

Jødedomsundervisning i fagfornyelsen: Minoritetsreligioner i dybdelæringens æra

Av Nils H. Korsvoll

I den nye læreplanen for KRLE (LK20) nevnes religioner og livssyn eksplisitt ved navn i mye mindre grad enn tidligere, noe flere har uttrykt uro for at vil føre til at minoritetsreligioner og -livssyn blir ignorert i undervisningen. I lys av dette ser jeg på hvordan jødedom har blitt undervist i i norsk og nordisk religions- og livssynsundervisning, for så å utforske om og hvordan LK20 og dens vektlegging av dybdelæring kan svare på utfordringene knyttet til jødedomsundervisning. Først finner jeg at selv om det er en bevegelse bort fra eksplisitte, kristne tolkningsrammer, så finnes det fremdeles en implisitt majoritetsdiskurs som bygger på sekulære, postprotestantiske verdier og for forståelser. Dybdelæringens framheving av elevaktiv undervisning og metoder og praksis fra forskning styrer i seg selv ikke unna dette, men vektleggingen av (selv)refleksjon legger til rette for å utforske nettopp for forståelser og posisjonalitet, og kan dermed gjøre majoritetsdiskurser og egne utgangspunkt eksplisitte og til en del av undervisningen.

Nøkkelord: Fagfornyelsen, LK20, dybdelæring, jødedomsundervisning, store idéer

NILS H. KORSVOLL (f. 1985), førsteamanuensis, Institutt for religion, filosofi og historie, Universitetet i Agder, Postboks 422, 4604 Kristiansand. E-post: nils.h.korsvoll@uia.no

JØDEDOMSUNDERVISNING I FAGFORNYELSEN: MINORITETSRELIGIONER I DYBDELÆRINGENS ÆRA

Jødedom kom inn som et eget tema i det daværende kristendomsfaget i Mønsterplanen 1987 (M87), sammen med andre religioner. Jødedom ble nevnt også før dette, men da i forbindelse med bibelhistorie og misjon, eller som en del av nyere historie i samfunnsfag (Herberger & Aschim, 2020, s. 5; Rian, 2000a). I Norge, som ellers i Nord-Europa, var det lenge en tendens til at jødedom ble tatt opp og presentert innenfor majoritetskristne tolkningsrammer (Christensen, 1986; Illman, 1986; Rian, 2000a). Dette har blitt justert og moderert i senere læreplaner (Herberger & Aschim, 2020, s. 5; Rian, 2000a; Winje, 2008), men nordisk og internasjonal forskning viser at jødedomsundervisning stadig styres eller påvirkes av

(tradisjonskristne) majoritetsperspektiver (B.-O. Andreassen, 2016, s. 128–132; Dupper et al., 2015, s. 40; Flesner, 2020, s. 399; Moulin, 2016, s. 698; Sæle, 2021, s. 321). I denne artikkelen ser jeg først på tendenser i og utviklingen av jødedomsundervisning i Norge og i Norden, og så på hvilke muligheter som ligger i den nye læreplanen for KRLE (LK20) til å ta tak i og utbedre utfordringene her. Jeg ønsker med dette å bidra til diskusjonen om og videreutviklingen av jødedomsundervisning i norsk religions- og livssynsundervisning, og å knytte dette til prinsippene bak og til mulighetsrommet som ligger i LK20.

Grunnskolen religions- og livssynsfag har, siden innføringen av fellesfaget KRL i 1997, gjennomgått hele fem læreplanreformer (2002, 2005, 2008, 2015 og 2020). Disse har vært omfattende og omstridte prosesser politisk, faglig og sosialt, og sluttresultatene har på ulike måter balansert mellom nasjonale og internasjonale rettigheter, politiske og sosiale hensyn, og ulike didaktiske skoler (Andersland, 2019; Kjeldsen, 2022, s. 12–15; Skeie, 2009; Thomassen, 2006). Den siste av reformene er fagfornyelsen, som tok opp alle fag i grunnskole og videregående opplæring. Reformen bygger på en omfattende prosess fra 2017 til 2020, hvor formålet var å videreutvikle og presisere Kunnskapsløftet fra 2006 (LK06), samt fremme et verdiløft for skolen i ny Overordna del (Karseth et al., 2020, s. 23, 2022, s. 21–24). Kunnskaps- og kompetanseforståelsen i fagfornyelsen er tett knyttet opp til såkalt dybdelæring, et prinsipp som ligger til grunn for mange av reformens endringer og de nye læreplanenes struktur og oppbygning (Dahl & Østern, 2019, s. 39–40; Karset et al., 2020, s. 31–32).

Dette er også tilfellet i religions- og livssynsfaget, hvor en betydelig del av dybdelæringens potensial er tenkt tatt ut i fjerningen av den såkalte verdensreligionsmodellen fra læreplanene (Bråten & Skeie, 2020, s. 2). Der hvor tidligere læreplaner var bygget opp mer eller mindre etter verdensreligionene og fulgte Ninian Smart's religionsdimensjoner, går den nye KRLE-læreplanen bort fra både det å tilnærme seg stoffet etter religion og den stramme dimensjonsstrukturen (Anker, 2017; Karset et al., 2020, s. 120–121; F. Rasmussen, 2019, s. 39). I stedet blir innholdet behandlet «tematisk med vekt på utforskning og forståelse» (Utdanningsdirektoratet, u.å., s. 1). Dette er et grep som skal redusere læreplanens omfang og gi skole og lærere større handlingsrom, og dermed legge til rette for dybdelæring (Bråten & Skeie, 2020, s. 12; Karseth et al., 2020, s. 122; F. Rasmussen, 2019, s. 40; T. Rasmussen, 2020, s. 325).

De fleste interessenter og høringssvar i prosessen omkring fagfornyelsen var positive til dybdelæring og til å redusere læreplanens omfang, men mange stilte seg kritiske til planens overordna, tematiske innretning, hvor konkrete kunnskapsmål ikke lenger er med (Karseth et al., 2022, s. 96). I en foreløpig evaluering av LK20 gir Berit Karseth, Ole Andreas Kvamme og Eli Ottesen et eksempel på hvordan denne endringen slår ut når det gjelder kompetansemål om jødedom:

Mens LK06 under overskriften «Jødedom» slår fast at eleven etter 4. trinn skal kunne «fortelle om liv og virke til Moses, åpenbaringen av Toraen og innholdet i sentrale deler av Toraen», heter det i LK20 at eleven skal kunne «samtale om og presentere sentrale fortellinger i østlige og vestlige religiøse tradisjoner». (Karset et al., 2020, s. 121)

Observasjonen viser hvordan LK06 peker på et tydelig minimumsinnhold av kunnskap om jødedom, mens LK20 har tematiske kompetansemål hvor stoff fra jødedom er ett av flere mulige alternativ for å arbeide med kompetansemålet. Flere mente at dette fraværet av konkret og eksplisitt kunnskapsinnhold vil gjøre lærere avhengige av lærebøker for å finne egne innhold, og at elevene i større grad vil være prisgitt ulike lærere og skolars ulike kompetanse (Bråten & Skeie, 2020, s. 11; Dyvig & Næss, 2018, s. 103–104; Kjølleberg, 2019, s. 65; Skeie, 2020, s. 422).

Et annet ankepunkt var uro for at religioner, livssyn og tradisjoner som ikke er nevnt i læreplanens kompetansemål, vil bli glemt. Dette pekes på i høringssvar fra blant andre Samarbeidsrådet for tros- og livssynssamfunn og flere mindre tros- og livssynssamfunn (Utdanningsdirektoratet, 2019). Også Utdanningsforbundet ønsker en bedre sikring av ulike religioner i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019). I sin masteroppgave bemerker Andrea Kjølleberg at flere lærerutdanningsinstitusjoner etterlyste verdensreligionsmodellen i sine høringssvar, for å sikre en systematisk fordeling blant religioner og livssyn i undervisningen (2019, s. 30). Disse innvendingene kom på bakgrunn av forskning og erfaring, både i Norge og internasjonalt, som viser at majoritetsperspektiver raskt blir rådende og minoriteter glemt i religions- og livssynsundervisning (B.-O. Andreassen, 2016, s. 102–112; Jackson, 2008; Nicolaisen, 2013). Det var uro for at lærere vil holde seg til tradisjoner og fortellinger de allerede kjenner, i de fleste tilfeller da den norske, evangelisk-lutherske folkekirken, dersom andre religioner og livssyn ikke blir nevnt eksplisitt i læreplanens kompetansemål (Skeie, 2015, s. 242–244; Unstad, 2014).

Her tar jeg opp disse spørsmålene knyttet til LK20 og ser nærmere på jødedomkundervisning i Norge og hvilke muligheter og utfordringer angående dette som ligger i den nye læreplanen. Artikkelen består av tre deler. Først lager jeg en historisk oversikt over jødedomkundervisning i det som nå er religions- og livssynsfaget, basert på en litteraturstudie. Forskningen på og litteraturen om temaet er begrenset og fragmentert, så jeg ser et behov for å samle og organisere det som er, i et overblikk som både kartlegger eksisterende kunnskap og som viser tendenser og historisk utvikling. Her ser jeg ikke kun på undervisningsstudier strengt forstått, men inkluderer læreplananalyser, innføringsartikler og læreverksanalyser med mer. Jeg har også sett på noen nyere studier av undervisning om antisemittisme i skolen, selv om disse er på siden av eller utenfor jødedomkundervisning. Denne oversikten etablerer en *status quaestionis*, som i sin

tur danner bakteppe for drøftingen i artikkelens tredje del. Men for å komme dit går jeg først i del to nærmere inn i fagfornyelsens mål og prinsipper knyttet til dybdelæring. Dybdelæringsbegrepet er omdiskutert og stadig i utvikling, men flere religionsdidaktikere har forsøkt å operasjonalisere det gjennom et sett med didaktiske prinsipper kjent som *big ideas* (se for eksempel Bråten & Skeie 2020, s. 12–14; Freathy & John, 2019a). Disse går jeg så i dialog med i del tre for å utforske om, og eventuelt hvordan, dybdelæring kan bidra til å ta tak i og arbeide med utfordringene knyttet til jødedomsundervisning som kommer fram i artikkelens første del.

DEL 1: JØDEDOM I RELIGIONS- OG LIVSSYNSUNDERVISNING
Tidsskriftet Nordisk judaistik kom i 1986 med et temanummer om jødedomsundervisning, som sammen med Dagfinn Rians oversikt over jødedomsundervisning i Norge mellom 1960 og 2000 (2000a) er et godt utgangspunkt for å se på den moderne historien til undervisning om jødedom i Norden. Innledningsvis peker Karl-Johan Illman på at europeisk kristendomsundervisning i etterkrigstiden for det meste tar opp jødedom i forbindelse med bibelhistorie, og at bibelhistorie er særlig viktig i protestantiske land (1986, s. 1). Dette gjelder også det daværende norske kristendomsfaget, hvor jødedom ble tatt opp i forbindelse med bibelhistorie og misjon, mens undervisning om jødedom ellers lå til samfunnskunnskap (Herberger & Aschim, 2020, s. 5; Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 103; Rian, 2000b, s. 131). Etter Mønsterplanen fra 1974 er bibelhistorie og bibelstudium et av hovedtemaene for Kristendoms-kunnskap, og oversikter over bibeltekster utgjør nesten halvparten av den foreslåtte årsplanen – enda mer for de lavere klassetrinnene (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974). Sett med ettertidens øyne er det tydelig at denne bibelhistorien vektlegger og fremmer en kristen bibelforståelse og -tolkning, hvor jødisk syn og tradisjon knyttet til tekstene i beste fall er forsømt (Rian, 2000a, s. 201–203, 2000b, s. 131–133).

Videre tar Illman opp at amerikanske og engelske lærebokundersøkelser fra 1960- og 1970-årene typisk omtaler jøder og jødedom i negative ordelag eller setter jøder og jødedom i et negativt lys, som kontrast til eller bakgrunn for evangeliefortellingene og urkristendom (1986, s. 1–2). Harald Bekken gjør lignende observasjoner i en gjennomgang av norske lærebøker: «Man finner 'jødene' hyppigst omtalt i forbindelse med Jesu lidelseshistorie» (Bekken, 1977, s. 130), hvor det er 'jødene' som ønsker og krever Jesu død (Bekken, 1977, s. 130–132). Bekken trekker paralleller til lignende antisemittiske forestillinger og historiske jødeforfølgelser (1977, s. 129–130; se også Rian, 2000a, s. 209), mens Gunnell Borgegård, i sin artikkel om jødedomsundervisning i Sverige, finner at denne fremmedgjøringen ofte styrkes ved at læreverkene har svake grep om kronologi: Teksten kan gå fra en synagoge i evangeliene til en synagoge i dag som enkelt sammenlignbare steder (1986, s. 36–37). Ifølge disse observasjonene er tendensen i nordisk jødedomsun-

dervising fram mot 1980-årene at jødedom blir tatt opp som en del av kristen bibelhistorie, uten kronologisk bevissthet som skiller jødedom i dag fra jødedom hos folkene og fariseerne i de kristne evangeliene.

I Nordisk judaistik fortsetter Merete Christensen om lignende forhold i Danmark, og utdyper dette ved å vise til at religionsundervisningen er dominert av lærere utdannet ved protestantiske universiteter, i teologi og/eller kristendoms-kunnskap (1986, s. 43). Slik var det også lenge i Norge, hvor kristendomsfaget var dominert av religionspedagoger fra teologiske utdanningsinstitusjoner (Ø. S. Andreassen & Jørgensen, 2022, s. 25–26; von der Lippe & Undheim, 2017, s. 16). Med en slik bakgrunn, fortsetter Christensen, var det ikke annet å vente enn at lærere kjente jødedom hovedsakelig gjennom de kristne testamentene, og hadde liten eller ingen kunnskap om jødedom etter Bar Kokhba-opprøret (1986, s. 43). Dette gjør, skriver hun videre, at «jeg ofte har følt, at jødedommen betragtes som kristendommens barndom» (Christensen, 1986, s. 42), noe som også går igjen i de norske studiene (Bekken, 1977, s. 132–134; Rian, 2000a, s. 210). Denne forestillingen videreføres også i forestillingen om at jødedom er en lovreligion, i kontrast til den kristne åndsreligion (Bekken, 1977, s. 135–139; Illman, 1986, s. 4; Rian, 2000a, s. 207–208), og i ordvalg og forklaringer som tydelig baserer seg på en kristen tolkningsramme (Borgegård, 1986, s. 36–37; Rian, 2000a, s. 203).

Riktignok peker Christensen også på en positiv utvikling, særlig når det gjelder læreverk. Hun ser hvordan en voksende bruk av og henvisning til religionsvitenskap og religionsfenomenologi gir rammer for at jødedom i større grad blir omtalt på egne premisser, eller i det minste fra et religionsvitenskapelig perspektiv (Christensen, 1986, s. 44). Denne utviklingen finner en også i M87, hvor andre tros- og livssynssamfunn tas inn i kristendoms-kunnskapsfaget (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987; Rian, 2000a, s. 203). Læreverk som ble skrevet ut fra denne planen, har da også en mer omfattende og aktualisert framstilling av jødedom (Rian, 2000a, s. 208). Men samtidig bærer planen med seg en avstand til de andre tros- og livssynssamfunnene, og understreker at de tas opp her for at en skal oppøve toleranse og respekt for andre (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 102–103). Dermed beholdes noe av den fremmedgjørende og eksotiserende tendensen fra tidligere læreverk og tilnærminger (Borgegård, 1986, s. 41; Rian, 2000a, s. 208–209).

Så har mye hendt i norsk og nordisk religions- og livssynsundervisning siden 1980-årene, også når det gjelder jødedomundervisning. Dette kommer jeg tilbake til. Men samtidig viser flere nyere studier at de nevnte tendensene fremdeles gjør seg gjeldende. Rian påpekte for over tjue år siden, hvordan bibeltekster og -fortellinger stadig ble behandlet og omtalt ut fra kristne begreper og tolkningsrammer, selv om læreplanen for det daværende KRL-faget la opp til at jødedom skulle behandles og undervises i ut fra egne premisser (2000b, s. 131–134). Enda senere

fagdidaktisk forskning finner at særlig protestantiske forforståelser av religion og religiøsitet er styrende for religions- og livssynsundervisning (Berglund, 2013, s. 166), sammen med et sekulær-protestantisk «vi», som står i kontrast til andre (religioner) (Flesner, 2015, s. 262; Thomas, 2020, s. 173). I en masteroppgave om ekskursjoner til synagogen i Oslo, for eksempel, observerer Cecilie Madeleine Brynsett hvordan elevene reflekterer over besøket med et tydelig oss/dem-språk, og at idéen om jødedom som en lov- eller regelreligion er tungt til stede i elevenes forkunnskaper (2020, s. 48–49). Fra Sverige skriver Håkan Bengtsson at han «som lærare på högskolenivå har [...] noterat att en del seglivade negativa förförståelser om judisk tradition lever kvar» (2020, s. 3).

Bengtsson skriver her fra egen erfaring, ikke ut fra et empirisk grunnlag, men det er likevel interessant at han finner at den samme sekulær-protestantiske forståelsen av religion – at den skal være personlig, privat og rasjonell – ligger til grunn for mange av hans studenters forforståelse av jødedom (2020, s. 4). For eksempel blir mye av religionsutøvelsen, som sabbaten, diskutert og vurdert som streng og fremmed (Bengtsson, 2020, s. 12). Videre finner han stadig den underliggende forståelsen av jødedom som forgjenger- og lovreligion igjen i mange læreverk (2020, s. 6). «En vanlig oppfattning bland studenter är att judendomen är en slags regelkristendom, men utan tron på Jesus», oppsummerer Bengtsson (2020, s. 10), og advarer dermed mot vedvarende tendenser til å forstå og undervise i jødedom som en slags proto-kristendom, ut fra det som i bunnen er en kristen-teologisk tolkningsramme.

Jødisk-kristen kulturarv

Overgangen fra konfesjonell til integrerende religions- og livssynsundervisning med KRL-faget i 1997 (L97) var selvfølgelig viktig, også når det gjelder jødedomundervisning. Det nye faget skulle samle alle elever til livssynsnøytral undervisning, som et svar på et større religiøst mangfold i Norge og et ønske om fellesskapsarenaer for å fremme respekt og samhandling (Skeie, 2009, s. 310–311; Thomassen, 2006, s. 257–258). Faget skulle «gi kunnskap om, ikke opplæring i, en bestemt tro», og alle religioner og livssyn skulle undervises om ut fra de samme pedagogiske prinsippene (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 89). Det var også et mål om sammenlignende tilnærminger, som åpner for og fremmer kunnskap og metoder fra mer religionsvitenskapelig hold: «Især fra mellomtrinnet av vil elevene bli utfordret til å se ulike tradisjoner og religioner i forhold til hverandre» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 92). Under kategorien «Andre religioner» sier læreplanen at elever på barneskolen skal få undervisning om sentrale jødiske fortellinger og høytider og på mellomtrinnet om grunnleggende jødisk teologi, utbredelse og historie, mens en på ungdomsskolen tar opp samtidsreligiøsitet (Det kongelige kirke-,

utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 92), noe som også innebar ulike retninger og internt mangfold i jødedom (Herberger & Aschim, 2020, s. 5). Her presenteres da jødedom ut fra egne premisser, om enn under sekkebetegnelsen «Andre religioner», og læreplanen legger vinn på mer religionsvitenskapelige tolkningsrammer. Videre er omfanget av og detaljene i hva som skal undervises i, betydelig større enn i tidligere læreplaner (Rian, 2000a, s. 204). «Her har jødedommen relativt sett fått god plass» (Rian, 2000a, s. 203).

Samtidig med innføringen av KRL-faget begynner diskursen om kristen kulturarv å gjøre seg gjeldende i norsk religions- og livssynsundervisning. «Kristen tro og tradisjon utgjør en dyp og bred strøm i norsk og europeisk kultur og historie» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 89), står det i innledningen til fagplanen for KRL i L97. Flere forskere har skildret hvordan L97 ble utviklet av, og samtidig med, politiske og sosiale krefter som søkte en norsk identitet og en motvekt til en akselererende globalisering, og som fant et anvendelig begrep og en idé til dette i det de kalte den norske, kristne kulturarven (Berglund, 2013, s. 176–177; Halvorsen, 2017, s. 48–50; Iversen, 2012, s. 124–142). Kort oppsummert har hver enkelt elev en egen identitet og tro, men kulturarvsbegrepet skildrer felles verdier, holdninger og kunnskap som ligger i nasjonens historie, kultur og samfunn (Halvorsen, 2017, s. 53). Begrepet er omstridt, noe den nevnte litteraturen viser, men vendingen mot kultur og arv i 1990-årene kommer til syne også i jødedomkundervisning under L97 og videre framover. Her bygger jeg hovedsakelig på Geir Winjes analyser av bildebruk i lærebøker, hvor han ser en tydelig tendens til at jødedom blir tatt opp som en del av en jødisk-kristen kulturarv – i kontrast til islam, buddhisme og hinduisme. Jødedom blir, sammen med kristendom, illustrert av bilder som er samtidige, moderne og gjerne abstrakte, mens islam, buddhisme og hinduisme blir illustrert av historiske og ofte mer fremmede, eksotiske motiv (Winje, 2008).

Denne forståelsen av en felles kulturarv gjør at jødedom framstår som mer moderne og nær enn de andre andre religionene, men mye av effekten av dette blir borte i det at den såkalte jødisk-kristne kulturarven blir forstått og sett gjennom majoritetsbriller:

Ser vi nærmere på hvilke kulturområder de ulike læreverkene henter kunst-eksemplene fra, finner vi at moderne kunst – gjerne fra Europa – dominerer. Forlagene har trykket uforholdsmessig mange Chagall-bilder, og bilder av synagogeinteriør er gjerne hentet fra Oslo. Ingen av læreverkene fokuserer på antikk jødisk kunst, mens Aschehoug og til dels Cappelen står relativt alene når det gjelder jødisk kunst fra middelalderen. (Winje, 2003, s. 46)

I en nyere studie bekrefter Andrew John Thomas at norske lærebøker hovedsakelig bruker kunst som er gjenkjennelig fra europeisk, vestlig kulturkanon for å illustrere jødedom, mens bilder om eller fra Talmud eller jødisk middelalderfilosofi er nær fraværende (2020, s. 169). Tyson Herberger og Anders Aschim peker på en lignende tendens i sin studie av representasjon og jødisk mangfold i nyere læreverk for KRLE: «I praksis viser det seg likevel at det er ortodoks observans og askenasisk kultur som får dominere framstillingen av jødedommen i lærebøkene, men uten at dette blir tydelig kommunisert. To begreper som kan belyse disse tendensene, er *ortosentrisme* og *askenormativitet*» (Herberger & Aschim, 2020, s. 15).

Ortodoks lære og askenasisk kultur er kjent fra og for nord-europeiske samfunn, og dette gjør da at disse retningene og gruppene innenfor jødedom får en privilegert presentasjon fordi de lettere passer inn i et bilde på en jødisk-kristen kulturarv, sett fra et nord-europeisk, protestantisk utgangspunkt (se også Moulin, 2016, s. 699).

Sekulær, post-protestantisk majoritetsdominans

Religions- og livssynsundervisning i de skandinaviske landene har gjennomgått betydelige endringer de siste 20 årene, hvor mangfold, objektivitet og tradisjonsmøter har stått sentralt (Kjeldsen, 2022). Likevel kommer vitnesbyrd, som Bengtssons, som viser at det stadig finnes spor etter 1970- og 1980-årenes kristne forforståelser av jødedom (2020). Bengtsson belyser sine erfaringer ved å vise til Karin Kittelmann Flesners forskning om religions- og livssynsundervisning i Sverige, som viser at jødedom, og andre religioner, omtales og vurderes ut fra «en slags svenskhetsdiskurs», som ikke bare tar utgangspunkt i nordiske og sekulære, men også i tydelig post-protestantiske forståelsesrammer for hva religion er og skal være (Bengtsson, 2020, s. 8–12). I Flesners doktorgradsavhandling om mangfold og svensk religions- og livssynsundervisning utførte hun klasseromsobservasjoner, hvor hun så at undervisningen er dominert av et flertallssyn som er sekulært, svensk og tradisjonskristent (2015, s. 256, 2020, s. 399). Religioner og religiøsitet ble vurdert ut fra hvor godt eller i hvilken grad de/den stemmer overens med verdier forstått som sekulære – rasjonalitet, individualitet og selvstendighet – og «vi-et» i klasserommet hadde en tydelig sekulær, ikke-religiøs posisjon (Flesner, 2015, s. 259–262, 2020, s. 397–398). Sekulære verdier hadde dermed en nærmest eksplisitt normativ rolle og funksjon i religions- og livssynsundervisningen (Flesner, 2015, s. 256–257, 2020, s. 394–395), samtidig som denne posisjonen implisitt formes av svensk tradisjonskristendom (2015, s. 256, 2020, s. 399; se også Wiktorin, 2022, s. 91). Flesner kaller dette en svensk, sekulær, post-protestantisk religionsdiskurs (2015, s. 258; se også Thurffjell, 2011, s. 212; Wiktorin, 2022). En annen svensk religionsdidaktiker, Jenny Berglund, har forsøkt å utdype hvordan denne majoritetsdiskursen både er sekulær og protestantisk på samme tid:

It becomes apparent that what from an inside-Sweden perspective is presented as neutral and objective may be understood from an outside perspective as deeply Lutheran: not only in terms of the factual history of the country, but also in terms of how people think and talk about religion in society, how religion is taught and holidays are celebrated in schools, how institutions are built, who gets subsidised by the state, etc. (Berglund, 2013, s. 181)

Berglunds og Flesners observasjoner viser hvordan religions- og livssynsundervisningen stadig er sårbar for kristne forforståelser gjennom majoritetsperspektiver og -posisjoner, til tross for nominell vektlegging av mangfold og objektivitet.

Disse studiene og observasjonene er fra Sverige, men litteraturen viser lignende tendenser også i Norge det siste tiåret. Et eksempel er Andrew Thomas' og Alf Rolins analyser av bildebruk i nyere norske læreverker for religions- og livssynsfagene på ungdomsskole og i videregående skole (2019; se også Thomas, 2020). Her ser de et tydelig skille som går ut på at kristendom og buddhisme, sistnevnte gjerne i sine europeiske eller vestlige varianter, blir illustrert og presentert som idésystemer, mens jødedom, hinduisme og islam blir illustrert med bilder som viser mennesker og religiøs praksis (Thomas, 2020, s. 173–174; Thomas & Rolin, 2019, s. 49–51). Her er da en utvikling fra Winjes observasjoner fra 20 år tilbake hvor kristendom og jødedom ble behandlet som jødisk-kristen kulturarv. Nå er det kristendom og (vestlig) buddhisme som blir presentert som idé-orientert og abstrakt, mot jødedom, islam og hinduismes praksis og ritualer, noe som da igjen samsvarer med den gamle forestillingen om jødedom som lovreligion mot kristendom som åndsreligion. Denne forforståelsen av jødedom som regel- eller lovreligion var også, som nevnt tidligere, til stede blant elevgruppene som Brynsett intervjuet etter ekskursjoner til synagogen i Oslo: «Til å begynne med så det ut til at elevene ønsket å «teste» vertene, ved å stille spørsmål rundt det de tilsynelatende opplever som strenge regler innad i jødedommen» (Brynsett, 2020, s. 49).

En annen masteroppgave peker på et annet utslag for majoritetsperspektiv, nemlig at jødedomkundervisning gjerne tar opp antisemittisme og Holocaust/Shoah (Bakke, 2017, s. 2). Igjen er det da historie og relevans for den norske majoritetsbefolkningen som blir ledende, og dette fører til at jøder framstilles som historiske skikkelser og som ofre (Bakke, 2017, s. 71–72; se også Wiktorin, 2022, s. 90, og for historiefaget: Banik & Kjøstvedt, 2022; Sæle, 2021). Dette er langt fra omfattende og uttømmende studier, men de registrerer tendenser som ligner de tidligere nevnte svenske, nemlig at undervisningen gjennomføres av en norsk, sekulær og post-protestantisk posisjon og diskurs.

For å oppsummere denne første delen av artikkelen finner jeg både en utvikling de siste 50 årene i hvordan jødedom blir presentert og undervist i, samtidig som flere av de gamle forestillingene fortsatt holder stand. I 1970- og

1980-årene ble jødedom tematisert i norsk og skandinavisk religions- og livssynsundervisning hovedsakelig som bakgrunn for kristen bibelhistorie og som en slags urkristendom, i et fag som riktignok da også het Kristendoms-kunnskap. I 1990-årene kom fellesfaget KRL, med mer vekt på mangfold og religionsvitenskapelig fagtradisjon. Her fikk jødedom plass som egen religion og ble løftet fram som en del av en jødisk-kristen kulturarv. Dette plasserte jødedom i en moderne samtid, men prioriterte samtidig elementer i jødedom som faller sammen med kristen og vestlig tradisjon og historie. De ti siste årene har andre religioner og livssyn fått stadig større plass i religions- og livssynsfagene, men studier viser at læreverk og undervisning ofte holder fast på et nasjonalt, sekulært og ikke minst post-protestantisk perspektiv som gjør at flere av tendensene fra de foregående tiårene vedvarer. Dette vil si at uroen som ble uttrykt i høringsrundene i forkant av fagfornyelsen, nemlig at minoritetsreligioner kan bli glemt dersom de ikke nevnes eksplisitt i kompetansemålene, ser ut til å være velbegrunnet. For å se nærmere på dette, og da særlig mulighetene i LK20 for å ta opp og behandle jødedom uten å falle tilbake på gamle vaner og post-protestantiske majoritetsperspektiver, går jeg videre inn i dybdelæring og hvordan dette kan forstås og brukes i KRLE-faget i LK20.

DEL 2: DYBDELÆRING, FAGFORNYELSEN OG *BIG IDEAS*

Dybdelæring kom tungt inn i norsk skole med Ludvigsen-utvalgets to utredninger om framtidens skole (NOU 2014: 7; NOU 2015: 8), som i sin tur lå til grunn for Stortingsmelding 28 (2015–2016): Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet (Dahl & Østern, 2019, s. 39; Engelsen, 2019, s. 53; Karseth et al., 2020, s. 31–32). I sistnevnte kommer det fram at myndighetene ønsker å holde på LK06s kompetanse-orientering, men samtidig videreutvikle denne i tråd med såkalt dybdelæring, knyttet til de nye kjerneelementene for fagene (S.-E. Andreassen & Tiller, 2021, s. 21–23; Ø. S. Andreassen & Jørgensen, 2022, s. 24–25; Engelsen, 2019, s. 54; Hilt et al., 2019, s. 386). Dybdelæringsbegrepet går igjen i hele LK20 og knyttes også til skolens verdigrunnlag i Overordna del (Dahl & Østern, 2019, s. 39; Karseth et al., 2022, s. 85). Ludvigsen-utvalgets utredninger og den påfølgende stortingsmeldingen presenterer og forankrer dybdelæringsbegrepet i nyere, internasjonal forskning på læring (Dahl & Østern, 2019, s. 42–43; Karseth et al., 2022, s. 84). Dybdelæring er aktuelt og blir tatt opp på en rekke arenaer og innenfor en rekke tolkningsrammer, som utdanningsforskning, politikk og samfunnsdebatt, og til en viss grad også når det gjelder kunstig intelligens (Winje & Løndal, 2020, s. 25–26). Begrepet har bare blitt mer relevant det siste tiåret, hvor didaktikere, forskere og politikere ser dybdelæring som en nøkkel til å kunne delta i framtidens kunnskapssamfunn og for å kunne tilegne seg

ferdigheter for det 21. århundret (Hilt et al., 2019, s. 384–386; Winje & Løndal, 2020, s. 26–32).

Dybdelæring blir beskrevet og satt opp som motsats til overflatelæring, og er nært knyttet til den sentrale målsettingen om å redusere stofftrenselsen i læreplanen. Kritikere mener likevel at begrepet stadig er uklart forstått og beskrevet (Dahl & Østern, 2019, s. 39–41; Karseth et al., 2022, s. 150; Kjølleberg, 2019, s. 3). Ludvigsen-utvalget har også fått kritikk for at kunnskapsgrunnlaget for dybdelæring mangler historisk dybde (Engelsen, 2019, s. 54), og at det bygger på kognitiv læringsteori utviklet i og for læring i høyere utdanning (Dahl & Østern, 2019, s. 44; Østern et al., 2019, s. 57). En oversiktsstudie over dybdelæring i grunnskolen viser at eksisterende litteratur hovedsakelig gjelder ungdomsskolen (13–16 år), og noen enkelte fag (realfag og språkfag) (Winje & Løndal, 2020, s. 36–38). I denne studien påpeker Øystein Winje og Knut Løndal videre at det generelt er lite oversiktslitteratur om hva dybdelæring er og skal være, særlig for grunnskolen (2020, s. 26). Derfor fortsetter jeg her med å se på hvordan dybdelæring er forsøkt forstått og operasjonalisert, først generelt og deretter av religionsdidaktikere, gjennom prinsippene knyttet til *big ideas*.

For det første regner litteraturen det som et grunnleggende prinsipp for dybdelæring at elevene ikke nødvendigvis skal tilegne seg spesifikk kunnskap eller spesifikt innhold, men heller skal bli kjent med, og etter hvert mestre, rammene, strukturene og verktøyene som ligger i et fag (Engelsen, 2019, s. 55–56; Karseth et al., 2022, s. 84; Winje & Løndal, 2020, s. 32–34). Elevene skal oppøve kompetanse som de kan bruke i ulike sammenhenger, noe som i sin tur gjør elevene rustet til å løse problemer i ukjente, så vel som kjente, situasjoner (S.-E. Andreassen & Tiller, 2021, s. 101; Hilt et al., 2019, s. 384; Winje & Løndal, 2020, s. 34–35). Noen kaller dette «eksemplarisk læring» (S.-E. Andreassen & Tiller, 2021, s. 101), mens andre ser det som vektlegging av prosessorienterte egenskaper (Karseth et al., 2020, s. 14). De nye kjerneelementene er uansett viktige for å finne fram til og formulere sentrale kjennetegn for et fag og kompetanse i dette, og begrepet «kjerneelement» kom da også inn sammen med «dybdelæring» i Ludvigsen-utvalgets utredninger og i stortingsmeldingen (Bråten & Skeie, 2020, s. 2–5; Karseth et al., 2020, s. 88–95). Det bygger på idéen om *big ideas* og går ut på at elever skal være aktive agenter i egen læring, med fagspesifikke, store idéer som rammer eller grunnstrukturer for å legge til rette for og veilede læringen (Bråten & Skeie, 2020, s. 9; Engelsen, 2019, s. 58; Freathy & John, 2019, s. 28–29; Skeie, 2022, s. 8).

Dette peker videre mot det andre punktet jeg vil løfte fram, nemlig at dybdelæring legger vekt på og fremmer elevorientert og elevaktiv undervisning (S.-E. Andreassen & Tiller, 2021, s. 102; Engelsen, 2019, s. 58–59; Karseth et al., 2022, s. 95):

Utbredelsen av «utforske» i læreplanene kan forstås som et uttrykk for at fagfornyelsen innebærer en styrking av elevaktive arbeidsformer og elevmedvirkning. Samtidig har ikke dette i seg selv vært artikulert som et hovedanliggende i fagfornyelsen. Men det inngår i to andre målsettinger som begge blir uttrykt i Overordnet del. (Karseth et al., 2020, s. 127)

Svein-Erik Andreassen og Tom Tiller roser LK20 for å være nettopp elevsentrert (2021, s. 16), i tråd med bredere pedagogiske trender som vektlegger deltagelse, problemløsning, kommunikasjon, samarbeid og kreativitet (Hilt et al., 2019, s. 384). Ferdighetsverket «å utforske» gjennomsyrrer da også LK20, hvor det forekommer over 60 ganger og finnes i alle fagenes kjerneelementer (Skeie, 2022, s. 5). Geir Skeie peker samtidig på at også dette begrepet kritiseres for være et uklart og dårlig definert begrep i skolesammenheng (2022, s. 5–6). Andre igjen kritiserer LK20 for at omtalen av elevaktiv læring gjør læreplanen individ-orientert (Karseth et al., 2022, s. 27) og dermed befester nyliberale verdier (Hilt et al., 2019, s. 385). Noen slår et slag for mer fagspesifikke, didaktiske prinsipper og mener «at en kompetanseorientert læreplan som er basert på elevenes interesser eller snevre samfunnshensyn og som vektlegger læringsutbytte og generiske ferdigheter, undervurderer kunnskapens egenart, begreper og prosesser» (Karseth et al., 2020, s. 45).

Likevel står elevsentrering og utforskning fremdeles fast i LK20 og er en viktig del av dybdelæringen som læreplanen legger opp til.

Til slutt skal dybdelæring, som nevnt i det foregående, gi tid til læring, utvikling og selvrefleksjon, i kontrast til tidligere læreplaners stofftrengsel og overflate-læring (Bråten & Skeie, 2020, s. 9; Dahl & Østern, 2019, s. 40; Karseth et al., 2020, s. 120, 2022, s. 84). Oddrun M. H. Bråten og Geir Skeie skriver at dette er en utvidelse av kompetanse-forståelsen fra LK06, hvor LK20 legger mer vekt på refleksjon og kritisk tenkning (2020, s. 8; se også Ø. S. Andreassen & Jørgensen, 2022, s. 33–34). Målsetningen er «å finne fram til et stoff som i særlig grad belyser disiplinenes eller livsområdenes egenart, la elevene fordype seg i dette og dermed gi dem mulighet for å forstå beslektet stoff» (Engelsen, 2019, s. 55). Men LK20 har også mottatt mye kritikk for at læreplanen angivelig har en like stor stofftrengsel som LK06, den er bare formulert i større, vagere kompetansemål (se for eksempel Dyvik & Næss, 2018, s. 82; Karseth et al., 2020, s. 121). «Det betyr at utfordringer knyttet til stofftrengsel flyttes over på profesjonsfelleskapet og praksisfeltet», skriver Karseth, Kvamme og Ottesen i en av sine evalueringsrapporter av LK20 (2022, s. 150). Svein-Erik Andreassen og Tiller innvender også at læreplaner innrettet mot kompetansemål er mer komplekse, og dermed vanskeligere å forholde seg til som skole/lærer (2021, s. 140–141). Jeg går ikke videre inn i kritikken mot LK20, men jeg har tatt med noe her fordi det bidrar til å tydeliggjøre

og til at en kan se på mulige konsekvenser av de tre aspektene ved dybdelæring som jeg har utledet, nemlig: a) en prosessorientert tilnærming, b) elevaktiv undervisning og c) prioritering og selvrefleksjon i læringen. Videre her tar jeg opp noen forslag til hvordan dybdelæring og *big ideas* kan bli brukt i religions- og livssynsfaget i Norge.

Dybdelæring og *big ideas* i KRLE

Aspektene og kjennetegnene ved dybdelæring som jeg har oppsummert i det foregående er stort sett generelle og fagovergripende, og i liten grad knyttet spesifikt til religions- og livssynsundervisning. I deres nylige litteraturstudie om dybdelæring som pedagogisk og utdanningspolitisk verktøy finner Winje og Løndal at dybdelæring hovedsakelig er diskutert i forbindelse med naturvitenskap, matematikk og språkfag (2020, s. 37). Når det gjelder religions- og livssynsfaget fant de bare én artikkel som falt innenfor deres kriterier (Winje & Løndal, 2020, s. 32). Også Knut Aukland peker på at mange av kompetanseverbene i læreplanen for KRLE-faget er generelle, og at dybdelæring i seg selv ikke har noen fagspesifikk definisjon for religions- og livssynsfaget (2022, s. 80). Nå er noe av intensjonen i fagfornyelsen og LK20 nettopp å løfte fram flere felles didaktiske prinsipper, for også å legge til rette for samarbeid og læring på tvers av fagene (Bråten & Skeie, 2020, s. 12–14), men det er stadig et poeng å finne og drøfte hvordan dybdelæring kan se ut i KRLE. «Dette hullet peker på et eget kunnskapsproblem for fagdidaktikken» (Aukland, 2022, s. 81). Videre følger her noen påbegynte forsøk, fra Aukland og andre, på å fylle dette hullet og å gi en fagspesifikk forståelse av dybdelæring i religions- og livssynsfaget.

Flere av disse stammer fra *Prismet* nummer 1–2/2022, som er et temanummer med artikler fra konferansen «Utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder i skolen». Denne ble holdt i Trondheim i november 2021, i regi av NTNU RE Research Group og med mål om å utforske læreplanens andre kjerneelement. Flere av bidragene vektlegger det prosessorienterte ved dybdelæring. Skeie, for eksempel, skriver at «utforskende metoder i KRLE skal gi elevene kontakt med hvordan (religions)kunnskap blir til, de skal kunne erfare hvordan man gjør religionskunnskap, altså hvordan slik kunnskap blir til, og ikke bare hva den allerede er» (2022, s. 9). Aukland bygger på den religionsdidaktiske tradisjonen etter Michael Grimmit og kaller dette en målsetning om «å lære hvordan, (...) en kombinasjon av kunnskaper og ferdigheter knyttet til metodologi og epistemologi i akademiske studier som setter elevene i stand til å skape og evaluere kunnskap om religion/ religioner og livssyn» (2022, s. 82).

Siden metode lå i konferansens tema, er det på den ene siden ikke overraskende at vekten her ligger på prosess og strukturer. På den andre siden viser Auklands gjennomgang av nyere forslag til kunnskapsformer og kunnskapsforståelse i

religions- og livssynsfaget at dette også går igjen i religionsdidaktikk internasjonalt (2022, s. 83–89). Både Skeie, Aukland og Øyvind Soltun Andreassen og Camilla Stabel Jørgensen viser til UtForskerne (REsearchers), et undervisningsrammeverk inspirert nettopp av *big ideas*, som bruker ulike forskerroller til å «fremme epistemologisk bevissthet hos elever» (Ø. S. Andreassen & Jørgensen, 2022, s. 27; se også Aukland, 2022, s. 83; Jørgensen, 2018; Mongstad et al., 2022; Skeie, 2022, s. 15–16). Både i dette rammeverket og i andre diskusjoner Aukland viser til, er det et viktig mål at elever skal tilegne seg verktøy og metoder fra forskning (2022, s. 92), noe som da regnes som en viktig del av den fagspesifikke forståelsen av dybdeløring i religions- og livssynsfaget.

Diskusjonene om prosessorienterte tilnæringer tar nok ofte elevaktiv undervisning for gitt, som en implisitt del av det å *lære hvordan*, men noen bidrag tar også opp elevaktivitet eksplisitt. For eksempel drøfter Øyvind Soltun Andreassen og Jørgensen begrepet «kunnskaping» og dets bruk «for å beskrive elevene som aktive i kunnskapsproduksjonen» (2022, s. 36). Videre drøfter de «levd religion» som et mulig perspektiv for elevsentrert eller opplevelsesbasert læring (Ø. S. Andreassen & Jørgensen, 2022, s. 36). I tillegg dukker religionsvitenskapelig metode opp igjen, som inspirasjonskilde og grunnlag for didaktikken. Det kanskje mest omfattende bidraget om elevaktiv læring er derimot Beate Børresens og Kåre Fuglseths artikkel om «Filosofisk samtale» og «Tren tanken» som verktøy for å få til utforskning i KRLE-faget. De løfter fram disse to undervisningsformene som en metode for elevaktiv dybdeløring, som samtidig både er fri og strukturert (Børresen & Fuglseth 2022, s. 100–101). De svarer også på utfordringen om hvordan en kan vurdere utforskning (Ø. S. Andreassen & Jørgensen, 2022, s. 36), ved å foreslå tre konstituerende kjennetegn: 1) at det er en induktiv prosess, 2) at den skiller mellom å gå utover og innover og 3) at det er en ekte problemstilling, det vil si at svaret faktisk ikke er kjent (Børresen & Fuglseth, 2022, s. 104–105). Dette er ikke en helhetlig ramme for eller en ferdig utviklet idé om hva fagspesifikk dybdeløring skal være i religions- og livssynsfaget, men det peker på at elevaktivitet, engasjement og ikke minst gjenkjennelighet må være sentralt.

Det siste aspektet ved dybdeløring jeg vil ta opp, er prioritering og selvrefleksjon, noe som også ligger implisitt i flere av de nevnte bidragene. Utvalg og refleksjon over egen (forsknings)posisjon er en viktig del av UtForskerne (Jørgensen, 2018; Mongstad et al., 2022), og inngår i den epistemologiske bevissheten som en ønsker skal følge fra religionsvitenskapelig forskning (Aukland, 2022, s. 82; Skeie, 2022, s. 11). Den mest omfattende drøftingen av dette ligger likevel hos Jesper Aagaard Petersen, ut fra et utviklingsprosjekt han gjennomførte sammen med kunstoffag og naturfag, med døden som tema (2019). Også Aagaard Petersen peker på religionsvitenskapelig forskning og den metodo-

logiske rikdommen her som kilde til refleksjon og utforskning (2019, s. 103), men han utvider dette ved også å ta opp potensialet i tverrfaglig samarbeid og i KRLE-faget som en arena for å utforske egne og andres kulturer og eksistensielle tolkninger (2019, s. 102). Ikke minst fant prosjektet en verdi i at tematikken ble aktualisert og gjort relevant for elevene ved at den ble knyttet direkte til deres egne posisjoner og livstolkninger (Petersen, 2019, s. 126). I sum er det da per nå ikke overveldende mye litteratur om hva fagspesifikk dybdelæring skal eller kan være i religions- og livssynsfaget, men bidragene som har kommet, peker mot forskningsfaglige metoder, prosessorientert læring, engasjement og (personlig) relevans.

DEL 3: JØDEDOMSUNDERVISNING OG BIG IDEAS FOR RELIGIOUS EDUCATION: POTENSIAL OG FALLGRUVER

Flere av disse momentene, som blir tatt opp som kjennetegn på dybdelæring i religions- og livssynsfaget, går igjen i undervisningsrammeverket Big Ideas for Religious Education (Big Ideas for Religious Education, u.å.; Wintersgill, 2017, s. 2–3; Wintersgill et al., 2019, s. 5). Derfor legger jeg dette rammeverket til grunn for drøftingen av potensialet i LK20 når det gjelder jødedomkundervisning, som en operasjonalisering av hvordan religionsdidaktikere ser for seg dybdelæring. Da handlingsrommet i LK20 er stort, kan en slik operasjonalisering utvilsomt ta mange former, men Big Ideas for Religious Education er et nytt og oppdatert undervisningsrammeverk utviklet av et anerkjent miljø som har vært og er dypt involvert i utviklingen av religions- og livssynsundervisning i Europa det siste tiåret. Derfor er deres forståelse et rimelig utgangspunkt, og det å bruke et konkret undervisningsrammeverk hjelper meg å holde drøftingen konkret.

Arbeidet med Big Ideas for Religious Education kom også i gang etter en evaluering av britiske læreplaner i 2013 som etterlyste nettopp mer dybdelæring og mindre stoffmengde (2017, s. 6):

It is a demanding task to recast RE as a critical, dialogic and inquiry-led subject, drawing upon multi-disciplinary, multi-methodological and encounter-driven approaches, and encompassing both religious and non-religious worldviews, thereby better to reflect the academic study of religion(s) and worldview(s) and the (non-)belief profile(s) of contemporary society, be that in England or elsewhere. But this challenge (...) represents a significant opportunity which must not be missed (Freathy & John, 2019b, s. 22).

Først av alt bygger rammeverket på nettopp læring gjennom store idéer, og skaperne har formulert seks store idéer for religions- og livssynsundervisning som grunnstruktur:

1. Continuity, Change and Diversity
2. Words and Beyond
3. A Good Life
4. Making Sense of Life's Experiences
5. Influence, Community, Culture and Power
6. The Big Picture

(Freathy & John, 2019b, s. 12; Big Ideas for Religious Education , u.å.).

De seks store idéene er fokuspunkt, ikke avgrensede, lukkede kategorier, og bør åpne for overlapping og samarbeid både på tvers her og med andre fag (Wintersgill et al., 2019, s. 9–10). Dette er en fleksibel, kompetanse-orientert tilnærming (Wintersgill, 2017, s. 10), som skal gi rom for elevaktiv undervisning og ikke minst kontinuitet og sammenheng i undervisningsløpet (Wintersgill, 2017, s. 16).

Når det gjelder det norske KRLE-faget, bryter da Big Ideas for Religious Education med verdensreligionsparadigmet og legger til rette for en mer tematisk, spørsmåls-drevet tilnærming. Med andre ord gjør undervisningsrammeverket nettopp det mange er urolige for med fagfornyelsen og LK20, nemlig at undervisningen blir prisgitt lokal kompetanse (jf. Bråten & Skeie, 2020, s. 11; Dyvig & Næss, 2018, s. 103–104; Kjølleberg, 2019, s. 65; Skeie, 2020, s. 422). Hele Big Ideas for Religious Education er lagt opp som et verktøy for lokalt læreplanarbeid og lokal undervisningsutvikling, og det er flere studier som viser at slikt lokalt arbeid kan ligge tidvis langt unna intensjoner og innhold i nasjonale læreplaner (Berglund, 2013, s. 181; Engelsen, 2019, s. 63; Karseth et al., 2022, s. 32; Skeie, 2015, s. 242–244). Videre minnes en Christensens poeng om at religions- og livssynslærere typisk har vært utdannet ved kristne og/eller teologiske utdanningsinstitusjoner (1986), og Skeie har også pekt på at mange KRLE-lærere i Norge ble utdannet til det konfesjonelle kristendomsfaget før 1997 (2015, s. 244). Som nevnt i det foregående, fører dette sjelden til forkynnelse, men det medfører gjerne en risiko for en klasseromsdiskurs og et «vi» som er norsk, sekulært og post-protestantisk (jf. Bengtsson, 2020, s. 9; Berglund, 2013, s. 181; Flesner, 2015, s. 258). Big Ideas for Religious Education gir i seg selv ingen rammer som forhindrer dette, men Barbara Wintersgill og kollegaene hennes understreker at dybdelæring ikke betyr å redusere antall religioner og livssyn som det blir undervist om. Poenget ligger i hvordan en underviser om dem (Wintersgill et al., 2019, s. 11). Men å utruste lærere til dette ligger utenfor både Big Ideas for Religious Education og læreplanen, men heller i utdanningene som kvalifiserer til yrket.

Når det gjelder (lærer)utdanning, er det nærliggende å fortsette med å se på dybdelæringens tilknytning til metoder og praksis fra religionsvitenskap. Som jeg viser i drøftingen, regnes dette av mange som sentralt for å utvikle fagspesifikk dybdelæring for religions- og livssynsfaget. En religionsvitenskapelig forankring

skal sikre både bredere kompetanse og epistemisk bevissthet, noe som også vektlegges i Big Ideas for Religious Education. Her er et viktig moment at elevene skal kunne finne og formulere såkalte overførbare spørsmål, spørsmål som knytter tematikken til andre og bredere felt enn det undervisningen tar utgangspunkt i (Wintersgill, 2017, s. 26). Denne koblingen til forskning samsvarer godt med Christensen (1986) og Winje (2003), som skriver at vendingen mot religionsvitenskap i 1980- og 1990-årene gjorde at jødedom ble presentert på mer egne, eller i det minste religionsvitenskapelige, premisser. Dette var en bedring fra tidligere, uttalt kristne tolkningsrammer, men, som fagfeltet siden har kommet til, ligger det mye protestantisk forforståelse også i religionsvitenskapen (Anker, 2017; Beckmann, dette nummeret; Jackson, 2008). Det vil si at religionsvitenskapelig praksis og metode ikke automatisk sikrer mot de verdiladede forforståelsene (jf. Bengtsson, 2020; Brynsett, 2020) eller eksotismene (jf. Thomas, 2020; Thomas & Rolin, 2019) som tidligere har fulgt jødedomundervisning.

For eksempel kommer et mer eller mindre tydelig protestantisk religionsbegrep til syne i et undervisningsopplegg om Toraen og dens betydning i jødedom i Big Ideas for Religious Education (Big Ideas for Religious Education, 2022b). Den store idéen som ligger til grunn for opplegget, er hvordan bøker og andre medier kommuniserer menneskers «tro, verdier, forpliktelser og identiteter»¹ (Big Ideas for Religious Education, 2022b, s. 1). Dermed går selve rammeverket ut fra en religionsforståelse som ligger nær protestantisme, hvor meningsinnholdet er grunnleggende og avgjørende når det gjelder bøker, tekster og fortellinger. Å ta tak i tro og verdier er selvsagt ikke problematisk i seg selv, men det er etter hvert mye religionsvitenskapelig forskning på det at bøker og tekster har mange roller og funksjoner, hvor formidling av meningsinnholdet ikke er det primære (se f.eks. Farstad, 2013; Havnevik, 2011; Taylor, 2015). Den danske religionsviteren Marianne Schleicher har kritisert den seiglivede inndelingen i bokreligioner og opplevelsesreligioner ved å analysere og forstå nettopp torarullen som et kultobjekt og som en del av religiøse opplevelser i gudstjenestene (2008). Så blir praksis, materialitet og annet også tatt med i undervisningsopplegget i Big Ideas for Religious Education, men øvelser eller spørsmål knyttet til meningsinnhold og tolkning kommer gjennomgående først, mens tema i forbindelse med bruk, gjenstander og kunst blir tatt opp senere (Big Ideas for Religious Education, 2022b, s. 1–2). Dette kommuniserer et hierarki eller en prioritering av meningsinnhold som i ytterste konsekvens kan spores tilbake til Luthers *sola scriptura*. En slik implisitt protestantisk religionsforståelse kan skape både avstand og fremmedgjøring både for jødiske og andre elever (jf. Jackson, 2008), og/eller fungere normerende når det gjelder representasjon og forståelse av andre religioner, som jødedom (jf. Herberger & Aschim, 2020).

1 «beliefs, values, commitments and identities».

Til slutt er elevaktiv undervisning viktig for dybdelæring – også, om enn tematisert i noe mindre grad, i den religionsdidaktiske mottagelsen av begrepet. Det er sentralt i *Big Ideas for Religious Education*, hvor Wintersgill og kollegaer skisserer tre steg med elevene som aktører: Først skal en 1) identifisere de store idéene, så 2) identifisere relevante spørsmål knyttet til disse, for så 3) å finne overførbare spørsmål. For eksempel: 1) fortellinger i religioner og livssyn, som en kan spørre om, 2) hvor er disse fortellingene, hva handler de om, hvorfor kalles de hellige, og så videre, før en til slutt kommer til 3) overførbare spørsmål, som hvordan er disse fortellingene relevante i samfunnet eller hva vil det si at noe er hellig? (Wintersgill, 2017, s. 25–26).

Om vi går tilbake til undervisningsopplegget om Toraen i *Big Ideas for Religious Education*, finnes et godt eksempel på en slik struktur i Økt 3: Når en skal ta opp og lære om åpenbaringen av de ti bud på Sinai fjellet, foreslår forfatterne her først 1) å drøfte hva fortellingen sier og hvordan den kommer til uttrykk i ulike medier. Så skal elevene 2) finne et bilde som illustrerer hendelsene, og så svare på spørsmål som «Hvorfor valgte du dette bildet?», «Hvilke stikkord passer til det?», «Hva viser det om Gud?» og «Hva sier det om de ti bud?» Til slutt skal elevene 3) jobbe med spørsmål som «Går disse synspunktene eller temaene igjen i andre tekster?», «Hva sier de om Guds makt?» og «Hva kan disse synspunktene si om Toraens rolle i jødisk liv i dag?» (*Big Ideas for Religious Education*, 2022b, s. 3–4). Slik struktureres læringen som spørsmål og ut fra elevenes egne utgangspunkt, i tre steg som beveger seg fra det nære og konkrete til det mer abstrakte og overførbare.

Et annet eksempel er et opplegg for aldersgruppen 7–9 år, hvor elevene skal utforske og lære om skapelsesberetningen gjennom Josef Haydns Skapelsen (*Big Ideas for Religious Education*, 2022a). Her er også den store idéen som ligger til grunn, at religiøse idéer og følelser blir kommunisert gjennom ulike uttrykksformer og i ulike medier, og første del av økta er nettopp å ta opp og snakke om dette med elevene. Så spiller læreren ulike utdrag fra musikken og ber elevene vurdere og komme med forslag til hvilken følelse de mener de ulike utdragene kommuniserer. Dette blir i sin tur utvidet ved at elevene skal tenke på og finne fram til annen musikk som uttrykker samme følelse, gjerne som en hjemmelekse, hvor de spør familie og venner om forslag (*Big Ideas for Religious Education*, 2022a, s. 3). Slik legger *Big Ideas for Religious Education* til rette for elevaktiv læring, som bidrar til større relevans og mer engasjement. Wintersgill med kollegaer peker på at det generelt har vært en dreining bort fra et overveldende institusjonelt fokus i religions- og livssynsundervisningen, til å vektlegge det personlige (2019, s. 12–13). Dette speiler samfunnsutviklingene og oppfyller ønsker om relevans og engasjement. Samtidig kan det også ha uønskede følger, dersom dette perspektivet igjen blir enerådende (Wintersgill et al., 2019, s. 13). Bengtssons (2020) og

Brynsetts (2020) observasjoner tyder også på at større elevaktivitet ikke nødvendigvis fører til mer nyansert jødedomsundervisning, da sekulære verdier og protestantisk forforståelse kan være godt etablert, også i elevgruppen.

Jeg tror nøkkelen til å ta opp og arbeide med representasjon og mangfold ligger i undervisningsrammeverkets tredje steg, som inviterer til metadiskusjoner og (selv)refleksjon (Wintersgill et al., 2019, s. 14–15). Slik jeg ser det, ligger mye av potensialet i Big Ideas for Religious Education til å ta opp og redusere utfordringene knyttet til jødedomsundervisning nettopp i rommet for (selv)refleksjon og utforskning av egen og andres posisjonalitet. I det foregående eksemplet innbefattes dette i at elevene kobler følelsene fra Haydns musikk til musikk de kjenner selv, og også i at de søker andres, her familie og venners, musikksmak og assosiasjoner. I undervisningsopplegget om Toraen reflekterer elevene over at Toraen opererer i et landskap med flere tekster og også over at dens rolle og innflytelse endrer seg i løpet av historien. Rob Freathy og Helen C. John skriver at det overordnede grepet for Big Ideas for Religious Education er å legge til rette for møter: møter med religioner og livssyn, møter med en selv og andre, møter med kunnskap og metoder, og møter med «den virkelige verden» (2019b, s. 13). Å se religions- og livssynsundervisning som møter mellom elever og ulike kompetanser og ulik kunnskap er da tenkt å fremme både elevaktiv undervisning og relevans/aktualitet (Freathy & John, 2019a, s. 28–29), og ikke minst å gi anledning til refleksjon – både over en selv og andre, og over faglige metoder og epistemologi (Freathy & John, 2019b, s. 16).

Med dette grepet svarer Big Ideas for Religious Education på mange av momentene som har blitt fremmet som viktige for dybdelæring i KRLE-faget, samtidig som det åpner for å tematisere forforståelser og rådende diskurser. Hverken religionsvitenskap eller de fleste norske skoleklasser vil kunne innta en posisjon som representerer jødedom på en tilfredsstillende måte. Men, om undervisningen forstås som møter, og det legges til rette for (selv)refleksjon over egen posisjon og refleksjon over rådende diskurser i disse møtene, vil det være et potensial for å gjøre forforståelser til utgangspunkt for læring og utveksling, heller enn epistemiske tvangstrøyer. Slik refleksjon over kunnskap og posisjon er viktig også for religionsvitenskapelig forskning, for å utvikle epistemisk bevissthet (Jackson, 2008, s. 311), og vektlegges av Flesner i hennes konklusjon om mangfold i religions- og livssynsundervisningen:

I maintain, based on the observations of teaching and the students' reasoning that thematic teaching or teaching based on concepts and questions of life compared to teaching based on the religion-by-religion organizing principle, has greater potential to develop students' conceptual understanding and capability to generalize, compare and identify similarities and differences between and within the different traditions. (Flesner, 2015, s. 271–272)

Dette ansporer til Robert Jacksons «refleksiv undervisning», som han lanserte i 1997 og har promotert siden (1997, 2008). Idéen er grundig presentert og drøftet tidligere (se for eksempel Herberger & Aschim, 2020), og jeg stiller meg i rekken av dem som viser til dette som et viktig bidrag for å bedre representasjon og mangfold i religions- og livssynsundervisningen – også med utgangspunkt i dybdelæring og LK20.

KONKLUSJON

I lys av tilbakemeldinger og kritikk rettet mot fagfornyelsen for KRLE når det gjelder bredden i undervisningen og innhold om religions- og livssynsminoriteter, har jeg utforsket hvilke muligheter og utfordringer knyttet til jødedomundervisning som ligger i LK20. Først så jeg på eksisterende forskning på og diskusjoner om jødedomundervisning i Norge og Norden, for å samle dette til en slags *status quaestionis*. Her fant jeg at jødedomundervisningen i etterkrigstiden gjerne var knyttet til bibelhistorie og urkristendom, og da ble behandlet ut fra dertil tilhørende kristne tolkningsrammer. Dette begynte å endre seg i 1980-årene, og fra 1990-årene ble jødedom heller satt inn i en jødisk-kristen kulturarv, men da med vekt på dens nord- eller vesteuropeiske former. Fra 2000-tallet har mangfold vært vektlagt i norsk og nordisk religions- og livssynsundervisning, men studier viser at fortidens synder kan henge igjen i en implisitt majoritetsdiskurs som går ut fra sekulære, post-protestantiske verdier og forforståelser.

I artikkelens andre del introduserte jeg begrepet dybdelæring og dens posisjon i LK20. Videre så jeg på hvordan dybdelæring er begynt å bli tenkt inn i religionsdidaktikk og undervisning i KRLE. I del 3 så jeg til slutt på undervisningsrammeverket Big Ideas for Religious Education som et eksempel på og et forsøk på å konkretisere dybdelæring innenfor religions- og livssynsfaget, og drøftet dette opp mot utfordringene fra del 1. Her kom jeg fram til at dybdelæringens tette tilknytning til forskning og vektlegging av elevaktiv undervisning, for å skape relevans og engasjement, ikke i seg selv forhindrer en fremmedgjørende majoritetsdiskurs. Både religionsvitenskapen og elevgrupper kan være preget av verdier og forforståelser som bygger på sekulære, post-protestantiske posisjoner. Der hvor dybdelæring, og da Big Ideas for Religious Education, derimot ser ut til å kunne gjøre noe, er i vektleggingen av (selv)refleksjon i undervisning og læringsløp. (Selv)refleksjon endrer ikke elevers eller læreres posisjon eller bakgrunnskunnskap, men gjør denne eksplisitt og tematiserer posisjoner når elever «møter» religioner og livssyn, som jødedom. For å vende tilbake til utgangspunktet, spørsmålet om hvorvidt LK20 og dybdelæring gir rom for å håndtere utfordringer knyttet til jødedomundervisning, blir da svaret: ikke nødvendigvis, men her ligger et potensial i arbeidet med refleksjon og posisjonalitet.

LITTERATUR

- Andersland, I. (2019). *Religion Education, Religious and National Identity, and the Purpose of Education: An Idea Analysis of two Debates Concerning RE in the Norwegian Storting* [Doktorgradsavhandling]. MF vitenskapelig høyskole.
- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk: En innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Andreassen, S.-E. & Tiller, T. (2021). *Rom for magisk læring? En analyse av læreplanen LK20*. Universitetsforlaget.
- Andreassen, Ø. S. & Jørgensen, C. S. (2022). Et ressursperspektiv på uenighet: Analyse av kjerneelementet Utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder. *Prismet*, 73(1–2), 23–49. <https://doi.org/10.5617/pri.9696>
- Anker, T. (2017). På tide å si farvel til verdensreligionene? I M. von der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 25–34). Universitetsforlaget.
- Aukland, K. (2022). Kunnskapsproblemet og utforskning med ulike metoder: Å lære om vis-a-vis å lære hvordan. *Prismet*, 73(1–2), 79–97. <https://doi.org/10.5617/pri.9699>
- Bakke, H. M. (2017). *Jødedom og antisemittisme i KRLE: Hvilket fokus har jødedom i KRLE-undervisningen, og hvordan kan et fokus i KRLE på dagens jøder, jødedom og antisemittiske holdninger danne grunnlag for toleranse hos norske elever?* [Masteroppgave]. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
- Banik, V. B. & Kjøstvedt, A. G. (2022). Kollektive minner og universalisering: Holocaust i den nye norske læreplanen for grunnskolen. *Nordidactica*, 2022(3), 149–170.
- Bekken, H. (1977). Jødene – i skolens lærebøker i kristendom. *Kirke og Kultur*, 82, 129–141.
- Bengtsson, H. (2020). Didaktiska reflektioner om judendom, stereotyper och tankefigurer. *Nordisk judaistik / Scandinavian Jewish Studies*, 31(2), 3–20. <https://doi.org/10.30752/nj.89966>
- Berglund, J. (2013). Swedish Religion Education: Objective but Marinated in Lutheran Protestantism? *Temenos*, 49(2), 165–184. <https://doi.org/10.33356/temenos.9545>
- Big Ideas for Religious Education. (2022a). Units of learning: Ages 7–9: Big Idea 2: Papa Haydn's Musical Creatures. I B. Wintersgill (Red.), *Big Ideas for Religious Education*. Hentet 24. februar 2023 fra <https://bigideasforre.org/wp-content/uploads/2022/04/B3b-7-11-BI2-v1.pdf>
- Big Ideas for Religious Education. (2022b). Units of learning: Ages 11–14: Big Idea 2: Is there more to a book than its cover? I B. Wintersgill (Red.), *Big Ideas for Religious Education*. Hentet 16. oktober 2022 fra <https://bigideasforre.org/wp-content/uploads/2022/06/C11-14-BI2-v1.docx>

- Big Ideas for Religious Education. (u.å.). *Big Ideas for Religious Education: Curriculum Design for a 21st Century Education in Religion and Worldviews*. Hentet 21. september 2022 fra <https://bigideasforre.org/>
- Borgegård, G. (1986). Eksempel på undervisning om judendomen i Sverige. *Nordisk judaistik / Scandinavian Jewish Studies*, 7(1), 35–41. <https://doi.org/10.30752/nj.69403>
- Brynsett, C. M. (2020). *Betydningen av ekskursion i KRLE-undervisningen* [Masteroppgave]. MF vitenskapelig høyskole.
- 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), 579. <https://doi.org/10.3390/rel11110579>
- Børresen, B. & Fulgseth, K. (2022). Avklaring og prøving: Filosofisk samtale og Tren tanken som utforskende arbeidsmåter. *Prismet*, 73(1–2), 99–115. <https://doi.org/10.5617/pri.9700>
- Christensen, M. (1986). Undervisning i jødedommen i Danmark: Kristendom på barnestadiet eller myndigt individ? *Nordisk judaistik / Scandinavian Jewish Studies*, 7(1), 42–46. <https://doi.org/10.30752/nj.69404>
- Dahl, T. & Østern, T. P. (2019). Dybdelæring med overflate og dybde. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. Aa. Petersen, A.-L. Østern & S. Selander (Red.), *Dybdelæring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 39–56). Universitetsforlaget.
- Dupper, D. R., Forrest-Bank, S. & Lowry-Carusillo, A. (2015). Experiences of Religious Minorities in Public School Settings: Findings from Focus Groups Involving Muslim, Jewish, Catholic, and Unitarian Universalist Youths. *Children & Schools*, 37(1), 37–45. <https://doi.org/10.1093/cs/cdu029>
- Dyvik, E. E. & Næss, M. H. (2018). *Fornyelsen av religionsfaget: En kvalitativ studie av spenningene i utarbeidelsen av kjerneelementene for religionsfaget* [Masteroppgave]. MF vitenskapelig høyskole.
- Engelsen, B. U. (2019). Fremtidens skole: Gjensyn med vitenskapssentrert læreplantenkning? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 103(1), 53–64. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-01-06>
- Farstad, M. H. (2013). Lyden av Guds ord: Koranresitasjon som estetisk virksomhet. I I. S. Gilhus & L. Mikaelsson (Red.), *Religion i skrift: Mellom mystikk og materialitet* (s. 110–132). Universitetsforlaget.
- Flesner, K. K. (2015). *Religious Education in Contemporary, Pluralistic Sweden* [Doktorgradsavhandling]. Gøteborgs universitet.
- Flesner, K. K. (2020). Mångfald och sekularitet i religionskunskapsundervisning. *Prismet*, 71(4), 393–406. <https://doi.org/10.5617/pri.8367>
- Freathy, R. & John, H. C. (2019a). 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>

- Freathy, R. & John, H. C. (2019b). Worldviews and Big Ideas: A Way Forward for Religious Education? *Nordidactica*, (4), 1–27.
- Halvorsen, E. M. (2017). *Kulturarven i skolen: Felleskultur og elevmangfold*. Universitetsforlaget.
- Havnevik, H. (2011). Bokkult i buddhismen: Buddhistiske teksters magiske og rituelle funksjoner i Tibet, Mongolia og Himalaya. I S-A. Naguib og B. Rogan (Red.), *Materiell kultur & kulturens materialitet* (s. 233–253). Novus forlag.
- Herberger, T. & Aschim, A. (2020). Jødisk mangfold i norske KRLE-lærebøker? *Prismet*, 72(1), 5–21. <https://doi.org/10.5617/pri.8725>
- Hilt, L. T., Riese, H. & Søreide, G. E. (2019). Narrow identity resources for future students: The 21st century skills movement encounters the Norwegian education policy context. *Journal of Curriculum Studies*, 51(3), 384–402. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1502356>
- Illman, K.-J. (1986). Judar och judendom i kristen skolundervisning. *Nordisk judaistik / Scandinavian Jewish Studies*, 7(1), 1–6. <https://doi.org/10.30752/nj.69399>
- Iversen, L. L. (2012). *Religious Diversity in Education in Europe: Bd. 21. Learning to be Norwegian: A Case Study of Identity Management in Religious Education in Norway*. Waxmann.
- Jackson, R. (1997). *Religious education: An interpretive approach*. Hodder & Stoughton.
- Jackson, R. (2008). The Emergence and Development of the Interpretive Approach. I H. Streib, A. Dinter & K. Söderblom (Red.), *Lived Religion: Conceptual, Empirical and Practical-Theological Approaches: Essays in Honor of Hans-Günter Heimbrock* (s. 309–322). Brill.
- Jørgensen, C. M. (2018). RE-searchere i KRLE-lærerutdanningen: Noen refleksjoner. *Prismet*, 69(1), 91–98. <https://doi.org/10.5617/pri.6156>
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (EVA2020 Rapport 1). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2022). *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk: Prosesser, rammer og sammenhenger* (EVA2020 Rapport 4). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). Kristendomskunnskap. I *Mønsterplan for grunnskolen* (s. 84–94). Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). Kristendomskunnskap. I *Mønsterplan for grunnskolen* (s. 102–120). Aschehoug.
- Kjeldsen, K. (2022). Religionsfag som det muliges kunst eller umulige kompromiser? De Skandinaviske religionsfags utviklinger siden 1990-erne. *Nordidactica*, (1), 1–26.

- Kjølleberg, A. (2019). *Veien videre for fagfornyelsen: En kvalitativ undersøkelse av lærerutdanningenes reaksjon på forslag til nye læreplaner* [Masteroppgave]. MF vitenskapelig høyskole.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996). Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering. I *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (s. 87–108).
- von der Lippe, M. & Undheim, S. (2017). Hva skal vi med et felles religionsfag i skolen. I M. von der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 11–24). Universitetsforlaget.
- Mongstad, B., Wendel, G., Jørgensen, C. M. & Freatly, R. (2022). Omtale av undervisningsressurs: UtForskerne: En ny tilnærming til religions- og livssynsundervisning i barneskolen. *Prismet*, 73(1–2), 137–144.
- Moulin, D. (2016). Reported schooling experiences of adolescent Jews attending non-Jewish secondary schools in England. *Race, Ethnicity and Education*, 19(4), 683–705. <https://doi.org/10.1080/13613324.2015.1013459>
- Nicolaisen, T. (2013). *Hindubarn i grunnskolens religions- og livssynsundervisning: Egengjøring, andregjøring og normalitet* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- NOU 2014: 7. (2014) *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
- Petersen, J. Aa. (2019). Religionsfag distribuert som meningsskapende mulighet i en flerfaglig praksis. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. Aa. Petersen, A.-L. Østern & S. Selander (Red.), *Dybdelæring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 101–134). Universitetsforlaget.
- Rasmussen, F. (2019). Verdensreligionsmodellen i religions- og livssynsundervisningen: Hva er egentlig problemet? *Prismet*, 72(1), 39–55. <https://doi.org/10.5617/pri.8729>
- Rasmussen, T. (2020). Den historiske dimensjon i KRLE-faget. *Prismet* 71(4), 323–340. <https://doi.org/10.5617/pri.8355>
- Rian, D. (2000a). Bildet av jødedommen i norsk religionsundervisning. I E. Birkedal, H. Hegstad & G. Skeie (Red.), *Forskning og fundering: Religion og religiøsitet i skole, kyrkje og samfunn. Festskrift til Ole Gunnar Winsnes* (s. 199–213). Tapir Akademisk Forlag.
- Rian, D. (2000b). Det gamle testamente og den jødiske bibel – et fagdidaktisk memento. I T. Jørgensen, D. Rian & O. G. Winsnes (Red.), *Kropp og sjel: Festskrift til professor Olav Hognestad* (s. 131–140). Tapir Akademisk Forlag.
- Schleicher, M. (2008). Torah som kult- og kommentarobjekt: En kritisk refleksjon over Assmans bidrag til helligtekstforskningen. *Religionsvidenskabeligt Tidsskrift*, 52, 39–52.

- Skeie, G. (2009). Religion i skolen – om idealer og realiteter i et mangfoldig Europa. I O. K. Kjørven & B.-K. Ringen (Red.), *Teacher Diversity in Diverse Schools: Challenges and Opportunities for Teacher Education* (s. 309–326). Oplandske Bokforlag.
- Skeie, G. (2015). Statlig styring og folkelig engasjement: Religion og skole mellom det globale og det lokale. I A. Kalvig & A. R. Solevåg (Red.), *Levende religion: Globalt perspektiv – lokal praksis* (s. 232–249). Hertervig Akademisk.
- Skeie, G. (2020). Fagfornyelsen i KRLE og Religion og etikk: Etter læreplanen – før implementeringen. *Prismet*, 71(4), 421–427. <https://doi.org/10.5617/pri.8370>
- Skeie, G. (2022). Fra vitenskapelig forskning til utforskning i skolefag: Hvilke utfordringer står religionsdidaktikken overfor? *Prismet*, 73(1–2), 5–21. <https://doi.org/10.5617/pri.9695>
- Sæle, C. (2021). Jødene som fanger av det jødiske: En analyse av norske historielære-bøker for videregående skole. I M. von der Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonsultasjoner, utenforskap og inkludering* (s. 320–340). Universitetsforlaget.
- Taylor, M. (2015). How to do things with Sanskrit: Speech act theory and the oral performance of sacred texts. *Numen*, 62(5–6), 519–537.
- Thomas, A. J. (2020). Synlig og usynlig religion: Umærkede bilder i kapitler om religion. *Prismet*, 71(2), 161–182. <https://doi.org/10.5617/pri.8004>
- Thomas, A. & Rolin, A. (2019). Reading religion in Norwegian textbooks: Are individual religions ideas or people? *British Journal of Religious Education*, 41(1), 41–53. <https://doi.org/10.1080/01416200.2018.1484691>
- Thomassen, E. (2006). Religious Education in a Pluralistic Society: Experiences from Norway. I M. Pye (Red.), *Religion and Reason: Bd. 45. Religious Harmony: Problems, Practice, and Education. Proceedings of the Regional Conference of the International Association for the History of Religions. Yogyakarta and Semarang, Indonesia. September 27th – October 3rd, 2004* (s. 257–266). Walter de Gruyter.
- Thurfjell, D. (2011). Religionswissenschaft and the challenge of multi-religious student groups. *Religion*, 41(2), 209–216. <https://doi.org/10.1080/0048721X.2011.579784>
- Unstad, L. (2014). I skyggen av storesøster? Om kirkelig mangfold i RLE-undervisningen. I K. Fuglseth (Red.), *RLE i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget* (s. 225–248). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. mars). *Høring – læreplaner i KRLE og religion og etikk*. <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/348>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Begrunnelse for valg og prioriteringene i KRLE og religion og etikk*. Hentet 11. september 2018 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/LastNedVedlegg/504>

- Wiktorin, P. (2022). Essentialism i sekulär religionsundervisning. *Nordidactica*, (1), 71–97.
- Winje, G. (2003). *Valg og vurdering av kunstbilder i KRL* (Rapport 2/2003). Høgskolen i Vestfold.
- Winje, G. (2008). Lærebøkene i KRL: Hva har skjedd på ti år? *Norsk teologisk tidsskrift*, (1), 72–88.
- Winje, Ø. & Løndal, K. (2020). Bringing deep learning to the surface: A systematic mapping review of research in primary and secondary education. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 4(2), 25–41. <https://doi.org/10.7577/njcie.3798>
- Wintersgill, B. (Red). (2017). *Big Ideas for Religious Education*. University of Exeter.
- Wintersgill, B., Cush, D. & Francis, D. (2019). *Putting Big Ideas into Practice in Religion Education* (2. utg.). Culham St. Gabriel's Trust.
- Østern, T. P., Selander, S. & Østern, A.-L. (2019). Dybdeundervisning – sanselige designteoretiske og dramaturgiske perspektiver. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. Aa. Petersen, A.-L. Østern & S. Selander (Red.), *Dybdelæring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming* (s. 57–77). Universitetsforlaget.