

Religionsvitenskapelig fornyelse med pedagogisk slagside

Elisabeth Tveito Johnsen

F. 1973. Ph.d. Førsteamanuensis, Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo.

e.t.johnsen@teologi.uio.no

SAMMENDRAG

Bengt-Ove Andreassens *Religionsdidaktikk: En innføring* (2. utg., 2016) brukes av svært mange lærerutdanningsinstitusjoner og andre som tilbyr årsenhet i RLE/KRLE. En av styrkene ved innføringsboken er at den gjør fremtidige lærere bevisst på at kristendommen ofte fungerer hegemonisk for hvordan andre religioner blir fremstilt. Et mer problematisk aspekt er at den ikke viser hvordan et analytisk utenfraperspektiv skal etableres i religionsundervisningen. Det ville også vært en fordel om boken var tydeligere med hensyn til hvordan lærere kan belyse kontroversielle temaer i skolens religionsfag. Essayet viser at Andreassen opererer med en forståelse av læring som ironisk nok sammenfaller med den teologiske religionspedagogikken han kritiserer. I artikkelen argumenteres det for en forståelse av religionsdidaktikk/religionspedagogikk som en bredt anlagt pluralistisk forskningsdisiplin som undersøker hvordan religion gjøres og læres på tvers av både skolen og religionssamfunnene.

Nøkkelord

religionsdidaktikk/religionspedagogikk, religionsundervisning i skolen, religionskritikk, kristosentrisme, læringsteori

ABSTRACT

Religionsdidaktikk: En innføring (2nd ed., 2016) by Bengt-Ove Andreassen is a book on religious education didactics widely used in teacher education programs in Norway. A major strength of the book is the way it makes future teachers aware of Christianity's hegemonic role in understanding other religions. A more problematic aspect of the book is its inability

to show how an analytical outside perspective may be constructed in practice. The book also falls short in offering concrete guidance in how it is possible to address controversial issues in the classroom. Finally, this essay finds that Andreassen expresses an understanding of learning which ironically correlates with the theological religious education he criticizes. The essay argues that religious education should be understood as a broad pluralistic research discipline investigating how religion is enacted and learnt across the borders of both schools and religious communities.

Keywords

religious education, Christo-centrism, religious critique, learning theories

SPENNENDE FORSKNING

Fagmiljøet for religionsdidaktikk i Norge er ikke så stort, men det er et spennende miljø som har produsert viktig forskning de siste årene. I den senere tid har det spesielt blitt økt interesse for religionsdidaktikk fra forskere med en religionsvitenskapelig bakgrunn. Forskere som Marie von der Lippe,¹ Trine Anker,² Oddrun Bråten,³ Lars Laird Iversen⁴ og Bengt-Ove Andreassen⁵ har levert vesentlige forskningsbidrag. Dette essayet handler om

1. Marie von der Lippe, «Reality Can Bite: Perspectives of Young People on the Role of Religion in Their World», *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* 1, nr. 2 (2011): 15–34; idem, «To Believe or Not to Believe: Young People's Perceptions and Experiences of Religion and Religious Education in Norway», i *Encountering Religious Pluralism in School and Society: A Qualitative Study of Teenage Perspectives in Europe* (red. T. Knauth et al.; Religious diversity and education in Europe 5; Münster: Waxmann, 2008), 149–71; idem, «Young People's Talk about Religion and Diversity: A Qualitative Study of Norwegian Students Aged 13–15», i *Religion, Education, Dialogue and Conflict: Perspectives on Religious Education Research* (red. R. Jackson; London: Routledge, 2012), 25–39, doi: <https://doi.org/10.4324/9781315873787>.
2. Trine Anker og Marie von der Lippe, «Når terror ties i hjel: En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen», *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 99 (2015): 85–96; Trine Anker, «Beyond the Pale: Intersections and Otherness in a Multicultural School», i *Education for Social Justice, Equity and Diversity: An Honorary Volume for Professor Anne-Lise Arnesen* (red. T. Strand og M. Roos; Zürich: LIT, 2012); 159–178; idem, «Respect and Disrespect: Social Practices in a Norwegian Multicultural School» (ph.d.-avhandling; Det teologiske menighetsfakultet, Oslo, 2011).
3. Oddrun M. H. Bråten, *Towards a Methodology for Comparative Studies in Religious Education: A Study of England and Norway* (Religious diversity and education in Europe 24; Münster: Waxmann, 2013); idem, «Comparative Studies in Religious Education: The Issue of Methodology», *Religion & Education* 40, nr. 1 (2013): 107–21, doi: <https://doi.org/10.1080/15507394.2013.745358>; idem, «Should There Be Wonder and Awe? A Three-Dimensional and Four Levels Comparative Methodology Used to Discuss the 'Learning from' Aspect of English and Norwegian RE», *Nordidactica*, nr. 2, 2015: 1–23, <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:825991/FULLTEXT01.pdf>.
4. Lars Laird Iversen (tidl. Eriksen), «Learning to Be Norwegian: A Case Study of Identity Management in Religious Education in Norway» (ph.d.-avhandling; Universitetet i Warwick, 2010); idem, «Presenting the Iterative Curriculum Discourse Analysis (Icda) Approach», *British Journal of Religious Education* 36, nr. 1 (2014): 1–19, doi: <https://doi.org/10.1080/01416200.2013.830959>; idem, *Learning to Be Norwegian: A Case Study of Identity Management in Religious Education in Norway* (Religious diversity and education in Europe 21; Münster: Waxmann, 2012).
5. Bengt-Ove Andreassen, «Et ordinært fag i særklasse»: En analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk (ph.d.-avhandling; Universitetet i Tromsø, 2008); idem, «Om fraværet av konfliktperspek-

læreboken *Religionsdidaktikk: En innføring*, skrevet av Bengt-Ove Andreassen ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet. Boken utkom først i 2012, og kom i andre utgave i 2016.⁶ Andreassens bok er pensum på mange av høyskolene og universitetene som tilbyr årsenhet i KRLE som del av grunnskole- eller lektorutdanning, og leses av svært mange kommende lærere.⁷ Jeg har skrevet dette bokessayet fordi Andreassens lærebok i religionsdidaktikk trolig er mer diskursivt formende for hva fremtidige lærere tenker om skolens religionsundervisning, enn det som er tilfellet for mye annen religionspedagogisk og religionsdidaktisk forskning. Det mest overraskende funnet som fremkommer i essayet, er at den religionsvitenskapelige religionsdidaktikk Andreassen har utviklet, har likheter med den teologiske religionspedagogikken han kritiserer.

Jeg vil i det følgende presentere og diskutere temaer ved Andreassens religionsvitenskapelige religionsdidaktikk som er av bred religions- og teologifaglig interesse. Temaene kan formuleres som problemstillinger: Hvordan fortolkes formålet med religionsfagene i skolen? Hvordan brukes religionsvitenskap til å utvikle en religionsdidaktikk? Hva slags epistemologi preger fremstillingen av skolens religionsundervisning? Hvilken plass har pedagogisk teori i denne religionsvitenskapelige religionsdidaktikken? Og til sist: Hvordan fremstilles religionsdidaktikk som forskningsdisiplin?

EKSISTENS OG KUNNSKAP

Bakgrunnen for at Andreassen har skrevet en innføringsbok i religionsdidaktikk, er funn fra egen forskning. I 2008 disputerte Andreassen med avhandlingen «Et ordinært fag i særklasse: En analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk».⁸ Det empiriske materialet han analyserer, er fem religionsdidaktikkbøker, og spesielt de tre som på det tidspunktet var blant de mest brukte.⁹ Den dominerende fagforståelsen Andreassen finner i disse bøkene, er en religionsdidaktikk som «forholder seg empatisk til religion og konstruerer et eksistensielt og individorientert religionsfag der religion forstås som en ressurs for elevens personlige vekst og utvikling».¹⁰ Innføringsbøkene legger til rette for at «hver enkelt elev skal møte en religionsundervisning der de får stimulert sin 'livstolk-

tiver i den religionsdidaktiske faglitteraturen», *Norsk Teologisk Tidsskrift* 110 (2009): 167–86; idem, «Religionslæreren – en rolle i endring», *Norsk pedagogisk tidsskrift* 98 (2014): 316–28.

6. Bengt-Ove Andreassen, *Religionsdidaktikk: En innføring* (2. utg.; Oslo: Universitetsforlaget, 2016); idem, *Religionsdidaktikk: En innføring* (Oslo: Universitetsforlaget, 2012).

7. Marie von der Lippe og Sissel Undheim, red., *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (Oslo: Universitetsforlaget, 2017). Denne didaktikkboken ble nylig utgitt. Den er skrevet av flere av de nevnte religionsdidaktikkforskerne med religionsvitenskapelig bakgrunn, og har blant annet et kapittel av Bengt-Ove Andreassen. Boken ligger utenfor det jeg behandler i dette bokessayet.

8. Se n. 5.

9. Geir Afdal, Elisabet Haakedal og Heid Leganger-Krogstad, *Tro, livstolkning og tradisjon: Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk* (2. utg.; Oslo: Tano Aschehoug, 2001); Sverre Dag Mogstad og Levi Geir Eidhamar, *Fag, identitet og fortelling: Didaktikk til kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering* (2. utg.; Oslo: Universitetsforlaget, 2004); Ruth Danielsen og Helje Kringlebotn Sødal, *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring* (3. utg.; Kristiansand: Høyskoleforlaget, 2006).

10. Andreassen, «'Et ordinært fag i særklasse'», 286.

ning', og der det å lære et 'religiøst språk' og det å lære *av* religion er viktig og skal føre til personlig vekst». ¹¹ Læreren fremstår ifølge Andreassen mindre som en med fagkunnskap om religion enn «som samtalepartner og 'livstolker'». ¹²

Andreassens innføringsbok vil være et tydelig alternativ til innføringsbøkene han analyserer i avhandlingen. Istedenfor livstolkningsspektivet vil han utvikle en religionsdidaktikk med fokus på religionsundervisning i skolen som et ordinært skolefag. Elevene skal først og fremst få kunnskap *om* religioner og livssyn. Formålet med religionsfagene i skolen er etter Andreassens oppfatning å skape forståelse og innsikt i egen kulturarv og et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn. Dette skal skje uten at kunnskapen om religioner og livssyn blir rettet mot den enkelte elevs eksistensielle spørsmål. ¹³ Andreassens påstand om at elevenes eksistensielle spørsmål nå ligger utenfor formålet for religionsfagene i skolen, ble kritisert fra flere forskere i forbindelse med førsteutgaven av boken. ¹⁴ Jeg vil undersøke hvordan Andreassen bruker lovverket for å begrunne sitt synspunkt.

Andreassen begrunner nedtoningen av eksistensielle og identitetsmessige spørsmål med utviklinger og betingelser fra utdanningspolitisk hold. Han viser spesielt til opplæringslovens § 2-4. Andreassen legger vekt på at KRLE-faget i skolen er et ordinært skolefag på linje med andre fag, og at faget ikke skal være forkynnende. Formuleringene fra opplæringsloven blir deretter fortolket pedagogisk av Andreassen: «Med dette menes det at det [religionsfaget] ikke skal gi opplæring til tro eller en spesiell religion (trosopplæring).» ¹⁵ Videre gir han følgende tolkning av § 2-3a om retten til fritak: «Det betyr at alle elever i utgangspunktet skal lære om alle religioner og livssyn, uavhengig av deres egen bakgrunn.» Og han utdyper at «religionsfagene i skolen begrunnes av pedagogiske hensyn – det er viktig kunnskapsstoff og viktige ferdigheter å lære i religionsfaget, og begrunnelsen som gis er ikke-religiøs». ¹⁶ Ifølge Andreassen kan det å vektlegge religiøs identitetsdannelse og oppdragelse i skolens religionsfag «stå i fare for ikke å være forenelig med et felles og obligatorisk religionsfag for alle, og heller ikke med et skolefag som er sekulært og pedagogisk begrunnet». ¹⁷ Han vedgår at det kan være en utfordring å vite hvordan undervisning i praksis skal være objektiv, kritisk og pluralistisk, slik opplæringsloven foreskriver, men oppsummerer at «[u]tfordringene peker i retning av en fagtenkning som korresponderer godt med en religionsvitenskapelig tilnærming til religioner og livssyn, og som vil bli presentert videre utover i denne boken». ¹⁸

Ved slik å argumentere for at hans egne synspunkter samstemmer med de politiske føringene, er Andreassen med på å gi sin egen fagdidaktikk en sterk utdanningspolitisk

11. Ibid.

12. Ibid.

13. Andreassen, *Religionsdidaktikk* [se n. 6], 20.

14. Peder Gravem, anmeldelse av Bengt-Ove Andreassen, *Religionsdidaktikk: En innføring* og Sturla Sagberg, *Religion, verdier og danning: Barns møte med de store spørsmålene i livet*, *Teologisk Tidsskrift* 2 (2013): 297–301; Elisabeth Haakedal, «Religionsdidaktisk mangfold og markering, distanse og vurdering», *Religion og Livssyn* 25, nr. 1 (2013): 74–76.

15. Andreassen, *Religionsdidaktikk*, 34.

16. Ibid.

17. Ibid.

18. Ibid., 35–36.

legitimering, og han bidrar samtidig til å gi utdanningspolitikken en forskningsmessig legitimering.¹⁹ For at det ikke skal etablere seg som et faktum at religionsundervisning i skolen utelukker elevenes eksistensielle spørsmål, vil jeg vise til forskning som kommer frem til andre fortolkninger av de samme juridisk bindende politiske dokumentene. Andreassen fremstiller det som om formuleringene «ordinært skolefag» og «objektiv, kritisk og pluralistisk» skal være de mest normerende pedagogiske verdiene for undervisningen i religion etter RLE2008.²⁰ Lars Laird Iversen (tidl. Eriksen) kommer derimot frem til at fokuset på kunnskap og testbare ferdigheter *ikke* erstatter intensjonen om at undervisningen i religion skal stimulere barns religiøse og livssynsmessige identitet. Iversen viser at læreplanforfatterne av RLE2008 var svært forsiktige med å sette disse to hensynene i motsetning til hverandre. Beskrivelsen av at skolens religionsfag skal være et ordinært objektivt, kritisk og pluralistisk skolefag, erstatter ikke, men legges til i, læreplanteksten.²¹ Selv om Andreassen mener at «en individorientert behandling av hver enkelt elevs eksistensielle spørsmål peker ut over grensene for et religionsfag i offentlig skole»,²² viser Iversen at det fortsatt er læreplanmessige muligheter for at undervisning kan legge til rette for at slike spørsmål behandles.²³

Det at faget fortsatt skal legge til rette for elevenes eksistensielle og spørsmål knyttet til religiøs identitet, kommer frem i deler av formålsparagrafen som Andreassen ikke vektlegger. Motsatt av hva Andreassen hevder, likestiller ikke læreplanen dette med å gjøre faget til opplæring i en religion, altså trosopplæring. Etter min oppfatning underkommuniserer Andreassen at faget skal være «en møteplass for elever med ulik bakgrunn», og at «undervisningen skal stimulere til allsidig dannelse og gi rom for undring og refleksjon».²⁴ Faget skal gi plass for undring og refleksjon, og dette forstås i læreplanen som mulig selv om faget ikke skal inneholde religionsutøvelse og forkynnelse. Denne distinksjonen i de juridisk bindende dokumentene er ikke til stede hos Andreassen. Han likestiller i stor grad eksistensielle spørsmål med opplæring i en religiøs tradisjon.²⁵ Det gjør ikke lovverket.

UTENFRA, OVENFRA

Skolens sekulære religionsbegrep og de pedagogiske begrunnelsene som gis for fagene, samstemmer ifølge Andreassen med fagtenkningen innenfor religionsvitenskap.²⁶ Jeg vil i de følgende avsnittene presentere og diskutere hvilke ressurser Andreassen henter fra religionsvitenskap for å utvikle sin religionsdidaktikk.

19. Geir Afdal, «Religionspedagogikk som forskningsfag i kunnskapsøkonomiens tidsalder», *Prismet* 60 (2009): 211–24.

20. Andreassen, *Religionsdidaktikk*, 36.

21. Iversen, «Learning to Be Norwegian» [se n. 4], 190.

22. Andreassen, *Religionsdidaktikk* [se n. 6], 20.

23. Iversen, «Learning to Be Norwegian», 190.

24. Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE), «Formål», <https://www.udir.no/kl06/RLE1-02/Hele/Formaal> (lastet ned 10.05.2017).

25. Andreassen, *Religionsdidaktikk*, 34.

26. Ibid., 36.

Det mest overordnede i Andreassens religionsvitenskapelige religionsdidaktikk er drøftinger av religionsbegrepet. Religion forstås prinsipielt som et menneskelig, kulturelt og sosialt konstruert fenomen. I skolens religionsundervisning bør religion derfor utforskes på samme måte som politikk, litteratur, kunst og historie. En religionsvitenskapelig tilnærming vil også si at det normative grunnlaget for å forstå religioner skal være preget av at alle religioner og livssyn skal behandles likt. Dette oppnås gjennom et distansert utenfraperspektiv som får frem at det finnes mange representasjoner av religionen innenfor hver enkelt religion. Undervisningen skal bestå i «en saklig og korrekt fremstilling av en religion og dens fremvekst uten å være preget av hvordan personer fra religionen selv fremstiller de samme hendelsene».²⁷

Det at undervisningen skal preges av et distansert utenfraperspektiv, forstår jeg primært som et analytisk begrep. Det er først og fremst snakk om en måte å gi elevene analytisk-kritiske ferdigheter på. Dette er et fokus som har vært lite fremme i de tidligere religionsdidaktikkbøkene. Andreassen viser dermed at det religionsvitenskapelige perspektivet er viktig, og at det bidrar til å fornye religionsdidaktikken. Min innvending er at Andreassen ikke gjør tilstrekkelig rede for hvordan utenfraperspektivet konstrueres i religionsundervisningen. Det at religionslæreren «skal utfordre elevene til å ha et blikk på religioner fra utsiden», kan bli oppfattet som en epistemologisk posisjon – noe som for eksempel kommer frem i formuleringer som denne: «[D]en religionsvitenskapelige tilnærmingen til studiet av religioner [kan] tilby et uhildet rammeverk også i skolen.»²⁸ Det vil si at den religionsvitenskapelige didaktikken tenderer mot en kartesiansk subjekt–objekt-dualisme som vil plassere det erkjennende subjekt uavhengig av og på utsiden av det objektet det skal erkjenne.²⁹ Det at Andreassen er for utydelig i å kommunisere at utenfraperspektivet alltid forblir delvis, gjør at han står i fare for å konstruere en «God's-eye point of view»-posisjon.³⁰ Dette kunne vært unngått ved å være tydeligere på at ethvert utenfraperspektiv er sosialt, historisk og kulturelt betinget.

DYPTGÅENDE KRISTOSENTRISME

Andreassen peker gjentatte ganger på at en av hovedutfordringene ved religionsundervisning i Norge er at kristendom fungerer som en normalreligion, eller en prototypisk religion, som alle andre religioner sammenlignes med. En slik tendens til å gjøre kristendom til prototyp på religion ser Andreassen reflektert i en del læremidler. Han viser blant annet til lærebokpresentasjoner der den sunnimuslimske imamen eller panditen i hinduismen kalles for muslimenes eller hinduenes «prester».³¹ Andreassens religionsvitenskapelige oppmerksomhet mot at kristendommen kan danne mønster for hvordan andre religio-

27. Ibid., 128.

28. Ibid., 18.

29. Yrjö Engeström, «Expansive Learning at Work: Towards an Activity Theoretical Reconceptualization», *Journal of Education and Work* 14, nr. 1 (2001): 133–61, doi: <https://doi.org/10.1080/13639080123238>.

30. John K. Smith og Deborah Deemer, «The Problem of Criteria in the Age of Relativism», i *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (red. N.K. Denzin og Y.S. Lincoln; Thousand Oaks, CA: Sage, 2003): 427–57.

31. Andreassen, *Religionsdidaktikk* [se n. 6], 182.

ner presenteres, rettes også mot teoriformede fremstillinger i norsk faglitteratur og norske læreplaner. Han kritiserer blant annet den mye brukte dimensjonsmodellen til Ninian Smart. Denne modellen blir ofte fremstilt som en bred og «nøytral» tilnærming til religion, mens den egentlig er dypt forankret i et vestlig og kristent religionsbegrep.³²

Denne kritiske oppmerksomheten mot både teoretiske modeller og pedagogiske læremidler er en stor styrke ved Andreassens religionsvitenskapelige religionsdidaktikk. Han gjør fremtidige lærere bevisste på noe de ellers kan ha vanskeligheter med å se nettopp fordi kristendommen i svært mange sammenhenger fungerer som normalreligion. Det å utvikle en religionsdidaktikk som motvirker en slik tendens til å gjøre kristendom til religiøs prototyp, er å gjøre tilgjengelig en sentral og omfattende religionsvitenskapelig kunnskapsutvikling på en konstruktiv måte. Andreassen gjør dermed tilgjengelig en kritikk som har eksistert innenfor religionsvitenskapelige forskningsdiskurser i lang tid.

En amerikansk artikkelsamling argumenterer langs de samme linjene som Andreassen, men fra et religionssosiologisk perspektiv. I boken *Religion on the Edge: De-Centering and Re-Centering the Sociology of Religion* tar forfatterne til orde for at altfor mye religionsforskning, spesielt sosiologisk, har brukt kristendommen som en prototyp i studier av andre religioner.³³ De betegner dette som «kristosentrisme». Tendensen kommer blant annet til uttrykk ved at forskere har hatt «menigheter» som grunnide når de har undersøkt religion i ikke-amerikanske og ikke-kristne kontekster. Courtney Bender et al. argumenterer for en desentrering i studiet av religioner som utfordrer sentrale ideer og begreper som lenge har dominert religionssosiologiske studier av religion. En slik desentrering bidrar etter deres oppfatning til at ikke-kristne religioner studeres uten at man tar for gitt for eksempel et kristosentrisk syn på selvet, pluralisme og modernitet.³⁴ En slik kristosentrisk desentrering ligger tett opp til religionsvitenskapelige idealer om å studere religioner på egne premisser, slik Andreassen artikulere i sin lærebok.

Siden jeg har forsket mest på kirkelige praksiser, er det også spennende at en slik desentrering ifølge Bender et al. kan medføre en *re-sentering* i studiet av menigheter og kirkelige praksiser. Det å bevege forskningen forbi et kristosentrisk paradigme betyr «holding up and allowing a broader set of observations, theories, concepts of religious interaction to reshape the various tools and understandings we bring to a variety of religious phenomena, Christian or otherwise».³⁵ Studier av andre religiøse praksiser kan bidra til en forskning som stiller spørsmål som får frem de interne forskjellene som eksisterer innenfor kategorien «kristendom».³⁶ Muligens kan en religionsvitenskapelig religionsdidaktikk som den Andreassen utvikler, bidra til en desentrering også av religionsdidaktikk eller religionspedagogikk som retter seg mot det kirkelige praksisfeltet trosopplæring. Det ville eventuelt være en spennende utvikling, og som jeg skal vise mot slutten av essayet, har det allerede skjedd en desentrering i forskningen på trosopplæring og kirkelige lærings- og kunnskapspraksiser.

32. Ibid., 99.

33. Courtney Bender et al., *Religion on the Edge: De-Centering and Re-Centering the Sociology of Religion* (Oxford: Oxford University Press, 2013), doi: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199938629.001.0001>.

34. Ibid., 1–13.

35. Ibid., 7.

36. Ibid.

FORSIKTIG RELIGIONSKRITIKK

Noe av det Andreassen satte på dagsorden med avhandlingen sin, var at religionsdidaktikkbøkene manglet konfliktperspektiver, og at de ikke belyste kontroversielle sider ved ulike religioner.³⁷ Disse temaene, samt religionskritikk, behandler Andreassen i sin egen religionsdidaktikkbok. Andreassen gjør oppmerksom på at religionskritikk først kom inn i skolens læreplaner for KRL i 2002 og i religion og etikk (dvs. i videregående skole) i 2006, men etter hans oppfatning har religionskritikken vært implisitt til stede i flere målformuleringer i de foregående læreplanene. Han gjør oppmerksom på at religionskritikk først nevnes på ungdomstrinnet, og at grunnen sannsynligvis er at elever vil føle seg utfordret av tematikken.

Andreassen etterlyser en nærmere presisering av hva som menes med betegnelsen «religionskritikk» når den nevnes i innledningene i læreplanene.³⁸ Etter dette gjør Andreassen rede for de to hovedtypene for religionskritikk: den eksterne religionskritikken som kommer fra ikke-religiøse aktører som filosofien, psykologien og naturvitenskapen, og den teologiske og religiøse religionskritikken, som ofte betegnes som den interne religionskritikken. Det som trekkes frem som kjennetegn ved førstnevnte kritikk, er at den har et emansipatorisk mål ved å ville frigjøre mennesket og samfunnet fra religion. Det er en sterkt normativ religionskritikk i den forstand at den har en verdiladet antireligiøs forankring. Det grunnleggende perspektivet er at individet best kan realisere sitt potensial ved å være uten religion. Den interne religionskritikken knytter Andreassen til kritikk som har ført til endringsprosesser innad i religioner. Han nevner Martin Luther, Jesus, Buddha og Læstadius som eksempler på personer som har fremført en kritikk som har ført til en ny eller reformert religion. Som han påpeker, er forskjellen fra den eksterne religionskritikken at kritikken innenfra ikke har som mål å avskaffe religion, men å finne tilbake til den «sanne», «ekte» eller «opprinnelige» religionen.³⁹

Relatert til religionsundervisning gir Andreassen uttrykk for at religionskritikk «kan være et godt grep i undervisningen».⁴⁰ Dette blir lite konkretisert. Intern religionskritikk kan ifølge ham brukes for å illustrere at religiøs fundamentalisme, og det å søke mot en opprinnelig forståelse av en religion, er en form for utvikling innenfor en religion. Den eksterne religionskritikken gis en enda mer beskjeden konkretisering. Egentlig gjør Andreassen det motsatte av hva han argumenterer for. Istedenfor å vise hvordan religionskritikk kan brukes i religionsundervisningen, gir han uttrykk for at religionslærere må være forsiktige siden religionskritikk er noe som kan gi enkelte elever «vann på mølla» og stimulere til mishagsytringer om religion.⁴¹

Jeg oppfatter det som positivt at Andreassen er oppmerksom på faren for at slike situasjoner kan oppstå. Det er samtidig påfallende at han ikke går lenger i å utvikle en religionsdidaktikk for religionskritikk når han har etterlyst dette så ettertrykkelig i andre

37. Andreassen, «Om fraværet av konfliktperspektiver» [se n. 5].

38. Andreassen, *Religionsdidaktikk*, 137–38.

39. Ibid., 141.

40. Ibid., 142.

41. Ibid.

religionsdidaktikkbøker. Det gjøres gjentatte ganger oppmerksom på at det å sette kritisk søkelys på religion kan være utfordrende for elevene, og at læreren må tenke seg grundig om på forhånd. Det gis ingen eksplisitte forslag til hvordan det kan gjøres. Det mest konkrete Andreassen kommer med, er at lærere ikke bør formidle stereotype fremstillinger av islam, slik som muslimske selvmordsbombere. Istedenfor bør lærerne anstrenge seg for å gi elevene «andre og alternative fremstillinger av for eksempel islam, [...] som ikke bare knytter an til kontroversielle temaer».⁴²

Det kan altså se ut til at det å utvikle et konflikt- og religionskritisk perspektiv i praktisk religionsdidaktikk er utfordrende. Andreassens eksplisitte ønske om mer fokus på konflikt, kritikk og kontrovers blir ikke fulgt tilstrekkelig opp i hans egen religionsvitenskapelige didaktikk. Han kan ikke kritiseres for å være like pro-religiøs som de han kritiserer, men boka gir ikke mye substansiell veiledning til hvordan lærere kan belyse kontroversielle temaer i skolens religionsfag. Dette er et område for forbedring og konkretisering i en eventuell ny utgave. En mer inngående bruk av empirisk forskning på hvordan konflikter blir unngått,⁴³ og hvordan konflikter finner sted i religionsundervisningen,⁴⁴ kan gi viktige innspill til å utvikle dette sentrale religionsdidaktiske feltet videre.

MYE RELIGION, LITE PEDAGOGISK TEORI

I Andreassens bok brukes betegnelsen «religionsdidaktikk» konsekvent. Begrunnelsen for at han velger «religionsdidaktikk» fremfor «religionspedagogikk» er at «det i Norge er tradisjon for å forankre religionspedagogikk som en teologisk disiplin orientert mot religiøs oppdragelse».⁴⁵ Denne beskrivelsen retter seg mot den religionspedagogikken som ble formulert av Nordens første professor i religionspedagogikk, Ivar Asheim ved Det teologiske menighetsfakultet (MF). Boken som fremfor noen rommer kvintessensen av Asheims religionspedagogikk, er *Religionspedagogikk: En innføring*, første gang utgitt i 1976.⁴⁶ Asheims bok var lenge den mest brukte og dominerende læreboken i religionspedagogikk.⁴⁷ Den utkom, med Sverre Dag Mogstad som medforfatter og etter hvert som hovedforfatter, i endrede og nye opplag etter hvert som skolens religionsfag endret seg.⁴⁸ Pussig nok, og muligens som et varsel om at det her kommer en ny arvtager, har Andreassens bok nøy-

42. Ibid., 147.

43. Trine Anker og Marie von der Lippe, «Når terror ties i hjel» [se n. 2].

44. Marie von der Lippe, «Scenes from a Classroom: Video Analysis of Classroom Interaction in Religious Education in Norway», i *Dialogue and Conflict on Religion* (red. I. ter Avest et al.; Religious diversity and education in Europe 16; Münster: Waxmann, 2009): 174–93, doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9647.2011.00749.x>; Mette Buchardt, «When 'Muslim-Ness' Is Pedagogised: 'Religion' and 'Culture' as Knowledge and Social Classification in the Classroom», *British Journal of Religious Education* 32 (2010): 259–73, doi: <https://doi.org/10.1080/01416200.2010.498614>.

45. Andreassen, *Religionsdidaktikk* [se n. 6], 31.

46. Ivar Asheim, *Religionspedagogikk: En innføring* (2., rev. utg.; Oslo: Universitetsforlaget, 1977).

47. Sidsel Lied, «Norsk religionspedagogisk forskning 1985–2005», *Norsk Teologisk Tidsskrift* 107 (2006): 163–95.

48. Ivar Asheim og Sverre Dag Mogstad, *Religionspedagogikk: Tolkning, undervisning, oppdragelse* ([rev. utg.]; Oslo: Universitetsforlaget, 1987); Mogstad og Eidhamar, *Fag, identitet og fortelling* [se n. 9].

aktig samme navn som Asheims bok. Den eneste forskjellen er at «*religionspedagogikk*» er byttet ut med «*religionsdidaktikk*».

Når Andreassen tar avstand fra å bruke «*religionspedagogikk*» som betegnelse på disiplinen han bidrar innenfor, er det altså med referanse til den fagtradisjonen Asheim og Mogstads religionspedagogikk representerer. Ved å lese de ulike utgavene fremkommer det at den teologiske forankringen av religionspedagogikken var mest profilert i de tidligste utgavene, mens den er vesentlig nedtonet i utgavene der Mogstad er hovedforfatter. I utgaven fra 1987 presenteres religionspedagogikk som «læren om den *religiøse* undervisning og oppdragelse», men det kan innvendes at luthersk kristendom fortsatt fungerer som normalreligion.⁴⁹ I denne utgaven avviser Asheim og Mogstad en forståelse av religionspedagogikk som en sektor av den allmenne pedagogikk. Deres oppfatning av religionspedagogikk er mer omfattende. «Ut i fra den tanke at ingen ting er kristentroen utedkommende, forstår vi religionspedagogikk som en teologisk begrunnet lære om undervisning og oppdragelse.»⁵⁰ Religionspedagogikken har ifølge dem et like stort arbeidsområde som den allmenne pedagogikken. Forskjellen er ifølge Asheim og Mogstad at «*teologien* bestemmer normgrunnlaget og verdiene for det religionspedagogiske arbeid».⁵¹ Dette presiseres ytterligere ved å definere systematisk teologi i evangelisk-luthersk utgave som fagets prinsipielle grunnlag. Det de betegner som empirisk-kritiske metoder, gis ikke stor betydning, men kan «hjelp til med å kartlegge og tydeliggjøre undervisningens og oppdragelsens praksisproblemer».⁵²

Jeg skal ikke gå inn på de mange historiske forklaringer på hvorfor religionspedagogikk ble definert på denne måten fra 70-tallet og utover på 90-tallet. Det er helt selvsagt at dagens religionsfag i skolen trenger en helt annen fagforståelse enn den som kommer frem hos Asheim og Mogstad. Det jeg derimot skal gå inn på, er at Andreassen velger «*religionsdidaktikk*» fremfor «*religionspedagogikk*» fordi dette peker mot en *pedagogisk* forankring av faget. I motsetning til Asheim og Mogstads teologiske bestemmelse peker «*religionsdidaktikk*» «mot et annet pedagogisk og allmenndidaktisk område, nemlig teorier om læring og undervisning».⁵³ Denne eksplisitt pedagogiske begrunnelsen står i en viss motsetning til at Andreassen i sterk grad prioriterer det religionsfaglige fremfor det pedagogikkfaglige. Han skriver blant annet at «i fortsettelsen av denne boken vil det religionsfaglige bli løftet fram, nettopp for å understreke viktigheten av solid faglighet når man skal undervise i et av skolens religionsfag» og «ikke spørsmål knyttet til den allmenne didaktikken».⁵⁴

Andreassen holder det han lover når han sier at han vil løfte frem det religionsfaglige, men dette går på bekostning av det pedagogikkfaglige. Det Andreassen har til felles med den teologiske religionspedagogikken han tar avstand fra, er at det religionsfaglige overordnes, og at pedagogikk får en mer avledet og underordnet posisjon. Boken har noen spredte referanser til enkelte pedagoger, men de religionsfaglige drøftingene blir ikke satt i sam-

49. Asheim og Mogstad, *Religionspedagogikk*, 14.

50. Ibid.

51. Ibid., 16.

52. Ibid.

53. Andreassen, *Religionsdidaktikk*, 31.

54. Ibid., 27.

menheng med mer overgripende teorier om læring. Den samme karakteristikken har Geir Afdal, som inntil nylig var professor i religionspedagogikk ved Det teologiske menighetsfakultet (MF), gitt Asheim.

Afdal skriver at Ivar Asheim «bruker en avsender–budskap–mottager-kommunikasjonsteori for å forstå undervisning og læring», men «[n]år det kommer til mer konkret didaktisk refleksjon, blir de faglige overveielsene de dominerende».⁵⁵ Afdals beskrivelse av Asheims religionspedagogikk stemmer godt overens med Andreassens religionsdidaktikk. Som jeg viste i gjennomgangen av hvordan Andreassen behandler religionskritikk, har de faglige overveielsene prioritet fremfor konkret didaktisk refleksjon. Andreassen profilerer sin religionsdidaktikk som et alternativ, men også hos ham er «religionsforståelsen og ikke pedagogikkforståelsen [det] som er førende i religionspedagogikken som fag».⁵⁶

LÆRING SOM TILEGNELSE

En mulig forklaring på at Asheim/Mogstad og Andreassen gir de teologi- og religionsfaglige overveielsene prioritet fremfor didaktisk refleksjon, kan være deres forståelse av læring og undervisning. Som nevnt har Asheim/Mogstad en avsender–budskap–mottager-tilnærming til læring. Denne presenterer de ganske inngående. De skriver at kommunikasjon i en undervisningssituasjon først og fremst handler om forholdet mellom avsender og mottaker. Desto bedre læreren forstår budskapet, desto lettere vil han være i stand til å kommunisere med elevene. Målsetningen fra lærerens side vil være at elevene hører, oppfatter og forstår budskapet slik det faktisk foreligger.⁵⁷ Dette synet på kommunikasjon – eller læring – gjør at Asheim/Mogstad betegner alt som kan forhindre budskapet i nå frem, som hindringer og støy. Eksempelvis at læreren ikke har «riktig tak på emnet, eller har ikke tenkt klart gjennom hva han [sic] vil akkurat i denne timen». På elevsiden kan hindringene bestå i at eleven «bryr seg ikke om å høre etter, blir distraheret, har fulgt dårlig med tidligere og mistet tråden, har huller i pensum».⁵⁸

Andreassen bruker mindre plass enn Asheim og Mogstad på å gjøre rede for sitt syn på læring og undervisning. Det er begrenset til noen få sider der han hovedsakelig differensierer mellom allmenn didaktikk og fagdidaktikk. I denne gjennomgangen legger han vekt på at norsk lærerutdanning har vært preget av et elevsentrert kunnskapssyn og av en didaktisk relasjonstenkning. Dette synet har ifølge Andreassen bidratt til å undergrave lærerens autoritet som fagperson og til at elevene i for stor grad har fått bestemme hva som skal læres.⁵⁹ Ifølge Andreassen trekkes mål–middel-modellen frem i faglitteraturen som motsatsen til det elevsentrerte kunnskapssynet. Det positive med mål–middel-modellen er etter hans oppfatning «at det blir lagt vekt på faglig innhold og hva som forventes av elevene». Mål–middel-modellen «legger vekt på hva målet med undervisningen skal være,

55. Geir Afdal, «Menigheten som lærende fellesskap? Sosiokulturell læringsteoris muligheter og begrensninger som perspektiv på kirkelig læring», *Prismet* 59 (2008): 227–45.

56. Afdal, «Religionspedagogikk som forskningsfag» [se n. 19], 214.

57. Asheim og Mogstad, *Religionspedagogikk*, 136.

58. *Ibid.*, 138.

59. Andreassen, *Religionsdidaktikk* [se n. 6], 27.

og vurderingen i etterkant handler om hvorvidt elevene har tilegnet seg disse målene». ⁶⁰ Det ser ut til at Andreassen har stor tro på at undervisning som en lærerstyrt aktivitet gir de beste resultatene. Han tar til orde for at fagdidaktikken bør bygge på et faglig utgangspunkt istedenfor et allmenndidaktisk. «Det er med det tydelige faglige utgangspunktet at fagdidaktikken i lærerutdanningen kan bidra til god undervisning og læring i skolen.» ⁶¹

Det er 30 år mellom religionspedagogikken til Asheim/Mogstad og Andreassens religionsdidaktikk, men beskrivelsene deres av læring er så å si identiske. Forståelsene som fremkommer i begge innføringsbøkene, har mye til felles med det Anna Sfard, ⁶² og senere Sami Pavvola og Kai Hakkarainen, ⁶³ har betegnet med metaforen «læring som tilegnelse» («learning as aquisition»). Innenfor en slik forståelse av læring består læring i at den enkelte lærende, eleven, skal besitte en gitt kunnskapsmengde. Kunnskap betraktes som et relativt stabilt og avsluttet produkt, og læring innebærer å akkumulere kunnskap, en kunnskap som mennesket blir «eier» av. ⁶⁴ Denne forståelsen av læring sporer Sfard både til tradisjonelle kognitive teorier som vektlegger betydningen av indre mentale læringsmodeller eller skjemaer, og til kognitivt-konstruktivistiske teorier som vektlegger at den lærende er en konstruerende aktør i læringsprosessen. Fellestrekket er betydningen påstandskunnskap og konseptuelle kunnskapsstrukturer blir gitt, og at teoriene i liten eller ingen grad vektlegger at konteksten der læringen finner sted, har betydning for læringen. ⁶⁵ Dette betegner Pavvola og Hakkarainen som en forståelse av læring som bærer preg av et kartesiansk syn på menneskelig aktivitet og epistemologi. Kunnskap betraktes som noe som enkeltindividet prosesserer individuelt, og individets erkjennelse oppfattes som mulig å løsrive fra den kulturelle og sosiale konteksten det befinner seg i. ⁶⁶

Karakteristikken av læring som tilegnelse passer godt både på Asheim/Mogstad og Andreassen. Begge bøkene forutsetter at undervisning og læring primært er en kognitiv prosess som går én vei. Læring er noe som skjer fra «hode til hode», og tanken er det som står i fokus. Videre presenteres undervisning og læring som noe som er en én til én-situasjon mellom den enkelte lærer og den enkelte elev. Som Afdal påpeker, er det sjelden læring foregår slik i et klasserom. ⁶⁷ I tillegg forutsetter både Asheim/Mogstad og Andreassen at det alltid er slik at læreren har den kunnskapen elevene trenger, og at elevene bare skal ta den imot. Men i klasserom er det også slik at elevene lærer av hverandre, og noen ganger lærer læreren også, selv når det er snakk om religiøs kunnskap. Mye tyder altså på at både Asheim/Mogstad og Andreassen har en forståelse av læring som i liten grad reflekterer at det i ethvert klasserom finnes ulike gjenstander og et språk som medierer og konstituerer det budskapet læren eventuelt måtte ha. ⁶⁸ Læring er rett og slett mer komplekst enn det

60. Ibid., 28.

61. Ibid., 29.

62. Anna Sfard, «On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One», *Educational Researcher* 27, nr. 2 (1998): 4–13, doi: <https://doi.org/10.2307/1176193>.

63. Sami Paavola og Kai Hakkarainen, «The Knowledge Creation Metaphor: An Emergent Epistemological Approach to Learning», *Science & Education* 14 (2005): 535–57, doi: <https://doi.org/10.1007/s11191-004-5157-0>.

64. Ibid., 537; Sfard, «On Two Metaphors for Learning», 5–6.

65. Paavola og Hakkarainen, «The Knowledge Creation Metaphor», 537.

66. Ibid., 538.

67. Geir Afdal, *Religion som bevegelse: Læring, kunnskap og mediering* (Oslo: Universitetsforlaget, 2013), 44.

68. Ibid., 44–45.

både den gamle teologiske religionspedagogikken og den nye religionsvitenskapelige religionsdidaktikken har som forutsetning.

Samtidig er det ikke underlig at begge lærebøkene opererer med samme enkle forståelse av læring. Å forstå læring som tilegnelse, slik det ser ut til at både Asheim/Mogstad og Andreassen gjør, kan betegnes som en «standard» forståelse av læring. «Standard» betyr i denne sammenhengen at læring som tilegnelse ikke er én av flere utgangsposisjoner, men at den utgjør en diskursiv normalsituasjon. De som bevisst eller ubevisst forstår læring på denne måten, må sjelden begrunne hvordan de forstår læring, siden det er en oppfatning som tas diskursivt for gitt.⁶⁹

Det at Andreassen i stor grad baserer seg på en slik «standard» forståelse av læring, kommer også til uttrykk når han omtaler gjenstander fra ulike religioner i undervisningen som «illustrasjoner». For eksempel er han av den oppfatning at små gudestatuer, bønnelenker og bønnetepper kan fungere som «gjenstander som de minste elevene kan ta på og få se, slik at flere sanser aktiveres».⁷⁰ Det at han advarer mot for eksempel å synge religiøse sanger i undervisningen, men ikke har motforestillinger mot å ta inn religiøse gjenstander i klasserommet, viser en manglende forståelse av at læring er mer enn kognitiv påstandskunnskap. Med en større læringsteoretisk forståelse for at religiøse artefakter gjennom bruk har fått symbolsk mening som «slår tilbake» når de brukes i nye sammenhenger, slik som i klasserommet,⁷¹ ville Andreassen trolig vært kritisk til bruk av religiøse artefakter. Det at han er lite kritisk til å bruke religiøse artefakter i klasserommet, kan tyde på at han ikke har interessert seg for å gjøre en læringsteoretisk fundering av sin religionsdidaktikk.

UTVIKLING OG FORSKNINGSMESSIG FRIHET

Avgrensningen Andreassen gjør mot religionspedagogikken er, som jeg har vist, spesielt rettet mot den MF-dominerte religionspedagogikken, omtalt som Asheim–Mogstad-tradisjonen.⁷² Det at Andreassen avgrenser seg fra denne tradisjonen, er absolutt sakssvarende. En religionsdidaktikk for skolens religionsfag kan ikke være fundert i teologisk begrunnet lære om undervisning og oppdragelse. Det som imidlertid ikke reflekteres i Andreassens bok, er at religionspedagogikk på MF har vært i stor endring de seneste årene. Den teologiske forståelsen av religionspedagogikk som Andreassen distanserer seg fra, er ikke toneangivende lenger. Asheim–Mogstad-tradisjonen kan heller betraktes som en historisk epoke i nordisk religionspedagogisk historie. En av personene som har medvirket til dette, er Sverre Dag Mogstad selv, som overtok Asheims professorat.⁷³ Mogstad har sammen med Geir Afdal bidratt til at religionspedagogisk forskning på MF befinner seg langt unna den teologiske forståelsen Asheim i sin tid opererte med.

69. Geir Afdal, «Teologi som teoretisk og praktisk aktivitet», *Tidsskrift for Teologi og Kirke* 82 (2011): 87–109 (93).

70. Andreassen, *Religionsdidaktikk* [se n. 6], 108.

71. James V. Wertsch, *Mind as Action* (New York: Oxford University Press, 1998).

72. Andreassen, *Religionsdidaktikk*, 29; Lied, «Norsk religionspedagogisk forskning» [se n. 47].

73. Sverre Dag Mogstad, «Fra matavfall til nåde: Medierende handlinger i søndagsskolen», *Prismet* 64 (2013): 79–94; idem, «Letra: Et forskningsprosjekt om læring i kirken», *Prismet* 64 (2013): 75–77.

Det som kjennetegner dagens religionspedagogiske forskning på MF, er at den bruker teorier om læring, spesielt sosiokulturelle læringsteorier og sosiomaterielle teorier, for å undersøke empirisk hvordan læring skjer i ulike kontekster. Denne fagutviklingen er blant annet reflektert i Afdals *Religion som bevegelse*⁷⁴ og i flere doktoravhandlinger avlagt de seneste årene.⁷⁵ Endringen er ikke reflektert i Andreassens bok. Beskrivelsen Andreassen gir av religionspedagogikk på MF, er ikke oppdatert i forhold til hva som har skjedd innenfor religionspedagogisk forskning de siste ti årene.

En grunn til at fagutviklingen i religionspedagogikk på MF ikke nevnes, kan være at Afdal definerer religionspedagogikk som et bredt forskningsfelt.⁷⁶ Andreassen derimot avgrenser vitenskapsfaget til temaer for skolens religionsfag og religion som studiefag ved høyskoler og universiteter.⁷⁷ Dette er en begrensning som kan gjøre at religionsdidaktikken i liten grad kan bevege seg ut fra skolen for å undersøke hvordan religiøs læring finner sted på tvers av aktiviteter barn og ungdom er del av. En slik avgrensning står i motsetning til Sissel Østbergs forskning, som ifølge Andreassen har vært med på å gjøre religionsvitene interessert i religionsdidaktikk eller religionspedagogikk.⁷⁸ Det Østberg gjør i sin avhandling, er å følge barn med muslimsk bakgrunn mellom ulike aktiviteter. Hun observerte dem på skolen, hjemme og på koranskolen.⁷⁹ Det hadde vært vanskelig å legitimere Østbergs forskning som religionsdidaktikk dersom en hadde fulgt Andreassens anbefaling om å avgrense religionsdidaktikk som forskningsfag til skolens religionsundervisning.

Jeg vil, som blant andre Afdal⁸⁰ og Geir Skeie,⁸¹ argumentere for å definere religionsdidaktikk og/eller religionspedagogikk som en pluralistisk og tverrfaglig disiplin som studerer ulike sosiale praksiser der religiøs læring kan finne sted.⁸² Som Skeie påpeker, bør religionspedagogisk forskning sikres frihet til å søke nye problemfelt, og derfor bør den ikke avgrenses til skolen som kunnskapsområde én gang for alle.⁸³ Med en slik frihet kan

74. Afdal, *Religion som bevegelse* [se n. 67].

75. Morten Holmqvist, «Learning Religion in Confirmation: Mediating the Material Logics of Religion; An Ethnographic Case Study of Religious Learning in Confirmation within the Church of Norway» (ph.d.-avhandling; Det teologiske menighetsfakultet, Oslo, 2015); Ingrid Reite, «Between Settling and Unsettling in a Changing Knowledge Society: The Professional Learning Trajectories of Pastors» (ph.d.-avhandling; Det teologiske menighetsfakultet, Oslo, 2014); Marianne Rodriguez Nygaard, «Caring to Know or Knowing to Care? Knowledge Creation and Care in Deacons' Professional Practice in the Church of Norway» (ph.d.-avhandling; Det teologiske menighetsfakultet, Oslo, 2015); Fredrik Saxegaard, «Realizing Church: Parish Pastors as Contributors to Leadership in Congregations» (ph.d.-avhandling; Det teologiske menighetsfakultet, Oslo, 2015). I tillegg har Afdal vært biveileder for Elisabeth Tveito Johnsen, «Religiøs læring i sosiale praksiser: En etnografisk studie av mediering, identifisering og forhandlingsprosesser i Den norske kirkes trosopplæring» (ph.d.-avhandling; Universitetet i Oslo, 2014), <https://www.duo.uio.no/handle/10852/48674>.

76. Geir Afdal, *Researching Religious Education as Social Practice* (Religious diversity and education in Europe 20; Münster: Waxmann, 2010).

77. Andreassen, *Religionsdidaktikk*, 15.

78. Ibid., 29.

79. Sissel Østberg, «Islamic Nurture and Identity Management: The Lifeworld of Pakistani Children in Norway», *British Journal of Religious Education* 22 (2000): 91–103, doi: <https://doi.org/10.1080/0141620000220204>.

80. Afdal, *Researching Religious Education*.

81. Geir Skeie, *En kulturbevisst religionspedagogikk* (Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 1998).

82. Elisabeth Tveito Johnsen, «Religiøs læring i sosiale praksiser: En etnografisk studie av mediering, identifisering og forhandlingsprosesser i Den norske kirkes trosopplæring» (ph.d.-avhandling, Universitetet i Oslo, 2014).

83. Skeie, *En kulturbevisst religionspedagogikk*, 234.

forskere som primært jobber med skolens religionsundervisning, samarbeide med forskere som primært jobber med hvordan religion læres i religionssamfunn. Det å undersøke hvordan barn og unge lærer religion på tvers av skole, kirke, hjem og moske, er i liten utstrekning foretatt i Norge. Et unntak er Tove Nicolaisens forskning på hvordan barn med hindubakgrunn opplever at hinduismen blir presentert i klasserommet.⁸⁴ Tatt i betraktning at stadig flere barn lever i familier der flere religioner og livssyn er representert, bør forskere i Norge studere dette nærmere, slik for eksempel forskere ved Universitetet i Warwick har tradisjon for å gjøre.⁸⁵

Det er flere fenomener som ligger mellom skole, fritid og religionssamfunn som er interessante å studere på tvers av institusjonelle skiller. Bortsett fra Elisabet Haakedals forskning er det foretatt lite empirisk forskning på grenseflatene mellom skole og kirke.⁸⁶ Diskusjoner i media de seneste årene viser for eksempel at skolegudstjenester er forskningsmessig og politisk interessant. Med en for smal definisjon av religionsdidaktikk eller -pedagogikk kan fenomener som skolegudstjenester falle utenfor både for forskere som har skolens religionsundervisning som felt, og for forskere som konsentrerer seg om trosopplæring i religionssamfunnene. For å få til forskning på tvers er det nødvendig med en bred definisjon av hva som er forskningsfeltet til religionsdidaktikk – og religionspedagogikk.

FORNYELSE OG KONTINUITET

Den andre utgaven av Bengt-Ove Andreassens *Religionsdidaktikk* representerer en vesentlig fornyelse. Han bidrar til at viktige ressurser fra religionsvitenskapelig kunnskapsutvikling blir gjort tilgjengelig for fremtidige lærere. Dette essayet har påpekt at Andreassens bok er spesielt sterk med hensyn til å vise hvordan kristendom har fungert som en hegemonisk normalreligion i presentasjoner av andre religioner. Innenfor skolens religionsfag er likebehandling av religioner og livssyn både nødvendig og viktig, og Andreassen bidrar til å øke lærernes bevissthet om dette.

De sidene ved Andreassens bok som har blitt problematisert, handler om at han plasserer elevenes eksistensielle spørsmål utenfor religionsfagene i skolen, videre om utydighet rundt hvordan et analytisk utenfraperspektiv på religioner skal etableres i klasserommet, og

84. Tove Nicolaisen, «Hindu Children's Attitudes to Identity Constructs and Diversity: A Challenge for Norwegian Religious Education (RE)?», i *Religious Diversity and Education: Nordic Perspectives* (red. G. Skeie; Religious diversity and education in Europe 11; Münster: Waxmann, 2009).

85. Elisabeth Arweck og Eleanor Nesbitt, «Religious Education in the Experience of Young People from Mixed-Faith Families», *British Journal of Religious Education* 33 (2011): 31–45, doi: <https://doi.org/10.1080/01416200.2011.523520>.

86. Elisabet Haakedal, «'Det er jo vanlig praksis hos de fleste her': Religionslærerrolle, livstolkning og skolekulturell ritualisering: En religionspedagogisk studie av grunnskolelæreres handlingsrom på 1990-tallet» (Oslo: Unipub, 2004); idem, «To Sing or Not to Sing: Contextual Encounters with Religious and Ethical Songs in the Norwegian Primary School from 1987 to 2009», i *Exploring Context in Religious Education Research: Empirical, Methodological and Theoretical Perspectives* (red. G. Skeie; Religious diversity and education in Europe 25; Münster: Waxmann, 2013): 11–37; idem, «Situating Practice among RE Teachers: A Discussion of School Rituals, Cultural Contexts and Professional Ethics», i *Researching RE Teachers. RE Teachers as Researchers* (red. C. Bakker og H.-G. Heimbrock; Religious diversity and education in Europe 4; Münster: Waxmann, 2007), 37–51.

endelig om bokens lave didaktiske konkretiseringsgrad innenfor temaet religionskritikk. Essayet viser også at det er krevende å bryte med etablerte tradisjoner innenfor et fag og en disiplin. Andreassens religionsdidaktikk er ny i den forstand at den bruker religionsvitenskap, og ikke teologi, som faglig forankring. Kontinuiteten mellom Andreassens religionsdidaktikk og den tidligere teologiske religionspedagogikken til Ivar Asheim er at begge opererer med en forenklet forståelse av læring som tilegnelse av et gitt kunnskapsinnhold. Dette gir Andreassens bok en betydelig pedagogisk slagside.

Det er bra at religionsvitere som Andreassen engasjerer seg faglig i skolens religionsfag, både som forskningsfelt og didaktisk felt. Det er bruk for forskning som undersøker hvordan religion gjøres og læres på tvers av skole, fritid og religionssamfunn. Dette peker i retning av å definere religionsdidaktikk og -pedagogikk som en bred, pluralistisk forskningsdisiplin som ikke er avgrenset til skolen som empirisk felt. Muligens kan en slik definisjon av forskningsdisiplinen også virke inn på fremtidige lærebøker i religionsdidaktikk. Jeg håper ikke dette blir siste utgave av en viktig bok.