

# Religion og livssyn som begreper i LK20:

*Utforskning som strategi for å åpne begrepene*

Av Inge Andersland og Oddrun Marie Hovde Bråten

*I denne artikkelen undersøker vi hvordan begrepene «religion» og «livssyn» brukes til å beskrive studieobjektet i de nye læreplanene fra 2020 og spør: Hvordan kan man unngå forenklete fremstillinger, og hvordan kan man la elever møte religioner og livssyn som komplekse historiske og nåtidige forhandlede fenomener? I vår lesning av læreplanene finner vi tilfeller av essensialisert språkbruk samt en videreføring av privilegerte posisjoner for kristendom (i norsk versjon) innenfor religionsbegrepet, og livssynshumanisme (i norsk versjon) for livssynsbegrepet. Dette står i et spenningsforhold til idealer om åpen utforskning av fenomenene, som også er uttrykt i planene. Vi diskuterer videre hvorfor essensialisering og privilegiering av visse tradisjoner kan sees på som problematisk, og foreslår pragmatiske løsninger knyttet til teoretisering av begrepene som vi håper kan bane vei for ikke-essensialistisk og åpen utforskning av religion og livssyn i praktisk undervisning. Vi argumenterer for en utforskende tilnærming til studiet av religion og livssyn i skolen, som en strategi for å åpne opp begrepene for elevene, i tråd med intensjonen i kjerneelement 2 i nye læreplaner: utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder.*

**Nøkkelord:** KRLE, Religion og etikk, religion, livssyn, utforskning, ikke-binære livssyn, ikke-essensialistisk religionsbegrep, LK20, didaktiske ressurser, fortolkende tilnærming, RE-searchers, åpne og lukkede begreper.

INGE ANDERSLAND, (f. 1985), førsteamanuensis i religionsdidaktikk, Institutt for Pedagogikk, Religion og Samfunnsfag (IPRS), Høgskulen på Vestlandet. Inndalsveien 28, 5063 Bergen. [inge.andersland@hvl.no](mailto:inge.andersland@hvl.no)

ODDRUN MARIE HOVDE BRÅTEN, (f. 1968), professor i religions- og livssynsdidaktikk, Institutt for lærarutdanning (ILU), NTNU. 7491 Trondheim. [oddrun.m.braten@ntnu.no](mailto:oddrun.m.braten@ntnu.no)

## INNLEDNING

Begrepene «religion» og «livssyn» spiller en sentral rolle i de nye læreplanene for fagene Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) og Religion og etikk, som ble vedtatt høsten 2020. Begge begrepene blir brukt i planene for å angi tema, innhold og mål for fagene. Samtidig er det en kjensgjerning at begge begrepene kan være både omstridte og mangetydige (Bråten & Everington, 2019; Freathy & John, 2020; Gilhus, 2009; Hylén, 2012; McCutcheon, 2001).

I denne artikkelen ønsker vi å sette søkelys på hvordan begrepene brukes i de nye læreplanene, og gi teoretiske innspill til hvordan denne bruken kan håndteres didaktisk i klasserommene. Målet er å bidra til å sette elever og lærere i stand til å «åpne» begrepene, ved å synliggjøre spenninger og muligheter som bruken av dem fører med seg. Vi ønsker også å bidra til at elever settes i stand til å identifisere og utfordre de politiske føringene som er en del av KRLE-fagets virkelighet.

Artikkelen har tre hoveddeler. I første del vil vi gjøre rede for «religion» og «livssyn» som begreper, og peke på det vi mener er relevante didaktiske perspektiv på tematikken.<sup>1</sup> Her introduseres Bråtens (2021) inndeling av livssyn som supervide, vide, smale og supersmale, og Hyléns (2012) skille mellom essensialistiske og ikke-essensialistiske måter å forstå religion på, inkludert måten han anvender Salers (2000, 2009) teorier om prototypiske religioner. De didaktiske perspektivene vi trekker frem er Jacksons (1997) fortolkende tilnærming og den utforskende tilnærmingen som Freathy med flere (2015, 2017) har eksemplifisert med RE-searchers-tilnærmingen.

Den andre delen er vår lesning av læreplanene i KRLE og Religion og etikk, der vi ser på hvordan begrepene brukes i planene. Tidligere forskning har vist at henholdsvis kristendom og livssynshumanisme i hver sin forstand kan sies å ha hatt en privilegert plass i skolen (Andreassen, 2017; Schjetne & Hansen, 2019). Vi argumenterer for at privilegeringen av disse tradisjonene er videreført i de nye planene, men vi identifiserer også en spenning i forhold til intensjoner om en åpen utforskning.

I den tredje delen tar vi opp igjen de didaktiske perspektivene vi presenterte i del en, og diskuterer hvordan disse konkret kan anvendes for å håndtere bruken av begrepene i planene.

## BEGREPENE «RELIGION» OG «LIVSSYN», OG DIDAKTISKE RESSURSER I MØTE MED DEM

Religionsbegrepet tas stadig opp til diskusjon innen religionsvitenskap og studier av religion generelt (f. eks. Gilhus, 2009; Hylén, 2012; McCutcheon, 2001). Livssynsbegrepet er noe mindre etablert og diskutert enn religionsbegrepet, men er i Norge for eksempel diskutert av Aadnanes (2012).

### Livssyn (Et ikke-binært livssynsbegrep)

Begrepet «livssyn» brukes på ulike måter. Bråten kategoriserer den ulike bruken av livssynsbegrepet i det hun kaller supersmal, smal, vid eller supervid forstand (Bråten, 2018, 2021). Når «livssyn» brukes i betydningen «Human-Etisk Forbund», kaller Bråten det *supersmal* forstand, mens smal forstand er når det omfatter alle

1 Siden livssynsbegrepet i mindre grad har vært tematisert i norsk religionsdidaktisk sammenheng (Bråten 2018), bruker vi en større andel av plassen på å behandle dette begrepet i denne delen. I lesningen vår av læreplanene er begrepene likevel av likestilt interesse.

«sekulære livssyn», til forskjell fra religiøse livssyn. Det Bråten kaller *vid* forstand, er når begrepet omfatter både religiøse og sekulære livssyn, slik det for eksempel er hos Aadnanes (2012). Den siste kategorien, *supervid* forstand, er etablert for å vise til tilfeller der ikke-binære livssyn er inkludert (Bråten, 2021). Med ikke-binære livssyn menes livssyn som unndrar seg kategorisering som enten «religiøst» eller «sekulært». Studier av hva som kjennetegner livssynene til de som kaller seg ikke-religiøse, har vist et mangfold som noen ganger unndrar seg et slikt skille (Lee, 2015; Urstad, 2017). Bråtens inndeling gir en hjelp til å håndtere livssynsbegrepet, fordi det fanger opp at det brukes på flere ulike måter.

I senere tid har flere forsøkt å (re-)lansere «livssyn» (eng. «worldviews») som et alternativt overordnet begrep for religionsfagets innhold (f. eks. CoRE, 2018; Miedema, 2018; Taves, 2019; Taves et al., 2018). Det innebærer å bruke begrepet i *vid* eller *supervid* forstand, og at begrepet «religion» kan erstattes med «livssyn».

Religionsviteren Ann Taves og hennes samarbeidspartnere har argumentert for en slik erstatning av begrepet «religion» med «livssyn» ved å peke på at det kan være mulig å stabilisere livssynsbegrepet på måter som ikke har vært mulig for religionsbegrepet (Taves, 2019; Taves et al., 2018). Der religionsbegrepet stadig unndrar seg konsensus om en definisjon, mener de livssynsbegrepet kan understøttes av en stabil biologisk fundert teori. Det mest vanlige så langt har likevel vært at forskere beskriver livssynsbegrepet som mangetydig (Bråten, 2018, 2021; Bråten & Everington, 2019; Jackson, 2014; Kooij, 2016; Ristinemi et al., 2018; Shaw, 2019; Åhs, 2020).

Taves (2018) sitt livssynsbegrep er bygget opp med utgangspunkt i «store spørsmål». Hun oppsummerer de store spørsmålene som «1. Hva er? (ontologi), 2. Hva er sant, og hva er usant? (epistemologi), 3. Hva er godt og ondt? (aksiologi), 4. Hvordan bør jeg handle? (praxeologi), 5. Hvor kommer alt fra? (forklaringer) og 6. Hvor skal vi? (prediksjon). Disse spørsmålene kan både stilles når man utforsker organiserte livssyn, slik som religioner, men også i meningsskapning som skjer hos enkeltpersoner og i spesifikke situasjoner disse befinner seg i.» (Bråten 2021, s. 3).<sup>2</sup> Taves (2018) trekker også veksler på teori fra psykologien, om generelle meningssystemer. Her skiller det mellom «mening med livet» og «mening i livet». Meningsskapningsteori i psykologien brukes gjerne i forbindelse med traumer og traumebehandling, der det viser seg at vonde opplevelser kan frembringe meningskapning. Imidlertid viser man også til menneskets generelle meningskapende evne, og evnen til å skape en verden ('the world making capacities of humans'). Det er med utgangspunkt i kombinasjonen av «store spørsmål» og meningskapningsteori samt evolusjonsteori, at Taves og Asprem (2019) hevder det er mulig å stabilisere livssynsbegrepet mer enn det som har vært mulig med religionsbegrepet (se også Taves 2019, s. 8).

2 Oversatt til norsk av forfatterne.

Taves, Asprem og Ihms (2018) hevder videre at en fordel med livssynsbegrepet er at det gjør det mulig å unngå det binære skillet mellom religion og ikke-religion. Forskningen på ikke-religiøse livssyn viser at det blant dem som krysser av for «ikke-religiøs» på spørreskjema finnes varierte livssyn som kan beskrives både som religiøse eller sekulære, åndelige eller ikke, eller som livsstiler. Flere har derfor konkludert med at de binære kategoriene religion og ikke-religion ikke lenger er dekkende for hvilke livssyn som nå er utbredt (f. eks. Lee, 2015; Murphy, 2017; Wallis, 2015).

Derfor, sier Taves og hennes samarbeidspartnere, er det behov for en overordnet rubrikk som inkluderer religiøse og ikke-religiøse aspekter, og der disse «nones» ikke lenger trenger å bli definert i motsetning til/som negasjon til «religion» (Taves, 2018, 2019; Taves & Asprem, 2019; Taves et al., 2018). Ved at et livssynsbegrep med utgangspunkt i «store spørsmål» får fungere som en slik overordnet rubrikk, kan forskere frigjøres fra problemet med å definere religion og ikke-religion.

Spørsmålet om hvilket begrep som bør være det primære, har også en etisk side. Med et åpent religionsbegrep kan man komme til å beskrive noe eller noen som religiøs som selv ikke ønsker å la seg definere på den måten (Urstad, 2017). Livssyn kan derfor kanskje være lettere å akseptere som en åpen overordnet kategori, gitt en forståelse av at dette kan være religiøst, ikke-religiøst eller til og med ikke-binært (Bråten, 2021). Dette virker mer passende i et fag der flere av elevene ikke synes religion er viktig, og kanskje på mange måter ukjent. Lippe (2011) beskriver for eksempel hvordan mange unge ikke har noe forhold til religion.

I skolesammenheng er det samtidig en utfordring at livssynsbegrepet ofte knyttes konkret til livssynshumanisme, slik for eksempel Human-Etisk Forbund representerer (Bråten, 2018; Bråten & Everington, 2019). Schjetne og Borchgrevink Hansen (2019) fant i sin studie at fremstillingen av sekulærhumanismens historie i norske lærebøker innebar en privilegert posisjon. De peker også på hvordan en slik posisjon blir problematisk når denne bevegelsen i de samme lærebøkene fremstilles som det tradisjonelle opphavet til store deler av det normative grunnlaget for skolen, som demokrati, menneskeverd og menneskerettigheter. Det kan altså være gode grunner til å se nærmere på bruken av begrepet i skolen, i lys av nyere forskning om sammensatte og ikke-binære livssyn.

### Religion (Et ikke-essensialistisk religionsbegrep)

Undervisningen i grunnskolefaget KRLE kan ikke rangere ulike former og uttrykk innenfor religions- og livssynstradisjoner. Det følger av det menneskerettslige kravet om at undervisningen i obligatoriske religionsfag må være objektiv, kritisk og pluralistisk (se f.eks. Lied, 2009).

Hylén (2012, 2014) har vist at en slik uakseptabel rangering noen ganger finnes latent i selve religionsbegrepet, når det brukes i det han kaller essensialistisk form.

Essensialisme handler ifølge Hylén om at ett eller flere trekk ved et fenomen utpekes til fenomenets essens, mens andre trekk ved det samme fenomenet ikke får samme status. På bakgrunn av dette skillet kan en så avgjøre om andre fenomen tilhører samme kategori, basert på om det essensielle trekket er til stede eller ikke (Hylén, 2014, s. 17).

Et essensialistisk religionsbegrep vil innebære at elementer ved en religions- eller livssynstradisjon utpekes til denne tradisjonens essens, og på den måten alltid innebære en rangering av ulike former og uttrykk innenfor tradisjonen. Noen aspekter får status som essensielle, mens andre blir sekundære. Dette vil vi mene innebærer at et essensialistisk religionsbegrep ikke bør brukes i KRLE-faget, og vi vil derfor løfte fram noen alternative måter å tenke på som gjør det mulig å unngå essensialiserende fremstillinger

Boka *Religion and Education: the forgotten dimension of Religious Education?* (Biesta & Hannam, 2021) har som utgangspunkt at det er krise i britisk religionsundervisning. Krisen består av at man har glemt religion som levende realitet i folks liv, når man behandler religionene som essensialiserte objekter. I kapitlet til Biesta, Panjwani og Revell (2021) blir Islam brukt som eksempel på hvorfor essensialiserende fremstillinger er problematiske. Hva er Islams kvinnesyn? Dette er ikke et spørsmål det går an å svare på, fordi muslimer skaper Islam og Islam skaper muslimer. Likevel er dette eksempel på spørsmål norske skoleelever stadig stilles overfor.

Cush og Robinson (2020, s. 68–69) ser alvorlig på problemene som følger i kjølvannet av religionsbegrepets vestlige og moderne opphav. I verste fall kan snakk om «religioner» skape et inntrykk av at vi her har å gjøre med et sett med statiske, gjensidig utelukkende størrelser, som står i konkurranse med hverandre. Denne måten å bruke religionsbegrepet på mener de er med på å danne grunnlaget for fordomsfulle og generaliserende utsagn, for eksempel om «alle kristne», «alle muslimer» osv.

I sin gjennomgang av en rekke asiatiske tradisjoner viser Cush og Robinson hvordan det at vestlig kristendom har vært modell også for det akademiske religionsbegrepet, skaper problemer for forståelsen. Et interessant moment er hvordan det de kaller en vestlig forståelse av religion opererer med grenser (Cush & Robinson, 2020, s. 71). I en tradisjonell verdensreligionsmodell for innholdet i religionsfag (Anker, 2017) blir religionene fremstilt som adskilte størrelser med klare grenser, og det å skulle høre til flere av disse størrelsene samtidig virker irrasjonelt.<sup>3</sup> Slike grensedragninger, og modellens mangel på åpenhet for fleksibel

---

3 Anker (2017, 31–33) går også gjennom kritikken av verdensreligionsbegrepet fra Masuzawa (2005) og Cotter & Robertson (2016), som blant annet viser at dette begrepet har blitt brukt til å rangere ulike religiøse tradisjoner og uttrykk på en måte som må håndteres kritisk. I vår artikkel er fokuset på begrepene «religion» og «livssyn», og vi lar derfor den særegne problematikken knyttet til begrepet «verdensreligioner» ligge i denne omgang.

tilhørighet, gjør den uegnet til å beskrive og ordne de fenomenene som Cush og Robinson skildrer fra land som India, Kina og Japan (Cush & Robinson, 2020, s. 72–80).

Til tross for disse alvorlige innvendingene beholder Cush og Robinson religionsbegrepet. De forklarer at de «fremdeles trenger et ord for å vise til det området av menneskelig erfaring som de prøver å diskutere, og alternativer som ‘tro’, ‘tradisjon’ eller ‘kultur’ er også problematiske» (Cush & Robinson, 2020, s. 70). Konklusjonen på begrepsdiskusjonen blir i stedet at enhver må være åpen og bevisst på problemene som hefter ved begrepet, og gjøre rede for egen bruk.

I forlengelse av den oppfordringen vil vi også peke ut noen sider ved religionsbegrepet slik vi forstår det her. Det er et hovedpoeng for oss å kunne diskutere essensialistiske fremstillinger, og vi har derfor interesse for og nytte av Hyléns (2012, 2014) forsøk på å beskrive et ikke-essensialistisk, åpent religionsbegrep.

Hylén trekker vekslers på Saler (2000, 2009), som kombinerer en Wittgensteinsk tanke om familielikheter med konseptet prototyper fra kognitiv psykologi.<sup>4</sup> Utgangspunktet for Saler er at akademisk bruk av termen «religion» må akseptere at begrepet også er i hverdagslig bruk og har vært det i lang tid. Dette er særlig betydningsfullt i religionsdidaktikken, der både elevs, lærers, politikeres og andres oppfatning av hva religion «er», ikke er til å komme forbi som en faktor som påvirker undervisning og læring i faget.

Hverdagslig bruk av begrepet kan være usammenhengende og fordomsfull, men er relevant for den akademiske bruken fordi den påvirker elevs og lærers lesning av ordet. Den hverdagslige bruken gir sterke assosiasjoner til bestemte fenomener. Derfor argumenterer Saler for å forstå begrepet «religion» som en folkelig kategori (Saler, 2000, s. 21–23), noe som også kan forlenges til å gjelde livssynsbegrepet (Bråten, 2018).

I Salers diskusjon av religionskategorien er han inspirert av Wittgensteins ide om familielikhet. I stedet for å starte med en definisjon av hva religion er, kan en identifisere likheter mellom eksempler som deler visse trekk, og tilsvarende forskjeller til andre. Dermed unngår man å hevde at visse aspekter er essensielle og definerende for hva religion «er». Slik kan man si at man har en åpen analytisk kategori.

### Teoretiske didaktiske ressurser

For didaktikken er det en forskjell mellom å legge opp til undervisning som innebærer en essensialisert oppfatning av hva som «er» kristendom, og å komme til det norske klasserommet med en forventning om at ideer om kristendom for mange vil utgjøre det prototypiske eksempelet på hva en religion «er».<sup>5</sup> Denne

4 En tidligere versjon av denne presentasjonen av Hyléns lesning av Saler er brukt i Anderslands avhandling (Andersland, 2021, s. 52–54).

5 Det er viktig å være bevisst på at selv om det gjelder mange av elevene, gjelder det ikke for alle (jf. Jackson 1997, Nicolaisen 2018 og Østberg 2003).



forskjellen handler om hvilken kunnskapsstatus forestillinger om religion og livssyn har. I et essensialistisk resonnement er konklusjonen sikker og fast, mens en prototype per definisjon er et uferdig utkast, og dermed åpen for revisjon. Dette didaktiske potensialet i prototypeteorien vil vi komme tilbake til i artikkelens tredje del, hvor vi blant annet diskuterer hvordan vi kan håndtere læreplanens bruk av begrepene «religion» og «livssyn» didaktisk.

De to øvrige teoretiske ressursene som vil bli trukket inn i diskusjonen er som nevnt over Jacksons (1997) fortolkende tilnærming, og Freathy med flere (2015, 2017) sin utforskende tilnærming.

Jacksons fortolkende tilnærming er en praksisrettet pedagogikk basert på et ikke-essensialistisk religionsbegrep. Dette bygger på etnografiske studier, studier av eksempelvis hindubarn i Storbritannia som viser et mangfold av hvordan ulike mennesker lever med og i tradisjonene (Jackson & Nesbitt, 1993).<sup>6</sup> Dette er en etnografisk tilnærming til studiet av religion, som kan sies å reflektere «den kulturelle vending» i studiet av religion (e.g. Gilhus 2009, 21–22).

Et hovedpoeng i den fortolkende tilnærmingen er å se religioner som komplekse, bestridte, forhandlede historiske og nåtidige prosesser. Kunnskap, i henhold til dette synet, er å få en forståelse av religioner som historiske så vel som levende samtidige tradisjoner. Jackson skiller så mellom religion på individnivå, gruppenivå og tradisjonsnivå, en tenkemåte vi finner igjen i de nye læreplanene i artikkelens andre del. Dette kan forstås som et grep for å håndtere det enorme mangfoldet man står ovenfor. Det er en systematisering og forenkling av kompleksiteten, som muliggjør pedagogisk forenkling som samtidig ivaretar mangfoldet.

Freathy og John (2020) foreslår at vi i utdanningssammenheng bør omfavne tolkningsmangfoldet sammen med studenter og elever, heller enn å strebe etter definisjoner på begreper som «religion» og «livssyn». Målet er å etablere en ny form for fortolkningskompetanse, som kan ses som å bygge på Jacksons klassiske teori. Det fordrer kjennskap til noen sentrale elementer knyttet til religion og livssyn, både sentrale trosforestillinger og for eksempel hva dette betyr i menneskers liv, hva de betyr for bestemte grupper eller samfunn, og hva de har betydd i historien.

Freathy og miljøet rundt ham presenterte sine idealer om tolkningsmangfold som en del av RE-searchers-metodikken, som først ble presentert som en dialogisk tilnærming egnet for religionslærere i den engelske grunnskolen (Freathy & Freathy, 2013).

Freathy-brødrenes perspektiv er utviklet i forlengelsen av den engelske situasjonen med flere alternative tilnærminger til hva som er god religions- og livssynsundervisning. De peker på Grimmitts (2000) liste av «pedagogikker» i boka *Pedagogies of Religious Education: Case studies in the research and development of good pedagogical practice in RE*, og Alberts sin analyse av hvordan tilnær-

---

6 Lignende studier er gjort i Norge av Østberg (2003) og Nicolaisen (2018).

mingene i denne boken baserte seg på ulike religionsbegrep (Alberts, 2007, s. 111–207). Poenget til Freathy & Freathy (2013) er at dette mangfoldet av akademiske tilnærminger, inkludert variasjonen i religionsbegrep, ikke bør skjules for elevene. I stedet bør man introdusere elevene for valgmulighetene og invitere dem med på valget, slik at de får møte åpne begreper, og bli satt i stand til å orientere og posisjonere seg i debatten om dem.

Forskerne bak RE-searchers-tilnærmingen argumenterer for å bruke utforskende metoder i skolen, som ligner det man gjør i akademisk forskning. I 2015 presenterte Freathy-brødrene sammen med kolleger ressurser og bøker som er godt tilrettelagt for at lærere skal kunne ta RE-searchers-metodikken i bruk (Freathy et al., 2015). Senere har de utdypet tenkningen som ligger bak konseptet (Freathy et al., 2017; Freathy & John, 2019; Larkin et al., 2019). Med denne tilnærming blir elevene deltakere i selve konstruksjonen av kunnskap, og ikke bare (passive) mottakere. Både elever og lærere må da engasjere seg i dialog både med hva som læres (jfr. representasjon), og hvordan det skal læres. Og *hvorfor*.

Med presentasjonen av Freathy og RE-searchers-tilnærmingen har vi kommet til slutten av artikkelens første del, hvor vi har gjort rede for vårt teoretiske utgangspunkt, i form av en presentasjon av begrepet livssyn, og diskusjonen om essensialistisk og ikke-essensialistisk bruk av religionsbegrepet. Videre tar vi med oss prototypeteori, Jacksons fortolkende tilnærming og den utforskende tilnærmingen fra Freathy og miljøet rundt ham inn i andre del av artikkelen, der vi presenterer vår lesning av læreplanene i KRLE og Religion og etikk, og diskuterer hvordan begrepene brukes i planene.

### **HVORDAN BRUKES «RELIGION» OG «LIVSSYN» I LK20?**

Vår lesning av de nye læreplanene for KRLE og Religion og etikk begynner med en ordtelling som gir et overblikk over bruken av begrepene «religion» og «livssyn». Deretter går vi videre til å drøfte begrepsbruken i læreplanen, i lys av teorien vi har presentert i artikkelens første del.

Ordtellingen viser at «livssyn» nevnes 58 ganger i KRLE-planen og 55 ganger i RE-planen. Begrepet «religion» brukes 55 ganger både i KRLE og RE. Som begrepspar opptrer «religioner og livssyn» 25 ganger sammen i KRLE og 10 ganger i RE. Når begrepene opptrer som begrepspar ser vi at de er brukt i flertallsform. I britisk kontekst har det vært en prinsipdiskusjon om bruken av begrepet religioner, i flertall, vs. religion, i entall. For eksempel argumenterer Miller (2021) for at man bør være nøyere på dette skillet fordi man med religioner får en tendens til å vise til et antall avgrensede størrelser, typisk «verdensreligioner». Dermed lukker man begrepet. Med religion, i entallsform, åpner man derimot i prinsippet opp for utforskning av fenomenet, både indre mangfold i de store tradisjonene, og levde perspektiver. Det er rimelig å tolke formuleringen slik at det viser til et



sett med ulike fenomener, religioner (6 stk.), og livssyn (1 stk.), men på like fot. «Livssyn» fremstår her som noe annet, men parallelt til religion. Dette svarer til livssyn i smal forstand (Bråten, 2021), altså på en måte som utelukker religiøse og ikke-binære livssyn.

Kristendom er den eneste religiøse tradisjonen som nevnes mer enn en gang i KRLE-planen. Den nevnes hele 29 ganger, et funn som underbygger at kristendom fortsatt har en privilegert posisjon i faget (Andersland, 2020; Andreassen, 2017). Konkret nevnes kristendom mange ganger fordi mange kompetansemål først nevner kristendom spesielt, for deretter å vise til øvrige tradisjoner med formuleringen «andre religioner og livssyn».

At kristendom er gitt en privilegert plass er altså tydelig, og dette understrekes også av bestemmelsen om tidsbruk i faget som vi finner i innledningen av fagplanen. Der slås det fast at «Om lag halvparten av undervisningstiden i faget skal brukes på kristendomskunnskap». Dette er en videreføring av revisjonen av faget fra 2015 da faget også byttet navn fra Religion, livssyn og etikk (RLE08) til Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE15) (Andreassen, 2017). Denne konsekvente fremhevingen av kristendom må kunne sies å stå i en viss spenning til opplæringslovens krav om at undervisningen i faget skal presentere religions- og livssynstradisjoner på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte.

I RE-planen nevnes kristendom kun en gang, og da sammen med islam, i formuleringen «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne presentere og sammenligne noen sentrale trekk ved østlige og vestlige religions- og livssynstradisjoner, inkludert kristendom og islam». Dermed er det to religiøse tradisjoner som trekkes særlig frem og privilegeres.

Formuleringen «østlige og vestlige religioner og livssynstradisjoner» finner vi også for eksempel i dette KRLE-kompetansemålet, etter 7. trinn: eleven skal kunne «beskrive og presentere noen sentrale rituelle praksiser og etiske normer fra østlige og vestlige religioner og livssynstradisjoner». Flertallsformen kan leses slik at det vises til avgrensede størrelser, men benevnelsen tradisjoner kan sies å åpne dette opp, særlig i lys av bestillinger i andre deler av læreplanen om å utforske «indre mangfold». Cush og Robertson (2021, s. 72) kaller det å betrakte hinduisme som en tradisjon for et ekstremt tilfelle av homogenisering av mangfold, altså essensialisering, og peker på at det «indre» mangfoldet her representerer større interne forskjeller enn mellom de tre religionene jødedom, kristendom og islam. I lys av dette kan «religioner og livssynstradisjoner» her kanskje leses som åpne kategorier, altså at det innenfor disse finnes mange ulike tradisjoner.

I ett tilfelle i KRLE-planen finner vi at livssyn tydelig er brukt som et overordnet begrep som favner alle religioner og livssyn, altså i vid forstand (Bråten, 2021). Det skjer i en formulering mot slutten av den første delen av læreplanen: «Til sammen skal elevene bli godt kjent med bredden av religiøse og ikke-religiøse

livssyn.» Ellers brukes begrepet livssyn oftest i det Bråten kaller smal forstand, og viser da primært til livssyn som ikke-religiøst/sekulært. En alternativ tolkning kan være å lese begrepene som gjennomgående komplementære, altså at det i hvert tilfelle kan dreie seg om religion og/eller livssyn. I eksemplet over kan man da tenke at det viser til ulike livssyn innenfor «østlige» (religiøse) tradisjoner. Det er umiddelbart litt vanskelig å se for seg hvordan undervisningen konkret kan se ut med en slik tolkning, men det åpner opp kategoriene.

I tillegg til den ovenfornevnte formuleringen etter 7. trinn, brukes formuleringen «østlige og vestlige» også i kompetansemål etter 4. trinn. I begge tilfeller kommer formuleringen etter at planen først har referert spesifikt til kristendom. I RE-planen finnes denne geografiske formuleringen som sitert over i ett kompetansemål. Vi legger til grunn at disse begrepene er brukt for å sikre en viss bredde i valg av undervisningsmateriale fra ulike deler av verden, og forskjellige religioner, også ut over de som er eksplisitt nevnt i planene. Samlet sett indikerer ordbruken et politisk behov for å nevne kristendom spesielt.

Hverken begrepet «sekulær» eller «human-etisk» er brukt i KRLE- eller RE-planene, men livssynshumanisme nevnes to ganger i KRLE-planen. Første gang er i den lange opplistingen av ulike tradisjoner som kan behandles i faget. Den andre gangen er i ett av kompetansemålene etter 10. trinn: «undersøke og presentere sentrale ideer fra livssynshumanisme og andre ikke-religiøse livssyn». Denne formuleringen har en parallell struktur til de mange «kristendom og andre»-formuleringene i planen ellers, og blir slik et eksempel på at også livssynshumanisme løftes frem og privilegeres blant de ikke-religiøse livssynene. Dette tolker vi som en gjenspeiling av den samme typen privilegering som er funnet tidligere (Schjetne & Hansen, 2019).

Oppsummert ser vi at «religion» og «livssyn» er satt opp slik at de i hovedsak peker på parallelle, men avgrensede fenomener, med ett unntak, der livssyn brukes som overordnet begrep. I kategorien «religion» har kristendom en privilegert posisjon, og i kategorien «livssyn» har livssynshumanisme en privilegert posisjon. Begge fenomenenes uklare grenser samt ikke-binære livssyn som posisjon, kan dermed sies å falle utenfor begrepsbruken i læreplanene.

En ny del av læreplanene i LK20 er spesifisering av fagets kjerneelementer, formuleringer av hva som er det viktigste man skal lære og gjøre i fagene, som kompetansemålene skal støtte opp om (Bråten & Skeie, 2020). To av kjerneelementene for KRLE og Religion og etikk handler konkret om «religioner og livssyn». Under det første av dem, «Kjennskap til religioner og livssyn», nevnes det at «faget skal gi kunnskap og forståelse for kristendom og andre religioner og livssyn lokalt, nasjonalt og globalt» (se også Bråtens (2013) modell). Dernest vises det til trenivå-modellen som assosieres med Jacksons (1997) fortolkende tilnærming, at religionene og livssynene også skal utforskes på «individ-, gruppe-

og tradisjonsnivå». Dermed åpner læreplanen for å snakke om religioner og livssyn som kontekstuelle fenomener, både med geografiske perspektiver og med sosiologiske/psykologiske perspektiver, altså hva religioner og livssyn betyr for individer og grupper, i tillegg til å fortsette å forholde seg til dem som tradisjoner. Dette peker mot en intensjon om at religion og livssyn skal utforskes som mangfoldige fenomener, noe som også understrekes av formuleringen om at elever skal bli kjent med det indre mangfoldet i tradisjonene.

Begrepet «tradisjon» brukes også i kompetansemålene i de to læreplanene, for eksempel i fraser som «kristendoms- og andre religions- og livssynstradisjoner» og «religions- og livssynsbaserte tradisjoner». Dette kan forstås som en gjenspeiling av tenkningen som kommer til uttrykk i dette kjerneelementet.

Formuleringen om at elevene «også skal få innsikt i hvordan kristendom og andre religioner og livssyn inngår i historiske prosesser og henger sammen med samfunnsendringer og kulturarv» peker mot dette som kunnskapsstoff. Deres rolle i historien inkludert som kulturarv og verdiforvaltere i samfunnet, er ett aspekt ved fenomenene som også kan utforskes i fagene. Både vektleggingen av ulike nivå og sammenvevingen med historiske prosesser og samfunnsendringer peker i retning av en innholdsmessig beskrivelse av fenomenene som åpne heller enn lukkede (Hylén, 2012).

I forbindelse med kjerneelementet «Utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder» står det videre at kristendom og andre religioner og livssyn skal utforskes «som sammensatte fenomener». Forståelsen for fenomenene skal utdypes og utfordres gjennom analyse av og kritisk refleksjon over kilder, normer og definisjonsmakt. Man skal ha kjennskap til ulike syn på religioner og livssyn, og til ulike definisjoner. Dette beskrives som vesentlig for å forstå og håndtere mangfold.

I lys av dette kan det virke overraskende at én religion gis en så privilegert posisjon i planens kompetansemål, og om enn mindre tydelig, ett livssyn, men dette har historiske, kulturelle og politiske årsaker (Andersland, 2021; Andreassen, 2017). Med disse formuleringene blir imidlertid forståelsen for fagets politiske kontekst en del av det elever skal forstå. Dette er et utmerket eksempel på forholdet mellom religion og livssyn og normer og definisjonsmakt. Det er også et godt eksempel på former for forhandlinger som foregår mellom et politisk nivå og fagekspertene (Andersland, 2020; Skeie, 2017). Den konkrete foranledningen til synliggjøringen av kristendom i KRLE-planen var regjeringsplattformen som ble utarbeidet etter at Kristelig Folkeparti kom inn i regjering sammen med Høyre, Fremskrittspartiet og Venstre i januar 2019. Der ble det også fastsatt at den kvantitative prioriteringen av kunnskap om kristendom som ble gjeninnført i 2015 skulle videreføres inn i KRLE20.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Se Granavolden-plattformen, s. 72, tilgjengelig på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/politisk-plattform/id2626036/> [sist åpnet 27.09.21]

Bruken av begrepene som tilsynelatende parallelle og gjensidig utelukkende kategorier passer med en ide om en verden der religioner og livssyn eksisterer som parallelle fenomener uten særlig grad av berøring eller overlapp, som i en verdensreligionsmodell (Anker, 2017). Denne ideen er nok etablert i en folkelig forståelse av fenomenene gjennom år med skolelæring i Norge, kanskje særlig siden Kværne og Rian (1983) først introduserte Ninian Smart's religionsdimensjoner (Bråten, 2013, s. 59). I lys av dette er det ikke så rart om folk lurar på hva som skal være innholdet i dette faget, hvis det ikke skal være verdensreligionene og deres «sentrale trekk». Samtidig finner vi konturene av et åpnere begrep, og kanskje et paradigmeskifte, i det som sies om hva som skal læres om religioner og livssyn og «tradisjoner» i kjerneelementene. Her ser vi at religioner og livssyn skal utforskes både med tanke på geografisk kontekst (lokalt, nasjonalt og globalt, jfr. Bråten, 2013), og at tradisjonenes indre mangfold trekkes fram. Dette er nærmere prinsippene fra den fortolkende tilnærmingen (Jackson, 1997).

Imidlertid finner vi også at den privilegerte posisjonen til særlig kristendom, men til dels også livssynshumanisme, er videreført i planverket. Dette representerer en didaktisk utfordring for studier av religion og livssyn i skolen, fordi den privilegerte posisjonen innebærer en risiko for at kristendom og livssynshumanisme får status som normalen for henholdsvis «religion» og «livssyn». Dersom man i undervisningen ikke er klar over dette, kan en risikere at læreplanen fører til en undervisning som ikke kan beskrives som «objektiv, kritisk og pluralistisk», og dermed kommer i strid med opplæringsloven.

## **HVORDAN KAN LÆREPLANENES BRUK AV BEGREPENE HÅNTERES DIDAKTISK?**

Vår gjennomgang av læreplanenes bruk av «religion» og «livssyn» som begreper har løftet frem flere spenninger. På den ene siden brukes begrepene på en måte som passer godt med en essensialistisk forståelse, i tråd med hva en ville forvente av verdensreligionmodellen. På den andre siden finnes det motstemmer til denne tilnærmingen i læreplantekstene, særlig i beskrivelsen av kjerneelementene. KRLE-planen er preget av at den har vært gjenstand for høy grad av politisk oppmerksomhet, noe som blant annet har resultert i en sterkere privilegering av kristendom (Andersland, 2021), mens også livssynshumanisme kan sies å ha en privilegert posisjon når det kommer til livssyn.

Læreplanene er demokratisk vedtatte styringsdokumenter, og må håndteres som slike. De kan kritiseres og problematiseres, men de må også håndteres didaktisk i undervisning. I artikkelens tredje del vil vi diskutere teoretiske og didaktiske ressurser for håndteringen av læreplanen. Målet er å skissere strategier som kan legge til rette for at begrepene «religion» og «livssyn» i større grad kan fungere som åpne, ikke-essensialistiske, begreper.

Vi begynner med potensialet som ligger i planens inkludering av Jacksons (1997) individ, gruppe og tradisjonsnivå. For å vise konkret hvordan disse nivåene kunne utnyttes i undervisning, laget teamet i Warwick i sin tid et sett lærebøker, der de startet med enkeltbarn, og viste fram hvordan disse barna levde med og i tradisjonene. På den måten gikk de fra individ til gruppe, der hvilken menighet de tilhørte også ble viktig, med mulighet for også å plassere denne i en videre tradisjon. Dermed inkluderes et perspektiv på de store tradisjonene, samtidig som man starter i et barns perspektiv, i bøker for barn på samme alder, eksempelvis 6 år. Her ser vi at det metodiske, eller didaktiske, kommer i forgrunnen, at Jackson og teamet i Warwick går fra forskning på religion, med etnografiske metoder, til å utvikle didaktisk teori/praksis. Dermed blir også hvordan man underviser like viktig som hva som undervises, og tilnærmingen muliggjør en utforskning av fenomenene (religioner og livssyn) som komplekse og sammensatte.

I lys av det essensialistiske potensialet som vi fant i læreplanene for KRLE og Religion og etikk er det særlig viktig å finne didaktiske tilnærminger som kan fungere slik som Jacksons etnografiske tilnærming, som nyanserer tradisjonene med perspektiver på hvordan mennesker lever med dem, i all sin kompleksitet. Den andre tilnærmingen vi trekker veksler på her, kan sies å trekke dette lenger, ved at den setter elevene i stand til å få øye på selve kunnskapsproduksjonen i klasserommet, i et metaperspektiv (Larkin et al., 2020). RE-searchers-metoden (Freathy et al., 2015, 2017) legger opp til at elevene får øving i å innta ulike perspektiver på stoffet, og på den måten vil de kunne oppøve en bevissthet om perspektivmangfold. Samtidig inneholder RE-searchers også rom for elevens egen kritiske vurdering av ulike perspektiv, slik at de på selvstendig grunnlag oppfordres til å ta stilling til hvilke perspektiv de vil ta med seg videre.

Ambisjonen er dermed å aktivere den enkeltes erfaringer, og synliggjøre valg av metoder for utforskning, og valg av kilder, i utforskningen. På samme måte som man som forsker bør ha en refleksivitet med tanke på at hvilke spørsmål man stiller og hvilke metoder man velger for utforskning i egen forskning, preger hvilke svar man kommer fram til, kan man også i studier av religion og livssyn i skolen søke å gjøre elevene reflekterende både når det gjelder eget utgangspunkt i egen erfaringsbakgrunn og hva som konstituerer «kunnskap» ut fra valgte spørsmålstillinger og metoder for utforskning (Larkin et al., 2020). Når forskerens egne metoder og forforståelse bygges inn i modellen, får man en større transparens med tanke på hva som konstrueres som «kunnskap», og potensielt: innsikt i «kilder, normer og definisjonsmakt», som i læreplanens kjerneelement beskrives som vesentlig for å forstå religion. Med en slik analyse kan man komme videre fra både læreplaner og lærebøkers forforståelse, der de rigide «skolereligionene» blir konstruert. Freathy med flere (2018) argumenterer for at bevissthet om forholdet mellom utforsker, valgt metode og kilder også kan gjøres på skolenivå, når elever der utforsker religioner og livssyn.

Dette kunne muliggjøre at også ikke-binære livssyn kan oppdages og utforskes av elever i skolen dersom man bruker og forklarer begrepet i undervisningen.

Til sist kommer vi til prototypeteorien, som vi tror kan være en ressurs for å håndtere de privilegerte posisjonene i læreplanene. Selv om man er kritisk til kristendommens politisk bestemte privilegerte posisjon i KRLE-faget, må også dette håndteres didaktisk – og her ønsker å vi å drøfte om Salers (2000, 2009) prototypeteori kan være til nytte.

Saler ønsker å etablere religionsbegrepet som et familie-begrep, i tråd med Wittgensteins ide om familielikheter. En skal identifisere likheter mellom eksempler som deler visse trekk, og forskjeller mellom de som er ulike. Men disse eksemplene må komme fra et sted, og her er det Salers prototyper kommer inn. I tråd med anerkjennelsen av at religion fungerer som et folkelig begrep, ønsker han å bygge inn en åpen erkjennelse av at enhver bruk av begrepet vil ha et partikulært element: vår bruk av religionsbegrepet er påvirket av hvor vi er vokst opp og hva vi selv har lært i skolen.

I Salers resonnement handler dette om at de religiøse tradisjonene som preger og har preget individers språk, oppvekst og nærmiljø i praksis vil fungere som kognitive prototyper, som førsteeksempler, på hva religion er. Og så kan man på en bevisst måte utfordre dette partikulære utgangspunktet gjennom å la elever møte andre forståelser.

Vi spør om ikke dette kan være en ressurs for å håndtere den politiske privilegeringen av særlig kristendom i KRLE-planen. Tanken er da å oppfatte den privilegerte posisjonen til kristendom som religion, og i noen grad livssynshumanisme som livssyn, som slike prototyper, og at disse nettopp er formet av «definisjonsmakten» som ligger i de politiske beslutningene om å privilegere dem. Dette kan danne utgangspunkt for en videre utforskning av hva begrepene også kan bety. Salers poeng er at når det partikulære utgangspunktet gis en slik prototypisk status så får vi både satt halen på grisen, i den forstand at det blir kommunisert tydelig at vi her har å gjøre med noen premisser, utgangspunkt og strukturer som påvirker begrepene, og vi får signalisert at vi skal videre og lære noe nytt.

Samtidig er det et problem at læreplanenes privilegering av bestemte tradisjoner innebærer en risiko for at ikke alle elevene inkluderes på en god måte i skole og undervisning. Vi risikerer at elever som ikke har de samme prototypiske ideene om religion og livssyn som læreplanen legger opp til, blir fremmedgjorte. Om vi tenker på hindubarna i Nicolaisens (e.g. 2018) forskning, eller den økende mengden av elever som oppdras av såkalte «nones», gir det lite mening å forutsette at de meningsfylt kan delta i en utforskning med kristendom som felles prototype på religion. Om religions- og livssynsundervisning i skolen skal oppleves meningsfullt i fremtiden, er dette en vesentlig erkjennelse basert på det vi vet om utviklingstendenser i folks forhold til religioner og livssyn i dag (se for eksempel Urstad, 2017; Taves, 2019).



Dette betyr at når vi snakker om prototype-teorien til Saler som ressurs i håndteringen av læreplanenes privilegering av bestemte tradisjoner, handler det ikke om på forhånd å fastslå hvilke prototyper en lærer skal legge opp til i undervisningen. Den vil alltid måtte tilpasses de elevene som faktisk er i klasserommet, og være åpen og sensitiv for elevenes ulike partikulære utgangspunkt i møte med begrepene religion og livssyn. Med andre ord, den må være kontekstuell.

Men læreren kan med fordel reflektere kritisk over selve læreplanen, og over lærebøker som tolker den og gir seg ut for å følge den, for å se etter og identifisere prototypiske framstillinger, der kristendom blir mal for «religion» generelt, og man kun kommer på ett eksempel på et ikke-religiøst livssyn, det sekulærhumanistiske. På den måten kommer kristendom og livssynshumanisme som hver sine prototyper inn i klasserommet, men tydeliggjøres som det. Som lærer kan en med bevissthet om potensielle prototypiske funksjoner gjøre denne bevegelsen synlig for elevene, og så arbeide med hvordan man sammen kan drive frem en åpen utforskning av religion og livssyn.

### OPPSUMMERING

I denne artikkelen har vi diskutert ulike forståelser av religions- og livssynsbegrepet, og sett på hvordan begrepene brukes i nye norske læreplaner, LK20. Vi har identifisert spenninger mellom åpne og lukkede begreper, og diskutert hvordan man pedagogisk kan håndtere disse spenningene.

Her har vi lansert tre forslag, det ene er å nærme seg stoffet basert på den fortolkende tilnærmingen til Jackson (1997), som forutsetter et et ikke-essensialistisk religionsbegrep, men løser problemet med essensialistiske forestillinger om religioner og livssyn på metodisk-didaktisk nivå. Det andre er, basert på teori utviklet knyttet til RE-searchers-metodikken, å trekke elever inn i selve diskusjonen av begrepene, for på den måten å kunne utforske basert på det faktum at religions-, og, ifølge dem livssynsbegrepet, er omstridte begreper der meningen diskuteres.

Til sist peker vi på at ved hjelp av prototypeteori kan det faktum at læreplanene gjør henholdsvis kristendom og livssynshumanisme til «prototyper» på «religion» og «livssyn», synliggjøres pedagogisk. Dette kan dermed bli en måte å håndtere den privilegeringen av disse to tradisjonene som fortsatt ligger i læreplanen, til tross for at den også peker mot åpen utforskning av mangfold i – og mellom – tradisjonene. For eksempel med tanke på hvordan mennesker faktisk lever sine liv, med livssyn som kan være enten religiøse, sekulære, eller ikke-binære.

## REFERANSER

- Alberts, W. (2007). *Integrative Religious Education in Europe: a Study-of-Religions Approach*. Walter de Gruyter.
- Andersland, I. (2020). «Mangfoldskompetanse eller livsfilosofi? Ulike formål med religionsfag i Skandinavia.» *DIN*, (1–2), 93–120.
- Andersland, I. (2021). *Religion Education in Politics: Analysis of Ideas in Parliamentary Debates in Norway*. Waxmann Verlag.
- Andreassen, B.-O. (2017). «Hvordan kan vi forstå kristendommens sentrale plass i skolens religionsfag?» I M. v. d. Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 35–53). Universitetsforlaget.
- Anker, T. (2017). «På tide å si farvel til verdensreligionene?» I M. v. d. Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 25–34). Universitetsforlaget.
- Biesta, G. & Hannam, P. (Red.). (2021). *Religion and Education: The Forgotten Dimensions of Religious Education?*. Brill Sense.
- Biesta, G., Panjwani, F. & Revell, L. (2021). «Teaching about Islam: From Essentialism to Hermeneutics: An Interview with Farid Panjwani and Lynn Revell.» I G. Biesta & P. M. Hannam (Red.), *Religion and Education: the forgotten dimensions of religious education?* (s. 36–47). Brill Sense.
- Bråten, O. M. H. (2013). *Towards a Methodology for Comparative Studies in Religious Education*. Waxmann.
- Bråten, O. M. H. (2018). «Worldviews in Norwegian RE.» I K. Sporre, G. Skeie & J. Ristenieni (Red.), *Challenging Life: Existential Questions as a Resource for Education* (s. 157–176). Waxmann.
- 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. & Everington, J. (2019). «Issues in the integration of religious education and worldviews education in an intercultural context.» *Intercultural Education*, 30(3), 289–305.
- 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>
- CoRE. (2018). *Final report: Religion and Worldviews: The Way Forward. A national plan for RE*. Religious Education Council of England & Wales.
- Cotter, C. R. & Robinson, D. G. (Red.) (2016). *After World Religions. Reconstructing religious studies*. Routledge.

- Cush, D. & Robinson, C. (2020). «'Buddhism Is Not a Religion, But Paganism Is': The Applicability of the Concept of 'Religion' to Dharmic and Nature-Based Traditions, and the Implications for Religious Education.» I G. Biesta & P. M. Hannam (Red.), *Religion and Education: the forgotten dimensions of religious education?* (s. 66–84). Brill Sense.
- 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*, 65(4), 425–443.
- Freathy, R. & Freathy, G. (2013). «Initiating children into hermeneutical discourses in Religious Education: A response to Rachel Cope and Julian Stern.» *Journal for the Study of Spirituality*, 3(2), 156–167.
- Freathy, R., Freathy, G., Doney, J., Walshe, K. & Teece, G. (2015). *The RE-searchers: A New Approach to Religious Education in primary schools*. University of Exeter.
- Freathy, R. & John, H. C. (2019). «Religious Education, Big Ideas and the study of religion(s) and worldview(s).» *British Journal of Religious Education*, 41(1), 27–40.
- Freathy, R. & John, H. C. (2020). «Worldviews and big ideas: A way forward for religious education?» *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, (4), 1–27. <http://hdl.handle.net/10871/40513>
- Gilhus, I. S. (2009). «Hva er religion i dag? Religionsbegrep og religionsvitenskap.» I A. Brunvoll, H. Bringeland, N. Gilje & G. Skirbekk (Red.), *Religion og kultur. Ein fleirfagleg samtale*. (s. 19–31). Universitetsforlaget.
- Grimmitt, M. (Red.). (2000). *Pedagogies of religious education: case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE*. McCrimmons.
- Hylén, T. (2012). «Essentialism i religionsundervisningen, ett religionsdidaktisk problem.» *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, (2), 106–137.
- Hylén, T. (2014). «Closed and open concepts of religion: The problem of essentialism in teaching about religion.» I B.-O. Andreassen & J. R. Lewis (Red.), *Textbook Gods: Genre, Text and Teaching Religious Studies* (s. 16–42). Equinox Publishing.
- Jackson, R. (1997). *Religious Education: an interpretive approach*. Hodder & Stoughton.
- Jackson, R. (2014). *Signposts: Policy and Practice for Teaching About Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education*. Council of Europe Publishing.
- Jackson, R. & Nesbitt, E. (1993). *Hindu Children in Britain*.

- Kooij, J. C. v. d. (2016). *Worldview and moral education: On conceptual clarity and consistency in use* [Doctoral Thesis, Vrije Universiteit Amsterdam]. <https://research.vu.nl/en/publications/e33d16b1-bda9-4e6b-a08a-b3357bcb768>
- Kværne, P. & Rian, D. (1983). *Religionshistorie og religionsundervisning*. Tapir.
- Larkin, S., Freathy R., Doney, J. and Freathy, G. (2020). *Metacognition, worldviews and religious education. A practical guide for teachers*. Routledge.
- Lee, L. (2015). *Recognizing the Non-Religious: Reimagining the Secular*. Oxford University Press.
- Lied, S. (2009). «The Norwegian Christianity, Religion and Philosophy subject KRL in Strasbourg.» *British Journal of Religious Education*, 31(3), 263–275.
- Lippe, M. v. d. (2011). «Reality Can Bite: Perspectives of Young People on the Role of Religion in Their World.» *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, (2), 15–34. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:469210/FULLTEXT01.pdf>
- Masuzawa, T. (2005). *The invention of world religions, or, How European universalism was preserved in the language of pluralism*. University of Chicago Press.
- McCutcheon, R. (2001). *Critics not caretakers. Redescribing the public study of religion*. State University of New York Press.
- Miedema, S. (2018). «Personal World View, Existential Questions and Inclusive Pedagogy.» I J. Ristiniemi, G. Skeie & K. Sporre (Red.), *Challenging Life: Existential Questions as a Resource for Education* (s. 137–156).
- Murphy, J. (2017). «Beyond «religion» and «spirituality» : Extending a «meaning systems» approach to explore lived religion.» *Archive for the Psychology of Religion*, 39(1), 1–26.
- Nicolaisen, T. (2018). *Hinduer*. Universitetsforlaget.
- Ristiniemi, J., Skeie, G. & Sporre, K. (Red.). (2018). *Challenging life: Existential questions as a resource for education*. Waxmann Verlag.
- Salter, B. (2000). *Conceptualizing Religion: Immanent Anthropologists, Transcendent Natives, and Unbounded Categories*. Berghahn Books.
- Salter, B. (2009). *Understanding religion: selected essays*. Walter de Gruyter.
- Schjetne, E. & Hansen, O. H. B. (2019). «Emplotting a privileged position. The construction of the history of secular humanism in Norwegian religious education textbooks.» *British Journal of Religious Education*, 1–11.
- Shaw, M. (2019). *Teaching and Learning about Religion and Worldviews in English Schools: Religion and Worldview Literacy* [Doctoral Thesis, VID Specialized University]. <https://hdl.handle.net/11250/2648273>
- Skeie, G. (2017). «Mangfoldets utfordringer og muligheter sett gjennom religionsdidaktisk forskning. Et nordisk overblikk.» *Acta Didactica Norge*, 11(3), 1–23.

- Taves, A. (2018). «What is Nonreligion? On the Virtues of a Meaning Systems Framework for Studying Nonreligious and Religious Worldviews in the Context of Everyday Life.» *Secularism and Nonreligion*, 7(1), 1–6.  
<http://doi.org/10.5334/snr.104>
- Taves, A. (2019). «From religious studies to worldview studies.» *Religion*, 50(1), 137–147.
- Taves, A. & Asprem, E. (2019). «Scientific worldview studies: A programmatic proposal.» I A. W. Geertz & A. Klostergaard Petersen (Red.), *Evolution, Cognition, and the History of Religion: A New Synthesis: Festschrift of Armin W. Geertz* (s. 297–308) (Supplements to Method & Theory in the Study of Religion). Brill. [https://doi.org/10.1163/9789004385375\\_020](https://doi.org/10.1163/9789004385375_020)
- Taves, A., Asprem, E. & Ihm, E. (2018). «Psychology, meaning making, and the study of worldviews: Beyond religion and non-religion.» *Psychology of Religion and Spirituality*, 10(3), 207.
- Urstad, S. S. (2017). «The Religiously Unaffiliated in Norway.» *Nordic Journal of Religion & Society*, 30(1), 61–81.
- Wallis, S. Q. (2015). *Young nones: Young people of no religion* [Doctoral thesis, University of Warwick]. <http://go.warwick.ac.uk/wrap/77904>
- Wintersgill, B. (Red.). (2017). *Big Ideas for Religious Education*. University of Exeter.
- Østberg, S. (2003). *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aadnanes, P. M. (2012). *Livssyn* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Åhs, V. (2020). *Worldviews and Integrative Education : A Case Study of Partially Integrative Religious Education and Secular Ethics Education in a Finnish Lower Secondary School Context* [Doctoral dissertation, University of Helsinki]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6400-1>