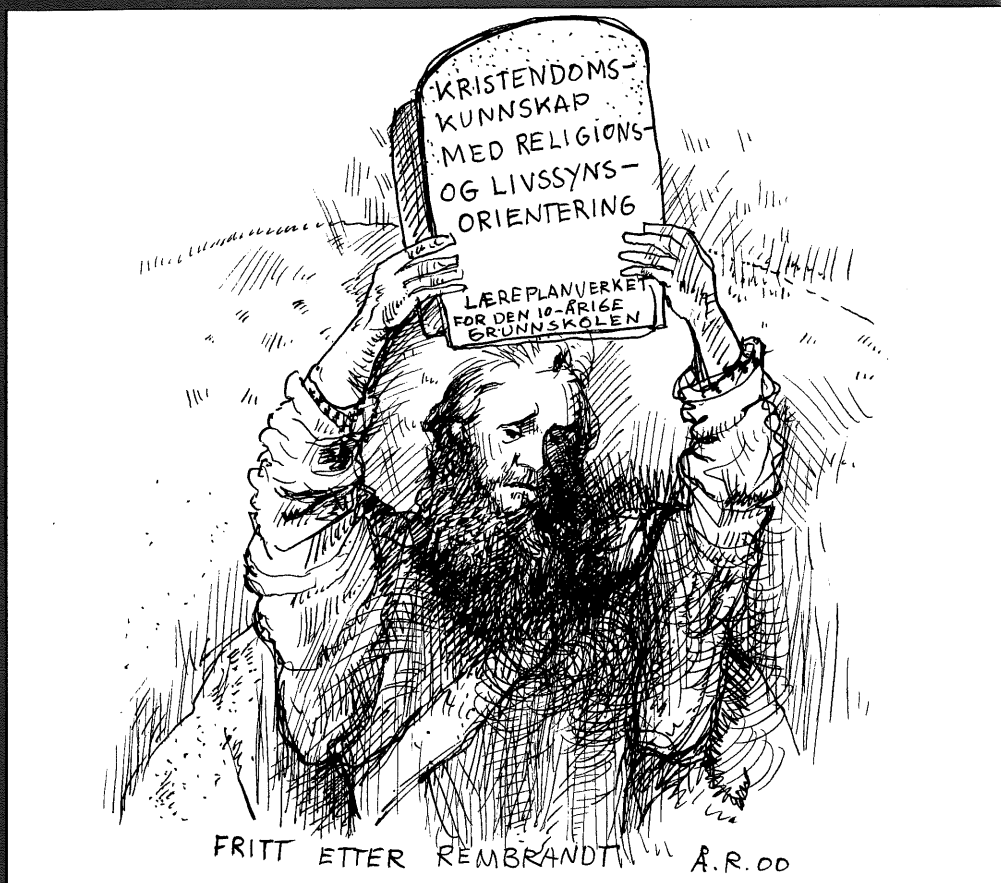


# RELIGION OG LIVSSYN

Tidsskrift for  
Religionslærer-  
foreningen i Norge

ÅRGANG 12 • 2000 • NR 3



## KRL-faget



## Mangfold i klasserommet

En spennende sak for folk som er interessert i religionsundervisning er hva som kommer ut av evalueringen av KRL-faget. Den vil foreligge når dette nummeret kommer ut, og vil trolig være starten for en ny debatt om dette faget. Faget forsøker en vanskelig balansegang: På den ene siden skal det gi en rimelig nøytral oversikt over religionslandskapet, riktignok og rimeligvis med en viss kvantitativ vekt på kristendommen slik den forekommer her nord gjennom lang tradisjon; på den annen side skal elever med ulikt tro få hjelp og støtte til å utdype sin egen tradisjon og identitet. De dilemmaer som dette medfører blir for tiden debattert i bladet, se lenger bak i inneværende nummer. Det er nok en debatt som bør holdes varm, den har også stor relevans for faget Religion og etikk i videregående skole.

Utenom de teoretisk overlegningene vil nok erfaringene som de enkelte lærere har veie relativt tungt i vurderingene som kommer. En erfaring som trolig mange lærere sitter med, er at et visst religiøst mangfold i klassen har en sterk stimulerende effekt på den alminnelige motivering. Det er ofte slik at muslimske barn og ungdom kan være frimodige på vegne av egen tro, og forfriskende og ofte provoserende dialog blir gjerne resultatet. Hvis en mener på alvor at religion og livssyn virkelig er noe av det dypeste i et menneskes liv, må det være viktig å kunne være sammen om dette og rett og slett snakke sammen. At foreldre kan være bekymret for hva de yngste i grunnskolen skal tro og tenke, er det all grunn til å ta alvorlig, men etter hvert som skoleløpet går for den enkelte må det vel være viktig at det kommer stand en samtale omkring nettopp dette dypeste. Å fjerne KRL-særpreget ved å gå tilbake til rene religiøse «båser» for hele grunnskolen vil etter min mening være et tilbakeskritt og uheldig for det fellesskap i det norske samfunnet som skolen skal bidra til.

I dette nummeret setter vi søkelys på KRL-faget, dels med fagartikler, dels med debattinnlegg. Vi håper også å komme tilbake til KRL i første nummer på nyåret – da med verdier og verdiformidling som sentralt tema.

bm

### RELIGION OG LIVSSYN

Organ for Religionslærerforeningen i Norge  
Nr. 3, 2000, 12 årgang

Redaksjonskomiteen:  
Bjørn Myhre (ansv.)  
Harald Skottene

Redaksjonsråd:  
Elisabeth Haakedal  
Otto Krogset  
Richard Natvig  
Dagfinn Rian  
Kari Vogt  
Svein Olaf Thorbjørnsen  
Notto Thelle

Illustrasjon:  
Åsmund Risnes

Formgivning:  
John Jones

Det planlegges 4 nummer i 2000

Tidsfrist for nr. 4, 2000  
15. november 2000

Trykk:  
Allservice A/S, Stavanger

Opplag dette nummer:  
900

Redaksjonens adresse:  
Religionslærerforeningen  
v/Bjørn Myhre  
Berg Videregående Skole  
John Colletts allé 106  
0870 Oslo

e-post:  
bjommy@berg.vgs.no

ISSN 0802-8214



## Innhold

	Side
<b>Leder</b>	2
<b>Foreningsnytt</b>	4
<b>Kurs</b>	4
Novemberkurset på TF	4
Januarkurset på MF	5
<b>TEMA: KRL-faget – hvor står det – hvor går det?</b>	6
<i>Ingvill Plesner:</i>	
<b>KRL- faget: prosess og produkt</b>	7
<i>Heid Leganger-Krogstad:</i>	
<b>Norge i utakt?</b> En systematisk analyse av forholdet mellom skole og religion i Europa. Del 1 (andre del i neste nummer)	17
<i>Peder Gravem:</i>	
<b>Bør KRL endrast?</b>	26
<b>Vurdering av KRL-faget fra Nasim Rias (Muslimsk Råd) og Bente Sandvig (Human-etisk Forbund)</b>	34
<b>METODIKK</b>	
<i>Tarald Rasmussen:</i>	
<b>Kildesamling til KRL-faget: en presentasjon</b>	41
<b>DEBATT:</b>	
<i>Harald Skottene:</i>	
<b>Begreper og dilemmaer i religionsundervisningen</b>	45
<i>Sverre Mogstad:</i>	
<b>Fagdidaktiske dilemmaer i KRL-faget – en sidekommentar</b>	48
<b>BOKMELDINGER: Om buddhisme fra Pax</b>	51
Den nye kildesamlingen sett fra videregående skole	52

**Tema i neste nummer:**  
**Jesus i ulikt lys**

Feil eller uregelmessigheter ved utsendelse av bladet:  
Kontakt Liv Brandt, (se baksiden).

## FORENINGSNYTT

### Foreningen på nettet

Vår adresse er [www.religion.no](http://www.religion.no) og siden er oppdatert siden sist. Særlig tror vi oversiktene over bladet Religion og Livssyn er nyttige for den som måtte være interessert i spesielle temaer.

### KURS

#### Teologisk fakultet, Oslo:

##### Kurs for lærere

**Kurs 1:** 13. og 14. november:

##### Kurstema:

**Hellige tekster? Religiøse og etiske konflikter – Teksttolkning og etiske konflikter**

Mandag 13. november:

**Tema: Fortellinger i konflikt**

**Fokus: Forfedre og stammødre i jødisk, kristen og muslimsk tradisjon.**

- Jødisk tradisjon ved rabin Jason Rappoport, Det mosaiske trossamfunn.
- Kristen tradisjon ved professor Helge Kvanvig, UiO.
- Muslimske tradisjon ved imam Ibrahim Saidy, The Islamic Movement.

Tirsdag 14. november:

**Tema: Teksttolkning og etiske konflikter**

**Fokus: Det nye testamente og moralsk kritikk av Bibelen.**

- De undertryktes lesning. Post-kolonialisme som bibelkritikk ved professor Halvor Moxnes, UiO.
- Bruk av bibeltekster i homofilidebatten – hvorfor, hvilke og hvordan? ved førstea-

manuensis Beate Indrebø Hovland, Høgskolen for diakoni og sykepleie.

- Oppbyggelig lesning av kristne og buddhistiske tekster ved professor Notto R. Thelle, UiO.

TID og STED:

mandag 13. og tirsdag 14. november på Teologisk Fakultet, Blinderveien 9, Oslo.

Pris: kr.500. Reisestøtte over kr. 500,- gis etter reglene til Statens lærerkurs.

##### **Kurs 2: Estetiske uttrykk i ulike religionar**

Kurset gir kjennskap til og arbeid med haldningar til bilete i ulike religionar og livssyn. Ein skal bli kjent med omgrep og teknikkar for elementær analyse av bilete og byggverk. Få praktisk erfaring i å arbeide med bilete og arkitektur i undervisninga.

Kurset vil gjere bruk av det omfattande biletmaterialet som finst i Kildesamling til KRL-faget som er utgitt av Nasjonalt Læremiddelsenter 1999 og distribuert til skolene.

Medvirkende:

Professor Knut A. Jacobsen (Universitetet i Bergen)

Professor Tarald Rasmussen (Teologisk Fakultet, Oslo)

Professor Notto Thelle (Teologisk Fakultet, Oslo)

TID og STED:

Lørdag 2. desember på Teologisk Fakultet, Blinderveien 9, Oslo

Pris: kr. 500,-. Ingen reisestøtte.

**Påmelding** sendes Teologisk Fakultet, Postboks 1023 Blindern, 0315 Oslo så fort som råd.

Spørsmål kan rettes til Hallgeir Elstad på TF, telefon 22 85 03 78 eller e-post:

[halgeir.elstad@teologi.uio.no](mailto:halgeir.elstad@teologi.uio.no)

### Menighetsfakultetet:

**Etterutdanningskurs for lærere i videregående skole 2.-3. januar 2001:**

#### Kurstema: Pluralisme før og nå

2. januar:

- Den religiøse og kulturelle pluralismen i antikken med vekt på Roma
- Den kulturelle og politiske situasjon i Roma i kirkens første tid
- De første kristne i Roma – et kultur møte
- Pluralismen i Europa i dag

3. januar:

- Skolens/religionsundervisningens oppgave i et pluralistisk samfunn
- Pluralisme og identitet

- Pluralisme og livssyn i etikken
- Euthanasiproblemet i et pluralistisk samfunn
- Pluralismens grenser i etisk sammenheng

Foredragsholdere: Tor Hauken, Gunnar Holt, Otto Krogset, Ulla Schmidt, Geir Skeie, Gunnar Heiene, Nils Axel Røsæg, Oscar Skarsaune, Lars Østnor.

Kursavgift: kr. 300,-

Påmelding innen 20. november til Det teologiske Menighetsfakultet v. Ann Midttun, pb. 5144, Majorstua, 0302 Oslo,

e-post: [ann.midttun@mf.no](mailto:ann.midttun@mf.no) eller

på tlf: 22 59 05 00, fax: 22 69 18 90.

<http://www.menfak.no>

Dersom du ikke har fått betalt kontingenten fordi du f.eks. har mistet giroen (noe som er lett gjort), står nødvendige opplysninger på baksiden av dette nummeret.

## KRL-faget – hvor står det – hvor går det?

*I dette nummeret setter vi fokus på KRL-faget. Faget har nå vært i drift i tre år og begynner å sette seg, og tiden er kommet for den første ettertanke. En større evaluering (etter initiativ fra KUF og gjennom Norges Forskningsråd, som har fordelt oppdragene) ble offentliggjort 18.oktober. Den vil ikke bli kommentert her da den ikke var tilgjengelig før trykkefrist. Når nummeret kommer til medlemmer og abonnenter, er debatten sikkert i full gang. Hensikten med stoffet i dette nummeret er å gi bakgrunn for å forstå og vurdere faget, men også evalueringene.*

*Først ute er sosiolog Ingvill Thorson Plesner, som det siste året har vært engasjert som forsker tilknyttet Diaforsk og Høgskolen i Volda for å delta i den nevnte evalueringen av KRL-faget. Hun gir i denne artikkelen en oversikt over framveksten av faget med intensjoner og virkeliggjørelse. Dernest gir Heid Leganger Krogstad, amanuensis på ILS (ped.sem) i Oslo en systematisk oversikt over religionsundervisning i ulike land i Europa. Artikkelen plasserer KRL-faget inn i en større sammenheng. Artikkelen er delt i to; først del kommer i dette nummeret.*

*Endelig ser førsteamanuensis på MF Peder Gravem framover og undersøker ulike alternativer for KRL-fagets fremtid: Bør KRL-faget endrast?*

*Vi har også spurt aktører i debatten om innspill ut fra spørsmål vi har stilt og har fått svar fra Muslimsk Råd ved Nasim Riaz og fra Humanetisk Forbund ved Bente Sandvig.*

*Ingvill Thorson Plesner:*

## KRL-faget – prosess og produkt

Innføringen av det nye faget høsten 1997 medførte på flere måter et vendepunkt både i norsk skole- og religionspolitikk<sup>1</sup>. Retten til generelt fritak fra skolens kristendomsundervisning som hadde vært lovfestet og praktisert i rundt 150 år ble fjernet. Samtidig – og som en konsekvens av dette – falt muligheten til alternativ undervisning i livssynskunnskap bort, og kristendomsfagets profil ble endret på flere vesentlige punkter i forhold til tidligere fagtradisjoner slik at det skulle kunne samle elever med ulik livssynsbakgrunn i ett felles fag.

En analyse av de sentrale politiske begrunnelser for KRL-faget slik de framkommer i offentlige dokumenter gir støtte for en fortolkning av dette faget som et moderne nasjonsbyggingsprosjekt, der blant annet kjennskap til ulike religiøse tradisjoner og verdier skal bidra til å bygge en fellesskaps- og tilhørighetsfølelse på tvers av livssynsgrensene i en tid med økende kulturelt og religiøst mangfold (Plesner 1998)<sup>2</sup>. Dokumentanalysen viser også at det har skjedd en endring i fagets innhold, struktur og målsetninger i løpet av prosessen fra det første fagplanutkastet våren 1995 til innføringen av faget høsten 1997 der blant annet omtalen av «felles» verdier for faget og forholdet mellom kristendommen og andre religioner og livssyn har blitt endret (Ibid). Flere av disse endringene kom som resultat av kritikk fra ulike livssynsgrupper mot det de så som en tydelig kristen forankring i det opprinnelige fagplanutkastet.

Til tross for målsetninger om at faget skal bidra til samhold og gjensidig forståelse, og til tross for endringer i løpet av fagutviklingsprosessen, er det fortsatt strid om faget

som nettopp ser ut til å gå langs skillelinjer i livssynslandskapet. Flere foreldrepar med tilknytning til Human-Etisk Forbund og til Islamsk Råd har gått til retts sak mot staten der de krever rett til fullt fritak fra undervisningen i faget, men henvisning til foreldrenes rett til å bestemme over sine barn religiøse, moralsk og filosofiske oppdragelse (Plesner 1999). Høsten 2000 behandles sakene i rettssystemets andre instans etter at livssynsminoritetene anket byrettens dommer i fjor. De har uttalt at de er innstilt på at «gå hele veien til Strasbourg» for behandling i Den europeiske menneskerettighetsdomstol dersom de ikke vinner fram i det norske rettssystemet.

En gjennomgang av de sentrale dokumenter i fagutviklingsarbeidet og av sider ved selve beslutningsprosessen kan gi oss et grunnlag for å forstå hvorfor innføringen av et fag som skulle bidra til utvikling av samhold og fellesskapsfølelse kunne skape så mye strid. Vi skal først ta et overblikk over de viktigste faser i prosessen fram mot innføringen av faget høsten 1997. Deretter skal vi se nærmere på intensjonene bak faget, på endringene i fagets innhold og målsetninger og sammenligne «resultatet» – det vedtatte fagmodell – med de tidligere fagene «kristendoms-kunnskap» og «livssynskunnskap» (jf. Mønsterplanen av 1987). Slik får vi et grunnlag for å drøfte mulige tolkninger av dagens fagprofil, og for drøfting av samsvar mellom prosessens målsetninger og utfall.

### Prosessens

Arbeidet med utforming og innføring av det nye KRL-faget i norsk grunnskole kan deles inn i tre faser: En *forberedelsesfase* (1994-

95), en *forhandlingsfase* (1995-96) og en *fortolkningsfase* (1996-97).

I de to første fasene var det daværende statsråd Gudmund Hernes som hadde et hovedansvar for initiativ og politisk framdrift. Han ledet forberedelsene til og la sentrale premisser for grunnskolereformen generelt og den nye fagplanen for et felles kristendoms-, religions- og livssynsfag spesielt. Parallelt med dette reformarbeidet pågikk politiske forhandlinger om endringer i grunnskoleloven og om en ny opplæringslov for grunn- og videregående skole. Denne lovreformprosessen hadde stor betydning for debatten om KRL-faget blant annet fordi grunnskoleloven inneholdt bestemmelser om det gamle kristendomsfagets innhold, om fritaksmuligheten og om skolens verdigrunnlag og overordnede målsetninger. De politiske forhandlinger om disse målbestemmelsene holdt på fram til sommerene 1997 da den nye opplæringsloven omsider ble vedtatt. Men den generelle del av læreplanen for grunnskolen samt fagplanen for det nye KRL-faget ble vedtatt allerede vinteren 1995/96, og en kan dermed si at de sentrale premisser for faget ble lagt i perioden Gudmund Hernes var statsråd (Han gikk av som utdanningsminister på nyåret 1996).

Hernes nedsatte og utformet mandat for det siden så ofte omtalte «Pettersen-utvalget» høsten 1994 samtidig som et annet utvalg ble satt til å utarbeide forslag til en ny læreplan for kristendomsfaget som skulle bli en del av grunnskolereformen i 1997. Utvalget, som ble ledet av Erling Pettersen (daværende direktør for Institutt for kristen oppseding/IKO), la fram sin innstilling «Identitet og dialog» (NOU 1995:9) i begynnelsen av mai 1995. I innstillingen gitt utvalget inn for ett felles fag som skulle erstatte den gamle ordningen med et kristendoms- og et livssynsfag. Samtidig la læreplanutvalget (ledet av professor ved teologisk fakultet, Tarald Rasmussen) fram forslag til ny læreplan.

Allerede fra det første fagplanutkastet ble lagt fram av læreplanutvalget våren 1995 har

det vært uenighet om hvordan fagets profil skulle tolkes; om dette reelt sett var et «nytt fellesfag» som alle virkelig kunne delta i på likeverdige vilkår, eller om det var et «utvidet kristendomsfag» på majoritetens premisser som ikke var egnet til å ivareta livssynsminoritetenes identitet.<sup>3</sup> Utkastet til læreplan ble fra begynnelsen sett i sammenheng med innstillingen fra det regjeringsoppnevnte utvalget som blant annet hadde utredet mulighetene for revisjon av den gamle ordningen med et kristendomsfag og et livssynsfag. Både læreplanutkastet og Pettersen-utvalgets innstilling la vekt på behovet for å samle elever med ulik livssynsbakgrunn i ett felles fag der kunnskap om den kristne kulturarven og fortrolighet med kristne og humanistiske verdier skulle være sentrale komponenter, samtidig som faget skulle inkludere orientering om andre religioner og livssyn. Det var daværende utdanningsminister Gudmund Hernes som våren 1995 hadde gitt læreplanutvalget beskjed om å legge fram utkast til en læreplan som skulle kunne samle alle elever da det viste seg å gå mot enighet i Pettersen-utvalget om å foreslå ett felles fag i stedet for den gamle ordningen med et kristendomsfag og et livssynsfag<sup>4</sup>. Normalt skulle det ha vært lagt fram en plan for hvert av de to fagene.

«Identitet og dialog» (NOU 1995:9) ble sendt ut på høring sommeren 1995 samtidig med utkastet til læreplan. En rekke høringsinstanser sluttet opp om ideen om et felles religions- og livssynsfag og om noen av de sentrale mål for et slikt fag. De fleste så det som ønskelig at det ble utviklet en slik «arena for dialog», der elevene kunne få kunnskap om eget og andres livssyn. Samtidig hadde mange høringsinstanser kritiske merknader til den mer konkrete utformingen av fagets mål, prinsipper og innholdsbestemmelser slik de var lagt fram dels i innstillingen og dels i læreplanutkastet. Skarp kritikk blant annet fra representanter for ulike trossamfunn i høringsuttalelser, avisoppslag og andre fora førte blant annet til at

departementet innledet en dialog med minoritetene om endringer i fagplanens innhold og målformuleringer sommeren og høsten 1995. Det var særlig målformuleringer i læreplanutkastet om at undervisningen skulle bidra til at elevene tilegnet seg elementer i den kristen kulturarven (de «kristne og humanistiske verdier») som en «sentral del av sitt selvbylde, sin livsorientering og virkelighetsforståelse», og målsetningen i Pettersen-utvalgets innstilling om at faget skulle bidra til utvikling av en kristen identitet og «forankres i evangelisk-luthersk tro og virkelighetsforståelse» minoritetene reagerte på (Plesner 1998). Skolens formålsparagraf med målsetting om å gi elevene en «kristen og moralsk oppseding» ble sett i sammenheng med det de så som fagets «konfesjonelle forankring»; en forankring i den evangelisk-lutherske lære som fortsatt skulle være en hoveddel av faget. Minoritetene mente at faget la altfor stor vekt på undervisning om kristendom, særlig på småskoletrinnet, mens presentasjonen av andre religioner og livssyn kom først på mellom- eller ungdomstrinnet. Dette mente de ville kunne bidra til å svekke mulighetene for minoritetslevenes utvikling av egen identitet, og opplevde fagplanutkastet som et forsøk på å øve kristen påvirkning på minoritetslever (Ibid). Fordi de så dette som et «konfesjonsforankret kristendomsfag» krevde de fortsatt rett til fullt fritak fra faget, med mulighet for alternativ undervisning, eller en endring av fagprofilen slik at det kunne bli et «reelt fellesfag». Tunge aktører i menneskerettighetsmiljøet, blant annet utenriksdepartementet og Barneombudet, støttet langt på vei minoritetenes krav om fullt fritak fra faget slik det var lagt fram med henvisning til foreldrerett og religionsfrihet (Ibid). Kritikk ble også reist fra ulike utvalget som hadde utredet premissene for et felles fag, fordi det manglet representanter for livssynsminoriteter (Lingås & London 1996).

Stortinget fastslo i sin behandling av fagplanforslaget og Pettersen-utvalgets innstilling høsten 1995 at forslaget om å begrense fritaksadgangen til faget måtte utredes nærmere og legges fram for Stortinget igjen når det er klargjort hvilke rammer som trekkes opp av «de internasjonale konvensjoner Norge er forpliktet av», og at fagplanen måtte utvikles i videre dialog med representanter for tros- og livssynssamfunn. På bakgrunn av Stortingets kommentarer og departementets samtaler med representanter for ulike tros- og livssynssamfunn (blant annet Human-etisk forbund, Det Mosaiske trossamfunn og Islamsk råd) utarbeides et nytt forslag til fagplan som legges ut til høring i slutten av november 1995 med en knapp ukes høringsfrist. Forslaget oversendes så til Storkomiteen for behandling<sup>5</sup>, og drøftes på nytt i stortinget 11. januar 1996. Den nye fagplanen vedtas med visse endringer av et flertall bestående av Arbeiderpartiet, Kristelig folkeparti og Senterpartiet, men stortinget ber igjen om at fritaksspørsmålet avklares nærmere og legges fram for ny behandling. Fagplanen – i noe revidert format – inngår i læreplan for 10-årig grunnskole 1997 som legges fram sommeren 1996.

Det følgende året ble det produsert lærebøker, og arbeidet med utvikling av en «metodisk veiledning» for faget startet. I dette arbeidet ble enkelte minoritetsrepresentanter i noen grad tatt med på råd. Noen av dem fungerte blant annet som høringsinstanser i forhold til utkast til metodisk veiledning, og de utnevnte egne «granskere» som gikk igjennom utkast til lærebøker i faget. Slik fikk de rettet opp en del feil, primært om eget livssyn, i dialog med lærebokforfattere og forlag. Parallelt med denne prosessen pågikk en videre tautrekking om fritaksbestemmelsene for faget, om mulighetene for endringer i skolens formålsparagraf (formuleringen om «kristen og moralsk oppseding») og en kamp om fortolkning av den vedtatte fagplanen. Grovt skissert kan vi si at

aktører som ønsket et mer «nøytralt» religions- og livssynsfag der den kristne profilen var mer nedtonet fortolket det vedtatte faget som et «konfesjonelt» eller «forkynnende» kristendomsfag, mens aktører som ønsket en tydeligere kristendomsfaglig profil mente fagets pluralistiske profil gjorde det «utvannet» og egnet til å fremme «relativisme». Fagets forsvarere holdt fast ved at dette var et kunnskapsfag på linje med øvrige skolefag som skulle kunne sikre både majoritets- og minoritetslevers identitet (Plesner 1998).

Departementet ba om en ekstern utredning av de menneskerettslige forpliktelser knyttet til foreldrerett og religionsfrihet fra lagdommer Erik Møse. Han la fram sin innstilling vinteren 1997, der han blant annet konkluderte med at det ikke var grunnlag for å si at faget slik det var utformet fra myndighetenes side med sikkerhet ville bryte med konvensjonsbestemmelsene dersom det ikke ble gitt mulighet til fullt fritak, men at rett til fullt fritak likevel ville være «det tryggeste»<sup>6</sup>. Etter en del tautrekking mellom flertallspartiene i saken om fritaksbestemmelsene og om mulige endringer i skolens formålsparagraf utover våren 1997, ble en ny opplæringslov vedtatt rett før sommeren 1997<sup>7</sup> der den kristne formålsbestemmelsen for grunnskolen var beholdt, og der det ble gitt en begrenset fritaksadgang til KRL-faget. Foreldrene skulle blant annet kunne gi melding om fritak fra deler av undervisningen som opplevdes som utøving av annen tro. Dette ville blant annet gjelde deltakelse i aktiviteter som bønn, salmesang, framsiing av trosbekjennelse og deltakelse i gudstjeneste. Også fritaksbestemmelsene ble gjenstand for fortolkningsstrid. Mens noen tolket dem slik at det i prinsippet ville være mulig med en svært vid eller full fritaksadgang (blant annet representanter for Senterpartiet), mente andre de kun ga adgang til fritak fra enkelte aktiviteter. Det var også ulike meninger om den fritaksordningen departementet la opp til ivaretok de hensyn Erik

Møse hadde skissert i en slik grad at foreldreretten i praksis ville bli ivaretatt. Blant annet var det uklart hvordan mulighetene for lokale tilpasninger og differensiert undervisning skulle kunne bli ivaretatt.

Da faget ble innført ved skolestart høsten 1997, hersket det altså uklarhet både om hvordan fagprofilen og fritaksbestemmelsene skulle fortolkes. Den metodiske veiledningen for faget og enkelte rundskriv fra departementet vinteren 1998 bidro i noen grad til å klargjøre sentrale premisser og prinsipper for faget og fritaksordningen. Tolkingsuenigheten har likevel vedvart også etter at faget ble innført, og kommer blant annet til uttrykk i fagartikler, på faglige konferanser og i ulike partiers omtale av faget på Stortinget. Grovt skissert kan vi si at det dreier seg om tre ulike former for vektlegging av fagets profil. En legger vekt på fagets kulturelle dimensjon der kristendommen som kulturarv står sentralt, en annen vektlegger fagets dialogdimensjon der kunnskap om og erfaringer med ulike religioner er det sentrale elementet, og en tredje vektlegger fagets religiøse/forkynnende dimensjon der særlig den evangelisk-lutherske konfesjon og den «kristne oppdragelse» står sentralt (Plesner 1998). Mens de som vektlegger kulturarv- eller dialogdimensjonen gjerne viser til denne fortolkningen for å forsvare faget og den begrensede fritaksadgangen, later de som vektlegger den religiøse/forkynnende dimensjon til å bruke denne fortolkningen i en kritikk av faget og fritaksordningen.

### Intensjonene

Uenigheten om fortolkning av fagprofilen kan i stor grad sees i sammenheng med de ulike tolkningsmuligheter intensjonene bak faget åpner for.

Premissdokumentene bak faget gir grunnlag for å sondre mellom flere ulike intensjoner (eller overordnede målsetninger) som myndighetene ønsker faget skal bidra til å sikre<sup>8</sup>:

1. En av de sentrale intensjoner bak forslaget om et nytt kristendoms-, religions- og livssynsfag har altså vært å bidra til utvikling av en *felles kulturell identitet*.
2. Faget skal også bidra til *økt kunnskap kristdommen og om andre religioner og livssyn*.

Begge disse intensjonene knyttes til behovet for et felles kunnskaps- og kulturgrunnlag i et samfunn preget av økende livssynsmangfold og svakere sosial integrasjon i befolkningen som helhet<sup>9</sup>. Det er i de senere plandokumenter understreket at det felles kulturgrunnlaget skal bestå av kunnskap om både kristendommen og humanismen som kulturarv og av kunnskap om andre religioner og livssyn som finnes i landet (og i Europa), selv om det utfra dens historiske og samfunnsmessige betydning skal legges større vekt på kristendommen enn på andre religioner og livssyn. Daværende statsråd Gudmund Hernes la i begrunnelsen for fagreformen stor vekt på behovet for en felles kulturell identitet tuftet primært på «vår kristne og humanistiske kulturarv»<sup>10</sup> i et samfunn med økende pluralitet. Det å føre elever med ulik trosbakgrunn sammen til dialog i et felles fag om religion og livssyn ble også presentert som et viktig middel for å oppnå større forståelse på tvers av trosforskjeller<sup>11</sup>. Myndighetenes begrunnelser for nødvendigheten av utvikling av en felles kulturell identitet og et felles kunnskapsgrunnlag var altså knyttet til en annen, grunnleggende intensjon bak faget:

3. Faget skal bidra til utvikling av en *felles skapsfølelse* mellom mennesker med ulike tros- og livssynstilørighet.
4. En annen intensjon bak faget – som også kan sees som et virkemiddel for å oppnå de målsetninger som er beskrevet over – har vært å samle alle elever (dvs. elever med ulik religiøs og livssynsmessig bakgrunn) i *ett felles fag* når de skal lære om kristendom, religion, livssyn og etikk.

Faget skulle altså fungere samlende, og gi kunnskap og ferdigheter som er nødvendig for at elevene skal klare seg i det flerkulturelle samfunn. I tillegg til at kunnskap om andres tro eller livssyn i seg selv blir framhevet som en form for «dialog», legger myndighetene vekt på at elevene må få trening i å møte andre religioner og livssyn enn sin egen gjennom trening i å snakke om forskjeller og likheter mellom religioner og livssyn, og gjennom møter med representanter for eller tradisjoner fra ulike religioner og livssyn.

5. *Trening i dialog* på tvers av trosskiller framheves som en egen intensjon bak faget, men også som en forutsetning for utvikling av fellesskapsfølelsen og den felles kulturelle plattformen.
6. Videre framgår det av forarbeidene til faget at det er en viktig målsetning at faget skal bidra til å gi elevene hjelp med livstolkning og ta hensyn til deres *egen (religiøs/livssynsmessig) identitet*. Det foretas ikke noe klart skille mellom de ulike sider ved den enkeltes identitet, men det understrekes at undervisningen både skal bidra til personlig vekst og utvikling, og bidra til at eleven (for)blir trygg i sin tilknytning til en bestemt religiøs/livssynsmessig tradisjon.

I plandokumentene og forarbeidene understrekes den nære forbindelse mellom fagets identitetsbyggende og dialogfremmende målsetninger. På den ene side forutsettes det en trygg forankring i eget livssyn og egen tradisjon før en går i dialog med andre religioner og livssyn. På den annen side kan dialogen med (representanter for) andre tradisjoner bidra til tydeliggjøring og bevissthet om ens eget ståsted. Det sondres i noen grad mellom de ulike identitetsmålsetningene – rettet inn mot en personlig, livssynsmessig identitet og en felles kulturell identitet – uten at det trekkes opp noen skarpe grenser. Noen steder vektlegges de sider ved faget som skal bidra til utvikling av en fellesskapsfølelse og

en felles kulturell plattform, andre steder vektlegges hensynet til den enkelte elevs livssynsidentitet. Slik kan vi si at kunnskapsinnholdet i faget skal tjene som grunnlag for utvikling av både et kulturelt, felles identifikasjonsgrunnlag og som et grunnlag for styrking eller bekreftelse av den enkeltes livssynsidentitet. Dette gjelder både kristendommens og andre religioner og livssynsrolle i faget.

7. En annen sentral intensjon bak faget har vært at det skal bidra til utvikling av elevenes *moralske bevissthet og identitet* generelt, og at det skal gi dem fortrolighet med «kristne og humanistiske verdier» spesielt. Samtidig blir det understreket at det skal legges vekt på formidling av verdier som er «felles for ulike religioner og livssyn». Elevene – særlig på de høyere klassetrinn – skal også lære å samtale og reflektere om etiske spørsmål utfra «filosofiske tradisjoner og teorier om mennesket».

Det er særlig forholdet mellom fagets fellesskapsorienterte målsetninger (utvikle en felles identitet, et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag, bidra til dialog etc) og fagets målsetninger om å styrke den enkelte elev i hans/hennes egen religiøse/livssynsmessige identitet som har skapt debatt underveis i planarbeidet. Denne spenningen er også nært forbundet med spørsmålet om kristendommens rolle i faget. Spørsmålet har vært hvordan kristendommen som en del av kulturarven – og de kristne og humanistiske verdier som en del av verdigrunnlaget – kan formidles slik at det bidrar til utvikling av alle elevers kulturelle identitet uten at det forvirrer elever som ikke har en kristen religiøs identitet i deres selvforståelse, livstolkning og forankring i egen tradisjon<sup>12</sup>.

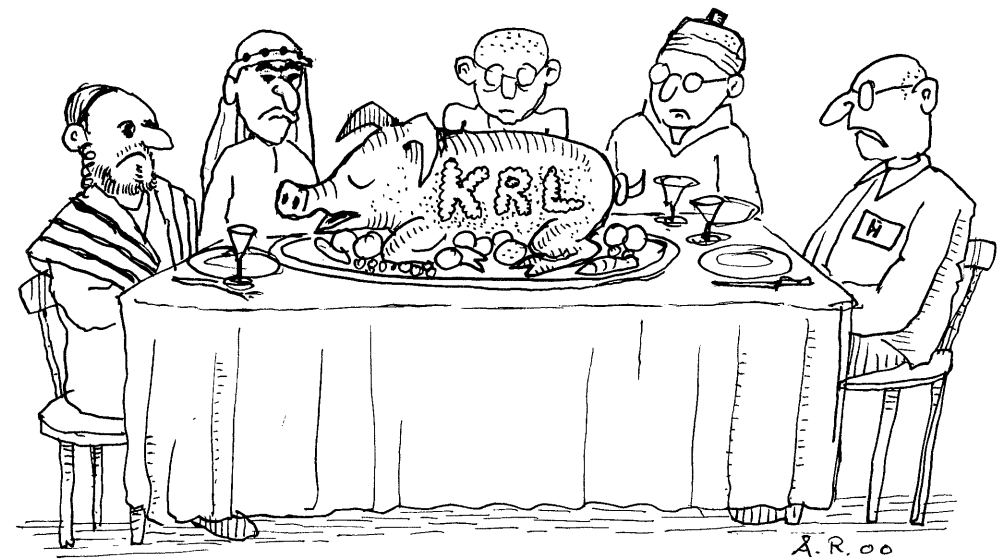
Dette spørsmålet er igjen koblet sammen med ulike tolkninger av målsetninger om formidling av kristendommens og andre religioners og livssyns trosinnhold/lære/dogmer etc i faget. Denne religiøse dimen-

sjon skal formidles i faget, samtidig som det understrekes at faget ikke skal være «forkynnende». Det legges stor vekt på tradisjonsaspektet ved de ulike religioner og livssyn (estetiske uttrykk etc) og på bruk av religionenes fortellinger i undervisningen<sup>13</sup>. På den ene siden legger altså forarbeidene og plandokumentene stor vekt på religioner og livssyn som levende kilder til tro, moral og livstolkning, og at det skal bidra til verdiformidling og legge grunnlag for identitetsutvikling. På den annen side understrekes at dette skal være et kunnskapsfag, og at det er kultur- og religionshistoriske komponenter som er sentrale i faget<sup>14</sup>.

Intensjonene bak faget er altså sammensatte og ambisiøse, og kan tolkes i ulike retninger alt ettersom hvilke aspekter som vektlegges.

Målsetningene bak faget har i debatten blitt knyttet til enhetsskolens funksjoner og framtid i et pluralistisk samfunn, og generelt til politikeres ønske om å legge grunnlaget for sosial integrasjon i et pluralistisk samfunn. I den første stortingsdebatten om faget og grunnskolereformen høsten 1995 la Hernes vekt på skolens enhetsskapende funksjon i det norske samfunnet som et redskap i nasjonsbyggingen (Plesner 1998); «Skolen har vært landets viktigste redskap i nasjonsbyggingen, til å støpe den samme virkelighetsforståelse, til å forme felles språk, til å meisle sams verdier, til å smi like ferdigheter – kort sagt; til å gjøre landets innbyggere til ett folk i tanker, ord og gjerninger»<sup>15</sup>. Hernes uttalte videre at han fryktet «...trusselen mot det sosiale samhold fra et samfunn som bir mer uensartet(...)». Denne trusselen (...) kan bare unngås hvis enhetsskolen skaper fellesskap mellom gruppene og likhet i utsikter til et verdig og rikt liv. Taper vi dette slaget om enhetsskolen, taper vi nasjonens enhet i det nye flerkulturelle samfunn»<sup>16</sup>.

Bevaring av enhetsskolen kan sammen med kravet om sikring av foreldreretten og ønsket om å samle alle elevene i et felles religions- og livssynsfag sies å ha vært blant



de grunnleggende politiske premisser for KRL-faget. Spørsmålet er hvordan disse hensynene kan sies å ha blitt ivaretatt gjennom fagutviklingsprosessen og, og hvilke – tilsiktede og utilsiktede – virkninger innføringen av faget har ført med seg.

### Resultatet

De viktigste endringene fra det første fagplanutakstet Rasmussen-utvalget la fram våren 1995 til den fagplanen Stortinget vedtok i januar 1996 kan grovt skissert oppsummeres som en viss nedtoning av fagets kristne verdiforankring, en styrking av fagets pluralistiske profil særlig på småskoletrinnet og en større vektlegging av at undervisningen om kristendom og andre religioner skulle skje utfra de samme pedagogiske metoder.

Fagets mål var ikke lenger å bidra til at kristen og humanistiske verdier ble en «integrert del av elevenes selvforståelse», men at de skulle bli «fortrolige med» disse verdiene. Delmålet knyttet til opplæring av moralsk bevissthet i fagplanen la ikke lenger til grunn at elevene skulle reflektere ut fra «kristen og humanistiske verdier og normer», men presenterte verdier som mot, rett-

ferdighet, ærlighet osv. uten noen spesifikk forankring (Plesner 1998).

Ulike verdensreligioner skulle presenteres fra 1. klassetrinn, i stedet for å introduseres gradvis fra mellomtrinnet. Det var fortsatt en hovedvekt på kristendomsdelen, men stoff fra religioner som islam, jødedom, buddhisme og hinduisme skulle også presenteres. Og ikke minst ble det understreket både i læreplaner og i målformuleringer at det skulle undervises om kristendommen så vel som andre religioner som «levende kilder til tro, moral og livstolkning», at det skulle undervises utfra den enkelte livssynstradisjons «egenart» og «selvforståelse» og «utfra de samme pedagogiske prinsipper». Dette kan sees som en større grad av orientering mot likebehandlingsprinsippet som de senere årene har fått stadig større vekt i internasjonale fora.

Med disse endringene kan en si at en har forsøkt å ivareta hensynet til identitetsutvikling for elever med ulike livssynsbakgrunn. I innstillingen «Identitet og dialog» (NOU 1995:9) var en av hovedtankene at elevene først skulle møte og bli trygg på «sin egen» tradisjon, og så møte andre religioner og livssyn. Slik innstillingens argumentasjon er blitt fortolket i lys av det opprinnelige lære-

planutkastet, kan den i første rekke sies å legge opp til en sikring av de kristne elevenes identitetsutvikling. Når elevene først på mellomtrinnet skulle møte «andre religioner og livssyn» ville det nettopp kunne bidra til å sikre hensynet til majoritetselevenes identitetsutvikling. Med de endringene i fagplanen som er skissert over, kan vi si at det har foregått en forskyvning fra de identitets- til de dialogorienterte målsetningene og –hensynene bak faget for *de kristne* elevene. For andre elever kan endringen sees som en styrking av identitetshensynet ettersom de skal møte sin egen tradisjon tidligere i undervisningen enn opprinnelig foreslått. Spørsmålet er likevel om den nåværende fagplanen kan sies å være i samsvar med den tenkningen om forholdet mellom identitet og dialog som lå til grunn for faget opprinnelig og som kommer til uttrykk i NOU 1995:9. Bakgrunnen for en del av kritikken som fortsatt reises mot faget i en del miljøer er nettopp en usikkerhet knyttet til dets evner til å sikre majoritets- så vel som minoritetselever en trygg forankring i eget livssyn.

Mot en slik usikkerhet og frykt for at faget skal bidra til forvirring i stedet for identitetsutvikling og/ eller til påvirkning i retning av kristen tro, blir det fra andre hold vist til at trosopplæring er hjemmenes og trossamfunnenes ansvar. Her er det imidlertid et premiss i Pettersen-utvalgets innstilling som ikke er fulgt opp i den videre prosessen. Utvalget skrev i sin innstilling at et premiss for innføring av et slik fellesfag – som ikke skulle ha til hensikt å gi trosopplæring – ville være at det ble gitt fortsatt støtte til de ulike tros- og livssynssamfunns egen opplæringsvirksomhet (slik ordningen hittil hadde vært, jf. trossamfunnsloven av 1969 § 20). Endringen i fritaksmulighetene med innføringen av KRL-faget førte derimot til at minoritetenes mulighet til å få støtte til egen trosopplæring falt bort. Den norske kirke så vel som ulike minoritetsgrupper har uttrykt skuffelse over at det ikke blir gitt slik støtte. Selv om både myndigheter og Den norske

kirke har understreket at det ikke lenger er skolen men kirken som står ansvarlig for kirkenes dåpsopplæring, kan det innebære et ekstra usikkerhetsmoment for minoritetene når det ikke med denne endringen i ansvarsdelingen mellom kirke og skole har blitt tilført Den norske kirke ekstra midler til dåpsopplæring med tilsvarende støtte til andre tros- og livssynssamfunn. Dette kan, sammen med skolens formålsparagraf, gi grunnlag for minoriteters frykt for at KRL-faget fortsatt skal gi slik opplæring, og ikke kun fungere som et «skolefag» og et «kunnskapsfag» slik myndighetene framholder.

Når vi sammenligner det nye KRL-faget med det tidligere kristendomsfaget<sup>17</sup> er det likevel klart at det har skjedd vesentlige endringer. Blant annet er etikken i KRL-faget i mindre grad enn i det gamle kristendomsfaget knyttet spesifikt til kristen etikk eller lære i fagplanen, selv om skolens – og dermed også fagets – verdigrunnlag fortsatt knyttes til kristen moral (jf. formålsparagrafen og læreplanens generelle del). Noen har også stilt spørsmål ved i hvilken grad etikkundervisningen i KRL-faget er koblet til religion og livssyn generelt (Leirvik 2000). Større vektlegging av stoff om andre religioner og livssyn i KRL-faget skiller det fra det gamle kristendomsfaget. KRL-faget ligner likevel det gamle kristendomsfaget ved at det kvantitativt sett legger en hovedvekt på kristendommen, og ved at den som følge av dette også er langt mer og mer detaljrikt i sin behandling av kristendommen enn i orienteringen om andre religioner. Et av de grunnleggende pedagogiske prinsipper for KRL-faget korresponderer derimot i stor grad med livssynsfaget: Kristendommen og de øvrige religioner og livssyn skal presenteres på lik linje og «ut fra sin egenart». Her ser vi den prinsipielle likestilling mellom kristendommen og andre religioner som kjennetegner de pedagogiske prinsipper også i KRL-faget og som står i klar kontrast til det gamle kristendomsfaget der «andre religioner og livssyn» hadde liten plass. Også bruk av sentrale

fortellinger fra ulike religioner og tradisjoner allerede fra 1. klassesetrinn og frikoblingen mellom etikk og religion i det gamle livssynsfaget ligner de pedagogiske grep som vi finner også i KRL-faget. I tillegg skaper livssynshumanismens og filosofiske teoriers plass i faget forbindelseslinjer mellom det gamle livssynsfaget og KRL-faget.

Vi ser altså klare likhetstrekk og klare forskjeller både mellom KRL-faget og det gamle kristendomsfaget og mellom KRL og det gamle livssynsfaget, på ulike områder. Denne sammenligningen gir grunnlag for å slå fast at KRL-faget enten må kunne sies å videreføre sentrale elementer i begge de to tidligere fagprofilene, eller betegnes som et helt nytt fag. Et argument for den sistnevnte forståelsen er at KRL-faget som vi har sett tidligere i dette kapitlet også inkluderer *nytt stoff* – for eksempel om diverse helgenfortellinger og mer stoff om ulike kristne konfesjoner i kristendomsdelen av faget- og *nye didaktiske grep*; for eksempel sterkere vektlegging av den estetiske dimensjon og andre opplevelsesorienterte elementer i forbindelse med orienteringen om religioner, sterkere fokus på fortellingspedagogikken, og sterk vekt på dialogen som metode og ideal i behandlingen av ulike religioner og livssyn samt etiske problemstillinger.

Dersom vi derimot sammenligner de to fagprofilene fra M87-modellen med det første utkastet til fagplan for et «utvidet kristendomsfag» som ble lagt fram våren 1995 og tenkningen som lå til grunn i «Identitet og dialog»<sup>18</sup> blir bildet imidlertid noe annerledes. I løpet av fagutviklingsprosessen fra våren 1995 og fram til vedtak av ny fagplan i januar 1996 skjedde en del endringer av fagplanutkastet som innebar en forskyvning fra en relativt klar kristendomsfaglig profil (der også begrepet «konfesjonell forankring» ble brukt) til en langt mer pluralistisk fagprofil<sup>19</sup>. Det første utkastet til fagplan våren 1995 ville en derfor kunne betegne hovedsakelig som en videreutvikling av det gamle kristendomsfaget. Når det gjelder den

vedtatte fagplanen som i dag inngår i L 97, er bildet – som vist over – mer sammensatt.

I tillegg til endringer i fagplanen og i fagets målformuleringer om «kristne og humanistiske verdier», har myndighetene vedtatt en fritaksordning der foreldrene har rett til å melde om fritak fra «de deler av undervisningen som oppleves som utøvelse av annen religion eller tilslutning til annet livssyn» (jf. endring i opplæringsloven 1997). Full fritaksrett gis imidlertid ikke slik ordningen tidligere har vært. Det er ulike oppfatninger om hvor stor fritaksmulighet denne ordningen i praksis skal gi og faktisk gir. Spørsmålet om hvordan opplæringen i KRL-faget faktisk foregår og hvordan fritaksordningen praktiseres står sentralt i det evalueringsarbeidet Diaforsk og Høgskulen i Volda har gjennomført i samarbeid det siste året på oppdrag fra Norges forskningsråd (Norsk lærerakademi i Bergen har også gjennomført en evaluering av faget og fritaksordningen i eg eget prosjekt). Utvikling av fritaksordningen – så vel som endringer i fagplanen – kan sees som politiske forsøk på håndtering av dilemmaer som oppstår i forsøket på å ivareta ulike hensyn; – foreldreretten og hensynet til den enkeltes identitet på den ene siden og ønsket om et felles fag og om å utvikle en felles kulturell identitet på den andre. Undersøkelser av hvordan disse hensynene ivaretas i praksis har også stått sentralt i evalueringsarbeidet som avsluttes i oktober 2000.

#### Referanser/litteraturliste

- Leirvik, Oddbjørn (Pax forlag, 2000): «Religionsdialog på norsk»  
London, Liv & Lingås, Lars Gunnar (Humanist forlag 1996): «Likhet eller likeverd»  
Plesner, Ingvill (Universitetet i Oslo, 1998): «Frihet eller fellesskap? Et liberalt og et sosialdemokratisk dilemma. En sosiologisk analyse av debatten om det nye grunnskolefaget Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering»  
Plesner, Ingvill: «Religion i skolen: Hvem



bestemmer barnets beste?» Artikkelen i *Mennesker og rettigheter* (nr. 2/ 1999) Aadanæs, Per Magne & Plesner, Ingwill (Diaforsk/Høgskulen i Volda 2000): «Delrapport til evaluering av KRL-faget i praksis for Norges forskningsråd»

#### Noter

- <sup>1</sup> En bredere gjennomgang av den skole- og religionspolitiske historikken fra 1800-tallet og fram til læreplanreformens innføring av KRL-faget i 1997 er gitt av Per Magne Aadanæs i *Prismet* nr. 5/2000: «Religionsfagets historie i norsk skole. Ei religionspolitisk prespektivskisse». Artikkelen er identisk med et kapittel i en av delrapportene som inngår i evalueringen av KRL-faget (Aadanæs/Plesner 2000), og som overrekkes i en samlet rapport til Norges Forskningsråd 18. Oktober fra Diaforsk og Høgskulen i Volda.
- <sup>2</sup> Jf. hovedfagsoppgave i sosiologi ved Universitetet i Oslo (Plesner 1998); «Frihet eller fellesskap? Et sosialdemokratiske og et liberalt dilemma. En sosiologisk analyse av debatten om det nye grunnskolefaget Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering»: Denne artikkelen er dels basert på funn og perspektiver fra denne hovedfagsoppgaven og dels på kapitler i delrapporten «Premissanalyse» (Aadanæs/Plesner 2000) som også inngår i sluttrapporten fra evaluering av KRL-faget på oppdrag fra Norges forskningsråd fra Diaforsk/Høgskulen i Volda.
- <sup>3</sup> Debatten om fagets navn gir et godt eksempel på hvordan ulike grupper strides om å definere hva som er – og bør være – fagets innhold (Plesner 1998): Noen ønsker et navn som signaliserer likestilling mellom religioner og livssyn («Religion og livssyn»), men andre ønsker et navn som understreker kristendommens sentrale rolle («Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering»).
- <sup>4</sup> Jf. intervjuer med sentrale aktører i Pettersen- og Rasmussenutvalget i forbindelse med hovedfagsoppgaven om det nye KRL-faget (Plesner 1998).
- <sup>5</sup> Jf. St. meld. nr. 14 1995/96.
- <sup>6</sup> Jf. Ot. Prp. 38 1996-97
- <sup>7</sup> Innst. O. Nr. 95 1996-97
- <sup>8</sup> Jf. Plesner 1998.
- <sup>9</sup> Dette kommer fram i alle sentrale offentlige dokumenter i behandlingen av det nye faget fra 1995 til i dag. NOU 1995:9 («Identitet og dialog»), i stortingsmeldinger (St. meld. Nr. 29 1995-96, og St. meld. Nr. 14 1996-97), i uttalelser fra stortingsflertallet i de ulike innstillinger (blant annet Innst. S. Nr. 105 1995-96), i forarbeider til de nye grunnskole- og opplæringsloven (Ot. Prp. Nr. 38 1996-97 og Innst. O nr. 95 1996-97), samt i de ulike partienes uttalelser i stortingsdebatter om faget og fritaksretten.

<sup>10</sup> Jf. utkast til læreplan for en tiårig grunnskole, generell del (KUF 1995) og L 97 (KUF 1997)

<sup>11</sup> Jf. stortingsdebatten om faget 31. Oktober 1995

<sup>12</sup> I dette spørsmålet hersker det svært ulike syn om hvordan den vedtatte læreplan for faget skal tolkes, sett i lys av målformuleringer for faget og skolens virksomhet generelt i læreplanens generelle del og i opplæringslovens formålsparagraf. Ulike aktører tolker og vektlegger også uttalelser fra stortingskomiteens flertall i behandlingen av saken på noe ulik måte, og trekker på forskjellig vis inn begreper og formuleringer som har vært brukt i tidligere faser av debatten (eks. fra NOU 1995:9 etc). Noen legger hovedvekt på de intensjoner stortinget eksplisitt har gitt uttrykk for i de gjeldende lovtekster og plandokumenter (eks. «Undervisningen skal ikke være forkynnende» etc), mens andre i større grad trekker inn andre aspekter i fortolkningen av fagets profil (målformuleringer i forarbeider og plandokumenter om at faget skal bidra til utvikling av en falles identitet, at kristendommen og humanismen skal ha en særskilt rolle i faget, at fagets navn og målformuleringer i skolelov og læreplan henviser spesielt til kristendommen etc).

<sup>13</sup> En sonndring mellom tros-, tradisjons- og forkynnesaspekter knyttet til ulike tolkninger av KRL-fagets profil er presentert og drøftet i Plesner 1998.

<sup>14</sup> Det er særlig de deler av faget som omhandler kristendommens troselære (de ti bud, trosbekjennelsen, bønner, salmer etc) som enkelte grupper har trukket fram som problematiske, sett i lys av den kristne formålsparagrafen, navnet på faget og enkelte målformuleringer for faget i læreplan og skolelov (Lingås og London 1996). For eksempel har noen pekt på at det er uklart hva den «kristne og humanistiske» verdiforankringen for faget i praksis vil innebære i undervisningssituasjonen (Leirvik 1996).

<sup>15</sup> Referat fra Stortingsdebatt om grunnskoleloven og det nye fellesfaget 31. Oktober 1995 s. 106

<sup>16</sup> Ibid: 108

<sup>17</sup> Jf. Mønsterplanen av 1987 (M87) der fagplaner for kristendomsfag og livssynfaget inngår. Per Magne Aadanæs gir en nærmere analyse av de to fagprofilene i M 87 sett i et historisk og religionspolitisk perspektiv i *Prismet* nr. 5/2000.

<sup>18</sup> Jf. Aadanæs/Plesner i Diaforsk/Høgskulen i Volda 2000 om KRL-debatten og den politiske prosessen der vi også sammenfatter endringene i fagprofilen fra første utkast til den fagplanen som ble vedtatt i Stortinget 11. Januar 1996.

<sup>19</sup> (Ibid).

**Ingwill Thorson Plesner. Sosiolog, for tiden knyttet til Diaforsk og Høgskulen i Volda, adr: plesner@diakonhjemmet.no**

## Heid Leganger-Krogstad: Norge i utakt?

### En systematisk analyse av forholdet mellom skole og religion i Europa. Del I

Denne artikkelen vil søke å se norsk debatt om forholdet mellom skole og religion i et europeisk lys. Her hjemme har vi vært gjennom en så langvarig og dels opphetet debatt om innføringen av grunnskolefaget *Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering* (KRL-faget) at faren for nærsyntet er stor. Mange synes å tro at det er ordningen, det nye fagkonseptet i seg selv, som skaper strid og ikke opplæring og oppdragelse i en pluralistisk<sup>1</sup> virkelighet. KRL-debatten har vist en tendens til å ville forenkle en komplisert virkelighet. Dette kommer for det første til syne i ønsket om å forvise religion til ett fag i skolen, slik at alle de øvrige fagene framstår som 'nøytralt' sekulære og for det andre i ønsket om å løse samfunnets pluralismeproblem innenfor rammen av dette ene faget (Plesner, 1998, 160–166).

Behovet for å sette den norske debatten om skole og religion inn i et videre europeisk perspektiv skal her aktualiseres ved hjelp av to synspunkter. Norge framstilles ofte som en konservativ utpost når det gjelder å fastholde en religiøst innholdsbestemt overbygning for skolen som sådan. Gunn Imsen finner det iøyenfallende at: «det bare er Norge som har en kristen formålsbestemmelse» (Imsen, 1997, 121).<sup>2</sup> Dansken Tim Jensen har på sin side tatt til ordet for en sekularisering av selve religionsfaget i skolen i den hensikt å kunne finne fram til et felles religionsfag for hele Europa, en «Euro-religion» (Jensen, 1999a, 29).<sup>3</sup>

En forventning om at både skolesystemer og religionsundervisning i Europa beveger seg i sekulariserende retning ligger altså

under utsagnene hos begge disse forfatterne. Under Imsens utsagn lurer forestillingen om at Norge er et sært land som henger etter i en slik utvikling.<sup>4</sup> Jensen uttrykker et program for en felles framtidig europeisk ordning. Er det realistisk? Stemmer disse synspunktene overens med europeisk virkelighet?

Artikkelen vil gi en systematisert framstilling av hvordan forholdet mellom religion og skole håndteres i ulike europeiske land. Den er et forsøk på å systematisere de ordninger som tas i bruk for å operasjonalisere religion inn i skolen, samfunnets viktigste oppdragsinstitusjon. Pretensjonen er ikke å gi en oversikt over hele det europeiske landskapet, men å se de ulike landene som eksempler på de ulike ordningene som er i bruk. Jeg har valgt å systematisere de ordningene som er i bruk ved å skille mellom system-, skole- og fagnivå. Denne systematiseringen ligger til grunn for artikkelens disposisjon:

- Religionsbaserte skolesystem
  - Et felles system
  - Parallele systemer
- Religionsbaserte skoler
- Religionsundervisning i skolen:
  - – en sak for trossamfunnet
  - – et samarbeidsprosjekt mellom trossamfunn og skole
  - – et ansvar for skolen
- Ingen religionsundervisning

En slik inndeling innebærer at dersom religion er bestemmende på systemnivå, så er den vesentlig på de lavere nivåene, det vil si på institusjons- og fagnivå samtidig. Når jeg nevner landene som eksempler på ulike ord-

ninger, plasserer jeg landet under den ordningen jeg mener er mest typisk for landet. Landet kunne også ofte passe inn på et lavere nivå.<sup>5</sup> I gjennomgangen vil også pågående skolepolitiske debatter bli omtalt.

### Organiseringen av obligatorisk opplæring – i utvalgte land

Samfunnets obligatoriske grunnleggende opplæring er av noe ulik varighet i ulike land i Europa. De fleste land har 9–11 års obligatorisk skolegang fordelt på to trinn 'primary education' og 'lower secondary education', der et skolebytte eller skoletrinnskille i 11-årsalderen synes ganske vanlig.<sup>6</sup>

En oversikt over alle landene i Europa er umulig da skiftningene i Øst-Europa i postkommunistisk tid er såpass omfattende og raske at dekkende beskrivelser er ikke er tilgjengelig.<sup>7</sup> Religionsundervisning i en eller annen form er under oppbygging i land der religion og skole lenge har vært uforenlige størrelser og religion således har vært forbudt emne. Mange ulike løsninger er under utprøving samtidig, og hvordan disse landene vil ordne forholdet mellom religion og skole på sikt, kan bare tiden vise. Framstillingen vil derfor ha en viss vesteuropeisk overvekt.

Ingen har så langt gitt et komplett bilde av religion og skole i Europa. Det er nylig utgitt en framstilling over religionsundervisning i 24 land der hvert land blir presentert av en fagkyndig representant (Schreiner, 2000b). Fokus er imidlertid i hovedsak på religion på fagnivå, og den blir derfor tidvis mangelfull i denne sammenheng. En oversiktstabell over ordningen for religionsfaget i 39 ulike land finnes også i en ajourført stand.<sup>8</sup> Mer utførlige oversikt over sentrale vest-europeiske land gir Elisabet Haakedal (Haakedal, 1983; Haakedal, 1984; Haakedal, 1986; Haakedal, 1997, 196-204). Utredningen *Identitet og dialog* bringer et utblikk mot England, Sverige og Danmark uten å skjele til at det ligger ulike skolesystemer til grunn (NOU 1995:9, 21–27).

Når en sammenlikner operasjonaliseringen av religion inn i skolen i ulike land, må en ta det forbehold at historiske og kulturelt bestemte forskjeller mellom landene vanskelig kan fanges inn. Religionsundervisningen arter seg høyst ulik og årsaken er den kontekst religionsundervisningen befinner seg innenfor. Her vil tre forhold ha grunnleggende betydning:

- Religionslandskapet
- Skolesystemet
- Forholdet mellom religion og stat (Schreiner, 2000b, 8).

Det europeiske religionslandskapet kan grovt skisseres slik: De søreuropeiske landene er i hovedsak katolske, likeså Irland, Polen, Litauen, Ungarn, Belgia, Østerrike og Frankrike. Skandinaviske land samt Estland er i hovedsak protestantiske. Blandet katolsk og luthersk konfesjonell status har Nederland og Tyskland. England med en dominant anglikansk kirke og Hellas og Romania med dominante ortodokse kirker skiller seg ut. Tsjekkia og Latvia er eksempel på østeuropeiske stater med tre konfesjoner: luthersk, katolsk og ortodoks.

### Pluralismen som felles utfordring

Felles for alle land i Europa er den tiltakende pluralisering som følger av globalisering og internasjonalisering. Skolens totale tradisjonsformidling er basert i bevisste preferanser og verdivalg. Disse preferansene er oftest gjort på basis av tradisjonell pluralitet, det vil si stabile gruppedannelser i samfunnet og som gjennom historien har formet skolesystem og skoler. Samtidig ser man at endringer i religionsundervisning i skolen i dag kommer for å kunne besvare det økende innslag av både flerreligiøs pluralitet og moderne pluralitet. Den moderne pluraliteten er karakterisert av flyktige og situasjonsbestemte gruppedannelser.

Pluraliteten innebærer større eller mindre grad av konkurrerende verdier innenfor alle samfunn i Europa, og følgen er interes-

semotsetninger i oppdragelsesspørsmål. Disse motsetningene topper seg i spørsmålet om skolens verdigrunnlag og form og innhold i religionsundervisningen i de fleste land. En ser at det er konstante diskusjoner mellom de ulike partene i interessekonflikten: foreldre, staten, skolen, barna og trossamfunnet.

Foreldre har sterke rettigheter når det gjelder å beslutte om egne barns religiøse og etiske oppdragelse og overdrar sitt mandat til skolen med ønske om få sine interesser ivaretatt på vegne av egne barn. Staten har kollektivet i fokus og har oftest en bevisst intensjon om å bygge en viss grad av nasjonal enhet og samhold på tvers av kulturer, geografi, klasse, etniske grenser og religioner gjennom skolen. Skolen (med lærerne i fokus) har et overdratt mandat fra foreldre og samfunn, men er samtidig selvstendig aktør som profesjonell oppdragelsesinstitusjon. Barna selv har en opplæringsrett for gjennom skolen å kunne tilegne seg nødvendig kvalifikasjoner for å greie seg i samfunnet. Trossamfunnene<sup>9</sup> ønsker å ivareta interessene til sine medlemmer også innenfor skolen, samt sikre at deres religion framstilles i overensstemmelse med institusjonens egen oppfatning.

Religionsforskjeller og grunnleggende motsetninger mellom ulike ideologiske helhetssyn er ikke enkelt å operasjonalisere inn i skolesammenheng i noe samfunn. Spesielt ikke dersom en har en bevisst idé om at skolens religionsundervisning i vid mening skal ha betydning på lang sikt som brobygger mellom befolkningsgrupper i samfunnet. Det forutsettes da at innsikt i religion gir forståelse og respekt for kulturforskjeller som kommer samfunnet til gode. Innsikt i religioner og livssyn gir barn og unge en mulighet for å delta i en kvalifisert drøfting av etiske utfordringer i mikro- og makrosamfunnet samt motivasjon til å bidra til løsninger. Religion viser seg å være bestemmende for grunnleggende valg på ulike nivå i sammenheng med skole: Selve skolesystemets opp-

bygging i en del land er basert på enhetlig religiøs eller ideologisk kultur eller avspeiler kompliserte religionskonflikter i samfunnet. På *institusjonsnivå* kan enkeltskoler ha en religiøs eller ideologisk basis som bestemmer innhold og tilrettelegging av hele virksomheten. Til sist har vi *fagnivået*, der tilretteleggelsen av selve skolefaget avspeiler den konteksten faget er blitt til innenfor. Her kan religionsundervisningen forstås som trossamfunnets eller skolens egen eller en kombinasjon av begge deler. Relasjonene mellom religion og skole dreier seg altså om mer enn tilretteleggelsen av et skolefag.

### Religionsbaserte skolesystem

Et felles system for alle

Skolesystemene i mange land har en verdivalgbasis som overensstemmer med den dominerende religiøse eller ideologiske institusjon i samfunnet. Dette har sammenheng med at utdanning av allmuen historisk ble ansett som en religiøs/ideologisk oppgave, ofte bygget opp av eller i nært samarbeid med landets dominerende religionssamfunn. Det har gitt en romersk-katolsk skole i søreuropeiske land som *Italia*, *Spania* og *Malta*, greskortodokse skole i *Hellas*, islamsk skole i *Tyrkia* og en ateistisk skole i *Albania* (og i østblokkland i kommunistisk tid) (Schreiner, 1999c; Schreiner, 2000a). Religion/ideologi, nasjon og skole utgjør altså en enhet. Skolesystem, skole og fag harmonerer, og faget er konfesjonelt. Religionsundervisningen fungerer som trossamfunnets trosopplæring.

I *Italia* er den romersk-katolske kirken dominant. I skolen gis det religionsundervisning av katolsk type i regi av kirken. Lenge hadde foreldre plikt til å sende barna sine til denne, men den ble gjort frivillig i 1991. Intet alternativt fag er utviklet. 90 % av befolkningen er romersk-katolsk, og den samme prosent av elever følger religionsundervisningen. Nå er imidlertid Italia i følge italiensk konstitusjon fra 1984 en multikul-

turell stat. Noen religiøse minoriteter har nylig kjempet fram retten til å tilby religionsundervisning i skolen, men staten dekker ikke utgiftene til denne (Graziella Gandolfo-Censi i Schreiner, 2000b, 107–109).<sup>10</sup>

Ordningen fungerer bare i virkelig homogene kulturer, eller i kulturer som av staten ble gjort/gjøres tilsynelatende homogene gjennom meningstvang. Innenfor delstater eller regioner som er relativt enhetlige, kan en gjenfinne ett religiøst bestemt skolesystem, altså en tydelig katolsk eller protestantisk skole. Tiltakende flerkultur over hele Europa, fører til en disharmoni mellom skolesystem og sosiokulturelle forhold. Noen av disse landene har tatt konsekvensen av dette ved å gjøre religionsundervisningen frivillig for elever som ikke tilhører det dominante trossamfunnet. Dette gjelder både i Hellas og Spania. I Hellas får elever som ikke tilhører ortodoks tro, fritak (Georg Tsakalidis i Schreiner, 2000b, 77). Ellers er stat, kirke og nasjonalisme i Hellas sterkt sammenvevet. Dette kommer til uttrykk gjennom lærebøkene, som er statlig produserte og uten alternativer. Innenfor hvert fag er det en godkjent lærebok (Makrinioti & Solomon, 1999). I Spania, der undervisningen gis av i hovedsakelig kirkelig tilsatte lærere, ble alternativ religionsundervisning iverksatt i 1995.<sup>11</sup>

De skandinaviske landene har med sine dominante lutherske kirker, dels av statskirkelig type, historisk sett hørt til i denne gruppen. Utdanning var fra starten av et kirkelig anliggende, og skole, kirke og nasjon hadde nære bånd. Skolen har med tiden utviklet seg til en så selvstendig institusjon at jeg finner det i dag unaturlig å rubrisere skolene i Skandinavia under religionsbaserte skolesystemer. Pluraliteten har gjort sitt inntog innenfor de skandinaviske landene til ulik tid og i forskjellig tempo. Landene har hver sine diskusjoner om skolens verdigrunnlag og om religionsundervisningens rolle og innhold.

#### Parallele systemer

I «blandede» land der flere kirkesamfunn befinner seg side om side, gjenfinnes de konfesjonelle skillelinjene i organiseringen av skolesystemet. I Europa er det ganske vanlig å finne et parallelt system av katolske og evangeliske skoler. Denne løsningen finnes i konfesjonelt sett todelte regioner eller land, og ordningen er lik uavhengig av styrkeforholdet mellom de to. I andre land eller regioner med større kulturelt mangfold kan man finne at det er nødvendig med et tredelt skolesystem. En ser offentlig sekulære eller multikulturelle skoler parallelt med (mer eller mindre) private religionsbaserte skoler, katolske eller evangeliske. Foreldrene har retten til å velge det skolesystem for sine barn som representerer det verdisyn og religiøse ståsted som de ønsker at skolen skal bygge hele sin opplæring og oppdragelse på.

*Irland* (republikken) er et godt eksempel på parallelle religionsbaserte skoler. De aller fleste skolene er eid og drevet av Den romersk-katolske kirke (hele 3 400 skoler), men parallelt med disse skolene finnes det skoler drevet av «one or other of the various religious orders» (560 skoler), protestantiske skoler (193 skoler), multikonfesjonelle skoler (14 skoler), en jødisk og en muslimsk skole. Staten støtter alle disse skolene. Religiøst grunnsyn ligger altså i bunnen for skolesystemet som sådan.<sup>12</sup> Religionsundervisningen skolen gir er konfesjonell og støtter opp om skolens religiøse grunnlag.<sup>13</sup> Forbindelsen mellom religionssamfunn og skole er meget tydelig. Kristendomsundervisningen i skolen har ligget så nær opp til kateketisk trosformidling at den har vært underlagt en lov fra 1878 som gjør religionsfaget unntatt fra eksaminasjonskravene for andre fag. Å bli eksaminert om religiøs tro ble ansett som utilbørlig. På slutten av 1990-tallet ble dette forbudet mot å underlegge faget vanlige eksamenskrav debattert, og nye regler har trått i kraft fra starten av det nye tusenåret. Man forventer at faget dermed skal få økt status og større likebehand-

ling med andre fag i skolen (L. Philip Barnes i Schreiner, 2000b, 99–106).

I *Nord-Irland* har skolesystemet hatt en utvikling som er mer lik Storbritannia for øvrig, selv om en i dag ser klare juridiske og organisatoriske forskjeller (Jackson, 1997, 75). Her finnes et parallelt skolesystem av private, katolske skoler og statlige (i praksis protestantiske) skoler. Kirken har en langt sterkere styring med de katolske skolene enn det de tilsvarende protestantiske kirkene har over det statlige skolesystem der deres barn er elever. Bosettingsmønsteret følger i ganske stor grad konfesjonelle skillelinjer, og fordelingen av skolene samstemmer med befolkningens religiøse og kulturelle sammensetning: 40 % katolikker og 50 % protestanter (flest presbyterianere). Det finnes også til en viss grad parallelle skoler innenfor samme geografiske områder, og foreldrene velger om de vil sende barna sine til katolske eller protestantiske skoler. I 1981 ble den første interkonfesjonelle skolen etablert. Den hadde et likt antall protestanter og katolikker blant lærere og elever. I dag går 4 % av elevene i slike skoler (Barnes i Schreiner, 2000b, 60–67). Etableringen av de interkonfesjonelle skolene er et ledd i en bevisst integreringspolitikk i Nord-Irland. De er et virkemiddel for å skape forståelse på tvers av kulturelle skillelinjer i den hensikt å bygge freden i Nord-Irland (Schreiner, 1999c). Et program for 'oppdragelse til gjensidig forståelse' ble satt ut i livet i alle landets skoler i 1985 (Pollard, 1997, 151).

*Nederland* er et svært tydelig eksempel på et samfunn med parallelle skolesystemer. Ikke bare skolesystemet, men hele samfunnet er blitt nærmest konfesjonelt og ideologisk segmentert og søyledelt, basert på en pillariseringspolitikk (verzuiling) fra 1920 og fram til i dag (Miedema & Spinder, 1997, 89–90). Det eksisterer henholdsvis katolske, evangeliske/protestantiske og sekulære skoler, universiteter, politiske partier og nærings- og samfunnsinstitusjoner av alle slag. Hele 70 % av elevene går i kristne pri-

vatskoler (Hans Spinder i Schreiner, 2000b, 117). Av alle skoler er 1/3 henholdsvis katolske, protestantiske og sekulære offentlige.<sup>14</sup> Skolene har tilsettingsmyndighet og velger lærere på basis av religiøst og/eller pedagogisk grunnsyn. De private, katolske skolene har klare institusjonelle forbindelser med kirken. Slike forbindelser er langt svakere når det gjelder flertallet av de protestantiske skolene, men undervisningsmateriellet som anvendes er har et tydelig kateketisk-kirkelig grunnpreg, laget av den nederlandske søndagsskoleunionen og «more characterised by rituals than by teaching» (Spinder i Schreiner, 2000b, 120).

Religionsundervisningen i de fleste private grunnskolen er i ferd med å endres kraftig på grunn av tydelige endringer i elevsammensetningen. Sekularisering og flerreligiøsitet er økende virkelighet også for de religionsbaserte skolene. I Nederland er 34 % av befolkningen katolske, 25 % protestantiske, 3 % muslimer og hele 37 % uten religiøs tilknytning. Skolene praktiserer åpne inntaksprosedyrer og velger således ikke elever ut fra religiøs tilhørighet. En særskilt utfordring for skolesystemet er den voksende andel muslimer i det nederlandske samfunnet. Et betydelig antall av nederlandske muslimer går i de kristne privatskolene, og det innebærer en utfordring for skolenes profil.<sup>15</sup> Muslimske foreldre synes å foretrekke religiøst tydelige skoler framfor sekulære offentlige skoler. Tilpasningen til den økende pluraliteten arter seg annerledes i katolske enn protestantiske skoler. De katolske skolene har tettere kirkelig tilknytning og dermed et mindre handlingsrom (Miedema & Spinder, 1997, 88).

I kontrast til de konfesjonelle skolene har de offentlige lenge definert seg som nærmest ikke-religiøse. I de offentlige skolene gir de ulike religionssamfunnene og 'the Humanist Association' parallelle undervisningstilbud innenfor skolens rammer, men den finansielle støtten til denne har vært mangelfull og er derfor ikke iverksatt overalt (Miedema & Spinder, 1997, 94).

I den seinere tid har myndighetene tatt tak i de offentlige skolenes tendens til å definere seg som ikke-religiøse, fordi man ser det misvisende og utilstrekkelige i å definere seg selv i kontrast til noe annet. En følge av dette er blitt at de har valgt å formulere et basisinnhold for skolene i positive vendinger: «Der öffentliche Unterricht Wird zu Achtung vor jeder Religion oder Weltanschauung erteilt» (Artikkel 29 i basisskoleloven fra 1985). Basisskolen er for barn mellom 4 og 12 år. Loven har ført til et obligatorisk undervisningsemne «Geistige Strömungen (Geestelike Stromingen)» som skal integreres i skolens fag (Spinder i Schreiner, 2000b, 119). Elevene skal på en objektiv måte informeres om religioner og livssyn. Den offentlige skole i Nederland beveger seg med dette fra visjonen om nøytralitet i religiøse spørsmål til en aktiv plural målsetting «aktiver Pluriformität»<sup>16</sup> (Miedema & Spinder, 1997, 92).

I nederlandsk kontekst ser en at et parallelt religions/ideologibasert skolesystem utvikler seg i retning av mer fristilte skoler med ulike skoleidentiteter (Miedema & Spinder, 1997). Skoleidentiteten formes først og fremst av det verdimesse helhetssyn skolen baserer undervisningen på, enten dette er konfesjonelt og enhetlig, preget av visjonen om nøytralitet eller er aktivt pluralt. Skoleidentiteten er viktig del av selv-presentasjon i markedsføringen av skolene.

#### Religionsbaserte skoler

Når historisk etablerte (religiøst baserte) og ganske oversiktlige skolesystemer går i oppløsning og mangfoldet av mer selvstendige enkeltskoler blir synlig, kan vi anvende benevnelsen: religionsbaserte skoler. Skolene har oftest røtter i historisk etablerte systemer altså tradisjonell pluralitet, men har med tiden utviklet større og større grad av selvstendig skoleidentitet. I et mangfoldig skolesystem har foreldrene en reell mulighet til å velge skole: offentlige eller private, på basis av religion eller ideologi i rimelig nær-

het til bosted. Enkeltskolene innenfor et mangfoldig skolesystem utvikler ofte en gjennomgripende verdiprofil. Det betyr at verdiene skolen håndhever, er begrunnet i en bestemt religiøs tradisjon (eller ideologi) og kommer til uttrykk i skolens totale virksomhet gjennom samværsformer, tradisjoner og fag.

Det *engelske* skolesystemet har tradisjonelt blitt sett på som et todelt skolesystem ('the dual system') med offentlige 'county schools' og 'voluntary schools'. Fra 1. september 1999 snakker engelskmennene imidlertid selv om et skolesystem inneholdende 4 kategorier skoler som mottar offentlig støtte og derfor regnes som del av et statlig skolesystem.<sup>17</sup> Det dreier seg om 'Voluntary Aided -', 'Voluntary Controlled -', 'Foundation -' og 'Community schools'. De tre første typene kan være religionsbaserte, «schools with a religious foundation.» Drøyt 1/3 av skolene er religionsbaserte (David Lankshear i Schreiner, 2000b, 56). De øvrige, kalt «schools without religious foundation», finnes innenfor alle de fire ovennevnte skoletyper. 'Community schools' er offentlige skoler og har etter en bestemmelse fra 1870 ingen konfesjonell basis. Dette er besluttet selv om Den anglikanske kirke er en statskirke. De religionsbaserte skolene kan ha religions- og kirkesamfunn både som eiere og drivere av skolene. Den offentlige økonomiske støtten varierer i størrelse avhengig av driftsform. I England finner en derfor et skolesystem som omfatter så mange ulike skoletyper og eie- og driftsformer at det egentlig blir på skolenivå en kan snakke om religionsbaserthet.

Religionsundervisningen ved 'Voluntary Aided Schools' kan være konfesjonell oftest i overensstemmelse med skolens eier eller driver. De fleste av disse skolene er kristne.<sup>18</sup> De øvrige skoleformene har en religionsundervisning basert på 'Agreed Syllabus' besluttet av 'Local Educational Authority' (LEA). LEA består av representanter for lokale myndigheter, lærerorgani-

sasjoner, the Church of England og andre kirke- og religionsamfunn. Alle 4 grupper har stemmerett og 'agreed' innebærer enighet om læreplanen/pensum fra alle 4 gruppene. Læreplanen må revideres hvert 5. år. Dette innebærer at religionsfaget har en lokalt tilrettelagt beslutningsprosess. Med ny skolelov i 1988 ('The Educational Reform Act') fikk en nasjonale læreplaner i de fleste andre fag.

Den flerreligiøse virkeligheten har preget engelsk religionsundervisning og den religionspedagogiske debatt siden begynnelsen av 1970-tallet. Mens utfordringene fra sekulariseringen dominerte 1960-årene, så var det pluralismens utfordringer som overtok oppmerksomheten i fra 1970 (Haakedal, 1983, 17ff; Haakedal, 1984). Toneangivende her ble den flerreligiøse 'multifaith' tilnærmingen til religionsundervisning som *Birmingham Agreed Syllabus of 1975* stod for (John Hull) (Haakedal, 1983, 44-48). Religion ble studert ved å sammenlikne fenomener som bønn, høytider, pilegrimsreiser, måltid, fest, hellighet, faste og gudshus i de ulike religionene. Menneskets åndelige søken anvendes som redskap til å bygge fellesskap på tvers av kulturer. 'Multifaith'-undervisningen tilrettelegges oftest gjennom en tematisk tilnærming. Det er beslutningen om at skolen skal «promote the spiritual, moral, cultural, mental and physical development of pupils at the school and of society» (Education Reform Act, 1,2 para 2) som har gjort religionsundervisningen obligatorisk. Foreldreretten er imidlertid fundamental, og det finnes en generell rett til å frita eget barn fra religionsundervisning innenfor alle typer skoler (Lankshear i Schreiner, 2000b, 57). Tallet på elever som søkes fritatt fra religionsundervisning, er svært små på landsbasis (Rudge, 1995, 23).

De pågående debatter innenfor engelsk religionspedagogikk dreier seg for tiden om religionsbegrepet som ligger til grunn for en 'multifaith'-undervisning. Det er økende uro særlig blant foreldre for at det ligger et

harmoniserende religionsbegrep til grunn. John Hicks harmoniserende religionspedagogiske teori og Trevor Coolings systematiske<sup>19</sup> og dermed mer konfliktbevisste tilnærming er eksempler på motsatte ståsteder (Hick, 1989) (Cooling, 1992).

Engelsk skolepolitikk når det gjelder religionsundervisning vurderes ganske ulikt av forskjellige religionspedagoger. Michael Grimmitt<sup>20</sup> vurderer skoleloven av 1988 som et tilbakeslag som har brakt religionsundervisningen i engelsk skole 30 år tilbake i tid. Årsaken er at loven krever at læreplanene i faget må avspeile at de religiøse tradisjonene i Storbritannia er hovedsakelig kristen. Dette førte til en konkurransetone mellom medlemmene i de ulike religionssamfunnene og førte til en mengde debatt innenfor LEA som han vurderer som høyst usunn. Bokstavelig lesning av loven førte til et krav om å tillegge kristendommen 51 % av innholdet i faget, for å ivareta «i hovedsak». Samtidig økte tendensen til å presentere religioner etter en systematisk modell i motsetning til den tematiske. Dette gir ikke elevene mulighet for å utvikle en forståelse for religion i generell forstand. LEA's lokale valgfrihet er blitt begrenset av at to nasjonale mønsterlæreplaner er utviklet av en nasjonal instans kalt Qualification and Curriculum Authority i 1994. Disse er utviklet i samarbeid med trossamfunnene og arbeidsprosessen førte til en ytterligere tendens til å behandle religion som separate systemer. Grimmitt omtaler dette tilbakeslaget for engelsk religionsundervisning som religionsundervisningens babylonske fangenskap (Grimmitt, 1999). En annen medspiller i strømlinjeformingen er det engelske systemet for skoleinspeksjon gjennom 'Office of Standards in Education' (OFSTED). Religionsbaserte skoler får oftest besøk av inspektører som har særegen bakgrunn for dette. Gjennomgangen av inspeksjon ved skoler basert på en minoritetsreligion i engelsk sammenheng kan likevel by på særegne utfordringer, blant annet at pensum i fagene

tilpasses den nasjonale læreplanen, slik Judy Keiner redegjør for når det gjelder de jødiske skolene (Keiner, 1996).

De daglige amlingsstundene 'the act of worship' eller 'collective worship' som er felles for alle elever i engelske skoler, er viktig del av religionsundervisningen. Uavhengig av om skolen er religionsbasert eller ei skal samlingsstunden ha et mønster «which is broadly and mainly of Christian character» (Skoleloven fra 1988) med mindre skolen søker særskilt tillatelse fra LEA om å ha et annet innhold. Religionsbaserte skoler har samlingsstunder som i all vesentlig grad avspeiler den konfesjon skolen er basert i. Samlingsstunden vil likevel ved en del skoler med tydelig flerkulturelt elevgrunnlag ofte utvikles i en økumenisk eller religionsdialogisk retning. Samlingsstunden er gjenstand for en heftig debatt i engelske skoler. Samlingsstunden, slik det ligger i benevnelsen 'act of worship', ligger nær religionsutøvelse og berører dermed pluralismen som problem i større grad enn et kunnskapspreget og informativt religionsfag oftest vil gjøre. «The Act<sup>21</sup> specifically prohibits indoctrinatory teaching» (Jackson, 1997, 77).

**Andre del av denne artikkelen kommer i neste nummer**

#### Noter

- <sup>1</sup> For en grundig drøfting av pluralitet og pluralisme, henviser jeg til Geir Skeies avhandling *En kulturbevisst religionspedagogikk* (Skeie, 1998). Han anvender det deskriptive 'pluralitet' om det eksisterende mangfold av kulturer og religioner, og han bruker 'pluralisme' om drøftingen av de normative spørsmål pluraliteten reiser.
- <sup>2</sup> Imsen (1997) sammenlikner formålsbestemmelsene i Sverige, Danmark, Finland og Norge.
- <sup>3</sup> «I propose a kind of secular informative, critical and pluralistic RE, guaranteed and run by the secular state. Such an RE will not, I admit that, aim at some kind of religious knowledge of religion, but at knowledge and information, but it will make it impossible for parents to withdraw their children from RE. (...) I want an RE closer to the Enlightenment-traditions of Europe and the study and science of religion. An RE which together with the other

school subjects and the school as such can function as a »bastion of liberal rationalism« . Jensen, lektor ved Center for Religionsstudier ved Odense Universitet, hevder at dette er videreføring av en ide fra en konferanse i 1994 innenfor Europa-Parlamentets School-and-out-of-School Education Section.

- <sup>4</sup> Det er hele bokens begrensede refleksjon omkring skole og religion, verdigrunnlag og flerkultur, foreldremandat og oppdragelse som får meg til å tolke dette utsagnet på denne måten.
- <sup>5</sup> Kan religion plasseres kun på fagnivå? Nei, egentlig ikke. Religion vil i en eller annen form ha betydning i skolens liv som sådan. Det er likevel en forskjell på religionsbaserte skoler og skoler som i hovedsak behandler religion som et fag. Som religionsbaserte skoler regner jeg bare de som har en religiøs innholdsbestemt basis for hele sin drift. Det innebærer at Norge tross sin historiske fortid med et religionsbasert skolesystem, i dag tross sin formålsbestemmelse neppe er et typisk eksempel på et land med religionsbasert skolesystem.
- <sup>6</sup> Jf. gjennomgangen av de ulike lands organisering av obligatorisk skolegang i (Schreiner, 2000b).
- <sup>7</sup> Representanter for landene har mer enn nok med å finne praktiske løsninger i møte med de store behovene de ser og med å føre den interne debatt og dialog. Vestlige forskere har vist en noe lunken interesse for å følge utviklingen. Dokumentasjon av situasjonen er derfor ganske mangelfull.
- <sup>8</sup> Utarbeidet av Peter Schreiner, medarbeider med særlig ansvar for internasjonalt arbeid ved Comenius Instituttet i Münster. I tabellen er følgende parametre angitt: 1) Kristne konfesjoner/andre religioner, 2) valgfag/obligatorisk fag/obligatorisk fag med fritaksrett 3) parallelle tilbud/alternativt fag 4) læreplansansvarlig og 5) spesielle forhold. Opplysninger om religionsundervisning i Georgia, Makedonia, Slovenia, Ukraina, Hviterussland og Kypros er mangelfulle (Schreiner, 2000a, 8-9). Europarådet (Council of Europe) har 41 medlemmer (Schreiner, 2000b, 11).
- <sup>9</sup> Trossamfunn og religionssamfunn brukes her ganske sideordnet om registrerte religiøse og livssynsmessige organisasjoner. Tidvis vil jeg anvende begrepet kirkesamfunn eller kirke- og religionssamfunn for å klargjøre om diskusjonen i hovedsak er mellom kirkesamfunn (kristne konfesjoner) altså knyttet til en intern pluralisme eller mellom kirker på den ene side og andre religioner på den annen, et uttrykk for ekstern pluralisme.
- <sup>10</sup> Siden det er hele 24 bidragsytere i denne redigerte boka som jeg gjør meg mye bruk av, fører jeg referansene på denne måten uten å gjenta alle forfatternavnene i litteraturlisten.
- <sup>11</sup> I spansk skolelov Royal Decree 2438/1994 fra 16. desember 1994 om religionsundervisning er det gitt frihet for andre religiøse grupper til å gi sin religionsundervisning i offentlige skoler (Kilde: [http://www.mju.es/ar\\_n09\\_i.htm](http://www.mju.es/ar_n09_i.htm) nedlastet 15.05.00). De alternative tilbudene har vist seg å føre til en ujevn konkurranse med det tradisjonelle

faget på grunn av en snillere vurderingsordning (Anxo Pazas-Vina i Schreiner, 2000b, 151-158).

- <sup>12</sup> Kun (117) skoler for elever med spesialpedagogiske behov er utenfor dette religionsbestemte skolesystemet.
- <sup>13</sup> Fritaksreglene fra en konfesjonelt bestemt religionsundervisning er laget med tanke på foreldre (protestantiske) som bor geografisk slik at deres barn ikke kan søke seg til en protestantisk skole. Disse barna får fritak fra den konfesjonelle romersk-katolske undervisningen.
- <sup>14</sup> Et lite mindretall er muslimske skoler, Steinerskoler eller skoler basert i alternativ pedagogisk teori. En del konservative lutherske skoler har som mål å bygge en enhetlig konfesjonell kultur gjennom nær kontakt med barnas foreldre og kirken. Barna skal få vokse opp innenfor et trygt vern. Medlemskap i det aktuelle kirkesamfunnet er da også inntakskriterium for elever ved disse skolene (Spinder i Schreiner, 2000b, 122).
- <sup>15</sup> Det finnes en interreligiøs grunnskole i Nederland der kristne og muslimske elever går sammen og arbeider med bevisst utveksling av erfaringer fra en religionsundervisning som veksler mellom å foregå i atskilte og felles rom på basis av felles temaer.
- <sup>16</sup> En skole med en «aktiv-pluriforme Identität» er blitt karakterisert med følgende stikkord: En skole for

alle elever. Respekt for barnets religiøse- og livssynsmessige bakgrunn. Offentlige skole er møtested for alle. En aktiv framstilling av forskjellighet i verdensanskuelser og samfunnsyn i undervisningen (Miedema & Spinder 1997, 92).

- <sup>17</sup> 'Independent schools' som omfatter privatfinansierte skoler, blant annet kostskoler, faller helt utenom dette.
- <sup>18</sup> Det finnes imidlertid 25 jødiske 'primary and secondary schools' som drives med statlig støtte. Den første ble grunnlagt allerede i 1817. Tilveksten av jødiske skoler har vært størst etter 1960.
- <sup>19</sup> Hver religion blir presentert som en helhet på basis av sin selvforståelse.
- <sup>20</sup> Vurderingene hans stemmer ganske godt overens med Robert Jacksons.
- <sup>21</sup> Education Reform Act of 1988, dvs. skoleloven.

**Heid Leganger-Krogstad,  
amanuensis ved ILS («Ped.sem»),  
Universitetet i Oslo, adr:  
[heid.leganger-krogstad@ils.uio.no](mailto:heid.leganger-krogstad@ils.uio.no)**

Denne artikkelen er «lånt» fra boka *Forskning og fundering* med undertittel: Religion og religiøsitet i skole, kirke og samfunn. Boka utgis av Tapir forlag den 10. november og er festskrift til Ole Gunnar Winsnes. I tillegg til artikkelen av Heid Leganger-Krogstad er det artikler av blant andre Erling Birkedal, Knud Eivind Bugge, Sigmund Harbo, Thomas Luckmann, Dagfinn Rian, Sven-Åke Selander, Geir Skeie.

**Peder Gravem:**

## Bør KRL-faget endrast?

### Bakgrunn

Debatten om det nye grunnskolefaget KRL – *Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering* – har enno ikkje falle til ro. Det er fleire grunnar til dette. For det første meiner ulike minoritetsgrupper framleis at deira interesser ikkje er godt nok sikra.. Eit klart uttrykk for det er at Human-Etisk Forbund og Islamsk Råd støttar rettssaker mot staten der foreldre prøver å få fullt fritak frå faget<sup>1</sup>. For det andre har det vore ein føresetnad at faget og fritaksordninga skulle evaluerast etter tre år. Ei forskingsbasert evalueringa skal avsluttast denne hausten. På det grunnlaget vil departement og storting så måtte ta stilling til om faget eller fritaksordninga bør endrast. Dermed er faget nok ein gong sett på den politiske dagsorden. Da kan vi også vente ein ny debatt om faget.

Mange har alt kome med innspel og signalisert at faget bør endrast. I skrivande stund er resultatet av evalueringa ikkje tilgjengeleg. Difor vil eg i denne artikkelen heller ikkje ta konkret stilling til eventuelle endringar av faget. Det kan først gjerast når evalueringsgruppa har avslutta sitt arbeid.

### Problemstilling og opplegg

I staden skal eg prøve å klargjere nokre andre sentrale *premissar* for ein *debatt* om endringar av faget. Som utgangspunkt og grunnlag for ein slik debatt trengst det ei presis tolking av faget. Vi må med andre ord ha eit klart og skarpt bilete av det faget som det er tale om å endre. Difor skal eg gjere greie for det vi kan kalle KRL-faget sin *fagprofil*. Det er av interesse også fordi vi framleis kan møte nokså sprikande tolkingar av faget.

Med utgangspunkt i fagprofilen skal eg så drøfte kva type endringar det kan vere rom for *innanfor* fagprofilen, og kva endringar

av faget som vil gje ein *annan* fagprofil. Samtidig vil eg argumentere for at sjølve fagprofilen ikkje bør endrast. Etter mitt syn vil det gje eit fag som på ein dårlegare måte vil løyse faget sine oppgåver i eit fleirkulturelt og fleirreligiøst samfunn.

### Fagprofilen

*Fagprofilen* står her som eit uttrykk for kva karakter faget har ut frå læreplanen sine overordna mål og prinsipp<sup>2</sup>, og ut frå faginnhald og fagstruktur<sup>3</sup>. Det er ein føresetnad at læreplanen blir tolka i samsvar med opplæringslov<sup>4</sup> og diverse forarbeid<sup>5</sup>, politiske retningslinjer<sup>6</sup>, metodisk rettleiing<sup>7</sup> og generell del av læreplanverket<sup>8</sup>.

Fagprofilen kan skisserast ved å peike på faget sine oppgåver, faget sitt forholdet til menneskerettane, dei over ordna måla for faget og prinsippa for faget.

### Faget sine oppgåver

Faget kan seiast å ha tre hovudoppgåver som står i ein viss indre samanheng med kvarandre.

For det første skal faget vere med på å gje elevane visse felles kulturelle og verdimesige referanserammer. I denne samanhengen talar ein om eit felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag<sup>9</sup>. Dette skal stimulere til å utvikle ein viss felles kulturell identitet, bygd på kunnskap og om forståing mellom ulike religion og livssyn. Faget skal vere med på å gje kunnskap som trengst for å vere fullverdig medlem i eit fleirkulturelt samfunn. Samtidig skal det knyte band mellom ulike grupper og kulturar.

For det andre skal faget gje elevane ei betre forståing av og forankring i eigen religiøs eller livssynsmessige tradisjon. På det grunnlaget skal faget også stimulere elevane til å utvikle eiga tru og eigen religiøs eller

livssynsmessig identitet<sup>10</sup>. Dette inneber at faget også skal kunne støtte opp under religiøs og livssynsmessige oppseding i heimen og undervising i regi av eins trussamfunn.

For det tredje skal faget også gje elevane kjennskap til *ulike* religionar og livssyn, og stimulere til forståing og dialog mellom menneske med ulike tru.

Forholdet mellom desse oppgåvene kan tolkast på fleire måtar. Ein kan sjå det slik at ein realiserer den første oppgåva ved at ein samtidig realiserer den andre og den tredje. Men ein kan også spørje om ikkje den første og den tredje oppgåva i realiteten vil verke relativiserande og dermed motverke ei betre forankring i eigen tradisjon<sup>11</sup>. Læreplanverket sine intensjonar er nok at dette er oppgåver som gjensidig er avhengige av kvarandre. Dette er spørsmål som vi skal kome tilbake til.

### Menneskerettar

Det har heile tida vore ein føresetnad at faget skal halde seg innanfor mennesketettane sine rammer<sup>12</sup>. Først og fremst vil det seie at skolen viser respekt for foreldra sitt primære ansvar for oppsedinga. Dette har som kjent resultert i ei ordning med delvis fritak frå visse aktivitetar i faget. Det er aktivitetar som lova omtalar som «religiøse», og som foreldra kan oppleve som praktisering av annan religion eller tilslutning til anna livssyn<sup>13</sup>. Frå skolen si side er det tale om ordinære pedagogiske aktivitetar. Elevar som har fritak, skal – så langt råd er – få tilbod om differensiert undervising innanfor faget. Kort sagt vil det seie at elevane får bruke andre arbeidsmåtar for å nå læringsmåla i faget<sup>14</sup>.

### Mål og prinsipp for faget

Opplæringa i faget har som mål<sup>15</sup>

- at elevane skal få grundig kjennskap til Bibelen og kristendommen som kulturarv og som levande kjelde for tru, moral og livstolking
- at elevane skal bli fortrulege med dei

kristne og humanistiske verdiane som skolen byggjer på

- at elevane skal få kjennskap til andre religionar og livssyn som levande kjelde for tru, moral og livstolking
- å fremje forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulike tru
- å stimulere elevane i deira personlege vekst og utvikling

Prinsippa for faget kan samanfattast slik<sup>16</sup>.

- KRL er eit ordinært skolefag det kunnskap og oppleving går hand i hand.
- Religionar og livssyn skal presenterast ut frå sin eigenart og i samsvar med si sjølvforståing. Men faget skal (i si form) ikkje vere arena for «forkynning», der eitt syn blir gjort gjeldande som det rette.
- Dei same pedagogiske prinsippa skal leggjast til grunn for arbeidet med kristendommen og med andre religionar og livssyn. For så vidt kan ein tale om pedagogisk eller didaktisk likestilling i faget.
- Kvantitativt skal kristendommen ha større plass enn andre religionar og livssyn. Det har både ei historisk og ei aktuell grunngevinga. Dei fleste er tilslutta ei kristen kyrkje, og kristendommen har gjennom tidene sett sitt preg på norsk kultur og samfunn.
- Ut frå eit tilsvarande prinsipp skal det leggjast størst vekt på kristendommen i evangelisk-luthersk versjon. Men samtidig skal undervisinga vere økumenisk open og gje kunnskap om andre kristne trussamfunn.
- Faget skal ivareta elevane sin identitet ut frå eigen tradisjon og fremje dialog i ein felles kultur.
- Faget skal både gje hjelp til å halde fast på eigen ståstad og til å føre dialog ut frå innsikt i det som er forskjellig i ulike religionar og livssyn. Toleranse må difor ikkje forvekslast med relativisme.
- I juridisk forstand skal faget vere «objektivt, nøytralt og pluralistisk», slik internasjonale menneskerettar krev. Pedagogisk

inneber det bl.a. at faget skal gje eit korrekt bilete av ulike religionar og livssyn, at faget ikkje kan presentere ei overtyding som den sanne og at elevane reelt sett får møte fleire religionar og livssyn.

Samanfattande inneber dette bl.a. at faget ikkje skal vere relativistisk, synkretistisk, forkynnande i si formidlingsform, framstille *ei* overtyding som den sanne eller formidle ei reint sekulær livstolkning.

### **KRL som pedagogisk prosjekt for sosialisering og integrering**

Det er ei kjent sak at KRL-faget har vorte til gjennom politiske kompromiss. Det kan også diskutert om den politiske prosessen bak faget har vore den beste. Religiøse og livssynsmessige minoritetar meiner framleis at dei ikkje fekk den plassen dei burde ha fått i prosessen. Desse spørsmåla skal eg ikkje ta opp her. Derimot skal eg drøfte eit anna spørsmål: Er det indre samanheng i den fagprofilen eg no har skissert, eller er faget snarare eit konglomerat av uforeinlege eller usamanhengande bitar?

Etter mitt syn kan det påvisast ein klar indre samanheng i fagprofilen. Fagprofilen er å forstå som uttrykk for eit pedagogisk prosjekt for sosialisering og integrering av individ og grupper i eit fleirkulturelt og fleirreligiøst samfunn.

#### *Individnivå*

Som pedagogen Thor Ola Engen kan vi skilje teoretisk mellom ulike sosialiseringforløp i eit fleirkulturelt samfunn<sup>17</sup>. Når vi tenkjer oss at det er *verdifellesskap* mellom heim og skole, kan dette gje grunnlag for *forsterkande sosialisering*. Det er eit vidt, pedagogisk verdiomgrep som er nytta her. Verdiar omfattar både kulturelle, moralske, religiøse og livssynsmessige overtydingar. Har ein forsterkande sosialisering som pedagogisk mål, må elevane skjermast i forhold til det fleirkulturelle samfunnet. For her vil elevane elles møte eit verdimangfald som

delvis er på kollisjonskurs med det som heimen/skolen står for. I vårt medieprega samfunn er ei slik skjerming på sikt knapt nok gjennomførbar. Men skjerming er heller ikkje ønskeleg. Andre syn blir da lett opplevde som trussel mot eigen identitet. Eit pedagogisk program der målet berre er forsterkande sosialisering, vil også gje dårleg hjelp til å forstå andre og svak kvalifisering for eit fleirkulturelt samfunn.

Når vi tenkjer oss at det er *verdikonflikt* mellom heim og skole, kan resultatet bli *resosialisering*. Det vil seie at elevane tileignar seg skolen sine verdiar. Men samtidig blir dei framande for det heimen og heimekulturen står for. Det er ein for høg pris å betale for å bli integrert og akseptert i skolekulturen. Som pedagogisk målsetjing er resosialisering i dag utenkjeleg. Det ville kollidere med foreldra sitt primære ansvar for oppsedinga, vere uforeinleg med respekt for minoritetskulturane og tvinge elevane til rive opp røtene til heim og lokalkultur.

Går vi ut frå ein kombinasjon av verdikonflikt og verdifellesskap mellom heim og skole, kan resultatet bli det Engen kallar *integrerende sosialisering*. Her inngår det både eit element av forsterkande sosialisering og av resosialisering. Poenget er at alle elevane skal få stadfesta sin eigen identitet på skolen, gjennom forsterking av sosialisering som har skjedd i heimekulturen. Men samtidig lærer dei noko nytt. Dei møter og tileignar seg andre eller nye verdiar med utgangspunkt i den sosialiseringa som alt har skjedd. Det nye blir integrert i dei gamle rammene, og dei gamle rammene blir tilpassa slik at dei gjev rom for det nye.

Det er ikkje vanskeleg å sjå at KRL sin fagprofil pedagogisk sett er å forstå som eit opplegg for *integrerende sosialisering*. Eg skal kort nemne nokre grunnar for det. For det første har faget som utgangspunkt at det både vil vere verdikonflikt og verdifellesskap mellom heim og skole. Verdifellesskapet kjem til uttrykk i at oppsedinga i faget ut frå formålsparagrafen skal skje i forståing og

samarbeid med heimen. Det svarer til at faget skal støtte elevane sin identitet ut frå eigen tradisjon. Men samtidig skal elevane også møte eit mangfald av ulike og til dels motstridande tradisjonar i faget. Slik sett vil det også liggje verdikonfliktar mellom heimen og større eller mindre delar av faget. Det er også noko av bakgrunnen for retten til delvis fritak.

Det er også eit anna forhold som viser at fagprofilen svarer til tanken om integrerende sosialisering. Det er faget sin kombinasjon av identitet gjennom betre forankring i eigen tradisjon og dialog i møte med andre overtydingar. Tanken i faget er at det nettopp er gjennom betre forankring av eigen identitet at elevane blir i stand til å forstå andre syn og respektere menneske med andre oppfatningar.

For det tredje kan vi også nemne at sentrale element i didaktikken for faget er i samsvar med tanken om integrerende sosialisering som pedagogisk mål. Vi har peikt på at ein i faget skal undervise etter dei same prinsippa når ein arbeider med lærestoffet om ulike religionar og livssyn. Denne didaktiske likestillinga skal i prinsippet gje alle elevane det same høvet til å identifisere seg med eigen tradisjon og livstolkning. Dessutan må vi her også nemne kva som særpregar den felles didaktikken for faget. Undervisinga skal ikkje berre gje teori om religionar og livssyn. Faget skal også formidle eit pedagogisk tilrettelagt møte med tru slik ho blir praktisert og kjem til uttrykk innanfor trussamfunna. Faget legg til rette for læring gjennom erfaring, ved å møte representantar for religionar og livssyn, vere til stades ved høgtidsfeiring, gudstenester og ritual, arbeide med forteljingar, bilete, musikk osv. Ein slik didaktikk skal vere med på å realisere sentrale mål i faget. Ikkje minst er det da tale om at faget skal formidle eit møte med lærestoffet som levande kjelde for tru, moral og livstolkning. I sak vil det seie at elevane skal få høve til å møte *verdidiimensjonen* i lærestoffet. Ut frå teorien er det ein

avgjerande føresetnad for at integrerende sosialisering skal kunne kome i gang<sup>18</sup>.

Før vi snur blikket frå individnivå til gruppenivå, skal vi også kommentere ei *innvending* som kunne rettast mot å forstå fagprofilen som uttrykk for tanken om integrerende sosialisering. Det er at kristendommen av historiske og aktuelle grunnar har fått større plass i faget enn andre religionar og livssyn. Inneber ikkje ein slik kvantitativ skilnad at minoritetslevar i praksis blir hindra i å utvikle identitet ut frå eigen tradisjon? Da ville grunnlaget også falle bort for å tale om integrerende sosialisering når det gjeld elevane frå minoritetsgruppene. Det kan sjølvsagt ikkje utelukkast. Kva faget faktisk vil føre til av sosialisering for ulike elevane og elevgrupper, kan ein berre finne ut ved å undersøke saka. At faget i omfang har mest stoff om kristendommen, kan sameinast med at fagprofilen etter intensjonane er i pakt med tanken om integrerende sosialisering. Grunnen til det er at det heile tida har vore ein føresetnad at minoritetslevar som følgjer faget, samtidig skal få økonomisk støtte til undervising i regi av eige trussamfunn.

Konklusjonen på dette er at KRL-faget ut frå sin intensjon best kan forståast som eit opplegg for integrerende sosialisering. Det same kan også seiast om læreplanverket for øvrig. Det framgår tydeleg nok både av den generelle delen og av andre fagplanar, t.d. for norskfaget<sup>19</sup>.

#### *Gruppenivå*

Som NOU 1995:12 – *Opplæring i eit fleirkulturelt samfunn* – kan ein skilje mellom ulike politiske strategiar for å ordne forholdet mellom storsamfunnet og innvandrar- og minoritetskulturar.

Ein talar om *segregering* der gruppene lever i kvar si kulturelle verd, utan kontakt med kvarandre. I minoritetsgruppene manglar ein da også kompetanse til å fungere i storsamfunnet på like vilkår med fleirtalet. Segregering på gruppenivå kan seiast å svare til forsterkande sosialisering på individnivå.

Når minoritetane einsidig må tilpasse seg fleirtalet og fleirtalskulturen, talar ein om *assimilering*. Ein slik politisk strategi kan på individnivå seiast å svare til resosialisering for mindretalselevar, forsterkande sosialisering for elevar frå fleirtalskulturen. Til assimilering som strategi svarer parolen «Kom som du er, men bli som oss».

Når den politiske strategien er likestilling mellom menneske frå fleirtals- og mindretalskultur, talar ein om *integrering*. Alle skal ha dei same rettane og pliktene. På gruppenivå inneber integrering at minoritetane sin kutur også blir støtte aktivt frå samfunnet si side. Da er det likestilling ikkje berre mellom individ, men også mellom grupper. I skolen inneber det at fleirtal og mindretal skal lære om kvarandre sin kultur. Majoritet og minoritet tilpassar seg kvarandre. I dag er dette med god grunn også offisiell norsk innvandringspolitikk<sup>20</sup>.

Det er også forholdsvis lett å sjå at KRL-faget ut frå fagprofil og intensjonar er i samsvarende prinsippet om gruppeintegrering. Det som kan svekke inntrykket, er at den økonomisk støtta til minoritetane si eiga trusopplæring enno ikkje er følgt opp slik føresetnaden var<sup>21</sup>. Gruppeintegrering som politisk strategi kjem tydeleg til uttrykk også i læreplanverket, både i den generelle delen og i andre fagplanar<sup>22</sup>.

#### Endring av fagprofilen?

Drøftinga så lang har vist at KRL-faget sin fagprofil korresponderer med integrerande sosialisering som pedagogisk program og med gruppeintegrering som politisk strategi. Eg har også argumentert for at integrerande sosialisering med tilsvarende gruppeintegrering er å føretrekkje framfor dei alternative modellane. Det spørsmålet som no står att, er kva type endringar av faget det kan vere plass for innanfor fagprofilen, dvs. utan å forlate tanken om integrerande sosialisering som overordna pedagogisk mål. Bakgrunnen for dette spørsmålet er kritikk som er retta mot faget ut frå motstridande interes-

ser, og forskjellige idéar som har vore kasta fram for å skape ro og få breiare oppslutning om faget, særleg blant minoritetsforeldre. Avslutningsvis skal eg kort vurdere nokre alternativ.

#### Didaktisk likestilling?

Det er eit sentralt prinsipp i faget av elevane skal få møte kristendommen og andre religionar og livssyn som levande kjelde for tru, moral og livstolking. Difor skal ein også nytte den same didaktikken når ein arbeider med lærestoff frå ulike religionar og livssyn. Retten til fritak gjeld aktivitetar i faget som elevar eller foreldre kan oppleve som praktisering av annan religion eller tilslutning til anna livssyn. Ut frå dette kunne ein tenkje seg ei avvikling av den didaktiske likestillinga. Det måtte gå ut på at elevane fekk arbeide med stoff frå sin eigen tradisjon på ein meir involverande måte, medan arbeidet med andre religionar og livssyn vart meir prega av distanse. I fritaksordninga ligg det eit *element* av slik didaktisk differensiering. Å *reindyrke* ein slik modell, ville knapt vere mogleg utan å splitte opp faget i eit kristendomsfag, eit islamfag osv. Dessutan talar prinsipielle grunnar mot å oppheve den didaktiske likestillinga. Det ville innebære at *verdidimensjonen* ved andre religionar og livssyn vart avblenda. Dermed ville arbeidet med dette stoffet ut frå teorien heller ikkje verke sosialisierende. Elevane ville ikkje få møte lærestoffet som levande tru og aktuell livstolking. Den eksistensielle utfordringa i lærestoffet ville bli bort. Ein ville få eit reint utvendig forhold til andre si tru. Det ville svekke den hjelpa faget kan gje til å skape forståing på tvers av overtydingar og knyte band på tvers av grupper. Kort sagt: Oppheving av den didaktiske likestillinga ville svekke både identitetsutvikling og dialog i faget, og dra i retning av einsidig forsterkande sosialisering og segregering.

#### Ein annan didaktikk?

Det har vore hevda at didaktikken for faget

må endrast om ein skal få eit reelt fellesfag, dvs. eit fag som også minoritetane kan slutte opp om. Det ein da ser for seg, er at oppsøking og identitetsdanning blir overlaten til heim og trussamfunn, medan skolen berre skal formidle nøytral orientering og gje kunnskap om religionar og livssyn. Det er to tunge innvendingar mot ein slik didaktikk. Den eine er at elevane blir avskjerma frå å møte religionar og livssyn slik dei blir praktiserte og konkret kan erfarast i kultur og samfunn. Dermed er det – som i punktet ovanfor – nettopp verdidimensjonen ved lærestoffet som blir fjerna. Det ville vere i klar konflikt med tanken om integrerande sosialisering.

#### Verdimessig likestilling?

Er KRL som fag sjølv uttrykk for eit religiøst eller livssynsmessig standpunkt? Kva standpunkt er det i så fall? Blant kritikarar av faget blir det gjeve motstridande svar på det spørsmålet. Frå konservativt kristent hald har det vore hevda at faget presenterer seg som livssynsnøytralt, men i praksis vil fremje relativisme. Frå humanetisk hald har det tvert imot vore påstått at KRL er eit utvida konfesjonelt kristendomsfag. I lys av fagprofilen er begge delar galt. Den didaktiske likestillinga har ikkje som føresetnad at religionar og livssyn er like sanne eller gyldige. Overvekta av kristendomsstoff inneber heller ikkje at faget gjev kristendommen ei verdimelessig særstilling. Fagprofilen svarer til eit metastandpunkt som kan kallast *perspektivpluralisme*<sup>23</sup>. Det vil seie at ein aksepterer førekomsten av mange og mot-



stridande standpunkt og innrømmer at menneske med ulike erfaringar kan ha gode grunnar for sine oppfatningar. Men dermed hevdar ein ikkje at det eine er like sant som det andre (relativisme), eller at vi ikkje kan vite om noko er sant (skeptisisme). Til perspektivpluralismen svarer den overtydinga at eitt standpunkt er meir sant enn alternativa. Ei tilsvarende overtyding finn vi gjennomgåande også innanfor dei ulike religionane og livssyna.

Ei verdimelessig likestilling av religionar og livssyn innanfor faget ville svare til relativisme eller skeptisisme som metastandpunkt. Også det ville kome i konflikt med tanken om integrerande sosialisering. Det ville undergrave verdidimensjonen ved lærestoffet. Med pedagogiske middel ville ein fjerne den utfordringa som ligg i at religionar og livssyn faktisk gjer krav på å vere sanne. Samtidig ville ein hindre at elevane fekk møte lærestoff i sin eigenart.

#### Kvantitativ likestilling?

Den tolkinga eg har gjeve av fagprofilen, aktualiserer spørsmålet om det i faget ikkje burde vore større grad av kvantitativ likestil-



ling når det gjeld stoff frå kristendommen og frå andre religionar og livssyn. Ein kan hevde at både integrerende sosialisering og gruppeintegrering elles må bli illusorisk. Fleirtalet blir forfordelt, slik at elevane frå minoritetsgrupper får mindre hjelp til å utvikle identitet ut frå eigen tradisjon.

Det er vanskeleg å sjå korleis ein skulle løyse dette problemet innanfor eitt felles skolefag. På den eine sida har alle elevar prinsipielt den same retten til å få fotfeste innanfor eiga tru og eigen tradisjon. På den andre sida kan det verke urimeleg at minoritetstradisjonar skal ha like stor plass i faget som majoritetstradisjonane. På dette punktet er det ein sentral føresetnad for faget som enno ikkje er sett i verk. Det er at staten går inn med økonomisk støtte til undervisning i regi av eige trussamfunn. Etter mitt syn krev prinsippet om gruppeintegrering at slik støtte kjem på plass.

#### Fullt fritak?

Frå fleire hald har det vore reist krav om fullt fritak frå faget. Spørsmålet er sentralt også i rettssakene om faget. Det juridiske spørsmålet skal ikkje drøftast her. Det må til sist avgjerast i rettsapparatet, eventuelt ved anke til menneskerettsdomstolen. Eit pedagogisk problem med kravet om fullt fritak er at det i realiteten vil torpedere KRL som eit felles fag. Ein modell med fleire parallelle fag vil nok kunne styrke utviklinga av identitet ut frå eigen tradisjon, men vil svekke undervisninga om andre religionar og livssyn. Difor er det grunn til å frykte at ein slik modell vil vere dårlegare eigna til å nå integrerende sosialisering som pedagogisk mål. Det vil gje individet svakare kompetanse for det fleirkulturelle samfunnet, og utvikle mindre forståing og samkjensle mellom ulike grupper.

#### Identitet som grunnlag for dialog?

Den mest overtydande kritikken mot faget går ut på at minoritetselevar – særleg i småskolen – blir konfronterte med andre religio-

nar og livssyn før dei har fått tilstrekkeleg feste i sin eigen tradisjon. Denne kritikken kan vise til eit sentralt prinsipp for faget. Prinsippet kom tydeleg til uttrykk også i tittelen på NOU 1995:9 – *Identitet og dialog*. Dialogen har i utgangspunktet identitet som føresetnad.

For å sikre dette prinsippet betre, kan ein tenkje seg at elevane i småskolen i større grad får høve til å fordjupe seg i eigen tradisjon. Da blir det tilsvarende mindre tid til å arbeide med andre religionar og livssyn. Langt på veg vil eg tru dette kan gjennomførast som differensiering innanfor gjeldande læreplan. Men det kan også vere at ein skulle vurdere å endre planen for småskolen.

Det må vere to viktige føresetnader for ei slik endring. Omsynet til gruppeintegrering tilseier at elevar frå fleirtals- og mindretalsgrupper må ha dei same rettane. Dersom elevar med kristen bakgrunn først og fremst skal arbeide med kristendommen i småskolen, må tilsvarende også gjelde for elevar med bakgrunn i andre religionar og livssyn. Omsynet til integrerende sosialisering tilseier at elevane alt i småskolen må bli fortrulege med at ulike religionar og livssyn lever side om side i det norske samfunnet. Arbeidet med eigen tradisjon må skje mot eit bakteppe av informasjon om den fleirkulturelle og fleirreligiøse situasjonen. Der mangfaldet er representert på eigen skolen eller i eigen klasse, må det også følgjast opp i undervisninga.

#### KRL og trusopplæringa

KRL er eit ordinært skolefag med ei pedagogisk grunngeving. Lærarane er ikkje representantar for kyrkja eller for andre religionar og livssyn. Dette er heilt annleis når det gjeld opplæring i regi av ulike trussamfunn. Det er for tida stor interesse for spørsmålet om korleis trus- og dåpsopplæring bør organiserast og finansierast. Skolen har i over 30 år vore prinsipielt skilt frå kyrkja. Den forskjellige forandringa av skolefag og trusopplæring tilseier at nye ordningar for trus-

og dåpsopplæring tek utgangspunkt i den fagprofilen som skolefaget har fått. Kyrkjelege eller andre aktørar som måtte ønskje eit anna KRL-fag eller ein modell med fleire parallelle fag, har etter mitt syn eit ansvar for å grunnje dette pedagogisk. Dei må vise korleis ein på ein betre måte kan løyse faget sine oppgåver i eit samfunn der religionar og livssyn lever ved sida av kvarandre.

#### Noter

- <sup>1</sup> I Oslo byrett fekk ingen av saksøkarane medhald, jf. dommane av 16.04.99, sak nr. 98-02587 A/55, og av 30.11.99, sak nr.98-1364 A/47. Begge dommane er anka.
- <sup>2</sup> Jf. Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, Oslo: KUF 1996 (L97), s.89 og 94. Stortinget har formulert prinsippa for faget i Innst. S. nr.15 (1995-96)
- <sup>3</sup> Jf. Oversikten over faginnhald og fagstruktur i læreplanen, L97, s.92.
- <sup>4</sup> Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) vart vedteken 1998 og sett i verk frå 1999. Av særleg interesse er §1-2, formålsparagrafen, og § 2-4, som bl.a. fastset innhaldet i KRL-faget og retten til delvis fritak og differensiert undervisning.
- <sup>5</sup> Eit viktig forarbeid er NOU 1995:5 – *Identitet og dialog*
- <sup>6</sup> Her kan ein nemne prinsippa for faget, slik dei kjem til uttrykk i Innst. S.nr.15 (1995-96), og tolkinga av faget i departementet sitt rundskriv *Differensiert undervisning og avgrenset fritak i faget kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*, KUF: Rundskriv F-03-98
- <sup>7</sup> Veiledning til læreplanverket for den 10-årige grunnskolen: Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering. Oslo: KUF/Nasjonalt læremiddelsenter 1997
- <sup>8</sup> L97, s.15ff.
- <sup>9</sup> Jf. t.d. formålsparagrafen i Opplæringslova, §1-2.
- <sup>10</sup> Jf. eit sitat som dette frå læreplanen: « Det (faget) skal ivareta den enkelte elevs identitet ut fra egen tilhørighet, samtidig som det skal fremme dialog i en felles kultur». L97, s.89f.
- <sup>11</sup> Ein slik frykt har kome til uttrykk i ein del minoritetsgrupper som har kritisert faget. Det framgår også av dommane i Oslo byrett, jf. note 1.
- <sup>12</sup> I vedtak 6.juni 1996 ber Stortinget Regjeringa om å kome tilbake med ei brei vurdering av fritaksretten i forhold til KRL. «En slik vurdering må innbefatte en juridisk vurdering og legge til grunn (...) at de internasjonale konvensjoner som Norge har tiltrådt, skal overholdes». (Sitert frå Ot prp nr 38, 1996-97, s.3). Dette vedtaket blir følgt opp gjennom Ot prp nr

38 (1996-97). På bakgrunn av ei utgreiing frå lagdommar Erik Møse inneheld proposisjonen bl.a. ein paragraf som gjev rett til delvis fritak frå faget. Utgreiinga frå Møse er trykt som vedlegg til proposisjonen (s.11-45).

<sup>13</sup> Jf. §2-4 i Opplæringslova.

<sup>14</sup> Jf. KUF: Rundskriv F- 03-98: *Differensiert undervisning og avgrenset fritak i faget kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*

<sup>15</sup> L97, s. 94

<sup>16</sup> Samanfatinga byggjer på ei samla forståing av dei dokumenta som til saman teiknar fagprofilen. Prinsippa kunne lett dokumenterast, men det skal eg ikkje bruke plass til her.

<sup>17</sup> Thor Ola Engen: *Dobbelkvalifisering og kultursammenlikning*. Vallset: Oplandske Bokforlag 1989, kap.9, særleg s.374-400.

<sup>18</sup> Ein annan didaktikk kunne ta sikte på ei meir distansert, kunnskapsprega orientering om ulike religionar og livssyn, ut frå den tanken at det av ulike grunnar kan vere *nyttig* med slik kunnskap. *Verdidimensjonen* (livstolkingsdimensjonen) ved lærestoffet ville da bli avblenda, og møtet med lærestoffet ville i kvalifisert forstand ikkje verke sosialisierende.

<sup>19</sup> Dette er det ikkje høve til å grunnje noko nærare her

<sup>20</sup> Jf. NOU 1995: 12, s.22ff

<sup>21</sup> NOU 1995: 9, s.8. Støtte til slik undervisning vart stadfest i brev av 16.10.95 frå KUF til kyrkje-, utdannings- og forskingskomiteen i Stortinget. Representanten Christiansen siterer frå brevet i ein komitémerknad i Innst.S.nr.15 (1995-96).

<sup>22</sup> Som døme kan det nemnast at eit prinsipp for val av lærestoff i dei ulike faga er formulert slik: «Opplæringa skal utdjupe den kjennskapen elevane har til nasjonale og lokale tradisjonar, omfatte kunnskap om andre kulturar og fremje forståing og solidaritet på tvers av grupper og grenser.» L97, s. 66. Eit av måla for norskfaget er «(...) å styrkje den kulturelle tilhørsla hjå elevane gjennom å gi dei opplevingar med og kunnskap om norsk språk og litteratur, innblikk i andre kulturar og forståing for kva andre kulturar har å seie for utviklinga av vår eigen» (s.116).

<sup>23</sup> Denne posisjonen har den amerikanske filosofen N. Rescher utarbeidd og grunnjeve i mange av sine bøker. Sjå Rescher: *The Strife of Systems. An Essay on the Grounds and Implications of Philosophical Diversity*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press 1985.

**Peder Gravem er førsteamanuensis ved Menighetsfakultetet, adresse pb. 5144 Majorstua, 0302 Oslo. Peder.Gravem@mf.no**

# Vurderinger av KRL-faget:

Redaksjonen stilte 3 spørsmål til ulike aktører i debatten om KRL-faget. Vi fikk 2 svar – fra Islamsk Råd v/Nazim Riaz og fra Human-Etisk forbund ved Bente Sandvig.

**Nazim Riaz, Islamsk Råd:**

## 1. Hvordan vurderer du prosessen mot KRL-faget og de planene som ble resultat av denne?

Utdanningsminister Gudmund Hernes ned-satte et utvalg i 1994 med hovedsakelig kristen representasjon for å utforme det nye faget. Kristendomskunnskap med religions- og livssyns-orientering. Minoritetene ble fullstendig oversett og neglisjert. De fikk ikke delta i prosessen på en demokratisk måte i. Konsekvensen av denne prosessen var at Utvalget ikke kunne tenke noe annet enn en videreføring av det gamle kristendomsfaget. (((Alle først navn for det nye faget ble foreslått))) Et utvidet kristendomsfag. Når faget ble presentert for første gang, førte det til stor misnøye blant minoritetene. Navnstriden om faget, og diskusjon om felles mål sier mye om prosessen faget har gjennomgått. Mange ville at faget skulle hete religions- og livssynsfag, men etter den kristne majoritets ønske endelig ble navnet Kristendomskunnskap med religions- og livssyns orientering.

Siden medlemmer i utvalget hadde sterk kristen representasjon kunne de ikke innse hvilke behov barn med minoritetsbakgrunn har for utvikling av deres egen identitet. Som konsekvens av dette ble faget stort sett en middel for å innføre kristne og humane verdier etter formålsparagraf. Fagets kristne forankring er vektlagt i rapporten Identitet og Dialog, vi viser til side 46 som sier «Kristendomsfaget må forankres i evangelisk-luthersk tro og virkelighetsforståelse. Rapporten viser også at kristen tro og tradisjon er vesentlige elementer i skolens arbeid

med å skape en basis for trygghet og tilhørighet» s.32. Det virker som Utvalget vil tvinge alle elever på skolen for å motta «hjelp til å leve og velge og til å forme en personlig identitet» som skal være forankret i evangelisk-luthersk tro og virkelighetsforståelse. Her er det helt klart at et konfesjonsbundet fag som ble obligatorisk for alle elever i norsk skolen førte til stor skepsis og engstelse blant folk med minoritetsbakgrunn

Læreplan for faget ble utarbeidet etter den rammen som ble beskrevet i innstillingen. Ett av de felles mål i læreplanen lyder også slik: «Å bidra til at elevene tilegner seg kristne og humanistiske verdier som en sentral del av sitt selvbylde, sin livsorientering og sin virkelighetsforståelse». Læreplangruppa glemte i sitt engasjement at det finnes flere typer virkelighetsforståelse i et flerkulturelt samfunn som Norge. For muslimene og andre ikke kristne er det ikke akseptabelt å skulle få en kristen kontekst for å tolke sitt liv uti fra. Med andre ord det er vanskelig å godta at et felles fag vil kreve at alle barn blir fortrolig med kristne og humanetiske verdier uansett hvilke bakgrunn de kommer fra.

Utvalget har hatt gode intensjoner for faget, f.eks. «Multi-kulturalitet forutsetter en egen identitet, og kulturell utveksling forutsetter at en er fortrolig med eget kulturelt særpreg. Blant annet derfor ikke opplæringen forutsette eller formidle at ens egen kulturelle tilhørighet og identitet er betydningsløs.» (s.75). Disse visjoner ble ikke realisert gjennom Læreplan for faget. Utvalget har arbeidet under knappe tidsfrister og stort tidspress, og dette har gitt dem liten mulighet til å reflektere godt nok, især på de



behov elevene med minoritetsbakgrunn har. Å være trygg på eget ståsted er like viktig for elever med minoritetsbakgrunn som det er for norske barn.

## 2. Hvilke positive og negative sider finner du ved dagens KRL-undervisning?

Det nye faget er et åpent og inkluderende fag, men det gir altfor dominerende plass til kristendomsundervisning, og for liten mulighet til barn med minoritetsbakgrunn til å forme/utvikle sin egen tro/ livssynsmessig identitet. Vi lever i et samfunn som er stadig i forandring, og blir mer og mer flerkulturelt og pluralistisk. Det vil si det blir viktigere enn noensinne å vise toleranse for andres tro/livssyn, og finne felles etisk grunnlag som binder oss sammen på en positiv måte.

I NOU 1995:9 er det nevnt at utvalget hadde to møter med to organisasjoner; Islamsk Råd og Human- Etisk Forbund. Det var ikke mulig for dem å diskutere grundig om de omfattende forandringer som ville bli konsekvenser av å innføre det nye faget i

skoleverket. Dessuten hadde disse organisasjonene ikke mulighet for innflytelse for utvikling av et nytt fag på grunnlag av kun ett møte med henholdsvis hver organisasjon.

Planene som blir lagt opp for faget har mange svakheter. En del god ting har skjedd underveis som f.eks, minoritetene som har blitt trukket inn i fagplan arbeidet til en viss grad. Men den lille innsatsen i all sin hastighet har ikke ført til noe tilfredsstillende resultater når det gjelder undervisning av faget for elever med minoritetsbakgrunn.

Positive sider ved et fag hvor minoritetene føler seg fullstendig overkjørt kan være meget begrenset. Dette faget har i det minste vist seg at det er viktig for alle barn å få undervisning i deres tro og livssyn på skolen. Dette kan føre til et felles etisk grunnlag. Det er prisverdig at skolen ser nødvendighet av å trekke inn foreldrene og trossamfunnene for å forstå barnas situasjon. Det var også positivt at minoritetsgrupper ble tatt med på råd for å granske bøker, men samtidig har det ikke vært effektivt i noen tilfeller

hvor kommentarer ikke ble tatt til etterretning. Intensjoner med faget var at det vil gi mulighet for å kjenne hverandres tro og religion ut i fra deres eget ståsted, og vil forbedre elever for å vise respekt og forståelse for hverandres overbevisninger, og vil øke muligheter for dialog og kommunikasjon. Dette har ikke vært mulig hittil fordi mange opplever at de ikke får likeverdig undervisnings tilbud.

Praksisen har vist seg at det er stor avstand mellom idealer og intensjoner og den virkeligheten vi lever i. Skolene har varierende muligheter for å gjennomføre disse idealene i praksis. Mange foreldre opplyser at en god del elever får ikke alternativ undervisnings tilbud der elever har fritak. Vanligvis elever som ikke skal være med å synge salmer eller er fritatt fra forskjellige aktiviteter, sitter i klassen som passiv tilhørere. Her er det nødvendig å dele klassen og gi dem tilpasset opplærings tilbud.

### 3. Hvilke endringer ønsker i forhold til dagens planer og praksis KRL-faget?

Faget gir alt for sterk og omfattende kristen opplæring. Stor vektlegging av kristendom og kristne verdier virker truende for andre tro/livssyn, og de føler ikke at skolen virkelig ønsker å formidle dialog og likeverd. Innhold i kristendomsdelen er skrevet med innsikt og innlevelse som har stor påvirkningskraft, og dermed kan ikke dette anses som et nøytralt og rent kunnskapsfag. Lærere jobber utfra et kristent formålsparagraf. Presentasjon og engasjert formidling av stoffet som er i tråd med den lutherske læres virkelighetsforståelse kan også være problematisk. Vi har snakket med en del foreldre som ikke deler fagets grunnholdning. De føler seg krenket ved at kristen tro fremheves som mer viktig og riktig enn noe annet. Når vi ser på læreplan for faget, er det bare kristendomsdelen som får kontinuiteten, og blir undervist på alle klasse trinn.

Islamsk Råd representerer en god del av

de muslimske miljøer, og har vist sterke reaksjoner på forslaget mot en begrensning av fritaksretten, og kan ikke på noen som helst måte akseptere at den begrenses ut fra planene som foreligger. Lagdommer Erik Møse, som har utredet fritak fra KRL og forholdet til Norges folkerettslige forpliktelser, sier i sin utredning avgitt til Kirkeutdannings- og forskningsdepartementet Januar 1997, at det er usikker om et begrenset fritak vil være tilstrekkelig til at KRL ikke vil være i strid med de internasjonale konvensjoner Norge er forpliktet av. Dessuten har foreldre fortrinnsrett, de må ha frihet til å sørge for deres barns religiøse og moralske oppdragelse i samsvar med deres egen overbevisninger. Menneskerettighetserklæringens artikkel 26.3 sier, «Foreldre har fortrinnsrett til å bestemme hva slags undervisning deres barn skal få.» Siden Islamsk Råd har kjempet for å få full fritak, og som representant av Islamsk Råd anser jeg det viktig å understreke at det må være mulig å få full fritak fra faget. De som velger selv å delta i undervisning må få et skikkelig godt tilbud. Det er behov for faglig differensiering, slik at enkeltgruppers spesielle behov blir ivaretatt. Organisert oppdeling i barnetrinnet er meget viktig. Vi kan godt nevne at i skolen gjelder et generelt krav om tilpasset opplæring. Dette gir også i dette faget mulighet til å synliggjøre ulike retninger i lokalsamfunnet. Skolen må ta hensyn til elevenes kulturelle og religiøse bakgrunn. Vi vil gjerne peke på et meget viktig prinsipp om at elevene må ha kjennskap om det kjente før de møter det ukjente, de trenger å være sikker på eget ståsted før de kan gå inn i en meningsfull dialog med andre når det gjelder tro og livssyn. For muslimske barn innebærer et eget ståsted kunnskap og forhold til Islam før de kan ha meningsfull dialog med andre. Det er viktig at alle barn får bekreftelse på den holdning/ overbevisning de har i sitt eget hjem- og ikke opplever en lojalitetskonflikt mellom hjemmets og skolens verdier. Ele-

vene må få mulighet for å utvikle en trygg identitet i et støttende miljø på skolen, m. a. o. de må få respekt for det de står for.

Vi ønsker et felles fag som tar utgangspunkt i felles normer og verdier, ikke en spesiell religion/livssyn på bekostning av andre religioner eller livssyn. Elevene kan oppleve fellesskap gjennom undervisning i universelle moralske verdier.

### Bente Sandvig, Human-etisk Forbund:

#### 1. Hvordan vurderer du prosessen fram mot KRL-faget og de planene som ble resultat av denne?

Proessen fram mot KRL-faget opplever jeg som et lærestykke i politisk og «kristendomsfaglig» råkjøring der livssynsminoritetenes religionsfrihet ble ofret. Man setter sammen et håndplukket utvalg uten representanter fra annerledestenkende miljøer og setter lederen av IKO – Institutt for kristen oppseding til å lede arbeidet. Teologene og de tradisjonelle kristendomsfagmiljøene lager læreplaner, metodiske veiledninger, lærebøker og tar seg av etterutdanning av lærere. Kristne fagmiljøer settes til å evaluere faget – og Menighetsfakultetet av alle får knutepunktfunksjonen for faget. I sannhet et utvidet kristendomsfag – akkurat slik Kr.f. programfestet tidlig på 80-tallet: At flest mulig skulle måtte delta i skolens kristendomsundervisning.

I utvalget skriver man seg sammen i en statisk, reaksjonær forståelse av hva kultur og identitet er – Med bred pensel frammaner man så som Don Quixote en «god fiende» – det isnende kalde gjennomkommersialiserte forbrukersamfunnet. Svaret på denne endimensjonale parodi av en trussel – er «å kjenne sitt eget» – kulturarven og tradisjonen. Og slett ikke bare historisk og kunnskapsmessig – men som en integrert del av egen identitet – som levende tro og kilde til livstolkning. I glede over den diagnose man har stilt og kuren man har foreskrevet, inkluderer man alle i det kristne favntaket. Man

serverer smørsiden av en sosialdemokratisert liberal kristendom som det normative grunnlag for faget – og skolen og samfunnet for øvrig. Deretter skal man være godt vaksinert – både overfor kommersialismens farer og «det fremmede».

I tenkningen og argumentasjonen finner jeg både naiv, god vilje og islett av dårlig skjult fremmedfrykt og en usedvanlig lite flatterende nasjonal sjåvinisme. Jeg finner en stor grad av ren maktutøvelse og sterke interesser for å opprettholde det kulturelle hegemoni kirke og stat gjensidig har legitimert og ivaretatt gjennom skolens kristendomsundervisning.

Noe av det mest naive er troen på at barn i vår tid møtes til dialog i skolens to kristendomsstimer – klart definert utfra hver sin religiøse og livssynsmessige plattform.

Jeg våger inntil videre å påstå at unger lærer langt mer om verdier, samhandling, moral og etisk refleksjon gjennom å leke sammen i friminuttene og gjennom å tilberede et måltid sammen på skolekjøkkenet enn de lærer når det står KRL på timeplanen.

For meg representerer faget et klart tilbakeskritt i forhold til det livssynsfaget jeg kjenner. Her var det barnet som var i sentrum. Nå er det et helt annet sosialisering- og integreringsprosjekt som står på agendan; en rehabilitering av «det norske hus» fundament, så å si. Mens de sentrale troselementer i den evangelisk-lutherske lære slipper taket på sjelene, skal «light-versjonen» i Aps folkekirkestrategi utgjøre limet i et stadig mer komplekst og mindre styrbart samfunn. For Lilletun et co blir sjansen uimotståelig: Sluk en kamel eller to (for eksempel foreldreretten) – og du sikrer kristendommens innflytelse på den oppvoksende slekt.

Noe av det mest interessante og noe av det som klarest forteller meg at det ikke primært er kunnskap man er ute etter å formilde, er valget av metodikk: Behovet for å levendegjøre, inderliggjøre – det besynderlige innslag av katolisismens helgenfortellinger må

liksom til for å få Steinerpedagogikken til å passe inn i en mer nøktern norsk luthersk skolehverdag.

Det er uekte og forløyret kunnskap som formidles på en forførende måte – grunnlaget og fasiten er gitt – og fagets normative basis utsettes aldri for kritisk vurdering.

Livssynsfagtradisjonen ble assimilert av kristendomsfagtradisjonen. Mitt eget livssyn framstilles som negasjonen til det normative gitte. Et karakteristisk eksempel: I et pluralistisk livssynsfag ville det ikke aksepteres at kristen skapelsesberetning er enerådende første klasstrinn – mens naturvitenskapelig forklaring kommer på 8. trinn i naturfag.

Verst av alt er den såkalte fritaksbestemmelsen. Den er en papirbestemmelse som ikke skjerner barn fra andre tradisjoner fra utilbørlig kristen påvirkning.

Konklusjon: Det politiske flertall og de teologiske fakulteter har ikke bestått prøven i å håndtere en skole for et pluralistisk samfunn.

## 2. Hvilke positive og negative sider finner du ved dagens KRL-undervisning?

Det kan godt hende at faget er blitt bedre som kristendomsundervisning for dem som hører til denne tradisjonen – det er ikke jeg den rette til å uttale meg om.

Og som Hernes påpekte: Han maktet å samle alle livssynsminoritetene i Norge – riktignok ikke i faget som han hadde tenkt – men i motstand mot faget. Sånn sett har jeg lært utrolig mye om mennesker jeg vanligvis ikke har hatt mye til felles med. På den andre siden – dette lille landet som jeg stort sett har vært en rimelig vanlig medborger av, det er jeg i tur og orden blitt pinlig berørt av, opprørt av og rasende på. Jeg opplever ikke lenger at min identitet er knyttet primært til det å være norsk – men til det å være livssynsminoritet. Enhver kan ha mye å lære av å måtte stille seg utenfor flertallet og makten – undertrykkelse oppleves sterkest fra undersiden.

For meg er de negative sidene iøynefallende: Når jeg i august 2000 følger min forventningsfulle lille 6-åring til skolen har jeg allerede en 4-måneders lang historikk med brevveksling med skole, skolekontor og Statens Utdanningsdirektør bak meg for å skjerme henne mot den kristne påvirkningen og oppdragelsen jeg ikke har gitt skolen mandat til å gi. Det burde ha vært et tilbakelagt stadie i norsk historie at man må slåss hver dag for sin egen og sitt barns rett til livssynsfrihet.

Faget krever at jeg møter skolen primært definert som livssynsminoritet – ikke som det jeg ønsker å være – en positiv forelder som ønsker å bidra aktivt til å gjøre skolefelleskapet best mulig. Tilsvarende blir min datter allerede fra dag en definert som annerledes. Årsplanen vi er blitt presentert for for undervisningen i første klasse lyder slik: Holdninger – jul – påske – pinse. Og den ble fra lærerens side introdusert med en kommentar om at det er så vanskelig å undervise om andre religioner når det ikke angår noen i klassen.

Det er det aller mest negative ved faget: Jeg må etter norsk lov sende mitt barn til denne undervisningen uten å være trygg på at hun blir sett og ivaretatt som det unike enkeltindivid hun er. Stikk i strid med mitt syn på oppdragelse er skolen pålagt å legge religiøse hellige tekster, dogmatikk, trosutøvelse og helgenfortellinger til grunn for all opplæring om religion, livssyn, etikk og verdier. Dette er et rammeverk jeg ikke godtar og som jeg ikke kan se gir barn av i dag det de trenger for å leve og utvikle seg i et komplekst, pluralistisk samfunn.

Det handler ikke om at jeg vil frata mitt barn retten til konstituerende kunnskap, slik motparten ynder å framstille det. Men jeg godtar ikke evangelisk-luthersk tro, lære og virkelighetsforståelse i sosialdemokratiske vendinger som allmen, relevant og konstituerende kunnskap for dem som står utenfor denne tradisjonen.

Mitt barn skal ha rett til ekte og relevant

kunnskap – og verktøy til å håndtere den. Hun skal ha flere sider og også innvendingene – hun skal ha rett til å stille de kritiske spørsmålene og få redelige svar. Hun skal oppfordres til å etterprøve kunnskapen – til å prøve ut holdninger og ferdigheter – til å utvikle dem i likeverdig samspill med andre – ikke få en forløyret versjon av KULTURARVEN tredd ned over hodet. Noe av det jeg ønsker å gi henne er evne til kritisk tenkning, selvstendighet, empati, ansvar for eget livssyn og forpliktelse overfor et fellesskap.

Kritisk tenkning – ikke minst en kritisk holdning til autoriteter – de som hevder å forvalte sannheten – eller for den saks skyld kulturarven, tradisjonen, finner jeg KRL-faget totalt blottet for.

Valgene jeg står overfor ved skolestart er å abdisere – la skolen gjøre det den er pålagt selv om jeg er dypt og inderlig uenig i det og aldri har gitt den noe mandat til å gi mitt barn en kristen oppdragelse. Det ville være å svikte min egen datter og mitt ansvar som oppdrager.

Jeg kunne fungere som motkultur – gi mitt barn medhold når hun sliter med det skolen, frøken og lærebøkene sier og si at det frøken sier ikke er sant. Det ønsker jeg ikke; jeg ønsker ikke at mitt barn skal vokse opp med et negativt syn på kristne og det de står for – men for å støtte henne i en majoritets-/minoritetsposisjon kan det bli nødvendig å ta igjen mot overmakten. Det handler om en makt – avmaktsituasjon.

Jeg vil ingen av delene. Jeg vil tas på alvor som forelder som ønsker å gi barnet mitt en åpen, pluralistisk og fritenkende oppdragelse. Derfor vil jeg gi henne hjemmeundervisning etter alternativ plan inntil dagens ulykkelige situasjon er endret.

## 3. Hvilke endringer ønsker du i forhold til dagens planer og praksis i KRL-faget?

Senest i juli 2000 påpekte Komiteen for overvåking av barns rettigheter at faget og

den begrensede fritaksordningen ikke er akseptabel i forhold til konvensjonene.

Fritaksordningen er diskriminerende og ikke-reell. Det kreves uendelig mye mer av foreldre som ønsker å reservere seg mot at barna utsettes for trosutøvelse i skolens regi enn av foreldre som hører til flertallstradisjonen og aksepterer at skolen påtar seg en aktiv rolle som religiøs oppdrager.

Første skritt må være å gjeninnføre rett til fullt fritak og rett til en ikke-konfesjonell opplæring om religioner, livssyn, verdier og etikk – For tiden har både Islamsk Råd og Human-Etisk Forbund rettssaker gående mot staten med dette helt grunnleggende kravet som påstand.

Ikke bare er retten til å slippe å delta i flertallets religionsopplæring en av de helt sentrale klassiske menneskerettighetene, men retten har også lang tradisjon i Norge fra 1845 (Dissenterloven) og fram til den ble fratatt oss høsten 1997.

Deretter er det i bunn og grunn opp til flertallet: De foreldre som er medlemmer av statskirken har en grunnlovsfestet plikt til å oppdra sine barn i den evangelisk-lutherske tro og lære. Det er denne grunnlovsbestemmelsen som i sin tur har legitimert en kristen formålsbestemmelse for grunnskolen og en kristendomsundervisning som også rommer trosutøvelse og opplæring i tro. Fram til høsten 1997 ble flertallets religiøse foreldreansvar ivaretatt gjennom skolens kristendomsundervisning, mens ikke-statskirkemedlemmer hadde en selvfølgelig rett til å reservere seg mot å delta i flertallets religionsopplæring. De siste 25 år har man også hatt en viss rett til å få alternativ, ikke-trosforankret opplæring.

Med den nye situasjonen har Norge skaffet seg et alvorlig menneskerettslig problem.

Overvåkingsorganene har lenge hatt problemer med å godta § 2 i Grunnloven – og problemene blir ikke mindre når flertallets forpliktelse nå også er utvidet til å gjelde ikke-statskirkemedlemmer.

Jeg mener prinsipielt at det er hjemmene

og de ulike menighetene som må ha ansvaret for å gi trosopplæring i et flerkulturelt samfunn – det kan ikke være en obligatorisk skole for alles ansvar. Men dersom flertallet fortsatt ønsker at skolen skal gi trosbasert opplæring – kan dette bare aksepteres dersom det finnes en reell, ikke-diskriminerende adgang til fritak for de som ikke ønsker dette. I tråd med prinsippet om ikke-diskriminering må det offentlige da også sørge for at retten til alternativ opplæring finnes og er reell. Da er vi med andre ord tilbake til en situasjon som den før 1997, men forhåpentlig med en klarere rett til alternativ undervisning.

Det andre alternativet er å etablere et virkelig felles fag, men det krever at flertallet gir opp sitt kulturelle hegemoni og at pluralisme aksepteres som en verdi, ikke trussel. Skolen trenger da et annet og mer allment og samlende verdigrunnlag enn det evangelisk-lutherske.

I tillegg kan man tenke seg ulike avarter eller overgangsordninger:

– Man kan fordele en del av de temaene som i dag er samlet i KRL-faget på andre

fag – slik at religionene og livssynene gis en mer historisk, kunnskapsmessig framstilling – at sentrale myter og fortellinger håndteres som litteratur etc.

– 1 fellestime pr. uke – 1 konfesjonelt forankret for de som ønsker det, mens de andre får et mer allment tilbud. – La kirken og koranskolen slippe til i skolefritidsordningen eller bruke skolens lokaler etter skoletid dersom det er ønskelig. Jeg anser ikke dette som ideelt – men for å få trosbasert opplæring ut av skolens virksomhet og læreplaner, er jeg villig til å diskutere det som en overgangsordning.

Uansett krever en nyordning at man tar kravet til den herredømmefri dialog på alvor: at både majoritet og minoritetsrepresentanter deltar aktivt og likeverdig i utformingen av alternativer. Vi har opplevd nok overkjøring under tittelen «Identitet og dialog». Det er altså ikke Erling Pettersen, Gudmund Hernes, Tarald Rasmussen, MF, IKO eller et tilfeldig politisk flertall som kan avgjøre på vegne av livssynsminoritetene hva slags undervisning de kan akseptere for sine barn.

forts. fra side 52

tes å tilrettelegge stoffet pedagogisk. Allikevel har hver tekst et forslag til hvilket klassetrinn det er tiltenkt. Noen tekster kan brukes direkte, andre vil kreve tilrettelegging for elevene.

Selv om verket er skrevet for grunnskolen vil det ha stor interesse for videregående skole. Vanskelighetsgraden av en del av tekstene gjør dem ved første øyekast mer velegnet for videregående skole. Verket kan også brukes som en nyttig etterutdanning for lærere som har vært vekk fra faget noen år og ønsker å oppdatere seg om viktig litteratur og tekster i faget. De mange og meget vakre bilder gir fin inspirasjon til å

bruke den estetiske siden av faget i høyere grad. Bildene skaper nysgjerrighet og undring. Man kunne ønske at en del av disse bildene var tilgjengelige på Skolenettet så det var mulig å bruke dem i farger for hele klassen.

Verket er et faglig sterkt, meget vakkert og grundig tilskudd til undervisningen i religion og etikk på alle trinn som kan anbefales varmt.

**Tove Magnus, lektor ved Persbråten videregående skole.**  
Adr.: [tovem@persbraten.vgs.no](mailto:tovem@persbraten.vgs.no)

## METODIKK

**Tarald Rasmussen:**

### Kildesamling til KRL-faget: En presentasjon

*Tarald Rasmussen og Einar Thomassen (red.): Kildesamling til Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering. 2 bind + tilleggshefte, 584 + 56 sider, Nasjonalt Læremiddelsenter 1999.*

*Bind 1: Kristendommen, islam, kr 225,- ISBN 82-486-0038-6 (bokmål) 82-486-0052-1 (nynorsk)*

*Bind 2: Jødedommen, hinduismen, buddhismen, humanismen, kr 225,- ISBN 82-486-0039-4 (bokmål) 82-486-0054-8 (nynorsk)*

*Tilleggshefte: Fest- og høytidskalender, sanger og salmeliste, statistikk, litteraturlister, kr 75,- ISBN 82-486-0040-8 (felles)*

Det såkalte KRL-faget som ble innført i grunnskolen med Reform 97, stilte mange nye krav til lærerne i faget. Særlig merkbart var det at en rekke nye fagområder ble bragt mye sterkere inn i bildet enn de hadde vært både i det gamle kristendomsfaget og i det gamle livssynskunnskapsfaget i grunnskolen. Først og fremst inneholdt det nye faget mye mer lærestoff om andre verdensreligioner enn kristendommen. Og dernest skulle også presentasjonen av kristendommen ha et annet preg enn før: vekten ble skjøvet over fra kristendommen som luthersk tradisjon til kristendommen som en mangfoldig verdensreligion. Gjennom disse to forskyvningene i stofftilfang og undervisningsområder kan man si at grunnskolefaget gjennom R 97 tok et stort skritt i retning av en struktur lik den

faget *Religion og etikk* har hatt i videregående skole i lang tid.

En ny profil på lærerutdanningen samt et intensivt program for etter- og videreutdanning bidrar til at grunnskolelærerne blir stadig bedre forberedt til å møte de nye faglige utfordringene i KRL-faget. Men en kompetanseutvidelse lik den KRL-faget legger opp til er et langvarig arbeid som krever innsats på mange fronter. Den tradisjonelle kristendomsfaglige kompetansen står sterkt i skolenorge, og nye faglige emner som skal måle seg med de tradisjonelle kristendomstemaene er ikke sikret bare gjennom noen korte etterutdanningskurs og noen nyskrevne lærebøker for skolen.

Kildesamlingen er først og fremst ment som et bidrag til å styrke de nye emnenes plass i opplæringen. Det vil si at den er konsentrert om emner som har hatt liten eller ingen plass i den tradisjonelle kristendoms- og livssynsopplæringen i grunnskolen. Konkret betyr det at verdensreligioner utenom kristendommen har fått mest plass. Når det gjelder kristendommen, er det lagt særlig vekt på å presentere stoff fra katolsk tradisjon, men også på å bringe inn mindre kjent stoff fra vår egen norske tradisjon.

Navnet *Kildesamling* indikerer at det ikke er tale om en vanlig lærebok. Verket inneholder for det aller meste originale kildetekster fra de ulike religiøse tradisjonene, valgt ut, oversatt og kommentert av norske spesialister på de ulike områdene. Verket er laget

av universitetsfolk innen religionsvitenskap og teologi som har ønsket å gjøre et stykke arbeid til støtte for det nye religionsfaget i grunnskolen. Men vi har også hatt et blikk både mot videregående skole og mot høgskoleutdanningen som bruksområder for samlingen.

Målgruppen for verket er i første rekke lærerne: Meningen er at de gjennom dette verket får preterert et fyldig utvalg «råmateriale» fra de ulike religions- og livssynstradisjonene tilpasset KRL-læreplanens krav. Det er alltid noe annet å omgås originalkilder enn å arbeide med sekundære framstillinger av en religion eller et livssyn: man får en følelse av å komme «nærme», «lenger inn på livet av» vedkommende religion eller livssyn.

Den videre pedagogiske tilretteleggingen av originaltekstene er imidlertid overlatt til brukerne av samlingen. Redaktørene har nøydt seg med å skrive innledninger til de enkelte tekstene samt forsyne dem med historiske kommentarer og andre sakskommentarer der det er nødvendig for forståelsen. Men spørsmål og oppgaver til de ulike tekstene eller undervisningsopplegg knyttet til dem har vi ikke gitt oss inn på.

En viktig side ved arbeidet med Kildesamlingen har vært bildene. Verket er rikt illustrert, og det er lagt ned en stort innsats for å finne illustrasjoner som kan kommentere og supplere utvalget av tekster til de ulike religioner og livssyn.

#### Bind 1

Det første bindet er viet kristendommen og islam. 3/5 av bindet dekker kil.der fra kristendommen, 2/5 kilder fra islam. I utvalget av kilder fra kristendommen har vi ikke tatt med bibeltekster: de forutsettes kjent og tilgjengelige. Den kildetypen som har fått størst plass, er *helgenlegender*. Ansvarlig for denne delen av verket har vært undertegnede. Helgenlegendene er en type tekster som har spilt en stor rolle for kristen fromhet fra middelalderen og helt fram til vår egen tid i katolsk tradisjon. Det er dessuten fortellinger

som er viktige å kjenne for å forstå kristen kulturhistorie i mange europeiske land. Disse fortellingene har imidlertid vært lite i omløp i Norge, først og fremst fordi Luther og de andre reformatorene gjorde det de kunne for å stoppe den katolske helgenkulten og utrydde helgenfortellingene som del av den kristne tradisjonen. Etter protestantisk syn formidlet disse fortellingene vranglære når det gjaldt kristendommens hovedspørsmål: spørsmålet om tro og gode gjerninger.

I kildesamlingen er det oversatt et ganske stort utvalg av helgenlegender fra latin. Tekstene er oversatt fra middelalderens mest berømte samling av helgenlegender: den såkalte *Legenda aurea* (Den gyldne legende), nedtegnet av den italienske dominikanermunken Jakobus av Voragine midt på 1200-tallet. Her har vi tatt med legendene om Nikolaus og Lucia, om sankt Georg og Katerina av Alexandria, om apostelen Jakob den eldre som ble gravlagt i Spania, og om jomfru Maria, for å nevne noen. Legendetradisjonen inneholder ikke bare stoff om kristne martyrer og helter fra etterbibelsk tid, den byr også på fortellinger om de sentrale personene fra Det nye testamente, hvor vi får vite mer om dem enn det lille som står å lese i NT selv. Dette er i høy grad tilfellet med Maria: hun fikk en mer og mer sentral plass i det kristne fromhetslivet, og dermed vokste også behovet for å kunne fortelle flere historier om hennes liv og hennes død enn det som sto i Bibelen.

En annen viktig kildegruppe i kristendomsdelen er tekstene fra nyere norsk kirkehistorie. Hovedansvarlig for denne delen av samlingen har vært dr. theol. Hallgeir Elstad. Samlingen har lagt vekt på å dokumentere ulike typer kristendom som har preget vårt samfunn de siste århundrene: misjonstenkning og pietisme, metodisme og pinsevekkelse, læstadianisme og bibelkritikk, kirkekamp og helvetesstrid. I tillegg er det fra de siste 20 årene lagt vekt på å gi eksempler på ulike typer kristendomstolkning i internasjonalt perspektiv: afrikansk og

latinamerikansk kristendomstolkning, teologi i et feministisk perspektiv, og sosiale kirkelighet i Norge på 1990-tallet.

De fleste av tekstene i kristendomsdelen er av fortellende art. Det henger dels sammen med at fortellingen som sjanger alltid har spilt en sentral rolle i kristendommen, men dels også med at KRL-faget – liksom hele reform 97 – legger stor vekt på å bruke fortellinger i opplæringen. Denne prioriteringen gjenspeiles også i utvalget av kilde-tekster fra islam. Stoffet her er for det aller meste valgt ut fra Koranen og fra sentrale hadither, og oversatt fra arabisk til norsk av Einar Thomassen, professor i religionsvitenskap i Bergen.

I islam-utvalget finner man sentrale fortellinger om skapelsen, om Adam og hans sønner, om profeten Nuh (Noah), profeten Ibrahim (Abraham), profeten Yaqub (Jakob) og profeten Musa (Moses). Noen av de viktigste fortellingene om profeten Isa (Jesus) er også tatt med før fortellingene om den største profeten av dem alle: Muhammad. Den lengste tekstdelen i utvalget om Muhammad handler om profetens nattlige reise til Jerusalem, og om hans himmelferd: *Abu Bakr løftet blikket et øyeblikk. Så begynte han: «Den natten var Profeten meget trett, for han hadde gått langt, og mange hadde plaget ham i løpet av dagen. Derfor sov han dypt og godt. Plutselig var det en stemme som kalte på ham så innstendig at han våknet. Der sto Jibril (Gabriel) i all sin herlighet. Jibril bad ham om å følge med, og da de kom til døren, viste han ham et vidunderlig dyr, et som aldri noensinne er blitt sett på jorden. Det var en skinnende hvit hoppe med menneskeansikt. Den hadde vinger som en ørn, men enda større. Hovene kunne skritte så langt øyet kunne se – den kunne fare av sted fortere til og med enn lyset. 'Dette er Burak', fortalte engelen Sendebudet og bad ham stige opp på hoppen. Av gårde fløy de, inn i nattehimmelen, og la Mekka langt bak seg. ... Da de var kommet til Jerusalem by, gav Jibril ordre til Burak*

*om å begynne nedstigningen. De landet ved tempelportene, og der bandt Sendebudet Burak til en ring, akkurat som profetene i gamle dager hadde gjort. Så steg Allahs sendebud inn i tempelet, og der så han Isa og Musa, og mange andre profeter også. Og la meg legge til at Sendebudet beskrev hver og en av dem slik at vi syntes vi kunne se dem. Etter å ha bedt i tempelet sammen med de andre kom vår Profet ut igjen, og han fikk se en annen vidunderlig ting. Der var en stige av lys som rakk helt opp til himmelen. Jibril sa at han skulle klatre opp stigen, og det gjorde han, like fort og lett som om den var gjort av luft. ...»*

I tillegg til profeter og sendebud fra tiden før Muhammad, fortelles også om venner og etterfølgere av Profeten som har spilt en viktig rolle i islam; f.eks. om Salman Perseren og om Bilal, den første bønneutroperen, begge samtidige av Profeten. En egen avdeling i utvalget vies sentrale kvinner i islamsk tradisjon; bl.a. Aisha, en av Profetens koner. Til slutt er det også tatt med noen tekster som gir innblikk i viktige tradisjoner innen islam: i shia-islam og i sufismen, islams mystikk.

#### Bind 2

Det andre bindet i kildesamlingen er viet jødedommen (ansvarlig: dr. theol. Torleif Elgvin), hinduismen (ansvarlig: professor i religionsvitenskap Knut Jakobsen), buddhismen (ansvarlig: professor i teologi Notto R. Thelle) og humanismen (ansvarlige: de to hovedredaktørene), med omtrent like store deler til hver.

Både hinduismen og buddhismen lar seg godt følge opp gjennom sentrale fortellings-tekster, slik det er gjort i utvalgene fra kristendommen og islam. I *hinduisme*-delen finner man således et bredt utvalg av fortellinger om Shiva, Parvati og Ganesha, om Vishnu, Sita og Krishna. I tillegg er en del viktige hinduistiske begreper belagt med sentrale sitater eller korte tekster: det gjelder f.eks. begreper som *veda*, *brahman*, *yoga* og

*karma*. Sist i utvalget er også noen moderne hinudgurer representert med tekstutdrag.

*Buddhismedelen* er bygd opp på en lignende måte: Her finner man først et omfattende utvalg fortellinger om Buddha og hans disipler, og dernest en del mer systematiske tekster. Noen av dem forklarer viktige buddhistiske begreper, så som *oppvåkning*, *karma* eller *nirvana*. Andre gir uttrykk for sentrale buddhistiske normer:

*De fem leveregler – pluss fem til. De mest grunnleggende leveregler er de fem forpliktelsene en buddhist påtar seg når han eller hun blir innviet til buddhist. De gjelder ikke bare for munk og nonner, men også for lekfolk som ønsker å forplikte seg på et mer disiplinert liv. De lyder slik: 1. Jeg påtar meg som leveregel å la være å ta livet av noe levende vesen. 2. Jeg påtar meg som leveregel å la være å ta det som ikke blir gitt meg. 3. Jeg påtar meg som leveregel å avstå fra urette sansenyelser. 4. Jeg påtar meg som leveregel å la være å tale usant. 5. Jeg påtar meg som leveregel å la være å beruse meg med noe slags rusmiddel. For munk og nonner kommer i tillegg fem andre som skjerper disiplinen og gir mer detaljerte råd om hva man bør avholde seg fra for å fremme den åndelige konsentrasjonen. For munk og nonner gjelder det ikke bare å avstå fra «urette sansenyelser», men fra alle slags seksuelle forbindelser. Dessuten forplikter de seg til å avstå fra 6. Måltider etter middag (kl. 12), 7. Dans, musikk og skuespill, 8. Blomsterkranser, parfym og salver, 9. Behagelige senger og 10. Å eie gull eller sølv.*

I utvalget fra *jødedommen* er fortellingsstoffet mindre framtredd, selv om det også her spiller en viktig rolle. Tekstene er først og fremst organisert med utgangspunkt i de store jødiske festene: *sabbat*, *pesah*, *shavuot*, *rosh hashana*, *jom kippur* o.s.v.. De enkelte festene blir kommentert og forklart, og sentrale kildetekster til belysning av de enkelte festene blir gjengitt. Denne primære organi-

seringen av stoffet rundt de store jødiske festene er bl.a. et resultat av et samarbeid med representanter for det mosaiske trossamfunn. Et slikt samarbeid med representanter for de ulike trossamfunnene har også funnet sted når det gjelder de andre delene av verket.

Delen om jødedommen bringer dessuten en del liturgiske, etiske og systematiske tekster til belysning av jødisk tro og liv mer generelt. En egen avdeling i utvalget er også viet temaet *Jerusalem – i historie og tanke*.

Endelig inneholder samlingen en egen del om *humanismen*. Her har vi dels tatt inn noen tekster fra antikkens humanistiske tradisjon (Platon om Sokrates, Mark Aurel om seg selv), noen tekster om den moderne vitenskapens utfordring til religionen (f.eks. Darwin og Freud), noen klassiske religionskritiske tekster av mer filosofisk preg (Bertrand Russell), og endelig et fyldig utvalg tekster som dokumenterer norsk humanistisk tradisjon på 1900-tallet. Her er utdrag fra livssynsdebatten i mellomkrigstiden, inkludert et eksempel på en såkalt kristen humanisme (Anders Wyller), og programmerklæringer fra to profilerte livssynshumnaister i Human-Etisk Forbund: Kristian Horn og Lars Gunnar Lingås. Sammenstillingen av de to sistnevnte tekstene viser på en interessant måte hvordan HEF har endret profil fra 1960- og 70-tallet fram til 1990-tallet.

*Tilleggsheftet* inneholder for det meste materiale som har noe mer behov for løpende justering og oppdatering enn tilfellet er med tekstene i de to hovedbindene. Hele dette heftet er derfor også lagt ut på skolenettet, hvor det skal ajourføres.

(Adr.: [http://skolenettet.nls.no/dok/sn/fag/krl/fag\\_krl.html](http://skolenettet.nls.no/dok/sn/fag/krl/fag_krl.html))

**Tarald Rasmussen, professor i kirkehistorie ved TF i Oslo.**

**Adresse:**  
**tarald.rasmussen@teologi.nio.no**

## DEBATT

Geir Winje gav i forrige nummer av *Religion og livssyn* et tilsvarende svar på Harald Skottenes anmeldelse av hans bok *Fra bønn til magi (RoL 1/2000)*. I Winjes svar vendes oppmerksomheten bort fra bokas hovedtematikk – nyreligiøsitet – og over på mer allmenne religionsdidaktiske spørsmål. Vi er glad for at Winje på denne måten har tatt imot invitten til «en viktig debatt om religionsfagernes funksjon», som anmeldelsen munnet ut i.

Nedenfor følger Skottenes svar på Winjes innlegg, samt en kommentar fra Sverre Mogstad til de to første innleggene i diskusjonen. Vi oppfordrer andre interesserte til å delta i den videre debatten!

**Harald Skottene:**

## Begreper og dilemmaer i religionsdidaktikken

Geir Winje beskriver i sitt innlegg tre forskjellige dilemmaer i religionsundervisningen. Spenningene som han skisserer er reelle nok, men etter mitt syn gir han dem dimensjoner de ikke fortjener. Jeg mener at hans dilemmaer langt på vei skapes av måten han bruker en del sentrale begreper på, og at dilemmaene derfor mer hører hjemme i hans egen religionsdidaktiske tenkning enn de nødvendigvis gjør det i den praktiske religionsundervisningen. Jeg skal i det følgende forsøke å vise dette ved å undersøke hvordan Winje bruker begrepene «forkynnelse», «religionsfrihet» og «avhopper». Typisk for Winjes bruk av disse begrepene er at de nyttes på en så *utvidet* måte at de nærmest med nødvendighet må komme i konflikt med andre relevante hensyn i religionsundervisningen.

«Forkynnelse»

Winje hevder at de dilemmaene han utreder, tydeliggjør hvordan religionsundervisningen

«ennå ikke helt har frigjort seg fra det gamle, forkynnende kristendomsfaget. Vi forkynner ikke lenger kristendom på 'gamlemåten', men jeg vil likevel påstå at skolen forkynner et sett norske verdier hvor det blant annet inngår en del sosialdemokrati, en del kristendom og en del humanisme.» I det videre innrømmer han at «Dette i og for seg er i tråd med skolens overordnede mål», men han mener likevel at «det kan virke uforenlig med L97's ærklæring om at undervisningen ikke skal virke forkynnende.»

Denne bruken av forkynningsbegrepet er så utvidet at det synes å kunne romme nær sagt *enhver* form for påvirkning, og da blir det lite anvendelig i religionsdidaktikken. Hvordan skulle vi kunne drive undervisning og fremme dannelse *uten* å påvirke? «Opp-læringen er og har alltid vært bærer av bestemte verdier.» (NOU 9/95 s.29), og derfor er det mer tale om *hvordan* vi skal påvirke våre elever enn *om* vi skal gjøre det.

I denne sammenhengen kan da begrepet om forkynnelse være nyttig for å avgrense den formen for påvirkning som er legitim i skolen, men da må det gis en mer presis mening: Enhver form for anmasende agitasjon som krenker elevenes (og foreldrenes) integritet hører ikke hjemme i et klasserom.

Det samme gjelder for øvrig den formen for påvirkning som, under dekke av å være «nøytral», formidler det standpunkt at det ingen sannhet finnes, eller at alle «sannheter» er like gode. Heller ikke kan skolen bli stående som garantist for den ene absolutte Sannheten. Alle viktige religioner og livssyn må få slippe til med sine egne sannhetspretensjoner, og elevene må, i religionsfrihetens navn, få kunne velge fritt mellom dem.

#### «Religionsfrihet»

Winje synes å mene at denne friheten til å kunne velge er truet i den norske skolen. Særlig er han bekymret for elevenes mulighet til å innta en postmodernistisk posisjon, fordi skolen er satt til å være en motkultur i forhold til postmodernismen.

Her synes jeg Winje bruker religionsfrihetsbegrepet på en uheldig måte. Han *utvider* begrepet på en slik måte at det synes å utelukke skolens legitime rett til påvirkning av elevene. «Alternativene i oppdragelsen er ikke frihet eller påvirkning. Spørsmålet er *hvilken* påvirkning vi ønsker å øve» (NOU 9/95 s.31), og da er hensynet til elevenes valgfrihet ett av de hensynene som selvsagt må ivaretas. Vi møter jo dette problemet også utenfor religionsfagene, f.eks i samfunnsfagsundervisningen. Her er ett av formålene å fremme politisk engasjement og demokratisk sinnelag, men tross vår påvirkning står de fremdeles fritt til å la være å benytte stemmeretten sin eller til å slutte seg til høyreekstremer bevegelser.

Det virker som om Winje har en noe ensidig forståelse av frihetsbegrepet. Han synes å definere det kun *negativt* som frihet fra tvang, og får derfor problemer med å holde sammen elevenes valgfrihet og skolens rett

til påvirkning. Med en mer *positiv* frihetsforståelse er det lettere å ivareta begge disse hensynene. Frihet forstås da som noe som utøves ut fra hvem man ønsker å være, det er tale om en rett til å virkeliggjøre seg selv som menneske. (jf .Jan-Olav Henriksen: «Frihet-livets mål og innhold», *Prismet* 3/00)

Slik jeg ser det, er det en viktig del av skolens motkulturelle oppgave å hjelpe elevene til å velge hvem de vil være, og til å stå inne for sine valg. Dette kan gjøres uten at elevenes valgfrihet trues: De kan presenteres for helhetlige referanse- og tolkningsrammer, de kan øves i rasjonell analyse der inkonsistens i livssyn blir avdekket, og de kan få innsikt i hvordan aktuelle handlingsvalg henger sammen med mer varige verdiprioriteringer. Dette er noe mer enn å «hjelpe senmoderne ungdom til 'å leve med forvirringen'» (Winjes bok s.319), det er å gi dem hjelp til å *utøve* sin frihet.

#### «Avhopper»

Winje uttrykker skepsis mot å bruke avhopper i undervisningen om nyreligiøse bevegelser, med mindre målet er å «skjerpe elevens og studenters kritiske sans.» (Er ikke det viktig nok?) Han begrunner sin skepsis med at elevene heller «bør møte representanter som *ikke* har hoppet av sine respektive religioner og livssyn» (jf. den metodiske veiledningen til KRL). Han viser også til formuleringen i L97 om at «de samme pedagogiske prinsipper skal legges til grunn for arbeidet med kristendommen og andre religioner og livssyn.» *Hvis* avhopper skal trekkes inn, spør han retorisk om de da ikke bør «brukes i forbindelse med alle religioner og livssyn».

Denne argumentasjonen virker kanskje tilforlatelig, men den er problematisk fordi Winje også i denne sammenhengen *utvider* begrepet som nyttes slik at det skaper forvirring. Han bruker avhopperbegrepet i en så omfattende forstand at det også inkluderer noen av de mest sentrale skikkelsene i religionshistorien: «Paulus hoppet av jødedom-

men, Buddha hoppet muligens av hinduismen». Når begrepet slik synes å kunne romme *alle* som forlater en religion, for evt. å konvertere til en annen, har begrepet fått et nytt innhold i forhold til det tradisjonelle: at det omfatter personer som, frivillig eller under tvang, har forlatt stramt organiserte religiøse bevegelser. Med denne innsnevrede forståelsen av begrepet bør drøftingen av avhoppers eventuelle plass i undervisningen bli en annen:

Bruken av avhopper er særlig aktuell i visse sammenhenger, nemlig der de har spesiell informasjon å tilby, opplysninger som er vanskelige å få tak i på annen måte. Jeg tenker da f.eks. på erfaringer med de psykologiske og sosiale mekanismene som kan virke i små og tette religiøse fellesskap, eller på informasjon om «esoterisk kunnskap» som ledelsen i slike bevegelser nødvendig vil slippe ut til omverdenen, men som er viktig innad i bevegelsen. Avhopper kan i denne sammenheng yte viktige bidrag til forståelsen av slike bevegelser i et utenfraperspektiv. Det betyr likevel ikke at de bør være den eneste, eller viktigste, informasjonskilden. *Før* elevene evt. får eller tar kontakt med avhopper, bør de ha fordypet seg i bevegelsen ut fra et innenfraperspektiv: gjennom studier av primærlitteratur, besøk av representanter for bevegelsen og lesning av f.eks. Winjes bok som nettopp formidler innenfraperspektivet på en utmerket måte. Dette er viktig både av hensyn til respekten for beve-

gelsen selv, og for at elevene skal kunne øve kildekritikk i forhold til avhoppers versjoner. (jf. Skottene, Harald: «Hvordan undervise om nyreligiøsitet?», *RoL* 1/92)

I undervisningen om tette, ofte nyreligiøse, fellesskap mener jeg altså at bruken av avhopper, på visse betingelser, har sin rettmessige plass. Men hvordan lar dette seg forsvare ut fra prinsippet om at «de samme pedagogiske prinsipper» skal legges til grunn for arbeidet med alle religioner og livssyn? For det første eksisterer det altså knapt avhopper, slik jeg forstår begrepet, fra mer tradisjonelle og etablerte religioner. Det finnes selvfølgelig unntak fra dette, men det blir da tale om tilfeller som er mindre representative for disse religionene enn de er det for en del av de nyreligiøse bevegelsene. Nettopp disse bevegelsenes spesielle karakter, er det som gir den andre grunnen til at avhopperne kan være nyttige kilder: Det tette indre fellesskapet er som regel viktig i deres egen forståelse av bevegelsen, altså ut fra deres eget innenfraperspektiv, og derfor er det også på sin plass å fange opp dette i det utenfraperspektivet avhopperne representerer.

**Harald Skottene er lektor ved Grefsen videregående skole.  
Adr: haralds@grefsen.vgs.no**



Sverre Mogstad:

## Fagdidaktiske dilemmaer i KRL-faget – en sidekommentar

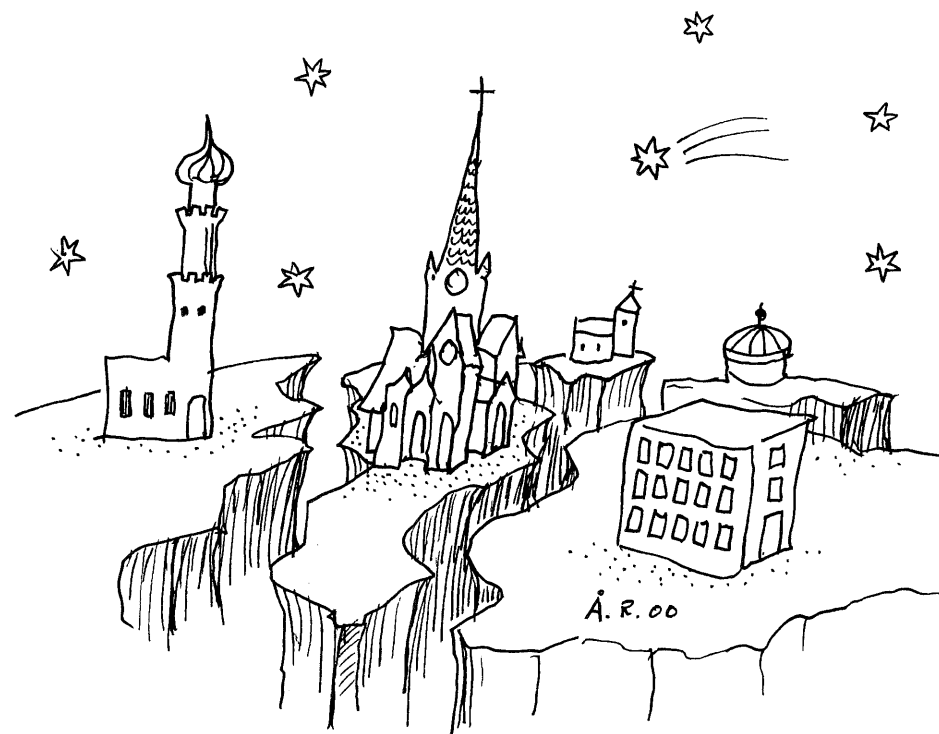
Redaksjonen i *Religion og livssyn* har utfordret meg til å gi en kommentar i forbindelse med debatten omkring Geir Winjes bok: *Fra bønn til magi*. Mitt førsteinntrykk av boken er positivt. Winje skal ha ros for sitt arbeid med å framstille religiøse bevegelser med vekt på innenfraperspektivet. Samtidig reiser hans bok en rekke viktige og interessante fagdidaktiske spørsmål som bl.a. Harald Skottene har pekt på i sin anmeldelse av boken (*RoL* 1/2000). Jeg skal med utgangspunkt i de grunnleggende prinsippene for faget gi noen sidekommentarer til debatten mellom Winje og Skottene. Så langt jeg kan se er Winje og Skottene enige i at alle religioner og livssyn skal presenteres både med et innenfraperspektiv og et utenfraperspektiv. Uenigheten synes å gå på hvordan disse perspektivene skal vektas og hvilke kriterier en skal legge til grunn for presentasjon. Det siste gjelder ikke minst når det er tale om utenfraperspektivet. I forlengelsen av dette spørsmålet ligger også spørsmålet om hvilke hensikter utenfraperspektivet skal tjene.

I Stortingets kirke-, utdannings- og forskningskomité's innstilling om prinsipper og retningslinjer for tiårig grunnskole ble det nye fagets prinsipper beskrevet. Her heter det bl.a.: «Faget skal, som dei andre skolefagene, bidra til å formidle et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag, og det skal omfatte alle elevene.» Her ligger to av de viktigste visjonene for faget. I en ny flerkulturell og flerreligiøs kontekst skal faget bidra til å utvikle og formidle en felles meningssammenheng for alle elevene. Et flertall på Stortinget mente at for å bidra til å løse denne kulturelle fellesoppgaven,

er det best om elevene får mest mulig felles undervisning. Til grunn for dette prinsippet ligger et åpent og inkluderende kulturbegrep. Faget skal med andre ord formidle en felles kulturell meningssammenheng som skal fungere som en motkultur mot fragmentering og forvitring av kultur- og verdigrunnlaget i samfunnet. Samtidig skal faget bidra til å tjene minoritetenes samfunnsmessige og demokratiske interesser ved at det hjelper elevene til å forstå det norske samfunnet.

Dette kulturperspektivet på faget er ikke det eneste perspektivet. Det går klart fram av et annet prinsipp: «Faget skal ikke være arena for forkynning. Det skal gi kunnskap om og ikke opplæring til en bestemt tro. Men samtidig skal faget ta vare på den enkelte eleven sin identitet ut fra egen tradisjon og fremme dialog i en felles kultur.» Her kombineres det brede kulturperspektivet med målsettingen om å hjelpe til med å utvikle den enkelte elevs identitet ut fra elevenes egen kulturelle, religiøse og livssynsmessige bakgrunn. Faget har altså en dobbel rolle når det gjelder å utvikle identitet. For det første skal faget bidra til å utvikle det vi kan kalle en «kulturell identitet». Det betyr at eleven skal bli en del av det kulturelle kollektivet som det norske samfunn utgjør. Dernest skal faget hjelpe eleven til å utvikle en identitet som er knyttet spesifikt til den religion eller det livssyn eleven har røtter i.

Et av de viktigste pedagogiske prinsipper som ble lagt til grunn for utarbeidelsen av KRL-faget var at «de samme pedagogiske prinsipper skal legges til grunn for arbeidet med kristendommen og andre religioner og



livssyn». Det betyr at alle religioner og livssyn skal presenteres ut fra deres egne faglige og saklige strukturer. Prinsippet likestiller med andre ord alle religioner og livssyn når det gjelder den didaktiske tilretteleggingen.

Men samtidig som alle fagelementene likestilles i didaktisk henseende, understreker et annet prinsipp forskjellene: «Lærestoffet om kristendommen skal være det mest sentrale innslaget i faget og ha et større omfang enn lærestoff fra andre religioner og livssyn.» Selv om kristendomsdelen ikke skal presenteres kvalitativt på en annen måte enn andre religioner og livssyn, er det en kvantitativ forskjell.

Langt på vei ser det ut som om Winje og Skottene har felles oppfatning av prinsippene for faget. Uenigheten synes å være knyttet til hvilke didaktiske konsekvenser en skal trekke. Denne uenigheten blir tydeligere når en formulerer den vitenskapsteo-

retisk. Jeg skal i fortsettelsen gjøre et forsøk.

Utenfraperspektivet inneholder et kritisk element. Det reiser spørsmålet om hvilket religionsteoretisk metastandpunkt en skal etablere for å kunne vurdere og analysere forskjellige religioner og livssyn som også kan være motstridende på det nivå de opptrer. Samtidig må en legge vekt på at en ikke kan etablere kritiske perspektiv som er fullstendig uavhengig av innholdsmessige standpunkt på det nivå religionene og livssynene trer fram. Utenfraperspektivet må med andre ord korrespondere med innenfraperspektivet. En kan i prinsippet tenke seg ulike religionsteoretiske standpunkt som utgangspunkt for den kritiske vurderingen.

### 1. Skeptisisme

Med et slikt prinsipielt utgangspunkt vil en si at det er umulig å finne svar på de spørs-

mål som en er uenig om på det nivå som religionene og livssynene trer fram. Det vil si at ingen religion eller intet livssyn kan gi sanne eller overbevisende svar. I ytterste konsekvens vil en med dette standpunkt hevde at religionene og livssynene reiser meningsløse spørsmål.

### 2. Relativisme

Med et relativistisk utgangspunkt vil en måtte si at den ene religionens eller det ene livssynets svar ikke er mer sant enn et annet. Alle religioner og alle livssyn fører fram til svar uten at en kan vekte disse svarene i forhold til hverandre eller i forhold til en sannhet. En sier ja til alle svarene.

### 3. Absoluttisme

Med et slikt utgangspunkt sier en på det overordnede teoriplanet at en har funnet det rette svaret og sannheten. Denne sannheten kan formuleres som det ene rasjonelt akseptable svar eller som det mest plausible. Religioner og livssyn blir vurdert i forhold til denne sannheten.

Slik jeg leser Winjes bok og innlegg i *RoL* 2/2000 har han sluttet seg til og argumenterer for det andre standpunktet. Dette gjør han både ut fra et vitenskapsteoretisk ideal og ut fra en postmodernistisk kulturanalyse. Den logiske konsekvensen blir at han argumenterer for at skolen skal fremme en «plural identitet» hos elevene. Det alternativet som Winje argumenter mot er mer eller mindre et absoluttistisk standpunkt (jfr.punkt 3). Et slikt absoluttistisk standpunkt står med rette i fare for å øve vold mot den enkelte religion og det enkelte livssyn. Men spørsmålet er om det relativistiske standpunktet er det eneste reelle alternativet til absoluttismen. I stedet for denne løsningen vil jeg argumentere for en fjerde løsning som en kan kalle perspektivpluralisme. Dette er et metastandpunkt som etter min mening korresponderer med L97's overordnede mål og med den fagdidaktiske tenkingen som er integrert i KRL-planen. Ifølge et perspektivpluralistisk

standpunkt aksepterer en i utgangspunktet at det kan finnes flere svar på religionenes og livssynenes spørsmål og at det ut fra bestemte perspektiv og verdimesse standarder kan være gode grunner for hvert enkelt svar. Dette standpunktet må ikke forveksles med et nøytralt standpunkt som likestiller ulike svar. Utgangspunktet er at vi alle er avhengige av våre perspektiv. På individnivå er det irrelevant for oss at andre har andre perspektiv. På dette nivået gjør vi krav på universalitet og absoluttisme. Samtidig aksepterer vi at det finnes pluralitet fordi det finnes ulike perspektiv og fordi alle svar på individnivå er perspektivavhengige. En må med andre ord foreta valg. Slike valg kan tas på ulike nivå. Noen valg er tatt i den nasjonale læreplanen. Planen bygger for eksempel på at Norge har historiske og kulturelle røtter i kristendommen og i en bred humanistisk tradisjon og at det er faglig dekning for å betrakte kristendommen som en tradisjons- og kulturbærende kraft. I og med skolens samlede målsetning er det gjort en rekke valg. Skolen bygger eksplisitt på det standpunkt at ikke alle verdier er likeverdige. Skolen har valgt noen som man ønsker å fremme på bekostning av andre. Disse valgene er politiske og filosofiske valg og er en følge av demokratiske prosesser. Slike valg ligger implisitt i alle dannelses- og oppdragsinstitusjoners målsettinger og læreplaner. Andre valg tas på individnivå av elevene selv. I denne sammenheng har ikke planen valgt mellom for eksempel kristendom og islam. Undervisningen skal være slik at eleven med god grunn kan velge enten islam eller kristendom som sin tro. Når vi i denne sammenheng taler om valg, må en være oppmerksom på at den enkelte elev allerede er involvert i bestemte perspektiv. Det betyr at vi i denne sammenheng ikke kan tale om fullstendig frie valg. Som hovedregel vil da det skje i undervisningen at den enkelte i møte med fagstoffet blir styrket i sin «overbevisning». Men fordi alle religioner og livssyn skal presenteres ut fra sine egne sak-

lige og faglige strukturer, kan det skje at en elev skifter standpunkt. Det betyr at eleven forkaster et tidligere svar og griper et nytt som sitt eget. Et slikt skifte innebærer også at eleven skifter perspektiv og kan best sammenliknes med en «omvendelse». KRL-faget opererer med en slik mulighet.

Denne perspektivpluralistiske løsningen er noe annet enn relativismen fordi den ikke hevder at alle veier fører til det samme målet. En må foreta valg, men ikke på en slik måte at valget didaktisk sett fører til en kvalitativ forskjellig presentasjon av de ulike religionene og livssynene. Den fagdidaktikk som korresponderer med denne måten å

tenke på, kalles integrerende sosialisering og har det pedagoger T.O. Engan kaller *dobbelkvalifisering* som mål. Det betyr at alle elever skal oppleve å bli forsterket i sin egen kulturelle sosialiseringsspross samtidig som de blir satt i stand til å ha innlevelse og forståelse for andre religioner, livssyn og kulturer.

**Sverre Mogstad, førsteamanuensis i religionspedagogikk ved Menighetsfakultetet, adr: Sverre.D.Mogstad@menfak.no**

## BOKMELDINGER

### Buddhismen i Pax's serie om de store verdensreligionene

Forlaget Pax utgir for tiden en ny serie – Verdensreligionene – og vi har fått tilsendt de to første bindene, ett om Buddhismen og ett om Jødedommen. Det dreier seg om nye bøker, skrevet av norske forfattere fra det religionshistoriske miljøet. Det skal utgis fem bind, i tillegg til de to nevnte også kristendommen, islam og hinduismen. Bindet om Jødedommen blir omtalt i neste nummer; her er en kort presentasjon av bindet om Buddhismen. Det er skrevet av Knut A. Jacobsen, professor i religionshistorie ved Universitetet i Bergen. Boken er tradisjonelt lagt opp, først om Buddha og hans miljø, deretter læren og endelig de ulike tradisjoner som er oppstått etter ham. Skjellettet turde derfor være kjent for folk som underviser i ulike religionsfag, men på denne rammen er det store mengder fortel-

lings- og tradisjonsstoff. Bare det å lese fortellingen om Buddha og hans oppvåkning i en «storvariant» er spennende for en som ofte har fortalt den i kortform for elevene. Dermed er også nytten (og gleden) ved denne boka for lærere antydnet: vi får utdyper på det stoffet som vi synes vi kan, men som gjerne blir et hakk fattigere for hver gang vi snur bunken. Et kort kapittel om buddhismen og sammenhengene med andre indiske religioner er instruktiv lesning. To grupper med fargebilder gjør ikke boken mindre innbydende. En liten skuffelse er at det ikke står litt mer om Dalai Lama og Norge («tibetanerhjelpen»). Det er slikt som kan gjøre temaet mer nærværende i undervisningen.

Uansett er dette en bok som bør finnes i alle skolebiblioteker! Til slutt kan en undre