

Uenighet i klasserommet – kan innsikt i Rawls' vurderingsbyrder bidra til å håndtere uenighet?

Av Ole Henrik Borchgrevink Hansen

Denne artikkelen drøfter kritisk hvorvidt innsikt i og anerkjennelse av «vurderingsbyrdene», slik de er utformet av den politiske filosofen John Rawls, kan være et bidrag til å håndtere uenighet i skolen, og hvordan slik innsikt kan operasjonaliseres didaktisk. Artikkelen drøfter disse spørsmålene i dialog med Lars Laird Iversens begrep om «uenighetsfelleskap». Artikkelen argumenterer for at innsikt i hvordan uenighet oppstår og består vil kunne bidra til at uenighet om verdirelaterte spørsmål respekteres over tid, og på den måten kunne forsterke uenighetsfelleskapet og elevenes evne til å håndtere uenighet.

OLE HENRIK BORCHGREVINK HANSEN (f. 1971), førstelektor, PhD, Høgskolen i Østfold, (B R A Veien 4, 1757 Halden), E-post: ohh@hiiof.no.

Nøkkelord: uenighet, vurderingsbyrder, Rawls, mangfold, uenighetsfelleskap, medborgerskap

INNLEDNING

Religions- og livssynsmangfold er et permanent og iboende trekk ved liberale demokratier. Dette innebærer ikke bare at det vil være uenighet om grunnleggende spørsmål omkring hva som konstituerer et godt og verdifullt liv, men også at det er slik i mange verdirelaterte spørsmål. Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017) uttrykker helt eksplisitt *uenighet*, *mangfold* og *meningsbrytning* som viktige elementer i kompetansemålene – som eleven skal kunne håndtere og forholde seg til. Dette er særlig tydelig i KRLE-planen, men også i samfunnsfagplanen og i læreplanens generelle del. I KRLE-planen heter det at elevene skal kunne «håndtere mangfold i hverdags-, samfunns- og arbeidsliv», «forholde seg til spørsmål det er dyp uenighet om» samt «håndtere uenighet og meningsbrytning». I det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» vektlegges det at «elevene skal håndtere meningsbrytning og respektere uenighet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når slike ferdigheter og holdninger fremheves som viktige for elevene å lære i skolen, knyttes det ikke bare til erkjennelsen av det iboende verdimangfoldet ved et liberalt pluralistisk samfunn, men også til økende bekymring for at uenighet i mange tilfeller *ikke* håndteres på en konstruktiv måte, for eksempel på sosiale medier (Medietilsynet, 2022), i den offentlige debatten eller i skolen. Fra et overordnet perspektiv er det rimelig å forstå håndtering av uenighet i skolen som en del av et

demokratisk-pedagogisk anliggende i en verden hvor polarisering og tiltakende populisme oppfattes som trusler mot det liberale demokratiet (Galston, 2018; Mounk, 2018; Müller, 2016). Også Ludvigsen-utvalget fremhever det å håndtere uenighet som en sentral del av elevers demokratiske dannelse og kompetanse (NOU 2015: 8, s. 44).

Hvordan man skal forholde seg til eller håndtere mangfold og uenighet, presiseres ikke i vesentlig grad i læreplanen. Når formuleringer som «håndtere uenighet og meningsbrytning», «forholde seg til spørsmål det er dyp uenighet om» og «respektere uenighet» er satt inn i en verdimangfoldssammenheng og en demokratisk dannelsessammenheng, antyder det allikevel to ting: både at uenighet langt på vei er et ureduserbart fenomen, og også at man i et demokrati både må kunne respektere uenighet, samt kunne diskutere viktige spørsmål til tross for at man er uenige.

Ulike aspekter ved hvordan man kan håndtere uenighet i klasserommet, har blitt gjenstand for relativt stor oppmerksomhet i samfunnsvitenskapelig, pedagogisk og KRLE-faglig forskning – både teoretisk og empirisk – de siste årene (Council of Europe, 2007; Flenser & von der Lippe, 2019; Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022; Huddleston & Kerr, 2015; Iversen, 2014, 2017; Stray & Sætra, 2016; Sætra, 2020; Vestøl, 2020). Disse aspektene angår blant annet hvordan man kan diskutere kontroversielle spørsmål, forholdet mellom ytringsfrihet og et trygt klasserom («safe space»), toleransens grenser, aktivt demokratisk medborgerskap og, mer spesifikt, lærerrollen og hvilke metodiske grep som kan være egnede for å håndtere uenighet og meningsbrytning. Én interessant overordnet strategi for å håndtere uenighet, som har fått særlig stor oppmerksomhet og gjennomslagskraft i den hjemlige debatten, er tanken om skolen som et *uenighetsfellesskap*, utviklet av Lars Laird Iversen. Hos Iversen er håndtering av uenighet selve demokratiets primærfunksjon (2014, s. 114), og det å «tenke om» og «se på» klasserommet som et uenighetsfellesskap blir derfor et fruktbart utgangspunkt for å skape gode, friere og mer dynamiske uenighetsfellesskap, som også kan hjelpe elever til å håndtere uenighet (2008, 2014, s. 24, 114, 2016, s. 3, 2017, s. 107).

Selv om jeg er enig i uenighetsfellesskapets grunnidé, melder også spørsmålet seg om hva det er i selve uenighetsfellesskapet som binder elevene sammen, og om det er *tilstrekkelig* for å skape et robust fellesskap som rustet elevene til å håndtere uenighet over tid. Selv om forskningen kontinuerlig bidrar til teoretisk og empirisk innsikt om uenighet i klasserommet, er dette spørsmålet så komplekst og krevende å vurdere empirisk at vi neppe kan forvente noe uttømmende generelt svar. Gitt det konfliktpotensialet som uenighet *kan* bringe med seg i klasseromsdiskusjoner, den bekymringsfulle utviklingen på ulike sosiale medier og den iboende skjørheten som karakteriserer en demokratisk kultur (Osler, 2014), er det derfor viktig – med tanke på elevenes evne til å kunne håndtere uenighet – å diskutere mulige

måter å utvikle og forsterke uenighetsfellesskapet på. Det er dette som er denne artikkelens hovedanliggende. Én måte å utvikle og forsterke uenighetsfellesskapet på som i liten grad har fått oppmerksomhet, innebærer at man ser nærmere på *ulike grunner* til uenighet. I den forbindelse kan det være fruktbart å ta utgangspunkt i den politiske filosofen John Rawls' idé om *vurderingsbyrdene* («Burdens of judgement») (Rawls, 1996, 2001). Rawls' ambisjon med «vurderingsbyrdene» er å beskrive både epistemiske og semantiske kilder til hvordan uenighet mellom rimelig fornuftige personer kan oppstå og bestå. Jeg vil i denne artikkelen kritisk drøfte hvorvidt innsikt i og anerkjennelse av «vurderingsbyrdene» kan være et bidrag til å håndtere uenighet i skolen, og hvordan slik innsikt kan operasjonaliseres didaktisk. Artikkelen drøfter disse spørsmålene i dialog med Lars Laird Iversens begrep om «uenighetsfellesskap».

Jeg vil argumentere for at elevenes innsikt i vurderingsbyrdene vil kunne bidra til at uenighet om verdirelaterte spørsmål respekteres over tid, og på den måten kunne forsterke uenighetsfellesskapet og elevenes evne til å håndtere uenighet. Viktige innvendinger mot en slik operasjonalisering er at den risikerer å usynliggjøre uenighet og undergrave uenighetsfellesskapet. Inspirert av Harald Grimens (1994, 2002, 2007) fortolkning av Rawls' vurderingsbyrder som *berettiget usikkerhet*, vil jeg argumentere for at disse innvendingene kan imøtegås. Samtidig peker en slik forståelse og operasjonalisering av vurderingsbyrdene i retning av et demokratisk medborgerskapsideal som det ikke er så lett å få til å harmonere, og som kanskje også står i et spenningsforhold til og utfordrer det agonistiske medborgerskapsidealet som ligger til grunn for Iversens fortolkning av uenighetsfellesskapet.

I det følgende skal jeg først redegjøre for uenighetsfellesskapet som strategi for å håndtere uenighet, før jeg ser på forholdet mellom uenighetsfellesskap og meningsfellesskap. Deretter presenterer og operasjonaliserer jeg Rawls' vurderingsbyrder i skolen, før denne operasjonaliseringen kritisk drøftes i lys av innvendingene.

UENIGHETSFELLESSKAP SOM STRATEGI

Iversens strategi for å håndtere uenighet i et demokrati innebærer, som nevnt, å tenke om skolen som et uenighetsfellesskap. Med uenighetsfellesskap menes en gruppe mennesker med ulike meninger som deler en felles utfordring eller et felles problem. Uenighetsfellesskapet består videre av folk som ikke har valgt sitt fellesskap, men, ifølge Iversen, har blitt kastet sammen på tilfeldig vis. Dette er en god beskrivelse av skolen og klasserommet. På sitt mest idealtypiske er uenigheten også ureducerbar i den forstand at uenigheten består, også når fakta er avklarte og når deltakerne ikke misforstår hverandre (Iversen, 2014, s. 13, 2017, s. 103).

Uenighetsfellesskapet er dels et *deskriptivt* begrep som beskriver en observerbar tilstand i skolen, og dels en *normativ* føring for hva som er en fruktbar måte å

«tenke om» og «se på» dette fellesskapet på – nemlig som et uenighetsfellesskap (Iversen, 2014, s. 13–14). Uenighetsfellesskapet beskrives videre som et «verktøy» for religionsfaget (Iversen, 2017, s. 102) og som et slags «tankeverktøy» for å bekjempe blant annet udemokratiske holdninger (Iversen, 2016, s. 3). Med utgangspunkt i empiri fra ungdomstrinnet rapporterer Iversen om at en god KRL(E)-time ikke er en time hvor man blir enige, men hvor man diskuterer det man er uenige om (2014, s. 23, 66-76). Det betyr at det er et mål å legge til rette for gode uenighetsfellesskap, som kjennetegnes av at mangfoldet av synspunkter kommer frem. Forutsatt at rammene er forutsigbare og atmosfæren ikke føles utrygg, er slik synliggjøring av uenighet viktig for å stimulere den enkelte elev til å la sin stemme bli hørt, noe som vil kunne bidra til deres demokratiske dannelse og deltakelse i demokratiske prosesser i fremtiden. At uenighet blir synliggjort har også en tilleggsdimensjon, ifølge Iversen, ved at man får frem kunnskap om mangfold og perspektivmangfold, og ved at det både krever og stimulerer til perspektivtakning og empati (Aukland, 2018; Iversen, 2017, s. 115–116)

Et godt og velfungerende uenighetsfellesskap krever allikevel også noe mer, nemlig at det finnes «noe» i eller forbundet med selve uenigheten som knytter elevene – og dermed de fremtidige borgerne – sammen. Spørsmålet er hva det er som skal forplikte dem til hverandre, og danne et slags «vi» til tross for uenigheten, og som overskrider denne. Iversen mener at det ikke kan være religion eller felles historie, etnisitet eller kultur som mobiliseres når fellesskapet skal konstitueres og forstås. Det er, for det første, empirisk sett en myte at vi (eleven i klasserommet, borgerne i Norge) er tilstrekkelig enige i verdispørsmål. I tillegg fungerer det ekskluderende for dem som ikke føler seg hjemme i et slikt påstått verdifellesskap. Fellesskapet bør derfor snarere bygge opp under en politisk forståelse av nasjonalt medborgerskap som noe som kan velges (Iversen, 2017, s. 108). I stedet for verdi- og meningskonsensus, er det selve diskusjonen, den delte utfordringen, problemløsningen, og den trygge samhandlingen som skal fungere som et «sosialt lim» og binde dette politiske fellesskapet sammen (Iversen, 2014, s. 12–15, 2017, s. 109). Uenighetsfellesskapet har mye til felles med og knyttes også eksplisitt til den belgiske politiske filosofen Chantal Mouffes radikale demokratiteori og idealet om en agonistisk offentlighet som er preget av en form for konstruktiv maktkamp mellom motstandere. Mouffe kritiserer både Habermas' og Rawls' deliberative demokratimodeller¹ for ikke å evne å ta inn over seg den iboende antagonistiske - dvs. motsetningsfylte - dimensjonen ved det politiske, inkludert den uunngåelige rollen våre følelser spiller i det politiske ordskiftet (Mouffe, 1999, s. 755–756). I hennes perspektiv vil streben etter konsensus, slik Habermas (1984) forfekter i sin diskursetiske fortolkning av det deliberative demokratiet, være illusorisk og i realiteten innebære at noen har fått gjennomslag for sine interesser på bekostning

1 En deliberativ demokratimodell har som ideal at politiske beslutninger skal vektlegge dialog og offentlig diskusjon, felles interesse og mål om konsensus (Børhaug et al., 2014, s. 273)

av andres, og slik være et uttrykk for hegemonisk makt (Mouffe, 1999, s. 752–756, 2013, s. 54–55, s. 130–139). Idealer om konsensus erstattes dermed av Mouffe med idealet om en offentlig arena hvor medborgere utkjemper en kamp for sine meninger og posisjoner. Denne kampen skal imidlertid være en kamp mellom motstandere (agonisme) og ikke mellom fiender (antagonisme) (Iversen, 2014, s. 146–152; Mouffe, 2013).

Å «tenke om» og «se på» klasserommet som et uenighetsfellesskap erkjenner, og tar med rette, utgangspunkt i uenighetens ureduserbarhet, og representerer et viktig korrektiv til og en løsrivelse fra læreplanens forankring i påståtte verdifellesskap (Iversen, 2017, s. 107).² Perspektivet kan dermed være et fruktbart utgangspunkt for å skape gode, friere og mer dynamiske uenighetsfellesskap som også kan hjelpe elver til å håndtere uenighet.

Det sentrale spørsmålet i denne sammenhengen er imidlertid om det å «se på» og «tenke om» skolen som et uenighetsfellesskap er tilstrekkelig for å skape den tillit og det robuste fellesskapet som er nødvendig for at elevene skal lære å håndtere uenighet over tid. Hvis skolen ikke lykkes med dette, har strategien mer til felles med det man i politisk teori kan kalle en *modus vivendi*, ikke forstått som «det motsatte av konsensus», men i betydningen «strategisk men ustabil overenskomst» (Rawls, 2001, s. 289–290).³ At uenighet må respekteres over tid, er ikke bare sentralt i deliberativ demokratiteori, men også i Chantal Mouffes radikale demokratiteori. Agonismen begrunnes her med og knyttes også her til det å skape kollektiv identifikasjon med demokratiets målsetninger. Det er nettopp denne demokratiske forankringen som skiller agonismen fra den destruktive antagonismen i Mouffes argumentasjon (2013, s. 9).⁴ I lys av viktigheten av å kunne håndtere uenighet er det derfor nødvendig å stoppe opp litt, og undersøke nærmere hva det er i selve uenigheten som kan bidra til å skape fellesskap.

UENIGHETSFELLESSKAP ELLER MENINGSFELLESSKAP

Det er rimelig å anta at et uenighetsfellesskap også krever enighet om noe mer enn selve problemløsningsprosessen, og at det i hvert fall bør være *noen* verdier som ligger til grunn for normen for hvordan vi bør håndtere uenighet. Iversen anerkjenner dette poenget, men velger allikevel å omtale disse verdiene som «prosessverdier» og en «pragmatisk fellesordning», i motsetning til dypere forestillinger om det gode liv (2014, s. 166, 2017, s. 114). Jeg vil snarere hevde at de verdiene som ligger i god respektfull samhandling, til tross for uenighet, både *krever* mer og *er* mer enn prosessverdier og en pragmatisk fellesordning. Det er

2 Iversens referanser knyttes til forrige læreplan (LK06), og ikke dagens læreplan (LK20). Poengene er dog like relevante.

3 Det finnes mange forståelser av «modus vivendi» i politisk teori, og som politisk ordning har begrepet både positiv og negativ valor. Jeg skal ikke gå inn på disse forståelsene her, men bruker det i betydningen «ustabil» og «strategisk». Se Wendt (2016) for utførlig diskusjon.

4 Se også Iversen (2021, s. 344) for utdyping av dette temaet.

riktig at de ikke krever enighet om religion, livssyn eller syn på det gode liv, men det er ikke det avgjørende her. Det avgjørende for den potensielt sett sammenbindende funksjonen – det som gjør at man forplikter seg til fellesskapet på en måte som gjør fellesskapet til noe mer enn en *modus vivendi* – er at enigheten er forankret i verdier som oppfattes som grunnleggende eller substansielle og verdt å forsvare. Det er nærliggende å tenke at disse verdiene har å gjøre med en slags respekt for andres autonomi, i betydningen respekt for andres evne eller kapasitet til å danne seg egne sammenhengende forestillinger og oppfatninger om livet (Larmore, 1987, s. 63–64).

Hvis dette er plausibelt, melder spørsmålet seg om hvorvidt *uenighetsfellesskap* er den mest passende beskrivelsen og forståelsen av et fellesskap, eller om *enighetsfellesskap* eller *meningsfellesskap* kunne vært like sakssvarende eller meningsfulle. En som utforsker dette – vi kan kalle det *enighetssporet* – er Espen Schjetne (2018). Som en mulig motstemme eller et mulig korrektiv til tanken om uenighetsfellesskapet som både overordnet beskrivelse og normativ føring for hvordan man kan håndtere mangfold og uenighet i klasserommet, viser Schjetne at det kan ligge et dypere fellesskap i samhandlingen som ikke så lett er synlig i empirien, men som allikevel kan være til stede. Denne innsikten, som utvikles i dialog med Charles Taylors begrep om *intersubjektiv mening*, har også didaktiske implikasjoner. Ved at man i klasserommet sammen undersøker den intersubjektive meningen som ligger i problemløsningspraksisen, vil man kunne finne en måte å forstå den andre på, noe som kan være viktig for å kunne tenke om oss som et *vi* (Schjetne, 2018, s. 122–125). Å se på klassen som et *meningsfellesskap* (dog ikke et verdifellesskap) kan dermed være like riktig og viktig. Og helt sentralt i denne sammenhengen: Å bevisstgjøre elevene om dette meningsfellesskapet er ikke til hinder for åpne og helt nødvendige diskusjoner om spørsmål vi er uenige om. Jeg er enig i denne innvendingen, og i at et narrativ eller en innramming som insisterer på å se på skolen som et uenighetsfellesskap kan underkommunisere og risikere ikke å få frem potensialet i det vi er enige om.

Mitt anliggende her er imidlertid ikke å avgjøre hvorvidt meningsfellesskap, enighetsfellesskap eller uenighetsfellesskap er den mest treffende overordnede betegnelsen, men snarere å utforske muligheten for å forsterke fellesskapet, gitt uenighet, med tanke på å kunne håndtere uenigheten. I en slik sammenheng kan jakten på én overordnet betegnelse kanskje fungere som en slags falsk dikotomi som kan forkuldre mer enn den forklarer. En slik begrepsdiskusjon minner oss allikevel om at det ikke bare er et semantisk spørsmål hvordan vi velger å tenke om og beskrive fellesskapet. Når jeg bruker begrepet «uenighetsfellesskap» her, er det derfor i en åpnere og mindre eksklusiv forstand enn Iversen, og løsrevet fra Mouffes agonistiske demokratiideal. Det betyr at jeg bruker «uenighetsfellesskap» som en betegnelse på det faktum at det finnes delvis ureduserbar uenighet, men ikke i betydningen at det utelukker konsensus som didaktisk ideal. I dette perspek-

tivet er det ikke noen iboende, i betydningen gjensidig utelukkende, motsetning mellom å fremme uenighetsfellesskap og meningsfellesskap i en klasse. Man kan gjøre begge deler, fordi både felles mening og uenighet kan bidra til fellesskap.

Det avgjørende for et godt uenighetsfellesskap – selve lakmustesten for om verdiene som ligger til grunn for samhandlingen er noe mer enn en *modus vivendi* – er at uenigheten respekteres over tid. For å lykkes med dette kreves både handlinger og holdninger. Dette ser vi også vektlagt i LK20, hvor det å «håndtere meningsbrytning», altså et handlingsaspekt, kobles til å «respektere uenighet», som kan sies å være et holdningsaspekt, som Vestøl (2020, s. 362) påpeker. Det er nærliggende å tenke at en sentral del av det å respektere uenighet henger sammen med det at vi har noen *grunner* til å gjøre det. Respekt for andres autonomi er, som nevnt, én slik grunn. I tillegg er det rimelig å anta at en viktig grunn til å respektere uenighet er at uenigheten anerkjennes som *rimelig fornuftig* av dem som samhandler. Spørsmålet er hvordan vi kan bidra til det. Én måte å anerkjenne uenighet som rimelig fornuftig på er å bringe selve årsakene eller kildene til uenigheten inn i klasserommet og inn i undervisningen. Det er her Rawls' idé om vurderingsbyrdene kan bidra. Bevissthet om og anerkjennelse av vurderingsbyrdenes rolle kan bidra til å kaste lys over det viktige spørsmålet i mangfoldige klasserom om hvordan vi kan skape forståelse for uenighetens ureduserbarhet på en måte som samtidig styrker fellesskapet. Dette kan være med på å utvikle uenighetsfellesskapet, men – som vi skal se – kanskje også på å utfordre Iversens fortolkning. Før vi drøfter mulige didaktiske implikasjoner, skal vi se nærmere på Rawls' vurderingsbyrder.

RAWLS' VURDERINGSBYRDER

Rawls' idé om vurderingsbyrdene starter med et spørsmål: Hvorfor vil ikke våre oppriktige og samvittighetsfulle forsøk på å argumentere overfor hverandre føre frem til enighet, slik det ser ut til å gjøre i naturvitenskapen? Rawls (2001, s. 92) antyder at det kan være mange grunner til det. Folk kan være irrasjonelle og ikke særlig skarpe, være drevet av snevre egeninteresser, og de kan trekke logiske feilslutninger. Selv om uenighet av denne typen alltid vil være til stede, kan den uansett kun delvis forklare hvorfor folk har motstridende meninger, og det er heller ikke dette Rawls er ute etter eller interessert i. Han er snarere interessert i hvordan *rimelig fornuftig uenighet kan oppstå og bestå*, altså hvorfor mennesker ikke blir enige, selv om de oppfører seg og resonnerer rimelig fornuftig?^{5 6} Det er her vurderingsbyrdene kommer inn, ved å beskrive ulike epistemiske og semantiske kilder eller grunner til uenighet. Rimelig fornuftig uenighet kan, ifølge Rawls, blant annet være forårsaket av at

5 Med «rimelig fornuftig» mener Rawls snarere «reasonable» enn «rational». Å være rimelig fornuftig er en moralsk egenskap/kvalitet ved personer som er «villige til å foreslå – eller anerkjenne når andre foreslår dem – de nødvendige prinsipper for samarbeid» og som vektlegger gjensidighet (Rawls, 1996, s. 50, 2001, s. 58).

6 Stray og Sætra (2016, s. 284) berører dette i sin drøfting av læreres håndtering av kontroversielle spørsmål.

a) relevante data i en sak – empiriske og vitenskapelige – er vanskelige og motstridende.

b) vi, selv om vi kan være enige om hvilke hensyn som er relevante i en sak, kan være uenige om vektingen av dem.

c) de begrepene vi bruker når vi diskuterer verdispørsmål, kan være vage og åpne og sårbare for grensetilfeller, noe som gjør at vi er avhengige av vurderinger og tolkninger.

d) «våre individuelle erfaringer former den måten vi veier og vurderer argumenter på», og at «den måten vi bedømmer fakta og avveier moralske og politiske verdier på, formes (omfanget er umulig å fastslå) av vår totale erfaring gjennom hele vårt livsløp fram til nå».

e) normative synspunkter på begge sider av et sakskompleks kan gjøre det vanskelig å foreta en overordnet beslutning (Rawls, 1996, s. 56–57, 2001, s. 92–93).

Samlet sett kan man si at vurderingsbyrdene – ved å utforske og utdype ulike grunner til uenighet – både utdyper og utfordrer det idealtypiske uenighetsfellesskaps premisser hvor uenighetsfellesskapet blir forstått som uenighet som ikke skyldes at folk misforstår hverandre eller at fakta ikke er avklart (Iversen, 2014, s. 13).

Vurderingsbyrdene er knyttet til et hovedanliggende i den senere delen av Rawls' forfatterskap, særlig i *Political Liberalism* (1996), nemlig hvordan man kan sikre *stabilitet* i livssynspluralistiske samfunn, gitt det Rawls kaller «the fact of reasonable pluralism». Fornuftig pluralisme, som Rawls mener er en «permanent størrelse i et demokratisk samfunn» (2001, s. 90), innebærer for det første at mennesker – fordi de har ulike og motstridende religiøse, filosofiske og moralske syn på hva som konstituerer et godt og verdifullt liv – også er uenige i mange verdirelaterte spørsmål. I tillegg innebærer det at de allikevel er enige i visse grunnleggende rettferdighetsprinsipper, som at alle mennesker er frie og like og bør ha de samme grunnleggende rettighetene. Når vurderingsbyrdene er knyttet til tanken om stabilitet i Rawls' teori, er det fordi innsikt i vurderingsbyrdene vil kunne motivere til toleranse (Rawls, 1996, s. 60) og bidra til overlappende konsensus om sentrale rettferdighetsprinsipper. For Rawls er en sentral egenskap ved det å være en rimelig fornuftig person nettopp å innse og akseptere konsekvensene av vurderingsbyrdene (Rawls 1996, s. 54). Jeg skal ikke utdype vurderingsbyrdenes rolle i Rawls' politisk-teoretiske byggverk videre her, men drøfte hvorvidt innsikt i vurderingsbyrdene kan være en måte å forsterke uenighetsfellesskapet på, og en måte å håndtere uenighet på.

OPERASJONALISERE VURDERINGSBYRDENE

Dersom vi skal forsøke å operasjonalisere vurderingsbyrdene, må vi både spørre oss *hvilke* temaer innsikten kan være relevant for, *hvordan* innsikt i vurderingsbyrdene kan integreres i undervisningen, og *hva* slik innsikt kan bety for håndtering av uenighet i klasserommet. Rawls selv gir ikke mange eksempler på hvilke spørsmål og temaer innsikten i vurderingsbyrdene kan gjelde, men det han har i tankene, er uenighet omkring politiske og verdimeslige normative samfunnsspørsmål. Slike spørsmål favner det som i noen sammenhenger gjerne blir omtalt som kontroversielle spørsmål i vid forstand, altså spørsmål hvor uenighet er forventet og som det gjerne er offentlig uenighet om (Gereluk, 2012, s. 89), og som for eksempel kan være knyttet til religion, seksualitet, rasisme, terror, klimaendringer, kjønnsidentitet eller ytringsfrihet (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022; Sætra, 2020; von der Lippe, 2019). Dette er å betrakte som eksempler, men ikke som noe vi må begrense oss til i forsøket på å operasjonalisere vurderingsbyrdene. I skolen vil det være hensiktsmessig å holde det åpent med tanke på hvilke spørsmål og temaer man kan være uenige om. I KRLE gir det også mening å utvide perspektivet til også å omfatte uenighet om mer eksistensielle og metafysiske spørsmål.

Når det gjelder *hvordan* innsikt i vurderingsbyrdene kan integreres i undervisningen, er det ikke slik at dette fordrer særskilte undervisningsopplegg eller metoder. På overordnet nivå kan vi si at enhver type undervisning som søker å fremme empati, perspektivmangfold, forståelse for ulike måter å tenke på og for levd religion, både harmonerer med og gir anledning til å fremme innsikt i vurderingsbyrdene. Slik undervisning inngår som en del av KRLE-fagets legitimitet og begrunnelse, og er i tråd med blant annet LK20s ambisjoner om å få frem indre mangfold og å kunne ta andres perspektiv. Det har dessuten bred støtte i religionsdidaktisk forskning, både fra et kulturalanalytisk og fra et mer hermeneutisk perspektiv (Brekke, 2023). Fremfor å utdype konkrete undervisningsmetoder eller drøfte didaktiske grep her, vil jeg heller vektlegge at det er et overordnet ansvar for læreren at innsikt i vurderingsbyrdene blir en del av undervisningen, ved at elevene får disse eksemplifisert og får anledning til å reflektere over dem og deres betydning. Dette kan være i spontane situasjoner hvor uenighet kommer til uttrykk, eller i planlagte undervisningsøkter hvor det legges opp til at uenighet synliggjøres, det være seg i samtaleorienterte arbeidsmåter, som *filosofisk samtale*, *deliberativ* eller *adversarial debatt*⁷ og *akademisk strid* («academic controversy»), eller i mer skrivebaserte aktiviteter, som arbeid med argumenterende tekster eller debattinnlegg. Uansett aktivitet vil målet være at elevene, ved å kunne artikulere og bli bevisst på vurderingsbyrdenes virkninger, får forståelse og respekt for at uenigheten både er rimelig fornuftig og forventet.

7 Med deliberativ debatt menes en diskusjonsform hvor elevene argumenterer, men også vurderer ulike argumenter og hvor man forsøker å komme frem til enighet/konsensus. Med adversarial debatt menes en diskusjonsform hvor hovedpoenget er å argumentere for eller mot ulike standpunkter eller posisjoner.

Når elever er uenige om for eksempel hvorvidt Gud eksisterer eller om det finnes et liv etter døden, eller om ulike religioners sannhetskrav og sannhetsgehalt, eller hva «religioner» mener om ulike etiske spørsmål, må man også få frem at dette er vanskelige spørsmål å ta stilling til og evaluere, blant annet fordi både empiriske og vitenskapelig relevante data her er komplekse, motstridende eller ikke-eksisterende. Her vil vitenskapens grenser, tekstens status og ulike tolkninger eller usikkerhet om de empiriske situasjons- eller virkelighetsbeskrivelsene være naturlig å komme inn på. I verdispørsmål, for eksempel når det gjelder hvorvidt aktiv dødshjelp bør tillates, vil mange elever være *enige om* at den enkeltes selvbestemmelse er et relevant hensyn, og *enige om* at det er uheldig dersom praksisen fører til at enkeltindivider kan føle seg presset av omgivelsene til å velge denne utveien, men fortsatt være *uenige om hvordan disse bør vektas* og hvilket normativt hensyn som bør veie tyngst, og dermed lande på ulike svar. Det samme kan gjelde ulike svar på etiske spørsmål knyttet til for eksempel hva som vil være rettferdig fordeling av ressurser i et samfunn, hvorvidt man bør gi penger til tiggere eller om koranbrenning bør tillates. Her er det viktig at læreren også får frem at det kan anføres vektige argumenter for forskjellige posisjoner, men at «ulike normative synspunkter på begge sider av et sakskompleks gjør det vanskelig å foreta en overordnet beslutning» (Rawls, 1996, s. 93), noe som igjen gjør at enighet ikke kan forventes.

I mange sammenhenger vil uenighet også være semantisk betinget. Når elever for eksempel er uenige om hvor mye frihet enkeltindivider bør ha i samfunnet, er det vanskelig å bringe klarhet i hva den enkelte legger i begrepet *frihet*; er *frihet* frihet fra inngripen (negativ frihet), frihet som selvbestemmelse (positiv frihet), eller frihet som fravær av vilkårlig makt (republikansk frihet)? I en diskusjon om for eksempel abort eller dødshjelp vil sentrale begreper som «person», eller «individ», og kanskje også «rasjonalitet» typisk være det Rawls beskriver som «vage og sårbare for grensetilfeller» (2001, s. 92). At idealdefinisjoner skiller seg fra bruksmåtedefinisjoner, at det er kamp om begreper og at termers begrepsinnhold er ulikt og endrer seg over tid, er også elementer som spiller inn. At vi mennesker har ulike assosiasjoner og aktiverer ulike *kognitive skjemaer* når vi hører og bruker ulike begreper (Toft, 2021) kan også være med på å opprettholde uenighet. Lærers rolle og ansvar blir å bidra til å forklare at slike begrepsmessige snublesteiner, som ofte også opptrer samtidig (altså ved at det er flere begreper vi bruker, som er uklare eller vage), gjør enighet vanskelig, *uten* at elevene opptrer hverken urimelig eller ufornuftig.

I mange verdirelaterte spørsmål hvor det er uenighet, vil dette kunne skyldes at våre samlede individuelle erfaringer former den måten vi veier, bedømmer og vurderer fakta, argumenter og moralske og politiske verdier på (Rawls, 2001, s. 93). Uenighet mellom elever om for eksempel hvorvidt religion som fenomen spiller en positiv eller en negativ rolle i samfunnet, hvor yttringsfrihetens grenser

bør trekkes i konkrete saker, hvorvidt *Pride* bør markeres i skolen eller retten til et tredje kjønn bør lovfestes, vil ikke bare skyldes slike spørsmåls empiriske kompleksitet. Elevenes oppfatninger vil også være farget og formet av de positive eller negative opplevelsene og erfaringene de selv har hatt gjennom livet eller har blitt eksponert for, noe som naturlig nok vil kunne være veldig forskjelligartet. Lærerens oppgave vil være å forklare at man ikke helt kan regne med å slippe unna disse faktorenes påvirkning.

Oppsummerende kan vi si at innsikt i grunnene til at vi ikke kan forvente enighet i mange verdirelaterte spørsmål, vil kunne forsterke uenighetsfellesskapet, i betydningen «gi et mer robust og forpliktende uenighetsfellesskap». Grunnen er at slik innsikt gir forståelse og respekt for at andre kan ha andre synspunkter og ta andre verdivalg enn en selv, uten at de hverken er irrasjonelle eller urimelige. Det betyr ikke at all uenighet kan anses som rimelig fornuftig. Argumentet hviler allikevel på premisset om at mye av den *kan* det, og ved å bli seg dette bevisst gjennom innsikt i vurderingsbyrdene, kan man kanskje også bidra til å *utvide* rommet for hva som kan anses som rimelig fornuftig uenighet.

SVEKKES UENIGHETSFELLESSKAPET?

Jeg har argumentert for at innsikt i vurderingsbyrdene kan bidra til at uenighet anerkjennes som rimelig fornuftig, og slik være med på å forsterke uenighetsfellesskapet (og være viktig for å kunne håndtere uenighet). Nærmere ettersyn viser imidlertid at en operasjonalisering av Rawls' vurderingsbyrder, som antydnet her, ikke er uproblematisk, men kan komme til å utfordre og muligens svekke uenighetsfellesskapet, slik Iversen presenterer det. Én utfordring er knyttet til et innebygd paradoks ved operasjonalisering av vurderingsbyrdene, nærmere bestemt forholdet mellom det å søke etter sannhet, i betydningen argumentativ utforskning på den ene siden, og idéen om rimelig fornuftig uenighet på den andre. En annen utfordring knyttes til hvorvidt fokus på kildene til uenighet vil kunne bidra til å usynliggjøre uenighet i klasserommet. Dette er viktige innvendinger, men jeg mener de kan imøtegås.

INNSIKTENS PARADOKS – LIVSVERDEN OG BERETTIGET USIKKERHET

Harald Grimen (2007) har påpekt en uklarhet eller et iboende paradoks i selve forståelsen av vurderingsbyrdene. Dette gjør seg særlig gjeldende når man forsøker å operasjonalisere disse i skolen. Paradokset kan formuleres som tre spørsmål: Hvis vurderingsbyrdene gir oss kunnskap om og innsikt i årsakene til rimelig fornuftig uenighet – altså hvordan de oppstår og består, er vi ikke da også – som rimelig fornuftige personer – forpliktet på å utforske uenigheten med det for øye å forsøke å eliminere, eller i hvert fall redusere den? Og hvis vi *er* forpliktet på å

utforske grunnene til uenighet, ved for eksempel å prøve å kartlegge komplekse normative hensyn så langt som mulig, redusere begrepers vaghet eller bevisstgjøre oss på hvilke måter våre individuelle erfaringer påvirker våre vurderinger på, risikerer vi ikke da å undergrave selve innsiktens funksjon, nemlig anerkjennelse og respekt for uenighetens ureduserbarhet? Dersom vi derimot skulle avstå fra å utforske grunnene til uenighet, vil ikke det være problematisk med tanke på idealet om skolen (som et godt uenighetsfelleskap), hvor kritisk refleksjon, diskusjon og det å kunne håndtere uenighet konstruktivt er viktige målsetninger? Innvendningene viser at operasjonalisering av innsikt i vurderingsbyrdene er utfordrende fordi de tilbyr forklaringer på hvordan rimelig fornuftig uenighet kan oppstå og bestå, som samtidig er kognitive verktøy som er egnet til å utforske uenighetens årsaker. Én måte å møte denne utfordringen på er å forstå vurderingsbyrdene på en litt annen måte. Istedenfor å tenke om vurderingsbyrdene utelukkende *kausalt* – som klare identifiserbare årsaker – kan vi i tillegg tenke på dem som en form for *berettiget usikkerhet*. I Grimens fortolkning, som egentlig er en videreutvikling av Rawls' vurderingsbyrder, trekker han inn elementer fra blant andre Habermas' diskursetikk, og særlig den rollen *livsverden* spiller, som han mener mangler hos Rawls. I tråd med tanken om livsverden, i betydningen den kulturelle, sosiale og historiske konteksten vi mennesker lever i, konstruerer vår forståelse av virkeligheten ut fra og gir mening til tilværelsen innenfor (Habermas, 1984, 1987), mener Grimen at det mest fruktbare er å tenke om vurderingsbyrdene som måter å artikulere eller uttrykke en slags *berettiget usikkerhet* knyttet til vurderingsbyrdenes virkninger på (Grimen, 2007, s. 149).⁸ En slik forståelse legger til grunn at selv om vi nok kan være sikre på at årsakers kompleksitet, det at ulike normative hensyn er vanskelige å vurdere, begrepers vaghet og at våre egne erfaringer påvirker våre synspunkter, kan vi ikke vite *når* de gjør det eller ikke, *hvordan* de gjør det eller *på hvilken måte* de gjør det. Grunnen til denne usikkerheten er at vurderingsbyrdene uttrykker «aspekter ved de komplekse og uklare måtene teoretiske og praktiske diskurser er en del av vår livsverden [på]» (Grimen, 2007, s. 149). Det er noe vi alle (både de vi er uenige med og vi selv) rett og slett ikke fullt ut kan kjenne til. Innsikt i vurderingsbyrdene innebærer derfor ikke bare at vi kjenner til hvordan de ulike byrdene gjør seg gjeldende når det gjelder konkrete spørsmål eller temaer, men bringer også inn en mer «eksistensiell» usikkerhet som går utover det rent diskursive, ved at man tematiserer det uklare forholdet mellom argumenter og livsverden. Rawls selv artikulere ikke tanken om livsverden eksplisitt. Allikevel mener jeg at en slik forståelse kan forankres i måten Rawls utlegger den fjerde vurderingsbyrden på, og at han kommer ganske nær når han påpeker at våre individuelle erfaringer former den måten vi veier og vurderer argumenter på: «Måten vi bedømmer fakta og avveier moralske og

8 Rawls bruker både begrepene «årsak» og «kilde», men kun «kilde» i senere skrifter.

politiske verdier på, formes (omfanget er umulig å fastslå) av vår totale erfaring gjennom hele vårt livsløp fram til nå, og det er liten tvil om at vi har forskjellig erfaringsbakgrunn» (Rawls, s. 2001, s. 93).

Beskrivelsen av denne vurderingsbyrden antyder nettopp at totaliteten av våre erfaringer, fordi den er så kompleks og omfattende, også er integrert i vår livsverden og at dette gjør at vi ikke kan fastslå hvordan disse påvirker våre egne vurderinger og synspunkter. Det er dette som, ifølge Rawls, gjør at vi ikke kan eliminere vurderingsbyrdene (2001, s. 36). Det er også verdt å merke seg at det ligger et element av introspeksjon og selvrefleksjon i denne innsikten. Dette er en viktig erkjennelse for elever når de skal håndtere uenighet, og den er dermed grunnleggende for didaktisk praksis. Spørsmålet er hva denne forståelsen eller fortolkningen vil innebære for operasjonaliseringen av vurderingsbyrdene.

For det første innebærer den ikke, som det kanskje er nærliggende å tenke, at spørsmål om rasjonalitet utelukkes når man håndterer uenighet. I klasserommet både *kan* og *bør* man fortsatt utforske uenigheten argumentativt. Det vil si at når man for eksempel diskuterer verdispørsmål det er uenighet om, er det fruktbart å forsøke å gjøre begreper mindre vage, kartlegge årsakers kompleksitet, og så langt det er mulig å tenke over og snakke om hvordan egne erfaringer kan påvirke våre synspunkter. Samtidig – fordi vurderingsbyrdene forstås og operasjonaliseres som *berettiget usikkerhet*, innebærer det både bevisstgjøring og disiplinering: Når elever (og også lærere) blir bevisste på at det kan være gode grunner til at vi ikke kan forvente enighet, selv om vi opptrer og resonnerer rimelig fornuftig – fordi vi vet at vi ikke fullt ut kan kartlegge disse grunnene/kildene og deres påvirkning – kan dette ha en disiplinerende virkning på diskusjonene. Innsikt i vurderingsbyrdene balanserer argumentativ utforskning med forståelse, aksept og respekt for argumentasjonens grenser. Samlet sett kan dette forsterke uenighetsfellesskapet.

KONSTRUKTIV UENIGHET OG HARMONISERENDE UNDERVISNING

Selv om innsikt i vurderingsbyrdene ikke medfører at spørsmål om rasjonalitet skyves til side i undervisningen, vil operasjonaliseringen som er foreslått, allikevel ha konsekvenser for selve uenighetsfellesskapets indre dynamikk. Vi husker at et viktig premiss for og et kjennetegn på et godt uenighetsfellesskap var at uenigheten, ifølge Iversen, ikke ble usynliggjort. Dersom man i undervisningen gjennomgående tematiserer vurderingsbyrdene ved å bevisstgjøre elevene og få dem til å reflektere over kildene til rimelig uenighet, er det ikke utenkelig at dette kan ta noe av den emosjonelle brodden av diskusjonene, potensielt sett usynliggjøre selve uenighetene, og dermed undergrave uenighetsfellesskapet.

Det er en viktig innvending, men som jeg har argumentert for, tror jeg allikevel ikke at det vil skape et mindre konstruktivt, men snarere kunne være et bidrag til å

skape et sterkere, uenighetsfellesskap. Samtidig er det klart at det her også tydeliggjøres en spenning med tanke på Iversens uenighetsfellesskap, og da særlig det radikale demokratiteoretiske grunnlaget fra Chantal Mouffe som denne strategien bygger på. Spenningen innebærer dermed en forskyvning hvor en mer *harmoniserende* håndtering av uenighet blir mer fremtredende enn interessekampen i måten man håndterer uenighet på i undervisningen. Ved å vektlegge at kildene til uenighet bør integreres i undervisningen, tar man et skritt bort fra agonismen som kjernen i diskusjons- og uenighetsfellesskapet, dog uten at dette i seg selv innebærer noen mål om konsensus. Uenighetsfellesskapet består derfor.

Operasjonaliseringen av Rawls' vurderingsbyrder og tilhørende fortolkning av uenighetsfellesskapet som foreslått her knytter seg ikke til eller er avhengig av et spesifikt demokratisk medborgerskapsideal, annet enn det som ligger i idealet om *aktivt medborgerskap*. Samtidig er det klart at denne fortolkningen ikke like lett lar seg forene (eller ikke like lett harmonerer) med en radikal demokratimodell, og at den på noen punkter også utfordrer dette idealet og denne modellen. Jeg drøfter ikke dette grunnlaget inngående her, men jeg mener det fortjener videre diskusjon, fordi den krever at vi tenker over hva slags demokratisk medborgerskapsideal vi ønsker å fremme i skolen.

AVSLUTNING

«Uenighetsfellesskapet» som begrep er nyttig i skolen fordi det beskriver en reell tilstand, samtidig som det signaliserer at det er ressurser i denne tilstanden av uenighet som kan binde oss sammen. Samtidig tror jeg det er fruktbart å reflektere over hvordan uenighetsfellesskapet kan fortolkes i skolen. Jeg har argumentert for at én mulig måte å fortolke uenighetsfellesskapet på, som også kan være egnet til å forsterke det, er ved å integrere innsikt i Rawls' vurderingsbyrder i undervisningen. Argumentet er at dette kan bidra til at man respekterer uenigheten som rimelig fornuftig over tid, noe som igjen vil kunne bidra til at man håndterer uenighet bedre. Jeg har ikke drøftet konkrete undervisningsopplegg her, men antydte noen didaktiske implikasjoner på overordnet nivå med tanke på hvordan og i hvilke typer situasjoner læreren kan bevisstgjøre elever på vurderingsbyrdens virkninger. Det er ikke til å legge skjul på at dette stiller betydelige krav til læreren, fordi det ikke bare forutsetter brede kunnskaper på religions- og livssynsfeltet, men også på tilstøtende fagfelt, i tillegg til at det forutsetter kjennskap til filosofisk samt argumentasjons- og vitenskapsteoretisk refleksjon. Samtidig er elevenes – og dermed de fremtidige borgernes – evne til å håndtere uenighet sentralt i skolens demokratiske dannelsesoppdrag, og bør slik sett være et prioritert anliggende for skolen.

LITTERATUR

- Aukland, K. (Programleder). (2018, 7. oktober). Uenighet i klasserommet [Audiopodkast]. I *KRLEpodden*. <https://www.krlepodden.com/episoder/2018/10/6/uenighet-i-klasserommet>
- Brekke, Ø. (2023). *Religionshermeneutikk: Forståing i ei polarisert tid*. Universitetsforlaget.
- Børhaug, K., Christophersen, J. & Aarre, T. (2014). *Introduksjon til samfunnskunnskap*. 3. utgave. Samlaget.
- Council of Europe. (2014). *Signposts: Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*.
- Flenser, K. & von der Lippe, M. (2019). Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of 'safe space'. *Intercultural Education*, 30(3), 275–288. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1540102>
- Galston, W. (2018). *Anti-Pluralism: The Populist threat to Liberal Democracy*. Yale University Press.
- Gereluk, D. (2012). *Education, extremism and terrorism: What should be taught in citizenship education and why*. Continuum.
- Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G. & Jore, M. K. (2022). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (1994). Politisk stabilitet og «The burdens of judgement». *Norsk statsvitenskaplig tidsskrift*, 10(3), 133–152.
- Grimen, H. (2002). Reasonable disagreement and unbounded discourses. I G. Skirbekk (Red.), *On Pragmatics: Contributions to current debates* (s. 130–164). Filosofisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Grimen, H. (2007). Warranted uncertainties. I N. Gilje & H. Grimen (Red.), *Discursive Modernity: Festschrift to Professor Gunnar Skirbekk on the occasion of his seventieth birthday* (s. 133–158). Universitetsforlaget.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action: Vol. 1. Reason and the Rationalization of Society*. Beacon Press.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action: Vol. 2. Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Polity Press.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap*. Universitetsforlaget.
- Iversen, L. L. (2017). Uenighetsfellesskap: Kan skolen være et treningsrom for offentlig uenighet? I M. von der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen* (s. 101–116). Universitetsforlaget.
- Iversen, L. L. (2021). Communities of Disagreement: Tracking Truth without Consensus. *Common Knowledge*, 27(3), 337–353.
- Jackson, R. (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality*. RoutledgeFalmer.

- Kerr, D. & Huddelstone, T. (2015, september). Living with controversy: Teaching controversial issues through education for democratic citizenship and human rights (EDC/HRE). <https://rm.coe.int/16806948b6>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Larmore, C. (1987). *Patterns of moral complexity*. Cambridge University Press.
- Medietilsynet. (2022, 3. februar). «Man må ha tykk hud eller unngå å være på nettet» – en undersøkelse om unges erfaringer med hatefulle ytringer. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/kritisk-medieforstaelse/2022-rapport-hatefulle-ytringer.pdf>
- Mouffe, C. (1999). Deliberative democracy or agonistic pluralism? *Social Research*, 66(3), 745–758.
- Mouffe, C. (2013). *Agonistics*. Verso.
- Mounk, Y. (2018). *The people versus democracy*. Harvard University Press.
- Müller, J.-W. (2016). *What is populism?* Penguin.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Osler, A. (2014). Identitet, demokrati og mangfold i skoler: Nasjonale og internasjonale perspektiver. I J. Madsen & H. Biseth (Red.), *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen* (s. 46–65). Universitetsforlaget.
- Rawls, J. (1971). *Theory of Justice*. Harvard University Press.
- Rawls, J. (1996). *Political Liberalism*. Columbia University Press.
- Rawls, J. (2001). *Rettferdighet som rimelighet*. Pax.
- Schjetne, E. (2018). Forståelse av mening som mangfoldskompetanse. I E. Schjetne & T. A. Skrefsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole* (s. 112-128). Gyldendal.
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2016). Dialog og demokratisering: Overveielser omkring læreres rolle i dialoger som omhandler kontroversielle politiske og religiøse spørsmål. *Nordic journal of Educational Research*, 36(4), 279–294.
- Sætra, E. (2020). Discussing Controversial Issues in the Classroom: Elements of Good Practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 345–357. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705897>
- Toft, A. (2021). Faktaresistente fordommer. I M. von der Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 155-182). Universitetsforlaget.

- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03?lang=nob>
- Vestøl, J. M. (2020). Å ta andres perspektiv. *Prismet*, 71(4), 361–375.
- von der Lippe, M. (Red.). (2021). *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. Universitetsforlaget.
- Wendt, F. (2016). The moral standing of modus vivendi arrangements. *Public Affairs Quarterly*, 30(4), 351–370. https://www.jstor.org/stable/pdf/44732779.pdf?refreqid=excelsior%3A2b2a445a3ad7259bacc04b06da75cae3&ab_segments=&origin=&initiator=&acceptTC=1