan- og læreplananalyse, utdanningshistorie og religionsvitenskapelig teoriutvikling og faghistorie. Som nevnt dekker Andreassens (2008) doktorgradsavhandling fagdidaktiske perspektiver i fem innføringsbøker i religionsdidaktikk. I avhandlingen viser han til Einar Thomassens (2006, s. 266; Andreassen, 2008, s. 21) «oppfordring om mer engasjement fra religionsvitenskapen» og knytter dette til en betydelig forskjell mellom religionsvitenskap og teologi. Andreassen (2008, s. 21–24) spesifiserer at denne avhandlingen er et forsøk på å lansere nye religionsdidaktiske perspektiver

⁸⁵ Med unntak av endring fra KRL til RLE.

⁸⁶ Som nevnt i kapittel 1, bruker jeg aktører fordi det er medlemmer av diskurser som fører den fremover. Det er øg viktig for meg å bruke aktører for å synliggjøre at det en aktør «mener» i min analyse er basert på min fortolkning, og er ikke nødvendigvis det samme som forfatteren mener utenfor denne analysen.

med utgangspunkt i religionsvitenskapen. Denne artikkelen er ikke materiale i min analyse, men fordi den har vært en sentral del av avgrensningen er det nærliggende å ha denne i bakhodet i lesingen av Andreassen. I Andreassens (2010) artikkel «Bruk eller misbruk?» drøfter han Ninian Smarts dimensjonsmodell i norsk skole, og trekker frem kritikk av modellen i britisk religionsdidaktikk. Andreassen (2010) knytter òg den britiske kritikken opp mot modellen i norsk skole. Særlig kritiserer han opplevelsesdimensjonen for å ha fått for stor rolle i norsk skole, og for å bli brukt til å legitimere overvekt av eksistensielle erfaringer av religion i klasserommet. I artikkelen «Religionslæreren – en rolle i endring» trekker Andreassen (2014b) frem endringer i rammeplanen for religions- og livssynsfaget i grunnskolen siden 1997. Særlig belyser han det han kaller brobyggerfunksjonen⁸⁷ i lys av perspektiv, både innenfra- og utenfraperspektiv. De to sistnevnte artiklene er publisert i perioden med læreplanen i RLE fra 2008. I Andreassens (2016) andre utgave av boka *Religionsdidaktikk. En innføring* innleder han med å definere religion som et menneskeskapt og kulturelt fenomen, og betegner dette som et religionsvitenskapelig perspektiv. Andreassen drøfter i boka innenfra- og utenfraperspektiv, og særlig utenfraperspektivet i en religionsvitenskapelig religionsdidaktikk. Boka er hyppig brukt som pensum på mange av universitetene og høyskolene som utdanner lærere/lektorer i KRLE (Johnsen, 2017, s. 324). Den andre utgaven av innføringsboka til Andreassen er gitt ut i 2016 og i perioden med læreplan for KRLE fra 2015.

Helje Kringlebotn Sødal er professor i kristendomskunnskap og studieprogramleder for bachelorprogrammet i Religion, etikk og samfunn ved Institutt for religion, filosofi og historie ved Universitetet i Agder (UiA, 2021; Cappelen Damm, u.å.). I tillegg har Sødal en doktorgradsavhandling i kristendomshistorie (Sødal, 2008; 2009, s. 197). Sødal (2006; 2009) har redigert boka *Religions- og livssynsdidaktikk* og er medforfatter sammen med Eidhamar av kapittelet «Den gode religions- og livssynslæreren» i boka. Kapittelet handler om hva det vil si å være en god religions- og livssynslærer, om profesjonalitet og læreren som kulturformidler, fagperson og moralsk forbilde. I tillegg utgreier kapittelet om lærerens egen livstolkning og læreren i møte med foreldrene (Sødal & Eidhamar, 2009). Kapittelet i den fjerde utgaven av boka fra 2009 er gitt ut i perioden for RLE-faget fra 2008 med tilhørende læreplan.

Levi Geir Eidhamar er professor på Institutt for religion, filosofi og historie ved Universitetet i Agder og utdannet teolog (Eidhamar & Leer-Salvesen, 2008; UiA, 2020). Eidhamar (2009; Sødal & Eidhamar, 2009) har skrevet to bokkapitler i *Religions- og livssynsdidaktikk*:

⁸⁷ Brobyggerfunksjonen forklares i kapittel 4, delkapittel 4.5 fordi jeg knytter det tett opp mot materialet fra Andreassens artikkel fra 2010.

«Undervisning om ulike trostradisjoner» og «Den gode religions- og livssynslæreren.» Kapitlene er inkludert fordi de har gitt meg materiale, men òg fordi de er en del av forståelseshorisonten i møte med artikkelen hans fra 2019. Disse to kapitlene er i utgaven fra 2009 gitt ut i perioden med RLE-faget fra 2008 med tilhørende læreplan. «Undervisning om ulike trostradisjoner» tar for seg ulike tema i undervisningen i religions- og livssynsfaget, slik som perspektiver, likebehandling av trostradisjoner og å orientere om egen trostradisjon (Eidhamar, 2009). Eidhamars (2019) artikkel «Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?» tar for seg ulike syn på perspektiv i religions- og livssynsfaget og viser til Andreassen (2016). Her lanserer Eidhamar (2019) en modell der faglig innenfraperspektiv har en mer fremtredende rolle. I tillegg skiller han mellom et faglig og et personlig innenfra- og utenfraperspektiv. Dette skillet ses også i kapittelet «Undervisning om ulike trostradisjoner», og er et skille som ikke blir trukket frem av andre religionsdidaktikere i perioden 2008-2019 i særlig grad. Artikkelen fra 2019 er publisert i perioden med læreplanen for KRLE-faget fra 2015.

Øystein Lund Johannessen arbeider ved VID Vitenskapelige høyskole (u.å.) på fakultet for teologi, diakoni og ledelsesfag og ved Senter for interkulturell kommunikasjon. Johannessen har en doktorgrad ved institutt for kultur- og språkvitenskap ved Universitetet i Stavanger og Cand.Polit.-grad i sosialantropologi fra Universitetet i Bergen (VID Vitenskapelige høyskole, u.å.). Johannessen (2010) har skrevet «Mellom barken og veden: Om lærerrollen i religionsfaget i spenningen mellom samfunnskrav og elevens interesse» i Geir Skeies (2010) bok *Religionsundervisning og mangfold*. Kapittelet til Johannessen (2010, s. 106) skriver om religions- og livssynsfaget og Johannessen selv definerer målet med kapittelet at han skal bidra med et «innenfraperspektiv på debatten om religions- og livssynsfaget.» Kapittelet tar utgangspunkt i læreres erfaringer med religions- og livssynsfaget gjennom intervjuer og samarbeid med KRL-lærere på Sør-Vestlandet (Johannessen, 2010). Kapittelet er gitt ut i perioden med læreplanen i RLE-faget fra 2008.

Ola Erik Domaas er ansatt ved institutt for lærerutdanning ved NTNU Trondheim (u.å.). Domaas (2014a, 2014b) har skrevet to kapitler i boka *RLE i klemme*: «Hva er vitsen med RLE?» og «Jeg tror på Gud og Jesus, men ikke Eva og Adam!», der kun førstnevnte er materiale i min analyse. I «Hva er vitsen med RLE?» skriver Domaas (2014a) om målet for læringen⁸⁸ i RLE-faget, om det konfesjonelle som enda fantes i læreplanen i RLE, om respekt som målsetting for

⁸⁸ Målet for læringen har jeg avgrenset i kapittel 1, 1.1.2, men Domaas (2014a) skriver kun om å lære *om* eller *av* religion.

faget og om dannelsesdelen av RLE-faget. Kapittelet er publisert i perioden med læreplanen for RLE fra 2008.

Marie von der Lippe er professor i religionsvitenskap med spesialisering i fagdidaktikk ved institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap ved Universitetet i Bergen (UiB, u.å.-a). Hennes forskningsinteresser er ifølge UiB (u.å.-a) sine personsider religions- og livssynsfagene i skolen, ungdom og religion, kontroversielle tema, fordommer, 22. juli, religiøst mangfold, flerkultur og religionsdidaktikk. Von der Lippe (2017b, 2017a) har redigert boka *Religion i skolen* sammen med Undheim og de skriver ett kapittel sammen i boka: «Hva skal vi med et felles religionsfag i skolen?» I tillegg har von der Lippe (2017) skrevet et kapittel om fritaksretten: «Fritak for hvem og for hva?», som ikke er materiale, men blir brukt som teori for konteksten til religions- og livssynsfaget i den norske skolen. I «Hva skal vi med et felles religionsfag i skolen?» trekker von der Lippe og Undheim (2017a) frem et religionsvitenskapelig utgangspunkt for religionsdidaktikken og forklarer ulike tilnærminger til religions- og livssynsfaget. Kapittelet redegjør også kort for representasjonsproblematikk i skolen, og den historiske bakgrunnen for religions- og livssynsfaget (von der Lippe & Undheim, 2017a). Boka er gitt ut i perioden med læreplanen i KRLE fra 2015.

Sissel Undheim⁸⁹ er professor i religionsvitenskap ved institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap ved Universitetet i Bergen (UiB, u.å.-b). Hennes forskningsinteresser er ifølge UiB (u.å.-b) sine personsider blant annet religionsdidaktikk, populærkultur i religions- og livssynsundervisningen, antikk og romersk religion, kjønn, seksualitet, askese, hellighet, bilder i RLE og forholdet mellom vitenskapsfag og skolefag. Undheim (2017a, 2017b) har som nevnt redigert boka *Religion i skolen* sammen med von der Lippe, og materialet er hentet fra kapittelet de har skrevet sammen.

Geir Skeie er professor på Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora ved Universitetet i Stavanger (UiS, u.å.). Hans hovedområder er ifølge UiS (u.å.) sine personsider religionsdidaktikk og forholdet mellom samfunn, religion og skole. Skeie har vært gjesteforeleser på NTNU, Trondheim, og har tidligere arbeidet på Universitetet i Stockholm (Skeie, 2010, s. 153). Skeie (2010) har redigert boka *Religionsundervisning og mangfold* der Johannessens (2010) kapittel er hentet fra, men jeg har ikke valgt ut materiale fra Skeies egne kapitler i denne boka. Jeg analyserer Skeies (2017) kapittel «Kan og bør religionsfaget bidra til personlig utvikling?» i von der Lippe og Undheims (2017b) bok *Religion i skolen*. Kapittelet

⁸⁹ Undheim er også veileder for dette masterprosjektet, men fungerer i oppgaven som en utvalgt aktør.

tar for seg debatten rundt det obligatoriske, integrerende religions- og livssynsfaget i norsk skole, og ser på det personlige elementet i religionsdidaktikken (Skeie, 2017).

Jon Magne Vestøl har ifølge UiO (2010) sine personsider fordypning i etikk- og religionsdidaktikk og lærerbokforskning. Han er ansatt som professor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo (UiO, 2010). I Vestøls (2017) bokkapittel «Skal religionsundervisningen ta hensyn til elevenes livssynsbakgrunn?» i von der Lippe og Undheims (2017b) bok *Religion i skolen* skriver han om hvordan elevenes livssynsbakgrunn passer inn i klasserommet. Her trekker han frem nyanser av å lære *om* eller *av* religion, og presenterer alternativet å lære *i reflekterende møte med* religioner og livssyn (Vestøl, 2017, s. 130–131). Vestøls (2020, s. 362) artikkel «Å ta andres perspektiv» drøfter problemstillingen «Hvordan kan et kildebasert arbeid med innenfra- og utenfra-perspektiver forholde seg til ulike kompetanseaspekter sett i lys av religionsvitenskapelige og religionsdidaktiske synspunkter?» Her bruker han begrepet «perspektivtaking» om å ta andres perspektiv. Vestøl (2020) gjør rede for sammenhengen mellom kjerneelementet og tilhørende kompetansemål i LK20. Denne artikkelen viser til deler av fagfeltet som kan knyttes opp mot kjerneelementet. Vestøls (2020) artikkel kan kalles navigerende fordi den særlig viser til mye annen litteratur om tema. Denne artikkelen er et sentralt startpunkt for min analyse fordi den berører overflaten av det jeg ønsker å finne ut av. Artikkelen er publisert i perioden med KRLE-faget med læreplan fra 2020.

Kåre Sigvald Fuglseth er professor ved fakultet for lærerutdanning, kunst og kultur ved Nord universitet (u.å.). Hans kompetanseområder er ifølge Nord universitet (u.å.) sine personsider religionsundervisning, religion og praksis. Fuglseth (2021) er redaktør av boka *Innføring i KRLE-didaktikk* der han har skrevet kapittelet «å etablere eit fagsyn i KRLE.» I kapittelet trekker Fuglseth (2021) frem ulike problemstillinger han mener lærere bør kjenne til i møte med KRLE-faget. Boka er gitt ut i perioden med læreplan i KRLE fra 2020.

Knut Aukland har ifølge OsloMet (u.å.) sine personsider fordypet seg i religionsdidaktikk, digitale og sosiale medier og religionsundervisning og indisk religion. Han er førsteamanuensis ved OsloMet (u.å.) på Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning. Aukland (2021, s. 104, fotnote 1) har faglig bakgrunn fra tverrfaglig, sosialantropologisk arbeid, religionshistorie og religionsvitenskap. Aukland har også stått bak formidlingsprosjektet *KRLEpodden* og redigerte «10 uløste problemer», en pamflett, der mulige utfordringer for det norske religions- og livssynsfaget i tidsperioden 2020 til 2030 ble lagt frem (Aukland & Andersland, 2020; OsloMet,

u.å.). Her trekkes kjerneelementet «kunne ta andres perspektiv» frem under problematikk rundt vurdering og uenighet, men drøftes ellers i liten grad. I 2021 publiserte Aukland en artikkel der han drøfter ett nytt mål utover å lære *om* og *av* religion, nemlig *å lære hvordan*. *Å lære hvordan* man tilegner seg kunnskap om religion er ifølge Aukland (2021) en løsning på mange av problemene som finnes i religionsdidaktikken i dag. Aukland (2021, s. 115–116) problematiserer ideen med *å lære hvordan* ved å trekke frem at det akademiske studiet av religion er et tverrfaglig studie uten en spesifikk måte å tilegne seg kunnskap om religion. Artikkelen fra 2021 trekker frem en del av utfordringene med innenfra- og utenfraperspektiv, og især knytter det til målet for læringen i religions- og livssynsundervisningen. Artikkelen er publisert i perioden med læreplan for KRLE-faget fra 2020.

3.5 Diskursene i religionsfagene: Forskerens perspektiv

Som bakgrunnsmateriale vil jeg trekke frem noen diskurser fra religionsfagene, som særlig angår forskerens perspektiv. Prosessen for å avgrense bakgrunnsmateriale, som òg er faglitteratur, skiller seg fra prosessen ved utvelgelse av religionsdidaktisk faglitteratur på flere måter. Diskursene i religionsfagene vil stort sett være fra før 2008 da hensikten med å se på henvisninger fra religionsdidaktikken kun kan legitimeres om det er publisert før den religionsdidaktiske faglitteraturen er publisert. Tidsrommet er derfor ikke i like stor grad avgrenset, ettersom for eksempel faglitteratur skrevet i 2019 kan vise til all faglitteratur skrevet før 2019, òg etter 2008. I tillegg er ikke faglitteraturen avgrenset til noe før 2008, men kun så langt tilbake i tid som diskursene og mine utvalgte aktører viser til. Det vitenskapelige studiet av religion stammer tilbake til fremveksten av vitenskapelige studier. Religionsvitenskapen kan spores tilbake til Friedrich Max Müller i The Royal Institution i London i 1870 (Gilhus & Mikaelsson, 2012, s. 8–9). I Norge ble de første forelesningene i religionshistorie holdt i 1898. Gilhus og Mikaelsson (2012, s. 9) poengterer at studiet av religion har utviklet seg fra å være et idéfag, som primært sett så på tekster fra middelhavsområdet og forhistoriens religioner, til et kulturfag, som har utvidet seg til òg å omfatte blant annet skriftløse kulturers religion og levende religioner. Religionsfaglige diskurser stammer altså fra studiet av religion, og omtaler diskurser som mine utvalgte aktører henviser til og som jeg selv har vurdert som relevante for problemstillingen.

3.5.1 Insider/Outsider og emisk/etisk

«Insider» og «outsider»⁹⁰ forklarer McCutcheon (1999, s. 2) som ulike grupper i forhold til noe. Det kan være i forhold til for eksempel et samfunn, et kjønn eller en religion. Insideren er en del av gruppen, mens outsideren er utenfor gruppen. Dette betyr likevel ikke at insider og outsider nødvendigvis er lukkede begrep, og at en insider ikke kan bli en outsider eller motsatt. Det råder likevel mye uenighet om hvorvidt kategoriene er mer lukkede, eller flytende (McCutcheon, 1999, s. 2). Kan en outsider ta en insiders perspektiv? Dette er spørsmål som inngår i en større debatt, som jeg oversetter til innside-/utside-problemet i religionsvitenskapen. Dette kan overføres på debatten om innenfra- og utenfraperspektiv i forbindelse med kjerneelementet «kunne ta andres perspektiv.»

Alasdair MacIntyre stiller spørsmålet: «Can sceptic and believer understand each other?» (McCutcheon, 1999, s. 20). For å forklare spørsmålet diskuterer han om to parter kan være enige eller uenige om de ikke *forstår* hverandre. En slik forståelse kan handle om så enkle ting som å snakke et felles språk⁹¹, men det kan òg dreie seg om vanskeligere ting som å ha samme forståelse av begrep og idéer (McCutcheon, 1999, s. 20). MacIntyre legger frem forskjellen mellom skeptikere og troende som uforenelig. Skeptikeren tror for eksempel ikke på en gud, mens den troende gjør det. Hvordan kan partene da diskutere gud, når den ene tror og den andre ikke? MacIntyre konkluderer med at en outsider til en religion aldri kan forstå insideren fordi hen ikke tror, og motsatt. Den eneste løsningen for at outsideren skal forstå insideren, ifølge MacIntyre, er å bli en insider selv (McCutcheon, 1999, s. 20). Donald Wiebe (1999, s. 260–261) svarer MacIntyre på denne påstanden, og argumenterer for at forståelse ikke nødvendigvis er det samme som å tro, dette gjelder kun når det er snakk om *religiøs forståelse*⁹². Forståelse ifølge Wiebe (1999, s. 260–261), slik som finnes i det akademiske studiet av religion, handler om en forståelse som bygger på forklaringer som er forstått av akademikeren, og etablerte innenfor det akademiske studiet. Dette betyr forklaringer utenfra⁹³. Ifølge Wiebe (1999, s. 260–261) er utenfra-forståelse av religion sjeldent enkelt, men fullt mulig fordi religion består av mer enn personlige, esoteriske, transcendentale opplevelser. I det akademiske studiet av religion må forskeren anerkjenne at det finnes mer enn det som kan observeres, men det betyr ikke at forsøk på forståelse forgjeves. For at outsideren skal forstå insiderens perspektiv ifølge Wiebe

⁹⁰ Jeg bruker begrepene insider og outsider som norske, med lik semantisk betydning som i de engelske begrepene, og bøyer dem som norske hannkjønnssubstantiv.

⁹¹ Her mener jeg felles språk bokstavelig, ikke som en metafor. Det er for eksempel vanskelig for en person som snakker mandarin å diskutere med en person som snakker norsk, fordi de bokstavelig talt ikke snakker samme språk og ikke forstår hverandre.

⁹² Egen oversettelse fra «religious understanding.»

⁹³ Egen oversettelse fra engelske «without.»

(1999, s. 262–270), må outsideren være villig til å sette seg inn i perspektivet, og ha et oppriktig ønske om å forstå. Wiebe (1999, s. 270) sitt hovedargument i forbindelse med forståelse dreier seg om begrepet religion: Religion er mer enn bare tro. Når tro kommer til uttrykk kan det kalles tradisjon, og tradisjoner kan studeres. Denne diskusjonen ligger til grunn i mye av innenfra-/utenfra-problemet i religionsdidaktikken⁹⁴. *Forståelse* er i mitt prosjekt, som i det akademiske studiet av religion, en målsetting. Forståelse mellom de ulike forfatterne i faglitteraturen kan være viktig for å kunne sammenligne og trekke paralleller på tvers av analyse materialet jeg har hentet ut. Særlig er dette relevant i diskusjonen om *hvem* sitt innefra- eller utenfraperspektiv aktørene viser til.

Distinksjonen mellom *emisk* og *etisk*⁹⁵ kommer fra Kenneth Pike (1967; McCutcheon, 1999, s. 15), og stammer fra lingvistikken. Skillet er hentet fra skillet mellom fonemisk og fonetisk⁹⁶. Fonemisk betegner ulike lyder i et språk, og hvert enkelt språk vil ha sin egen fonemiske sammensetning. Fonetisk er systemet med tegn som representerer ulike lyder i språk. Det fonetiske alfabetet kalles også for lyd språk, og kan overføres mellom en rekke muntlig språk (McCutcheon, 1999, s. 15). For eksempel finnes det et internasjonalt fonetisk alfabet som er kategorisert i vokaler og konsonanter, og delt inn etter hvor i munnen de uttales. Det fonetiske alfabetet er laget av en outsider for å studere alt menneskelig språk, og språklig variasjon (McCutcheon, 1999, s. 16). Pike (1967, s. 37; McCutcheon, 1999, s. 17) brukte dette lingvistiske skillet til å betegne etisk og emisk: «Etic viewpoint studies behavior as from outside of a particular system», mens «emic viewpoint results from studying behavior as from inside the system.» Kort fortalt er etisk outsiderens perspektiv, mens emisk er insiderens perspektiv. For en språkbruker, her en insider, er språkbruken stort sett implisitt, og språkbrukeren kan ha lite interesse av å studere og få kjennskap til språklig variasjon eksplisitt. Emisk er derfor ikke direkte insiderens perspektiv, ettersom en insiders synspunkt kan variere (McCutcheon, 1999, s. 17). For eksempel vil jeg som lærerstudent med norsk som undervisningsfag kunne være både en insider, og en outsider til det norske språkssystemet. Norsk er morsmålet mitt, og jeg er slik en insider, men det øyeblikket jeg startet å studere norsk som språk, og satt meg inn i det fonetiske systemet, ble jeg en outsider. Dette er et eksempel på de mer flytende grensene som finnes i begrepene emisk og etisk. I emisk kan tilnærmingen til språklige studier dreie seg om å så godt som mulig gjenfortelle og beskrive insiderens språk, òg som en outsider. I etisk vil disse beskrivelsene bli satt inn i et system, sammenlignet og analysert. Emisk er en sentral del

⁹⁴ Innenfra-/utenfra-problemet i religionsdidaktikken er forklart i kapittel 1, delkapittel 1.1.

⁹⁵ Egen oversettelse til norsk fra engelske «emic» og «etic.»

⁹⁶ Egen oversettelse fra det engelske «phonemic» og «phonetic.»

av å lære nye språk, mens etisk i større grad er forbeholdt språkforskning (McCutcheon, 1999, s. 17). Dette skillet kan ifølge McCutcheon (1999, s. 17) overføres på religion. Emisk og etisk studerer de samme tingene, men med ulike blikk. For eksempel kan et religiøst rituale studeres både emisk og etisk. Etisk setter søkelys på de aspektene av ritualet som er sammenlignbare i en større kontekst og som kan kategoriseres i et system. Emisk fokuserer på hva ritualet betyr i den spesifikke konteksten for den spesifikke gruppen som deltar i ritualet, men uten å konkludere (McCutcheon, 1999, s. 17).

I forbindelse med emisk og etisk trekker McCutcheon (1999, s. 18) frem maktforholdet mellom perspektivene. Relevante spørsmål å stille i forbindelse med dette er hvilket ansvar outsidersen har overfor insidersen. Marvin Harris (1979; McCutcheon, 1999, s. 18–19) kritiserer Pike for å foretrekke emisk til fordel for etisk. Harris (1979; McCutcheon, 1999, s. 18–19) påpeker at i humanistiske studier er ikke målet at insidersen skal være fornøyd med konklusjonen. Målet er at outsidersen skal kunne forklare hvorfor insidersen gjør som de gjør. Pike trekker frem et alternativt mål; outsidersen skal i størst mulig grad skal *forstå* insidersen, og hvordan insidersen forstår sitt eget perspektiv (McCutcheon, 1999). Disse uenighetene om maktforholdet mellom emisk og etisk kan minne om en empatisk og en kritisk tilnærming til emisk, og kan overføres til debatten om fremstillingen av religion i klasserommet bør gå overens med de troendes egen fremstilling av religion⁹⁷.

⁹⁷ Denne tematikken tas opp av von der Lippe og Undheim (2017a, s. 17) og Andreassen (2016, s. 128).

4. Analyse 2008-2014: Uenighet og manglende avklaring av hvem sitt innenfra- og utenfraperspektiv

I analysen har jeg som vist brukt en kognitiv diskursanalyse⁹⁸, med utgangspunkt i makroregler om sletting, henvisning og konstruksjon. Jeg skriver ikke ut slettingen i analysekapitlene, fordi dette er proposisjoner jeg har vurdert som irrelevante for problemstillingen. Henvisning dreier seg om proposisjoner som viser til andres konstruerte sannheter, ved å eksplisitt vise til noe eller noen. En henvisningsproposisjon vil markeres i analysen med **H** etterfulgt av nummeret det er i rekken av det kronologiske analyse materialet. Konstruksjoner er proposisjoner som skaper, endrer, eller reproducerer en idé som om det er en allmenn sannhet. Konstruksjonsproposisjoner markeres med **K**, etterfulgt av nummeret det er i rekken av det kronologiske analyse materialet. For å unngå gjentakelser vil jeg skrive ut i første delkapittel, 4.1, hvordan disse proposisjonene er kategorisert, men vil ellers i analysen analysere uten å vise til prosessen for å kategorisere proposisjonene. Samme proposisjon kan være både en henvisning og en konstruksjon, men det er hvordan proposisjonene fungerer i analysen som har avgjort hvordan jeg har kategorisert den. Proposisjonene er analysert i kronologisk rekkefølge etter når faglitteraturen er publisert.

Aktørene i perioden 2008-2014 har skrevet faglitteratur i tidsrommet der læreplanen i RLE⁹⁹ var i bruk (Utdanningsdirektoratet, 2008). I 2008 endret opplæringsloven seg. Det ble eksplisitt nevnt at det ikke skal forekomme forkynnelse eller utøvelse av religion i religions- og livssynsfaget i skolen, og faget skal være objektivt, kritisk og pluralistisk (Opplæringslova, 1998, §2-4; von der Lippe & Undheim, 2017a, s. 13).

I kjerneelementet «kunne ta andres perspektiv» nevnes eksplisitt innenfra- og utenfraperspektiv, men uten noen utgreiende forklaring på hva det egentlig betyr (Utdanningsdirektoratet, 2020). Denne uklarheten problematiserer Andreassen (2008) i sin avhandling der han legger frem ulike tilnærminger til innenfra- og utenfraperspektiv. Problematiseringen er ikke rådende i avhandlingen, men det er likevel mulig å lese noen av hans refleksjoner om dette:

Mange vil kanskje hevde at en slik refleksjon¹⁰⁰ finnes i norsk religionsdidaktikk ved at det i innføringsbøkene for eksempel tas til orde for en veksling mellom innenfra og utenfraperspektiver, og at faget både forstås som kulturelt og eksistensielt orientert. Slike

⁹⁸ Den kognitive diskursanalysen er presentert i kapittel 2, delkapittel 2.1.1.

⁹⁹ Læreplanen er presentert i kapittel 3, delkapittel 3.3.1.

¹⁰⁰ Andreassen (2008, s. 274) viser til eksistensielle problemstillinger bakgrunn fra religiøs opplæring.

vekslinger skal sikre en såkalt «dobbeltkvalifisering». Det er imidlertid min oppfatning at den norske både-og-løsningen bidrar til uklar faglighet og usikkerhet (Andreassen, 2008, s. 274).

Andreassen (2008) knytter dette opp mot utsagn om at RLE-faget er for ambisiøst og ønsker å favne om for mye som er for avansert. 12 år senere er innenfra- og utenfraperspektiv bevart i læreplanen for KRLE, men vet vi mer om hva de norske religionsdidaktikerne mener med det nå og hvordan man skal lykkes med det?

4.1 Sødal og Eidhamar (2009): Livssynsnøytralitet og distanse i undervisningen

I «Den gode religions- og livssynslæreren» skriver Sødal og Eidhamar (2006, 2009) om hva det vil si å være en god religions- og livssynslærer. Dette er fra boka *Religions- og livssynsdidaktikk* der tredje utgave fra 2006 ble analysert av Andreassen (2008) i hans doktorgradsavhandling, og kun endringer gjort i den fjerde utgaven fra 2009 er sentrale i min analyse. Som tidligere nevnt¹⁰¹ har jeg lest utgaven fra 2006 og utgaven fra 2009 parallelt, og kun sett på forskjellene mellom utgavene. Jeg forklarer for hver enkelt proposisjon hvordan den har endret seg fra den tredje til den fjerde utgaven.

Fordi en kritisk diskursanalyse også fokuserer på det som ikke blir sagt har jeg valgt å ta med en konstruksjonsproposisjon som Sødal og Eidhamar (2006, s. 29; 2009, s. 30) hadde i deres tredje utgave av «Den gode religions- og livssynslæreren», men som de har valgt å fjerne fra den fjerde utgaven. Dette ser jeg ved at store deler av delkapittelet er likt, men utgaven fra 2009 mangler én setning. **K1**: «Noen mener livssynsnøytralitet er i konflikt med skolens overordnede mål slik det er definert i formålsparagrafen. Andre hevder at livssynsnøytralitet er en klar forutsetning for faget» (Sødal & Eidhamar, 2006, s. 29–30; 2009, s. 30–31). **K1** er en konstruksjonsproposisjon fordi den konstruerer en allmenn sannhet om en enten-eller-mentalitet, eller en dikotomi, som finnes om livssynsnøytralitet. Den får navnet **K1**¹⁰² fordi det er en konstruksjonsproposisjon, og det er den første vi analyserer i kronologisk rekkefølge. Proposisjonen kunne også vært betegnet som en henvisningsproposisjon fordi den viser til noen andres meninger. Valget om å betegne den som en konstruksjonsproposisjon, og gi den navnet **K1**, er et krevende valg som jeg skal greie videre ut om ved å hypotetisk undersøke den som både en henvisningsproposisjon og en konstruksjonsproposisjon. Dette handler om hva slags analyse spørsmål den får¹⁰³. Som konstruksjonsproposisjon får den spørsmålene: Hva står på spill for Sødal og Eidhamar når de konstruerer en slik dikotomi? Hvordan henger dikotomien

¹⁰¹ Dette er forklart i kapittel 3, delkapittel 3.4.1.

¹⁰² Som nevnt i kapittel 2, delkapittel 2.1.1 er proposisjonens navn i fet skrift for å gjøre det lettere for leseren å finne frem til proposisjonene i teksten min.

¹⁰³ Analyse spørsmålene er forklart i kapittel 2, delkapittel 2.1.1.

de konstruerer sammen med analyse materialet som ellers kommer frem? Dersom **K1** hadde blitt betegnet som en henvisningsproposisjon (og da blitt kalt **H1**) hadde andre spørsmål vært relevante å stille: Hvem er «noen» og «andre»? Hvordan plasserer Sødal og Eidhamar seg selv i forhold til «noen» og «andre»? Hva står på spill for Sødal og Eidhamar når de plasserer seg slik i forhold til «noen» og «andre»?

Å velge om en proposisjon er en konstruksjons- eller henvisningsproposisjon har vært krevende valg for meg gjennom analysen, men har til slutt endt med å dreie seg om klarhet og hva jeg vil finne svar på. Som vist i eksempelet; **K1**, er spørsmålene i ulik grad mulige å svare på. Jeg skal starte med å forklare hvordan **K1** kan bli analysert som en konstruksjonsproposisjon. Hva som står på spill for Sødal og Eidhamar når de konstruerer en slik dikotomi kan henge sammen med religions- og livssynsfagets utvikling. Det religionsdidaktiske fagmiljøet i Norge er relativt lite, og religionsdidaktikernes stemme kan veie tungt, især når den kommer til orde i innføringsbøker¹⁰⁴ for lærer-, eller lektorstudenter (Andreassen, 2014a, s. 2). Spørsmål om hva som står på spill er vanskelig å svare på, og kan være noe forfatteren ikke har tenkt gjennom selv. Dette gjør at jeg må basere meg på fortolkning og analysering som bygger på den større konteksten. Slik fortolkning handler derimot ikke om hva forfatteren faktisk mener, men handler om de store delene og årsakssammenhengen i materialet. Når jeg går gjennom materialet vil jeg se at **K1** kan skape en dikotomi som er relevant i henhold til det øvrige analyse materialet. Sammenhengen mellom livssynsnøytralitet og formålsparagrafens krav til RLE-faget som objektivt, kritisk og pluralistisk er ett av flere mulige eksempler på hvordan proposisjonen konstruerer noe som bærer frem videre, og igjen er en del av en årsakssammenheng. Dikotomien som ligger til grunn i **K1** er et gjennomgående tema i analysen, der det synlig kommer frem grupperinger og uenighet¹⁰⁵ blant aktørene. Når jeg har valgt å legge frem analysen kronologisk vil disse sammenhengene ikke bare handle om hvordan de ulike aktørene bygger på hverandre, men også hvordan de forsterker, motsier, eller ikke forholder seg til hverandre.

Dersom proposisjonen **K1** skulle blitt betegnet som en henvisningsproposisjon er som nevnt spørsmålene som må besvares ulike¹⁰⁶. Hvem «noen» og «andre» er kan selvsagt besvares, men kan være krevende etisk, da det i stor grad vil være basert på synsing. Dersom Sødal og

¹⁰⁴ Se forskjell på å bruke artikkel og innføringsbok som materiale i kapittel 3, delkapittel 3.4.1.

¹⁰⁵ Grupperingene og uenigheten kommer til syne underveis i analysen, og blir oppsummert i de siste delkapitlene i analysekapitelene: 4.7, 5.6 og 6.4.

¹⁰⁶ Her viser jeg til at de er ulike spørsmålene som tilhører konstruksjonsproposisjoner. Spørsmålene er nevnt tidligere i delkapittelet, men også i mer allmenn variant i kapittel 2, delkapittel 2.1.1.

Eidhamar (2006, s. 29–30; 2009, s. 30–31) sikter til noen spesifikke vil det være uetisk av meg å fortolke hvem dette er, da det rett og slett kan være i strid med forfatterens synspunkt, og jeg har manglende argumenter for hvorfor jeg fortolker det slik. Dette skal jeg utforske videre ved en hypotetisk omskriving av **K1**. La oss hypotetisk omskrive **K1** slik at Sødal og Eidhamar sikter til noen spesifikke, for eksempel McCutcheon og Undheim. Dersom proposisjonen hadde vært: «McCutcheon mener livssynsnøytralitet er i konflikt med skolens overordnede mål slik det er definert i formålsparagrafen. Undheim hevder at livssynsnøytralitet er en klar forutsetning for faget» hadde proposisjonen fungert bedre som en henvisning, fordi det er grunnlag for å diskutere analyse spørsmålene. Da ville de vist til hvordan McCutcheon og Undheim forholder seg til livssynsnøytralitet i klasserommet, og dette kunne vært mulig å undersøke i lys av Undheim og McCutcheons egne verk, som da ville vært referert til. Hvordan Sødal og Eidhamar plasserer seg i forhold til «noen» og «andre» kan være interessant å undersøke, men vil igjen bygge på antakelser om hvem disse «noen» og «andre» er. Ved den hypotetiske proposisjonen ville det vært interessant å undersøke hva som står på spill for Sødal og Eidhamar når de plasserer seg på en viss måte i forhold til McCutcheon og Undheim, og det ville vært mer etisk forsvarlig å analysere fordi det er klarere. Dette ville altså dreid seg om noe veldig ulikt det **K1** faktisk sier ved at den kun handler om «noen» og «andre.» Den hypotetiske **K1** kunne dermed vært mer relevant å analysere som en henvisning. Når den faktiske **K1** kun omtaler «noen» og «andre» kan det å analysere den som en henvisningsproposisjon føre til så uklare svar at den i møte med kjerneelementet «kunne ta andres perspektiv» kan føre til at jeg ikke ser helheten og delene i samspill, fordi denne uklare delen får for stor plass. Jeg bruker i mindre grad henvisnings- enn konstruksjonsproposisjoner fordi jeg kun bruker det når forfatterne eksplisitt viser til noen eller noe. Dette er for å tydeliggjøre når det er mine fortolkninger som trekker proposisjonene sammen, eller når det er forfatterne selv som viser til andre.

Som vist i eksempelproposisjonen **K1** er det ikke gitt at en proposisjon må være enten en konstruksjons- eller henvisningsproposisjon. I noen av proposisjonene kan det gi mening å dele proposisjonen opp. Samme proposisjon kan slik ha to navn, avhengig av hva man diskuterer den som. Grunnen til at jeg velger å gi samme proposisjon to navn og dele den opp ved slike tilfeller, fremfor å gi den navn som for eksempel **KH1**, er at det skal være tydelig hvordan proposisjonen blir analysert. I konstruksjonsproposisjoner er det forfatteren selv som skaper, reproducerer eller endrer, en allmenn sannhet eller idé, mens det i henvisningsproposisjoner eksplisitt henvises til noen andre, eller et annet fenomen som allerede er konstruert av noen

andre, og det kan dreie seg mer om å ta stilling. Når jeg behandler en proposisjon som en henvisning er det relevant å undersøke hva, eller hvem disse andre er, og hvordan de omtaler temaet som trekkes frem.

Særegent med **K1** er at den er fjernet fra den fjerde utgaven til Sødal og Eidhamar (2006, s. 29–30; 2009, s. 30–31), men til stede i den tredje utgaven. Proposisjonen kan ha konstruert noe som forfatterne valgte å fjerne. Dikotomien jeg trakk frem kan ha vært en av årsakene til at Sødal og Eidhamar (2006, s. 29–30; 2009, s. 30–31) fjernet påstanden. Dette underbygges av neste konstruksjonsproposisjon, **K2**: «Det¹⁰⁷ handler også om å sikre muligheten til å beholde distanse til lærestoffet» (Sødal & Eidhamar, 2009, s. 31). Livssynsnøytralitet har ikke nødvendigvis en sammenheng med distanse til lærestoffet, og kravet om objektiv, kritisk og pluralistisk undervisning, men plasseringen til **K2** tilsier at det har en sammenheng for aktørene¹⁰⁸. **K1**, som altså kun finnes i Sødal og Eidhamars utgave fra 2006, ble skrevet før KRL-fagets ble dømt av den Europeiske menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg i 2007. **K2** står samme sted i boka til Sødal og Eidhamar (2009), som **K1** stod, og er kun lagt til i utgaven fra 2009. Det kan derfor tenkes at Sødal og Eidhamar (2006, s. 29–30; 2009, s. 30–31) erstattet **K1** med **K2** som følge av at de ønsket å konstruere noe annet, som bedre gikk overens med kritikken faget mottok. Dette er et eksempel på årsakssammenhengene som er sentrale i min analyse, og er slik et eksempel på hvorfor jeg har valgt å legge frem materialet kronologisk.

Jeg har nå forsøkt å vise hvordan jeg med den kognitive diskursanalysen analyserer materialet, men det er ikke nødvendigvis en oppskrift som er lett å forstå. En proposisjon står sjeldent alene, og ofte kan flere proposisjoner, som vist med **K1** og **K2**, være relevante for å forstå den større konteksten og bli brukt for å belyse hverandre. Den hermeneutiske, kognitive diskursanalysen krever mye arbeid med materialet slik at delene og helheten utvikler seg sammen, og dette innebærer en konstant forhandling om hvordan proposisjonene blir behandlet og kategorisert. Bruk av navn på proposisjonene er en sentral del av utviklingen, og skal vise leseren hvordan disse forhandlingene har gått.

4.2 Eidhamar (2009): Faglig innenfraperspektiv for å lære respekt

I «Undervisning om ulike trostradisjoner» diskuterer Eidhamar (2006, 2009) ulike tilnærminger til undervisning om religion. Igjen er dette fra boka *Religions- og livssynsdidaktikk* der den

¹⁰⁷ Her viser Sødal og Eidhamar (2009, s. 31) til kravet om objektiv, kritisk og pluralistisk undervisning.

¹⁰⁸ Bruk av ordene forfatter og aktør henger til dels sammen med henvisnings- og konstruksjonsproposisjon. Her bruker jeg aktør fordi det bygger på min fortolkning, og er ikke eksplisitt sagt av Sødal og Eidhamar selv, slik som det kunne vært i en henvisningsproposisjon.

tredje utgaven fra 2006 ble analysert av Andreassen (2008) i hans avhandling fra 2008, og kun endringer gjort i den fjerde utgaven fra 2009 er sentrale i min analyse.

I neste konstruksjonsproposisjon forsterker Eidhamar (2009, s. 96) diskurs der innenfraperspektivets rolle har sammenheng med respekt. Konstruksjonsproposisjonen er lagt til i den fjerde utgaven av boka. **K3**: «En slik respekt¹⁰⁹ forutsetter forståelse av den aktuelle trostradisjonen sett innenfra» (Eidhamar, 2009, s. 96). Eidhamar (2009, s. 96) trekker ikke eksplisitt frem innenfraperspektivet, men at man skal se en trostradisjon innenfra. Hva som ligger i dette kan være krevende å fortolke fra **K3** alene, men når man har kjennskap til Eidhamars (2006, s. 99–101; 2009, s. 95–97; 2019, s. 28–30) modell om personlig kontra faglig og innenfra kontra utenfra¹¹⁰, er det en mulig slutning at han viser til et faglig innenfraperspektiv¹¹¹ i **K3**. Slik skaper, eller reproducerer han diskurs som forsterker modellens rolle senere. Dette kan virke malplassert å trekke frem som en del av årsakssammenhengen, da definisjonen av faglig innenfraperspektiv er fra 2019, men Eidhamar (2019, s. 42) lanserte modellen allerede i 2001. Videre kommer det frem at han utvikler modellen videre, og senere kaller den perspektivmangfoldsmodellen¹¹². Det som kan stå på spill for Eidhamar er modellens rolle blant nyutdannede lærere og lektorer og lærer- og lektorstudenter. Dersom respekt, som gitt i formålsparagrafen, krever at en religion ses innenfra kan perspektivmangfoldsmodellen være en gunstig løsning for å oppnå dette, fordi det er en modell som tilrettelegger for faglig innenfraperspektiv i undervisningen. Argumentet om respekt kaller jeg for *inkluderingsstanken* og knytter opp mot argumenter som bygger på respekt, toleranse, inkludering og empati¹¹³.

Følgende konstruksjonsproposisjon endrer¹¹⁴ seg fra den tredje til den fjerde utgaven av boka *Religions- og livssynsdidaktikk* (Sødal, 2006, 2009). I den tredje utgaven står det «innenfraperspektivet står derfor sentralt i KRL-faget» (Eidhamar, 2006, s. 100). Imidlertid er det i den fjerde utgaven endret til **K4**: «Et faglig innenfra-perspektiv bør derfor benyttes i RLE-faget» (Eidhamar, 2009, s. 96). Det er kun sitatet i den fjerde utgaven som behandles som en konstruksjonsproposisjon og får navnet **K4**. Det er likevel relevant for å analysere **K4** å se

¹⁰⁹ Typen respekt Eidhamar (2009, s. 96) viser til er at elevene oppøver respekt for andres tro som bestemt av formålsparagrafen.

¹¹⁰ Modellen følges opp i kapittel 5, delkapittel 5.5.

¹¹¹ Faglig innenfraperspektiv definerer Eidhamar (2019, s. 28) senere i tidslinjen i **K54**: «Det faglige innenfraperspektivet gir en vitenskapelig beskrivelse og analyse av mangfoldet i hvordan ulike tilhengere av et livssyn forstår sitt eget livssyn sett innenfra.» **K54** finnes i kapittel 5, delkapittel 5.5.

¹¹² Se mer under kapittel 5, delkapittel 5.5.1.

¹¹³ Inkluderingsstanken som overordnet argument går igjen i diskursene, og blir plukket opp igjen underveis i analysen.

¹¹⁴ Proposisjonen står samme sted i teksten, og det er tydelig at den har endret seg, ettersom resten av delkapittelet er likt i de ulike utgavene (med unntak av endring fra KRL til RLE). Den står og samme sted som **K3** er lagt til.

hvilke endringer den har gjennomgått. For det første endrer Eidhamar (2006, s. 100; 2009, s. 96) «innenfra-perspektivet» til «et faglig innenfra-perspektiv.» Tidligere nevnte jeg at perspektivmangfoldmodellens rolle, eller mottakelse, kan stå på spill for Eidhamar. Når han presenterer at et slikt faglig innenfraperspektiv, som han senere får mulighet til å definere, *bør* benyttes i religions- og livssynsfaget, fører det til at han kan skape økt støtte for sin egen modell, og styrker det faglige innenfraperspektivets rolle i religions- og livssynsfaget i skolen. I **K3** trakk Eidhamar (2009, s. 96) frem respekt i forbindelse med å se en trostradisjon *innenfra*. **K3** blir et argument for hvorfor det faglige innenfraperspektivet *bør* brukes i undervisningen¹¹⁵. Eidhamar (2009, s. 96) konstruerer i **K4** en idé om at et faglig innenfraperspektiv ikke bare er sentralt i religions- og livssynsfaget i den norske skolen, men er noe som *bør* brukes¹¹⁶. Det *bør* avslutningsvis merkes at Eidhamar ikke spesifiserer hvem sitt faglige innenfraperspektiv det er snakk om. Det kan være lærerens, elevens, representanter for en religion eller et livssyn sitt, eller noen andres faglige innenfraperspektiv.

4.3 Andreassen (2010): Kritikk av opplevelsesdimensjonen i innenfra- og utenfraperspektiv og målet for læringen i RLE

Andreassen publiserte i 2010 artikkelen «Bruk eller misbruk. Ninian Smarts dimensjonsmodell i tilnærmingen til religion i norsk religionsdidaktikk» som drøfter Smarts dimensjonsmodell i norsk skole. I artikkelen drøfter han opplevelsesdimensjonen knyttet til «det hellige», der det eksistensielle er i fokus (Andreassen, 2010). Dimensjonsmodellen bygger på familielikheter mellom religioner gjennom syv dimensjoner. Modellen skal være nøytral og objektiv, og sørge for at alle sider ved enhver religion ble presentert likt. Den fungerer òg som en huskeliste, men kan være krevende i en undervisningssammenheng rett og slett på grunn av mangel på tid (Andreassen, 2016, s. 96).

4.3.1 Kritikk av opplevelsesdimensjonen

I artikkelen trekker Andreassen frem kritikk av modellen fra britisk religionsdidaktikk og viser til L. Philip Barnes (2007; Andreassen, 2010, s. 58–59) i en henvisningsproposisjon, **H1**: «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 (elevene) potensielt kan oppnå kontakt med.» Til forskjell fra proposisjonene vi har behandlet tidligere har jeg valgt å kategorisere dette som en henvisningsproposisjon. Den viser direkte til Barnes (2007; Andreassen, 2010, s. 58–59), og det er tydelig at Andreassen ikke

¹¹⁵ Dette forsterkes av at Eidhamar vektlegger respekt i perspektivmangfoldmodellen. Dette følges opp i kapittel 5, delkapittel 5.5.

¹¹⁶ Dette skaper grunnlaget for mye av lesingen av Eidhamar (2019).

konstruerer meningen selv, kun forsterker og parafraiserer den. Hva Andreassen kan tjene på å henvise til Barnes er verdt å undersøke. Artikkelen Andreassen henviser til er skrevet av Barnes som et svar til Kevin O`Grady (O`Grady, referert i Barnes, 2007; Andreassen, 2010, s. 58–59). Andreassen (2010, s. 58–59) inkluderer O`Gradys synspunkter og, men bruker de i mindre grad enn Barnes sine for å underbygge sine påstander. I Barnes (2007; Andreassen, 2010, s. 58–59) sin artikkel fremkommer lignende kritikk som den Andreassen viser til. Når Andreassen viser til britisk kritikk forsterker det kritikken i norsk sammenheng fordi det britiske religions- og livssynsfaget har til felles med det norske at det er obligatorisk og ikke-konfesjonelt (Byrne, 2016, s. 182). I **H1** bruker Andreassen teologisering¹¹⁷ i forbindelse med at elevene kan oppnå en kontakt med en transcendent virkelighet (Barnes, 2007; Andreassen, 2010, s. 58–59). Andreassen er ikke eksplisitt negativ eller positiv til dette, men i lys av henvisningen til Barnes (2007; Andreassen, 2010, s. 58–59), og artikkelens øvrige tema¹¹⁸, kan det bli forstått som en negativ ting, der han mener at det er dårlig legitimering for vektlegging av opplevelsdimensjonen. Relevansen i **H1** kan særlig ses når man stiller spørsmål med hva som står på spill for Andreassen. Ved å trekke frem kritikk av Smarts dimensjonsmodell underbygger Andreassen sin egen kritikk. Fordi Storbritannia også har et ikke-konfesjonelt religions- og livssynsfag er dette en relevant parallell å trekke, og det forsterker Andreassens synspunkt om at en slik kontakt med en transcendent virkelighet er kritikkverdig som legitimering av opplevelsdimensjonen (Barnes, 2007; Andreassen, 2010, s. 58–59).

Andreassen knytter kritikken til Barnes (2007; Andreassen, 2010, s. 59) tett opp mot den norske skolen gjennom **K5**: «Den¹¹⁹ kan også stå i fare for å oppfattes som religionsutøvelse, og dermed også være potensielt krenkende for elever og foreldre/foresatte.» Bruk av adjektivet «krenkende» kan klassifiseres som et språklig virkemiddel. Begrepet har negative konnotasjoner, og kan, når det ses i sammenheng med foreldre/foresatte, peke mot kritikken og dommen KRL-faget fikk i 2004 og 2007¹²⁰. I tillegg kan **K5** peke mot fritaksretten¹²¹ fordi Andreassen (2010, s. 59) kan vise til at eleven kan få fritak fra undervisningsaktiviteter som er krenkende for egen eller foreldres religion eller livssyn. Dette forsterkes ved at Andreassen

¹¹⁷ Andreassen (2010, s. 58–59) definerer ikke teologisering selv. Kristin Graff-Kallevåg og Tone Kaufman (2021, s. 265) definerer *teologisering* som hvordan teologi *gjøres*, på ulike samfunnsnivå, også av mennesker uten teologisk utdanning.

¹¹⁸ Tema kommer mer til syne gjennom proposisjonene senere i delkapitlet, men dreier seg i stor grad om hvorfor vektlegging av opplevelsdimensjonen er ugunstig i møte med det norske religions- og livssynsfaget.

¹¹⁹ Andreassen (2010, s. 59) viser til dimensjonsmodellens opplevelsdimensjon tilknyttet eksistensielt orientert undervisning.

¹²⁰ Se mer om kritikken og dommen i kapittel 3, delkapittel 3.3.1.

¹²¹ Se mer om fritaksretten i kapittel 3, delkapittel 3.3.1.

(2010, s. 59) bruker ordet «religionsutøvelse» som òg kan kobles til fritaksretten, ettersom utøvelse av andres religion er grunnlag for fritak. **H1** og **K5** viser at Andreassen (2010, s. 58–59) kritiserer opplevelsesdimensjonens rolle, og viser til en uønsket undervisning i RLE.

4.3.2 Innenfra eller utenfra: Å lære *om*, *av* eller læres opp *i* religion gjennom opplevelsesdimensjonen

Andreassen (2010, s. 69) drøfter i artikkelen å lære *om*, *av* eller læres opp *i* religion gjennom å knytte det til opplevelsesdimensjonen. **K6**: «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.» Å læres opp *i* religion kan ha en sammenheng med en konfesjonell religionsopplæring, og **K6** kan konstruere en allmenn sannhet om at å lære *av* religion ikke hører hjemme i et offentlig, ikke-konfesjonelt religions- og livssynsfag, fordi det gjennom opplevelsesdimensjonen blir det samme som å læres opp *i* religion. Denne slutningen kommer jeg til ved å se **K6** i lys av **H1**¹²² og **K5**¹²³. Ved kjennskap til **H1** og **K5** er det rimelig å fortolke at Andreassen stiller seg negativ til å lære *av* religion, og trekker dette frem som en negativ konsekvens av at elevene skal relatere kunnskapen til egen eksistens. Denne forståelsen av å lære *av* religioner forsterkes av Andreassens (2010, s. 67) neste konstruksjonsproposisjon og henvisningsproposisjon.¹²⁴ **K7**: «Når Smarts skjema foreskrives av de sistnevnte bøker¹²⁵ 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*» (Andreassen, 2010, s. 67). Andreassen (2010, s. 63–64) henviser til Sødal (2009) ved å påpeke deres bruk av dimensjonsmodellen som legitimering for det eksistensielle i faget i **H2**:

Vektleggingen av «opplevelsesdimensjonen» [...] står i forhold til en forståelse av religionsfaget i skolen som «eksistensielt orientert». [...] Når Smart her¹²⁶ presenteres som brobygger mellom teologi og religionsvitenskap, gjøres det primært for å legitimere teologiske aspekter som erfaring, opplevelse og følelser i religionsundervisningen.

Særlig relevant i **H2** er hvordan Andreassen (2010, s. 63–64) plasserer seg i forhold til Sødal (2009). I lys av **H1** og **K5-7** er det tydelig at Andreassen (2010, s. 58, 67 & 69) er skeptisk til

¹²² **H1** finnes i 4.3.1 og lyder: «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 (elevene) potensielt kan oppnå kontakt med» (Barnes, 2007; Andreassen, 2010, s. 58–59).

¹²³ **K5** finnes i 4.3.1 og lyder: «Den [dimensjonsmodellens opplevelsesdimensjon tilknyttet eksistensielt orientert undervisning] kan også stå i fare for å oppfattes som religionsutøvelse, og dermed også være potensielt krenkende for elever og foreldre/foresatte» (Andreassen, 2010, s. 59).

¹²⁴ **K7** og **H2** var tidligere en felles proposisjon, men ettersom den kan være relevant å analysere som både konstruksjons- og henvisningsproposisjon har jeg delt den opp i to.

¹²⁵ Her viser Andreassen (2010, s. 67) til Sødals (2009) bok *Religions- og livssynsdidaktikk*.

¹²⁶ Her viser Andreassen (2010, s. 67) til Sødals (2009) bok *Religions- og livssynsdidaktikk*.

bruk av opplevelsesdimensjonen, og det kan derfor fortolkes som kritikk av Sødal (2009). Andreassen (2010, s. 68) fortsetter å henvise til Sødal (2009), og avstanden blir tydeligere i **H3**:

I de religionshistoriske framstillingene (og i de norske læreplanene i skolen) er intensjonen med modellen å lære *om* religion. Ifølge innføringsbøkene i religionsdidaktikk¹²⁷ er ikke dette tilstrekkelig for elevene i skolen; de bør også lære *av* religion. Siden det finnes likheter i alle religioner, presenteres perspektivet som inkluderende.

Noen av formuleringene i **H3** er verdt å merke seg. Særlig inkluderingstanken kommer frem i **H3**. Det er det interessant at Andreassen (2010, s. 68) bruker ordet «presenteres», fremfor for eksempel *blir* eller *er*. Når perspektivet *presenteres* som inkluderende kan jeg som leser stusse ved om det bare presenteres slik, eller om det faktisk er inkluderende. Denne formuleringen kan bidra til å se hva som står på spill for Andreassen. I **H3** viser Andreassen (2010, s. 68) at han tar avstand fra Sødal (2009), og skaper nærhet til både religionshistoriske framstillinger og norske læreplaner i skolen, samtidig som han skaper en relasjon til å lære *om* religion, ikke *av*. Denne avstanden forteller noe om hvordan Sødal (2009) kan bli lest. Dette viser uenigheter innenfor feltet, og kan vise til to ulike ideologier. Dette gjør kjerneelementet «kunne ta andres perspektiv» krevende å forstå dersom man ser på sammenhengen mellom målet for læringen og innenfra- og utenfraperspektiv¹²⁸.

4.4 Johannessen (2010): Elevens innenfra- og utenfraperspektiv

Johannessen (2010) har skrevet kapittelet «Mellom barken og veden: Om lærerrollen i religionsfaget i spenningen mellom samfunnskrav og elevens interesse» i Skeies bok *Religionsundervisning og mangfold*. Her nevnes innenfra- og utenfraperspektiv i liten grad, men særlig to konstruksjonsproposisjoner tydeliggjør hva det kan bety for Johannessen (2010, s. 115). **K8A**: «Undervisning i religion (innenfraperspektiv, forkynnende)» **K9A**: «Og undervisning om religion (utenfraperspektiv, orienterende)» (Johannessen, 2010, s. 115). Etter **K8** og **K9** er det i dette tilfellet brukt bokstaver. Dette bruker jeg fordi proposisjonene er delt i mindre proposisjoner, som følger av at de omhandler ulike ting, men hopper tilbake til samme utsagn senere. Dette kommer til syne ved at Johannessen (2010, s. 115) knytter **K8A** og **K9A** opp mot interreligiøs og multireligiøs læring i **K8B**: «Eksemplene ovenfor¹²⁹ kan illustrere to beslektede og i noen tilfelle overlappende kategorier, nemlig interreligiøs læring (åpne samtaler og diskusjoner med utgangspunkt i ulike trosposisjoner i klassen og derfor beslektet med

¹²⁷ Her viser Andreassen (2010, s. 67) til Sødals (2009) bok *Religions- og livssynsdidaktikk*.

¹²⁸ Disse linjene blir tydeligere gjennom analyse materialet. For eksempel i kapittel 5, delkapittel 5.1.4 i **H5**: «I distinksjonen mellom å lære *av* eller lære *om* religioner ligger også et skille mellom det man i religionsvitenskapen kaller innenfra- og utenfraperspektiv» (jf. McCutcheon, 1999; Andreassen, 2016, s. 128).

¹²⁹ Her viser Johannessen (2010, s. 115) til **K8A** og **K9A**.

undervisning)» og **K9B**: «Og multireligiøs læring (relativt distansert undervisning om mangfoldet av religioner og livssyn)» (Johannessen, 2010, s. 115). Her bruker jeg altså bokstaver bak proposisjonene fordi jeg ønsker å analysere **K8A** og **K8B** samlet, og **K9A** og **K9B** samlet, da det de sier noe kombinert om innenfra- og utenfraperspektiv, og Johannessen (2010, s. 115) viser til seg selv. Johannessen (2010) trekker ikke eksplisitt frem innenfra- og utenfraperspektiv videre i kapittelet.

Johannessen (2010, s. 115) etablerer i **K8**¹³⁰ en relasjon mellom undervisning *i* religion, forkynnende innenfraperspektiv, interreligiøs læring og åpne samtaler og diskusjoner med utgangspunkt i ulike trosposisjoner i klassen og derfor beslektet med undervisning. Ettersom forkynnelse er eksplisitt nevnt i opplæringsloven, under formålsparagrafen, som noe undervisningen ikke skal være kan det leses mer inn i **K8** (Opplæringslova, 1998, §1-1). Når Johannessen (2010, s. 115) knytter forkynnelse og innenfraperspektiv så tett opp mot hverandre, og i tillegg legger det frem som å læres opp *i* religion vil dette for mange lærere fremstå utenkelig å ha med i en offentlig religionsundervisning med den nåværende opplæringsloven¹³¹. Johannessen (2010, s. 115) legger frem proposisjonene som en allmenn sannhet, gjennom å ikke drøfte dem noe mer, men bare nevne det i parentes. Dette gjør at han skaper, eller reproducerer diskurs der innenfraperspektiv i større grad er en del av en konfesjonell religions- og livssynsundervisning. Det er uklart hva som står på spill når Johannessen etablerer en slik allmenn sannhet, især når det gjøres så kortfattet. Johannessen (2010, s. 122–123) avslutter kapittelet med å argumentere for at lærerne bør ta faget tilbake, og i større grad få rom for skjønn i vurderinger. Basert på kapittelets øvrige tema er det viktig hvordan bruk av et innenfraperspektiv kan føre til at læreren står i et krysspress mellom eleven og samfunnet, og at det bør være enklere for læreren å ta disse vurderingene (Johannessen, 2010, s.122). Johannessen (2010, s. 115) viser til elevenes egne trosposisjoner, og det kan virke som om det er elevens innenfraperspektiv han tar utgangspunkt i. Avslutningsvis i dette delkapittelet skal jeg diskutere begrepene inter- og multireligiøs læring. Disse kan si noe mer om hvem sitt innenfraperspektiv Johannessen (2010, s. 115) sikter til. I **K6**¹³² trakk Andreassen (2010, s. 69) paralleller mellom en vektlegging av elevenes egen eksistens og opplevelse, mens Johannessen (2010, s. 115) trekker denne parallellen til at man tar utgangspunkt i elevenes egen tro. Begge knytter dette opp mot å læres opp *i* religion. Jeg skal forsøke å plassere **K8** i forhold til øvrig

¹³⁰ **K8** viser altså til både **K8A** og **K8B**.

¹³¹ Se mer om opplæringsloven og formålsparagrafen i kapittel 3, delkapittel 3.3.1.

¹³² **K6** finnes under delkapittel 4.3.2 og lyder: «Med et elevsentret 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» (Andreassen, 2010, s. 69).

analysemateriale, men det er ikke nødvendigvis så entydig hvordan Johannessen stiller seg til bruk av innenfraperspektiv i undervisningen. Måten Johannessen (2010, s. 115) omtaler innenfraperspektiv på i **K8** kan plassere han i diskurser som ikke tar til orde for at innenfraperspektivet eller å læres opp *i religion* skal dominere undervisningen, men at det skal være opp til lærerens skjønn.

K9¹³³ konstruerer en forbindelse mellom undervisning *om religion*, et orienterende utenfraperspektiv, multireligiøs læring og relativt distansert undervisning *om* mangfoldet av religioner og livssyn. **K9** gjør det mer uklart hva som står på spill for Johannessen (2010, s. 115). Han fremstiller verken **K8** eller **K9** som en perfekt løsning, og bruker begreper som har negative konnotasjoner¹³⁴ i begge konstruksjonsproposisjoner. Dette kan tyde på at Johannessen (2010, s. 115) bygger opp under Andreassens (s. 274) påstand¹³⁵ fra 2008 der en kombinasjon av innenfra- og utenfraperspektiv i undervisningen fører til faglig usikkerhet og uklarhet, selv om han ikke direkte viser til Andreassen (2008). **K8** og **K9** konstruerer likevel noe håndfast, som sier noe om hva som ligger i innenfra- og utenfraperspektiv for Johannessen (2010, s. 115).

Begrepene interreligiøs og multireligiøs læring ikke har fått feste videre i tidslinjen jeg følger, men kan si noe mer om hva Johannessen (2010, s. 115) legger i innenfra- og utenfraperspektiv. Dette er interessant med tanke på hvordan Johannessen (2010, s. 115) blir plassert i forhold til det øvrige analyse materialet, og kan si noe om maktperspektivet i diskursene. Begrepene kan minne om de som finnes i den britiske læreplanen (Department for children, schools and families, 2010). Der brukes begrepet «inter-religious perspectives» i forbindelse med at medlemmer av religioner og trosorganisasjoner bidrar til religionsfaget. Eksempler de gir på dette er når medlemmer av religioner og trosorganisasjoner lager undervisningsnettsider, bistår med undervisningsopplegg og svarer lærere på henvendelser (Department for children, schools and families, 2010, s. 37). Det britiske begrepet har ikke direkte overlapp med Johannessens (2010, s. 115) begrep, men er interessant fordi Johannessen tilsynelatende skriver om elevens innenfraperspektiv i **K8**, mens interreligiøs læring kan ta utgangspunkt i religiøse representanter utenfor klassen som presenterer et innenfraperspektiv i undervisningen.

¹³³ **K9** viser altså til både **K9A** og **K9B**.

¹³⁴ «Beslektet med undervisning» og «relativt distansert undervisning» (Johannessen, 2010, s. 115).

¹³⁵ Se kapittelinnledning.

4.5 Andreassen (2014): Innenfra- og utenfraperspektiv avhengig av hvem sine forklaringer som ligger til grunn

Andreassen (2014b) skriver i «Religionslæreren – en rolle i endring» om endringer i rammeplanen for lærerutdanningene i religions- og livssynsfaget i årene 1998-2010. Her kommer Andreassens (2014b, s. 318) perspektiv frem ved det han omtaler som et **K10**: «Religionsvitenskapelig perspektiv.» Bruk av et religionsvitenskapelig perspektiv kan ses i sammenheng med Andreassens (2008; 2010, s. 58–59, 63–64 & 68) avhandling fra 2008, og **H1-3**¹³⁶. I **H1-3** tar Andreassen (2010, s. 58–59, 63–64 & 68) avstand fra Sødal (2009), og bruk av opplevelsesdimensjonen. I **H3** skaper han nærhet til å lære *om* religion, og knytter dette opp mot læreplanen og religionshistoriske fremstillinger (Andreassen, 2010, s. 68). Slik kan et religionsvitenskapelig perspektiv, slik Andreassen (2014b, s. 318) omtaler det, gjøre at han skiller seg fra Sødal (2009).

Andreassen (2014b, s. 323) forklarer innenfra- og utenfraperspektiv videre med **K11**: «Det vil si hvorvidt tilnærmingen til en religiøs tradisjon skjer med språk og forklaringer fra innsiden, fra de troendes og teologenes eget perspektiv» og **K12**: «Eller om tilnærmingen skjer med et klart ståsted utenfra, som gjenspeiler seg i forklaringer for de som ikke tilhører den religiøse tradisjonen det er snakk om.» I artikkelen diskuterer Andreassen (2014b, s. 323) retningslinjene fra 2010, og presenterer en kobling mellom *brobyggerfunksjonen* og innenfra- og utenfraperspektiv. Retningslinjene fra 2010 delte kompetansekravene i tre deler: Kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. RLE stod igjen som et verdimestige brobyggerfag, og RLE-læreren fikk et særlig ansvar som verdiformidler (Andreassen, 2014b, s. 323). Dette kaller Andreassen (2014b, s. 323) for brobyggerfunksjonen. I **K11** og **K12** forklarer Andreassen (2014b, s. 323) hva han mener rammeplanen og brobyggerfunksjonen legger i innenfra- og utenfraperspektiv. Dersom jeg stiller spørsmål ved hva som står på spill for Andreassen når han trekker frem slike forklaringer av innenfra- og utenfraperspektivet er det logisk å se bakover til hans tidligere publikasjoner. I avhandlingen fra 2008 skriver han at en religionsvitenskapelig

¹³⁶ **H1** finnes under delkapittel 4.3.1 og lyder «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 (elevene) potensielt kan oppnå kontakt med» (Barnes, 2007; Andreassen, 2010, s. 58-59). **H2** finnes under delkapittel 4.3.2 og lyder «Vektleggingen av «opplevelsesdimensjonen» [...] står i forhold til en forståelse av religionsfaget i skolen som «eksistensielt orientert». [...] 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» (Sødal, 2009; Andreassen, 2010, s. 63–64). **H3** finnes under delkapittel 4.3.2 og lyder «I de religionshistoriske framstillingene (og i de norske læreplanene i skolen) er intensjonen med modellen å lære *om* religion. Ifølge innføringsbøkene i religionsdidaktikk [(Sødal, 2009)] er ikke dette tilstrekkelig for elevene i skolen; de bør også lære *av* religion. Siden det finnes likheter i alle religioner, presenteres perspektivet [som finnes i Sødal] som inkluderende» (Andreassen, 2010, s. 68).

tilnærming til religions- og livssynsfaget er en sjelden vare, som hans avhandling skal forsøke å bidra til (Thomassen, 2006, s. 266; Andreassen, 2008, s. 21). Ved at han tar utgangspunkt i et religionsvitenskapelig perspektiv, som vist i **K10**, og trekker en parallell mellom innenfraperspektivet og teologien, gjennom **K11**, så kan det virke som om det er noe som står på spill for Andreassen (2014b, s. 318 & 323). Det skal nevnes her at han skriver om brobyggerfunksjonen, og hvordan den legger opp til et innenfra- eller utenfraperspektiv, men det er likevel Andreassen (2014b, s. 323) som trekker frem denne definisjonen, uten å tydelig vise til noen andre. Det kan fortolkes slik at Andreassen (2014b, s. 323) i **K11** konstruerer, eller reproducerer en allmenn sannhet om at innenfraperspektiv henger sammen med troendes, og teologenes perspektiv, og at det er deres innenfraperspektiv det er snakk om. Dette kan minne en del om **K8**¹³⁷ fra Johannessen (2010, s. 115). En sentral forskjell mellom **K11** og **K8** er at Andreassen (2014b, s. 323) viser til troende og teologer utenfor klasserommet, mens Johannessen (2010, s. 115) viser til trosposisjoner i klasserommet. Det er slik overlappende at det handler om tro, men hvem sin tro er en viktig forskjell fordi det handler om hvem som får representere en religion¹³⁸.

Andreassen (2014b, s. 323) forklarer **K12** mer utdypende ved **K13**: «I utenfraperspektivet brukes mer generelle fagbegreper og -forståelser.» Dette betyr at utenfraperspektivet kan dreie seg om språkbruken og forklaringene. **K12** og **K13** kan bli lest slik at det er de utenfor en religiøs tradisjon sine forklaringer som hører hjemme i utenfraperspektivet. I **K12** og **K13** er det relevant å se på hva som ikke blir sagt. Utenfraperspektivet skal inkludere forklaringer som ikke gjenspeiler seg i medlemmene av den religiøse tradisjonen, og som er bygget på fagbegreper og -forklaringer fra utsiden. Hva slags fagbegrep og -forståelser som legges til grunn er ikke direkte klart i **K12** og **K13**. Videre kobler Andreassen (2014b, s. 323) religionsvitenskap og utenfraperspektiv direkte sammen i **K14**: «Det religionsvitenskapelige perspektivet er utenfraperspektivet.» Som vist gjennom **K10** er Andreassens (2014b, s. 318) perspektiv religionsvitenskapelig, og det kan være interessant at han knytter dette så tett opp mot utenfraperspektivet. Det kan slik være religionsvitenskapelige fagbegrep og -forklaringer som hører hjemme i utenfraperspektivet.

¹³⁷ **K8A** og **K8B** finnes under 4.4 og lyder: **K8A**: «Undervisning i religion (innenfraperspektiv, forkynnende)» og **K8B**: «Eksemplene ovenfor [**K8A** og **K9A**] kan illustrere to beslektede og i noen tilfelle overlappende kategorier, nemlig interreligiøs læring (åpne samtaler og diskusjoner med utgangspunkt i ulike trosposisjoner i klassen og derfor beslektet med undervisning)» (Johannessen, 2010, s. 115).

¹³⁸ Jf. Vestøls (2017) kapittel «Skal religionsundervisningen ta hensyn til elevenes livssynsbakgrunn?» i von der Lippe og Undheims (2017) bok *Religions i skolen*.

Videre skriver Andreassen (2014b, s. 323–324) om verdier i brobyggerfunksjonen, og viser til et sett med felles verdier. Dette setter han i relasjon til innenfra- og utenfraperspektiv i **K15**:

Like fullt synes en intensjon å være at innenfra- og utenfraperspektivet skal brukes til en normativ presentasjon og kommunikasjon av hva disse felles verdiene kan være. [...] Når utenfraperspektiver settes inn i en slik sammenheng, utfordrer det den etablerte forståelsen av hva et utenfraperspektiv er i religionsvitenskapen (Andreassen, 2014b, s. 323–324).

Det er noe uklart hva Andreassen (2014b, s. 323–324) legger i en etablert forståelse¹³⁹ av hva et utenfraperspektiv er i religionsvitenskapen¹⁴⁰. Dersom man ser tilbake til **K12** og **K13** kan jeg anta at han med et slikt utenfraperspektiv sikter til et utenfraperspektiv som tar utgangspunkt i mer generelle fagbegrep og -forståelser og tydelig er utenfra. Det er verdt å merke seg at Andreassen (2014b, s. 323–324) bruker begrepet utenfraperspektiver i andre del av **K15** og sikter til at det finnes mer enn ett utenfraperspektiv. Videre i **K15** viser han til *et* utenfraperspektiv, og det er dette utenfraperspektivet som ikke bør tilføres normative verdier. Når Andreassen (2014b, s. 323–324) påpeker at utenfraperspektivet ikke hører hjemme i en normativ verdipresentasjon dukker det opp spørsmål om hva som står på spill for dette utenfraperspektivet når det tilføres normative verdier. Lærerens samfunnsmandat er normativt, og er bygd opp rundt normative verdier (Anker & Von Der Lippe, 2015, s. 87). Det er derfor interessant at Andreassen (2014b, s. 323–324) problematiserer en normativ presentasjon av felles verdier i møte med utenfraperspektivet. Dette er et eksempel på hvordan utenfraperspektivet i religionsvitenskapen ikke nødvendigvis er det samme som i religionsdidaktikken, eller i klasserommet, og at diskursene ikke nødvendigvis kan overføres. Andreassen (2014b, s. 324) knytter dette til et konfliktperspektiv i **K16**: «Dermed synliggjøres også spenningen mellom de ulike vitenskapsdisiplinene som faget i lærerutdanningen skal bygge på.» Forbindelsen mellom utenfraperspektiv og religionsvitenskap på den ene siden, og innenfraperspektiv og noe annet på den andre siden er nærliggende å stille spørsmål ved. Det er tydelig at Andreassen (2014b, s. 324) knytter utenfraperspektivet til religionsvitenskapen, men når han trekker frem de ulike vitenskapsdisiplinene fager bygger på, som altså står i flertall, og sikter til mer enn bare religionsvitenskapen, kan det virke som om de andre vitenskapsdisiplinene i større grad enn religionsvitenskapen er knyttet til innenfraperspektivet. Forbindelsen mellom innenfraperspektiv og teologi¹⁴¹ så vi antydninger til i **K11** (Andreassen,

¹³⁹ Dette blir tydeligere i hans senere proposisjoner, som kan ses i kapittel 5, delkapittel 5.1 der jeg følger opp denne diskusjonen.

¹⁴⁰ Andreassen (2016, s. 48) definerer senere religionsvitenskap som «det akademiske studiet av religion og religioner.»

¹⁴¹ Andreassen forklarer senere at den teologien som har interessert seg for religions- og livssynsfaget i norsk skole kan kalles for den systematiske teologien, som altså «beskjeftiger seg med dogmatikk, etikk og troselære» (Kværne & Vogt, 2002, s. 352–353; Andreassen, 2016, s. 29).

2014b, s. 323). Det kan være nærliggende å poengtere hva som ikke blir sagt. Verken i **K12**, **K13** eller **K15** never Andreassen (2014b, s. 323–324) teologi, etikk eller filosofi tilknyttet utenfraperspektiv, på en lignende måte som han unnlater å nevne religionsvitenskap tilknyttet innenfraperspektiv. Et poeng er likevel at Andreassen (2014b, s. 318 & 324) gjennom **K10** markerer sin tilnærming, og når han da velger å diskutere innenfraperspektivet kan man ikke si med sikkerhet at han utelukker et religionsvitenskapelig innenfraperspektiv.

Videre forklarer Andreassen (2014b, s. 323) utenfraperspektivet gjennom **K17**: «Det handler om å ta religiøse tradisjoner på alvor, som viktig for menneskers identitets- og meningsskaping, men uten å ta stilling til om noen av disse tradisjonene er sanne» (Gilhus & Mikaelsson, 2007, s. 22; Andreassen, 2014b, s. 323). Å ta religiøse tradisjoner på *alvor*, kan bety så mangt. Det kan henge sammen med respekt og toleranse, og kan betegne en tilnærming til religioner som anerkjenner de troendes perspektiv. Å ikke ta stilling er en formulering som kan handle om standpunkt i møte med religion. Dette kan dreie seg om en upartisk, objektiv og nøytral fremstilling. På tross av at utenfraperspektivet ifølge **K13** tar utgangspunkt i fagbegrep og fagforklaringer, så betyr det at disse forklaringene ikke skal ta stilling til sannhetsinnholdet i religionene. Gjennomgående i proposisjonene jeg har hentet fra artikkelen til Andreassen (2010) er at han trekker frem forklaringsgrunnlaget som forskjellen mellom innenfra- og utenfraperspektiv. Han er ikke entydig i hvem sine perspektiv det er han viser til, men er opptatt av at det religionsvitenskapelige perspektivet er utenfra.

4.6 Domaas (2014): Å lære av religion er gitt av formålet i faget

Domaas (2014a, 2014b) har skrevet to kapitler i boka *RLE i klemme*: «Hva er vitsen med RLE?» og «Jeg tror på Gud og Jesus, men ikke Eva og Adam!». Domaas (2014a, s. 120) forklarer i førstnevnte kapittel skillet mellom å lære *om* og *av* religion i **K18**: «Å lære om religion betyr [...] å lære om de store religiøse tradisjonenes tro, lære og praksis. [...] Å lære av religion [...] handler om hva elevene gjennom å lære om religion lærer om seg selv.» **K18** konstruerer eller reproducerer en allmenn sannhet om hva som er forskjellen mellom å lære *om* og *av* religion. Dette skiller seg fra **K6**¹⁴², som er hentet fra Andreassen (2010, s. 69), der han poengterer at dersom målet er at elevene skal relatere kunnskapen til sin egen eksistens, så blir læring *av* religion nærmere opplæring *i* religion, enn *om* religion. I tillegg kan **K18** ses opp mot **K7**¹⁴³ der

¹⁴² **K6** finnes under delkapittel 4.3.2 og lyder: «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» (Andreassen, 2010, s. 69).

¹⁴³ **K7** finnes under delkapittel 4.3.2 og lyder: «Når Smarts skjema foreskrives av de sistnevnte bøker [(Sødal, 2009)] 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*» (Andreassen, 2010, s. 67).

Andreassen (2010, s. 67) knytter en tilnærming som anser det å lære *av* som nærme å lære *om* religioner og livssyn til Smarts opplevelsesdimensjon, og kaller dette for en tilnærming som vektlegger innenfraperspektivet. Dette kan vise til ulike ideologier i diskursene om målet for læringen i religions- og livssynsfaget.

Domaas (2014a, s. 126) svarer til dels på noe av det samme innholdet som i **K6**¹⁴⁴ og **K7**¹⁴⁵ under debatten om RLE-faget i mindre grad tillater å lære *av* religion enn det tidligere KRL-faget gjorde i **K19**:

Det er korrekt at RLE i stor grad fokuserer på kunnskapsaspektet med nokså ensidig vekt på et utenfra-perspektiv, men samtidig sies det klart, ikke minst i formålet for faget, noe om at kunnskapen er nødvendig nettopp for å kunne lære av religion.

Dette begrunner han videre ved å vise til formålsparagrafen og formålet med faget (Opplæringslova, 1998, §1-1; Utdanningsdirektoratet, 2008; Domaas, 2014a, s. 127). Det er tydelig at Domaas gjennom **K19** styrker rollen til å lære *av* religion. Dette skiller han igjen fra for eksempel Andreassen (2014b, s. 67 & 69) i **K6** og **K7**. Hva står på spill for Domaas når han trekker frem å lære *av* religion? Domaas forholder seg til de kravene satt til RLE-faget, og hans drøfting kan være basert på dette (Opplæringslova, 1998, §1-1; Utdanningsdirektoratet, 2008; Domaas, 2014a, s. 127). Domaas (2014a, s. 126) sin forståelse av å lære *av* religion virker ikke å ha direkte sammenheng med å læres opp *i* religion. Dersom man ser dette opp mot **K6** kan det være to ulike ideologier. Andreassens (2010, s. 67) fortolkning i **K7** av Sødal (2009) kunne fungert godt som en fortolkning av **K19**, og det kan slik virke som om Sødal og Domaas (2014a, s. 126) forholder seg til den samme ideologien. I **K19** kan man tolke at Domaas (2014a, s. 126), ved å først legge frem utside-perspektivet, og så komme med et «men samtidig» for å legitimere å lære *av* religion, ser på læring *av* religion som en slags motsetning av utenfraperspektivet.

4.7 Diskursene i perioden 2008-2014: Endringer i faget og uenighet om målet for læringen i RLE-faget

I perioden 2008-2014 har jeg presentert fem aktører som har skrevet om innenfra- og utenfraperspektiv. Det kommer frem spenninger i de faglige diskusjonene om elevene skal lære *av* eller lære *om* religion, og debatten om innenfra- og utenfraperspektiv virker å være særlig sentral. I 2008 trakk Andreassen (s. 274) frem en problematisk veksling mellom innenfra- og

¹⁴⁴ **K6** finnes under delkapittel 4.3.2 og lyder: «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» (Andreassen, 2010, s. 69).

¹⁴⁵ **K7** finnes under delkapittel 4.3.2 og lyder: «Når Smarts skjema foreskrives av de sistnevnte bøker [(Sødal, 2009)] 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*» (Andreassen, 2010, s. 67).

utenfraperspektiv som førte til faglig uklarhet og usikkerhet for læreren. I løpet av perioden virker ikke denne problemstillingen å ha blitt enklere, og blir noe forsterket av en gjennomgående uenighet om hva som ligger i begrepene. Først vil jeg trekke frem om aktørene *forstår* hverandre¹⁴⁶. Særlig virker det som om det er lite avklaring om hvem sitt utenfra- og innenfraperspektiv aktørene skriver om. Dette fører til at det er krevende å sammenligne aktørene, fordi det ikke virker som om det er forståelse for hvem sitt innenfra- og utenfraperspektiv de ulike aktørene skriver om. I **K4**¹⁴⁷ vektla Eidhamar (2009, s. 96) at et faglig innenfraperspektiv *bør* benyttes i RLE-faget, men uten å spesifisere hvem sitt innenfraperspektiv. Eidhamar er ikke alene om en manglende avklaring av hvem sitt innenfraperspektiv han sikter til. Andreassen (2014b, s. 323–324) er heller ikke entydig i hvem sine utenfra- og innenfraperspektiv han sikter til. Johannessen (2010, s.115) skriver om elevens innenfraperspektiv, men trekker samtidig frem interreligiøs læring som kan sikte til et innenfraperspektiv med utgangspunkt i medlemmer av den aktuelle religionen eller livssynet. Denne uklarheten anser jeg som det største hinderet for forståelse i diskursene. Videre skal jeg peke på to ideologier, som kanskje kunne nok vært mer forenelige om det kom tydeligere frem hvem sitt perspektiv som ligger til grunn for argumentene.

Eidhamar (2009, s. 96) skriver om et faglig innenfraperspektiv, og at dette *bør* benyttes i RLE-faget. Dette kan vise bakgrunnen for Eidhamars (2019) arbeid som kommer til syne senere i analyse materialet. Det er verdt å trekke frem fordi Andreassen (2010, s. 63–69) kritiserer innføringsboka til Sødal (2009) for å i for stor grad vektlegge innenfraperspektivet, og eksistensielt orientert undervisning. Johannessen (2010, s. 115) gir korte forklaringer av innenfra- og utenfraperspektivet, uten eksplisitte argumenter for den ene eller den andre. Likevel peker Johannessen (2010, s. 115) på innenfraperspektivet som forkynnende, og skiller seg fra de andre aktørene. Johannessens (2010, s. 115) beskrivelse av innenfraperspektivet skiller seg fra Andreassens (2014b, s. 323) beskrivelse, da Andreassen i større grad peker på hvem sine forklaringer¹⁴⁸ som kommer til orde, mens Johannessen legger mer vekt på metoder i undervisningen¹⁴⁹. Johannessen (2010, s. 115) forklarer òg utenfraperspektivet gjennom metode¹⁵⁰ og Andreassen (2014b, s. 323) gjennom hvem sine forklaringer¹⁵¹ som legges til

¹⁴⁶ Med forståelse viser jeg til en slik forståelse som jeg diskuterte i kapittel 3, 3.5.1.

¹⁴⁷ **K4** finnes i delkapittel 4.2 og lyder: «Et faglig innenfra-perspektiv bør derfor benyttes i RLE-faget.» (Eidhamar, 2009, s. 96)

¹⁴⁸ Troende og teologers forklaringer.

¹⁴⁹ Forkynnelse, læres opp i religion.

¹⁵⁰ Orienterende, læring om religion.

¹⁵¹ Fagbegrep og -forståelser fra utsiden.

grunn. Det er derfor et skille mellom hvordan Andreassen (2014b, s. 323) og Johannessen (2010, s. 115) forklarer innenfra- og utenfraperspektiv. Dette kan ha sammenheng med at de muligens tar utgangspunkt i forskjellige personers innenfraperspektiv. Andreassen (2014b, s. 323) påpeker at utenfraperspektivet er religionsvitenskapelig. Disse to veldig forskjellige forklaringene av utenfra- og innenfraperspektiv gir inntrykk av at perioden kan kjennetegnes av en uenighet om hva innenfra- og utenfraperspektiv egentlig er, noe som kan være problematisk i møte med læreplanen. Dette gjør òg at tilnærmingen til perspektivene er krevende å sette opp mot hverandre, da det ikke virker entydig hvordan begrepene brukes av de ulike aktørene.

Målet for læringen i RLE-faget kommer særlig til syne i Andreassens (s. 63–64) artikkel fra 2010 der han kritiserer innføringsboka til Sødal (2009) for å ifølge ham vektlegge en læring *av* religion som er tett opp mot å læres opp *i* religion. Dette kritiserer han fordi det er en form for teologisering og muligens krenkende og kan gi insentiv til å søke om fritak. Domaas plukker debatten opp igjen med å argumentere for læring *av* religion legitimert av formålet i RLE-faget og formålparagrafen (Opplæringslova, 1998, §1-1; Utdanningsdirektoratet, 2008; Domaas, 2014a, s. 127). Det virker som om Domaas (2014a, s. 120 & 126) sin forklaring av å lære *av* religion kan overlapse med den Andreassen kritiserte Sødal for å ha, og det kan være interessant at det enda er uenighet i tema – især om å lære *av* religion og å læres opp *i* religion er det samme (Sødal, 2009; Andreassen, 2010, s. 63–69). Dette kan vise til ulike ideologier, der å lære *av* betyr ulike ting for aktørene, eller deltakerne i diskursene.

I begge debattene kommer visse uenigheter til syne, og visse ideologier kan spores. På den ene siden er det talspersoner for å lære *av* og innenfraperspektivet: Sødal¹⁵², Eidhamar og Domaas, mens det på den andre siden er en forkjemper for å lære *om* og utenfraperspektivet: Andreassen. Johannessen (2010, s. 115) blir stående som en mer uklar aktør, som verken argumenterer tydelig for det ene eller det andre, og som legger andre forklaringer til grunn enn for eksempel Andreassen (2014b, s. 323). Sødal og Eidhamar (2009, s. 30–31) trakk frem en dikotomi¹⁵³ om livssynsnøytralitet i klasserommet. Denne dikotomien kan beskrive uenigheten blant aktørene i forbindelse med innenfra- og utenfraperspektiv og å lære *om* eller *av* religion. Likevel er ikke

¹⁵² Sødal (2009; Andreassen, 2010, s. 63–69) blir fortolket gjennom Andreassen, og er ikke eksplisitt plassert i denne grupperingen eller siden selv.

¹⁵³ Dikotomien kom til syne i delkapittel 4.1, under **K1**: «Noen mener livssynsnøytralitet er i konflikt med skolens overordnede mål slik det er definert i formålparagrafen. Andre hevder at livssynsnøytralitet er en klar forutsetning for faget.» (Sødal & Eidhamar, 2006, s. 29–30; 2009, s. 30–31)

grupperingene eller ideologiene direkte klare. Jeg vil derfor videre i analysen vise om grupperingene og ideologiene blir forsterket, eller om det kommer frem en middelvei.

Andreassen (2014b, s. 324) trekker frem de ulike vitenskapsdisiplinene religions- og livssynsfaget er bygget på, og drøfter normative verdier i møte med utenfraperspektivet. Dette er han for det meste alene om som aktør i denne perioden, men videre i tidslinjen blir dette et mer omdiskutert tema, især av Andreassen (2016) selv. Slik setter han i denne perioden agendaen for sitt senere arbeid, og styrer på sett og vis deler av debatten videre inn i neste periode.

5. Analyse 2015-2019: Ideologiene forsterkes

Som nevnt¹⁵⁴ endret religions- og livssynsfaget i grunnskolen navn i 2015 fra RLE til KRLE. I tillegg ble det lagt til en endring i formålet til faget med at «om lag halvparten av undervisningen skulle være om kristendom» (Prop. 82 L, 2014–2015; Andreassen, 2016, s. 73). I dette kapitlet analyserer jeg faglitteratur publisert i perioden 2015 til 2019. I kapitlet analyserer jeg to religionsdidaktiske innføringsbøker¹⁵⁵, som jeg selv har hatt på pensum i løpet av min egen lektorutdanning. Dette er innføringsbøker jeg er formet av på en ulik måte fra mye annet av materialet. Innføringsbøkene er en monografi og en antologi. Jeg har hentet mye materiale fra monografien til Andreassen (2016), som jeg analyserer i lys av øvrig materiale jeg har valgt ut fra Andreassen (2010, 2014b). Antologien til von der Lippe og Undheim (2017b) er delt inn i mindre enheter etter aktørene i boka. 2017 var et innholdsrikt år for religionsdidaktiske publikasjoner om tema i problemstillingen min¹⁵⁶. Endringen av læreplanen og religions- og livssynsfagets navn i 2015¹⁵⁷ kan ha vært en årsak til mye av disse publikasjonene, og von der Lippe og Undheim (2017b, s. 9) tydeliggjør i forordet i deres bok at den er en respons og reaksjon på denne læreplanendringen. I tillegg til innføringsbøkene analyserer jeg en artikkel av Eidhamar publisert i 2019, før daværende kunnskapsminister Jan Tore Sanner presenterte utkastet til LK20¹⁵⁸.

5.1 Andreassen (2016): Å lære om religion og livssyn og utenfraperspektiv

Andreassens *Religionsdidaktikk. En innføring* fra 2016 er en innføringsbok i religionsdidaktikk, som omtaler en rekke av problemstillingene og debattene forbundet med KRLE-faget. Materialet mitt er hentet fra den andre utgaven, der originalen er fra 2012 (Andreassen).

5.1.1 Religionsvitenskapelig religionsdidaktikk: Vitenskapsdisiplin i faget

I Andreassens (2016, s. 17) bok viser han i innledningen til Alberts¹⁵⁹ (2007, 2008; Andreassen, 2016, s. 17) sin «integrativ religious education», eller integrerende religionsundervisning, som er et uttrykk som skal «karakterisere en religionsundervisning i offentlig skole som innholdsmessig har det brede perspektivet med kunnskaper om religioner og livssyn», dette blir

¹⁵⁴ Dette redegjør jeg for i kapittel 3, delkapittel 3.3.1.

¹⁵⁵ *Religionsdidaktikk. En innføring* (monografi) av Andreassen fra 2016 og *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (antologi) av von der Lippe og Undheim fra 2017.

¹⁵⁶ Problemstillingen er presentert i kapittel 1, delkapittel 1.2 og lyder: Hva er innenfra- og utenfraperspektiv, hvordan henger det sammen med målet for læringen og hvilken rolle skal innenfraperspektivet spille i KRLE-faget i ungdomsskolen ifølge det utvalgte materialet?

¹⁵⁷ Se mer om læreplanendringen i 2015 under kapittel 3, delkapittel 3.3.1.

¹⁵⁸ Sanner la frem utkastet til læreplanene 11. november 2019, mens artikkelen jeg viser til er «Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?» av Eidhamar som ble publisert 28. mars 2019. LK20 ble presentert 18. mars 2019 for høringsvar, men jeg ser ikke dette som relevant for Eidhamars (2019) artikkel.

¹⁵⁹ Mer om Alberts, og integrerende religionsundervisning, finnes i kapittel 3, delkapittel 3.2.

H4, altså den fjerde henvisningsproposisjonen. Andreassen spesifiserer at som målsetting for en slik undervisning finnes forståelse, respekt, integrasjon og kunnskapstilegning (Alberts, 2007, 2008; Andreassen, 2016, s. 17). Henvisningen til Alberts (2007, 2008; Andreassen, 2016, s. 17) tydeliggjør Andreassens standpunkt; en religionsvitenskapelig tilnærming til religions- og livssynsfaget, i motsetning til for eksempel en teologisk tilnærming. Årsaken til at en henvisning til Alberts (2007, 2008; Andreassen, 2016, s. 17) tydeliggjør en slik tilnærming, er at Alberts har skrevet mye om en religionsvitenskapelig fagdidaktikk. Dette legger jeg til grunn for tolkningen av Andreassens (2016) proposisjoner, og det er et gjennomgående tema i diskursene han bruker. Når Andreassen velger å ta utgangspunkt i Alberts (2007, 2008; Andreassen, 2016, s. 17), slik som vi ser i **H4**, kan det handle om at det er den religionsvitenskapelige tilnærmingen til religions- og livssynsfaget han ønsker å styrke. Relasjonen mellom religionsvitenskap og religionsdidaktikk kan knyttes opp mot **K10**¹⁶⁰ der Andreassen (2014b, s. 323) legger frem sitt ståsted som en religionsvitenskapelig tilnærming. Andreassen (2016, s. 128) omtaler sin egen tilnærming som en religionsvitenskapelig religionsdidaktikk, og presenterer noe likt som i **K14**¹⁶¹ i **K20**: «En religionsvitenskapelig religionsdidaktikk vil vektlegge at religionsundervisningen bør preges av utenfraperspektivet.» En relevant forskjell mellom **K14** og **K20** er at han i **K20** bruker religionsvitenskapelig religionsdidaktikk som argument for at undervisningen skal preges av et utenfraperspektiv, som da utvider **K14** der det altså ble presisert at det religionsvitenskapelige perspektivet er et utenfraperspektiv. **K20** brukes slik for å styrke meningen i **K14** og overføre det til klasserommet og fagdidaktikken. Til slutt er det verdt å merke seg at Andreassen (2016, s. 128) i **K20** ikke skriver hvem sitt utenfraperspektiv han sikter til.

I Andreassens (s. 324) artikkel fra 2014 nevnte han i **K16**¹⁶² en spenning mellom vitenskapsdisiplinene religions- og livssynsfaget bygger på. Jeg skal nå vise hvordan **H4** og **K20** kan belyse denne spenningen. Andreassen (2016, s. 48) vier et kapittel i boka til religionsdidaktikk i et religionsvitenskapelig perspektiv¹⁶³. Tilnærmingen setter han opp som motsetning til en livssynsorientert tilnærming¹⁶⁴, der man tilstreber «fortrolighet med en religion» (Andreassen, 2016, s. 48). Livssynsorientert religionsundervisning betegner

¹⁶⁰ **K10** finnes under kapittel 4, 4.5 og lyder: «Religionsvitenskapelig perspektiv» (Andreassen, 2014b, s. 318).

¹⁶¹ **K14** finnes under kapittel 4, 4.5 og lyder: «Det religionsvitenskapelige perspektivet er utenfraperspektivet» (Andreassen, 2014b, s. 323).

¹⁶² **K16** finnes under kapittel 4, 4.5 og lyder: «Dermed synliggjøres også spenningen mellom de ulike vitenskapsdisiplinene som faget i lærerutdanningen skal bygge på» (Andreassen, 2014b, s. 324).

¹⁶³ Andreassen (2016, s. 48) forklarer religionsvitenskapelig religionsdidaktikk som en distansert og deskriptiv måte å se religion på, der det ikke er forskjellsbehandling mellom religionene.

¹⁶⁴ Andreassen (2016) bruker mange begreper for dette, og knytter det til livssynstolkende religionsundervisning.

Andreassen (2016, s. 59) som pro-religiøs, der eksistensiell tolkning av fagstoffet er en del av undervisningen, og at det derfor blir å lære *av* religion. Dette kritiserer han for å gi uklare kriterier for religions- og livssynsundervisningen i en offentlig norsk skole. Det kan òg ses i sammenheng med uklarheten han trakk frem i avhandlingen fra 2008¹⁶⁵ (Andreassen, s. 274). I tillegg kan det være relevant å koble dette til Andreassens kritikk av Sødals (2009; Andreassen, 2010, s. 68) innføringsbok i **H3**¹⁶⁶. I perioden 2008-2014 diskuterte jeg om det kom frem visse grupperinger, eller ideologier, blant aktørene¹⁶⁷. Disse grupperingene kan Andreassen (2016, s. 48 & 58–59) sette ord på ved å skille mellom religionsvitenskapelig og livssynsorientert religionsdidaktikk. Dersom vi ikke direkte ser på vitenskapsdisiplinene Andreassen (2014b, s. 324) siktet til i **K16**, men heller på spenningen mellom tilnærmingene religionsvitenskapelig og livssynsorientert religionsdidaktikk skapes det to ulike tilnærminger. I **K15**¹⁶⁸ trakk Andreassen (2014b, s. 324) frem spenninger ved at innenfra- og utenfraperspektivet brukes for en normativ presentasjon av verdier, som utfordrer hva et utenfraperspektiv er i religionsvitenskapen. Det virker da som om en ideologi som bygger på religionsvitenskapelig religionsdidaktikk ikke bør bruke normative verdier i en presentasjon av utenfraperspektivet.

Religionsvitenskapelig religionsdidaktikk skal ifølge Andreassen (2016, s. 58) ikke inneholde **K21**: «Perspektiver som normativt tar til orde for at elever kan (eller bør) *lære av* eller la seg inspirere av religioner.» Andreassen (2016, s. 58) viser til slike normative perspektiver i norsk sammenheng som livssynstolkende religionsundervisning¹⁶⁹. I **K21** forsterker Andreassen (2016, s. 58) skillet mellom to tilnærminger til religionsdidaktikken, og to ideologier¹⁷⁰. Andreassen (2016, s. 58) plasserer seg selv innenfor den religionsvitenskapelige religionsdidaktikken samtidig som han tar avstand fra den livssynsorienterte religionsdidaktikken. Religionsvitenskapelig religionsdidaktikk er ifølge Andreassen (2016, s. 50) avhengig av bevissthet om hvordan man definerer og forholder seg til religion, der særlig definisjoner brukt i media, dagligtale og i lærebøker må debatteres. I undervisningen handler

¹⁶⁵ Se kapittelinnledning under kapittel 4, der Andreassen (2008, s. 274) kritiserer bruk av eksistensiell orientert inngang til faget som legitimering av en veksling mellom innenfra- og utenfraperspektiv.

¹⁶⁶ **H3** finnes i kapittel 4, 4.3.2 lyder: «I de religionshistoriske framstillingene (og i de norske læreplanene i skolen) er intensjonen med modellen å lære *om* religion. Ifølge innføringsbøkene i religionsdidaktikk [(Sødal, 2009)] er ikke dette tilstrekkelig for elevene i skolen; de bør også lære *av* religion. Siden det finnes likheter i alle religioner, presenteres perspektivet [som finnes i Sødal] som inkluderende» (Andreassen, 2010, s. 68).

¹⁶⁷ Se kapittel 4, delkapittel 4.7.

¹⁶⁸ **K15** finnes i kapittel 4, 4.5 og lyder: «Like fullt synes en intensjon å være at innenfra- og utenfraperspektivet skal brukes til en normativ presentasjon og kommunikasjon av hva disse felles verdiene kan være. [...] Når utenfraperspektiver settes inn i en slik sammenheng, utfordrer det den etablerte forståelsen av hva et utenfraperspektiv er i religionsvitenskapen» (Andreassen, 2014b, s. 324).

¹⁶⁹ Tidligere av Andreassen (2016, s. 48) knyttet opp mot livssynsorientert religionsdidaktikk.

¹⁷⁰ Disse ideologiene følger jeg opp i 5.6.

dette om å flytte definisjoner og forståelser vekk fra det dagligdagse mot det faglige. Bruk av fagspråk i utenfraperspektivet kom til syne hos Andreassen (2014b, s. 323) i **K13**¹⁷¹. Andreassen (2016, s. 50) forsterker utenfraperspektivets rolle når han legger vekt på at en måte å løse opp i problematikken rundt definisjoner utenfor de faglige diskursene er ved å bruke fagspråk, noe som altså han tidligere har trukket frem under utenfraperspektivet.

5.1.2 Religionsvitenskapelig religionsdidaktikk og læring *om* religion

Andreassen (2016, s. 125) knytter den religionsvitenskapelige religionsdidaktikken sammen med læring *om* religion. Dette blir tydeligere gjennom **K22**: «En religionsvitenskapelig tilnærming i religionsdidaktikken understreker at elevene skal lære *om* religioner og livssyn i undervisningen» (Andreassen, 2016, s. 125). Det blir nærmest gjentakende å trekke frem alle gangene Andreassen (2016) tar til orde for læring *om* religioner og livssyn. Dette er virker viktig for Andreassen, og ligger til grunn for hans tilnærming i religions- og livssynsfaget som en gjennomgående og ufravikelig tanke. Hvorfor er dette viktig for Andreassen? For å besvare dette spørsmålet er det nærliggende å se på hva Andreassen skriver sammen med læring *om* religion. I **K22** trekker han frem en religionsvitenskapelig tilnærming. I avhandlingen hans fra 2008 var denne religionsvitenskapelige tilnærmingen noe han poengterte at han savnet i innføringsbøker i religionsdidaktikk, og en tilnærming han forsøkte å bruke selv (Andreassen, s. 22). Andreassen (2016, s. 125) begrunner viktigheten av læring *om* religion og livssyn i **K23**: «I religionsundervisningen er en grunnleggende tanke at kunnskap om ulike religioner og kulturer vil kunne bygge ned fordommer og i stedet føre til mer respekt og toleranse.» I **H3**¹⁷² tok Andreassen (2010, s. 68) avstand fra Sødal (2009) ved å kritisere hennes innføringsbok og poengterte at hennes perspektiv ble *presentert* som inkluderende. Når han i **K23** bruker denne inkluderingstanken¹⁷³ i sine egne argumenter kan det forsterke inntrykket av at andre varianter av inkludering ikke er like inkluderende. Dette underbygger tanken om at læring *om* religion og livssyn er bedre enn læring *av*. Dette er relevant å se opp mot **K3**¹⁷⁴ der Eidhamar (2009, s. 96) poengterte at respekt *forutsetter* en forståelse av den aktuelle trostradisjonen sett innenfra. Respekt blir et argument innenfor begge posisjoner, og for begge perspektivene, både innenfra

¹⁷¹ Her viser jeg til **K13** som finnes i kapittel 4, delkapittel 4.5 og lyder: «I utenfraperspektivet brukes mer generelle fagbegreper og -forståelser» (Andreassen, 2014b, s. 323).

¹⁷² **H3** finnes under kapittel 4, delkapittel 4.3.2 og lyder «I de religionshistoriske framstillingene (og i de norske læreplanene i skolen) er intensjonen med modellen å lære *om* religion. Ifølge innføringsbøkene i religionsdidaktikk [(Sødal, 2009)] er ikke dette tilstrekkelig for elevene i skolen; de bør også lære *av* religion. Siden det finnes likheter i alle religioner, presenteres perspektivet [som finnes i Sødal] som inkluderende» (Andreassen, 2010, s. 68).

¹⁷³ Hva jeg mener med inkluderingstanken har jeg definert i kapittel 4, delkapittel 4.2, som argumenter som bygger på respekt, toleranse, inkludering og empati.

¹⁷⁴ **K3** finnes i kapittel 4, 4.2 og lyder: «En slik respekt [at elevene oppøver respekt for andres tro som bestemt av formålsparagrafen] forutsetter forståelse av den aktuelle trostradisjonen sett innenfra» (Eidhamar, 2009, s. 96).

og utenfra. Det viser en motsetning mellom diskursene i henhold til hvordan de ulike perspektivene legitimeres og hvordan elevene skal oppnå en slik respekt.

Videre presenterer Andreassen (2016, s. 126) flere argumenter for læring *om* religioner og livssyn, deriblant gjennom **K24**: «Et religionsfag bør derfor bidra med kunnskap som kan gi innsikt i hvilke uttrykk, og hvilken betydning og funksjon religion har i dagens samfunn. For å kunne oppnå det trengs saklig, kritisk og distansert kunnskap *om* religioner.» Verdt å merke i **K24** er bruken av ordet *kritisk*. Ordet kan være hentet fra §2-4 i formålsparagrafen, og er et av kravene stilt til RLE-faget. Når Andreassen (2016, s. 126) argumenter for at læring *om* religioner skal være kritisk, styrker det argumentet ved at det sammenfaller med kravene fra formålsparagrafen.¹⁷⁵ I **K2**¹⁷⁶ trakk Sødal og Eidhamar (2009, s. 31) også frem distanse til lærestoffet. Ordet distanse ble også brukt av Johannessen (2010, s. 115) når han omtalte utenfraperspektiv i **K9**¹⁷⁷. Det er likevel ikke åpenbart at Johannessen (2010, s. 115) eller Sødal og Eidhamar (2009, s. 31) viser til samme type distanse som Andreassen (2016, s. 126) gjør i **K24**, tross bruk av det samme ordet. Ordet distanse kan likevel bety en slags avstand. Dette kan derfor bety at et utenfraperspektiv krever en distanse.

5.1.3 Læring *av* eller *om* religion: Er det bestemt av formålsparagrafen?

Sammenhengen mellom formålsparagrafens krav og målet for læringen utdyper Andreassen (2016, s. 126) ved å trekke frem de internasjonale konvensjonene den norske stat er forpliktet til i **K25**: «I religionsundervisningen rammes for det første det å lære *av* religioner og livssyn av de internasjonale konvensjonene som den norske stat er forpliktet på.» I **K5**¹⁷⁸ antydte Andreassen (2010, s. 59) noe lignende ved at han trakk frem bruk av opplevelsesdimensjonen i undervisningen som potensielt krenkende og religionsutøvelse. Imidlertid er han klarere i **K25** – å lære *av* religion og livssyn vil være i strid med de internasjonale konvensjonene faget er forpliktet av. Andreassen (2016, s. 127) utdyper **K25** med **K26**: «Å lære *av* religioner er dermed en tilnærming som bør være forbeholdt trosopplæringen innenfor de ulike religionene eller skolesystem som har en konfesjonelt forankret religionsundervisning.» Andreassen (2016, s. 127) virker tydelig i sin mening om læring *av* religion og livssyn, men han drøfter det i **K27**: «Dersom noen elever blir inspirert av innholdet i undervisningen, tar det til seg og relaterer det

¹⁷⁵ Formålsparagrafen presenteres i kapittel 3, delkapittel 3.3.1.

¹⁷⁶ **K2** finnes i kapittel 4, 4.1 og lyder: «Det [kritisk, objektivt og pluralistisk undervisning] handler også om muligheten til å beholde distanse til lærestoffet» (Sødal & Eidhamar, 2009, s. 31).

¹⁷⁷ **K9A** og **K9B** finnes under 4.4 og lyder: **K9A**: «Og undervisning om religion (utenfraperspektiv, orienterende).» og **K9B**: «Og multireligiøs læring (relativt distansert undervisning om mangfoldet av religioner og livssyn)» (Johannessen, 2010, s. 115).

¹⁷⁸ **K5** finnes i kapittel 4, 4.3.1 og lyder: «Den [dimensjonsmodellens opplevelsesdimensjon tilknyttet eksistensielt orientert undervisning] kan også stå i fare for å oppfattes som religionsutøvelse, og dermed også være potensielt krenkende for elever og foreldre/foresatte» (Andreassen, 2010, s. 59).

til personlige og eksistensielle spørsmål og slik lærer *av* religion i religionsundervisningen, så er ikke det noe en religionslærer kan styre». Andreassen (2016, s. 127) utelukker ikke at elevene kan lære *av* religion, han utelukker bare at det skal være et mål i seg selv. Videre forklarer Andreassen (2016, s. 127) dette som en «normativ målsetting» som religionsundervisningen ikke kan ha, fordi det potensielt kan ha en forkynnende funksjon. Andreassen (2016, s. 127–128) utdyper dette i **K28**: «Å legge til grunn at alle elever *skal* eller *kan* lære noe *av* alle religioner, vil kunne oppfattes som påtrengende og krenkende og gi et insentiv for foreldre og elever å melde fritak.» Andreassen (2016, s. 127–128) er tydelig på at elevene i utgangspunktet skal lære *om* religioner og livssyn i KRLE-faget, men at det ikke nødvendigvis er noe en lærer kan styre dersom elevene lærer *av* religioner og livssyn. Fravær av den normative målsettingen blir slik sentral.¹⁷⁹

Andreassen drøfter videre læring *av* og *om* religion, og knytter det opp mot innenfra- og utenfraperspektiv gjennom å vise til McCutcheon (1999; Andreassen, 2016, s. 128) i **H5**: «I distinksjonen mellom å lære *av* eller lære *om* religioner ligger også et skille mellom det man i religionsvitenskapen kaller innenfra- og utenfraperspektiv.» Denne forbindelsen er særlig relevant for mitt prosjekt, på grunn av problemstillingens andre spørsmål¹⁸⁰. Det skal også merkes at Andreassen (2016, s. 128) ikke er tydelig på hvem sitt innenfra- og utenfraperspektiv han knytter til å lære *av* og *om* religion og livssyn.

5.1.4 Innside og utside eller innenfra og utenfra?

For å unngå gjentakelser vil jeg poengtere at i følgende delkapittel bruker Andreassen (2016) i alle proposisjonene begrepene innside-, utside-, innenfra- eller utenfraperspektiv, men i varierende grad definerer hvem sine perspektiv det er snakk om. Andreassen trekker frem bevissthet om ståsted som relevant i en religionsvitenskapelig tilnærming slik **K29**: «Et vanlig skille er mellom en innsideforståelse, der de troende er, og en utside som alle andre forholder seg til» (Jf. Gilhus & Mikaelsson, 2007, s. 12; Andreassen, 2016, s. 49). Verdt å merke seg her er at det er snakk om «de troende», men det er ikke tydelig om det er snakk om troende elever, lærere, eller representanter for en religiøs tradisjon, eller noen andre. «Alle andre» er heller ikke tydelig hvem sikter til. Det virker som om Andreassen (2016, s. 49) bruker inn-/utside likt som innen- /utenfra, og dette blir tydeligere i **K30**:

¹⁷⁹ Den normative målsettingen følger jeg videre opp under delkapittel 5.6. Jeg kaller det en utilsiktet læring *av* når det er fravær av en normativ målsetting i læring *av* religion og livssyn.

¹⁸⁰ Problemstillingen presenteres i kapittel 1, delkapittel 1.2. Det andre spørsmålet lyder: Hvordan henger innenfra- og utenfraperspektiv sammen med målet for læringen i KRLE-faget i ungdomsskolen ifølge materialet jeg har valgt ut?

Et religionsvitenskapelig perspektiv er hovedsakelig et utsideperspektiv. Det medfører å ta religion på alvor og undersøke alle former for religiøse ytringer og prosesser, men uten å ta stilling til om religioner er sanne eller riktige, eller hva som er mest «autentisk» innenfor en religion eller religiøs tradisjon. [...] En religionsvitenskapelig religionsdidaktikk vektlegger en beskrivelse av religioner fra utsideperspektivet, men vil selvsagt kunne bruke ytringer fortellinger og opplevelser som uttrykk for innsideperspektivet.

I likhet med slik Andreassen (s. 323) gjorde i artikkelen hans i 2014 trekker han frem at religioner må tas på alvor, og kobler utenfraperspektiv, eller utsideperspektiv, og religionsvitenskapelig perspektiv sammen, slik som han gjorde i **K14**¹⁸¹ og **K17**¹⁸². **K30** utdyper **K14** og **K17** og utelukker ikke bruk av innenfraperspektiv. Dette kan ses i sammenheng med Andreassens (s. 274) påstand¹⁸³ i avhandlingen fra 2008. Det er ikke slik at Andreassen (2008, s. 274) i avhandlingen utelukket bruk av innenfraperspektiv. Han bare påpekte at det førte til uklar faglighet og usikkerhet når veksling mellom innenfra- og utenfraperspektiv legitimeres av fokus på en eksistensiell orientering. Dette kan ha handlet for Andreassen (2008, s. 274) om faglig nøytralitet og saklighet. Andreassen (2016, s. 49) uttrykker i **K30** en forskjell mellom det religionsvitenskapelige perspektivet på religionsdidaktikk og andre perspektiv¹⁸⁴ på religionsdidaktikk. Et skille er òg ikke bare ut- og innside, men ved fravær av stilling til sannhet.

Videre trekker Andreassen (2016, s. 49) frem en måte innenfraperspektiv kan brukes i undervisningen på i **K31**: «Når et innsideperspektiv brukes i religionsundervisning og i religionsvitenskap, må det følges av en analyse av hva dette perspektivet er et uttrykk for.» I **K31** blir det tydeligere hvordan Andreassen (2016, s. 49) posisjonerer seg i henhold til innenfraperspektivet ved at han trekker frem at dersom det medfører en analyse av hva det uttrykker, så kan det være en del av undervisningen. Dette kan bli tolket som en presisering av konflikten om innenfra- og utenfraperspektiv som Andreassen (s. 274) omtalte i 2008. Andreassen (2016, s. 106–107) viser til LK06¹⁸⁵ der kjennskap til bibelske historier blant annet var et kompetansemål og drøfter fagdidaktiske utfordringer til dette. Her trekker han frem bruk av innenfraperspektiv, at det kan legge opp til at elevene skal lære *av* religioner, noe som **K32**: «ikke kan være et mål i et obligatorisk religionsfag i offentlig skole. [...] I dag er det liten tvil

¹⁸¹ **K14** finnes i kapittel 4, 4.5 og lyder: «Det religionsvitenskapelige perspektivet er utenfraperspektivet» (Andreassen, 2014b, s. 323).

¹⁸² **K17** finnes i kapittel 4, 4.5 og lyder: «Det handler om å ta religiøse tradisjoner på alvor, som viktig for menneskers identitets- og meningsskaping, men uten å ta stilling til om noen av disse tradisjonene er sanne» (Andreassen, 2014b, s. 323).

¹⁸³ Se kapittelinnledning i kapittel 4, der Andreassen (2008, s. 274) kritiserer bruk av eksistensiell orientert inngang til faget som legitimering av en veksling mellom innenfra- og utenfraperspektiv.

¹⁸⁴ Trolig sikter Andreassen (2016, s. 49) til livssynsorientert religionsdidaktikk, slik som han tidligere har vist til.

¹⁸⁵ Læreplan for Kunnskapsløftet 2006.

om at de gjeldende læreplanene vektlegger det å lære *om* religioner» (Andreassen, 2016, s. 125). **K32** forsterker idéen om at bruk av innenfraperspektiv i forbindelse med å lære *av* religioner, er noe Andreassen (2016, s. 125) mener ikke hører hjemme i religions- og livssynsfaget. Med tanke på hva som står på spill for Andreassen når han forsterker denne idéen så kan det være hans tidligere proposisjoner, som **K6**¹⁸⁶, **K7**¹⁸⁷ og **H3**¹⁸⁸. Det må likevel poengteres at Andreassen (2016, s. 125) ikke er tydelig i at læring *av* religion, eller innenfraperspektiv ikke hører hjemme i religions- og livssynsfaget, men at bruk av innenfraperspektiv for at elevene skal lære *av* religion, ikke skal være en del av faget. Dette er relevant for hvordan innenfra- og utenfraperspektiv henger sammen med målet for læringen i KRLE-faget i ungdomsskolen: Der det for Andreassen (2016, s. 125) kommer frem at dersom å lære *av* medfører et innenfraperspektiv kan det ikke være et normativt mål.

5.1.5 Representasjonsproblematikk i innenfra- og utenfraperspektiv: Finnes det flere innenfra- og utenfraperspektiv?

Som nevnt over er tilnærmingen til Andreassen (2016, s. 18) religionsvitenskapelig religionsdidaktikk. Ifølge Andreassen (2016, s. 49) er et sentralt prinsipp i religionsvitenskapelig religionsdidaktikk at det ikke er noe ønske om å rangere, eller sette religioner opp mot hverandre. Andreassen (2016, s. 57) legger frem et sammenlignende utenfraperspektiv med sikte på at religioner skal læres om på likt plan, der målet er å finne generelle trekk og særtrekk ved hver enkelt religion, og sammenligne disse uten å skape hierarki. Han påpeker at denne typen religionsvitenskapelig religionsdidaktikk i seg selv ikke er helt nøytral, men at fordi den har som mål å likebehandle alle religioner og livssyn er så nøytral som mulig. Dette er viktig for å sikre at ikke én religion blir religionen. For å motvirke dette brukes en objektiv, kritisk og pluralistisk undervisning. Dersom man trekker koblinger opp mot krysspreset¹⁸⁹ lærere kan havne i, ifølge Alberts (2017, s. 190–191), kan dette utdype hva Andreassen (2016, s. 57) mener med dette. Når læreren har en religionsvitenskapelig tilnærming til fagdidaktikken, krever det en likebehandling av religionene også når hen bruker

¹⁸⁶ **K6** finnes i kapittel 4, 4.3, og lyder: «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» (Andreassen, 2010, s. 69).

¹⁸⁷ **K7** finnes i kapittel 4, 4.3 og lyder: «Når Smarts skjema foreskrives av de sistnevnte bøker [(Sødal, 2009)] 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*» (Andreassen, 2010, s. 67).

¹⁸⁸ **H3** finnes i kapittel 4, 4.3.2 og lyder «I de religionshistoriske framstillingene (og i de norske læreplanene i skolen) er intensjonen med modellen å lære *om* religion. Ifølge innføringsbøkene i religionsdidaktikk [(Sødal, 2009)] er ikke dette tilstrekkelig for elevene i skolen; de bør også lære *av* religion. Siden det finnes likheter i alle religioner, presenteres perspektivet [som finnes i Sødal] som inkluderende» (Andreassen, 2010, s. 68).

¹⁸⁹ Krysspreset greies ut om i kapittel 3, delkapittel 3.2.

innenfra- og utenfraperspektiv. Dette kan henge sammen med representasjonsproblematikk. Andreassen (2016, s. 128) forklarer representasjonsproblematikk i innenfraperspektivet i **K33**: «Noe forenklet kan vi si at et innenfraperspektiv på religion vektlegger å presentere en religion gjennom de troendes øyne. Et innenfraperspektiv vil vektlegge de troendes egen framstilling av den enkelte religiøse tradisjon. Her kreves det empati (innlevelse) i framstillingen» og utenfraperspektivet i **K34**:

Et utenfraperspektiv er i større grad beskrivende og har en klar avstand til det som beskrives. Et utenfraperspektiv handler om en saklig og korrekt framstilling av en religion og dens framvekst, uten å være preget av hvordan personer fra religionen selv framstiller de samme hendelsene.

K33 og **K34** er definisjoner på hva Andreassen (2016, s. 128) legger i innenfra- og utenfraperspektiv, og minner om slik han definerte det i artikkelen hans fra 2014¹⁹⁰. Det er ikke klart hvem sine innenfra- og utenfraperspektiv Andreassen (2016, s. 128) sikter til i **K33** og **K34**. Når **K33** og **K34** settes sammen er det tydelig at Andreassen (2016, s. 128) skiller innenfra- og utenfraperspektiv med utgangspunkt i hvordan religionen fremstilles, eller presenteres. Dette dreier seg om representasjon: Hvem sine øyne religionen presenteres gjennom, eller avsenderen og språkbruken i presentasjonen. Foreløpig er fremstillingene relativt nøytrale, til tross for bruken av ord som «korrekt.» Det er likevel verdt å merke seg at Andreassen i **K33** trekker frem opplevelser, som han kritiserte som legitimering av innenfraperspektivet iblant annet **K6**¹⁹¹. Videre problematiserer Andreassen (2016, s. 128) bruk av innenfraperspektiv gjennom **K35**: «En utfordring ved en slik tilnærming er faren for essensialisering og hvem man lar være representant for innenfraperspektivet i de ulike religionene.» **K35** peker på en utfordring som trolig mange religions- og livssynslærere kan kjenne seg igjen i. Faren for essensialisering, at visse trekk ved en religion får en stor rolle og representerer en slags essens i religionen, kan forekomme i mye religions- og livssynsundervisning. Dette kan for eksempel skje ved vektlegging av eksotismer, enkelte trosretningers tolkninger, eller, ifølge Andreassen (2016, s. 128), innenfraperspektiv der det ikke medfører en analyse av hva det er et uttrykk for. Dersom kun ett individ, eller én gruppe sitt innenfraperspektiv og sin framstilling av en religion, som altså ifølge Andreassen (2016, s.

¹⁹⁰ Her viser jeg til følgende proposisjoner: **K11** finnes i kapittel 4, 4.5 og lyder: «Det vil si hvorvidt tilnærmingen til en religiøs tradisjon skjer med språk og forklaringer fra innsiden, fra de troendes og teologenes eget perspektiv» (Andreassen, 2014b, s. 323). **K12** finnes i kapittel 4, delkapittel 4.5 og lyder: «Eller om tilnærmingen skjer med et klart ståsted utenfra, som gjenspeiler seg i forklaringer for de som ikke tilhører den religiøse tradisjonen det er snakk om» (Andreassen, 2014b, s. 323). **K13** finnes i kapittel 4, 4.5 og lyder: «I utenfraperspektivet brukes mer generelle fagbegreper og -forståelser» (Andreassen, 2014b, s. 323).

¹⁹¹ **K6** finnes i kapittel 4, 4.3.2, og lyder: «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» (Andreassen, 2010, s. 69).

128) i **K33** tar utgangspunkt i den troendes fremstilling, blir rådende i klasserommet er det ikke utenkelig at det blir essensialistisk. Dette henger sammen med det Andreassen (2016, s. 128) trekker frem videre i **K35** angående hvem som får være representant for innenfraperspektivet, som kan påvirke hvilken del av religionen som tillegges mest vekt. I **K35** blir det tydelig at det kan finnes mer enn ett innenfraperspektiv, ettersom det ellers ikke ville vært noen fare for at kun ett perspektiv fikk representere en religion. Det er likevel ikke klart hvem sitt innenfraperspektiv Andreassen (2016, s. 128) sikter til i **K35**.

Videre drøfter Andreassen (2016, s. 128) kritikken av innenfraperspektivet gjennom **K36**: «En presentasjon av religioner og livssyn bør like fullt ha en målsetting om å framstille sentrale sider ved en religion [...] på en slik måte at [...] de troende] kan kjenne seg igjen i sin egen religion.» **K36** fortolker jeg for eksempel som en fremstilling som tar utgangspunkt i et religionsvitenskapelig utenfraperspektiv, men uten å fremmedgjøre religionen for de troende. Andreassen (2016, s. 128) utdyper videre innenfraperspektivets rolle gjennom **K37**: «Innenfraperspektivet kan selvsagt presenteres i undervisningen for å eksemplifisere lærestoffet, men en utfordring er da at et innenfraperspektiv gjerne baserer seg på én representasjon.» **K37** poengterer utfordringen med bruk av innenfraperspektiv, gjennom at især én presentasjon av religionen blir rådende, og da impliserer at dette går på bekostning av mange andre representasjoner av religionen, uavhengig av hvem sitt innenfraperspektiv det er. Dette impliserer at det finnes flere innenfraperspektiv i en religion, men finnes det flere utenfraperspektiv? Dette besvarer Andreassen (2016, s. 128) delvis i **K38**: «Et utenfraperspektiv vil gjennom å være noe mer distansert dermed også få fram at det finnes mange representasjoner innenfor hver enkelt religion.» I **K38** skriver Andreassen (2016, s. 128) at utenfraperspektivet ikke har samme fare for at enkelte representasjoner får presentere en religion alene, men at det heller er motsatt: Utenfraperspektivet klarer å vise frem flere representasjoner. Andreassen (2016, s. 57) drøfter og kritikk av et slikt utenfraperspektiv i **K39**: «Sammenlignende utenfraperspektivet kritiseres i enkelte sammenhenger for å være relativiserende.» Med enkelte sammenhenger viser Andreassen (2016, s. 57) til «et spesifikt ståsted – et innenfraperspektiv – og et teologisk perspektiv.» Han begrunner kritikken med at i et innenfraperspektiv vil alle fremstillinger som ikke aksepterer premissene i egen religion oppleves som relativistisk. Når Andreassen (2016, s. 57) i **K39** drøfter kritikk av utenfraperspektivet blir det ikke spesielt nyansert fordi han avfeier kritikken. Det blir slik et godt eksempel på hvor sentral den religionsvitenskapelige religionsdidaktikken er for Andreassen. Tidligere stilte jeg spørsmål ved om distanse, eller avstand, er et krav for

utenfraperspektivet. Det kommer frem i **K38** igjen, og det er tydelig at for Andreassen (2016) står dette igjen som en markør på skillet mellom innenfra- og utenfraperspektiv.

5.1.6 Innenfra- og utenfraperspektiv i samspill: Hvilket perspektiv bør dominere? For å balansere bruken av innenfra- og utenfraperspektiv trekker Andreassen frem dimensjonsmodellen, slik som i artikkelen fra 2010, og kommer med en rekke like argumenter¹⁹² (Smart, 1989, s. 12–21; Andreassen, 2016, s. 97). Smarts (1989, s. 12–21; Andreassen, 2016, s. 97) dimensjonsmodell trekkes frem som en allsidig modell som kan kompensere for fraværet av spesifikke karakteristikk hos religioner ved familielighet. Andreassen (2016, s. 97) kritiserer likevel modellen for å stamme fra et vestlig og kristent religionsbegrep, som setter det transcendent som det viktigste. Dimensjonsmodellen er utviklet innenfor en religionsfenomenologisk tradisjon. Modellen legger ifølge Andreassen (2016, s. 99) opp til både å kunne brukes **K40**: «Deskriptivt for å gi en beskrivelse av ulike sider ved religion (et utenfraperspektiv)» og **K41**: «Men den kan og brukes for å legitimere en vektlegging av at erfaringer og opplevelser av det religiøse er viktig for å forstå religion (et innsideperspektiv).» Dette betyr at Andreassen (2016, s. 99) ikke fraskriver modellen all funksjon, men igjen trekker frem noe av den samme kritikken¹⁹³ som han gjorde i 2010 (s. 58–59). Disse forklaringene av utenfra- og innenfraperspektiv (innside) er kritisert i artikkelen hans fra 2010¹⁹⁴, og i artikkelen fra 2014¹⁹⁵. Igjen er det ikke klart hvem sitt innenfra- og utenfraperspektiv han viser til.

¹⁹² Argumentene kan ses i følgende proposisjoner: **K5** (kapittel 4, 4.3.1): «Den [dimensjonsmodellens opplevelsesdimensjon tilknyttet eksistensielt orientert undervisning] kan også stå i fare for å oppfattes som religionsutøvelse, og dermed også være potensielt krenkende for elever og foreldre/foresatte» (Andreassen, 2010, s. 59). **K6** (kapittel 4, 4.3): «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» (Andreassen, 2010, s. 69). **K7** (kapittel 4, 4.3.2): «Når Smarts skjema foreskrives av de sistnevnte bøker [(Sødal, 2009)] 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*» (Andreassen, 2010, s. 67).

¹⁹³ I 2010 kritiserte Andreassen (s. 323–324) dimensjonsmodellen, særlig opplevelsesdimensjonen, for å tilrettelegge et innenfraperspektiv som kunne stå i fare for å være krenkende og religionsutøvelse. I tillegg kritiserte han modellen for å brukes i norsk sammenheng for å legitimere en type læring *av* religion, som minnet mer om en opplæring *i* religion. Kritikken forklares i kapittel 4, delkapittel 4.3.

¹⁹⁴ For eksempel gjennom **K5**.

¹⁹⁵ For eksempel gjennom **K15** som finnes i kapittel 4, 4.5 og lyder: «Like fullt synes en intensjon å være at innenfra- og utenfraperspektivet skal brukes til en normativ presentasjon og kommunikasjon av hva disse felles verdiene kan være. [...] Når utenfraperspektiver settes inn i en slik sammenheng, utfordrer det den etablerte forståelsen av hva et utenfraperspektiv er i religionsvitenskapen» (Andreassen, 2014b, s. 324).

Dersom vi ser tilbake til forbindelsen Andreassen (2016, s. 127-128) trakk i **K28**¹⁹⁶ kommer det frem at han lager en lignende kobling mellom utenfraperspektivet og de juridiske kravene satt til religions- og livssynsfaget i **K42**:

Samtidig skal religionsundervisningen være objektiv, kritisk og pluralistisk og da er det et faglig utenfraperspektiv som kan bidra med det. Hovedgrunnen til at det faglige utenfraperspektivet bør dominere, er dermed at dette perspektivet vil gi bredde og overblikk i presentasjon av religioner og livssyn (Andreassen, 2016, s. 128).

Interessant i **K42** er bruken av begrepet «faglig utenfraperspektiv», som kan gi assosiasjoner til Eidhamars (2006, s. 99–101; 2009, s. 95–97) perspektivmangfoldmodell¹⁹⁷. Dersom vi forfølger den assosiasjonen vises det til et utenfraperspektiv som er faglig, kontra personlig (2006, s. 99–101; 2009, s. 95–97). Andreassen (2016, s. 122) begrunner fokuset på forskjellen mellom det faglige og personlige i henhold til lærerens posisjon. Det er da lærerens faglige utenfraperspektiv det er snakk om her, men det kommer ikke helt klart frem hva han mener med faglig, eller eventuelt hvilken vitenskapsdisiplin det bygger på. Videre er han klarere om forskjellen mellom det faglige og det personlige i **K43**:

Skillet mellom å være faglig og personlig kan kanskje sies å være glidende, og i enkelte sammenhenger kan man høre at det oppmuntres til å sette «personlig preg» [...] Det personlige bør likevel ikke ta overhånd. [...] Undervisningen skal ikke *preges* av eget personlig ståsted, slik at et personlig innenfraperspektiv blir dominerende (Andreassen, 2016, s. 177).

Andreassen (2016, s. 177) forklarer at hans utgangspunkt i et faglig utenfraperspektiv skal sikre en balanse der alle religioner og livssyn blir kvalitativt likt behandlet. Andreassen utelukker ikke et faglig innenfraperspektiv, men poengterer at det ikke skal ta overhånd. Når Andreassen trekker frem det faglige kontra det personlige blir han medvirkende i diskurser som skriver om disse aspektene av innenfra- og utenfraperspektiv. Blant aktørene¹⁹⁸ forholder få seg til det faglige kontra det personlige. Det er likevel lærerens personlige eller faglige perspektiv som er i fokus, mens det i det øvrige materialet jeg har hentet fra Andreassen (2016) er det manglende avklaring på hvem sitt innenfra- eller utenfraperspektiv han trekker frem.

Andreassen (2016, s. 49 & 128) tar til orde for at et faglig utenfraperspektiv bør være det *dominerende* i undervisningen, men utelukker ikke innenfraperspektiv, så lenge det medfører en analyse av hva det er uttrykk for. Innføringsboka hans har en religionsvitenskapelig religionsdidaktikk. I en slik religionsvitenskapelig religionsdidaktikk er utenfraperspektivet

¹⁹⁶ **K28** finnes i 5.1.3 og lyder: «Å legge til grunn at alle elever *skal* eller *kan* lære noe av alle religioner, vil kunne oppfattes som påtrengende og krenkende og gi et insentiv for foreldre og elever å melde fritak» (Andreassen, 2016, s. 127–128).

¹⁹⁷ Modellen utvikler seg i løpet av periodene jeg ser på, og presenteres især i delkapittel 5.5.1.

¹⁹⁸ Et klart unntak er Eidhamar (2019) der det tydelig kommer frem i delkapittel 5.5.

dominerende, fordi det ivaretar en viss avstand eller distanse til lærestoffet, tar religioner på alvor, og ikke tar stilling til sannhet i religionene.

5.2 Von der Lippe og Undheim (2017): Religionsviteres utenfraperspektiv og troendes innenfraperspektiv - elever som lærer av kunnskapen og hverandre

I boka *Religion i skolen* tar von der Lippe og Undheim (2017b) opp flere aktuelle problemstillinger religions- og livssynslærere kan møte i sin undervisning. Et av disse spørsmålene er hvilke perspektiver som skal styre religionsundervisningen. Von der Lippe og Undheim viser til Bruce Lincoln (1996; von der Lippe & Undheim, 2017a, s. 17) som en representant for religionsvitenskapens utenfraperspektiv, og hans uttrykk for at «ærbødighet er en religiøs, ikke akademisk dyd.» Årsaken til at de trekker frem Lincoln kan være for å, i likhet med Andreassen (2016), tydeliggjøre hvilken tilnærming de har til religions- og livssynsfaget. Deres utgangspunkt for drøfting av spørsmålene er religionsvitenskapelige perspektiver, altså at «religion blir forstått som et menneskelig fenomen som først og fremst kan studeres gjennom sosial og kulturell praksis – i fortid og samtid – og på tvers av geografiske landegrenser» (von der Lippe & Undheim, 2017a, s. 11). Lincolns (1996; von der Lippe & Undheim, 2017a, s. 17) ærbødighet bruker von der Lippe og Undheim for å forklare en konflikt mellom religionsvitenskapens utenfraperspektiv og de religiøses innenfraperspektiv. **K44:** «Læreren skal [...] ikke ta stilling til sannhetsinnholdet i de ulike religionene, men forholde seg nøytral og snakke om religioner og livssyn på en faglig og saklig måte» (von der Lippe & Undheim, 2017a, s. 18). Denne formuleringen minner mye om Andreassens (2014b, s. 323; 2016, s. 49) formuleringer i **K17**¹⁹⁹ og **K30**²⁰⁰. Dette forsterker inntrykket av at det religionsvitenskapelige perspektivet hos von der Lippe og Undheim (2017a, s. 17) overlapper med den religionsvitenskapelige religionsdidaktikken til Andreassen (2016, s. 49).

Videre diskuterer von der Lippe og Undheim (2017a, s. 18) hvordan elevers oppfatning av fagstoff alltid vil variere, og setter opp motsetningene: **K45:** «Troende innenfraperspektiv» og **K46:** «Ren religionskritikk.» De taler for en lærer som er kjent med de ulike perspektivene, eller perspektivmangfold (von der Lippe & Undheim, 2017a, s. 18). Hvordan elever oppfatter fagstoffet kan ha sammenheng med læring av religion og livssyn, ettersom det bygger på målet

¹⁹⁹ **K17** finnes i kapittel 4, 4.5 og lyder: «Det handler om å ta religiøse tradisjoner på alvor, som viktig for menneskers identitets- og meningsskaping, men uten å ta stilling til om noen av disse tradisjonene er sanne» (Andreassen, 2014b, s. 323).

²⁰⁰ **K30** finnes i delkapittel 5.1.4 og lyder noe forkortet: «Et religionsvitenskapelig perspektiv er hovedsakelig et utsideperspektiv. Det medfører å ta religion på alvor og undersøke alle former for religiøse ytringer og prosesser, men uten å ta stilling til om religioner er sanne eller riktige, eller hva som er mest «autentisk» innenfor en religion eller religiøs tradisjon» (Andreassen, 2016, s. 49).

for læringen i møte med fagstoffet. En lærer som er kjent med begge perspektivene som kommer frem i **K45** og **K46** er ikke det samme som en lærer som anvender begge perspektivene. Det er uklart hva von der Lippe og Undheim (2017a, s. 18) mener om læring *av* religion, ettersom de ikke nødvendigvis knytter perspektivene i **K45** og **K46** direkte opp mot klasserommet. Dette blir tydeligere i deres neste konstruksjonsproposisjon. Von der Lippe og Undheim (2017a, s. 19) poengterer i **K47**: «Religionsdidaktikken legger stor vekt på at elevene skal lære *om* religioner og livssyn, og ikke *av*.» Dette begrunner de på lik måte som Andreassen (2010, s. 69) gjorde i **K6**²⁰¹; Å lære *av* kan fort bli en opplæring *i* religion eller trosopplæring. **K47** stemmer godt overens med Andreassen (2016, s. 125) i **K22**²⁰². Von der Lippe og Undheim (2017a, s. 19) drøfter eget utsagn, og dermed indirekte **K22**, og stiller spørsmål ved «om det er mulig å lære *av* religion i et ikke-konfesjonsbundet religionsfag?» Distinksjonen knytter de opp mot Grimmitt og Read (1975; von der Lippe & Undheim, 2017a, s. 19) sin «learning about» og «learning from»²⁰³. Grimmitt (1987, s. 225; von der Lippe & Undheim, 2017a, s. 19) skiller mellom å lære *om* religion og hva elevene lærer om seg selv *i møte med* denne kunnskapen. Dette drøfter von der Lippe og Undheim (2017a, s. 19) i **K48**: «Elevene [kan] lære noe *om* religion, lære noe *av* den kunnskapen de får, og i tillegg vil de kunne lære noe *om* og *av* hverandre.» I tillegg skiller von der Lippe og Undheim (2017a, s. 19) seg delvis fra Andreassen (2016, s. 127–128) og **K28**²⁰⁴, som mener at læring *av* religion ikke skal skje tilsiktet, og ikke bør være et normativt mål. Von der Lippe og Undheim viser til Andreassens (2016, s. 123–128; von der Lippe & Undheim, 2017a, s. 19) motforestillinger²⁰⁵ mot bruk av å lære *av* religion fordi det brått kan bli forkynnende og bryte med internasjonale konvensjoner som faget er bundet av. Von der Lippe og Undheim (2017a, s. 19) trekker frem kritikken som et eksempel på at denne debatten er veldig kompleks, men er tydelig i at uklare skillelinjer er lite gunstig for lærere som skal anvende dette i praksis. De drøfter derfor i **K48** at å lære *av* religion gjennom å lære noe av kunnskapen elevene får og å lære noe av hverandre kan være gunstig

²⁰¹ **K6** finnes i kapittel 4, 4.3 og lyder: «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» (Andreassen, 2010, s. 69).

²⁰² **K22** finnes i delkapittel 5.1.2 og lyder: «En religionsvitenskapelig tilnærming i religionsdidaktikken understreker at elevene skal lære *om* religioner og livssyn i undervisningen» (Andreassen, 2016, s. 125).

²⁰³ Learning about og learning from er presentert i kapittel 1, delkapittel 1.1.2.

²⁰⁴ **K28** finnes i delkapittel 5.1.3 og lyder: «Å legge til grunn at alle elever *skal* eller *kan* lære noe *av* alle religioner, vil kunne oppfattes som påtrengende og krenkende og gi et insentiv for foreldre og elever å melde fritak» (Andreassen, 2016, s. 127–128).

²⁰⁵ Disse motforestillingene kom blant annet til syne i delkapittel 5.1. gjennom **K25**: «I religionsundervisningen rammes for det første det å lære *av* religioner og livssyn av de internasjonale konvensjonene som den norske stat er forpliktet på» (Andreassen, 2016, s. 126).

som mål for læringen i KRLE-faget. Von der Lippe og Undheim (2017a, s. 17) overfører å lære *om* eller *av* religion til innenfra- og utenfraperspektiv i **K49**:

Når religionsvitenskapen insisterer på å studere religion i et såkalt utenfraperspektiv, og påstår at det empiriske grunnlaget for å studere religion først og fremst er gjennom de menneskeskapte uttrykkene for religion som vi finner i kultur og samfunn, kommer det fort i konflikt med religiøses egen forståelse av hva religion er, og hvorfor det er viktig.

I **K49** problematiserer von der Lippe og Undheim (2017a, s. 17) utenfraperspektivet, og bygger videre på perspektivene læreren skulle ha kjennskap til i **K45** og **K46**. I **K49** utdyper de slik utsagnet om **K45** og **K46** ved at de argumenterer for hvorfor læreren bør ha kjennskap til begge perspektivene: Fremstillinger av religion og livssyn kan komme i konflikt med religiøses egen forståelse av religion eller livssyn.

5.3 Skeie (2017): Innenfraperspektiv for å lære *av* religion og livssyn

I «Kan og bør religionsfaget bidra til personlig utvikling?» forsøker Skeie (2017, s. 120) å besvare spørsmål om religionsfagets relevans og støter på problematikken at faget oppleves som lite relevant. I kapittelet viser Skeie (2017, s. 120) til en mulig måte å møte denne utfordringen på i **K50**: «Bruk av arbeidsmåter som er opplevelsesorienterte, nærgående og engasjerende og gir elevene kontakt med et innenfraperspektiv.» I **K50** presenterer Skeie (2017, s. 120) en idé om en undervisning som gir elevene kontakt med et innenfraperspektiv, og det kan være relevant at han bruker ordet «opplevelsesorienterte.» Dette kan peke mot bruk av opplevelsesdimensjonen. Andreassen (2010, s. 59) kritiserte en slik tilrettelegging av innenfraperspektiv i opplevelsesdimensjonen i **K5**²⁰⁶ for å potensielt være krenkende og kunne oppfattes som religionsutøvelse. Det kan derfor diskuteres om Skeie (2017, s. 120) og Andreassen (2010, s. 59 & 64; 2016, s. 49) er så tydelig uenige i tilnærmingen til innenfraperspektivet, at det viser to ideologier. Jeg vil kalle ideologien Skeie (2017) representerer for *en opplevelsesorientert religionsdidaktikk*. Den opplevelsesorienterte religionsdidaktikken er mitt eget begrep, som betegner en ideologi som bygger på diskurs som vektlegger opplevelse, gjenkjenning av eget livssyn og eksistensielle problemstillinger i religionsundervisningen. Ideologien følger jeg opp i delkapittel 5.6. Jeg ønsker ikke å bruke Andreassens (2016, s. 28) begrep livssynsorientert religionsdidaktikk fordi han forklarer det som å tilstrebe «fortrolighet med en religion», noe jeg mener ikke skildrer ideologien i mitt materiale tilstrekkelig.

²⁰⁶ **K5** finnes i kapittel 4, 4.3.1 og lyder: «Den [dimensjonsmodellens opplevelsesdimensjon tilknyttet eksistensielt orientert undervisning] kan også stå i fare for å oppfattes som religionsutøvelse, og dermed også være potensielt krenkende for elever og foreldre/foresatte» (Andreassen, 2010, s. 59).

For å begrunne standpunktet sitt viser Skeie til Robert Jacksons (1997, s. 130; Skeie, 2017, s. 127) fortolkende teori i et positivt blikk. Dette innebærer **H6**: «Å forstå en annens livsform er i praksis umulig å skille fra å undre seg over de tema som den andre arbeider med. [...] Slik lærer man både *om* den andres religion og *av* den andres religion samtidig.» Skeie (2017, s. 127) forklarer at dette handler om at om man²⁰⁷ tar utgangspunkt i et innenfraperspektiv og så beveger seg mot elevens perspektiv foregår det en tolkningsprosess der eleven lærer *av* religion og livssyn. Det er ikke klart hvem sitt innenfraperspektiv Skeie (2017, s. 127) sikter til. Idéen skiller seg fra en del tidligere diskurs ved at den ikke bare åpner opp for innenfraperspektivet, men ser på dette som startpunktet. Da ender læring *om* og *av* religion og livssyn som noe som foregår i en felles prosess med innenfraperspektiv. Tilsynelatende beskriver Skeie (2017, s. 127) læring *av* religion som noe nært læring *om* religion, men beskrivelsen hans av hvordan det foregår kan ligne en del på tilnærmingen som Andreassen (2010, s. 67) kritiserte Sødal (2009) for å ha i **K7**²⁰⁸. Det er interessant at denne tanken enda finnes i religionsdidaktikken, og at det er uenighet om hva som egentlig ligger i læring *av* religion og i hvilken grad det skal være et mål i undervisningen.

5.4 Vestøl (2017): Religionsvitenskapelig religionsdidaktikk der elevene lærer i reflektert møte med religion og livssyn

Vestøl (2017, s. 130–131) skriver i «Skal religionsundervisningen ta hensyn til elevenes livssynsbakgrunn?» om religions- og livssynsundervisningens rolle i møte med elevenes verdier og personlige livssyn. Vestøl skriver at han tar utgangspunkt i Andreassens (2016, s. 49; Vestøl, 2017, s. 130–131) religionsvitenskapelige religionsdidaktikk. Dette skriver Vestøl at for Andreassen (2016; Vestøl, 2017, s. 130–131) betyr å lære *om* religioner og livssyn, og at undervisningen ikke skal tilrettelegge for læring *av* religion²⁰⁹. Vestøl legger vekt på at Andreassen (2013, s. 125; Vestøl, 2017, s. 131) ikke utelukker at elevene lærer *av* religion ved å reflektere om «eget utgangspunkt når de snakker om religion og livssyn.» Vestøl (2017, s. 131) skriver i **H7**: «Religionsvitenskapelig undervisning med utgangspunkt i Andreassens perspektiv vil dermed kunne inkludere elevenes livssynsbakgrunn i noen grad. [...] I stedet for at elevene bare skal lære *om* religion, vil de også kunne lære i *reflekterende møte med* religioner

²⁰⁷ Jeg bruker termen *man* her fordi Skeie (2017, s. 127) ikke spesifiserer hvem sitt innenfraperspektiv det er snakk om, og det kommer ikke tydelig frem hvem det er som skal ta et slikt utgangspunkt.

²⁰⁸ **K7** finnes i kapittel 4, delkapittel 4.3.2 og lyder: «Når Smarts skjema foreskrives av de sistnevnte bøker [(Sødal, 2009)] 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*» (Andreassen, 2010, s. 67).

²⁰⁹ Vestøl (2017, s. 130–131) viser til en ikke-normativ målsetting, i likhet med slik Andreassen (2016, s. 127–128) gjorde i **K28** i delkapittel 5.1.3: «Å legge til grunn at alle elever *skal* eller *kan* lære noe *av* alle religioner, vil kunne oppfattes som påtrengende og krenkende og gi et insentiv for foreldre og elever å melde fritak.»

og livssyn.» I **H7** åpner Vestøl (2017, s. 131) opp for læring *i reflekterende møte med religion og livssyn*. Når Vestøl forholder seg slik til Andreassen (2013, s. 125; Vestøl, 2017, s. 131) forsterker han eget synspunkt, samtidig som han formulerer seg litt annerledes enn Andreassen²¹⁰ (2016, s. 58 & 127). Vestøl (2017, s. 131) skriver at undervisningen, og et slikt reflektert møte, skal ta utgangspunkt i elevens livssynsbakgrunn. Dette skiller seg fra Andreassen (2016, s. 49), og er likere en slik tilnærming som jeg fant hos Johannessen²¹¹ (2010, s. 115). Det er verdt å tenke over hvordan Vestøl ser for seg at innenfra- og utenfraperspektiv kan henge sammen å lære *i reflektert møte med religion og livssyn*. Dette blir vanskelig å undersøke når Vestøl (2017) ikke forklarer hva han legger i innenfra- eller utenfraperspektiv eller hvem sine perspektiv han tar utgangspunkt i. Det skal likevel nevnes at Vestøl (2017, s. 142) konkluderer med at det vil være rom for arbeid med elevenes livssynsbakgrunn gjennom et slikt reflektert møte, men at det ikke skal åpnes for at undervisningen bevisst skal legge til rette for at enkeltelever arbeider med sin egen livssynsforutsetning. Dette kan utelukke elevens innenfraperspektiv. Det gjør likevel at Vestøl står igjen som en aktør som er krevende å posisjonere i ideologiene jeg har pekt på.

5.5 Eidhamar (2019): Faglig innenfra- og utenfraperspektiv i samspill

Eidhamar (2019) skiller i «Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?» mellom ulike aspekter av perspektiv i religions- og livssynsundervisning. Han tegner det opp som to møtende akser, der man både finner spenn av utenfra- og innenfraperspektiv og spenn av faglig og personlig²¹². Denne distinksjonen forklarer Eidhamar (2019, s. 28) gjennom fire konstruksjonsproposisjoner. Hver konstruksjonsproposisjon sier noe om det perspektivet det beskriver, men også noe om de andre perspektivene ettersom dette er ytterpunkter i akser, og slik ikke overlappende kategorier. Perspektivene som er fremstilt i de fire konstruksjonsproposisjonene har to skildringer, enten innenfra, eller utenfra og personlig, eller faglig. De personlige nivåene er ifølge Eidhamar (2019, s. 28) mindre relevante i relasjon til læreren og klasserommet. Jeg har likevel valgt å kort inkludere konstruksjonsproposisjonene om de personlige perspektivene fordi de sier noe

²¹⁰ Dette ses kapittel 5.1 i **K21**: «[Religionsvitenskapelig religionsdidaktikk skal ikke] inneholde perspektiver som normativt tar til orde for at elever kan (eller bør) lære av eller la seg inspirere av religioner» (Andreassen, 2016, s. 58) og **K27**: «Dersom noen elever blir inspirert av innholdet i undervisningen, tar det til seg og relaterer det til personlige og eksistensielle spørsmål og slik lærer av religion i religionsundervisningen, så er ikke det noe en religionslærer kan styre» (Andreassen, 2016, s. 127).

²¹¹ Dette ses i kapittel 4, 4.4 i **K8A** og **K8B**. **K8A**: «Undervisning i religion (innenfraperspektiv, forkynnende)» og **K8B**: «Eksemplene ovenfor [**K8A** og **K9A**] kan illustrere to beslektede og i noen tilfelle overlappende kategorier, nemlig interreligiøs læring (åpne samtaler og diskusjoner med utgangspunkt i ulike trosposisjoner i klassen og derfor beslektet med undervisning)» (Johannessen, 2010, s. 115).

²¹² Skillet mellom faglig og personlig møter vi også i Eidhamars (2006, s. 99–101; 2009, s. 95–97) kapittel «Undervisning om ulike trostradisjoner» fra 2006 og 2009, altså kapittel 4, delkapittel 4.2, i **K3** og **K4**.

om hva som er motsetningen til de faglige perspektivene. Eidhamar (2019, s. 28) starter med å beskrive det personlige utenfraperspektivet i **K51**: «Det personlige utenfraperspektivet er hvordan man som privatperson tar stilling til religioner og livssyn man ikke tror på.» I **K51** bruker Eidhamar (2019, s. 28) ordet privatperson, som kan sikte til noe utenfor klasserommet, men det er ikke tydelig hvem sitt personlige innenfraperspektiv det er snakk om – er det læreren, eleven, eller begge? Eidhamar (2019, s. 28) forklarer ikke hva han mener med å *tro* på en religion, eller livssyn. I neste konstruksjonsproposisjon beskriver Eidhamar (2019, s. 28) det personlige innenfraperspektivet i **K52**: «Det personlige innenfraperspektivet er forholdet man har til eget livssyn.» **K52** nevner, til forskjell fra **K51**, ingenting om privatperson, eller tro. Felles for både **K51** og **K52** er at perspektivene handler om hvordan man forholder seg til eget livssyn. Denne beskrivelsen av perspektiv skiller seg blant annet fra Andreassen (2016, s. 128) beskrivelse som vist i **K33**²¹³. Ved første lesing kan beskrivelsene av innenfraperspektiv ligne mye, men en forskjell er at Eidhamar (2019, s. 28) skriver om hvordan en forholder seg til *eget* livssyn, mens Andreassen (2016, s. 128) tar utgangspunkt i hvordan et innenfraperspektiv fremstiller eller presenterer religion(er). Dermed blir skillet mellom personlig og faglig relevant, fordi Eidhamar presenterer i **K52** et personlig innenfraperspektiv som ikke overlapper med annen diskurs om innenfraperspektiv. Det er derfor krevende å diskutere Eidhamars (2019, s. 28) definisjon opp mot for eksempel Andreassen (2016, s. 128).

Eidhamar (2019, s. 28) påpeker at de faglige perspektivene hører hjemme i undervisningen. Disse skildrer han gjennom to konstruksjonsproposisjoner. **K53**: «Det faglige utenfraperspektivet beskriver og analyserer en livssynstradisjon vitenskapelig uten å ta hensyn til rådende synspunkt innenfor tradisjonen» (Eidhamar, 2019, s. 28). I **K53** bruker Eidhamar (2019, s. 28) noen ord som er verdt å legge merke til. For det første bruker han verbet *beskrive*, som kan sikte til noe deskriptivt. Den deskriptive tilnærmingen har jeg poengtert hos andre, som Andreassen (2016, s. 49, 99 & 128) i **K30**, **K34** og **K40**²¹⁴. Den deskriptive delen av **K53** kan overlappe med slik Andreassen (2016, s. 49, 99 & 128) beskriver utenfraperspektiv²¹⁵.

²¹³ **K33** finnes i 5.1.5 og lyder: «Noe forenklet kan vi si at et innenfraperspektiv på religion vektlegger å presentere en religion gjennom de troendes øyne. Et innenfraperspektiv vil vektlegge de troendes egen framstilling av den enkelte religiøse tradisjon. Her kreves det empati (innlevelse) i framstillingen» (Andreassen, 2016, s. 128).

²¹⁴ **K30** finnes i 5.1.4 og lyder noe forkortet: «En religionsvitenskapelig religionsdidaktikk vektlegger en beskrivelse av religioner fra utsideperspektivet, men vil selvsagt kunne bruke ytringer fortellinger og opplevelser som uttrykk for innsideperspektivet» (Andreassen, 2016, s. 49). **K34** finnes i 5.1.5 og lyder noe forkortet: «Et utenfraperspektiv er i større grad beskrivende og har en klar avstand til det som beskrives» (Andreassen, 2016, s. 128). **K40** finnes i 5.1.6 og lyder: «Deskriptivt for å gi en beskrivelse av ulike sider ved religion (et utenfraperspektiv)» (Andreassen, 2016, s. 99).

²¹⁵ Andreassen (2016, s. 49, 99 & 128) viser i disse proposisjonene kun til et utenfraperspektiv, ikke et faglig utenfraperspektiv.

Videre bruker Eidhamar (2019, s. 28) ordene «analysere» og «vitenskapelig.» Dette er ord som samstemmer med en allmenn forståelse av *faglig*, men hva slags vitenskap sikter Eidhamar (2019, s. 28) til? Tidligere har Andreassen (2014b, s. 323–324; 2016, s. 128)²¹⁶ trukket frem religionsvitenskap som grunnlaget for utenfraperspektivet, men det er ikke eksplisitt at det er religionsvitenskap Eidhamar (2019, s. 28) sikter til. Til slutt presenterer Eidhamar (2019, s. 28) det faglige innenfraperspektivet i **K54**: «Det faglige innenfraperspektivet gir en vitenskapelig beskrivelse og analyse av mangfoldet i hvordan ulike tilhengere av et livssyn forstår sitt eget livssyn sett innenfra.» Igjen bruker Eidhamar (2019, s. 28) ordene «vitenskapelig» og «analyse», som er ord som sikter mot noe faglig. Det er likevel ikke klart hvilket fag det siktes til, eller om det siktes til en spesifikk vitenskapsdisiplin. Det faglige innenfraperspektivet er òg deskriptivt, som vist gjennom verbet «beskrive.» Dette deskriptive innenfraperspektivet finnes ikke hos noen andre aktører. Eidhamar (2019, s. 28) er òg klar på hvem sitt innenfraperspektiv han viser til: «Tilhengere av et livssyn.» Det er ikke til å legge skjul på at beskrivelsen av et faglig innenfraperspektiv i **K54** minner en del om slik andre aktører²¹⁷ beskriver et utenfraperspektiv, med unntak av at livssynet skal ses innenfra. Felles for både **K53** og **K54** er at de skiller seg fra **K51** og **K52** ved at de ikke bruker verbet å forholde, og ikke nødvendigvis sier noe om hvordan en forholder seg til noe. Det kan tenkes at et skille mellom det personlige og det faglige ligger i at på et personlig plan forholder en seg til noe, mens en på et faglig plan blir innenfra- og utenfraperspektiv en handlende agens²¹⁸. Dette forsterkes av at de personlige perspektivene *er* noe, mens de faglige *gir* eller *beskriver* og *analyserer* noe.

I argumentasjonen for det faglige innenfraperspektivet bruker Eidhamar (2019, s. 34) et eksempel på hva et faglig innenfraperspektiv kan være. Eksempelet viser til en lærer som ikke hadde kjennskap til at mange muslimer tror at Adam var islams første profet, og at islam er eldre enn jødedommen. Ifølge Eidhamar (2019, s. 34) tilsier et rent faglig utenfraperspektiv at

²¹⁶ Dette er gjort i proposisjonene: **K14**: «Det religionsvitenskapelige perspektivet er utenfraperspektivet.» (Andreassen, 2014b, s. 323), som finnes i kapittel 4, 4.5, **K15**: «Like fullt synes en intensjon å være at innenfra- og utenfraperspektivet skal brukes til en normativ presentasjon og kommunikasjon av hva disse felles verdiene kan være. [...] Når utenfraperspektiver settes inn i en slik sammenheng, utfordrer det den etablerte forståelsen av hva et utenfraperspektiv er i religionsvitenskapen» (Andreassen, 2014b, s. 324), som finnes i kapittel 4, 4.5 og **K20**: «En religionsvitenskapelig religionsdidaktikk vil vektlegge at religionsundervisningen bør preges av utenfraperspektivet» (Andreassen, 2016, s. 128), som finnes i 5.1.1.

²¹⁷ For eksempel minner dette om **K40** (delkapittel 5.1.6): «Deskriptivt for å gi en beskrivelse av ulike sider ved religion (et utenfraperspektiv)» (Andreassen, 2016, s. 99) og **K44** (delkapittel 5.2): «Læreren skal [...] ikke ta stilling til sannhetsinnholdet i de ulike religionene, men forholde seg nøytral og snakke om religioner og livssyn på en faglig og saklig måte.» (von der Lippe & Undheim, 2017a, s. 18).

²¹⁸ Agens betegner subjektets handlingsrom i en setning. I setninger som omtales som aktive, der subjektet utfører verbalet, har subjektet agens. I setninger som omtales som passive, der subjektet ikke utfører verbalet, men får det påført seg, har ikke subjektet agens (Kulbrandstad & Kinn, 2016, s. 176).

jødedommen er den eldste religionen, mens faglig «innenfra-kunnskap» gir læreren kjennskap til at mange muslimer tror at islam er den eldste religionen²¹⁹. Denne typen innenfra-kunnskap kan dreie seg om de troendes innenfraperspektiv, som læreren gjennom innenfra-kunnskap skal ha kjennskap til. Det som er verdt å stille spørsmål ved er om et faglig innenfraperspektiv og innenfra-kunnskap i lærerens utenfraperspektiv egentlig er det samme? Dette blir utydelig når det ikke er klart hvem sitt innenfraperspektiv det ellers er snakk om, mens det fremgår klart hvem sin innenfra-kunnskap det er snakk om.

5.5.1 Perspektivmangfoldsmodellen: Faglig innenfra- og utenfraperspektiv

Noe særskilt med Eidhamars (2019) artikkel er at den i stor grad forholder seg til de andre aktørene, gjennom å forsøke å beskrive tendensene i debatten om innenfra- og utenfraperspektiv. Denne beskrivelsen sier noe samlet om hvordan Eidhamar (2019) plasserer seg selv i forhold til de øvrige aktørene. Perspektivmangfoldsmodellen er en modell for faglig innenfra- og utenfraperspektiv i norsk religions- og livssynsundervisning. Modellen forholder seg til tendensene i debatten om innenfra- og utenfraperspektivet i norsk sammenheng, gjennom en gjengivelse av Andreassens artikkel fra 2008, der tre tendenser ifølge Eidhamar (2019, s. 32) er rådende. Tendens 1 og 3 er i hver sin ende av en akse: (1) konfesjonsbunden og kristen undervisning, (2) eksistensielle erfaringer og livstolkning i undervisningen og (3) en didaktikk basert på rent religionsvitenskapelige prinsipper. Andreassens (2008; Eidhamar, 2019, s. 32) beskrivelse²²⁰ er ifølge Eidhamar utdatert da den konfesjonsbundne tendensen er ikke-eksisterende i debatten i dag. Dette kan vise til en historisk endring. Den tredje tendensen kaller Eidhamar for utenfraperspektivmodellen, og tilegner Andreassen (2008, 2012; Eidhamar, 2019, s. 32). Perspektivmangfoldsmodellen bygger på eksistensielle erfaringer og livstolkning i undervisningen, og er et alternativ til utenfraperspektivmodellen (Eidhamar, 2019, s. 32). Tendensene i 2019 har ifølge Eidhamar (2019, s. 32) to ytterpunkt på en akse: (1) perspektivmangfoldsmodellen og (2) utenfraperspektivmodellen.

Eidhamar (2019, s. 32) forklarer perspektivmangfoldsmodellen med utgangspunkt i de to ulike faglige perspektivene²²¹ som ytterpunkter. Hensikten med dette legger Eidhamar (2019, s. 33) frem som «[modellen formidler] kognitiv kunnskap, søker [...] å fremme elevenes personlige utvikling og å møte den enkelte der de befinner seg i sin egen livssynssammensetting.» Denne forklaringen av modellen kan ses i sammenheng med tendensen Eidhamar (2019, s. 33) koblet

²¹⁹ Det siktes til eldst blant de abrahamittiske religionene. Dette eksempelet brukes også av Eidhamar og Sødal (2006, s. 39; 2009, s. 40).

²²⁰ Beskrivelsen er ikke hentet direkte fra Andreassen (2008), men Eidhamars (2019) egen tolkning av Andreassen.

²²¹ De to perspektivene er faglig utenfraperspektiv og faglig innenfraperspektiv. Disse er vist i **K53** og **K54**.

den sammen med: Eksistensielle erfaringer og livstolkning i undervisningen. I 2010 kritiserte Andreassen Sødal (2009; Andreassen, 2010s. 59, 63–64, 67 & 69) for å ta utgangspunkt i opplevelsesdimensjonen og en vektlegging av eksistensielt orientert undervisning i forbindelse med innenfraperspektivet²²². Det kan være relevant at perspektivmangfoldsmodellen enda fokuserer på elevens personlige utvikling, eksistensielle erfaringer og livstolkning. Dette kan være interessant å se opp mot **H3**²²³ der Andreassen (2010, s. 68) kritiserte Sødals (2009) bruk av opplevelsesdimensjonen fordi perspektivet ble *presentert* som inkluderende²²⁴. I tillegg brukte Andreassen (2016, s. 125) inkludererestanken i **K23**²²⁵ som et argument for utenfraperspektivet. Dette vitner om at like argumenter brukes både for og mot utenfra- og innenfraperspektivet, over en spredd tidsperiode. Det blir derfor interessant at å møte den enkelte elev der den er òg blir av Eidhamar (2019, s. 33) som et argument for perspektivmangfoldsmodellen, og mot utenfraperspektivmodellen. Eidhamar (2019, s. 33) setter perspektivmangfoldsmodellen som motsetning til utenfraperspektivmodellen, som han beskriver i **K55** som at «det faglige utenfraperspektivet der benyttes mer eller mindre rendyrket.» Eidhamar (2019, s. 33) bruker i **K55** begrepet *rendyrking* som kan som et retorisk ladet begrep minne om et lite inkluderende og lite mangfoldig perspektiv. Eidhamar kritiserer òg utenfraperspektivmodellen ved å vise til Elisabeth Tveito Johnsens (2017, s. 227; Eidhamar, 2019, s. 33) kritikk²²⁶ av Andreassen (2016). Kritikken han viser til dreier seg om at et utenfraperspektiv òg vil være *noens kunnskap*, og derfor stå i fare for å være lite inkluderende og essensialistisk (Johnsen, 2017, s. 227; Eidhamar, 2019, s. 33). Eidhamar viser til Andreassen (2008, s. 231; 2014b, s. 104; Eidhamar, 2019, s. 33) videre for å forsvare perspektivmangfoldsmodellen som en motsetning til utenfraperspektivmodellen. Denne motsetningen vil jeg kategorisere som på den ene siden religionsvitenskapelig og på den andre opplevelsesorientert religionsdidaktikk. Eidhamar drøfter en rekke utfordringer med bruk av innenfraperspektivet fra Andreassen (2008, s. 231; 2014b, s. 104; Eidhamar, 2019, s. 33): Relasjonskompetansen blir viktigere enn faglig kompetanse, representasjon og hvem som er representanter for en religion, fare for essensialisering, og generell svekkelse av det faglige

²²² Kritikken kan ses i proposisjoner som finnes i kapittel 4, 4.3: **K5**, **K6** og **K7**.

²²³ **H3** finnes i kapittel 4, 4.3. og lyder: «I de religionshistoriske framstillingene (og i de norske læreplanene i skolen) er intensjonen med modellen å lære *om* religion. Ifølge innføringsbøkene i religionsdidaktikk [(Sødal, 2009)] er ikke dette tilstrekkelig for elevene i skolen; de bør også lære *av* religion. Siden det finnes likheter i alle religioner, presenteres perspektivet [som finnes i Sødal] som inkluderende.» (Andreassen, 2010, s. 68)

²²⁴ Formuleringen til Andreassen (2010, s. 68) i **H3** er diskutert i kapittel 4, delkapittel 4.3.2.

²²⁵ **K23** finnes i 5.1.2 og lyder: «I religionsundervisningen er en grunnleggende tanke at kunnskap om ulike religioner og kulturer vil kunne bygge ned fordommer og i stedet føre til mer respekt og toleranse.» (Andreassen, 2016, s. 125).

²²⁶Jf. Johnsens (2017) essay «Religionsvitenskapelig fornyelse med pedagogisk slagside.»

innholdet i faget.²²⁷ Eidhamar vil ved dette påpeke at Andreassen (2008, s. 231; 2014b, s. 104; Eidhamar, 2019, s. 33) ikke skiller mellom det faglige og det personlige.

5.5.2 Faglig innenfraperspektiv: Kan det dominere?

I **K4**²²⁸ skrev Eidhamar (2009, s. 96) at det faglige innenfraperspektivet bør benyttes i RLE. Eidhamar (2019, s. 35) har ikke endret på dette for KRLE og argumenterer fortsatt for et faglig innenfraperspektiv i undervisningen i **K56**:

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.

Først vil jeg trekke frem at Eidhamar (2019, s. 35) argumenterer for at det faglige innenfraperspektivet skal *dominere*. Dette betyr at det ikke bare skal være en del av undervisningen, men den største delen av undervisningen. Dette er en utvikling fra **K5**, der perspektivet bare burde være *en del av* religions- og livssynsfaget. Dette står i kontrast til Andreassen, som i **K42**²²⁹ spesifiserer at det faglige utenfraperspektivet bør dominere.

Eidhamar (2019, s. 34) knytter distinksjonen mellom innenfra- og utenfraperspektiv til læring *om* eller *av* religioner og livssyn i **K57**: «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?» Eidhamar (2019, s. 34–35) spør om det er mulig å lære *av* religioner og livssyn uten at de fremstår som normative autoriteter og viser til Vestøl²³⁰ i **H8**: «I stedet for at elevene bare skal lære om religion, vil de også kunne lære i reflekterende møte med religioner og livssyn» (Andreassen, 2013, s. 125; Vestøl, 2017, s. 131; Eidhamar, 2019, s. 35). Andreassen drøftet dette som noe ikke-normativt og utilsiktet, og det er dette Eidhamar tar utgangspunkt i (Andreassen, 2013, s. 125; Vestøl, 2017, s. 131; Eidhamar, 2019, s. 35). Eidhamar (2019, s. 34) koblet i **K57** sammen det faglige innenfraperspektivet og læring *av*

²²⁷ Disse utfordringene finnes også i en rekke av Andreassens (2016, s. 128) proposisjoner, som i **K41** og **K43** (delkapittel 5.1.5): «En utfordring ved en slik tilnærming er faren for essensialisering og hvem man lar være representant for innenfraperspektivet i de ulike religionene.» «Innenfraperspektivet kan selvsagt presenteres i undervisningen for å eksemplifisere lærestoffet, men en utfordring er da at et innenfraperspektiv gjerne baserer seg på én representasjon» (Andreassen, 2016, s. 128).

²²⁸ **K4** finnes i kapittel 4, 4.2 og lyder: «Et faglig innenfra-perspektiv bør derfor benyttes i RLE-faget» (Eidhamar, 2009, s. 96).

²²⁹ **K42** finnes i 5.1.6 og lyder: «Samtidig skal religionsundervisningen være objektiv, kritisk og pluralistisk og da er det et faglig utenfraperspektiv som kan bidra med det. Hovedgrunnen til at det faglige utenfraperspektivet bør dominere, er dermed at dette perspektivet vil gi bredde og overblikk i presentasjon av religioner og livssyn» (Andreassen, 2016, s. 128).

²³⁰ Vestøl sitt argument kommer frem i **H7** som finnes i 5.4 og lyder: «En religionsvitenskapelig undervisning med utgangspunkt i Andreassens perspektiv vil dermed kunne inkludere elevenes livssynbakgrunn i noen grad. [...] I stedet for at elevene bare skal lære *om* religion, vil de også kunne lære i *reflekterende møte med* religioner og livssyn» (Andreassen, 2013, s. 125; Vestøl, 2017, s. 131).

religion og livssyn, og presiserer i **H8** at han med dette mener en læring *i et reflektert møte* med religion. Gjennom å ta utgangspunkt i Vestøl, som altså ikke trakk frem noe faglig innenfraperspektiv, forsterker Eidhamar perspektivmangfoldsmodellen ved å bruke Vestøls argumenter (Andreassen, 2013, s. 125; Vestøl, 2017, s. 131; Eidhamar, 2019, s. 35). Dette forsterker også inntrykket av at Eidhamar (2019, s. 34) bygger på diskurser som jeg har funnet hos andre aktører. Eidhamar (2019, s. 34) sitt perspektiv skiller seg fra andres ved at han forholder seg til forskjellen mellom faglig og personlig innenfraperspektiv, og innlemmer det faglige innenfraperspektivet der andre aktører ikke gjør.

5.5.3 Emisk/etisk og insider/outsider i perspektivmangfoldsmodellen

Eidhamar (2019, s. 27) lister opp nøkkelord for artikkelen, der blant annet ordene: «Perspektiver i religions- og livssynsundervisning, emic, etic²³¹, insider, outsider» trekkes frem. Eidhamar (2019, s. 31) presenterer emisk og etisk i **H9**: «Emic representerer innsideperspektivet og etic utside-perspektivet.» Videre forklarer han at emisk i en religionsvitenskapelig sammenheng ikke er personlig, men faglig fordi gjengivelsen av innenfraperspektivet foregår på forskerens premisser, i form av kognitiv empati, gjennom «second-order observation» (Eidhamar, 2019, s. 31). På tross av at Eidhamar (2019, s. 31) i **H9** bruker innside- og utsideperspektivet, fremfor innenfra- og utenfraperspektivet, er koblingen opp mot emisk og etisk nevneverdig. Ifølge Eidhamar (2019, s. 31) er det en semantisk overlapp mellom det faglige innenfraperspektivet og emisk. Emisk kjennetegnes som en ikke-konkluderende og observerende tilnærming. Emisk er ikke overlappende med alle insiders perspektiv, men er en tilnærming der en insider analytisk går til verk for å studere et fenomen (Pike, 1967; McCutcheon, 1999, s. 17). Dersom man anser det faglige innenfraperspektivet som emisk, er det altså en forutsetning at man blir en insider selv. Dette kan fungere med formuleringen i kjerneelementet «kunne ta andres perspektiv»²³², men når man viser til Ankers (2021, s. 67) begrunnelse²³³ av kjerneelementet passer det ikke nødvendigvis like godt inn.

5.6 Diskursene i perioden 2015-2019: Ideologiene religionsvitenskapelig og opplevelsesorientert religionsdidaktikk

I perioden 2015-2019 har aktørene skrevet i en tid med endring av formålet og navnet på KRLE-faget. Faget i denne perioden forklarer Andreassen (2016, s. 74) som en motreaksjon på gradvis mindre kristendoms kunnskap i faget siden 1997. I perioden har jeg særlig valgt mye materiale

²³¹ Oversatt til norsk som emisk og etisk. Mer om emisk og etisk i kapittel 3, delkapittel 3.5.1.

²³² Kjerneelementet «kunne ta andres perspektiv» presenteres i kapittel 3, delkapittel 3.3.3.

²³³ Å ta andres perspektiv er ifølge Anker (2021, s. 67) ikke å overta andres perspektiv, men å kunne møte ulike perspektiv. Dette er forklart i kapittel 3, delkapittel 3.3.3.

fra Andreassen (2016) og Eidhamar (2019). I boka til Andreassen (2016, s. 14) skriver han at han representerer en religionsvitenskapelig religionsdidaktikk, i motsetning til det han selv kaller en livssynsorientert religionsdidaktikk. Jeg setter opp motpolene religionsvitenskapelig og opplevelsesorientert religionsdidaktikk²³⁴ for å betegne to ulike ideologier som bygger på tilnærmingen til innenfra- og utenfraperspektiv i religions- og livssynsfaget. Et økt fokus på tilnærming til religionsdidaktikken er rådende blant aktørene i perioden, der tilsynelatende Andreassen (2016), og von der Lippe og Undheim (2017) representerer den religionsvitenskapelige religionsdidaktikken, mens Skeie (2017) og Eidhamar (2019) i større grad kan være representanter for den opplevelsesorienterte religionsdidaktikken. Vestøl (2017) fremstår som en mer uklar aktør å posisjonere i mitt materiale.

Andreassen (2016, s. 58) poengterer at å lære *av* religion som en normativ målsetting hører hjemme i den livssynsorienterte religionsdidaktikken, ikke den religionsvitenskapelige. Dette samstemmer med slik jeg definerer den opplevelsesorienterte religionsdidaktikken, der aktører argumenterer for læring *av* religion og livssyn. Å lære *om* religion er sentralt for Andreassen (2016, s. 15) og han legitimerer det med blant annet inkluderingstanken. Inkluderingstanken er et gjennomgående argument på begge sider, i begge ideologier, og blir også brukt av Eidhamar (2019, s. 35) for å argumentere for et faglig innenfraperspektiv. Særlig drøfter Andreassen (2016, s. 125) at dersom innenfraperspektivet blir brukt som et argument for læring *av* religion blir det problematisk og kan stride med kravene satt til faget av formålsparagrafen, opplæringsloven og internasjonale konvensjoner. Von der Lippe og Undheim (2017a, s. 18) argumenterer òg for læring *om* religion og livssyn, ikke *av*. Von der Lippe og Undheim (2017a, s. 19) viser til et tredje alternativ, der elevene lærer *i møte med* kunnskapen. Dette drøfter Vestøl (2017, s. 130–131), og argumenterer mot en normativ målsetting om å lære *av* religion og livssyn, men at elevene kan lære *i reflekterende møte med* religion og livssyn. Andreassen (2016, s. 128) og Eidhamar (2019, s. 33) trekker begge frem faren for essensialisering, der Andreassen kun påpeker at innenfraperspektivet kan stå i slik fare, mens Eidhamar skriver at både innenfra- og utenfraperspektivet står i en slik fare. Skeie (2017b, s. 120) knytter å lære *om* og å lære *av* tett sammen med innenfra- og utenfraperspektiv. Han argumenterer for at å lære *av* religion og å lære *om* religion blir det samme om man starter i innenfraperspektivet, og bruker opplevelsesorienterte arbeidsmåter. Eidhamar (2019, s. 34–35) knytter òg sammen faglig innenfraperspektiv med lære *av* religion og livssyn. Eidhamar tar utgangspunkt i Andreassens (2013, s. 125; Vestøl, 2017, s. 131; Eidhamar, 2019, s. 35) og Vestøls, og

²³⁴ Begrepet opplevelsesorientert religionsdidaktikk som ideologi har jeg forklart i 5.3.

argumenterer for å lære *av* eller i *reflekterende i møte med* religion gjennom et faglig innenfraperspektiv. Eidhamar (2019, s. 31) knytter faglig innenfraperspektiv opp mot emisk tilnærming til religion, som argument for hvordan et faglig innenfraperspektiv kan ivareta det faglige, men samtidig tillate at elevene fungerer som insidere.

Andreassen (2016, s. 128) understreker at den religionsvitenskapelige religionsdidaktikken bruker utenfraperspektivet. Særlig viktig er tilnærmingen til religion utenfra, gjennom fagbegrep og fagforklaringer. Andreassen (2016, s. 49) utelukker ikke innenfraperspektiv, men skriver at det i så tilfelle må medføre en analyse av hva det perspektivet er et uttrykk for. Særlig understreker Andreassen (2016, s. 177) at det faglige utenfraperspektivet bør dominere. Denne tilnærmingen kaller Eidhamar (2019, s. 32) for utenfraperspektivmodellen, og lanserer en egen modell: Perspektivmangfoldsmodellen. Perspektivmangfoldsmodellen bygger på en mer eksistensielt orientert undervisning, som jeg har plassert innenfor den opplevelsesorienterte religionsdidaktikken. Eidhamar (2019, s. 32) argumenterer mot Andreassen og utenfraperspektivmodellen og for at det faglige innenfraperspektivet bør dominere. Ifølge Eidhamar (2019, s. 33) bruker han i perspektivmangfoldsmodellen begrepet innenfraperspektiv på en ulik måte enn andre aktører, fordi han skiller mellom faglig og personlig. Dersom modellen omtaler innenfra- og utenfraperspektiv annerledes enn de andre aktørene er det krevende å sammenligne forklaringene med andre aktører, ettersom de, ifølge Eidhamar (2019, s. 28), ikke skriver om det samme. Særlig relevant for Eidhamar (2019, s. 32) er perspektivmangfoldsmodellen som en måte å innlemme et faglig innenfraperspektiv i undervisningen. Von der Lippe og Undheim (2017a, s. 17) presenterer to ulike perspektiv²³⁵ til religions- og livssynsfaget, og drøfter om en undervisning som kun bygger på utenfraperspektivet står i fare for at de troende ikke kjenner seg igjen i fremstillingen av egen religion. Kjennskap til begge perspektivene er sentralt for von der Lippe og Undheim (2017a, s. 18).

På slutten av forrige kapittel²³⁶ trakk jeg frem en manglende avklaring på hvem sitt innenfra- og utenfraperspektiv aktørene snakket om. Dette virker å ha bedret seg noe, men er enda et gjennomgående problem. Dette kan medvirke til at det utvikler seg to ulike grupperinger og ideologier: Religionsvitenskapelig og opplevelsesorientert religionsdidaktikk. Når det er så uklart hvem sitt innenfraperspektiv det er snakk om, er det rimelig å anta ta det ikke er

²³⁵ Disse perspektivene finnes 5.2: **K45**: «Troende innenfraperspektiv» og **K46**: «Ren religionskritikk» (von der Lippe & Undheim, 2017a, s. 18).

²³⁶ Kapittel 4, delkapittel 4.7.

fullstendig forståelse mellom aktørene. Andreassen (2016, s. 128) viser at det finnes mer enn ett innenfraperspektiv, men det mangler enda en avklaring på hvem sitt innenfraperspektiv han sikter til i sine proposisjoner. Når Eidhamar (2019, s. 28) skriver om personlig og faglig innenfra- og utenfraperspektiv kommer det frem at det at innenfor det faglige innenfraperspektivet er medlemmer av den aktuelle trostradisjonen sitt innenfraperspektiv som ligger til grunn. Eidhamar (2019, 33) påpeker at det som skiller hans tilnærming til innenfra- og utenfraperspektiv er at han skiller mellom faglig og personlig. Jeg vil også merke meg at hvem²³⁷ sitt innenfraperspektiv han skriver om også kan være et skille, som fører til uklar begrepsavklaring.

I perioden mellom 2015-2019 blir grupperingene og ideologiene tydeligere, men det blir òg presentert flere nyanser i debattene om innenfra- og utenfraperspektiv og målet for læringen i KRLE-faget. Relevant i sistnevnte debatt er i hvilken grad læring *av* religion kan være en normativ målsetting, der grupperingene er uenige, og jeg vil påstå at det kommer frem to ulike ideologier. Forbindelsen mellom de to debattene virker òg å være særlig sentral i perioden – er det annerledes å lære *av* dersom det gjøres gjennom innenfraperspektiv slik som Skeie (2017b, s. 120) foreslår? Dette spørsmålet svarer aktørene ulikt på, og det peker på en uenighetene i ideologiene. Ideologiene, som jeg har navngitt; religionsvitenskapelig og opplevelsesorientert religionsdidaktikk, har derfor blitt forsterket i perioden. Dette kan være særlig relevant med tanke på at innføringen av KRLE-faget i 2015 kan bli sett på som en motreaksjon på det stadig økende integrerende religions- og livssynsfaget i norsk skole siden 1997 (Andreassen, 2016, s. 74). Dette kan handle om hva som står på spill for aktørene: Hvem skal få styre hva KRLE-faget skal handle om? Motreaksjonen kan ha forsterket visse grupperinger, og ha ført til økt uenighet om hvilket perspektiv i møte med religion og livssyn som er gunstig i KRLE-faget og hvordan det henger sammen med målet for læring i KRLE-faget.

²³⁷ Altså de troende sitt innenfraperspektiv til forskjell fra elevens, lærerens, eller begge innenfraperspektiv. De troende kan selvsagt òg vise til troende elever eller lærere. Dette viser uklarheten.

6. Analyse 2020 – 2021: Hva skjer når begrepene blir eksplisitte i læreplanen?

I følgende analysekapittel presenterer jeg aktørene som har publisert i perioden fra 2020 til 2021. Alt materiale i denne perioden er skrevet i perioden med LK20²³⁸, og jeg bruker denne læreplanen som felles referanseramme. LK20 ble presentert i november 2019²³⁹, og trådte i kraft fra august 2020, med en overgangsfase frem mot august 2022 (Kunnskapsdepartementet, 2019). LK20 har delvis endret strukturen for læreplanene, og har en ny overordnet del fra 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Læreplanen for KRLE inkluderte formuleringene som ble innført i 2015²⁴⁰, men endret ellers strukturen mye. I læreplan for KRLE, fra 2020, blir begrepene innenfra- og utenfraperspektiv for første gang i en norsk læreplan for et ikke-konfesjonelt religions- og livssynsfag nevnt eksplisitt, og jeg ser derfor på materialet i lys av en læreplan som nå eksplisitt nevner bruk av innenfra- og utenfraperspektiv i religions- og livssynsundervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det skal likevel merkes at det ikke nødvendigvis er så raske prosesser at alt som er skrevet etter 2020 kan ses i lys av LK20. Det skal merkes at faglitteraturen jeg har brukt i denne perioden både kan ha vært påvirket av formuleringen i LK20, og ikke. De er likevel et uttrykk for hvordan landskapet ser ut i perioden. Materialet er to artikler²⁴¹ og ett lærebokkapittel i en innføringsbok for KRLE-didaktikk²⁴². Materialet er mindre enn i de andre periodene, da det er snakk om en kort periode i forhold til de to øvrige periodene. Fagtekstene er også i mindre grad lest av andre ettersom det er rimelig ferskt.

6.1 Vestøl (2020): Metodologisk gjesteskap for å ta andres perspektiv

I «Å ta andres perspektiv» diskuterer Vestøl (2020, s. 362) kjerneelementet «kunne ta andres perspektiv»²⁴³ opp mot kompetansemålene. Vestøl (2020, s. 362) gjør rede for hvordan kjerneelementet og tilhørende kompetansemål blir presentert i LK20, og hvordan de kan henge sammen. Vestøl (2020) bruker begrepet *perspektivtaking* i forbindelse med å ta andres perspektiv, og knytter begrepet opp mot innenfra- og utenfraperspektiv. I tillegg er det verdt å

²³⁸ Som tidligere nevnt står LK20 for Læreplan for Kunnskapsløftet 2020. LK20 er presentert i kapittel 3, 3.3.2.

²³⁹ Som nevnt ble tanken om en ny læreplan; LK20, presentert i et høringsnotat fra 18. mars 2019, men den ferdige læreplanen ble presentert offentlig i november 2019 (Utdanningsdirektoratet, 2019).

²⁴⁰ Navneendringen til KRLE og formuleringen om at «Om lag halvparten av undervisningstiden i faget skal av den grunn brukes på kristendomskunnskap» (Utdanningsdirektoratet, 2008, 2015).

²⁴¹ Vestøl (2020) og Aukland (2021).

²⁴² Fuglseth (2021).

²⁴³ Kjerneelementet «kunne ta andres perspektiv» presenteres i kapittel 3, delkapittel 3.3.3.

legge merke til at Vestøl (2020, s. 362) nevner religionsvitenskap i problemstillingen for artikkelen, og skriver slik noe om sin tilnærming.

I artikkelen legger Vestøl (2020, s. 363) frem ulike internasjonale perspektiver på innenfra- og utenfraperspektiv og henviser til en rekke begrep som blant annet problematiseres i McCutcheons bok *The Insider/Outsider problem in the Study of Religion* fra 1999 og George D. Chryssides og Stephen E. Gregg sin bok *The Insider – Outsider Debate. New Perspectives in the Study of Religion* fra 2019. Dette kommer frem i henvisningsproposisjonen **H10**: «Religionsvitenskapelige diskusjoner om innenfra- og utenfra-perspektiver har tradisjonelt vært knyttet til begrepspar som «insider – outsider» og «emic – etic»» (McCutcheon, 1999; Chryssides & Gregg, 2019; Vestøl, 2020, s. 363). Forbindelsen mellom innenfra- og utenfraperspektiv opp mot insider/outsider²⁴⁴ og emisk/etisk²⁴⁵ har andre aktører òg påpekt, blant annet Eidhamar²⁴⁶ (McCutcheon, 1999; Eidhamar, 2019, s. 30–31). Koblingen opp mot emisk og etisk kan henge sammen med insider/outsider, der det handler om bevissthet i ståsted og tilnærming til religion (McCutcheon, 1999, s. 16). En outsider forsøker å sammenligne og plasserer det som blir observert i et system, som blir belyst av en større kontekst (Pike, 1999, s. 28–33). Denne forklaringen av emisk og etisk sett opp mot innenfra- og utenfraperspektiv kan samstemme med de tidligere proposisjonene²⁴⁷ som har vektlagt en faglig språkbruk i utenfraperspektivet. I en religionsdidaktisk kontekst kan en etisk fortolkning av innenfra- og utenfraperspektiv dreie seg om å møte religionen analytisk, og forsøke å sette den inn i et system. I **H10** knytter Vestøl (2020, s. 363) innenfra- og utenfraperspektiv opp mot emisk og etisk. Tilsynelatende skriver han om utenfraperspektiv, outsider og etisk i en ende og innenfraperspektiv, insider og emisk i den andre. Eidhamar (2019, s. 31) betegnet i **H9**²⁴⁸ emisk for et faglig innenfraperspektiv, og dette kan overlape til dels med slik Vestøl (2020, s. 363) knytter emisk og etisk opp mot innenfra- og utenfraperspektiv. Koblingen opp mot insider/outsider kan likevel vise til en dikotomi. En dikotomi i møte med innenfra- og utenfraperspektiv kan være motstridende sett opp mot andre aktører²⁴⁹, som tegner det mer som en akse, med ytterpunkt. Videre utdyper Vestøl hvorfor han trekker frem disse begrepene i **H11**:

²⁴⁴ Insider og outsider er forklart i kapittel 3, delkapittel 3.5.1.

²⁴⁵ Emisk og etisk er forklart i kapittel 3, delkapittel 3.5.1.

²⁴⁶ Se **H9** i kapittel 5, 5.5.2. **H9**: «Emic representerer innside-perspektivet og etic utside-perspektivet» (Eidhamar, 2019, s. 31).

²⁴⁷ Eksempel på slike proposisjoner er **K13**, som finnes i kapittel 4, 4.5 og lyder: «I utenfraperspektivet brukes mer generelle fagbegreper og -forståelser» (Andreassen, 2014b, s. 323).

²⁴⁸ **H9** finnes i kapittel 5, delkapittel 5.5.3 og lyder: «Emic representerer innside-perspektivet og etic utside-perspektivet» (Eidhamar, 2019, s. 31).

²⁴⁹ Andre aktører som ser mer på innenfra- og utenfraperspektiv er Eidhamar (2019) som tegner det opp som en akse med ytterpunktene innefra- og utenfraperspektiv.

«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; Vestøl, 2020, s. 363).

Dikotomien mellom insider og outsider svarer Vestøl på ved å peke på forskere som har poengtert at debatten i dag viser til en mer nyansert forståelse av disse begrepene (Chryssides & Gregg, 2019; Vestøl, 2020, s. 363). Her viser han til Nina Hoel, Steven J. Sutcliffe og Ron Geaves som især lanserer termen **H12**: «Methodological guesthood» som et alternativ til ytterpunktene insider og outsider (Geaves, 2019; Hoel, 2019; Sutcliffe, 2019; Vestøl, 2020, s. 363). Denne tilnærmingen innebærer en mer søkende, orienterende og utforskende tilnærming, der aktøren verken er en insider eller en outsider, men noen som tar på seg en rolle som noe annet. *Metodologisk gjesteskap*²⁵⁰ kan for eksempel dreie seg om å ta på seg rollen som en insider, for eksempel gjennom emisk som vitenskapelig tilnærming. Metodologisk gjesteskap er ikke presentert hos noen av de andre aktørene i materialet eksplisitt, men det betyr ikke at tilnærmingen ikke kan overlape. I **K50**²⁵¹ vektla Skeie (2017, s. 120) bruk av opplevelsesorienterte arbeidsmåter som gir elevene kontakt med et innenfraperspektiv. Dette er ikke nødvendigvis det samme som metodologisk gjesteskap, men kan være det. Metodologisk gjesteskap handler ikke nødvendigvis om opplevelser, men kan handle om at elevene skal få kontakt med innenfraperspektivet ved å ta på seg rollen som en insider og ta andres perspektiv. Geaves (2019, s. 63) forklarer at som gjest må man følge visse regler, og aldri kan få helt innsikt, men man kan likevel prøve å leve litt som den man besøker. Et eksempel på dette kan være ekskursjon.

6.2 Fuglseth (2021): Innenfra- og utenfraperspektiv som tilnærming til studiet av religion

I antologien *Innføring i KRLE-didaktikk* diskuterer 21 forfattere en rekke tema som er relevante for KRLE-faget i LK20, med særlig vekt på et flerkulturelt samfunn (Fuglseth & Skrefsrud, 2021). Fuglseth (2021) diskuterer ulike tilnærminger til KRLE-faget i «Å etablere eit fagsyn i KRLE», og trekker kort frem en del sentrale problemstillinger i faget. En av disse problemstillingene er innenfra- og utenfraperspektiv²⁵². Fuglseth (2021, s. 22) beskriver utenfraperspektivet i **K58**: «Utanfraperspektivet er ofte reint deskriptivt og kjem med rasjonelle

²⁵⁰ Egen oversettelse fra «methodological guesthood» (Geaves, 2019; Vestøl, 2020, s. 363).

²⁵¹ **K50** finnes i kapittel 5, delkapittel 5.3 og lyder: «Bruk av arbeidsmåter som er opplevelsesorienterte, nærgående og engasjerende og gir elevene kontakt med et innenfraperspektiv» (Skeie, 2017, s. 120).

²⁵² I dette delkapittelet om Fuglseth (2021) har jeg inkludert proposisjoner som nevner innenfra- og utenfraperspektivet i artikkelen. Proposisjonene kommer sammenhengende, og Fuglseth (2021) plukker ikke temaet opp igjen eksplisitt i kapittelet videre. Dette er verdt å bemerke fordi det sier noe om det som ikke blir sagt.

og religionskritiske forklaringar.» Den deskriptive tilnærmingen i utenfraperspektivet, som sett i **K58**, er ikke ny, og har kommet til syne hos andre aktører som Andreassen (2016, s. 99)²⁵³ og Eidhamar (2019, s. 28)²⁵⁴. Bruk av ordet *rasjonell* skiller Fuglseth (2021, s. 22) fra de andre aktørene i analysematerialet. Rasjonell betegner noe logisk og fornuftig, i motsetning til noe irrasjonelt (Gundersen, u.å.). Når Fuglseth (2021, s. 22) introduserer **K58** gjør han det i konteksten av å presentere skillet mellom innenfra- og utenfraperspektiv²⁵⁵. Bruk av ordet rasjonelt om utenfraperspektiv kan stå i fare for å forsterke en idé om at innenfraperspektivet er irrasjonelt. Dette er i stor grad implisitt, især fordi Fuglseth (2021, s. 22) senere presenterer innenfraperspektivet uten bruk av ordet irrasjonelt, men det som kan stå på spill er hvordan relasjonen mellom innenfra- og utenfraperspektiv blir oppfattet av leseren. Dersom leseren oppfatter utenfraperspektivet som rasjonelt, til forskjell fra et innenfraperspektiv som irrasjonelt, kan dette virke avskrekkende fra å bruke innenfraperspektiv i undervisningen, og ha konsekvenser for hvordan lærerne tolker kjerneelementet «kunne ta andres perspektiv»²⁵⁶. Som siste kriterium til utenfraperspektivet i **K58** trekker Fuglseth (2021, s. 22) frem *religionskritiske forklaringer*. Også blant andre aktør²⁵⁷ har ordet *kritisk* blitt brukt i forbindelse med utenfraperspektiv, som oftest i sammenheng med formålsparagrafens krav om en kritisk, objektiv og pluralistisk undervisning. Fuglseth (2021, s. 22) knytter ikke nødvendigvis formålsparagrafens krav til utenfraperspektiv her, men bruk av ordet *kritisk* kan gi assosiasjoner til det. Helhetlig sier **K58** lite om utenfraperspektivet, og er en relativt kortfattet forklaring. Fuglseth (2021, s. 22) spesifiserer at det er slik utenfraperspektivet *ofte* er, men det er verdt å merke seg er at hans forklaring skiller seg fra en rekke andre aktører, også de som gir en like kortfattet beskrivelse, slik som Johannessen (2010, s. 115) i **K9**²⁵⁸. **K58** og **K9** bruker få felles begrep, om så essensen til dels kan være litt lik. En viktig forskjell er at **K9** knytter

²⁵³ Det deskriptive utenfraperspektivet kom til syne i kapittel 5, delkapittel 5.1.6 i **K40**: «Deskriptivt for å gi en beskrivelse av ulike sider ved religion (et utenfraperspektiv)» (Andreassen, 2016, s. 99).

²⁵⁴ Det deskriptive utenfraperspektivet kom til syne i kapittel 5, delkapittel 5.5 i **K54**: «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, 2019, s. 28). Vel å merke er at Eidhamar (2019, s. 28) også omtalte det faglige innenfraperspektivet som deskriptivt, og så det ikke som noe som skiller det faglige utenfra- og innenfraperspektivet.

²⁵⁵ Setningen før **K58** i bokkapittelet lyder: «Eit sentralt skilje i alle slike studium er til dømes skilnaden mellom innanfrå- og utanfråperspektiv» (Fuglseth, 2021, s. 22).

²⁵⁶ Kjerneelementet «kunne ta andres perspektiv» presenteres i kapittel 3, delkapittel 3.3.3.

²⁵⁷ Andre aktører som bruker ordet *kritisk* er Andreassen i kapittel 5, 5.1.6 i **K42**: «Samtidig skal religionsundervisningen være objektiv, kritisk og pluralistisk og da er det et faglig utenfraperspektiv som kan bidra med det. Hovedgrunnen til at det faglige utenfraperspektivet bør dominere, er dermed at dette perspektivet vil gi bredde og overblikk i presentasjon av religioner og livssyn» (Andreassen, 2016, s. 128).

²⁵⁸ **K9A** og **K9B** finnes i kapittel 4, 4.4 og lyder: **K9A**: «Og undervisning om religion (utenfraperspektiv, orienterende)» (Johannessen, 2010, s. 115) **K9B**: «Og multireligiøs læring (relativt distansert undervisning om mangfoldet av religioner og livssyn)» (Johannessen, 2010, s. 115).

utenfraperspektivet til å lære *om* religion og livssyn og distansert undervisning, mens **K58** ser på hvilke forklaringer som ligger til grunn. Det er ulike beskrivelser, men de er ikke motstridende fordi de snakker om ulike ting. Proposisjonene har elleve års mellomrom, og kan gi uttrykk for endring over tid, men kan også gi uttrykk for uklarheten og uenigheten om hva et utenfraperspektiv egentlig er, òg blant de aktørene som forklarer idéene kortfattet. Fuglseth (2021, s. 22) påpeker at han skriver om innenfra- og utenfraperspektiv i forbindelse med hvordan man studerer religion, og det er slik snakk om lektorstudentens tilnærming til religion og livssyn.

Fuglseth (2021, s. 22) gir altså både en forklaring av innenfra- og utenfraperspektivet, for å forklare skillet mellom dem. Fuglseth (2021, s. 22) presenterer innenfraperspektivet i **K59**: «Men vi kan òg skildre ein religion fagleg med bruk av eit innanfråperspektiv.» **K59** trekker frem en faglig skildring av religion med bruk av innenfraperspektiv, noe som kan minne om Eidhamars²⁵⁹ (2009, s. 96; 2019, s. 28) faglige innenfraperspektiv, som vist i **K4**²⁶⁰ og **K54**²⁶¹. Fuglseth (2021, s. 22) skriver lite om hva han legger i et faglig innenfraperspektiv i **K59**, men ettersom agendaen hans er å kartlegge skillet mellom innenfra- og utenfraperspektiv kan **K59** bli belyst av **K58**, ved at det ikke er deskriptivt, rasjonelt eller bygger på religionskritiske forklaringer. I **K59** bruker Fuglseth «vi», men det er ikke klart hvem dette vi-et er. Som nevnt er konteksten tilnærmingen til studiet av religion og livssyn, og det kan være studenter Fuglseth (2021, s. 22) sikter til. Skillet mellom innenfra- og utenfraperspektiv blir tydeligere i **K60**: «Vi kan t.d. seie om kristendomen at han veks fram som ei blanding av jødisk, gresk og romersk tenking (utanfråperspektivet)» og **K61**: «Men med utgangspunkt i den same historia kan vi seie at det denne religionen sjølv ønskjer å fortelje, er at Gud greip inn og ville frelse verda Gud hadde skapt (innanfråperspektiv)» (Fuglseth, 2021, s. 22). Dette skillet kan fortolkes i lys av Andreassen (2014b, s. 323) og **K11**²⁶² og **K12**²⁶³. I **K11** og **K12** handler det om hvilke forklaringer som blir brukt, altså om de kommer fra innsiden og de troendes ståsted, eller utenfra og de som ikke tilhører den religiøse tradisjonen. **K60** bruker forklaringer som ligner

²⁵⁹ Fuglseth (2021, s. 22) viser ikke direkte til Eidhamar, men har med artikkelen hans fra 2019 i referanselisten for boka.

²⁶⁰ **K4** finnes i kapittel 4, delkapittel 4.2 og lyder: «Et faglig innenfra-perspektiv bør derfor benyttes i RLE-faget» (Eidhamar, 2009, s. 96).

²⁶¹ **K54** finnes i kapittel 5, 5.5 og lyder: «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, 2019, s. 28).

²⁶² **K11** finnes i kapittel 4, 4.5 og lyder: «Det vil si hvorvidt tilnærmingen til en religiøs tradisjon skjer med språk og forklaringer fra innsiden, fra de troendes og teologenes eget perspektiv» (Andreassen, 2014b, s. 323).

²⁶³ **K12** finnes i kapittel 4, 4.5 og lyder: «Eller om tilnærmingen skjer med et klart ståsted utenfra, som gjenspeiler seg i forklaringer for de som ikke tilhører den religiøse tradisjonen det er snakk om» (Andreassen, 2014b, s. 323).

på de som ifølge **K12** hører hjemme i utenfraperspektivet, mens **K61** bruker forklaringer som ligner på de som ifølge **K11** hører hjemme i innenfraperspektivet. Det er slik en viss overlapp mellom Fuglseths (2021, s. 22) og Andreassens (2014b, s. 323) beskrivelser av skillet mellom innenfra- og utenfraperspektiv. Forklaringen Fuglseth (2021, s. 22) bruker i **K60** og **K61** kan minne en del om eksempelet²⁶⁴ Eidhamar (s. 34) brukte i 2019. Den faglige innenfra-kunnskapen gjorde læreren bevisst på at religiøse kan være uenige med det faglige utenfraperspektivet. Relevant å merke seg her at bruk av begrepet innenfra-kunnskap. Dette er ikke nødvendigvis overlappende med innenfraperspektiv, ettersom det bare handler om kjennskap til de troendes fremstillinger av egen religion. I **K45**²⁶⁵ og **K46**²⁶⁶ la von der Lippe og Undheim vekt på to ulike perspektiv som læreren burde være kjent med. Innenfra-kunnskap kan også være kunnskap læreren bør være kjent med, men uten å nødvendigvis ta det med inn i undervisningen. Dette problematiserer hva som ligger i et innenfraperspektiv, men kan òg nøste opp i forvirringen. Det virker som om noen aktører bruker innenfraperspektiv og innenfra-kunnskap som synonyme, mens det ikke nødvendigvis er det for alle aktører.

6.3 Aukland (2021): Å lære hvordan som et håp for å fjerne etablerte dikotomier

Aukland (2021) skriver i artikkelen «Å lære hvordan: Forslag til et nytt mål utover å lære om og av religion» om den «veletablerte modellen» mellom å lære *om* og *av* religion, og lanserer et tredje alternativ; *å lære hvordan*. Dette forklarer han som at «det er nettopp det å forstå hvordan man kan få og får kunnskap om religion jeg ønsker å etablere som et eget mål for religionsundervisningen i denne artikkelen» (Aukland, 2021, s. 104). Auklands artikkel, som siste tekst i materialet mitt, er en passende avrundning, fordi den bekrefter noen av tendensene som kom til syne i perioden mellom 2015-2019²⁶⁷. Nyansene blir forsterket, og det er ikke lenger en debatt som bare dreier seg om å lære *av* eller *om* religion, men om mange flere løsninger.

Innledningsvis viser Aukland et skille i debatten mellom å lære *av* og *om* religion, og knytter dette opp mot teologi og religionsvitenskap i **K62**:

Dette løser opp en utfordring i den religionsdidaktiske debatten i Skandinavia i dag, hvor koordinatene tenderer til å sette et skille mellom å lære om versus å lære av, som i igjen kan

²⁶⁴ Eksempelet finnes i kapittel 5, 5.5.2. Eksempelet handler om hvem av de abrahamittiske religionene som er eldst. Det faglige utenfraperspektivet tilsier jødedommen, mens innenfra-kunnskap gir innsikt i at muslimer anser Adam som en profet, og dermed islam som den eldste religionen.

²⁶⁵ **K45** finnes i kapittel 5, 5.2 og lyder: «Troende innenfraperspektiv» (von der Lippe & Undheim, 2017a, s. 18).

²⁶⁶ **K46** finnes i kapittel 5, 5.2 og lyder: «Ren religionskritikk» (von der Lippe & Undheim, 2017a, s. 18).

²⁶⁷ Denne perioden er presentert i kapittel 5, og grupperingene kommer særlig frem i delkapittel 5.6.

knyttes til diskusjonen om basisfagene religionsvitenskap og teologi (Kjeldsen, 2016, s. 32–33; von der Lippe & Undheim, 2017a, s. 19–20; Aukland, 2021, s. 104).

Det er implisitt at Aukland i **K62** kobler å lære *om* religion og religionsvitenskap sammen på den ene siden, og på den andre å lære *av* religion og teologi (Kjeldsen, 2016, s. 32–33; von der Lippe & Undheim, 2017a, s. 19–20; Aukland, 2021, s. 104). Dette kan, både i kraft av referansen²⁶⁸, men og grunnet mye likt innhold ses opp mot von der Lippe og Undheim (2017a, s. 19) i **K47**²⁶⁹. Von der Lippe og Undheim (2017a, s. 19) kobler læring *om* religion sammen med religionsvitenskapen, og når Aukland i **K62** trekker debatten opp mot teologi er det trolig forbindelsen mot læring *av* religion han knytter det til. Dette sier ikke tydelig om Aukland (2021) ser på læring *av* religion tett opp mot å lære *om* religion, eller læres opp *i* religion. Det sier likevel noe om grupperingene og ideologiene som kom til syne i både perioden mellom 2008-2014²⁷⁰ og 2015-2019²⁷¹. Disse ideologiene kan gjennom **K62** knyttes opp mot skillet mellom teologer og religionsvitere.

Som tittelen viser ønsker Auklands (2021) å fremme et alternativ til å lære *om* eller *av* religion: *Å lære hvordan*. Dette forklarer han i **K63**: «Et tredje alternativ til å lære om og lære av religion, kan være *å lære hvordan*, i betydningen *å lære hvordan* vi får og kan få kunnskap om religion» (Aukland, 2021, s. 105). *Å lære hvordan* forklarer Aukland (2021, s. 105) i **K64**: «Jeg foreslår følgende definisjon: *Å lære hvordan* viser til et eget mål for religionsundervisning hvor elevene (a) lærer å produsere og evaluere kunnskap om religion, og (b) utvikler forståelse for hvordan folk i alminnelighet får kunnskap om religion.» Dette utdyper Aukland (2021, s. 105–106) ved at den første delen (a) dreier seg om hvordan «fagfolk» jobber med religion, altså metodologi og epistemologi, og kaller dette for den «religionsfaglige delen.» Den andre delen (b) kaller Aukland (2021, s. 106) for den «allmenne delen», og den dreier seg om hvordan man får kunnskap om religion utenfor religionsfaglige kontekster, for eksempel gjennom media. Innenfor den religionsfaglige delen plasserer Aukland (2021, s. 106) å lære *om* religion, mens den allmenne delen kan knyttes til både læring *om* og *av* religion. Den allmenne delen kobles til læring *av* religion fordi den henger sammen med elevenes livsverden, holdninger og bakgrunn (Aukland, 2021, s. 106). Med dette mener ikke Aukland (2021, s. 106) at *å lære*

²⁶⁸ Aukland (Kjeldsen, 2016, s. 32–33; von der Lippe & Undheim, 2017a, s. 19–20; 2021, s. 104) viser til samme sidetall i von der Lippe og Undheim sin bok som **K47** er hentet fra.

²⁶⁹ **K47** finnes i kapittel 5, delkapittel 5.2 og lyder: «Religionsdidaktikken legger stor vekt på at elevene skal lære om religioner og livssyn, og ikke *av*» (von der Lippe & Undheim, 2017a, s. 19).

²⁷⁰ Denne perioden er presentert i kapittel 4, og grupperingene kommer særlig frem i delkapittel 4.7.

²⁷¹ Denne perioden er presentert i kapittel 5, og grupperingene kommer særlig frem i delkapittel 5.6.

hvordan er det samme som å lære *om* og *av*, men det utvikler seg til et tredje mål. Dette viser han i **K65**:

Samtidig er det å lære *hvordan* distinkt som mål fordi den bare indirekte peker på de religiøse tradisjonene og, særlig i den allmenne delen, sikter seg inn mot alle medlemmer i dagens samfunn som, om de er religiøse eller ikke, har en eller annen holdning og relasjon til religion og religioner (Aukland, 2021, s. 106).

Å lære *hvordan* handler om hvordan elevene kan få tilgang til kunnskap om religion, på alle nivåer. Dette kan dreie seg om kjennskap til ulike metoder, ulike typer kunnskap og ulike plattformer som gir kunnskap om religioner (Aukland, 2021, s. 106–107). Denne typen tilnærming skiller seg en del fra de andre aktørene, men kan for eksempel til dels overlappes med Andreassen (2016, s. 49) i **K31**²⁷². I **K31** skriver Andreassen (2016, s. 49) at ved bruk av innenfraperspektiv må hva perspektivet er et uttrykk for analyseres. Dette kan overlappes med å lære *hvordan* man kan analysere ulike uttrykk for religion, og hvordan slike uttrykk kommer frem i samfunnet. Den religionsfaglige delen vil dreie seg om å analysere hva innenfraperspektivet betyr for den troende, mens den allmenne delen ser på hvordan man kan få og får tilgang til slik kunnskap. Aukland (2021, s. 105) bygger på en faglig tilnærming, som overlapper med både læring *om* og *av* religion, samtidig som han legger frem et tredje alternativ. Dette gjør at han plasserer seg til dels overlappende med en rekke av de andre aktørene, men samtidig legger frem noe nytt, som jeg verken kan plassere i den ene eller den andre ideologien. Å åpne opp for å lære *av* religion og livssyn er likevel mer overens med den opplevelsesorienterte religionsdidaktikken.

Aukland (2021, s. 104) legger frem å lære *hvordan* som en delvis løsning på uenigheten om å lære *om* og *av*, og kan tjene mye på at begge grupperinger²⁷³ sine perspektiv inkluderes. Dette kommer frem i **K66**: «Noe av styrken i et fokus på å lære *hvordan* er potensialet i å løse en rekke utfordringer som ligger latent i læreplaner som særlig sikter mot at elevene skal å få kunnskaper om utvalgte religioner» (Aukland, 2021, s. 109). Her kan Aukland (2021, s. 109) vise til blant annet verdensreligionsparadigmet²⁷⁴, en omstridt debatt i religionsvitenskapen, der visse religioner har blitt tildelt status som verdensreligioner, og får forrang i undervisningen. Aukland (2021, s. 109) styrker slik rollen til å lære *hvordan* når han presenterer dette som en løsning på verdensreligionsparadigmet, eller iallfall at visse utvalgte religioner får forrang. Å

²⁷² **K31** finnes i kapittel 5, 5.1.4 og lyder: «Når et innsideperspektiv brukes i religionsundervisning og i religionsvitenskap, må det følges av en analyse av hva dette perspektivet er et uttrykk for» (Andreassen, 2016, s. 49).

²⁷³ Grupperingene er diskutert i både kapittel 4, delkapittel 4.7 og i kapittel 5, delkapittel 5.6.

²⁷⁴ Jf. Ankers (2017) kapittel i *Religion i skolen*. «På tide å si farvel til verdensreligionene?»

lære hvordan kan handle om å lære hvordan religion som enhet kommer til uttrykk, uavhengig av hvilken religion det er snakk om (Aukland, 2021, s. 109). For eksempel kan undervisningen handle om religiøse uttrykk i media, uavhengig av religionen som omtales (Aukland, 2021, s. 109). Aukland (2021, s. 109) påpeker selv at en kritikk av dette kan dreie seg om at det kan være vanskelig å snakke om religiøse uttrykk i media uten å kontekstualisere det opp mot den religionsvitenskapelige delen, og et tidsspress på læreren kan gjøre at utvalgte religioner blir hovedfokuset. Eleven vil likevel sitte igjen med en kritisk tilnærming til hvordan religioner fremstilles i media, og læringen kan slik være overførbar²⁷⁵ til andre kontekster og religioner (Aukland, 2021, s. 109).

Aukland omtaler debatten i norsk religionsdidaktikk som å fortsatt dreie seg om to grupperinger som kommer til syne i en konflikt i **K67**: «En konflikt mellom en mer teologisk og erfaringsorientert tilnærming på den ene siden, og en mer distansert form for religionsvitenskap som i følge noen forskere sies å skulle fokusere primært på «utenfraperspektiver»» (Andreassen, 2016, s. 48–49; Brekke, 2019; Aukland, 2021, s. 110). **K67** oppsummerer grupperingene og ideologiene, som òg jeg har funnet, der én side vektlegger opplevelser, mens den andre vektlegger utenfraperspektivet. Avslutningsvis vil jeg vise til et håp Aukland (2021, s. 118) legger frem, etter å ha tematisert en rekke av de problemene jeg har lagt frem i analysen i **K68**: «Mitt håp er [at] det å *lære hvordan* kan åpne opp for en ny vinkling på religionsfagene, og utvide debatten fra kjente dikotomier mellom å lære om eller lære av, teologi eller religionsvitenskap, innenfra- eller utenfraperspektiver» (Aukland, 2021, s. 118).

6.4 Diskursene i perioden 2020-2021: Ideologiene finner en middevei

Vestøl (2020, s. 363) knytter innenfra- og utenfraperspektiv opp mot den internasjonale debatten gjennom emisk/etisk og insider/outsider, samtidig som han tydeliggjør hvordan begrepene passer inn i klasserommet: Emisk og etisk er vitenskapelig tilnærming, mens insider og outsider er ståstedet. Til forskjell fra tidligere materialet forholder Vestøl seg til Chryssides og Gregg (2019; Vestøl, 2020) sin bok *The Insider – Outsider Debate. New perspectives in the Study of Religion*. Henvisning til denne boka viser til en internasjonal debatt som også har utviklet seg, især siden McCutcheons antologi fra 1999, som utgjorde et premiss for en rekke av temaene i debatten. Det er altså ikke bare de norske diskursene som har utviklet seg, men òg de internasjonale. Idéen om at innenfra- og utenfraperspektiv ikke bare består av ståsted, men

²⁷⁵ Dette vil i så tilfelle samstemme godt med dybdelæring, som handler om evnen til å overføre problemløsning til andre kunnskapsområder og situasjoner (Brunstad, 2018, s. 130). Dybdelæring er en del av kunnskapsgrunnlaget i skolen satt i overordnet del for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

også tilnærming og forklaringsgrunnlag kan bidra til å tydeliggjøre hva som egentlig ligger i begrepene, og forene de ulike måtene begrepene blir anvendt av aktørene i materialet. I perioden 2015 til 2019²⁷⁶ klarte jeg ikke å kategorisere Vestøl i noen av ideologiene. For Vestøl dreide seg om å lære *reflekterende i møte med religion og livssyn*. Ideologi kommer fortsatt ikke tydelig frem hos Vestøl i artikkelen hans fra 2020, der han er vanskelig å kategorisere i én av de to grupperingene. I avslutningen av kapittel 4²⁷⁷ og 5²⁷⁸ la jeg frem dikotomi og to adskilte ideologier. Både Vestøl (2020) og Aukland (2021) presenterer en type middelvei i deres fremstillinger. Dette er særlig interessant når begrepene innenfra- og utenfraperspektiv er en del av KRLE-faget i LK20. Det er ikke lenger mulig å utelukke ene eller det andre perspektivet, debatten ser i større grad ut til å dreie seg om hvilket av perspektivene som bør *dominere*. Dette betyr ikke nødvendigvis at debatten er ferdig diskutert, men heller at den har utviklet seg til å handle om vekting og nyanser. Denne utviklingen ser jeg som en årsakssammenheng fordi nyansene ble større i målet med læringen i KRLE-faget i perioden frem mot 2020²⁷⁹.

Fuglseth (2021), i motsetning til de to andre aktørene i perioden, legger frem en forklaring av hva som ligger i innenfra- og utenfraperspektiv. Dette kan dreie seg om at kapittelet hans er en del av en innføringsbok for lærer- og lektorstudenter med KRLE som undervisningsfag. Beskrivelsene hans av innenfra- og utenfraperspektiv minner mye om tidligere aktørers forklaringer, særlig aktørene som jeg har gruppert innenfor den opplevelsesorienterte religionsdidaktikken fordi han påpeker at et faglig innenfraperspektiv skal være en sentral del av faget. Relevant å merke seg er at Fuglseth (2021, s. 22) viser til begrep som jeg har funnet hos Eidhamar (2019, s. 34), og det er uklart om han med et faglig innenfraperspektiv sikter til den typen innenfra-kunnskap²⁸⁰ som Eidhamar brukte, eller til det faglige innenfraperspektivet som Eidhamar presenterte.

I perioden 2015 til 2019²⁸¹ utviklet debatten om målet for læringen i KRLE-faget seg til å ha flere nyanser, og artikkelen til Aukland (2021) forsterker disse nyansene enda mer med å lansere et nytt mål: *Å lære hvordan*. Aukland (2021) forholder seg aktivt til grupperingene ved å trekke frem debatten, men uten å reflektere eller drøfte aktørene i de ulike grupperingene. Det er verdt å trekke frem at Aukland (2021, s. 118) avslutter artikkelen sin med et håp om at

²⁷⁶ Denne perioden er presentert i kapittel 5, og grupperingene kommer særlig frem i delkapittel 5.6.

²⁷⁷ Her viser jeg til siste delkapittel, 4.7, i kapittel 4.

²⁷⁸ Her viser jeg til siste delkapittel, 5.6, i kapittel 5.

²⁷⁹ I perioden mellom 2015-2019 kom en rekke nyanser frem, slik som å lære i *møte med religion og livssyn* og å lære i *reflektert møte med religion og livssyn*. Disse oppsummeres i kapittel 5, delkapittel 5.6.

²⁸⁰ Eidhamar (2019, s. 34) presenterte innenfra-kunnskap i kapittel 5, delkapittel 5.5.2.

²⁸¹ Denne perioden er presentert i kapittel 5, og nyansene kommer særlig frem i delkapittel 5.6.

grupperingene og konfliktene om de to temaene jeg har redegjort for i perioden 2008-2021 kan løses opp i med et nytt mål for religions- og livssynsundervisningen: *Å lære hvordan*. Det er likevel ikke til å legge skjul på at det er uttrykk for uenighet og grupperinger i perioden 2020 til 2021. Det kan virke som om grupperingene i større grad må forenes, og at det nye målet er strategier for å lykkes med dette. Auklands (2021, s. 118) håp kan jeg stille meg bak, og håper at min oppgave kan bidra til. Å synliggjøre de ulike diskursene, uenighetene, grupperingene og ideologiene som finnes kan føre til en enklere og mer transparent debatt som tvinger fagfeltet til å forholde seg til uenigheten og hverandre. Dette kan gjøre det lettere for lektorstudenter å forstå kjerneelementet, begrepene innenfra- og utenfraperspektiv, og målet for læringen, og de komplekse problemstillingene dette kan henge sammen med.

7. Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg gjennom en kognitiv og kritisk diskursanalyse analysert 68 konstruksjonsproposisjoner og 12 henvisningsproposisjoner som alle omtaler innenfra- og utenfraperspektiv og/eller målet for læringen i religions- og livssynsdidaktikk og er hentet fra norske religionsdidaktiske innføringsbøker eller artikler i perioden 2008 til 2021. Alle har målgruppen lærere, eller andre som underviser i religions- og livssynsfaget i ungdomsskolen eller det religionsdidaktiske fagmiljøet. Gjennom å presentere og analysere proposisjonene har jeg forsøkt å besvare problemstillingen:

Hva er innenfra- og utenfraperspektiv, hvordan henger det sammen med målet for læringen og i hvilken rolle skal innenfraperspektivet spille i undervisningen i KRLE-faget i ungdomsskolen ifølge det utvalgte materialet?

I introduksjonskapittelet presenterte jeg problemstillingen og ga den forskningsspørsmål. Den samme inndelingen legger jeg til grunn i avslutningen. For å diskutere spørsmålene tar jeg utgangspunkt i vedlegg 2 der jeg har plassert alle proposisjonene for hvert spørsmål. Essensen i proposisjonene er navngitt i makroproposisjoner, som sammen lager makrostrukturen for hvert spørsmål. Avslutningsvis gjør jeg meg noen refleksjoner om veien videre.

7.1 Hva er innenfra- og utenfraperspektiv? Enighet og uklarhet

Innenfra- og utenfraperspektiv er definert og brukt av en rekke av aktørene i mitt analysemateriale. Jeg har kategorisert flere særtrekk ved innenfra- og utenfraperspektiv blant de utvalgte aktørene:

Innenfraperspektiv

- 1) Å se en religion eller et livssyn innenfra.
- 2) Språk og forklaringer fra innsiden, fra de troendes eget perspektiv.
- 3) Arbeidsmåter som er opplevelsesorienterte.
- 4) Et forkynnende innenfraperspektiv kan være gjennom åpne samtaler og diskusjoner med utgangspunkt i trosposisjoner i klassen, eller interreligiøs læring.

Utenfraperspektiv

- 1) Utenfra eller fra en utside.
- 2) Bygger på fagbegrep og fagforståelser, og forklaringen til de som ikke tilhører den religionen det er snakk om.
- 3) Det har avstand eller distanse til religionen eller livssynet det er snakk om.
- 4) Det er objektivt, kritisk og pluralistisk i fremstillingen av religion og livssyn.
- 5) Det er deskriptivt eller beskrivende.
- 6) Utenfraperspektivet tar ikke stilling til sannhetsinnholdet i religionen eller livssynet det er snakk om.
- 7) Det bygger på religionskritikk.

Jeg har trukket frem fire særtrekk ved innenfraperspektiv i tekstene jeg har analysert. En viktig bemerkning er at kun det fjerde særtrekket sier noe om hvem sitt innenfraperspektiv det er snakk om. Utenfraperspektiv har flere særtrekk, og jeg har funnet hele syv særtrekk ved utenfraperspektivet. De to første særtrekkene ved innenfra- og utenfraperspektiv skildrer tydelig en forskjell i ståsted mellom perspektivene. De to andre særtrekkene ved innenfra- og utenfraperspektiv viser også til forskjeller mellom perspektivene ved at de legger ulikt språk til grunn og bruker ulike forklaringer. Etter dette er ikke særtrekkene i like stor grad myntet på motsetningene mellom perspektivene, selv om de sier noe om hva som skiller dem. For eksempel kan det tenkes at (3) opplevelsesorienterte arbeidsmåter skiller seg fra (3) en distanse eller avstand. Jeg vil påpeke at det generelt ikke kommer tydelig frem hvem sine innenfra- og utenfraperspektiv det egentlig er snakk om, selv om noen aktører impliserer det. Underveis i analysen har jeg poengtert en manglende avklaring på hvem sitt perspektiv det er snakk om. Det kommer frem blant disse særtrekkene at det stort sett er snakk om innenfra- og utenfraperspektiv som fremstillingsformer i religions- og livssynsfaget.

I en egen bolk i vedlegg 2 har jeg trukket frem skillet mellom faglig og personlig. Dette er fordi det kun er Eidhamar (2019) som bruker dette skillet. Det er ikke tilstrekkelig materiale for at jeg kan si noe mer om forskjellen mellom de fire aspektene, og hans definisjoner er derfor ikke inkludert i like stor grad som de fra andre aktører i særtrekkene. Jeg skal kort nevne noe om det faglige og personlige. Det virker som om faglig innenfraperspektiv ironisk nok har en del til felles med de særtrekkene jeg har funnet for utenfraperspektivet: Det er vitenskapelig, beskrivende og objektivt. Det faglige kan omtale vitenskapsdisiplinens perspektiv, som gjennom visse fremstillingsformer blir faglig. Det personlige dreier mer om hvordan en som privatperson tar stilling.

Som vist virker det å være en viss enighet om hva innenfra- og utenfraperspektiv er. Jeg skal i dette avsnittet argumentere for at denne enigheten rundt innenfraperspektivet ikke er konkluderende, fordi det i store deler av materialet er manglende avklaring på hvem sitt innenfraperspektiv det er snakk om. Den manglende avklaringen av dette gjør at jeg ikke kan konkludere med noen faktisk enighet eller uenighet. Jeg vil likevel peke på noe klar enighet og uenighet om hva, først innenfra-, og så utenfraperspektivet er. Eidhamar (2019, s. 31), Andreassen (2014, s. 323; 2016, s. 49 & 128), Johannessen (2010, s. 115), von der Lippe og Undheim (2017b, s. 18) og Fuglseth (2021, s. 22) er enige om at innenfraperspektivet tar utgangspunkt i de troendes egen fremstilling²⁸². Dette virker det å være enighet om. I vedlegg

²⁸² Punkt 2 under innenfraperspektiv.

2 har jeg markert det fjerde særtrekket på innenfraperspektiv med egen farge. Dette er fordi det kun er Johannessen (2010, s. 115) som trekker frem at innenfraperspektivet er forkynnende, og til tross for at det ikke er eksplisitt uttalt uenighet mot dette, er det viktig at det kun er én aktør som viser til dette. Et forkynnende innenfraperspektiv vil ikke nødvendigvis være motstridende med opplæringsloven §2-4, men en forkynnende undervisning vil være det (Opplæringslova, 1998, §2-4; von der Lippe & Undheim, 2017a, s. 13). Her fremgår det uenighet om hva et innenfraperspektiv er. Dette kan være en konsekvens av at Johannessen (2010, s. 115) er klar på at det er elevens innenfraperspektiv han sikter til, og dette kan gjøre at han skriver om noen andres innenfraperspektiv enn de andre aktørene.

Det virker å være enighet om hva et utenfraperspektiv er. Dette kan være som følge av en utbredt enighet blant aktørene om at et utenfraperspektiv hører hjemme i religions- og livssynsundervisningen. Punkt syv om utenfraperspektiv, religionskritikk, er et punkt færre aktører stiller seg bak. Kun von der Lippe og Undheim (2017a, s. 18) og Fuglseth (2021, s. 22) trekker frem religionskritikk eller religionskritiske forklaringer. Andreassen²⁸³ (2016, s. 126) trekker frem kritisk som et krav. Jeg skal ikke gå inn på noen lang debatt om forskjellen mellom kritikk og religionskritikk, men det er verdt å merke seg at det ikke nødvendigvis er det samme. Det er ingen av de andre aktørene som direkte taler mot religionskritikk. Dette kan handle om hvem sitt utenfraperspektiv det er snakk om. Mener for eksempel Fuglseth (2021, s. 22) at læreren eller eleven sitt utenfraperspektiv skal inneholde religionskritiske forklaringer? Von der Lippe og Undheim (2017a, s. 18) forklarer religionskritikk som en motsetning til et troende innenfraperspektiv. De påstår ikke at dette er noe læreren skal bruke, men kun være kjent med. Dette gjør at de ikke nødvendigvis mener at dette hører hjemme i utenfraperspektivet i klasserommet, og kan de vise til noe annet enn Fuglseth (2021, s. 22). Dette viser til en viss uenighet, som igjen kan forklares av manglende avklaring av hvem sitt utenfraperspektiv det er snakk om. Jeg vil særlig påpeke at punkt 3, distanse, har tre forfattere²⁸⁴ som trekker frem distanse i utenfraperspektivet, og at dette kan være en sentral markør for utenfraperspektivet.

7.2 Hvordan henger innenfra- og utenfraperspektiv sammen med målet for læringen i KRLE-faget i ungdomsskolen? Uenighet i perioden 2008-2021

Innenfra- og utenfraperspektiv henger sammen med målet for læringen i religions- og livssynsfaget gjennom hvordan det blir argument for. Her kommer det frem uenighet. Jeg har

²⁸³ Dette kom frem under kapittel 5, 5.1.2 i **K24**: «Et religionsfag bør derfor bidra med kunnskap som kan gi innsikt i hvilke uttrykk, og hvilken betydning og funksjon religion har i dagens samfunn. For å kunne oppnå det trengs saklig, kritisk og distansert kunnskap om religioner.» (Andreassen, 2016, s. 126)

²⁸⁴ Sjødal og Eidhamar (2009, s. 31), Johannessen (2010, s. 115) og Andreassen (2016, s. 49 & 128).

pekt på to ideologier som trer frem: En religionsvitenskapelig religionsdidaktikk og en opplevelsesorientert religionsdidaktikk. Jeg finner ikke hegemoni i diskursene. Et skille mellom ideologiene kan baseres på særtrekkene jeg trakk frem i forrige delkapittel. Den religionsvitenskapelige religionsdidaktikken argumenterer for utenfraperspektiv og å lære *om* religion og livssyn. Den opplevelsesorienterte religionsdidaktikken argumenterer for å lære *av* religion og livssyn²⁸⁵. Det er altså argumentene for den ene eller den andre ideologien som knytter disse to temaene sammen. Jeg skal presentere argumentene i tre bolker, der de to første sokner til de to ideologiene. (1) Utenfraperspektiv og å lære *om* religion og livssyn, (2) å lære *av* religion og livssyn, (3) en middelvei.

Under argumenter for utenfraperspektivet og å lære *om* religion og livssyn kommer fire typer argument frem: (1) Religionsvitenskapelig religionsdidaktikk og religionsdidaktikken vektlegger læring *om* religion og livssyn. (2) Læreplanene vektlegger å lære *om* religion og livssyn. (3) Mangfold, inkludering og toleranse gjennom læring *om* religioner og livssyn. (4) Når innenfraperspektivet møter læring *av* religion og livssyn blir det en opplæring *i* religion og livssyn. Disse argumentene går ofte hånd i hånd med argumenter mot å lære *av* religion og livssyn. I argumentasjon for å lære *om* religion og livssyn kommer det frem argumenter mot å lære *av* religion og livssyn, og det knyttes samtidig opp mot en religionsvitenskapelig religionsdidaktikk²⁸⁶. En del av disse argumentene har jeg samlet rundt et eget spørsmål: Hvorfor bør ikke å lære *av* religion og livssyn være en normativ målsetting? Dette har jeg gjort fordi det blant argumenter for å lære *av* religion og livssyn er et viktig skille som kommer frem. Aktørene er splittet mellom å argumentere for tilsiktet eller utilsiktet læring *av* religion og livssyn – det dreier seg om det kan være et normativt mål. Blant argumenter for at å lære *av* religion ikke bør være en normativ målsetting finner jeg: 1) Det er ikke noe en lærer kan styre om elever lærer *av* religion og livssyn, og det bør dermed være utilsiktet. (2) Tilsiktet læring *av* religion og livssyn er i strid med lovverk skolen er bundet av. (3) Det hører ikke hjemme i en religionsvitenskapelig religionsdidaktikk. Det særlig et interessant argument at å lære *av* som en normativ målsetting er *ulovlig*. Dette henger sammen med hvorfor jeg valgte å undersøke i en norsk kontekst i denne oppgaven. Fritaksretten er særskilt norsk, og en slik forståelse av å lære *av* religion og livssyn kan derfor berøre fritaksretten. I tillegg vil en fremstilling der det

²⁸⁵ En rekke av aktørene knytter dette også opp mot innenfraperspektivet, slik som Eidhamar i **K57**: «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?» (Eidhamar, 2019, s. 34) Kapittel 5, 5.5.2.

²⁸⁶ Dette blir særlig gjort av Andreassen (2016, s. 17, 51 & 125) og von der Lippe og Undheim (2017a, s. 19).

strider med lovverket om elevene lærer *av* religion og livssyn som en målsetting for faget være utenkelig for en lærer å inkludere i faget.

Det er særlig to typer argumenter for at elevene bør lære *av* religion og livssyn: (1) Formålet i faget²⁸⁷ vektlegger at kunnskap er nødvendig for å lære *av* religion og livssyn. (2) Elevene kan lære *av* religion og livssyn. Det er òg argumenter for at dette ikke er noe en lærer kan unngå, men det er uklart om det derfor skal være et normativt mål. Blant disse to grupperingene, på den ene siden: Å lære *om* og ikke normativt *av*, og på den andre siden å lære *av*, kommer det uenighet frem. Det er særlig eksplisitte argumenter mot en normativ målsetting om at elevene skal lære *av* religion og livssyn, mens argumentene for å lære *av* bygger på at det ikke er noen grunn til at elevene ikke skal lære *av* religion. Særlig trekker Eidhamar (2019, s. 34) frem at det faglige innenfraperspektivet kan være en måte elevene lærer *av* religion og livssyn. Argumenter for et normativt å lære *av* bygger på at det er lovlig, eller som det kommer frem i mitt materiale: Mulig. Dette viser til uenighet om målet for læringen i religions- og livssynsfaget, som kan påvirke bruken av innenfraperspektivet. Dette følger jeg opp videre i neste delkapittel der jeg diskuterer siste del av problemstillingen.

Den tredje grupperingen er en middelvei, som er fra den nyeste perioden²⁸⁸. Denne kan kanskje utjevne en del av disse uenighetene, ved å finne andre alternativ enn de etablerte å lære *om* eller *av*. Blant disse har jeg ikke kategorisert argumentene, men kan trekke frem at det her er vekt på å lære *hvordan* og å lære *i (reflektert) møte med* religion og livssyn. Dette er middelveier som ikke tar stilling til debatten mellom den religionsvitenskapelige og opplevelsesorienterte religionsdidaktikken. Jeg kan likevel tenke meg at òg disse målene kan problematiseres i tiden fremover, især å lære *i (reflektert) møte med* religion og livssyn som en normativ målsetting. Det fremgår ikke veldig klart for meg forskjellen på visse forståelser av å lære *av* religion og livssyn og å lære *i (reflektert) møte med* religion og livssyn. Det kan være mulig at det i kommende tid vil tre frem en rekke av de samme argumentene mot dette målet som en normativ målsetting om å lære *av* religion og livssyn.

7.3 Kan vi identifisere ideologier i denne (u)enigheten?

I introduksjonskapittelet trakk jeg frem ulike ting jeg forbandt med innenfra- og utenfraperspektiv og nevnte blant annet ekskursjoner, som blir eksemplifisert gjennom

²⁸⁷ Det skal merkes her at faget det vises til RLE-faget.

²⁸⁸ Kommer først frem i perioden 2015-2019, men blir så tydeligere i perioden 2020-2021.

metodologisk gjesteskap²⁸⁹. Ekskursjoner kan inkludere at en talsperson for religionen selv snakker til elevene. Dette er én persons innenfraperspektiv. Gjennom analysen har jeg bedt deg som leser legge merke til alle gangene forfatterne skriver om innenfra- og utenfraperspektiv uten å spesifisere hvem sitt perspektiv de sikter til. Et innenfraperspektiv kan være mer enn bare en talsperson for religionen eleven møter gjennom ekskursjon, men også elevens eller læreres innenfraperspektiv. Mye av uenigheten tror jeg stammer fra manglende avklaring som fører til at fagfeltet ikke forstår hverandre – de er ikke tydelige nok i hvem sitt innenfra- eller utenfraperspektiv de sikter til. Jeg har likevel valgt å skille mellom denne uenigheten i to ideologier: Religionsvitenskapelig og opplevelsesorientert religionsdidaktikk. Dette skillet kan til dels minne om Lieds (2006, s. 187) skille mellom «Winsnes-tradisjonen» og «Asheim/Mogstad-tradisjonen»²⁹⁰ for innføringsbøker i religions- og livssynsdidaktikk. Det kan slik peke på ideologier som går lengre tilbake i tid. Det er likevel ikke to tydelige avgrensede ideologier i materialet mitt, og en forenende middelvei har kommet frem. Denne middelveien er likevel myntet på diskusjonen om målet for læringen i KRLE-faget, og ikke på innenfra- og utenfraperspektiv. Jeg undrer meg derfor på om fagfeltet begynner å bli ferdige med diskusjonen om innenfra- og utenfraperspektiv og heller har beveget seg mot en diskusjon om målet for læringen i KRLE-faget.

7.4 Hvilken rolle skal innenfraperspektivet spille i undervisningen?

I følgende delkapittel skal jeg forsøke å svare på hvilken rolle innenfraperspektivet skal spille i undervisningen i KRLE-faget i ungdomsskolen ifølge materialet og aktørene jeg har valgt ut. Ett av forskningsspørsmålene til dette er hvem sitt innenfraperspektiv som skal være en del av undervisningen. Dette spørsmålet har jeg trukket frem flere ganger gjennom analysen og denne konklusjonen, rett og slett for å vise til hvorfor det ekstremt krevende å svare på. Det finnes ikke tilstrekkelig avklaring på hvem sitt innenfraperspektiv aktørene viser til, og det er ikke mulig å konkludere med noe. Jeg trekker likevel dette frem som en del av uenigheten, og problematikken i hele debatten, og det er noe jeg har ønsket at leseren skulle merke seg. Derfor har jeg bevart dette som et forskningsspørsmål. Jeg skal kort trekke frem visse avklaringer blant de aktørene som tydeliggjør det. Johannessen (2010, s. 115) skriver om elevens innenfraperspektiv. Eidhamar (2019, s. 28) viser gjennom forskjellen mellom faglig og personlig at han viser til et faglig innenfraperspektiv som tar utgangspunkt i en faglig beskrivelse av hvordan medlemmer av den aktuelle trostradisjonen forstår sin egen religion

²⁸⁹ Vestøl (2020, s. 363) trekker frem metodologisk gjesteskap i forbindelse med å lære *i reflektert møte med religion og livssyn*.

²⁹⁰ Dette skillet forklarer jeg i kapittel 3, delkapittel 3.4.

innenfra. Det blir derfor medlemmene av den aktuelle religionen eller livssynet sitt innenfraperspektiv som ligger til grunn, selv om det er fremstilt faglig. Disse medlemmene kan likevel enda være eleven eller læreren, og det er enda noe uklart. Andreassen (2016, s. 128) poengterer at bruk av innenfraperspektiv kan føre til én representasjon av religion, og viser slik at det finnes flere innenfraperspektiv. Det er likevel ikke helt tydelig hvilke innenfraperspektiv han skriver om i forbindelse med religions- og livssynsfaget. Dette er eksempler på aktører som i noen grad viser til hvem sitt innenfraperspektiv som hører hjemme i religions- og livssynsfaget. Det er disse jeg kan legge til grunn. Dette viser til en uenighet òg blant de som viser til hvem sitt innenfraperspektiv de skriver om, og jeg vil konkludere med at det ikke eksisterer allmenn enighet om hvem sitt innenfraperspektiv det er snakk om i forbindelse med undervisningen i KRLE-faget i ungdomsskolen.

Blant aktørene kommer det til syne både for- og motargumenter om hvorvidt innenfraperspektivet skal være en del av undervisningen eller ei. Disse er vist i vedlegg 2, der motargumentene er grønne, de betingede forargumentene gule og forargumentene røde. De to første kategoriene skal jeg redegjøre for her. Den siste kategorien er en del av neste delkapittel, der jeg diskuterer om innenfra- eller utenfraperspektivet skal dominere. Motargumentene bygger på at undervisning med innenfraperspektiv står i fare for å bryte med lovverk som skolen er bundet av, og at det fremmer en uønsket undervisning. I tillegg er motargumentene bygget på at det fører til noen representasjoner og innenfraperspektiv fremfor andre, og slik står i fare for å være essensialiserende. Eneste aktør som direkte argumenterer mot at innenfraperspektivet skal ha en fremtredende rolle i undervisningen er Andreassen (2010, s. 58–59 & 63–64; 2016, s. 17, 125 & 128). Dette betyr ikke at alle de andre aktørene er uenige, noe som kommer frem når jeg har kategorisert proposisjonene som argumenterer for at innenfraperspektivet skal være en del av undervisningen. Jeg har kategorisert Andreassen (2016, s. 57) under motargumentene og i de betingede forargumentene, ved at han åpner for at utenfraperspektivet kan være relativiserende²⁹¹. I tillegg uttrykker Andreassen (2016, s. 49) at dersom et innenfraperspektiv skal være til stede i undervisningen så må det medføre en analyse av hva dette innenfraperspektivet er et uttrykk for²⁹². Dette er slik betingede forargument.

²⁹¹ Her viser jeg til **K39**: «Sammenlignende utenfraperspektivet kritiseres i enkelte sammenhenger for å være relativiserende» (Andreassen, 2016, s. 57). Kapittel 5, 5.1.5.

²⁹² Her viser jeg til **K31**: «Når et innsideperspektiv brukes i religionsundervisning og i religionsvitenskap, må det følges av en analyse av hva dette perspektivet er et uttrykk for.» (Andreassen, 2016, s. 49) Kapittel 5, 5.1.4.

7.4.1 Skal innenfra- eller utenfraperspektiv dominere i undervisningen ifølge de utvalgte aktørene?

Argumentene på begge sider bærer preg av at få aktører tar stilling til i hvilken grad innenfraperspektivet skal dominere undervisningen. Dette er utfordrende fordi LK20 ikke viser til noen vekting av perspektivene, og det blir slik opp til den enkelte læreren. Jeg vil likevel påpeke at argumentene på den ene siden viser at det er kan være ulovlig, mens den andre viser til respekt, toleranse, empati og at de troende kan kjenne seg igjen i fremstillingen av egen religion. Eidhamar (2009, s. 96; 2019, s. 35) er eneste aktør som direkte argumenterer for at innenfraperspektivet skal dominere i undervisningen. Dette gjør han ved å peke på respekt, toleranse og empati. Ironisk nok er dette et argument for en vekting av læring *om* i religions- og livssynsfaget²⁹³. Dette viser hvorfor innenfra- og utenfraperspektiv og målet for læringen i KRLE-faget i ungdomsskolen kan henge sammen. Argumenter for at innenfraperspektivet skal være til stede i undervisningen, er at de troende kan kjenne seg igjen i fremstillingen av sin egen religion og sitt eget livssyn. Andreassen (2016, s. 128) påpeker at en fremstilling av religion og livssyn må forsøke å få elevene til å kjenne seg igjen i eget livssyn, men at ikke nødvendigvis eneste måte å få til dette på er ved innenfraperspektiv. Von der Lippe og Undheim (2017a, s. 17) drøfter utenfraperspektivet gjennom den religionsvitenskapelige religionsdidaktikken, og at det fort kan komme i konflikt med religiøses egen forståelse av hva religion er, og hvorfor det er viktig. Dette er heller ikke et klart argument for at innenfraperspektivet skal dominere undervisningen, men kan likevel brukes som et argument for at innenfraperspektivet bør være til stede i undervisningen. Andreassen (2016, s. 177) argumenterer mot at det personlige innenfraperspektivet bør dominere, ved at generelt faglige perspektiv bør være rådende i det norske religions- og livssynsfaget. Andreassen (2016, s. 128) argumenterer òg for at det faglige utenfraperspektivet bør dominere fordi det vil bedre gi bredde og overblikk i presentasjonen av religion og livssyn.

Det kommer særlig frem uenighet mellom to aktører: Eidhamar og Andreassen. Disse blir ytterpunkter på en akse, der Eidhamar (2009, s. 96; 2019, s. 35) argumenterer for at et faglig innenfraperspektiv bør dominere, og Andreassen (2016, s. 128) argumenterer for at et faglig utenfraperspektiv bør dominere. Jeg kan ikke konkludere med ett svar på hvilket av

²⁹³ Se delkapittel 7.1.2 der jeg knyttet å lære *om* religion og livssyn opp mot utenfraperspektivet. Inkluderingsstanken som argument for et utenfraperspektiv kan ses i kapittel 5, 5.1, **K23**: «I religionsundervisningen er en grunnleggende tanke at kunnskap om ulike religioner og kulturer vil kunne bygge ned fordommer og i stedet føre til mer respekt og toleranse» (Andreassen, 2016, s. 125).

perspektivene som bør dominere, men jeg kan merke meg en uenighet og at mange av aktørene ikke tar stilling.

7.4.2 Hva står på spill for aktørene når de argumenterer for eller mot innenfraperspektivet som dominerende i undervisningen?

Underveis i analysen har jeg arbeidet med analysespørsmål om hva som står på spill for aktørene når de konstruerer, reproducerer eller endrer allmenne sannheter²⁹⁴, eller hva som står på spill når de plasserer seg på en viss måte i forhold til andre personer eller ideer²⁹⁵. Dette er ikke nødvendigvis enkle spørsmål å svare på, ettersom det må baseres på min egen fortolkning. Jeg har gjennom analysen forsøkt å få frem hva som kan stå på spill for aktørene. En av de enklere tingene å påpeke er at det som kan stå på spill er å forsterke egne meninger og forståelser av begrep. For eksempel argumenterer Eidhamar (s. 96) for et faglig innenfraperspektiv allerede i 2009 i det materialet jeg har analysert. Dette knytter jeg til utviklingen av perspektivmangfoldsmodellen, som han navngir og presenterer i artikkelen fra 2019 (Eidhamar, s. 28). Det er lett å tenke at det som kan stå på spill er yrkesprofesjonalitet, men jeg ønsker med dette eksempelet å vise til noe større som står på spill. Religions- og livssynsfaget bygger på flere vitenskapsdisipliner, og det som kan stå på spill er hvilke av disse vitenskapsdisiplinene som får diktere innholdet og formålet med i faget. Perspektivmangfoldsmodellen var sentral allerede i 2006²⁹⁶ (Eidhamar, s. 99), altså før religions- og livssynsfaget gjennomgikk en rekke endringer i en mer sekulariserende retning. Det er verdt å stille spørsmål ved om det som står på spill for Eidhamar er å flytte faget tilbake til slik det var før endringen i 2008, ved at han trekker frem samme modell i 2019 (s. 28) som i 2006 (s. 99). Modellen er likevel ikke helt lik. Fordi det er de faglige perspektivene Eidhamar (2019, s. 33) argumenterer for at skal være en del av undervisningen, og det er særlig det faglige innenfraperspektivet andre aktører problematiserer, er det forskjeller mellom disse beskrivelsene fra 2006 og 2019 jeg ønsker å peke på. En sentral forskjell er tilføringen av begrepene «vitenskapelig beskrivelse» og «analyse» i 2019 (Eidhamar, s. 28). Disse begrepene bruker han ikke i kapittelet fra 2006. Det er derimot en rekke ting som er likt, slik som bruk av eksempelet jeg viste til i delkapittel 5.5²⁹⁷ (Eidhamar, 2006, s. 38; 2019, s. 34). Modellen har endret seg noe, og det er mulig å se utviklingen av modellen i de to tekstene. Det er slik et eksempel på hva som kan stå på spill for

²⁹⁴ Analysespørsmål til konstruksjonsproposisjon. Presentert i kapittel 2, 2.1.1 og kapittel 4, 4.1.

²⁹⁵ Analysespørsmål til henvisningsproposisjon. Presentert i kapittel 2, 2.1.1 og kapittel 4, 4.1.

²⁹⁶ Modellen kan ses helt tilbake til 2001, men ettersom jeg tar utgangspunkt i 2008 som et viktig skille for religions- og livssynsfaget ser jeg det som mer relevant å forholde meg til 2006.

²⁹⁷ Eksemplet var en lærer som trengte innenfra-kunnskap for å vite at muslimer anser islam som den eldste abrahamittiske religionen fordi Adam er en muslimsk profet. Kapittel 5, 5.5.

Eidhamar, og en rekke av aktørene. Det handler om hvem som skal ha rett til å bestemme hvordan religions- og livssynsfaget skal være. Historisk er det et fag i spenning mellom ulike vitenskapsdisipliner, og det gradvise sekulariseringen og en fremvekst av en norsk religionsvitenskapelig religionsdidaktikk i motsetning til den opplevelsesorienterte religionsdidaktikken viser uenighet i diskursene. Retten til å påvirke hvordan faget skal se ut står òg på spill for andre aktører, som for eksempel Andreassen (2016, s. 17 & 128). Han tar utgangspunkt i en religionsvitenskapelig religionsdidaktikk ved å vise til Alberts (2007, 2008). Dette ser jeg i sammenheng med kritikken hans av opplevelsesdimensjonen, fordi han i den religionsvitenskapelige religionsdidaktikken ikke legger vekt på opplevelsesorienterte arbeidsmåter (Andreassen, 2016, s. 17 & 128). Det som kan stå på spill for flere av aktørene er å fremme egne forståelser av begrep som innenfra- og utenfraperspektiv, og hvordan disse skal fungere i undervisningen. I tillegg er det relevant at for eksempel Andreassen (2010, s. 63–64) og Eidhamar (2019, s. 33) i sine tekster tar avstand fra hverandre. Tidligere trakk jeg frem disse to aktørene som ytterpunkter på en akse mellom innenfra- og utenfraperspektivet som dominerende. Det kan derfor være at de ønsker avstand fra på den ene siden et dominerende innenfraperspektiv og på den andre siden et dominerende utenfraperspektiv. Det viser til ulike meninger om hvordan religions- og livssynsundervisningen skal være.

En rekke av aktørene har trukket frem de ulike vitenskapsdisiplinene faget bygger på. Dette trodde jeg innledningsvis skulle være en forklaring på hva som stod på spill for de ulike aktørene, men det viste seg å være mer avansert. Dette kan ha sammenheng med utviklingen til det som på engelsk kalles *religious studies*. Det er ikke lenger et direkte skille mellom de ulike vitenskapsdisiplinene religions- og livssynsfaget bygger på, og det er i større grad en glidende overgang mellom for eksempel teologi og religionsvitenskap. Dette er heller ikke noe som aktørene selv trekker frem, i for eksempel «om forfatterne»-sider i innføringsbøkene. Religionsdidaktikk er et tverrfaglig felt som består av flere vitenskapsdisipliner, og det er dermed en plattform der slike titler kan bli lagt vekk. Jeg finner ingen direkte kobling mellom vitenskapelig bakgrunn hos aktørene og hvordan de argumenterer for innenfra- og utenfraperspektiv. Det kan likevel vises til noen aktører som trekker frem vitenskapsdisipliner. Andreassen (2016, s. 128) skriver om et religionsvitenskapelig perspektiv og en religionsvitenskapelig religionsdidaktikk i en rekke av materialet jeg har hentet, og det er tydelig at denne tilnærmingen vektlegger utenfraperspektivet. Von der Lippe og Undheims (2017a, s. 11) tilnærming er òg religionsvitenskapelig. Det er interessant å merke seg at det er aktører som er religionsvitenskapelige som trekker dette frem, med andre ord ingen teologer

som påpeker dette. Jeg skal ikke forsøke å besvare hvorfor det er slik i dette prosjektet, men jeg merker meg likevel at det kan eksistere maktperspektiv i diskursene i de ulike vitenskapsdisiplinene. Jeg vil igjen kort merke at disse vitenskapsdisiplinene kan henge sammen med hvem som skal få bestemme hvordan religions- og livssynsfaget skal se ut. Under motargument for en normativ målsetting om å lære *av* religion og livssyn kom det frem et argument om at det ikke hører hjemme i en religionsvitenskapelig religionsdidaktikk²⁹⁸. Dette er enda et eksempel på hvordan vitenskapsdisiplinen brukes for å bestemme religions- og livssynsfagets rolle, og vise hva som kan stå på spill for aktørene.

7.5 Videre forskning

Jeg ser mange mulige veier videre fra mitt prosjekt, som følge av at det berører en tematikk som går igjen i mange av problemstillingene det norske, obligatoriske religions- og livssynsfaget står overfor. Jeg skal kort nevne noen mulige veier for forskning videre. Det kan være relevant å se hvordan særtrekkene i innenfra- og utenfraperspektiv kan henge sammen med progresjonen i KRLE-faget i grunnskolen frem mot RE-faget i videregående. Skal alle særtrekkene være en del av undervisningen hele veien, og hvilket perspektiv skal dominere på hvilke trinn? Eidhamar (2006, s. 100) påpeker at innenfraperspektivet kan være mer sentralt på barnetrinnet, fordi religionskritiske tilnærminger i utenfraperspektivet kan være vanskelig for yngre barn. Det kan være interessant å forske på hvordan vekslingen mellom innenfra- og utenfraperspektiv kan henge sammen med progresjonen i faget, og være tilpasset til elevens aldersnivå.

I tillegg kunne det vært interessant å undersøke gjennom et kvalitativt intervju med religions- og livssynslærere hvordan religionsdidaktikere opplever maktperspektivet mellom de ulike vitenskapsdisiplinene religions- og livssynsfaget bygger på. Hvilken vitenskapsdisiplin opplever de at får diktere i størst grad hvordan religions- og livssynsfaget skal se ut? Jeg har kort trukket frem at det i «om forfatterne»-sidene ikke er noen av mine aktører som skriver at de er teologer, mens noen skriver at de er religionsvitere. Det kunne vært relevant å undersøke hvordan lærere opplever dette maktperspektivet.

Jeg har sett på hvordan mitt materiale vektet innenfra- og utenfraperspektivet, men et kvalitativt intervju med religions- og livssynslærere kunne avdekket hvordan denne vektingen overføres til klasserommet. Hvordan forstår lærerne balansen mellom innenfra- og utenfraperspektiv og

²⁹⁸ Argument 3 under debatten om hvorfor å lære *av* religion og livssyn ikke kan være en normativ målsetting i delkapittel 7.2.

er det avhengig av hvilke tema de underviser om? Et kvalitativt intervju med lærere kunne undersøkt min relevans for dette prosjektet: Uenighet i fagdidaktikken fører til varierende undervisning i norske klasserom. I tillegg kunne et slikt intervju avdekket om innenfra- og utenfraperspektiv er noe lærere knytter til religions-delen, etikk-delen og/eller andre deler i faget.

En annen vei videre kunne vært å undersøke særtrekkene til innenfra- og utenfraperspektivene som jeg har funnet opp mot insider-/outsider problemet i religionsvitenskapen og slik sett den norske debatten opp mot en større internasjonal debatt. Dette kan handle om å sammenligne mine funn med lignende analyser i for eksempel svensk eller britisk religionsdidaktisk faglitteratur. I dette prosjektet har jeg undersøkt begrepene innenfra- og utenfraperspektiv i en norsk kontekst, og det kunne vært relevant å se hvordan disse begrepene blir brukt i en internasjonal kontekst, både i fagdidaktikk og i studiet av religion utenfor klasseromskonteksten.

Jeg vil òg trekke frem en mulig vei videre som jeg ser på som særlig dagsaktuell. Koblingen mellom mine skildringer av innenfra- og utenfraperspektiv kan knyttes til kritisk raseteori, og feministiske perspektiver. Er det mulig for meg å sette meg inn i noen andres perspektiv? Kan du være feminist om du ikke er kvinne, eller kan du forstå perspektivet til en troende uten å tro selv? Dette ser jeg som særlig relevant å knytte opp mot McIntyre sin forståelse (McCutcheon, 1999, s. 20). I en klasseromskontekst kan det knyttes til kjerneelementet «kunne ta andres perspektiv» og formuleringen om at «tema knyttet til kjønn [...] inngår» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Jeg vil til slutt bemerke at selv om jeg har undersøkt to begrep fra kjerneelementet «kunne ta andres perspektiv» mener jeg at dette kjerneelementet trenger mer forskning. For eksempel kan formuleringen «samiske perspektiver inngår» være relevant å analysere, og ikke minst håper jeg noen stiller spørsmål ved hvem «andre» er i denne sammenhengen. En mulig dikotomi mellom oss og dem, eller vi og de andre, er verdig mer forskning, òg i samråd med formuleringen om samiske perspektiv. Hvem er vi? Hvem er de andre? Og er samene en del av vi eller de andre? Dette kan både undersøkes i form av hva kjerneelementet kan bety, men òg hvilke diskurser som reproduseres i en slik formulering, for eksempel med utgangspunkt i Suzanne Anett Thobro (2009) sin lærebokanalyse der hun påpeker et skille mellom den signifikante og den radikale andre.

Referanseliste

- Alberts, W. (2007). *Integrative religious education in Europe: A study-of-religions approach*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Alberts, W. (2008). Didactics of the Study of Religions. *Numen*, 55 (2–3), 300–334.
- Alberts, W. (2017). Hva er forholdet mellom religionsvitenskap og religionsrelaterte skolefag? I von der Lippe, M. & Undheim, S. (Red.), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. 180–192. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersland, I. (2019). *Religious education, religious and national identity, and the purpose of education*. (Doktoravhandling). MF Vitenskapelig høyskole. Oslo.
- Andreassen, B.-O. (2008). “Et ordinært fag i særklasse”: En analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Tromsø. Hentet fra: <https://hdl.handle.net/10037/1570>
- Andreassen, B.-O. (2010). Bruk eller misbruk. Ninian Smarts dimensjonsmodell i tilnærmingen til religion i norsk religionsdidaktikk. *Religionsvidenskabeligt Tidsskrift*, 55, 55–73. Hentet fra: <https://tidsskrift.dk/rvt/article/view/4020/3515>
- Andreassen, B.-O. (2012). *Religionsdidaktikk. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andreassen, B.-O. (2013). Religion Education in Norway: Tension or Harmony between Human Rights and Christian Cultural Heritage? *Temenos*, 49 (2), 137–164.
- Andreassen, B.-O. (2014a). Introduction: Theoretical Perspectives on Textbooks/ Textbooks in Religious Studies Research. I Lewis, J. R. (Red.), *Textbook Gods: Genre Text and Teaching Religious Studies*. Bristol: Equinox.
- Andreassen, B.-O. (2014b). Religionslæreren - en rolle i endring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98 (5), 316–328. Hentet fra: https://www.idunn.no/file/pdf/66722541/religionslaereren_-_en_rolle_i_endring_.pdf
- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk. En innføring* (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2017). På tide å si farvel til verdensreligionene? I von der Lippe, M. & Undheim, S. (Red.), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. 25–34. Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2021). Fagfornyelsen og KRLE. I Fuglseth, K. & Skrefsrud, T.-A. (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk: Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn*. 61–73. Litauen: IKO forlaget.

- Anker, T., & Von Der Lippe, M. (2015). Når terror ties i hjel: En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99 (2), 85–96. Hentet fra: <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-03>
- Aukland, K. (21.11.17). Episode 1: Å lære i/om/av religion. *KRLEpodden*. Hentet fra: <https://www.krlepodden.com/episoder/2017/11/15/ep-1-lring-iomav-religion-med-marie-von-der-lippe-og-sissel-undheim> (27.04.22)
- Aukland, K. (2021). Å lære hvordan: Forslag til et nytt mål utover å lære om og av religion. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 1, 103–121.
- Aukland, K., & Andersland, I. (2020). 10 uløste problemer: KRLE og Religion og etikk, 2020-2030. Hentet fra: <https://static1.squarespace.com/static/5a0c44cd32601e529c7c9a60/t/5fbd184447f0db06af833ad9/1606228040696/10+ul%C3%B8ste.pdf> (08.05.21)
- Barnes, L. P. (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. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01416200601159280>
- Breivega, K. R. (2003). *Vitskaplege argumentasjonsstrategiar*. Oslo: Norsk Sakprosa.
- Brekke, Ø. (2019). Om eit kulturanalytisk RLE-fag. *Religion og livssyn*, 31 (1), 10–24.
- Brunstad, E. (2018). Kan sidemålet fremje djupnelæring? Prinsipielle og teoretiske perspektiv på toskriftsopplæringa. I Bjørnhusdal, E., Bugge, E., Fretland, J. O., & Guljord, A.-K. H. (Red.), *Å skrive nynorsk og bokmål: Nye tverrfaglige perspektiv*. 129–156. Oslo: Samlaget.
- Bråten, O. M. H. (2014). Hva er religionspedagogikk? Internasjonale perspektiver på den norske konteksten. *Prismet Forskning*, 65 (3), 123–144.
- Bråten, O. M. H. (2017). Er det mulig å sammenligne religionsfag på tvers av land? I von Der Lippe, M. & Undheim, S. (Red.), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. 165–177. Oslo: Universitetsforlaget.
- Byrne, C. (2016). Christians First: The Politics of Inclusion, Interreligious Literacy, and Christian Privilege: Comparing Australian and English Education. I Berglund, J., Shanneik, Y., & Bocking, B. (Red.), *Religious Education in a Global-Local World*. (4 Utg.), 181–203. Cham: Springer International Publishing AG.
- Cappelen Damm. (u.å.). Helje Kringlebotn Sødal. Hentet fra: <https://www.cappelendamm.no/forfattere/Helje%20Kringlebotn%20S%C3%B8dal-scid:36997> (13.04.22)

- Chryssides, G. D., & Gregg, S. E. (2019). *The Insider - Outsider Debate: New Perspectives in the Study of Religion*. Sheffield: Equinox.
- Department for children, schools and families. (2010). Religious education in English schools: Non-statutory guidance. Hentet fra: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/190260/DCSF-00114-2010.pdf (10.11.21)
- Domaas, O. E. (2014a). Hva er vitsen med RLE? I Fuglseth, K. (Red.), *RLE i klemme*. 119–134. Bergen: Fagbokforlaget.
- Domaas, O. E. (2014b). «Jeg tror på Gud og Jesus, men ikke på Eva og Adam!». I Fuglseth, K. (Red.), *RLE i klemme*. 135–151. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eidhamar, L. G. (2006). Undervisning om ulike trostradisjoner. I Sødal, H. K. (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring*. (3 Utg.), 97–108. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Eidhamar, L. G. (2009). Undervisning om ulike trostradisjoner. I Sødal, H. K. (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring*. (4 Utg.), 93–104. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Eidhamar, L. G. (2019). Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religions- og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt. *Prismet Forskning*, 70, 27–46. Hentet fra: <https://journals.uio.no/index.php/prismet>
- Eidhamar, L. G., & Leer-Salvesen, P. (2008). *Nesten som deg selv: Barn og etikk* (3 Utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London & New York: Longman.
- Flensner, K. K. (2020). Teaching Controversial Issues in Diverse Religious Education Classrooms. *Religions*, 11 (9), 465–490. Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.3390/rel11090465>
- Fuglseth, K. (2021). Å etablere eit fagsyn i KRLE. I Fuglseth, K. & Skrefsrud, T.-A. (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk: Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn*. 19–39. Litauen: IKO forlaget.
- Fuglseth, K., & Skrefsrud, T.-A. (2021). *Innføring i KRLE-didaktikk: Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn*. Litauen: IKO forlaget.
- Geaves, R. A. (2019). The Death Pangs of the Insider/Outsider Dichotomy in the Study of Religion. I Chryssides, G. D. & Gregg, S. E. (Red.), *The Insider - Outsider Debate: New Perspectives in the Study of Religion*. 53–69. Sheffield: Equinox.

- Gilhus, I. S. (2014). Hermeneutics. I Stausberg, M. & Engler, S. (Red.), *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion*. 275–284. New York: Routledge.
- Gilhus, I. S., & Mikaelsson, L. (2007). *Hva er religion?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilhus, I. S., & Mikaelsson, L. (2012). *Nytt blikk på religion: Studiet av religion i dag*. Oslo: Pax forlag.
- Graff-Kallevåg, K., & Kaufman, T. S. (2021). Synd og skam i autensitetns tidsalder: En analyse av ungdommers teologisering. *Kirke og Kultur*, 3, 262–278. Hentet fra: <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1504-3002-2021-03-08>
- Grimmitt, M. (1987). *Religious education and human development: The relationship between studying religions and personal, social and moral education*. Great Wakering, Essex: Mayhew.
- Grimmitt, M., & Read, G. (1975). *Teaching Christianity in RE*. Great Wakering, Essex: Mayhew.
- Gulddal, J., & Møller, M. (1999). *Hermeneutikk: En antologi om forståelse*. København: Gyldendal.
- Gundersen, D. (u.å.). Rasjonell. Hentet fra: <https://snl.no/rasjonell> (14.03.22)
- Halvorsen, E. M. (2013). En drøfting av forholdet mellom humanistisk og samfunnsvitenskapelig tilnærming til kultur: Eksempler på likheter og forskjeller fra nyere forskning. *Techne Series A*, 20 (1), 1–12.
- Hansen, O. H. B., & Schjetne, E. (2021). KRLE-læreren. I Fuglseth, K. & Skrefsrud, T.-A. (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk: Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn*. 83–101. Litauen: IKO Forlaget.
- Harris, M. (1979). *Cultural Materialism: The Struggle for a Science of Culture*. New York: Random House.
- Hella, E., & Wright, A. (2009). Learning ´about` and ´from` religion: Phenomenography, the Variation Theory of learning and religious education in Finland and the UK. *British Journal of Religious Education*, 31 (1), 53–64. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01416200802560047?src=recsys>
- Hjelm, T. (2014). Discourse Analysis. I Stausberg, M. & Engler, S. (Red.), *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion*. 134–150. New York: Routledge.
- Hoel, N. (2019). Taking the Body Seriously, Taking Relationalities Seriously: An Embodied and Relational Approach to Ethnographic Research in the Study of (Lived) Religion. I

- Chryssides, G. D. & Gregg, S. E. (Red.), *The Insider - Outsider Debate. New Perspectives in the Study of Religion*. 88–109. Sheffield: Equinox.
- Iversen, H. M., & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive: Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfelleskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jackson, R. (1997). *Religious education: An interpretive approach*. London: Hodder & Stoughton.
- Johannessen, Ø. L. (2010). Mellom barken og veden: Om lærerrollen i religionsfaget i spenningen mellom samfunnskrav og elevens interesse. I Skeie, G. (Red.), *Religionsundervisning og mangfold: Rom for læring i religion, livssyn og etikk*. 105–123. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnsen, E. T. (2017). Religionsvitenskapelig fornyelse med pedagogisk slagside. *Teologisk tidsskrift*, 6 (4), 322–337. Hentet fra: https://www.idunn.no/file/pdf/67037403/religionsvitenskapelig_fornyelse_med_pedagogisk_slagside.pdf
- Kjeldsen, K. (2016). *Kristendom i folkeskolens religionsfag: politiske og faglige diskussjoner, representasjon og didaktisering*. (Doktorgradsavhandling). Syddansk Universitet.
- Kulbrandstad, L. A., & Kinn, T. (2016). *Språkets mønstre: Norsk språklære med øvringsoppgaver* (4 Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5. - 10. trinn. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn.pdf (12.11.21)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del: Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplan for kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Høring av fornyelsen av læreplaner i Kunnskapsløftet (LK20) og Kunnskapsløftet samisk (LK20S). (09.10.21)
- Kværne, P., & Vogt, K. (2002). *Religionsleksikon: Religion og religiøse bevegelser i vår tid*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Lied, S. (2006). Norsk religionspedagogisk forskning 1985-2005. *Norsk teologisk tidsskrift*, 3, 163–195. Hentet fra:

- https://www.idunn.no/file/pdf/33224336/norsk_religionspedagogisk_forskning_1985-25.pdf
- Lincoln, B. (1996). Thesis on methods. *Method and Theory in the Study of Religion* (3), 225–227. Hentet fra:
https://www.jstor.org/stable/23551717?sid=primo&seq=1#metadata_info_tab_contents
- Lomsdalen, C. (13.01.20). LL-195: Trine Anker og fagfornyelsen og ungdoms forhold til religion. *Lektor Lomsdalens innfall*. Hentet fra:
https://open.spotify.com/episode/7j0snc4DGcesBHt8AiKJEw?si=gyy4QF3ATyuFRb_p8NUdRQ (12.12.21)
- Lomsdalen, C. (2019). *Den besværlige fritaksretten*. (Masteroppgave i religionsvitenskap). Universitetet i Bergen. Bergen.
- McCutcheon, R. T. (1999). *The Insider/Outsider Problem in the Study of Religion: A reader*. London & New York: Cassell.
- Nord universitet. (u.å.). Kåre Sigvald Fuglseth. Hentet fra:
<https://www.nord.no/no/ansatte/kaare-sigvald-fuglseth#&acd=accAboutMe> (03.05.22)
- Norsk psykologiforening. (u.å.). Vitenskapelig artikkel. Hentet fra:
<https://psykologtidsskriftet.no/skriv-oss/vitenskapelig-artikkel> (26.04.22)
- NTNU. (u.å.). Ola Erik Domaas. Hentet fra: <https://www.ntnu.no/ansatte/ola.e.domaas> (13.04.22)
- O'Grady, K. (2005). Professor Ninian Smart, phenomenology and religious education. *British Journal of Religious Education*, 27 (3), 227–237.
- Olsen, T. A. (2006). Diskursanalyse i religionsvitenskapen. I Kraft, S. E. & Natvig, R. J. (Red.), *Metode i religionsvitenskap*. 51–71. Oslo: Pax forlag.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- OsloMet. (u.å.). Knut Aukland. Hentet fra: <https://www.oslomet.no/om/ansatt/knutau/> (08.01.2022)
- Pike, K. (1967). *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior* (2 Utg.). Mouton: The Hague.
- Pike, K. (1999). Etic and Emic Standpoints for the Description of Behavior. I McCutcheon, R. T. (Red.), *The Insider/Outsider Problem in the Study of Religion: A reader*. 28–36. London & New York: Cassell.

- Prop. 82 L. (2014–2015). *Endringer i opplæringslova og privatskolelova (krav om relevant kompetanse i undervisningsfag m.m.)*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-82-l-2014-2015/id2402777/> (01.07.2021)
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative data: Methods for Analysing Talk, Texts and Interaction* (3 Utg.). London & New Dehli: Sage Publications.
- Skeie, G. (2010). *Religionsundervisning og mangfold: Rom for læring i religion, livssyn og etikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skeie, G. (2017). Kan og bør religionsfaget bidra til personlig utvikling? I von der Lippe, M. & Undheim, S. (Red.), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. 117–129. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skeie, G. (2022). Er KRLE-faget et ordinært skolefag? Hva betyr det i så fall for undervisningens mål? I Kleive, H. V., Lillebø, J. G., & Sæther, K.-W. (Red.), *Møter og mangfold: Religion og kultur i historie, samtid og skole*. 199–227. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skrefsrud, T.-A. (2019). Internasjonale perspektiver i pedagogikk og elevkunnskapsfaget. I Schjetne, E. & Skrefsrud, T.-A. (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole: Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*. 294–304. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skrunes, N. (1995). *Kristendoms kunnskap for barn: En fagplanhistorisk undersøkelse av kristendomsfagets utvikling 1889-1939*. Bergen: NLA.
- Smart, N. (1989). *The World's Religions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- St. meld. nr. 27. (2000–2001). *Gjør din plikt - krev din rett*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stray, J. H. (2018). Skolens samfunnsmandat. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/skolens-samfunnsmandat/171603>
- Sutcliffe, S. J. (2019). The Emics and Etics of Religion: What We Know, How We Know it and Why it Matters. I Chryssides, G. D. & Gregg, S. E. (Red.), *The Insider - Outsider Debate: New Perspectives in the Study of Religion*. 30–52. Sheffield: Equinox.
- Sødal, H. K. (2006). *Religions- og livssyns didaktikk: En innføring* (3 Utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Sødal, H. K. (2008). «Mod Strømmen» - i tiden J.C. Heuch og kulturen. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Agder.

- Sødal, H. K. (2009). *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring* (4 Utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Sødal, H. K., & Eidhamar, L. G. (2006). Den gode religions- og livssynslæreren. I Sødal, H. K. (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring*. (3 Utg.), 27–44. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Sødal, H. K., & Eidhamar, L. G. (2009). Den gode religions- og livssynslæreren. I Sødal, H. K. (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring*. (4 Utg.), 27–44. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Teece, G. (2010a). Is it learning about and from religions, religion or religious education? And is it any wonder some teachers don't get it? *British Journal of Religious Education*, 32 (2), 93–103.
- Teece, G. (2010b). *A Religious Approach to Religious Education: The Implications of John Hick's Religious Interpretation of Religion for Religious Education*. (Doktogradsavhandling). University of Birmingham. Birmingham.
- Thobro, S. A. (2009). Endringer i representasjoner av buddhisme: En analyse av norske lærebøker i perioden 1948-2006. *Din*, 4, 4-29. Hentet fra: <http://ojs.novus.no/index.php/DIN/article/view/1592/1576>
- Thomassen, E. (2006). Religious Education in a Pluralistic Society: Experiences from Norway. I Pye, M., Franke, E., Wasim, A. T., & Mas'ud, A. (Red.), *Religious Harmony: Problems, Practice, and Education (Religion and Reason 45)*. 257–266. New York: Walter de Gruyter.
- UiA. (2020). Levi Geir Eidhamar. Hentet fra: <https://www.uia.no/kk/profil/levige> (03.11.21)
- UiA. (2021). Helje Kringlebotn Sødal. Hentet fra: <https://www.uia.no/kk/profil/heljeks> (12.04.22)
- UiB. (u.å.-a). Marie Steine von der Lippe. Hentet fra: <https://www.uib.no/personer/Marie.Steine.von.der.Lippe#uib-tabs-forskning> (14.04.22)
- UiB. (u.å.-b). Sissel Undheim. Hentet fra: <https://www.uib.no/personer/Sissel.Undheim> (14.04.22)
- UiO. (2010, 18.03.2022). Jon Magne Vestøl. Hentet fra: <https://www.uv.uio.no/ils/personer/vit/jonv/index.html> (19.03.2022)
- UiS. (u.å.). Geir Skeie. Hentet fra: <https://www.uis.no/nb/geir.skeie> (08.11.21)
- UiT. Norges arktiske universitet. (2021). Bengt-Ove Andreassen. Hentet fra: https://uit.no/ansatte/person?p_document_id=43501 (04.11.21)

- Undheim, S. (2017). Kan populærkultur og døde religioner vekke liv i religionsfaget? I von der Lippe, M. & Undheim, S. (Red.), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. 54–69. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Læreplan i religion, livssyn og etikk (RLE1-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/RLE1-01> (09.11.21)
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk. (KRLE) (RLE1-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/RLE1-02#>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Høring: Læreplaner i KRLE og religion og etikk. Hentet fra: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/348> (12.01.22)
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- van Dijk, T. (2006). Ideology and Discourse Analysis. *Journal of Political Ideologies*, 11 (2), 115–140.
- van Dijk, T. (2008). *Discourse and Power*. New York: Palgrave macmillan.
- van Dijk, T. (2011). Discourse studies and hermeneutics. *Discourse studies*, 13 (5), 609–621.
- Vestøl, J. M. (2017). Skal religionsundervisningen ta hensyn til elevenes livssynsbakgrunn? . I von der Lippe, M. & Undheim, S. (Red.), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. 130–143. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vestøl, J. M. (2020). Å ta andres perspektiv: Nytt kjerneelement og nye kompetanssmål i fagene KRLE og Religion og etikk. *Prismet Forskning*, 71 (4), 361–375. Hentet fra: <https://doi.org/10.5617/pri.8365>
- VID Vitenskapelige høyskole. (u.å.). Øystein Lund Johannessen. Hentet fra: <https://www.vid.no/ansatte/oystein-lund-johannessen/> (09.02.22)
- von der Lippe, M. (2017). Fritak for hvem og for hva? I von der Lippe, M. & Undheim, S. (Red.), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. 87–100. Oslo: Universitetsforlaget.
- von der Lippe, M., & Undheim, S. (2017a). Hva skal vi med et felles religionsfag i skolen? I von der Lippe, M. & Undheim, S. (Red.), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. 11–24. Oslo: Universitetsforlaget.
- von der Lippe, M., & Undheim, S. (2017b). *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. Oslo: Universitetsforlaget.

Walstad, P. H. B. (2011). Fire smakebiter. I Berg, T. & Walstad, P. H. B. (Red.), *Om å tolke og forstå tekster*. Høgskolen i Oslo og Akershus: HiOA Tema utgivelser.

Wiebe, D. (1999). Does Understanding Religion Require Religious Understanding? I McCutcheon, R. T. (Red.), *The Insider/Outsider Problem in the Study of Religion: A reader*. 260–273. London & New York: Cassell.

Vedlegg 1

Kapittel 4

K1: «Noen mener livssynsnyutralitet er i konflikt med skolens overordnede mål slik det er definert i formålsparagrafen. Andre hevder at livssynsnyutralitet er en klar forutsetning for faget» (Sødal & Eidhamar, 2006, s. 29; 2009, s. 30).

K2: «Det [kravet om objektiv, kritisk og pluralistisk undervisning] handler også om å sikre muligheten til å beholde distanse til lærestoffet» (Sødal & Eidhamar, 2009, s. 31).

K3: «En slik respekt [at elevene oppøver respekt for andres tro som bestemt av formålsparagrafen] forutsetter forståelse av den aktuelle trostradisjonen sett innenfra» (Eidhamar, 2009, s. 96).

K4: «Et faglig innenfra-perspektiv bør derfor benyttes i RLE-faget» (Eidhamar, 2009, s. 96).

H1: «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 (elevene) potensielt kan oppnå kontakt med» (Barnes, 2007; Andreassen, 2010, s. 58-59).

K5: «Den [dimensjonsmodellens opplevelsesdimensjon tilknyttet eksistensielt orientert undervisning] kan også stå i fare for å oppfattes som religionsutøvelse, og dermed også være potensielt krenkende for elever og foreldre/foresatte» (Andreassen, 2010, s. 59).

K6: «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» (Andreassen, 2010, s. 69).

K7: «Når Smarts skjema foreskrives av de sistnevnte bøker [(Sødal, 2009)] 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*» (Andreassen, 2010, s. 67).

H2: «Vektleggingen av «opplevelsesdimensjonen» [...] står i forhold til en forståelse av religionsfaget i skolen som «eksistensielt orientert». [...] 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» (Sødal, 2009; Andreassen, 2010, s. 63-64).

H3: «I de religionshistoriske framstillingene (og i de norske læreplanene i skolen) er intensjonen med modellen å lære *om* religion. Ifølge innføringsbøkene i religionsdidaktikk [(Sødal, 2009)] er ikke dette tilstrekkelig for elevene i skolen; de bør også lære *av* religion. Siden det finnes likheter i alle religioner, presenteres perspektivet [som finnes i Sødal] som inkluderende» (Andreassen, 2010, s. 68).

K8A: «undervisning i religion (innenfraperspektiv, forkynnende)» **K8B:** «Eksemplene ovenfor [K8A og K9A] kan illustrere to beslektede og i noen tilfelle overlappende kategorier, nemlig interreligiøs læring (åpne samtaler og diskusjoner med utgangspunkt i ulike trosposisjoner i klassen og derfor beslektet med undervisning)» (Johannessen, 2010, s. 115).

K9A: «og undervisning om religion (utenfraperspektiv, orienterende).» **K9B:** «og multireligiøs læring (relativt distansert undervisning om mangfoldet av religioner og livssyn)» (Johannessen, 2010, s. 115).

K10: «religionsvitenskapelig perspektiv» (Andreassen, 2014b, s. 318).

K11: «Det vil si hvorvidt tilnærmingen til en religiøs tradisjon skjer med språk og forklaringer fra innsiden, fra de troendes og teologenes eget perspektiv» (Andreassen, 2014b, s. 323).

K12: «Eller om tilnærmingen skjer med et klart ståsted utenfra, som gjenspeiler seg i forklaringer for de som ikke tilhører den religiøse tradisjonen det er snakk om» (Andreassen, 2014b, s. 323).

K13: «I utenfraperspektivet brukes mer generelle fagbegreper og -forståelser» (Andreassen, 2014b, s. 323).

K14: «Det religionsvitenskapelige perspektivet er utenfraperspektivet» (Andreassen, 2014b, s. 323).

K15: «Like fullt synes en intensjon å være at innenfra- og utenfraperspektivet skal brukes til en normativ presentasjon og kommunikasjon av hva disse felles verdiene kan være. [...] Når utenfraperspektiver settes inn i en slik sammenheng, utfordrer det den etablerte forståelsen av hva et utenfraperspektiv er i religionsvitenskapen» (Andreassen, 2014b, s. 324).

K16: «Dermed synliggjøres også spenningen mellom de ulike vitenskapsdisiplinene som faget i lærerutdanningen skal bygge på» (Andreassen, 2014b, s. 324).

K17: «Det handler om å ta religiøse tradisjoner på alvor, som viktig for menneskers identitets- og meningsskaping, men uten å ta stilling til om noen av disse tradisjonene er sanne» (Andreassen, 2014b, s. 323).

K18: «å lære om religion betyr [...] å lære om de store religiøse tradisjonenes tro, lære og praksis. [...] Å lære av religion [...] handler om hva elevene gjennom å lære om religion lærer om seg selv» (Domaas, 2014a, s. 120).

K19: «Det er korrekt at RLE i stor grad fokuserer på kunnskapsaspektet med nokså ensidig vekt på et utenfra-perspektiv, men samtidig sies det klart, ikke minst i formålet for faget, noe om at kunnskapen er nødvendig nettopp for å kunne lære av religion» (Domaas, 2014a, s. 126-127).

Kapittel 5

H4: «integrativ religious education [er et uttrykk som skal] karakterisere en religionsundervisning i offentlig skole som innholdsmessig har det brede perspektivet med kunnskaper om religioner og livssyn» (Alberts, 2007, 2008; Andreassen, 2016, s. 17).

K20: «En religionsvitenskapelig religionsdidaktikk vil vektlegge at religionsundervisningen bør preges av utenfraperspektivet» (Andreassen, 2016, s. 128).

K21: «[Religionsvitenskapelig religionsdidaktikk skal ikke] inneholde perspektiver som normativt tar til orde for at elever kan (eller bør) *lære av* eller la seg inspirere av religioner» (Andreassen, 2016, s. 58).

K22: «En religionsvitenskapelig tilnærming i religionsdidaktikken understreker at elevene skal lære *om* religioner og livssyn i undervisningen» (Andreassen, 2016, s. 125).

K23: «I religionsundervisningen er en grunnleggende tanke at kunnskap om ulike religioner og kulturer vil kunne bygge ned fordommer og i stedet føre til mer respekt og toleranse» (Andreassen, 2016, s. 125).

K24: «Et religionsfag bør derfor bidra med kunnskap som kan gi innsikt i hvilke uttrykk, og hvilken betydning og funksjon religion har i dagens samfunn. For å kunne oppnå det trengs saklig, kritisk og distansert kunnskap *om* religioner» (Andreassen, 2016, s. 126).

K25: «I religionsundervisningen rammes for det første det å lære *av* religioner og livssyn av de internasjonale konvensjonene som den norske stat er forpliktet på» (Andreassen, 2016, s. 126).

K26: «Å lære *av* religioner er dermed en tilnærming som bør være forbeholdt trosopplæringen innenfor de ulike religionene eller skolesystem som har en konfesjonelt forankret religionsundervisning» (Andreassen, 2016, s. 127).

K27: «Dersom noen elever blir inspirert av innholdet i undervisningen, tar det til seg og relaterer det til personlige og eksistensielle spørsmål og slik lærer *av* religion i religionsundervisningen, så er ikke det noe en religionslærer kan styre» (Andreassen, 2016, s. 127).

K28: «Å legge til grunn at alle elever *skal* eller *kan* lære noe *av* alle religioner, vil kunne oppfattes som påtrengende og krenkende og gi et insentiv for foreldre og elever å melde fritak» (Andreassen, 2016, s. 127–128).

H5: «I distinksjonen mellom å lære *av* eller lære *om* religioner ligger også et skille mellom det man i religionsvitenskapen kaller innenfra- og utenfraperspektiv» (jf. McCutcheon, 1999; Andreassen, 2016, s. 128).

K29: «et vanlig skille er mellom en innsideforståelse, der de troende er, og en utside som alle andre forholder seg til» (jf. Gilhus & Mikaelsson, 2007, s. 12; Andreassen, 2016, s. 49).

K30: «Et religionsvitenskapelig perspektiv er hovedsakelig et utsideperspektiv. Det medfører å ta religion på alvor og undersøke alle former for religiøse ytringer og prosesser, men uten å ta stilling til om religioner er sanne eller riktige, eller hva som er mest «autentisk» innenfor en religion eller religiøs tradisjon. [...] En religionsvitenskapelig religionsdidaktikk vektlegger en beskrivelse av religioner fra utsideperspektivet, men vil selvsagt kunne bruke ytringer fortellinger og opplevelser som uttrykk for innsideperspektivet» (Andreassen, 2016, s. 49).

K31: «Når et innsideperspektiv brukes i religionsundervisning og i religionsvitenskap, må det følges av en analyse av hva dette perspektivet er et uttrykk for» (Andreassen, 2016, s. 49).

K32: «[innenfraperspektiv som legger opp til at elevene skal lære *av* religion] ikke kan være et mål i et obligatorisk religionsfag i offentlig skole. [...] I dag er det liten tvil om at de gjeldende læreplanene vektlegger det å lære *om* religioner» (Andreassen, 2016, s. 125).

K33: «Noe forenklet kan vi si at et innenfraperspektiv på religion vektlegger å presentere en religion gjennom de troendes øyne. Et innenfraperspektiv vil vektlegge de troendes egen framstilling av den enkelte religiøse tradisjon. Her kreves det empati (innlevelse) i framstillingen» (Andreassen, 2016, s. 128).

K34: «Et utenfraperspektiv er i større grad beskrivende og har en klar avstand til det som beskrives. Et utenfraperspektiv handler om en saklig og korrekt framstilling av en religion og dens framvekst, uten å være preget av hvordan personer fra religionen selv framstiller de samme hendelsene» (Andreassen, 2016, s. 128).

K35: «En utfordring ved en slik tilnærming er faren for essensialisering og hvem man lar være representant for innenfraperspektivet i de ulike religionene» (Andreassen, 2016, s. 128).

K36: «En presentasjon av religioner og livssyn bør like fullt ha en målsetting om å framstille sentrale sider ved en religion [...] på en slik måte at [...] de troende] kan kjenne seg igjen i sin egen religion» (Andreassen, 2016, s. 128).

K37: «Innenfraperspektivet kan selvsagt presenteres i undervisningen for å eksemplifisere lærestoffet, men en utfordring er da at et innenfraperspektiv gjerne baserer seg på én representasjon» (Andreassen, 2016, s. 128).

K38: «Et utenfraperspektiv vil gjennom å være noe mer distansert dermed også få fram at det finnes mange representasjoner innenfor hver enkelt religion» (Andreassen, 2016, s. 128).

K39: «sammenlignende utenfraperspektivet kritiseres i enkelte sammenhenger for å være relativiserende» (Andreassen, 2016, s. 57).

K40: «deskriptivt for å gi en beskrivelse av ulike sider ved religion (et utenfraperspektiv)» (Andreassen, 2016, s. 99).

K41: «men den kan og brukes for å legitimere en vektlegging av at erfaringer og opplevelser av det religiøse er viktig for å forstå religion (et innsiddeperspektiv)» (Andreassen, 2016, s. 99).

K42: «Samtidig skal religionsundervisningen være objektiv, kritisk og pluralistisk og da er det et faglig utenfraperspektiv som kan bidra med det. Hovedgrunnen til at det faglige utenfraperspektivet bør dominere, er dermed at dette perspektivet vil gi bredde og overblikk i presentasjon av religioner og livssyn» (Andreassen, 2016, s. 128).

K43: «Skillet mellom å være faglig og personlig kan kanskje sies å være glidende, og i enkelte sammenhenger kan man høre at det oppmuntres til å sette «personlig preg» [...] Det personlige bør likevel ikke ta overhånd.» [...] Undervisningen skal ikke preges av eget personlig ståsted, slik at et personlig innenfraperspektiv blir dominerende» (Andreassen, 2016, s. 177).

K44: «Læreren skal [...] ikke ta stilling til sannhetsinnholdet i de ulike religionene, men forholde seg nøytral og snakke om religioner og livssyn på en faglig og saklig måte» (von der Lippe & Undheim, 2017a, s. 18).

K45: «troende innenfraperspektiv» (von der Lippe & Undheim, 2017a, s. 18).

K46: «ren religionskritikk» (von der Lippe & Undheim, 2017a, s. 18).

K47: «religionsdidaktikken legger stor vekt på at elevene skal lære *om* religioner og livssyn, og ikke *av*» (von der Lippe & Undheim, 2017a, s. 19).

K48: «Elevene [...] kan] lære noe *om* religion, lære noe *av* den kunnskapen de får, og i tillegg vil de kunne lære noe *om* og *av* hverandre» (von der Lippe & Undheim, 2017a, s. 19).

K49: «Når religionsvitenskapen insisterer på å studere religion i et såkalt utenfraperspektiv, og påstår at det empiriske grunnlaget for å studere religion først og fremst er gjennom de menneskeskapte uttrykkene for religion som vi finner i kultur og samfunn, kommer det fort i konflikt med religiøses egen forståelse av hva religion er, og hvorfor det er viktig» (von der Lippe & Undheim, 2017a, s. 17).

K50: «bruk av arbeidsmåter som er opplevelsesorienterte, nærgående og engasjerende og gir elevene kontakt med et innenfraperspektiv» (Skeie, 2017, s. 120).

H6: «å forstå en annens livsform er i praksis umulig å skille fra å undre seg over de tema som den andre arbeider med. [...] Slik lærer man både *om* den andres religion og *av* den andres religion samtidig» (Jackson 1997, s. 130; Skeie, 2017, s. 127).

H7: «en religionsvitenskapelig undervisning med utgangspunkt i Andreassens perspektiv vil dermed kunne inkludere elevenes livssynbakgrunn i noen grad. [...] I stedet for at elevene bare skal lære *om* religion, vil de også kunne lære *i reflekterende møte med* religioner og livssyn» (Andreassen, 2013, s. 125; Vestøl, 2017, s. 131).

K51: «Det personlige utenfraperspektivet er hvordan man som privatperson tar stilling til religioner og livssyn man ikke tror på» (Eidhamar, 2019, s. 28).

K52: «Det personlige innenfraperspektivet er forholdet man har til eget livssyn» (Eidhamar, 2019, s. 28).

K53: «Det faglige utenfraperspektivet beskriver og analyserer en livssynstradisjon vitenskapelig uten å ta hensyn til rådende synspunkt innenfor tradisjonen» (Eidhamar, 2019, s. 28).

K54: «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, 2019, s. 28).

K55: «faglige utenfraperspektivet der benyttes mer eller mindre rendyrket» (Eidhamar, 2019, s. 33).

K56: «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» (Eidhamar, 2019, s. 35).

K57: «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?*» (Eidhamar, 2019, s. 34).

H8: «I stedet for at elevene bare skal lære om religion, vil de også kunne lære i reflekterende møte med religioner og livssyn» (Andreassen, 2013, s. 125; Vestøl, 2017, s. 131; Eidhamar, 2019, s. 35).

H9: «Emic representerer innside-perspektivet og etic utside-perspektivet» (Eidhamar, 2019, s. 31).

Kapittel 6

H10: «religionsvitenskapelige diskusjoner om innenfra- og utenfra-perspektiver har tradisjonelt vært knyttet til begrepspar som «insider – outsider» og «emic – etic»» (McCutcheon, 1999; Chrissy & Greggs, 2019a; Vestøl, 2020, s. 363).

H11: «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; Vestøl, 2020, s. 363).

H12: «methodological guesthood» (Geaves, 2019; Vestøl, 2020, s. 363).

K58: «Utanfråperspektivet er ofte reint deskriptivt og kjem med rasjonelle og religionskritiske forklaringar» (Fuglseth, 2021, s. 22).

K59: «Men vi kan òg skildre ein religion fagleg med bruk av eit innanfråperspektiv» (Fuglseth, 2021, s. 22).

K60: «Vi kan t.d. seie om kristendomen at han veks fram som ei blanding av jødisk, gresk og romersk tenking (utanfråperspektivet)» (Fuglseth, 2021, s. 22).

K61: «men med utgangspunkt i den same historia kan vi seie at det denne religionen sjølv ønskjer å fortelje, er at Gud greip inn og ville frelse verda Gud hadde skapt (innanfråperspektiv)» (Fuglseth, 2021, s. 22).

K62: «Dette løser opp en utfordring i den religionsdidaktiske debatten i Skandinavia i dag, hvor koordinatene tenderer til å sette et skille mellom å lære om versus å lære av, som i igjen kan knyttes til diskusjonen om basisfagene religionsvitenskap og teologi» (Kjeldsen, 2016, s. 32–3; von der Lippe & Undheim, 2017a, s. 19–20; Aukland, 2021, s. 104).

K63: «Et tredje alternativ til å lære om og lære av religion, kan være *å lære hvordan*, i betydningen *å lære hvordan* vi får og kan få kunnskap om religion» (Aukland, 2021, s. 105).

K64: «Jeg foreslår følgende definisjon: *Å lære hvordan* viser til et eget mål for religionsundervisning hvor elevene (a) lærer å produsere og evaluere kunnskap om religion, og (b) utvikler forståelse for hvordan folk i alminnelighet får kunnskap om religion» (Aukland, 2021, s. 105).

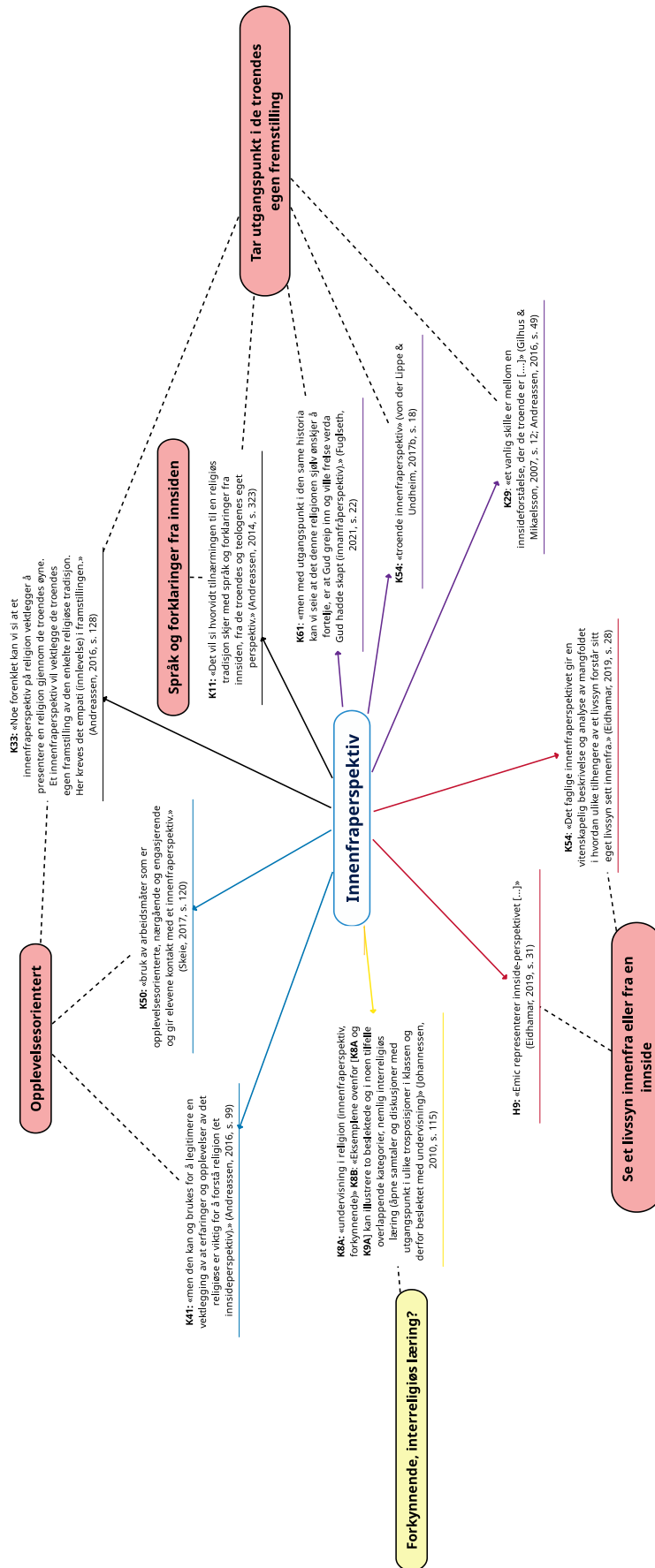
K65: «Samtidig er det *å lære hvordan* distinkt som mål fordi den bare indirekte peker på de religiøse tradisjonene og, særlig i den allmenne delen, sikter seg inn mot alle medlemmer i dagens samfunn som, om de er religiøse eller ikke, har en eller annen holdning og relasjon til religion og religioner» (Aukland, 2021, s. 106).

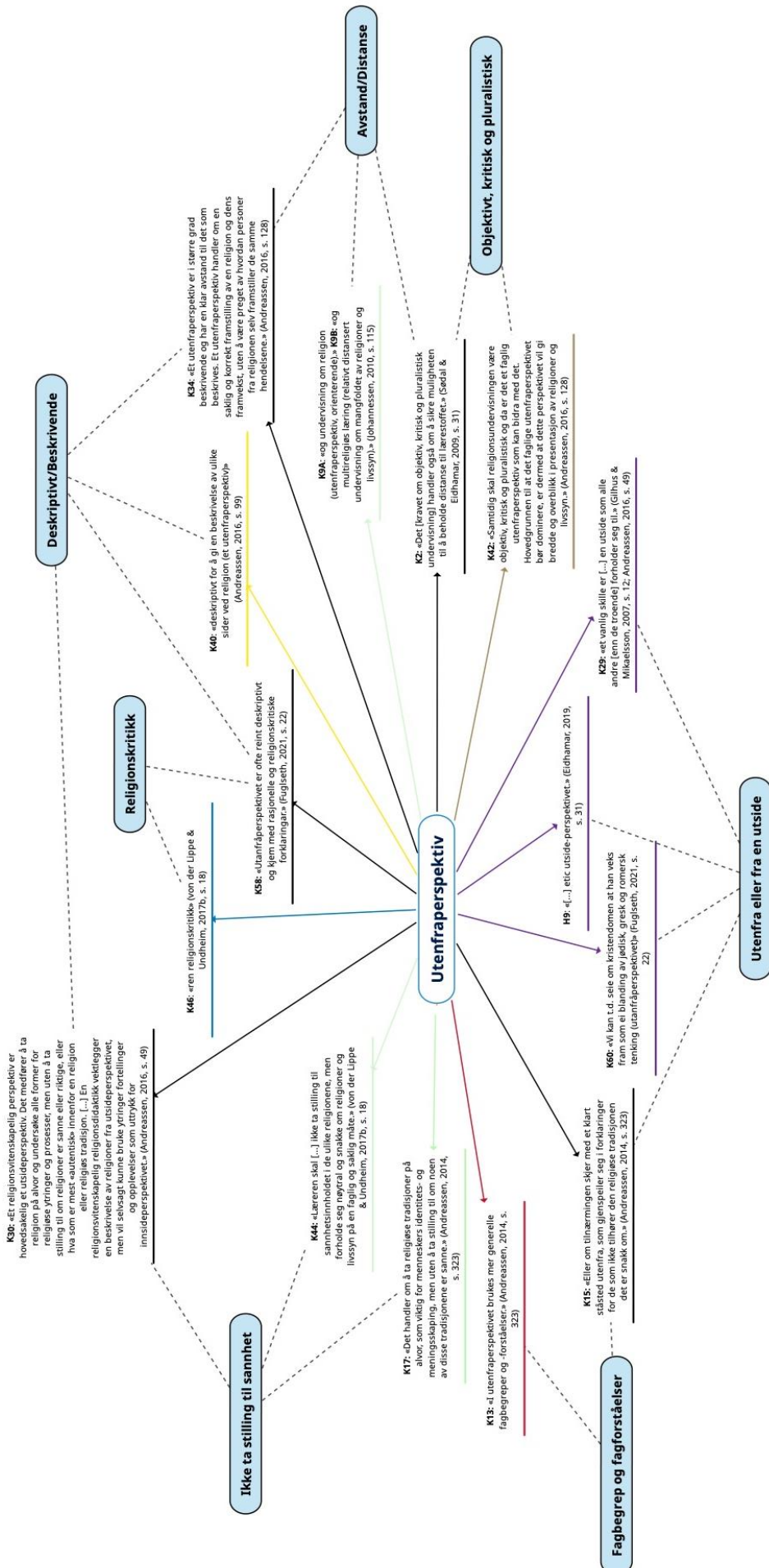
K66: «Noe av styrken i et fokus på *å lære hvordan* er potensialet i å løse en rekke utfordringer som ligger latent i læreplaner som særlig sikter mot at elevene skal å få kunnskaper om utvalgte religioner» (Aukland, 2021, s. 109).

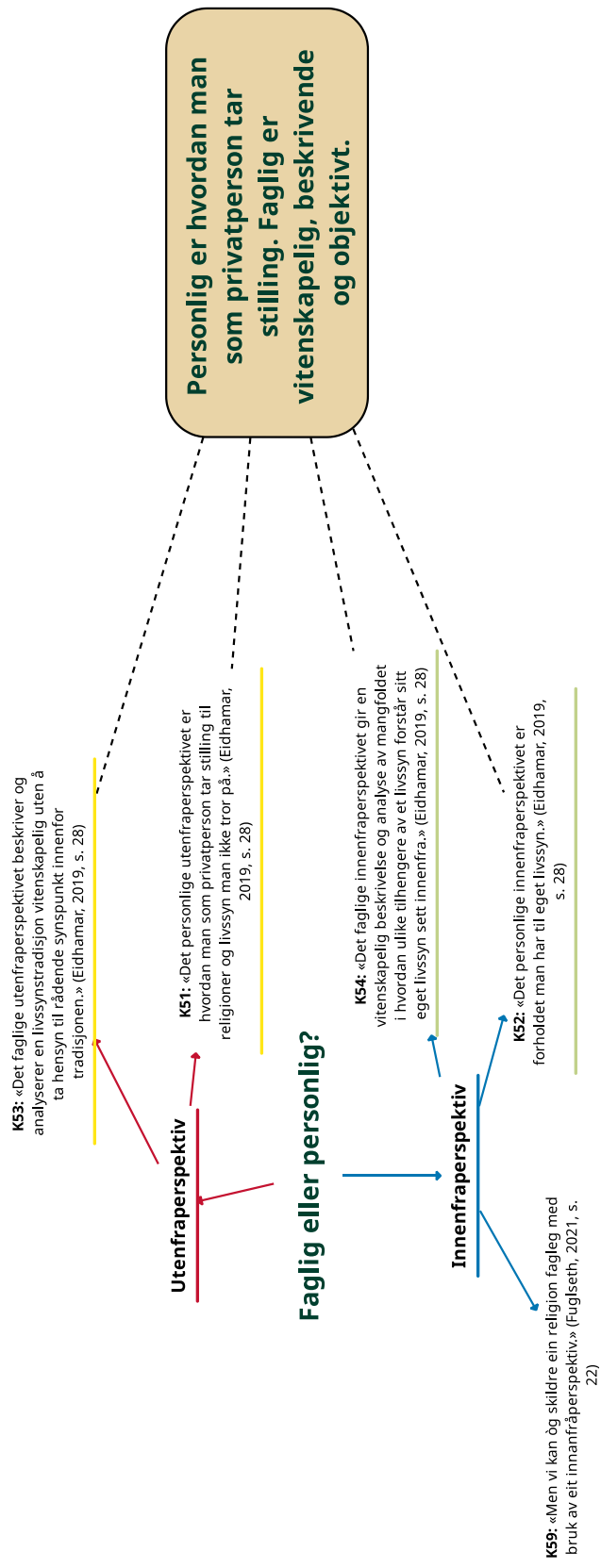
K67: «en konflikt mellom en mer teologisk og erfaringsorientert tilnærming på den ene siden, og en mer distansert form for religionsvitenskap som i følge noen forskere sies å skulle fokusere primært på «utenfraperspektiver»» (Andreassen, 2016, s. 48-49; Brekke, 2019; Aukland, 2021, s. 110).

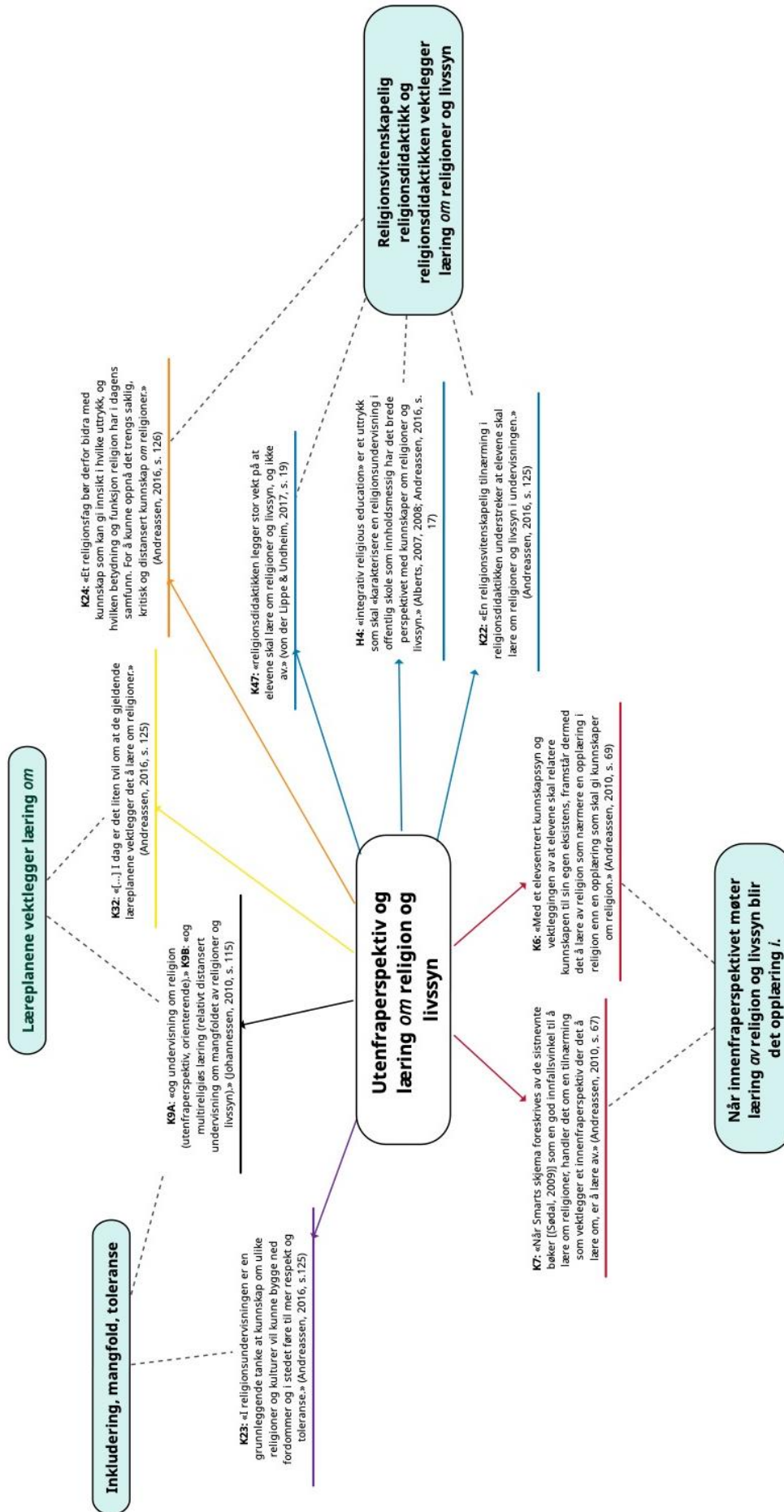
K68: «Mitt håp er det [at] å lære hvordan kan åpne opp for en ny vinkling på religionsfagene, og utvide debatten fra kjente dikotomier mellom å lære om eller lære av, teologi eller religionsvitenskap, innenfra- eller utenfraperspektiver» (Aukland, 2021, s. 118).

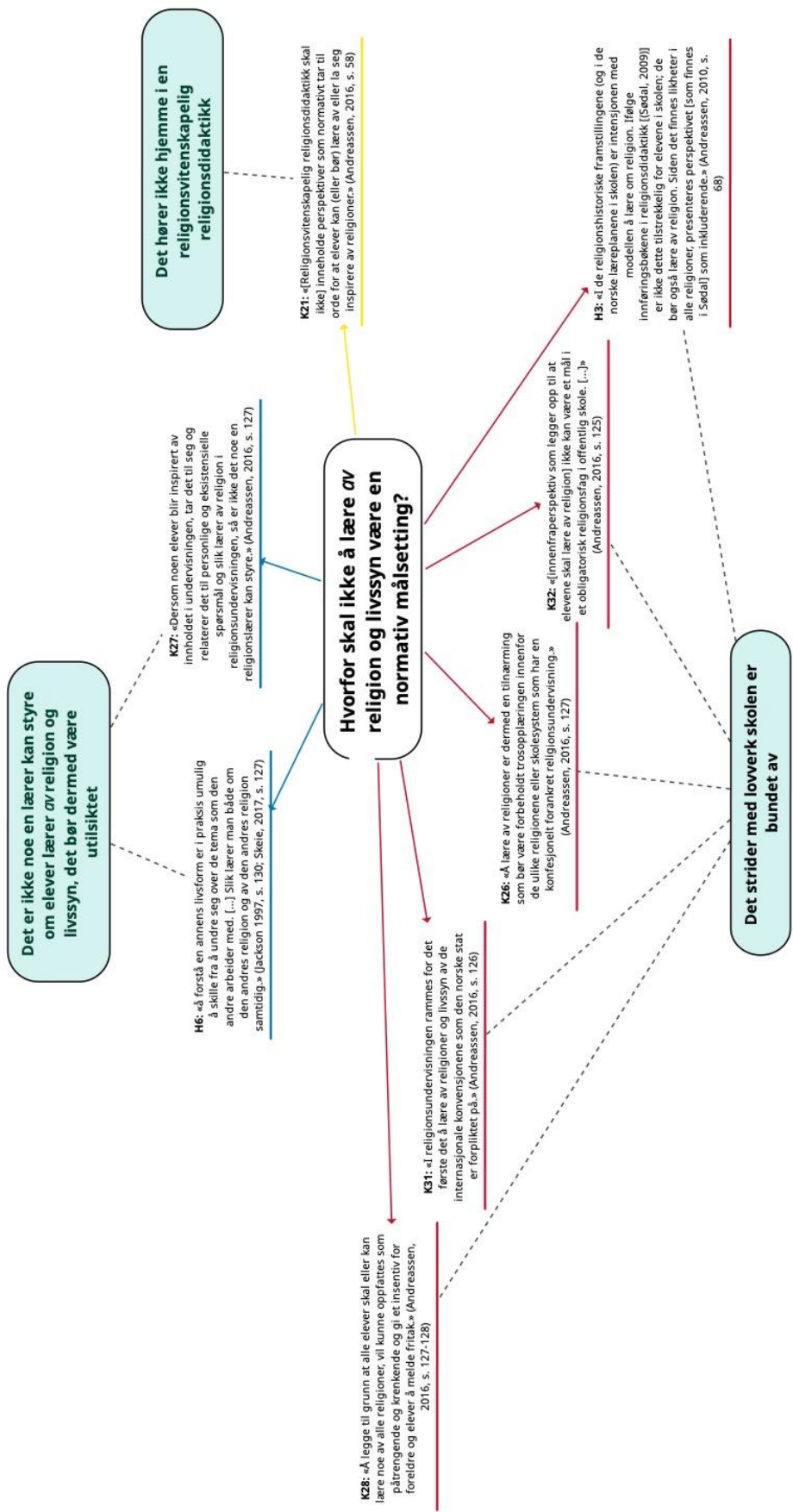
Vedlegg 2

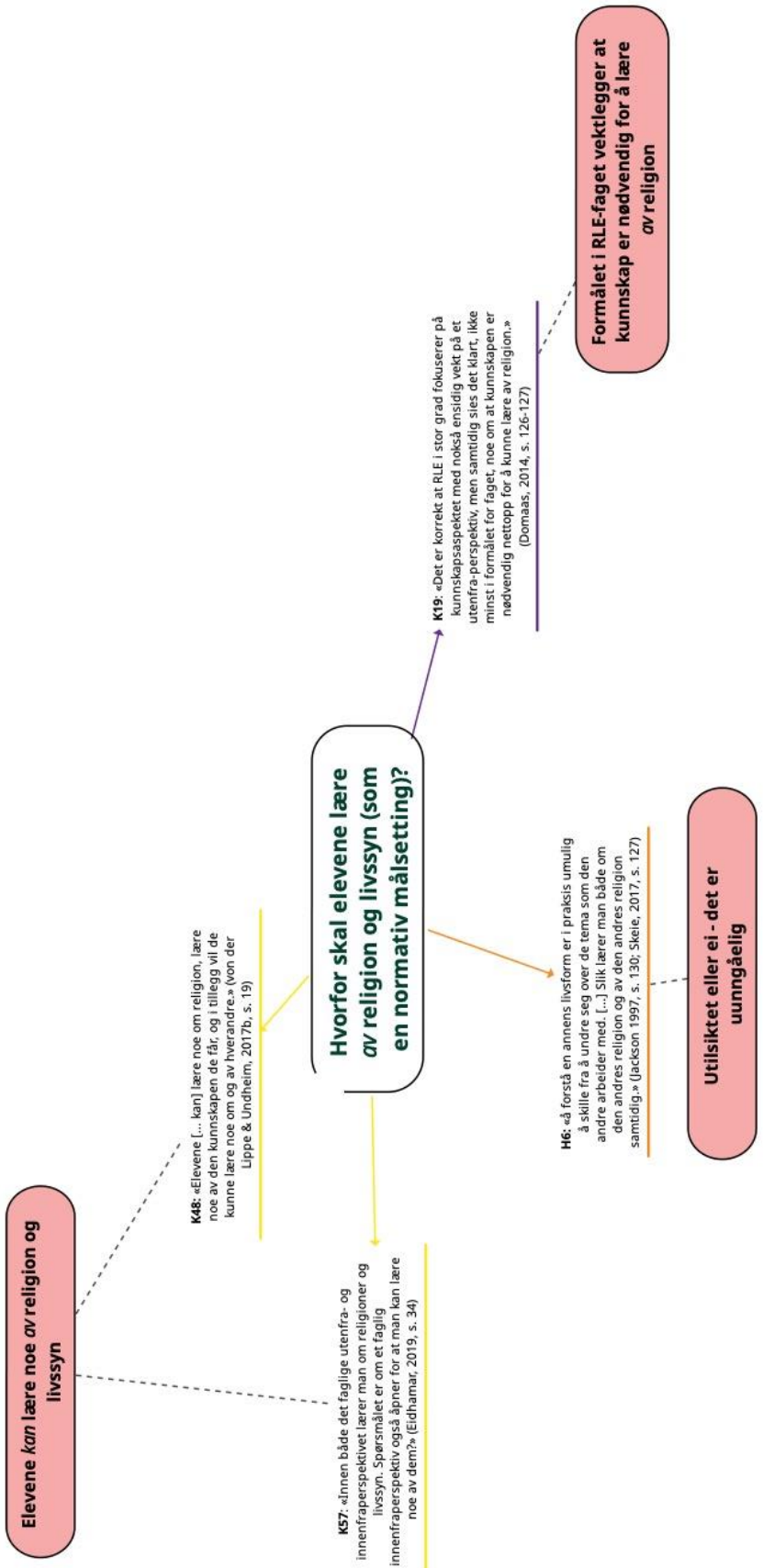












H8: «I stedet for at elevene bare skal lære om religion, vil de også kunne lære i reflekterende møte med religioner og livssyn.» (Andreassen, 2013, s. 125; Vestøl, 2017, s. 131; Eidhamar, 2019, s. 35)

A lære i (reflektert) møte med religion og livssyn

H7: «en religionsvitenskapelig undervisning med utgangspunkt i Andreassens perspektiv vil dermed kunne inkludere elevenes livssynbakgrunn i noen grad. [...] I stedet for at elevene bare skal lære om religion, vil de også kunne lære i reflekterende møte med religioner og livssyn.» (Andreassen, 2013, s. 125; Vestøl, 2017, s. 131)

K65: «Samtidig er det å lære hvordan distinkt som mål fordi den bare indirekte peker på de religiøse tradisjonene og, særlig i den allmenne delen, sikter seg inn mot alle medlemmer i dagens samfunn som, om de er religiøse eller ikke, har en eller annen holdning og relasjon til religion og religioner.» (Aukland, 2021, s. 106)

K66: «Noe av styrken i et fokus på å lære hvordan er potensialet i å løse en rekke utfordringer som ligger latent i læreplaner som særlig sikter mot at elevene skal å få kunnskaper om utvalgte religioner.» (Aukland, 2021, s. 109)

En mellomvei?

A lære hvordan

K68: «Mitt håp er det å lære hvordan kan åpne opp for en ny vinkling på religionstemaene, og utvide debatten fra kjente dikotomier mellom å lære om eller lære av teologi eller religionsvitenskap, innenfra- eller utenfraperspektiver.» (Aukland, 2021, s. 118)

K63: «Et tredje alternativ til å lære om og lære av religion, kan være å lære hvordan, i betydningen å lære hvordan vi får og kan få kunnskap om religion.» (Aukland, 2021, s. 105)

K62: «Dette løser opp en utfordring i den religionsdidaktiske debatten i Skandinavia i dag, hvor koordinatene tenderer til å sette et skille mellom å lære om versus å lære av, som i igjen kan knyttes til diskusjonen om basisfagene religionsvitenskap og teologi.» (Kjeldsen, 2016, s. 32-33; von der Lippe & Undheim, 2017a, s. 19-20; Aukland, 2021, s. 104)

