

«... ikke en arena for forkynnelse»

– Et sekulariseringsperspektiv på skolehistorien

Olav Hovdelien

Når det i Stortingsmelding nr. 32 (2000–2001) slås fast at «KRL er et ordinært skolefag» og ikke en arena for forkynnelse eller trospåvirkning, er vi i løpet av få generasjoner kommet ganske langt fra normalplanenes påminnelse om at læreren alltid må «koma i hug at det borna lærer i kristendomskunnskap, skal vera grunnlag for trua og rettleiing for livet deira.»¹ Den prosessen som synliggjøres ved disse to korte sitatene, kan knyttes til begrepet sekularisering. I dette kapitlet skal vi se nærmere på skolehistorien ut fra et slikt sekulariseringsperspektiv, og det vil bli argumentert for at skolen har gjennomgått en sekulariseringsprosess i den forstand at en legitimering av skolens formål med forankring i religion er blitt gradvis svekket helt fra innføringen av obligatorisk allmueskole i 1739, og frem til i dag. Hensikten er å vise hvordan vi ved å anvende et sekulariseringsperspektiv på skolehistorien kan få en utdypet forståelse både for dagens formålsparagraf og RLE-faget, og den historiske prosessen som har ført frem til i dag.

Sekulariseringsteori

Den unge Peter Berger definerer sekularisering i *The Sacred Canopy* som «prosessen der sektorer i samfunn og kultur fjernes fra religiøse institusjoner og symbolers herredømme».² En slik sekulariseringstese går kort sagt ut på at opplysning og fremveksten av en moderne vitenskapelig virkelighetsforståelse fører til at religion og religiøse legitimeringer av samfunnsforhold gradvis vil bli skjøvet bort fra offentligheten og over i den private sfæren. Religion marginaliseres dermed gradvis som samfunnsfaktor først på samfunnsinstitusjonsnivå, og i neste omgang vil det skje en sekularisering også på individnivå, der virkelighetsforståelser forankret i religion vil bli stadig mindre viktig for flere og flere. Kort sagt viser begrepet sekulariseringsprosess til en historisk prosess der religion i sin alminnelighet gradvis mister betydning. I ettertid er denne klassiske sekulariseringstesen blitt kritisert og modifisert, ikke minst av Berger

1. Normalplan for landsfolkeskolen (N39), St. meld. Nr. 32 (2000–2001).
2. Berger, 1990 [1967], 107.

selv. Religion som fenomen synes ikke å forsvinne, kanskje kan det virke som om religion tvert i mot er viktigere både som samfunnsfaktor og for mange enkeltpersoner i dag enn for noen tiår tilbake. Når jeg likevel har valgt å fokusere på sekularisering her, er det ikke for å forsvare den unge Bergers sekulariseringstese, men det kan gis gode grunner til at den gamle sekulariseringstesen fortsatt har mye for seg når det gjelder den formen for sekularisering som det fokuseres på her, nemlig institusjonell sekularisering.³

I boken *A Secular age* (2007) skiller Charles Taylor mellom tre former for sekularitet som resultat av sekularisering. Taylors betegnelse for sekularisering på samfunnsinstitusjonsnivå i er «Secularity 1», mens sekularisering på individnivå betegnes som «Secularity 2».⁴ Den tredje formen for sekularitet, «Secularity 3», som samtidig er den Taylor er mest opptatt av, betegner sekularitet som resultat av den kulturelle pluraliseringsprosessen som moderne storsamfunn har gjennomgått.⁵ Det vil si resultatet av at vi er klar over at andre tenker annerledes enn oss selv, også når det gjelder helt avgjørende eksistensielle spørsmål og verdispørsmål. Men som sagt, her skal vi beskjefte oss med institusjonell sekularisering. Og når vi nå skal ta utgangspunkt i den norske skolen slik den fremstod ved midten av det attende århundre, er det på bakgrunn av Bergers sekulariseringsbegrep ikke vanskelig å påvise at kong Christian VI (1730-1746) av Danmark-Norge på ingen måte var fremmed for å gi en religiøs legitimering av sin politikk. Slik sett fremstod allmueskolen som alt annet enn sekularisert.

Innføringen av allmueskolen

Christian VI satte i gang to utdanningsreformer. Dette gjaldt for det første *konfirmasjonsordningen* av 1736, og for det andre *Lov om allmueskoler* fra 1739/41. Ambisjonen bak innføringen av obligatorisk skolegang var å gi den oppvoksende slekt den nødvendige opplæringen i «den Saliggjørende Guds Kundskab» med tanke på konfirmasjon. Undervisningens innhold var bestemt av skolens første lærebok *Sandhed til Gudfryktighed* (1737) av pietisten Erik Pontoppidan, som fungerte som eneste lærebok og i praksis også som læreplan for det opplæringsprogrammet som var blitt autorisert av enevoldskongen. Den som var konfirmert, ble sett på som voksen og klar for samfunnets plikter, både i form av ekteskap og arbeidsliv men først måtte man altså gjennom Pontoppidans 759 spørsmål og svar. Den stedlige presten førte tilsyn med lærerens

3. Se Berger, 1999 og Bruce, 2002.

4. Taylor, 2007: 2–20.

5. Jf. Taylor, 2007: 11.

KUNNSKAP TIL HVA?

undervisning og rapporterte oppover i det geistlige embetshierarkiet. Kristendoms-kunnskap var det eneste faget av egentlig betydning i denne perioden, med faget lesning som viktig forutsetning og hjelpfag. Skolens formål var å gi opplæring i kristen tro og lære med den hensikt å gjøre elevene til gode kristne.⁶

Først i løpet av siste halvdel av det nittende århundret er det mulig å se konturene av en gryende sekularisering av den norske skolen. Nå ble folkeoppdragelse et viktig stikkord i tillegg til religionsopplæringen. Skolen var likevel fortsatt mot slutten av 1800-tallet å anse som «kirkens datter» i den forstand at det var her menighetens dømte barn ble undervist i kristen tro og moral.⁷ Impulser fra grundtvigianismen, med denne tradisjonens mer positive menneske- og kultursyn, utfordret pietismen fra 1860-tallet og utover. Inntil da hadde pietismen rådd grunnen som religiøs premissleverandør for den norske skolen. I tillegg ble skolens tradisjonelle kristne verdiforankring på 1870- og 80-tallet for første gang utfordret av en ny og inntil da uhørt fritenkende åndsradikalisme.⁸ Denne kombinasjonen, samt tidens sterke liberale politiske strømninger, førte derfor mot slutten av århundret til et pedagogisk stormløp mot den gamle menighetsskolen, der innholdet var bestemt av forberedelsen til konfirmasjon. Nå ble det snakket om Pontoppidans tyranni, om åndløs pugging og tørr dogmatisk undervisning, en undervisning som den pedagogiske reformbevegelsen så på som politisk og åndelig undertrykkelse. Reformbevegelsens arbeid bar frukter, og allerede med landsskoleloven fra 1860 var perspektivene blitt åpnet mot en mer moderne folkeskole ved at det ble bestemt at allmueskolen nå skulle regnes som en selvstendig statlig samfunnsinstitusjon. Det avgjørende vendepunktet fra kirkelig allmueskole til sekulær folkeskole kom likevel i 1889. Da ble det bestemt at konfirmasjonen ikke lenger skulle være skoletidens mål, men at skolen skulle ha sine egne undervisningsmål uavhengig av denne. Med dette forsvant også mye av den religiøse legitimeringen for opplæringen, selv om det langt fra var snakk om noen endelig sekularisering. Fortsatt var skolens verdiformidling nært knyttet til kristendommen. En syvårig obligatorisk folkeskole ble resultatet.⁹

Utover på 1900-tallet vokste det gradvis frem en sterk arbeiderbevegelse, og dette skulle føre til en sterkere polarisering av kampen om skolens verdigrunnlag.¹⁰ Arbeiderpartiet så tidlig mulighetene som lå i skolen når det gjaldt å fremme en dyptgående ideologisk basert, men tålmodig, endring av det norske samfunnet. Etter at partiet kom til makten i mellomkrigstiden, fikk partiet mu-

6. Myhre, 1998: 22–23. Oftestad, 1998: 68–69. Telhaug og Mediås, 2003: 39–50.

7. Holter, 1989: 44–7.

8. Holter, 1989: 5–61.

9. Oftestad, 1989: 73–76. Holter, 1989: 72.

10. Myhre, 1998: 68–6. Jf. Telhaug og Mediås, 2003: 95–99.



«... IKKE EN ARENA FOR FORKYNNELSE»

lighet til å sette sine anliggender ut i praksis, og dette resulterte i at normalplanene av 1939 ble utarbeidet. Normalplanene var på mange måter moderne læreplaner, og innebar med sine grunnleggende pedagogiske anliggender et oppbrudd fra den gamle lærerrollen der læreren var en faglig og institusjonell autoritet med et religiøst bestemt oppdrageransvar.¹¹ Men reformiveren til tross, Tysklands invasjon i 1940 og den påfølgende okkupasjonstiden satte en foreløpig stopper for de reformpedagogiske idealene. Det var derfor først etter frigjøringen at normalplanene av 1939 ble satt ut i livet. Arbeiderpartiet vant igjen valget i 1945, og Norge fikk nå en flertallsregjering med DNA som det regjerende parti, og intensiverte nå arbeidet med å reformere skolen. Først kom skoleloven av 1959 der det ble åpnet for innføring av 9-årig obligatorisk skole både for by og land, og deretter kom læreplan for forsøk med 9-årig skole av 1960. Kristendommen blir her for første gang knyttet til begrepet «kulturarv». Dette begrepet skulle etter hvert vise seg å bli en gjenganger og et nøkkelbegrep i læreplansammenheng fremover.

Innføringen av 9-årig grunnskole – forbindelsen til kirken kuttes

I 1969 blir det innført obligatorisk 9-årig skole i Norge. Dette skjedde på bakgrunn av en generell velstandsøkning i hele Europa, og var uttrykk for en sterk politisk vilje til å modernisere skolen. Det ble ansett som viktig å fornye det faglige innholdet i skolen i takt med de raske forandringene som skjedde i et moderne industrisamfunn. Samtidig ble skolens formålsparagraf endret. I lov av 13. juni 1969 om grunnskolen, som dannet grunnlaget for læreplanverkene M74 og M87, het det:

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 og allmennkunnskap så dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn.

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

Formuleringen «hjelpe til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding» hadde vært med i formålsparagrafen helt siden 1936. I tillegg er det nå tatt inn formuleringer om «åndsfridom og toleranse» og «gode samarbeidsformer». I

11. N39. Myhre, 1998: 70–78. Telhaug og Mediås, 2003: 114–119.

debatten rundt den fortsatte anknypningen til kristendommen var det blitt understreket at siden den overveiende delen av foreldrene lot sine barn døpe, og dermed viste vilje til å oppdra sine barn i den kristne tro, var det rimelig at skolen de sendte sine barn til, også bygde på kristne grunnverdier. Ut fra M74 kan det videre leses at formålsparagrafen ble forstått dit hen at det er kristendommen som *verdileverandør* som vektlegges, altså den delen av den kristne læren som handlet om etikken. Den kristne dogmatikken og det bibelske verdensbildet nevnes ikke i læreplanens generelle del. Formålsparagrafen av 1969 skulle vise seg å bli en av de mer seiglivet i skolens historie, og var gjeldende helt til en ny bølge av reformer nådde skolen på 1990-tallet.

Det er ikke slik at innføringen av nye utgaver av formålsparagrafen alltid skjer synkront med innføringen av nye læreplaner for skolen. Læreplanskiftene har siden 1970-tallet skjedd betraktelig hyppigere enn formålsparagrafen er blitt forandret. Når det gjelder skolens verdigrunnlag, het det i M74 at grunnskolen som helhet «skulle bygge på de verdier som er forankret i kristendommen». Det elevene lærte av kristendoms kunnskap, skulle «være grunnlag for deres tro og rettesnor for deres liv». ¹² I M87 svekkes denne vektleggingen av kristendommen som premissleverandør for innholdet i elevenes oppdragelse ytterligere. Her knyttes det nå an til «humanismen», som nå sidestilles med kristendommen som premissleverandør for skolens verdigrunnlag. Under overskriften «Verdier skolen bygger på – og skal formidle», uttrykkes dette slik i læreplanverkets generelle del: ¹³

Skolen skal i sin undervisning og virksomhet bygge på grunnleggende kristne og humanistiske verdier. Disse verdiene er på en særlig måte knyttet til kristen tro og moral, de demokratiske ideene, menneskerettighetene og vitenskapelig tenkemåte og metode.

Bakgrunnen for dette er å finne i Stortingsmelding nr. 15 (1986–87) Om revisjon av Mønsterplanen for grunnskolen, der det blir slått fast at det ikke er noe motsetningsforhold mellom begrepene «kristen» og «humanistisk». ¹⁴ Begrepsparet «kristne og humanistiske verdier» er likevel nytt i læreplansammenheng, og avviker fra opplæringslovens «kristen og moralsk oppseding». Det viktigste premisset for at dette kunne vedtas er den tidligere vektleggingen av kristendommen som kulturarv. Humanistisk kan ikke sies å være identisk med moralsk, og slik sett innebærer M87 et ikke ubetydelig skolehistorisk skille når det gjelder endringer i skolens verdigrunnlag, da vel og merke i tolkningen av opplæringsloven som foreligger i den generelle delen av gjeldende læreplan-

12. M74. Jf. Myhre, 1998: 169.

13. M87: 14.

14. St.meld. nr. 15 (1986–87). Innst. S. nr. 98 (1986–87).

verk. I spørsmålet om hvor tyngden skulle ligge i læreplanens begrepspar «kristne og humanistiske verdier», gikk dermed føringene tydelig i retning av at skolen skulle vektlegge det antatt felles humanistiske på bekostning av det kristne.

Reformene på 1990- og 2000-tallet

På begynnelsen av 1990-tallet gjennomgikk den norske skolen omfattende og dyptgående endringer. Reformene kom på løpende bånd: Sommeren 1993 vedtok Stortinget å senke skolestarten fra syv til seks år. Dette skjedde på bakgrunn av en diskusjon rundt opprettelsen av et pedagogisk tilbud til seksåringene som hadde pågått helt siden 1960-tallet.¹⁵ Våren 1994 ble det vedtatt å utvide grunnskoleløpet til ti år. Dette skulle tre i kraft fra 1. juli 1997. Nødvendigheten av å foreta en såpass omfattende reform ble begrunnet ut fra at levekårene hadde endret seg svært mye for de minste i løpet av noen generasjoner, og at skolen var blitt hengende etter. Elevenes hverdag var blitt endret fra et liv i en hovedsakelig kristen enhetskultur som var fattig på informasjon, til dagens verdipluralistiske virkelighet med en uoversiktlig oversvømmelse av informasjon. Det var derfor tid for å reformere skoleverket slik at det kunne komme i takt med den nye tiden, som det het i Stortingsmelding nr. 29 (1994–95).¹⁶ Den omtalte verdipluralistiske virkeligheten var også et resultat av at innslag av personer med bakgrunn i andre kulturer enn den norske og vestlige, økte sterkt i løpet av 1980- og 1990-tallet, særlig i hovedstaden. Dette førte igjen til nye utfordringer for det norske storsamfunnet, og nye oppgaver ble tillagt skolen. Arbeiderpartiets og kirke- og undervisningsminister Gudmund Hernes' løsning, eller i alle fall en del av den, gikk ut på å bruke «kristendommen som nasjonal integrasjonsideologi, også for et flerkulturelt samfunn», som idéhistorikeren Rune Slagstad påpeker i boken *De nasjonale strateger*.¹⁷

I tillegg til innføringen av et tiårig opplæringsløp, var den største forandringen i og med det nye læreplanverket L97 den nye organiseringen av religions- og livssynsundervisningen. Et nytt fag, kalt kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering, tidlig kjent under akronymet KRL, erstattet nå de gamle religions- og livssynsfagene i M87.¹⁸ Bakgrunnen for dette var at det ble sett på som uheldig å ha to adskilte religions- og livssynsfag i skolen, noe som innebar at elevene mange steder ble splittet i to grupper, og da i det faget der det særlig skulle fokuseres på fellesskap, toleranse og nestekjærlighet.¹⁹ KRL-

15. Jf. St. meld. Nr. 43 (1988–89). St. meld. Nr. 40 (1992–93).

16. St.meld. nr. 29 (1994–95).

17. Slagstad, 1998: 404.

18. L97 (1996): 87–108.

fagets historie kan konkret spores tilbake til august 1994. Da ble det nedsatt et utvalg av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, ledet av daværende leder av Institutt for kristen oppseding, Erling Pettersen. Utvalget fikk i oppgave å vurdere innhold og organisering av fagene kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionskunnskap i grunnskole, videregående opplæring og lærerutdanning. Våren 1995 leverte det sin innstilling med tittelen *Identitet og dialog. Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning* (1995).²⁰ Mandatet Pettersen-utvalget hadde fått, var å foreslå hva slags innhold og oppgave skolens religions- og livssynsundervisning bør ha i en moderne pluralistisk virkelighet. Utvalget kom med følgende forslag:²¹

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

Forslaget førte til mye debatt med mange kritiske anmerkninger fra ulike religions- og livssynsmessige minoriteter. Særlig fra Human-Etisk Forbund og muslimske miljøer var kritikken sterk, men det kom også kritikk fra kristent hold.²² Til tross for kritikken ble faget vedtatt av Stortinget, samtidig som opplæringsloven ble endret for å gjøre plass til en presisering av innholdet i læreplanen.

Identitet og dialog: KRL-fagets dobbelte perspektiv

Tittelen på Pettersen-utvalgets rapport, *Identitet og dialog*, fanger opp KRL-fagets dobbelte perspektiv. Dialogperspektivet fordrer kunnskap både om eget og andres religiøse og livssynsmessige ståsted, og læreplanen for KRL begynner med å begrunne fagets plass i skolen med henvisning til betydningen av religion og livssyn som «formende kraft i alle samfunn og i alle menneskers liv» og nødvendigheten av å ha kunnskaper om religions- og livssynsmangfoldet for å

-
19. NOU 1995:9, 10–11. Se læreplanen for kristendomskunnskap: M87 (1987) 112–113, og læreplanen for livssynskunnskap: M87 (1987) 123–124, 128.
 20. NOU 1995:9. Denne utredningen er å regne som et svært sentralt dokument og en klassiker innen nyere norsk religionspedagogikk. Jf. St. meld. nr 29 (1994–95).
 21. NOU 1995:9, 7.
 22. Se Lars Gunnar Lingås og Liv London *Likhet eller likeverd? En kritikk av det nye kristendomsfaget i skolen* (1996).

fungere i dagens samfunn.²³ Den relativt sterke vektleggingen av kristendomsundervisning begrunnes ut fra at den kristne trostradisjonen er «en dyp og bred strøm i norsk og europeisk kultur og historie»,²⁴ og at det derfor er nødvendig å ha kjennskap til kristendommen for å forstå den norske kulturen. KRL-faget skal altså «gi kunnskap om, ikke opplæring til, en bestemt tro. Det skal ivareta den enkelte elevs identitet ut fra egen tilhørighet, samtidig som det skal fremme dialog i en felles kultur».²⁵ Slik blir fagets dialogperspektiv søkt ivaretatt. Samtidig heter det eksplisitt at faget skal «ivareta den enkelte elevs identitet ut fra egen tilhørighet».²⁶ KRL-fagets religionspedagogiske profil innebærer dermed at det i tillegg til å være det som kan betegnes som et rent kunnskapsfag, for eksempel naturfag eller matematikk, inneholder KRL også en religiøst-formativ identitetskomponent.

Det at KRL-faget hadde en slik religiøst-formativ identitetskomponent er interessant i forbindelse med diskusjonen rundt multikulturalismen. Insisteringen på at faget også skulle ivareta den enkeltes religiøse identitetsformasjon åpner nemlig prinsipielt opp for multikulturalistisk tenkning og praksis i skolen. Dette skjer på den måten at hver enkelt elev i prinsippet og i skolens regi skal få en religions- og livssynsundervisning som er tilpasset sin egen kulturelle bakgrunn. Slik sett bryter innføringen av KRL-faget med skolens tidligere religions- og livssynsundervisning i faget kristendomskunnskap, som i sterkere grad må kunne regnes som et monokulturalistisk fag.

KRL-fagets varianter: KRL02 og KRL05

På bakgrunn av erfaringene med KRL-faget kom det en ny revidert fagplan gjeldende fra første august 2002. Denne ble trykt i *KRL-boka*.²⁷ Fagets navn var nå endret til kristendoms-, religions- og livssynskunnskap, for klarere å tilkjenne den pedagogisk likeverdige behandlingen av de ulike delene av faget. Akronymet KRL kunne dermed beholdes. Læreplanen fikk en ny og noe enklere struktur enn den forrige KRL-planen. I tillegg ble den kristendomsfaglige delen redusert fra 60 % til 55 %, samtidig med at det ble foretatt en reduksjon i antall delemner som elevene skulle gjennom i løpet av det 10-årige grunnskoleløpet.²⁸ En annen viktig justering av faget lå i muligheten for lokale tilpasning-

23. L97 (1996) 89.

24. L97 (1996) 89.

25. L97 (1996) 90.

26. L97 (1996) 89–90.

27. *KRL-boka* (2002).

28. *KRL-boka* (2002). Innst. S. Nr. 240 (2000–2001).

ger av lærestoffet basert på foreldreretten, som nå gjorde det mulig i større grad enn i KRL97 å tilpasse det faglige innholdet til lokale forhold.

KRL blir til RLE

Innføringen av Kunnskapsløftet (LK06) medførte ikke umiddelbart endringer i religions- og livssynsfaget. Skolen hadde fått en revidert læreplan for KRL i 2005, og denne ble beholdt i LK06. Det var først etter at Norge ble dømt i Den europeiske menneskerettsdomstolen 29. juni 2007 at religions- og livssynsfaget ble endret.²⁹ Det nye religions- og livssynsfaget fikk navnet *religion, livssyn og etikk*, RLE, og ble gjort gjeldende fra og med 1. august 2008. Sett fra et religionspedagogisk ståsted er det særlig én ting som ble borte i overgangen fra KRL til RLE. Dette gjelder den religiøst-formative identitetskomponenten som var en sentral del av KRL-faget. Dette fremgår blant annet av at målformuleringen «Bruk av tilpasset opplæring er nødvendig for å komme elevenes religiøse og livssynsmessige bakgrunn i møte» ble tatt bort i overgangen fra siste utgave av KRL-faget, og glimrer med sitt fravær i læreplanen for RLE.³⁰ Dette fremgår også av at det i læreplanen for RLE går ut fra at det er mulig å presentere verdensreligioner og livssyn på en «objektiv, kritisk og pluralistisk måte». I pedagogiske termer kan vi ut fra dette sitatet fastslå at det har skjedd en innsnevring av kunnskapsbegrepet i faget, fra et vidtfavnende kunnskapsbegrep som også inneholdt det dannesperspektivet som lå implisitt i KRL-fagets religiøst-formative identitetskomponent, til at faget er blitt omdannet til et i snevrere forstand instrumentelt, kunnskapsformidlende fag.³¹ I tillegg vil denne forandringen i noen tilfeller kunne oppleves som en trussel mot elevenes religiøst-formative identitetsutvikling, noe som igjen i større grad enn tidligere vil kunne åpne for fritaksbehov. Riktignok står det i læreplanen for RLE at «både individuelle og lokale hensyn bør ivaretas», men dette kan ikke sies å være en fullgod erstatning for KRL-fagets insistering på at det er viktig å «ivareta den enkelte elevs identitet ut fra egen tilhørighet».³² Slik sett ligger det en implisitt svekkelse av foreldreretten i og med overgangen fra KRL til RLE.

29. Jf. Hodne, 2007: 78–82.

30. Sammenlign LK06 (2006) 71 (Læreplan for KRL) med tilsvarende målformulering i læreplan for RLE (http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Grunnskole_og_gjennomgaende/lareplan_religion_livssyn_etikk.rtf). (20.2.2010)

31. Jf. http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Grunnskole_og_gjennomgaende/lareplan_religion_livssyn_etikk.rtf (20.2.2010)

32. L97: 89–90. Jf. Hodne, 2007.

Bostadutvalget

Sentralt i den nye læreplanens generelle del fra 1993 stod anknytningen til den kristne og humanistiske kulturarven og til de demokratiske ideer, som det altså var meningen den norske skolen skulle stå for i møte med det relativt ferske multikulturelle mangfoldet i skolen. I L97 heter det at den kristne og humanistiske tradisjon gir «umistelige verdier både til å orientere livsførselen og til å ordne samfunnet etter. De fremmer uegennyttig og skapende innsats og de tilskynder rettskaffen og høvisk handling».³³ I formålsparagrafen av 1997 ble første ledd likevel beholdt uendret. Først forsommeren 2006 nedsatte regjeringen et utvalg ledet av Inga Bostad, som fikk i mandat å innhente et bredt utvalg av aktuelle synspunkter på formålet med opplæringen i skole og barnehage. På dette tidspunktet ble Norge styrt av den såkalt rødgrønne regjeringen, en koalisjonsregjering bestående av Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet. Utvalget var relativt bredt sammensatt, og både muslimske miljøer og Human-Etisk Forbund var representert. Bostad-utvalget leverte sin innstilling basert på konsensus til Kunnskapsdepartementet ett år senere.³⁴ Følgende forslag til ny formålsparagraf for skolen ble fremlagt enstemmig av Bostad-utvalget sommeren 2007. Jeg refererer første ledd:

Opplæringa i skole og lærebedrift skal opne dører mot verda og framtida og gi elevane historisk og kulturell innsikt. Ho skal byggje på respekt for menneskeverdet, på åndsfridom, nestekjærleik, likeverd og solidaritet, slik desse grunnleggjande verdiane kjem til uttrykk i kristen og humanistisk tradisjon, i ulike religionar og livssyn, og slik dei er forankra i menneskerettane. Opplæringa skal fremje demokrati, likestilling og vitenskapleg tenkjemåte.

I høringsrunden ble Bostad-utvalgets forslag støttet av flertallet av høringsinstansene, mange påpekte det positive ved at det knyttet an til menneskerettighetene i forslaget, og gav uttrykk for at formålsbestemmelsens forankring i menneskerettighetstenkningen vil være inkluderende, samlende og tilpasset dagens samfunn.³⁵ Kristendommens særstilling er borte ved at kristendommen nå er nevnt som én trostradisjon på linje med humanisme, menneskerettigheter og andre religioner. Bostadutvalgets forslag stadfester likevel at det finnes universelle verdier, og at disse kan komme til uttrykk både i kristendommen og andre religioner og livssyn, underforstått på lik linje.

33. L97: 17. Jf. Myhre, 1998: 278.

34. Jf. NOU 2007: 6.

35. Jf. Verdenserklæringen om menneskerettighetene av 1948.

Ny formålsparagraf fra 2009

Forskjellen på den formuleringen som ble enstemmig vedtatt av Stortinget i desember 2008, og Bostad-utvalgets forslag er i praksis liten. Den viktigste forskjellen består i at formuleringen «grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon» er blitt flyttet frem i den vedtatte paragrafen, og at det kristne kjernebegrepet «tilgjeving» er blitt lagt til listen over konkretiseringer av verdiene som skal gjelde. Dette innebærer en viss styrkelse av kontinuiteten i forhold til den gamle formålsparagrafens formuleringer. I opplæringsloven § 1–1 Formålet med opplæringa, heter det nå i formålsparagrafens annet ledd, gjeldende fra 1. januar 2009:³⁶

Opplæringa skal bygge på grunnleggjande verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdier som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

Et nærliggende spørsmål å stille i forlengelse av gjennomgangen ovenfor er hvorvidt det har skjedd et brudd med tidligere utgaver av skolens verdiforankring i og med innføringen av ny formålsparagraf om skolen nå eventuelt har fått en sekularistisk verdiforankring, eller om kontinuiteten i forhold til tidligere tiders kristne verdiforankring fortsatt er dominerende.

Opplæringslovens formuleringer kan naturlig nok forstås på forskjellige måter. Loven kan for det første leses som en liste over verdier som er forankret i sideordnede religions- og livssynstradisjoner, slik Helje Kringlebotn Sødal har tatt til orde for.³⁷ Ut fra en slik lesning vil de verdiene som skal gjelde i skolen i henhold til den nye formålsparagrafen, være de verdiene som er felles for de nevnte religions- og livssynstradisjonene, som et slags verdimesig «minste felles multiplum». Siden det er krevende å finne frem til et slikt minste felles multiplum på bakgrunn av de ulike religionene og livssynstradisjonene, vil det kanskje være nærliggende å forstå menneskerettighetene som uttrykk for dette, noe som i praksis kan føre til at disse forstås som overordnet de andre religions- og livssynstradisjonene. Enklere sagt: Formålsparagrafen gjeldende fra 2009 sier at skolen skal bygge på de verdiene som er felles for de nevnte religions- og livssynstradisjonene, så lenge disse er i tråd med menneskerettighetene. En slik lesning innebærer at det har skjedd en overgang fra en kristen forankring for skolens virksomhet til en form for sekularistisk verdiforankring.

36. Innst. O. nr. 22 (2008–2009). Besl. O. nr 42 (2008–2009). Jf. Hovdelien, 2012: 87–98.

37. Sødal (red.), 2009: 19.

Alternativt kan det vektlegges at formuleringen «grunnleggjande verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon» står først i den nye formålsparagrafens ordlyd, slik Human-Etisk Forbunds Kristin Mile har gjort. Hun argumenterer for at denne rekkefølgen viser at kristendommen fortsatt anses som viktigere enn de tradisjonene som betegnes som «ulike religionar og livssyn» og menneskerettighetene. Etter hennes oppfatning innebar forlikforslaget som ble vedtatt av Stortinget, at det viktigste punktet fra Bostad-utvalgets rapport ble snudd opp ned på det aller vesentligste punktet, nemlig at man skal bygge på et sett nevnte verdier som vi kan samles om. Hun kommenterer dette slik:³⁸

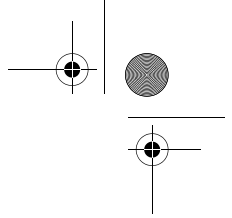
Grunnsteinen i vårt forslag er at man skal bygge på et sett nevnte verdier som vi kan samles om, og så nevne en del retninger der disse verdiene kommer til uttrykk, blant annet kristendommen. Dagens forlik starter i den helt andre enden. Nå sier man først at man skal bygge på «grunnleggjande verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon», og så nevnes noen andre ting som også har disse verdiene. Dette er å snu opp-ned på hele den samlende, likeverdistankegangen vi la til grunn.

Miles tolkning innebærer at kontinuiteten med skolens forrige utgave av formålsparagrafen og tidligere tiders formuleringer vektlegges, og det på en slik måte at den nye formålsparagrafen ikke vil kunne virke samlende for skolen på tvers av religiøs og livssynsmessig tilhørighet.

De to fortolkningene representerer to helt ulike måter å forstå skolens nye formålsparagraf på. Etter min mening er den lesemåten som vektlegger bruddet med tidligere formålsparagrafer, mest saksvarende. Dette kan begrunnes ut fra hvordan den lange og innfløkte formuleringen om verdiforankring er bygd opp. Det at kristne og humanistiske verdier nevnes først, tilsier en kontinuitet med tidligere verdiforankring, men da snarere til skolens faktiske verdiforankring og tradisjonen for å forstå den gamle formålsparagrafens «gje ei kristen og moralsk oppseding» som «innføring i kristne og humanistiske verdier». Etter min mening vil det være vanskelig å argumentere for at den nye formålsparagrafen legitimerer kristen oppdragelse i tradisjonell forstand i skolen, basert på at kristendommen nevnes først av en rekke religions- og livssynstradisjoner i lovverket. Den nye formålsparagrafen innebærer dermed snarere at det skjer en formalisering av en mer pluralistisk verdiforankring, ved at en rekke trostradisjoner tas inn i lovverket ut fra en tanke om at det finnes fellesverdier som det er mulig å samles om på tvers av egen religiøs og livssynsmessig tilhørighet.

Samtidig er det lite som tyder på at skiftet av formålsparagraf i praksis vil føre til store endringer når det gjelder verdiformidlingen i skolen, i hvert fall på

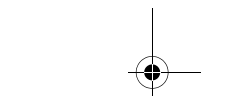
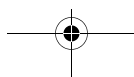
38. Intervju med Mile på http://www.fritanke.no/NYHETER/2008/-_Ikke_lenger_en_samlende_paragraf/



KUNNSKAP TIL HVA?

kort sikt. Den gamle kristne formålsparagrafen var heller ikke en formålsbestemmelse som la opp til kristen forkynnelse og tradisjonell kristen oppdragelse. Det var lagt føringer for at tilknytningen til kristendommen også i den gamle formålsparagrafen skulle forstås som en innføring i kristne og humanistiske verdier, begrunnet ut fra at dette tradisjonelt sett har vært en kulturell og verdimessig overbygning som storparten av den norske befolkningen har kunnet stille seg bak. En slik forståelse var i tråd med den rådende lesningen av skolens gamle formålsparagraf, der formuleringen «gi elevane ei kristen og moralsk oppseding» i henhold til retningslinjene nedfelt allerede i mønsterplanen av 1987, skulle leses som «innføring i kristne og humanistiske verdier».

Hensikten bak skolens nye verdiforankring er å forsøke å etablere en form for verdimessig paraply som ulike kulturelle grupper i Norge kan finne sammen under. Dette er nødvendig for at den menneskerettighetsforankrede foreldreretten skal kunne bli ivaretatt. Men da er det avgjørende at forestillingen om nøytralitet i kulturelle og religiøse spørsmål oppgis. En slik forestilling er uakseptabel både ut fra barnekonvensjonen og menneskerettighetene, siden dette vil favorisere en partikulær dominerende sekulær livssynstradisjon. Da vil skolens nye verdiforankring måtte forstås dit hen at det gis rom for både sekulær og religiøs forankret kulturformidling i fremtidens multikulturelle skole. Selv om kristendommen fortsatt nevnes i den nye formålsparagrafen for skolen, riktignok sammen med den humanistiske arven og andre religioner og livssyn, er dette i praksis en sekularisert formålsparagraf, i den forstand at menneskerettighetene er blitt den sentrale delen av skolens verdiforankring.

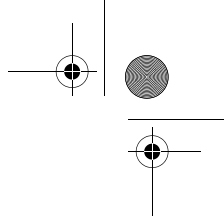


Litteratur

- Bangstad, S., Leirvik, O., & Plesner, I. T. (red.). (2012). *Sekularisme – med norske briller*. Oslo: Unipub.
- Berger, P. L. (1990 [1967]). *The Sacred Canopy. Elements of a Sociological Theory of Religion*. New York: Anchor Books.
- Berger, P. L. (Red.) (1999). *The Desecularization of the World. Resurgent Religion and World Politics*. Grand Rapids: William B. Eerdmans Publishing Co.
- Besl. O. nr. 42 (2008–2009). <http://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Vedtak/Beslutninger/Odelstinget/2008–2009/beso-200809–042/>.
- Bruce, S. (2002). *God is Dead: Secularization in the West* (Religion and Spirituality in the Modern World). Oxford: Blackwell Publishing.
- Familie- og kulturkomiteen. (2009). *Innstilling fra familie- og kulturkomiteen om lov om endringer i opplæringsloven*. (Innst. O. nr. 22, 2008–2009). Hentet fra <http://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Odelstinget/2008–2009/inno-200809–022/>.
- Hodne, H. (2007) KRL-faget etter Den europeiske menneskerettsdomstolens dom, *Bedre skole* (4), 78–82.
- Holter, Å. (1989). 1850–1890. Det store spranget- fra menighetskole til borgerskole. I: B. Haraldsø (red.), *Kirke – skole – stat 1739–1989* (s. 44–72). Oslo: IKO-forlaget.
- Hovdelien, O. (2012). En sekularistisk skole i et multikulturelt samfunn. I: S. Bangstad, O. Leirvik & I. T. Plesner (red.), *Sekularisme – med norske briller* (s. 87–98). Oslo: Unipub.
- Intervju med Kristin Mile: http://www.fritanke.no/NYHETER/200_Ikke_lenger_en_samlende_paragraf (12.8.2010)
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen* (M74) Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen* (M87). Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Om revisjon av Mønsterplanen for grunnskolen*. (St. meld. nr. 15, 1986–87). Oslo: Departementet.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1989). *Mer kunnskap til flere*. (St. meld. nr. 43, 1988–89). Oslo: Departementet.
- Kirke og undervisningskomiteen. (1987). *Innstilling fra kirke- og undervisningskomiteen om Mønsterplan for grunnskolen*. (Innst. S. nr. 98, 1986–87). Oslo.

KUNNSKAP TIL HVA?

- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1993). *...vi smaa, en Alen lange; Om 6-åringer i skolen konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold.* (St. meld. nr. 40, 1992–93). Oslo: Departementet.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1995). *Om revisjon av Mønsterplanen for grunnskolen.* (St. meld. nr. 15, 1986–87) Oslo: Departementet.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)* Oslo: Aschehoug.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1995). *Identitet og dialog. Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning.* (NOU 1995: 9). Oslo: Departementet.
- Kirke-, utdanning- og forskningsdepartementet. (2001). *Evaluering av faget Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering.* (St. meld. nr. 32, 2000–2001). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverk for Kunnskapsløftet (LK06).* Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplan for religion, livssyn og etikk.* Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=136006>.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Formål for framtida. Formål for barnehagen og opplæringen.* (NOU 2007:9). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/1984848/PDFS/NOU200720070006000DDDPDFS.pdf>.
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet. (1939). *Normalplan for byfolkeskolen.* Oslo: Aschehoug.
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet. (1954 [1939]). *Normalplan for landsfolkeskolen.* Oslo: Aschehoug.
- Myhre, R. (1998). *Den norske skoles utvikling* (8. utg.). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Oftestad, B. T. (1989). 1890–1940 Kirkens møte med skolen i en moderne tid. I: B. Haraldsø (red.), *Kirke – skole – stat 1739–1989* (s.73–104). Oslo: IKO-forlaget.
- Oftestad, B. T. (1998). *Den norske statsreligionen fra øvrighetskirke til demokratisk statskirke.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Opplæringsloven. (2008). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova).* Hentet fra <http://www.lovdatabank.no/all/nl-19980717-061.html>.
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger.* Oslo: Pax forlag.
- Sødal, H. K. (red.) *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring* (4. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Taylor, C. (2007). *A Secular Age.* Cambridge, Massachusetts; London: The Belknap Press of Harvard University Press.



«... IKKE EN ARENA FOR FORKYNNESE»

Telhaug, A. O. & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forlag.
Verdenserklæringen om menneskerettighetene av 1948. Hentet fra <http://www.un.org/en/documents/udhr/>.

