Hva er religionspedagogikk?

Internasjonale perspektiver på den norske konteksten

AV ODDRUN M. H. BRÅTEN

The Norwegian discourse about definition and use of core concepts, pedagogy of religious education (RE) and religion didactics will be discussed in an international perspective. A comparison of RE in Belgium, France and Scotland will be part of the analysis, together with a discussion of what the increasing numbers who tick the box "no religion" in European censuses means for the field, before I return to the question: what is pedagogy of religious education?

Keywords: *pedagogy of religious education, secularity, plurality, globalisation, Norwegian debate*

ODDRUN M. H. BRÅTEN, 1968, PhD. Førsteamanuensis, Høgskolen i Sør-Trøndelag, avdeling for lærer- og tolkeutdanning, Rotvoll Allé, 7004 Trondheim. Oddrun.hovde@hist.no

INNLEDNING

I denne artikkelen vil jeg med utgangspunkt i den norske diskusjonen om begrepsbruk og mulig definisjonskamp diskutere spørsmålet om hva religionspedagogikk er, i et internasjonalt perspektiv.¹ Diskusjoner om religionsundervisningens natur og begrunnelse er felles for mange land i Europa i vår tid. Dette henger sammen med prosesser som globalisering og kulturell og religiøs pluralisering av samfunnene. I hvert enkelt land foregår debatt om endringer når det gjelder religionsundervisning i skolene i et møte mellom tradisjonelle strukturer og nye sosiale mønstre i befolkningen (Bråten 2014b). Disse nye mønstrene handler både om migrasjon og innvandring og om endringer i forholdet til de tradisjonelle majoritetsreligionene.

Den religion som det undervises mest om i skoler i ulike europeiske land er kristendom, i praksis den av de kristne konfesjonene som har vært dominerende. Dette gjelder for eksempel Østerrike, Belgia, Danmark, Tyskland, Nederland,

Italia, Spania, Skottland, England, Finland, Norge og Sverige. De tradisjonelle majoritetstradisjonene har fortsatt stor betydning for hva slags undervisning som tilbys Europas unge. I en del tilfeller skiller man mellom opplæring om, fra og til religion (Grimmitt 2000), som i Norge, Sverige og England, men ofte er heller ikke dette skillet så klart, og det diskuteres hva skillet innebærer i teori og praksis (Domaas 2014).

Schweizer (2012: 18) påpeker hvordan de nasjonale kontekstene representerer begrensninger som er til hinder for at religionspedagogikken kan bli mer globalt orientert. Vi lever i en tid der skolens elever kan betraktes som allerede globaliserte, mange har reiseerfaring, noen har migrasjonserfaring, og alle har tilgang til informasjon om religioner og livssyn som globale fenomener, gjennom internett og andre media. På den ene siden vil nok de nasjonale tradisjonene fortsette å være viktige for hva man anser som meningsfull religionsundervisning i de nasjonale kontekstene,

¹ Se for eksempel Franken og Loobuyk 2011, Jäggle, Rothgangel & Schlag 2013, Rothgangel, Jackson & Jäggle 2014, Rothgangel, Skeie & Jäggle 2014.

men på den annen side kan man spørre hvor viktig disse nasjonale grensene er i globaliseringens tid, i forhold til hva det er ønskelig at barn og unge skal lære om religion, livssyn og etikk. I det videre vil jeg ta utgangspunkt i det jeg oppfatter som norsk definisjonskamp og mulig paradigmeskifte, for deretter å diskutere feltet religionspedagogikk/ religionsdidaktikk i et internasjonalt perspektiv, for å se om dette kan kaste lys over den norske debatten.

NORSK DEFINISJONSKAMP OG PARADIGMESKIFTER?

Enhver som bruker begrepene religionspedagogikk/religionsdidaktikk må gi dem en definisjon som passer med hva man skal bruke dem til. Samtidig har begrepene en brukshistorie og ulike brukskontekster nasjonalt og internasjonalt. En definisjon ut fra et bestemt faglig ståsted vil være normativ, mens en beskrivelse av begrepets bruk vil være deskriptiv.

Norsk Religionspedagogisk Forskerforum (NoReFo) definerer forskningsfeltet som interdisiplinært med fokus på spørsmål relatert både til religiøs oppdragelse, og til læring, undervisning og utdanning der religion, livssyn og etikk er sentralt. Inkludert er empirisk og teoretisk forskning knyttet til både sekulære og religiøse arenaer (NoReFo 2014). Et annet eksempel på definisjon er fra Prismets egendefinisjon: «et religionspedagogisk tidsskrift som tar opp temaer i skjæringspunktet mellom teologi, kristendom, religion/ livssyn og pedagogikk». Tidsskriftets kontekster er «kirke og hjem, skole og barnehage» (IKO 2014). I henhold til denne beskrivelsen fra Prismets hjemmeside er religionsvitenskap ikke med i dette skjæringspunktet.

Utgangspunktet for begge disse definisjonene er en videre kontekst enn bare norsk skole. I norsk historie har det vært en tett sammenheng mellom kirke, skole og religionsundervisning (Haraldsø 1989), slik at det ikke har vært gode grunner til

å skille skarpt mellom kirkens og skolefagets pedagogikk. Dette har imidlertid endret seg, med viktige skiller i 1969 da skolens kristendomsfag sluttet å være kirkens dåpsopplæring, og i 1997 med KRL-faget, da andre religioner, livssyn og filosofi fikk en tydeligere plass i grunnskolens fag. Året 2008 er også et viktig veiskille, da man etter dommen i Strasbourg fikk endringer både i fagets navn til RLE og til dels i innhold, og i formålsparagrafen (Lied 2009).

Som Buchardt (2006: 17) sier, kan pedagogisk virksomhet ikke adskilles fra maktutøvelse og disiplinering, men didaktikken forstått som «studiet av undervisning» gjør det mulig å utøve makten bevisst. Bengt-Ove Andreassen (2012: 42-44) velger i boka Religionsdidaktikk. En innføring å bruke begrepet religionsdidaktikk, når konteksten eksplisitt er de norske skolefagene for grunn- og videregående skole. En del av begrunnelsen er at begrepet fagpedagogikk sjelden brukes i norsk skolekontekst, men valget begrunnes også ut fra et ønske om å distansere seg fra religionspedagogikken forstått som en teologisk disiplin, siden de norske skolefagene ikke lenger er en del av en religiøs oppdragelse.

Det er besnærende at Andreassen (2012) har valgt Religionsdidaktikk: En innføring som tittel på sin bok, fordi den elegant speiler tittelen på Ivar Asheims bok Religionspedagogikk: En innføring (1977). Som religionspedagog var Asheims utgangspunkt et ønske om å gjøre presteutdanningen på Menighetsfakultetet mer pedagogisk, men perspektivene hans hadde også relevans for kristendomsundervisningen i lærerutdanning og i skole. Asheim var Norges første professor i religionspedagogikk og den første som utga bok om dette temaet på norsk. Asheim representerte et paradigmeskifte, siden publikasjonen er knyttet til etableringen av en religionspedagogisk fagtradisjon på norsk grunn. Andreassen kan imidlertid også sies å representere et nytt paradigme siden hans bok

er den første religionsdidaktikkboken med et tydelig religionsvitenskapelig utgangspunkt. Han er tydelig på at intensjonen er å bidra til religionsdidaktikken fra et religionsvitenskapelig perspektiv (Andreassen 2012: 42). Valg av begrepet religionsdidaktikk og bortvalget av begrepet religionspedagogikk blir et grep som markerer at man ikke drar med seg noen teologisk tradisjon.

Andreassen (2012: 43) siterer Asheim (1976) på at han definerer religionspedagogikk som «vitenskapelig drøftelse av oppdragelse og undervisningsspørsmål i den kristne tros lys». Hvis en går tilbake til Asheim (1977, s. 10)², sier han dette om det religionspedagogiske feltet:

«I litteraturen finner man flere utgaver av religionspedagogikk:

- a. Religionspedagogikk som «religionsfagets pedagogikk» (en gren av skolefagsforskningen)*
- b. Religionspedagogikk som «den kirkelige undervisningens pedagogikk» (en gren av den «praktiske teologi»)*
- c. Religionspedagogikk som «den religiøse undervisnings- og oppdragelsesteori» (som gren av teologien eller som et kapittel av allmenn oppdragelselære)*
- d. Religionspedagogikk som «religiøst begrunnet teori om undervisning og oppdragelse» (som gren av teologien)».*

Asheim velger seg alternativ d, «religiøst begrunnet teori om undervisning og oppdragelse» (som gren av teologien), som sin definisjon. Dette er en definisjon som ikke bare handler om undervisning og religiøs oppdragelse, men som framhever at det dreier seg om teori, og dermed om en vitenskapelig disiplin. En annen kunne for eksempel velge seg alternativ a, religionspedagogikk som gren av skolefagsforskningen. Da har man valgt et innhold til begrepet religionspedagogikk som eksplisitt

tar utgangspunkt i skolefaget og forskning knyttet til det, samtidig som man anerkjenner at feltet er videre enn den definisjon man har valgt, slik Asheim også gjorde. Like gjerne som å bytte begrepet religionspedagogikk ut, kan man argumentere for å gi det et fornyet innhold når tiden, lovverket og læreplanene skifter.

I det videre skal vi se litt nærmere på feltet internasjonalt, inkludert en diskusjon om begrepsbruk.

FELTET INTERNASJONALT

Internasjonalt varierer det sterkt hvorvidt det er et prinsipielt skille mellom religionenes egne opplæringskontekster og religionsundervisning i skolene (Leganger-Krogstad 2000, Bråten 2014b). Det mest brukte språket internasjonalt er engelsk, og det begrepet som oftest brukes 'Religious Education' (RE). Dette brukes både om skolefagsundervisningen og om en tilhørende forskningstradisjon. Forståelsen av hva som ligger i begrepet har vært i utvikling i den engelske konteksten så vel som internasjonalt (Jackson 2008, Bråten 2013a, 2014a), og enkelte har begynt å bruke alternative begrep, som for eksempel 'Religion Education' eller 'Teaching of Religious Facts' (Frankrike). I en del europeiske land og i USA ligger forståelsen av 'Religious Education' tett til «religiøs oppdragelse», mens i andre kontekster, i noen tilfeller innenfor de samme landene, viser begrepet til undervisning om religion (Bråten 2013a).

I politikkutvikling på europeisk nivå, reflektert for eksempel i Toledo Guidelines (OSCE 2007), Europarådets anbefalinger (Europarådet 2008) og Signposts (Europarådet 2014) som forklarer og utdyper anbefalingene, har man avgrenset seg til å diskutere undervisning om religioner og eventuelt livssyn. Her får religionsundervisning en begrunnelse i forhold til at den kan bidra til å fremme menneskerettigheter,

² Jeg har en versjon datert 1977.

demokrati og medborgerskap. Man avgrenser seg imidlertid til undervisning om religion, da under forutsetning av at man også har rett til å drive med religiøs oppdragelse: opplæring til religion. Samtidig bør personlig utvikling være et mål som ligger til grunn for all undervisning, også undervisning om religion. Da blir det gjerne et tolkningsspørsmål om dette kan forstås som å «lære fra» religion (og livssyn).

I internasjonale forskningsseminarer som International Seminar for Religious Education and Values (ISREV) og i internasjonale forskningsprosjekter, som Religion in Education: A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European countries (REDCo), er religionsundervisning både i religiøse og sekulære kontekster inkludert i forståelsen av feltet. Dette gjenspeiler hvordan feltet ser ut i praksis i ulike (europeiske) land (Jackson, Medema, Weisse & Willaime 2007). Faktisk er Asheims beskrivelse av feltet fra 1977 fortsatt ganske treffende for hvilke ulike forståelser av «religious education» en kan finne.

I sammenlignende studier blir spørsmålet om begrepene bruk og mening særlig relevant, fordi begrepene brukes forskjellig i ulike nasjonale kontekster (Bråten 2013a, 2014a.) Det er videre kompliserende at forståelsen av sentrale begreper vil være forskjellig også innenfor nasjonale kontekster, noe den norske diskusjonen om begrepene religionspedagogikk vs. religionsdidaktikk også viser. Belgia, med tre offisielle språk, og Finland med to, er eksempel på at det også kan være snakk om rene språklige forskjeller innenfor nasjonale kontekster. Meningen av sentrale begreper kan være omdiskutert, eller i forandring, slik tilfellet er for

begrepet 'Religious Education' i England. Hvilke begreper som brukes endres. Hvordan begreper brukes endres også, og dermed endres også deres mening (Wittgenstein 1953, Bråten 2014a: 15).

Skolefagenes navn er en første indikasjon på hva 'Religious Education' er, forstått som hva begrepetrepresenterer når det brukes internasjonalt (Bråten 2014a: 17-19). For eksempel i Danmark heter faget 'Kristendoms-kunnskap', i Estland heter det 'Religiooiopetus' som betyr 'religiøs opplæring', i Island heter det 'Kristendom, andre religioner og moral utdanning', i Sverige heter det 'Religionskunnskap' (Kuyk et al. 2007). Navnene sier noe om hva som er inkludert og hva som er ekskludert, og dermed avsløres noe om hvor grensene går for hva som regnes som 'Religious Education' i de ulike landene.

Så er det nødvendig å gå nærmere inn i de nasjonale «casene» for å få et rikere bilde av kompleksiteten i forholdet mellom navnet og det faglige innholdet. I Norge er fagets navn et kontroversielt tema. Siden 1997 har navnet endret seg parallelt med endringer i faginnhold og forståelse av faget: fra Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering (KRL), via det mer inkluderende Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL), til Religion, livssyn og etikk (RLE) i 2008. I skrivende stund diskuteres nok en navneendring, til Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE). Endringene i navnet er en overflateindikasjon på hva som har rørt seg i norske diskurser om grunnskolens religions- og livssynsfag de siste årene.³

Det kan hende at Norge er et ekstremt case når det gjelder spørsmålet om navnet på faget, men det illustrerer at navnet på nasjonale språk kan være symbolsk viktig. Dette gir en pekepinn på hva

3 Når det gjelder forslaget om på ny å endre fagnavnet, til KRLE, har reaksjonene vært svært kritiske fra mange hold (se Religion & Livssyn nr. 1, 2014). Reaksjonene kan tyde på at politikerne her er ute av takt med utviklingen i samfunn og skole. Samtidig er Alberts (2011) analyse av situasjonen i det norske faget interessant her når hun påpekte at spenningene som fortsatt finnes i lovverket og læreplanen etter endringene i 2008, på ny vil kunne bringe konflikter i den norske diskursen til overflaten: 'The current structure for the subject would, perhaps, have been better reflected in a name like KRLE (Kristendom, religioner, livssyn og etikk – «Christianity, religions, views of life and ethics»): Alberts (2011: 110).

som faller bort når man bruker engelske begreper. Et annet eksempel som illustrerer dette er når Religionspädagogisches Kompendium oversatt til engelsk får tittelen Basics of Religious Education (Rothgangel, Schlag & Schweitzer 2014). Er det samme spørsmålet som stilles når «Was ist religionspädagogik» oversettes til «What is religious education»? Jeg mener nei. På tysk diskuteres religionspedagogikk som sammensatt av to begreper: «Religion» og «Pädagogik». Religionsbegrepet knytter forfatteren så til disiplinene teologi, religionsvitenskap og religionsfilosofi. 'Education' knyttes til de to ulike tyske begrepene 'Erziehung' og 'Bildung'.⁴ Videre forklarer Rothgangel, Schlag & Schweitzer (2014: 21) at begrepet «Bildung» faktisk også har sin rot i teologien, i tysk mystikk. Feltet religionspädagogik presiseres hos Rothgangel, Schlag & Schweitzer (2014: 22) til å være teorien til religionsundervisningen forstått som «Bildung».

Disse presiseringene gir det tyske begrepet «Religionspädagogik» et innhold og nyanser som ikke følger med når begrepet oversettes til «religious education». Når de engelske begrepene brukes, er det lett å lese engelsk forforståelse inn i dem, eller en forforståelse som kommer fra leserens egne nasjonale kontekst. Nyansene i forhold til begrepet «Religionspädagogik» fra tysk kontekst forsvinner.

I sin beskrivelse av feltet havner Rothgangel i en posisjon ikke langt unna Asheims, som hadde sin bakgrunn i den tyske religionspedagogiske tradisjonen. For sin egen del velger Rothgangel å definere religionspedagogikken som en gren av den praktiske teologien, som en teologisk fundert disiplin. Han er åpen på at han velger å argumentere for denne, samtidig som han gir anerkjennelse for

at her finnes det andre mulige posisjoner. Fra norsk perspektiv ser dette ut som en ganske konservativ protestantisk posisjon, men han understreker at selv om han betrakter teologien som den primære referansen til religionspedagogikken, er gjensidig ekskluderende tilnærminger til hva som kan betraktes som vitenskapelige referansedisipliner, ikke akseptabelt (Rothgangel, Schlag & Schweitzer 2014: 24).

Rothgangel hevder også at tendensen er at religionspedagogikken er teologisk fundert i konfesjonelle former for religionsundervisning, og i økende grad religionsvitenskapelig fundert der undervisningen er ikke-konfesjonell. I tillegg til de fire alternative forståelsene for feltet som Asheim stilte opp, kunne man derfor i dag kanskje trenge en femte kategori: «e. Religionspedagogikk som gren av religionsvitenskapen». Her mener jeg imidlertid det vil kreve nærmere undersøkelser for å finne ut om det stemmer at de ikke-konfesjonelle modellene er mer religionsvitenskapelig fundert. Et problem med å hevde at en teologisk fundert pedagogikk passer for konfesjonelle modeller, mens religionsvitenskapelige passer for sekulære modeller, er at skillet mellom konfesjonelt/ ikke konfesjonelt ikke alltid er så tydelig.

Hvor tydelig er dette egentlig i Norge? For det første er kristendomsundervisning den største delen av RLE-faget. For det andre lærer norske skolebarn lite om andre konfesjoner enn Den norske kirkes (Unstad 2014). Alberts (2006) har kalt den norske modellen «a half way house», dvs. kun delvis religionsvitenskapelig og sekulær. Berglund (2014) hevder at selv det svenske faget fortsatt er «marinert» i den svenske lutherske tradisjonen, og det svenske faget regnes ellers som et av de mest sekulære og religionsvitenskapelige. I Finland har de 13 alternative fag sortert etter

4 «Erziehung» (oppdragelse) beskrives i adferdsmodifiserende termer, å lære barn å oppføre seg og hindre dårlig atferd, mens «Bildung» (danning) forklares som et mer indre anliggende, som å utvikle forholdet mellom selvet og verden, bygge selvtillit, danne ansvarlige mennesker som kan være med å forme verden. Det presiseres at begge aspekter (erziehung/ bildung) er en del av religionspedagogikkbegrepet.

religions-/konfesjonstilknytning, som alle offisielt regnes som ikke-konfesjonelle, fordi undervisningen ikke skal være forkynnende (Ubani & Tirri 2014). Dette bidrar også til å nansere skillet mellom konfesjonelle og ikke-konfesjonelle religions- og livssynsfag.

Som i Norge, Sverige og Finland med hver på sin måte nøytrale og ikke-konfesjonelle fag, er det fortsatt kristendomsundervisning som dominerer i de statlige skolene i de fleste europeiske land, selv om perspektiver på religionsmangfoldet som oftest er inkludert. Men hva det innebærer i de nasjonale casene at en konfesjon dominerer, vil være forskjellig. Videre kompliseres bildet av at det er vanlig med skoler med et religiøst fundament, både innenfor og utenfor offentlige skolesystemer i Europa. Her er Norge den som skiller seg ut med få eksempler på religiøst funderte skoler. Dette bidrar også til at det kan være vanskelig å skille skarpt mellom kirkekontekster og skolekontekster, eller «religiøse» og «sekulære» kontekster.

I Signposts (Europarådet 2014: 13-15) gjøres det internasjonale feltets kompleksitet klart. Det redegjøres for store variasjoner i hvordan religionsundervisningen er organisert, og hva som er dens mål og innhold. For eksempel har Spania og Italia med sine statsrelaterte religiøse tradisjoner opplæring til majoritetens katolske tro i sine skoler. I stater der forholdet stat-kirke er mindre tett, ser det annerledes ut, som for eksempel i England og Wales, hvor de fleste skoler innenfor det statlige utdanningssystemet underviser om religioner til elever med ulik religionstilknytning sammen, som i Norge (Bråten 2013b: 22-24). I en del land undervises det i svært liten grad verken om, fra eller til religion, slik som i Frankrike, Albania og den tidligere jugoslaviske republikken Makedonia. Det er få eksempler på at livssyn, dvs. sekulære livssyn er inkludert, men i Norge, Skottland, Canada og Sverige finner vi dette.

I en god del land er religionsundervisningen

organisert med parallellfagsmodeller, altså ett fag per religion eller konfesjon. Dette finner vi for eksempel i Finland, Østerrike, Russland og Belgia (Kuyk et al. 2007; Shakhnovich 2013, Derroitte et al. 2014). Pleisner (2012) har ut fra menneskerettshensyn gitt argumenter for en parallellfagsmodell i Norge. Innenfor parallellfagsmodeller er det mulig å finne eksempler på religions- og livssyns-undervisning i europeiske skoler hvor for eksempel islam og ikke kristendommen er 'hovedreligion' (Risanen 2014). I så fall åpner det seg ytterligere muligheter med utgangspunkt i Asheims kategorisering, et alternativ «f. religionspedagogikk som en gren av den islamske teologi». Har man først lansert denne muligheten, må man også spørre etter andre religiøse tradisjoners egne strategier for undervisning og opplæring.

I noen land er organiseringen av skolesystemet, og dermed også organiseringen av religionsundervisningen, desentralisert. Dette gjelder eksempelvis Tyskland og Belgia. Religionsundervisningens plass i de ulike lands utdanningssystemer som helhet er i det hele tatt svært interessant, for i mange tilfeller har spørsmålet om organiseringen av religionsundervisningen vært sentral i utformingen av selve undervisningssystemet (Bråten 2014b). Samtidig er altså religionsundervisningens plass og innhold i dag under debatt i så å si alle europeiske land. I det videre skal vi utdype dette med eksempler fra tre land: Belgia, Frankrike og Skottland.

TRE EKSEMPLER: BELGIA, FRANKRIKE OG SKOTTLAND

Det er særlig spørsmålet om hvordan det nye religionsmangfoldet skal håndteres som utfordrer religionsundervisningen i alle land. I Bråten (2014b) presenteres analyser av hvordan religionspluraliteten håndteres i ulike land, med særlig fokus på Belgia, Frankrike og Skottland.

Her diskuterer jeg karakteristiske trekk ved det tradisjonelle religiøse landskapet og hva pluraliteten i hvert enkelt land mer detaljert består av i dag, i forhold til hva som finnes av modeller for religionsundervisning i skolene.

Belgia ble valgt på grunn av den massive pluraliteten i samfunnet og i skolesystemet, Frankrike på grunn av landets unike sekularitet og Skottland blant annet på grunn av landets tradisjonalisme og mer marginale pluralitet. Det at Belgia tradisjonelt er katolsk og Skottland protestantisk (presbyteriansk), holdt sammen med tradisjonen for skarpt skille mellom det religiøse og det sekulære i Frankrike, gjør at utvalget kan representere tradisjonelle majoriteter i de vesteuropeiske landene.

Gjennom analysen kunne jeg identifisere fire hovedmåter å håndtere den nye religionspluraliteten på (Bråten 2014b: 305):

1. Å opprettholde et religions- og livssynspluralt skolesystem
2. Å promotere et felles utdanningssystem med et inkluderende religionsfag
3. Et strengt sekulært skolesystem der det kun er undervisning om «religiøse fakta»
4. Parallellfagsmodell: ett fag per religion/konfesjon/ livssyn

Et religions- og livssynspluralt skolesystem (1) er organisert etter prinsippet om at enhver kan opprette en skole basert på eget livssyn, slik som i Belgia. Her er det å sende barna på en skole som reflekterer ens egen religion, en grunnlovsfestet rett. 75 % av skolebarn går på private skoler, de resterende 25 % går i offentlige.

I Skottland promottes et felles utdanningssystem med et inkluderende religionsfag (2). I dette faget legges det imidlertid

vekt på den skotske kirkens tradisjon, ut fra et kulturarvsargument. Situasjonen i Skottland kan minne mye om situasjonen i Norge, men med den viktige forskjell at det finnes et eget parallelt katolsk skolesystem for en tradisjonelt irsk innvandrerminderhet. Til tross for forsøk har man ikke fått disse til å gå inn i et felles skolesystem.

Det franske systemet er et strengt sekulært sentralisert skolesystem der det kun kan være undervisning om «religiøse fakta» (3). Her er ikke religion et eget skolefag, men kunnskap om religion formidles i andre fag. Dette er Frankrike alene om.

I de statlige skolene i Belgia finner vi et eksempel på en parallellfagsmodell (4). Her er det sju alternativer å velge mellom: protestantisk, katolsk, islamsk, jødisk, anglikansk, ortodoks og ikke-konfesjonell moral. Et annet eksempel på parallellfagsmodell finner man i Finland, hvor det skal organiseres undervisning for enhver religions- og livssynsgruppe på skolene dersom alternativet samler mer enn fem elever (Ubani & Tirri 2014).⁵

En kan finne mer enn én «type» religionsundervisning i ett land, noe både Belgia, Frankrike og Skottland, men ikke minst Finland, er eksempler på. I Belgia er det for det første en «type» for hvert skoleslag, og dernest sju typer i den offentlige skolen, og det er også tre parallelle utdanningssystemer sortert etter språkområde (fransk, flamsk og tysk). I Frankrike finner vi en del private katolske skoler i tillegg til de sekulære offentlige skolene, men man har også unntakseksempelet fra regionen Alsace-Moselle, der det er en parallellfagsmodell med tre alternative fag (protestantisk, katolsk og jødisk). I Skottland er det to parallelle undervisningssystemer, et katolsk og et offentlig, der det offentlige er inkluderende, men preget av en protestantisk kulturarv. De katolske skolene

5 Ifølge Ubani & Tirri (2014, 108) er det per i dag organisert grupper for følgende typer religionsundervisning: luthersk, ortodoks, katolsk, islamsk, adventistisk, buddhistisk, «Gods People» (en protestantisk gruppe), frikirkelig, Krishna (ISKCON), Antroposofisk Selskap og Baha'i.

kan imidlertid også kalles inkluderende ut fra sitt grunnlag.

Analysen av ulike måter å håndtere religiøs pluralitet på (Bråten 2014b) viste hvor viktig den nasjonale konteksten er for å forstå hvorfor den voksende religionspluraliteten håndteres så forskjellig. De nasjonale tradisjonene syntes sterke. Til tross for store forskjeller i de nasjonale systemene, var imidlertid begrunnelsene for organiseringen i hvert av tilfellene knyttet til menneskerettighetsargumentasjon: at det handlet om å sikre den grunnleggende retten til religionsfrihet. Selv om religionspluraliteten i økende grad integreres som en del av perspektivet i religionsundervisningen i de ulike systemene, kan man imidlertid spørre om intensjonen om å ivareta menneskerettighetene oppfylles i tilstrekkelig grad slik undervisningen er organisert i dag. I samtlige europeiske land beskrives opphetede nasjonale debatter knyttet til religionsundervisningen, og generelt sett ser årsaken til dette ut til å være manglende harmoni mellom de eksisterende utdanningsstrukturene og befolkningens reelle livssyn/ religion. For eksempel skriver Deriotte (Deriotte et al. 2014) følgende om diskusjonen i Belgia:

“Religious Education in Belgium, in the public realm of the school, is dealing with this broader European and global diversity, but because of the small space of the country and its deep history, the discourses on religious education seem to be even more intense.”

Her er det tydelig hvordan overnasjonale prosesser påvirker utvikling og debatt, men også hvordan dette får ulik form i ulike nasjonale kontekster. I alle land vil man antagelig finne en forståelse av at man har en «dyp historie», noe som kan betraktes som sentralt i et lands nasjonale selvbylde («national imaginary» Bråten 2013b, Schiffauer et al. 2004). Denne nasjonale selvpoppfatningen/ selvbildet

er gjerne sentralt i folks (nasjonale) identitet, og kanskje for oppfatninger av sosial sammenheng i samfunnet. Dette nasjonale selvbildet lar seg ikke endre så lett, men endring skjer nok gradvis over tid. Samtidig vil det være slik at mennesker som ikke passer inn i noen av de tradisjonelle strukturene, fortsetter å være «de andre», noe som ikke vil være gunstig for integrering. For eksempel i Belgia vil dette gjelde ganske mange som ikke passer inn i noen av de sju kategoriene livssyn som er anerkjent innenfor de tradisjonelle strukturene, som fortsatt danner grunnlaget for landets religionsundervisning. Belgia er her bare et eksempel på noe som man kan finne i mange land, kanskje rett og slett alle land.

Vi ser at skolesystemene og deres modeller for religionsundervisning fortsatt i stor grad karakteriseres av tradisjonelle mønster for religiøst liv i de enkelte land. Det som derfor kan sies å karakterisere utviklingen i vesteuropeiske land, er at de nye sosiale mønstrene som utvikler seg, møtes av gamle utdanningsstrukturer (Bråten 2014b). Riktignok er utdanningssystemene i de samme landene under debatt, men spørsmålet er om endringer som eventuelt gjøres, fører til at barn og unge får religionsundervisning som gir informasjon om religion og livssyn slik de erfarer det i sin livsverden, og som gir rom for samtaler som er eksistensielt relevante for dem. Det dominerende nasjonale selvbildet når det gjelder religionstilknytning er fortsatt viktig for hva slags religionsundervisning som tilbys de unge, og også for utviklingen av religionsundervisningen når denne utfordres av sekularisering, pluralisering og globalisering.

SEKULARISERING OG SEKULARITET?

Et av de samfunnsmessige trekk som utfordrer utdanningssystemene og deres organisering av religionsundervisning, er det økende antall

mennesker i Europa som oppgir at de ikke har noen religion. I Red-Edu-prosjektet⁶ refereres statistikk som viser at et økende antall mennesker i Europa velger kategorien «ingen religion». For eksempel i Belgia har prosenten som oppgir «ingen religion» økt fra 24 % i 1981 til 43 % i 2008. I Frankrike, hvor 90 % av befolkningen etter andre verdenskrig krysset av for å tilhøre katolisismen, valgte 50 % av befolkningen i 2008 kategorien «ingen religion». For Skottland er tallene 27 % «ingen religion» i 2001 og 38 % i 2011. Conroy (2014) ser dette som et uttrykk for at dette tradisjonstunge landet er i en post-kristen, men i hovedsak monokulturell situasjon, siden antallet som tilhører minoritets-religioner er svært lavt. Det er interessant å forstå Norge, eller i hvert fall Midt- og Nord-Norge som ble undersøkt i KURLE (Fuglseth red. 2014), på samme måte. Kanskje kan ikke alle deler av Norge forstås som et flerkulturelt samfunn, men snarere som post-kristent og i hovedsak monokulturelt? Selv om tendensen til økende antall «ingen religion» er den samme i alle de vest-europeiske landene, er det nødvendig å forstå tallene i forhold til de spesifikke nasjonale kontekstene (Bråten 2014b: 291), og gjerne også i forhold til variasjoner innenfor den nasjonale dimensjonen.

En mulighet er at statistikken rett og slett avslører at folk er mindre interessert i det spirituelle og religiøse enn før, og at sekularisering fortsatt foregår som en parallell prosess til pluralisering og globalisering.⁷ Dette er interessant i forhold til den teoretiske diskusjonen om sekularisering, der et sentralt spørsmål er hva sekularisering innebærer (se for eksempel Berger 1999, Berger, Davie and Focas 2008, Taylor 2007). Noen har for eksempel argumentert med at sekularisering ikke innebærer at religion blir mindre viktig for

folk, men at religionens rolle i samfunnet har endret seg (Stark and Bainbridge 1987 i Davie 2007: 71). Når det gjelder de mange som krysser av for «ingen religion», er det derfor interessant å spørre hva som ligger bak. Gates and Jackson (2014) påpeker at hva det økende antallet «ikke religiøse» betyr, er åpent for tolkning. Det går fram av det statistiske materialet fra England at det ikke kan tas for gitt at de som har krysset av for «ingen religion», er ateister. Kanskje handler det om hva som regnes som «religion»?

Ifølge Heelas og Woodhead (2005) er en individuell måte å forholde seg til religion eller egen spiritualitet nå det mest karakteristiske. I komplekse personlige livssyn kan man forholde seg til mange ulike religiøse, spirituelle eller sekulære, for eksempel humanistiske, ideer på en gang, og noen har til og med problematisert skillet mellom «religiøse» og «sekulære» livssyn (Cush 2013). Dette kan ses i sammenheng med Skeies (1995) begrep om moderne pluralitet, som også handler om hvordan man på individuelt nivå forholder seg til mangfoldet av religiøse/spirituelle ideer vi har tilgang til. Dette har betydning for folks forhold til ny-åndeligheten (som alternativbevegelsen), men også i forhold til hvordan man forholder seg til de mer tradisjonelle «monolittiske» religionene/ tradisjonene. Hvis det økende antallet som krysser av for «ingen religion» i skjemaer, tolkes i lys av slike teorier, kan en forklaring være at folk er mindre interessert i de tradisjonelle religionene som skjemaene lister opp som alternativer.

En kan ikke ta for gitt at det betyr at folk er mindre interessert i ulike former for alternativ eller individualisert spiritualitet/åndelighet. Kanskje er det ikke lenger mulig å lage avkrysningskategorier for folks livssyn

6 Jäggle, Rothgangel & Schlag 2013, Rothgangel, Jackson & Jäggle 2014, Rothgangel, Skeie & Jäggle 2014.

7 Spørsmålet om hvordan «ikke-religiøse» livssyn kan integreres i religionsundervisningen, har fått ny aktualitet og diskuteres blant annet i *Signposts* (Europarådet 2014).

som passer med folks «virkelige» livssyn? Dette gjør i så fall parallellfagsmodellen for religionsundervisning problematisk. Det kan se ut som om parallellfagsmodellen brer om seg, noe som nok har bakgrunn i at begrunnelsen for undervisningen fortsatt ofte er relatert til elevers religionstilhørighet, opprinnelig ut fra et religionsfrihets- og menneskerettslig hensyn, som i Belgia hvor det er religionsfrihets- og menneskerettslig hensyn som begrunner den grunnlovfestede retten til å velge skole ut fra livssyn/ religion. Men hvis parallellene er basert på de monolittiske religionene og kanskje et sekulært alternativ, vil det bli umulig å ha nok paralleller til at det passer for alle.⁸ En kan spørre om selve det å kreve av folk at de skal velge mellom oppsatte alternativer, er urimelig?

En annen mulighet er at det valget man tar, får en eksistensiell betydning for barn og foreldre. Når det kom til stykket, krysset man for «kristen»: kan dette påvirke hvordan man tenker om sitt eget livssyn? I Russland har vi sett eksempler på at ingen valgte det jødiske alternativet, fordi det kan være sosialt problematisk å skille seg ut som jøde, noe Russland nok ikke er alene om. En fellesfagsmodell ivaretar retten til å slippe å offentlig angi sitt livssyn ved å krysse av i en boks. Men en fellesfagsmodell har også sine problematiske sider. For eksempel er dette problematisk for dem som ville foretrukket konfesjonell undervisning. Samtidig gir fellesfagsmodeller viktige signaler om at det er mulig å lære om religion og livssyn sammen på tvers av ulikheter i forholdet til religioner og livssyn, og i dette ligger det et viktig signal til de unge i en medieverden preget av konflikter der religion spiller en rolle.

I diskusjonen om sekularisering og sekularitet, er det også relevant å se på ulike forståelser av sekularitet og hvordan dette forstås i forhold

til nøytralitet. I den franske konteksten fører diskusjonen om religion i skolen med seg en diskusjon av forholdet mellom sekularitet og nøytralitet (Willaime 2014). Lang, som var utdanningsminister i 2001, argumenterte med at for at skoler skulle være sekulære, burde de gi sine elever mulighet til å forstå den menneskelige erfaringsverden i sin fulle bredde, inkludert religion. I Debrays rapport fra 2002 argumenterte han for at det var nødvendig å gå fra en sekularitet som tillot inkompetanse til en sekularitet som la opp til forståelse av religion. Det var nødvendig med en holdningsendring til at religion er noe som angår selv den som er sekulær.

I Frankrike foregår en utvikling i forståelsen av hva sekulariteten innebærer, men en definisjon som Willaime (2014) presenterer er: «Staten kan verken kreve eller avgrense, har verken en obligatorisk troslære (creed), eller en forbudt tro (creed). Sekularitet sikrer staten nøytralitet og gir ikke privilegier til noe åndelig eller religiøst valg (...). Denne sekulariteten innebærer ikke anti-religiøse impulser. (...) Innenfor en sekulær ramme er valg av religion eller spiritualitet individets valg (...). Representanter fra religiøse organisasjoner har rett til å delta i samfunnsdebatten, på samme måte som andre». Et interessant spørsmål å stille i lys av franskmenns nitide diskusjon av den spesifikt franske offentlige sekulariteten, er hvordan andre lands sekularitet tilsvarende kunne beskrives?

I fransk kontekst representerer det sekulære det nøytrale, men i de fleste andre land forstås ikke det sekulære som nøytral grunn. I Belgia finner man ikke noen nøytral sekulær grunn, men man finner det sekulære som en av flere sidestilte alternative posisjoner. Dette gjenspeiler seg i at et sekulært alternativ er et av sju mulige valg i de offentlige skolene, og i at en type private skoler er sekulære

8 I Finland, der enhver gruppe som samler mer enn 5 elever har rett til å etablere et parallelt alternativ, viser det seg etter hvert problematisk å håndtere alle parallellene, både praktisk og sosialt på skolene, og i utdanningssystemet. Hvordan skal lærere for alle fagene utdannes?

skoler.⁹ Tilsvarende i Nederland er det sekulære en av de tre «pillarene», som organiserer hele samfunnet og også skolesystemet, slik at skolene enten er sekulære, katolske eller protestantiske. Ingen av alternativene er mer nøytral enn de andre, de framstår som sidestilte alternativer.

I den sekulære offentlige franske skolen ses det som nødvendig for å sikre nøytraliteten å ha restriksjoner på religiøse ytringer. Forbudet mot å bære hijab og andre synlige religiøse symboler er et eksempel på hvordan dette slår ut. Til sammenligning har forbud mot religiøse ytringer som dette ikke vært noe sentralt tema i Belgia. Her kan man finne eksempler på at andaktsrom har blitt gjort om til nøytrale «stillerom» som kan brukes av ulike grupper (Derriotte *et. al.* 2014). Dette er eksempel på en annen type «nøytral» grunn som strengt tatt ikke er sekulær.

I Belgia er det kanskje det tradisjonelle katolske som utgjør en slags normal, om enn ikke nøytral grunn. Tilsvarende kan man hevde for andre tradisjonelt katolske land, som for eksempel Luxembourg og Irland. I Irland har heller ikke bruk av hijab blitt sett på som problematisk, heller har man fått forsikringer om at bruk av religiøse symboler ikke skal føre til utestengning fra noen skoler. Tilsvarende i skotsk offentlig skole framstår det presbyterianske protestantiske som et inkluderende alternativ, selv om heller ikke dette strengt tatt er nøytralt. Og slik er det kanskje også med Norge? Hva består RLE-fagets nøytralitet av? Er det sekulært, eller er det et inkluderende ikke-konfesjonelt protestantisk religionsfag? Ville det være mer nøytralt om det var sekulært som i Frankrike? Er det i det hele tatt politisk mulig, all den tid Norge, som andre land, har sine spesifikke religionstradisjoner?

Her kan man også reflektere over påstanden om at det svenske religionskunnskapsfaget fortsatt er «marinert» i luthersk protestantisme. Hva ellers skulle det være marinert i, kan man spørre. I dette ligger litt av «dybden» i den nasjonale dimensjonen og det nasjonale selvbildet («national imaginary»). «Forhandlinger» om videre utvikling skjer på grunnlag av det som er eller har vært. Dette gjelder Norge så vel som andre land.

Hva med England? Det mer kjente «caset» England har et parallelt system til det i den skotske offentlige skolen. En bakgrunn for utvikling av et inkluderende felles religionsfag i offentlige skoler i England var en prosess med sekularisering i samfunnet som førte til en løsere tilknytning mellom skolene og kirkene.¹⁰ De fleste offentlige skoler i England har en sekulær (inkluderende, nøytral) tilnærming til religionsundervisningen, men samtidig er skolene pålagt å ha andakter («collective worship») som helt eller delvis skal ha en kristen karakter. Andakten er skilt fra religionsundervisningen, og hvordan og i hvilken grad dette praktiseres kan variere, men gjør dette skolene til noe annet enn en strengt sekulær eller nøytral grunn?

I England finnes skoler med en eksplisitt «religiøs karakter», både innenfor og utenfor det statlige systemet, som var bygget opp i samarbeid med kirkene gjennom det såkalte «dual system» som innebærer at skolesystemet er et samarbeid mellom staten og kirkene. Dermed er en god del av skolene kirkeskoler, og i dag finnes også muslimske, jødiske og hinduistiske skoler, for eksempel. Både fra politisk hold og fra «Religious Education Council of England and Wales» oppfordres skoler med «religiøs karakter» til å være utadvendte og inkluderende, være sensitive

9 Private sekulære skoler er organisert av sekulære interesseorganisasjoner, på samme måte som religiøst funderte skoler er organisert av religiøse interesseorganisasjoner.

10 Det var også en utvikling i religionspedagogikken i retning «mer pedagogisk», mer elevsentrert og samfunnsorientert kristendomsundervisning. Når elevmassen og samfunnet da ble mer sammensatt, ble det noe som måtte «løses» i skolene og faget.

overfor mangfoldet og for eksempel danne forbindelser til andre skoler for å få til dialog. Religiøse symboler tolereres vanligvis innenfor visse grenser, hijab og sikhturbaner aksepteres, mens full niqab har vært omdiskutert visse steder.

Vi ser at landenes religionshistorie og særlig forholdet mellom religion og stat kaster lys over hvilke ideer man finner om sekularitet, nøytralitet og inklusivitet. Både i ulike land og innenfor et lands grenser kan det variere hva som regnes som sekulært, nøytralt, konfesjonelt, ikke-konfesjonelt eller inkluderende. Det er kanskje lite sannsynlig at man noen gang kan komme til noen form for enighet om hva som er nøytral grunn for religionsundervisning. Det beste alternativet er kanskje inklusivitet på forskjellig grunnlag?

I en avsluttende diskusjon skal vi vende tilbake til spørsmålet om hva religionspedagogikk er, for å se om de internasjonale og komparative perspektivene kan kaste lys over diskusjonen om det vitenskapsteoretiske grunnlaget for religionspedagogikken i Norge.

DEN NORSKE DEBATTEN SETT I ET INTERNASJONALT PERSPEKTIV.

HVA ER SÅ RELIGIONSPEDAGOGIKK?

Jeg har forsøkt å vise at et komparativt og mer globalt perspektiv kan bidra til å utvikle religionsundervisning i Norge og religionspedagogikken som forskningsfelt videre. Å flytte fokuset fra sekularisering og pluralisering til globalisering som utfordring for religionspedagogikken, kan ses som en måte å nærme seg elevenes livsverden på. Fra et elevperspektiv, hvor viktig er de nasjonale grensene for hva en skal lære om, fra eller til religion, i denne globaliseringens tidsalder? Fra et elevperspektiv er det kanskje et globalt perspektiv som skal til for å utvikle kunnskap om hva dagens unge trenger å lære om religion, etikk

og andre relaterte tema. Nasjonal identitet og kontekst vil nok fortsatt være viktig, men likevel: hva det er relevant at unge skal lære om religion i dag, er kanskje mindre avhengig av de nasjonale kontekstene enn det dagens modeller for religionsundervisning i Norge og andre land skulle tilsi. Europarådets anbefalinger (Europarådet 2014) peker mot en felles utvikling når det gjelder religions- og livssynsundervisningen som noe som kan bidra til økt interkulturell kompetanse.

I beste fall kan man håpe på en inkluderende religionsundervisning med mye plass til samtaler og dialog, der den kunnskapen som presenteres om religionene er oppdatert og relevant, der ny kunnskap fra religionsforskningen også kommer elevene til gode. Et mer globalt perspektiv kan være med på å bidra til at faget kan fortsette å være eksistensielt relevant for elever. En kan håpe på at religions- (og livssyns-) undervisningen kan fortsette å utvikle seg til noe som anerkjennes som et viktig bidrag til bedre sammenheng og forståelse for seg selv og andre, og til å forebygge konflikter i Norges og Europas sekulære, flerkulturelle og globaliserte samfunn. Men det er kanskje ikke den retningen vi går i akkurat nå. Som undersøkelsene i KURLE-forskningen antyder, er situasjonen heller at RLE-faget er i klemme mellom ulike hensyn og interesser. Så da blir spørsmålet hva som skal til for å forløse det potensialet som ligger i den norske skolens RLE-fag?

I introduksjonen til *The Basics of Religious Education*, (Rothgangel, Schlag & Schweitzer 2014: 13) så medgir Rothgangel her at feltet (på tysk Religionspädagogik) kan forstås og defineres på mange måter, og at begrepene som brukes er ambivalente og mangetydige. Da kan man, sier han, enten akseptere forvirringen, eller forsøke å skaffe seg et overblikk. Han har både et tydelig normativt utgangspunkt og forsøker å gi et overblikk over feltet. Danske Bucharth (2006) beskriver feltet, som hun kaller religionsdidaktikk, som å ligge mellom vitenskapsfag, kulturelle strømninger

og skoleinstitusjonene. Denne beskrivelsen er i tråd med hvordan andre skolefags fagdidaktiske tradisjoner ofte beskrives. Noen av de samme problemstillingene for eksempel i forhold til hvilke vitenskapsfag som er skolefagenes bakgrunnsdisipliner er gjenkjennbare i andre fag, som samfunnsfag og naturfag.

Buchardt (2006) bruker Bernsteins ide om re-kontekstualisering som det som forklarer feltets egenart: elementer fra andre disipliner som re-kontekstualisert i diskusjonen av undervisning. Hun mener at fagdidaktiske tekster bør kjennetegnes av diskusjon av ulike tilnærminger til religionsundervisning, også dem man selv er kritisk til. Fagdidaktikeren bør forsøke å beskrive og analysere det religionsdidaktiske landskapet, med de mange normative bud som finnes på hva religionsundervisning er/ bør være. Spørsmålet om hva man inkluderer og hva man ekskluderer, blir en del av hvordan man posisjonerer seg selv i dette landskapet.

I en kvalifisert faglig debatt bør det være rom for ulike synspunkter på hva religionspedagogikk er og ikke er, og hva som er feltets «vitenskapsteoretiske» grunnlag. Det kan til og med diskuteres om det kan anses som ett felt (Bråten 2014a). Hvis en deler feltet i «sekulære» og «religjøre» kontekster for undervisning for eksempel, kan det gi mening å betrakte dette som to separate felt, og bruke ulike fagbetegnelser. Det er like adekvat å forstå religionspedagogikk som en del av religionsvitenskapen, som det er å anse den som en del av teologien. Man kan faktisk hevde at Asheim og Andreassen er ute i samme ærend, Asheim er interessert i hvordan hans disiplin teologien kan gjøres fruktbar for skolefagsforskningen, og Andreassen i hvordan hans disiplin religionsvitenskapen kan gjøres

relevant for det samme. I begge tilfeller er likevel religionspedagogikken eller didaktikken noe mer og noe annet enn bare «en gren av teologien» og «en gren av religionsvitenskapen».

Vi har sett at verken i Norge eller internasjonalt er det enkelt å skille klart mellom «sekulære» og «religjøre» kontekster for religionsundervisning, og det kan diskuteres hva som kvalifiserer som nøytralt og inkluderende. Det hører til sjeldenhetene at skolekontekst og kirkekontekst er klart adskilt. Klarere skiller kunne kanskje vært ønskelig ut fra visse perspektiver, men slik er det ikke i praksis. Da trengs det et mangfold av teoretiske og metodiske perspektiv for forskningsfeltet, som bør inkludere forskning som er relevant for undervisning om, fra og til religion, livssyn og etikk både i skoler, kirker og kirkeskoler, eller andre kontekster for undervisning. Ikke minst trengs også de religionsvitenskapelige perspektivene i de religiøse og «nøytrale» men konfesyons-dominerte kontekster, som de norske, svenske og finske skolefagene.

Haakedal (1983) gjorde et hovedfagsarbeid i religionspedagogikk under Asheims veiledning hvor den engelske og svenske religionsundervisningen ble sammenlignet, for å belyse den norske.¹¹ I England kom religionsvitere tidlig på banen, som særlig innflytelsesrik regnes Ninian Smart (Universitetet i Lancaster) og hans læreplanprosjekt der han initierte en udogmatisk religionsfenomenologisk tilnærming (Smart 1968, School Council Working Paper 36). I 1995, mens det norske faget Kristendomsundervisning med Religions- og Livssynsorientering ennå var i støpeskjeen, skrev Haakedal en artikkel hvor hun argumenterer for at religionspedagogikken ikke skulle forstås som en del av teologien, men som en selvstendig pedagogisk basert disiplin. Når hun

¹¹ Det sammenlignende studiet ble senere utvidet til å inkludere Tyskland (Haakedal 1986), og da var tittelen *Religionspedagogiske tendenser med hensyn til utviklingen av kristendoms-, religions- og livssynsundervisning i noen vesteuropeiske skolesystem under 1960- og 1970-årene*.

nevner hvilke vitenskapsfag som ellers er relevant for religionspedagogikken, inkluderer hun også religionsvitenskap.

I England hadde «prosjektet» inkluderende skolefag et preg av å være «nedenfra og opp», og religionsvitenskapelige perspektiver var en sentral del av dette¹², mens i Norge var det mer en «ovenfra og ned»-prosess, og religionsvitenskapelige perspektiver var heller marginale i KRL-fagets etableringsfase. En viktig erfaring fra utviklingen av fagtradisjonene i England er en kritikk av en religionsfenomenologisk tilnærming (se Jackson 1997 for diskusjon av dette.) Kritikken handlet om at den religionsfenomenologiske tilnærmingen førte til at fremstillingen av religionene i lærebøker, og dermed i skolene, var stereotyp, unyansert og virkelighetsfern i forhold til elevenes erfaringer. I religionsvitenskapen ble det også en sterk indre kritikk av religionsfenomenologien som i religionspedagogikken blir særlig viktig, på grunn av religions- og livssynsmangfoldet som nå finnes i elevmangfoldet i klasserommene. Jeg tror det er når denne viktige kritikken av fenomenologien ikke er tatt eller forstått at det kan oppstå en misforståelse om at en religionsvitenskapelig tilnærming til religionspedagogikken er kjedelig og virkelighetsfern. Desverre kan det hende at en del lærebøker som fortsatt er i bruk har preg av en slik fenomenologisk og livsfern framstilling av religionene. Selv om Andreassen har lagt et godt grunnlag med sin bok, tror jeg man bare er i begynnelsen av en videre utvikling av religionsvitenskapelig fundert pedagogisk teori rettet mot praksisnivået.

I England fremstår skolefagets forskningstradisjon som et skolefags-/utdanningsprosjekt, og man startet med empirisk skoleforskning allerede på 1960-tallet (Loukes 1961), mens i Norge tok dette først til med Winsnes (1988). Noen rivalisering mellom teologi og religionsvitenskap om posisjonen som vitenskapsteoretisk fundament finner vi ikke som noe hovedtema i den engelske konteksten. I Norge, derimot, hvor teologi-/kristendomsfagstradisjonen på en måte «eide» grunnskolens religionsfag fram til endringen skjedde som et sentralisert politisk grep, lå det godt til rette for en diskusjon om de store fagtradisjonenes «roller» i forhold til det nye faget.

Etter at KRL-faget var lansert, påpekte professor i religionsvitenskap Einar Thomassen (1998) behovet dette skapte for samarbeid mellom disiplinene teologi og religionsvitenskap, hvor det tradisjonelt hadde vært spenninger. Skeie (2006: 94) påpeker at den virkelige verdens realiteter, skoleundervisningens praktiske kontekst, inkludert det nye mangfoldet, representerer en kritikk av vitenskapstradisjonene. Østberg (1998) påpekte at skolefaget nå utfordret vitenskapsfagene, men ønsket seg, som Haakedal, en ny disiplin, der forskningsfokuset er elevenes læring i skolefaget. Etter endringen i 1997 har det skjedd mye når det gjelder religionspedagogisk forskning i Norge. Flere religionsvitere har bidratt til forskningen, og mye av den forskningen som har skjedd siden da, er også empirisk og skolerettet.¹³ Det som samler denne forskningen, er ikke et felles vitenskapsteoretisk fundament, men at

12 «Shap Working party on World Religions in Education» ble stiftet i 1969, en organisasjon som bestod både av universitetsprofessorer og lærere, og som ønsket å fremme undervisning om verdensreligionene på alle nivåer i utdanningssystemet. En rekke bøker og læremidler om religionene ble utgitt i Shaps regi, og det ble også arrangert kurs for lærere (Hayward 2009).

13 Dette gjelder for eksempel Lied (2004) om barns tolkning av fortellinger, Skoglund (2008) om klasseroms-samtaler om livstolkning, von der Lippe (2010) om ungdomsskoleelevers forhold til religion, Iversen (2012) om hvordan norskhet formidles i skoler. Jørgensen (2014) har utforsket elevers skriving i RLE, og Haakedal (2012) har analysert elevers arbeidsbøker i skolens religions- og livssynsfag. Vestøl (2005) har studert videregående elevers bruk av tekster, Nicolaisen (2012) har studert hindubarn og RLE-undervisning, og Anker (2011) har sett på elevers konstruksjon

fokuset er religions- og livssynsundervisning i norsk utdanningskontekst.

Jeg er enig med Andreassen i at det i norsk skolekontekst er viktig å skape avstand til religionspedagogikken forstått som en gren av teologien, men da fordi denne forståelsen av begrepet blir for snever. For å beskrive forskningsfeltet som gjelder undervisning om (fra og til) religion, livssyn og etikk i norsk skole eller i andre kontekster, trengs et videre religionspedagogikk-begrep. Begrepene religionspedagogikk og religionsdidaktikk kan ha teologisk og/ eller religionsvitenskapelige referanser, referanser til fagdidaktikken og til den generelle pedagogikken eller utdanningsvitenskapen. Begge begrepene, religionsdidaktikk og religionspedagogikk, er i bruk, og det er sannsynlig at begge fortsatt kommer til å være i bruk. Jeg ser ingen grunn til å argumentere for å forbeholde fagdidaktikk-begrepet til skolekontekst og religionspedagogikk-begrepet til kirkekontekster. Derimot ser jeg gode grunner til å argumentere for at begrepet religionspedagogikk trenger et fornyet innhold.

Hvis vi griper tilbake til Asheims beskrivelse av feltet og føyer til to nye forslag som jeg har framsatt i denne teksten, vil feltet se slik ut:

- a. *Religionspedagogikk som «religionsfagets pedagogikk» (en gren av skolefagsforskningen)*
- b. *Religionspedagogikk som «den kirkelige undervisningens pedagogikk» (en gren av den «praktiske teologi»)*
- c. *Religionspedagogikk som «den religiøse*

undervisnings- og oppdragelsesteori» (som gren av teologien eller som et kapittel av allmenn oppdragelseslære)

- d. *Religionspedagogikk som «religiøst begrunnet teori om undervisning og oppdragelse» (som gren av teologien)*
- f. *Religionspedagogikk som «religionsvitenskapelig begrunnet teori om undervisning og oppdragelse» (gren av religionsvitenskapen)*
- g. *Religionspedagogikk som «Islamundervisningens pedagogikk» (gren av den islamske teologien, eller tilsvarende for andre religioners religionspedagogikker)*

Listen kunne antagelig både utvides videre og diskuteres nærmere, men poenget her er at når det gjelder feltet bredt forstått, internasjonalt som i Norge, inkluderer det alt dette. Vi har sett at det ikke er klare kategorier eller vanntette skott mellom ulike kontekster for religionsundervisning. Forskning med fokus på en religiøs (inkluderende) kontekst kan ha verdi for undervisning i en sekulær/ inkluderende kontekst. Kanskje er det mye å hente på å utforske de religiøse eller livssynsmessige tradisjonenes egne pedagogiske tradisjoner, til den allmenne religionspedagogikken. NoReFo's definisjon, som nevnt innledningsvis, er i samsvar med dette, men forholdet mellom sekulære og religiøse kontekster kunne nyanseres. Her kan religionspedagogikken forstås som å stå på egne bein, fundert i en egen fag- og forskningstradisjon. Ulike støttediscipliner forstås både som pedagogikken og fagdidaktikken mer vidt, men

av respekt og dis-respekt. Bråten (2013b) hadde en empirisk del, der et fokus var klasseromsaktiviteters forhold til andre nivåer i læreplanen (Bråten 2013b). Haakedal (2004) og Afdal (2006) er hver på sin måte studier av lærerrollen i skolens religions- og livssynsfag. Hovdelien (2010) har studert rektors forhold til interkulturalitet og religionsundervisning, og Skrefsrud (2011) har skrevet om lærere og dialog i en interkulturell kontekst. Andreassen (2008) har gjort en kritisk analyse av lærebøker i RLE for høyere utdanning. Husebø (2012, 2013), Johannessen (2009), Skeie (2011), Flornes (2007) og Lied (2012) har brukt aksjonsforskning til å studere lærerstudenter og lærere i grunnskolens religions- og livssynsfag. Leganger-Krogstad (2011) har vært opptatt av forholdet mellom lokalkontekst og skolefagets praksis, og Sagberg (for eksempel 2001) har forsket på førskolebarns spiritualitet (se Skeie og Bråten 2014).

også religionsvitenskapen eller teologien eller andre disipliner når disse har noe å bidra med for teoriutviklingen og praksisutviklingen for religionsundervisning, enten denne primært har politiske/ utdanningsmessige mål, eller om den også inkluderer religiøse mål, eller mål om personlig utvikling basert på det man lærer.

Man kan si at siden Asheims tid har man hatt mange utfordringer i religionspedagogikken, som hvordan man skal forholde seg til sekulariseringen og den kulturelle og religiøse pluraliseringen. Nå tenker jeg det er relevant å rette blikket mot den utfordringen som globaliseringen representerer, inkludert unge menneskers mediebruk og møte med religion og livssyn gjennom for eksempel globale massemedier.

OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

I denne artikkelen har jeg tatt utgangspunkt i norsk definisjonskamp og mulige paradigmeskifter, og diskutert feltet religionspedagogikk/ religionsdidaktikk i et internasjonalt perspektiv. Jeg har blant annet sett på begrepsbruk i et sammenlignende perspektiv og utdypet det unike i nasjonale kontekster gjennom å fokusere på særlig tre eksempler, nemlig Belgia, Frankrike og Skottland.

Jeg har problematisert skillene mellom kategorier som nøytralt og konfesjonelt, nøytralt, sekulært og religiøst, inkluderende og ekskluderende for å vise at rene skiller som passer til enten en teologisk eller religionsvitenskapelig/ sekulær tilnærming er sjelden å finne i praksis. Jeg har spesielt sett på sekularitet og sekularisering og hatt et fokus på det individuelle mangfoldet i livssyn blant mange moderne mennesker.

Jeg mener diskusjonen av feltet som et internasjonalt felt kaster lys over den norske konteksten og vår hjemlige debatt. Vi ser på den ene siden at den situasjonen Norge er i, med det

«nøytrale», men kristendomstunge (lutherske) (K)RLE-faget, ikke er så utypisk i forhold til andre land, der tilsvarende drakamp mellom tradisjon og fornying foregår.

Diskusjonen av skiller mellom sekulært, religiøst, nøytralt, konfesjonelt, inkluderende osv. er også relevant for den norske diskusjonen. Denne peker i retning av en bred tilnærming til feltet der ulike vitenskapsteoretiske utgangspunkt kan ses som nyttige i forhold til videre utvikling av en religionspedagogisk fagtradisjon.

En annen problemstilling som den norske debatten deler med andre land, er spørsmålet om hvordan menneskerettighetene og da særlig retten til religionsfrihet skal ivaretas. Ofte har begrunnelsen for organiseringen av undervisningen vært tuftet på menneskerettslige argumenter, men samtidig sikres disse kanskje ikke lenger gjennom de gamle strukturene som i de fleste tilfeller ligger til grunn for denne organiseringen. Vi ser også at både Toledo Guidelines og Europarådets anbefalinger for religionsundervisningen har dette fokuset. Med andre ord kan det se ut som at det kreves utvikling og endringer for at menneskerettighetene også i framtiden skal ivaretas på en god måte i religionsundervisning.

Siden disse utfordringene ser ut til å være av internasjonal karakter, og kan hende henger sammen med globalisering som tendens, framstår det å ha et økt fokus på globalisering heller enn pluralisering som viktig. Internasjonale og komparative perspektiver kan bidra til videre utvikling av religionspedagogikk (eventuelt religionsdidaktikk) som fag og forskningstradisjon. Til en slik tilnærming trenger man en vid definisjon av religionspedagogikken, for eksempel slik som NoReFos definisjon: «interdisiplinært med fokus på spørsmål relatert både til religiøs oppdragelse, og til læring, undervisning og utdanning der religion, livssyn og etikk er sentralt. Inkludert er empirisk og teoretisk

forskning knyttet både til sekulære og religiøse arenaer» (NoReFo 2014).

LITTERATUR

- Afdal, G. 2006. *Tolerance and Curriculum*. Münster, Waxmann.
- Alberts, Wanda. 2006. "European Models of Integrative Religious Education" in Pye, M., Franke, E., Wasim, A. T. and Ma'sud, A. Eds. *Religious Harmony: Problems, Practice, and Education*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Alberts, Wanda. 2011. "Religious Education in Norway" i Franken, L. & Loobuyck, P. eds. *Religious Education in a Plural, Secularised Society*. Münster: Waxmann.
- Andreassen, Bengt-Ove. 2008. «Et ordinært fag i særklasse»: En analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk. PhD-avhandling. Tromsø, Universitetet i Tromsø.
- Andreassen, Bengt-Ove. 2012. *Religions-didaktikk: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andreassen, Bengt-Ove. 2013. «Religion Education in Norway: Tension or Harmony between Human Rights and Christian Cultural Heritage?» I *Themenos*, Vol 49, No2.
- Anker, Trine. 2011. *Respect and disrespect: Social practises in a Norwegian Multicultural school*. PhD. Oslo: Det Teologiske Menighetsfakultet.
- Asheim, Ivar. 1977. *Religionspedagogikk: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berger, P. (1999) *The Desecularization of the World. Resurgent Religion and World Politics*. Michigan: William B. Erdmans Publishing Company.
- Berger, Peter. Davie, Grace. & Focas, Effie. 2008. *Religious America, Secular Europe? A Theme and Variations*. England, USA: Ashgate.
- Berglund, Jenny. 2010. *Teaching Islam. Islamic religious education in Sweden*. Münster, Waxmann.
- Berglund, Jenny. 2014. Swedish religion education: Objective but Marinated in Lutheran Protestantism? I *Themenos*, Vol 49, No2.
- Bråten, Oddrun M. H. 2013a. «Comparative Studies in Religious Education: The Issue of Methodology». I *Religion & Education*, Vol 40 (1), 107-121.
- Bråten, Oddrun M. H. 2013b. *Towards a methodology for Comparative Studies in Religious Education: A Study of England and Norway*. Münster: Waxmann.
- Bråten, Oddrun M. H. 2013c. The meaning of 'Context' when Utilizing a Comparative Methodology. I G. Skeie, J. Everington, I. t. Avest og S. Miedema, red. *Exploring Context in Religious Education Research: Empirical, Methodological and Theoretical perspective*. Münster, Waxmann.
- Bråten, Oddrun M. H. 2014a. "Are oranges the only fruit? A discussion of Comparative Studies in Religious Education in relation to the plural nature of the field internationally". I Rothgangel, M., Skeie G. and Jäggle M. eds. *Religious Education at Schools in Europe. Volume 3: Northern Europe (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.3)*. Göttingen: Vienna University Press/V&R unipress.
- Bråten, Oddrun M. H. 2014b. "New social patterns: old structures? How the countries of Western Europe deal with religious plurality in education." I Rothgangel M., Jackson R. and Jäggle M. eds. *Religious Education at Schools in Europe. Volume 2: Western Europe (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.2)*. Göttingen: Vienna University Press/V&R unipress.
- Buchart, Mette. 2013. "Religion, education and social cohesion: Transformed and traveling Lutheranism in the emerging Nordic welfare states during the 1890s-1930s". I Buchardt, M., Markkola, P. and Valtonen, H. *Education,*

- state and citizenship. NordWel Studies in Historical Welfare State Research 4, Helsinki: Nordic Centre of Excellence Nordwel.
- Buckart, Mettte. Red. 2006. *Religionsdidaktik*. København: Gyldendal.
- Conroy, J. C. 2014. Religious Education at Schools in Scotland. I I Rothgangel M., Jackson R. and Jäggle M. eds. *Religious Education at Schools in Europe. Volume 2: Western Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.2). Göttingen: Vienna University Press/V&R unipress.
- Cush, D. 2013. Challenging the religious/ secular divide. In *British Journal of Religious Education*, 35, 2, 121-124.
- Davie, G. 2007. Davie, G. *The Sociology of Religion*. London: Sage.
- Derriotte, H., Meyer, G., Pollefeyt, D. & Robben, B. 2014. Religious Education at Schools in Belgium. I Rothgangel M., Jackson R. and Jäggle M. eds. *Religious Education at Schools in Europe. Volume 2: Western Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.2). Göttingen: Vienna University Press/V&R unipress.
- Domaas, O. E. 2014. Hva er vitsen med RLE? I K. Fuglseth (red.) *RLE-faget i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget*. Trondheim, Akademika forlag.
- Europarådet (2008) *Recommendation CM/Rec(2008)12 of the Committee of Ministers to member states on the dimension of religious and non-religious convictions within intercultural education*, <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1386911&Site=CM> Nedlastet 10.09.2014
- Europarådet (2014) *Signposts - Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Strasbourg, Council of Europe Publishers.
- Flornes, Kari. 2007. *An Action Research approach to initial teacher education in Norway*. Ph.D. Birmingham: University of Birmingham. <http://etheses.bham.ac.uk/122/> Nedlastet 14.09.2014.
- Franken, L. & Loobuyck, P. eds. 2011. *Religious Education in a Plural, Secularised Society*. Münster: Waxmann.
- Fuglseth, Kåre. red. 2014. *RLE-faget i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget*. Trondheim, Akademika forlag.
- Gates, Brian. & Jackson, Robert. 2014. Religion and Education in England. I Rothgangel M., Jackson R. and Jäggle M. eds. *Religious Education at Schools in Europe. Volume 2: Western Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.2). Göttingen: Vienna University Press/V&R unipress.
- Grimmitt, Michael. 2000. *Pedagogies of religious education: Case studies in the research and development of good practice in RE*. Essex: Great awakening.
- Haakedal, Elisabeth. 2004. «Det er jo vanlig praksis hos de fleste her-»: religionslærerolle, livstolkning, og skolekulturell ritualisering: en religionspedagogisk studie av grunnskolelærerens handlingsrom på 1990-tallet. Ph.D. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Haakedal, Elisabeth. 1983. *Kristendomsundervisning, religionsundervisning, livssynsundervisning. En systematisk drøfting av problemer innen engelsk religionspedagogikk i sammenligning med svensk religionspedagogikk*, Oslo: Hovedoppgave ved det teologiske Menighetsfakultet.
- Haakedal, Elisabeth. 1986. *Religionspedagogiske tendenser med hensyn til utviklingen av kristendoms-, religions- og livssynsundervisning i noen vesteuropeiske skolesystem under 1960- og 1970-årene*. Oslo, Menighetsfakultetet.
- Haakedal, Elisabeth. 1995. *Religionspedagogikkens tverrfaglighet: tilbakeblikk, status og muligheter*. I Leganger-

- Krogstad, H. og Haakedal, E. (Ed.), *Religiøse og pedagogiske idealer*. Oslo: Norges forskningsråd, KULTs skriftserie nr. 42.
- Haakedal, Elisabeth. 2012. Voices and perspectives in Norwegian pupils work on religions and worldviews: A diachronic study applying sociocultural learning theory. I *British Journal of Religious Education*, 32, 2, 139-154.
- Haraldsø, Brynjar Red. 1989. *Kirke – skole – stat. 1739 – 1989*. Oslo: IKO-Forlaget.
- Hayward, M. (2009) 'Shap – a brief history' in Resource Rvsd.
- Heelas, Paul. and Woodhead, Linda. 2005. *The Spiritual Revolution. Why religion is giving way to spirituality*. USA, UK, Australia: Blackwell Publishing.
- Hovdelien, Olav. 2010. *Den multikulturelle skolen – hva mener rektorene? Grunnskolerektorer, skolens verdiforankring og religions- og livssynsundervisningen*. PhD. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Husebø, D. 2012. Bridging theory and practice in Norwegian teacher education. *Educational Action Research* 20, no. 3, 455-471.
- Husebø, D. 2013. *Fagdidaktisk utprøving av en fortolkende kulturbelstet tilnærming til Religion, Livssyn og Etikkundervisning. Om forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningsfaget og grunnskolefaget RLE*. PhD-avhandling. Stavanger, Universitetet i Stavanger.
- IKO. 2014. Prismet, <http://www.iko.no/sider/tekst.asp?side=97&submeny=Publikasjoner&niv2=>, Nedlastet 16.04.14
- Iversen, Lars. 2012. *Learning to be Norwegian: A case study of identity management in religious education in Norway*. Münster, Waxmann.
- Jackson, R. 2011. Religion, Education, Dialogue and conflict: editorial introduction. *British Journal of Religious Education* 33, no. 2: 105-109.
- Jackson, R. 1997. *Religious Education, an interpretive approach*. London: Hodder and Stoughton.
- Jackson, R. 2008. Teaching about Religion in the Public Sphere: European Policy Initiatives and the Interpretive Approach. I *NUMEN* 55.
- Jackson, R. 2014. The European Dimension: Perspectives on Religious Education from European Institutions, Professional Organisation and Research Network. I Rothgangel M., Jackson R. and Jäggle M. eds. *Religious Education at Schools in Europe. Volume 2: Western Europe (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.2)*. Göttingen: Vienna University Press/V&R unipress.
- Jackson, Robert, Miedema, Siebren, Weisse, Wolfram og Willaime, Jean-Paul. 2007. *Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates*. Münster, Waxmann.
- Jäggle, M., Schlag, T. and Rothgangel, M. eds. 2014. *Religious Education at Schools in Europe. Volume 1: Central Europe (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.1)*. Göttingen: Vienna University Press/V&R unipress.
- Johannessen, Øistein L. 2009. "Sameness" as Norm and Challenge – Norwegian Teachers and Religious Diversity. I A. v.d. Want, C. Bakker, I. t. Avest and J. Everington (eds.) *Teachers responding to Religious Diversity in Europe*. Münster, Waxmann.
- Jørgensen, Camilla. 2014. *Som du spør får du svar. En empirisk studie av skriving i religions- og livssynsfaget*. PhD. Trondheim, NTNU.
- Kripal, Jeffery J. 2014. *Comparing Religions*. UK, Wiley, Blackwell.
- Kuyk, E, Jensen, R, Lankshear, D, Löh Manna, E, Schreiner, P (Eds.) 2007. *Religious Education in Europe: Situations and current trends in schools*. Oslo: IKO-Forlaget.
- Leganger-Krogstad, H. (2000) Norge i utakt? En systematisering av forholdene mellom skole og religion i Europa. I E. Birkedal, H. Hegstad

- og G. Skeie (red.) *Forskning og fundering: Religion og religiøsitet i skole, kirke og samfunn. Festskrift til Ole Gunnar Winsnes*. Trondheim, Tapir forlag.
- Leganger-Krogstad, H. 2011. *The religious dimension of Intercultural Education. Contribution to a contextual understanding*. Vol. 14. Münster, Lit.
- Lied, S. 2004. *Elever og livstolkningspluralitet i KRL-faget: mellomtrinns elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn*. PhD. Elverum: Høgskolen i Hedemark.
- Lied, S. 2009. The Norwegian Christianity, Religion and philosophy subject KRL in Strasbourg. *British Journal of Religious Education* 31, no3, 263-276.
- Lied, S. 2012. Studenter i forskning – et svar på utfordringer fra det flerkulturelle og livstolkningsplurale klasserommet. Vallset, Opplandske Bokforlag.
- Lippe, Marie S. v. d. 2010. *Youth, Religion and Diversity: A qualitative study of young people's talk about religion in a secular and plural society. A Norwegian case*. PhD. Stavanger, Universitetet i Stavanger.
- Loukes, H. 1961. *Teenage religion*. London: SCM.
- Nicolaisen, Tove. 2013. *Hindubarn i grunnskolen religions- og livssynsundervisning. Egengjøring, andregjøring og normalitet*. Oslo: Det teologiske Menighetsfakultet.
- NoReFo. 2014. <http://www.norefo.no/> Nedlastet 3.6.2014.
- Organization for Security and Co-operation in Europe (OSCE). 2007. *Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools: prepared by ODIHR advisory council of experts on freedom of religion and belief*. Warsaw: OSCE/ ODIHR.
- Paden, W. E. [1988] 1994. *Religious worlds. The Comparative Study of Religion*. Boston Massachusetts: Beacon Press.
- Plesner, I. T. 2012. En menneskerettslig basert sekularisme, i: Bangstad, S., Leirvik, O. & Plesner, I. T. red. *Sekularisme – med norske briller*. Oslo: Unipub forlag.
- Rian, D. and Kværne, P. 1983. *Religionshistorie og religionsundervisning: Noen fagdidaktiske synspunkter*. Trondheim: Tapir.
- Rissanen, I. (2014) *Negotiating Identity and Tradition in Single-faith religious education: A case study of Islamic Education in Finnish schools*. Münster, Waxmann.
- Rothgangel M., Jackson R. and Jäggle M. eds. 2014. *Religious Education at Schools in Europe. Volume 2: Western Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.2). Göttingen: Vienna University Press/V&R unipress.
- Rothgangel, M. Schlag, T. and Schweitzer, F. eds. 2014. *Basics of Religious Education*. Göttingen: Vienna University Press/V&R unipress.
- Rothgangel, M., Skeie G. and Jäggle M. eds. 2014. *Religious Education at Schools in Europe. Volume 3: Northern Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.3). Göttingen: Vienna University Press/V&R unipress.
- Sagberg, S. 2001. *Autentisitet og undring. En drofting av kristendommens plass i norsk barnehage i institusjonsetisk og personetisk sammenheng*. Trondheim, Tapir Akademiske Forlag.
- Said, Edward. 1978. *Orientalism*. London, Routledge and Kegan Paul.
- Schiffauer, Wernen., Baumann Gert., Kastoriano Riva. and Vertovec Steven. Eds. 2004. *Civil Enculturation : Nation State, School and ethnic difference in The Netherlands, Britain, Germany and France*, New York. Oxford, Berghahn Books.
- Schweitzer, Friedrich. 2012. *Religionsunterricht in Europäischen Schulen im Vergleich – Herausforderungen für international-vergleichende Forschung*. I Jäggle, M., Rothgangel, M., & Schlag, T. (eds.)

- Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1. Mitteleuropa. (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.1).* Göttingen: Vienna University Press/V&R unipress.
- Shakhnovich, M. 2013. Religion in Contemporary Russia. Paper at RE21 – Religious Education in a Global-Local World: International Conference. Study of Religions Department, University College Cork, Ireland.
- Skeie, Geir. 1998. *En kulturbevisst religionspedagogikk.* Trondheim, NTNU.
- Skeie, Geir. 1995. Plurality and pluralism; a challenge for Religious Education. I *British Journal of Religious Education* 25 (1).
- Skeie, Geir. 2011. Teachers and Researchers cooperating to develop new knowledge for religious education. *PANORAMA International Journal of Comparative Religious Education and Values* 23, 92-105.
- Skeie, Geir. 2006. What do we mean by 'Religion' in Education? On disciplinary knowledge and knowledge in the classroom. I Tirri, K. Ed. *Religion, Spirituality and Identity.* Bern, Peter Lang AG: International Academic Publishers.
- Skeie, Geir. & Bråten, Oddrun M. H. 2014. «Religious Education at Schools in Norway». Rothgangel, M., Skeie G. and Jäggle M. eds. *Religious Education at Schools in Europe. Volume 3: Northern Europe (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.3).* Göttingen: Vienna University Press/V&R unipress.
- Skoglund, Ruth I. 2008. *Helklassesamtaler om livsspørsmål. En kvalitativ studie av KRL-faget på småskoletrinnet.* PhD. Trondheim: NTNU.
- Skrefsrud, Tor Andre. 2011. *Å være lærer i interkulturell kontekst. Om dialogens betydning for lærerkompetansen.* PhD. Trondheim, NTNU.
- Smart, Ninian. 1968. *Secular Education and the Logic of Religion.* London: Faber and Faber.
- Taylor, Charles (2007) *A Secular Age.*, (Cambridge Massachusetts, and London, England, The Belknap Press of Harvard University Press).
- Thomassen, Einar & Rasmussen, Tarald. Ed. 1999. *Kildesamling til KRL faget.* Oslo, Nasjonalt læremiddelsenter.
- Thomassen, Einar (1998) 'Teologi og religionshistorie – mot en ny tverrfaglig identitet?' i *Norsk Teologisk Tidsskrift* 99 (1998).
- Ubani, Martin. og Tirri, Kirsti. (2014) Religious Education at Schools in Finland. I Rothgangel, M., Skeie G. and Jäggle M. eds. *Religious Education at Schools in Europe. Volume 3: Northern Europe (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.3).* Göttingen: Vienna University Press/V&R unipress.
- Unstad, Lars. 2014. I skyggen av storesøster? Om kirkelig mangfold i RLE-undervisningen. I Fuglseth, K. *RLE i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget.* Trondheim, Akademika forlag.
- Vestøl, Jon Magne. 2005. *Relasjon og norm i etikkdidaktikken. Moralsk/ etisk verktøybruk i spenning mellom elevtekster og fagdidaktiske framstillinger.* Oslo: Universitetet i Oslo.
- Willaime, Jan-Paul. 2014. Religious Education in French schools. I Rothgangel M., Jackson R. and Jäggle M. eds. *Religious Education at Schools in Europe. Volume 2: Western Europe (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.2).* Göttingen: Vienna University Press/V&R unipress.
- Winsnes, Ole Gunnar. 1988. *E' du rel'giøs, eller ...? Om konseptualisering og metodologi i empirisk religionsforskning.*, Avhandling for graden Doctor Artium, Det historisk-filosofiske fakultet, Den allmennvitenskapelige høyskolen, Universitetet i Trondheim.
- Wittgenstein, L. 1958 (1933). *Preliminary studies for the "Philosophical investigations", generally known as the Blue and Brown books.* Oxford:

Blackwell.

Østberg, Sissel. 1998. Religionshistorie og religionsdidaktikk. I Ruud, I. M. & Hjelde, S. *Enhet i mangfold? 100 år med religionshistorie i Norge*. Oslo, Tano Aschehoug AS