

Møte mellom elever i videregående skole og en interreligiøs dialoggruppe: Holdningsendringer og dialog i RE

Yvonne Margaretha Wang

Høgskolen på Vestlandet

Abstrakt: Mangfoldskompetanse og evnen til å ta andres perspektiv – er begge sentrale målsettinger i utkastet til de nye læreplanene i KRLE og RE.¹ På denne måten fremstår KRLE- og RE-fagene ikke bare som kunnskapsfag, men også som tydelige holdningsfag. En viktig metode for å fremme gode holdninger og evnen til å ta andres perspektiv er dialog. I denne artikkelen rettes søkelyset mot hvordan holdninger kan endres gjennom interreligiøs dialog utenfor skolen, og ved å tilrettelegge for møter mellom elever i RE og jevnaldrende medlemmer av en interreligiøs dialoggruppe. Dialoggruppen deler sine ulike livshistorier tilknyttet egen utvikling av sin tro eller sitt livssyn. Gjennom en kvalitativ tilnærming til deltakerne i den interreligiøse dialoggruppen avdekkes utviklingen av positive relasjoner på et kognitivt, affektivt og handlingsorientert nivå mellom deltakerne. En kvantitativ undersøkelse av 220 elevers evaluering av møte med dialoggruppen finner at elevene responderer positivt til dialog tilknyttet individuelle tros- og livssynsfortellinger. Artikkelen argumenterer for at interreligiøse dialoggrupper kan fungere som et godt redskap i både RE- og KRLE-undervisningen, fordi denne tilnærmingen kan gi et innenfraperspektiv på religiøsitet, samtidig som elevens private sfære blir ivaretatt.

Søkeord: interreligiøs dialog, faglig innenfraperspektiv, holdningsendringer, sosiopsykologi, mangfoldskompetanse.

1 Utdanningsdirektoratet 2019.

Sitering av dette kapitlet: Wang, Y. M. (2019). Møte mellom elever i videregående skole og en interreligiøs dialoggruppe: Holdningsendringer og dialog i RE. I B. Afset & A. Redse (Red.), *Religion og etikk i skole og barnehage* (s. 177–205). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.82.ch7>
Lisens: CC-BY 4.0

Innledning

Det har vært spennende ... da har jeg sett på ansiktene (til elevene), de hadde nysgjerrighet, de stilte oss mange spørsmål ... Jo, de har religionsfag på skole, men når de har ... mennesker (som) forteller om forskjellige historier, de kan se forskjeller ... for på skolen det er kun teorier ... men (når de møter mennesker med) andre bakgrunner: hvem er det? De (har en sånn) nysgjerrighet ... Det har vært spennende å dele med dem min historie ... de skal bli nysgjerrige og jeg også.

Forteller fra en interreligiøs dialoggruppe etter et skolebesøk 2018.

I denne undersøkelsen ønsker jeg å presentere et undervisningsopplegg som ble utviklet i samarbeid med Kirkelig dialogsenter i Bergen (KDB) og dramalærer Mette Bøe Lyngstad fra Høgskulen på Vestlandet. Utviklingen av undervisningsmaterialet startet med at jeg høsten 2016 ble engasjert av KDB for å starte en interreligiøs dialoggruppe for unge voksne på Vestlandet, der målsettingen var å utvikle egne trosfortellinger for å presentere dem til elever i RE på videregående eller KRLE i grunnskolen. Da dialoggruppen begynte, ble også dramalæreren Lyngstad engasjert av KDB for å sette fortellingene sammen til en forestilling. Fortellingene handler om deltakernes tro og livssyn i forhold til deres barndom, ulike veivalg i tenårene og ulikt ståsted i dag. Våren 2017 ble den interreligiøse dialoggruppen invitert til en videregående skole. I perioden fra 2017 til skrivende stund (våren 2019) har dialoggruppen blitt invitert fast hvert år til den samme skolen, i tillegg til en rekke andre videregående skoler og ungdomsskoler på Vestlandet. Våren 2018 ble de invitert til å møte studenter i lærerutdanningen ved Høgskulen på Vestlandet og gjeninvitert våren 2019. I mars 2019 ble dialoggruppen også invitert av Cappelen Damm forlag, for å fortelle om sin tro under lanseringen av en ny lærebok i religion og etikk tilknyttet føringene i de nye læreplanene.²

Høsten 2017 avsluttet jeg mitt engasjement hos KDB og gikk sammen med Lyngstad for å foreta en undersøkelse av dialoggruppen under tre skolebesøk i videregående skole. Vi gjorde en evaluering fra de 220 elevene som deltok under de tre skolebesøkene. Deretter intervjuet vi fortellerne

2 Cappelen Damm forlag 1. Online: <https://www.cappelendammundervisning.no/cdu/course/course.action?courseId=sek:course:927fa9e8-5574-49d4-8d7e-024f9d5b257f> Nedlastet 10.05.2019

etter skolebesøkene. I denne artikkelen vil jeg presentere vårt materiale fra undersøkelsen. Dette er en kvalitativ og kvantitativ undersøkelse, som fokuserer på hva som skjer i møte mellom elever i videregående i RE og trosfortellinger fra en interreligiøs dialoggruppe. Selv om materialet ikke er hentet fra elever i grunnskolens KRLE-fag, diskuterer jeg både RE- og KRLE-fagene, fordi jeg mener undervisningsopplegget er relevant både i videregående skole og på ungdomsskolen.

Hensikten med denne undersøkelsen er på den ene siden å utforske hvilke holdninger som utvikles gjennom interreligiøse relasjoner og religionsdialog spesielt. I denne sammenheng beveger jeg meg utenfor skolens arena. På den andre siden ønsker jeg å utforske hvordan møte med representanter fra en interreligiøs dialoggruppe kan fungere som en arbeidsmetode i skolen, som gir rom for et faglig innenfraperspektiv. Jeg er spesielt opptatt av å fokusere på hvordan både KRLE-faget i grunnskolen og RE-faget i videregående skole er holdningsfag. I den sammenheng avgrensers jeg meg til de holdninger som handler om forståelse og empati for religions- og livssynsmangfold.

5. desember 2017 publiserte Holocaustsenteret rapporten «Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2017»,³ som viser at stereotypier og fordommer både overfor jøder generelt og overfor muslimer spesielt eksisterer i det norske samfunn. Dette mener jeg viser betydningen av å fremme forståelse og empati for tros- og livssynsmangfold i skolen. Tilsvarende betydning fremheves også i en større europeisk sammenheng. I 2007 ga organisasjonen for sikkerhet og samarbeid i Europa (OSSE) ut veiledningen «Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools»,⁴ som flere norske forskere har påpekt viser en forståelse for at religions- og livssynsundervisningen anses som et sikkerhetsspørsmål i Europa.⁵ I 2014 kom Europarådet ut med boka «Signpost – Policy and Practise for teaching about religion and non-religious worldviews in intercultural education».⁶ Den gir retningslinjer til ulike

3 Holocaustsenteret: Rapport om holdninger til jøder og muslimer 2017. Online: <https://www.hlsenteret.no/aktuelt/nyheter/2017/resultater-holdningsundersokelse.html> Nedlastet 08.03.19.

4 OSSE: Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools. Online: <https://www.osce.org/odihr/29154?download=true> Nedlastet 08.03.19

5 Wang 2017; von der Lippe og Undheim 2017:14.

6 Jackson 2014.

europiske land om hvordan de gjennom undervisning om religions- og livssynsmangfold kan fremme toleranse og interkulturell kompetanse.⁷

I både KRLE- og RE-fagene er det å utvikle evne til dialog en viktig målsetting for religions- og livssynsundervisningen. I opplæringslova § 2–4 står det at «Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal bidra til forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulike oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål». I den nåværende læreplanen til KRLE-faget står det at elevene skal «vise evne til dialog om religions- og livssynsspørsmål og vise respekt for ulike religioner og livssyn».⁸ I læreplanen for religion og etikk på videregående skole står det blant annet at «Å kunne uttrykke seg muntlig i religion og etikk innebærer å lytte og formulere seg gjennom samtaler og dialog. Dette betyr at holdninger til etiske, filosofiske og religiøse spørsmål blir prøvd ut og formet gjennom møtet med andre».⁹ Det nevnte utkastet til ny læreplan i KRLE/RE gir enda tydeligere føringer i forhold til fagets rolle som holdningsskapende. Her påpekes det at fagene skal hjelpe elevene å «kunne ta andres perspektiv».¹⁰ Elevene skal «utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfraperspektiver og gjennom dialog og refleksjon.»¹¹ Videre skal faget «bidra til at elevene utvikler mangfoldskompetanse».¹²

Mine to forskningsspørsmål er: Hvilke holdninger og interreligiøse relasjoner utvikles gjennom religionsdialog? Er det grunn til å tro at møtet med trosfortellinger endrer holdninger hos elever i videregående skole?

I denne artikkelen vil jeg først gjøre rede for hvordan jeg forstår konseptet religions- og livssynsdialog i denne undersøkelsen og presentere en arbeidsdefinisjon for begrepet trosfortellinger. Deretter vil jeg gjøre rede for tidligere forskning på offentlig religionsundervisning i skolen og dialog innenfor europeisk og norsk sammenheng, og sette denne undersøkelsen innenfor den norske religionsdidaktiske diskusjonen.

7 Wang 2017:210–228.

8 KRLE 2015.

9 REL1–01.

10 Utdanningsdirektoratet 2019/3840.

11 Utdanningsdirektoratet 2019/3840.

12 Utdanningsdirektoratet 2019/3840.

I metodeavsnittet forteller jeg først kort om samarbeidspartnere, hvordan den interreligiøse ungdomsorganisasjon utviklet sine trosfortellinger gjennom dialog, og hvordan jeg kontaktet lærere i videregående skoler og ungdomsskoler. Jeg velger en teoretisk tilnærming innenfor sosialpsykologien, som hjelper meg å analysere og diskutere hvordan dette prosjektet kan fremme empati og forståelse for religions- og livssynsmangfold. I det neste avsnittet vil jeg presentere datamaterialet i denne undersøkelsen. I analysen ser jeg på materialet med utgangspunkt i sosialpsykologisk teori om holdningsarbeid. Deretter diskuterer jeg funnene i forhold til Eidhamars perspektivmangfoldmodell¹³ og innenfor religionsdidaktisk tenkning og forskning.

Dialog og trosfortellinger

I denne artikkelen er konseptet religions- og livssynsdialog sentralt. I første omgang tar jeg utgangspunkt i Anne Hege Grung sin definisjon av dialog som: «... et møte ansikt til ansikt mellom likeverdige parter, uten skjulte hensikter. Jeg går inn i en dialog, ikke for å forandre den andre, men for å ta del i den gjensidige forandringen som kan skje gjennom et møte».¹⁴ Dette er en definisjon som vektlegger dialogen som et fysisk møte – ansikt til ansikt – der partene veksler mellom å være den som lytter og den som forteller. Religions- og livssynsdialog er et komplekst konsept, som kan betegne både den dialog som skjer mellom religiøse ledere og politikere på internasjonalt eller nasjonalt nivå til den dialog som opptrer på individuelt nivå mellom mennesker fra ulike religioner og livssyn.¹⁵ I denne undersøkelsen avgrensner jeg meg til en bestemt form for religions- og livssynsdialog, som Jeannine Hill Fletcher kaller «Storytelling Model».¹⁶ I utgangspunktet hevder Fletcher at denne formen for dialog er mest utbredt blant kvinner fra ulike tros- og livssynssamfunn, men begrunnelsen knyttes ikke til kjønn, men til fravær av makt.¹⁷ Denne

13 Eidhamar 2019.

14 Grung 2005:88.

15 Wang 2014:74.

16 Fletcher 2013:177–181.

17 Fletcher 2013:177.

formen for dialog er uformell, og deltakerne representerer kun seg selv og sine fortellinger fra sitt liv i forhold til tro.¹⁸

Trosfortellinger er et begrep som er lite brukt i norsk faglitteratur. De få gangene begrepet blir brukt, har det en tendens til å henvise til religionenes fortellinger, slik de står i deres hellige tekster.¹⁹ I engelsk faglitteratur brukes heller ikke det direkte oversatte *faithstories*, men heller «stories of faith»²⁰. Et begrep som ligger nær det jeg kaller trosfortellinger, er «eksistensielle konfigurationer»²¹, som er utviklet i en doktorgradsavhandling av Caroline Gustavsson. Begrepet beskriver den forståelsen individer utvikler om seg selv gjennom tolkningen av sine liv i forhold til ulike eksistensielle temaer, men også hvordan individets tolkning påvirkes av den sosiale og kulturelle konteksten de oppstår i.²²

I denne undersøkelse forteller unge voksne, som tidligere nevnt, om sin oppvekst i forhold til tro og livssyn, om sine valg og refleksjoner i tenårene og til sist hva de tror på i dag. På denne måten handler ikke fortellingene deres utelukkende om eksistensielle temaer, slik Gustavssons begrep gjør. Jeg har derfor valgt å kalle fortellingene i denne undersøkelsen for trosfortellinger. Siden begrepet er så uklart i akademisk sammenheng vil jeg lage en arbeidsdefinisjon for denne undersøkelsen, som knytter begrepet til det som innenfor narrativ teori kalles livshistorie. Jeg velger å bruke begrepet trosfortellinger, fordi livshistoriene i denne artikkelen retter søkelyset på den betydning tro og religiøs tilhørighet har hatt for deres livsfortelling så langt de er kommet i sine liv. Jeg tar utgangspunkt i den kjente forskeren innen narrativ teori, Marianne Horsdal, som skriver: «I livsfortellinger forsøker fortelleren at skape mening og sammenheng ud fra, hvor han eller hun står, fra fortællesituationens kontekst med oplevelserne og hændelserne fra sit eget liv som udgangspunkt».²³ I denne artikkelen bruker jeg følgende arbeidsdefinisjon om begrepet trosfortellinger: I trosfortellinger forsøker fortelleren å skape mening og sammenheng ut fra sitt religions- eller livssynststed i nåtid, med utgangspunkt i

18 Fletcher 2013:179.

19 Hovdelien 2003:28–30.

20 Gupta 2018.

21 Gustavsson 2013.

22 Gustavsson 2013:103.

23 Horsdal 2017:104.

opplevelser og erfaringer fra sitt eget liv og innenfor den kontekst han/hun står i når fortellingen fortelles.

Tidligere forskning

Det finnes en del nyere forskning på dialog i forhold til religions- og livssynsundervisning både i norsk og europeisk sammenheng. I europeisk sammenheng er det spesielt det europeiske prosjektet ReDi (Religion and Dialogue in Modern Societies) som bør nevnes. Prosjektet kan deles inn i to ulike hovedfokus. Det første knyttes opp mot religionsteologi og hvordan religiøse ledere tolker egen tro i forhold til eksistensen av andre religioner. I vår sammenheng er det derimot det andre hovedfokuset som er mest relevant, fordi det fokuserer på hvordan interreligiøs dialog foregår i skole og i enkelte bymiljø i europeisk sammenheng. ReDi-prosjektet førte til publiseringen av boka *Religion and Dialogue in the City. Case Studies on Interreligious Encounter in Urban Community and Education*.²⁴ De europeiske storbyene som studeres nærmere, er London, Hamburg, Rhin-området, Stockholm, Oslo og Stavanger. I tillegg har ReDi-prosjektet ført til en rekke artikler i tidsskriftet *Religion & Education* om religionsdialog i skolen.²⁵ I det følgende vil jeg kort redegjøre for tre av ReDis undersøkelser fra Sverige, Norge og England, som er relevante i forhold til denne undersøkelsen.

Linda Vikdahl foretar en empirisk kvalitativ undersøkelse blant 24 svenske elever med innvandrers bakgrunn, som deltar i en religionsrelatert dialog i religions- og livssynsundervisningen. Vikdahl påpeker følgende funn:

The analysis shows that, in this case, the classroom—the public space—is not a safe space where students can talk openly and personally about their religious beliefs. They are only able to do this amongst close and likeminded peers outside the classroom—in the private space—where they feel confident enough to talk about religious things from a personal perspective.²⁶

24 Ipgrave mfl. 2018.

25 *Religion & Education* 2019.

26 Vikdahl 2019:15.

Anna Lockley Scott gjør en kvalitativ undersøkelse i England der 76 elever og 36 lærere svarte på et kvalitativt spørreskjema tilknyttet muligheter for dialog om religion i klasserommet. I tillegg utførte Scott intervju med 5 lærere i RE. Selv om Scott fant en god vilje til å åpne for dialog i klassen tilknyttet religion, fant hun også at mange opplevde det som vanskelig hvis de kom inn på kontroversielle temaer. Scott konkluderer: «As a researcher, looking at classrooms through the medium of asking whether they allow for and enable religious related dialog, evaluation suggests that U.K. schools are increasingly restricted in opening any discussion, let alone religion-related dialog».²⁷ Disse to forskningsresultatene fra Sverige og England samsvarer til dels med hvordan både norske religionsdidaktikere og lærere hevder at religions- og livsynsdialog i KRLE-timene mellom elevene kan oppleves både ubehagelig og lite hensiktsmessig.²⁸

I Stavanger har forskere og lærere samarbeidet for å gjøre en undersøkelse av hvordan dialog kunne brukes som en metode i RE-faget i videregående.²⁹ Forskningen består av tre spørreundersøkelser, videomateriale fra dialogene, bilder fra dialogaktiviteter, elevers innleveringer og refleksjoner, samt feltnotater. Dialogaktivitetene bestod av tre ulike tilnærminger. Først ble elevene delt inn i mindre grupper på tre elever i hver, der de fortalte sine personlige og individuelle fortellinger i forhold til tro og livssyn.³⁰ Så ble elevene oppfordret til å oppsøke tros- og livssynssamfunn i lokalmiljøet, for å delta i en dialog med ulike representanter.³¹ Den tredje formen for dialog fant sted gjennom en skolebasert dialogkafe, der elevene skulle samtale om ulike temaer tilknyttet religion og livssyn.³² Informantene var cirka 180 elever mellom 17 og 19 år. I forhold til tematikken i denne artikkelen er det spesielt ett funn som er interessant i vår sammenheng:

In retrospect, on the basis of the surveys and the teachers' reflections, it was the "small dialogues," organized within the framework of the class, that seemed to

27 Scott 2019:15.

28 Leganger-Krogstad 2014:120–121; Skaaten 2010:46.

29 Husebø mfl. 2019.

30 Husebø mfl. 2019:6–7.

31 Husebø mfl. 2019:7–8.

32 Husebø mfl. 2019:8–11.

make the deepest impression on students ... A vital aspect of this seemed to be that these small dialogs represented a rare opportunity for the students to express their personal understandings and basis for meaning. Establishing and sharing the individual faith- and life-stance narratives provided an opportunity for the students to express their ideas verbally to one another and they became more aware of their own positions ... The opportunity to learn about one another's personal stories can be seen as providing a possibility to become closer to "lived religion". Religions and worldviews are not only accessed through creeds, authoritative leaders, and holy texts, but also by meeting the "ordinary people" who position themselves as belonging to the tradition.³³

Dette er et interessant funn, som tydeliggjør betydningen av de mer personlige og individuelle fortellingene om religiøsitet og eget livssyn, i en kontekst med mindre dialoggrupper. Ifølge Husebø mfl. er det denne formen for dialog som gjør sterkest inntrykk på elevene.

Det er lite forskning på møte mellom elever og ulike trosfortellere som besøker skoler i undervisningssammenheng, men det er gjort en del undersøkelser av ulike program for skolebesøk i England³⁴ og Sverige³⁵. Det finnes også et relevant forskningsprosjekt innenfor psykologi, som undersøker hvordan unge voksne sine fortellinger om egen tro kan gi grunnlag for en digital fremstilling av tro, som vil fremme empati for religions- og livssynsmangfold.³⁶ Nisha Guptas undersøkelse er derimot utelukkende rettet mot fortellerne, og gir ikke noe empirisk materiale på hvordan det blir mottatt eller brukt av elever eller andre. Denne undersøkelsen ønsker derfor å bidra med et nytt forskningsperspektiv, som tar med seg både relasjonene som utvikles mellom fortellerne i en interreligiøs dialoggruppe og elvenes erfaring med skolebesøk av en slik dialoggruppe i religions- og livssynsundervisningen. Jeg retter også søkelys på hvordan denne arbeidsmetoden kan fremme konstruktive holdninger, og gi rom for empati for religions- og livssynsmangfold både blant fortellerne selv og blant elever i videregående. Selv om det gjort en rekke undersøkelser tilknyttet dialog i religionsundervisningen i både europeisk og norsk

33 Husebø mfl. 2019:11–12.

34 Meier 2009, Wang 2015.

35 Wang 2015.

36 Gupta 2018.

sammenheng, mener jeg at denne undersøkelse kan bidra til mer utdypende forskning på hvordan personlige og individuelle trosfortellinger kan bidra til holdningsskapende og gode undervisningsopplegg i RE og KRLE. En dialog der mennesker møtes ansikt til ansikt har den største direkte påvirkning for å utvikle empati og toleranse mellom individer.³⁷ Derfor mener jeg at religion- og livssynsdialogens potensial i KRLE- og RE -fagene til å skape forståelse, respekt og toleranse ikke bør undervurderes, men heller finne nye former.

Religionsdidaktikk

I 2019 lanserte Levi Geir Eidhamar «perspektivmangfoldsmodellen»³⁸, som innebærer at man gjennom religionsundervisningen veksler mellom et faglig innenfraperspektiv og et faglig utenfraperspektiv:

På bakgrunn av religionsvitenskapelige og religionsdidaktiske diskusjoner argumenteres det for et faglig perspektivmangfold i undervisningen. Det faglige innenfraperspektivet fremmer elevenes toleranse og kognitive empati med annerledes tenkende, samt at det gir mulighet for gjenkjennelse av eget livssyn. Det faglige utenfraperspektivet fremmer evnene til objektiv og kritisk vitenskapelige tenkning. Begge fremmer faglig innsikt.³⁹

Eidhamar argumenterer for at det faglige innenfraperspektivet totalt sett bør dominere religionsundervisningen. Argumentasjonen knyttes blant annet opp mot sosial identitetsteori:

Ubevisst underdriver man variasjonen internt i vi- og de-gruppene, mens ulikheten mellom gruppene imellom overdrives. Samtidig tilskriver man positive egenskaper til medlemmer av ulike vi-grupper og tilsvarende negative egenskaper til medlemmer av de-gruppene. Dette gjelder ikke minst for livsynsbaserte grupper.⁴⁰

³⁷ Wang 2014.

³⁸ Eidhamar 2019:32.

³⁹ Eidhamar 2019:27.

⁴⁰ Eidhamar 2019:35.

Med bakgrunn i dette viser Eidhamar til hvordan både KRLE- og RE-fagene bør fremme respekt og evne til dialog over livssynsgrensene: «Det vil si at undervisningen bør motvirke tilbøyeligheten til å tenke i vide-kategorier. En slik målsetting forutsetter kognitiv empati med dem som tror annerledes».⁴¹ Videre argumenterer Eidhamar for at det faglige innenfraperspektivet i større grad åpner for at «de som personlig står innenfor et livssyn, kjenner seg igjen».⁴²

Innenfraperspektivet gir også et innblikk i det religionsvitenskapen kaller «lived religion».⁴³ Nancy Ammerman har foretatt en studie av hvordan religiøse mennesker forstår sitt forhold til religion. Ammerman skriver: «What people name as definitional to their religious identity is rarely doctrine or even spiritual experience. What they name is a way of living».⁴⁴ Denne nedtoningen av religionenes dogmer og doktriner for troende selv samsvarer med studier av religiøsitet blant unge i Norge. Ifølge Ida Marie Høeg tar mange unge i Norge for gitt at de selv kan definere sin egen individuelle tro, og sine ideer om hva som skjer etter døden.⁴⁵ Behovet for sterkere vektlegging av individuell religiøsitet og mangfold er også viktig innenfor religionsdidaktisk tenkning.⁴⁶

Jeg mener også det er riktig å forstå trosfortellingene og den dialogen mellom fortellerne de har sitt utsprang fra, som noe læreren tar med inn i undervisningen. I denne sammenheng finner jeg Leganger-Krogstad sin tilnærming til dialog i klasserommet gjennom en artefakt eller et redskap relevant. Leganger-Krogstad tar utgangspunkt i en sosiokulturell læringsteori som setter søkelyset på hvordan læring skjer innenfor en gitt sosial og kulturell setting. Teorien mener læring ikke skjer i et vakuum, men påvirkes og er en del av den sosiale konteksten den foregår i. Teorien bygger på den forståelse at læring skjer mellom mennesker og redskaper eller artefakter innenfor en gitt historisk og kulturell setting. Et sosiokulturelt perspektiv på læring fokuserer på fellesskapet og de redskaper eller artefakter læreren kan ta med seg inn i klasserommet for å visualisere

41 Eidhamar 2019:35.

42 Eidhamar 2019:35.

43 Ammerman 2014.

44 Ammerman 2014:214.

45 Høeg 2017:15.

46 Anker 2017: 29–30, Skeie 2017:128.

eller konkretisere det som skal læres. Leganger-Krogstad undersøker hvordan dialog, som arbeidsmetode i KRLE faget, kan videreutvikles fra et sosiokulturelt læringsperspektiv:

When dialogue is discussed from a sociocultural perspective on learning, the interaction in the classroom around the dialogue comes more to the front. The mediating tools and artefacts are not things, but cultural tools open for negotiation in social setting, here classrooms ... The mediating tool coins a common ground for learning, it represents a third voice. The tools need to be chosen on the basis of didactical considerations to enhance the Dialogue, knowledge creation. The learning trajectories between home, society and school need to be nourished without getting too close to personal matters. The use of the term 'the role of the pupil' is coined to respect the *zone of non-infringement*.⁴⁷

På denne måten foreslår Leganger-Krogstad at elevene kan ha en dialog i KRLE-undervisningen, som ikke tar utgangspunkt i elevens egen tro eller livssyn, men en dialog som handler om en gitt artefakt eller et kulturelt redskap. Metoden innebærer at elevens private sfære blir ivaretatt, samtidig som den gir rom for elevenes refleksjoner og tanker tilknyttet redskapene læreren tar med. I denne undersøkelsen mener jeg at trosfortellingene, som er utviklet gjennom dialog mellom fortellerne, kan fungere som en artefakt i RE-undervisningen. Trosfortellingene gir ikke bare innblikk i fortellernes individuelle religiøsitet og erfaringer, men fremstår også som et resultat av en religions- og livssynsdialog. På denne måten mener jeg trosfortellingene kan fungere som en artefakt eller et redskap læreren tar med inn i undervisningen, og som gir rom for videre dialog i klasserommet. Trosfortellingene gir både et innblikk i hva individuell religions- og livssynsmangfold er, og hva religions- og livssynsdialog kan være.

Fra et religionsdidaktisk perspektiv mener jeg derfor at møtet mellom elever i videregående skole og trosfortellinger kan gi et innenfraperspektiv på religions- og livssynsmangfold, gi en forståelse av individuell religiøsitet og fungere som et redskap for elevenes videre dialog i klasserommet om både mangfold og hva dialog er. Dette mener jeg er relevant for både

47 Leganger-Krogstad, 2014:123. Kursiv i originalteksten.

KRLE- og RE-fagene, i den grad de begge er holdningsfag. For å tydeliggjøre dette vil jeg nå rette søkelyset mot hvordan holdningsendringer forstås teoretisk innenfor sosialpsykologi.

Holdningsarbeid innenfor sosialpsykologi

Empati for religions- og livssynsmangfold handler som tidligere nevnt om holdninger og holdningsendringer. Derfor vil jeg benytte en sosialpsykologisk teoretisk tilnærming til materialet i denne undersøkelsen. Innenfor sosialpsykologien er forståelsen av hva som skaper og endrer fordommer sentralt, der fordommer betegner holdninger overfor en sosial gruppe og dens medlemmer.⁴⁸ På samme måte som innenfor holdninger generelt aktiveres fordommer av en kognitiv, affektiv og handlingsorienterte dimensjon.⁴⁹ Den kognitive dimensjonen av fordommer relateres gjerne til stereotypier⁵⁰, som er delte forestillinger om en bestemt sosial gruppe. Denne dimensjonen blir ofte sett på som en del av menneskets måte å forholde seg til store mengder av informasjon, som tvinger oss til å minimalisere og plassere informasjon innenfor kategorier.⁵¹ Den affektive dimensjonen relateres gjerne til følelsesmessig respons eller evaluering av medlemmer fra en bestemt sosial gruppe. Den følelsesmessige reaksjonen overfor ulike sosiale grupper kan være ulik, som følelser av forakt og mistenksomhet, eller åpenhet og interesse.⁵² Den handlingsorienterte dimensjonen kjennetegnes gjerne av diskriminerende handlinger, eller motsatt – bevisste handlinger for å støtte en bestemt sosial gruppe.⁵³ Holdningsendrende arbeid retter seg mot alle disse tre dimensjonene ved holdninger. Innenfor sosialpsykologien har kontakthypotesen vært sentral i både undersøkelser og kritiske refleksjoner de siste tiårene.⁵⁴ Rupert Brown trekker frem fire forhold som bør være til stede for at tiltak tilknyttet kontakthypotesen skal ha god effekt. Det første er at det må foreligge

48 Hogg og Vaughan 2014:358–359.

49 Hogg og Vaughan 2014:359.

50 Brown 2010:78.

51 Kite og Whitley 2016:87.

52 Kite og Whitley 2016:242–245.

53 Kite og Whitley 2016:245–246.

54 Brown 2010:244.

en sosial og institusjonell støtte bak tiltakene. Denne støtten kan knytte seg til alt fra samfunnet og lovverk generelt til skolens formålsparagraf og vedtatte praksiser.⁵⁵ Det andre forholdet er tilknyttet varigheten av relasjonene mellom partene og muligheten for å utvikle «cross-group friendships» mellom partene som i utgangspunktet har fordommer eller stereotypiske holdninger overfor hverandre.⁵⁶ Det tredje forholdet er at det må foreligge en likeverdighet mellom representantene for de gruppene man ønsker skal utvikle relasjoner.⁵⁷ Det fjerde forhold er at tiltakene for holdningsendring fører til en form for samarbeid mellom partene: «In so far as members of different groups are dependent on each other for the achievement of some jointly desired objective, they have instrumental reasons to develop friendlier relationships with each other».⁵⁸ Selv om direkte kontakt mellom ulike grupper syntes å ha den største effekten på holdningsendringer, viser Brown til forskning der indirekte kontakt under de rette forholdene også kan ha en nærmest tilsvarende effekt.⁵⁹ Dette innebærer at det å lytte til andre representanter for ulike grupper kan ha en nesten like stor effekt på holdningsendringer som det å selv delta direkte.

I det neste avsnittet vil jeg presentere metoden og materialet i dette prosjektet, før jeg analyserer materialet i forhold til et sosialpsykologisk teoretisk perspektiv på holdningsarbeid. Til slutt diskuteres denne arbeidsmetoden fra et religionsdidaktisk perspektiv.

Metode

Den interreligiøse ungdomsorganisasjonen som omtales i denne artikkelen, utviklet seg gjennom et samarbeid KDB hadde med tre andre nordiske interreligiøse grupper, som på ulike måter fikk opplæring i å fortelle sin trosfortelling til elever i grunnskolen og på videregående. Alle de nordiske deltakerne lærte om storytellingmetoden, der trosfortellingene

55 Brown 2010:244–245.

56 Brown 2010:245–247.

57 Brown 2010:247–248.

58 Brown 2010:248.

59 Brown 2010:276.

bygges opp omkring fire spørsmål: 1) Tro – og livssyn i barndommen, 2) Utfordringer og refleksjoner i tenårene, 3) Veivalg i livet tilknyttet tro og livssyn og 4) Hva de tror på i dag. Gjennom opplæringen utfordres de unge voksne til å velge ut hva de vil fortelle til andre, og de utfordres til å tenke gjennom hvilke reaksjoner de bør være forberedt på å møte hos elevene i skolen. Den enkelte trosrepresentanten tydeliggjør ved skolebesøkene at vedkommende representerer seg selv, og ikke sitt trossamfunn.⁶⁰ Alle de fire organisasjonene i nettverket er selvstendige. Jeg ble som nevnt engasjert av KDB høsten 2016 for å samle den første ungdomsgruppen, og invitere Lyngstad inn som dramapedagog og regissør. Lyngstad trente fortellerne i fortellingsteknikker og utviklet fortellingene sammen med deltakerne til en fortellerforestilling. Lyngstad valgte å sette sammen de ulike fortellingene i en montasje og kryssklippe dem for å få frem dialogen mellom fortellingene, ettersom alle fortellerne først forteller om sin barndom, før alle etter hvert går over til de ulike fasene i sin fortelling.

Jeg valgte å ta direkte kontakt med ulike lærere i RE på videregående og KRLE i ungdomsskolen, enten gjennom telefon eller e-post. Da jeg hadde fått vår første invitasjon, overlot jeg det til fortellerne selv å kontakte lærere på videregående og i ungdomsskolen. Dette var også mest praktisk i forhold til at fortellerne og lærerne måtte finne dager og tidspunkt som passet for alle. I tillegg skulle dialoggruppen bli selvstendig, siden mitt engasjement i KDB avsluttet våren 2017. Jeg var med som forsker sammen med Lyngstad under tre ulike skolebesøk i skoleåret 2017–2018, og fikk etter avtale med lærerne mulighet til å dele ut et evalueringsskjema til elevene etter at de hadde sett forestillingen.

Denne undersøkelsen bygger, som nevnt, på både kvalitative og kvantitative metoder. Det kvalitative materialet ble samlet inn i januar 2018. Materialet er videoopptak av trosfortellingene samt intervju med 5 fortellere i alderen 18–30 år, som intervjues i etterkant av skolebesøkene. Intervjuene ble foretatt av Lyngstad og meg. Alle fortellerne er, som nevnt, medlem i en interreligiøs ungdomsorganisasjon på Vestlandet, som blant annet besøker ulike skoler for å fortelle sin trosfortelling. Før intervjuet fikk fortellerne en intervjuguide med spørsmålene: 1) Hvordan

60 Seminar i Stockholm 2016, Rydinger og Tawalbeh 2014:174.

opplevde du prosessen med å utvikle din egen personlige trosfortelling? 2) På hvilken måte endret det å lytte til andres personlige fortelling din forståelse av andres og/eller egen tro? 3) Hvordan erfarte du det å fortelle din personlige trosfortelling til andre kursdeltakere, til elever i ungdomsskolen eller i videregående skole? Fortellerne fikk informasjon om at svarene ville bli anonymisert, samt at de kunne trekke seg fra prosjektet om de ville det. Det ble gjort lydopptak under intervjuene. Intervjuene ble deretter transkribert og lydopptakene slettet. Prosjektet er godkjent av personvernombudet NSD og gitt prosjektnummer 52913. Det kvalitative materialet skal gi svar på det tidligere nevnte første forskningsspørsmålet: Hvilke holdninger og interreligiøse relasjoner utvikles gjennom religionsdialog?

Det kvantitative materiale ble samlet inn fra november 2017 til februar 2018. Materialet består av evalueringsskjema fra 220 elever fra tre videregående skoler etter at de hadde sett forestillingen. Fortellerne kom fra ulike religiøse tradisjoner og med ulik etnisk bakgrunn – en hinduist, to muslimer, en kristen og en jøde. Den kvantitative undersøkelsen skal gi et svar på det andre forskningsspørsmålet: Er det grunn til å tro at møtet med trosfortellinger endrer holdninger hos elever i videregående skole?

Jeg vil nå først ta utgangspunkt i videomaterialet og gi en kort beskrivelse av trosforestillingen som elevene fikk høre, som i denne artikkelen skal fungere som en bakgrunnsforståelse. Deretter vil jeg presentere materialet fra intervjuene om fortellernes egne opplevelser av å utvikle og fortelle om sin tro til elever under skolebesøkene. Til slutt vil jeg presentere de 220 elevenes respons på forestillingen.

Trosfortellingene

Forestillingen begynner med at hver av fortellerne kommer inn med sin religiøse gjenstand eller et musikalsk innslag. Deretter presenteres fortellinger fra barndommen fra to muslimske fortellere, en hinduist, en jøde og en kristen. Alle vektlegger verdien av sine gudshus i barndomsminnene og hvordan det ga dem en spesiell trygghet. I en av barndomsfortellingene får elevene høre om hvordan en kristen mann ble kalt «prestesønnen» på skolen, fordi begge hans foreldre var prester – og hvordan dette ble

en vond opplevelse i skoledagen. Alle fortellerne nevner vanskelige faser i tenårene. En muslimsk forteller sier han ble skuffet da han lærte seg norsk, fordi han da også fikk lese om den negative omtalen som fantes i norsk media om islam. Den jødiske fortelleren sier hun mistet troen i tenårene og opplevde en fase med depresjon, før hun fant roen innenfor buddhistisk meditasjon. Den kristne mannen forlot også det kristne miljøet en periode for å slippe å bli kalt «prestesønnen». Krigen i hjemlandet gjorde at den hinduistiske kvinnen i tenårene ble sint på Gud og nektet å gå i tempelet. Den andre muslimske fortelleren inviterer lytterne til sin første erfaring som flyktning i Norge. Han følte seg ensom og forlatt. Han husker at hans mor hadde sagt at hvis han følte seg helt alene, måtte han be til Gud. Han begynte å be. Deretter forteller hver av dem om hvordan de som unge voksne har funnet sitt eget ståsted i forhold til tro og livssyn i dag.

Materiale fra intervju med fortellerne

Alle forklarte at de hadde blandede følelser før de gikk inn i trosfortellergruppen. De var både spente og nervøse for å åpne seg på denne måten overfor andre. Tre av fortellerne har ikke et nordisk språk som morsmål og forteller derfor at de var engstelige for at de ikke skulle bli forstått. To av fortellerne tenkte mye på hvordan de ville skille ut det de mente var mest personlig og privat i forhold til at de ønsket å fortelle en ærlig historie om seg selv.⁶¹ Fortellerne uttrykte at de hadde utviklet et godt vennskap med de andre i den interreligiøse gruppen. En av de muslimske deltakerne sier:

Det var litt vanskelig i begynnelsen, på grunn av språket og å dele noe som er privat. Fordi jeg tror at religion er en privat ting ... men jeg tok initiativ Men nå tror jeg at det er som vi er blitt en familie. Så jeg har lyst å bli med i denne gruppen fremover.⁶²

61 I1, I3.

62 I1.

Alle de fem fortellerne svarer at de hadde opplevde det å fortelle om sin troshistorie som en tankevekkende prosess, og noe som de erfarte som meningsfullt og positivt. En av dem forklarer:

Det å utvikle min egen fortelling, det var en slags refleksjon på fortiden min, som på grunn av den strukturen vi skal lage fortellingen etter ... gjorde at jeg greide å sette fortiden min inn i et perspektiv, som gjorde det både mer forståelig for meg selv og lettere å dele med andre ... Jeg har lært at barndommen min har aldri forlatt meg, den er der alltid. At når man vokser opp i det samfunnet som vi vokser opp i, så er det lett for å ende opp med å ønske å trykke ned barndommen ... Det kan skape en konflikt ... man er et barn fortsatt.⁶³

En annen deltaker forteller hvordan denne prosessen hjalp henne å forstå sin egen tro, og gjorde at hun bedre forstod sine egne valg i livet.⁶⁴ En understreket at det var viktig for ham å vite at han kun skulle representere seg selv og ikke hele religionen.⁶⁵

Alle de fem fortellerne følte at det hadde innvirkning på dem å lytte til andres trosfortellinger, men ingen følte det på noen måte hadde endret deres tro. De mente derimot at det hadde gitt dem en ny forståelse av hva tro og religion kan bety for andre:

Det har gitt meg en ny forståelse av hvor viktig religion kan være for mennesker ... Jeg har gjenkjent flere ting ... som å være i et religiøst rom og føle seg fasinert ... eller å være det alvorlige og veldig religiøse barnet ... det å føle seg forlatt, men likevel kunne be til Gud ...⁶⁶

En annen forklarte hvordan det å lytte til andres historie fikk henne til å reflektere over episoder i eget liv og inkludere dem inn i sin egen: «... når jeg lyttet til de andres fortelling, tenker jeg – ok – denne personens fortelling inneholder lignende episoder som jeg har opplevd – kanskje jeg kan ta med de episodene jeg selv har hatt i min fortelling».⁶⁷

63 I2.

64 I5.

65 I1.

66 I2.

67 I3.

En fortalte hvordan han i møte med andres fortellinger begynte å tenke over hvordan hans religion så på andre religioner:

Hver gang vi har et møte ... så har jeg mange spørsmål som jeg stiller meg selv, egentlig ... Det første er at jeg må ha respekt for andre religioner og folkegrupper. Det betyr at før jeg kom til Norge egentlig ... jeg så denne verden fra en vinkel ... men da jeg begynte med denne gruppen lærte jeg mer, først om meg selv, så om andres religion og livssyn. Disse tingene gir meg mulighet til å akseptere andre folk uansett tro eller folkeslag.⁶⁸

En annen påpeker hvordan det å høre andres fortellinger har gitt henne en tydeligere forståelse av mennesker generelt: «Det har fått meg til å se hvem vi egentlig er».⁶⁹ Alle syntes det var konstruktivt å sette fortellingene sammen i forestillingen, og følte på den måten at deres fortellinger kom tydeligere til uttrykk. En av fortellerne sa:

Jeg syntes det var veldig behagelig for min egen del. Spesielt på to måter. Det ene at min fortelling ble fordypet av de andres fortelling, og omvendt. (Den fikk en) sterkere funksjon fordi den stod sammen med andre fortellinger. Når jeg har sett likheter og ulikheter, ser jeg klarere hva som er spesielt med min fortelling og hva som er universelt. Det er sårbart. Det er mange som ikke kjenner min fortelling som jeg kjenner. Det å stå sammen med noen, det var godt.⁷⁰

En annen forklarte tilsvarende:

Det løfter opp fortellingene. Når vi har sånn 4–5 forskjellige fortellinger ... vi har forskjellige deler ... men til slutt blir det en veldig rik fortelling sammen. Fra mitt perspektiv; uansett om du er muslim, kristen, jøde ... det handler om dialog ... om menneskeheten.⁷¹

Da vi spurte hvordan de erfarte det å fortelle om sin tro til de andre i dialoggruppen og under skolebesøkene, tydeliggjorde fire av dem at det hadde gjort dem mer trygg og sterk i forhold til egen religiøs identitet.

68 I1.

69 I4.

70 I2.

71 I3.

Alle fortellerne uttrykte at det å besøke ulike skoler og møte elever var en god erfaring:

Det har vært spennende ... da har jeg sett på ansiktene (til elevene), de hadde nysgjerrighet, de stilte oss mange spørsmål ... Jo, de har religionsfag på skole, men når de har ... mennesker (som) forteller om forskjellige historier, de kan se forskjeller ... for på skolen det er kun teorier ... men (når de møter en med) andre bakgrunner: hvem er det? De (har en sånn) nysgjerrighet ... Det har vært spennende egentlig å dele med dem min historie ... de skal bli nysgjerrige, og jeg også.⁷²

En annen forklarte at hun hadde vært nervøs i begynnelsen, men at hun nå var glad for at hun var blitt med:

Det påvirker meg, selvfølgelig, når jeg kommer inn på akkurat den biten om sårbarhet, at jeg føler meg litt tilbake til denne tiden ... I begynnelsen var jeg veldig redd for hvordan folk skulle reagere, spesielt siden min historie ikke bare handler om en religion, men nesten to ... Jeg tror nå at jeg er mindre nervøs og mer forberedt ... Jeg har lyst å vise frem viktige tema ... og biter av livet mitt ... jeg føler meg glad til slutt.⁷³

En annen sa hun hadde følt det litt ubehagelig i starten, siden hun ikke var vant til å snakke om seg selv. Men så ble hun vant til det og syntes hun ble bedre på å svare på spørsmål. «Jeg tror det er på grunn av dialogmøtene, og hvordan vi jobbet sammen med å sette fortellingene sammen».⁷⁴

En av deltakerne forteller hvordan det å besøke skoler hadde endret hennes forståelse av seg selv:

Generelt sett (har jeg blitt) mer åpen for å vise frem at jeg er jøde, mer åpen for å vise frem at jeg har kanskje andre synspunkter enn de fleste jøder, og mer åpen for å forklare folk hva jeg syns er bra med buddhismen ... mer åpen for å lytte og snakke ... religiøs dialog generelt sett gjør meg glad.⁷⁵

72 I2.

73 I3.

74 I4.

75 I3.

En reflekterer også over hvordan fortellingene kunne blitt om de også fikk en ateist med i gruppen:

Introduksjonen er også viktig. Den setter jo tonen. Et perspektiv av undring. Men jeg har tenkt på det når vi får den første ikke-troende inn. Hvordan gjør vi det? De ikke-troende må inn på samme måte som oss. Ellers så blir det sånn oss og de andre.⁷⁶

På denne måten viser fortelleren et ønske om å inkludere både troende og ikke-troende i dialogen.

Jeg har nå presentert det kvalitative materialet i denne undersøkelsen. Nå vil jeg presentere det kvantitative materialet.

Metode og presentasjon av den kvantitative undersøkelsen

Den kvantitative undersøkelsen ble som nevnt foretatt av Lyngstad og meg i perioden mellom november 2017 og februar 2018. Det var 87 menn og 133 kvinner som deltok i undersøkelsen. Elevene var i alderen 18–19 år og kom fra tre ulike videregående skoler på Vestlandet. Undersøkelsen innebar et evalueringsskjema, som elevene kunne fylle ut hvis de ville etter at de har sett forestillingen. Før evalueringsskjemaet ble delt ut, ble det tydeliggjort at tilbakemeldingene ville være anonyme, at det var frivillig om de ville delta, og at evalueringen skulle brukes innen forskning på den interreligiøse organisasjonen. Vi var begge med under hvert skolebesøk der vi foretok evalueringene etter forestillingen. Lærerne hadde fått tilsendt evalueringsskjemaet noen dager før besøkene med forespørsel om vi kunne dele dem ut etter møte med trosfortellerne. Alle lærerne var positive til dette. Antall elever ble ikke telt opp under besøkene, men i samtalen med lærerne var det en generell forståelse om at nesten alle leverte evalueringsskjemaet til oss. I evalueringen ba vi elevene rangere hvordan forestillingen hadde påvirket dem på en skala fra 1(dårligst) til 6 (best) i forhold til: a) sin forståelse av andres tro, b) sin respekt for

76 12.

menneskers tro og c) sin nysgjerrighet for ulike trossamfunn. Elevene ga følgende respons:

Variabler	1	2	3	4	5	6	Ikke svart
Forståelse av andres tro	2	7	21	76	81	33	0
Respekt for menneskers tro	3	5	11	38	73	86	4
Nysgjerrig for ulike trossamfunn	11	12	36	62	62	34	3

Med utgangspunkt i denne tabellen ser vi at elevene generelt mente de hadde fått en god forståelse for andres tro gjennom denne forestillingen. 86% rangerte svarene mellom 4 og 6. Når det gjelder rangeringen av i hvilken grad de mente forestillingen hadde gitt dem en respekt for menneskers tro, satte 89,5% av elevene verdiene mellom 4 og 6. 72% av elevene rangerte sin nysgjerrighet for ulike trossamfunn på skalaen mellom 4 og 6.

I det neste spørsmålet refererte vi til en spesiell episode i en av fortellingene, der fortelleren fortalte at han i skolealderen ble plaget på grunn av sin tro. Spørsmålet var: «En av fortellerne fortalte at han ble plaget fordi han var troende. Ville du selv ha grepet inn om noen ble plaget på grunn av sin tro? Elevene kunne krysse ut «ja» eller «nei». Det var 189 av de 220 elevene som svarte «ja», 21 som svarte «nei» og 10 som ikke svarte. Det vil si at over 86% svarte ja.

I det neste avsnittet vil jeg analysere det kvalitative materialet først og deretter det kvantitative materialet fra det sosial psykologisk perspektiv som er presentert ovenfor.

Analyse

Det kvalitative materialet skal, som nevnt, gi svar på mitt første forskningsspørsmål: Hvilke holdninger og interreligiøse relasjoner utvikles gjennom religionsdialog? I denne sammenheng er jeg derfor opptatt av å forstå hvilke holdningsendringer som kan finne sted innenfor dialoggruppen der fortellerne bruker personlige trosfortellinger i dialogen. Jeg har tidligere trukket frem hvordan man innenfor sosialpsykologien skiller mellom holdninger og holdningsendring innenfor de kognitive, emosjonelle og handlingsorienterte (konative) dimensjonene.

Den kognitive dimensjonen handler om den kunnskap og forståelse man har av en gruppe mennesker man har holdninger overfor. Fortellerne ga uttrykk for at de hadde fått en bedre forståelse for mangfoldet innenfor de ulike religiøse tradisjonene. Når det gjelder den emosjonelle dimensjonen, ga også fortellerne uttrykk for at det å være med i en interreligiøs gruppe der de fortalte hverandre om sin personlige trosfortelling skapte sterke relasjoner innad i gruppen. Her ble positive ord som «familie»⁷⁷ brukt og hvordan det ga fortellerne «forståelse av hvor viktig religion kan være for mennesker»⁷⁸ og til å «se, hvem vi egentlig er».⁷⁹ Den handlingsorienterte dimensjonen kan anses som en selvfølge innad i den interreligiøse gruppen siden de unge voksne selv har valgt å være med i en slik gruppe, nettopp fordi de ønsker å skape gode holdninger overfor mennesker med ulik tro og livssyn.

Jeg vil nå se på Rupert Brown sine kriterier for at kontakthypotesen skal ha størst effektivitet. Det første er, som nevnt, at tiltaket må ha en sosial og institusjonell støtte. De interreligiøse organisasjonene må kunne sies å gi de enkelte medlemmene en sosial og institusjonell støtte, samtidig som skolebesøkene også kan tilskrives en form for institusjonell støtte i den grad de blir invitert til å komme. I norsk sammenheng er også både religionsfrihet generelt og KRLE-/RE-fagene spesielt tydelige på at samfunnet anerkjenner behovet for å forstå og respektere andres tro.⁸⁰ Det andre forholdet handler om å utvikle «cross-group friendships»⁸¹. Et slikt vennskap mellom fortellerne i denne undersøkelsen, som kommer fra ulike trossamfunn og livssyn, kommer tydelig frem i dette materialet. Det tredje forholdet er at det må foreligge en likeverdighet mellom representantene.⁸² Det forholdet står også sterkt innenfor den interreligiøse organisasjonen i den betydning at de unge er jevnaldrende og deltar frivillig i disse organisasjonene. Likevel er det viktig å få frem at tre av de fem fortellerne ikke hadde et nordisk morsmål, og at det derfor ikke var en fullverdig likhet mellom fortellerne i den sammenheng. Det

77 I1.

78 I2.

79 I4.

80 Jf. Brown 2010:244–245.

81 Brown 2010:245–247.

82 Brown 2010:247–248.

fjerde forhold er at tiltakene for holdningsendring fører til en form for samarbeid mellom partene. Innenfor denne interreligiøse organisasjonen utvikler unge sine trosfortellinger gjennom dialog med andre og forbereder seg sammen før de skal på skolebesøk eller besøk til lærerstudenter. Dette viser et sterkt og personlig samarbeid mellom unge fra ulike tros-samfunn og livssyn.

Analyse av det kvantitative materialet

I analysen av det kvantitative materialet ønsker jeg å finne et svar på det andre forskningsspørsmålet: Er det grunn til å tro at møtet med trosfortellinger endrer holdninger hos elever i videregående skole? Dette vil jeg analysere ut fra et sosialpsykologisk perspektiv på holdninger. Jeg ønsker å forstå hvordan et utvalg elever i videregående skole som møter disse personlige trosfortellingene i konteksten av religionsdialogen, gir uttrykk for holdninger i sin evaluering. Den kognitive dimensjonen handler om den kunnskap og forståelse man har av en gruppe mennesker man har holdninger overfor. Når det gjelder evalueringen av de 220 elevene, viser den at de verdsatte den forståelsen de mente å ha fått ved å høre ulike trosfortellinger fra fem unge voksne, der 86% av elevene som nevnt rangerte det mellom 4 og 6. Dette tolker jeg som at de gir uttrykk for en forholdsvis god kognitiv forståelse av trosfortellingene.

Når det gjelder den emosjonelle dimensjonen, vil jeg knytte det opp mot spørsmålene til elevene om fortellingene gjorde at de fikk mer respekt for og/eller ble mer nysgjerrig på andres tro. Her skåret de 220 elevene også høyt på responsen, der 89,5% rangerte den respekten de følte, mellom 4 og 6, mens 72% rangerte den nysgjerrighet de følte, mellom 4 og 6.

Den handlingsorienterte dimensjonen kan knyttes opp mot det siste spørsmålet, der elevene svarer på om de ville ha grepet inn eller ikke hvis noen ble plaget på grunn av sin tro. Når det gjelder responsen fra de 220 elevene, var det over 86% som svarte ja til dette. Dette viser i alle fall at den umiddelbare responsen var handlingsorientert i denne sammenheng.

Selv om Brown legger vekt på at den beste form for holdningsendringer skjer gjennom direkte kontakt, viser han også at indirekte kontakt kan ha betydning. Skolebesøkene skjedde etter invitasjon fra lærere i RE i

videregående skole, og kan på denne måten sies å ha både en sosial og institusjonell støtte. Derimot ga ikke dette tiltaket mulighet for at langvarige relasjoner kunne utvikle seg mellom mennesker fra ulike religioner og livssyn. Det kommer heller ikke frem av undersøkelsen hvilke holdninger elevene hadde i utgangspunktet. Undersøkelsen gir likevel uttrykk for en forholdsvis positiv respons på å ha hørt jevnaldrende fortelle sin trosfortelling.

Et religionsdidaktisk perspektiv på prosjektet

Et interessant funn i en religionsdidaktisk sammenheng er hvordan elevene både i denne undersøkelsen og i det nevnte aksjonsforskningsprosjektet i Stavanger⁸³ responderte positivt til dialog tilknyttet individuelle tros- og livssynsfortellinger. Undersøkelsen blant 180 elever i videregående skole i Stavanger løfter frem hvordan både lærere og elever opplevde de mindre dialogsamlingene – der rundt tre elever satt og delte sine individuelle tros- og livssynsfortellinger – som det som gjorde «the deepest impression on students».⁸⁴ Videre fremhever undersøkelsen i Stavanger hvordan denne formen for dialog og individuelle fortellinger tilknyttet tro og livssyn gir elevene en mulighet til å forstå «lived religion».⁸⁵ Dette samsvarer med de funnene jeg har gjort i denne undersøkelse, både med hensyn til fortellerne selv i den interreligiøse organisasjonen og gjennom evalueringen fra 220 elever i videregående skole. En av fortellere sa, som nevnt, at dette hadde gitt han/henne «en ny forståelse av hvor viktig religion kan være for mennesker».⁸⁶ En annen forteller utaler: «Fra mitt perspektiv; uansett om du er muslim, kristen, jøde ... det handler om dialog ... om menneskeheten».⁸⁷ Slik utsagn tydeliggjør hvordan det nettopp er møte med ulike individers forhold til sin tro som gjør dypest inntrykk på deltakerne i dialogen. Den positive tilbakemeldingen fra de 220 elevene i

83 Husebø mfl. 2019.

84 Husebø mfl. 2019:11.

85 Husebø mfl. 2019:12.

86 I2.

87 I3.

denne undersøkelse er også med på å underbygge at møte med individers trosfortellinger gjør inntrykk på unge mennesker.

Undervisningsopplegget, som denne undersøkelsen viser, kan også forstås i forhold til Eidhamars mangfoldsperspektivmodell, der han understreker at: «Det faglige innenfraperspektivet fremmer elevenes toleranse og kognitive empati med annerledes tenkende, samt at det gir gjenkjennelse av eget livssyn».⁸⁸ Jeg tilnærmet meg materialet fra intervjuene gjennom et sosialpsykologisk perspektiv, og fant ut hvordan det utviklet seg gode holdninger mellom fortellerne. Elevene i denne undersøkelse fikk lytte til trosfortellinger fra dialoggruppen. På denne måten ble de vitne til de relasjonene som kan utvikle seg mellom jevnaldrende i interreligiøse organisasjoner. Ifølge Brown kan som tidligere nevnt indirekte kontakt mellom ulike grupper ha nærmest tilsvarende effekt på holdningsendringer, som den direkte og relasjonelle kontakten.⁸⁹ Eidhamars mangfoldsperspektivmodell foreslår, som nevnt, at religionsundervisningen veksler mellom et faglig innenfraperspektiv og et faglig utenfraperspektiv. Elevene vi møtte, hadde alle faget religion og etikk, og egne lærebøker i faget som ivaretok det faglige utenfraperspektivet. På den måten ble møte med trosfortellingene en undervisningsform som ga rom for det faglige innenfraperspektivet, samtidig som elevene også ble gitt et faglig utenfraperspektiv gjennom andre undervisningsøkter i RE.

Til slutt vil jeg diskutere hvordan jeg mener trosfortellingene og presentasjonen av forestillingen fra den interreligiøse dialoggruppen i denne artikkelen kan fungere som en artefakt i et undervisningsopplegg i RE. Jeg har tidligere nevnt at det å tilrettelegge for en personlig religionsdialog mellom elever i klasserommet under KRLE- eller RE-undervisningen er noe både lærere og forskere fraråder.⁹⁰ Jeg har også vist til eksempler fra europeisk forskning av religionsundervisning og dialog, som viser at det er vanskelig for elever å føle seg trygge nok i klasserommet til å gå inn i en personlig religionsdialog. Ved å invitere trosfortellere utenfra til skolen mener jeg trosfortellingene kan representere det Leganger-Krogstad

88 Eidhamar 2019:27.

89 Brown 2010:276.

90 Leganger-Krogstad 2014:120–121, Skaaten 2010:46.

kaller «a third voice»⁹¹ eller en artefakt, fordi de kan skape et rom mellom elevene og religionsundervisningen der elevene kan møte både trosfortellingene og den religionsdialogiske konteksten de står i – uten å føle seg presset til å utlevere sine egne tanker og meninger om religiøsitet i klassen. Elevene kan derimot ha en samtale om religionsdialogen og det å være religiøs – i ettertid. Både religionsdialogen og religionsdidaktikken har som formål å skape nettopp bedre forståelse for egen og andres tro og livssyn gjennom dialog og refleksjon. Denne undersøkelse gir derimot ikke noe empirisk materiale på hvordan trosfortellingene ble brukt av lærerne i RE på videregående i ettertid. Selv om jeg erfarte hvordan noen skoler arrangert panelsamtaler i etterkant av forestillingen, eller satte elevene til gruppearbeid – foretok jeg ikke en undersøkelse av dette. Jeg håper likevel at denne undersøkelsen kan oppmuntre til videre forskning på hvilken betydning trosfortellinger kan ha, gjennom langvarig arbeid med disse fortellingene i klasserommet i RE- og KRLE-undervisningen. Gjennom fortellingene møter elevene historier tilknyttet allmenne livsfaser, som barndom, tenårene og det å bli selvstendig voksen. Jeg tror dette kan gi rom for tanker om hvordan oppvekst og egne valg som ung har betydning for livene våre og inngå som en del av KRLE- og RE-undervisningen. Denne undersøkelse støtter opp om den forskning som ble foretatt i Stavanger,⁹² som i samsvar med denne undersøkelsen tydeliggjør at individuelle tros- og livsytelsesfortellinger kan være et verdifullt bidrag til å gi elever den mangfoldskompetanse de trenger i vår tid og de konstruktive og tolerante holdningene som vi ønsker i vårt samfunn. Religionsundervisningen skal på den ene siden gi et faglig utenfraperspektiv der elevene kan trenes i kritisk og objektiv tenkning tilknyttet mangfold. På den andre siden understreker Eidhamar gjennom perspektivmangfoldmodellen at religionsundervisningen bør veksle mellom et faglig utenfraperspektiv og et faglig innenfraperspektiv. Individuelle tros- og livsytelsesfortellinger kan være et nyttig bidrag for å inkludere et faglig innenfraperspektiv innenfor religionsundervisningen – og gi økt forståelse for individuell og levd religiøsitet.

91 Leganger-Krogstad 2014.

92 Husebø mfl. 2019.

Litteratur

- Andreassen, Bengt-Ove 2016. *Religionsdidaktikk: en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, Trine 2017. «På tide å si farvel til verdensreligionene». Undheim; Sissel og Marie von der Lippe, (red.), *Religion i skolen: 25–34*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ammerman, Nancy T. 2014. *Sacred Stories. Spiritual Tribes. Finding religion in everyday life*. New York: Oxford University Press.
- Brown, Rupert 2010. *Prejudice: its social psychology*. Second Edition. Oxford – Malden: Wiley-Blackwell.
- Eidhamar, Levi Geir 2019. «Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religions- og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt». *Prismet* 70/1:27–46.
- Fletcher, Jeannine Hill 2013. «Women in Inter-Religious Dialogue». Catherine Cornille (ed.). *The Wiley-Blackwell Companion to Inter-Religious Dialogue*: 168–183. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Grung, Anne Hege 2005. «Begrepet dialog i Emmaus. Noen refleksjoner om bruken av begrepet på grunnlag av erfaringer i et flerreligiøst landskap». *Kirke og kultur* 5: 87–94.
- Gupta, Nisha 2018. «Stories of faith, stories of humanity: Fusing phenomenological research with digital storytelling to facilitate interfaith empathy». *Qualitative Research in Psychology*: 1–20.
- Gustavsson, Caroline 2013. *Existentiella konfigurasjoner: Om hur forståelsen av livet tar gestalt i ett sosialt sammenheng*. (PhD). Stockholm: Stockholm University.
- Hogg, Michael og Graham Vaughan 2014. *Social psychology*. United Kingdom: Pearson Education M.U.A.
- Hovdelien, Olav 2003. «Trosopplæring og pluralisme. Tre artikler om religionsundervisningen i skolen». Norwegian Open Research Archives (NORA).
- Horsdal, Marianne 2017. *Tilværelsens fortællinger*. København: Hans Reitzel forlag.
- Husebø, Dag, Geir Skeie, Ann Kristin Tokheim Allaico og Torunn Helene Bjørnevik 2019. «Dialogue in an Upper Secondary School and the Subject Religion and Ethics in Norway». *Religion & Education*: 1–14.
- Høeg, Ida Marie (red.) 2017. *Religion og ungdom*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iprgrave, Julia mfl. (red.) 2018. *Religion and Dialogue in the City. Case Studies on Interreligious Encounter in Urban Community and Education*. Münster: Waxmann Verlag.
- Jackson, Robert 2014. *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*. Council of Europe.
- Kite, Mary E. og Bernard E. Whitley 2016. *Psychology of prejudice and discrimination*. New York – London: Routledge. Taylor and Francis.

- Leganger-Krogstad, Heid 2014. «From Dialogue to Trialogue: A Sociocultural Learning Perspective on Classroom Interaction». *Journal for the Study of Religion*: 104–128.
- Lockley-Scott, Anna 2019. «Closing down the Discussion: Is a Classroom a Conducive Space for Religion Related Dialog? A United Kingdom Based Case Study». *Religion & Education* 46(1):40–58.
- Meier, Ralph 2009. «Lære om og lære av religion: Om religionsundervisning i England sammenlignet med Norge». Løvlie, Birger, Ralph Meier og Arne Redse (red.). *Danning, identitet og dialog*: 37–50. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Religion & Education 2019. Volume 46 2019. Issue 3. Routledge. Taylor & Francis online. Tilgjengelig: <https://www.tandfonline.com/toc/urel20/46/3?nav=tocList> (27.09.19)
- Ryding, Maria Kjellsdotter og Othman Al-Tawalbeh 2014. *Tro, hopp och fördom – religion som resurs i mötet med den andre*. Stockholm: Proprius forlag.
- Skaatan, Ingjerd Ottesen 2010. «Du vil bare ha oss til å mene det samme som deg! – Små og store spørsmål i klasserommet». Skeie, Geir (red.). *Religionsundervisning og mangfold. Rom for læring i religion, livssyn og etikk*: 33–54. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skeie, Geir 2017. «Kan og bør religionsfaget bidra til personlig utvikling?» Sissel Undheim og Marie von der Lippe (red), *Religion i skolen*: 117–129. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram. Tilgjengelig: <http://data.udir.no/klo6/REL1-01.pdf> [27.09.19]
- Utdanningsdirektoratet (2015). Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE1-02) Tilgjengelig: <http://data.udir.no/klo6/RLE1-02.pdf> (27.09.19)
- Utdanningsdirektoratet (2019). Høring – læreplaner i KRLE og religion og etikk. Tilgjengelig: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/348> (27.09.19)
- Vikdahl, Linda 2019. «A lot is at stake. On the possibilities for religion-related dialog in a school, in Sweden.» *Religion & Education*: 1–20.
- Wang, Yvonne Margaretha 2015. «Dialog og dannelse – skolens eller tros- og livssynssamfunnenes oppgave?». Afset, Bente, Birger Løvlie og Arne H. Teigen. *Misjon-tro-skole*: 338–357. Kristiansand: Portal forlag.
- Wang, Yvonne Margaretha 2014. «Strategic Engagement and Religious Peace-building: a case study of religious peace work in Jerusalem». *Finland: Approaching Religion*, 4(2): 71–82.
- Wang, Yvonne Margaretha 2017. «Toleranse og interkulturell kompetanse: europeiske retningslinjer for religions- og livssynsundervisningen». Afset, Bente, Birger Løvlie og Arne Redse. *Toleranse – Religion – Konflikt*: 210–228. Kristiansand: Portal forlag.