

Religionspedagogikk i kirkelig kontekst i støpeskjeen

Erfaringer fra to kontinenter om
menigheten som lærende fellesskap

ERLING J. PETTERSEN

F. 1950. SOKNEPREST I NORDSTRAND, OSLO. ADR.: EKEBERGVEIEN 290P, 1166 OSLO.
E-POST: ERLING.J.PETTERSEN@GMAIL.COM

Abstract

The author offers an introduction to the catechetical renewal in Latin America following the Second Vatican Council («Catequese Renovada»), mainly through the contributions of Manfredo Carlos Wachs, Brazil. He also examines to what extent the reflection around Paulo Freire's *Pedagogy of the Oppressed* influenced Wachs and his participation in the Lutheran World Federation study on Confirmation Ministry 1990–95. This study offered a meeting place for Latin American and European research on the development of the *Church as a Learning Community*. The author examines the relationship between Latin American research and the European contri-

bution in the field of *Gemeindepädagogik* through the works of Karl Ernst Nipkow, Germany. The study shows that the interrelationship of theology and pedagogy is a dynamic process which offers a source of fresh insight for theological-pedagogical action. A special emphasis is put on the development of child theology in Latin American and European contexts. Concludingly, the author offers a Nordic perspective and challenges the Faith nurturing reform program in the Church of Norway to establish a close relationship with the international network of researchers concerned with the role of the congregation in the Life-Long Faith Journey.

Keywords

Manfredo Carlos Wach • Karl Ernst Nipkow • John Westerhoff • Contextual Bible reading • Paulo Freire • LWF Confirmation Ministry Study • Interrelationship of theology and pedagogy • The Church as a learning community • Life-Long Faith Journey 1950

I en større anlagt artikkel i NTT 3, 2006 gir Sidsel Lied en kronologisk- tematisk oversikt over norsk religionspedagogisk forskning i perioden 1985–2005 (Lied 2006). Artikkelen gir en god presentasjon av tendenser og retninger innenfor religionspedagogikken i den akademiske kontekst, og har nyttige perspektiver på det faghistoriske skille som kom med inføringen av KRL-faget i 1997.

Det Lied avgrensner seg fra, er å dekke opp hele den religionspedagogiske utvikling som i samme tidsrom skjedde i Den norske kirke, nasjonalt og i samarbeidsrelasjonene innen den økumeniske bevegelse. Det er en naturlig avgrensning ut fra den type produksjon Lied undersøker. Fakultetsbidragene i denne perioden er i sterk grad orientert mot grunnskolen, og i noen grad førskolen (Sagberg 2001). I liten grad kan vi avlese noen menighetspedagogisk refleksjon på fakultetsnivå (et unntak er A. Dales kirkelige didaktikk, Dale 1994). Det betyr ikke at den kirkelige pedagogikk gikk i dvale i denne perioden. Den hadde bare andre arenaer enn fakultetene, og er i langt svakere grad enn den øvrige religionspedagogikk dokumentert i større avhandlinger og lærebøker. Flere av forskerne som Sidsel Lied presenterer, har levert bidrag som nyanserer bildet noe (jfr. litteraturlisten), men har ikke arbeidet spesifikt med menighetspedagogiske problemstillinger slik det skjedde i Tyskland og Brasil, som jeg presenterer nærmere i denne artikkelen.

Perioden er imidlertid interessant på flere måter. *Utkast til Plan for dåpsopplæring i Den norske kirke* er ferdig i 1985, og prøves ut i en fireårsperiode, i regi av Kirkerådet, før vedtak om *Plan for dåpsopplæring* på Kirkemøtet i 1991. Fred Riktor, som var sentral i utarbeidelse av utkastet, var drivkraft i en storstilt satsing på dåpsopplæring i hjemmene (Hjemmenes Dåpsring/Tripp-trapp). Oddbjørn Evenshaug og Dag Hallen bidro aktivt til et spennende samspill mellom pedagogikk og teologi i rammen av Hjemmenes Dåpsring. Institutt for kristen oppseding, IKO, satset på en omfattende kurs- og veiledningsvirksomhet i bispedømmene, og Asbjørn Hirsch ledet et oppfattende utviklingsarbeid med sikte på å styrke den lokale dåpsopplæring i et samarbeid mellom IKO, Kirkerådet og bispedømmenes undervisningsrådgivere, som en oppfølging av kirkemøtevedtaket i 1991. Skole/kirke- og barnehage/kirke-samarbeidet var i vekst. I årene før 1985 hadde konfirmantpedagogikken og *Menighetsskole for voksne* vært viktige satsingsområder, i regi av Kirkerådet.

De nordiske religionspedagogiske konferanser samlet de kirkelige religionspedagogiske miljøer til drøfting av menighetspedagogikk. Der ble det også hentet inn erfaringer fra *de pedagogiske institutter* og fra *den økumeniske bevegelse*. Her står to miljøer sentralt: Comenius-instituttet i Tyskland og det brasilianske Departamento de Catequese. Mye av den religionspedagogiske utvikling skjedde nettopp i disse to fagmiljøene. Instituttene var arnested for mye av den refleksjon som har tilflytt den økumeniske bevegelse og blitt videreutviklet der.

Selv har jeg fulgt utviklingen på det kirkelig-pedagogiske felt i ulike roller: som konfirmasjonskonsulent i Kirkerådet fra 1979 med ansvar for innføring av *Plan for konfirmasjonstiden*, som prest i en femårsperiode fra 1985 i en brasiliansk slum-menighet med kontekstuell bibellesing og utarbeidelse av undervisningsmaterieell preget av Paulo Freires pedagogikk, som instituttstyrer ved IKO fra 1989 i en periode med sterkt engasjement i den økumeniske bevegelse, som leder for Identitet og dialog-utvalget, og en tiårsperiode i Kirkerådet med møysommelig pådriverarbeid for å sikre politisk gjennomslag for trosopplæringsreformen. Aktørperspektivet vil også prege valg av tema for artikkelen, særlig ved at den brasilianske konteksten i så stor grad har preget mitt faglig-pedagogiske ståsted, og at jeg har samarbeidet nært med den ene av de to valgte religionspedagogene, Manfredo Carlos Wachs.

Jeg vil i denne artikkelen belyse utviklingen på det kirkelige pedagogiske området i perioden 1975 til 2006 ved å hente inn to sentrale bidragsytere: den tyske professor Karl Ernst Nipkow og hans brasilianske kollega Manfredo C. Wachs. Jeg gir en kronologisk gjennomgang av utviklingen innen det menighetspedagogiske prosjekt, som de begge representerer, med vekt på den økumeniske debatt om menigheten som læringssted, som siden midten på 70-tallet har vært den sentrale problemstilling. Den har utviklet seg i takt med en økende erkjennelse av at teologi og pedagogikk ikke kan sees atskilt. De to har ikke direkte påvirket hverandre, men har hentet impulsene til den religionspedagogiske refleksjon i et felles miljø: den økumeniske bevegelse (KV og LVF). Her har de begge vært i dialog med Paulo Freire, som etter min mening har hatt en grunnleggende betydning i utviklingen av den kirkelige religionspedagogikk i Brasil og Tyskland. Jeg velger derfor å beskrive hans betydning i perioden. Jeg vil også presentere deres barneteologiske perspektiver, siden dette er satt på dagsorden i forhold til trosopplæringsreformen. Nipkow og Wachs har her levert bidrag som i forbausende liten grad er reflektert i norsk sammenheng.

Trosopplæringsreformen har aktualisert behovet for sterkere satsing på religionspedagogisk forskning og utviklingsarbeid med fokus på menigheten som lærende fellesskap. Utdanningsinstitusjonene har vært preget av skolens behov for pedagogisk kompetanse, og det siste ti-året har vi registrert en gjennomgripende fornyelse etter *Identitet og dialog* og innføringen av KRL-faget.¹ Det har i mindre grad vært satsset på å gi kirken den nødvendige kompetanse på menighetspedagogikk. Selve begrepet har hatt vanskelig for å feste seg etter en relativ kjølig mottakelse i fakultetsmiljøene.² I flere av våre søsterkirker har det funnet sted en bevisst strategisk satsing innen religionspedagogikk som del av den praktiske teologi for å belyse og anvende de muligheter menighetspedagogikken gir.

Jeg vil altså undersøke utviklingen av satsingen på kirkelig undervisning i to søsterkirker ved å presentere to av de mest markerte profiler innen nyere religionspedagogikk/menighetspedagogikk. Til slutt i artikkelen tas det med et nordisk perspektiv og utfordringer med tanke på oppfølging av trosopplæringsreformen i Den norske kirke. En mer utfyllende kritisk drøfting av reformen ville kreve en egen artikkel.

Pedagogiske institutter og den økumeniske bevegelse som arena

Både Nipkow og Wachs har en klar kirkelig forankring for sin religionspedagogiske forskning. Nipkow arbeidet i over tre år med utdanningsspørsmål og barn og unge i ulike EKD-utvalg og arbeidsgrupper, og ble på første halvdel av 60-tallet valgt inn i styret for Comenius-instituttet. Fra 1968 til han gikk av i 1994, arbeidet han som professor i praktisk teologi i Tübingen. På 1970- og 1980-tallet var *Kirkenes Verdensråd* det naturlige møtested for ulike pedagogiske retninger som var opptatt av problemstillingen i skjæringspunktet kirke/samfunn. *Paulo Freire*, som inntil militærkuppet i Brasil i 1964 var undervisningsminister og leder for det omfattende nasjonale voksenopplæringsprogrammet i Brasil, ble etter kuppet konsulent ved undervisningsavdelingen i Kirkenes Verdensråd, og øvde en sterk innflytelse, godt hjulpet av latin-amerikanske frigjøringssteologi (Floristán 2002: 155). Men også innflytelsen fra det pedagogiske forskningsarbeid ved Comenius-instituttet, der Nipkow i en rekke år var styreleder, var merkbar. Allerede i 1969 ble Nipkow valgt inn i Kirkenes Verdensråd.³

Ved overgangen til 90-tallet overtok *Det Lutherske Verdensforbund* (LVF) den ledende rolle innen kirkelig undervisning, bl.a. gjennom en ambisiøs satsing på å ruste opp medlemskirkenes konfirmantarbeid. Her kom *Manfredo Wachs* til å spille en sentral rolle. Han deltok aktivt i LVFs konfirmasjonsprosjekt i perioden 1990–95. Prosjektet ble et møtested for europeisk og amerikansk menighetspedagogikk og latin-amerikansk frigjøringspedagogikk, inspirert av Paulo Freire, som står sentralt i Wachs' religionspedagogiske program. Et større avsnitt er derfor viet LVF-prosjektet.⁴ Wachs har også praktisk teologi, ved Escola Superior de Teologia i São Leopoldo, institutt-virksomhet og den økumeniske bevegelse som sine «rom» ved siden av sine første fem arbeidsår som prest i IECLB.

Ved siden av sentrale forskningsbidrag om forholdet teologi-pedagogikk og utviklingen av menighetspedagogikk, har både Nipkow og Wachs siden 1980-tallet levert viktige bidrag til utviklingen av barneteologien, som også omtales her med et sideblikk til forskning fra bl.a. James Fowler og John Westerhoff som berører Wachs og Nipkows arbeider.

Erfaringsbegrepet og gjenoppdagelsen av kirken: Nipkow

Nipkows arbeider drar fra begynnelsen av religionspedagogikken i en *mer praksisorientert retning*. Forholdet mellom teologi og pedagogikk er hos Nipkow *dialogisk*. Innflytelsen fra G. Ebeling er merkbar: Enhver tale om Gud må være en tale for verden (Nipkow 1970: 278). Erfaringsbegrepet rykkes inn i religionspedagogikkens sentrum, og det arbeides energisk med å avklare forholdet mellom grunnerfaring, hverdagserfaring og religiøs erfaring. Det er særlig i bind tre av *Grundfragen der Religionspädagogik* (Nipkow 1982) Nipkow tar for seg utviklingspsykologi og sosialiseringsteori og anvender det hermeneutisk. Erfaringsbegrepet fører også naturlig til at religionspsykologisk forskning blir viktigere. Den danske sokneprest og religionspedagog Kaj Mogensen har pekt på at erfaringsbegrepet førte til en gjenoppdagelse av *kirken og spesielt gudstjenesten som kristent erfaringsfellesskap* (Mogensen 1986: 22). Samtidig, påpeker Mogensen, er erfaringsbegrepet nøye forbundet med arbeidet med å finne frem til det elementære (Mogensen 1986: 27).

Det elementære

Comenius-instituttets store prosjekt om elementariseringen fra midt på 1970-tallet hadde Nipkow som en viktig bidragsyter (Nipkow 1982). Parallelt med en gryende ekklesiologisk bevissthet finner vi i kjølvannet av elementariseringen et sterkere fokus på *bibelteksten*. Fortellingspedagogikken og symboldidaktikken inntar en sterkere plass.

Går vi fra den første grunnleggende fasen i Nipkows forskning fra 1975 og ut 80-tallet til hans siste publikasjoner, finner vi at engasjementet for elementariseringen ikke er svekket, heller ikke den erfaringsnære, praksis-orienterte undervisning. Elementære sannheter, elementære strukturer, elementære erfaringer og elementær begynnelse er uttrykk vi gjenkjenner fra tidlig 80-tall (Nipkow 1982; Nipkow 2005). Friedrich Schweitzer har føyd til «elementaren Lehr- und lernformen», ut fra motivet praktisk konkretisering. Nipkow går til Luther for å vise at arbeidet for å finne elementære anskuelige eksempler ikke er noen ny oppfinnelse. Det kan ikke gjøres mer grunnleggende enn Luther gjør det i fortalen til «den tyske messe» fra 1526, både inkarnasjonsteologisk og kristologisk, sier Nipkow⁵ og kommenterer Luther med følgende sats «Auf dieser Basis schlägt er vor, man solle solange verständlich unterrichten, bis dass man die ganze Summe des christlichen Verstands in zwei Stücke als in zwei Säcklein fasse im Herzen, welchs sind: Glaube und Liebe». I norsk sammenheng har Ivar Asheim i sin doktoravhandling trukket frem at Luther mener å viderereføre en tradisjon når det gjelder det elementære, som går tilbake til urkristendommen (Asheim 1961: 270–273).

I siste del av Bind I i Nipkows siste to-bindsværk (Nipkow 2005) er «Elementarisierung» tema. Det nye i forhold til første fase i forfatterskapet er vekten på *barns spiritualitet og barns religiøse og filosofiske kompetanse*. Det *barneteologiske perspektiv* gjennomsyrrer fremstillingen (se f.eks. kapitlet «Zur Spiritualität von Kindern als Philosophen und Theologen»). Og han følger Luthers spor om «tro og kjærlighet» som det elementære når han stiller spørsmålet om gudsforståelsen i møte med det onde og lidelsen i kapitlet om «Elementarisierung der Theodizeefrage mit Kindern und Jugendlichen» (Nipkow 2005: 350–375).

Frihet og fellesskap: økumeniske impulser

Nipkow knytter i hele sin produksjon an til sine *økumeniske erfaringer*. For første gang i Kirkenes Verdensråds historie var et pedagogisk tema på dagsorden i Nairobi: (Foitzik 1992: 135) «Oppdragelse til frihet og fellesskap». Nipkow var med i forberedelsene og var rådgiver under konferansen. De to stikkordene «frihet» og «fellesskap» går som en rød tråd gjennom hans senere produksjon, og når et foreløpig høydepunkt i bind to om «Christliche Pädagogik und Interreligiöses Lernen» (Nipkow 2005b). Her merkes at «Jesus Christ frees and unites», Nairobi-temaet for 1975, ikke er uttømt når det gjelder religionspedagogisk refleksjon for Nipkows del.

På samme konferanse i 1975 var *Paulo Freire* rådgiver for KV. Nipkow hadde møtt Freire i 1968, tre år før Freires *De undertryktes pedagogikk* kom ut (Boschki & Schlenker 2000: 85) og de to hadde drøftet pedagogiske utfordringer i KV-sammenheng. Freires påvirkning merkes i Nipkows begrepsbruk: «*Befreiende Erziehung kennt nur Subjekte*». I denne tidlige fase arbeider Nipkow inngående med forholdet mellom teologi og pedagogikk, samtidig som han tar oppgjør med sektoriseringen i kirken. Han er kritisk til en religionspedagogikk som er bundet til skolepedagogikken, og fullfører på tidlig 80-tall det som er kalt paradigmeskiftet som setter «*gemeinsames Lernen zwischen den Generationen*» på dagsorden. Det er merkbart at James Fowler har begynt å øve sin påvirkning (Boschki og Schlenker 2001: 116–119).

Kirkens pedagogiske hovedoppgaver

I et tilbakeblikk som Nipkow foretar i samtalen med Reinhold Boschki og Claudia Schlenker i 2001: skisserer han kirkens fire pedagogiske hovedoppgaver (Boschki & Schlenker 2001: 85ff.):

1) *Identitetshjelp*

Første pedagogiske hovedoppgave er det Nipkow kaller «lebensbegleitenden Identitätshilfe», ledsagende identitetshjelp.⁶ Alle kirkelige undervisningsbestrebelse har som mål å følge barn og unge gjennom livets ulike faser for å bidra til å utvikle en trygg og god identitet. Nipkow sier at denne oppgaven er nært forbundet med kirken som folkekirke – «Kirche als Volkskirche». Nipkow ser for seg en kirke som ikke er opptatt av egne interesser, men som stiller opp for den enkelte med «lebensbegleitende, erfahrungsnähe Identitätshilfe».⁷

2) *Kirke for andre: diakoni*

Den andre pedagogiske oppgaven går på kirkens samfunnsmessige ansvar. Det handler om Bonhoeffers «Kirche für andere» («Kirken er kun kirke når den er til for andre»), en *diakonal kirke* (I Nipkows engelske oversettelse: «religious education for moral, social and political responsibility»). Han bruker ofte uttrykket «pedagogisk-diakonal bevissthet», og sier at alt pedagogisk arbeid må «tjene livet»: «Bildung verfehlt ihren Sinn, wenn sie nicht dem Leben dient» (1980: 257).⁸

3) *Kirkens kritiske og selvkritiske rolle*

Tredje oppgave er å bidra til at kirken bevarer sin kritiske og selv-kritiske rolle. Kirken må være «kritisch-selbskritische Kirche», og bevare det Nipkow kaller protestantismens frihetsstandpunkt («critical interpretation and understanding of the biblical Christian tradition»).

4) *Økumenisk engasjement*

Fjerde oppgave er å utvide perspektivet til å gjelde den økumeniske horisont. Nipkow bruker ofte «das ganze Volk Gottes» når han taler om det økumeniske engasjement. «Kirken som hele Guds folk» kjennetegnes av «Partizipation» og «Konziliarität». «Deltakelse» og «fellesskap» er også hovedord for Freire fra hans frigjøringssteologiske bakgrunn, og deltakelsen fordrer at alle læreprosesser har en prinsipiell dialogisk struktur.⁹

Lære, liv og tro: en menighetspedagogikk

Nipkows foredrag på EKD-synoden i 1978 regnes som gjennombruddet for menighetspedagogikken på tysk mark, selv om han ikke anvendte termen i foredraget om «Oppdragelse og liv-tro og liv» (Foitzik 1992: 103). Synoden rykket *menigheten som læringssted* inn i blikkfeltet. Impulsene fra Nipkows foredrag finner vi

igjen noen år senere i EKD-dokumentet «Zusammenhang von Leben, Glauben und Lernen. Empfehlungen zur Gemeindepädagogik» (Foitzik 1992: 108).

I de neste 15 årene er Nipkow med sin vitenskapelige produksjon med på å påvirke den kirkelige undervisning i retning et sterkere menighetspedagogisk program. Hans to første bind av *Grundfragen der Religionspädagogik* fra 1975 legger grunnlaget for å sidestille menighetspedagogikk og tradisjonell religionspedagogikk.¹⁰

I 1990 kommer den omfattende studien *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*. Her bruker Nipkow *dannelsesbegrepet* som et samlende nøkkelbegrep, «for at beskrive kirkens oppgave – både inadtil og udadtil» (Foitzik 1992 145ff.; Harbsmeier 1994: 7ff.). Det har en *samfunnskritisk, politisk* funksjon, samtidig som det er en *utopi*. Dannelse forstås som en *refleksiv prosess*. («Bildung und Subjektivität»). Nipkow legger også vekt på tradisjonsaspektet («Bildung und Überlieferung»), men legger vekt på at «det reflekterende subjekt» har ansvar for å fornye tradisjonen. Foitzik (1992: 145 ff.) foretar en grundig analyse av dannelsesbegrepet slik Nipkow anvender det, og peker på avhengigheten av Luther, Comenius og Schleiermacher. Sporene fra Comenius er særlig sterke.

I sin gjennomgang av dannelsesbegrepet hos Nipkow trekker Harbsmeier (1995: 437 f.) frem Nipkows observasjon om at kirken trenger å utvikle en *missionarisk dobbeltstrategi* for å holde sammen den kirkelige identitet og samfunnsrelevans. Det er interessant ut fra den aktuelle debatt om misjonsparadigmet å knytte an til Nipkows «Lebensbegleitung», livsledsagelse, som et nøkkelbegrep for å åpne for en dialogisk, livsnær misjonsspiritualitet. Her har Nipkow sammen med Wachs mye å tilføre også misjonsteologien!

Barneteologiske perspektiver

Comenius-instituttet i Münster har siden midt på 70-tallet vært hovedsenter for den praksis-relaterte forskning innen menighetspedagogikk-feltet (Foitzik 1992). Først på 80- og 90-tallet ble barns religiøsitet fokusert i forskningen. Friedrich Schweitzer (1992) sto sentralt, og innledet et fruktbart samarbeid om barns religion med Nipkow. Utviklingsteoriene og forskningen til Erikson, Piaget, Kohlberg, Fowler og Oser hadde ført til en fornyet interesse for den religiøse biografi, kvalitativ forskning og historiske studier om barnet (*Barnet etter Reformasjonen*, Schweitzer 1992). På den Nordiske religionspedagogiske Forskerkonferansen i 1995 summerte Nipkow opp utviklingen slik: «The leading didactical perspective is to build up the instructional interaction by *eliciting the children's own interpretive*

religious potentialities (children are «doing theology» of their own)» (se også Ulrich Beckers artikkel, Becker 2006). *Konvivens*-begrepet, som brukes hyppig av Nipkow, får ny aktualitet når observasjonsmetodikken nå trekkes sterkere inn i barneteologien (Johnsen 2007). Paradigmeskiftet som kom med «Lebensbegleitung» innebar ifølge Nipkow en bevegelse bort fra den ovenfra-styrte elevorientering fra 70-tallet «hin zu den Kindern, die selbst zeigen, wie sie glauben, fragen und zweifeln» (Boschki & Schlenker 2001: 107).

For det barneteologiske prosjekt, som nå er på vei inn i trosopplæringsreformen i Norge, vil det være relevant å hente inn den erfaring Nipkow representerer, og kanskje særlig trekke veksler på det 25 års lange fruktbare (og gjensidig kritiske!) samarbeid han har hatt med James Fowler. I Fowlers programartikkel fra 2004, der han ser tilbake på 30 års arbeide med «faith development theory», kryster han ut essensen av forskningen, med anerkjennelse til Nipkows kritiske medvandring, i to hovedpunkt:

- 1) *The need of a relational nurture that receives the child as God's blessed creation, and as worthy of our love, care and formative support.*
- 2) *The need for ways of engaging children and youth that enable the sacred practices and texts of a community of faith to become meaningful and sustaining resources in their imaginations, will, knowledge and moral development* (Fowler 2004: 413).

Latin-Amerika og Catequese Renovada: Menigheten er katekesens beste tekst!

Manfredo Wachs er som latin-amerikansk religionspedagog preget av fornyelsesbevegelsen innen kirkelig undervisning etter Vaticanum II, den såkalte «Catequese Renovada» (direkte oversatt «den fornyete katekese», heretter omtalt som CR). For å forstå hans utvikling, må vi kjenne til hovedtrekkene innen CR. Det er sagt at den kirkelige undervisning fremstår med en helt ny fysiognomi etter Vaticanum II (Alberich 1983: 12ff). Konsilet slo fast at «hele Guds folk er kalt til kateketisk tjeneste. Katekesen hører til kirkens fremste oppdrag. For å utføre dette oppdrag kalles lekfolk og prester til tjeneste med samme troskap, om enn med ulike funksjoner. *Hele kirken* er kateket i verden», heter det. Ansvar for den kristne menighets liv og vekst flyttes fra det kirkelige hierarki til Guds folk – hele kirken. Enhver kristen er medansvarlig for at flest mulig nås av troens vitnesbyrd, slik dette leves ut i hverdagen, i gudstjenestefeiring og i solidarisk omsorg med fattige og undertrykte. Ved dåpen er den kristne kalt til et liv i etterfølgelse, som fullverdig medlem av «comunhão» – det kristne fellesskap.

Menigheten – katekesens beste tekst

Under Vatikan-konsilets tre siste måneder utarbeidet de brasilianske biskopene en kirkelig handlingsplan («Plano de Pastoral de Conjunto»), som fikk stor betydning for den kirkelige undervisning. Her heter det at den kristne tro for mange er blitt tom ritualisme, uten kontakt med levende Kristus-tro og uten deltakelse i kirken liv: «Guds folk – kirken – kan ikke lenger leve med det skarpe skillet mellom tro og liv. I denne situasjon må kirkens katekese ha som mål å føre de døpte inn i livsfellesskapet med Kristus og med alle kristne søsken», heter det, med referanse til basismenighetene. Menigheten er katekesens beste tekst! (Floristán 2002: 372ff).

Medellin 1968: En pinseopplevelse

Hadde Vatikan-konsilet unnfanget CR, ble det den andre generalforsamlingen i den latinamerikanske bispekonferansen CELAM, i Medellin i Colombia, i 1968, som døpte den og ga den kirkelig velsignelse. Kirkehistorikeren H. J. Prien peker på tre viktige nyvinninger på denne konferansen, som sies å bety det samme for Latin-Amerika som Vaticanum II har betydd for kirken som helhet. Nyvinningene er 1) Kirkens villighet til å identifisere seg med de fattige og undertrykte, 2) Kirkens villighet til å engasjere seg i aktiv handling for å frigjøre fra undertrykkelse, og 3) Kirkens selvforståelse som et tjenestefellesskap av søsken. Det er kirkens selvforståelse som en autentisk latin-amerikansk kirke som kommer til uttrykk i Medellin, i det som er kalt «en ekte pinseopplevelse» (Nordstokke 1987).

I omtalen av katekesen i Medellin-dokumentet knyttes det an til de kristne basismenighetene, og det understrekes at katekesen ikke lenger kan avgrensnes til individualetikk og den enkeltes trosspørsmål. Folkets kamp for et menneskeverdig samfunn settes på dagsorden med full tyngde. Menneskets totale livssituasjon rykkes inn i den kirkelige undervisnings blikkfelt. «Guds pedagogikk tar alltid utgangspunkt i folkets virkelighet. Herren taler først etter å ha hørt sitt folks rop», sies det med referanse til 2 Mos 3, 7–9. «Alle katekese er bestemt av livsvilkårene til Guds folk. Latin-amerikansk katekese må derfor ta sitt utgangspunkt i den undertrykkelse og utbytting som herjer kontinentet.» Og: for å møte utfordringene kalles kirken til handling ut fra en analyse av den samfunnsmessige virkelighet – «realidade» – og det bibelske vitnesbyrd.¹¹

Hovedtrekk i «Catequese Renovada»¹²

1 Menigheten – katekesens sted

Katekesen kan aldri se bort fra menighetens levende vitnesbyrd. Guds ord tas imot i tro når mennesker ser at Ordet leves ut i praksis – i omsorg og solidarisk handling. På samme måte som det ikke er mulig å tenke seg en kristen menighet uten en god katekese, slik kan en heller ikke tenke seg en god katekese uten menighetens levende vitnesbyrd. Gode lærebøker, gode tekster er ikke tilstrekkelig for en sann katekese. Den levende menighet på vandring mot Sannheten og Rettferdigheten er katekesens beste tekst.

2 Fra magister til disippel

Tradisjonell katolsk katekese var bestemt av magister-elev-tenkningen, der katekese ble forstått som «instrução», som instruksjon eller overføring av et bestemt kunnskapsstoff fra lærer til elev.

CR bryter med denne subjekt-objekt-modellen, med henvisning til at vi alle er *disipler*. Disipler er subjekter og deltakere i et fellesskap der alle er gitt de samme rettigheter gjennom dåpen. Dette umuliggjør en streng hierarkisk undervisningsstruktur. «Comunhão» – KOINONIA – fellesskap er nøkkelordet i CR, der det ikke lenger dreier seg om undervisere og elever, men om Jesu Kristi disipler.

Dette innebærer en radikal oppvurdering av barn, og i latin-amerikansk kontekst: av kvinner, som også her erobret nye områder innen den katolske kirken gjennom CR.

3 Menigheten – katekesens mål

Katekesens oppgave er ikke å danne personligheter som lever i en privat sfære isolert fra utfordringene i samfunnet, men å bygge levende, sterke fellesskap der troens vitnesbyrd leves ut i bekjennelse, lovsang, diakoni og martyrium.

CR regner altså med menigheten både som katekesens subjekt og objekt. Menigheten er ikke bare all katekeses kilde og sted, men også dens mål. Derfor er begrepsparet FELLESSKAP («COMUNHÃO») OG DELTAKELSE («PARTICIPAÇÃO») nøkkelord til forståelsen av CR. All katekese sikter mot å bygge opp Kristi legeme, som er Kirken.

Undervisning handler om å leve sammen i menigheten. Sjelesorg, liturgi og diakoni går sammen med den kateketiske dimensjon til en helhetlig menighetspedagogisk forståelse, der menighetens betydning som trosmiljø blir avgjørende. Kateketisk fornyelse handler dypest sett om menighetsfornyelse (Floristán 2002: 473ff).

4 Gudstjenestefeiring og folkelig spiritualitet

En katekese som ikke munner ut i gudstjenestens feiring fjerner seg fra sin egentlige kilde og løper den risiko å bli en akademisk kunnskapsoverføring. Liturgi er dyrebar katekese fremstilt i dramatisk handling.

Et karakteristisk trekk ved CR er den gudstjenestlige feiring i små husfelleskap, der den folkelige spiritualitet får komme til uttrykk, og der denne er med på å fornye den gudstjenestlige feiring.

5 Katekesens diakonale dimensjon

Tradisjonell katekese var avgrenset til sakramentforberedelse, særlig i forbindelse med første nattverdsgang. CR har menneskets totale livssituasjon som utgangspunkt. Den er en «katekese for livet». Samtidig er CRs selvforståelse uttrykk for at den vil bryte ned murene mellom tradisjonelt atskilte områder som katekese og diakoni. Den sterke vekt på menigheten som omsorgsfellesskap er det klareste uttrykk for dette.

Bispekonferansen uttaler seg også om forholdet mellom katekese og diakoni:

Katekesen må ta opp i seg menneskets frykt, problemer og håp for å kunne peke på en frigjøring fra alt som truer menneskeverdet. Muligheten for å lime sammen de knuste bitene av menneskeverd har vi i Kristi frelsesbudskap – som gjelder hele mennesket. Katekesen må sprengte murene mellom diakoni, gudstjeneste og undervisning for å være sant frigjørende. Den må motivere til diakonal handling, ved å gi tolkningsnøkler til å forstå samfunnsvirkeligheten. Nøkkelen har katekesen i sine to hovedkilder: Bibelen og gudstjenesten.

6 Bibelorientert katekese

Den nære forbindelse mellom bibellesning og daglig liv er slående i CR. Karmelittmunken Carlos Mesters (Mesters 1989) står som den fremste representant for den bibelorienterte katekese. Han viser til at Bibelen i basismenighetene omtales som «lys, salt, såkorn, salve for å åpne øynene, speil som gjør at vi ser vår egen historie, kart slik at vi ser hvor vi befinner oss, bilde av folket, grunnlaget for alt, ledsager som alltid er nærværende, folkets erindring, de fattiges bok, håndbok for folk i fangenskap».

Fornyelse på luthersk mark: IECLB

Et viktig kjennetegn på den brasilianske bibelbevegelsen er at lesning og tolkning skjer innen rammen av et fellesskap (Nordstokke 1994: 28–33). Hele menigheten har ansvar for å tolke og lese teksten. Det teologiske fagmiljø innen IECLB (den

evangelisk-lutherske kirke i Brasil) har arbeidet, inspirert av den folkelige bibellesning, spesielt med *diakonale perspektiver* knyttet til oppreisning, myndiggjøring og tjeneste (Nordstokke 1994: 93ff.; Nordstokke 1998: 268–289). I dette arbeidet har Wachs levert sentrale bidrag helt fra midt på 1980-tallet, da han var leder for *Departamento de Catequese*, IECLBs religionspedagogiske institutt. Det er i dette miljøet det viktigste fornyelsesarbeidet innen religionspedagogikken har funnet sted, både når det gjelder barne- og ungdomsteologi, konfirmant-pedagogisk refleksjon, kontekstuell bibeltolkning og forholdet teologi-pedagogikk. I en 15-års periode, til Wachs gikk over til Escola Superior de Teologia, det teologiske fakultet i São Leopoldo, stod han for en rekke utgivelser og prosjekter som har fått innflytelse langt utover Brasils grenser.

Pedagogikken som følgesvenn

I 1992 inviterte Kateketseminaret ved MF i samarbeid med IKO Wachs som hovedforeleser til seminarets 15-årsjubileum, der tema var «Å leve med Bibelen». I foredraget «Bibeltolkning fra pedagogisk synsvinkel», der Lukas 15, 11–32 ble drøftet ut fra Piagets forståelse av moral og Moacir Gadottis konfliktpedagogikk, sier Wachs innledningsvis:

Jeg ønsker å bekrefte at teologien trenger *pedagogikken som følgesvenn* og at de sammen kan utvikle en refleksjon over pastoral teori og handling slik det virkeliggjøres av ansatte og frivillige i menighetene. Jeg tror at teologien ikke bare skal tilegne seg pedagogikken som et instrument for bedre å kunne overføre og videreformidle sitt innhold, men også anse den som en følgesvenn i forståelsen av bibelteksten. (Wachs 1992)

I forelesningen «Den lille katekisme og konfliktpedagogikken» viser Wachs til at den daglige lesning av katekismen preget folks bevissthet og gjorde at katekismen fungerte som «en fornyende frihetsliturgi». Prestenes makt ble brutt ved at *foreldrene* skulle undervise, og den pedagogiske prosess fikk en mer deltakende form. «Å la familie og tjenerskap gjenta eller «avlegge eksamen» i Den lille katekisme, ble en form av å gi mæle og talerett til dem som ikke hadde muligheter eller talerett i en patriarkalsk verden.» Wachs sier at i den pedagogiske metode som er utviklet av Paulo Freire er et av de sentrale prinsipper «å gjenvinne verdighet ved å vinne retten til å selv velge og selv tale. Det skjer når den som står i læringssituasjonen gjenerobrer sin egen virkelighet og konstruerer kunnskapen om verden ut fra sin eksistensielle kontekst. Kunnskap om sin egen virkelighet er også herredømme over verden som omgir en» (Wachs 1992).

Wachs talte ut fra en politisk kontekst preget av perioden med militærdiktatur (1964–1985). Dokumentet «Discipulado Permanente – Catecumenato Permanente» (Burger 1977: 87–106), som skisserte et program for livslang læring for IE-CLB hadde undertittelen «um documentário de uma igreja em busca de sua identidade», «en dokumentasjon om en kirke på leting etter sin identitet». Dokumentet ble til i en politisk svært vanskelig situasjon med et aggressivt militærdiktatur som viste liten respekt for fundamentale menneskerettigheter. Det innledes med det s.k. Curitiba-manifestet, IECLBs «Kirkens Grunn» fra 1970, der kirkens undervisning og kirkens evangelieforkynnelse ikke avgrenses til kirkens rom, men har klar adresse til kirkens liv i samfunnet, med en sterkt kritisk profil overfor myndighetenes undertrykkelse av opposisjon, urfolk og landløse (Burger 1977: 37–41).

Paulo Freires betydning

Curitiba-manifestet ble offentliggjort i 1970, samme år som Paulo Freires bok *De undertryktes pedagogikk* kom ut. Året etter kom frigjøringssteologiens første hovedverk, *Teologia da libertação* av Gustavo Gutiérrez. Gutiérrez sier selv at hans teologiske refleksjon er født i kampen for å endre de eksisterende urettferdige ordninger, og for å bygge et nytt og mer humant samfunn (Gutiérrez 1983; Pettersen 1976: 68, Libânio 2006). Både Freire og Gutiérrez legger sterk vekt på den konkrete undertrykkelse og den voksende motstand og kamp for å endre de umenneskelige forhold. Danilo R. Streck og Manfredo Wachs hevder at latin-amerikansk teologi og pedagogikk fødes samtidig (Streck og Wachs 1998: 250), med henvisning til Freires og Gutiérrez' bøker. Det interdisiplinære samarbeid mellom teologi og pedagogikk er ikke bare en akademisk konstruksjon, men blir til i en felles kamp for humanitet og «citizenship», menneskelig verdighet og medbestemmelse. I denne kampen fordres det en ærlig, åpen og kritisk dialog mellom de to disiplinene som begge representerer en aksjon-refleksjon-aksjonsmodell. Streck og Wachs argumenterer langs samme linje som *Don Browning* i hans korrelasjonsmodell mellom teologi og pedagogikk (Browning 1989: 133). Brownings «revised correlational method» (Browning 1991) som er en kritisk hermeneutisk modell preget av Gadamer og Habermas, er til forveksling lik den modell Streck og Wachs utvikler i *Teologia Práctica no Contexto da América Latina*, det latin-amerikanske standardverk innen praktisk teologi, som kom i 1998. Tar vi et sideblikk til det nord-amerikanske kontinent, viser en analyse av utgivelser innen praktisk teologi en tydelig avhengighet av Paulo Freires teorier. Standardverket til Thomas Groome, *Christian Religious Education* (Groome 1980), vektlegger en praksis-teo-

ri-praksis modell, Don Brownings *A Fundamental Practical Theology* (Browning 1991) likeså. Det er tydelig at Paulo Freire på pedagogikkens område og den store gruppen av frigjøringssteologer som preget den teologiske og kirkelige utvikling fra 1970-tallet, har hatt sterk innflytelse på den vestlige praktisk-teologiske fagutvikling (Floristán 2002: 155f). Det er interessant å merke seg hvordan *dialog-begrepet* hos Freire har fått fornyet aktualitet både innen teologi og pedagogikk (Streck og Wachs 1998: 263).

I *Practical Theology in Action* beskriver Paul Ballard og John Pritchard «the pastoral cycle» som en prosess i fire steg: «Experience-Exploration-Reflection-Action» (Ballard & Pritchard 1996: 77–80). Med andre ord: basismenighetenes bibeltolknings-skjema også i europeisk praktisk-teologisk utgave. De viser til Freires kritikk av den vestlige hierarkiske og autoritære modell, med sin subjekt-objekt-tenkning, og peker på at frigjøringsmodellen i kontrast gir autoritet og makt «to the taught as well as to the teacher because each has a contribution to make and each learns from the other in a shared enterprise» (79). Basismenighetens metodologi reflekterer en grunnleggende erfaring i at «practical truth arises from a common process of discovery which involves equally all who share in it». Ballard og Pritchard understreker at praktisk teologi kommer fra «shared experience», delt erfaring. Nettopp i den kristne kontekst er det et mål at den enkeltes frihet utvides ved at en blir sett som bidragsyter/deltaker og derfor som verdifull for fellesskapet.

Når Ballard og Pritchard programmatisk fastslår at praktisk teologi er dialogisk, er hele argumentasjonen Freire-bestemt. I europeisk kontekst er dette lite påaktet. I Latin-Amerika, derimot, har Freires betydning for den teologiske refleksjon vært gjenstand for grundige avhandlinger (Escobar 1993; Schipani 1983; Torres Novoa 1981). Og hans betydning for Manfredo Wachs er uomtvistelig (Wachs 1997b, 1998 og 2004).

Barneteologiske perspektiver

Italienske Sofia Cavallettis grunnleggende arbeid *Il Potenziale Religioso del Bambino – descrizione di un'esperienza con bambino de 3 a 6 anni* («Om barnets religiøse potensiale, en beskrivelse av barn fra 3 til 6 år») fra 1979 ble raskt oversatt til flere språk, og kom i portugisisk utgave i 1985 (Cavalletti 1985). Den italienske pedagogen presenterer 25 års arbeid og forskning med barn, basert på en observasjonsmetodikk som også ble tatt i bruk i Brasil, Mexico og USA, særlig innen katolsk katekese. Barnet tas på alvor som selvstendig subjekt, og får arbeide i sin egen rytme med de bibelske fortellinger og ikke minst: får feire og ta del i bønn og felles-

skap. Cavalletti påvirker også de lutherske kirker, og i IECLB er det religionspedagogikkens trekløver Remí Klein, Danilo Streck og Manfredo Carlos Wachs som lærer av de italienske erfaringene og fører arbeidet videre med flere barneteologiske arbeider, det viktigste *Deus mora no céu? A criança e Sua Fé* fra 1989 (Klein, Streck, Wachs 1989) (norsk tittel: Bor Gud i himmelen? Barnet og dets tro). Året før utga IECLBs katekeseavdeling *Pedagogia de Jesus* (Bock, Valéria m. fl. 1988), der skapende bibelarbeid og arbeid med fortelling og tegning og maling er inspirert av Cavalletti (norsk tittel: Jesu pedagogikk). I 1993 kommer så *Crianças na Bíblia* (Barn i Bibelen), der Wachs og Klein får følge av Edson Ponick og Sônia I. Kanitz i det barneteologiske prosjekt. Manfredo Wachs tar med seg impulsene fra dette arbeidet, og fra det tidligere konfirmantverket *Somos Confirmados*¹³ inn i Det Lutherske Verdensforbunds konfirmantprosjekt.

I 1991 var barneteologi inspirert hovedsakelig av latin-amerikanske erfaringer (Wachs) fra IKOs side på den nasjonale konferansen «Barndom i Norge». Testspørsmålet fra IKOs side med tanke på planleggingen av den kirkelige undervisning, ble formulert slik: «Planlegger vi våre aktiviteter med barnet som aktiv deltaker, med rett til å være med på å prege og utforme arbeidet, altså med barnet som handlende subjekt, eller med barnet som passiv mottaker, som objekt?»¹⁴

IKOs arbeid med «Barn og rettigheter» i forbindelse med Konvensjonen om barns rettigheter (*Prismet* nr. 5 1993) er også uttrykk for en bevegelse i retning den barneteologiske erkjennelse av barnet som subjekt.

LVFs «Confirmation Ministry Study»

I 1986 publiserte Det Lutherske Verdensforbund (LVF) rapporten «Confirmation in the Lutheran Churches Today». Rapporten bygget på en spørreundersøkelse som ble satt igang i 1979 og som ble fulgt opp av seks regionale konsultasjoner i perioden 1976–86. Resultatene fra dette arbeidet viser at det ikke hadde vært mulig å arbeide seg frem til en felles forståelse av konfirmasjonteologien i luthersk utgave. Her skiller 1986-rapporten seg fra LVFs første store konfirmasjonsrapport, som ble utarbeidet i perioden 1957–63 med Kurt Frör og Bjarne Hareide som sentrale premissleverandører.¹⁵ Mens 1963-materialet er kirkehistorisk og systematisk-teologisk orientert, er 1986-rapporten preget av en kontekstuell tilnærming og en sterkere orientering mot det pedagogiske praksisfelt i kirkene. Mangfoldet av konfirmasjonsforståelser viser at det grundige studiearbeidet med tyske og skandinaviske teologer i spissen, ikke hadde slått rot i de unge kirkene i Asia, Latin-Amerika og Afrika, og heller ikke nådd inn i de lutherske kirker i USA i nevneverdig grad. 1986-rapporten demonstrerer at det LVF fremstilte som et viktig

grunnlagsdokument om konfirmasjonsteologi på sin fjerde generalforsamling i 1963, ikke hadde fått merkbare konsekvenser for andre enn et lite antall nord-europeiske medlemskirker. På den annen side rammes også rapport nr. 2 av kritikk fra kirkene utenfor Europa, pga. en sterk europeisk-amerikansk dominans i svarmaterialet. Dermed var det duket for en tredje runde, under ledelse av Sandra Holloway i LVF.

Initiativ fra Latin-Amerika

Initiativet til siste runde kom fra IECLB, den lutherske kirke i Brasil, med den omfattende undersøkelsen om konfirmasjonspraksis og -teologi, publisert i 1988 i boka *Subsídios Sobre o Ensino Confirmatório e Confirmação*. De brasilianske erfaringene har siden funnet gjenklang i nord-amerikanske og europeiske rapporter, og ble et viktig ressursdokument da LVF på nytt gikk igang med en større internasjonal undersøkelse, under ledelse av en inter-regional styringsgruppe.¹⁶

Teologi og pedagogikk

Forholdet mellom teologi og pedagogikk står sentralt i rapportene fra samtlige regioner. Pedagogikk er mer enn metodikk, «it is no longer the handmaiden of theology, but a partner in the discovery of the theology constructed by the people of God in their lifelong journey of faith» (Pettersen /Smith/Wachs 1995: 46).

Et av de viktigste elementene i dette forholdet er erkjennelsen av den rolle *konteksten* har for undervisningen: «The context affects the shape of the ministry, its intention, process and outcomes» (Ibid. 47). Kontekstualiseringen innebærer også en kritikk av de sterkt sentraliserte planer og programmer som tradisjonelt har stått sterkt i lutherske kirker, særlig i Europa og USA. I stedet anbefales de som står ansvarlig for den kirkelige undervisning å sørge for «tools to the practitioners so that the programs are constructed on site» (Ibid.). Samtidig kreves det av regionale og nasjonale ledere på det religionspedagogiske område «difficult new skills»: «developing these tools, assisting in the construction of the local programs, acting as consultant, sharing what is going on in other areas, providing meaningful critique, and developing some standardization which is not viewed as intrusive are the difficult new skills» (Ibid.).

LVF slo seg ikke til ro med å konstatere dette. Gjennom «site visits» og nasjonale konferanser i 32 land der LVF har medlemskirker (jfr. oversikten i LVF-rapport nr. 38, 19ff.), hadde en samlet lokale erfaringer som ble gjort tilgjengelig i en *Confirmation Ministry Handbook*. I dette arbeidet viste Manfredo Wachs at han

hadde lært mye på de såkalte «kreative uker» som Departamento de Catequese initierte i 1979, og der Wachs var en drivkraft (Eide og Tøndel 2006). Håndboka er preget av kontekstuell bibeltolkning og dynamiske arbeidsmåter, og av vektlegging på menigheten som læringsfelleskap (Jónsdóttir et al. 1998). Impulsene fra det brasilianske konfirmantverket *Somos Confirmados* møter afrikansk narrativ tradisjon og asiatisk vekt på familien som det grunnleggende læringssted.

Menigheten som læringssted

Et gjennomgående trekk i LVF-studiens rapporter er betydningen av *menigheten som læringssted*, «the importance of the learning community». Menigheten er konteksten der læring skjer på ulike måter; «faith is formed through liturgy...and the availability of role models and adults» (Ibid. 49). Rapporten beskriver overgangen fra det som kalles en skolemodell til modellen «menigheten som læringssted», og sier at «a fundamental shift takes place in a congregation which moves from a school approach into a community view of Christian education» (Ibid. 49ff.). Etter å ha tegnet bildet av en «learning community» (Ibid. 50f.) beskriver rapporten visjonen for konfirmantarbeidet som preget av at «the community itself rediscovers its educative abilities and people become partners in participatory learning programs» (Ibid. 50). Ekkoet fra latin-amerikansk menighetspedagogikk er tydelig.

Det vil likevel ikke være dekkende for forståelsen av LVF-prosjektet å ensidig kreditere den latin-amerikanske menighetspedagogikk. Skal vi få grep om utviklingen både hos Wachs og hans kolleger, må vi se både til kontakten med Comeinius-instituttet, som IECLB hadde prioritert høyt, og til nord-amerikansk praktisk teologi, i første rekke representert ved John Westerhoff og James Fowler.

Westerhoffs skjulte læreplan

I nyere religionspedagogisk debatt er det særlig John Westerhoff som har fremhevet menighetens rolle for den kristne undervisning.¹⁷ Westerhoff kritiserer den konvensjonelle skole-pregete kirkelige undervisning, som han omtaler som «the schooling-instructional paradigm», i motsetning til sin egen modell: «community of faith-enculturation paradigm». Han forstår katekese som et aspekt ved enhver aktivitet som skjer i menigheten: «every area of the church's life, from choir practice to committee meetings (!) has, or should have, an educational dimension.»¹⁸ Katekese forstås som «a process which aims to initiate persons into a particular community, with its values, understandings and ways». Menighetens funksjon i den kristne undervisning er, i følge Westerhoff: «to provide the *indispensable context* for

Christian learning and growth». Hans viktigste bidrag til forståelsen av kirken som læringsfelt, er hans vekt på det han kaller «the hidden curriculum of community life», menighetslivets skjulte læreplan. «The hidden curriculum is a set of learning experiences not openly acknowledged as such, and for that reason possibly more powerful than what is explicitly taught. Whatever are the actual beliefs of the community about such things as worship, mission, the place of children, what it means to be a Christian, these will be reflected in the patterns of interaction which make up the life of the community and will be communicated to its members far more effectively than is the explicit teaching from the pulpit or in the Bible class». Westerhoffs energiske fokusering på den skjulte læreplan i menighetens liv utfordrer menighetene til en selv-kritisk refleksjon: Gjenspeiler menighetens liv det forkynnte budskap? Når vi omtaler barn som fullverdige deltakere i menighetens fellesskap, er det da bare en uforpliktende programerklæring, eller kan vi etterprøve gyldigheten i utsagnet ved selvsyn i menighetens gudstjenesteliv og barnearbeid? Eller: hvordan kan vi undervise om menigheten som «Guds familie» i en atmosfære preget av avstand og mangel på åpenhet og fellesskap? Westerhoffs kjernetese er som klippet ut av den latin-amerikanske bispekonferanses rapporter: Det er menigheten selv som er den fremste underviser.¹⁹

Westerhoff har arbeidet videre med sitt «community of faith» paradigme, og i en revidert og utvidet utgave av *Will Our Children Have Faith?* fra 2000, sier han: «Catechesis includes instruction and training; however, *formation* ...is the essential element» (Westerhoff 2000: xv). I førsteutgaven av *Will Our Children Have Faith?* er påvirkningen fra latin-amerikansk frigjøringssteologi (Gutiérrez, Alves m.fl.) merkbare. Den er avsvekket i 2000-utgaven (han sier selv at han er bredere og mer eklektisk orientert, s. 45). Westerhoff har større vekt på liturgi og ritualer i 2000-utgaven, og hevder at vi har ignorert «the hidden curriculum of our rituals» (78). I 1980 er han allerede engasjert av forholdet katekese-liturgi (Westerhoff og Willimon 1980), i 2000-utgaven av *Will Our Children Have Faith?* har liturgi og gudstjenestens betydning fått større oppmerksomhet: «catechesis...was 'multidimensional', but liturgy or ritual was the key that held the pieces together» (Westerhoff 2000: xiv). I *Will Our Children Have Faith?* sier Westerhoff at «schooling-instructional»-paradigmet oppmuntrer en væremåte hos voksne som fører til maktutøvelse i forhold til barna: «The language of teaching, learning, behavioral objectives, and subject matter tend to produce a mind-set that results in the tendency to inflict on children adult ways of being in the world» (Westerhoff 2000: 16–17). Han er fremdeles opptatt av å unngå en rent kognitiv forståelse av troen, men der han tidligere programmatisk fulgte Fowlers utviklingstrinn, taler han nå om «stier til det åndelige liv» («pathways to the spiritual life», 128).

Og det nye i hans definisjon av katekese som tre «intentional, interrelated, lifelong processes» (139) er den første, og normative: «formation», forstått som «the participation in and the practice of the Christian life of faith» (140). «Formation is an intentional effort to engage in enculturation, the natural process by which culture, a people's understandings and their ways of life, their world view and their ethos are transmitted from one generation to another» (139). Her har Westerhoff levert sentrale bidrag bl.a. til nettverket som har arbeidet med «Practices of Faith». Religionspedagogen Craig Dykstra tok initiativet til å etablere et nettverk med religionspedagoger for å arbeide med forholdet tro-liv inspirert av Alasdair MacIntyres filosofi. I boka *Practicing Our Faith* (Bass 1997) er det samlet erfaringer om «practices as a way of connecting our faith with our daily lives». Her finner vi en holistisk tenkning som er praksisnær og erfaringsbasert, og som makter å forene spiritualitet og solidaritet på en måte som er sjelden vare i dagens religionspedagogikk (jfr. kapitlene «Hospitality», 29–42, «Dying Well» 163–178 og «Growing in the Practices of Faith» 195–205).²⁰ De tradisjonelle skilleveggene mellom spiritualitet, diakoni, liturgi og katekese synes å være borte. Påvirkningen fra «The Spiritual Revolution» er merkbar, og Westerhoff introduserer selv pilgrims-metaforen for det nye milleniums religionspedagogikk: «*A learner is a pilgrim, the teacher is a co-pilgrim, and the process is one of a shared journey together over time*» (2001: 101).

Lifelong Journey of Faith (LJF)

LVF-rapoorten slår fast at «confirmation ministry is at its best when it is part of a lifelong journey of faith» (LJF). Granavolden-konferansen i 1994, som var den siste av de regionale konferansene, hadde et sterkt fokus på LJF, noe som gjenspeiles i det temanummer av «LWF Educator» (mars 1997) som presenterer konfirmasjonsprosjektet (Halla Jónsdóttir 1997; Don W. Johnson 1997; Oddbjørn Evenshaug og Erling Pettersen 1997). Vi finner et sterkt fokus på LJF i brasiliansk kontekst. IECLB satte tidlig fokus på at dåpen må følges av opplæring gjennom hele livsløpet. Et uttrykk som nå er blitt navnet på kirkens pedagogiske satsing er «*educação cristã contínua à luz do batismo*» (direkte oversatt: «fortsatt kristen opplæring/undervisning ut fra dåpen/i dåpens lys»). IECLBs sentrale kirkeledelse med kirkepresident Walter Altmann (tidligere professor i systematisk teologi i São Leopoldo) som drivkraft, har gjennomført to nasjonale konferanser («Forum Nacional»), den første i august 2003 med konfirmasjon som tema, den andre i 2005 med tema «*Batismo e Educação Cristã*» (dåp og kristen undervisning). Konferanserapportene er preget av det grunnleggende forskningsarbeid som Wachs har

stått for, samtidig som LVF-studien reflekteres inn i brasiliansk kontekst og legges til grunn for en sterkere offensiv satsing på dåpsopplæring, konfirmantarbeid og voksenkatekumenatet. Wachs siteres i innledningen: «Katekumenatet er ikke et valg kirken har, det er en nødvendighet. Det finnes ikke kirke som ikke underviser» (Martini 2006: 12).

Et norsk og nordisk perspektiv

«Catequese Renovada» målbærer mange av de samme anliggender som «Gemeindepädagogik» i Nipkows utgave. Sammenhengen mellom liv, tro og undervisning går igjen i både latin-amerikansk og europeisk kontekst. «Nedenfra»-perspektivet med sterk lokal innflytelse, krav til medbestemmelse og dialogiske arbeidsformer er også fellestrekk.²¹ Liv og lære, tro og praksis holdes sammen. Livsutfoldelse står ikke i motsetning til opplæring, og mye av den pedagogiske påvirkning er av ikke-planlagt karakter i menigheten som læringsfellesskap.

I norsk kirkelig pedagogikk har impulsene fra den internasjonale menighetspedagogiske utvikling og debatt vært gjenstand for både tilslutning og kritikk. I «Forprosjekt til Helhetsplan for undervisning i *menigheten*» fra Kirkerådet i 1993 heter det bl.a.²²:

Undervisning i NT er en virksomhet som retter seg mot hele mennesket. Undervisning er «livsbelæring og ikke trening av intellektet» (Ivar Asheim).

Og undervisningen skjer i *menigheten*: «Opplæringen må også sees i lys av kirkens forståelse av menigheten. Opplæringen skal være med og utruste de døpte til tjeneste slik at menigheten kan bygges opp (Plan for dåpsopplæring, s. 12). «*Communio*»-tanken innebærer at omsorgs- og miljøsidene bygges inn i den kirkelige undervisning. Fellesskapsdimensjonen slik den kommer til uttrykk i det bibelske *communio*-begrep er en utfordring til å finne en samlende, felles målsetting for arbeidet, slik at en unngår å havne i trange profesjonsbåser» (s. 13).

Videre heter det:

For en kirkelig helhetstenkning er det påkrevet å erkjenne:

- at undervisning gjelder hele livsløpet
- at den har sitt «sted» i menigheten
- at menighetens liv er et liv i etterfølgelse (Rom 6), og at dåpslivet har diakonale og sosial-etiske konsekvenser
- at undervisningen ikke bidrar til oppsplitting av familien, men søker å styrke familiens plass i menigheten
- at samarbeidet med barnehage og skole må prioriteres» (s. 15).

På det tidspunkt dokumentet ble levert Kirkerådet, hadde IKO gjennom en samarbeidsavtale med Kirkerådet et landsomfattende prosjekt for å bygge opp en dåpsopplæring som skulle svare til Kirkemøtets forventninger. Det skulle vise seg at veien var lang fram til det politiske gjennomslaget for trosopplæringsreformen.

Det var mange som leverte viktige bidrag i den religionspedagogiske prosess (Asheim 1961; 1977, 1987; Dale 1994; Evenshaug og Hallen 1991; 1992; Fougner 1989; Harbo 1989; Winsnes 1984 og 1988). I nordisk sammenheng var de *religionspedagogiske konferanser* et viktig møtested for pedagoger og teologer fra akademia og menighetens praksisfelt. Impulsene fra Comenius-instituttet, fra Westerhoff og etterhvert fra Catequese Renovada, var merkbare. Men også på nordisk mark ble det utviklet en bærekraftig menighetspedagogikk. I «25 teser om kirkens undervisning» (Mogensen 1990: 3ff) spør den danske religionspedagogen Kaj Mogensen hva som er den kirkelige undervisnings særpreg, hva den sikter mot, og hva innholdet skal være. Tesene fikk raskt tilslutning i praksisfeltet med det livsnære og menighetsnære preg. Mogensen peker på at religionspedagogikken som er utviklet for skolens undervisning, er langt mer kvalifisert enn det han kaller «de spredte tilløb, der er gjort til en kirkelig religionspedagogikk». Han ønsker at det skal utvikles en «kirkelig religionspedagogisk forskning med særlig hænblik på den kirkelige undervisnings særpreg» (Mogensen 1990: 3). Fra de sentrale tesene er følgende særlig aktuelle for den norske satsing på trosopplæringen:

- 1) Kirkelig kristendomsundervisning er en med udgangspunkt i dåb og gudstjeneste fordybelse i og bearbejdelse af de bibelske fortællinger sigtende mod styrkelse af menighedens fællesskab og den enkeltes kristne identitet. Kirkens undervisning har til formål at øge troen, håbet og kærligheden i menigheden. Den skal fremme gudstjenestemedleven og gudstjenesteglæde. Den skal fastholde os på ansvarligheden for kærlighedens gerninger.
- 2) Undervisningens udgangspunkt og forudsætninger er, at vi er døbte og kristne mennesker, der skal vokse i tro, håb og kærlighed.
- 3) Kirkens undervisning er erfaringskabende og erfaringsbearbejdende. Den sigter mod oplevelser, indlevelse og oplysning som sider af samme sag.
- 4) Kirkens undervisnings egentlige særkende i forhold til skolens undervisning er dens nøje sammenhæng med gudstjeneste og sakramenter og dens plads i menighedens fællesskab.

Utfordringer for trosopplæringsreformen

Min utfordring er at satsingen på kirkelige programmer og planer (og særlig dem med «helhet» som ambisjon) må sørge for å samle den erfaring som finnes i menighetspedagogisk forskning og utviklingsarbeid. Fordi det handler om:

- en helhetlig menighetsforståelse, der en tenker menighet og pedagogikk «ned-enfra» (erfaringsbasert læring)

- fordi det dreier seg om oppbygging av den lokale menighet som ser seg i en verdensvid sammenheng
- og som holder tro og tjeneste sammen, ut fra gudstjenesten som sentrum
- der barnet er et selvstendig subjekt.

Brobygging mellom fagmiljøer

Både Nipkow og Wachs utfordrer til å bygge broer mellom ulike fagmiljøer. *Communio*-tanken innebærer et radikalt oppgjør med den oppsplitting og sektorisering som preger mye kirkelig virksomhet. Fellesskapsdimensjonen er en utfordring til å tenke helhet og samarbeid (se også Pettersen 1992).

Den norske kirke har flere store reformprosjekter som lanseres samtidig, og står foran utarbeidelsen av nye planer for undervisning og diakoni. Har Mogens rett når han sier at *kirkens undervisning skal fremme gudstjenestemedleven og gudstjenesteglæde*, så må ansatte og frivillige i menigheten merke at de sentralkirkelige reformgrupper har funnet sammen i grunnlagsspørsmål som berører gudstjeneste, diakoni og kirkelig undervisning.

Praktisk-teologisk forskning

Det praktisk-teologiske fagmiljø utfordres til å prioritere forskning med fokus på menigheten som læringssted. Det kan være nyttig å hente inn den debatt som med stor intensitet forgår internasjonalt om det nye paradigmet som kom med barneteologien, der det sies at *sie verändert die Theologie nicht, aber sie ergänzt sie* (Buchner 2006: 7–11). Forholdet mellom utviklingspsykologi og teologi bør settes på dagsorden igjen, det samme gjelder familiens rolle (Harbo 1989). Både religionspedagogisk forskning og menighetspedagogisk utviklingsarbeid må prioriteres. Nipkows brobygging mellom teologi og pedagogikk kan tjene som modell, det samme kan IECLBs satsing på forsknings- og utviklingsfeltet innen den kirkelige pedagogikk gjøre.

Voksenkatekumenatet

Både hos Nipkow og Wachs står fornyet satsing på voksenopplæring sentralt. De får støtte fra katolsk hold i det siste hovedbidraget innen europeisk praktisk teologi, spanjolen Casiano Floristáns *Teología Práctica* (2002). Han griper Luthers poeng om at katekismen er uttrykk for det en *myndig kristen* trenger (Floristán: 49iff). Jeg tror at grunnen til at elementærundervisningen ikke lykkes, i stor grad

skyldes at det er et omfattende kunnskapsunderskudd hos voksne. Nipkows siste arbeider tar opp *die Lebenslaufdimension* i arbeidet med elementariseringen (Boschki og Schlenker 2001: 114ff). Hans nære samarbeid med Fowler åpner for og vektlegger den voksnes troshistorie og behovet for å bli tatt på alvor med den kompetanse og erfaring den voksne har.

I programartikkelen «Kristen kunnskap og undervisende virksomhet i kirken» (Asheim 1978) spør Ivar Asheim om det er i voksenopplæringen vi må sette inn ressurser for å fornye barnelærdommen. Jeg tror erfaringen fra de siste tredve år viser at spørsmålet må stilles på nytt. Undervisning for *voksne* må settes på den religionspedagogiske dagsorden igjen. Behovet her er av samme kategori som det barneteologiske prosjekt: å bli tatt på alvor som *subjekt* i læringsprosessen.

Vekt på innhold

Jeg tror at trosopplæringen i langt sterkere grad må hente inn det erfaringsmateriale og den grunnlagstenkning som Nipkow og Wachs og deres respektive instituttmiljøer representerer. De står ikke alene i det religionspedagogiske fagmiljøet. Vi sporer den samme tendens i ulike kontekster. Religionspedagogen John M. Hull fra Birmingham, som i en årrekke har preget den anglikanske kirkes religionspedagogiske profil, etterlyser eksempelvis *richer theological kinds of education in our churches, ...not confined to the work done with children* (Hull 2003: 7ff). Han hevder at de siste års prioritering av *experiential Christian education*, som i sin tid var et nyttig korrektiv til en streng bibelorientert undervisning, har ført til at *the life-centered approach has too frequently lacked theological content*. Jeg tror norsk kirkelig pedagogikk nå befinner seg på samme sted som det Nipkow, Wachs, Floristán og Hull beskriver fra sine ulike kontekster: Det er behov for å fokusere sterkere på *innholdsiden* i trosopplæringen, gjennom hele livsløpet.

John M. Hull håper på en undervisning for alle aldersgrupper som er *richly theological but not dogmatic nor authoritarian. It will acknowledge diversity both inside and outside Christian faith and will seek through skillful methods to help Christians both young and old to think clearly and passionately about their commitments* (9). Når trosopplæringsreformen nå går inn i sin siste fase i forsøksperioden, må de didaktiske og pedagogiske valg som gjøres, forankres i en menighetpedagogisk tenkning som viser at *prosjektet er en klar konkretisering av en livslang trosvandring* (Wachs 2006: 168). Nipkow og Wachs representerer en religionspedagogisk forskningstradisjon der *praksisfeltet* er viktig. Utfordringen til de teologiske fakulteter, de praktisk-teologiske seminarer og Kirkerådet er å inngå samarbeid med det religionspedagogiske nettverk som er utviklet mellom institutter og i den økume-

niske bevegelse. Og målsettingen er det som ligger i bunn for denne artikkelen: *utvikle en menighetspedagogikk der menigheten er stedet for trosformidling i et livslangt perspektiv.*²³

Noter

- 1 Det gjelder både lærebokproduksjon, pedagogisk utviklingsarbeid, kompetanseoppbygging og forskning (Lied 2005 og 2006; Gravem 2004; Pettersen 1996, Rasmussen og Thomassen 1999).
- 2 Jfr. som eksempel Dale 1992.
- 3 I *Brücken zwischen Pädagogik und Theologie. Mit Karl Ernst Nipkow im Gespräch* (Boschki og Schlenker 2001) gir Nipkow stor plass til den økumeniske bevegelses betydning for egen utvikling (81–102).
- 4 I religionspedagogikkens «kretsløp» de siste 30 år står de pedagogiske institutter og den økumeniske bevegelse minst like sentralt som de teologiske fakulteter. Særlig gjelder dette Comenius-instituttet i Tyskland og Departamento de Catequese i Brasil.
- 5 Nipkow siterer Luther: «Christus, da er menschen sihen wolte, muste er mensch werden. Solle wyr kinder ziehen, so musen wyr auch kinder mit yhn(en) werden » (WA 19, 78, 13ff.).
- 6 Nipkows egne engelske oversettelse: «biography-oriented religious identity-formation, » jfr. hans foredrag på Nordisk Religionspedagogisk Forskerkonferanse 1995 i Akersberg, Sverige: «New Directions for Religious Education on the Background of the Development in This Century », s. 5.
- 7 Jfr. uttrykk som i NOU 2000: 26 «til et åpent liv i tro og tillit»:«Kirkens opplæring skal hjelpe barn og unge...til å utvikle en trygg og god identitet. »
- 8 Dette punktet utdypes i en av hans siste artikler: «Diakonische Bildung und biblische Mitte: Zur Tiefengrammatik der Bildungs-metaphorik» i Adam et al. 2006: 15–32.
- 9 Når Sturla Sagberg peker på Nipkows bruk av konvivens (Sagberg 2001: 296) er inspirasjonskilden Freire med hans vekt på *convivência/felleskap*.
- 10 «Es geht um Reflexionen, die von der vorfindlichen Gemeindepraxis ausgehen, dort gemeindepädagogisch relevante Ansätze und Zusammenhänge entdecken und zu einem veränderten Bild von Gemeinde und der Beteiligung des einzelnen an ihr führen» (Gossmann 1989: 526).
- 11 Til den hermeneutiske modell «ver-julgar-agir» se Nordstokke 1987, 1990 og 1994, Croatto 1987, Pettersen 2000 og Floristán 2002.
- 12 Jeg bygger fremstillingen her på min presentasjon av «Catequese Renovada» i *Prismet* 1/1991: 3–7.
- 13 Kommissjonen som utarbeidet grunnlagsdokumentet «Subsídios Sobre o Ensino Confirmatório e a Confirmação» i 1988 og 4-bindsverket «Somos Confirmados» (1988/1989) bestod av tre kateketer: Valéria Bock, Elvino Radmann og Remí Klein, og fire teologer/religionspedagoger: Paulo A. Daenecke, Martim Reusch, Erling J. Pettersen og Manfredo Carlos Wachs. (São Leopoldo: Sinodal). Bøkene bygger på Freires pedagogikk, kontekstuell bibellesning og erfaring fra IECLBs «kreative verksteder».
- 14 Jfr. min kronikk i *Vårt Land* 12.1.1991: «Voksne i øynehøyde med barn?».
- 15 Bjarne Hareide hadde utstrakt kontakt med Comenius-instituttet, særlig med Kurt Frör. IKO tok opp igjen kontakten fra tidlig 90-tall, det samme skjedde med det økumeniske samarbeidet (bl.a. Ulrich Becker og Volker Elsenbast) om konfirmantprosjektet.

- 16 Styringsgruppen bestod av Tshapaka Mathews Kapolo (Namibia), Kishore Kosala (India), Ken Smith (USA), Manfredo Carlos Wachs (Brasil), Erling J. Pettersen (Norge) og Sandra Holloway (LWF). Halla Jónsdóttir (Island) og Valéria Bock (Brasil) deltok i siste fase ved utarbeidelsen av *Handbook for Confirmation Ministry* og *LWF Educators* temanummer mars 1997.
- 17 Westerhoffs påvirkning er tydelig i norsk konfirmantpedagogikk fra begynnelsen av 80-tallet, jfr. «Kirken som læringsfelt» i Pettersen/Ulltveit-Moe/Wagle 1983, og Pettersen 1986.
- 18 Jfr. Everist: «Educators have given much attention to education which happens in congregations, but little attention to the entire congregation as educator. The congregation's life together, systems of interaction, administration – the entire complex web of activity – is a learning environment as a whole; its multiple learning environments are subsystems » (Everist 2002: 73).
- 19 Til sammenligning ønsker Norma Cook Everist i sin bok *The Church As Learning Community* å reise visjonen om hele menigheten som lærende fellesskap («learning community », Everist 2002: 11). Everist står i en tradisjon preget av Westerhoff og James Fowler, men har avgrenset fremstillingen til nord-amerikanske forhold med relativt svakt økumenisk tilfang.
- 20 Vekten på «Christian practices » finner vi også hos Kenda Dean, som har betydd mye for norsk ungdomsteologi (Dean 1998 og 2004, jfr. Pettersen 2003).
- 21 I norsk religionspedagogikk er det særlig Ole Gunnar Winsnes som nærmer seg religionen «nedenfra » (Winsnes 1984 og 1988).
- 22 Forprosjektgruppen, oppnevnt av Kirkens Undervisningsråd, var ledet av professor Britt Ulstrup Engelsen. Heftet inneholder bl.a. hennes kritiske vurdering av *Plan for dâpsopplæring* ut fra et lærerplanteoretisk perspektiv.
- 23 Et internasjonalt nettverk kan være: Come-nius og Loccum (Tyskland), Institute for Youth Ministry (Kenda Dean, Princeton, USA), Departamento de Catequese (Brasil), Institute for Pastoral Studies (Westerhoff, USA), og IKO (Norge) i samarbeid med de teologiske fakulteter og praktisk-teologiske seminarer.

Litteratur

- Adam, G. et al. 2006 *Unterwegs zu einer Kultur des Helfens. Handbuch des diakonisch-sozialen Lernens* (Stuttgart: Calwer).
- Alberich, E., 1983 *A Catequese na Igreja de Hoje* (São Paulo: Editora Salisiana Dom Bosco).
- Arbeidsgruppen/Kirkens Undervisningsråd, 1993 *Forprosjekt til Helhetsplan for undervisning i menigheten* (Oslo: Kirkerådet).
- Asheim, I., 1961 *Glaube und Erziehung bei Luther. Ein Beitrag zur Geschichte des Verhältnisses von Theologie und Pädagogik* (Heidelberg: Quelle und Meyer).
- Asheim, I., 1977 *Tro-dannelse-oppdragelse* (Oslo: MF).
- Asheim, I., 1978 «Kristen kunnskap og undervisende virksomhet i kirken». I: *Prismet* 5:180–187.
- Asheim, I./ S. Mogstad 1987 *Religions-pedagogikk: tolkning undervisning, oppdragelse* (Oslo: Universitetsforlaget).
- Ballard, P./J. Pritchard, 1996 *Practical Theology in Action*. (London: SPCK).
- Bass, D., 1997 *Practicing Our Faith. A Way of Life for a Searching People* (San Francisco: Jossey-Bass).
- Becker, U., 2006 «Die ökumenische Bewegung als Anwalt des Kindes- oder: wie das Kind in die Ökumene kam». I: A. Bucher et al. (eds.): *Jahrbuch für Kindertheologie* Band 5 (Stuttgart: Calwer): 49–56.
- Bock, V. et al., 1988 *Pedagogia de Jesus* (São Leopoldo: Sinodal).
- Boschi, R./ C.Schlenker, 2001 *Brücken zwischen Pädagogik und Theologie. Mit Karl*

- Ernst Nipkow im Gespräch (Gütersloh: Chr. Kaiser Gütersloher).
- Boys, M., 1989 «Religious Education: A Map of the Field». I: M. Boys (ed.): *Education for Citizenship and Discipleship* (New York: Pilgrim): 98–129.
- Browning, D., 1989 «Religious Education as Growth in Practical Theological Reflection and Action». I: M. Boys (ed.): *Education for Citizenship and Discipleship* (New York: Pilgrim): 133–162.
- Browning, D., 1991 *A Fundamental Practical Theology* (Minneapolis: Fortress).
- Burger, H., 1977 *Quem assume esta tarefa? Um documentário de uma Igreja em busca de sua identidade* (São Leopoldo: Sinodal).
- Cavalletti, S., 1985 *O Potencial Religioso da Criança. Descrição de uma experiência com criança de 3 a 6 anos* (São Paulo: Edições Loyola).
- Croatto, J.S., 1987 *Biblical Hermeneutics. Toward a Theory of Reading as the Production of Meaning*. Tr. R. Barr (New York: Orbis).
- Dale, A., 1992 «Menighetspedagogikk – ny sak eller nytt ord?». I: TTK 4: 287–296.
- Dale, A., 1994 *Læring i kirken. En praktisk kirkeidaktikk* (Oslo: IKO).
- Dean, K./R. Foster, 1998 *The Godbearing Life. The Art of Soul Tending for Youth Ministry* (Nashville: Upper Room).
- Dean, K., 2004 *Practicing Passion: Youth and the Quest for a Passionate Church* (Grand Rapids, Michigan: Wm. Eerdmans).
- Department of Studies 1986 *Confirmation in the Lutheran Churches Today*. Geneva: Lutheran World Federation).
- Evenshaug, O./D. Hallen, 1991 *Barne- og ungdomspsykologi* (Oslo: Ad Notam Gyldendal).
- Evenshaug, O./D. Hallen 1992 *Barnet og religionen* (Oslo: Universitetsforlaget).
- Evenshaug, O./E. Pettersen, 1997 «Confirmation Ministry: Family Ministry». I: *LWF Educator*, March, 48–54.
- Escobar, S., 1993 *Paulo Freire. Una pedagogia latinoamericana* (Santa Domingo, Mexico: Editora Kyrios).
- Eide, S./L. Tøndal (eds.) 2006 *Solidariske skritt. Pedagogiske byggeklosser med inspirasjon fra Brasil*. Oslo: IKO.
- Everist, N., 2002 *The Church As Learning Community. A Comprehensive Guide to Christian Education* (Nashville: Abingdon).
- Floristán, C., 2002 *Teología Práctica* (Salamanca: Ediciones Sigueme).
- Foitzik, K., 1992 *Gemeindepädagogik. Problemgeschichte eines umstrittenen Begriffs. Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts, Münster* (Gütersloh: Gütersloher).
- Fowler, J., 1981 *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning* (New York: Harper and Row).
- Fowler, J. et al. (eds.) 1991 *Stages of Faith and Religious Development. Implications for Church, Education and Society* (New York: Crossroad).
- Fowler, J., 2004 «Faith Development at 30: Naming the Challenges of Faith in a New Millennium». I: *Religious Education* 99: 405–421.
- Freire, P., 1974 *De undertrykte pedagogikk* (Oslo: Gyldendal).
- Fougner, J., 1989 *Gud i barnehagen. Om barn, religion og etikk* (Oslo: Tano).
- Gossmann, K., 1989 «Lernprozesse in der Gemeinde. Der Gemeinde-pädagogische Ansatz des Comenius-Instituts». I: *PTh* 78: 525–534.
- Gravem, P., 2004 *KRL – et fag for alle?: KRL-faget som svar på utfordringer i en flerkulturell enhetsskole* (Vallset: Oplandske).
- Groome, T., 1980 *Christian Religious Education* (New York: Harper and Row).
- Harbo, S., 1989 *Barndomserfaringer og voksentro: en religionspsykologisk undersøkelse av forholdet mellom tidlig påvirkning og senere holdning til kristendom* (Oslo: Universitetsforlaget).

- Harbo, S., 1993 «Fortell dine barn. Dåpsopp-læring og familie». I: *Halvårsskrift for Praktisk Teologi* nr. 1: 22–28.
- Harbsmeier, E., 1994 «Dannelsesbegrepet som pædagogisk og kirkeligt paradigme». I: *Kritisk Forum for praktisk teologi* 58: 5–18.
- Harbsmeier, E./H. Raun Iversen, 1995 *Praktisk Teologi* (København: Forlaget ANIS).
- Hareide, B./K. Frør 1963 *Rapport 1957–1963. Dokument 16* (Geneve: Lutheran World Federation).
- Hull, J.M., 2003 «Some Guidelines for the Future Development of Christian Education». I: *EEF-NET* 12: 7–9.
- Johnsen, E. (ed.) 2007 *Barneteologi og kirkens ritualer. Perspektiver på trosopplæring, barn og konfirmanter* (Oslo: Det praktisk-teologiske seminar).
- Jónsdóttir, H. et al. 1998 *Handbook for Confirmation Ministry* (Geneve: LWF).
- Kanitz, S. et al. 1993 *Crianças na Bíblia* (São Leopoldo: Sinodal).
- Klein, R. et al. 1989 *Deus mora no céu? A Criança e Sua Fé* (São Leopoldo: Sinodal).
- Libânio, J.B., 2006 *Gustavo Gutiérrez* (Madrid: San Pablo).
- Lied, S., 2005 «Forholdet mellom elev og lærer i KRL-faget. Et assymetrisk eller dialogisk forhold?». I: *Prismet* nr. 1: 5–21.
- Lied, S., 2006 «Norsk religionspedagogisk forskning 1985–2005». I: *Norsk Teologisk Tidsskrift* 107: 163–195.
- Lodberg, J., 1978 *Den kirkelige voksenundervisning. Undervisningsprogram for voksne i menigheten* (Oslo: Kirkerådet).
- Martini, R., 2006 *Batismo e Educação Cristã. Por uma vivência diária da fé* (São Leopoldo: Sinodal).
- Mesters, C., 1989 *Defenseless flower. A new reading of the Bible* (New York: Orbis).
- Mogensen, K., 1986 *Hovedtræk af nyere tysk religionspædagogik* (2. utg., København: Danmarks Lærerhøjskole).
- Mogensen, K., 1990 «25 teser om kirkens undervisning». I: *Kirkens undervisning*: 5–7.
- Mogstad, S.M., 2001 *Trostradisjon og livssituasjon* (Trondheim: Tapir).
- Nipkow, K., 1970 «Curriculumforschung und Religionsunterricht». I: *Zum Religionsunterricht morgen*, bd. 1. (München).
- Nipkow, K., 1975 *Grundfragen der Religionspädagogik*. Band I: *Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte* (Gütersloh: Comenius-Institut).
- Nipkow, K., 1975 *Grundfragen der Religionspädagogik*. Band II: *Das Pädagogische Handeln der Kirchen* (Gütersloh: Comenius-Institut).
- Nipkow, K., 1982 *Grundfragen der Religionspädagogik*. Band III: *Gemeinsam leben und glauben lernen* (Gütersloh: Comenius-Institut).
- Nipkow, K., 1990 *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft* (Gütersloh: Comenius-Institut).
- Nipkow, K./F. Schweitzer 1991 *Religionspädagogik, Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation* Band I: *Von Luther bis Schleiermacher* (München).
- Nipkow, K., 1998a *Bildung in einer pluralen Welt*. Band I: *Moralpädagogik im Pluralismus* (Gütersloh: Gütersloher).
- Nipkow, K., 1998b *Bildung in einer pluralen Welt*. Band II: *Religionspädagogik im Pluralismus* (Gütersloh: Gütersloher).
- Nipkow, K., 2005a *Bildungsverständnis im Umbruch. Religionspädagogik im Lebenslauf. Elementarisierung*. Band I (Gütersloh: Gütersloher).
- Nipkow, K., 2005b *Christliche Pädagogik und Interreligiöses Lernen. Friedenserziehung. Religionsunterricht und Ethikunterricht*. Band II (Gütersloh: Gütersloher).
- Nordstokke, K., 1987 *De fattiges kirke* (Oslo: Kirkelig Kulturverksted).
- Nordstokke, K., 1990 *Ekklesiogenese. Konsil og kontekst i Leonardo Boffs ekklesiologi* (Oslo: Diakonhjemmet).

- Nordstokke, K., 1994 *Ordet tar bolig: Om folkelig bibellesning* (Oslo: Verbum).
- Nordstokke, K./B. MacNeil, 1996 *Council and Context in Leonardo Boff's Ecclesiology: The Rebirth of the Church Among the Poor* (New York: Mellen).
- Nordstokke, K., 1998 «Diakonia». I: Schneider, Harpprecht, Cristoph(eds.): *Teologia Prática no contexto da América Latina* (São Leopoldo: Sinodal): 268–290.
- Pettersen, E., 1976 «Politisk teologi». I: *Ung teologi* 1: 61–71.
- Pettersen, E. et al. 1984 *Konfirmasjonstiden, plan og praksis. Håndbok for konfirmantarbeidere* (Oslo: Aschehoug).
- Pettersen, E., 1986 «Visjon og hverdag. Streiftog gjennom de siste års konfirmantarbeid». I: E. Pettersen (ed.) *Konfirmantene kommer* (Oslo: IKO): 13–28.
- Pettersen, E., 1991a «Det handler om å leve. Menigheten som trosmiljø». I: *Halvårs-skrift for praktisk teologi*. 2: 35–40.
- Pettersen, E., 1991b «Om å leve som døpte. Et møte med den kateketiske fornyelse i Latin-Amerika». I: *Prismet*, 1: 3–7.
- Pettersen, E., 1992 «Døpe, lære og holde omkring. Dåpsglede og fellesskap i Plan for dåpsopplæring i Den norske kirke». I: *Prismet*, 2: 51–57.
- Pettersen, E. et al., 1995 *Confirmation Ministry Study* (Geneve: Lutheran World Federation).
- Pettersen, E., 1996 «Identitet og dialog i norsk skoledebatt». I: *Prismet*, 5: 187–197.
- Pettersen, E., 2000 «Jesus Kristus i Latin-Amerika». I: N. Røsæg og L. Østnor (eds.): *2000 Herrens år. Aspekter ved Jesuskikkelsen inn i tredje årtusen* (Oslo: Verbum): 22–33.
- Pettersen, E., 2003 «Kirken i en ny tid». I: *Inter Collegas* 3: 159–183.
- Ponick, E. et al. 2005 *Ensino Confirmatório e Confirmação. Forum Nacional de Ensino Confirmatório*. São Leopoldo: Sinodal.
- Rasmussen, T./E. Thomassen (eds.), 1999 *Kildesamling til KRL I–II* (Oslo: Nasjonalt Læremiddelsenter).
- Sagberg, S., 2001 *Autentisitet og undring: en drøfting av kristendommens plass i norsk barnehage i institusjonsetisk og personetisk perspektiv* (Trondheim: Tapir).
- Schipani, D., 1983 *El reino de Dios y el ministerio educativo de la Iglesia. Fundamentos y principios de educación cristiana* (Miami: Editorial Caribe).
- Schweitzer, F., 1992 *Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogische Grundfrage* (Gütersloh: Gütersloher).
- Streck, D., 1994 *Correntes Pedagógicas. Aproximações com a Teologia* (Petrópolis, RJ: Vozes).
- Streck, D./ M. Wachs, 1998 «Educação Cristã». I: Schneider, Harpprecht, Christoph (eds): *Teologia Prática no contexto da América Latina* (São Leopoldo: Sinodal): 245–267.
- Streck, D./ M. Wachs 2003 «Erziehung und Christliche Erziehung». I: Schneider, Harpprecht, Christoph (red.): *Praktische Theologie im Kontext Lateinamerikas* (Münster: Lit Verlag): 222–243.
- Stålsett, S., 2000 «Barneteologi i emning». I: R. Halle og G. Hegerstrøm (eds.): *Himmel over livet. Forkynnelse for barn i en ny tid* (Oslo: IKO).
- Torres Novoa, C., 1981 *Leitura crítica de Paulo Freire* (tr. M. M. Oliva), (São Paulo: Loyola).
- Wachs, M.C., 1992 *Fire forelesninger om menighetspedagogikk og bibeltolkning* (Upublisert., Oslo: IKO).
- Wachs, M.C. , 1997a «Reading the Bible». I: *LWF Educator March 1997*: 37–41.
- Wachs, M.C., 1997b «Partners in Dialogue. A Latin American Contribution to Confirmation Theology and Practice». I: *LWF Educator March 1997*: 44–47.
- Wachs, M.C., 1998 *O Ministério da Confirmação: contribuições para um método* (São Leopoldo: Sinodal).
- Wachs, M.C., 2004 *Aportes para uma hermenêutica da identidade e da práxis docente* (São Leopoldo: Sinodal).

- Wachs., M.C., 2006 «En luthersk teologisk pedagogikk». I: *Prismet*, 2-3: 157-172.
- Westerhoff, J., 1976 *Will Our Children Have Faith?* (New York: Seabury).
- Westerhoff, J./W. Wilimon, 1980 *Liturgy and Learning Through the Life Cycle*. (rev. 1994, Akron: OSL).
- Westerhoff, J., 1980 *Bringing Up Children in the Christian Faith* (San Francisco: Harper).
- Westerhoff, J., 1983 *Building God's People* (New York: Seabury).
- Westerhoff, J., 2000 *Will Our Children Have Faith?* (revised and expanded, Harrisburg: Morehouse).
- Winsnes, O.G., 1984 *Kristendomskunnskap – erfaring – kommunikasjon. En samling artikler om religionspedagogiske emner* (Trondheim: Tapir).
- Winsnes, O.G., 1988 *E' du religiøs, eller –? Om konseptualisering og metodologi i empirisk religionsforskning* (Trondheim: Universitetet i Trondheim).