

Olav Hovdelien

Trosopplæring og pluralisme

Tre artikler om religionsundervisningen i skolen

Høgskolen i Hedmark

Notat nr. 4 – 2003

Online-versjon

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra notatet i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I notatserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres f.eks milepel dokumentasjon av et forsknings- og/eller utviklingsprosjekt, eller andre dokumentasjoner på at et arbeid er i gang eller er utført.

Notatet kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark.
(<http://www.hihm.no/Publikasjon/default.htm>)

Notat nr. 4 - 2003

© Forfatteren/Høgskolen i Hedmark

ISBN: 82-7671-301-7

ISSN: 1501-8555



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Trosopplæring og pluralisme. Tre artikler om religionsundervisningen i skolen

Forfattere: Olav Hovdelien

Nummer: 4

Utgivelsesår: 2003

Sider: 41

ISBN: 82-7671-301-7

ISSN: 1501-8555

Oppdragsgiver:

Emneord: Religionsundervisning, kristendoms-, religions- og livssynskunnskap, KRL, pluralisme, trosopplæring, fortellingsdidaktikk

Sammendrag: Notatet *Trosopplæring og pluralisme. Tre artikler om religionsundervisningen i skolen* består av tre ulike arbeider:

Den første artikkelen, "Fra kristen trosopplæring til pluralistisk religionsundervisning. Den religionspedagogiske utviklingen i norsk skole", er en historisk gjennomgang av den religionspedagogiske utviklingen fra obligatorisk skole ble innført i Norge i 1739, og frem til i dag. Hovedvekten ligger på de religionspedagogiske føringene som er lagt ned i læreplanene N-39, M-74, M-87 og L-97.

I den andre artikkelen, "Trosfortellinger er virkelighetskonstruksjon. Kritiske merknader til Breidlid/Nicolaisens fortellingsdidaktikk", argumenteres det for at trosfortellinger konstituerer virkeligheten for de troende, og at det derfor er nødvendig at det tas hensyn til dette i skolens religionsundervisning.

Den tredje artikkelen, "Muslimer og KRL- hva er problemet?", handler om det problematiske møtet mellom den muslimske minoriteten, representert ved Islamsk råd, og skolens obligatoriske KRL-fag.



Høgskolen i Hedmark

Title: Cathecesis and pluralism. Three essays on religious education

Author: Olav Hovdelien

Number: 4

Year: 2003

Pages: 41

ISBN: 82-7671-301-7

ISSN: 1501-8555

Financed by:

Keywords: Religious education, pluralism, cathecesis, religious pedagogics

Summary: Cathecesis and pluralism. Three essays on religious education is divided into three different parts:

The first essay, "From Christian cathecesis to pluralistic religious education. The development of religious education in the Norwegian school system", reviews the history of religious educational development in Norway from 1739 until today, with emphasis on the religious pedagogical thinking.

The second essay, "Religious stories and construction of reality. Critical remarks on the pedagogical thinking of Breidlid/Nicolaisen", argues that religious stories constitute the reality for the religious believers, and that it is necessary to be aware of this in the religious education in school.

The third essay, "Muslims and the KRL- what`s the Problem?", discusses the difficult encounter between the Muslim minority, represented by The Islamic Council of Norway, and the KRL.

Forord

Studieåret 2002-2003 har jeg hatt en FoU-ressurs på ca 370 timer ved Høgskolen i Hedmark, Avdeling for lærerutdanning, Elverum. Denne ressursen er benyttet til å arbeide med en historisk gjennomgang av den religionspedagogiske utviklingen i norsk skole i perioden fra obligatorisk skole ble innført i 1739, og frem til i dag. Artikkelen "Fra kristen trosopplæring til pluralistisk religionsundervisning" er et resultat av dette arbeidet. Notatet inneholder denne artikkelen, og i tillegg er det tatt med to andre artikler om religionspedagogiske emner som jeg har skrevet tidligere.

Jeg vil her benytte sjansen til å takke mine utmerkede kollegaer på KRL-seksjonen ved lærerutdanningen på Elverum gjennom de siste to studieårene, høgskolelektorene Rolv Olsen og Harald Løken, for utmerket samarbeid (og godt humør!).

Olav Hovdelien

Elverum, 18. juni 2003

Innhold

Forord.....	7
Fra kristen trosopplæring til pluralistisk religionsundervisning	11
Trosfortellinger er virkelighetskonstruksjon.....	25
Muslimere og KRL- hva er problemet?	33
Opplysninger	41

Fra kristen trosopplæring til pluralistisk religionsundervisning

Den religionspedagogiske utviklingen i norsk skole

Tradisjonelt har religionsfaget stått sentralt i formidlingen av skolens kristne verdigrunnlag, men med KRL-faget er ikke dette lenger så selvsagt. På grunn av samfunnsutviklingen står både opplæringslovens kristne verdiforankring og skolens religionsundervisning i dag under debatt. I det følgende vil jeg se nærmere på den historiske utviklingen som har ført oss frem til dagens omdiskuterte religionsfag, kristendoms-, religions- og livssynskunnskap.

Skolen tjener kirken: allmueskolen (1739-1889)

Med reformasjonen på 1500-tallet fulgte en nyorientering både av kristendommens innhold og uttrykksformer. Nå skulle lekfolk selv få anledning til å lese i den hellige skrift, og dette førte til at Bibelen ble oversatt til folkemålene. Reformasjonen, som i Norge ble innført ved bruk av tvang og militærpolitiske midler, ble derfor snart fulgt opp med et omfattende opplæringsprogram av folket i luthersk lære, der grunnleggende kunnskaper om den kristne tro, både dogmatisk og narrativt, ble vektlagt (Oftestad 1998, Rasmussen 1993). En slik opplæring fordret leseferdigheter, og en viktig konsekvens av reformasjonen ble derfor at en betydelig større andel av befolkningen lærte å lese. Når så den pietistiske reformbevegelsen vinner terreng på 1700-tallet blir denne utviklingen forsterket, som en følge av pietismens sterke fokus på den enkeltes inderlighet og personlige troserfaring. Samtidig blir den

evangelisk-lutherske lære befestet som basis for statsordningen under enevoldsstyret (1660-1814), og de politiske forutsetningene for innføring av obligatorisk opplæring i den lutherske tro var dermed lagt. Det hele toppet seg under kong Christian VI (1730-1746), som hadde en sterk politisk vilje til å oppdra folket, og kongeriket Danmark-Norge fikk en styreform som kalles *statspietismen* (Oftestad 1998, Rasmussen 1993).

Christian VI satte i gang to reformer som skulle få dyptgående konsekvenser for norsk skolevesen. For det første gjaldt dette *konfirmasjonsordningen* av 1736, og dernest *Lov om allmueskoler* fra 1739/41. Reformene henger nøye sammen, ettersom målet for barnas skolegang var konfirmasjonen, og ingen kunne konfirmeres før de hadde fått den nødvendige opplæringen i den kristne tro, en opplæring som var skolens oppgave. Undervisningens innhold var derfor bestemt av skolens første lærebok *Sandhed til Gudfryktighed* av Erik Pontoppidan, tidlig kjent som Pontoppidans forklaring. *Sandhed til Gudfryktighed* fungerte både som eneste lærebok og som læreplan for det opplæringsprogrammet som var blitt autorisert av kong Christian VI. Den som var konfirmert ble sett på som voksen og klar for samfunnets plikter, både i form av ekteskap og arbeidsliv, men først måtte man altså gjennom Pontoppidans 759 spørsmål og svar (Oftestad 1998, Mogstad 1999, Rasmussen 1993).

Kristendomskunnskap var det eneste faget av egentlig betydning i den tidligste perioden av allmueskolen, med faget *lesning* som viktig forutsetning og hjelpesfag. Det var først i annen halvdel av 1800-tallet at det etter hvert kom flere fag til. Blant annet ble fagene *skrivning* og *regning* tilføyet ved skoleloven av 1827. Det var på denne tiden ingen som bestred at skolens formål var å gi en forholdsvis grundig opplæring i kristen tro og lære, med den hensikt å gjøre elevene til gode kristne. I løpet av siste halvdel av 1800-tallet er det likevel mulig å se konturene av den moderne norske skolen. Da var "folkeoppdragelse" blitt et viktig stikkord, i tillegg til den religiøse opplæringen (Holter 1989). Skolen var likevel fortsatt mot slutten av 1800-tallet å anse som "kirkens datter" i den forstand at det var her menighetens dømte barn ble undervist i kristen tro og moral.

Impulser fra den danske grundtvigianismen, med denne tradisjonens mer positive menneske- og kultursyn, utfordret utover fra 1860-tallet pietismen, som inntil da hadde rådd grunnen som religiøs premissleverandør for den norske skolen. I tillegg ble skolens tradisjonelle kristne verdiforankring på 1870-80-tallet for første gang utfordret av en ny og inntil da uhørt fritenkende åndsradikalisme (Holter 1989, Oftestad 1993). Denne kombinasjonen, samt tidens sterke liberale politiske strømninger, førte derfor mot slutten av århundret til et pedagogisk stormløp mot den gamle menighetsskolen, der innholdet var bestemt av forberedelsen til konfirmasjon. Nå ble det snakket om Pontoppidans tyranni, om åndsløs pugging, og tørr dogmatisk undervisning, en undervisning som den pedagogiske reformbevegelsen så på som politisk og åndelig undertrykkelse.

Reformbevegelsens arbeid bar frukter, og allerede med landsskoleloven fra 1860 var perspektivene blitt åpnet mot en mer moderne folkeskole, ved at det ble bestemt at allmueskolen ikke lenger skulle stå direkte under kirkens kontroll, men at den nå skulle regnes som en selvstendig samfunnsinstitusjon. Og ved neste korsvei, skolelovene av 1889, ble skolen i praksis helt løsrevet fra kirken. Fra da av var det bare i kristendomskunnskap at sogneprestene hadde et avgjørende ord med i laget. Samtidig ble det slutt på at sognepresten var den selvsagte formannen i skolestyrene (Holter 1989, Oftestad 1993). Ved inngangen av 1900-tallet var kristendomskunnskap nok fortsatt å regne som skolens viktigste fag, men nå var faget blitt bare ett av en rekke fag, og dets posisjon var blitt omdiskutert.

Skolen skilles fra kirken: folkeskolen (1889-1969)

1889 er et nytt viktig årstall i skolens historie i Norge. Dette årstallet markerer det avgjørende vendepunktet fra kirkelig allmueskole til sekulær folkeskole, og det er her ved skolelovene av 1889 grunnen blir lagt for den moderne allmenndannende enhetsskolen. Det var partiet *Venstre* som satt med regjeringmakten. Venstre var som parti sterkt skolepolitisk engasjert, og hadde programfestet kampsaker som: Mer undervisning i flere fag, bruk av landsmålet som undervisningsspråk, økt lokal innflytelse i skolen, og

bedring av lærernes utdanning og status. Det ble samtidig bestemt at konfirmasjonen ikke lenger skulle være skoletidens mål, men at skolen skulle ha sine egne undervisningsmål uavhengig av denne. En syvårig obligatorisk sekulær folkeskole ble resultatet (Oftestad 1989, Holter 1989). Kristendomsfaget var fortsatt bundet til den evangelisk-lutherske konfesjon, med de stedlige sogneprestene som tilsynsmenn, men fra nå av sto ikke lenger kristendomsfaget i noen særstilling på skolens undervisningsplan.

Utover på 1900-tallet vokste det gradvis frem en sterk arbeiderbevegelse, og dette skulle føre til en sterkere polarisering av kampen om skolens verdigrunnlag. *Arbeiderpartiet* så tidlig mulighetene som lå i skolen når det gjaldt å fremme en dyptgående ideologisk basert, men tålmodig endring av det norske samfunnet, men regjeringsmakt og mulighet til å sette sine anliggender ut i praksis fikk ikke partiet før i mellomkrigstiden. Det er likevel klart at skolepolitikken og kristendomsfaget allerede fra århundreskiftet ble viktige symbolsaker både for venstrefløyen og høyrefløyen i norsk politikk.

Normalplanene av 1939

Arbeiderpartiet vant stortingsvalget og kom til regjeringsmakt i 1935, og det fikk nå sjansen til å sette ut i praksis ønsket om å omdanne og "modernisere" det norske skolevesenet. Dette førte til at normalplanene av 1939 ble utarbeidet. Normalplanene av 1939 var på mange måter moderne læreplaner, og innebar med sine grunnleggende pedagogiske anliggender et oppbrudd fra den gamle lærerrollen der læreren var en faglig og institusjonell autoritet med et religiøst bestemt oppdrageransvar (Oftestad 1989). Dette fikk nødvendigvis også følger for kristendomsfagets innhold og den pedagogiske tilretteleggingen, og faget kom nå i klemme mellom behovet for opplæring i kristen tro, og tidens nye krav om livssynstoleranse. I *Normalplan for landsfolkeskolen* (1954) står det følgende i fagplanen for kristendoms-kunnskap:

Opplæringa i kristendoms-kunnskap skal hjelpe til å gjeva borna kristeleg og moralsk oppseding (§ 1 i lova).

Dette var ikke særlig oppsiktsvekkende med tanke på tidligere praksis, men litt lenger ned i teksten kommer det så en rettledning for hvordan dette skal gjøres. Der heter det:

1. Læraren må alltid koma i hug at det borna lærer i kristendomskunnskap, skal vera grunnlag for trua og rettleiing for livet deira. I opplæringa bør ein halde i hop dei ymse delane av faget, såleis at elevane får eit heilt og levande bilete av Jesus, hans liv og gjerning.

2. Læraren må vera merksam på at dei ulike heimane som elevane kjem frå, har ulikt syn i dei spørsmåla som ein har føre seg i kristendomsopplæringa. Han må difor omhugsamt akta seg for alt som kan verka som sårande åtak på andre si meining, og læra elevane at ein må syna tolsemnd mot menneske som tenkjer annleis enn ein sjølv. Serleg viktig er det at ein driv opplæringa i kristendomskunnskap såleis at ho – utan å missa noko i alvor og fastleik – ikkje kjem i strid med krava i vår tid om at kvar einskildmann må få tenkja fritt.

Vi ser at trosopplæringen står fast "i alvor", men samtidig skal dette nå kombineres med toleranse og trosfrihet i det som kan gjenkjennes som en begynnende livssynspluralistisk tid. Det er verdt å merke seg at formuleringene i normalplanene i utgangspunktet altså ikke bare innebærer at elevene skal lære toleranse som en naturlig del av den kristne tro, men at det i prinsippet åpnes for at også andre religioner og livssyn får innpass i kristendomsundervisningen på sine egne premisser. Til tross for sin forsiktige form, så innebærer formuleringene i læreplanen derfor at kristendommen i praksis degraderes fra sin tidligere særstilling, til å være en blant flere mulige livstolkninger, som det ved behov skal tas hensyn til i skolens kristendomsundervisning. Det åpnes slik opp for en fenomenologisk tilnærming både til den kristne tro og til andre religioner, der spørsmålet om sannhet og sann livstolkning settes i parentes, og anses som irrelevant for skolens virksomhet. Formuleringene i normalplanene utgjør dermed et krevende kompromiss, som i praksis bare kunne bli stående fordi formuleringene la opp til ulike fortolkninger i ulike sammenhenger, og slik kan vi si at tåkelegging som strategi ble innført i norske læreplaner.

Normalplanene av 1939 førte samtidig også til en svekkelse av kristendomsundervisningens omfang. Rammetimetallet ble skåret ned med omtrent en tredjedel, både i byskolen og landsskolen, et grep som ble gjort uten at lovverket ble endret. Videre ble det lagt føringer for at normalplanenes arbeidsskoleprinsipp skulle gjelde også for kristendomsfaget, og dette førte nødvendigvis til at faget i sterkere grad enn tidligere ble relatert til det liberale demokratiets politiske og kulturelle kontekst. Sammen med læreplanens toleranseprinsipp førte dette igjen til at kristendomsfagets konfesjonelle karakter og skolens kristne oppdragelsesmål kom under sterkt press (Oftestad 1989). Slik ble samfunnets livssynspluralisme trukket inn i skolen som et styrende prinsipp for religionspedagogikken, og har vært det siden. Den kristne tro som uttrykk for *den sanne* livstolkningen var dermed langt på vei blitt et fremmedelement i den norske skolen.

Normalplanene av 1939 var uttrykk for en standhaftig vilje til å reformere skolen, men Tysklands invasjon i 1940, og den påfølgende okkupasjonstiden, satte en foreløpig stopper for de reformpedagogiske idealene. Det var derfor først etter frigjøringen at normalplanene av 1939 ble satt ut i livet. Arbeiderpartiet vant igjen valget i 1945, og Norge fikk nå en flertallsregjering med DNA som det regjerende parti, og nå nølte ikke partiet med å bruke makten de hadde fått: Først kom skoleloven av 1959, der det ble det åpnet for innføring av 9-årig obligatorisk skole både for by og land, og deretter kom læreplan for forsøk med 9-årig skole av 1960. Nytt i forsøksplanen er at kristendommen her for første gang knyttes til begrepet *kulturarv*. Til tross for reformiveren er det likevel normalplanene av 1939 som blir brukt som grunnlag for skolens virksomhet til langt ut på sekstitallet, og det er først mot slutten av dette tiåret at tiden er moden for en ny omfattende skolereform, og 1969 blir et nytt merkeår i norsk skolehistorie.

Skolen blir pluralistisk: enhetsskolen (1969-2003)

I 1969 blir det innført obligatorisk 9-årig skole i Norge. Samtidig blir det presisert at kristendomsfaget var et "alminnelig" skolefag, og at kristendomsundervisningen derfor ikke lenger kunne regnes som en del av kirkens dåpsopplæring. Sogneprestene mistet dermed sin tilsynsrett når det gjaldt kristendomsundervisningens innhold, og slik blir den siste formelle rest av koblingen mellom kirke og skole fjernet. Også etter 1969 er kristendomsfaget fortsatt formelt bundet til den lutherske konfesjon, men nå var begrunnelsen blitt at det er rimelig at det ble lagt stor vekt på luthersk kristendomsforståelse når det store flertallet av foreldrene tilhører Den norske kirke.

M-74 og M-87

En ny mønsterplan for grunnskolen blir vedtatt gjeldende fra 1974. Det viktigste nye i denne sammenhengen er at skolen nå fikk to parallelle religions- og livssynsfag, ved at læreplanen i tillegg til det tradisjonelle *kristendoms-kunnskap* også inneholder en fagplan for et fag kalt *livssynsorientering*. Dette nye faget, som ble tatt inn i mønsterplanen blant annet etter påtrykk av Human-Etisk Forbunds krav om alternativ livssynsundervisning, blir tilbudt som et alternativ til kristendomsfaget for barn av foreldre som ikke er medlemmer av statskirken. Den enhetlige påvirkningen gjennom faget kristendoms-kunnskap i skolen slår dermed sprekker. Nytt i M-74 er også den betydelige vektlegningen av det individuelle perspektivet på oppdragelse og læring, noe som førte til at kristendommen blir tilsvarende nedtonet som leverandør av verdier. Det sies ikke eksplisitt at betydningen av kristendommen som verdileverandør skal nedtones, men dette fremgår likevel tydelig ved gjennomlesning og sammenligning med normalplanene av 1939.

I 1987 var det så klart for nok et læreplanskifte i skolen, med en ny mønsterplan, kalt M-87. Nytt i M-87 er blant annet vektlegningen av lokalsamfunnets betydning, med dertil mulighet for lokale læreplaner. Dette gjaldt også kristendomsfaget som det nå blir lagt opp til å tilpasse til lokale forhold. Det er store regionale forskjeller når det gjelder religiøst engasjement her til lands, og dette var det nå fra sentralt hold åpnet for å ta

hensyn til. Dette kom også som svar på utfordringen for religions- og livssynsundervisningen som det økende antallet av barn fra kulturelle minoriteter utgjorde enkelte steder, særlig i Oslo. Det alternative livssynsfaget har i M-87 skiftet navn til *livssynskunnskap*, uten at faget er vesentlig endret, med unntak av at kristendommen har fått en noe større plass. Fagene *kristendoms-kunnskap* og *livssynskunnskap* får dermed noe mer til felles i M-87 enn de hadde i M-74. Ellers registreres det i M-87 en tydeliggjøring av betydningen av skolens verdiforankring i forhold til M-74, og et sterkere fokus på verdiformidling. Det ble også åpnet for et mulig religions- og livssynsfag som hadde en annen religionsbasis enn kristendommen, men dette skulle få liten betydning. Det var nok mer vanlig at for eksempel muslimske barn hverken hadde kristendoms-kunnskap eller livssynskunnskap, men eventuelt gikk til koranundervisning i moskéenes regi etter skoletid.

Et annet viktig utviklingstrekk i mønsterplanen av 1987 gjaldt beskrivelsen av skolens verdigrunnlag. Her ble *humanismen* nå nevnt sammen med kristendommen som premissleverandør til skolens verdigrunnlag. Bakgrunnen for innføringen av begrepsparet "kristne og humanistiske verdier" er å finne i stortingsmelding nr. 15 (1986-87), *Om revisjon av Mønsterplanen for grunnskolen*, der det blir slått fast at det ikke er noe motsetningsforhold mellom begrepene "kristen" og "humanistisk." Det viktigste premisset for at dette kunne vedtas er den allerede tidligere vektleggingen av kristendommen som *kulturarv*, og det er klart at det her er snakk om en vid forståelse av begrepet "humanistisk", som en bred kulturtradisjon, og ikke i snever forstand som human-etikk. Formuleringen "kristne og humanistiske verdier" er likevel ny, og avviker fra opplæringslovens "kristen og moralsk oppseding". *Humanistisk* kan ikke sies å være identisk med *moralsk*, og dette gjør at mønsterplanens "kristne og humanistiske verdier" innebærer at et nytt og styrende aspekt for skolens verdigrunnlag er innført i norsk skole.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen

Våren 1994 vedtok Stortinget å senke skolestarten fra syv til seks år, og å utvide grunnskoleløpet til ti år. Nødvendigheten ved å foreta en såpass

omfattende reform ble begrunnet ut fra at levekårene hadde endret seg svært mye for de minste i løpet av noen generasjoner, og at skolen var blitt hengende etter. Elevenes hverdag var blitt endret, ble det sagt, fra et liv i en hovedsakelig kristen enhetskultur, fattig på informasjon, til dagens veridipluralistiske virkelighet med en uoversiktlig oversvømmelse av informasjon. Det var derfor tid for å reformere skoleverket slik at det kunne komme i takt med den nye tiden, som det het i stortingsmelding nr. 29 (1994-95).

Den største forandringen i L-97 er nok organiseringen av religionsundervisningen, der et nytt fag, kalt *kristendoms kunnskap med religions og livssynsorientering*, tidlig kjent under akronymet KRL, er kommet til som erstatning for de gamle fagene *kristendoms kunnskap* og *livssynskunnskap* fra M-87. Bakgrunnen for det nye religionsfaget i skolen finner vi i august 1994, da det ble nedsatt et utvalg av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, ledet av Erling Pettersen, som fikk i oppgave å vurdere innhold og organisering av fagene *kristendoms kunnskap*, *livssynskunnskap* og *religionskunnskap* i grunnskole, videregående opplæring og lærerutdanning. Våren 1995 leverte de sin innstilling med tittelen *Identitet og dialog. Kristendoms kunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning* (1995), og denne utredningen blir så behandlet sammen med stortingsmeldingen *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan* (1994-95), og godkjent i statsråd 12. mai 1995. Mandatet Pettersenutvalget hadde fått var kort sagt å foreslå hva slags innhold og oppgave skolens religionsundervisning bør ha i en moderne pluralistisk virkelighet, og utvalget kom med følgende overraskende forslag:

Utvalget anbefaler at det utformes et åpent og inkluderende kristendomsfag, som i utgangspunktet kan være felles for alle elevene. Faget skal i tillegg til stoff fra *kristendoms kunnskap*, inneholde lærestoff om andre religioner, som i dag tas opp i fagplanene o-fag og samfunnsfag, og vektlegge filosofi og etikk sterkere på ungdomstrinnet enn dagens fagplan i M-87 gjør.

Forslaget førte til mye debatt, med mange kritisk anmerkninger fra ulike livssynsminoriteter. Særlig fra Human-Etisk Forbund og muslimske miljøer var kritikken sterk (Se Lingås/London 1996). Til tross for dette ble

faget likevel vedtatt av Stortinget, samtidig som opplæringsloven ble endret for å gjøre plass til en presisering av hva innholdet i dette nye faget skulle være.

Fagplanen for KRL

Fagplanen for KRL i L-97 begynner med å begrunne fagets plass i skolen, med henvisning til betydningen av religion og livssyn som "formende kraft i alle samfunn og i alle menneskers liv," og nødvendigheten av å ha kunnskaper om religions- og livssynsmangfoldet for å fungere i dagens samfunn. Det kom dermed tydelig frem at den fenomenologiske tilnærmingen til religion som første gang ble synlig i normalplanene, og videreført og styrket i mønsterplanene, nå er blitt det dominerende religionspedagogiske premisset i L-97. Dette ser vi også i og med at den kristne trostradisjonen omtales som "en dyp og bred strøm i norsk og europeisk kultur og historie", og ved at nødvendigheten av kjennskap til kristendommen for å forstå den norske kulturen presiseres. I L-97 heter det:

Opplæringen i faget kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering skal gi elevene grundig innsikt i kristendom og hva kristen livstolkning innebærer, og god kunnskap om andre verdensreligioner og livssyn....De samme pedagogiske prinsipper skal legges til grunn for arbeidet med kristendommen og andre religioner og livssyn....Det skal ikke være en arena for forkynnelse.

Det blir videre presisert at "faget skal gi kunnskap om, ikke opplæring til, en bestemt tro. Det skal ivareta den enkelte elevs identitet ut fra egen tilhørighet, samtidig som det skal fremme dialog i en felles kultur".

Det er ganske ambisiøst å forsøke både å ivareta det trospluralistiske fellesskapets interesser og den enkeltes trosidentitet, og dette gjør at KRL-faget i utgangspunktet altså *ikke* er å anse som et rent orienteringsfag, på linje med for eksempel samfunnsfag, men står i en særstilling i skolen. At det presiseres at faget er "eit ordinært skolefag" i opplæringsloven forandrer ikke på dette. Løsningen på å både *lære om* ulike religioner og livssyn, og *ivareta* den enkelte elevs trosidentitet blir forsøkt løst ved

differensiering i undervisningen, i tillegg til det pedagogiske grepet med å skifte mellom *utenfra-* og *innenfraperspektiv* i den pedagogiske tilretteleggingen av fagstoffet. Hvorvidt dette har lyktes, eller kan lykkes, er vanskelig å vurdere. Forskingen er mangelfull på dette området, men mye tyder på at den enkeltes trosidentitet i liten grad blir ivaretatt i og med L-97s religionsfag, til tross for intensjonene i grunnlagsdokumentet *Identitet og dialog*. Motstanden mot faget er derfor fortsatt sterk blant livssynsminoritetene.

På bakgrunn av erfaringene med KRL-faget kom det i 2002 en ny revidert fagplan gjeldende fra første august 2002, og utgitt i *KRL-boka* (2002). Denne fagplanen innebærer lite nytt, utover at fagets navn er forandret til *kristendoms-, religions- og livssynskunnskap*, for klarere å tilkjenne den pedagogisk likeverdige behandlingen av de ulike delene av faget. Samtidig blir den kristendomsfaglige delen redusert fra 60 % til 55 %, i tillegg til at det er foretatt en reduksjon i antall delemner som elevene skal gjennom i løpet av det 10-årige grunnskoleløpet (*KRL-boka* 2002).

Avsluttende oppsummering

Da en obligatorisk skole ble innført i Norge i 1739 var det ingen som bestred at skolens formål var å gjøre elevene til gode kristne, og kristendoms-kunnskap fortsatte å være det helt sentrale faget i skolen helt frem til skolelovene av 1889. Dette årstallet markerer den viktige overgangen fra kirkelig allmueskole til sekulær folkeskole. Fra 1935 satt *Arbeiderpartiet* med regjeringmakten i Norge, og gikk straks i gang med å reformere skolen. Dette førte til de seiglivede normalplanene av 1939, der livssynspluralismen for første gang blir trukket inn i skolen som et styrende prinsipp for religionspedagogikken. Det første og avgjørende steget i retning av en pluralistisk religionsundervisning var dermed gjennomført.

I 1969 kommer innføringen av en obligatorisk 9-årig enhetsskole. Samtidig blir det presisert særskilt i loven at kristendoms-kunnskap er et *alminnelig* skolefag, og at faget derfor ikke lenger kan regnes som en del av kirkens dåpsopplæring. Slik blir den siste formelle koblingen mellom kirke og skole fjernet. I M-87 blir *humanismen* for første gang nevnt på linje med

kristendommen som premissleverandør for skolens verdigrunnlag, og opplæringslovens "ei kristen og moralsk oppseding" blir tolket som innføring i "kristne og humanistiske verdier." Dette blir videreført og styrket i L-97 ved innføringen av KRL-faget, som er et religionsfag der de samme pedagogiske prinsippene skulle legges til grunn for behandlingen av kristendommen som andre religioner og livssyn. Vektlegningen av kristendommen blir i dagens læreplan utelukkende begrunnet ut fra den sterke posisjonen denne religionen *har hatt* som *kulturarv*, og med dette er det foreløpige religionspedagogiske punktum i utviklingen satt.

Neste trinn i utviklingen kan vanskelig bli noe annet enn at også den kvantitative vektlegningen av kristendommen i skolens religionsfag blir kuttet ned, i takt med at kristendommens innflytelse på elevenes livstolkning svekkes. Fremtidens religionsfag vil derfor muligens bli et rent orienteringsfag, gjerne kombinert med en sterkere vektlegging av den estetiske dimensjon, der det som måtte være igjen av verdiformidling i skolen i praksis sannsynligvis blir helt løsrevet fra kristendommen. Det er lenge siden den offentlige norske skolen og kristne foreldre kunne trekke vekslers på hverandres bidrag til "ei kristen og moralsk oppseding" av barna. Sluttpunktet i den religionspedagogiske utviklingsprosessen fra kristen trosopplæring til en pluralistisk religionsundervisning synes dermed ikke å være langt unna.

Litteratur

Haraldsø, B. (red.) (1989): *Kirke – skole – stat 1739-1989*. IKO-forlaget, Oslo.

Holter, Å. (1989): 1850-1890. Det store spranget- fra menighetsskole til borgerskole. I Haraldsø, B. (red.) *Kirke – skole – stat 1739-1989*. IKO-forlaget, Oslo, 44-72.

Identitet og dialog. Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. NOU 1995:9. Oslo.

KRL-boka. (2002): Læringscenteret, Oslo.

Lingås, L.G./ London, L. (1996): *Likhet eller likeverd? En kritikk av det nye kristendomsfaget i grunnskolen*. Humanist Forlag, Oslo.

Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). (2003): Oslo.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. (1996): Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo.

Mogstad, S.D. (1999): *Fag, identitet og fortelling. Didaktikk til kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering*. 2. utgave. Universitetsforlaget, Oslo.

Mønsterplan for grunnskolen. (1974): Kirke- og undervisningsdepartementet. Aschehoug, Oslo.

Mønsterplan for grunnskolen. (1987): Kirke- og undervisningsdepartementet, Aschehoug, Oslo.

Normalplan for byfolkeskolen. (1939). Oslo.

Normalplan for landsfolkeskolen. (1954). 4.opplag. Oslo.

Oftestad, B.T. (1989): 1890-1940 Kirkens møte med skolen i en moderne tid. I Haraldsø, B. (red.) *Kirke – skole – stat 1739-1989*. IKO-forlaget, Oslo, 73-104.

Oftestad, B.T. (1993): Kirken i det nye Norge. I Oftestad, B.T./ Rasmussen, T./ Schumacher, J. 1993: *Norsk kirkehistorie*. Universitetsforlaget, Oslo, 175-302.

Oftestad, B.T. (1998): *Den norske statsreligionen – fra øvrighetskirke til demokratisk statskirke*. Høyskoleforlaget, Kristiansand.

Oftestad, B.T./ Rasmussen, T./ Schumacher, J. (1993): *Norsk kirkehistorie*. Universitetsforlaget, Oslo.

Rasmussen, T. (1993): Fra reformasjon til 1814. I Oftestad, B.T./ Rasmussen, T./ Schumacher, J. 1993: *Norsk kirkehistorie*. Universitetsforlaget, Oslo, 83-174.

St meld nr 15 (1986-87) Om revisjon av Mønsterplanen for grunnskolen. Oslo.

St meld nr 29 (1994-95) Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan. Oslo.

Trosfortellinger er virkelighetskonstruksjon

Kritiske merknader til Breidlid/Nicolaisens fortellingsdidaktikk

Jeg har fulgt debatten i *Religion og livssyn* om religionenes fortellinger i KRL-undervisningen med interesse, og har konstatert at både Sidsel Lied og Halldis Breidlid/Tove Nicolaisen retter søkelys på viktige aspekter ved bruken av fortelling i KRL (se Lied 2001, 2002, Breidlid/Nicolaisen 2001). Når jeg nå likevel har satt meg ned for å skrive et innlegg til denne debatten er det fordi jeg er overrasket over at det jeg anser som det kanskje viktigste elementet ved fortellingsdidaktikken, nesten ikke er blitt berørt, nemlig fortelling som bidrag til elevenes *virkelighetskonstruksjon*. I likhet med Sidsel Lied er også jeg kritisk til Breidlid/Nicolaisens tenkning omkring bruken av fortelling i skolens KRL-undervisning, slik denne blir fremstilt i deres bok *I begynnelsen var fortellingen* fra 2000, og blir gjentatt i artikkelen "Fortellingens ulike dimensjoner i religions- og livssynsundervisningen" (Breidlid/Nicolaisen 2001).

Fortellingen som "åpen" tekst

Et av Breidlid/Nicolaisens viktigste anliggender synes å være at siden fortellingene er "åpne", dvs. mangetydige, kan og bør de anvendes på ulike måter i en undervisningssituasjon, og de kan gjerne gis nytt meningsinnhold i møte med dagens elever og den konteksten disse lever i. De skriver blant annet følgende i artikkelen "Fortellingens ulike dimensjoner i religions- og livssynsundervisningen" (Breidlid/Nicolaisen 2001):

Når vi i boka hevder at religionenes fortellinger også bør presenteres som "åpne" fortellinger, mener vi at det *ikke alltid* er nødvendig å la elevene møte fortellingen som en religionsspesifikk fortelling første gang de møter den, selv om noen sentrale trosfortellinger fra de ulike religionene bør introduseres som slike. Men i svært mange tilfeller kan fortellingen i første omgang presenteres *utolket* – slik at elevene selv kan finne de ulike dimensjonene, både den allmennmenneskelige, den religiøse og den religionsspesifikke.

Jeg er helt enig i at fortellinger i likhet med andre tekster er mangetydige og ofte nærmest kan tøyas til å bety hva som helst i en gitt kontekst. Likevel vil jeg kritisere posisjonen fordi jeg mener at det er viktig å ikke blande kortene her. Stanley Fish, en av de mest profilerte teoretikerne i dagens debatt omkring mening i tekster, har gjort det til et av sine hovedpoenger nettopp at tekster er "åpne" og mangetydige. Og i følge Fish skyldes dette at det er *leseren* som gir tekstene deres innhold, og at den historiske bakgrunnen tekstene er blitt til i ofte i praksis er av sekundær interesse ved teksttolkning. Det nærmeste det er mulig å komme en objektiv tolkning av en tekst er, i følge Fish, når en gruppe lesere/fortolkere av ulike grunner er blitt enige om hva en tekst handler om. Det oppstår da et såkalt "leserfellesskap" (*interpretive community*). Og på grunn av disse *leserfellesskapene* oppløses dermed likevel ikke teksttolkningene i ren subjektivism (Fish 1980).

Stanley Fishs idèer kan overføres til bruken av fortelling i skolen: Selv om fortellingene er mangetydige, og kan få nye betydninger i nye situasjoner, så betyr ikke det at skolen nødvendigvis kan, eller bør fristilles til å omtolke de ulike trostradisjonenes fortellinger på helt fritt grunnlag. Etter min mening er det en god grunnregel å ganske enkelt respektere de religiøse leserfellesskapene som fortellingene betyr mest for, og se på disse som fortellingenes "eiere". Når det er snakk om konkurrerende leserfellesskap så må det ganske enkelt brukes skjønn og læreren må opptre med en stor grad av varsomhet. Jeg skal begrunne nærmere hvorfor dette er nødvendig nedenfor.

Fortellingenes allmennmenneskelige dimensjon

Et annet viktig anliggende hos Breidlid og Nicolaisen er deres betoning av det de kaller "fortellingens ulike dimensjoner". De skriver i artikkelen med samme tittel (Breidlid/Nicolaisen 2001):

Den allmennmenneskelige dimensjon i fortellingen består av motiver og verdier som alle elever kan oppfatte uavhengig av livssynsmessig og religiøst ståsted. Når man setter eleven i fokus, blir denne dimensjonen *også* viktig å synliggjøre. Denne "både-og"-tilnærmingen er et grunnleggende faglig og didaktisk grep som anvendes gjennom hele boka vår.

Her kommer det etter min mening en strukturalistisk feilslutning til syne. Breidlid/Nicolaisen synes å mene, i likhet med andre med et strukturalistisk metodeutgangspunkt,¹ at det finnes en slags "objektiv" mening i fortellingene *i seg selv*, og at denne tekstmeningen ikke bare er interessant, den er langt på vei å anse som fortellingenes *egentlige* mening.² På tross av sin betoning av at dette innebærer en "både-og"-løsning, er det vanskelig å lese kapittel 3 i *I begynnelsen var fortellingen* på en annen måte enn at Breidlid/Nicolaisen i praksis legger føringer i retning av å legge hovedvekten på det de kaller "fortellingenes allmennmenneskelige dimensjon" (Breidlid/Nicolaisen 2000, 2001). Etter min mening er det vanskelig å se at denne såkalte "allmennmenneskelige dimensjon" i praksis kan bli noe annet enn ulike løse tolkninger som blir til i det enkelte klasserommets kontekst, og slike tilnærminger bør da avvises siden de hverken tar fortellingenes historiske kontekst eller de religiøse minoritetselvenes leserfellesskap på alvor. Og da blir det etter min mening ikke mye igjen, hverken av fortellingen eller KRL-undervisningen. En vektlegging av trosfortellingenes "allmennmenneskelig dimensjon" vil

¹ Som strukturalister må Breidlid/ Nicolaisen plasseres i "modernitetssekken", og ikke i den sekken Sidsel Lied vil plassere dem, den sekken der blant andre Gilhus, Mikaelson og Winje i følge henne bør plasseres. Se Lied (2001).

² For en innføring i strukturalismens anliggender, se Heldal, A./ Linneberg, A. (red.) *Strukturalisme i litteraturvitenskapen* (1978).

dermed etter min mening være uheldig fordi denne ikke fanger opp de viktigste aspektene ved fortellingene.

Trosfortellinger er virkelighetskonstruksjon

Breidlid/Nicolaisen berører forholdet mellom trosfortellinger og virkelighet i boken *I begynnelsen var fortellingen* (2000). De skriver:

Fortellingen er alltid en fiksjon – en billedliggjøring av et hendelsesforløp. Det skapes en virkelighet som ikke er identisk med den "virkelige virkeligheten".

Her tilkjennegir Breidlid / Nicolaisen en viktig føring for sitt metodiske anliggende, nemlig at selv trosfortellingene, hvor viktige de enn er, så står de ved siden av den *egentlige* "virkelige virkeligheten". Mot denne posisjonen vil jeg hevde at trosfortellingene er av helt avgjørende viktighet for elevene i de ulike trostradisjonene, ved at disse er *virkelighetskonstruksjon*. Fortellingene står ikke ved siden av virkeligheten, men de er konstituerende for denne. Det er derfor ikke mulig å skille ut en "virkelig virkelighet" fra den virkeligheten som trosfortellingene er uttrykk for, og dette gjør at trosfortellingene blir helt avgjørende for identiteten for dem det gjelder, ved at fortellingene og virkeligheten er uløselig knyttet sammen for den troende. Dette henger sammen med det enkle faktum at virkeligheten alltid er en fortolket virkelighet, dvs. en språklig meningskonstruksjon, og denne språklige virkelighetskonstruksjonen henter helt avgjørende impulser fra trosfortellingene for den troende, og da særlig i oppveksten.

En av de som har arbeidet ut fra et lignende utgangspunkt er den amerikanske filosofen og pragmatisten Richard Rorty. Det er ikke plass til å redegjøre for Rortys anliggender i detalj her, men jeg vil likevel referere et viktig poeng hos ham fra boken *Achieving our country* (1998), nemlig at han har sluttet å bruke betegnelsen *myter* om en viss type fortellinger. Dette har han sluttet med fordi begrepet *myte* gjerne forstås dithen at det finnes noe annet og mer egentlig virkelig enn dette, og som kan kontrastere

mytebegrepet. Noe slikt finnes ikke, bare andre og kanskje mer avanserte myter, mener Rorty.³

Selv om Rorty er nærmest uforskammet radikal, mener jeg at han her peker på noe viktig i forbindelse med fortelling og virkelighetskonstruksjon, nemlig at det (i praksis?) ikke finnes noen "virkelig virkelighet" ved siden av fortellingenes fortolkede virkelighet. Det meste av vår virkelighetskonstruksjon er *mytisk* i den forstand at en viktig bestandel består av nettopp trosfortellinger.

Skolens ansvar i forhold til enkeltelevens virkelighetskonstruksjon

Kan man forandre et liv ved å fortelle? Ja, man kan det! Det er gjennom fortellingene barna møter foreldrenes og sin kulturs virkelighetskonstruksjon for første gang. Og når minoritets elever blir fratatt sine fortellinger ved at disse blir omfortolket til det for dem absurde, kan raskt disse elevenes religiøse identitet bli undergravet. "Dine fortellinger og mine fortellinger, våre fortellinger og deres fortellinger"-didaktikken blir raskt til en farlig sammenblanding for elevene. Farlig fordi fortellingsdidaktikken i denne formen bidrar til å rive ned den møysommelig konstruksjonen av virkelighet og mening, som foreldrene og andre primærkulturformidlere, gjør sitt beste for å føre barna inn i. Satt på spissen så representerer de omtolkningene og rebeskrivelsene, som elevene kan bli utsatt for ved Breidlid og Nicolaisens fortellingsdidaktikk, slik et forsøk på tyveri av viktige deler av barnas virkelighetsoppfatning.

Å få omfortolket sine trosfortellinger vil nesten helt sikkert oppleves som rystende for elever langt opp på ungdomstrinnet. Dette gjelder særlig for elever som utgjør en minoritet både i klasserommet og ellers i samfunnet. I slike sammenhenger må det etter min mening alltid tas hensyn til den antatt svakeste parten, og være åpen for at noen leserfellesskap har forkjørsrett også i KRL-undervisningen i den norske skolen. I KRL er det da også lagt opp til at ulike religioner skal behandles fenomenologisk, dvs. det åpnes

³ Takk til Torstein Lindaas som gjorde meg oppmerksom på samsvaret mellom mine og Rortys ideer på dette punkt.

ikke opp for å overprøve de ulike religionenes og livssynenes virkelighetskonstruksjoner (L-97, 1996).

Man må rive ned for å bygge opp heter det hos den russiske anarkisten Mikhail Bakunin. Vi får håpe at det ikke er dette Breidlid / Nicolaisen tar til orde for at fortellingsdidaktikken bør ha som uuttalt mål. Det vil si rive ned elevenes egen virkelighetskonstruksjon og resosialisere dem ved å dekonstruere deres trosfortellinger, og dermed gjøre fortellingene ufarlige og uvirkelige, for deretter å erstatte dem med modernitetens fortellinger. Dette kommer dårlig overens med det elevene kanskje mest av alt trenger i dagens kulturblandede norske skole, nemlig å få styrket sin egen personlige identitet i en stadig mer fragmentert virkelighet.

Litteratur

Breidlid, H. / Nicolaisen, T. (2000): *I begynnelsen var fortellingen. Fortelling i KRL*. Universitetsforlaget, Oslo.

Breidlid, H. / Nicolaisen, T. (2001): "Fortellingens ulike dimensjoner i religions- og livssynsundervisningen. Ikke enten - eller, men både - og ", *Religion og livssyn* 4, 36-42.

Fish, S. (1980): *Is there a text in this class? The Authority of Interpretive Communities*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts / London.

Heldal, A./ Linneberg, A. (red.) (1978): *Strukturalisme i litteraturvitenskapen*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.

Lied, S. (2001): "Tolkning og bruk av religionens og livssynets fortellinger", *Religion og livssyn* 3, 25-31.

Lied, S. (2002): "Ny kontekst gir ny fortelling", *Religion og livssyn* 1, 45-46.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1996): Det kongelige kirke, utdannings- og forskningsdepartement, Oslo.

Rorty, R. (1998): *Achieving our country. Leftist thought in twentieth-century America*. Harvard University Press, Cambridge.

Muslimer og KRL- hva er problemet?

For en tid tilbake fortalte Ali, en tidligere lærerkollega av meg, om hvordan han reagerte den gangen han som flyktning fra Somalia for første gang møtte en person som ikke trodde på Gud. Han begynte ganske enkelt å le høyt. En så merkelig person hadde han aldri hørt om, langt mindre truffet. Ali var kommet til det sosialdemokratiske Norge, og den første ikke-troende han møtte var en vanlig norsk ateist som arbeidet som assistent på flyktningsmottaket der han bodde, og hun anså neppe sitt standpunkt som særlig oppsiktsvekkende.

Et nytt fag i skolen

Visjonen bak faget kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering (KRL) går ut på at alle elever i den norske grunnskolen skal ha et felles obligatorisk fag, som i følge L-97 "skal gi elevene grundig innsikt i kristendom og hva kristen livstolkning innebærer, og god kunnskap om andre religioner og livssyn". I denne artikkelen vil jeg se nærmere på noen aspekter ved det som ofte skjer i møtet mellom muslimer og KRL-faget i den norske skolen, i et forsøk på å forstå litt av årsaken til at dette møtet er så problematisk.

Historien bak KRL

KRL-fagets historie begynner i oktober 1995. Det var da Stortinget etter en omfattende debatt vedtok å innføre et nytt fag som skulle bli hetende kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering. Dette faget skulle erstatte de to tidligere fagene *Kristendomskunnskap* og

livssynskunnskap, og i tillegg bli et fag som også skulle favne de elevene som hverken hadde "kristendom" eller "livssyn" etter det gamle læreplanverket, M-87. Nå skulle det være slutt på at elevgruppene ble delt når innlæring av felles verdier som "toleranse", "likeverd" og "respekt for andre" stod i fagplanene. Høsten 1997 ble faget innført for 1., 2., 5., og 8. klassetrinn, og fra høsten 1998 gjaldt faget for alle. For å virkelig gjøre visjonen bak KRL ble det bestemt at det skulle være en svært begrenset fritaksrett uansett hvilken bakgrunn elevene måtte ha, og det skulle være opp til skolen, ved rektor, å avgjøre hvilke deler det kunne være aktuelt å få fritak fra.

Evalueringen av faget er samlet og oppsummert i *Stortingsmelding nr. 32* som kom i mars 2001. Det er ikke plass til å gå nært inn på denne evalueringen her, utover å registrere at erfaringene fra faget er blandede, og at fronten mellom de som vil ha faget, og de som ikke vil, har holdt seg nokså konstant siden diskusjonen omkring innføringen av faget startet i 1995. Human-Etisk Forbund og flere av de største religiøse minoritetsorganisasjonene er altså fortsatt sterkt kritiske, noe som kanskje kan forstås på bakgrunn av at faget nødvendigvis allerede i utgangspunktet representerte en ambisiøs harmonimodell tuftet på sosialdemokratisk enhetsskoleideologi. Faget lå dermed åpent for kritikk fra alle minoriteter som ikke uten videre vil ta del i statsreligionen som "nasjonal integrasjonsideologi også for et flerkulturelt samfunn", for å låne Rune Slagstads formuleringer fra *De nasjonale strateger* (1998).

Utfordringene som lå i å innføre et felles obligatorisk religions- og livssynsfag var altså i utgangspunktet store, og disse ble forsterket ved at staten og de religiøse minoritetene hadde vanskelig for å forstå hverandres hensikter. Dette gjaldt kanskje særlig representantene for den muslimske minoriteten.

Islam i Norge

En vesentlig leverandør av kritikken av KRL-faget har kommet fra representanter for den muslimske minoriteten som utgjør den klart største religiøse minoriteten i Norge i dag. Det bor trolig minst 75 tusen muslimer i Norge nå (2001), med røtter i en rekke land, og disse har et langt fra ensartet forhold til sin religion. Innenfor islam er det mange ulike retninger, og innenfor hver retning er det stor variasjon i det religiøse engasjementet hos de enkelte tilhengerne. Dette gjelder også for islam i Norge som slik sett er temmelig representativ for islam i Vest-Europa (Vogt 2000, Leirvik 2000). Motstanden mot KRL synes likevel å samle de fleste muslimene, og vi kan spørre: Hva er det ved KRL som gjør dette faget så problematisk for muslimer?

For å besvare dette spørsmålet er det nødvendig å forsøke å forstå litt av islams religiøse egenart. Islam er en religion som er svært forskjellig fra protestantisk kristendom. I protestantismen er troen noe privat og personlig, noe som hører til i privatsfæren og er relativt lett å avgrense. Islam er ikke slik. En slik måte å tenke religion på er helt ukjent for muslimene. I islam danner religionen en felles ramme som angår alle livets sider. Tro, religiøse plikter, offentlig politikk og dagligliv er vevd sammen til en stor helhet som kan være vanskelig å forstå for utenforstående, og kanskje særlig for protestantiske kristne. Enhver menneskelig handling har et tilsnitt av et helhetlig religiøst aspekt, og dette gjør at religionen kan sies å være større enn livet selv for muslimene. Religion og kultur er uløselig sammenbundet. Dette gir seg blant annet utslag i at personer med muslimsk kulturell bakgrunn svært sjelden vil benekte at de er muslimer, selv om de hverken går i moskèen eller overholder fastemånedens *ramadan*. Det er ingenting som heter *personlige muslimer*, som en parallell til betegnelsen *personlige kristne*. Samtidig er det som nevnt mange ulike retninger, og stor variasjon i graden av engasjement hos den enkelte muslim, slik at det religiøse og sosiale bildet i høy grad blir komplisert (Vogt 1993, 1995, 2000, Larsen 1995).

Kritikken fra Islamsk råd

En av de som har vært mest engasjert i motstanden mot et obligatorisk KRL-fag er Mohammed Bouras, den tidligere lederen av Islamsk råd, en paraplyorganisasjon som favner de fleste muslimske organisasjonene i Norge. I hans bok *Islam i Norge* (1998) er det satt av et helt kapittel under overskriften "Kampen om det obligatoriske kristendomsfaget i skolen". I dette kapitlet går Bouras gjennom forhistorien og utviklingen av KRL-faget frem til innføringen i 1997. Bouras var aktiv i alliansen "Aksjon livssynsfrihet i skolen" helt fra starten, sammen med representanter for blant annet Det mosaiske trossamfunn, Humanetisk Forbund, og Skolenes Landsforbund. Han skriver i boken:

Vi ønsket oss et felles fag i etikk. Jeg følte med tråkket på fra departementets side. Jeg deltok derfor ikke i alle møtene aksjonene var invitert til. På vegne av muslimene i landet ga jeg klar beskjed om at faget kom til å splitte i stedet for å samle som undervisningsdepartementet antydet.

Kommunikasjonen mellom departementet og lederen for Islamsk råd har tydeligvis ikke vært særlig god. Dette kommer enda tydeligere frem i fortsettelsen. Bouras skriver videre:

Hvorfor ønsket så ikke muslimene og andre ikke-kristne å godkjenne det nye faget? Fordi faget ville være konfesjonsforankret, det vil si at faget reflekterer den norske statsreligionen. Det ville være minst mulig fritak fra undervisningen på barnetrinnet ... Det nye faget er absolutt umulig å akseptere ... Vi ønsket at det nye faget måtte oppfylle intensjonen om å være bekjennelsesfritt ettersom vi lever i et samfunn som blir stadig mer flerkulturelt og pluralistisk.

Faget blir av Mohammed Bouras klart forstått som et utvidet kristendomsfag, underforstått som et fag som har opplæring i kristen tro som hensikt. Den samme oppfatningen finner vi igjen hos et annet medlem av Islamsk råd, Nazim Riaz. Han skriver i en vurdering av KRL-faget i *Religion og Livssyn* 3 (2000):

Minoritetene ble fullstendig oversett og neglisert. De fikk ikke delta i prosessen på en demokratisk måte. Konsekvensen av denne prosessen var at Utvalget ikke kunne tenke noe annet enn en videreføring av det gamle kristendomsfaget.

Misforstår muslimene KRL?

En av de som har arbeidet med evaluering av KRL-faget er høgskolelektor Edvard Stange. Han argumenterer med at i fagstoff-fordelingen i KRL-faget har andre religioner og livssyn fått tildelt syv ganger så stor plass i L-97s KRL-fag som i M-87s kristendoms-kunnskap, en økning fra ca 7 % til om lag 50 % (Stange 1999). Noe av det samme viser førstelektor Levi G. Eidhamar (2000) til i sin sammenligning av stoff-fordelingen i planen for KRL-faget og planene for kristendomsfaget og livssynsfaget fra M-87. Ut fra dette virker det urimelig å påstå at KRL ligger nært opp til det gamle kristendomsfaget, slik enkelte representanter for livssynsminoritetene har påstått. KRL-faget i L-97 er et annet fag enn det gamle kristendomsfaget fra M-87, for ikke å snakke om religionsfaget fra noen generasjoner tilbake. Dette ser vi blant annet også i at det i KRL er lagt enda sterkere føringer enn tidligere for at faget ikke skal være forkynnende, men dette har vært forankret i lovverket helt siden 1969. Her er det ett eller annet som skurrer kraftig. Intensjonen bak KRL slik denne kommer til uttrykk blant annet i L-97 får ingen gjenklang hos medlemmene av Islamsk råd. På tross av KRL-fagets tilstrebede livssynsnøytrale profil kommer det sterk motstand mot faget fra muslimer både lokalt fra skolene, og fra sentrale muslimske talerør, og da gjerne i denne underlige alliansen med gudløse humanetikere.

Hva er problemet?

Kan det være at problemene som er forbundet med innholdet i KRL-faget stikker dypere enn det som vanligvis kommer frem i debatten i media?

En slik forklaring kan leses mellom linjene i det Mohammed Bouras skriver. Hans *for-forståelse* av faget synes å være preget av at faget fortsatt har "kristendoms-kunnskap" i navnet, for å knytte an til et nøkkelbegrep hos

den tyske filosofen Hans Georg Gadamer (1975).⁴ Når en muslim forsøker å forstå kristendommen vil han uten videre trekke paralleller til sin egen religion. Han vil altså automatisk hente sin forståelse av kristendommen fra sin forståelse av den religionen han kan, nemlig islam. Et fag som har "kristendom" i navnet blir dermed oppfattet som et fag der elevene skal få opplæring i denne religionen, underforstått religiøs opplæring slik dette blir gjort innenfor islam. Og når skillet mellom å lære om en religion og å gi sin aktive personlige tilslutning, slik vi kjenner dette fra moderne protestantisk kristendomsforståelse, er mer eller mindre fraværende innen islam, så fører dette til stor usikkerhet og sinne i møte med skolens religionsfag. Det som kommer til syne bak motstanden fra islamsk hold mot KRL bunner derfor ut i to ulike måter å tenke religion og religiøs opplæring på. Muslimer har problemer med å omgås religion på den betraktende og underliggende relativistiske måten det er lagt opp til i KRL-faget, siden det kunnskapssynet og de verdier som ligger til grunn for muslimenes tro, og deres måte å tenke religion på, er et annet enn de verdiene som kommer til uttrykk i KRL-faget.

Slik blir forståelsen av faget forstyrret av underliggende forhold som delvis ligger utenfor aktørenes egen horisont, men som likevel får konsekvenser i skolehverdagen. En misforstått og karikert utgave av KRL-faget tar så å si over for faget slik det var ment å være, og dette fører igjen til at den norske skolens grunnverdier, representert ved KRL-faget, kommuniserer dårlig fordi muslimene leser inn en annen hensikt med faget enn det som er Stortingets og departementets intensjon.

Quo vadis KRL?

Det er nå noen år siden KRL ble innført som obligatorisk fag i den norske skolen, og fronten mellom Islamsk råd og skolemyndighetene, som forsøker å leve opp til intensjonene i faget, synes nærmest fastlåst. Faget blir fortsatt oppfattet som forkynnende, og et av hovedankepunktene mot

⁴ "For-forståelsen" er hos Gadamer den samlingen av "fordommer" en person har med seg når han bevisst eller ubevisst søker å forstå virkeligheten rundt seg. "Fordommer" er dermed ikke i denne sammenhengen å forstå som noe negativt, men som et slags "verktøy" som vi bruker til å forstå det vi møter rundt oss.

KRL fra muslimsk hold er at barna trenger å være trygge på sin egen religiøse identitet før de blir presentert for andre religioners skikker og trosforestillinger. Barna er ikke modne for dette i småskolen blir det sagt fra muslimsk hold, og en slik kunnskapsformidling som det er lagt opp til i KRL-faget fører bare til forvirring og usikkerhet, mener de. Dette blir påpekt som avgjørende både av Bouras (1998) og av Riaz (2000). Riaz skriver:

Vi vil gjerne peke på et meget viktig prinsipp om at elevene må ha kjennskap til 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.

Dette er kritikk som rammer direkte i kjernen av prosjekt KRL, og omkostningene kan bli store om det ikke blir funnet en tilfredsstillende løsning på dette problemet. Debatten om KRL kommer helt sikkert til å fortsette, og da er det helt avgjørende for fagets fremtid at det fra nå av føres en mer tålmodig dialog mellom staten og de religiøse minoritetene, enten det gjelder muslimer, kristne eller andre.

Litteratur

Bouras, M. (1998): *Islam i Norge*. Millennium, Oslo.

Eidhamar, L.G. (2000): "Den kvantitative stoff-fordelingen i planen for KRL-faget, sammenlignet med planene for kristendomsfaget og livssynsfaget fra M87", i Sødal, H.K. *Barn med ulik tro*, 262-264.

Gadamer, H.G. (1975): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, 4. utg. Tübingen.

Larsen, L. (1995): "Velkommen til en stor familie .." *Islam og konversjon i norsk kontekst*, hovedfagsoppgave, Institutt for kulturstudier, Universitetet i Oslo.

Leirvik, O. (2000): *Islam i Norge. Oversikt, med bibliografi*. 6.utg. Oslo.

Riaz, N. (2000): "Vurderinger av KRL-faget", i *Religion og Livssyn*, hefte 3, 34-37.

Slagstad, R. (1998): *De nasjonale strateger*. Pax, Oslo.

Stange, E. (1999): *KRL-97. Nytt fag i grunnskolen. Kompromiss eller overtramp?* Høyskoleforlaget, Kristiansand.

Stortingsmelding nr. 32 (2000-01). Evaluering av faget Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering.

Sødal, H.K. (2000): *Barn med ulik tro*. Høyskoleforlaget, Kristiansand.

Vogt, K. (1993): *Islams hus. En verdensreligion på fremmarsj*, Cappelen, Oslo.

Vogt, K. (1995): *Kommet for å bli. Islam i Vest-Europa*, Cappelen, Oslo.

Vogt, K. (2000): *Islam på norsk. Moskeer og islamske organisasjoner i Norge*. Cappelen, Oslo.

Opplysninger

"Fra kristen trosopplæring til pluralistisk religionsundervisning. Den religionspedagogiske utviklingen i norsk skole" publiseres for første gang her.

"Trosfortellinger er virkelighetskonstruksjon" er tidligere publisert i *Religion og livssyn* (Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge), hefte 2 (2002).

"Muslimer og KRL- hva er problemet?" er tidligere publisert i *Bedre skole* (Norsk Lærerlags tidsskrift for pedagogisk debatt), hefte 1 (2002).