

Er KRLE-faget et ordinært skolefag? Hva betyr det i så fall for undervisningens mål?

Geir Skeie

Universitetet i Stavanger

Abstract: This chapter discusses changes in and research about the Norwegian primary and secondary school religious education subject from 1997 until today. What does it mean for religious education to be 'an ordinary school subject' as stated in the Norwegian Education Act? This is discussed by employing the distinction between learning *about* and learning *from* religion. In 1997, religious education became compulsory and non-confessional, with only a limited right of exemption. Still, it was seen by religious and world view minorities as too 'Christian' and with a tendency to marry (Lutheran) Christianity with national heritage. After court cases, including the European Human Rights Court, significant changes came in 2008, when the teaching of the subject was prescribed to be in an 'objective, critical and pluralistic' manner. Since then, the understanding of the subject and its pedagogy has become more based on religious studies perspectives than Christian theology, which used to dominate. The chapter argues that the strong emphasis on objectivity has made the subject more 'ordinary', but still many religious education researchers today are positive to certain ways of learning *from* religions and worldviews, and to employ a student-oriented pedagogy. The reasons for and consequences of this are debated. The most recent curriculum, in use since 2020, includes the exploration of existential questions as one of the key elements of the subject. This challenges researchers and teachers in the field to transcend the apparent dichotomy between 'learning *about*' and 'learning *from*' and to apply a more exploratory and inquiry-based approach to religious education.

Keywords: religious education, curriculum, objectivity, dialogue, existential questions

Introduksjon

Religions- og livssynsfaget i norsk grunnskole har vært gjennom betydelige endringer siden 1990-tallet. Den første tiårsperioden var særlig preget av diskusjonen om KRL-faget i den første form det fikk i 1997. Det kom evalueringer som tok opp prinsipper og praksis, det var aksjoner mot faget og rettssaker både i Norge og i den europeiske menneskerettsdomstolen (Birkedal, 2008; Gravem, 2004; Hagesæther et al., 2000; Høstmælingen, 2005; K. Johannessen, 2000; Leganger-Krogstad, 2007; Lied, 2009; Skeie, 2007). Etter dommen i menneskerettsdomstolen og den påfølgende omlegging av læreplanen basert på prinsippene om «objektivt, kritisk og pluralistisk» undervisning har diskusjonene fortsatt om hva dette faget skulle innebære i teori og praksis (Andreassen, 2013; Lippe et al., 2014; Lippe & Undheim, 2017; Plesner, 2013; Skeie & Bråten, 2014; Thomas, 2015).

Bakteppet for debatten om det som i dag heter KRLE-faget, var at vektlegging av kristen kulturarv framstod som problematisk i lys av det store mangfold som religions- og livssynsminoriteter utgjorde, ikke bare i kontrast til sekulær humanisme. Slik ble den kristne kulturarv mer synlig som en majoritetskultur, ikke bare som en «felleskultur». Da fagets navn og læreplanen ble endret på noen punkter i 2015 for å reetablere kristendommens betydning som kulturarv i læreplanverket, møtte dette betydelig motstand fra et flertall av høringsinstansene. Det har blitt karakterisert som «symbolpolitikk» og pekt på at dette var første gang man brøt med tendensen til at kristendommen gradvis svekket sin status (Andreassen, 2016, s. 73). Kristendommens privilegerte stilling i KRLE-faget ble videreført i ny læreplan fra 2020, men likevel er spørsmålet om denne symbolpolitikken får så store konsekvenser.

Denne artikkelen spør, i lys av utviklingstrekk de siste tiårene, hva det kan bety for religions- og livssynsdidaktikken dersom faget betraktes som «ordinært», slik loven omtaler det (Opplæringsloven, 1998, § 2-4). Min framgangsmåte er utforskende på den måten at jeg henter materiale fra tidligere og nåværende læreplaner og deres forarbeider samt fra nyere religionsdidaktisk forskning og formidling, men uten å underlegge dette materialet en systematisk analyse. Jeg spør først om vi kan tale om en økt «alminneliggjøring» av faget i siste læreplan og i den nyeste

religionsdidaktiske forskning. Artikkelen bygger på antakelsen om at religions- og livssynsundervisning blir til gjennom et komplekst samspill mellom ulike nivåer og dimensjoner, og at både læreplanutvikling og religionsdidaktisk forskning inngår i denne dynamikken uten å være eneste avgjørende faktorer. Her støtter jeg meg særlig til Oddrun Bråtens arbeid med komparative studier av religionsundervisning, hvor hun har utviklet en modell som inkluderer et samfunnsnivå, et institusjonsnivå, et undervisningsnivå og et erfaringsnivå (Bråten, 2013a, 2013b). I denne artikkelen er det de to første nivåene som er i fokus gjennom diskusjonen av læreplaner og religionsdidaktisk materiale. Jeg støtter meg også på Bråten når jeg har valgt å bruke distinksjonen mellom å lære *om* og å lære *av* religion som redskap i den undersøkende og argumenterende framstillingen. Hun har pekt på at begrepsparet har spilt en viktig rolle i diskusjonen om praksis, i læreplandokumenter og i akademiske publikasjoner, og at det kan egne seg til å diskutere forbindelsen mellom de nivåene som ble nevnt ovenfor (Bråten, 2015).

Basert på en begrunnet antagelse om at faget er blitt mer som et vanlig skolefag, går artikkelen videre med å spørre hvordan dette kan åpne for å diskutere fagets mål på nye premisser. For å gjøre dette, introduserer jeg tankefiguren lære *om* og lære *av*, som en inngang til beskrivelse og diskusjon av den aktuelle religionsdidaktiske forskningsdiskursen, hvor begrepsparet stadig spiller en rolle. Siden fagets oppgave i skolen ikke kan forstås utelukkende i lys av religionsdidaktisk forskning, trekker jeg linjene tilbake til 1997 og drøfter særlig hvilken rolle majoritets-/minoritetsrelasjoner og religionspolitikk har hatt i samspill med sentrale utdanningspolitiske mål, som enhetsskoletanken. Dette leder fram til en oppsummerende diskusjon av utfordringer og muligheter knyttet til fagets mål i lys av den nyeste læreplanen og mulige konsekvenser for innhold og arbeidsmåter.

Utgangspunktet - et mer «ordinært» fag?

Det første spørsmålet handler om KRLE-fagets politiske kontekst i dagens situasjon, altså omkring innføring av ny læreplan fra 2020. Da grunnlaget for denne læreplanreformen («fagfornyelsen») ble lagt, var religions- og

livssynsundervisningen ikke gjenstand for noen særbehandling, tross at det var tale om en regjering som inkluderte Kristelig folkeparti. KRLE ble håndtert som et ordinært skolefag av de eksperter, byråkrater og samfunnsaktører som skrev Ludvigsen-utvalgets utredninger (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8). Dersom Ludvigsen-utvalget hadde fått sin vilje, kunne KRLE-faget langt på vei ha blitt integrert i et bredt samfunns- og etikkfag, eller «fagområde», som utvalget kalte det (NOU 2015: 8, s. 71–72). Regjeringen fulgte ikke utvalgets råd når det gjaldt «fagområder», men begrunnet dette med resonnementer som gjaldt alle involverte fag. KRLE var ikke blant de fagene som ble kommentert særskilt når stortingsmeldingen vurderte forslaget om «fagområder» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 37).

Samtidig foretok ikke regjeringen seg noe med de spesielle premissene som lå til grunn for faget i opplæringsloven, nemlig fagets navn (K-en) og tidligere vedtak om at om lag halvparten av undervisningstiden i faget skulle brukes på kristendomskunnskap (50 %), som var fastlagt i regjeringserklæringen. Den endelige fagplanen lente seg derfor på visse punkter mot formuleringer i opplæringsloven § 2-4. Bortsett fra dette, ble læreplanprosessen og innholdet i læreplanen først og fremst preget av de brede utdanningspolitiske føringer fra (Meld. St. 28 (2015–2016)). De handlet om å forberede elever på framtida gjennom vekt på den kompetanse som trengs når man ikke har et klart bilde av framtidssamfunnet, men samtidig ser en del avgjørende utviklingstrekk som man må forholde seg til. Kompetansebegrepet la mindre vekt på «faktakunnskap» og «overflatelæring» og ønsket heller å fokusere på det viktigste i fagene for at elevene skal tilegne seg «dybdekunnskap» slik at de «kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 28). Kompetansen skulle omfatte «både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger» (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 28).

Som i andre fag, ble dette fulgt opp gjennom innføring av «kjerneelementer», deretter ved kraftig reduksjon av kompetansemål på de ulike trinnene, samt klargjøring av fagets spesielle bidrag til de tverrfaglige temaområdene og grunnleggende ferdigheter, for slik å stimulere til den «dybdelæring» som fagfornyelsen ønsket (Bråten & Skeie, 2020; Skeie,

2020, 2021b). Resultatet kan sies å ha blitt en plan som i tråd med de utdanningspolitiske signalene innebærer en stor grad av frihet for lærere og skoler til å legge opp undervisningen med sikte på å nå forholdsvis få, vage og brede kompetansemål.

Når friheten er stor, blir det viktig å spørre hvilke faktorer som kan være med å avgjøre retningen som undervisning i faget tar. I høringsprosessen spilte pedagogiske og didaktiske perspektiver en viktig rolle, også for religions- og livssynsminoritetene. Human-Etisk Forbund var kritisk til KRLE-faget, men innholdet i motstanden synes primært å dreie seg om navnet og rester av den kristne dominans, ellers så man mye positivt (se Nes, 2019).¹ Også de andre minoritetsgruppene var forholdsvis positive, med få innvendinger både til de ulike læreplanutkastene underveis og til det endelige læreplanforslaget som ble sendt på høring. Innvendingene dreiet seg mest om planenes vage og generelle karakter. Det samme gjaldt kommentarer fra Kirkerådet / Den norske kirke.² Både minoritetene og majoriteten delte altså langt på vei oppfatninger om KRLE-faget av 2020 når det gjaldt de store linjer og at de ulikheter som finnes.

Allerede i 2015 hadde sentrale personer i Den norske kirke markert at de ikke var særlig begeistret for verken K-en eller kravet om 50 prosent kristendom (Svarstad & Hagesæther, 2014). Få høringsuttalelser krevde en mer dominerende rolle for kristendom i læreplanen, og man kan si at representanter for majoritetsreligionen langt på vei avviste å bli tildelt en privilegert rolle (Haugen, 2021). Den norske kirke har dessuten utviklet en omfattende egen undervisningsvirksomhet i form av «trosopplæring» med statlig finansiering, og tilsvarende bevilgninger er gitt til andre tros- og livssynssamfunn (Johnsen, 2014, 2015).³ En fortsatt særbehandling av kristendom i skolens lovverk og læreplaner framstår som uttrykk for en nasjonal og politisk majoritetstenkning, en «religionsbruk» på linje med det man i historiefaget kaller «historiebruk» (Bøe & Knudsen, 2012). Hvorvidt slik kulturarvpolitikk vil styrkes eller svekkes i årene framover

1 Se også organisasjonens nettsider om KRLE-faget: <https://human.no/kategorier/politikk-og-debatt/livssyn-barn-og-skole/krle/>

2 Her og nedenfor vises det til de offentliggjorte høringsuttalelser som finnes på Utdanningsdirektoratets nettsider: <https://hoering-publisering.udir.no/348/uttalelser>

3 Om trosopplæringen i Dnk: <https://kirken.no/nb-NO/kristen-tro/trosopplaring/>

avhenger av den generelle politiske utvikling, og her må man regne med at det som Bråten (2013a) kaller «supranasjonale» utviklingstrekk spiller en rolle. Et eksempel på en supranasjonal faktor ville være økt innvandring, som tidligere har vist seg å kunne forsterke polariseringen mellom de som legger vekt på «nasjonal kulturarv» og de som vektlegger «mangfoldig fellesskap» (Brekke et al., 2020). Slike usikkerhetsfaktorer bidrar til at det tross argumentene som er presentert ovenfor, er mest rimelig å benevne utviklingen i retning et «ordinært» skolefag som sannsynlig, men usikker.

Lære om og lære av religioner og livssyn

Spørsmålet om hva «et ordinært skolefag» er, kan forstås både i et historisk, juridisk og pedagogisk-didaktisk perspektiv. Diskusjoner om dette er heller ikke begrenset til norsk kontekst. Karna Kjeldsen i Danmark bruker denne formuleringen i sin diskusjon av hva som kjennetegner en religionsvitenskapelig religionsdidaktikk. Den er «particularly critical of the tendency to use and think of RE as a ‘special’ school subject» (Kjeldsen, 2019, s. 14). Hennes framstilling viser at hva som kjennetegner religionsvitenskapelig religionsdidaktikk er omstridt, og at dette blant annet berører vitenskapssyn, hvordan man bygger bro mellom vitenskapsfag og skolefag, og i hvilken grad disse to har samme mål.

Som arbeidsredskap i diskusjonen av ulike posisjoner i synet på religionsundervisningens mål, vil jeg knytte an til en tankefigur som mange har brukt i slike diskusjoner (Andreassen, 2008a, 2016; Aukland, 2021; Bråten, 2015; Kjeldsen, 2019; Vestøl, 2017). Den er basert på en distinksjon som opprinnelig ble lansert av den engelske religionsdidaktikeren Michael Grimmitt og har vært mye diskutert (Engebretson, 2006; Grimmitt, 1987, s. 225–226). Skal faget avgrense seg til å undervise og lære *om* religioner og livssyn, eller skal undervisningen også bidra til at elevene lærer *av* dette fagstoffet? I Norge har skillet vært brukt til å understreke det legitime i å lære *om* religioner og livssyn og det problematiske i å lære *av* etter læreplanendringene i 2008. Samme år kom Bengt Ove Andreassens viktige analyse av innføringsbøker i religionsdidaktikk (Andreassen, 2008a). Han pekte på en skillelinje i den religionsdidaktiske

diskursen, der det å lære *av* religion var preget av en teologisk inspirert religionspedagogisk målsetting, til forskjell fra en religionsvitenskapelig religionsdidaktikk som fokuserte på å lære *om* religion(er) (Andreassen, 2012). Dette bidro til at de fleste aktørene i forskningsfeltet i dag posisjonerer seg ved betegnelsen religionsdidaktikk, mens religionspedagogikk er i langt mindre bruk, tross nye innspill om dette (Bråten, 2014). Likevel fortsetter man å diskutere lære *om* og lære *av*.

Ti år etter Andreassens avhandling og to utgaver av hans lærebok i religionsdidaktikk, kom den aller første KRLEpodden i november 2017.⁴ Da var en ny læreplan på vei, og samme høst hadde ny *Overordnet del* av læreplanverket avløst den gamle som hadde vært i funksjon fra 1993. I podkasten snakket Marie von der Lippe og Sissel Undheim med Knut Aukland nettopp om å lære *om* og *av* religion, på bakgrunn av den ferske boka *Religion i skolen* som de to første hadde redigert, og særlig deres eget innledningskapittel (Lippe & Undheim, 2017). De to redaktørene var enige om at skolefaget bør ha som hovedmål å gi elevene kunnskap *om* religion(er) i samfunnet før og nå, ikke i å skulle bidra til elevenes eksistensielle orientering, undring over livet eller livstolkning, selv om dette kan skje som følge av undervisningen. Likevel tenkte de noe ulikt, ettersom von der Lippe var opptatt av at man lærer *av* i alle fag, mens Undheim ønsket å være mer forsiktig når det gjaldt «det personlige».⁵ Samtalen kom også inn på høringen om forslag til kjerneelementer i KRLE-faget som nettopp var gjennomført, der mange innspill gav uttrykk for at de savnet en eksistensiell dimensjon. Det er ikke entydig hvordan deltakerne så på dette, men man kan spore en bekymring for at det er uttrykk for lære *av*-perspektiver.⁶ I dag vet vi at «utforske eksistensielle spørsmål og svar» til slutt ble ett av kjerneelementene i læreplanplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Podkasten fra 2017 inneholdt også en oppfølgende skriftlig kommentar der Geir Winje også gjorde bruk av skillet mellom å lære *av* og lære

4 KRLEpodden drives av Knut Aukland og finnes på nettet: <https://www.krlepodden.com/episoder/2017/11/15/ep-1-lring-iomav-religion-med-marie-von-der-lippe-og-sissel-undheim>

5 Se KRLEpodden episode 1: 15.30ff <https://www.krlepodden.com/episoder/2017/11/15/ep-1-lring-iomav-religion-med-marie-von-der-lippe-og-sissel-undheim>

6 Se KRLEpodden episode 1: 26.10 ff <https://www.krlepodden.com/episoder/2017/11/15/ep-1-lring-iomav-religion-med-marie-von-der-lippe-og-sissel-undheim>

om. Han stiller opp et skjema der ulike praktisk-didaktiske konsekvenser av dette skillet blir presentert, og foreslår «KRLE-relevant undervisning» som det som befinner seg mellom ytterpunkter som han kaller «kateketisk undervisning» (der lære *av* er viktigere enn å lære *om*) og det ikke navngitte andre ytterpunktet som vil «lære om religion, ikke av religioner» (Hølen & Winje, 2017; Winje, 2017). Gjennom dette stilles det opp en måte å forstå fagets mål på som en mellomvei mellom det religionsvitenskapelige og det kirkelige.

Når man ser podkasten, tekstkommentarene og innholdet i boka under ett, viser det seg at skillet mellom å lære *om* og å lære *av*, både ble brukt til å etablere et inntrykk av prinsipiell klarhet som gjelder posisjonering i synet på fagets mål, samtidig som det viser seg å være utilstrekkelig for å skape denne klarhet, slik en anmeldelse av Lippe og Undheim (2017) pekte på. Her hevdet Audun Toft at den religionsvitenskapelige didaktikken vil ha et «faglig utenfraperspektiv på religion og legge opp til at elever i hovedsak skal lære om religion fremfor av religion», og at «det ofte tas for gitt at religionsfagets perspektiver og konseptualiseringer av religion bør være styrende for skolefaget, uten at det argumenteres inn i en større ramme av skolens overordnede mandat» (Toft, 2019, s. 74). Et eksempel fra boka er Magne Vestøls kapittel, der han gir uttrykk for «et religionsvitenskapelig syn på religionsundervisning, men hvor det åpnes for at elever lærer i reflekterende møte med religioner og livssyn» og at han dermed nok har «gått ut over de grensene som noen vil sette for en religionsvitenskapelig undervisning» (Vestøl, 2017, s. 143).

På denne bakgrunn er min antakelse at det er behov for en fortsatt diskusjon av religionsundervisningens mål, selv om faget langt på vei blir behandlet som om det er et ordinært skolefag. For å kunne diskutere dette nærmere, vil jeg imidlertid først rekapitulere noen av forutsetningene for at skillet mellom lære *om* og lære *av* har framstått som så viktig, men også har ført til at viktige diskusjoner har kommet i bakgrunnen.

Lære *om* religioner og *av* kristendommen?

Da KRL-faget ble introdusert i 1997 hadde det vært mange år med debatt om religions- og livssynsundervisning. Utvalget som foreslo endringer

mente at et bredt fag, der man skulle lære *om* kristendommen og andre religioner og livssyn, etikk og filosofi, var svaret. Det ble sett som viktig både for å innlemme alle elever i enhetsskolen og for å demme opp mot den postmoderne oppløsning som man var bekymret for gjennom (NOU 1995: 9, s. 18). Dermed pekte NOU-en *Identitet og dialog* på to typer mangfold, den ene er mer direkte knyttet til veksten av ulike religions- og livssynsgrupper, den andre til et postmoderne kultur- og verdimangfold som i større grad handler om *individer*. Dette skillet ble også brukt i pedagogisk og religionsdidaktisk forskning, med begrep som gruppepluralisme vs. individpluralisme og om tradisjonell pluralitet vs. moderne pluralitet (NOU 1995: 12; Skeie, 1995). Med læreplanen som kom i 1997, var intensjonen at man i den felles enhetsskolen skulle lære *om* hverandres religioner og livssyn og slik øke gjensidig forståelse som forutsetning for samfunnsfellesskap. Men når det gjaldt å lære *av*, pekte man tydeligst mot den felles kristne kulturarven, som skulle demme opp mot identitetsforvirring på nasjonalt nivå, helt i tråd med generell del av læreplanen fra 1993 (NOU 1995: 9, s. 9).

Mens store deler av majoritetsbefolkningen den gang var tilfreds med et «utvidet kristendomsfag», så kom det sterke protester fra de ulike religions- og livssynsminoritetene som det nye faget var tenkt å skulle inkludere. De felles referanserammer i faget ble oppfattet å være formulert og tolket for kristent og luthersk. Faget mistet noe av sin troverdighet som likeverdig tilbud på gruppenivå, og da kunne det heller ikke fungere samlende på nasjonalt nivå (Breidlid, 2012, 2017). Først da rettssakene om faget hadde tvunget fram nye formuleringer i læreplanen som sikret likeverdig behandling av ulike religioner og livssyn i undervisningen («objektiv, kritisk og pluralistisk»), og et system for delvis fritak fra aktiviteter, kunne man begynne å gjenvinne fagets legitimitet hos minoritetene. Slik kan man si at enhetsskolen ble «reddet» av at staten ble dømt i menneskerettsdomstolen, og det kan se ut som dette fungerte tilfredsstillende for majoritetsbefolkningen.

Kristendommen beholdt riktignok en særstilling i læreplanen, men dette var først og fremst kvantitativt forstått. Fagets mål ble formulert ved å si at elevene skulle lære *om* religioner og livssyn, ikke *av*. Spørsmålet om hva man kunne lære *av* religioner og livssyn ble sett som politisk

og juridisk problematisk, og fikk dessuten en fagdidaktisk begrunnelse gjennom framveksten av en religionsvitenskapelig religionsdidaktikk (Schanke, 2010, s. 177–184). Hjulpet av et generasjonsskifte, har denne typen religionsdidaktikk blitt stadig mer dominerende etter 2008, og interessefeltet ble naturlig nok knyttet til å lære *om* religioner og livssyn. Her bidro både empirisk religionsforskning og inspirasjon fra religionsvitenskapelige teorier og metoder til en utvikling og utvidelse av religionsdidaktikk som kunnskapsfeltet, blant annet gjennom en rekke avhandlinger (Anker, 2011; Bråten, 2009; Husebø, 2013; Johannessen, 2015; Jørgensen, 2014; Lippe, 2010; Nicolaisen, 2012).

Det som havnet mer i bakgrunnen var individorienterte perspektiver, spørsmål om og hva det kunne bety å lære *av* religioner og livssyn, og om hvilken plass dette hadde i religionsundervisningen. Seinere har det vist seg at den religionsvitenskapelige religionsdidaktikken inneholdt ulike perspektiver på religionsfagets mål i skolen, og at disse ulike perspektiver kom til syne når man diskuterte å lære *om* og lære *av*. Dette kan forstås i lys av at fagets oppgave utover kunnskapsformidling kom tydeligere til syne.

Religionsundervisningen i samspill med samfunnet

Krisen som oppstod omkring religions- og livssynsundervisning i skolen etter innføringen av KRL i 1997, og som bidro til at tros- og livssynsminoriteter organiserte en felles aksjon mot faget, kunne ført til en langsiktig konflikt med den religiøse majoritet i Den norske kirke og storsamfunnet. Flere faktorer har spilt en rolle for at dette ikke skjedde, til og med angrepene på USA fra islamistiske terrorister i 2001, som bidro til en bredere diskusjon om religions- og livssynspolitik i Norge (Plesner, 2016). Da det i 2013 kom en utredning om slike spørsmål, oppsummerte man prosessene som er skissert ovenfor slik:

Det er verd å merke seg at STL [Samarbeidsrådet for tros- og livssynsorganisasjoner] ble dannet som en forlengelse av en aksjon mot KRL-faget, gjennom Aksjon livssynsfrihet i skolen. Aksjon livssynsfrihet i skolen ble dannet for å beskytte minoritetssamfunnenes interesser knyttet til statens håndtering av

livssynsinnholdet i den offentlige skolen. STL fikk ved dannelsen i 1996 med seg også Den norske kirke og øvrige kristne kirkesamfunn og kan nå beskrives som en viktig forsvarer av tros og livssynsamfunnenes interesser overfor samfunnet. (NOU 2013:1, s. 93)

I motsetning til NOU 1995: 9 ble religions- og livssynsmangfold i NOU 2013: 1 sett som et etablert faktum som økte i omfang og betydning. Forståelsen av det mangfoldige samfunnet var mer kompleks, og man pekte på at dette både var en ressurs og kan innebære konflikter. Da en ny lov om tros- og livssynssamfunn ble vedtatt i januar 2021, berørte den også elever og religion i skolen (Prop. 130 L (2018–2019), s. 97). Religion ble behandlet som noe som gjelder skolen som helhet, ikke bare religions- og livssynsundervisningen, i tråd med den reviderte fritaksordningen fra 2005/2008. Den samme tankegangen kunne spores i grunnskolelærerutdanningene som ble revidert i 2017, der det nye «PEL-faget» inkluderte kunnskap om religioner og livssyn som del av alle læreres «elevkunnskap» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 5; Skeie, 2021a).

NOU 2013: 1 la også vekt på «dialog» som et viktig redskap for å finne løsninger når det gjaldt forholdet mellom religioner og livssyn.⁷ Parallelt hadde dialogarbeid og religionspolitikk vært gjenstand for betydelig forskning (Grung & Leirvik, 2012; Leirvik, 2015; Plesner, 2016). I skolesammenheng hadde imidlertid idealet om dialog vært problematisert, særlig i KRL-fagets første tid, blant annet fordi elevene ikke skulle gjøres til «representanter» for sin religion og utsettes for noe som kunne oppfattes som forkynnende. Seinere, i takt med at det også foregikk i samfunnet omkring, har interreligiøs dialog blitt mer vanlig som stoff i religionsundervisningen.

Innenfor religionsdidaktikk ble «dialog» tidlig brukt som teoretisk begrep, uten at interreligiøs dialog mellom grupper var sentralt, slik Sidsel Lied hentet inspirasjon fra Bakhtin. Hun definerte dialog som «en kommunikasjonsprosess som kan være intern eller ekstern» og brukte dette i analyse av elevers arbeid i KRL-undervisningen (Lied, 2004, s. 30). Dette førte også til studier som avdekket hvordan god dialog mellom elever

7 Dette er fortsatt situasjonen, og seinest høsten 2020 ble det over statsbudsjettet bevilget 5,4 millioner til «dialogarbeid» (se Barne- og familiedepartementet, 2020).

kunne hindres av hegemoniske talesjangre i klasserommet (Osbeck & Lied, 2012). Tove Nicolaisen er en annen religionsdidaktiker som var tidlig ute med dialogstudier (Nicolaisen, 1990). Seinere studier av hindubarn i norsk skole la vekt på dialogmodeller og -perspektiver som utgangspunkt for undervisning, med blant annet postkolonial teori som inspirasjonskilde. Hun pekte på friheten som lå i å etablere et «tredje rom» for dialog, der man sammenligner og endrer posisjoner med mulighet for at møtet kunne inkludere «kritiske og dekonstruktivistiske perspektiver» (Nicolaisen, 2013, s. 136).

Andre lot seg inspirere av «dialogpedagogikk» og deliberativ teori (Helskog, 2014; Stokke & Helskog, 2014; Stokke & Lybæk, 2018). Her ble dialog forstått som et redskap i undervisningen som bidrar til at elever både blir mer kjent med hverandre, og som et faginnhold man lærer om. Det åpner for nye måter å undersøke religioner og livssyn i samfunnet omkring skolen, og har likhetstrekk med eksempler på utviklingsarbeid knyttet til dialoginspirert undervisning i religions- og livssynsfag, også i videregående skole (Husebø et al., 2019; Wang, 2019).

Slik har dialogbegrepet blitt didaktisert med sikte på en skolekontekst der mangfold både er et klasseromsfenomen og del av eksternt kontekst lokalt, nasjonalt og globalt (Skeie, 2017b). Bruken av dialogbegrepet synliggjør dermed hvordan elevene både lærer *om* og lærer *av* et konkret, sosialt og materielt mangfold, ikke bare av religioner og livssyn som abstrakte eller personlige størrelser. Det har utfordret en dikotomisk forståelse av forholdet mellom å lære *om* og lære *av*, og har virket sammen med måten religioner og livssyn har vært til stede i skolens samfunnsmessige kontekst. Dette ble forsterket av terroren 22. juli 2011, som ledet til at oppmerksomhet omkring dialogvirksomhet og dens betydning for samfunnet ble forsterket, også med bakgrunn i karikaturstriden noen år tidligere (Jørgensen & Hake, 2018; Leirvik, 2006). Dialogaktiviteter i etterkant av 22. juli skjedde både «ovenfra» og «nedenfra», og ikke minst unge deltakere la vekt på individuell åpenhet for hverandre og mindre på sin rolle som «representanter» (Brottveit et al., 2015; Grung & Leirvik, 2012; Husebø & Johannessen, 2018; Leirvik, 2001, 2014). Denne typen dialogperspektiver fikk også en viss betydning for religions- og livssynsundervisningen, slik at noe av den tidligere skepsis mot dialogbegrepet

er blitt svekket (Horsfjord, 2013; Husebø et al., 2019; Stokke & Helskog, 2014; Wang, 2019). Vi kan si at dialogbegrepet har blitt reformulert i religionsdidaktisk sammenheng i takt med at det har fått fornyet og delvis endret samfunnsmessig relevans. Slik har endringer utenfor skolen fått betydning for undervisning og læring om religioner og livssyn i skolen.

Det samlede bildet tyder på at forholdet mellom organisert majoritet og minoritetsgrupper på religions- og livssynsområdet er blitt mindre spenningsfylt i løpet av perioden vi her taler om (Døving, 2016). De ulike gruppene er til dels blitt mer interessert i å lære *om* og *av* hverandre og har ofte gjort felles sak i ulike spørsmål, ikke minst der det handler om å bekjempe hat, diskriminering og ekstremisme. Et lignende arbeid foregår i skolen og lærerutdanningene for å motvirke polarisering og konflikt, der prosjektet «Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme» (Dembra) står sentralt. Bakgrunnen er et initiativ fra regjeringen i 2010, og en rekke institusjoner og sivilsamfunnsorganisasjoner deltar.⁸ Utviklings- og forskningsprosjekter tar opp relasjoner i skolen og skolens rolle som bidrag til utvikling av demokratisk medborgerskap.⁹ Både tidligere og aktuell religionsdidaktisk forskning har tatt opp hvordan man best kan forstå og nærme seg konflikter og krenking i skolens læringsmiljø, og hvordan undervisningspraksis i fag kan inkludere både kritiske og konstruktive elementer og en balanse mellom objektivitet og engasjement (Andreassen, 2008b; Anker & Lippe, 2015; Iversen, 2014; Lippe, 2019; Skeie, 2017a, Lippe, 2021).

Et villet samspill mellom religionsundervisning og samfunn der faget spiller en demokratiserende og inkluderende rolle, har imidlertid blitt problematisert av blant andre Karna Kjeldsen, som viser til andre kollegers arbeid, og hevder at religionsundervisning ikke bør ha som mål å bidra til «different kinds of explicit political, existential or moral extra-academic aims.», som medborgerskap (Kjeldsen, 2019, s. 14). Med henvisning til sentrale pedagoger som Dietrich Benner og Gert Biesta kritiserer Kjeldsen her at medborgerskapsundervisning i skolen skal løse politiske problemer i samfunnet. Wanda Alberts går i en liknende retning og viser

8 Se <https://dembra.no/no/om-dembra/>

9 Se f.eks. <https://fordommeriskolen.w.uib.no/>

til Wolfgang Klafkis kritisk-konstruktive pedagogikk og Thomas Ziehe når hun går inn for en emansipatorisk (religions-)undervisning (Alberts, 2017, s. 187). Det er ikke rom i denne artikkelen til å gå nærmere inn på disse resonnementene, men de viser at også den religionsvitenskapelige religionsdidaktikken – tross sin skepsis til brede dannelsingsmål – tar opp pedagogisk-didaktiske grunnspørsmål om skolens oppgave, noe som har vært savnet (Johnsen, 2017).

Enhetsskolen som svar på mangfold

Utviklingen siden 1997 har vist at alle læreplanenderinger har ønsket å bevare enhetsskolen, men at en utfordring har vært den kontroversielle koblingen mellom religions- og livssynsfaget og kristen kulturarv. Dette henger sammen med andre sider av enhetsskoletanken som kan spores i nedbyggingen av spesialskolesystemet, hvor den er blitt koblet sammen med en komplementær tanke om «tilpasset opplæring», slik at «den enkelte elev skal kunne oppleve sosial tilhørighet og sosialt fellesskap med jevnaldrende, samtidig som opplæringen er tilpasset individuelle evner og forutsetninger slik at eleven lærer og utvikler seg både personlig og faglig» (NOU 2019: 3, s. 344).

I tillegg har også internasjonalt forankrede rettigheter knyttet til individet spilt en viktig rolle for religions- og livssynsfagets utvikling, slik rettssakene fram mot 2008 viste. Dette kan hindre inkludering, fordi individuelle rettigheter åpner for unntak, noe som indirekte kan få konsekvenser for en større gruppe. Opplæringslovutvalget pekte på at man for å sikre ikke-diskriminering og likeverdighet må fastsette nasjonale regler for å ivareta minoriteter «av livssynsmessig, språklig, nasjonal, religiøs eller etnisk art» (NOU 2019: 3, s. 166). Det var samtidig klart at man ikke ønsket en inndeling av elever i grupper på basis av religion og livssyn, og at «det lovfestet en hovedregel om at inndelingen i klasser og grupper skal bidra til at skolen blir en møteplass der elevene utvikler toleranse og respekt for hverandre.» (NOU 2019: 3, s. 288). Jeg tar i denne sammenheng ikke opp de spørsmål som reises av private («frie») skolars beskjedne, men økende plass i det norske utdanningssystemet (Berge & Hyggen, 2011; Skrunes et al., 2018; Sporre, 2013; Statistisk sentralbyrå, 2020; Thomas, 2017).

Å holde alle elever sammen i et felles religions- og livssynsfag som ledd i enhetsskoletanken, kan i dag se ut til å være et «point of no return» i norsk utdanningspolitikk. Sannsynligvis deler elevene og deres foreldre samme oppfatning, og kanskje representerer dette en «norsk» likhetstenkning. Fritaksparagrafen har i hvert fall vært lite brukt i tilknytning til KRLE-faget både før og etter 2008, men her har vi foreløpig lite forskning å støtte oss på (Lippe, 2017; Lomsdalen, 2019). Etter rettssakene og endring av læreplanen i 2008 har «objektiv, kritisk og pluralistisk» undervisning fungert som en slags garanti for at både individer og grupper ble ivaretatt. Gjennom disse juridisk fargede idealene har faget søkt mot det «univer-selle» og slik opprettholdt enhetsskolen, men enkelte religionsdidaktikere har spurt om undervisningen om religioner og livssyn dermed er blitt for «indirekte» og distansert i frykt for ikke å være objektiv nok, og har nylig tatt opp begrepet «tilpasset opplæring» som en innfallsvinkel til mangfoldshåndtering i faget (Fuglseth, 2016; Fuglseth & Skrefsrud, 2021, s. 133–134). Slike forslag er i tråd med tendenser i den nyeste læreplanreformen, som nettopp vil bruke skolen til å løse samfunnsutfordringer.

Hvor står religionsdidaktikken og KRLE etter læreplanendringer i 2020?

Mangfoldet som enhetsskolen har bidratt til i KRLE-faget får også konsekvenser for måten man kommuniserer om fagstoffet på i klasserommet. Med utgangspunkt i begreper som «uenighetsfellesskap» og «safe space» har flere forskere drøftet hvordan man best bør beskrive atmosfæren som kjennetegner et klasserom som tar opp spørsmål om religion, livssyn og verdier på en best mulig måte (Osbeck et al., 2017). Hvilke kriterier viser at klasserommet er «trygt», og hva er det rimelig å tåle av utfordring og kritikk innenfor denne rammen (Flensner & Lippe, 2019; Osbeck et al., 2017)? Det er ikke noen selvfølge at dette lykkes (Jahnke, 2021; Vikdahl, 2019; Vikdahl & Skeie, 2019). Diskusjonen berører også spørsmål om hvordan man tar opp kontroversielle spørsmål i religions- og livssynsfaget (Lippe, 2019), om krenking og mobbing basert på religiøse eller andre gruppebaserte identiteter og hva man kan gjøre med slike trusler mot et inkluderende læringsmiljø (Skeie & Fandrem, 2021). Alle disse

diskusjonene forutsetter at man åpner for å lære *av* hverandre, men kvalifiserer det på ulike måter og knytter det til faginnholdet.

Perspektivene er også relevante for KRLE-fagets arbeid med tverrfaglige tema, hvorav særlig *folkehelse og livsmestring* berører lære *om* og *av*-tematikken. I motsetning til flere fag som har lagt vekt på psykisk helse i fagets bidrag til temaet, har KRLE-planen særlig pekt på etiske og eksistensielle spørsmål som innfallsvinkel (Horsford, 2021). Dette åpner blant annet for kritikk av psykologisering og terapeutiserende utdanning (Thurston & Green, 2020; Zetterqvist & Skeie, 2014), mens Stokke og Rodriguez har diskutert premissene for at KRLE-faget som del av arbeidet med livsmestring kan bidra til selvutvikling i et lære *av*-perspektiv (Stokke & Rodriguez, 2020).

Jeg har i det foregående vist hvordan det har skjedd avgjørende endringer i synet på hva religions- og livssynsfaget skal gjøre, med økt vekt på objektiv, kritisk og pluralistisk undervisning, altså som forbindes med et lære *om*-perspektiv. Det har sikret oppslutning om faget på tvers av religions- og livssynsgrupper, bidratt til å bevare enhetsskolen og betydd en fornyelse av innholdssiden i religionsdidaktikken. Det er særlig innenfor lære *om*-perspektivet at mye av forskning og utviklingsarbeid har funnet sted, oftest inspirert av religionsvitenskapelige perspektiver. Knut Aukland (2021) har nylig tatt fatt i begrepsparet lære *om* og *av* som utgangspunkt for å diskutere religionsundervisningens basisfaglige forankring og som religionsundervisningens mål. Hans forslag er et tillegg: «å lære *hvordan* man kan få og får kunnskap om religion» (Aukland, 2021, s. 104), noe han mener kan rommes av læreplanen fra 2020. Han foreslår dette som «et tredje alternativ» til lære *om* og lære *av* (Aukland, 2021, s. 105), men hensikten er likevel ikke å ekskludere de andre to, bare «utvide den etablerte, dikotomiske modellen» og «destabilisere koordinatene i debatten ved å undersøke nærmere ulike basisfag» (Aukland, 2021, s. 104). Han vil også utvide antallet basisdisipliner som religionsdidaktikken skal trekke vekslers på i stedet for å holde det strengt til religionsvitenskapen, som han kritiserer Kjeldsen for. Når det gjelder hans eget bidrag til måldiskusjonen, å lære *hvordan*, så handler det primært om en utdyping og komplisering av lære *om*-perspektivet. Han skiller imidlertid mellom en religionsfaglig og en allmenn del av dette,

noe som han mener skal bringe inn et tydeligere elev og individperspektiv, uten at han utdyper dette (Aukland, 2021, s. 108).

Det mangfoldsorienterte KRLE-faget som avtegner seg i den siste læreplanen er klart preget av en «religionsvitenskapelig vending» i religionsdidaktikken, særlig i den nye læreplanens kjerneelementer 1 («Kjennskap til religioner og livssyn») og 2 («Utforsking av religioner og livssyn med ulike metoder»). Dette ses også i kompetansemål som kan knyttes til disse kjerneelementene (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det samme spores i følgende kompetansemål fra 4. trinn: «bruke enkle fagbegreper i arbeidet med religioner og livssyn» og «skille mellom ulike kilder til kunnskap om religioner og livssyn», og fra 10. trinn: «utforske og drøfte hvordan kristendom og andre religioner inngår i historiske endringsprosesser globalt og nasjonalt» og «utforske og presentere hvordan elementer fra kristendom og andre religioner og livssyn kommer til uttrykk i medier og populærkultur». Man kan også se spor av tendenser i nyere religionsvitenskapelig og religionsdidaktisk forskning, som forskning om «levd religion», som bidrar til å svekke «verdensreligionsparadigmet» (Ammermann, 2014; Day, 2008; McGuire, 2008). Dette har vært tatt videre av forskere som er interessert i utforskende metoder i religionsundervisningens ekskursjoner, både i Sverige og Norge (Britton, 2019; Jørgensen, 2017).

Det er imidlertid andre kjerneelementer hvor stofforientering lett kommer til kort, slik som kjerneelement 3 («Utforsking av eksistensielle spørsmål og svar») og 4 («Kunne ta andres perspektiv»). Kompetansemål som ligger tett opp til disse, er blant annet de følgende fra 7. trinn: «Utforske og samtale om mangfold både innenfor kristne trossamfunn og andre religionssamfunn», og «reflektere over eksistensielle spørsmål knyttet til menneskets levesett og levekår og klodens framtid». Her legges det opp til en form for involvering og deltakelse som ligger nærmere en elevorientert didaktikk. Det er likevel ikke tale om å lære *av* kristendom som felles kulturarv, det er noe man skal lære *om*. Derimot kan man si at religions- og livssynsmangfold er noe man skal lære *av*.

Kjerneelement 3 har gjennom å koble «utforsking» fra fagfornyelsens terminologi sammen med «eksistensielle spørsmål og svar» åpnet for et religionsdidaktisk felt som er blitt mer diskutert i de seinere år, men som

har en lengre historie både i forskning og praksis i flere nordiske land (Flensner et al., 2021; Ristiniemi et al., 2018; Sporre, 2021). Mens «livssyn» i en norsk kontekst tidligere har vært mest forbundet med livssynsfaget og sekulære livssyn som humanetikk, finns det nå eksempel på at det lanseres som sentralt religionsdidaktisk begrep på andre premisser (Bråten, 2021). Dette henger igjen sammen med en internasjonal debatt, blant annet i England, hvor «worldview» er i ferd med å bli et sentralt begrep i diskusjonen om religionsundervisningens mål og der dette overlapper med lære *om* og *av*-diskusjonen (Cooling, 2020).

Læreplanene fra 2020 preges av begrepet «utforskning», som kan tolkes som en anbefaling av kunnskapssøking som likner på forskning. Likevel finner vi heller ikke her at det bare innebærer å lære *om*. Noen har søkt inspirasjon fra vitenskapsfagenes metoder, slik Hølen og Winje gjør i en bok om «utforskning i alle fag» (Hølen & Winje, 2017). Andre har hentet inspirasjon fra University of Exeter i England, som har designet fire ulike elevroller etter modell fra kjente forskningsmetoder. Slik knytter man an til vitenskapsfagene, samtidig som de utnytter noe av det bredere vitenskapsfaglige ethos knyttet til såkalt enquiry-based education (Freathy et al., 2015; Freathy et al., 2017; Freathy & John, 2018).¹⁰ Metoden er også tatt i bruk i Norge, og oppfattes av de involverte som et svar på fagfornyelsens intensjoner om «dybdelæring» og mer vekt på «utforskning» (Jørgensen, 2019; Wendel & Mongstad, 2019, 2020).

Felles for de eksemplene som er trukket fram her, er at de på ulike måter involverer elevene i selve utforskingen av hva religioner og livssyn er for noe. Her har læreplanen fanget opp en del av den nyere religionsdidaktiske forskningen, samtidig som den inviterer til videre utvikling av metoder og fagstoff. Det må ikke bety at elevene skal imitere forskernes allerede gjennomførte studier i mindre skala, men kan innebære mer vekt på å utnytte og bearbeide elevers erfaringer i sitt møte med stoffet og å legge til rette for utforskende kommunikasjon om religions- og livssynsmangfold i klasserommet.

¹⁰ Se også nettstedet til prosjektet: <https://www.reonline.org.uk/re-searchers-approach/>

Konklusjon

Spørsmålet som denne artikkelen reiste, var om læreplanutviklingen generelt og den siste læreplanen spesielt kunne gi grunn til å tale om et (mer) «ordinært» religions- og livssynsfag i norsk skole. I forlengelsen av det spurte jeg også hva det i så fall betyr for religionsundervisningens mål. Jeg har argumentert for at faget i dag står i en situasjon der det er på vei til å bli behandlet som «et ordinært skolefag», til tross for at det fortsatt er tydelige spor av kristendomsdominans i læreplanen. Jeg har også pekt på at både majoritet og minoriteter blant religions- og livssynssamfunnene i hovedsak støtter opp om faget på liknende premisser, og at de ikke virker spesielt bekymret for at faget skal være forkynnende eller fordomsfullt mot bestemte tradisjoner. Det er likevel mulig at den politiske situasjonen kan endre seg, og at ønsker om kristen kulturarvdominans aktiveres igjen, for eksempel knyttet til økt innvandringsmotstand. I så fall vil man kunne utnytte enkelte formuleringer i opplæringsloven og læreplanen til dette. Slik situasjonen er i 2021, er imidlertid ikke dette mest sannsynlig.

I stedet ser vi at fagets teori og praksis har blitt mindre debattert i offentligheten, og at det dermed er blitt mer av et religionsdidaktisk interessefelt. Innenfor den religionsdidaktiske fagdiskursen har jeg pekt på at man ved å følge diskusjonen vedrørende å lære *om* eller å lære *av* kan se at posisjonene har blitt noe mindre polariserte, og at flere nyanser og overlappende perspektiver kommer fram – hovedsakelig innenfor et religionsvitenskapelig perspektiv. Ulike, parallelle forslag til utvikling og fornying av religionsundervisningens arbeidsmetoder har blitt presentert, og dette kan forsterkes av den siste læreplanens vektlegging av utforskning som en vei inn i fagets kunnskapsstoff. Da blir undervisnings- og læringsarbeidet i klasserommet satt på dagsorden, og vi kan få en pluralisme når det gjelder arbeidsmåter.

Dette gir mange utfordrende og spennende muligheter for religionsdidaktiske forskere, men også for religionslærerne i skolen. Det er et åpent spørsmål, som denne artikkelen ikke besvarer, hvordan faglærerne vil bruke den økte friheten som ny læreplan har gitt dem, og som mange av dem var positive til i høringsuttalelsene. Religionsundervisningens mål fastlegges ikke bare i den formelle læreplan og i forskningen, men i den

praktiserte og erfarte læreplanen i skolehverdagen. Da trengs et samarbeid mellom forskere, lærere, elever og foreldre.

Referanser

- Alberts, W. (2011). Religious education in Norway. I L. Franken & P. Loobuyck (Red.), *Religious education in a plural, secularised society* (s. 99–114). Waxmann.
- Alberts, W. (2017). Hva er forholdet mellom religionsvitenskap og religionsrelaterte skolefag. I M. v. d. Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 180–192). Universitetsforlaget.
- Ammermann, N. T. (2014). *Sacred stories, spiritual tribes: Finding religion in everyday life*. Oxford University Press.
- Andreassen, B.-O. (2008a). «Et ordinært fag i særklasse.» *En analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk* [Doktoravhandling, Universitetet i Tromsø]. UiT Munin. <https://hdl.handle.net/10037/1570>
- Andreassen, B.-O. (2008b). Konfliktperspektiver i religionsundervisning og religionsdidaktikk – en bredere og bedre tilnærming til religion? *Acta Didactica Norge*, 2(1), art. nr. 11. <https://doi.org/10.5617/adno.1027>
- Andreassen, B.-O. (2012). *Religionsdidaktikk. En innføring*. Universitetsforlaget.
- Andreassen, B.-O. (2013). Religion education in Norway: Tension or harmony between human rights and Christian cultural heritage? *Temenos*, 49(2), 137–164. <https://doi.org/10.33356/temenos.9544>
- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk: En innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2011). *Respect and disrespect: Social practices in a Norwegian multicultural school* [Doktorgradsavhandling]. MF vitenskapelig høyskole.
- Anker, T. & Lippe, M. v. d. (2015). Når terror ties i hjel – en diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 85–96. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-03>
- Aukland, K. (2021). Å lære hvordan: Forslag til et nytt mål utover å lære om og av religion. *Norddidactica*, 11(1), 103–121. <https://journals.lub.lu.se/norddidactica/article/view/22032>
- Barne- og familiedepartementet. (2020, 25. september). *Nye løyvingar til dialog og kunnskap på trus- og livssynsfeltet*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/bld/nyheter/2020/nye-loyvingar-til-dialog-og-kunnskap-pa-trus--og-livssynsfeltet2/id2767031/>
- Berge, Ø. & Hyggen, C. (2011). *Privatskoler i Norden. Omfang, utvikling og den politiske debatten* (Fafo-notat). <http://www.fafo.no/pub/rapp/10122/10122.pdf>

- Birkedal, E. (2008). KRL et fag for fremtiden? Integrerende sosialisering som pedagogisk mål for skolens religionsundervisning. *Tidsskrift for teologi og kirke*, 79(2), 130–145. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2952-2008-02-04>
- Breidlid, H. (2012). Et ekskluderende «vi»? Verdier, kulturer og kulturarv i læreplanens generelle del og i formålsparagrafen: Nasjonalt fellesskap, multikulturalitet og kulturell kompleksitet. *Acta Didactica Norge*, 6(1), 1–18. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.1084>
- Breidlid, H. (2017). Kulturarv og verdier i skolen. I G. Winje, H. Breidlid, L. Lybæk & Å. Valen-Sendstad (Red.), *Grunnleggende felles verdier? Menneskerettigheter og religionspluralisme i skolen* (s. 13–54). Cappelen Damm Akademisk.
- Brekke, J. P., Fladmoe, A. & Wollebæk, D. (2020). *Holdninger til innvandring, integrering og mangfold i Norge. Integreringsbarometeret 2020*. <https://www.imdi.no/contentassets/549cabe5419b4f7f8d3c38f18bacc06e/integrerings-barometeret-2020.pdf>
- Britton, T. (2019). *Att möta det levda. Möjligheter och hinder för förståelse av levd religion i en studiebesöksorienterad religionskunskapsundervisning* [Doktorgradshandling, Stockholms universitet]. DiVA. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-173994>
- Brottveit, Å., Gresaker, A. K. & Hoel, N. (2015). «Det handler om verdenfreden!» En evaluering av rollen Samarbeidsrådet for tros- og livssynssamfun, Norges Kristne Råd og Islamsk Råd Norge har i dialogarbeidet (KIFO-rapport). <https://www.kifo.no/forskning/det-flerreligiose-samfunn/tros-og-livssynsdialoger/>
- Bråten, O. M. H. (2009). *A comparative study of religious education in state schools in England and Norway* [Doktorgradsavhandling]. Warwick University.
- Bråten, O. M. H. (2013a). Comparative studies in religious education: The issue of methodology. *Religion & Education*, 40(1), 107–121. <https://doi.org/10.1080/15507394.2013.745358>
- Bråten, O. M. H. (2013b). *Towards a methodology for comparative studies in religious education. A study of England and Norway*. Waxmann.
- Bråten, O. M. H. (2015). Should there be wonder and awe? A three-dimensional and four levels comparative methodology used to discuss the «learning from» aspect of English and Norwegian RE. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 5(2), 1–23. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/18995>
- Bråten, O. M. H. (2014). Hva er religionspedagogikk? Internasjonale perspektiver på den norske konteksten. *Prismet*, 65(3), 123–144. <https://doi.org/10.5617/pri.5588>
- Bråten, O. M. H. (2021). Non-binary worldviews in education. *British Journal of Religious Education*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1901653>
- Bråten, O. M. H. & Skeie, G. (2020). ‘Deep learning’ in studies of religion and worldviews in Norwegian schools? The implications of the national curriculum renewal in 2020. *Religions*, 11(11). <https://doi.org/10.3390/rel11110579>

- Bøe, J. B. & Knudsen, K. (2012). *Innføring i historiebruk*. Cappelen Damm.
- Cooling, T. (2020). Worldview in religious education: Autobiographical reflections on The Commission on Religious Education in England final report. *British Journal of Religious Education*, 42(4), 403–414. <https://doi.org/10.1080/01416200.2020.1764497>
- Day, A. (Red.). (2008). *Religion and the individual: Belief, practice, identity*. Ashgate Publishing.
- Døving, C. A. (2016). Pluralismens voktere – Samarbeidsrådet for tros- og livssynssamfunn som politisk aktør gjennom 20 år. *Kirke og kultur*, 120(04), 362–385. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3002-2016-04-08>
- Engebretson, K. (2006). Learning about and learning from religion. The pedagogical theory of Michael Grimmitt. I M. de Souza, G. Durka, K. Engebretson, R. Jackson & A. McGrady (Red.), *International handbook of the religious, moral and spiritual dimensions in education* (s. 667–678). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-5246-4_47
- Flensner, K. K. & Lippe, M. v. d. (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>
- Flensner, K. K., Larsson, G. & Säljö, R. (Red.). (2021). *Känsliga frågor, nödvändiga samtal: Att lära om och av kontroverser*. Studentlitteratur.
- Freathy, G., Freathy, R., Doney, J., Walshe, K. & Teece, G. (2015). *The RE-searchers. A new approach to religious education in primary schools*. The University of Essex. <https://www.reonline.org.uk/wp-content/uploads/2019/05/The-RE-searchers-A-New-Approach-to-RE-in-Primary-Schools.pdf>
- Freathy, R., Doney, J., Freathy, G., Walshe, K. & Teece, G. (2017). Pedagogical bricoleurs and bricolage researchers: The case of religious education. *British Journal of Educational Studies*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1343454>
- Freathy, R. & John, H. C. (2018). Religious education, big ideas and the study of religion(s) and worldview(s). *British Journal of Religious Education*, 41(1), 27–40. <https://doi.org/10.1080/01416200.2018.1500351>
- Fuglseth, K. (2016). Orienteringas bakside: «Indirekte undervisning» og mangelen på engasjement, interesse og motivasjon. *Prismet*, 67(2), 79–86. <https://doi.org/10.5617/pri.4501>
- Fuglseth, K. & Skrefsrud, T.-A. (2021). *Innføring i KRLE-didaktikk: Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn*. IKO-Forlaget.
- Gravem, P. (2004). *KRL – et fag for alle? KRL-faget som svar på utfordringer i en flerkulturell enhetsskole*. Oplandske bokforlag.
- Grimmitt, M. (1987). *Religious education and human development: The relationship between studying religions and personal, social and moral education*. McCrimmons.

- Grung, A. H. & Leirvik, O. (2012). Religionsdialog, identitetspolitikk og kompleksitet. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 23(1), 76–83. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2898-2012-01-10>
- Hagesæther, G., Sandsmark, S. & Bleka, D.-A. (2000). *Foreldres, elevers og læreres erfaringer med KRL-faget*. NLA-forlaget.
- Haugen, H. M. (2021). Begrepet «kristne verdier» fremmer ekskludering og polarisering. *Teologisk tidsskrift*, 10(2), 92–107. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-0271-2021-02-04>
- Helskog, G. H. (2014). Moving out of conflict into reconciliation – Bildung through philosophical dialogue in intercultural and interreligious education. *Educational Action Research*, 22(3), 1–23. <https://doi.org/10.1080/09650792.2014.882262>
- Horsfjord, V. L. (2013). Dialog etter karikaturkrisen: Sammen er vi forskjellige? *Kirke og kultur*, 118(4), 405–422. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3002-2013-04-07>
- Horsfjord, V. L. (2021). Eksistensielle spørsmål og svar. *Religion og livssyn: Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge*, 33(2), 36–41.
- Husebø, D. (2013). *Fagdidaktisk utprøving av en fortolkende kulturbevisst tilnærming til Religion, livssyn og etikk-undervisning: Om forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningsfaget og grunnskolefaget RLE* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. <http://hdl.handle.net/11250/185953>
- Husebø, D. & Johannessen, Ø. L. (2018). Interreligious dialogue in Oslo in the years following the terror attacks of 22 July 2011. I T. Knauth, A. Köhrs, D. Vieregge & M. v. d. Lippe (Red.), *Religion and dialogue in the city: Case studies on interreligious encounter in urban community and education* (s. 115–140). Waxmann.
- Husebø, D., Skeie, G., Allaico, A. K. T. & Bjørnevik, T. H. (2019). Dialogue in an upper secondary school and the subject Religion and Ethics in Norway. *Religion & Education*, 46(1), 101–114. <https://doi.org/10.1080/15507394.2019.1577714>
- Hølen, V. & Winje, G. (2017). «Skal vi svare eller spørre?» Elevenes møte med religion og filosofi. I S. Bjørshol & R. Nolet (Red.), *Utforskning i alle fag* (s. 77–100). Cappelen Damm Akademisk.
- Høstmælingen, N. (2005). For sterk trospåvirkning: Norsk kristendomsundervisning i strid med menneskerettighetene. *Norsk teologisk tidsskrift*, 106(4), 232–248. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2979-2005-04-03>
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfelleskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Jahnke, F. (2021). *Toleransens altare och undvikandets hänsynsfullhet: Religion och meningsskapande bland svenska grundskoleelever* [Doktorgradsavhandling, Södertörns Högskola]. DiVA. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-44289>
- Johannessen, K. I. (2000). *Et fag for enhver smak? En evaluering av KRL-faget*. Diaforsk.

- Johannessen, Ø. L. (2015). *Kulturkompetanse i religionsundervisningen? En studie av religionslæreres arbeid i det mangfoldige klasserommet* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Johnsen, E. T. (2014). *Religiøs læring i sosiale praksiser: En etnografisk studie av mediering, identifisering og forhandlingsprosesser i Den norske kirkes trosopplæring*. Akademika forlag.
- Johnsen, E. T. (2015). Teologi som ulike biter og deler. Ti år med trosopplæring i Den norske kirke. *Prismet*, 66(3), 125–144. <https://doi.org/10.5617/pri.4532>
- Johnsen, E. T. (2017). Religionsvitenskapelig fornyelse med pedagogisk slagside. *Teologisk tidsskrift*, 6(4), 322–337. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-0271-2017-04-04 ER>
- Jørgensen, C. S. (2014). *Som du spør får du svar? En empirisk studie av skriving i religions- og livssynsfaget* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/270337>
- Jørgensen, C. S. (2017). Bør ekskursjoner være del av religions- og livssynsundervisningen? I M. S. v. d. Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsundervisningen* (s. 144–164). Universitetsforlaget.
- Jørgensen, C. S. (2019). RE-searchere i KRLE-lærerutdanningen – noen refleksjoner. *Prismet*, 69(1), 91–98. <https://journals.uio.no/prismet/article/view/6156/5208>
- Jørgensen, I. & Hake, H. B. (2018). Vår problematiske arv. En refleksjon over kirkens forhold til «de andre». *Prismet*, (2–3), 243–248. <https://doi.org/10.5617/pri.6268>
- Kjeldsen, K. (2019). A study-of-religion(s)-based religion education: Skills, knowledge, and aims. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(4), 11–29. <https://doi.org/10.26529/cepsj.678>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Forskrifter om rammeplaner for femårige grunnskolelærerutdanninger for trinn 1–7 og trinn 5–10 – rundskriv med merknader, og engelsk oversettelse*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/f-06-16/id2507752/>
- Leirvik, O. (2006). Kva var karikaturesaka eit bilete på? *Kirke og kultur*, 111(2), 147–160. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3002-2006-02-02>
- Leganger-Krogstad, H. (2007). Møtet mellom fag og politikk i en læreplanprosess, eksemplifisert ved KRL. *Acta Didactica Norge*, 1(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1014>
- Leirvik, O. (2001). *Religionsdialog på norsk* (Ny og utvida utg.). Pax.
- Leirvik, O. (2014). *Interreligious studies. A relational approach to religious activism and the study of religion*. Bloomsbury.
- Leirvik, O. (2015). Policy toward religion, state support, and interreligious dialogue: The case of Norway. *Studies in Interreligious Dialogue*, 25(1), 92–108. <https://doi.org/10.2143/SID.25.1.3112883>

- Lied, S. (2004). *Elever og livstolkingspluralitet i KRL-faget: Mellomtrinns elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Hedmark]. <http://hdl.handle.net/11250/133758>
- Lied, S. (2009). The Norwegian Christianity, religion and philosophy subject KRL in Strasbourg. *British Journal of Religious Education*, 31(3), 263–276. <https://doi.org/10.1080/01416200903112474>
- Lippe, M. v. d. (2010). *Youth, religion and diversity: A qualitative study of young people's talk about religion in a secular and plural society. A Norwegian case* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Lippe, M. v. d. (2017). Fritak for hvem og fra hva? I M. v. d. Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen* (s. 87–100). Universitetsforlaget.
- Lippe, M. v. d. (2019). Teaching controversial issues in RE: The case of ritual circumcision. *British Journal of Religious Education*, 43(4), 400–410. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1638227>
- Lippe, M. v. d. (Red.). (2021, under utgivelse). *Fordommer i skolen gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. Universitetsforlaget.
- Lippe, M. v. D., Anker, T. & Roos, M. (2014). Religion i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(5), 299–303. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-05-01>
- Lippe, M. v. d. & Undheim, S. (2017). *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. Universitetsforlaget.
- Lomsdalen, C. (2019). *Den besværlige fritaksretten. Om klagesaker og henvendelser gjort til fylkesmannsembetene knyttet til Opplæringsloven §2-3a* [Masteroppgave, Universitetet i Bergen]. BORA. <https://hdl.handle.net/1956/21167>
- McGuire, M. B. (2008). *Lived religion: Faith and practice in everyday life*. Oxford University Press.
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – fordypning – forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Nes, H. C. (2019, 17. juni). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk* [Høringsuttalelse fra Human-Etisk Forbund]. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/c423dbf2-8434-4a34-9f41-6f7c74c71feb?disableTutorialOverlay=True>
- Nicolaisen, T. (1990). «De tror på ordentlig»: *Muslimere og kristne møtes i Norge: Analyse av en usynlig dialog* [Hovedoppgave]. Det teologiske Menighetsfakultet.
- Nicolaisen, T. (2012). *Hindubarn i grunnskolens religions- og livssynsundervisning* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-33571>
- Nicolaisen, T. (2013). Pluralistisk religionsundervisning og egengjøring som ideal. Hva kan vi lære av erfaringene til barn med hindubakgrunn? *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, (2), 115–141. <https://hdl.handle.net/10642/1795>

- NOU 1995: 9. (1995). *Identitet og dialog: Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1995-9/id140223/>
- NOU 1995: 12. (1995). *Opplæring i et flerkulturelt Norge*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1995-12/id140252/>
- NOU 2013: 1. (2013). *Det livssynsåpne samfunn. En helhetlig tros- og livssynspolitikk*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2013-1/id711212/>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU 2019: 3. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Osbeck, C. & Lied, S. (2012). Hegemonic speech genres of classrooms and their importance for RE learning. *British Journal of Religious Education*, 34(2), 155–168. <https://doi.org/10.1080/01416200.2011.628194>
- Osbeck, C., Sporre, K. & Skeie, G. (2017). The RE classroom as a safe public space. Critical perspectives in dialogue, demands for respect and nuanced religious education. I M. Rothgangel, K. v. Brömssen, H.-G. Heimbrock & G. Skeie (Red.), *Location, space and place in religious education* (s. 49–66). Waxmann Verlag.
- Plesner, I. T. (2013). Religion and education in Norway. I D. Davis & E. Miroshnikova (Red.), *The Routledge international handbook of religious education* (s. 243–250). Routledge.
- Plesner, I. T. (2016). *Religionspolitikk*. Universitetsforlaget.
- Prop. 130 L (2018–2019). *Lov om tros- og livssynssamfunn*. Barne- og familie-departementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3f22263abc9045fab51cdbc4777e1/no/pdfs/prp20182019013000odddpdfs.pdf>
- Ristiniemi, J., Skeie, G. & Sporre, K. (Red.). (2018). *Religious diversity and education in Europe: Bd. 37. Challenging life: Existential questions as a resource for education*. Waxmann Verlag.
- Schanke, Å. J. (2010). Religion, livssyn og etikk som kunnskapsfag. I H. Jarning (Red.), *Dyktighet og kyndighet: En samling essay om høgskoleutdanninger og kunnskapsforståelse* (s. 163–188). Pedagogisk utviklingscenter, Høgskolen i Oslo.

- Skeie, G. (1995). Plurality and pluralism: A challenge for religious education. *British Journal of Religious Education*, 17(2), 84–91. <https://doi.org/10.1080/0141620950170203>
- Skeie, G. (2007). Religion and education in Norway. I R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse & J.-P. Willaime (Red.), *Religion and education in Europe: Developments, contexts and debates* (s. 221–242). Waxmann.
- Skeie, G. (2017a). Impartial teachers in religious education – a perspective from a Norwegian context. *British Journal of Religious Education*, 39(1), 25–39. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1149047>
- Skeie, G. (2017b). Mangfoldets utfordringer og muligheter sett gjennom religionsdidaktisk forskning. Et nordisk overblikk [Rapport]. *Acta Didactica Norge*, 11(3), 23. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4832>
- Skeie, G. (2020). Fagfornyelsen i KRLE og Religion og etikk: Etter læreplanen – før implementeringen. *Prismet*, 70(4), 421–425. <https://doi.org/10.5617/pri.8370>
- Skeie, G. (2021a). Hvorfor behøver læreren å kjenne elevers religions- og livssynsbakgrunn? I M. B. Postholm, R. J. Krumsvik & E. Munthe (Red.), *Elev i skolen 1–7 Mangfold og mestring* (s. 249–268). Cappelen Damm Akademisk.
- Skeie, G. (2021b). Nye læreplaner i KRLE og RE – utfordringer for lærere i ungdomsskolen og videregående skole. *Religion og livssyn: Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge*, 33(1), 3–10.
- Skeie, G. & Bråten, O. M. H. (2014). Religious education at schools in Norway. I M. Rothgangel, M. Jäggle & G. Skeie (Red.), *Religious education at schools in Europe. Part 3: Northern Europe* (s. 203–230). V&R unipress Vienna University Press. <https://doi.org/10.14220/9783737002738.209>
- Skeie, G & Fandrem, H. (2021): Fordommer, krenking og mobbing som problem i religionsundervisningen. I M. v. d. Lippe (red): Fordommer i skolen. Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215037417-2021-10>
- Skrunes, N., Hagesæther, G. & Kvam, B. (Red.). (2018). *Kristne grunnskoler: Begrunnelse, innhold, handlingsrom* (Kyrkjefag Profil: Bd. 32). Cappelen Damm Akademisk.
- Sporre, K. (2013). Value conflicts and faith based schools – in contemporary Sweden. *Nordic Journal of Religion and Society*, 26(2), 175–191. <https://doi.org/10.18261/ISSN1890-7008-2013-02-05>
- Sporre, K. (2021). Children's existential questions – recognized in Scandinavian curricula, or not? *Journal of Curriculum Studies*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1962982>
- Statistisk sentralbyrå. (2020, 17. desember). *Elevar i grunnskolen* [Statistikk]. <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen>

- Stokke, C. & Helskog, G. H. (2014). Promoting dialogical democracy. *Dialogos dialogues in intercultural and interfaith education. Studies in Interreligious Dialogue*, 24(2), 182–201. <https://doi.org/10.2143/SID.24.2.3073525>
- Stokke, C. & Lybæk, L. (2018). Combining intercultural dialogue and critical multiculturalism. *Ethnicities*, 18(1). <https://doi.org/10.1177/1468796816674504>
- Stokke, C. & Rodriguez, M. C. (2020). Livsmestring og selvutvikling i KRLE: Tar faget en subjektiv vending? *Nytt norsk tidsskrift*, 37(2), 137–148. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2020-02-05>
- Svarstad, J. & Hagesæther, P. V. (2014, 1. april). Biskoper sier nei til nytt religionsfag. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/norge/i/zLKW4/biskoper-sier-nei-til-nytt-religionsfag>
- Thomas, P. (2015). Managing religion in a global world: The United Nation's ruling against Norwegian Religious Education. *Politics, Religion & Ideology*, 16(2–3), 201–217. <https://doi.org/10.1080/21567689.2015.1075203>
- Thomas, P. (2017). The call for muslim schools in Norway. *Nordic Studies in Education*, 37(3–4), 166–182. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2017-03-04-04>
- Thurston, M. & Green, K. (2020). Young people, mental health and education: Where does the concept «wellbeing» fit in? I H. E. Tjomsland, N. G. Viig & G. K. Resaland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen, i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (s. 35–50). Fagbokforlaget.
- Toft, A. (2019). Marie von der Lippe, Sissel Undheim (red.): Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget (Bokanmeldelse). *Teologisk tidsskrift*, 8(1), 73–75. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-0271-2019-01-10>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)*. <https://data.udir.no/klo6/v201906/laereplaner-lk20/RLE01-03.pdf>
- Vestøl, J. M. (2017). Skal religionsundervisningen ta hensyn til elevenes livssynsbakgrunn? I M. v. d. Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 130–143). Universitetsforlaget.
- Vikdahl, L. (2019). A lot is at stake. On the possibilities for religion-related dialog in a school in Sweden. *Religion & Education*, 46(1), 81–100. <https://doi.org/10.1080/15507394.2019.1577712>
- Vikdahl, L. & Skeie, G. (2019). Possibilities and limitations of religion-related dialog in schools: Conclusion and discussion of findings from the ReDi project. *Religion & Education*. <https://doi.org/10.1080/15507394.2019.1577712>
- 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). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.82.ch7>

- Wendel, G. & Mongstad, B. (2019). Dybde i læring – MOVE i skolen. *Religion og livssyn: Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge*, 31, 16–20.
- Wendel, G. & Mongstad, B. (2020, 26. februar). To lærere laget nytt fag av KRLE og samfunnsfag: Menneske og Verden. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-krle-samfunnsfag/to-laerere-laget-nytt-fag-av-krle-og-samfunnsfag-menneske-og-verden/232340>
- Winje, G. (2017). *Geir Winje responderer på Å lære i/om/av religion med Marie von der Lippe og Sissel Undheim*. <https://www.krlepodden.com/episoder/2017/11/15/ep-1-lring-iomav-religion-med-marie-von-der-lippe-og-sissel-undheim>
- Zetterqvist, K. G. & Skeie, G. (2014). Religion i skolen: Her, der og hvor-som-helst? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(5), 304–315. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-05-02>