

Olav Valen-Sendstad

Ideologi og identitet

Idékritisk kommentar og bidrag til evalueringen
av skolens idègrunnlag og faget kristendomskunnskap
med religions- og livssynsorientering

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 5 – 2000

Online-versjon

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten 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 rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

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

Rapport nr. 5 - 2000
© Forfatteren/Høgskolen i Hedmark
ISBN: 82-7671-107-3
ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Ideologi og identitet. Idékritisk kommentar og bidrag til evalueringen av skolens idégrunnlag og faget kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering

Forfatter: Olav Valen-Sendstad

Nummer: 5

Utgivelsesår: 2000

Sider: 100

ISBN: 82-7671-107-3

ISSN: 1501-8563

Oppdragsgiver:

Emneord: KRL, ideologi, idékritikk

Sammendrag: Norsk skole forutsetter et felles idégrunnlag. I denne artikkelen settes et idékritisk søkelys på dette idégrunnlaget. Vi mener at det kan tydeliggjøre årsaken til problemene som knytter seg til den obligatoriske undervisningen i det nye KRL-faget. Vi vil belyse hvilken betydning oppdragelse etter dette idégrunnlaget kan ha for barn og unge med ulik bakgrunn, ulike forutsetninger og identitet. Vi er særlig opptatt av å belyse skolebegrepet og skolens forhold til menneskerettighetene. Her står foreldremandatet og spørsmålet om tanke-, samvittighet- og religionsfrihet i skolen sentralt.



Høgskolen i Hedmark

Title: Ideology and identity. Idea-critical commentary and contribution to the evaluation of the ideology of the Norwegian official state school and the subject: Kristendomskunnskap med religions- og livssynsundervisning (KRL) (Christianity, religion and worldview).

Author: Olav Valen-Sendstad

Number: 5

Year: 2000

Pages: 100

ISBN: 82-7671-107-3

ISSN: 1501-8563

Financed by:

Keywords: KRL, idea, ideology, ideology criticism

Summary: The official state school in Norway presumes a common ideological basis. The aim of this work is to show that an ideological-critical focus on this ideological construction could be a way to understand better the basic cause of the problems concerning compulsory teaching of children in the subject KRL. We want to examine this matter concerning the teaching and indoctrination of children and young people with different background and identity. We will particularly comment on the idea of school itself and its relations to human rights. This includes discussing parents rights and the individual right of freedom of thought-, conscience- and religion.

Forord

De tanker som fremføres her, bunner i en uro for sider ved skolens idégrunnlag og faget kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering (KRL). Det er en uro som flere kjenner på. De momentene som her blir fremført, er ment å være et bidrag til debatten om hvilken rolle skolen skal ha m.h.t. det å oppdra barn, unge og voksne i tro og livssyn. Det er også ment å være et bidrag til evalueringsarbeidet med reform 97.

Våre mål og intensjoner dekker ikke helt det som er myndighetenes mål og intensjoner med evalueringen. Skolens idégrunnlag synes ikke å være fokusert spesielt her. Likevel er det vår oppfatning at idékritiske problemstillinger hører med til en mer helhetlig evaluering av denne avgjørende skolereform.

Intensjonen med idékritikken er ikke å føre krig mot andre idéer. Det er ikke først og fremst en kamp for eller mot en bestemt trosposisjon. Formålet er tvert i mot å prøve å tydeliggjøre alle idéene, forsvare dem og legge til rette for at menneskets åndsside blir respektert og beskyttet. Det kan bare skje dersom åndsfriheten er reell for alle. Da blir idékritikken for oss en kamp mot idéen om politisk innblanding og maktbruk på tros- og livssynsområdet i skolen.

Elverum våren 2000

Olav Valen-Sendstad

Innhold

Forord	7
Innhold.....	9

Del I

1. Innledning	13
Idégrunnlaget bestemmer hva skolen formidler og oppdrar til	
Uklart idégrunnlag skaper uklarhet om det som foregår i undervisningen	
Skolen opererer med et bestemt idégrunnlag	
Avgrensning av et stort og vanskelig tema	
2. De grunnleggende spørsmål aktualiseres av formålsparagrafen	16
3. Idékritikk og metodisk tilnærming	17
4. Det perfekte læreplanverk	18
De generelle deler	
Første gangs lesning av L-97	
Problemet med å oppfylle lovens generelle fullkommenhetskrav	
Foreløpig forsøk på avklaring av de generelle verdibestemmelsene i læreplanens generelle deler	
Forholdet mellom den formale fagplan og kunnskapsbegrepet	
KRL-fagplanen og andre tros- og livssyn	
En første lesning er ikke tilstrekkelig for å se idégrunnlaget	
5. Tros- og livssynsbegrepet.....	25
Tros- og livssynsspørsmålene angår alle	
Det formale trosbegrep og det ultimate svar	
på spørsmålet om menneskets identitet	
Skolen gjør det vanskelig for den personlige tro	
6. Uklart lovverk og ulike erfaringer med KRL-faget	27
Idékongenialitet og tolkning av lovverket	
Uklarhet og usikkerhet i møte med idégrunnlaget i skolens hverdag	

7. Politisk anvendelse av likhetsbegrepet på religionen og livssynet	31
Enhet og likhet legges inn som forutsetning for all diskusjon	
Politisk misbruk av likhetstenkningen	
Skolens verdsliggjøring av andres tros- og åndsliv	
8. Skolens oppdragende funksjon	37
Forpliktelse og konflikt	
Skolen oppdrar både barn og voksne	
Lærerredelighet og læreransvar på prøve	
9. Ulik motivering for engasjement i skolen?	39
10. Hensynet til minoritetene – et overordnet mål.....	39
11. Ubetinget foreldremandat.....	40
12. Norsk religionspolitikk og menneskerettsspørsmål- uforenlige størrelser? 42	
Norsk lov står ikke over menneskets almindelige krav om frihet på religionens og livssynets område.	
Norske domstoler og sedvanetenkningen som grunnlag for rettsavgjørelser mot minoritetene	
13. Skolen har et skjult idégrunnlag.....	47
14. L-97 og forskningen	49
Læreplanens generelle formuleringer utfordrer forskerne	
Skolens uklare lovgivning skaper respekt og skremmer	
Skolen – en arena for forkynnelse	
15. Skole, kirke og sekularisering.....	53

Del II

1. Formell eller reell idéangivelse i L-97?	55
Kristne og humanistiske verdier som grunnlag for skolen	
Humanismebegrepet	
2. Objektivitet som almenbegrep	62
3. Pluralismebegrepet	67
4. Skolebegrepet	70
5. Identitetsbygging på grunnlag av idéen om det alment objektive	72
Skolens indifferente identitetsbegrep	
Kunnskap og identitet	
Perspektivforskning og forskeridentitet	
Den "rene fornuft" som grunnlag for identitetsbygging?	
6. Forskerredelighet på prøve.....	86
7. Teologien pådriver i tenkningen om det almene, objektive prinsipp?	87
8. Etikk eller almen-moralisme?	90
9. Én skole for alle eller en skole for alle?.....	92
Litteratur:	95

Del I

1. Innledning

Idégrunnlaget bestemmer hva skolen formidler og oppdrar til

En bærende tese (idé) i denne artikkelen er at det først og fremst er idégrunnlaget som bestemmer hva skolen formidler og oppdrar til. Det er alltid den bærende ideologi som avgjør innholdet og betydningen av sentrale ord og begreper i skolens lovgivning som f.eks. ”kristen oppdragelse”, ”kunnskap”, ”verdi”, ”kjærlighet”, ”enhet”, ”fellesskap”, ”likhet” osv. ”Kristen oppdragelse” er ikke mulig uten samtidig å meddele en idé om hva dette er, en tro på denne, en forståelse av den, en forholden til denne, kunnskap om denne osv. Det betyr at undervisning og oppdragelse må ta stilling til sannhetsspørsmålet i tros- og livssynsspørsmålene når disse formidles til barn og unge i skolen.

Spørsmålet etter skolens rolle m.h.t. å formidle ulike tros- og livssyn er et spørsmål etter skolens eget idégrunnlag, og et spørsmål etter hvilken innflytelse dette idégrunnlag skal ha på oppdragelsen av barn og unge i skolen. Skolens eget ståsted i forhold til religions- og livssynsspørsmålene vil være retningsgivende for det skolen formidler i KRL-faget. Læreren har en eksempelfunksjon og skal oppdra barn og unge til å tenke i samsvar med dette idégrunnlaget. Det betyr i siste instans at spørsmålet etter skolens idégrunnlag i vesentlig grad blir et spørsmål etter hva som skal foregå i den konkrete undervisningssituasjon.

Uklart idégrunnlag skaper uklarhet om det som foregår i undervisningen

Debatten og uenighetene rundt formålsparagrafen, den nye læreplanen for den 10-årige grunnskolen og KRL-faget, har etter vårt syn en viss sammenheng med at idégrunnlaget er uklart formulert. Dersom idégrunnlaget er uklart blir det vanskelig å føre reell debatt om hvilken plass skolens idégrunnlag skal ha. Det blir da uklart hva premissene for diskusjonen er. Spørsmålet er hva som skal være trogrunnlaget i undervisningen, d.e. hvilken idé som skal være utslagsgivende for skolens undervisning i klasserommet. En fredelig løsning på spørsmålet om undervisningens ståsted synes derfor bare mulig å oppnå dersom man er tydelig på det som eventuelt skal være trogrunnlag og utgangspunkt i

diskusjonen. Bare når dette er klart kan de debatterende partene i skolen reelt sett samarbeide og ta stilling til hvordan man skal legge til rette for en reell tanke-, samvittighets- og trosfrihet for alle i skolen.

I det følgende vil vi forsøke å peke på betydningen av dette. Det vil innebære et forsøk på en vurdering av det idégrunnlaget som skolen selv angir at den bygger på, samt av bestemmelsene om hvordan organiseringen og tilretteleggingen av undervisningen etter dette skal skje. Det synes å være to sider av samme sak.

Til forsøket på å tydeliggjøre skolens idégrunnlag vil høre en del prinsipielle drøftelser som særlig er relatert til spørsmålet om forholdet mellom det almene og det spesielle. En tydeliggjøring av skolens idétenkning er neppe mulig uten i lys av en definert metodisk tilnærming til dette forholdet.

Skolen opererer med et bestemt idégrunnlag

At skolen ser seg selv som en idealistisk institusjon skulle være evident. Det angis både i forarbeider,¹ formålsparagrafen og i læreplanverket² at skolen opererer med et bestemt idégrunnlag, og at dette skal være basis for undervisning og oppdragelse. Vi vil peke på det problematiske ved at skolen opererer med et slikt formet idégrunnlag.

I lys av det omfang skolens virksomhet har i samfunnet og i forhold til alle barna, deres foreldre, lærere o.a. som arbeider eller engasjerer seg i skolesaken, blir det idékritiske perspektiv på kunnskapsformidling i skolen, d.e. forstått som skolens egen idéformidling, et stort og alvorlig spørsmål. Skolens undervisning vil da på avgjørende måte bli bestemmende for barnas tros- og livssynsoppfatning. Skolen er det sted i vårt samfunn hvor idéfundamenteringen for tenkningen i vesentlig grad gjennomføres på barna.

Dersom det er slik at all kunnskapsformidling i skolen innebærer idéimplementering, d.e. stillingtagen, blir spørsmålet etter skolens idégrunnlag preserende for oss alle. At dette er riktig synes ikke minst tydelig i lys av den intense og aldri avsluttede debatt om skolens undervisning i tros- og livssynsspørsmål.

¹ Sml. "Identitet og dialog" og kommentar til denne i Del II i denne artikkelen

² Sml. L-97 s. 15 som erkjenner at det "kreves en nærmere utdyping av verdigrunnlag, menneskesyn og fostringsoppgaver" dersom skolens mål skal nås. På s. 55 sies det: "Skulen har eit medansvar for å skape eit godt oppvekstmiljø for barn og unge. Det må skje ut i frå det verdigrunnlaget skulen byggjer på,...".

Avgrensning av et stort og vanskelig tema

I en kortere fremstilling som denne vil det ikke være mulig å drøfte inngående alle sider ved dette tema. Idéproblematikken trekker med seg et vidt spekter av problemer. Fordi det er spørsmål om grunnlaget for skoletenkningen, viser det seg at en behandling av idéspørsmålet berører nesten alle sider ved skolens virksomhet. Her må vi begrense oss til å gi noen momenter til det vi oppfatter som grunnleggende sider ved debatten rundt tros- og livssynsspørsmålene i skolen, d.e. den ideologiske implikasjon m.h.t. KRL-faget spesielt. Men også med denne begrensning blir dette et omfattende spørsmål. Det er derfor vanskelig å unngå at en del problemer blir noe generelt behandlet eller bare kort og utilstrekkelig kommentert.

Våre synspunkter står nok i en viss kontrast til trender i forskningen i dag. Fordi idéspørsmålet går på helhetsoppfatning og virkelighetsforståelse og trekker med seg et vidt spekter av problemer, mener vi at en drøfting av vårt syn opp mot enkeltsynspunkter fra den omfangsrike debatten ikke kan gjøres forsvarlig uten også å se enkeltsynspunkter i en tilsvarende helhetlig kontekst hos den enkelte forsker. Det er en vanskelig oppgave og kan lett føre til uriktige påstander i en kortfattet fremstilling. Helhetlighet og tydelighet kan være vanskelig å konstatere i en ofte fragmentarisk jungel av synspunkter og perspektiver som er mer eller mindre tydelig fundert. Det ville også føre til at rammene for denne fremstillingen ville sprenges.

I stedet for å gå inn i det omfattende forskningsmateriale som foreligger om disse spørsmålene har vi derfor stort sett begrenset drøftingen til de helt sentrale lovbestemmelser og forarbeider. Noteapparatet henviser kun til dette materiale. Når alt kommer til alt ligger hovedgrunnlaget og utgangspunkt for tolkningen her. Lovverket kan vel sies å være det fellesvitenskapelige utgangspunkt og problemområde som vi alle arbeider med og i forhold til. En slik avgrensning tror vi kan bidra til å forenkle og tydeliggjøre det vi mener er et viktig perspektiv på den ideologiske grunntenkning i lovverket i forhold til tros- og livssynsspørsmålene i skolen.

Av grunner som nevnt har vi i fremstillingen ikke tatt inn referanser til alt vi har arbeidet med og bearbeidet av vitenskapelige bidrag. Litteraturlisten henviser dermed generelt til den litteratur som har gitt oss impulser og befruktet tanken, og som vi mener kan være relevant også for den som vil studere problemstillingene og synspunktene i et bredere ideologisk perspektiv enn det vi gjør her.

I fremstillingen har vi begrenset oss til å gi noen generelle kritiske merknader til den siden ved forskningen som vi opplever som støttforskning til lovverket

og den ideologi som synes tilrettelagt for her. Det er den siden ved forskningen som kan synes å arbeide metodisk og ideologisk i kongenialitet med læreplantenkningen. Det må ikke forstås som enkeltsynspunkter fra debatten, men som det vi opplever som tendenser (trender) innen enkelte deler av forskningsmiljøet som knytter an til skolen, forskningen og retningslinjene her. Det er altså ikke trukket inn referanser spesielt i apparatet her.

2. De grunnleggende spørsmål aktualiseres av formålsparagrafen

Den kristne formålsparagrafen for grunnskolen §1, angir idégrunnlaget for hele skolens virksomhet.³ Den lyder som kjent slik :

Grunnskolen skal i forståing og samarbeid med heimen hjelpe til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle deira evner, åndeleg og kroppsleg, og gje dei god almennkunnskap så dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn.

og videre:

Skolen skal fremje åndsfridom og toleranse, og leggje vinn på å skape gode samarbeidsformer mellom lærarar og elevar og mellom skole og heim.

Hva betyr egentlig begrepet kristen i dagens skole? Kan skolen egentlig sies å være kristen? Hva er konsekvensen av bestemmelsen om at skolen skal drive oppdragelse av barna i henhold til det såkalte kristne idégrunnlaget? Hvordan tilrettelegger skolen egentlig for en slik kristen oppdragelse og undervisning av barn og unge? Hvilke konsekvenser har en oppdragelse til skolens idégrunnlag for en kristen oppdragelse eller for religions- og livssynspluraliteten i vårt land? Hvilken status har egentlig hjemmet og foreldremandatet i dagens skole, sett i lys av skolens idégrunnlag?

og videre:

Kan gjennomføringen av skolens idégrunnlag sies å være den beste måte å fremme åndsfridom og toleranse på? Kan det sies at skolen legger til rette for å skape det best mulige grunnlag for gode samarbeidsformer mellom lærer, elev og mellom skole og hjem? Er bestrebelsene for å gjennomføre en felles og enhetlig idéformulering m.h.t. tros- og livssyn for hele skolen egentlig forsvarlig? Er skolens idégrunnlag m.a.o. så alment sant at det uten videre kan legges til grunn for oppdragelsen av alle barn?

³ Jfr. Lov om grunnskolen av 13 juni 1969.

Med disse spørsmålene etter hva som må sies å være realitetene i og konsekvensene av skolens formålsparagraf, peker vi på at dette kan være utydelig formulert i læreplanen og dens forarbeider. Debatten om dette synes å vise til grunnleggende uenighet i synspunkter og holdninger vedrørende fagets utforming, d.e. idégrunnlaget, en debatt som vi ikke kan se har fått noen avklaring. Det kan muligens indikere at det må være uklarhet eller usikkerhet rundt innholdet i dette.

3. Idékritikk og metodisk tilnærming

I spørsmålene ovenfor pekte vi på en skepsis til det vi oppfatter som det egentlige idéinnholdet i skolens formålsparagraf, idégrunnlaget, og dermed til konsekvensene av en oppdragelse etter dette. Her opplever vi at den kristne tro og vår samvittighet ikke er forenlig med skolens verdigrunnlag, men at den kristne tro bygger på grunnverdier som ikke er representert i skolen. Det gjør at det kan oppstå samvittighetskonflikt m.h.t. å være lærer og å stå inne for alle skolens retningslinjer i undervisningen, og det kan oppstå problemer for andre lærere som skal formidle skolens tros- og livssynsfundament til våre barn eller andre elever/ studenter når dette er ulikt forankret. I arbeidet med å tydeliggjøre sider ved skolens idétenkning må det kritiske moment derfor være bestemt ut i fra vår egen tro og livstolkning.

Vi understreker gjerne igjen at våre kritiske anmerkninger til skolens idégrunnlag ikke først og fremst er en kritikk av dette idégrunnlag som trosposisjon. Kritikk betyr for oss først og fremst å forsøke å tydeliggjøre dette og vise hvordan motsetningene blir å forstå og hvilken betydning dette har for oss og andre i skolen. En slik kritikk kan etter vår oppfatning tydeliggjøre at konfliktene i tenkningen i blant kan være så grunnleggende at de ikke kan løses helt tilfredsstillende innenfor de rammene som er gitt for idéfagene i skolen i dag. Vi vil være tilbøyelige til å mene at de kanskje bør endres noe.

Når vi stiller spørsmål til skolens idéformulering og innholdet her, må det forstås som et spørsmål om forholdet mellom skolens idéangivelse og dens reelle innhold. Det kan vel være at skolens idéangivelse ikke tydelig nok gjenspeiler det idéologiske forhold, og at det er idéer som styrer i en bestemt retning som ikke aksentueres eller konkretiseres tydelig i de idébegrepene som brukes for å angi denne. Dersom det er riktig, kan det forstås slik at skolens idégrunnlag har et annet fortegn/navn enn det som er angitt. I arbeidet med å få frem hva vi mener med dette legger vi ikke avgjørende vekt på å finne alternative navn på det vi oppfatter som skolens ideologi. Det viktigste må være å forsøke å si noe om innholdet. Først og fremst vil vel en tydeliggjøring av

idégrunnlaget skje når man ser hvordan dette fungerer i praksis, d.e. i beskrivelsen av konflikten med andre idéer (tros- og livssyn) i klasserommet.

I vårt arbeide her ønsker vi å tilbakevise en mulig sammenblanding av politisk standpunkt og et personlig trosstandpunkt i tros- og livssynsspørsmål. Idékritisk sett kan det kanskje synes som et tvilsomt ståsted. Det lar seg neppe begrunne alment. Noen vil kanskje mene at en sammenblanding mellom politikk og religion/ livssyn nettopp må forstås som del av tros- og livssynsmangfoldet, og derfor er uunngåelig. Forsåvidt standpunktene her tørner sammen er vi henvist til å forsøke å begrunne at politikk og religion/livssyn ikke hører sammen ut i fra eget perspektiv. En klar sontring mellom politikk og religion synes for oss å være eneste mulige vei å gå dersom vi skal oppnå at frihet, likhet, rettferdighet, åndsfrihet osv. skal bli en realitet slik vi mener at disse begreper bør forstås eller innholdsbestemmes. Et mål for oss vil være en tenkning som forsøker å unngå at politisk makt autoriseres for ideologiske formål og kommer til anvendelse mot minoriteter og ideologier som er antivoldelige i sin lære. Vi mener at vi har støtte for dette bl.a. i vår tolkning og forståelse av menneskerettsprinsippene og i den kristne tro.

4. Det perfekte læreplanverk

De generelle deler⁴

Da vi første gang fikk det nye læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) i hende, ble vi svært imponert. Ved en første lesning kan enhver se at dette planverket skiller seg ut som et påkostet, vakkert innbundet, vel formulert, intensjonsrikt, rikt utsmykket og gjennomarbeidet lovverk.

Det er monumentalt, nasjonalt, norsk og internasjonalt innstilt. Det er estetisk vakkert. Det er i det hele et læreplanverk som demonstrerer at det tar det beste i vår historie på alvor og vil ta vare på det, som vil bygge på tradisjon, viderefordre den og bringe den videre til kommende generasjoner. De verdier som generasjonene før oss har erfart som bærende, som de har kjempet for, og som ofte har vært dyrt kjøpt, har sider som her aksentueres som umistelige også for oss i dag. Vår arv og tradisjon utgjør en dyp strøm i vår historie sier L-97. Ikke minst er det et ønske at denne arv skal tilrettelegges slik at den kan forene oss som folk på tvers av tros- og livssynsretninger.⁵

⁴ Jfr. læreplanens "Generell del" og "Prinsipp og retningslinjer for opplæring i grunnskolen".

⁵ Op.cit. s.17

Slike målsettinger for oppdragelsen av barna våre kan vi bare slutte oss til. I vår sammenheng vil vi særlig trekke frem det som aksentueres så sterkt og som sier at vår kultur, vårt åndsliv, vår tro og tradisjon, de verdier som skolen bygger på og som gjenspeiler seg i vårt land og folk, må ha menneskeverdets ukrenkelighet og enkeltmenneskets unike verdi som felles bærende fundament. Derfor må skolens grunnsyn gjenspeile dette. ”Synet på menneskets likeverd og verdighet er en spore til stadig på nytt å sikre og utvide friheten til å tro, tenke, tale og handle uten skille etter kjønn, funksjonsevne, rase, religion, nasjon eller posisjon”.⁶ Uten tvil må det sies at læreplanen her uttrykker det som ligger alle på hjertet, ikke minst i forhold til det vi ønsker at våre barn skal få del i, oppdras til og selv føre videre igjen.

Første gangs lesning av L-97

Hos oss skapte det nye læreplanverket for den 10-årige grunnskolen først glede og forventning. Ved første gangs lesning oppfattet vi dette som myndighetenes velvillige storsatsing på idéfagene. Selv om vi ikke helt forstod hva selve idéformuleringen ”kristne og humanistiske verdier” egentlig kunne bety, og heller ikke så klart hva ”på tvers av ulike tros- og livssyn” betød i dagens skole, så var vår første tanke at læreplanen var ute etter å sette ord på noe positivt og noe som var i samsvar med det vi i Norge virkelig tror på.⁷ Ikke minst forstod vi det slik at kristendomsfaget nå hadde fått en ny giv i skolen. Og slik var det visst for andre også. Overalt hvor vi snudde oss i skolesammenheng, møtte vi bare entydig begeistring, beundring, ny giv og motivasjon.

Problemet med å oppfylle lovens generelle fullkommenhetskrav

Men det positive førsteinntrykk viste seg å slå sprekker. Å oppfylle alle de gode intensjonene i L-97 var problematisk. I vår lærergjerning opplevde vi å komme i konflikt på flere måter. Vi opplevde konflikt med egen tro og samvittighet og med studentenes/ elevenes tro og samvittighet. Det gjaldt i forhold til undervisningen i kristendom, men også i forhold til de andre religioner og livssyn. Veiledning og didaktiske grep som kunne overkomme disse vanskene var ikke å finne i den relevante litteraturen eller i lovverket for skolen. Utprøving av egen undervisning ga ikke løsninger på dette. Undervisningen førte rett og slett til konflikt og samvittighetsnød både i forhold

⁶ Op.cit.s 17.

⁷ Op.cit.s. 17 o.a. Formuleringen synes å være en presisering av formålsparagrafens ”kristen og moralsk”. Se om dette senere, Del II, kap.1.

til egen overbevisning, studenters tro og overbevisning og samvittighetskonflikt for ikke å oppfylle lovverkets mål og intensjoner.

Det førte til en moralsk konflikt og selvskuffelse. Vi opplevde oss selv som intolerante, fundamentalistiske, umoderne og sneversynte sett i forhold til den entusiasme, glød og dybdeintensjon som vi og mange med oss trodde lå i det mektige læreplanverket. Vi strakk ikke til overfor en rekke av disse absolutte og udiskutable verdiene i vår undervisning i tros- og livssynene. Vi klandret oss selv for ikke å forstå det ”pedagogiske prinsipp”⁸ og didaktiske metodikk i lovgivningen, at vi ikke klarte å konkretisere det i dette faget som kunne sette tingene i rette skikk. Vi var ikke i stand til å realisere konkret den sannferdige og rette grunnholdning som loven krevde og som i sin generelle form måtte være basis i forhold til alle de ulike tros- og livssynsrepresentantene i klasserommet. For L-97 krevde jo respekt, toleranse, forståelse, kjærlighet, støtte, ren og saklig kunnskapsformidling i alt, overfor alle, uansett. Det var et fullkommenhetskrav vi ikke hadde mulighet for å få til i den aktuelle klassesituasjon.

Det var som om det var umulig å undervise i samsvar med mer enn ett eneste trosgrunnlag av gangen. Det var umulig å ikke velge ett bestemt standpunkt eller posisjon, med det resultat at det ble gjort urett mot alle de andre tros- og livssyn. Uansett om vi forsøkte å undervise etter det vi mente var skolens idégrunnlag (såkalt objektivt/saklig), eller forsøkte vårt eget idégrunnlag (spes.kristent), et modifisert sådant, eller andre tros- og idégrunnlag, ble dette falskt og urett enten for oss eller for våre studenter.

Enhver som leser læreplanen vil slutte seg til dens formuleringer, beundre den ytre perfeksjonisme, dens glød, dens udiskutable verdier, samfunnet, oppdragelse, foreldreretten, internasjonal rett, skolens tjenende funksjon, dens tradisjonsbærende funksjon, dens vekt på uegennyttighet, vilje til kunnskapsformidling, pedagogisk reflekson, forpliktelsen på barnets ve og vel, vilje til å satse på menneskelige verdier, vilje til fred, samarbeid, konfliktløsning, harmoni mellom mennesker, respekt for menneskeverdet, naturen, ønsket om å tilrettelegge for kommende generasjoner, kunnskap og utvikling av samfunnet, mer rettferdig fordeling av godene, understrekningen av prinsippet om tros- og livssynsfrihet, vektleggingen på toleranse, kjærlighet og respekt, likhet osv. Kort sagt, alt det man ønsker at skolen skal formidle, synes å være satt på dagsorden, uimotsigelig formulert. Det skulle egne seg til å gi glede og forventning hos de aller fleste av oss?

⁸ Jfr. Identitet og dialog s. 43. Formuleringen synes å være en presisering av formålsparagrafens ”kristen og moralsk”. Se om dette senere, Del II, kap. 1.

Hva er da galt med oss? Hvem er vi som føler bekymring, skepsis, skuffelse? Hvor vanskelig vil det ikke være å begrunne slike kritiske holdninger? Skal man vise dem til studentene? Skal man gå ut med sin negativitet i den offentlige debatt eller på annen måte problematisere disse mål og intensjoner? Hvilken lærer vil vel si at han/hun ikke vil gjøre alt for å formidle og inspirere barn, unge og voksne i alt dette? Å være skeptisk eller mangle konstruktiv deltagelse eller frimodighet i dette er noe enhver føler tungt. Få er også de som våger noe slikt. Våger man likevel, vil man lett eksponere seg selv negativt og lett oppleve å bli betraktet som et slags uutviklet individ som mangler de helt grunnleggende sjelsevner, kunnskaper og forståelse for alle skolens veldreide og almene grunnverdier. Hvem ville vel ikke reservere seg mot det?

Foreløpig forsøk på avklaring av de generelle verdibestemmelsene i læreplanens generelle deler

Spørsmålet vi etterhvert blir nødt til å stille oss er: Er det uten videre rett å anta at det er oss og vår holdning det er noe galt med? Kan det uten videre forutsettes som en selvfølge at det er dekning for læreplanens verdiformuleringer uavhengig av tros- og livssyn? Kan det uten videre forutsettes at det finnes noe slikt som en objektiv ren undervisning og kunnskapsformidling som kan gjøre rett mot alle de ulike tros- og livssyn samtidig? Kan det uten videre forutsettes som en selvfølge at det skal være samsvar mellom vår forståelse og lovgivernes forståelse i spørsmål som har med tro og livssyn å gjøre? Og til slutt: Kan skolen uten videre forutsette at alle i skolen skal være lojale mot skolens idétenkning? Er idégrunnlaget i læreplanen virkelig alment?

Det er vår tese at læreplanen ikke kan sies å uttrykke almene sannheter slik man lett vil tenke eller forestille seg når man leser læreplanen. Etter vår mening må dette forstås slik at innholdet i de ord og begreper som læreplanen bruker, må tolkes og forstås ut i fra det enkelte menneskets tros- og livssynsmessige ståsted. Det betyr at det bare er på bakgrunn av vår personlige tro, vår personlige forståelse av f.eks. menneskeverdet, at dette blir sant og rett. I dette ligger en avgrensning av disse ord og begreper i forhold til det enkelte tros- eller livssyn. Et slikt syn innebærer m.a.o. at læreplanens verdibegreper må forstås som åpne og rent formale (innholdstomme) inntil de er innholdsbestemt i den individuelle minpersonlige eller dinpersonlige forståelse av disse verdier. Et slikt syn innebærer altså at disse verdier ikke kan anses som meningsfulle alment objektivt sett, men alltid innholdsbestemmes subjektivt i lys av vår tro.

Men slik er er læreplanen neppe å forstå. For bak læreplanens verdiformuleringer ligger et ganske bestemt idégrunnlag. De verdibestemmelser som læreplanen gir er innholdsbestemt av dette idégrunnlaget. Begrepene må være definert og avgrenset konkret av dette. Det er vanskelig å få øye på når man leser planen. I den grad skolens tros- og livssyn er et annet enn vårt, vil det oppstå konflikt mellom det som ligger i skolens verdibegreper og det vi i vår personlige overbevisning sier at disse begrepene må bety. Det vil si at L-97 ikke nødvendigvis representerer oss og våre verdier, og vice versa. Dersom læreplanen ikke angir et klart idégrunnlag, vil vi lett forledes i tanken mot at det er den generelle eller almene betydning, d.e. den som inkluderer alle tros- og livssyn vi her har å gjøre med.

L-97 kan ikke uttrykke almene sannheter. Det kan vi konstatere når vi tydeliggjør idégrunnlaget. Da blir det tydelig at vi ikke har et syn som faller sammen med det som gjelder som alment gyldig i skolen. Det almene må nok heller forstås som et politisk-demokratisk almenbegrep, d.e. flertallets syn, de sterkeste syn eller deres syn som blir gjort gjeldende i skolen. Vi må også konstatere at vår første lesning var preget av at vi hadde lest en almen gyldighet inn i læreplanens ord, begreper og formuleringer som førte til en skinnenighet, at vi derfor ubevisst kom til å gi støtte til ”de sterkeste” ideologi. Bak fasaden foreligger det en grunnleggende og til dels alvorlig uenighet mellom oss og ”de sterke” m.h.t. tros- og livssynsspørsmålene. Det er en uenighet som kommer tydelig frem i lys av enkelte retningslinjer for undervisningen i KRL-faget og som blir eksistensiell i den konkrete hverdag for den som skal gjennomføre skolens ideologi her.

Til sist blir vår konklusjon vdr. dette misforhold at problemene ikke skyldes oss, men ligger i det at det bak de almene formale formuleringene i L-97 er et eget idégrunnlag som ikke er i samsvar med vårt.

Forholdet mellom den formale fagplan og kunnskapsbegrepet

De samme problemene gjør seg gjeldende også i forhold til fagplanen i KRL. Formalt sett kan man si at f.eks. fagplanen for kristendomskunnskap⁹ er et godt hjelpemiddel som gir oversikt over den rike tradisjon vi her kan øse av. At skolen setter seg fore å reservasjonsløst formidle dette, synes ved første lesning å være et program som gir rom for kristen oppdragelse, tro og tenkning. Den

⁹ L-97, s. 92. Med fagplan for kristendomskunnskap mener vi her de tre fagområdene eller målområdene ”bibelkunnskap”, ”kristendommens historie” og ”kristen livstolkning i dag”, av i alt fem områder der mål for kunnskaper, ferdigheter og holdninger er angitt. I tillegg til kristendomsfagdelen er som kjent de to siste målområdene ”andre religioner” og ”etikk/filosofi”.

synes å ta kristendommen på alvor. Fagplanens liste over emner og kunnskapsområder kunne for så vidt vært en skisse for det teologiske studium, et studium på bibelskolen osv.

I det store og hele er det ikke dette program formalt sett vi vil påtale som problematisk når vi taler om læreplanen eller fagplanen for kristendomskunnskap, men spørsmålet etter hvilket innhold og hvilken meningssammenheng denne kunnskap om den kristne tro til sist skal gis/ha i undervisningen, d.e. skolens idéformidling her. I oppdragelsesøyemed vil kunnskapen måtte begrunnes, motiveres og gis mening og innhold i lys av idégrunnlaget. Uten en slik begrunnelse eller et slikt ståsted kan kunnskap neppe overføres/tilegnes. Vi vil etterhvert tydeliggjøre vårt syn på at skolens kunnskapsbegrep ikke ser ut til å være så generøst mot den kristne tro som en første lesning ga oss inntrykk av. Kanskje må vi si tvert i mot. Det vi påpeker handler ikke først og fremst om kvantitet og formalitet. Vi ønsker selvsagt at barna og de unge skal ha bred og vid kunnskap. Det ønsker alle foreldre. Det vi påpeker handler om kvalitet eller innhold.¹⁰ Dersom det er uoverensstemmelse her, kan det ikke uten videre forventes at vårt syn på dette skal være i samsvar med lovgivningen.

KRL-fagplanen og andre tros- og livssyn

Det samme forhold gjør seg gjeldende i forhold til KRL-fagplanens ”andre religioner og livssyn”. Her synes en formal første lesning å tilsi at læreplanen sågar ligger noe foran sin egen tid når det gjelder å fremme toleranse overfor minoritetene og deres tros- og livssyns plass og rom i skolen. Men også overfor disse andre religioner og livssyn må da gjelde at dersom skolens undervisning og oppdragelse er innholdsbestemt av et annet idégrunnlag, da blir alle disse religioner og livssyn innholdsmessig bestemt av dette og som dette. I prinsippet vil det si at jo flere religioner skolen bringer inn under skolens undervisning, og jo mere tid skolen setter seg fore å bruke på å undervise i disse andre religioner og livssyn (kvantitativt), desto større innflytelse vil skolens tros- og idésystem få over dette tankegods (kvalitativt). Skolens ideologiske innflytelse vil altså øke i takt med fagplanenes ”toleranse” og villighet til å gå inn i religionens og livssynets indre trosanliggende og bearbeide elevenes trossyn med skolens trossyn.

¹⁰ ”Innhold” er her brukt om det kvalitative, enten i lys av idégrunnlaget eller synonymt med dette. Kvantitet bestemmer da i hvor stor grad dette idégrunnlaget skal gjøres gjeldende overfor ulike tros- og livssyn, ”inklusive” sitt eget. Da er det dette idégrunnlaget som innholdsmessig sett gjøres gjeldende uansett hvilken religion eller livssyn som er tema.

I oppdragelsesøyemed kan da den formale åpenheten mot de andre religionene som så sterkt aksentueres i læreplanen være en formalitet uten innhold. Ja, den kan bli det motsatte av det læreplanen selv gir uttrykk for i det ytre og formale. For da gir den neppe en kongenial kunnskap eller forståelse for den respektive religion.

En første lesning er ikke tilstrekkelig for å se idégrunnlaget

L-97 kan blende oss med en ytre uangripelighet. Den som setter seg fore å arbeide i samsvar med L-97's formale, ytre side (almen forståelse eller lesning) vil etter vår oppfatning ikke kunne klare å leve opp til dette. Det er en illusjon. Og dersom man tar seg tid til en kritisk vurdering av den bærende ideologi bak dette ytre, mener vi at intensjonene ikke er så almene, gode og ønskelige for oss alle som ordene skulle tilsi ved første øyekast. Dersom grunnforståelsen bak disse formuleringer ikke kan være almene å forstå, men tvert om representerer en fundamental ideologi som bryter f.eks. med vår kristne tro, da mener vi at formuleringene blir villedende og heller virker tildekkende for denne ideologi. Da har man gitt inntrykk av at det formale og almene er identisk med skolens ideologi, d.e. forsøk på å forveksle disse i vår bevissthet, slik at innholdet (i dette idégrunnlaget) blir oppfattet som alment. Da oppstår uklarhet og forvirring m.h.t. hva som er skolens ideologi. Da er idégrunnlaget blitt uklart. Skolens idégrunnlag kan ikke være alment, slik som språket, ord og begreper formalt og ytre sett med en viss rett kan sies å være.

Et læreplanverk som sier at det vil ta vare på alt det beste i vår tradisjon og historie, men gjør det ut fra et bestemt idégrunnlag, vil tolke, meningsbestemme og verdibestemme alle de ulike tradisjonene (idéene) som utgjør denne "strøm" gjennom vår historie, inklusive den tro som gjelder for oss og våre barn. Den vil ta stilling til hva som ligger i den formale bestemmelsen "alt det beste". Den vil da kunne virke nedbrytende og kritisk betraktende på det i denne historiens strøm som bringer frem en grunnforståelse som er en annen enn skolens egen. I dagens KRL-undervisning kan det i og med utformingen av enhetstenkningen se ut som om det bare er plass til én ideologi, ett livssyn, én tro, skolens egen. Fra lovgivningens side forutsettes denne å være allment gyldig i den forstand at den forutsettes å gjelde for all tro og tenkning i skolen. Slik tolker vi dette fordi det forutsettes at den samme kunnskap skal gis til alle i skolen i samme klasserom og samtidig.

Dersom vi f.eks. skulle forutsette at skolens idégrunnlag var å forstå som en type stats sosialistisk-ateistisk ideologi, ville det bety at vår forståelse av f.eks. formalbegreper som Gud, fellesskap, brorskap, likhet, kjærlighet, menneskeverd osv. ville innholdsbestemmes av en slik ateistisk og kollektiv forståelse og

innholdsbestemmelse av disse ordene i undervisningen og oppdragelsen. Det ville bety en fundamental problematisering av menneskerettighetene på tros- og livssynsområdet, det kristne barnets tro og en problematisering av foreldremandatet.

Den type synspunkter som vi har antydnet hittil angående forholdet mellom det vi har kalt en første lesning og en mer innholds- og idébestemt lesning, vil kanskje bryte med vante forestillinger om skolens objektive undervisningsvirksomhet i dag. Kanskje er det mange som mener at L-97 evner å formidle alle tros- og livssyn på en kongenial (sakssvarende) måte i klasserommet. Da er man etter vårt syn blitt et offer for en grunnleggende trosinnbildning. Det er et rent subjektivt perspektiv skolen holder frem. Det er sant og rett for de som er bevisst på de idémessige forutsetningene i lovgivningen og som samtidig tror at skolens egen ideologi er sannheten som gir det rette perspektiv på alle ting, inklusive idéen om at makt er riktig å bruke mot de som tror annerledes.

Vårt syn på dette er at en slik trosinnbildning for mange kan bunne i en misforståelse forårsaket av at skolens idégrunnlag ikke er så lett å få øye på bak formuleringene og idéangivelsene ved en første lesning. Kanskje forledes mange, slik vi selv først ble, til å tro at læreplanens ord og formuleringer virkelig uttrykker fylde av all kjærlighet, omsorg og toleranse? Dersom skolens idégrunnlag er rent sekulært og materialistisk å forstå, slik vi ser det ut i fra vårt synspunkt, vil det kunne føre til en sekularisering av samfunnet som skjer under dekke av begreper som taler rettferdighetens, barmhjertighetens og kjærlighetens evangelium.

5. Tros- og livssynsbegrepet

Tros- og livssynsspørsmålene angår alle

De fleste mennesker i vårt land har nok på en eller annen måte vært berørt og engasjert av de problemene og konfliktene som formålslovgivningen og kristendomsfaget har skapt i årenes løp. For mange har disse idékonfliktene vært dyptgripende og enerverende. Det kan skrive seg fra tiden som barn og elev i skolen, som ung, som student, som foreldre eller som lærer, og/eller mer indirekte ut fra engasjement i den aktuelle debatt som har pågått i så mange år i forbindelse med formålslovgivningen for skolen, kristendomsfaget, og arbeidet med utarbeidelsen av mønsterplanverk og læreplanverk for skoleverket. Spørsmålet det dreier seg om har prinsipiell og fundamental karakter. Det

angår oss alle. Vi vil derfor antyde noen tanker om troen som fenomen. Det er jo dette det egentlig dreier seg om i KRL-faget.

Det formale trosbegrep og det ultimate svar på spørsmålet om menneskets identitet

Spørsmålet etter tros- og livssynsfundamentet er det viktigste og mest personlige og grunnleggende spørsmål i enkeltmenneskets liv. Alle mennesker har en tro som fundament for sitt liv. Troen er den ultimate posisjon, virkelighetsforståelsens *sine qua non* i menneskets liv. Det er det vi kaller tros- eller idégrunnlaget eller livssynet (livstolkning). Troen eller livssynet konstituerer og bestemmer det enkelte menneskes bevissthet om seg selv, sin egenverdi og integritet. Troen eller livssynet speiler menneskets sjel og ånd. Den er menneskets livsfundament, som menneskets ånd lever av og bygger sitt liv på.

Idégrunnlaget danner derfor basis og retning for hele vår tenkning, vår livsanskuelse, vår tro og vårt håp. Tros- og livssynsgrunnlaget vårt innholdsbestemmer og kvalitetsbestemmer livet selv, alle forhold og relasjoner. Når alt kommer til alt er troen det viktigste et menneske har. Den har sannheten, som vi ordner, tolker og forklarer verden og virkeligheten med. Den har håpet som gir styrke til å leve, reise seg og gå videre. Den er grunnlaget for å holde ut lidelse, sorg og nød. Den har gleden og frimodigheten som vi våger å leve etter. Ingen spørsmål i livet er fristilt fra troens eller livssynets fundament.

Troen er grunnlaget for all fornuft, etikk, motivasjon, rettferdighet, brorskap, uegennyttighet, toleranse. Troen er det sted der alle mennesker stiller likt og er like ubeskyttet. Troen er personlig, ukrenkelig og hellig for oss alle. Det gjelder for gudstroen, og det gjelder for den som tror og opplever at mennesket står alene, uten Gud i verden. Troen er grunnlaget for all tale om menneskeverd, ukrenkelighet og integritet.

Forsåvidt som alle mennesker bygger sitt liv på tro, er troen almen. Forsåvidt som min tro er personlig betinget, avgrenser den seg i forhold til enhver generalisering eller kollektivisering. Den er min, den er mitt vågestykke, mitt håp, min tillit, min integritet, min individualitet, min personlighet, mitt liv. For så vidt et menneske har verdi i seg selv, er troen fundamentet, innholdet og kjernen i denne verdi og verdighet. Troens innhold er derfor ikke almen, men alltid spesiell.

Den som opplever å få sin tro overprøvet, synset, problematisert eller vurdert, blir krenket i sin identitet, verdighet og stolthet som menneske. For troen kan

ikke forsvare seg. Den er oververdslig og hellig for alle. Fordi den er min, her og nå, stiller den seg utenfor og over alt i denne verden. Den lar seg ikke sjematisere, overprøve, diskutere, problematisere. Troens årsak står ikke til belysning eller forklaring av vitenskapen. Det være seg den såkalte objektive eller såkalte kritiske vitenskap. For da blir den selv bare trosretning og ideologi.

Skolen gjør det vanskelig for den personlige tro

Skolens idégrunnlag og gjennomføringen av det i lys av retningslinjene for undervisning og oppdragelse i kristendom, andre religioner og livssyn, kan muligens være en årsak til de mange idékonflikter som vi har hatt i vår skole opp gjennom årene. I så fall har skolens undervisning og oppdragelse vært ideologisk fundamental og har grepet inn og krenket personlig frihet og integritet på troens område. Det oppstår konflikt dersom skolen gjennomfører et eget tros- og livssynsperspektiv i tros- og livssynsundervisningen, med påstand og krav om almen gyldighet. Det betyr at skolen formidler et budskap om at denne trossannhet har krav på almengyldig tilslutning. Det er en for sterk påstand i skolesammenheng.

I det nye læreplanverket kan tanken om menneskets frihet og integritet m.h.t. tros- og livssynsspørsmål, på tross av den sterke aksentueringen av dette, likevel være mindre aktet enn i tidligere læreplaner for skolen. Her forutsettes det tydeligere enn på lenge at skolen har en rett til å undervise og oppdra barn, unge og voksne og bearbeide tros- og livssynsspørsmålene ut fra et bestemt tros- og verdigrunnlag. Tydeligere enn på lenge forutsettes i dag enhet i tenkningen, like inn i enkeltmenneskets tros- og livssynssfære. Gjennomføringen av et overordnet idégrunnlag for skolen kan da forårsake at enkeltmenneskets rett til frihet i tros- og livssynsspørsmål usynliggjøres eller uvesentliggjøres. M.h.t. den del av skolens virksomhet som gjelder tros- og livssynsspørsmålene direkte (KRL-faget), kan det da ikke bli en skole for alle ideologisk sett, men en skole bare for de hvis idégrunnlag faller sammen med skolens idégrunnlag. Det kan være tankevekkende dersom dette skjer i vårt land i en tid da det tales mer om toleranse, frihet, respekt for andre, rettferdighet, sannferdighet osv. enn noen gang tidligere i historien.

6. Uklart lovverk og ulike erfaringer med KRL-faget

Idékongenialitet og tolkning av lovverket

Mange lærere opplever nok at de har funnet en undervisningsform som fungerer i KRL- faget og føler at de lykkes med gjennomføringen på en god

måte etter de gitte mål og retningslinjer. Dette skyldes nok i stor grad både faglig, pedagogisk og didaktisk dyktighet, men også at mange lærere (og nok mange foreldre, elever) selv kan identifisere seg med det idégrunnlaget som skolen representerer. Skolens idégrunnlag er m.a.o. dekkende og tilfredsstillende for en bestemt gruppe lærere (og foreldre, elever).

Den alminnelige debatt om skolens idégrunnlag og undervisning har også vist at mange mener grunnlaget for tenkningen og undervisningen er tilfredsstillende og slett ikke kjennes uklart. Tvert imot forutsettes det å være klart og uproblematisk både i lys av forarbeidene og i lys av det nye læreplanverket selv. I den konkrete undervisningssituasjon fungerer det derfor også for disse læreres del etter sin hensikt. De føler og opplever innerst inne at deres eget idéstandpunkt får plass, autoritet og gjennomslag, og opplever at de er på linje med skolens egen tenkning. Andre igjen må vel forutsettes å ha en mer indifferent holdning til den ideologiske problematikk. Skolens undervisning kan være en god tilrettelegging for disse gruppene av lærere (og elever).

En annen gruppe blant lærerne i skolen som heller ikke opplever noen stor konflikt, bør også nevnes. Det er de som kjenner at de står nært knyttet til den kristne tro og tradisjon, og som opplever at de finner støtte for sin undervisning i ordlyden i den kristne formålsparagrafen (d.e. spesifikt kristen forståelse av oppdragelsesbegrepet). I de deler av landet der man fortsatt finner relativt ensartede grupper av elever, og hvor man også finner det uproblematisk å foreta en tros- og livssynsbestemt (idémessig) differensiering (se kap. 11 denne delen og del II kap. 5) i undervisningen, vil man langt på vei kunne oppleve at undervisningen blir god og ekte, og i samsvar med det foreldre og lærere selv finner rett og sakssvarende. En del lærere tolker nok formålsparagrafens formulering ”kristen oppdragelse” i en mer tradisjonell kontekst, eller opplever det av andre grunner uproblematisk å gi undervisningen et positivt kristent innhold. Undervisning etter slike prinsipper er ikke i overensstemmelse med skolens idégrunnlag og retningslinjer for undervisningen i dag.

Både utenfor og mellom disse posisjonene faller nok mange varierende oppfatninger og ulik praksis inn. Når vi i det følgende drøfter spørsmålene om skolens idégrunnlag, må det derfor ikke oppfattes som en kommentar til hva som er den ideologiske realitet i lys av lærernes undervisning og oppdragelse pr. i dag. Det er et forskningsprosjekt (empirisk) for seg. Her vil undersøkelsen være å forstå som en kommentar til hva vi mener at skolens idégrunnlag er under forutsetning av at undervisningen og oppdragelsen skjer i kongenialitet med lovgivningen like ned i den konkrete undervisningssituasjon. Det er noe

annet. Vi tror at det er et stykke igjen før skolens tenkning kan sies å være konsekvent gjennomført.

Ulike oppfatninger er nok ofte subjektivt bestemt. Men uklarhet i lovgivningen er nok like ofte skyld i den ulike tolkning og forståelse av disse forhold. Det er kanskje rimelig å anta at enkelte bestemmelser og argumenter som f.eks. likhet og énhet, forbudet mot forkynnelse (trosundervisning i eget livssyn), har relativt stor gjennomslagskraft i skolen. I forhold til alt det uklare, er nok disse bestemmelser som de fleste (alle?) kjenner. De gir kanskje signaler om det idégrunnlag vi har å gjøre med her.

Uklarhet og usikkerhet i møte med idégrunnlaget i skolens hverdag

Vår erfaring er som nevnt at det hersker en del usikkerhet og frustrasjon både blant mange foreldre og lærere vedrørende idéinnholdet og vedrørende forståelsen av oppdragelsesbegrepet i vår skole. I oppdragelses- og undervisningssituasjonen står læreren ansikt til ansikt med elever og foreldre der det på begge sider av kateteret vanligvis er ulike og ofte motstridende idéstandpunkter og holdninger til undervisningen og det tros- og idégrunnlag som skal formidles i lys av formålsparagrafen og retningslinjene for KRL-faget.

Det kan se ut som om skolemyndighetene i den praktiske skolehverdag overlater til den enkelte lærer og elevene å slite med disse problemene. Hovedansvaret ligger naturlig på lærerne, selv om retningslinjene også peker mot å overlate ansvaret for oppdragelsen til elevene selv. Men i tros- og livssynsspørsmålene kan ikke barnet overlates til slike mer ”almene pedagogiske prinsipper”.¹¹ I lys av det synspunkt at idégrunnlaget bestemmer innholdet i skolens kunnskapsformidling, kan en slik ”barnas selvoppdragelse” fungere som skalkesjul, og som argument som ser bort fra at barna skal oppdage det kunnskapsbegrep som er ideologisk tilrettelagt.

Mange lærere ser eller kjenner det ideologiske moment. De sliter derfor daglig med en situasjon der de føler seg usikre, bekymret og/eller klemte i forholdet til elevene og foreldrene i dette faget. Som regel er det naturlige og sterke forventninger hos foreldre som kan gi seg utslag i krav, motvilje, skepsis, resignasjon, konflikt eller likefrem likegyldighet til slike spørsmål. På den annen side står læreren overfor sterke forventninger og føringer fra skolens side som forplikter og krever lojalitet mot lovgivningen og skolens eget idé- og lovgrunnlag. Men ikke bare foreldrenes, barnas og skolens tros- og livssynsstandpunkt er essensiell part i bildet m.h.t. undervisning og oppdragelse.

¹¹ Jfr. Identitet og dialog s.43.

Ikke minst må også lærerens eget tros-, og livssyn aksentueres. Lærerens personlige egenskaper og evne til å formidle kunnskap og holdninger tales det meget om i pedagogikken og etikken til dette faget, men lærerens eget trosanliggende og hans/hennes egen trosidentitet synes ikke å ha mye rom i undervisningen. Fordi vi her taler om spørsmål som angår tro- og livssyn oppfatter vi det som en selvmotsigelse.

Lærerens eget tros og livssyn synes altså å være nedtonet eller ansett nøytralt i lovverket. Man kan få det inntrykk at læreren selv i undervisningsøyemed nærmest forventes å være religiøst eller livssynsmessig indifferent i forhold til sitt trosstandpunkt når han/ hun skal undervise. Lærerens oppgave er ikke å realisere sitt eget tros- og idégrunnlag (i den grad dette måtte være i uoverensstemmelse med skolens). Det synes heller ikke å være å realisere elevenes eller foreldrenes tros-, og idégrunnlag (i den grad dette måtte være i uoverensstemmelse med skolens). I lys av L-97 og lovverket synes lærerens oppgave å være å formidle skolens idégrunnlag, uavhengig av lærerens egen tros- og/ eller livssynsoppfatning og uavhengig av barnas/ foreldrenes tros- og livssynsoppfatning. Det kan nok forundre mange. Dersom det er riktig kan det vise til en selvmotsigelse som er betenkelig. Det kan vise til en side ved det som gjelder som skolens idégrunnlag.

Det er urimelig at lærere blir tildelt en bestemt identitet og får utdelt tros- og livssynsperspektiv fra skolen og at de skal representere og oppdra barn i dette selv om det går i mot eget tros- og livssyn. Mange opplever at de står maktesløse. Ofte kan læreren laste seg selv for denne problematiske og vanskelige situasjon. I lys av kravet om enhet, toleranse og likhet opplever mange som tidligere nevnt, naturlig usikkerhet i forhold til innholdet i dette og bidrar til tvil om egen kompetanse, egen toleranse, egen evne til å være lojal, og ofte føler man at man går på kompromiss, enten med skolens, egen eller andres trosoverbevisning.

Vi mener at årsaken til disse problemene neppe kan plasseres på elevsiden eller på hjemmene. Den kan neppe heller skyldes lærerens manglende innsikt i faget, manglende pedagogisk og didaktisk profesjonalitet eller forståelse for skolens idémessige tenkning. At disse problemene oppstår og føles eksistensielle kan ikke generaliseres bort i en skole som skal være for alle.

Det alternativ som vi er blitt stående ved må stille spørsmålet om det ikke er skolens ideologi som medfører at det legges et almindelig ideologisk press både på lærere, foreldre og elever, og at ansvaret for gjennomføringen av skolens idégrunnlag legges inn som en felles byrde for alle i undervisningssituasjonen. Vårt spørsmål blir også om ikke skolens reelle idéimplementering derfor må

sees i lys av at lovverkets ideologi ikke kan bestemmes ved formal og generell veltalenhet i ord og begreper, men må få en mer konkret innholdsbestemmelse bl.a. i lys av rent ytre praktisk-politiske bestemmelser, d.e. ved retningslinjene for den konkrete organisering, undervisning og oppdragelse. Vi skal se hvordan f.eks. likhetstenkningen kan være skjebnesvanger og ideologisk bestemmende i forhold til tros- og livssynsspørsmålene i skolen.

7. Politisk anvendelse av likhetsbegrepet på religionen og livssynet

Enhet og likhet legges inn som forutsetning for all diskusjon

Lovgivningen bestemmer at elever og lærere med motstridende tros- og livssyn skal være i samme klasserom og at alle på grunnlag av skolens eget idé- eller verdigrunnlag skal samtale, diskutere, utlevere, synse, kommentere og tolerere både sin egen tro og hverandres tro her. Skolen har her gått aktivt inn og skapt en trossmessig indifferent situasjon som skolen er ansvarlig for. Med utgangspunkt i denne selvskapte situasjon gir læreplanen retningslinjer for at det skal skapes fred og fellesskapsfølelse ut av denne. Skolen må da sies å ha gitt seg selv og sin idé primat og styringsrett. En bestemt forståelse av likhetsbegrepet synes også å ligge inne som forutsetning her.

Tro, livssyn og kulturelle forskjeller i ett og samme rom er normalt ikke noe problem så lenge man arbeider med felles oppgaver som ikke problematiserer troens indre anliggende. Problemer oppstår dersom myndighetene påbyr at tro, livssyn og kulturelle forskjeller skal være tema, skal problematiseres og diskuteres. Vi tror at dette kan føre til at tros- og livssynsforskjellene motarbeides. Det skal være enhet, fred, likhet, harmoni osv. også når det gjelder trosspørsmålene.

I utgangspunktet har man vel her skapt en situasjon som er uoversiktlig og problematisk. Hva som blir det normative utfall av en ”økumenisk” bearbeidelse av barnesinnene i dette klassebildet kan synes å være et åpent, komplisert og uoversiktig problem. Tros- og livssynssammensetningen er ulik fra lærer til lærer, fra klasse til klasse og fra skole til skole. Denne kompleksitet og uoversiktighet gjør det tilsvarende vanskelig å komme til rette med kritikk. Den ene posisjon, f.eks. lærerens, kan i lys av kravet om enhet, samhold og toleranse i klasserommet, tilbakevises ved henvisning til andre hensyn. F.eks. kan det henvises til uenighet blant lærerne eller ulik oppfatning blant foreldregrupper osv. Da problematiseres og usynliggjøres hele tiden de normative styringselementene i undervisningen. Man har skapt en situasjon der ingen kan sies å ha noe bedre argument enn den andre, og der ingen kan sies å

ha krav på normativ forankring mer enn noen annen. Bare fred, harmoni og toleranse er argumenter i en slik situasjon. Man tilrettelegger og fokuserer altså på konflikten mellom tros- og livssynene her. Det er en konflikt som skolen har skapt. Det kan være vanskelig å få øye på at det da er skolen som slik gjennomfører sitt idégrunnlag like i mot alle andre tros- og livssyn.

Det normative element som til slutt blir resultatet av en slik organisering av tros- og livssynsundervisningen blir altså vanskelig å få øye på og vanskelig å komme til enighet om. Skolen synes likevel å fraskrive seg ansvaret for det normative moment her, ved å henvise til den komplekse situasjon og til all uenighet som foreligger i disse spørsmålene. Det er ikke skolens skyld at det er slike problemer og motsetninger i tros- og livssynsspørsmålene. Den ønsker bare å overvinne disse. Når situasjonen er som den er, kan myndighene bare vise til læreplanens mål og verdier og mane foreldre, barn og lærere til toleranse, kjærlighet, brorskap, samhold, godhet, fellesskapstenkning og harmoni. Bare intoleranse eller inkompetanse og kunnskapsmangel hos disse kan da være det som truer enhetsskolen og samholdet i klassen. Bare ulikhet kan være årsaken til konfliktene i skolen. Så mister man munn og mæle og det ender med resignasjon og innordning under denne tenkning. For hvem ville vel finne på å protestere på at det må være likhet og toleranse i skolen? Det er ingen uenig i.

Dette mener vi skulle vise at lovgivningens bestemmelser om å sette alle elever i ett og samme rom, i seg selv må være en ideologisk bestemmelse når den gjøres gjeldende på tros- og livssynsområdet. Den vil automatisk styre mot å kontrollere og overvinne forskjeller og motsetninger nettopp av tros- og livssynsmessig karakter. Idégrunnlaget er m.a.o. delvis bestemt på forhånd. Klasesituasjonen og tema settes og tvinger tanken til felles forståelse, almen kunnskap, felles normer og verdier, m.a.o. felles forståelse av alle begreper som f.eks. Gud, kjærlighet, menneskesyn, kunnskap, frihet, sannhet, brorskap, kompetanse, utvikling osv. Undervisningen blir restringert av konkrete retningslinjer s.s. forbud mot forkynnelse eller påbud om toleranse, likhet osv. i denne situasjon.

I KRL-faget taler vi altså ikke om å samtale og samarbeide om felles oppgaver av mer almen karakter slik dette langt på vei er en selvfølgelighet og nødvendighet for oss alle i skolen, samfunnet og arbeidslivet ellers, uavhengig av hvilket tros- og livssyn vi forlater oss på. I KRL-faget skjer det en direkte inngripen i, styring og kontroll av det enkelte individs tanke, tro, samvittighet og åndsliv. Da kan det oppstå et utilbørlig press mot det enkelte individ for å oppnå likhet i tenkningen på tros- og livssynsområdet. Man styrer ideologisk, men synes å argumentere formalt og alment for det som skjer (sml. eks.

læreplanverket). Dersom dette er riktig er lovgiverne neppe særlig generøse m.h.t. alle tros- og livssynene i skolen. Toleranse for skolens egne idéer synes da å være helt overordnet toleransen for barnas, foreldrenes og lærernes eget tros- og livssyn.

Politisk misbruk av likhetstenkningen

Likhetsbegrepet på tros- og livssynsområdet kan derfor oppfattes som en innføring av et politisk likhetsbegrep. Det går på en rettferdig, lik og god fordeling av samfunnets felles goder og ressurser, eller forsvar for disse, eller mer konkret her: lik rett til utdanning og kunnskap. Det er slikt som nok stort sett oppfattes som en selvfølgelighet. Når likhet og enhet i denne betydning av ordet derimot føres inn i tros- og livssynssammenhengen, fører det til misbruk fordi det blir gjort gjeldende i troens indre anliggender, d.e. i troens, kunnskapsforståelsens og oppdragelsens personlig-individuelle sfære. Da må også troen være lik for alle. At skolen aksentuerer at den oppfyller barnekonvensjonens intensjoner om barns rettigheter til opplæring når den driver slik undervisning og oppdragelse blir i et slikt (idékritisk) lys meningsløst.¹² Da snur man tingene på hodet og demonstrerer at man nettopp bryter fundamentalt med intensjonen med barns rettigheter.

Det skjer altså en overføring av tenkningen fra den ytre offentlige sfære og den felles problemløsningen her, inn i den personlige, private trossfære gjennom ytre politiske midler (tvang, obligatorikk). Skolens ideologi blir da premissleverandør for tros- og livssynstenkningen. Den fordeler likt og rettferdig ut sitt idébegrep til alle, så meget som enhver rent pedagogisk sett har evner og anlegg, modenhet og forutsetninger og toleranse for å ta i mot. Da blir lik rett for alle til å ha sitt eget tros- eller livssyn problematisk. Det kan da se ut som om det er tros- og livssynene som er årsak til konflikten, mens det er skolens idé om fellesfag som har skapt konflikt og som bestemmer hvordan dette skal løses. Når politisk likhet innføres sammen med et bestemt idégrunnlag i undervisningen, er konflikt uunngåelig.

Religionene og livssynene som åndsfenomen blir da å anse som motideologi og konfliktskapende elementer i skolen. Til dette er å si at f.eks. den kristne tro som sådan aldri har gjort noen fortred. Men politiseringen av kristendommen og bruken av makt her har skapt ufred og vold. Det vitner historien om. Det er krenkingen av menneskets åndelige liv som er makten og det som forårsaker ufred og vold, uansett hvilken ideologi som tar i bruk denne makt.

¹² F-03-98, pkt.3.1 ”Videre vises det til at elevene etter barnekonvensjonen har en selvstendig rett til opplæring”.

Troen som tro kan ikke forsvare seg mot ytre politiske virkemidler og tvang (lovgivning, felles tros-undervisning). Det enkelte individ har ikke det verdslige sverd på sin side. Bare den tro som er kongenial med skolens idétenkning har støtte i dette sverd.

Skolens verdsliggjøring av andres tros- og åndsliv

Rent formalt sett er likhetsbegrepet i læreplan og lovverk uangripelig. Det er fordi det ikke er definert eller konkretisert, men kan bety hva som helst. En klar definisjon er kun gitt når det er tale om politiske sannheter (eks. lik rett til utdanning eller likhet for den politiske loven). Det er denne politisk-almene betydning som blir stående som normativ og likhetsbegrepet er verifisert som sådant. På tros- og livssynsområdet gis ingen klar definisjon på likhetsbegrepet. Det ville avsløre begrepet som falskt i denne sammenheng. Likhetsbegrepet kommer derfor til anvendelse formalt og alment gyldig likevel uten at dette redegjøres for. Likhetsbegrepet er brukt generelt eller allment. Men i lys av skolens retningslinjer for den trosbaserte undervisning (eks. enhet og likhet i tros- og livssynsundervisningen) blir dette begrep likevel ikke å forstå generelt eller allment, men ideologisk-politisk. Den generelle (formale) bruk er derfor ikke anvendelig. I den konkrete undervisning vil ideologien og avgrensningen (utilstrekkeligheten) i det formale begrep komme til syne og sette enkeltindividets tro på prøve. Dermed kommer også intoleransen som dette idégrunnlag naturlig bærer med seg til syne i klasserommet.

Heller ikke toleransekravet er generelt og formalt. Når dette kommer til anvendelse i et klasserom der målet er likhet, enhet og felles idégrunnlag, skapes et usunt miljø. Da er det nettopp skolens ideologiske likhetsbegrep og enhetsbegrep som skal tolereres av alle. Det er ikke lett å få øye på dette ved en første lesning av de generelle formale ord og formuleringer. Enhver vil gjerne forutsette og automatisk lese en upolitisk mening i likhetsbegrepet som den rette definisjon. Det er det som skal tolereres. Men skolens likhetsbegrep bestemmer hva som er godt, sant, verdifult osv. og krever tilpasning til dette. Det man må spørre om er altså hva likhet egentlig betyr her, d.e. hva normgrunnlaget er. Hva står likhet i forhold til? Hva er målestokken for hva likhet er? Da forstår vi at bare skolens idégrunnlag kan gi dette svar når det gjelder skolen.

Den enkelte livssynsrepresentant kan ikke gjøre gjeldende at hans/hennes tro virkelig er sannheten, slik han/hun ellers vil mene og tro. For den er ulik skolens idébegrep og skaper u-enhet, uenighet og konflikt. Den enkelte elevs trosvisshet er m.a.o. byttet ut med en annen sannhet: Ingen tro er mer sann enn

andre og kan heller ikke avvise annen tro som falsk. De er likestilt og nøytrale. Da er skolen på kollisjonskurs med alle andre tros- og livssyn enn sitt eget. I lys av skolens eget idébegrep må nødvendigvis annen tro og livssyn stille likt, og de kan pr. def. ikke være sanne. For sannheten kan bare være én. Skolens idé er perspektiv og oversannhet for alt. Denne nye idé er den eneste som ikke kan trekkes i tvil dersom likhet, fred og toleranse skal herske på troens og livssynets område. Ideologien fremstår som fredsskapende, sann og rett og behandler alle likt. Skolens ideologi søker m.a.o. ikke fred for andre ideologier enn seg selv fordi om den likestiller dem. Det er det ikke så lett å få øye på ved en formål lesning av læreplanen og lovverket.

Likhet er bestemt av idégrunnlaget og betyr at alle skal betrakes likt (eks. ”samme pedagogiske prinsipper”) ¹³ i lys av skolens ideologibegrep. Den fastsetter hva som er sant og rett og setter betingelsene for fred. Fred er altså heller ikke formalt forstått men betyr idékongenialitet (fred) med skolens ideologi. Før dette skjer kan det ikke bli fred, samhold, brorskap, likhet, toleranse, fremskritt, håp, fremtid osv. Skolens ideologi gir seg ikke før det er 100% harmoni, enhet og ro, før den ene sannheten har ”forent vårt folk” ”på tvers av og på tross av trosretningene”. ¹⁴ Dersom makt føres inn i skolen for en bestemt idé mener vi at alle andre idéer krenkes og fordrives, ikke ytre formalt sett, men innholdsmessig. Kristen tro er f.eks. likestilt med en hvilken som helst filosofi m.h.t. sannhets spørsmålet.

Det trossyn som skolen formidler er verdslig-politisk i det øyeblikk dette gjøres gjeldende mot annet idégrunnlag (her: i klasserommet). Den indre åndelige trosverbevisning som alltid ønsker å motstå annen falsk og løgnaktig tro og ideologi, blir i skolen satt inn i en verdslig-ytre ramme som krever at troen skal materialisere seg og eksponere seg i dette fysiske rom. Da blir troens

¹³ Sml. Lov om grunnskolen § 18 nr. 3 ”Den som skal undervise i kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering, skal ta utgangspunkt i skolen sin føremålsparagraf og presentere kristendommen, dei ulike religionar og livssyn ut frå sin eigenart. Dei same pedagogiske prinsipp skal leggjast til grunn for undervisninga i dei ulike emne”. Loven er uklar og tvetydig, men skolens idégrunnlag (formålsparagrafen) og ”pedagogiske prinsipp” må jo bety det samme. Det fører til at skolens likhetsbegrep gjelder selv om dette er skjult i formuleringene. Det er konflikt mellom skolens idégrunnlag og ”dei ulike religionar og livssyn”’s egenart. Derfor sier man at man vil ta vare på alle men at dette må skje med utgangspunkt i formålsparagrafen. Det er umulig. Det man egentlig gjør er å likestille alle under en felles enhetlig idé.

¹⁴ Eksemplet på det er at livssynsfaget ble tatt bort, og at man fikk felles livssynsfag for alle ved reform –97. Man tar et skritt av gangen.

ånd ikke akseptabel. For den slags motstand, fordømmelse og tale om sannhet og løgn har ikke rom i klasserommet. Det er fundamentalisme og intoleranse.¹⁵

Når dette skjer og troens vesen (ufrivillig) materialiseres (politiseres), kan m.a.o. ikke troen gjøre seg gjeldende som tro. Åndelig og verdslig regimente er blitt forvekslet og har byttet plass. Enhet i klasserommet rommer ikke den åndelige motsetning. Den verdslig-politiske enighet som vi alle er innstilt på, har tatt troens åndelige sfære i sin besittelse og fordrer samme innstilling her. Dermed oppstår egentlig en fordømmelse av religionen og fortrenkning av alt som i det politiske ytre liv blir å forstå som fundamentalisme, ufred, intoleranse osv. Da er troen truet. Troens indre overbevisning, menneskets identitet, er forvekslet med den voldelige ideologi som må bekjempes. Det skjer ved kravet om toleranse. Fordi skolens ideologi er politisert fører det altså til at den politiserer all ideologi og bekjemper den på egne premisser. Makten bestemmer hvilken ideologi som skal gjelde.

Den enkelte livssynsrepresentant (elev, lærer) vil fungere som kritisk-verdslig kontrollinstans overfor alle andre tros- og livssyn, m.h.t. å formidle trosinnhold som går i mot eget livssyn. Alle blir m.a.o. utsatt for dette av alle. Skolens egen indifferente ideologi gjør seg gjeldende som norm. De andre tros- og livssyn fungerer som skolens representant mot den tro eller det livssyn som det til enhver tid undervises i. Lærerens forventede (lovbestemte) identitet skal reflektere denne samlede holdning, enigheten.

Skolens egen ideologi i alt dette kan være vanskelig å få øye på. Når vi leser læreplanen tenker vi lett at skolens idégrunnlag kun er godt, velmenende og tolerant og står fritt og uavhengig i forhold til det som skjer i klasserommet. Læreplanen vil alltid styrke denne oppfatning. Men skolens idégrunnlag kommer til syne i den intoleranse som det legges til rette for når alle religioner og livssyn i skolen berøves spørsmålet om sannhet. Den konflikt som idéene naturlig og nødvendig forutsetter, blir systematisk bekjempet, og holdes nede av skolens eget standpunkt. Dette gjelder da særlig i det klasserom der vi har et

¹⁵ Sml. L-97 s. 17. Læreplanen taler om at *"Den kristne tro og tradisjon utgjør en dyp strøm i vår historie – en arv som forener oss som folk på tvers av trosretninger"*. Slike formuleringer blir først klare når vi ser dem i lys av idékritikken, skolens sannhetsbegrep og likhetsbegrep. Skolens politiske enhetstenkning blir overbegrep (overidé) for forståelsen og synet på historien, d.e. hva som innholdsbestemmer og definerer denne arv. Den troskamp som kirken har kjempet (sml. kirkens bekjennelse, kampen mot utvanning og påvirkning fra fremmed ideologi og filosofi) må f.eks. i lys av den politiske enhetstenkningen fortone seg som en destruktiv kamp. Den tros-enhet som skolen tilstreber i sitt (felles) idégrunnlag får normativ betydning (blir fasit), og vil se en slik kamp som urettmessig og konfliktskapende, og en trussel mot den harmoniske fellesidé som skolen streber mot for samfunnet.

bredt spekter av representanter for de ulike livssyn. Skolens retningslinjer mot det enkelte individets tro får gjelde proporsjonalt med mangfoldet. Systemet er derfor svært effektivt.

8. Skolens oppdragende funksjon

Forpliktelse og konflikt

De som vil oppleve skuffelse og frustrasjon som lærer, forelder eller elev i skolen, er antagelig ikke de hvis moralske integritet, kunnskap, kjærlighet, medmenneskelighet, samvittighet, lojalitet osv., er mangelvare slik man lett kan forledes til å tro ved en formal lesning av læreplanen. Det er de mest samvittighetsfulle, de som tar sin oppgave på alvor og har ansvarsfølelse som berøres mest og vil oppleve dette.

Den kristne er forpliktet på sannheten og på å ha et levende personlig forhold til Gud i det daglige arbeid og samarbeid med sine elever. Samtidig vil han være forpliktet på lydighet, kjærlighet og hjelpsomhet overfor andre enkeltmennesker og mot myndighetene og dens lover. At man arbeider i skolen og ikke i kirken, gjør selvsagt ikke noen forskjell. Forpliktelsen vil være like sterk. Den kristne ånd er ikke delt. Det kan se ut som om skolen viser liten aktelse og respekt for dette i og med KRL-faget.

Når læreplanen taler om verdier, vil forpliktelsen og bestrebelsen på å oppfylle dem være proporsjonal med ens personlig moralske integritet. En opplever splittelse og konflikt når en ikke klarer å gjøre det som fordres eller når en hindres i å gjøre det. Dette forhold tilsier at læreplanens ord og begreper ikke bør innholdsbestemmes i det formale lovverk, men bare kan innholdsbestemmes i det enkelte menneskes personlige karakteregenskaper og dets tros- og livssyn. Det er ikke statens eller skolens integritet vi taler om, men menneskets integritet.

Skolen oppdrar både barn og voksne

Dersom skolemyndighetene opererer med et eget idégrunnlag i undervisningen, vil dette komme inn som konkurrerende troselement og skape samvittighetskonflikt hos de mest samvittighetsfulle som arbeider i skolen, fra den minste til den eldste og mest lærde. Det synes vanskelig å komme utenom at det ligger et skjult krav om å oppgi den trosintegritet som finnes hos den person som underviser eller blir undervist. Loven appellerer til den moralske integritet og standard i dette menneske og krever at denne heller rettes mot oppfyllelsen

av skolens eget idégrunnlag. Midt i dette vil læreren, som vi har sett, ofte rette anklagen for den urett som da gjøres mot elever og foreldre, mot seg selv, sin egen undervisning og sin egen tilkortkomning.

Innføringen av eget felles idégrunnlag for hele skolen i tros- og livssynsfagene synes å medføre at all menneskelig samvittighet og moralsk integritet som finnes hos barn, foreldre, unge og lærere i vår befolkning og som er normert av den enkeltes trosoverbevisning forpliktes på å realisere skolens eget ideologiske grunnlag. Da misbruker L-97 og lovverket mennesket/ barna/ elevene og henviser til at det er skolens egne verdier som vi her taler om. Den moralske integritet som f.eks. et kristent menneske måtte besitte, kan da vendes mot dette menneske selv, så og si i en omvendelsesprosess til skolens tenkning. Dersom den kristne lærer eller elev ikke kan gjennomskue skolens eget idégrunnlag (fordi det er uklart og skjult eller fremstår som formalt og alment), vil man rette anklagen for sine samvittighetskonflikter mot seg selv og se det slik at man ikke har den tilstrekkelige moralske standard som kreves i skolen. En selvkritisk person som blir satt i en slik situasjon, vil også være lydhør for anklagen om intoleranse og fundamentalisme i egen trosoverbevisning. Den moralske person vil være problematisert i sin moralske integritet. Skolens ideologi er derimot bare god, bare nestekjærlig, bare fullkommen i alt. Bare læreren, elevene og foreldrene mangler noe her.

Lærerredelighet og læreransvar på prøve

I skolen kan det se ut som om mange presses inn i en rolle. Når man underviser i kristendom, må man nærmest late som om man ikke er kristen i undervisningen, eller man later som om man er veldig positiv eller tolerant i forhold til den kristne tro, selv om ens tro eller livssyn skulle tilsa det motsatte. Eller den kristne lærer tvinges til å fremstille humanistisk eller muslimsk tenkning som like sannsynlig og interessant som kristendommen selv, eller vice versa. Eller den kristne lærer må gi undervisning i kristen tro til kristne barn ut i fra skolens verdslige perspektiv og late som om det er rett å gjøre. Han skal undervise slik at også en muslim og en buddhist ville nikke og gi sitt samtykke til fremstillingen osv. Gjennomføringen av objektiv undervisning uavhengig av tros- og livssyn (unntatt skolens) synes å føre til at man må bruke masker og spille skuespill (uegentlige roller) som må sies å bryte med tanken om sannhet, nøytralitet, redelighet, åpenhet, toleranse og integritet, slik vi mener disse begreper må forstås. All denne uegentlighet, alt dette åndelige press, all denne maskebæring, all denne kunstige forskning som følger i kjølvannet av dette, bare for at skolens ideologi skal få rom? Det idékritiske søkelys synes å vise at vi er kommet til tros- og livssynsområdets bakvendtland.

9. Ulik motivering for engasjement i skolen?

For de fleste er spørsmålet om skolens idégrunnlag en religiøs eller idealistisk kamp for åndsfrihet. Det er en rettmessig kamp om og forsvar for foreldre retten, retten til innflytelse over egne barn i det som gjelder de dypeste spørsmål. For mange kristne er det et omsorgs- og ansvarsspørsmål for å la barnet få trygghet, komme til tro og forbli i tro (sml. den kristne barnetro) og tillit til Kristus, som man ønsker å verne mot pluralistisk utvanning og en misforstått tro på mennesket, vitenskapen, staten, politikken, skolen og samfunnet. For andre er religionen menneskehetens fiende og fører til tilbakeskritt og verdensflukt.

For mange ligger nok fristelsen nær til å gjøre denne åndskamp til noe mer enn en frihetskamp for vår egen ånd og våre barn. Desverre fristes vi lett av motiver om å få bestemme og gjøre vår egen tro og ideologi gjeldende for andre ved hjelp av politisk-verdslige midler.

De grunnleggende motsetninger og motiver i politikken i tros- og livssynsspørsmål kan neppe forenes. Aller minst bør skolen være en arena for en bestemt ideologi som kan føre til en forening, utligning eller bearbeidelse av slike motsetninger. Da blir skolen en konfliktskaper og en premissleverandør av intolerante holdninger. Da kommer skolen i konflikt med det den prøver å gi inntrykk av er eget idégrunnlag. Den kommer i motsetning til de religioner og livssyn som den hevder å ville øke toleransen overfor.

Å argumentere med sin tro er ikke lett. Det bør man få slippe. Troens indre anliggende er vi avskåret fra å objektivere, vitenskapelig konstatere og begrunne imot annen tro og livssyn, relativisme, pluralisme, rasjonalisme, politisk makt eller beskyldninger om fundamentalisme og intoleranse. I lys av idékritikken kan vi snu skytset. Da faller de som roper om toleranse for skolens trosgrunnlag for egen intoleranse. Da faller de som beskylder alle andre for fundamentalisme, for egen fundamentalisme. Da blir det tydelig at det er disse som er intolerante nettopp fordi de vil at alle andre skal innordne seg deres ideologi, tro og tenkning. Deres egne argumenter kommer over deres eget hode.

10. Hensynet til minoritetene – et overordnet mål

Fordi religions- og livssynsområdet er selve grunnen i menneskets liv, en kamp om og for menneskets liv og ånd, og fordi det er mennesket i samfunnet som representerer skolen, er den grunnleggende motivasjon for vår kritikk også hensynet til minoritetene i vårt samfunn som lider overlast i dagens skole. Vårt

samfunn i dag burde gi alle enkeltmennesker en selvskreven lik rett til selv å velge, bestemme, definere og leve ut det grunnperspektiv og den idé-forankring som gjelder for dem og deres barn, og for meg og mine barn. For at denne retten skal være reell må troen eller

livssynet i oppdragelsesøyemed ha filterfunksjon i møte med alle områder i livet som angår tros- og livssynsspørsmålene. Tros- og livssynsspørsmålet er jo det alt står og faller med. Det individuelle trosgrunnlag er grunnlaget for begreper som åndsfrihet, toleranse, fred, samarbeid og psykisk velvære, forbrødring og håp. Slik skal det prinsipielt sett fungere ellers i samfunnet. Her bør skolen gå foran som eksempel både for liv og lære og gjøre alvor av slike almene frihetskrav. Skolen kan ikke gå i mellom foreldre og barn med et eget idé-grunnlag. Det er å stride mot mennesket som åndsvesen.

11. Ubetinget foreldremandat

Et utgangspunkt for oss er at ingen offentlig eller privat institusjon, med unntak av hjemmet og den institusjon som foreldre og/eller foresatte tiltror, har rett eller plikt til å oppdra barn og unge i religiøse eller livssynsmessige spørsmål. Videre er det klart at ingen offentlig eller privat institusjon har rett eller plikt til å øve tros- eller kunnskapstvang i religiøse eller livssynsmessige spørsmål. Det gjelder også hjemmet. Oppdragelsen skal ikke ha karakter av tvang eller inndoktrinering som strider mot barnets eller den unges egen tro eller legning, og gå ut over den alminnelige karakter av oppdragelse som har kjærlighet, omsorg, omtanke og frihet for barnet som utgangspunkt. Grunnlaget for et slikt ubetinget foreldremandat mener vi støttes av den alminnelige rettsfølelse, den internasjonale rett, og er forutsatt i den kristne tro. ¹⁶

Dette syn på foreldremandatet når det gjelder tros- og livssynsspørsmålene, står ikke i motsetning til det ansvar som myndighetene har m.h.t. å legge til rette for skole, utdanning og forskning i tråd med samfunnsutviklingen og behovet for almindelige kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kreves av barn og unge ellers i dag.

KRL-faget er i dag underlagt så sterke ideologiske føringer at man faktisk ikke engang har klart å formulere en reell åpning mot differensiering, fritak og alternativ undervisning der hvor foreldrene ønsker det. Tilleggslovgivningen forsøker å gi skinn av at skolen virkelig tar spørsmålene alvorlig og vil tilrettelegge for slik differensiering, fritak og alternativ undervisning. Men

¹⁶ Sml. Ot. prp 38 1996-97, vedlegg ved lagdommer Erik Møse pkt. 6.1 : ”Foreldres krav på at barna skal få undervisning i samsvar med deres egen overbevisning, er også en unntaksfri rettighet”.

innholdsmessig har dette liten eller ingen betydning. Tvert i mot tydeliggjøres her hvor grunnleggende ideologisk restringerende faget er. Det viser hvor umulig det da er å gi åpninger for enkeltindividet og foreldrene i tros- og livssynsspørsmålene.¹⁷

Videre viser det at skolen, fordi den ideologisk sett synder mot foreldre-mandatet, vikler seg inn i slike selvmotsigelser at den til slutt må gjøre krav på å instruere og kontrollere også foreldrene selv, om deres argumenter for sitt fritak for barna skulle være holdbare. Således bekrefter dette bare at det å forgripe seg på barna er det samme som å forgripe seg på foreldrene.¹⁸ En intensivering i opplæringen av lærerne og nå også foreldrene (i toleranse, vidsyn, enhet, likhet), kan derfor ikke ses på som et tilbud om hjelp, støtte, samarbeid og velvillighet fra skolens side, men heller som et vitnesbyrd om at skolen er på vei mot umyndiggjøring av mennesket i tros- og livssynsspørsmål og i konflikt med menneskerettighetene og den almindelige rettsfølelse blant foreldre og andre som ufrivillig utsettes for dette. Skolen konstruerer en (tvungen) situasjon som skaper problemer og gir skolen mulighet for å komme foreldrene inn på livet og instruere dem i tros- og livssynsspørsmålene. Dermed problematiseres tros- og livssynsspørsmålene som en personlig og privat sak ved at foreldrene må argumentere og redegjøre for dem for offentlige instanser. Dersom foreldrenes tro bryter med skolens ideologi, vil skolen måtte avvise foreldrenes argumenter og redegjørelse som grunnlag for fritak. Det er fordi skolens ideologiske innhold i dag faktisk ikke er gjenstand for diskusjon i dagens skole, men anses som udiskutabelt. Denne oppfatning legges inn som grunnlag for forståelsen av alle spørsmål, inklusive spørsmål om fritak og differensiering. Differensiering og fritak gjelder derfor bare for (det som

¹⁷ Sml. NOU, F-303 -98, ”Differensiert undervisning og begrenset fritak fra faget Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering”. Her er det ikke først og fremst tale om differensiering og fritak, men heller det motsatte. Differensieringen åpner ikke for en ideologisk differensiering men er kun av pedagogisk-teknisk art (jfr. Del II).

¹⁸ Læreplanen kan lett blende oss med sin tale om betydningen av foreldresamarbeid og den vekt skolen ønsker å legge på det. Når læreplanen sier dette så regner man jo med at den gjør det. Ved første gangs lesning (jfr. kap. 4.) så vi at den formale side ved f. eks. fagplanen ikke er vesentlig problematisk. Læreplanen på s. 93 sier : ”*For å øke foreldrenes trygghet når det gjelder opplæringens innhold, er det lagt vekt på å utforme læreplanen slik at foreldrene lett kan se hva elevene skal møte på de ulike trinn.*”. Men den formale fagplan angir ikke innholdet slik dette påstås. Dersom skolen i realiteten gir undervisningen et innhold som bryter med foreldrene, da er dette bare å kaste blå i øynene på dem. Det er jo trosgrunnlaget som er spørsmålet her. Da blir fagplanen bekymringsfull og skaper utrygghet likevel. Skolen gjør da det motsatte av det den sier. Ja jo mer man ”samarbeider” med foreldre på slike premisser desto mer vil skolen undergrave deres mandat i tros- og livssynsspørsmålene.

oppleves som) deltagelse eller tilslutning til andre religioner og livssyn enn skolens eget. Det kan være vanskelig å få øye på og kan nok overraske mange.

Den forståelse av foreldremandatet som her forfektes, må gjelde både kunnskaps-, undervisnings- og oppdragelsesaspektet i spørsmål som har med religion og livssyn å gjøre. Det er én og samme sak. Det ser ut som om skolen oppgir sitt oppdrageransvar ved å fremheve den rene kunnskapsformidling. Skolen skal bare ”hjelp til” og ”støtte” foreldrene her. Tros- og livssynsoppdragelsen er egentlig foreldrenes sak, ikke skolens. Slike synspunkter er en stor misforståelse, og er nok ment å skulle styrke troen på at skolen ikke gir trosopplæring, men er objektiv. Med sitt idéfag driver skolen ren trosopplæring i skolens egen ideologi. Skolen har tatt på seg et oppdragelsesansvar i tros- og livssynsspørsmål. Det kan den ikke bortforklare eller forsøke å løpe fra.¹⁹

12. Norsk religionspolitikk og menneskerettsspørsmål – uforenlige størrelser?

Norsk lov står ikke over menneskets almindelige krav om frihet på religionens og livssynets område.

På denne bakgrunn må det være rom for en kritisk evaluering av idégrunnlaget også i L-97 selv. Det må gjelde selv om vi, som i dette tilfelle, står overfor konstitusjonell lov og rett. Dersom lovverket vårt virker undertrykkende i forhold til menneskets frihet på tros- og livssynsområdet, mener vi at det enkelte menneske ikke er bundet av de bestemmelser som begrenser og øver vold mot denne frihet. Den bryter da med en kongenial forståelse av menneskerettstenkningen og bidrar til å forskyve de opprinnelige grensene for forståelsen av menneskets frihet og rett. Vi ser det også slik at lovgivningen her er uttrykk for inngripen på et område i det enkelte menneskets

¹⁹ Ikke bare for elevene (og foreldrene) er faget obligatorisk, men også for lærerne. Den gamle fritaksretten fra å undervise etter skolens gamle trosgrunnlag (”i samsvar med den evangelisk lutherske læra”) er opphevet etter forslag fra Pettersen-utvalget (jfr. skolelovens §18 nr 3 og §21 nr 2). Dagens idégrunnlag (det nye læreplanverket og KRL-faget) er obligatorisk for alle. Også i lærerutdanningen gjelder dette. For å sikre at lærerne får en grundig innsikt i skolens nye trosfag, dens mål og pedagogiske prinsipper (les ideologisk opplæring), har man øket faget fra 5 til 10 vekttall. Det kan virke som om skolen mener at vegring eller motstand mot faget må bunne i intoleranse, uvitenhet, manglende kunnskaper og forståelse, og at grundig oppdragelse må til både for liten og stor. Denne holdningen mener vi slår ut i forhold til alle de tros- og livssyn som skolen underviser i. Det gis således ikke fritak eller muligheter for differensiering i forhold til skolens egen ideologi.

tro og tenkning som myndighetene ikke har forutsetninger eller kompetanse til å gripe inn i. En slik begrensning på tros- og livssynsområdet som skolen representerer, tilhører en annen tid og en annen kultur enn den norske.

Menneskerettstenkningen griper ikke inn i tros- og livssynsområdet. Den uttaler seg bare om at enkeltmennesket har ubetinget myndighet og frihet her. Den norske stat søker å definere sin egen forståelse av menneskerettighetene og kommer i skade for å bryte med dette prinsipp. Når staten/skolen definerer et eget (felles) idégrunnlag som skal gjøres gjeldende på tros- og livssynsområdet (KRL-faget), er dette i strid med- og en direkte motarbeidelse av grunnintensjonen i menneskerettighetstenkningen, som på prinsipielt grunnlag skal verne alle mennesker og sikre at statene har en felles intensjon om å hindre inngrep mot enkeltindividet i tros- og livssynsspørsmål. At idégrunnlaget er uklart, forvansket og innebærer påstander om nøytralitet og objektivitet, endrer selvsagt ikke dette. Den almene konsensus som statene skal tilstrebe og beskytte, undergraves derved. I Norge snus problemstillingen på hodet. Statens oppgave, som positivt er å forsvare ethvert enkeltindivid mot overgrep på tros- og livssynsområdet, har selv blitt aktør på tros- og livssynsfronten, d.e. har personifisert seg selv og fått et eget idégrunnlag. Staten har derfor satt seg på motsatt side av "menneskeretts-bordet". Staten forsvarer seg selv og egen trosoverbevisning mot enkeltindividets problematisering av dette. I menneskerettighetstanken ligger en prinsipiell avstandtagen til enhver form for totalitær tenkning som innebærer integrering av egen ideologi for staten mot befolkningen. Det gjelder selv om en slik forståelse er i ferd med å utvannes og problematiseres, også internasjonalt.²⁰

²⁰ Ethvert tros- eller livssyn vil ha det perspektiv at denne tro er den eneste sanne og det eneste rette perspektiv. Derfor vil man alltid betrakte dette syn som det mest objektive av alle. Slik er det også for skolen. Men fordi skolen taler om objektivitet som om det var selve idéen, blir man lett forledet til å tro at denne idé ikke er en ideologi, men at den gjelder alment uavhengig av tros- og livssyn. Slik får denne fundamentalistiske idé fotfeste og overtak på tenkningen i skolen.

Også menneskerettstenkningen kan bli truet av denne idé dersom det gjøres forsøk på etablere idéen som supplement til menneskerettsprinsippet om ånds- og trosfrihet. Her kan man f.eks. tenke seg at man vil argumentere for at menneskerettstenkningen bare angir prinsipper som ikke er konkretisert og som derfor ikke tar religionen tilstrekkelig på alvor. Så gjør man krav på å ta religionen på alvor ved å gå inn i troens domene og etablere dialog, felles mål, felles etikk og felles forståelse av tro for å skape fred og toleranse mellom partene. Man skjuler sitt ideologiske forehavende bak forførende terminologi og tilsynelatende gode forsetter.

I det øyeblikk en bestemt ideologi vedr. tros- og livssyn får etablert seg som grunnlag for menneskerettstenkningen, er menneskerettstenkningens prinsipper opphevet. Da blir denne ideologi etablert som overordnet idé for hele menneskeheten og kan søke støtte for denne ideologi fra alle statene. Da gis den politisk innhold og blir maktidé. Da er det edleste prinsipp menneskeheten har klart å frembringe truet. Vi mener den norske stat støtter en slik

Norske domstoler og sedvanetenkningen som grunnlag for rettsavgjørelser mot minoritetene

Også domstolene er som lekfolk å betrakte i saker som angår religions- og livssynsspørsmål. De har prinsipielt ingen domsmyndighet eller -rett i tros- og livssynsspørsmål. Men domstolene i Norge følger det politiske system og den sedvanerett som gjelder for tenkningen i kontinuitet med intensjonene i det politiske miljø. Rettssystemet er en integrert del av et større maktbasert apparat (parlamentarisk demokrati). Politiske beslutninger som griper inn i tros- og livssynsspørsmål (skolelovgivning) vil derfor, dersom de får etablert seg over tid og av staten selv defineres innenfor det demokratiske system, før eller senere også gjenspeile seg (bli politisk-juridisk forpliktende) i rettsapparatet.²¹

Man må vel si at statskirkesystemet i Norge ikke akkurat har motarbeidet etableringen en slik ideologisk-juridisk rettstenkning i Norge som kan gripe inn og styre i forhold til tros- og livssynsspørsmål i skolesammenheng. Kirken har tapt terreng i politikken i dag. Det er andre ideologier som følger opp dette systemet med sammenblanding av politikk og religion/ livssyn. Eksempler på at dette systemet fungerer kan i seneste tid muslimene og humanetikerne vitne om. Begge trossamfunn har prøvet og tapt sine saker, mer eller mindre fordi myndighetene selv har gått foran og på feilaktig grunnlag her definert seg selv og sin ideologi som objektiv, ikke-forkynnende og innenfor

ideologisering av menneskerettsprinsippet når den taler om objektivitet generelt som om det var en sakssvarende betegnelse på den ideologiske forankring. Det er meget alvorlig og feilaktig.

Menneskerettsprinsippene springer ut av en erkjennelse av historiens voldsomme krenkelser mot menneskeverdet og mennesket som åndsvesen. En bestemt ideologi som taler om menneskeverd, nestekjærlighet, dialog, toleranse, objektivitet, nøytralitet og fred, men etablerer et nytt overbegrep som er uavhengig av all religion og livssyn (almen) kan lett bli det samme som å oppheve eller erstatte religionsfriheten. Vi frykter at den sekulariserte og maktbevisste statstenkningen lett kan føle seg fristet til å gjøre felles sak med denne verdslige idéologi.

²¹ I den juridiske behandling og vurdering av skolefaget i forhold til menneskerettene ser vi stadig at den juridiske ekspertise henviser til betenkeligheter ved nøytralitetsproblemet. Men ettersom nøytralitet, objektivitet og pluralisme (jfr. F-03-98 som henviser til internasjonale bestemmelser / krav til obligatorisk undervisning) fremstår som mål og intensjon med KRL-undervisningen, finner man det juridisk irrelevant (inkorrekt) å gripe inn med juridiske vurderinger her, og må forutsette at nøytralitet er mulig. Juridisk profesjonalitet forutsetter i stor grad en binding til det politikerne bestemmer. Det gjelder også ideologiske spørsmål og som angår tros- og livssynsspørsmål i skolen.

menneskerettighetstenkningens prinsipper. Det ser derfor ut som staten vil gi inntrykk av at den ikke blander seg inn i tros og livssynsspørsmålene i det hele tatt (jfr. beh. av spørsmålet om nøytralitet og objektivitet i Del II).²²

Også domstolene lar seg instruere av de politiske myndighetenes definisjoner og påstander om "ren informasjon, objektiv og trosnøytral kunnskapsmeddelelse".

Vi vil hevde at myndighetene eller domsstolene i aller høyeste grad utøver myndighet nettopp i tros- og livssynsspørsmålene. Hva ellers er det tros- og livssynsundervisningen handler om?

Grunnlaget for menneskerettighetene, deres autoritet og almengyldighet, må ligge i at de forbyr myndighetene eller andre instanser å gjøre andre menneskers tro og livssyn, som rettslig sett må forstås som prinsipiell udiskutabel uskyld, til juridisk (offentlig) vurdering. Mennesket har rett til å være fri i sin ånd fra slike belastninger.

²² Jfr. I F-03-98, pkt.3 proklameres retten til privatlivets fred etter de internasjonale konvensjoner. Det gjøres i samme avsnitt som man har grepet inn og slått hånden av foreldrene og deres fritaksrett i faget.

I pkt. 3.1. vises det til "at folkeretten ikke er til hinder for at kunnskap om religioner, generell religionshistorie og etikk gjøres obligatorisk. Videre vises det til at elevene etter barnekonvensjonen har en selvstendig rett til opplæring". I det hele tatt er lovgivningen full av hengivenhet til menneskerettighetene og til å understreke villighet til å oppfylle dem. Men i sitatet over ser vi at myndighetene tolker dette som en eksklusiv rett skolen har til å drive obligatorisk undervisning etter eget idégrunnlag, og at dette må skje under skolens politiske likhetsbegrep og enhetstenkning, på bekostning av f.eks. obligatorisk undervisning etter de tros- og livssyn som fagplanen nevner. Det er altså på egne premisser og ut i fra en egen definisjon på menneskerettighetene at skolen tar folkerettens bestemmelser på alvor og sogar mer enn forventet vil ta skritt for å oppfylle dem gjennom KRL-faget. Dermed er de gode bestemmelser om barns rettigheter i barnekonvensjonen bortforklart og blitt snudd på hodet gjennom forførerisk tale.

Like under (pkt.3.2.) proklameres det så at "*foreldrenes religiøse og filosofiske overbevisning skal respekteres i hele skolens undervisningsopplegg*". Overfor slikt kan man bare kjenne oppgitthet og maktesløshet.

Denne form for dobbelt bokholderi ser vi mange eksempler på. Man taler for eksempel ikke bare om differensiering, men til og med om noe så løfterikt som "*utvidet differensiering*" (pkt. 4.2.), for virkelig å gi inntrykk av å bevege seg med god margin innenfor menneskerettsprinsippene. Så sies det til slutt : "*Kommuner som likevel ønsker å tilby utvidet differensiering i faget, kan gjøre dette såfremt opplæringen likevel ligger innenfor læreplanen* (vår understrekning). Her gir man m.a.o. likevel ingen differensiering (mer om dette i Del II kap. 5) men det motsatte, ensretting. Skolen gir inntrykk av storsinnethet og gir fritak for slik virksomhet som kan oppleves som forkynnelse av annen tros- og livssynspåvirkning, men erstatter den i stedet med undervisning etter sin egen ideologi.

At man har frihet til å ytre sine meninger er ikke tilstrekkelig. Man må også ha et reelt valg til ikke å bli tvunget inn i uønskede påvirkninger. Menneskerettighetene selv, i den grad de er almene og ikke er idealistisk infisert, er prinsipielt ikke gjenstand verken for politisk eller ideologisk overprøving. Bare menneskets integritet og personlige tro slik dette i sitt fulle mangfold høres og tas til etterretning og til beskyttelse, kan konstatere, avkrefte eller justere forståelsen av menneskerettene som menneskeretter. Bare slik er de udiskutable almene rettigheter (d.e. selvjusterende i kraft av den enkeltes integritet og frihet). Norges forpliktelse på menneskerettighetene skulle da innebære et rettsapparat som fungerte som en slik almen høringsinstans og automatisk beskyttelse.

At både muslimene og humanetikerne i Norge i senere tid har prøvet sin sak for domstolene innebærer momenter av selvmotsigelse. Det bidrar til å styrke tanken om en rett for myndighetene til å dømme i åndelige spørsmål. Særlig tydelig blir dette når myndighetene gjør seg til part ved det at den selv forfekter et bestemt ideologisk standpunkt. Det gjelder selv om domstolene ikke ser og det heller ikke kan forventes å se (etter) det spenningsforhold som foreligger mellom mennesker i deres åndelige individualitet (idégrunnlagene), men lar seg instruere av myndighetene i dens oppfatning av sant og rett her. Det skjer en automatisk overprøving av den personlige trosoverbevisning hos muslimer og humanetikere, uansett hva resultatet skulle bli. Men troen står ikke til overprøving av andre. Derfor skal domstolene ikke vurdere innholdet eller holdbarheten i en trosoverbevisning. Den skal sørge for frihet for denne.

Med bakgrunn i den påpekning av enkeltmenneskets krav på vern av sin trosintegritet og det spenningsforhold som nødvendigvis må herske mellom motstridende idégrunnlag, vil vi mene at ethvert menneske og enhver gruppe eller organisasjon må anses som motparter på prinsipielt grunnlag, d.e. som en konstant kjensgjerning, forut for og uavhengig av noen rettsprøving. Demokratiske prinsipper eller andre maktpolitiske bestemmelser gjelder ikke her slik skolen forsøker å inndoktrinere oss og alle barn (sml. fotnote nr. 22 og skolens måte å snu saken på hodet ved å henvise til KRL-faget som en oppfyllelse av en rettighet alle barn har etter barnekonvensjonen og såkalte demokratiske prinsipper). Demokratiske prinsipper viser til og styrer mot en helt ny/annen ideologisk konstruksjon når dette anvendes på tros- og livssynsområdet. I lys av menneskerettene og tros- og livssynsspørsmålet er ethvert individ likverdig part uansett politisk (kvantitativ, verdslig) styrke eller evne til å gjøre seg gjeldende, d.e. det motsatte av demokratiske prinsipper. Menneskerettene er prinsipielt rettet mot å hindre enhver form for kollektivism, sosialisme, idealisme (demokratisering). Menneskerettene er prinsipielt rettet mot å forsvare den svake og hjelpeløse og forsvarsløse, d.e.

troens vesen og egenart like imot politikk og maktmisbruk fra myndigheter og andre mennesker. Myndighetenes oppgave i dette må være ene og alene å avsløre eventuelt politisk moment (makt, tvang) i en strid eller påstått urett og dømme på slike premisser alene. Muslimene og humanetikerne har etter vår mening tapt saker som ikke står til rettslig prøving og derfor ikke kan tapes.

Til grunn for de overveielser som her er gjort ligger en forståelse av menneskerettighetene som et prinsipp i den forstand at alle mennesker tror og trenger beskyttelse. Alle mennesker burde vite at vern av eget trosstandpunkt ikke kan påregnes dersom man ikke er villig til å støtte forsvaret av andres rett til trosstandpunkt. Men ikke alle er innstilt på at andre skal ha samme krav på frihet som dem selv. Det synes således ikke mulig å begrunne tenkningen her i almene prinsipper uten å ende i rene formale bestemmelser, eks. konstateringen at alle tror. Bestemmelsen av slike menneskeretter kan bare støttes fra individ til individ, i det enkelte menneske og det enkelte tros- og livssyn. Det kan bare skje når menneskerettene samtidig forstås i kongenialitet med prinsippet om ikke å blande religions- og livssynsspørsmål med makt/politikk. Det er en og samme sak.

13. Skolen har et skjult idégrunnlag

En indikasjon på at læreplanverket kan sies å bygge på det vi har antydnet som skolens uklare idégrunnlag, er minoritetene. Læreplanverket representerer ikke de mange, men bare ett bestemt idégrunnlag som, på tross av forsikringer om høyverdige almene verdier, likevel ikke inkluderer de enkelte tros- og livssynsretninger. Ingen skal si at de mange ikke har vitnet her. De har forsøkt å si i fra om det man kjenner som åndelig nød og press. Klare eksempler er representanter for Human-etisk forbund (HEF), muslimene, jødene, mange representanter for kirken og kristne organisasjoner, og andre. Det er altså tydelig at disse grupperinger ikke kan gå god for skolens idégrunnlag selv om dette er aldri så positivt og uimotsigelig formulert, eller påstått nøytralt og alment. Kritikken har pågått i årevis og har vært til dels kraftig. Den vitner om indignasjon. Men kritikken er forskjellig anlagt og kan således virke motstridene og splittende. Men årsaken til uenighetene er selvsagt ikke betinget av uenighet om generelle formal- og målbegreper, men av de ulike tilnærminger p.g.a. de høyst ulike tros- eller idégrunnlag som er representert.

Dersom man skulle ta konsekvensen av denne kritikken, ville det føre til en sprengning av KRL-faget og dermed hele idéen og grunnlaget for faget. Men man synes ikke å ville la seg instruere av tros- og livssynsrepresentanter når det gjelder tros- og livssynsspørsmål. I stedet ser det ut som om man på bekostning

av minoritetene velger å la spørsmålene bli stående åpent og til politisk demokratisk debatt som gir rom for uttrettende proklamasjon av læreplanverkets generelle, uimotsigelige krav om kjærlighet, toleranse, moderasjon, kunnskap, fred, samhold osv., d.e. uegentlig proklamasjon av læreplanens mål og intensjoner i det formale og ytre. Lovverket selv blir stående som fullkommenhetens lov mot minoritetenes særinteresser, særkrav, intoleranse, fundamentalisme, manglende sosial innstilling osv. Det er en debatt der minoritetene kontinuerlig stemples, mistenkeliggjøres og som derfor etterhvert får dem til å tie og lide i stillhet.

Ikke bare i klasserommet men også i den offentlige debatten om faget forutsettes det altså at den åndelige kamp som mennesket fører for sitt liv og som bærer mennesket som åndsvesen, skal vurderes i verdslige kategorier og i forhold til politiske slagord. Fred og harmoni i klasserommet blir gjort til målestokk og overordnet ideologi og tankeforutsetning for alle troende og som grunnlag for å tilbakevise menneskets varierende ånds- og trosliv. Så også i den overfladiske offentlige debatt. Menneskets trosside blir vurdert på politisk-demokratiske premisser og vil være forhånds dømt til å tape for det politiske toleransekravet. For i menneskets trosliv og i idéenes verden er det kamp, der er det motsetninger som ikke kan forenes. Troen regjerer hele menneskets identitet og integritet. Men denne kamp er personlig og av åndelig karakter. Den kan ikke bli gjenstand for statspolitikk og offentlig ideologi uten at den brytes ned.

Men, her skal vi merke oss at det er ett "åndelig" regimente som blir stående igjen og som ikke blir stilt til regnskap for sin strid og sin intoleranse. Det er skolens eget verdslig-materialistiske idé- og trosgrunnlag. Dette "åndelige" regimente krever toleranse av alle de andre tros- og livssynsrepresentantene som skolens KRL-fagplan nevner. For det er dette verdslige idésystem all annen tro og tenkning vurderes ut fra og som er forutsetningsgrunnlaget for debatten om oppdragelse og undervisning i skolen og som derfor til slutt bestemmer innholdet i toleransebegrepet.

Realitetene i dette er egentlig en offentlig religionsbekjempelse, en umyndiggjøring på tros- og livssynsområdet. Skolen bidrar til å så tvil om holdbarheten og rettmessigheten i minoritetenes tro og konstaterer tvil og frykt for om deres tro og kultur-fundament er tolerant, fredsskapende, gangbart og ønskelig i et samfunn som det norske. Derfor må man sette inn med kontroll og sikre at politisk toleranse og verdslig tenkning grunnlegges i barnas sinn, og blir forutsetningsgrunnlag for tenkningen og forståelsen av religion og livssyn også. Overfor barna i klasserommet skjer selvsagt det samme som i den offentlige debatt og oppdragelse av foreldre.

Som antydnet mener vi at tros- og livssynsspørsmål ikke står til slik politisk (=leg) overprøving, regulering eller avgjørelse. Det kan ikke avgjøres ved demokratiske prinsipper, avstemming, krav om tilpassing og tvang, slik de genuint politiske spørsmål nødvendigvis bør, kan og må. Det er en politisk-ideologisk utmattelsespolitikk mot tros- og livssynsgruppene i vårt land. Slik sett vil vi hevde at dagens skole (politiske system) nok er politisk tolerant, men desverre hovedeksponent for en fundamentalistisk tros- eller/og livssynsbestemt intoleranse.

Det nasjonale drag i L-97 er velbehagelig. Men sett i relasjon til tros- og livssynsproblematikken (idékritikken) kan dette lett bli et element som synes å egne seg til å motivere for å ”samle Norge til ett rike”, trosmessig og åndelig sett. Er ikke skolen ved jubileet minst ett årtusen for sent ute? Er det ikke på tide å legge ned det verdslige sverd i åndelige spørsmål? Er ikke det utfordringen vi bør gå inn i : å ta lærdom av vår historie om hva sammenblandingen av åndelig og verdslig regimenter/ regime fører til? Er det ikke bruddet med dette som bør kjennetegne den moderne sivilisasjon?

14. L-97 og forskningen

Læreplanens generelle formuleringer utfordrer forskerne

De mange åpne, flertydige og uavklarte formuleringer av idéinnholdet i L-97 kan tolkes som en invitasjon til nærmere drøftinger og forsøk på avklaringer.

At læreplanen har blitt oppfattet som en invitasjon og utfordring til nærmere konkretisering, synes ikke minst tydelig i forhold til fagplanen i KRL. Dersom vi ser på tiden etter L-97, har det vist seg at ikke minst dette siste faget bærer med seg en uklarhet eller forvanskethet som har medført debatt og igangsett forskningsprosjekter, kanskje uten sidestykke i norsk skolehistorie. Læreplanene selv må betraktes som et stykke forskningsarbeid som blir gjenstand for utprøving i teori og i praksis. Men skolelovgivningen er samtidig uhyre konsekvensrik for svært mange mennesker. Derfor er det prestisjebetinget og et stort ansvar som følger med for de involverte. Dermed blir det også fort et økonomisk satsningsområde for de ansvarlige parter som søker støtte og godkjenning for sitt konsekvensrike arbeid. Det siste nye læreplanverket synes å ha fungert som en gave ikke minst til dem som har hatt til hensikt å drive positiv forskning og tilrettelegging i henhold til idégrunnlaget i det nye faget.

Utfordringen synes for en stor del å ha ligget i å finne og klarlegge det som er nytt, å tolke i samsvar med nye bestemmelser, finne de gitte mål og intensjoner, begrunne dem, tilpasse metodene etter dette og utarbeide nye planer og lærebøker i samsvar med de nye retningslinjer. Kanskje er dette mindre problematisk i forhold til de øvrige fagplanene i læreplanen? Men i forhold til KRL-faget og debatten om idégrunnlaget for skolen, er det problematisk dersom den positive forskning gis prioritet i forhold til den kritiske.

Den siden ved forskningen som har arbeidet kritisk med idé-spørsmålene synes altså å ha kommet i skyggen av den sterke læreplanentusiasmen. Forskermiljøene har nok vært overveiende positive (partiske) og uproblematiserende - kanskje fordi man selvsagt ønsker å gi et positivt bidrag, ønsker å støtte utviklingen, relevansen og begrunnelsen for sitt fag innen skolen- og forskningsmiljøene. Dette kan være et moment i forhold til KRL-faget hvor man ikke akkurat har ønsket å komme med kritikk mot myndighetenes velvillige storsatsning på idéfagene.²³

En slik positiv type forskning på mål og intensjoner og på tilrettelegging av det nye faget er selvsagt nødvendig med tanke på å få igangsatt og gjennomført nye planer. Dessuten må en slik forskning ofte være premisslojal dersom den skal ha håp om å bli anvendt i skolesammenheng. Men da blir det lett en forskning der idégrunnlaget, hermenevtisk sett, er gitt på forhånd, og som skal forklare, utdype, begrunne eller bekrefte det foreliggende. Dermed kan forskningen selv bli et ledd i et løp for å sementere et politisk vedtak (styrt forskning). Dersom forskningen blir for ensidig, kan den lett overskygge og fortrenge den forskning som har den frie, uavhengige og kritisk utprøvende forskningsprosess som ideal, selv om denne totalt sett er ganske omfattende. Bare den positive forskning som arbeider i kongenialitet med mål og intensjoner kommer til anvendelse og er tillatt brukt.

Den kritiske forsknings resultater synes ofte å lide samme skjebne som barna/foreldrene og lærerne i klasserommet og som minoritetene når de går ut i debatten. Den kritiske forskningen synes ikke å bli tillagt betydning. Den kan synes å stride mot lovgivningen og dens gode intensjoner. Kritikken er ulikt anlagt (baserer seg på ulike idéstandpunkter) og oppfattes å være splittet/splittende. Den blir å betrakte som særkrav og åpning for fundamentalisme, inbyrdes strid og intoleranse. Den blir stående som annenrangs i forhold til læreplanens og lovverkets fokusering på fred, behov for felles løsninger, fellesskap, nasjonale løft og fremskritt, toleranse og likhet. Forskningen blir

²³ Sml. bl.a. Rammeplan for almenlærerutdanningen og gjennomføringen av obligatorisk økning fra 5 til 10 vekttall for alle studenter.

m.a.o. betraktet ut fra rent skoleideologiske og/ eller politisk-ideologiske forutsetninger.

Det synes som tidligere nevnt at læreplanens åpne, positive og flertydige begreper og formuleringer som angår idégrunnlaget, iblant kan være vanskelige å konkretisere for den positive forsker. Dermed kommer forskningen liksom ikke videre her, men blir stadig hengende i de gitte generelle formuleringer som læreplanverket selv bruker. Dermed gir sider ved forskningen ikke tilstrekkelig konkret hjelp og veiledning til de lærere, foreldre og minoritetsgrupper som i utgangspunktet er usikre og som trenger å nyttegjøre seg dette. Vi mener at forskningen dermed til en viss grad kan synes låst til skolens idégrunnlag og ikke makter eller våger å slå hull på og tydeliggjøre konsekvensene av skolens ideologiske posisjon.²⁴

Et spørsmål som det er naturlig å stille er om dette problemet i gitte tilfeller kan henge sammen med at det å gå ut av det generelle og inn i det konkrete vil føre til konflikt med de uimotsigelig gode intensjonene. Konsekvensene av å bruke de åpne, generelle (flertydige) formuleringer i konkrete situasjoner oppleves da kanskje å føre til en for myndighetene uønsket profilering eller synliggjøring som virker avslørende og tydeliggjør idégrunnlaget. For den som ønsker å tilrettelegge på en positiv måte i faget kan nok slike mindre stuerene resultater oppleves som konfliktfylt. Man forutsetter jo, og vil jo ikke trekke i tvil at myndighetenes mål og intensjoner alltid er de aller beste. Usikkerhet eller ønske om å opptre lojalt overfor disse intensjonene kan føre til at man blir hengende ved de generelle formuleringene og ikke oppnår avklaring av svakheter og ideologiske konsekvenser. Kanskje tar man det for gitt at man må ha misforstått dersom man finner noe illeluktende? Eller kanskje er man redd for autoritetene, majoritetene og paradigmene eller stipendene?

²⁴ Jfr. også her Norges Forskningsråds program til evalueringen av skolereformen som er gitt på oppdrag fra KUF. Her er det gitt retningslinjer til forskerne for hva og hvordan det skal evalueres. Også her synes det å være forutsatt at det ideologiske grunnlag er gitt og hever seg over diskusjon eller kritikk, og at man først og fremst er ute etter å finne ut hvorvidt og i hvilken grad man mener å ha kommet i mål etter de retningslinjer som er gitt. I "Program for evaluering av Reform 97" (godkjent av Programstyret den 5. mai 1999) heter det også: "Hovedspørsmåla evalueringa skal gje svar på er i kvar grad Reform 97 blir gjennomført i tråd med vedtekne mål og intensjonar". Særlig med henblikk på KRL-faget er dette betenkelig. Det blir lett et opplegg som skal "tette hullene" og som derfor kan bidra til å styrke den ideologiske gjennomføringen av reformen som ligger skjult bakom.

Skolens uklare lovgivning skaper respekt og skremmer

Vi tror også at læreplanverk, læreplanteori, kompliserte fagpedagogiske og didaktiske utredninger og tolkninger fra et overveldende og i stor grad læreplan-entusiastisk ekspertvelde skaper usikkerhet og resignasjon hos mange brukere s.s. foreldre, unge og lærere som ikke føler at de makter å forstå og skaffe seg oversikt over det reelle idégrunnlag og de konsekvensene dette medfører for undervisning og oppdragelse. Mange ser seg nødt til å sette sin lit til at de ansvarlige instanser og dets overveldende apparat vet det beste for skolen og barna.

Denne uklarhet og uoversiktighet er i seg selv betenkelig og kan virke umyndiggjørende og udemokratisk for så vidt det kan egne seg til å skremme til kapitulasjon, svekke grunnlaget for innsigelser og dermed i praksis trekke oppdrageransvaret (mandatet) ut av hjemmene og over på det offentlige i disse spørsmålene. Vi vil påpeke at denne uklarhet er helt unødvendig. Den er resultat av at man ikke har villet oppgi sitt ideologiske forehavende i skolen. Mange års erfaringer med bruk av generelle formuleringer, utydigheter, selvmotsigelser, bortforklaringer og villedende argumentasjon har skapt mulighet til å gjennomføre denne ideologi. En klar innrømmelse av full religions- og livssynsfrihet ville ikke ha behov for en slik komplisering og uoversiktighet.

Skolen – en arena for forkynnelse

Vi vil gjerne igjen minne om at de vurderinger som her gjøres av læreplanen og KRL-faget alene går på grunnlagstenkningen eller idé-tenkningen. Det er kun dette aspektet ved formålsparagraftenkningen og KRL-faget vi er opptatt av. Problemet er at en slik profilering fra skolens side blir så konsekvensrik for det enkelte menneske, foreldre og lærere i forbindelse med undervisning og oppdragelse av våre barn.

Fordi dette aspektet ved skolens virksomhet er et grunnspørsmål, et idéspørsmål, får det vidtrekkende konsekvenser. For skolens del impliserer det oppdragelse til tro på et bestemt idé- eller livssynsstandpunkt for størstedelen av barna i vårt land og dermed de kommende generasjoner. Dagens skole er i og med fellesfaget, selvmotsigende nok, likevel ”en arena for forkynnelse”²⁵ til et bestemt idégrunnlag. Denne idékonstruksjon innebærer oppdragelse til helhetsforståelse av tilværelsen, synet på mennesket, synet på Gud, synet på samfunnet, staten, religionen osv. osv.

²⁵ Sml. læreplanens eget forbud mot dette s. 89

15. Skole, kirke og sekularisering

Skolen har ofte vært en hovedarena for gjennomføringen av fundamentalistiske idéer og holdninger med bruk av statlig politiske midler. Før var det kirken som holdt på med dette, en arv kirken har holdt ved like helt fra Konstantin den stores tid. I dag er det andre ideologier og trosretninger som bestemmer og støttes av staten. Bildet ligner mer og mer på tilstandene før Konstantin den stores tid. Statsreligionsfenomenet og personifiseringen av staten er like feilslått uansett.

Sekulariseringen kjennetegnes ikke i dag så meget ved det at staten (o.a. samf. institusjoner) frigjøres fra kirkens formynderi, men heller ved det at staten griper inn og instruerer kirken. Den har overtatt og verdsliggjort undervisningen i kristendomskunnskap og verdsliggjør kirken og dens budskap. Kirken synes ikke å ha argumenter mot dette.²⁶ Kirken synes slått på hjemmebane, i sitt evige forsett om å være politisk maktfaktor i samfunnet og i forsøket på å bruke statens verdslige virkemidler for å tvinge mennesker inn i kirkens undervisning (s.s. dåpsopplæringen i sin tid). Kirkens taktikk synes å være å forsøke å etterløpe det samme politisk-ideologiske systemet som den selv i sin tid etablerte, for om mulig å få et ord med i laget. Det er derfor vanskelig å legge ansvaret på staten for å forsøke å tilrettelegge for en religionspolitikk som skal gjøre så rett som mulig mot flest mulig samtidig. Hvis ikke kirken sier i fra, hvem skal da gjøre det? Minoritetene?

Kirkens egen trosformidling synes truet ved at kirken selv i stor grad løper med for å få være med å prege skolens fag. I praksis er dette å anse som en direkte støtte fra kirken til skolens egen tenkning. Det gir ikke kirken identitet eller tillit. Enkelte representanter er sågar ganske entusiastiske i dette arbeidet. Man bidrar med å produsere materiale til skolen som er i samsvar med, støtter og argumenter for skolens idégrunnlag, dens menneskesyn, dens udiskutable verdier osv. Ja, man er med å tale læreplanens språk og sette ord på skolens objektive, nøytrale, deskriptive, pluralistiske, "vitenskapelige" idégrunnlag. Ja man støtter rett og slett opp om tanken at skolen har en selvstendig rett til å drive et eget fag, fremholde en egen idé om virkelighetens beskaffenhet som man kaller for skolens eget, og at dette er å betrakte som et almenfag.

At kirkelige representanter er med å støtte sammenblandingen av religion, livssyn og politikk, er frustrerende. Det betyr at kirken fortsatt støtter tvangs-

²⁶ Jfr. St meld nr 14, s.6 som konstaterer "Samtlige høringsuttalelser fra Den norske kirke er positive til anbefalingene i utredningen, (d.e. Identitet og dialog og KRL-faget) og gir i hovedsak sin støtte."

undervisningen i religion og livssyn, til og med den som er fundert på fremmed ideologi (d.e. mot-ideologi). At idégrunnlaget er et annet må bety at kirkelige representanter støtter et tros-indifferent idégrunnlag mot kirken selv. Så alvorlig mener vi dette blir fordi vi her er like inne i kampen mellom idéene, meget mer enn en kamp eller konkurranse om (generelle, formale) ordklisjeer. Dersom vår påstand er riktig, og barn og unge gis et feilaktig bilde av hva kristen tro, tenkning og åndelig liv virkelig er, kan man lett tenke seg denne som et trinn på en tros-indifferensstige for neste generasjon. Kirkens interesse for skolens fag er et dårlig forbilde for dagens unge. Denne sekularisering skjer selvsagt ikke bare i forhold til den kristne tro, men forårsaker en tilsvarende sekularisering for de andre religioner som KRL-faget impliserer. Disse institusjoner er like sterkt truet som kirken.

Del II

1. Formell eller reell idéangivelse i L-97?

Kristne og humanistiske verdier som grunnlag for skolen

Vi har tidligere nevnt at lovgiverne forutsetter at skolen selv har et idégrunnlag. I tidligere års debatter om skolen kom man frem til at skolen selv ikke kan være verdinøytral.²⁷ Det er selvsagt riktig. Følgelig har man trukket den konklusjon at skolen må ha et bestemt (felles) ståsted som skal gjelde alle, og som skal gjøres gjeldende også på tros- og livssynsområdet direkte (KRL-faget). Det er selvsagt ikke riktig. For å komme til rette med dette forsøker man i dag å fornye tanken om at skolens undervisning er nøytral i stedet (sml. ren kunnskapsformidling, pedagogiske prinsipper, objektivitet, saklighet, ren informasjon, rent fag, almenfag osv.). Formålet med dette kan bare være å argumentere for gjennomføringen av et bestemt tros- og idéstandpunkt samtidig som man forsøker å bortforklare det faktum at skolen (likevel) ikke er verdinøytral. Slik snur man ved dobbelt bokholderi saken på hodet : Fordi verdinøytralitet er umulig skal alle innordne seg under ett bestemt trosstandpunkt. Undervisningen etter dette skal likevel være verdinøytral eller såkalt objektiv, nøytral eller saklig, selv om man (innerst inne og vitenskapelig sett) vet at det ikke er mulig. At slike selvmotsigelser får vokse frem innenfor skole, universitet og utdanning er litt av et tankekors.

Vi har pekt på at mange av de formuleringene som tar sikte på å uttrykke skolens idégrunnlag bærer preg av å være almene, generelle, positive bestemmelser. Videre har vi påpekt at det generelle og formale er bekvemmelig å bruke som (om det var et) argument da det gir inntrykk av uimotsigelig og almengyldighet. Dette synes å være tilfelle også m.h.t. den direkte angivelsen av idégrunnlaget. Også her generaliseres alt og synes å ende med en påstand om et alment uimotsigelig idégrunnlag. Fordi det slik sett fremstår som uimotsigelig kan det se ut som om man også mener at det er nøytralt eller objektivt. Men det sier seg selv at et idégrunnlag ikke kan være alment eller uangripelig eller objektivt. Forholdet er jo det motsatte. Dermed synes dette å forbli noe

²⁷ Sml. nøytralitetsdebatten fra 1960 og 70- tallet både i skole og barnehage.

forvirrende. Vi skal gi et eksempel på hvordan man arbeider med idébegrepene i skolen.

Hva er skolens idégrunnlag nærmere bestemt som?

Formelt sett er idé-grunnlaget klart formulert i og med den kristne formålsparagrafen (sml. kristen og moralsk oppdragelse). Den formelle tydelighet i formuleringen er imidlertid problematisert både i forarbeidene og i gjennomføringen i læreplanverket. I forarbeidene er det spesifikt kristne idégrunnlaget oppgitt, og paragrafen blir definert som et ”pedagogisk prinsipp”.²⁸ ”Identitet og dialog” synes å si at ”pedagogisk prinsipp” betyr at utgangspunktet skal være den evangelisk-lutherske forståelse, for denne representerer det kjente. Dette er ingen idéangivelse i tros- og livssynsmessig forstand. Kristen oppdragelse kan derfor neppe forstås som skolens idégrunnlag like vel.

Hvorfor kaller man det så for kristent? Hvordan blir dette å forstå i forhold til de blant oss som f.eks. er muslimer, og der den lutherske kristendom ikke representerer det kjente? Er kristenbegrepet myntet på å berolige kristenfolket på falske premisser eller er det en klar overkjøring av andre tros- og livssyn? Er kristen formålsparagraf bare et ordspill? Skolens idébegreper appellerer nok sammenlagt til ”følelsen”, noe som liksom er litt kristelig, menneskelig, nestekjærlig osv., pedagogisk og allment, som ”oppleves” som noe som angår oss alle. Kanskje er det en appell til det demokratiske flertall og den makt som gir seg i politikken av dette?

”Pedagogisk prinsipp” som ”idégrunnlaget” henviser åpenbart til skolens undervisning som er ”ren”, ”objektiv” og blott ”faglig” formidling av kunnskap i skolen.

Hva ”pedagogisk prinsipp” refererer til ideologisk sett er ikke lett å bestemme. Det refererer etter vår mening nettopp til det som ikke angir noe idégrunnlag. ”Det pedagogiske” driver man med i alle fag i skolen. Å påstå at det man holder på med i skolen er skolens idégrunnlag, er meningsløst. For det pedagogiske innhold bestemmes av idégrunnlaget, ikke omvendt. Det å undervise eller drive pedagogisk arbeid er ikke noen idéangivelse.

For å ”tydeliggjøre” idégrunnlaget har man erstattet ”kristen og moralsk” med begrepsparet ”kristne og humanistiske verdier” som ”det grunnlag skolen bygger på”.²⁹ Ved denne generalisering forsterkes uklarhetene. Det gjøres en

²⁸ Jfr. ”Identitet og dialog” s. 43.

²⁹ Sml.generell del s.17, og fagplanen for KRL, ”Felles mål for faget” s.94.

”fordobling” (eller halvvering?) eller kanskje mer en oppløsning av enhver idébestemmelse gjennom den begrepsmanipulering som skjer ved denne generaliseringen. For så vidt som dette er skolens idébestemmelse er det åpenbart at det kristne og det humanistiske er blitt synonyme. Det kristne og humanistiske skal nok favne enhver positiv tanke, enhver positiv idé, all positiv kultur, all positiv samfunnsnyttig tenkning, alt menneskelig osv. osv, uten at man kan si at det er det ene eller det andre. Slik blir også dette en påstand om at alt positivt, all kultur, alt menneskelig osv. er skolens idégrunnlag. Ved å kombinere begrepene ”kristen”, ”kristne og humanistiske” og ”det rent pedagogiske prinsipp”, og en rekke ”verdier”, forsøker man å godtgjøre at man har ”erkjent” idégrunnlaget. Her beroliges både kristne, humanetikerne og pedagogene. Den humanitet som antydes, skal åpenbart garantere for at mennesker som også representerer andre religioner blir tatt vare på innen den grenseløse toleranse som utfolder seg i denne ideologisk-dialektiske nyskapning.³⁰

Dermed understrekes at det å bestemme skolens idégrunnlag er det samme som ikke å ta stilling til noe idégrunnlag over hode (sml. nøytralitetsbegrepet). Det er i seg selv en uklar og meningsløs posisjonsangivelse, men som når alt kommer til alt er en grunnfast posisjon som styrer mot bestemte resultater ned i undervisningen.

Begrepsparet kristne og humanistiske verdier blir en floskel for så vidt disse to syn er forskjellige og motstridende ideologiske størrelser. Dersom humanisme ikke skal bestemmes som ”den snevrere humanetiske ”livssynshumanismen” eller profanhumanismen, men som den klassiske humanismetradisjonen fra antikken via renessansen og nyhumanismen”³¹, da gjenstår det å definere hva slags grunnlag denne så bygger på. Derfor oppklares dette problem ved at det videre sies :

”Humanisme er ikke i seg selv et avgrensbart livssyn, men snarere en livsholdning som hviler på et valg og en påstand.....” (min understrekning).

³⁰ Sml. L-97 s.64. ”Samtidig som grunnskolen har ei klar verdiplattform, skal han vere inkluderande og vise respekt for ulike kultur-, trus- og verdioppfatningar”. Her synes man å innrømme at skolens verdigrunnlag kan virke ekskluderende. Men p.d.a.s. anses ”kristne og humanistiske verdier” tydelig å være ubestridelige, almene, nøytrale og objektive like vel. Det avhenger av hvor man er i resonnementet. Det blir en uavklarhet som er betenkelig og som fungerer generaliserende. Særlig betenkelig blir dette når vi ser hvordan man videre bortforklarer sin klare verdiplattform. Det er umulig å si hva dette skal bety eller hva som er meningen med dette.

³¹ Identitet og dialog s. 28.

Man opererer her med et idébegrep (humanisme) som ikke er avgrensbart, men som likevel benyttes som livssynsbegrep, d.e. idébestemmelse. Men hva er et ikke-avgrensbart livssyn? Er dette det pedagogisk almenprinsipp for tenkningen i skolen? Skal det ikke-avgrensbare være grunnlag for undervisningen i skolen? Hvor kommer det kristne inn da? Hvor kommer humanismen inn da? Eller foreldremandatet? Begrepene har affinitet til indifferensisme, likegyldighet og bunnløshet m.h.t. fundamentet for de ulike idéene og tenkningen i vår historie, særlig i forhold til livssynshumanismen og kristendommen.

Begrepet "livsholdning" er en uthuling (generalisering) av idébegrepet, og er selvsagt en påstand om en bestemt tros- eller livssynsposisjon. At det er riktig viser seg dersom vi stiller spørsmålet om på hvilket grunnlag man ellers skulle gjøre et *valg* og komme med en *påstand* i tros- og livssynsspørsmål? Man må da spørre seg hva livsholdning kan bety. Det blir en tautologi mot "kristen oppdragelse", "kristne og humanistiske verdier", "pedagogisk prinsipp", "det uavgrensbare" osv., d.e. uten ideologisk innhold.

Like under sies det videre:

"For det første er det viktig å fremholde at det dreier seg om grunnleggende verdier – i synet på mennesket – som kristendommen og humanismen står sammen om...".

Dette leder tanken ut i forvirring: Først ble jo humanismen konstatert som et idégrunnlag (premissleverandør) for skolen. Dernest ble det erkjent vanskelig å bestemme humanismen som en bestemt idé. Så bestemmes humanismen som et bestemt idégrunnlag som i likhet med kristendommen har et bestemt menneskesyn. Kristendommen var forstått som pedagogisk prinsipp. Da blir dette virkelig vanskelig.

Litt lenger nede (s. 29) sies det så:

"Verdigrunnlagets forankring i kristendommen og humanismen som kulturtradisjon betyr at våre grunnleggende verdier er faste og uforanderlige og gitt forut for og som forutsetning for våre individuelle valg...". (vår understrekning).

Her forsøker man vel å komme bort fra uklarhetene og å komme i havn med definisjonene. Derfor konstateres nå "kristendommen og humanismen" som det

faste og uforanderlige og gitte idégrunnlag i skolen. Samtidig ser vi at ”tradisjon” er en reservasjon som både distanserer seg fra den kristne tro og en bestemt idé om hva humanisme er. Likevel gir man inntrykk av at skolens idégrunnlag er det mest urokkelige, konservative og faste punkt i tilværelsen. Først oppløser man enhver avgrensbar betydning av begrepene, så konstaterer man at disse begrepenes betydning er det faste idéstandpunkt.

Dersom kristendommen er det fundament som danner grunnlag for det faste og uforanderlig gitte, hvordan kan man da nedlegge forbud mot å forkynne dette urokkelige, faste fundament i skolen? Og hvordan kan man da definere kristen oppdragelse som et pedagogisk prinsipp? Er det ikke heller slik at den kristne tro slett ikke er skolens verdigrunnlag, men bare brukes i et symbolsk ordspill? Er det ikke slik at man bare henviser til kristendommen når man ikke kan finne noen forankring for sin tale om verdier og forankring av menneskeverdet noe sted? Er ikke dette vår skolehistories største ordmagi? Eksempler på lignende ordspill er legio i skolesammenheng og siteres med flid og entusiasme av mange forskere, blant dem flere teologer på høyeste hold i skole og universitet. Til slutt sier man at skolens verdigrunnlag (formulering) er ”*forutsetning for våre individuelle valg*”. Man kan få inntrykk av at det er gitt og udiskutabelt for oss alle.

”Kristen og moralsk oppdragelse” i skolen synes ikke å referere til kristen oppdragelse sett i lys av den kristne tro og kirkens bekjennelse. Det man gjør med kristennavnet er betenkelig. Det blir et sekkebegrep som man bruker til fest og til fremme av annet tankegods (mot-ideologi), noe man kan putte et hvilket som helst ideologisk tankegods oppi, d.e. generalisering og oppløsning.

Kravet om å redegjøre for idégrunnlaget blir altså ikke oppfylt i skolen. Når dette skal gjøres skjer det gjennom manipulering med begreper og generaliseringer og man forsøker å blande idéstandpunkt (posisjon) med generelle verdibetegnelser og formalbetegnelser. I neste omgang forsøker man å bortforklare innholdet i begrepene og umuliggjør enhver posisjonsbestemmelse i almindelig kjente idébestemmelser. Slik forsøker man å vise at man evner og ønsker å favne, integrere og bestemme over alt og alle. Så lanserer man formale ”verdier” og gir inntrykk av at dette er forankret i posisjon og grunnfasthet. Slik begrunner man det som sker i undervisningen og oppdragelsen rent ideologisk. Det at skolen ikke redegjør for sitt idéfundament på redelig vis betyr selvsagt ikke at den ikke likevel opererer med et helt bestemt fundamentalistisk idéstandpunkt. Dette synes ikke å referere til humanismen heller.

Humanismebegrepet

”Humanisme er ikke i seg selv et avgrensbart livssyn”, sier man i ”Identitet og dialog”. Det er i seg selv en tvilsom påstand. Humanisme brukes som fellesbegrep for flere retninger. Her står bl.a. Human-Etisk forbund med et klart og tydelig idéstandpunkt.³² Konfrontasjonen med bl.a. kristendommen er tydelig og åpent tilkjennegitt.³³ Livssynskunnskapen kan vise til ulike retninger som er godt mulig å deshiffrere. Slike kunnskaper er nettopp det vi forsøker å gi studentene i dette faget. Det er jo poenget.

”Identitet og dialog” forsøker å gå andre veien og tilbakeviser all tydelighet her og hengir seg i stedet ut i en art ”intuisjonisme”. Det fører til at når man har gjort seg fort ferdig med å konstatere motsetningene (kristendom-humanisme, s.s.28), forsøker man å blande disse ulike idésystemene og gjøre dem til en enhet, forat det skal være samsvar og logikk (s.29.). Dette er den vanlige metode å bruke i forsvaret for skolens KRL-fag, og det er det samme som skjer i undervisningen når denne skjer etter de retningslinjer som er gitt for faget. Etter å ha gjort oppmerksom på motsetningene, forsøker man å bortforklare dem, for så å se bort fra dem og gi inntrykk av enhet og harmoni. F.eks. har man menneskeverdet som den mest grunnleggende verdi sammen (s.29). For å få

³² Når Pettersen-utvalget betegner livssynshumanismen som ”den snevrere” viser dette til en grunnleggende misforståelse og intoleranse hos utvalget. Det viser at man betrakter sitt eget idealistisk-fundamentale syn (her skolens) som vidsyn og som bedre og mer alment. Idékritisk sett er slike betraktninger ugyldige/ sneversyn. Det er ikke mulig å komme utenom ideologiens begrensning. Det gjelder både det Pettersen-utvalget måtte komme frem til i plenum, og det gjelder det den enkelte av utvalget måtte representere når han/hun ikke sitter i dette utvalget.

³³ Dessverre ser vi at også Human-Etisk Forbund argumenterer for bruk av politisk makt i skolen. Kanskje har kirkens politiske overkjøring av andre tros- og livssyn i skolen i tidligere år bidratt til å skape en politisk motreaksjon fra human-etikerne. I dag synes alle tros- og livssyn å måtte gå inn i kampen for troen på slike betingelser. Så har alle blitt underlagt en felles-politisk strategi og enhetstenkning som alle tros- og livssynene må gå inn i. Også Human-etisk Forbund argumenterer innenfor disse rammer og betingelser med en sammenblanding av ideologi og politikk, d.e. obligatorisk undervisning for alle på bestemte premisser. Argumentene peker på at det skal være mer pluralistisk, nøytralt og objektivt enn det er i dag der kristendommen etter deres syn har for stor plass. Men dette må åpenbart forstås slik at man ønsker en humanistisk dreining eller grunntenkning som basis for den tvungne undervisningen. Men da er vi jo like langt m.h.t. tros- og livssynsfriheten. I fremtiden håper vi på støtte fra Human-Etisk Forbund i det de sier er målet for deres kamp: tros- og livssynsfrihet for alle, mer enn en direkte kamp mot kirken. En politisering og almen styring av idégrunnlaget blir ikke mer human om man erstatter dagens idégrunnlag med et annet, enten det er kristent eller humanistisk fundert. Politiseringen fører bare til kamp mellom tros- og livssynene og dermed til en beklagelig splittelse i kampen for menneskets åndsfrihet.

dette til å bli et idégrunnlag, må man ta i bruk følelsene, ikke tenkningen. For nettopp i synet på mennesket skiller kristendom og humanisme definitivt lag.

Vedr. forsøket på å bruke humanismen som et slags underbruk av kristendommen eller vice versa, oppløst og forstått som pedagogisk prinsipp, må det vel sies at man med innføringen av humanismebegrepets grenseløshet forsøker å skape/etablere et super-idébegrep. Når alt kommer til alt påstår man at skolen evner å favne absolutt alt positivt, velmenende, menneskelig osv., ja ethvert tros- og livssyn i skolen. Et slikt humanismebegrep er da ikke noe idéstandpunkt. Man kunne like godt si at skolens idégrunnlag kort og godt er alt (obs. bare det positive) som menneskeheten så langt og i all fremtid kan finne på. Med et slikt idébegrep ville man kanskje mene å ha funnet det almene prinsipp for alle ting?

Det ville være interessant å få greie på hvem de menneskene var som hadde et slikt spesielt idégrunnlag. Når alt kommer til alt er dette kanskje ikke representativt for Pettersen-utvalgets medlemmer heller? For de fleste av oss vil humaniora (som man egentlig taler om her) være knyttet til vitenskapene, samfunnet generelt og til den menneskelige kultur. Tanken om å studere de mange tanker opp gjennom tidene angir ikke noen forankring. Det er neppe et ståsted. Humaniora er ikke en bestemt idé, men et formalia for et mangfold av idéer. Når man skal skaffe seg kunnskap om dette (historien og idéene) må man gjøre det ut i fra eget ståsted, d.e. ut i fra min og din (eller skolens egentlige) kunnskapsforståelse, idé, tanke, tro.

Skolens standpunkt er uklart, overfladisk og vanskelig å gjennomskue for den som er vant med å tenke innenfor tradisjonelle tros- og livssynsbestemmelser og skillelinjer. Det bidrar til uklarhet i og med at skolen (fagplanen) jo henviser tanken nettopp til de tradisjonelle, levende religioner og livssyn og til vår historie.

Lovverket for skolen synes å forsøke å bryte ned den lovmessighet som ligger i at meningen i ordene bæres av individets tros- og livssyn, d.e. i tanken, i erfaringen og tolkningen av virkelighetens beskaffenhet. Å forutsette at generelle begreper er innholdsbestemt i og med nedfellelsen av dette i et lovverk, eller ved å henviser generelt til idéhistorien, er å heve dette lovverk over tros- og livssynene og individets egen frie tanke. Entusiasmen for disse ord og begreper kan ikke forklares ved at disse ord er almene, eller har en forutsatt mening i seg selv (objektivisme). Den som brenner for det som står, brenner for et reelt innhold i disse ord, fordi det er i samsvar med deres tros-forutsetninger. Den annen forklaring kan bare være at man bruker ordene slik man selv definerer dem uten hensyn til de styringsbegreper som også ligger inne. I begge

tilfeller er det likevel tanken og troen som avgjør ordenes betydning. Skolen vil altså etablere sin egen overbygning, tolkningsramme, idé (overidé, superidé) ikke bare for ”historien”, men også for de religioner og livssyn som fortsatt lever i beste velgående i skolen i dag.

Idébestemmelsen i skolen ender derfor opp i alt og ingenting. Det er villedende og viser at skolen enten er bevisstløs m.h.t. idéspørsmålene og enkeltindividets ve og vel på tros- og livssynsområdet, eller hensynsløs, manipulerende og beregnelig. Ikke bare de begreper som taler om Gud, toleranse, likhet, nestekjærlighet, forbrødring og håp osv. er generelle, formale og mangetydige, men også selve idéangivelsen har fått denne upresise form. Man kan derfor ikke få noe hjelp noe sted i lovgivningen når det gjelder innholdsbestemmelsen av hva skolen står for. Enhver bestemmelse løses opp og generaliseres bort for tanken. Uklarheten er det som fremstår som klart. Å bestemme idégrunnlaget i skolen kan derfor bare skje ved å forfølge bestemmelsene og se hva de fører til i den konkrete undervisningssituasjon.

Som vi har sett tidligere og som skal konkretiseres grundigere senere, fører dette til en full åpning for at enhver ideologi bringes inn i skolen og i klasserommet som ledd i bekjempelsen av annen ideologi. Her kan ideologiene ødelegge hverandre og nedbygge muligheten for den enkelte religions selvforståelse. Her lukkes det for en proklamasjon av den enkelte religions egentlige innhold, troen. Dermed oppstår en bestemt idé ut av det ”idéløse”. Dette blir til sist innholdet i skolens ”kristne og humanistiske verdier”.

Uklarhtene m.h.t. idégrunnlaget fører til at det er vanskelig for oss alle å påvise hva vår opplevde uenighet består i. Når idégrunnlaget er uklart og flytende i bevisstheten, må nødvendigvis det meste av mål og intensjoner i det velformulerte læreplanverket flyte. Slik påfører man foreldre, lærere og andre åndelig frustrasjon samtidig som de avvepnes med vakre ord, ubestridelige verdier og almene mål.

2. Objektivitet som almenbegrep

I tillegg til det vi har antydnet ovenfor m.h.t. arbeidet med oppløsningen av idébestemmelsene i skolen, er det mye som tyder på at også undervisningen i KRL-faget blir betraktet mer eller mindre som en idéløs, nøytral og ufarlig prosess. ”Vi vil jo bare gi informasjon og kunnskap”, sier man. Faget blir likefrem betegnet som et rent almenfag eller rent kunnskapsfag, som om dette var en sannhet som kunne vedtas ved demokratisk prosess eller ved

lovbestemmelse.³⁴ At dette er uten mening og realitet ser vi allerede i det forhold at L-97 kommer i strid med seg selv, for så vidt hovedformålet med KRL-faget er å formidle, demonstrere og oppøve barn og unge i skolens ubestridte verdier. Dermed vil KRL-faget likevel være det motsatte av det vi ved en første lesning forstår med objektivitet. Det vil som vi har konstatert være et rent tros- og forkynnelsesfag, en arena for forkynnelse av skolens idégrunnlag.

Ved å fremheve ”den rene kunnskapsformidling” gir man signaler om at skolens ideologiske forankring ikke får idémessige konsekvenser for kunnskapsformidlingen eller oppdragelsen i den norske skole. Kunnskapen som formidles er nemlig objektiv/saklig. Det kan bety at man mener skolens egen idéforankring ikke påvirker kunnskapsmeddelelsen. Da blir det meningsløst/ubetydelig om man opererer med et eget idégrunnlag for skolen. Det blir uklart om skolens idégrunnlag har noe med selve undervisningen å gjøre. Da skjer det en bekvemmelig ansvarsfraskrivelse i forhold til det som skjer i undervisningen og en idealisering og uangripeliggjøring av skolen som objektivt fenomen i seg selv. I praksis har vi sett at dette bl.a. skjer ved at man skyver problemene over på lærer og elev i klasserommet (jfr. Del I, kap. 6-8), mens skolen selv blir stående som uangripelig, ren og uklanderlig. Men i praksis har vi også sett at dette er en ideologisk konstruksjon i seg selv likevel (sml. konsekvensene av enhetsbegrepet, likhet og felles obligatorisk undervisning).

Dersom man heller mener at det er selve kunnskapsformidlingen som er objektiv (sml. ren kunnskap, ren informasjon, almenkunnskaper osv.), da er det denne som må forstås som ikke-ideologisk og som ikke medfører opplæring til tro (uavhengig av tros- og livssyn). Da er det en påstand som ikke kan innholdsbestemmes. Det er en påstand om ingenting i trosspørsmål, og det er ingen ting å tilbakevise. Det er m.a.o. rent formalt og innholdstomt. I praksis er skolens eget idégrunnlag inne i undervisningen (uavhengig av denne feilaktige betraktning) og fordrer å meningsbestemme hva det såkalte objektive er/ skal være, d.e. hva tro (tros- og livssyn) er eller ikke er. Skolen må ta ansvaret for undervisningen likevel og blir ideologisk ansvarlig (for sitt objektive perspektiv).

Dersom man mener at skolens undervisning er objektiv/ nøytral må man forutsette at selve objektet (religionen/livssynet) også må være objektivt eller ha en nøytral side dersom undervisningen skal være objektiv og ikke skal føre til

³⁴ Jfr. eks. Rundskriv F-03-98, pkt. 2.1 som bruker betegnelsen ”ordinært skolefag” om dette forhold. Verdigrunnlaget er ikke noe som fremkommer i faget som idéfag men synes nærmest objektivt-statisk å forstå som gjeldende for hele skolens virksomhet.

tro/ forkynnelse. Skolen formidler bare dette med et ikke-ideologisk (rent) kunnskapsbegrep. Men her ser vi at skolens ideologi i og med det likevel slår igjennom og forutsetter et syn på religionen/ livssynet (objektivt = ikke-forkynnende) i undervisningen som bryter med religionens selvforståelse, og antagelig med det som man i skolen mener med objektivitet. Dersom religionen i lys av skoletenkningen er blitt et objektivt/ nøytralt objekt, er man på tynn is vitenskapelig eller idékritisk sett.

Enten man forsøker å skape inntrykk av objektivitet for skolen selv, dens undervisning eller det den underviser i er det klart at skolen ikke kan representere noe objektivt alment uavhengig av det som skjer i undervisningen. Skolens ideologi, dens kunnskapsformidling og dens syn på religionen/ livssynet er en og samme sak.

Vårt poeng er derfor at skolen kan skape uklarhet i hva som ligger i dens påståtte objektive virksomhet. Det skjer bl.a. fordi skolebegrepet synes å være snudd på hodet og skolen opptrer som (makt)person (jfr.kap.4 i denne delen). Snart kan det være denne person man mener, snart undervisningen, snart læreren, snart undervisningens objekt, snart det enkelte individ. Ja til og med barnet selv er gitt ansvar for egen (les idé-) læring for å frita skolen for sitt ansvar. Dermed oppnår man en generalisering her som er uklar og vanskelig å forholde seg til. Denne uklarhet (generelle holdning til- og bruk av objektivitetsbegrepet) kan gi skolen skinn av å representere eller forvalte en almenyldig og uimotsigelig sannhet om all kunnskap, all religion all virkelighet. En kunnskapens objektive sannhet som er gitt og sann for alle (d.e. objektivt alment overbegrep for alle skolens tros- og livssyn).³⁵ Vi mener også

³⁵ På den annen side innrømmes det at skolen er bevisst sitt idégrunnlag. Det må man jo for å sikre vitenskapelighet i tenkningen. Vi mener at det også her foreligger en tvetydighet som fungerer generaliserende. På den ene side er man objektiv (d.e. i skolen forstått nøytral eller idéløs), på den annen side innrømmes ideologisk konsistens og betydningen av å være tydelig her. Men tydeligheten vdr. idébegrepet kommer bare til syne når det blir tale om kjærlighet, medmenneskelighet og toleranse, mens det såkalt objektive er det som har med skolens virksomhet i undervisningen. Det kan se ut som et flerdobbelt bokholderi (generalisering også her) som sammenlagt skal sette enhver innvending ut av spill. I lys av idékritikken kan ikke slike uklarheter føre frem. Ikke bare idébegrepet og verdiene er formale, men selvsagt er også "objektivitet" rent formalt og innholdstomt (generelt) brukt her. I idéanalysen og i undersøkelsen av resultatene av undervisningen vil innholdet i objektivitetsbegrepet bli tydeligere.

Pettersen-utvalgets relativisering av idébegrepene og påstanden om at f.eks. "*Humanisme er ikke i seg selv et avgrensbart livssyn*", egnert nok til å styrke tanken om at skolens undervisning favner og rommer alle tros- og livssyn samtidig som skolen ikke inntar noen bestemt posisjon over hode (d.e. nøytralitet, saklighet, objektivitet). Denne indirekte

at skolens generelle bruk av objektivitetsbegrepet (nærmest som spesialbetegnelse for skolens idé/ undervisning) bidrar til å skape misforståelse av objektivitetsbegrepet blant barn, unge, foreldre, lærere o.a. En slik myte er det i tilfelle nødvendig å avlive.

En kunnskapens objektive, gitte sannhet (sml. Pettersen-utvalgets grunnleggende verdier som var faste og uforanderlige og gitt forut for og som forutsetning for våre individuelle valg) kan ikke være almen objektiv (d.e. generelt), men må være et uttrykk for en bestemt ideologisk tolkning av kunnskapsbegrepet. Bare ut fra en bestemt trosoppfatning kan man tale gyldig (meningsfullt) om det objektivt alment sanne kunnskapsbegrep, ren undervisning eller ren kunnskap innenfor tros- og livssynsområdet. Skolens idégrunnlag, kunnskapsbegrepet og synet på virkeligheten, skolen, undervisningen og dens objekt (her andre religioner og livssyn) osv. må være en og samme sak. Det almene eller objektive er i tros- og livssynssammenheng m.a.o. et rent trosspørsmål. Slik sett har jeg i lys av min kristne tro en helt annen oppfatning av hva som må være alment sant vedr. virkeligheten, d.e. hva sann, objektiv og ren kunnskap er. Det (påståtte) almene eller objektive, kan derfor ikke påvises eller konkretiseres i skolen, annet enn ut i fra en konkretisering av virkelighetsoppfatningen (av idégrunnlaget). Det må i vår sammenheng bety at idégrunnlaget i skolen må tydeliggjøres. Det må bl.a. skje i lys av retningslinjene for undervisningen.

Kravet om objektivitet og almengyldighet for skolens kunnskapsbegrep (idébegrep) m.h.t. tros- og livssynsspørsmålet er et krav om at alle norske borgere, barn, unge og voksne skal innordne seg under denne trosposisjon. Men noen kollektiv oppfatning av det almene eksisterer ikke (sml. Pettersen-utvalgets dobbel-påstand om felles idégrunnlag som de samtidig kalte ”grunnlaget for våre individuelle valg”), og skolen har ingen rett til å forutsette (lovfeste) en slik enhetlig grunnoppfatning i vårt samfunn. Det er maktspråk, forførerisk tale og undergraving av betydningen av individets personlige integritet og valg. Når det har lovs form, blir det et påbud om at alle skal tenke slik i og om skolen. Det er krenkelse av mennesket som fritt åndsindivid.

Skolens ideologi fremsettes som overordnet, udiskutabel, almen sannhet for alle, uansett tros- og livssynsposisjon. Vi har da å gjøre med en sannhet som famner / inkluderer alle tros- og livssyn, uten hensyn til hva det enkelte tros- og livssyn selv tror (alment perspektiv). Det er ikke det almene men det spesielle vi da taler om innen tros- og livssynsområdet, nemlig skolens ideologi. At skolen

påstanden om almen objektivitet må antas å være like generell, ubestemmelig og uklar for tanken som idéangivelsen selv, som objektivitet nødvendigvis må referere til. Det er visselig grensesprengende, men etterlater seg et hull i forståelsen.

forutsetter at den taler om det almene ligger allerede i det forhold at skolen forutsetter et verdigrunnlag som er felles (evig), som det er enighet om og som alle skal oppdras i. Videre forutsettes denne sannhet å foreligge i og med kravet om likhet, enhetsskole, felles undervisning, lik oppdragelse og lik kunnskapsforståelse for alle, uansett tros- og livssynstilhørighet. Lovfesting av objektivitet her er helt uforståelig i lys av de andre tros- og livssyn som er representert i skolen. At skolen ikke makter å famne andre tros- og livssyn i sitt idébegrep viser seg jo ved at andre tros- og livssyn pr. definisjon må være å betrakte som subjektive i forhold til skolens objektive syn. Det viser i så tilfelle til en uklarhet som kan føre til misforståelse. I lys av de idékritiske elementærkunnskaper blir dette tydeligere.

Lovfesting av objektivitet, enhet og pluralisme i tros- og livssynsfaget i skolen kan bety at trostilhørighet (enkeltindividets tro) ikke anses som vesentlig eller at sannhetsspørsmålet ikke kommer frem i skolen, fordi det bryter med denne enhet. Det er en prinsipiell tilbakevisning av all annen tro og livssyn. Generaliseringer og uklare definisjoner av idébegrepet gir inntrykk av at skolens ideologi er det objektive almene og virkelig favner alle andre idésystemer i skolen. I realiteten er dette bare et bestemt trosstandpunkt blant alle andre. Poenget i enhver religion og ethvert livssyn er jo at man betrakter alle andre tros- og livssyn i lys av egen religion og livssyn, d.e. alment og objektivt. "Skolen" har derfor ikke grepet perspektivet på virkeligheten mer generelt, allment eller objektivt enn noen av oss andre. Her er det bare bruk av makt og tvang (politiske virkemidler) som kan virke almenkapende.³⁶

Objektivitet synes altså i skolen å bli brukt som betegnelse for skolens ideologi. Objektivitet er ingen ideologi, men bare et rent formalia (betegnelse) for ethvert tros- og livssyns eget perspektiv. Det angir den betraktning som ethvert tros- og livssyn anvender overfor ethvert annet tros- og livssyn. Den objektive betraktning er slik sett (formalt) alment fenomen eller prinsipp. Skolen har derfor ingen rett til å komme oss i forkjøpet med sitt objektivitetsbegrep som om den representerte selve idéen om det objektive, d.e. innholdsbestemme objektivitet som objektivitet selv. Det er å fordreie virkeligheten, og det skjer på bekostning av de andre tros- og livssyn.

³⁶ Når vi i det følgende bruker begreper som det objektivt almene, objektiv almen sannhet, det almene prinsipp osv. om skolens ideologi, er det ikke ment som det objektivt almene selv fra vår side, i betydningen det som favner og inkluderer all religion og all isme i skolen. Noe slikt finnes ikke. Men skolens terminologi, dens tenkning om enhet, likhet og felles idégrunnlag tilsier en slik forståelse eller krav om almen tilslutning til denne idé. Det fungerer så å si som et overbegrep for det almene, et overordnet begrep for bl. a. mitt almene syn og ditt almene syn osv.

Det objektive perspektiv må alltid ha posisjon i en bestemt idé. I skolen synes denne som nevnt å være forsøkt skjult bak talen om felles idégrunnlag, ren undervisning, objektivitet, nøytralitet og i en manglende og generaliserende redegjørelse for idébegrepet. At skolen er objektiv er derfor ugjendrivelig og sant uansett. Det er vel umulig å ikke se objektivt på virkeligheten. Brukt generelt er en slik påstand en floskel. I tros- og livssynsspørsmål er det objektive ikke alment, men subjektivt, idividuelt, personlig ideologisk. Objektet er tanken, troen og menneskets ånd, ikke materien, og slett ikke barnets tros- eller livssyn som objektivt fenomen. I skolen blir dette som vi før har sett, snudd på hodet. Barnet blir offer for skolens perspektiv. Spørsmålet etter skolens idéologi er m.a.o. ikke å anse som besvart med henvisningen til objektivitet. Det er ideologien som bestemmer innholdet i slike begreper.

Skolens ideologi synes bare å kunne konstateres ved en (obs: objektiv) klarlegging av dens tros- og livssynsmessige tilrettelegging for oppdragelse og undervisning. Den er som vi har sett bestemt av makt, politisk-demokratisk (materialistisk) anvendelse av likhetsbegrepet, enhetsbegrepet og toleransebegrepet, forbud mot annen trosundervisning, forveksling av ånd og materie osv. Etterhvert skal vi eksemplifisere og tydeliggjøre nærmere det ideologiske moment i undervisningen og i lys av skolens definisjon på barnets identitet (se særlig kap. 5). Ved dette kan vi si noe om hva skolens objektive, rene undervisning og ideologi egentlig er og betyr. Da får vi svar på det som den positive forskning på mål og intensjoner i skolen ikke vil eller kan si noe om, nemlig hva skolens objektivitetspåstand innholdsmessig sett skal forstås som. Når vi ser bort fra de meningsløse påstander om objektivitet og heller betrakter ideologien, kan vi konstatere at denne øver vold mot tros- og livssynsmangfoldet fordi den utelukker en objektiv betraktning, d.e. av (ut i fra) alle andre tros- og livssyn bortsett fra seg selv. Det er m.a.o. det motsatte av det skolen selv forsøker å gi inntrykk av.

3. Pluralismebegrepet

I Norge har vi en kristen kirke, vi har frikirker, vi har muslimer og jøder, humanetikere osv. (pluralitet, mangfold). Det er noe annet enn pluralisme. Hva pluralisme er på tros- og livssynsfronten vet vi ikke. Men det må jo være en idé blant mange andre tros- og livssyn, d.e. som betrakter alt i lys av en bestemt ideologi.

Pluralisme i skolen betyr kanskje at man mener det foreligger en positiv forvirring i det enkelte individ eller i befolkningen om/mellom idéene (synkretisme), eller at alle disse retningene bør omskapes til en forvirrende idé om alle disse idéene. Kanskje er det navn på det uavgrensbare livssyn hos Pettersen-utvalget som skolen driver med i sin enhetsbestrebelse, tvang, objektivitet og likhetstenkning? Når man ikke klarer å avgrense, innholdsbestemme og meningsbestemme sine begreper har man vel diskvalifisert både seg selv og begrepet? Så intetsigende er antagelig dette begrep at man kan fylle det med hva som helst (sekkebegrepet til Pettersen-utvalget) men stadig konstatere at skolen er på rett vei i forhold til dette begrep. For pluralisme er bare navn på det som er ideologiens vesen: å se alt ut i fra ett bestemt perspektiv og innordne alt under dette. Det er synonymt med ordet idé, posisjon, livssyn. Det er m.a.o. rent formalt og åpent. Pluralisme kan derfor fungere som et maktbegrep (alment sannhetsbegrep) for den idé som skolen påfører barna i sin undervisning.³⁷

Pluralismebegrepet er antagelig alment forvirrende. Det betyr ikke at vi har med en almen sannhet å gjøre uavhengig av tros- og livssynene. Uansett har man ikke noe annet enn en valgt idé her. Denne har ingen særstilling eller fortrinn i forhold til andre idéer som kristendom, humanisme, islam, buddhisme, jødedom osv. At skolens idégrunnlag og begrepsbruk i årenes løp har ført til uklarhet m.h.t. hva som er dens ideologiske konstruksjon, betyr ikke at dette gjenspeiler samfunnet eller at skolen bør vedta at slik (kollektiv) forvirring skal gjøres gjeldende mot barn, foreldre og lærere, d.e. overfor samfunnet. Ikke få forskere som arbeider positivt m.h.t. tilretteleggingen for skolens mål og intensjoner synes uten videre å forutsette (kollektivt, uavhengig av tros- og livssynene) at samfunnet er pluralistisk eller postmoderne. Slike premisser i tenkningen må føre til fortegnelse av samfunnet, synet på barnet i skolen, synet på skolen osv. og gir lett beskjed om at skolen, samfunnet, barnet osv. skal oppdras i tråd med en slik virkelighet. Da fører ikke forskningen til avsløring av tros- og livssynsmangfoldet men kan lett bli ideologisk premissleverandør i stedet.

Pluralismebegrepet i skolen er som navnet sier en isme, en idé om virkeligheten eller alle andre ismer (slik alle ismer er det, eks. humanisme, buddhisme, kristendom, islam osv.). Fordi skolen ikke kan vedkjenne seg sin fundamentalisme, men fremstår dekket av det generelle og ubestemmelige gode, nestekjærlige osv., samtidig som den bortforklarer og generaliserer selve idébestemmelsen (kap.1, del II), kommer heller ikke skoleforskningen alltid

³⁷ Eks. KUF, F-03-98, pkt. 3.1, s. 4. som sier at ”Undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk”.

fullt til rette med å redegjøre for dette (feil-)begrep. Ofte synes pluralitet og pluralisme brukt om hverandre.

Skolen forvirrer altså også ved å konstatere at undervisningen skal skje på bl.a. pluralistisk grunnlag overfor den pluralitet som vi finner i samfunnet. Pluralitet står i motsetning til pluralisme, det som angivelig er skolens ideologi (sml. enhetstenkningen anvendt mot tros- og livssynsminoritetene i skolen). Skolens ideologi må nødvendigvis føre til forvirring fordi trosmangfoldet motarbeides når det (med makt) tvinges inn i klasseværelset og blir forsøkt opphevet i sin identitet mot annen idéologi (skolens pluralismebegrep / enhetsidé).³⁸ Pluralismebegrepet er altså et idébegrep som forvirrer fordi ordlyden gir signaler om et mangfold (i tros- og livssyn) som ikke eksisterer og ikke kan ha rom under en bestemt ideologi/ posisjon.

Det er ikke slik å forstå at alle som har vært bidragsytere til L-97 eller lovgivningen ellers har tenkt slik eller vil mene at dette er intensjonen. Man vil kanskje føle at man ikke kjenner seg igjen i denne beskrivelsen. Hver på sin kant har man hatt de beste hensikter og forsøkt å tilrettelegge best mulig for flest mulig. Likevel mener vi at velmenighet i ord og tale ikke hindrer skoletenkningen fra å styres mot en type fundamental ideologi som fortrenger direkte annen tro og tenkning i skolen. Vitenskapelig sett kan denne ”almene pluralismeidé” bare konstateres som en ren trosretning. Dette må man vedkjenne seg og stå frem med en klar henvisning til trosgrunnlaget. Dersom man mener at dette er almene objektive prinsipper så bør man gå andre steder enn til skolen med slikt. Denne idé kan ikke funderes som noen overbygning for andre trosretninger eller fungere som felles idégrunnlag i skolen like lite som noen annen idé kan det. Forsøk på å omdefinere pluralismebegrepet (for eksempel tale om pluralitet og pluralisme om hverandre) blant skoleforskere kan da bare forstås som forsøk på å tilpasse dette til en foreliggende (vedtatt)

³⁸ Når internasjonale organer som skal arbeide etter menneskerettstenkningens prinsipper går inn og bestemmer at staten og skolen må drive en undervisning som er objektiv, kritisk og pluralistisk dersom den skal tilfredsstillende de krav som stilles til offentlig virksomhet på tros- og livssynsområdet, så er dette å betrakte som uklokt. For disse begrepene er nettopp idébegreper og appellerer til arbeidet med å innholdsbestemme/ definere hva dette skal være ideologisk sett. Norske myndigheter følger opp denne oppfordringen og mener seg å arbeide innenfor det ”rent objektive” eller innenfor et alment gyldig objektivt prinsipp. Om man kaller det man kommer frem til for fundamentalisme, totalitær idé, objektivitet, deskriptivitet, saklighet, evige verdier eller pluralisme er ikke avgjørende. Obligatorisk undervisning eller politisk styring etter innholdet i dette vil bryte med menneskerettsprinsippet uansett i det som har med tros- og livssyn å gjøre. Bare det enkelte tros- eller livssyn kan bestemme hva disse begreper skal inneholde eller hvordan man forholder seg til dem.

ideologi eller pynte på denne. Det kan bare bidra til å forvirre, dekke over, utydeliggjøre og autorisere det ideologiske moment i lovgivningen.

4. Skolebegrepet

Pettersen-utvalgets uklare forsøk på å formulere skolens ”klare” idégrunnlag skulle vise at det å forsøke å formulere et eget felles idégrunnlag for skolen som griper inn i tros- og livssynsspørsmålene slik dagens idétenkning og KRL-faget i praksis gjør, er et problematisk prosjekt. Det må ende i generaliseringer, uklarheter og selvmotsigelser fordi man jo samtidig sier at skolen bygger på menneskerettighetenes prinsipp om foreldremandatet og på prinsippet om tanke-, samvittighet og religionsfrihet. Skolen opererer med to prinsipper som er uforenlige, d.e. ”enhet og mangfold”. Å forene dette må føre til opphevelse av mangfold.

Det blir tydeligere dersom vi ser på skolebegrepet. Vi mener at skolen er en oppdragelsesinstitusjon som ikke er noe mål eller noen idé i seg selv, men som må ses som en institusjon som er skapt med det ene mål for øye, at den skal tjene hjemmene, barna selv, de unge, og deres behov for oppdragelse og kunnskap. På slike premisser kan de bli nyttige og gagnlige samfunnsborgere. Det er ikke for skolens egen skyld at dette skjer, og ikke for samfunnets skyld (d.e. etter én bestemt forståelse av samfunnet). Et eget idégrunnlag og en egen tros- eller livssynsopplæring fra skolens side vil bare tjene til å overprøve en rett forståelse av skolebegrepet, og dermed også en rett forståelse av foreldremandatet, synet på barnet, synet på læreridentiteten, samfunnet osv.

Vi vil derfor problematisere det som lett kan oppfattes å være en påstand i L-97, at skolen makter å representere alt det som er godt, alt som er verdifullt, alt som er velment, alt som er fornuftig, all kunnskap osv. Skolen har ikke disse verdiene objektivt sett. Skolen kan ikke stå for alle disse verdiene gjennom sin lovgivning. Den kan bare tilrettelegge og sikre den felles intensjon om å hindre (felles) inngrep mot enkeltindividet i tros- og livssynsspørsmål. Her må det m.a.o. skilles mellom skolen som politisk idé og bestrebelse, og skolen forstått som uttrykk for det enkelte individ.

En objektivisering (konstatering/lovgivning) av et eget (felles) normativt idégrunnlag for skolen som griper inn i tros- og livssynsspørsmålene vil tvert i mot føre skolen inn i posisjon og konflikt med dem som bruker den (enkeltindividet). Det er alltid foreldrene, barna, lærerne, d.e. enkeltindividene i skolen, som er skolen og som representerer og eier disse verdiene, og som er grunnlaget for skolen og dens verdistatus. ”Skolen” skal forholde seg til dem på

grunnlag av deres tros- og livssyn, ikke operere som selvstendig motkandidat og premissleverandør på troens område. Det enkelte individ er eier og bærer idéene i og med at det enkelte individ tenker og tror, og i og med at det enkelte individ er fritt og har integritet. Bare i lys av enkeltindividets tro og livssynsfundament, gir det mening å tale om det som er godt, verdifullt, velmenende, fornuftig, sant osv. Bare i lys av enkeltindividets tro kan disse verdiene ha rom, mening, verdi eller utfoldelse.³⁹

En personifisering (sml. objektivering) av skolen som selvstendig representant for disse verdiene (utover det politiske) er misvisende. En skole som blir ”personifisert” har ikke individet for øye, men er blitt sin egen ideologi og har blitt til et mål i seg selv, en autoritet og en selvopptatt diktator og redskap for ensretting av tenkningen. Det er ikke sakssvarende å tale om et skolens idégrunnlag på slike premisser. Det forleder tanken og ender i kollektivismetenkning på troens- og livssynets område. Da forveksler vi lett enkeltindividets integritet med skolens integritet. Man forpliktes på staten i stedet for på sin egen tro og samvittighet nettopp i tros- og livssynsspørsmål.

Skolen er ingen kollektiv felles-person. I realiteten blir man selvsagt styrt av enkeltpersoner, deres personlige idéstandpunkter og politiske innflytelse. Mer objektiv eller almen enn det kan skolen ikke være innenfor en slik tenkning. Her står vi overfor en lovmessighet i virkeligheten. En frihetsberøvelse i tros- og livssynsspørsmål vil alltid være forårsaket av andre menneskers maktmisbruk (politikk) og brudd på menneskerettsprinsippet om tro-, tanke- og samvittighetsfrihet. Å tale om skolens eget idégrunnlag, eller henvise til demokratiske prinsipper (her åndstvang) kan derfor lett bli en måte å skjule dette forhold på. Det oppstår en generalisering mellom skolen forstått som staten og skolen forstått som det enkelte individ. Det blir umulig å forholde seg til og det skapes uklarhet.⁴⁰ Det blir lett et påbud om å tolerere disse

³⁹ Sml. L-97 s. 17 som vi refererte til tidligere. Dersom skolens eget idégrunnlag skal styre og restringere tenkningen må det bety en innsnevring i tros- og kunnskapsforståelsen sett i mot det trosmangfold som opprettholder en kongenial forståelse av bl.a. hva det vil si at ”*Den kristne tro og tradisjon utgjør en dyp strøm i vår historie...*”. Det må være klart at historien stopper ikke med Reform-97 og kan ikke gå opp i en felles enhetlig forståelse av virkeligheten i dagens skole. Denne del av historien (d.e. tros- og livssynstenkningen) kan bare videreføres på kongenial måte ved det at de mange tros- og livssyn lever og fører disse tanker videre i egenskap av å være levende kilde for tro, moral og livstolkning. ”Skolens” idébegrep kan ikke gjøre det og kan ikke formidle dette slik dagens skole er tilrettelagt. Som L-97 selv sier er en formidling av trosdimensjonen forbudt. Det er meningsløst. Skolens ideologi vil stå i konflikt med og undergrave det den underviser i her.

⁴⁰ Det betyr ikke å avvise bruken av ”skolen” som formalt redskap i språket og talen. Det er imidlertid nødvendig å minne hverandre om hvilken grunnforståelse som bør ligge i

menneskers maktmisbruk, ikke det enkelte individs tro og identitet. Myndighetene er nødt til å gi lover og bestemmelser for skolen. Men når myndighetene gir seg selv en slik autoritet i tros- og livssynsspørsmålene, fører det lett til at man tenker på myndighetene og det "de" sier når man bruker skolebegrepet også i disse spørsmål. Derfor er det lett å blande kortene, forveksle det enkelte individ med staten (sosial-isme) og snu skolebegrepet på hodet.

5. Identitetsbygging på grunnlag av idéen om det alment objektive

Skolens indifferente identitetsbegrep

Et eksempel på hvordan skolen kan bidra til forvirring og tildekke idébegrepet er at skolen gir retningslinjer om at undervisningen i eget livssyn skal være "identitetsbyggende". At undervisning og oppdragelse skal være identitetsbyggende er en selvfølge. Hvem ville vel ha innvendinger mot det? (Kanskje Pettersen-utvalget ville si at dette "prinsipp" inngår i skolens evige, ubestridelige idébestemmelse?) Denne uttalte intensjon kan lett føre til den misforståelse at skolen støtter foreldrene i å gi barnet oppdragelse (identitet) i tråd med barnets og foreldrenes tro.⁴¹

skolebegrepet, slik at det ikke blir gjenstand for ideologiske særinteresser eller styrt av slike. Skolen kan således ikke være idéløs. Men den må ikke formulere seg eller tilrettelegge slik at den utestenger tros mangfoldet, livssynsfriheten og sannhetsspørsmålet i disse. Etter vårt syn må det ideologisk-almene "maksimum" som nevnt gi seg i den idéologiske restriksjon (enhetstenkning) som vi mener menneskerettene setter like i mot enhver ideologi (likhet), og som setter grenser for menneskers mulighet og "rett" til å forgripe seg på et annet menneskes frihet. I den grad dette standpunkt i seg selv er eller må implisere ideologi ser det ikke ut til å eksistere noe relevant alternativ til en slik almen og ideologisk-politisk betinget (minimums?) innsnevring m.h.t. tros- og livssynsspørsmålene i skolen og dermed skolebegrepet.

⁴¹ Man kan få dette inntrykk når man på s. 89-90 i L-97 leser at faget "skal ivareta den enkelte elevs identitet ut i fra egen tilhørighet, samtidig som det skal fremme dialog i en felles kultur". Her skal vi merke oss at "den enkelte elevs identitet" restringeres mot skolens pluralismeidé i den klasseromssituasjon som eleven alltid befinner seg i. Den er bestemt av "å fremme dialog i en felles kultur" (likhet, dialog og felles enhetlig tenkning og kulturforståelse). Dermed blir talen om barnets identitet i lovverket alltid satt i forhold til dette oppdragelsens motperspektiv som i virkeligheten opphever en kongenial forståelse av barnets egen identitet. Her synes lovgiverne å være bevisst på hva de driver med, i det man alltid avslutter en setning om identitet og egentilhørighet med "innenfor læreplanen og lovens mål og intensjoner". Denne bevissthet i forhold til det ideologiske moment oppfatter vi som svært betenkelig, sett i mot foreldre som ikke kan klare å avsløre hvilken idé som her er gitt normativ gyldighet og hva denne stedse tvetydighet må føre til i den gitte klasseromssituasjonen barnet befinner seg i.

Enhetstenkningen og likhetstenkningen utelukker og forbyr i praksis muligheten for en ønsket differensiering i undervisningen, d.e. forstått som idé-differensiering. Når foreldremandatet problematiseres i trosspørsmålene og skolen går inn med eget grunnlag for tenkningen, da blir grunnforståelsen for hva barnets identitet er/bør være et annet. Da vil barnets egen identitet restringeres mot skolens forståelse/definisjon og underlegges skolens idégrunnlag og retningslinjene for undervisningen i skolen. Barnet får tildelt ny identitet i skolen før og uavhengig av barnet og foreldrene selv i tros- og livssynsspørsmålene.

Det å skape identitet må fremfor alt sies å ha noe med tro, livssyn og oppdragelse å gjøre. Men det å oppdra til tro (forstått som identitet) ligger jo utenfor skolens målsetting.⁴² Den skal ikke være forkynnende eller oppdra til tro. Når det gjelder kunnskapsmeddelelsen, skal denne dessuten være lik for alle, uavhengig av tro og livssynstilknytning. Når det derfor i lys av idékritikken likevel skjer en forkynnelse, proklamasjon og oppdragelse til tro på skolens eget trosgrunnlag, ser vi at det spøker alvorlig for barnets/foreldrenes eget identitetsbegrep, forstått som egen livssynsidentitet (når dette er et annet enn skolens).

Skolens likhetsbegrep betyr ikke at alle skal ha lik rett til å få en undervisning som er i samsvar med den enkeltes tro og livssynstilknytning slik man nok forsøker å gi inntrykk av, men at det skal tilstrebes å gi alle felles trosundervisning. Skolens likhetsbegrep tar som nevnt ikke hensyn til den enkeltes tro, for idégrunnlaget bestemmer innholdet i dette. Likhet og identitet er m.a.o. som før påpekt, politisk-ideologisk bestemt. Det må i lys av det faktum at L-97 opererer som troende maktperson, forstås som et påbud om å forstå likhet i betydningen ett og samme verdigrunnlag for alle. Og det er noe annet enn identitetsbygging i barnets eget livssyn. Ja, det er det motsatte av dette, og det er det motsatte av foreldremandatet i disse spørsmål.

Barnets identitet forstått som barnets egen idéidentitet er ikke tema her. Barnets egen identitet er innført som tilsynelatende overordnet perspektiv (formalt) uten at det har normativt innhold. Vi blir stående igjen med å fremme en idédialog og en undervisning ene og alene på skolens premisser i klasserommet. I innledningen til F-03-98 sies det klart hva som er formålet med forskriften: *”For å sikre at opplæringen i faget kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering (KRL) skjer innenfor rammen av loven og læreplanen i faget.....”*.

⁴² L 97, s. 89.

Differensiering i dagens skole betyr i hovedsak at man tar hensyn til barnets modenhet og intellektuelle forutsetninger i samsvar med skolens ”pedagogiske prinsipp”. Skolen gir med det seg selv muligheten for å anvende alle mulige pedagogiske kunnskaper for å påføre barnet skolens egen idétenkning.⁴³ At foreldrene og barnet ønsker at denne undervisning og de pedagogiske prinsipper skal skje ut i fra barnets egne trosforutsetninger og ikke i lys av et rent ateistisk perspektiv, er ikke noen innvending i en skole som ideologisk sett bestemmer tros- og livssyn som noe rent almenfaglig, d.e. objektivistisk-materialistisk. Identitetsbygging i barnets eget livssyn betyr altså at skolens undervisning i sitt eget ateistiske trosgrunnlag (objektiv, nøytral holdning ut fra en ateistisk, materialistisk tenkning), anses å samsvare med og ivareta barnets identitet, eller rettere bygges inn som den nødvendige ballast i barnets eget (eks.kristne) livssyn. Vårt anliggende er at skolen fordi den har et annet trosgrunnlag, ikke underviser i kristendom, men først og fremst underviser i sitt eget livssyn og perspektiv (standpunkt) på kristendommen (o.a. religioner og livssyn). Den objektive kunnskap om kristendommen støtter, befester og underbygger skolens trosgrunnlag og er objektivt i forhold til dette. At skolen tror så sterkt, gir den ikke rett til å tre sin tro ned over andre som mener at f.eks. kristen kunnskapsformidling også har noe med tro å gjøre, og at heller ikke kristen tro kan formidles uten i lys av troen, forkynnelsen og forsantholdelsen av denne.

Idéen om identitetsbygging i barnets eget livssyn ut i fra skolens eget livssynsperspektiv er meningsløst. Det viser til indifferensisme eller full misforståelse fra skolens side. Som eksempel kan vi si at det for den kristne lærer ikke vil være noe problem å undervise en muslim i islam ut i fra et kristent perspektiv, rent ideologisk sett. Det ville jo ikke bryte med det kristne syn, men underbygge det. At læreren underviste om islam kunne heller ikke benektes.

⁴³ Veiledning L-97 s. 73 : ”Differensiert undervisning har nær sammenheng med prinsippet om tilpasset opplæring”, og ”I prinsipper og retningslinjer (referanse til L-97) legges det sterk vekt på prinsippene om fellesskap og tilpasning innenfor enhetsskolens rammer”. I denne forbindelse tales det meget om å tilrettelegge undervisningen etter barnets forutsetninger. Men differensiert undervisning i skolen skal skje ”innenfor enhetsskolens rammer” og ”innanfor læreplanen” (s 75), d.v.s i henhold til skolens idégrunnlag og retningslinjer for enhet og likhet her. Den tar i prinsippet ikke hensyn til barnets tro, bare til skolens. Pedagogisk prinsipp betyr da organisering, læremiddel, ulike emner og arbeidsoppgaver eller ulikt tempo, vanskelighetsgrad, mengde, progresjon osv. Til dette må bemerkes at slike pedagogiske prinsipper formalt sett har lite med identitetsspørsmålet å gjøre i tros- og livssynsspørsmålene. Pedagogiske prinsipper anvendes selvsagt innen en spesifikt kristen dåpsopplæring også. Men i skolen bestemmes innholdet i de pedagogiske prinsipper likevel av skolens idé-undervisning. Her er ikke det ”rent pedagogiske prinsipp” formalt, objektivt eller alment anvendt like vel. Barnets forutsetninger når det gjelder dets identitet er derfor forsøkt bortforklart med skolens egen ideologiske morsmelkerstatning.

Men den kristne lærer (og de fleste andre) vil likevel vite og føle at han ikke har noen rett til å utøve slikt mandat over andre mennesker og deres barn og påføre konflikt her. Skolen driver prinsipielt sett med det samme overfor alle andre tros- og livssyn enn sitt eget. Men skolen har politisk makt integrert i sin idé (obligatorisk likhetsforståelse) og i sine mål, og synes ikke å ha problemer med dette. Fordi skolen har likhet som mål gjør den ikke forskjell verken på foreldre, barn, lærere eller andre her. Like fullt ser vi at lovverket fremhever skolens holdning og vilje til å gi alle barn og foreldre lik behandling som en storsinnet handling.

Når skolen taler om differensiering i tros- og livssynsfaget, er det nok en lik rett til idé- eller tros-differensiering som er den naturlige mening som de fleste vil legge i dette. Det er jo det vi alle søker for oss selv og oppfatter som rett når det gjelder tros- og livssynsspørsmålene. Vi ledes av vår egen tolkning og logiske resonnement og tror at skolens ”objektive” kunnskapsbegrep dekker og klarer å favne dette idividuelle forsett med å støtte det enkelte barns identitet. Når dette sies tydelig og det legges stor vekt på dette i læreplanverket er det naturlig å forholde seg til det som sies. Det er jo en selvfølge. At det ikke lar seg gjøre i praksis er ikke alltid like lett å gjennomskue.⁴⁴

⁴⁴ Det er således et mål for skolen å oppøve barnet/den unge i å ta skrittet ”tilbake i forhold til egen religion eller eget livssyn og se både seg selv og andre litt ”utenfra”, slik religionshistorikerne prøver å gjøre. Ut fra et slikt ”tilskuer”-perspektiv kan de lære å drøfte religionene og livssynene i forhold til hverandre...” (Veiledning L-97 s.64). Vi tror at vi her har en enkel men riktig beskrivelse av det som er intensjonen og idéen med hele læreplanverket, en ”objektiv, kritisk og pluralistisk” idéfundamentering (sml. Rundskriv F-03-98 s. 4.). Man synes å ville gi inntrykk av at dette perspektivet på virkelighetsforståelsen er noe som først kommer inn på ungdomstrinnet og at man bare vil gjøre det ”litt”, men i lys av idékritikken og retningslinjene for undervisningen er dette nødvendigvis (den objektive/nøytrale idébetragtning) selve grunnperspektivet for all undervisning i skolen. Det ideologiske moment er det samme hele skoletiden selv om stoffet er mer avansert på ungdomstrinnet. Når man taler om ”utenfra”-perspektivet er dette m.a.o. forvirrende og skaper inntrykk av at skolen normalt gjør det motsatte. Men når det kristne barn har kristendomsundervisning er det alltid dette utenfraperspektivet som er gitt og som er grunnlaget for å tale om toleranse i klasserommet. Utenfraperspektivet (her opplæring i skolens egen ideologi) er oppgivelse av egen trosintegritet og identitet og er forutsetning for at barna ”kan lære å drøfte religionene og livssynene i forhold til hverandre” etter skolens øvrige retningslinjer.

Objektivitet fungerer bedre som betegnelse på papiret enn i den konkrete undervisningssituasjon der livssynsrepresentantene er barn og unge sjeler som er til stede får sin rette objektive identitet konstatert. Religionshistorikeren kan jo ikke nektes å skrive ut i fra det perspektiv som er rett for ham. I skolen er det imidlertid læreren og ikke religionshistorikeren som skal stå ansvarlig for ideologien. Det er her oppdragelsen skjer i lys av skolens retningslinjer.

Idékritikken konstaterer altså : når barnet gjennom hele skoletiden må tåle og lære å ta et skritt tilbake i forhold til sin egen tro i klasserommet, oppdras ikke barnet til å se objektivt på virkeligheten, men oppdras til en virkelighetsforståelse som er i samsvar med skolens egen

Det objektive, nøytrale og saklige utgjør alltid en bestemt trosposisjon i forhold til virkeligheten. Det objektive og saklige ligger aldri utenfor troen og livssynet men er troens og livssynets egenart og perspektiv. Skolens undervisning dekker bare sitt eget "personlige" forsett.⁴⁵

Kunnskap og identitet

Det kan ofte oppleves som problematisk å argumentere mot skolens formål om å gi kunnskap. For hvem vil vel motsette seg at deres barn får kunnskap? Også her står vi overfor et formålbegrep og en generalisering som i skolen ikke innholdsbestemmes før dette gis en klar ideologisk profil. Denne profil mangler

ideologiske posisjon, d.e. såkalt objektivt syn. Barnet må ikke ta standpunkt til om skolens betraktning er den rette. Det vil ta det for gitt. Ingen kan se seg selv utenfra når det gjelder troen uten omvendelse.

Når skolen gir fritaksrett fra slike aktiviteter som medfører utøvelse eller delaktighet i annet tros- eller livssyn (jfr.F-03-98), så bør ikke delaktighet og utøvelse av skolens eget idégrunnlag være unntatt disse reglene. Når faget medfører at man "*ut frå eigen religion eller eige livssyn opplever som utøving av annan religion eller tilslutning til anna livssyn*" skal man jo ha fritak (F-03-98, pkt.3. som henviser til grunnskoleloven § 13.nr 10.). Her må man selvsagt være konsekvent og ikke se bort fra skolens eget fundamentalistiske syn. Idékritisk sett er jo det helt meningsløst. I KRL-faget må barna spille med på skolens premisser i all samtale, holdning, kunnskaper, forståelse, ja barna/ foreldrene må vise den rette innstilling, de rette kunnskaper og evne til å tenke og handle i kongenialitet med dette hele skoletiden. Hva ellers skulle barna gjøre i denne situasjon?

⁴⁵ Sml. Ot. prp 38 1996-97, vedlegg ved lagdommer Erik Møse: Møse antyder at spørsmålet og kravet om nøytralitet/ objektivitet i undervisningen er problematisk, men at det ikke er en juridisk oppgave å vurdere dette. Likevel forventer myndighetene at den juridiske ekspertise skal gjøre sine anbefalinger m.h.t. faget under den forutsetning at faget er nøytralt og objektivt slik myndighetene har bestemt. I pkt. 6.3 skisserer Møse likevel en naturlig tilnærming til nøytralitetsspørsmålet. På spørsmålet om det er mulig å formidle objektiv kunnskap i dette faget, peker Møse på mulighetene for differensiert undervisning. Man kan "*etter behov dele elevflokkene i grupper etter religiøs eller livssynsmessig tilknytning. Meningen synes å være at de yngste elevene skal få arbeide mest med sitt eget livsyn og bare møte andres religioner i tilknytning til høytider....*". "*For min egen del vil jeg anta at en slik ordning – avhengig av hvordan den legges opp – vil kunne øke preget av nøytralitet.....*". Dersom vi oppfatter Møse riktig så er graden av nøytralitet knyttet til graden av undervisningens kongenialitet med de respektive barn/ grupperes egen religiøse tilknytning. Det må være den rette måten å tale om differensiering i tros- og livssynsspørsmålene. Myndighetene gikk motsatt vei. Ideologisk differensiering er utelukket og forskriftene i F-03-98 må følge opp idégrunnlaget her. Objektivitet er her i stedet bestemt av myndighetene og blir det motsatte av det Møse forsiktig antyder. Møse tar utgangspunkt i de yngste elevene når det er tale om å begrense møtet med andre religioner. Det er sikkert riktig å gjøre. Etter vårt syn er det ikke vesentlig problematisk å "møte andre religioner" når dette skjer i lys av barnets egen identitetsforståelse. Da vil dette møte kunne styrke barnets egen identitet og selvforståelse. En slik identitet er neppe mindre objektiv/ nøytral eller mer intolerant enn f.eks. skolens eget (når det er et annet enn skolens).

når det gjelder skolens egen angivelse av sitt idéstandpunkt. Først i lys av retningslinjene ned i undervisningssituasjonen blir dette til sist klart.

Men her må vi merke oss at skolen i og med at den allerede er enerådende i kunnskapsformidlingen, stiller premissene for diskusjonen. Når skolen argumenterer med kunnskap som grunnlag for identitetsbygging, mister vi lett motforestillingene. Det er fordi kunnskap er en selvfølge for oss alle. Ingen vil motsette seg det. Skolens argument om kunnskap som begrunnelse for sin undervisning er derfor villedende. Derfor må vi til idégrunnlaget for å få definert og konkretisert dette begrep. Skolen har på ingen måte rett til å komme oss i forkjøpet og belære med sitt idébestemte kunnskapsbegrep som om alle som var uenig i skolens undervisning skulle være imot kunnskapsformidling.

Hva kunnskap er på troens- og livssynets område, er det bare du og jeg som kan uttale oss om når det gjelder oss selv og våre barn. Kunnskap er ikke ”ren” som det sies. For hva er så uren kunnskap? Den som er bestemt av annet idégrunnlag enn skolens? Det er ikke et rent teknisk-pedagogisk eller kvantitativt spørsmål slik man synes å mene i skolen. Informasjon, ren kunnskap og objektivitet er ikke nøytrale begreper. De kan brukes av alle om alt. Vi stiller alltid spørsmålet etter hvilken kunnskap. Når det gjelder tros- og livssynsområdet og oppdragelsen av barna, er det å eie en grunnleggende kunnskap og innsikt, først og fremst et kvalitativt spørsmål. Det er det avgjørende å være seg bevisst i arbeidet med identitetsspørsmålet slik at ikke skolens ideologer gis monopol på kunnskapsbegrepet. Skolens undergraving av foreldremandatets posisjon i tros- og livssynsspørsmålene åpner slusene og gjør det umulig for foreldre å bestemme og komme til orde med en kvalitativ forankring av tros- og livssynskunnskapene.

Hva slags grunnleggende kvalitativ kunnskap og identitet skal barnet gis ifølge skolen selv? Ettersom det er umulig å unngå identitetsskaping (vi burde kanskje heller tale om utvikling og påvirkning i stedet for skaping) i skolen og det ikke er mulig å unngå å formidle både kunnskap eller trosgrunnlag, kan vi si at identitetsbegrepet er temmelig intetsigende (generelt) dersom det ikke blir konkretisert eller innholdsbestemt (idébestemt). Vi mener at skolen her i stedet for å utvikle en identitet på tros- og livssynsområdet som er i samsvar med foreldrenes mandat, forårsaker at barnets identitet blir utviklet i tråd med skolens ideologi. Her stilles vi overfor problemer i lovverket. Vi skal se nærmere på innholdet i skolens identitetsbegrep.

Perspektivforskning og forskeridentitet

For så vidt som det ikke er tillatt å tilrettelegge for trosundervisning i skolen, er også forskerne avskåret fra å argumentere for sitt syn ut fra troens ståsted (d.e. vel å merke sitt eget tros- og livssyn i den grad dette ikke er i overensstemmelse med lovgivningen). Dermed havner man ofte i en slags synspunktforskning eller perspektivforskning innen tros- og livssynsvitenskapene som mangler bunn, normativitet og referanse i forskerens integritet og personlige trosoverbevisning, d.e. i det respektive vitenskapsbegrep og i forskningsobjektet selv (her de ulike tros- og livssyn). Det henger sammen med at L-97 forutsetter at den arbeider ut fra rent almene objektive og nøytrale prinsipper. Da det er umulig må den nødvendige normative referanse hos forskerne knyttes til L-97 som norm for tenkningen. Mange forskere synes således mer eller mindre frivillig å tillegge L-97 en slik normativ posisjon, autoritet eller tillit nettopp på tros- og livssynsområdet. Dermed synes det å foreligge en overordnet sannhet i L-97 som lar seg utfolde gjennom grundig og innsiktsfull forskerinnsetning og perspektivopphopning. Slik sikres normgrunnlaget og forståelsen av tros- og livssyn i dagens skole i stor grad gjennom normativ lovgivning og den fortrenger tydelig annen normativ referanse (d.e. i den enkelte religion og livssyn).

Ateisten så vel som den kristne skal fremføre sine synspunkter på Bibelen og tolkningen av den, uten at livssyn, posisjon eller trosgrunnlag inngår som bærende referanse eller autoritet, men med referanse til L-97 og dens krav om bred, pluralistisk kunnskap om alt mulig (sml. Pettersen-utv. uavgrensbare pedagogiske prinsipper som definisjon på hva kristen oppdragelse betyr). Også forskningen tilrettelegger derfor for en forståelse av religionen ut fra skolens eget idégrunnlag. Det fører til at religionen selv mister sin trosidentitet/normative grunddimensjon. Alle disse ulike perspektiver fra forskningens side fungerer i neste omgang som referanse for skolen selv. Utstrakt igangsetting av forskningsprosjekter styrer og sikrer da det pluralistiske, objektive ståsted. Toleranse og respekt for alle parter i skolen skulle da kanskje være ivaretatt?

I praksis betyr denne perspektivforskningen at f.eks. kristendom og bibelkunnskap i skolen skal være forstått som allemannseie og almenbegreper (d.e. religion som almenkategori), og at kristen identitetsbygging i skolen forutsetter at kristen tro og livssyn forstås identisk med summen eller resultatet av barnets tolkning og inntrykk av den flom av ulike tilnæringsmåter og tolkninger (her: på Bibelen) som vårt samfunn totalt sett kan klare å produsere og introdusere for barna (deokratisk syn på Bibelen?). En forsker som måtte mene at bibelteksten må forstås i lys av den kontekst den står i og i lys av kirkens tro, av forkynnelsen og kristen tenkning, er ikke tillatt og har således

ikke rom i skolens tenkning. Bedre argumenter i skolesammenheng har derimot den forsker som mener at bibelteksten må forstås ut i fra et rent psykologisk-allment perspektiv (f.eks. at troen på underet er psykologisk betinget og uttrykk for menneskets tanker om Gud bestemt av datidens forestillinger, at det må tolkes i en almen (d.e. ideologisk) moderne kontekst osv.). Grunnen til det er at denne siste trosforestilling er i samsvar med skolens almenobjektive ideologi. Denne anses ikke som forkynnelse. Den er ”bare” objektiv, kritisk og vitenskapelig. Den kristne trosforestilling anses derimot som forkynnelse.⁴⁶

En kristen holdning eller styring av undervisningen hører derfor ikke til skolens område. I dette ligger etter vår oppfatning grunnlaget for L-97's påbud om samtale på tvers av og på tross av ulike tros- og livssyn. Det blir det motsatte av det man tenker på når man første gang leser planen. Den griper altså inn i det normative i religionen og erstatter dette med annet normgrunnlag. Det grunnleggende i den menneskelige identitet avvises som perspektiv og man fordrer at barnet skal trene seg i å se ”sitt livssyn” i fra skolens synspunkt som man ”informerer” som objektivt, sant og rett og fredsskapende. Slik får barnet vidsyn og forståelse for vitenskapelig tenkemåte og lærer å sette seg inn i den grunnideologi som styrer og som samtidig setter barnet/ den unge i stand til å gå i idédialog med ethvert tros- og livssynsperspektiv i klasserommet. Argumentet for dette er at barna ikke kan forstå det samfunn de lever i uten slik kunnskap og et slikt perspektiv og selvforståelse d.e. identitet.

Barnet lærer å se det hele fra skolens perspektiv. Dette perspektiv gjelder for alle religioner uansett, d.v.s. for det enkelte barn (hjem). Når skolens perspektiv er objektivt, sant og rett, vil det selvsagt ikke være nødvendig å overbevise barnet om det. Barnet lærer at det ser ”mer” objektivt på virkeligheten enn foreldrene selv. Barnet vil ta sannheten for gitt og strebe etter å forstå sannheten i dette perspektiv. Det vil streve mot en ny tro som har det almene objektive som prinsipp og som mål og sannhet i seg selv. Kravet om å se bort fra det normative innhold i egen religion og forbudet mot forkynnelse, er et ledd i en prosess med barnet som bereder grunnen for å akseptere skolens eget tros- og

⁴⁶ Denne oppfatning styrkes når man skal forsøke å gjøre de generelle mål noe mer konkret slik man for eksempel har forsøkt det i ”Veiledning L-97” s. 30. Samarbeid og dialog er ikke forstått som identitetsbasert (d.e. ut i fra barnets egen identitet), slik dette forsøkes fremstilt. Tvert i mot er ethvert barn ansett å ha samme identitet i lys av skolens idé. I praksis må man generalisere, objektivisere og almenbetrikte religionen og etikken dersom man skal finne det som ”*kan ha almen betydning og kan si noe til alle mennesker*”(uten hensyn til religion eller livssyn). Det skulle da være klart at det som ”*kan ha almen betydning*” her ikke først og fremst er etikk i kristen eller muslimsk eller annen forstand. Det er skolens idégrunnlag (betraktning av religionen som almenkategori, d.e. religionshistorisk betraktning) som ”*kan ha almen betydning*”. Dette er det vanskelig å avsløre med en første lesning av læreplanverket.

idégrunnlag. Her manipuleres det med troen og det som karakteriserer mennesket som åndsindivider (d.e. menneskesynet og synet på barnets identitet). ”Uten hensyn til tros og livssynstilhørighet” må derfor forstås motsatt av det man først vil lese inn i læreplanens formalbestemmelser. Det må forstås som undervisning, identitetsforståelse og oppdragelse til skolens trosposisjon som ikke tar hensyn til barnas egen identitet og livssynstilhørighet, d.e. identitetsbygging i eget livssyn. Det er ikke fullt så almene mål og intensjoner som det man kan få inntrykk av ved den første lesning av læreplanen. Det er det motsatte skolen gjør også her.⁴⁷

Vi må også nevne at toleranse som plakator i L-97 ikke bør blende oss for meget. Også toleransebegrepets innhold må som alle andre ord og formuleringer tolkes i lys av idégrunnlaget. Innholdet i toleransebegrepet må sees i lys av at skolen i sin undervisning setter seg fore å føre barna inn i en tenkning og situasjon der barnets egen religion og trosdimensjon direkte bearbeides og manipuleres, forsåvidt det legges til rette for kritikk og innføring av konkurrerende idégrunnlag her. Her er realiteten i skolens almene objektivitetspåstand. Det er dette som egentlig er toleransebegrepets innhold. Det er dette man skal tolerere. Det gjelder både m.h.t. den situasjon der barnet står alene med sin tro og identitet, eksponert i et rom der andre barns tro kolliderer fundamentalt mot dette, og det gjelder m.h.t. den støtte barnet får fra kateteret fra en lærer som enten ikke tror med barnet, er nøytral eller representerer den felles tro og livstolkning, og det gjelder den støtte som barnet får gjennom den sekundære formidlingen av forskningens resultater og grunnholdninger til barnets egen religion.

At barn, foreldre, lærere og andre skal utsettes for moralisme og formaninger om toleranse overfor dette, er helt urimelig. Vi antar at det overveldende flertall blant norske borgere - uten hensyn til tros- eller livssynstilhørighet - har en annen forståelse av toleranse og støtte enn det som for oss synes å være det egentlige grunnsyn i L-97. Den mest almene oppfatning av toleransebegrepet er at vi ønsker å være imøtekommende med andre mennesker og la dem få ha sin tro og identitet intakt. Vi ønsker ikke at våre egne barns tro skal motarbeides og objektiveres av annet tankegods, og vi ønsker ikke å se at andres barn med annen tro blir utsatt for dette. I lys av idékritikken snur skolen også toleransebegrepet på hodet. Det blir en ren egoismetenkning som støtter skoleideologien og en generell intoleranse mot alle andre.

⁴⁷ I KRL-faget skal ”Både kristendommen og andre religioner og livssyn få stå fram i opplæringen ut fra sin egenart”. Det er liten grunn til å la seg blende av disse formuleringene når vi ser hva som faktisk skjer i den undervisningen og forskningen som følger retningslinjene som er gitt.

Den ”rene fornuft” som grunnlag for identitetsbygging?

Man kan lett forledes til å tro at man i skolen har innført den rene menneskelige fornuft, det rene intellekt eller den rene kunnskap som har rensket menneskets tanke for uønskede fundamentalistiske (tros-) holdninger, og at bare denne rene kunnskap kan være utgangspunkt og instans for vurderingen av sant og falskt, rett og galt osv. I så fall er vi muligens i nærheten av det L-97 ideologisk sett forutsetter og mener med vitenskapelighet, menneskesyn, kritisk sans og hermenevtisk selvinnsikt.

Idékritisk sett må vi imidlertid konstatere det motsatte. Man har tilrettelagt for en bestemt idé og åpnet for at f.eks. andre (d.v.s. fremmede) tros- og livssynsrepresentanters syn på kristendommen, kristen tro og bibelforståelse, skal gjøres ”demokratisk” gjeldende i undervisningen og oppdragelsen av de små sjeler. Sett fra vårt kristne ståsted har lovverket for skolen innført ulike typer hedenske perspektiver på kristendommen som metode og idégrunnlag i undervisningen. Å formidle kristen tro på dennes egne premisser er forbudt. Det er m.a.o. et kvasivitenskapelig syn som gjøres alment gjeldende som åpner for å drive kritikk av religionen, d.e. forkynne og oppdra til tro på det skolen mener med kritisk-vitenskapelig tenkemåte. Denne vitenskapelige tenkemåte er en bestemt forståelse av vitenskapsbegrepet i samsvar med skolens ideologi. Påpekning av vitenskapelighet er derfor bare en tautologi for denne ideologi på samme måte som objektivitetsbegrepet er det. Hva vitenskapelighet er er formalt alment innen tros- og livssynssektoren og kan bare bestemmes i lys av det respektive tros- og livssyn. Skolen har m.a.o. ikke monopol på dette begrepet heller. Den vitenskapelige holdning som skolen representerer forbyr å forkynne barnets egen tro til oppbyggelse og styrking av barnas tro på denne (L-97 s.89). Derfor er det ikke vitenskapelig tenkemåte eller demokratiske prinsipper barna læres opp til her slik vi lett kan forledes til å tro, men ideologi (anvendt mot andre tros- og livssyn blir det det motsatte av vitenskapelighet her). Fordi det er et overbegrep for tenkningen som bestemmer alle ting, er dette overbegrep usynlig i lys av det ”demokratiske spill” man har lagt til rette for i klasserommet. Skolens ideologi er ikke selv tema og regnes ikke med blant tros- og livssynene eller ideologiene og er ikke gjenstand for objektivisering (ikke angitt i fagplanen) og kritikk i dette demokratiske objektivitetsspillet. Skolens ideologi bestemmer ”bare” at alle andre tros- og livssyn skal objektiviseres. Fordi skolens vitenskapsbegrep er fremstilt som objektivt og kritisk, vil man lett forledes til å tenke at skolens vitenskapsbegrep også er alment og enerådende begrep for sann og virkelig vitenskap. Vitenskapsbegrepet gis altså samme status som skolens idégrunnlag. Skolens idégrunnlag er m.a.o. bestemmende for alle ting, d.e. livstolkning og helhetsperspektiv på virkeligheten.

Denne oppdragelse til ”vitenskapelig” tenkemåte er tvilsom nok når den foregår skjult overfor voksne studenter på universitet og høyskoler. Prinsippet er det samme, for så vidt all formidling av tros- og livssynskunnskap også her er basert på tro. Også på universitetet vil uklare forutsetninger og krav om vidsyn og påstander om almene objektive metoder virke direkte manipulerende, forkynnende og villedende der hvor det idékritiske moment ikke tydeliggjøres og erkjennes. Da skjer det bevisst eller ubevisst en oppdragelse av voksne. Forskjellen på barn og voksne er den at den voksne person i prinsippet selv er fri til selv å velge perspektiv, mens barnet må få dette på grunnlag av foreldrenes valg. Men uredelighet i vitenskapen kan også føre til at den voksne ikke får gjøre et reelt valg, men blir gjort til gjenstand for oppdragelse.

Fornuft (det fornuftige) er ikke knyttet til en bestemt forståelse av virkeligheten d.e. f.eks. forstått som skolens trosposisjon eller dens vitenskapsbegrep. Fornuft er alment sett rent formalt. Den kritiske tenkning (her: innvendingen/ motideologien/ motforestillingen i klasserommet) bygger således alltid på argumenter båret av tro, og er således intet fornuftsargument mot en bestemt posisjon. En kritikk av annen religion er normalt restringert av denne type fornuftens logikk og begrunnelse ut i fra eget tros- og livssyn. Men fordi denne fornuftens motideologi i klasserommet ikke er posisjon (fordi den er skjult, usynliggjort og forutsatt alment sann), men alltid negasjon (objektivering) av annen tro, er forkynnelsesmomentet (nektelsen/ fornektelsen) likevel virksomt mot den respektive trosposisjon som blir behandlet. Den fremstår som ren fornuft mot ren tro. I skolen skjer dette ikke med en begrunnelse i/ med eget livssyn. Det normative kan skjules bak skolens objektivitetsidé som det som alltid er det fornuftige. Det vil normalt skje fordi det alltid vil fordrive annet trosgrunnlag (sml. det man forutsetter at det er enighet om i skolen). Det vil p.d.a.s. være uakseptabelt for elevene å argumentere med sin tro (dersom denne er annerledes fundert enn skolens eget), både fordi det er forbudt (sml. forkynnelsen) og fordi det strider mot normgrunnlaget i skolen.

Det er derfor en uvitenskapelig arbeidsform som foregår her og de unge trenes opp til å resonnerer ut i fra slike fikserte almene logisk-formale spilleregler (eks. Gud kan ikke erkjennes, Gud er et almenmenneskelig fenomen, det som ikke kan forklares naturlig er ikke meningsfullt, osv.). Dermed lærer heller ikke barna å begrunne sitt syn på annen religion ut fra egne trospremisser, d.e. pr. def. styrking av barnets identitet ut i fra eget tros- eller livssyn. Skolen setter altså inn med sin ideologi fra alle fronter. Dette gjelder ikke for de hvis livssyn er i samsvar med skolens eget. De vil få bekreftet sin identitet på formidabelt vis, så enhver elev kan se og oppleve dette. At skolen

(generelt) vil styrke barnas identitet og støtte foreldrenes oppdragelse her blir da bare tomme ord.

Barna læres m.a.o. opp til å tro at virkeligheten selv er objektiv, uavhengig av troen og livssynet, og at de derfor ikke trenger religionen eller livssynet i det hele tatt for å tolke virkeligheten rett (materialisme, positivisme). Fornuften tror ikke, baserer seg ikke på noe annet enn det som kommer forut og uavhengig av alt dette. Her taler vi altså om virkelighetsforståelse i lys av sannhetsbegrepet og troens overbevisning. Det er skolens almene, objektive, evige kristne og humanistiske verdier (jfr. kap.1 denne delen). Denne oppdragelse til tro er det man i skolen ikke synes å ville innrømme at man lærer barnet (og oss andre). Man vil ha det til at den objektive skoleideologi ikke medfører noen bestemt virkelighetsforståelse. Det er en tvilsom måte å argumentere på for å omvende og overliste andre til å innta en fundamental posisjon. Barnet stiller seg på den plass det får anvist og forespeilet i skolens idéverden og vil være overbevist om at de betrakter andres og ”eget” livssyn på objektiv, nøytral og saklig måte.

Gjennomføringen av skolens idé i KRL-faget ligger altså selvmotsigende nok i det utgangspunkt at man konsekvent forbyr og arbeider mot troen i de respektive religioner og livssyn, d.e. mot fagets og undervisningens gjenstand i KRL-faget. Det skjer overfor forsvarsløse individer. Det generelle toleransebegrep skolen gjør gjeldende overfor de individer som tror annet enn det skolen står for gjennom sin mot-ideologi, er en toleranse som skal tolerere tro som en formalbestemmelse (almenbestemmelse). Den tolererer ikke det de tror, d.e. troens egenart. Det er en tro som er restringert mot skolens tenkning. Det er m.a.o. en nedlatende og betraktende type toleranse, uten åndelig verdi og innhold. Det eneste troen kan forsvare seg med er forkynnelsen (sml. forbudet mot dette), hvilket ville være meningsløst og oppfattes som reell intoleranse i den klasseromssituasjonen som skolen har skapt. Slik lærer barnet dette i skolen. Denne maktesløshet som vi her opplever for troen kommer av at det foregår en fornektelse av religionens eget vesen, d.e. meningsfull kunnskap om hva den respektive religionen egentlig er. Det er en skrekk for troen som barnet må utligne når det skal tilpasse seg og sin tro til det fellesskap det er henvist til i skolen. Nettopp som barn kan det ikke klare å stille seg utenfor disse rammene. Når barnet har tolerert formalbestemmelsen kan det ikke merke at dette faktisk innebærer en ny innholdsbestemt trosposisjon. Til og med vi voksne lar oss lure av dette grep.

Den kristne tro appellerer til troen og tilliten til Guds Ord og ikke til annen trosposisjon som basis. Kristen fornuft er troen selv, menneskets fornuft er tvilen og anfektelsen i forhold til dette. Kristen tro og kristen oppdragelse av barn og unge innholdsbestemmes ikke ut i fra hva hedenskapet måtte mene at

dette er eller bør være. Når en forkynnelse av religionens egentlige vesen er forbudt, fungerer KRL-faget derfor i praksis som en lovgivning om religionsforbud. Man bruker bare andre finere ord (generaliseringer) om fred, forsoning, dialog, rettferdighet, rettskaffen tenkning, vitenskapelighet, forbrødring og håp som har et annet innhold og mening (materielt-verdslig, politisk mening) og som omgår og skjuler dette faktum.

Når skolen sier at den skal undervise i kristendom (og andre religioner/livssyn), ligger det allerede i utsagnet en påstand om at skolen faktisk gjør det. Barnet kan ikke gjennomskue at dette ikke er tilfelle, men tar det for gitt. Ja, ikke bare barna overrumples av slike almene påstander. Også vi voksne gjør det. Barna lærer at det oppbyggelige ikke ligger i religionens og troens vesen, men i den rene almene fornuft og kunnskap (som ikke tror men vet alt) som skolen gir. Skolen tar sikte på tilvenning her, en tilvenning som skjer også i den offentlige barnehage. Offentlig tros-opdragelse og tros-undervisning i kristne og humanistiske verdier gjennom hele barndomstiden og ungdomstiden, som også fortsetter på samme premisser i høgskolene og i stor grad også på universitetene, er nedbrytende for den kristne tro forstått som ”levende kilde for tro, moral og livstolkning”,⁴⁸ og også for enhver annen levende religion i skolen. Skolen taler ikke sant når den gir inntrykk av at den setter barnet og den unge på selvstendig valg og stimulerer elevene i deres personlige identitet, vekst og utvikling.⁴⁹

Trosdimensjonen i religionen, som den religionspedagogiske litteratur påpeker i sine modeller, er en død lære i norsk skole som man ikke har klart å få med seg inn i den praktiske skolehverdag, og heller ikke ønsker å formidle meningen i. Tvert imot motarbeides en kongenial forståelse av religionen. Men det betyr ikke at ikke skolens egen trosdimensjon er levende kilde til tro på skolens ideologi. En dyktig lærer kan selvsagt gjøre faget levende på slike

⁴⁸ L-97 s. 94, ”felles mål for faget”. Målet kan synes tilforlatelig og i samsvar med en oppdragelse i lys av barnets egen trosintegritet, men i lys av idékritikken blir dette ”felles” mål helt misvisende. Felles mål kan oppfattes som om alle barn uavhengig av tros- og livssynstilhørighet skal få oppdragelse til ethvert tros- eller livssyn som levende kilde for tro, moral og livstolkning. Det ville jo være fullstendig meningsløst. Det viser vel hvor uklart, tvetydig og misvisende dette er.

⁴⁹ Ibid. At skolen stimulerer barna i deres egen personlige vekst og utvikling blir uunngåelig og sant uansett hva skolen gjør eller formidler. Det er m.a.o. formalt sett almengyldig. Skolens språk og uttrykk kommer oss i forkjøpet og forespeiler en oppdragelse til tro i samsvar med barnets og foreldrenes tro. Fordi dette ikke er tilfelle i lys av idékritikken, blir en slik setning å betrakte som en kalket grav. Skolen definerer selv forut hva som er barnets og foreldrenes ønske.

premisser. At levende religion er forbudt i skolen er noe som festner seg og former barnas virkelighetsforståelse.

Likhetsbegrepet i skolen får farge når vi konkretiserer det som er følgene av skolens retningslinjer i et noe bredere perspektiv. Det samme kan vi si om toleransebegrepet. Toleransebegrepet inkluderer og forsvarer alt det skolen gjør. Toleranse har noe med kunnskap å gjøre, med kjærlighet, brorskap, nestekjærlighet, vidsyn, likhet, demokrati, samarbeid, fellesskap, enhet osv. osv., kort sagt fellesbegrep for alt det som er skolens mål og intensjoner bak sitt idébegrep. Det generelle toleransebegrepet er uimotsigelig maktbegrep for skolens ideologi, dersom ikke det idékritiske moment blir forsøkt tydeliggjort og får komme klart frem. Det er således alltid den respektive tros- og livssynsrepresentant som må tåle påkjenningene av skolens krav om toleranse.

Toleranse er ikke meningsfullt eller mulig å ta stilling til uten at man bestemmer hvem som skal tolerere hva. Det skjer i skolen når vi følger bestemmelsene ned i den konkrete undervisningssituasjon. Der skolen ”tydeliggjør” sitt idégrunnlag ved å proklamere generelle påstander om kjærlighet, rettferdighet og likhet, blir det som egentlig er idéen med/bak (som former) disse begrepene egentlig utydeliggjort og skjult. Toleransebegrepet skjuler og forsvarer alt det skolen står for når det brukes generelt. Når ærlige mennesker tror at det er begrepene generelle (almene) innhold de støtter opp om og tolererer, forledes man ofte samtidig til å tolerere det intolerante, fundamentalistiske og religionsfiendtlige og det som bryter ned ens eget tros- og livssynsstandpunkt. Samtlige andre religioner, ismer og livssyn må tåle å få sitt fundament, sin mening, sitt innhold osv. nøytralisert. Således fremstår skolen som et eneste stort teater på troens- og livssynets område.

Det skulle være unødvendig å poengtere det meningsløse i at f.eks. en troende ateist (som kanskje er forelder selv) skal bestemme hvordan kristne foreldre skal få sitt barn oppdradd i spørsmål som har med tro- og livssyn å gjøre. Slike skjulte konsekvenser for skolen innbyr til idékonkurransen om barnesinnet i skolen på helt feilslåtte premisser, og viser til en tolkning av foreldremandatet som er misvisende. Å skape mest mulig identitetsforvirring i barnesinnet på tros- og livssynsområdet er neppe ønskelig.

6. Forskerredelighet på prøve

I bunnen av lovgivningen synes å ligge en restringerende idéfundamentering som fratrar forskerne og lærerne muligheten til å arbeide på troens og den respektive religionens egne premisser (d.e. egentlig som levende kilde for tro, moral og livstolkning). Det synes å være resultat av en årelang bearbeidelse av tros- og livssynsspørsmålene på demokratisk-ideologiske premisser. Arbeidet med å generalisere læreplanformuleringene for å oppnå ”enighet” i skolen synes å ha bidratt til å utydeliggjøre nødvendigheten av at den enkelte vitenskap på tros- og livssynsområdet må referere til sine premisser / normgrunnlag.

Vi synes å merke en tendens også blant enkelte forskere at man lar seg prege av tenkningen om det objektive og almene utenfor egen tro og overbevisning og heller går politikken og almentvitenskapelighetens ærend med å lete for å finne frem til felles synspunkter og ståsted innenfor tros- og livssynsområdet. Ikke bare læreplanene men også det vitenskapelige arbeid kan lett dreies i rent språklig formal retning og bli preget av generelle ord, begreper og talemåter. Det kan skape en illusjon om å bevege seg på et avansert forskningsnivå. Særlig er dette tilfelle dersom man bruker mange generaliseringer og kombinerer dem. Bruken av generaliseringer kan føre til at forskningen blir en ordestetisk opplevelse uten at den bidrar til klargjøring og fremskritt for forskningen, men sementerer objektivitetsparadigmet (dogmet).

Generaliseringene betyr ofte at man ikke sier noe konkret eller tar stilling til normgrunnlag. Det kan gjøre det vanskelig å komme med (innholdsfulle) motinnlegg. Det blir vanskelig å avgjøre hva forskeren legger i begrepene, d.e. tvetydighet. Da kan det være vanskelig å føre en reell debatt. Det vi peker på her er altså det samme problem som gjør seg gjeldende i forhold til læreplanen. Bruken av generaliseringer kan gjøre det vanskelig å vite sikkert hva som er det normative i argumentasjonen. En innvending (mening) kan tilbakevises som en misforståelse eller som sneversyn. Så oppstår frykt for å komme med meninger (jfr. respekten for lovverket). Det å referere til troen og meningen kan i denne sammenheng lett bli oppfattet som fundamentalisme. Ofte blir det vanskelig å vite hvor langt forskningen egentlig er kommet og man er redd for å avsløre seg. Dermed har man langt på vei innført en ideologi i forskningen (paradigme?) som binder og hindrer grunnforskningen og det enkelte tros- og livssyn i å komme til orde i debatten.

Uklarhetene om skolens idégrunnlag og spørsmålet etter hva skolen egentlig driver med (normativt) av oppdragelse på dette feltet vil da lett forsterkes. Frykt for å falle utenfor det aksepterte mønster innenfor dette ”almene aksepterte forskningsmiljø” kan synes å styre mye av dagens forskning. Man blir redd for å

komme på kant med det alle kan være enig i (det såk. almene?) eller som ikke fører mot felles løsninger. I skolen vil personlige standpunkter som bryter med enhetsintensjonen og fellesskapstanken oppleves som direkte destruktive og oppsiktsvekkende. Enhetstenkningen kan da føre mot ensretting og utarming like inn i grunnforskningen selv, og forbyr egentlig annet norm- og trogrunnlag. Enhetsforskningen (almenforskningen) selv fremstår derimot som åpen og vidsynt.

Vi tror at slike trender i forskningen kan føre til mye usikkerhet og følelse av inkompetanse og til slutt resignasjon blant de som har en klar trosoverbevisning som de ønsker å tydeliggjøre og som ikke kan være med på den almene tenkningen. Det ser ut til at myndighetenes politiske krav om enhets- og likhetstenkning skaper trender i forskningen også i spørsmål som har med menneskets trosliv å gjøre. Man synes å bli stadig mer bevisst og frimodig på å bestille og sette premissene for denne forskningen.

Forskning bør drives for å gi mening og meningssammenheng i tilværelsen og for å styrke tros- og livssynenes selvstendige vitenskapelige basis. Det må være poenget med tros- og livssynsforskningen. Forskeren bør gis rom i skolen og få frihet til å stå frem og innrømme sin identitet i sitt arbeid, og arbeide med klare referanser til sitt objekt (eks. troen på bibelens ord som grunnlag for undervisningen). Bare slik, d.e. når flere tros- og livssyn tolereres enn det ene, kan toleransebegrepet ha verdi for tros- og livssynene. Bare slik kan mennesket bli fritt og bare da kan foreldre reelt velge tros- og livssyn for sine barn. Forskeren bør ikke la seg presse av tidens paradigmer, av intoleranse og krav om tilpassing i tenkningen på tros- og livssynsområdet. Det er ikke fri, kristisk og meningsfull forskning.

7. Teologien pådriver i tenkningen om det almene, objektive prinsipp?

Tendensen til perspektivforskning og almentenkning på troens og livssynets område innen visse skole-vitenskapelige miljøer som arbeider med bearbeiding og tilrettelegging av kunnskapsmeddelelsen i skolen, synes også å få støtte av enkelte representanter fra de teologiske fagmiljøene ved universitetene.

Ikke bare i skolen, men også for kristne teologer ser vi i dag at det gjøres bestrebelser på å finne og formulere det almene eller å si noe meningsfullt om dette. Ikke minst er en slik almen basis en bestrebelse innen etikken. Der man skulle vente interesse for å tydeliggjøre og meningsbestemme innholdet i den kristne etikk, synes man heller å ønske å tilrettelegge for en tenkning som er i samsvar med og som kan tjene skolesaken og almentenkningen, d.e. som lett vil

stille seg utenfor og betraktende til kirken og dens tro og lære. Et eksempel er at man f.eks. ønsker å finne frem til en fellesetikk for alle verdens religioner. Det kan se ut som om man egentlig arbeider med en tilleggs-idé eller et alternativt normgrunnlag til teologien som man forsøker å nå, eller søker mening i. Et alment, deskriptivt, objektivt, saklig, nøytralt etisk prinsipp. Når dette skal begrunnes i teologien må dette metodiske utgangspunkt (overidé) føre til at hele teologien blir å betrakte som en almen objektiv vitenskap.

Argumentene kan synes å gå i retning av enhetstenkning, toleranse, felles mål, fred, samarbeid osv., altså en slags læreplantenkning på troens- og livssynets eller teologiens område. Det synes som om man arbeider med å finne begrunnelse for teologien innen almenvitenskapen og skoletenkningen i samsvar med myndighetenes mål og intensjoner. Ofte ser det ut som om formålet er å vise at etikken (teologien) er eller har en objektiv eller almen basis. Slik blir teologien aktuell og en viktig samtalepartner, som tar sitt samfunnsansvar og er villig til å gå i dialog, skape fred og samarbeide om felles verdier. Slik blir teologien en viktig premissleverandør for etikken. En slik teologi preges lett av uklar, tvetydig eller generaliserende referanse til det normative i teologien og angir enhet, felles løsninger, likhet og demokrati som alternative retningslinjer for tenkningen.

Med en slik uklar og indifferent tenkning i forhold til tros- og livssynsmangfoldet vil også teologen kunne fremstå med et almengyldig budskap like i mot enhver tros- og livssynstilhenger. Det kan være en måte å bemektige seg disse. Samtidig fremstår man med appell til det politiske apparatet som sitter med de enhetsskapende midler. En slik teologi kan lett bli en viktig medspiller for skolen og dens ideologi. Da mister den etter vårt syn sin normative, objektive, vitenskapelige og deskriptive funksjon, egenart og sin mening nettopp når den vil være objektiv, vitenskapelig og deskriptiv. Undergravningen av åndskonflikten og usynliggjøringen av kirkens egenart i forhold til andre tros- og livssyn skjer da også innenfor kirken og teologien.

Også her vil generelle krav om toleranse, vidsyn og enhet være de drivende argumenter og vil være låst i det generelle, formale og ytre språk. Toleransen viser seg bl.a. i det at man støtter staten i dens oppfatning av at skolen har en selvstendig rett til å ha sitt eget trosfag og sin egen ideologi, at dette kan kalles almenfag og at staten kan drive obligatorisk opplæring av alle barn i skolen etter dette. Slike meninger gir innflytelse i politikken i dag men er lite tjenlig for kirken.

Når målet er å få plassert teologien inn i den almenvitenskapelige kontekst synes teologer ofte å vise tegn til forlegenhet og behov for å bevise at de ikke er

fundamentalister. Målet for etikken i denne teologi synes nærmest å være å lete etter og finne brodden og anstøtet i teologien for så å finne en talemåte som ser bort fra dette normgrunnlaget. Vi ser at det er den samme ideologi og den samme metode som gjør seg gjeldende på forskernivå som overføres på de små barn i skolen. Også her vil arbeidet med brodden og anstøtet i den enkelte religion (normgrunnlaget, troen, forkynnelsen) være det sentrale ideologiske moment som må bearbeides og bli erstattet med andre mer enhetsskapende og felles verdier og talemåter. Så går man inn i den felles konkurranse om ordklisjeene og taler om fred, åpenhet, likhet, toleranse osv. på almene, formale og politiske premisser. Om teologene (event. barna i klasserommet) ikke lar seg omvende helt vil de selvsagt ikke kunne tale overbevisende om sin menneskelige godhet og vilje til kjærlighet, sin tro på mennesket og vilje til toleranse ut i fra et almenvitenskapelig og sekulært ståsted. For teologen vil alltid ha mistenksomhetens lys rettet mot sin person her. Toleranse er m.a.o. bestemt av i hvilken grad man er innstilt på å se bort fra det normative i teologien (troen) og tale et språk som støtter den almene ideologi. Det er idégrunnlaget som bestemmer. Slik er det her som for barna i skolen. Det ideologiske press er tungt å stå i mot når man går inn i et rom (klasserom/ forskerrom) og en sammenheng som bæres av andre idéer.

Almentenkningen synes å ha betydelig inflytelse på tros- og livssynsområdet i dag. Kanskje er kirken og alle tros- og livssyn i skolen på vei mot integrering i den ene store fellesidé? Den ”formale, deskriptive teologi” er prinsippielt åpen for perspektivforskningen og motideologien, d.e. annet normgrunnlag, og må være villig til å gå i dialog med et hvilket som helst perspektiv. Den deskriptive almene holdning har ingen avgrensning, norm eller autoritet utenfor den almene idé. Så kan man vanskelig mene annet enn at kirken også må arbeide på skolens premisser når skolen kommer til kirken.

Teologien (de ulike retninger) bør være rettskaffen m.h.t. å tydeliggjøre sitt normgrunnlag. Den bør ikke kalle seg teologi når den opererer innenfor et helt annet normgrunnlag og arbeider med generaliseringer, formale, tvetydige formuleringer og almenvitenskapelige perspektiver. Det kan føre folk bak lyset og gi inntrykk av vidsyn og toleranse utover det som gjelder for enhver ideologi. Alment objektiv må man i hvert fall ikke gi inntrykk av å være slik som f.eks. fysikken eller andre såkalte formale, objektive almene vitenskaper med en viss rett kan sies å være. Da snur man saken på hodet.

8. Etikk eller almen-moralisme?

Dersom det almene ikke er forstått som et bestemt objekt (her: tro/ livssyn hos det enkelte individ) og heller bestemmes av politiske hensikter (tvang til samme ideologi uavhengig av tro/ livssyn) kan man vanskelig tale om tydelighet eller redelighet i de ulike vitenskaper på tros- og livssynsområdet, f.eks. i det teologisk-vitenskapelige arbeid. Da innfører vitenskapen moralismen som grunnlag for etikken i stedet.

Moralismen har ingen mening, ingen autoritet og ingen referanse annet enn i menneskets autonomi, egoisme og tro på seg selv og dets meninger om hvordan andre mennesker bør og skal leve, handle og tenke. Således blir f.eks. yrkesetikken for skolen etterhvert uten noen forpliktelse eller angitt normgrunnlag i forhold til tros- og livssynene i skolen. Den arbeider med almene formalprinsipp (formalisme) eller lovgivningen og moraliserer overfor tros- og livssynene (d.e. overbegrep for disse). At religionene og livssynene er ute av bildet i skolen i normativ forstand, betyr at staten har erstattet sine normative støtter for en yrkesmessig tros- eller livssynsbasert forpliktelse og innsatt seg selv i stedet. Det skulle vise at objektiv eller nøytral undervisning er selvmotsigende fordi den automatisk henviser til andre normer, autoriteter eller idéer enn tros- og livssynene selv. Hvem er så staten og hvor skal staten finne grunnlag for å forplikte mennesket i samfunnet på etikken? Jo staten gjør seg selv til norm gjennom sin lovgivning (d.e. demokratiske prinsipper, trusler om sanksjon og makt). "Staten" og dens demokratiske ideologi blir moralsk person og referanse for rett og galt. Almenmoralismen (motideologien til ethvert tros- og livssyn) angriper kirken (og ethvert tros- og livssyn) og irttesetter og formaner kristne (o.a.) om deres intoleranse, fordømmende holdninger, deres gudsforståelse og tvilsomme etikk og henviser i stedet til menneskets selvskapte "evige kristne og humanistiske verdier". Moralismen (motideologien som system) snur alt på hodet.

Om den kristne kirke gjennom skolens oppdragelse blir rammet av tidens modernismer, hvilken skade skulle ikke en slik samlet enhetlig "norsk" åndskultur også gjøre mot f.eks. muslimer og deres kulturidentitet og tenkning? Det er ikke vanskelig å forestille seg den frustrasjon muslimske foreldre må kjenne på.

"Et viktig prinsipp ved nedsettelsen av Pettersen-utvalget var at det skulle bestå av personer som hadde ulike syn på fagene (d.e. her religionene og livssynene), deres innhold og organisering. Hensikten var å la meninger møtes, brytes og utvikles, uten å være bundet av organisasjoners og institusjoners syn. Ingen av utvalgets medlemmer representerer derfor den institusjon de arbeider ved." (Identitet og Dialog s. 7).

Det skulle være klar ordre og tale om fremgangsmåten her. Vi ser at skolen er en tro kopi av dette opplegg. Forutsetningsgrunnlaget og dermed resultatet rent ideologisk er gitt og bestemt på forhånd. Normgrunnlaget hos den enkelte fortrenses, det forventes at man skal representere noe annet enn det man egentlig representerer (sml. almenforskeren). Da rammes etikken i sitt normgrunnlag og blir tomme ord som ikke holder det den lover eller sier. Da sier man at man skal ivareta den enkeltes identitet men erstatter den med en annen ideologi. Pettersen-utvalgets idébestemmelser viser at samtaler på tvers av religioner og livssynsgrenser med det formål å tenke enhet, må føre til en uthuling av disse, til oppløsning av tenkning og mening i de respektive religioner og livssyn. Det bygger på en tro på at man kan samtale seg frem til felles ståsted i tros- og livssynsspørsmål uavhengig av tros- og livssynstilknytning og uten å blande inn eller manipulere med idéene, eller så må det bero på en bevissthet om at det er ønskelig å føre en ny kollektiv (sosialistisk) idéfundamentering for tenkningen inn bakveien, like inn i den enkeltes tros- og livssyn.

Det er klart at vitenskapen, fremstående kirkelige representanter o.a. her kjøpes ut og at premissene for tenkningen gis på forhånd. Likefullt fungerer den som støtte for skoletenkningen og gir myndighetene ryggdekning nettopp fra de organisasjonene som her er representert for det som foregår i skolen. Her er det dobbelte bokholderi åpent i dagen. Hva skulle ellers være poenget med en slik sammensetning? Hva skulle ellers en biskop fra Den Norske Kirke i et slikt panel? At biskoppen ikke representerer kirken skal vi ikke benekte. Dette dobbelte bokholderi forplanter seg og gjenspeiler seg i hele skoletenkningen.

Kirken og de minoritetene som da har mistet sine talsmenn til ”nøytrale objektive” komitéer og oppdragsforskning osv. kan da lett avfeies. De som har innvendinger kan ikke lenger betraktes som representative for ”kristne og humanistiske verdier”. Tros- og livssynsspørsmål (frihet) er altså restringert av demokratiske og idealistiske styringsprinsipper. Demokratiske prinsipper henviser entydig til myndighetenes autoritet og normative myndighet like inn i tros- og livssynsspørsmål uavhengig av tros- og livssynene i vårt samfunn. Det er ikke tros- og livssynsfrihet. Det er politisk fordelingspolitikk og hestehandel på vegne av andre menneskers tro og som øver vold på mennesket som åndsindivid.

Forskning, undervisning og tverrfaglig arbeid og komitéarbeid som baserer seg på skolens mål og retningslinjer vil selvsagt arbeide i kongenialitet med skolens egen ideologi. Man kommer ikke frem til felles-resultat (innhold) men bistår bare myndighetene med å finne en tilsløret måte å formulere det som er bestemt før man setter seg til bords.

Kongenialitet med den kristne tro er derimot etter vår kristne tro og kirkens bekjennelse gjennom historien kongenialitet med Guds Ord, d.e. formidling av sannheten og kunnskapen om Gud. Det er ikke moralisme. Det forutsetter selvsagt det normative, forkynnelsen, proklamasjonen og forsantholdelsen av dette i skolen, d.e. her forstått som full objektivitet i forhold til kristen tro og trosintegritet i tråd med foreldremandatet. Et indifferent kunnskapsbegrep (d.e. fremmed trosposisjon) kan ikke identifisere Guds-ordet og dermed innholdet i kristen tro for barnet, men fremmer moralisme, misforståelse, vantro og indifferens i barnets sinn i forhold til dette.

Fordi mennesket er skapt i Guds bilde som åndsvesen, konstitueres kristen tro og identitet i det samfunn hvor kristen kunnskap er, d.e. der kristen ånd og tro formidles (dåpsbefalingen). Bare ut fra en slik identitetsforståelse kan kristen etikk bestemmes og gis mening og innhold. Foruten de ganske få som lar seg instruere av skolen, vet enhver kristen teolog at kristen tro, kristen etikk og kristen kunnskap ikke kan skilles ad. Skolen bør ikke bidra til å skape inntrykk av at skolen driver ren informasjon og kunnskapsformidling og forvalter en etikk og moral som er (objektiv) overordnet kirken, mens kirken driver trosindoktrinering, forkynnelse og sneversyn. Ingen skole bør få mandat til å videreføre slike misforståelser m.h.t. til kunnskapsformidlingen, verken med hensyn til manglende innsikt i egen fundamentalisme eller m.h.t. hva den formidler av "kunnskap" om andre tros- og livssyn.

9. Én skole for alle eller en skole for alle?

Skolen bør åpne for tros- og livssynsbasert undervisning for alle. Bare slik kan skolen formidle en felles idé. For skolen er ikke et begrep for en enhet men en flerhet, d.e. mange. Skal historien og idéene bevares må de leves, tros på, videreføres og virkeliggjøres gjennom mangfoldet. Da må bl.a. kirken bestemme kunnskapsbegrepet, sannhetsspørsmålet og hva kristen nøytralitet og objektivitet er. Bare kirken, d.e. samfunnet av de troende, kan gjøre det. Det samme prinsipp må gjelde for de andre religioner og ismer i skolen.

Skolens oppgave bør først og fremst være å drive meningsfull undervisning. Det er slik kunnskapsformidling vi mennesker virkelig tror på. Det ligger i sakens natur at skolens oppgave ikke skal være å nøytralisere åndskunnskapene og legge dem døde for oss, men formidle meningsfull kunnskap inn i vår tilværelse, for barnas skyld, for foreldrene, for familiene, for å styrke bånd og sosiale relasjoner. Pluralisme, nøytralitet og forvirring er ikke meningsbærende for andre enn noen ganske få, antagelig ingen. Kunnskapen skal være troverdig,

inspirerende, nødvendig, gledelig, klar, underbyggende, oppbyggende og overbyggende. Den skal ha støtte og oppmuntring fra foreldre og den skal bringe takknemlighet og skape tillit og trygghet mellom lærerne og barna og foreldrene. Den skal gi håp og evne til å se inn i dypet av vår tilværelse og gi en livssyns-kongenial tolkning av almenbegrepene. Innføringen av et eget idégrunnlag for skolen skaper pluralisme og forvirring. Det skulle være unødvendig.

Noen understreker sterkt at vi må gi barna utfordringer og sikre dem den nødvendige kunnskap og det nødvendige vidsyn. Det er alle enig i. Men ofte blir dette brukt som argument for en bestemt trosposisjon, nemlig dagens skole. Men vidsyn og kunnskap kan selvsagt like godt utvikles og tilegnes ut fra annen trosposisjon. F.eks. vil et spesifikt kristent trosgrunnlag i undervisningen ikke være til hinder for at barnet/den unge kan tilegne seg vidsyn, forstått som bred kunnskap om verden og dens mange religioner og livssyn. Meningsbegrepet er knyttet til helhetsperspektivet på virkeligheten. Det er derfor ikke mulig for mennesket å tilegne seg vidsyn utover dette nivå. Man ender alltid i en helt bestemt posisjon, uansett. Det er tankens begrensning som gjelder for alle. Vi er alle fundamentalister og kan bare ha ett livssyn av gangen.

Skolen bør sette seg fore å gi en trosbasert undervisning som grunnlag for barnas vidsyn. Det er ufrakommelig i alle fall. Men det nye må være at det gis rom for flere syn enn det ene livssyn som skolen i dag forfekter. Her er selvsagt ikke et ekstra livssynsfag tilstrekkelig. De politiske restriksjoner i læreplanverket som setter både legeme og sjel i tvang og styrer i ideologisk retning må bort. D.v.s. det meste kan bevares dersom man åpner for en praktisk tilrettelegging og idédifferensiert undervisning for de ulike tros- og livssyn i skolen. Bare slik kan man gyldig tale om enhet, likhet, rettferdighet og brorskap, objektivitet.

Med enkle grep ville mange bli satt fri og skolen kunne demonstrere støtte og toleranse i tros- og livssynsspørsmålene i praksis. Det ville barna lære mye av. Da ville de se hva toleranse, tillit, ja full religionsfrihet var i praksis. Da ville man se at begreper som samarbeid og fellesskap innebærer forståelse og aktelse for at man går hver til sitt når man skal ha undervisning og oppdragelse til tro og livssyn. Det ville skape et godt grunnlag for samarbeid og kunnskapsformidling i alle andre fag og gjøremål i skolens hverdag. Da ville det bli meningsfullt å tale om samarbeid på tvers av og på tross av tros- og livssynsforskjeller. Da ville skolen gjenspeile det samfunnet vi lever i og hjelpe barna til å forstå at det må være slik også i skolen. Bare intoleranse og ønske om å ta kontroll over andres tro og livssyn kan være til hinder for dette. Skolen ville

da slippe å være intolerant samtidig som den skulle fordre toleranse fra barn, foreldre og lærere.

Da kunne kirken være kirke og skole være skole i samme skolegård. Da ville foreldrene få tilbake sitt rettmessige mandat. Da ville det ikke være grunnlag for kirken å gripe til verdslige maktmidler eller drive med filosofiske tilleggsidéer i sin lære. Da kunne den bruke ordets sverd alene og likevel bli tolerert. Derfor bør skolen tilrettelegge for dette. Det ville bety at staten/skolen kunne trekke seg ut av innblanding og sammenblanding i tros- og livssynsspørsmål. Det ville skape klarhet i skolebegrepet og det skolen sto for. Da ville man igjen forstå hva vitenskapsbegrepet betyr på tros- og livssynsområdet. Det ville bety at behovet for privatskoler ble redusert og at tanken om en felles skole for alle ble styrket. På slike premisser bør skolen gå inn for en ytterligere satsning på tros- og livssynsfagene i skolen.

Litteratur:

KUF : "Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen", 1996

KUF : "Differensiert undervisning og avgrenset fritak i faget kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering", Rundskriv F-03-98.

KUF : "Veiledning L-97, kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering", NLS 1997, ISBN 82-7726-462-3

KUF : "Rammeplan og forskrift for 4-årig almenlærerutdanning", Norgesnettrådet 1999, ISBN 82-91699-19-4.

Ot. prp. 38 1996-97, KUF s forslag til endringer i lov av 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen og vedlegg 1 : Lagdommer Erik Møse's utredning av spørsmålet : Fritak for undervisning i faget kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering. Forholdet til Norges folkerettslige forpliktelser.

St meld nr 14 (1995-96) "Om kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering.

Aadnanes, Per M. : "Livssyn", Tano A.S 1992, ISBN 82-518-3047-8

Afdal, Geir; Haakedal, Elisabet og Leganger-Krogstad : "Tro, livstolkning og tradisjon, Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk", Tano Aschehoug 1997, ISBN 82-518-3274-8.

Afdal, Geir : "Mellom distanse og nærhet. Om forkynnelse og inndoktrinerer i undervisningen", i Prismet, 6 / 1998.

Asheim, Ivar : "Mer enn normer, grunnlagsetikk, (Teologisk etikk I)", Universitetsforlaget AS 1994, ISBN 82-00-21962-3.

Asheim, Ivar : "Religionspedagogikk, En innføring". Universitetsforlaget 1977, ISBN 82-00-01686-2

Asheim, Ivar : "Øyet og horisonten, Grunnproblemer i aktuell etikkdebatt", Universitetsforlaget 1991 ISBN 82-00-21204-1

Asheim, Ivar : "Kulturbrytninger, pedagogikk og etikk", Prismet 4/94

Asheim, Ivar : "Kristendommen, kulturbrytninger – og det allmenne",
Prismet 5/94

Bergem, Trygve : "Læreren i etikkens motlys", Ad Notam Gyldendal 1998,
ISBN 82-417-0785-1.

Bøckman, Peter Wilhelm (red.) : "Kristendommen og religionene",
Relieff nr.28, Tapir 1989, ISBN 82-519-0999-6.

Bruvik, Jan Olav (red.): "Hva er skolens mål. 12 bidrag til debatten om
grunnskolen formålsparagraf" NKS-Forlaget 1985. ISBN 82-508-0486-4.

Danielsen, Ruth : "Kulturbærende fortellinger, barn og skole". Cappelen
akademisk forlag 1996. ISBN 82-456-0069-5

Evenshaug, Oddbjørn og Hallen, Dag : "Barnet og religionen"
Universitetsforlaget AS 1989, ISBN 82-00-02810-0.

Eidsvåg, Inge, red. : "Fellesskapsetikk i et flerkulturelt Norge", Nansenskolens
Årbok, Universitetsforlaget 1993,

Engen, Tor Ola : "Dobbelkvalifisering og kultursammenligning",
Oplandske bokforlag 1989

Enger, Trond : "Læreren i grunnskolen nye religionsfag: Åpent sinn og tomt
hjerter?", i Kirke og Kultur nr. 4 / 1996.

Fisknes, Ole H. : "Barn og religionsfrihet, Juridisk betraktning om fritak fra
grunnskolen religionsundervisning", Prismet ("Artikler...") IKO 1999, ISBN
82-13-01679-3.

Frøstrup, Anne Cathrine : "Kristen formålsparagraf – en menneskerettighet å få
slippe? Institutt for offentlig retts skriftserie nr. 3/ 81. Universitetsforlaget 1981.
ISBN 82-00-05725-9.

Gjefsen, Bjørn : "Fra ord til handling, kristendomsfaget i praksis", Gyldendal
norsk forlag A/S 1991, ISBN 82-05-17196-3.

Gravem, Peder : "Fast forankring og vid horisont. Til gudstroens betydning for
skolens verdigrunnlag", i "Forankring og forandring. Verdier for det nye
Europa", Universitetsforlaget 1992, ISBN 82-00-21185-1.

Gravem, Peder : "Livstolkning". Artikler i Prismet nr. 6-96

Gravem, Peder : " Religion og sannhet. En oppsplittet kultur". I Tidsskr. for Religion og livssyn nr.3 / 1997

Gravem, Peder : "Kulturkonflikter og einskapsskule", i Tidsskr. for Kirke, religion og samfunn, nr.1/ 1999.

Heiene, Gunnar og Thorbjørnsen, Svein Olaf : "Felleskap og ansvar. Innføring i kristen etikk", Universitetsforlaget AS 1994, ISBN 82-00-21965-8.

Henriksen, Jan-Olav : "Nærhet og distanse, Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker", Ad Notam Gyldendal 1997, ISBN 82-417-0666-9.

Henriksen, Jan-Olav : "På grensen til Den andre, Om teologi og postmodernitet", Ad Notam Gyldendal 1999, ISBN 82-417-1063-1.

Henriksen, Jan-Olav : "Utenfra og innenfra – skissestreker til forståelse av postmoderne religion", i Religion og livssyn, nr.1 / 2000

Høstmølingen, Njål (red) : "Livssyns- og trosfrihet i et menneskerettsperspektiv. Særlig om faget kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering", i Juristforbundets Forlag A/S 1998, ISBN 82-7833-022-0.

Jacobsen, Knut A. "Komparasjon og pluralitet". Prismet nr.3 / 1997

Joner, Tone Bergli : "Tvang til barnetro? Om kirkens maktstilling i samfunnet. Oppgjør med livssynsdiskriminering i barnehage og skole...", Universitetsforlaget 1985. ISBN 82-00-07493-5.

Karseth, Berit : "Et inkluderende eller et ekskluderende skolefag?", i Tidsskriftet Bedre Skole nr. 3/ 1999.

Krogseth, Otto : "Sekularisering, identitet og skolens verdiformidling", i Religion og Livssyn 4/1995

Leer-Salvesen, Paul og Eidhamar, Levi Geir : "Nesten som deg selv, Barn og etikk", Høyskoleforlaget AS 1998, ISBN 82-7634-126-8.

Leirvik, Oddbjørn : "Religionsdialog på norsk", Pax Forlag 1996, ISBN 82-530-1814-2.

Lied, Sidsel : "Jeg fant, jeg fant...en bibeltekst, eleven som forsker og kunstner", IKO-Forlaget 1996, ISBN 82-7112-421-8.

Lied, Sidsel : "Tekstmangfold og identitet i KRL-faget. Hvordan bruker elevene tekstpluraliteten i KRL-faget når de arbeider med sin religiøse og livssynsmessige identitet?". Artikkelen er under utgivelse.

Lindholm, Tore : "Religions- og livssynsfrihet i den norske grunnskolen", i tidsskr. Barn nr.3-4/ 1998.

Lingås, Lars Gunnar og London, Liv : Likhet eller likeverd? En kritikk av det nye kristendomsfaget i grunnskolen", Humanist Forlag 1996, ISBN 82-90425-17-1.

Løgstrup, K.E. : "Den etiske fordring", Gyldendal 1991 (1951), ISBN 87-01-66050-0.

Moe, Steinar : "Felles verdifag eller utvidet kristendomsfag i norsk grunnskole? Trekk fra høringsuttalelsene til NOU 1995:9 Identitet og dialog", i Notat nr. 6/ 96 for Høgskolen i Vestfold, Tønsberg.

Mogstad, Sverre Dag : "Fag og fortelling. Didaktikk til kristendomsundervisningen" Universitetsforlaget AS 1990, ISBN 82-00-02907-7.

Mogstad, Sverre Dag : "Fag, identitet og fortelling, didaktikk til kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering", Universitetsforlaget AS 1999, ISBN 82-00-12940-3.

Myhre, Reidar : "Den norske skoles utvikling. Idé og virkelighet" Gyldendal 1982, ISBN 82-05-20379-2.

Myhre, Reidar : "Pedagogikk og etikk". Gyldendal 1990. ISBN 82-05-19240-5.

Mæland, Bård : "Åpenhet, identitet og (selv)kritikk. Til forholdet mellom interreligiøs dialog og religionsteologi". Prismet nr.3 / 1997

Nøst Dale, Berit : "Fortsatt mulighet for samarbeid skole-menighet?", i Prismet 6 / 1998.

Plesner, Ingvill T. : "Hvem bestemmer barnets beste?", Tidsskr. Mennesker og rettigheter, nr.2/ 1999.

Ruud, Inger Marie og Hjelde, Sigurd, (red.) : ”Enhet i mangfold? 100 år med religionshistorie i Norge”, Forfatterne og Tano Aschehoug 1998, ISBN 82-518-3740-5.

Sandvik, Bente : ”Ikke best i klassen. Livssynsfrihet i norsk skole”, i tidskr. Humanist nr.3/4 1998.

Sandsmark, Signe : ”Objektiv kristendomsundervisning? Utviklingen innen kristendomsundervisningen i svensk grunnskole, med spesiell vekt på objektivitetskravet”, Hovedoppgave, Pedagogisk forskningsinstitutt, 1978.

Sandsmark, Signe : ”Pedagogers etiske valg”, NLA-forlaget, 1993, ISBN 82-7468-024-3.

Sandsmark, Signe : ”Kristen formålsparagraf? Livssynsnøytralitet i skolen en umulighet”, i tidskr. Humanist, nr.3/4 1998.

Sandsmark, Signe ”Is world view neutral education possible and desirable : a Christian response to liberal arguments”, Avhandling, Institute of Education University of London 1998.

Sandsmark, Signe ”Kristen formålsparagraf – bedre skole?”, i tidsskriftet Bedre Skole nr.3/ 1999

Skaar, Gunnar : ”Fritaksordningen – hva førte den til?”, i Prismet 6 / 1998.

Skeie, Geir : ”Identitet og pluralitet, Hvilken status har identitet som religiøs og pedagogisk ideal under pluralitetens vilkår?”, Leganger-Krogstad og E. Haakedal, red. ”Religiøse og pedagogiske idealer”, KULT´s skriftserie nr. 42, Norges forskningsråd.

Skolefokus nr.16 / 1999 : Reportasje og intervju om oppdragsforskningen fra KUF, Mårten Söder, Peder Haug og Christine Moe Hovind. Se også St. meld nr 39 (1998-99), omtalt i ”Etikkinformasjon” nr.3 / 99, av Ragnhild Bugge.

Stange, Edvard : ”KRL-97. Nytt fag i grunnskolen. Kompromiss eller overtramp?”. Høyskoleforlaget 1999. ISBN 82-7634-232-9.

Skottene, Ragnar : ”Den konfesjonelle skole. Debatten om den konfesjonelle profil i kristendomsundervisningen og grunnskolen i Norge fra 1870-årene til 1990- årene” , vitensk. avhandling, Stavanger 1994.

Skrunes, Njål : "Muligheten for "kristen og moralsk oppdragelse" i KRL-faget", i Prismet 6 / 1998.

Smith, Axel, red. : "På skaperens jord, En innføring i kristen etikk", Universitetsforlaget AS 1988, ISBN 82-00-02607-8.

Stange, Edvard : "KRL-faget og pluralismen", i Norsk skoleblad nr. 5 – 1999. Thorbjørnsen, Svein Olaf, red. : Utfordringer og ansvar, områdeetikk, (Teol. etikk II)", Universitetsforlaget AS 1994, ISBN 82-00-02499-7.

Tønnessen, Finn Egil : "Humanetikk og kristendom. En kritisk analyse av Human-Etisk Forbund". Luther forlag 1985. ISBN 82-531-7429-2.

Ubostad, Jorunn : "Om Bibelen, Innføring i Det gamle og Det nye Testamentet", Det Norske Samlaget 1994, ISBN 82-521-4282-6.

Valen-Sendstad, Aksel : "Filosofi til kristentroen", Nomi forlag, Stavanger 1973, ISBN 82-501-0130-8

Valen-Sendstad, Aksel : "Innføring i kristen etikk", Luther Forlag A/S 1984, ISBN 82-531-7409-8.

Valen-Sendstad, Aksel : "Guds Ånd og menneskets ånd - om vor tids nye åndelighed og Bibelens tale om Guds Ånd", Lohses Forlag 1997, ISBN 87-564-5424-4.

Vestre, Svein Egil : "Menneskerett, foreldrerett og friskoler" artikkel i Flateby, Torgeir (red) "Kristen friskole. Frihet og mangfold" Lunde Forlag 1999, ISBN 82-520-3245-1

Østberg, Sissel : "Koranen, Bibelen eller mønsterplanen. Om verdupluralismen i den flerkulturelle skole", Cappelen Forlag 1992, ISBN 82-02-12841-2.

Østnor, Lars, red. "Mange religioner – én etikk?", Universitetsforlaget AS 1995, ISBN 82-00-22431-7.

Øystese, Ole : "Mål og veg i kristendomsundervisningen. En studie i amerikansk religionspedagogikk", Prismets pedagogiske skrifter III, Fabritius & sønners forl. Oslo 1964

Øystese, Ole : "Barna og troen. Forholdet mellom kunnskap og tro hos barn". Lunde forlag 1990. ISBN 82-520-4288-0.