Religionsfaget i videregående skole

En læreplanhistorisk gjennomgang 1976-2006

AV BENGT-OVE ANDREASSEN OG TORJER A. OLSEN

This article presents an analysis of the history and content of the curriculum for Religious Studies in Norwegian high schools from 1976 until 2006. The curriculum for the Sami administrative area is also drawn in to put the development into perspective. Against the background of this curriculum-historical survey, it is argued that the subject's religious-historical breadth has been significantly reduced. This forms the basis for a critical discussion of the conceptualization of "Islam" and "Indigenous circumpolar religions", and of the extent to which the subject's specificity has been transformed into a more instrumental understanding, where it is required to answer to specific social challenges.

Keywords: curriculum analysis, islam, circumpolar indigenous religions, indigenous people

BENGT-OVE ANDREASSEN, førsteamanuensis, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk,

UiT – Norges arktiske universitet. E-post: bengt.ove.andreassen@uit.no

TORJER A. OLSEN, førsteamanuensis, Senter for samiske studier, UiT – Norges arktiske universitet.

E-post: torjer.olsen@uit.no

Siden religionsfaget i videregående skole endret navn fra Kristendoms-kunnskap til Religion i 1976 og til i dag, har den religions-historiske bredden i faget blitt gradvis mindre. I læreplanen fra 1976 var lærestoff fra store deler av verden nevnt som naturlig å inkludere i en lærebok. Fra 2006 skal elevene ha undervisning i kristendom, islam og en valgfri tredje religion. I den samiske læreplanen for Religion og etikk er valgmuligheten tatt bort i hovedområdet som heter Sirkumpolare urfolksreligioner og islam.

I denne artikkelen undersøker vi disse endringene og spør hva de innebærer. Vi har tre hovedoppgaver. For det første skal vi gjøre en læreplanhistorisk gjennomgang av læreplanene for religion for videregående skole. For det andre skal vi analysere rollen til og konseptualiseringen av henholdsvis "islam" og "sirkumpolare urfolksreligioner" i lære-

planene. På bakgrunn av dette spør vi hvilke utfordringer religionsfaget kan sies å ha i dag.

Det empiriske grunnlaget er læreplanene i religionsfaget for videregående skole fra 1976 og til i dag. Hovedtyngden av analysen vil ligge på læreplanene fra 1996 og 2006. I tillegg vil vi se på relaterte tekster, særlig læreplanene for KRL-/RLE-faget i grunnskolen.

Det er liten kunnskap om samiske læreplaner i videregående skole. I vår gjennomgang inkluderer vi den samiske læreplanen for Religion og etikk (RE06-S). Det er to grunner til dette: For det første å bidra til å øke kunnskapen om samiske læreplaner. For det andre fordi de samiske læreplanene bidrar til å sette fagutviklingen i relieff. Blant annet vil vi vise at læreplanen(e) er utformet i en norsk og kulturkristen tradisjon. Den læreplanhistoriske gjennomgangen viser dermed ikke bare hvilke andre kulturer og religioner det er viktig å ha kjenn-

skap til, men den sier også noe om en forståelse av det norske samfunnet og norske verdier.

LÆREPLANANALYSE OG LÆREPLAN SOM SJANGER

Et etablert perspektiv på læreplaner er at de er tekster som uttrykker politisk vedtatte føringer og ønsker for utdanningssystemet (Goodlad 1979:61; Copley 2008:207). De gjenspeiler slik sett samfunnets ønsker og gir retningslinjer for innholdet i de ulike skolefag. Dokumentene kan derfor også sies å være normative. Samfunnets ønsker for skolen vil variere med samfunnsutvikling, og kompetanse for å undervise i et fag vil derfor også variere (Young 2013:101). Den læreplanhistoriske gjennomgangen vi vil gjøre for faget Religion og etikk i videregående skole, vil vise endringer og hva som videreføres og vektlegges i ulike lære- og rammeplanreformer. Fagstoff som videreføres i ulike reformer, kan derfor sies å være noe som er særlig vektlagt og som korresponderer med samfunnets ønsker og forventninger om hva som er «sentral kunnskap» i faget. For religionsfaget i videregående skole vil vi se at det religionshistoriske kunnskapsstoffet har fått en stadig mer spesifikk innretning mot kristendom og islam.

En viktig metodologisk presisering er at det foreliggende empiriske grunnlaget ikke kan si noe om faktisk undervisningspraksis i faget i skolen. Geir Skeie (2004:318) har tidligere påpekt at vi vet lite om hva som skjer i klasserommene i religionsundervisningen i skolen. Og slik er det nok i stor grad fremdeles når det gjelder videregående skole. Artikkelen har slik sett en klar begrensning til kun å gjelde læreplantekstene som tekst. I Goodlads (1979) klassiske beskrivelse av læreplaner vil det si at artikkelen empirisk legger til grunn den formelle rammepla-

nen som formelt vedtatt offentlig dokument. Goodlads arbeider får fram at en slik tekst inngår i mange nivåer: et overordnet samfunnsmessig og et institusjonelt nivå, og et praksisnivå der læreplanen også skal implementeres og dermed også erfares.

I denne artikkelen brukes Goodlads klassiske perspektiv på den formelle læreplanen for å plassere læreplanen for religionsfaget i videregående skole som overordnet institusjonell tekst. Det betyr at nivåene for implementering og erfaring av læreplanene ligger utenfor denne artikkelens gjennomgang. Istedenfor gjøres den læreplanhistoriske gjennomgangen i lys av den engelske pedagogen Stephen J. Balls diskursanalytiske tilnærming til utdannings- og kunnskapspolitikk, og den søker å ta høyde for et makro- og et mikronivå i læreplananalysen (Ball 1994). Ved å inkludere begge nivåer kan skolen som sosial institusjon ses i lys av et diskursivt maktperspektiv. Politiske behandlinger og vedtak i tilknytning til læreplaner for religionsfaget i videregående skole gjenspeiler både samfunnets overordnede ønsker og intensjoner, samtidig som de gir føringer for hvordan et fag tenkes inn i et samfunnsperspektiv. Med utgangspunkt i Balls perspektiver er artikkelen basert på en analysestrategi som retter spesiell oppmerksomhet mot “policy as text” og mulige konsekvenser for “policy as discourse” (praksisfeltet) (Ball 1994:15). Det handler om at læreplaner kommuniserer grunnleggende verdier og holdninger som impliserer et maktperspektiv i omtalen av hva som er ønsket kompetanse for en lærer i skolens religionsfag. Ball peker på at politiske prosesser ofte bidrar til å skape “sannhetsregimer”, og retter oppmerksomheten mot at noen stemmer og tekster kan tillegges stor autoritativ betydning, og slik kan skape maktposisjoner (Ball 1994:22). Han

understreker derfor betydningen av å analysere og å gjenkjenne den dominerende diskurs eller dominerende stemme.

Utarbeidelsen av en læreplan gjøres gjennom en rekke valg, der sjangeren medfører føringer. I internasjonal læreplanforskning har byråkratenes stadig stigende makt vært tematisert (Fensham 2013). Dette har også vært påpekt i en norsk kontekst (Leganger-Krogstad 2007). Læreplaner er ikke lenger bare noe som utarbeides av fagpersoner, men er i stadig større grad underlagt politiske og juridiske føringer. Det har medført at læreplaner i stadig større grad er blitt kompromissdokumenter, og preges av indre spenninger.

En læreplanhistorisk gjennomgang viser også at strukturen for læreplaner stadig er i endring. Endringene i hvordan mål og kompetanse for utdanning beskrives i Norge, har i stor grad fulgt internasjonale trender (jf. Sivesind 2013), men drøftes ikke utdypende i denne artikkelen. Et hovedpoeng er like fullt å nevne at læreplanen fra 1976 var en læreplan som satte opp en ramme for faget, og konkretiserte hva som kunne tenkes ble tatt med i en lærebok i faget. Kontrasten til læreplanene i Reform 94, og Religion og etikk fra 1996, er slik sett stor, da det kom inn sentralt definerte og spesifikk læringsmål for de enkelte hovedområdene i faget. I Kunnskapsløftet fra 2006 kom enda en ny struktur i skolens læreplaner, og nå ble det definert mer overordnede kompetansemål for fagene. Vi drøfter ikke de ulike læreplanstrukturene, men har et mer overordnet fokus på det religionshistoriske innholdet i læreplanene.

EN LÆREPLANHISTORIE FOR RELIGIONSFAGET I VIDEREgåENDE SKOLE: R76, RE96 OG RE06.

Læreplanen for Religion (R76) var en rammeplan som ikke inneholdt læringsmål eller

kompetansemål, slik de senere læreplanene har. Den inneholdt imidlertid hovedområder, slik som de senere læreplanene. Religionsfaget i videregående skole syntes å etablere seg uten særlig debatt. Overgangen fra å være et enerådende fag til å bli ett av tre hovedområder i faget Religion, synes ikke å ha vært tematisert i noen faglig eller offentlig debatt.

I R76 inneholdt hovedområdene en emneliste med to til tre underpunkter over fagets innhold:

Levende religionar

- Religionskunnskap
- Religionar

Kristendommen

- Bibelkunnskap
- Kristne grunntankar
- Konfesjonskunnskap

Etikk og livssyn

- Viktige livssyn og verdiholdningar i vårt samfunn
- Ethiske omgrep og grunngevingar
- Ethiske problemområde

Religionsfaget ble gjennom disse emnene et fag med betydelig større bredde enn det Kristendoms-kunnskap hadde hatt tidligere. Hovedområdene "Levende religioner" og "Etikk og livssyn" ble gitt betydelig mer plass, og mye av dette innholdet hadde klare paralleller til livssynsfaget i grunnskolen som ble innført som en del av M74. Presentasjonen av de ulike religionene skulle knyttes til deres egenart, og være slik at "dei som soknar til dei ulike systema, kan godkjenne det" (R76:8).

Emnene som var tatt inn i læreplanen, signaliserte et bredt anlagt religionshistorisk kunnskapsfag. Under hovedområdet "Levende religionar" ble det gitt følgende liste over det læreplanen definerte som naturlig at ei lærebok inneholdt: "Jødedommen,

kristendommen, islam, hinduismen, buddhismen, religionar i Kina, japanske religionar, den religiøse situasjonen i stammereligionane i Afrika, og eventuelle andre religionar eller område av særleg interesse.” (R76:10). Ei like omfattende liste ble laget for emnet “Kristne grunntankar og konfesjonskunnskap”. Her ble dette satt opp som ønsket innhold i ei lærebok: “den ortodokse kyrkja, den romersk-katolske kyrkja, lutherdommen, den reformerte kyrkja, den anglikanske kyrkja, metodismen, pinsekyrkjelydane, adventistane, vennesamfunna (kvekarane), frelsesarmeen, den økumeniske rørsle, samfunn i særstilling: Jehovas vitne, mormonarane, Christian science” (R76:11). Emnene som ble satt opp i læreplanen, var altså det som “vi kan tenkje oss” er med i ei lærebok, og ikke noe som var obligatorisk i undervisningen. Det var kun kristendommen som var obligatorisk, mens læreren kunne gjøre et utvalg med tanke på å dekke læreplanmålene om økt “kjennskap til og betre innsikt i det religiøse livet i verda i dag” (R76:7).

Læreplanen signaliserte også at faget var tiltenkt en eksistensiell dimensjon. Lærestoffet skulle relateres til elevenes egne eksistensielle og personlige vekst. Undervisningen i faget skulle inspirere elevene “til sjølve å tenkje over meininga med livet” (ibid.). Og vidare: “Kunnskap i fagområdet har alltid en verdirelasjon, og studiet må derfor ta sikte på meir enn å tileigne seg formelle kunnskaper.” (ibid.). Med en tydelig eksistensiell dimensjon i tillegg til den faglige bredden skulle religionsfaget både gi bredde og utsyn til religioner over store deler av verden, men samtidig også stimulere elevenes personlige vekst og utvikling. En slik både og-tenkning i religionsfaget ble senere modellen for fagutviklingen i både grunnskolen og videregående skole på 1990-tallet.

Denne tenkningen ble tydelig løftet fram i NOU-rapporten *Identitet og dialog* (NOU 1995:9), som dannet grunnlaget for innføringen av KRL-faget i grunnskolen. De sentrale begrepene “identitet” og “dialog” ble også gjeldende for en ny læreplan for religionsfaget i videregående skole. Et utkast av læreplanen ble sendt på høring til skoler, universiteter, høyskoler og andre interessegrupper, og resulterte i at høringsrunden for religionsfaget ble den mest omfattende av fagene som ble endret i Reform 94 i videregående skole (Østnor 1997:4). Faget fikk imidlertid liten eller ingen oppmerksomhet i den offentlige debatten.

I 1996 forelå den nye læreplanen, og faget het nå Religion og etikk (RE96). NOU-rapporten hadde tatt til orde for at religionsfagene skulle være identitetsskapende i større grad enn tidligere. Faglige vurderinger av den nye læreplanen syntes å være nokså samstemt i at stikkordene identitet og dialog førte til at religionsfaget i den videregående skolen fikk en enda tydeligere eksistensiell orientert faglig profil enn det tidligere hadde hatt (Skottene 1997, Skrunes 2001:45-46). Det er like fullt mulig å argumentere for at en slik profil allerede hadde vært til stede i læreplanen for videregående skole, men at faget her ikke hadde vært viet særlig oppmerksomhet fra religionspedagoger.

Fagets hovedområder var nå “Levende ikke-kristne religioner”, “Kristendommen” og “Livssyn, filosofi og etikk”. Under hvert målområde ga RE96 klare læringsmål og føringer for hvilke kunnskaper og ferdigheter elevene skulle tilegne seg. Forskjellen fra R76 var slik sett stor på flere områder. RE96 hadde mindre bredde, og nevnte ikke japanske, kinesiske eller afrikanske religioner, og ga få åpninger for å gjøre valg. I læreplanens siste del om vurdering het det at formålet

med vurderingen var “[...] å sikre en nasjonal standard i opplæringen, slik at vi får et godt og likeverdig opplæringstilbud for alle” (RE96:7). Religion og etikk ble slik sett preget av en skolepolitisk tenkning på 1990-tallet som la vekt på sentralpolitisk styring og på en allmennfaglig fellesstandard (Karlsen 2005; Skrunes 2001:40). Dette betød at læreplanen i større grad enn tidligere skulle være styrende for undervisningen. For religionsfaget førte det til at kristendommen, jødedommen og islam var obligatorisk lærestoff. Det eneste valget lærere og elever kunne gjøre, var mellom buddhisme, hinduisme og nyreligiositet.

Når det gjaldt kristendommen, var konfesjonskunnskap betydelig mindre vektlagt sammenlignet med R76 (jf. Skrunes 2001:43). I stedet ble vektleggingen av kristendommen begrunnet med dens plass i norsk kultur, slik det ble gjort i læreplanene på 1990-tallet for øvrig: “I vår del av verden tilhører den største del av befolkningen den kristne religion, og kristendommen har hatt en dominerende innflytelse på utformingen av grunnleggende normer og verdier og på utviklingen av språk og kultur” (RE96:3). En slik orientering synes også å korrespondere med en tydeligere vektlegging av estetikk i læreplanen, som også representerte noe nytt.

Av de andre såkalte “levende ikkekristne” religionene skulle det særlig legges vekt på islam:

I arbeidet med ikkekristne religioner er det naturlig at de religioner som er sterkt representert i det norske samfunn, tillegges særlig vekt. Islam er en så viktig religion både i verdenssamfunnet og i Norge at den har fått noe større plass i faget enn andre ikkekristne religioner (RE96:3).

Vektleggingen av islam i RE96 var første gang en religion utenom kristendommen ble eksplisitt løftet fram i læreplanen.

Formuleringene og begrepsbruken i læreplanen skapte imidlertid en klar motsetning mellom kristendommen og islam, og dermed en avstand til islam som noe nytt i det norske samfunn, selv om den omtales som viktig. Særlig gjelder dette sett i lys av hvordan læreplanen definerer kristendommen som en del av norsk og europeisk kulturarv, samt bruken av terminologien “ikkekristne religioner”. Kristendommen ble knyttet til “vår” kultur i læreplanens innledning, mens islam utelukkende ble knyttet til læreplanmål basert på religionsfenomenologiske kategorier som gudsbegrep, doktrine, tekst, ritualer og kultus, og dermed som en mer statisk størrelse, løsrevet fra en kulturell kontekst. Kristendommen framstår slik sett som “vår” kultur, mens islam “bare” er en religion (jf. Andreassen 2014).

I mars 2006 fastsatte Utdannings- og forskningsdepartementet ny læreplan i faget Religion og etikk – også denne gangen uten nevneverdig debatt. Her er de mer spesifikke læringsmålene erstattet med mer åpne kompetansemål. Faget skal fremdeles være et holdningsdannende fag, og enkelte har endog ment at fagets eksistensielle dimensjon nå kunne få større rom (Skottene 2006:51). Det faglige fokuset i RE06 retter seg primært inn mot kunnskapsstoff og fordypning i kristendom og islam. Læreplanen viderefører kristendommen som ett av fire målområder, slik det var i begge de tidligere læreplanene, mens et nytt målområde er “Islam og en valgfri religion”. De andre to målområdene er “Religionskunnskap og religionskritikk” og “Filosofi, etikk og livssynshumanisme”. Fokuset på islam framheves ytterligere i RE06 og signaliserer at elevene i videregående skole skal få en fordypning i kristendom, islam og en tredje valgfri religion. Faget har slik sett enda mindre religionshistorisk bredde enn tidligere. Fokuset på andre religioner, og

særlig de østlige religionene, nedtones i stor grad og kan endog velges helt bort. I RE96 var jødedom en del av det obligatoriske fagstoffet, samt at det kunne velges mellom buddhisme og hinduisme. I RE06 kan disse velges som én av religionene som gjennomgås sammen med islam. Like fullt, under hovedområdet filosofi, etikk og livssynshumanisme, handler ett av kompetansemålene om en kinesisk eller indisk filosof. Her vil det kunne være mulighet for å knytte den filosofen som velges til en religiøs tradisjon i Asia. RE06 fikk i tillegg et sterkere fokus på filosofi og livssynshumanisme gjennom et eget fagområde, mens hovedområdet “Religionskunnskap og religionskritikk” vektla religionskritikk i noe større grad enn tidligere, og representerte noe nytt i religionsfaget i videregående skole.

I motsetning til tidligere læreplaner (R76, RE96) er det ingen begrunnelser i innledningen til RE06 for den sterke orienteringen rundt kristendommen og islam, eller av religionskritikk. Uten noen videre begrunnelse for vektleggingen av islam i RE06 er det nærliggende å legge til grunn begrunnelsen fra RE96. Fordypningen i islam som det legges opp til, kan dermed synes å være en strategi i møte med globalisering og framveksten av et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn, der islam utgjør en sentral del av dette. Vi drøfter vektleggingen av islam nedenfor.

Et interessant trekk ved RE06 er omtalen av kristendommen. Til forskjell fra tidligere læreplaner, og i RLE-faget i grunnskolen og *Generell del*, er det ingen formuleringer i læreplanen som eksplisitt knytter kristendommen til norsk kulturarv. I omtalen av hovedområdet og i kompetansemålene står at det “handler om kristendommen i dens forskjellige varianter nasjonalt og globalt, både i et historisk og et nåtidig perspektiv” (RE06:2). Formuleringene i hovedområdet gjør det

ikke klart hvorfor kristendommen har et eget hovedområde, og hvorvidt det skal knyttes til norsk kulturarv. I læreplanen ligger det dermed implisitt at vektleggingen av kristendommen er selvsagt. Det handler både om majoritetsreligion i dag, og om historisk betydning. Når vektleggingen av kristendommen og islam ikke gjøres eksplisitt i læreplandokumentet, er de interne spenningene som fantes i RE96 nå noe nedtonet. Det er nå i større grad opp til lærere (og lærebokforfattere) om kristendommen knyttes til norsk kulturarv.

SAMISKE LÆREPLANER I RELIGION OG ETIKK

Etter innføringen av den samiske språkloven av 1990 som ble innført i seks kommuner i Troms og Finnmark, ble det ved innføringen av L97 i grunnskolen utformet en egen læreplan, L97-S, for det samiske forvaltningsområdet. Hvert fag fikk her en egen læreplan som skulle være spesielt tilpasset de samiske områdene. Samisk innhold skulle synliggjøres som en sentral del av lærestoffet i disse områdene. I forvaltningsområdet for samisk språk er samisk og norsk likestilte språk. Forvaltningsområdet for samisk språk omfatter i 2015 ti kommuner i de fire nordligste fylkene, Finnmark, Troms, Nordland og Nord-Trøndelag, som også er omfattet av forvaltningsområdet.

Bakgrunnen for å innføre de samiske forvaltningsområdene var de internasjonale konvensjoner den norske stat hadde forpliktet seg til. ILO-konvensjon nr. 169 *Om urbefolkninger og stammefolk i selvstendige stater* ble ratifisert av Norge i 1990. Konvensjonens mål rettes mot å framheve urbefolkningers rett til å bevare og videreutvikle sin kultur og synliggjøre deres historie, samt myndighetenes plikt til å støtte dette arbeidet.

En samisk læreplan for KRL (KRL97-S)

ble derfor også utviklet i L97-S. Strukturen var den samme som i KRL i L97, men med en vekting av “førkristen samisk” og “sirkumpolare religioner”. Ettersom den nasjonale læreplanen for KRL-faget ble utsatt for justeringer, ble også den samiske læreplanen noe justert. Den største endringen kom i den samiske læreplanen for KRL i 2005. Her ble det samiske innholdet tydeliggjort, både i hovedområdet som omhandlet kristendommen, og særlig med det ekstra hovedområdet “Sirkumpolare urfolks religioner”. Der den nasjonale KRL-planen hadde tre hovedområder i 1) Kristendom, 2) Jødedom, islam, hinduisme, buddhisme og livssyn, 3) Filosofi og etikk, så hadde altså den samiske ett ekstra. Det ble også videreført i den samiske RLE-planen fra 2008.

I arbeidet med Reform 94 i videregående skole skjedde det lite med de nasjonale læreplanene når det gjaldt samisk innhold. I evalueringen av samisk videregående opplæring fikk faget Religion og etikk nokså hard kritikk for ikke å nevne samiske forhold overhodet. Det heter i rapporten at RE96 er “prega av eit sørnorsk og kristent perspektiv og gir liten eller ingen plass verken til gamal samisk religion eller kristendommen på Nordkalotten” (Sámi Instituhtta 2000:137). Det ble konkludert med at dersom det ikke kom gjennomgripende endringer i læreplanen, var det nødvendig med en egen samisk læreplan i religionsfaget i videregående skole.

En slik læreplan kom som en del av Kunnskapsløftet i 2006. Strukturen i læreplanen var for en stor del lik RE06, men i den samiske læreplanen for Religion og etikk (RE06-S) heter ett av fagområdene “Sirkumpolare urfolksreligioner og islam”. Det betyr at valgfriheten som er i den nasjonale læreplanen, er falt bort. Dette var et resultat av et kompromiss mellom lære-

plankomiteen og kunnskapsdepartementet. Læreplankomiteen ønsket et hovedområde som het “Sirkumpolare religioner og en valgfri religion”. Dette fikk de ikke gjennomslag for. Fokuset på islam skulle opprettholdes, og hovedområdet ble hetende “Sirkumpolare urfolksreligioner og islam”. Resultatet er altså noe mindre valgfrihet i RE06-S, noe som blant annet fører til at religioner som jødedom, buddhisme og hinduisme utelates helt i den samiske læreplanen for Religion og etikk.

Vektleggingen av samisk religion og kulturarv, samt vektlegging av sirkumpolare urfolks religioner, har medført en stor utfordring for religionslærere i de samiske forvaltningsområdene. Det finnes lite lærestoff til bruk i undervisning om dette temaet. Mange lærere i de samiske områdene har derfor utviklet mye eget stoff og vært nødt til å fordype seg i temaet på egen hånd. Utdanningsdirektoratet har gitt ut egne veiledere for undervisning i de samiske læreplanene med forslag og ideer til undervisning også i religionsfagene. I 2011 kom så læreboka Oskkoldat ja etihkka J3 (Religion og etikk) (Kristiansen 2011). Her gir religionshistorikeren Roald E. Kristiansen blant annet en oversikt over sirkumpolare urfolksreligioner. Mer om dette under.

ISLAM OG DET FLERKULTURELLE SAMFUNNET I LÆREPLANENE

Det særlige fokuset på islam i religionsfaget i videregående skole fra RE96 kan tolkes på flere måter. Som vi så i den læreplanhistoriske gjennomgangen, ble det i RE96 begrunnet med at islam hadde blitt en viktigere religion i det norske samfunnet. Fokuset på islam i RE06 og RE06-S er enda tydeligere, men uten begrunnelse. Det åpner for flere tolkningsmuligheter.

En tolkning av RE06 og RE06-S som vektlegger intertekstualitet og kontinuitet,

vil kunne bygge på de samme begrunnelser som i RE96. Det vil si en tolkning som vektlegger islam som særlig samfunnsaktuell. Da er det nærliggende å tolke vektleggingen av islam i lys av en utvikling som synes å ta innover seg en trend i det offentlige rom der islam nå forstås som den mest aktuelle religionen i det norske samfunn, ved siden av kristendommen. Aktualiseringen kan knyttes til en utvikling som helt konkret kan knyttes til at antallet muslimer i Norge gjør islam til den nest største religionen etter kristendommen. Samtidig handler vektleggingen av islam om tendenser også i en større global sammenheng. Allerede på 1990-tallet ble det rettet en særlig oppmerksomhet mot islam (Vogt 2011). I kjølvannet av 11. september 2001 og andre terroraksjoner av islamske fundamentalister, har oppmerksomheten blitt enda større. Utviklingen av norske læreplaner fra 1990-tallet og inn på 2000-tallet synes dermed å være preget av en internasjonal dagsorden (jf. Juergensmeyer 2008; Vogt 2011). Dette er særlig tydelig i nyhetsmedia og populærkultur.

En nærmest eksplosjonsartet utvikling i omtalen av islam og muslimer i media er vel-dokumentert i flere norske (Døving og Kraft 2013) og internasjonale studier (Hoover 2012; Moore, Mason & Lewis 2008; Knott, Poole & Taira 2013). En lignende tendens finnes også i populærkultur, og særlig film. Den amerikanske mediaforskeren Jack Shaheen (2008) har gjennom sine analyser av hvordan arabere framstilles i Hollywood-film vist at islam er religionen det oftest refereres til. Gjennomgående er det negative og stereotype bilder av islam og muslimer som dominerer i nyhetsmedia og Hollywood-film. Dette er en del av konteksten til religionsfaget i skolen, og noe som også gjenspeiles i faget. Et sentralt, men åpent spørsmål er hvorvidt

og hvordan dette eventuelt påvirker elevenes kunnskaper og fordommer som de tar med seg i undervisningen.

I lys av ideer fra læreplanutviklingen på 1990-tallet, som også var tydelig i RE96, med et særlig fokus på norsk kulturarv på den ene siden og islam på den andre, ble islam satt inn i en spesiell ramme. I dag er ennå *Generell del* (KUF 1993) av læreplanverket gjeldende, og her løftes kristendommens viktighet i den norske kulturarven fram i særdeleshet (jf. Andreassen 2014). Sett i lys av vektleggingen av kulturarvtenkningen og framhevingen av kristendommen som en tydelig majoritetsreligion, representerer islam noe nytt, og markerer et brudd i en norsk tradisjon.

Læreplanenes stadig tydeligere orientering mot kristendom og islam signaliserer at kunnskap om disse religionene er viktigere i dagens globaliserte verden enn for 10-20 år siden. Konsekvensen er en nedtoning av kunnskaper om jødedom, hinduisme og buddhisme. Fra et religionsvitenskapelig perspektiv som vektlegger sammenligning av religioner, er det uheldig at grunnlaget for en sammenligning blir mindre. Det vil kunne gå ut over muligheten for forståelse av religion som et dynamisk og sammensatt fenomen. Faren er at det konsekvent er kristendommen og islam som utgjør sammenligningsgrunnlaget. Utgangspunktet for tilnærming til og sammenligningen mellom disse to vil utfordres av samfunnskonteksten og den offentlige debatten.

SIRKUMPOLARE

URFOLKSRELIGIONER

Begrepet “sirkumpolare urfolksreligioner” er på mange måter et merkelig begrep. Om du gjør et søk på internett, får du svært få treff. De treffene du får, er så godt som alle relatert til læreplanen RE06-S på en eller annen måte.

Dette trenger ikke bety så mye. Samtidig er det et uttrykk for at begrepet ikke er i allmenn bruk. Begrepet kan sies å ha tre ledd, som alle er relevante å diskutere nærmere, “sirkumpolar”, “urfolk” og “religion”. Vi vil ta opp alle tre, det siste slått sammen til “urfolksreligion”. Ettersom læreplanen i seg sjøl ikke sier særlig mye om sirkumpolare urfolksreligioner, vil vi også se etter begrepet slik det er brukt i nærliggende sammenhenger.

I læreplanen står hovedområdet “sirkumpolare urfolksreligioner og islam” beskrevet slik:

Hovedområdet sirkumpolare urfolksreligioner og islam innebærer fordypning i sirkumpolare urfolksreligioner og islam i fortid og nåtid. Det blir lagt vekt på sentrale trekk ved religionenes etikk, sentrale kildetekster fra hver av religionene, sentrale tenkemåter og uttrykksformer, ulike retninger og estetiske og rituelle uttrykk i religionene. Et viktig tema er også forholdet mellom sirkumpolare urfolksreligioner og de dominerende nasjonale religioner eller livssyn, og islams forhold til andre religioner og livssyn. (RE06-S:1)

Og elevene skal mer spesifikt kunne:

- gjøre rede for fellestrekk og særtrekk ved sirkumpolare urfolksreligioner og deres rolle i formidlingen av kulturell og religiøs identitet.
- drøfte sirkumpolare religioners forhold til andre religioner og livssyn.

Islam og sirkumpolare urfolksreligioner framstår i læreplanen som å kunne behandles på bortimot samme måte, inspirert av Ninian Smarts dimensjonsmodell¹ (jf. Andreassen 2012). Elevene skal kunne bli kjent med sen-

trale tenkemåter og uttrykksformer i sirkumpolare urfolksreligioner. Dette er åpenbart utfordrende.

Først skal vi inn på begrepet “sirkumpolar”. I seg selv er begrepet geografisk og refererer til den delen av jordkloden som er nord for polarsirkelen. I praksis betyr dette de nordlige delene av Canada, Grønland, Fennoskandinavia og Russland. Den nordligste delen av Japan behandles i faglitteraturen gjerne som del av området (Irimoto og Yamada 1994). I dag er begrepet “sirkumpolar” mindre brukt enn det var rundt årtusenskiftet. Andre begreper som for en stor del omhandler det samme, er “nordområdene”, “nordlig” og “Arktis”.

Innenfor den norske diskursen har det skjedd en utvikling der sirkumpolar gradvis har blitt erstattet som sentralt begrep. Først ble det erstattet av “nordområdene”, som fra årtusenskiftet har “fått en politisk aktualitet i Norge som vi ikke har sett siden den kalde krigen” (Jensen 2014: 10). Dernest er det Arktis og “arktisk” som har vunnet terreng, noe som har fått sitt uttrykk blant annet i det som i 2013 ble det nye navnet til Universitetet i Tromsø: Norges arktiske universitet. Religionshistorikeren Juha Pentikäinen skriver om begrepsbruken, og viser til at de tre ordene “circumpolar”, “Northern” og “Arctic” for en stor del er synonyme (Pentikäinen 1994:377). Viktig er det uansett å fastslå at de alle har både en geografisk og en sosiokulturell dimensjon.

Begrepet “urfolk” er blitt stadig viktigere de siste åra. Vi sier i dag at samene er et urfolk, og at samene selv ønsker å behandles og ses som et urfolk. Urfolksbegrepet har både politiske og språklige konsekvenser. Blant annet

¹ RE06 og RE06-S ble strukturert i dimensjoner etter mønster av Smarts dimensjonsmodell. Læreplanen følger ikke Smarts dimensjoner eksakt, men i en litt justert utgave. Begrensningene i denne modellen kommer tydelig til uttrykk når den skal brukes på urfolksreligioner. Her finnes ikke en klar grunnlegger, skrifter eller dogmatikk. Stilt overfor urfolksreligioner framstår modellen som tydelig forankret i fenomenologisk tradisjon (jf. Andreassen 2010 og 2012:94).

ser vi at begrepet har etablert seg i læreplaner for alle nivåer i skolen. Samtidig er det verken et entydig begrep eller et begrep som kan rives løs fra historiske og sosiale sammenhenger.

På engelsk er det begrepet “indigenous people” som gjelder. Dette betyr noe slikt som “opprinnelige folk” eller “folk som fra opprinnelsen har vært et bestemt sted”. På norsk har “urfolk” tatt mer over for “urbefolkning”. Når en folkegruppe betegnes som et urfolk, er det basert på oppfatningen av at folkegruppa har en særegen tilknytning til et bestemt geografisk område. Dette har flere sider. En ide ligger til grunn om at folkegruppa har etniske særpreg som skiller dem fra andre folk i samme område. En utfordring ved urfolksbegrepet er at det på ingen måter er et objektivt begrep. Enhver folkegruppe kan i prinsippet omtale seg selv som urfolk, mens en hver stat vil vurdere om minoriteter skal eller kan ses som og behandles som urfolk. I FN's dokumenter, som ofte ligger til grunn for hvordan urfolk snakkes om, forstås urfolk som den folkegruppe eller de folkegruppene som levde i et bestemt område fra før det tidspunktet den moderne staten ble dannet, og som har en kultur og levemåte som skiller seg fra majoritetsbefolkningen eller den dominerende befolkningen. Dette innebærer altså at det ikke er snakk om hvem som kom først til et område. Mer betonet er minoritetsperspektivet og tilstedeværelsen ved statsdannelsen. Dette gjør at urfolksbegrepet må anvendes relasjonelt, det vil si at situasjonen folk lever og har levd i, bidrar til forståelsen og aksepten av dem som urfolk (Minde 2008).

Slår vi så sammen de to begrepene, får vi sirkumpolare urfolk. Det betyr enkelt nok de urfolk som lever i det sirkumpolare området. I RE06-S brukes sammenstillingen «sirkumpolare urfolksreligioner». En klar utfordring ligger i hvorvidt sirkumpolare urfolksreligioner skal forstås som en mer eller mindre enhetlig størrelse og en egen form for religion eller som enhver form for religion som måtte være å finne i det sirkumpolare området.

Læreplanen gir i seg selv ikke noe klart svar på dette. Om vi derimot går til relaterte tekster, kan det gi en pekepinn på hva som kanskje er en foretrukket tolkning. Det var i den samiske læreplanen for KRL-S i 1997 at uttrykket “cirkumpolare urfolks religioner” ble benyttet første gang, da som en sentral del av hovedområdet “Andre religioner”. I læreplanen for KRL05-S, ble “Sirkumpolare urfolks religioner” et eget hovedområde.

Siden da deler læreplanene for grunnskolen og videregående flere av formuleringene når det gjelder sirkumpolar, urfolk og sirkumpolare urfolks religioner. Det er da også en språklig – og innholdsmessig – forskjell på «urfolksreligioner» og «urfolks religioner».2 De ser ut til å henge sammen og bære mye av det samme tankegodset, også etter Kunnskapsløftet i 2006. I gjeldende læreplan for RLE08-S står det imidlertid mer enn i RE06-S-planen: “De sirkumpolare religiøse tradisjonene hos urfolk på den nordlige halvkule er en del av en felles religiøs arv” (RLE08-S:1). Dette går helt klart i retning av den første betydningen av religion som en enhetlig størrelse.

2 Bruken i de samiske læreplanene er like fullt ikke helt konsistent. I KRL97-S ble flere sammensetninger brukt, bl.a. “samisk før-kristen religion” (L97-S: 96, 99, 100, 110, 111, 112, 114) “cirkumpolare religioner” (L97-S:110), “cirkumpolare urfolks religioner” (L97-S:100, 110, 111, 112) og “cirkumpolare urfolksreligioner” (L97-S:114). I KRL05-S ble også uttrykk som “andre sirkumpolare urfolks religioner” brukt som et skille fra den samiske, som i denne læreplanen ble omtalt som “samisk naturreligion”. Her ble også det mer generelle “urfolksreligioner” brukt. Uttrykkene har ikke funnet sin form, og preges av å ha vært under utvikling. Et interessant trekk er at uttrykket “samisk førkristen religion” som et mer historisk avgrenset fenomen, synes å erstattes av mer ahistorisk terminologi som “samisk naturreligion” eller “samisk religion”, etter tusenårsskiftet.

Religionshistorikeren Roald E. Kristiansen ledet læreplanutvalget som lagde den samiske læreplanen i Religion og etikk i 2006. Kristiansen var allerede da i gang med å utvikle læremidler for det samiske området, og skrev lærebok for ungdomskolen med (den norske) tittelen *Nordlige urfolks religioner og samisk førkristen religion* (2004). I 2011 kommer en tilsvarende bok for videregående skole, *Oskkoldat ja etihkka J3*. Her skriver Kristiansen både om det som er felles og om de ulike geografiske regionene hver for seg. Et gjennomgående trekk er uansett at de "sirkumpolare urfolksreligionene" beskrives som ikke-kristne, skriftløse naturreligioner med mange fellestrekk. Det skapes altså en distinksjon mellom kristendommen og urfolksreligioner, uten at denne problematiseres. Videre beskriver Kristiansen urfolksreligion i nord som å ha en "sjamanistisk kultform". Å bruke denne kategorien innebærer en enhetliggjøring der en bestemt framstilling blir lagt vekt på. Dette henger sammen med et siste dominerende kjennetegn ved læreboka: Skillet mellom fortid og samtid viskes ut. Teksten er preget av en veksling mellom presens og preteritum, samtidig som presensformen dominerer. Dette gir en ahistoriserende effekt, som blir tydelig når religionen beskrives som å reflektere "menneskers naturlige næringsgrunnlag, først og fremst jakt og fiske". Her forsvinner forskjeller både i tid og rom, og de mange med urfolksidentitet og kristen eller ingen religion som bor i byer – også i det "sirkumpolare området" – forsvinner ut av bildet.

Dette er også implisitt en del av læreplanen i RE06-S. Arbeidene til Kristiansen synes å ha vært toneangivende for at uttrykket "sirkumpolare urfolks religioner" ble benyttet som et eget hovedområde i den samiske KRL-læreplanen i 2005 (KRL05-S). Denne

dannet grunnlag for at den samiske læreplanen for Religion og etikk (RE06-S) også kunne ha et eget hovedområde for "sirkumpolare urfolks religioner". Her ble det imidlertid slått sammen med islam, i det noe pragmatiske hovedområdet "Sirkumpolare urfolks religioner og islam". Det medførte blant annet at den valgmuligheten som ligger i de nasjonale læreplanene, ikke er mulig der den samiske læreplanen brukes.

En faglig utfordring i arbeidet med sirkumpolare religioner er hvordan disse religionene framstilles og hvordan samisk religion knyttes til denne kategorien. Religionshistorikeren Håkan Rydving (2011) har påpekt at mange oversiktsverker har framstilt religioner i det sirkumpolare som like, mens det nå vektlegges at området er stort og med mange og sammensatte kulturelle og religiøse uttrykk. I tillegg rommer betegnelsen samisk religion store regionale og lokale variasjoner. Det gir store utfordringer når det gjelder undervisning og til representativitet. Rydving er i sin tekst om sirkumpolare urfolks religioner helt klar på at det må handle om det mangfold av religiøse tradisjoner og praksiser som finnes i det sirkumpolare området.

Læreplanens beskrivelse av sirkumpolare urfolksreligioner fører med seg en lang rekke dilemmaer. Den tvetydigheten som ligger i begrepet, avklares ikke. Dermed er det åpent for tolkning. Den læreren som vil fokusere på likhetene mellom ulike urfolk, og på at sirkumpolare urfolk deler store deler av de religiøse tradisjonene, kan gjøre det. Den læreren som vil fokusere på mangfold, kan gjøre det. Et annet dilemma er mangelen på læringsressurser. Selv om læreplanen gir føringer, og selv om disse føringene er uklare, finnes det fortsatt ingen lærebok. En interessant observasjon er at de eneste lærebøkene som finnes for grunnskole og videregående skole

om sirkumpolare urfolks religioner, er skrevet av ovenfor nevnte Roald E. Kristiansen. Kristiansen framstår dermed som en viktig premissleverandør for utviklingen av disse sidene ved de samiske læreplanene. Det er terminologi og uttrykk som han har utviklet i en særlig retning, og som er adoptert i læreplanene. Betegnelsene “sirkumpolare urfolks religioner” og “sirkumpolare urfolksreligioner” er på norsk ikke brukt av andre enn Kristiansen og komiteen som skreiv læreplanen. Utviklingen av de samiske læreplanene viser hvordan læreplanprosesser kan bidra til å skape sannhetsregimer, og hvordan noen stemmer og tekster kan tillegges stor autoritativ betydning, og kan skape maktposisjoner, slik Ball (1994:22) har påpekt.

Å SE I SAMMENHENG

Læreplanen i Religion og etikk bærer i seg en lang rekke spenninger. Dette er ikke utypisk for læreplansjangeren, og kommer dels av at det både er en svært kortfattet og en svært meningstett tekst. Hvert avsnitt inneholder følgelig mye. Dels kommer dette av innholdet. Vi har pekt på hvordan både sirkumpolare urfolksreligioner og islam er størrelser som verken er entydige eller statiske.

En spenning ved læreplanen er knyttet til hvorvidt den kan leses som en selvstendig enhet eller om den må/kan ses i sammenheng med tidligere læreplaner i faget. Uansett åpnes det for læreres og lærebokforfatteres egne tolkninger. Sett i en læreplanhistorisk sammenheng gir en lesing av læreplanen fra 1996 noen avklaringer også for 2006-planen. I analysen av læreplanen er det uansett en vesensforskjell mellom å se på hva som ligger til grunn for teksten og å se på bruken av teksten, slik Goodlads (1979) nivåer for læreplananalyser illustrerer. Det siste har vi i mindre

grad gjort i denne sammenhengen. Når vi har valgt å se til læreplanhistorien – og spesielt til læreplanen fra 1997 og til KRL-fagets læreplaner – handler det om å sette RE06(S) inn i en faghistorisk sammenheng.

Islam har fått en stadig større plass i læreplanen. 1990-tallets fokus på islam som innvandrernes religion var knyttet til det flerkulturelle samfunnet. Dette ga seg utslag i læreplanformuleringer som antydte at islam burde ha en forrang i religionsfaget. Med terrorangrepet 11. september 2001 ble dette forsterket. Islam ble gjort til en obligatorisk del av det nasjonale religionsfaget som eneste religion ved siden av kristendommen.

Når det gjelder sirkumpolare urfolksreligioner, er det nødvendig å se til konteksten og intertekstualiteten for å finne ut hva betydningen er. Begrepet er i seg selv både vagt og lite brukt, men har funnet veien helt til læreplanen for religionsfaget. Da begrepet i all hovedsak forsvant ut fra de fleste sammenhenger, og ble erstattet av begreper knyttet til Arktis og Nordområdene, fortsatte det å leve videre i religionsfagets læreplaner.

De knappe utsagnene i RE06-S antyder at det tas for gitt hva sirkumpolare urfolksreligioner er. Vår analyse viser at det nok er tvilsomt. Med den sterke betoningen av fellestrekk på tvers av geografiske grenser følger læreplanen en tendens der faget gis en identitetsskapende dimensjon. For de samiske samfunnene sitt vedkommende betyr dette at læreplanen støtter opp om ideen at urfolk deler kulturtrekk. Dette er en viktig del av den internasjonale urfolksbevegelsen sin tankegang, som samene har vært representert i gjennom flere tiår. Samtidig er det iøynefallende at de begrepene som læreplanen anvender, ser ut til ikke å være i bruk noen steder ellers.

Her er forskjellen stor mellom islam og sirkumpolare urfolksreligioner. Der islam i dag

er et allment begrep og en størrelse de aller fleste – også elever i videregående skole – har en nokså umiddelbar forståelse av, er altså sirkumpolare religioner en uklar størrelse som nærmest ikke anvendes av noen. “Islam” og “sirkumpolare urfolksreligioner” er to helt forskjellige former og kategorier for religion. Plassert innenfor samme del av læreplanen, og følgelig innenfor samme kategori, er det en rekke uklarheter som dukker opp. Disse er det lærerne og lærebøkene som må bale med. Der samfunnskonteksten nærmest skaper en forventning til vektleggingen av islam i læreplanen, er orienteringen sirkumpolare urfolksreligioner et resultat av innspill fra sentrale personer i læreplanutviklingen. Utviklingen i læreplanene i religionsfaget i videregående skole illustrerer slik sett etablerte perspektiver fra læreplanforskningen. Læreplaner blir ikke til i et vakuum, men sier også noe om samfunnskontekst og dem som bidrar.

Både islam og sirkumpolare urfolksreligioner er som begreper brukt i læreplaner tvetydige. I læreplanene er islam på den ene siden behandlet som “de andres” religion som skiller seg fra kristendommen, som til tross for sekulariseringen av samfunnet er “vår religion”. På den andre siden er også islam behandlet som en religion som er (blitt) en del av det norske samfunnet. En tilsvarende, dog annerledes, tvetydighet kan finnes når det gjelder sirkumpolare urfolksreligioner. På den ene siden behandles de som et flertall av religioner som tilhører et flertall og mangfold av folkegrupper. På den andre siden tegnes et bilde av sirkumpolare urfolksreligioner som uttrykk for mer eller mindre samme religions- og kulturform. Tendensen, særlig i de få lærebøkene, er mot det siste – mot en enhetliggjøring og essensialisering.

En løsning på spenningene vi har pekt på, er at islam i størst grad blir behandlet som en

del av det norske samfunnet og dermed ikke som en fremmed religion tilhørende andre steder og samfunn. Når det gjelder sirkumpolare urfolksreligioner – om begrepet i det hele tatt skal leve videre i læreplanene – vil en akseptabel behandling være som del av en beskrivelse av samfunn med stort kulturelt og religiøst mangfold. Vi er også kritisk til den implisitte bruken av Smarts religionsfenomenologiske modell i strukturen for faget (jf. Andreassen 2010). Slik Balls diskursteoritiske perspektiv på læreplananalyser antyder, gir modellen en struktur i læreplanen som kan få konsekvenser for hvordan det undervises om islam. Følges en ahistorisk gjennomgang uten kontekstualisering, risikerer man et bilde av islam som en statisk størrelse, uten relevans for det norske samfunnet.

Vår læreplanhistoriske gjennomgang av tre læreplaner i en tidsperiode på cirka førti år gir grunnlag for en tolkning av at fagets egenart er endret i retning av en mer instrumentell forståelse, der faget skal svare på ganske så bestemte samfunnsoppgaver. Islam preger samfunnet, følgelig skal elevene lære mye om islam. I det samiske samfunnet har urfolk blitt en mer og mer sentral størrelse, følgelig skal samiske elever lære mye om urfolksreligioner. På ett nivå er dette både logisk og forståelig. På et annet er det likevel verdt å stille spørsmålet om hva som er forsvunnet. Fagets komparative innhold reduseres til primært å være en sammenligning mellom kristendommen og islam, i alle fall i de samiske områdene. Med ideen om Norge som et flerkulturelt samfunn burde det vært mulig å argumentere for at religionsfaget skulle gi kunnskap om flere religioner enn noen få – uavhengig av om skolen ligger i Drammen eller i Kautokeino.

LÆREPLANER

- Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet. 1993. *Generell del*. Oslo: KUF.
- Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet. 1996. [RE96]. Læreplan for videregående opplæring. Religion og etikk. Oslo: KUF.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. 1997. [L97-S]. *Det samiske læreplanverket for grunnskolen*. Oslo: KUF.
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet. 1983 [1976]. Religion [R76]. I *Læreplan for den videregående skole. Del 2. Felles allmenne fag*, s. 7-15. Oslo: Gyldendal/Kyrkje- og undervisningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. 2005. *Læreplan i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap. Samisk*. [KRL05-S]. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. 2006. *Læreplan i religion og etikk*. [RE06]. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. 2006. *Læreplan i religion og etikk. Samisk*. [RE06-S]. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. 2008. *Læreplan i religion, livssyn og etikk. Samisk* [RLE08-S]. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

REFERANSER

- Andreassen, Bengt-Ove. 2010. "Bruk eller misbruk? Ninian Smarts dimensjonsmodell i tilnærmingen til religion i norsk religionsdidaktikk". I *Religionsvidenskabeligt tidsskrift* 55, s. 55-73.
- Andreassen, Bengt-Ove. 2012. *Religionsdidaktikk. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andreassen, Bengt-Ove. 2014. "Christianity as Culture, and religions as religions". I *British Journal of Religious Education* 36(3), s. 265 – 281.
- Ball, Stephen J. 1994. *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Copley, Terence. 2008. *Teaching religion. Sixty years of religious education in England and Wales*. Exeter: University of Exeter Press.
- Døving, Cora A. og Kraft, Siv E. 2013. *Religion i pressen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fensham, Peter J. 2013. "The science curriculum; the decline of expertise and the rise of bureaucratisation". *Journal of Curriculum Studies*, 45 (2), s. 152-168.
- Goodlad, John I. 1979 (red.). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Hoover, Stewart M. 2012. "Religion, the media, and 9/11". I Lynch, Gordon, Jolyon Mitchell og Anna Strhan (red.), *Religion, Media and Culture: A reader*, s. 75-88. New York: Routledge.
- Irimoto, Takashi og Takako Yamada (red.) 1994. *Circumpolar Religion and Ecology. An Anthropology of the North*. Tokyo: University of Tokyo Press.
- Jensen, Leif Christian. 2014. "'The Times They Are A-Changin': Norsk sikkerhet og usikkerhet i nordområdene". I *Internasjonal politikk* 72(1), s. 7-29.
- Juergensmeyer, Mark. 2008. *Global rebellion. Religious challenges to the secular state, from Christian militias to al Qaeda*. Berkeley: University of California Press.
- Karlsen, Gustav E. 2005. Norsk lærerutdanning i internasjonalt perspektiv. I Lea, Martha (red.), *Vekst og utvikling. Lærerutdanninga i Stavanger 50 år*, s. 225-236. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Knott, Kim; Poole, Elizabeth and Taira, Teemu. 2013. *Media Portrayals of Religion and the Secular Sacred. Representation and Challenge*. Farnham: Ashgate.

- Kristiansen, Roald E. 2004. *Nordlige urfolks religioner og samisk førkristen religion*. (upublisert manus på norsk. Danner grunnlag for oversettelsen i Kristiansen 2011)
- Kristiansen, Roald E. 2011. *Oskkoldat ja etihkka J3: joatkkaskuvlla oskkoldat ja etihka oahppo-girji*. Kárášjohka: ČálliidLágádus.
- Leganger-Krogstad, Heid. 2007. "Møtet mellom fag og politikk i en læreplanprosess, eksemplifisert ved KRL." *Acta Didactica Norge*, 1(1), s. 1-21.
- Lewis, Justin; Mason, Paul og Moore, Kerry. 2009. "Islamic terrorism' and the repression of the political". I Marsden, Lee og Heather Savigny (red.), *Media, religion and conflict*, s. 17-37. Surry: Ashgate.
- Minde, Henry. 2008. "The Destination and the Journey: Indigenous Peoples and the United Nations from the 1960s through 1985". I Minde, Henry m.fl. (red.), *Indigenous Peoples. Self-Determination – Knowledge – Indigeneity*. Delft: Eburon.
- Moore, Kerry; Mason, Paul og Lewis, Justin. 2008. *Images of Islam in the UK. The representation of British Muslims in the national print news media 2000-2008*. Cardiff: Cardiff school of journalism, media and cultural studies.
- Pentikäinen, Juha. 1994. "Shamanism and the Expression of Northern Identity". I Imoto, Takashi og Takako Yamada (red.), *Circumpolar Religion and Ecology. An Anthropology of the North*. Tokyo: University of Tokyo Press.
- Rydving, Håkan. 2011. "Det cirkumpolare område". I Jensen, Tim, Mikael Rothstein og Jørgen P. Sørensen (red.): *Gyldendals religionshistorie*, s. 570-587. 2. utg. København: Gyldendal forlag.
- Sámi Instituhtta. 2000. *Samisk videregående opplæring – rettigheter og innhold. Evaluering av samisk videregående opplæring under Reform 94. Diedut 7*. Kautokeino: Sámi Instituhtta.
- Shaheen, Jack. 2008. *Guilty. Hollywood's verdict on Arabs after 9/11*. Massachusetts: Olive Branch Press.
- Sivesind, Kirsten. 2013. "Mixed images and merging semantics in European curricula". *Journal of Curriculum Studies*, 45(1), s. 52-66.
- Skeie, Geir. 2004. "An overview of Religious Education Research in Norway". I Larsson, Rune og Caroline Gustavsson (red.): *Towards a European Perspective on Religious Education*, s. 317-331. Uppsala: Bibliotheca Theologiae Practicae 74.
- Skottene, Harald. 2006. "Ny læreplan og nye utfordringer". I *Religion og livssyn* nr. 3, s. 45-51.
- Skottene, Ragnar. 1997. "Religionsfagets ideologiske profil i den videregående skolen". *Norsk pedagogisk tidsskrift* 3, s. 141-149.
- Skrunes, Njål. 2001. *Religionsfaget i videregående skole*. Bergen: NLA-forlaget.
- Vogt, Kari. 2011. "Islam i Norge". I Jacobsen, Knut A. (red.), *Verdensreligioner i Norge*, s. 128-165. 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Young, Michael 2013. "Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach". *Journal of Curriculum Studies*, 45 (2), s. 101-118.
- Østnor, Arna 1997. "Ny læreplan i Religion og etikk: Prosess og produkt" I *Religion og livssyn* 1, s. 4-13.