

Eirin Zimmermann

## Identitet, dialog og kunnskap

Religionsfaget som et viktig fellesfag i samtidens  
flerkulturelle Norge

Masteroppgave i Religionsvitenskap

Veileder: Asbjørn Dyrendal

Mai 2021



Eirin Zimmermann

## **Identitet, dialog og kunnskap**

Religionsfaget som et viktig fellesfag i samtidens  
flerkulturelle Norge

Masteroppgave i Religionsvitenskap  
Veileder: Asbjørn Dyrendal  
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Det humanistiske fakultet  
Institutt for filosofi og religionsvitenskap



## Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært en langvarig prosess, med mye usikkerhet. Spesielt med hensyn til koronasituasjonen som har preget både studiehverdagen og motivasjonen mye. Likevel har disse studieårene vært svært spennende og interessante, og en opplevelse jeg ikke ville byttet mot noe.

Min interesse for i religionsfaget i grunnskolen og religion generelt, har i stor grad blitt preget av alle de fantastiske religionslærerne jeg har hatt opp gjennom årene. Jeg kan spesielt nevne min religionslærer i ungdomsskolen Emmy Aarre, som inspirerte meg til å bli veldig glad i faget.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Asbjørn Dyrendal, som alltid har vært til stor hjelp, med rask gjennomlesning og gode konstruktive tilbakemeldinger. Jeg vil samtidig takke mine medstudenter, for alle de gode diskusjonene vi har hatt på seminarene. Til slutt vil jeg gi en stor takk til min familie for all støtten jeg har fått gjennom denne perioden. Spesielt vil jeg rette en takk til min mor for all korrekturlesing gjennom studieårene.

## Sammendrag

Denne masteroppgaven er en undersøkelse av religionsfaget i den norske grunnskolen fra etableringen på 1990-tallet til 2015. Oppgaven fokuserer på hvordan faget har blitt presentert som et viktig fellesfag i samtidens flerkulturelle Norge. Studien er basert på offentlige dokumenter, blant annet læreplaner, Norges offentlige utredninger (NOUer) og stortingsmeldinger, som fremviser de politiske ideene bak faget.

Oppgaven fokuserer på religionsfagets tre sentrale målsettinger: Identitet, dialog og kunnskap. I analysen av fagets syn på identitet kommer utredningen *Identitet og dialog* spesielt frem, ved at utredningen argumenterer for at eksistensen av religionsfaget som et verdifag er spesielt viktig i samtiden. Utredningen fremviser at samtiden er preget av nye verditradisjoner, som negativt påvirker elevenes identitetsdannelsesprosess. Religionsfaget som et verdifag basert på religionene og livssynenes tradisjonelle verdier er dermed viktig for å gi elevene trygge rammer for identitetsdannelsesprosessen.

Fagets fremhevelse av dialog, kommer frem i fokuset på kulturmøter mellom de tradisjonene som faget fremhever som "våre" tradisjoner og "de andre" tradisjonene som er representert av landets nye religionsmangfold. Det er tydelig at faget har et tosidig mål. Et mål om å fremheve og videreføre den norske kulturarven som er representert av "våre" tradisjoner, samt et mål om å inkludere "de andre" tradisjonene innenfor forståelsen av fellesskapskulturen. "Våre" tradisjoner er representert ved kristendommen, humanismen og de samiske tradisjonene. "De andre" tradisjonene er representert ved de andre verdensreligionene og andre religiøse bevegelser.

Fagets kunnskapsdimensjon er koblet til fagets rolle som et ordinært skolefag, uten det gamle kristendomsfagets forkynnende element. Oppgaven ser på kunnskapsdimensjonen, ved å se på målet om å øke elevenes kulturelle kompetanse. Religionsfaget er skolens unike kulturfag som fokuserer på å gi elevene kunnskap om flere forskjellige kulturelle tradisjoner, som er viktig for å forstå kulturmangfoldet både i Norge og verden over. Oppgaven ser på hvilken kulturell kunnskap som er fremhevet i faget, og ser spesielt på skrift- og fortellingstradisjonene, historie og estetikk. Her er det tydelig at det er den kulturelle kunnskapen som er mest relevant innenfor den norske konteksten som er vektlagt. Likevel fremvises også mangfold, og det er noe tegn som tyder på at mangfoldet har fått en større plass i faget.

Oppgaven fremhever gjennomgående at fagets som et politisk nasjonsbyggende prosjekt er viktig for religionsfagets målsettinger og innhold. Faget fremhever en spesiell forståelse av rikskulturen som vektlegger Norges kulturelle arv. Samtidig er faget viktig for det politiske prosjektet om å representere større deler av det flerkulturelle samfunnet og skape en ny forståelse for samtidens norske felleskultur.

## Abstract

This Master thesis is a study of religious education in Norwegian primary education from the establishment in the 1990s to 2015. It focuses on how the subject has been presented as an important common core subject in today's multicultural Norway. The study is based on public documents, like curriculums, Official Norwegian Reports (NOUs) and Reports to the Storting, that show the political ideas behind the subject.

The thesis focuses on the subject's three main goals: Identity, dialogue and knowledge. In the analysis of the subjects view on identity, the report *Identity and dialogue* is especially relevant. The report argues that the existence of religious education as a value subject is especially important in present day. The report shows that the present day is affected by new value traditions, that negatively affect the process of forming the students` identity. Religious education as a value subject based on the traditional values found in religions and life stances are therefore important in order to provide the students with a safe environment in order to form their identities.

The subject's emphasis on dialogue is clear by the focus on culture meetings between what the subjects has named "our" and "the other" traditions. Traditions that are represented in the nation's new religious diversity. The subject has a dualistic goal. A goal of accentuating and carrying on the Norwegian cultural heritage that is represented in "our" traditions. And a goal of including "the other" traditions in the understanding of a bigger community culture. "Our" traditions are represented by Christianity, humanism and the Sami traditions. "The other" traditions are represented by the other world religions and other religious movements.

The subject's knowledge dimension is connected to its role as an ordinary school subject, without the old Christianity subject's evangelizing element. This thesis looks at the knowledge dimension by looking at the goal of increasing the students` cultural literacy. The subject of religion is the school's unique cultural subject that focuses on giving the students` knowledge about several different cultural traditions, that are important for understanding the cultural diversity in both Norway and the whole world. The thesis looks at what kind of cultural knowledge is emphasized, and looks especially at text- and story traditions, history and aesthetics. Here it is clear that cultural knowledge that are most relevant withing the Norwegian context is emphasised. Still there is some attention to diversity, and some signs that point to an increasing focus on this diversity.

The thesis shows that the subject as a nation building project is important for the subject's goals and content. The subject highlights a special understanding of the common culture that emphasizes Norway's cultural heritage. At the same time is the subject important for the political project of representing a bigger part of the multicultural society and creating a new understanding of today's Norwegian society.

## **Forkortelser**

### **Organisasjoner, departementer og lignende**

EMD: Den europeiske menneskerettsdomstolen

HEF: Human-Etisk Forbund

KD: Kunnskapsdepartementet

KUF: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet

KUF-komiteen: Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen

KUD: Kirke- og undervisningsdepartementet

SSB: Statistisk sentralbyrå

STL: Samarbeidsrådet for tros- og livssynssamfunn

UFD: Utdannings- og forskningsdepartementet

Udir: Utdanningsdirektoratet

### **Religionsfagets navn**

KRL: Kristendomskunnskap med religion- og livssynsorientering (1997-2002)

Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (2002-2008)

RLE: Religion, livssyn og etikk (2008-2015)

KRLE: Kristendom, religion, livssyn og etikk (2015-)



# Innhold

Forord .....	i
Sammendrag .....	ii
Abstract .....	iii
Forkortelser .....	iv
1 Innledning .....	1
1.1 Problemstilling og avgrensning.....	1
1.2 Forskningsoversikt .....	3
1.3 Material og metode.....	4
1.4 Disposisjon.....	6
2 Historisk og samfunnsmessig kontekst .....	8
2.1 Det norske samfunnet, religion og kultur.....	8
2.2 Skolens historie og system .....	11
2.3 Religionsundervisning i grunnskolen .....	14
2.3.1 Kristendomsfaget og alternative tilbud.....	14
2.3.2 Religionsfaget .....	16
3 Religionsfaget som et identitets- og verdifag .....	18
3.1 <i>Identitet og dialog</i> s kritikk av senmoderniteten .....	18
3.1.1 Senmodernitetens konkurrerende verditradisjoner .....	19
3.1.2 Identitetsforvirring .....	20
3.2 Skolen som motkultur.....	21
3.3 Etablering av religiøse identiteter?.....	23
3.4 Et kristent verdifag og dannelsen av kristne identiteter? .....	24
3.5 Identitet og verdiformidling i læreplanene .....	26
3.6 Oppsummering .....	27
4 Et fag for nasjonal kultur og kulturelt fellesskap .....	28
4.1 Kulturforståelse i grunnskolen.....	28
4.2 Nasjonal identitet og tradisjon .....	30
4.3 "Våre" norske tradisjoner .....	31
4.3.1 Kristendommen .....	31
4.3.2 Humanismen .....	33
4.3.3 Samiske tradisjoner .....	34
4.4 "De andres" tradisjoner.....	35
4.4.1 Jødedommen.....	38
4.4.2 Islam .....	39
4.4.3 Buddhismen.....	40
4.4.4 Hinduismen.....	41

4.4.5 De andre “andre religionene” .....	42
4.5 Avsluttende diskusjon .....	45
5 Fagets kunnskapsdimensjon - kulturell kompetanse .....	47
5.1 Kulturell kompetanse .....	47
5.2 Kulturell kompetanse som et mål for skolegangen .....	49
5.3 Religionsfaget som et sentralt fag for kulturell kompetanse .....	51
5.3.1 Religion som essensiell kulturell kunnskap .....	51
5.3.2 Religionsfagets unike posisjon .....	52
5.4 Kulturell kunnskap i faget .....	54
5.4.1 Fortellings- og skriftradisjon .....	54
5.4.2 Historie .....	56
5.4.3 Estetikk .....	57
5.5 Diskusjon .....	59
6 Avsluttende diskusjon .....	61
6.1 Fagets sentrale målsettinger .....	61
6.2 Kultur som fagets sentrale element .....	62
6.3 Et samlende fellesfag .....	64
6.3.1 Et samlende fellesfag for å etablere flerkulturell forståelse? .....	64
6.3.2 Et samlende fellesfag på majoritetens premisser? .....	65
6.4 Fagets utvikling .....	66
6.4.1 Fra et utvidet kristendomsfag til et religionsfag med kristendommen i sentrum? .....	67
6.5 Avsluttende refleksjoner .....	68
Litteraturliste .....	69

# 1 Innledning

Gjennom store deler av norsk historie har norsk kultur vært sterkt koblet til kristendommen. Det samme kan sies om grunnskolen. Helt fra etableringen av den obligatoriske grunnskolen i 1739 har skolen hatt et sentralt mål om å opplære av elevene inn i den kristne tro og til å fungere i et kristent samfunn. Skolens kristendomsfag har derfor vært en sentral del av grunnskolen i flere hundre år. Samfunnet har gjennom denne tiden endret seg mye, og i møte med større samfunnsendringer har kristendommen mistet noe av sitt grep på grunnskolen og samfunnet generelt, blant annet gjennom sekularisering, men også i møte med det moderne flerkulturelt samfunn som har utfordret det norske samfunnets homogenitetsnorm.

Eksistensen av kristendomsfaget ble i økende grad slik sett som problematisk på to grunnlag: Kristendomsfaget var skolens sentrale verdi- og kulturfag, men røttene og at det fremdeles til dels var knyttet til kristen trosopplæring var problematisk innenfor et sekulært samfunn. Samtidig var kristendomsfaget separerte ut en voksende del av befolkningen, ved fremveksten av både andre trossamfunn og de som ikke aksepterte kristendomsfagets trosopplæringsgrunnlag. Ordningen med alternativ livssynsundervisning ble etablert for å løse dette problemet, både innenfor grunnskolen og innenfor egne trossamfunn. Likevel vokste frykten for at denne delte ordningen skulle signalisere en segregering i samfunnet, som kunne skape eller øke konflikt mellom ulike grupper.

Løsningen ble etableringen av et religionsfag som skulle være obligatorisk og felles for alle. Faget som ble foreslått var et utvidet kristendomsfag, der kristendommen skulle få stor plass for å formidle og videreføre den kristne kulturarven. Faget skulle også inkludere de andre religionene og fungere som en møteplass for de forskjellige gruppene i samfunnet. Faget hadde altså i stor grad mål som ble fremhevet av utredningen i *Identitet og dialog* (NOU 1995:9). Faget skulle fungere som et verdifag, som ble ansett som viktig for identitetsdannelsen i den moderne verden. Det skulle også fungere som et fag som skulle møte den nye flerkulturelle realiteten, gjennom å inkludere mangfoldet innenfor felleskulturen. Spesielt i den senere tiden har religionsfagets målsetting om å være et ordinært kunnskapsfag, på lik linje med de andre fagene blitt fremhevet.

## 1.1 Problemstilling og avgrensning

I denne oppgaven vil jeg se på religionsfaget, som ble etablert på 90-tallet som et nytt obligatorisk fellesfag i grunnskolen. Det sentrale temaet for denne oppgaven er religionsfaget som grunnskolens enhetsideologiske prosjekt i møte med det flerkulturelle samfunnet. Oppgavens sentrale problemstilling er dermed: *Hvordan har religionsfaget blitt fremhevet som et viktig fellesfag i samtidens flerkulturelle Norge?* Innunder denne problemstillingen er det relevant å se på de sentrale målsettingene for faget. Jeg vil også se på hvordan faget har endret seg siden innføringen, men det vil foreligge en naturlig hovedvekt på fagets innføring.

Oppgaven handler om grunnskolens religionsfag. Den videregående skole har også et religionsfag, men siden dette foreløpig er et ettårig fellesfag innenfor de studieforberedende utdanningsprogrammene, er det relativt få som har dette faget. Grunnskolens religionsfag har hatt en lang tradisjon som en viktig del av grunnskolen, gjennom det vi kjenner som kristendomskunnskap. Grunnskolens fag har altså hatt en sterkere religiøs og forkynnende betydning. Siden grunnskolen har en større rolle i oppdragelsen, og på grunn av at faget er et fellesfag, er grunnskolens religionsfag sett på som viktigere og har fått mer oppmerksomhet. Derfor har jeg valgt å fokusere på religionsfaget som fag kun i grunnskolen.

Jeg har valgt å begrense dette ytterligere til den offentlige grunnskolen, og dermed er ikke privatskoleordningen tatt hensyn til. Dette er for å gjøre fokuset så skarpt som mulig. Dermed tar jeg ikke hensyn til den tilretteleggingen som friskolene kan få tilgang til, samtidig som at jeg fokuserer på staten som sentral aktør. Norge er også et land som har et relativt lite antall privatskoler, og tall fra 2019 viser at det er bare 27 027 elever som er innenfor privatskolesystemet. Resten, ca. 600 000 får undervisning innenfor den offentlige skoleordningen (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2020). Det er også bare mulighet til å få en viss tilpasning av læreplanen, og disse friskolene må likevel ta stilling til den offentlige gitte læreplanen, men religionsfaget eksisterer under visse spesielle forhold (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2019). Den offentlige skolen er dermed mest relevant for den større befolkningen, og læreplanen for skolen og religionsfaget spesielt er det som er mest påvirket av den offentlige politiske diskusjon om en nasjonal kulturell enhet.

Når det gjelder avgrensingen rundt læreplanene har jeg valgt å begrense mer. Enkeltfagenes læreplaner finnes i to versjoner, en norsk og en samisk. Bakgrunnen for dette er at begge skal representeres som nasjonale kulturer i den offentlige grunnskolen. Den samiske versjonen er imidlertid begrenset til samiske distrikter, og dermed omfatter dette en liten del av befolkningen. Jeg vil derfor i hovedsak se bort fra disse versjonene av læreplanen. Men jeg vil likevel ta hensyn til læreplanenes eksistens, av hensyn til at disse læreplanene finnes innenfor skoler innenfor States eierskap, og eksisterer derfor innenfor en større politisk enighet om grunnskolens innhold. Selve innholdet i religionsfaget i den samiske versjonen har noen sentrale forskjeller fra den nasjonale læreplanen, som jeg hovedsakelig vil se bort fra, men likevel trekke dette inn i samsvar med læreplanenes fokus på samisk religion og kultur.

Fokuset på religionsfaget krever også en viss avgrensning i tid. Den naturlige begynnelsen er etableringen av religionsfaget som et fellesfag, i kontrast til det tidligere kristendomsfaget. Innføringen av dette faget skjedde i 1997, men siden jeg vil inkludere forarbeidet og tankene bak faget, vil jeg trekke det tilbake til 1993, med etableringen av den generelle delen av læreplanen. Jeg vil også bruke den generelle delen til å begrense tidsperioden fremover i tid, og sette en grense ved innføringen av den nye overordnede delen i 2020. Jeg vil derfor fokusere på det jeg vil referere til som religionsfaget, som har eksistert under flere navn gjennom denne perioden. Dermed vil jeg hovedsakelig se bort fra de tidligere fagene, kristendomskunnskap og livssynskunnskap, men se på dem innenfor konteksten som religionsfagets forgjengere.

## 1.2 Forskningsoversikt

Det finnes et bredt forskningsfelt rundt grunnskolens religionsfag. Dette på grunn av at de forskjellige elementene har vært av interesse for ulike fagfelt. Det finnes altså forskningsprosjekt fra blant annet religionsvitenskapen, statsvitenskapen, pedagogikk og diverse andre fagfelt. Jeg har imidlertid ikke funnet noen prosjekter med akkurat det samme fokus som jeg har valgt i denne oppgaven. Jeg vil likevel fremvise noen tidligere forskningsprosjekter, for å vise hva som finnes av forskning og hvilke interessefelt som kommer frem.

En sentral person som har bidratt med flere utgivelser om religionsfaget er Peder Gravem. En av hans bøker *KRL – et fag for alle?: KRL-faget som svar på utfordringer i en flerkulturell enhets-skole* fra 2004 har vært spesielt innflytelsesrik. Boken ser på introduksjonen av religionsfaget i henhold til myndighetenes bestemmelser rundt faget (Gravem, 2004). Hans fokus ligger på religionsfagets målsetting om integrerende sosialisering, koblet til enhetsskolen. I boken fremviser han overgangen til KRL, og fremhever fagets målsetting om å utvikle flerkulturell kompetanse gjennom kunnskap om de forskjellige religionene og livssynene, for dermed å skape en felles referanseramme slik at elevene får hjelp til å bli sosialisert inn i et flerkulturelt felleskap som gir en allsidig dannelse. Gravem fremhever altså fagets funksjon som samlende under et felles grunnlag, der faget har mulighet til å formidle den sammensatte felleskulturen som elevene trenger i samtiden.

En som har bygget på Gravems ideer rundt faget, er Erling Birkedal. Han har tatt i bruk Gravems ideer om integrerende sosialisering som religionsfagets mål, og sett på dette i sammenheng med innføringen av ny læreplan i 2008 i sin artikkel *KRL – et fag for fremtiden?: Integrerende sosialisering som pedagogisk mål for skolens religionsundervisning* (Birkedal, 2008). Deler av denne artikkelen ser på situasjonen i 2008, og fokuset ligger i hovedsak på endringen i formålsparagrafen og dens tidligere nære kobling til religionsfaget, samt mulighet for fritak.

En annen som har hatt flere forskningsbidrag om religionsfaget, er Olav Hovdelien. Han har skrevet artikler om religionsfaget i henhold til det gamle kristendomsfaget og skolehistorien. Gjennom artikkelen *Fra kristen trosopplæring til pluralistisk religionsundervisning: Den religionspedagogiske utviklingen i norsk skole* (Hovdelien, 2003) har han sett på den gradvise overgangen fra kristen trosopplæring til et sekulært skolefag innenfor det pluralistiske samfunnet. Han har også bidratt i en større samling av forskning på religionsfaget i boka *Kunnskap til hva?: om religion i skolen* av Bente Afset, Kristin Hatlebekke, Kristin og Hildegunn Valen Kleive (Afset, Hatlebekke & Kleive, 2013). Dette var en bok som samlet ulike studier, blant annet om religionsfagets nøytralitetskrav, religionsfaget som dannelsesprosjekt, og som et dialogfag.

Det har også vært et visst fokus på hvordan faget har blitt opplevd av foreldre og elevene selv. Gunhild Hagesæther og Signe Sandsmarks sin artikkel *Compulsory education in religion—the Norwegian case: an empirical evaluation of RE in Norwegian schools, with a focus on human rights* undersøkte hvordan elevene og foreldrene ville at faget skulle være (Hagesæther & Sandsmark, 2006). Med et spesielt fokus på forholdet mellom målsettingen om å gi elevene et felles kulturgrunnlag i forhold til

menneskerettighetene. En annen undersøkelse med fokus på hvordan faget oppleves kan vi se i Sylvi Stenersen Hovdenak og Heid Leganger-Krogstads artikkel *Religion som fag – sett fra elevperspektiv: «RLE er egentlig et av de viktigste fagene»* (Hovdenak & Leganger-Krogstad, 2018). Denne undersøkelsen var en intervjustudie av ungdommer som fremviser at elevene som lever i en flerreligiøs kontekst peker ut religionsfaget som et særlig viktig fag.

Det er også verdt å nevne at religionsfaget har vært et fokus for flere masteroppgaver. Et eksempel på dette er Elin Lorentzens sosiologiske oppgave *Skolefag som politisk konstruksjon: En sosiologisk analyse av den politiske prosessen bak grunnskolefaget "Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering"* (Lorentzen, 2000). Her så hun på den politiske konstruksjonen av KRL faget, de sentrale diskursene og problemene. Endringene i religionsfaget har det vært flere prosjekter om. Når det gjelder masteroppgaver om dette, så er Ingrid Thyra Kasbo og Karina Bengtson Nielsens oppgave *Endring av kristendommen fra KRL til RLE: En kvalitativ studie av endring i kristendomsdelen i læreplaner, lærebøker og intervjuer med lærere og lærerutdanner* et eksempel der de så at det var en nedtoning av kristendomsdelen i lærebøkene og læreplanene i overgangen fra KRL til RLE (Kasbo & Nielsen, 2012). En annen masteroppgave om en religionsfaglig overgang er Ragnhild Haugens oppgave *Fra RLE til KRLE: Hvilke prioriteringer og hensyn ble tatt da RLE faget ble endret til KRLE i 2015, og hvordan har lærere oppfattet endringen?* (Haugen, 2017). Der hun fant at både hensyn til kulturarv og de juridiske forholdene har vært sentral i overgangen til KRLE.

### **1.3 Material og metode**

Det finnes flere metoder å og mye forskjellig materiale å trekke veksler på for å utforske denne tematikken og besvare denne problemstillingen, slik det er flere perspektiver man kan ta når man skal se på undervisning og skolen. Noen muligheter er å se på undervisningen i praksis, se på undervisningsmaterialet, og se på de politiske bestemmelsene som former faget. I denne oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i de politiske bestemmelsene. Dette er et perspektiv svært fjernt fra selve fagets realitet i praksis, men jeg vil her begrunne hvorfor jeg har tatt akkurat dette valget.

Ved for eksempel å se på selve undervisningspraksisen, kunne jeg ha tatt i bruk metoder som observasjon og intervju av lærere, elever og andre sentrale personer. Her ville resultatene være nærmere knyttet til faget i praksis, men det ville også være vanskelig å se de store linjene, siden disse metodene begrenser perspektivet. Det ville også være noe vanskelig å svare på problemstillingen, slik som jeg har formulert den. En annen metode, ville vært å se på undervisningsmateriellet, som for eksempel lærebøker. Dette ville ha fungert som en middelvei mellom undervisningspraksis og de ideologiske bestemmelsene bak faget, og kunne derfor vært nyttig materiale. Men her hadde det vært nødvendig å begrense et substansielt utvalg, fordi kildematerialet er så stort. Det er flere forskjellige versjoner av lærebøker, i henhold til de ulike læreplanene og forskjellige lærebøker for de ulike skoletrinnene.

Jeg har altså valgt å fokusere på de politiske bestemmelsene bak faget, og de ideologiske dokumentene som fremhever diskursen bak faget og fagets store målsettinger. Fra dette perspektivet kan man trekke frem materiell som kan omtales som pluralistiske kompromisstekster (Seland, 2011, 72). Dette er material som er slutt punktet for mye arbeid og kompromisser innenfor en lengre politisk diskurs. I denne oppgaven vil jeg trekke frem material som på ulikt nivå kan kalles pluralistiske kompromisstekster. Som de dokumentene som brukes i praksis, er læreplanene et godt eksempel på slike tekster, ved at de blir skapt av et mindre læreplanutvalg, og dermed tatt opp til evaluering og mulig endring, før det blir innført. Reaksjonene fra de tidligere læreplanversjonene gir også føringer for endringer i de senere læreplanene. I denne oppgaven vil jeg derfor se på alle de nasjonale læreplanene innenfor denne perioden. Både fagplanene for religionsfaget og læreplanens generelle del som har vært den samme siden 1993. Jeg vil også trekke inn læreplanen fra 1987, for å se på de tidligere kristendoms- og livssynsfagene. I tillegg vil jeg se litt på en av de samiske læreplanene fra denne perioden, for å få med noe av den samiske konteksten.

En annen type materiell jeg vil se på er opplæringsloven. Opplæringsloven setter det høyeste legale kravet til grunnskolen. Her vil jeg hovedsakelig se på noen sentrale paragrafer. Paragraf 1-1 og 1-2, som fremviser formålet med opplæringa. I tillegg vil jeg se på paragraf 2-4, som omhandler religionsfaget spesielt. Jeg vil til dels også se på paragraf 2-3a, som omhandler fritak fordi denne paragrafen var sammenkoblet med religionsfagets paragraf frem til 2005. Dette er altså i likhet med læreplanene materiell som endrer seg, og jeg trekker derfor frem de signifikante endringene i lovendringene.

Resten av materialet er et utvalg av stortingsmeldinger, utredninger, rundskriv og proposisjoner. I kontrast til læreplanene og opplæringsloven, vil det foreligge et naturlig tyngdepunkt på material fra religionsfagets tidlige etablering. Dette på grunn av det store kildemateriale som finnes fra denne perioden, men også på grunn av de store diskusjonene rundt etableringen av religionsfaget, og om fagets målsetting og rolle i grunnskolen. For å nevne en av de sentrale kildene, vil jeg trekke frem utredningen *Identitet og dialog* fra 1995, som var den første store utredningen om muligheten for å etablere et felles religionsfag (NOU 1995:9). Dette er derfor en kilde jeg vil trekke frem mye, på grunn av at innholdet fremhever ideene bak religionsfaget på en utdypende måte. Det er imidlertid verdt å nevne at utredningen kanskje er den kilden som minst kan kalles en pluralistisk kompromisstekst, på grunn av at utredningen er skapt av et begrenset utvalg av ti personer som kanskje ikke var så representative for mangfoldet av synspunkt. Likevel vil jeg fokusere på denne utredningen, på grunn av dens rolle i etableringen av faget og at denne utredningen i stor grad skapte den store diskusjonen rundt faget.

Selve utvelgelsen av dette materialet har skjedd gjennom hele analyse- og skriveprosessen. I begynnelsen av denne prosessen trakk jeg inn et relativt stort utvalg av alt som jeg fant relevant for religionsfaget i denne tidsperioden. Gjennom analyseprosessen har en del av dette materialet falt bort. Hovedsakelig er dette på grunn av at mange av dokumentene inneholder mye av den samme informasjonen, men også fordi jeg har fått et skarpere fokus gjennom prosessen og dermed har noe av materialet blitt mindre relevant. Det er også noen kilder som er mer utdypende og klare, slik at disse er mer aktivt referert til. Et annen interessant element ved utvalget av denne typen materiale, er at det er mye av det og en del av det er relativt gammelt. Slik at en del

material som er referert til i andre kilder er vanskelig å finne, ved at det ikke er ordentlig digitalisert eller at materiale mangler. Materialet er altså noe uoversiktlig i den tidlige perioden. Dette har også virket til at jeg har funnet nye kilder gjennom hele skriveprosessen, som har vist seg å være interessante og relevante, og dermed har jeg dratt dem med i analysen.

På grunn av at materialet består av flere ulike typer kilder, har jeg bearbeidet disse kildene forskjellig. Læreplanene er de kildene som er behandlet mest systematisk, ved å samle, kode hele læreplanene og dermed trekke ut og analysere de forskjellige elementene. Det samme er også gjort med opplæringsloven. Fremgangsmåten med kodingen har foregått i forskjellige deler. For det første prøvde jeg med en tilnærmet induktiv empirinær koding, altså dannelsen av koder nært empirien for å bare kode i et steg (Tjora, 2017, 197). Dette hjalp til å gi en bedre oversikt over innholdet og skape ideer over videre fremgang. Likevel så ble det vanskelig å se sammenhengen i læreplanene ved denne fremgangsmåten. Jeg endte derfor opp med å ta i bruk en mer tematisk koding (Flick, 2014, 423), der jeg etablerte enkle kategorier og fargekodet læreplanene innenfor analysen i de forskjellige kapitlene. På denne måten kunne jeg få en oversikt over læreplanenes innhold, ved å ikke fjerne dem fra sin kontekst eller plassering i dokumentet.

De andre kildene har jeg i større grad behandlet for seg selv, hovedsakelig fordi jeg mener at det er viktig å ikke trekke disse ut fra sin kontekst. Fremgangsmåten i disse kildene har vært at jeg har gått gjennom dem og kartlagt innholdet, og skapt sammendrag av hva disse kildene inneholder. Av dette fikk jeg en viss oversikt over innholdet i kildene, og dermed kunne jeg trekke ut de sentrale elementene. Fremgangsmåten har her også vært tilnærmet tematisk koding, men her har jeg i mindre grad fulgt en spesiell fremgang. Likevel så gjorde det mulig å trekke ut de relevante delene til de forskjellige kapitlene, så jeg kunne analysere disse nærmere.

## 1.4 Disposisjon

Innledningsvis vil jeg fremstille den større konteksten, hovedsakelig for å plassere denne oppgaven innenfor en større historisk utvikling, siden jeg vil fokusere på et begrenset tidsperspektiv. På denne måten vil jeg også kort introdusere sentrale elementer som vil se bli relevant for senere argumentasjon. Jeg vil begynne med å se generelt på den norske samfunnskonteksten, og elementer som den norske kulturen, modernisering, sekularisering, befolkningsending og økt globalt påvirkning. Jeg vil dermed rette meg mer inn mot den historiske skolekonteksten, og dermed mer spesifikt mot skolens religionsfag, eller kristendomsfag som det har vært kalt over den lengre historien. Jeg vil trekke frem dette, mye på grunn av at nåtiden er sterkt påvirket av fortiden, og selv om det har foregått store endringer i både skolen og religionsfaget i den siste tiden, så bringes alltid noe av fortiden inn i nåtiden og påvirker dagens situasjon.

I kapittel to vil jeg se på religionsfaget som et verdifag for å gi identitetsdannelsesprosessen trygge rammer. Her vil jeg hovedsakelig fokusere på hvordan utredningen *Identitet og dialog* og de tidlige religionsfaglige dokumentene fremhever at det er nødvendig med et verdifag i samtiden preget av senmodernismens



fravær av de trygge tradisjonelle verditradisjonene, og fremveksten av nye negative konkurrerende verditradisjoner. Samtidig vil jeg se mer på religionsfagets fokus på verdigrunnlaget i sin helhet. Blant annet ønsker jeg å se hvordan dette er koblet til det kristne og humanistiske verdigrunnlaget, og hvordan verdigrunnlaget kommer til syne i læreplanene gjennom denne perioden.

I kapittel tre vil jeg se på religionsfagets målsetting knyttet til dialog mellom de forskjellige religionene og livssynene. I henhold til dette vil jeg se på hvordan religionsfaget fremhever de forskjellige tradisjonene, som en del av "våre" tradisjoner og "de andres" tradisjoner. Med dette vil jeg fremheve hvordan religionsfaget har en tosidig målsetting om å videreføre "våre" kulturtradisjoner, men samtidig inkludere "de andre" innenfor et større kulturfelleskap. Her vil jeg også se på hvordan skille mellom "våre" og "de andres" tradisjoner endrer seg gjennom denne perioden, og om "de andre" blir mer inkludert i felleskulturen gjennom religionsfagets utvikling.

I kapittel fire vil jeg fremheve fagets kunnskapsdimensjon, som har blitt mer relevant i forhold til fagets krav om å være et livssynsnøytralt ordinært skolefag. Kunnskapsdimensjonen vil jeg koble til fagets målsetting om å gi kulturell kompetanse, altså gi elevene kunnskap om kulturene man møter, både i Norge og i verden generelt. Her vil jeg se på hvorvidt utvikling av kulturell kompetanse er et mål som kommer frem i religionsfagets kunnskapsdimensjon. I henhold til dette vil jeg også se på hvordan dette kommer til syne i læreplanene, og hva slags kunnskap blir fremhevet som essensiell kulturell kunnskap. Jeg vil avslutte denne oppgaven med en avsluttende diskusjon, som vil samle funnene fra de tidligere kapitlene, for å prøve å klargjøre problemstillingen og diskutere rundt fagets eksistens og utvikling.

## 2 Historisk og samfunnsmessig kontekst

Før vi ser på religionsfaget og fagets målsettinger i samtiden, er det lurt å se på den større konteksten rundt faget. I dette kapitlet vil jeg derfor fremheve denne konteksten. Først vil jeg se på det norske samfunnet. Her vil jeg i stor grad se på hvordan Norge har formet seg som en nasjonal kultur, på bakgrunn av sin religiøse kontekst, der kristendommen har vært fremtredende. På grunn av dette vil jeg se nærmere på hvordan tilknytningen til religionen har endret seg gjennom historien, og dermed også den endrede tilknytningen til kristendommen. I fokuset på den senere tiden vil jeg se på de større samfunnsendringene, som sekularisering, modernisering og globalisering. Jeg vil også se nærmere på grunnskolen historie i Norge. Hvordan skolesystemet ble etablert og dets nære kobling til kristendommen. Til slutt vil jeg se nærmere på religionsfagets kontekst, hovedsakelig ved å se på kristendomsfaget og til dels livssynsfagets historie i grunnskolen. Men jeg vil også kartlegge den generelle utviklingen innenfor selve religionsfaget.

### 2.1 Det norske samfunnet, religion og kultur

Norge har gjennom historien for det meste vært et ganske homogent og befolkningsmessig lite samfunn. I den tidlige historie har landet vært i union med både Danmark og Sverige, som gjør at noe av denne tidligere historien er delt med nabolandene. Men dette avbryter ikke kontinuiteten så mye inn i de moderne tider, fordi de nordiske landene er relativt like. For å se på det norske grunnlaget som et selvstendig land med selvstendige lover, kan man se på grunnloven. Grunnloven fra 1814 sier i paragraf 2: "Den evangelisk-lutherske Religion forbliver Statens offentlige Religion. De Indvaanere, der bekjende seg til den, ere forpligtede til den, ere forpligtede til at opdrage sine Børn i samme. Jesuitter og Munkeordener maae ikke taales. Jøder ere fremdeles udelukkede fra Adgang til Riget" (Grunnloven, 1814, §2).

Ved dette kan man se at den evangelisk-lutherske kristendommen har vært landets offisielle religion siden landets frigjøring, og Den norske kirke har vært statskirke helt inn til nyere tider. Ved nasjonens skapelse var det ingen religionsfrihet i landet, og innvandrere måtte tilpasse seg rikets religion. To grupper fikk forbud om adgang til riket; jødene og jesuittene. Jødeparagrafen ble opphevet i 1851, mens jesuittparagrafen besto til 1956. Endringer i paragrafen fra 1964 var at religionsfrihet ble innlemmet i grunnloven. Men fremdeles var den evangelisk lutherske kristendommen statens og majoritetens religion. Ut fra dette kan man se at nasjonen på mange måter var bygget på en viss kristen felleskultur, og begrunner på mange måter det *Identitet og dialog* og den generelle delen av læreplanen omtaler som kristendommens "dyp strøm i vår historie" (NOU 1995:9, 9).

Men dette betyr ikke at befolkningen bestod av et helhetlig folkeslag i landets tidligere historie. I dag er det erkjent fem nasjonale minoriteter i landet, altså folkeslag som har befunnet seg i landet over lengre tid, og derfor har vært med på å forme den norske kulturarven. Disse minoritetene er jødene, kvenene, skogfinner, rom- og romanifolket. I tillegg har vi også samene, som har status som urfolk i Norge (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2000). Disse folkegruppene er relativt små i forhold til majoriteten, og over lengre tid manglet de ordentlige rettigheter innenfor staten. Man kan også nevne at mangfoldet ikke har vært godt mottatt, og assimilasjon og

“fornorskning” har vært et prosjekt for majoriteten. Det er først i den senere tid at den norske staten og majoriteten har erkjent verdien som minoritetsgruppene har brakt til kulturmangfoldet.

Likevel kan man si at den evangeliske-lutherske kristendommen siden reformasjonen har hatt størst innvirkning på norsk kultur når det gjelder tro og livssyn. Dette er på grunn av statskirkeordningen som har bestått i flere hundre år og majoritetens medlemskap i kirken. Den norske kirke var Norges statskirke fra 1814 til 2012, mens den lutherske kirken har vært etablert i Norge siden reformasjonen. Statskirken har imidlertid opplevd minskende makt i samfunnet også før slutten av statskirkeordningen, der religionen har blitt noe mer privat, og organisert religiøsitet og religiøs autoritet har blitt mindre viktig. Men selv om både medlemstallene og aktivitet innenfor kirken har gått ned, kan man fremdeles se at cirka 70 prosent av befolkningen er medlemmer av Den norske kirke fra 2018 (SSB, 2019). Samtidig har det vært en økning av medlemstallet hos andre religioner og livssyn, og et større mangfold av religiøse organisasjoner har etablert seg i landet. Men når det gjelder statens offisielle religion, har Den norske kirke vært den offisielle statskirken. Dette endret seg i 2012, da kirken mistet denne statusen, men den er fremdeles omtalt som landets folkekirke (Kulturdepartementet, 2017). Staten har dermed blitt sekularisert, men den historiske tilknyttingen til kirken er fremdeles i fokus i dens påvirkning på majoriteten i befolkningen, den norske historien og kulturen.

Det norske samfunnet er altså et relativt sekulært land, både i den forstand at de religiøse organisasjonene har fått mindre offisiell makt, men også i den forstand at religion i den nyere tid har fått mindre plass i folks hverdag. Hvis man ser på majoritetens medlemskap i Den norske kirke, kan man se at en større majoritet fremdeles er medlemmer, men deltakelsen har gått ned, både når det gjelder gudstjenester og livsriter (SSB, 2018; Taule, 2012). Man kan spekulere på om dette har noe med privatisering og individualiseringen av tro, og at med sekulariseringen har organisert religion blitt mindre viktig. Dette kan ha noe for seg, men det er også en utvikling som tilsier at færre har sterke religiøse meninger og stor grad av religiøs overbevisning. Det er for eksempel færre som sier at de tror på noen form for gud (Taule, 2014). Helhetlig kan man se at Norge har utviklet seg og fremdeles utvikles til å bli et mer sekulært land når det gjelder flere betydninger av begrepet.

Sekulariseringen i seg selv har et forhold til verdens modernisering og globalisering, siden dette er et relativt globalt fenomen. Modernisering kan forstås som skapelse og nyteknung. Dette driver samfunnet fremover og endre både tankesett og samfunnsstrukturer. Modernisering hovedsakelig omtaler større samfunnsomveltninger, og industrialismen kan tenkes som en stor moderniseringsprosess i den relativt nyere historie (Skirbekk, 2014). Industrialismen i Norge kom med flere store samfunnsendringer, blant annet arbeidsmønster, urbanisering og teknologisering av landet. Med denne moderniseringen har det også vokst frem andre tanker rundt religioner og livssyn, blant annet ved innføring av konkurrerende svar på sannheter som religioner besvarer. I tillegg omtaler flere moderniseringsteorier en modernismens større ustoppelig kraft. Med tanke på menneskene innenfor denne prosessen, kan ifølge sosiologen Anthony Giddens møtet mellom identitet og det større globale samfunn føre til at identitetsprosessen og moralspørsmål blir viktigere (Ritzer & Stepnisky, 2014, 546-547). Modernismen har dermed blitt viktig både for samfunnet som helhet, men også for enkeltindividene i møte med den globale mangfoldige verden.

Selve globaliseringen har også grunnlag i dette. Med globalisering kan man si at verden blir mindre ved at kontakt mellom mennesker på tvers av grenser og overføring av ideer og ressurser oppstår enklere og hyppigere. Det finnes flere teorier om globalisering, om hvordan det foregår og hvordan det påvirker samfunnet i sin helhet. Her vil jeg imidlertid påpeke to teorier. Arjun Appadurai ser på globalisering som flyt mellom grenser. Han fokuserer på fem slike dimensjoner, der mennesker, teknologi, finans, media og ideer er essensielle (Appadurai, 1990). Ved denne flyten påvirker ulike grupper hverandre, ved at de blant annet får kjennskap til andre kulturer. Når det gjelder religion vil jeg fremme ideer som essensielle, der ideer for eksempel om religioner og livssyn blir overført på tvers av grenser. Men flyten av mennesker er kanskje mer essensielt ved at forskjellige grupper mennesker immigrerer til og etablerer seg religiøst i landet.

Denne påvirkningen vil ikke gjøre hele verden homogen, ifølge Samuel Huntington. Han mente at globalisering bare foregår på overflaten, mens den kulturelle kjernen hos de enkelte kulturelle sivilisasjonene forblir. Huntington retter også oppmerksomheten mot oppfatninger rundt sivilisasjonenes egne kulturelle identiteter. Han mente at globaliseringen som har økt i møte mellom kulturer har bidratt til større fokus på kulturelle forskjeller, og dermed et større fokus på kultur generelt. Altså blir forståelsen av kulturell identitet mer definert i møte med andre, og ser derfor på forskjellige elementer som kultur og religion som en grunn til konflikten mellom disse sivilisasjonene og en grunn til at sivilisasjonene fremdeles er separate (Ritzer & Stepnisky, 2014, 577-580). Dette kan man se innenfor religioner og livssyn, ved at felles religiøs identitet og tradisjoner blir viktig innenfor en globalisert verden.

Flyten av mennesker er altså et stort element innenfor en moderne global verden, som i Norge har vært med å bidra til et større kulturelt mangfold. Når det gjelder Norge, har det vært flyt inn og ut av landet over lengre tid, men det har økt med moderniseringen og globaliseringsfremvekst. Tidlige eksempler kan man trekke til innvandringen av de nasjonale minoritetene, og tidlig innvandring og utvandring ved de industrielle revolusjonene. Men det er heller i den senere tid, altså etter andre verdenskrig til i dag at det har blitt mer inn- og utreise av landet. Mye av dette var på grunn av styrket internasjonalt samarbeid, blant annet dannelsen av OECD, som ville gjenoppbygge Europa, og dermed sikre åpne landegrenser (Brochmann & Kjeldstadi, 2008, 178). Men det var ikke før utover 70-tallet at immigrasjonstrenden begynte for fullt i Norge, noe som også markerer begynnelsen på Norge som et rikere land. Mye av denne innvandringen var arbeidsinnvandring, og dette gjorde til at majoriteten av innvandrerne ble bosatt i de større byene (Brochmann & Kjeldstadi, 2008, 190). Mange av disse innvandrerne kom fra andre nordiske land, men det var også en god del fra andre land. Pakistanere utgjorde en større gruppe utover 70- og 80- tallet (Brochmann & Kjeldstadi, 2008, 203). Det har også vært en økende trend med flyktningstrøm til Norge, noe som har ført til økt permanent bosetting, og innvandring fra ikke-vestlige land.

Norge har altså endret seg mye etter andre verdenskrig. Selve statsorganiseringen har vært en sentral part i å bygge opp landet som det er nå. Med dette mener jeg oppbyggingen av den norske velferdsstaten, altså staten som sikrer alle sine borgere visse goder, slik som utdannings- og helsetjenester, med et mål om å likestille befolkningen. I Norges tidlige historie eksisterte det noen minimale offentlige ytelser, men det var ikke før på 1900-tallet, og hovedsakelig etter andre verdenskrig at disse

ytelsene ble universelle, og dermed ble dratt inn i offentligheten og ikke bare eksisterte som stigmatiserende tiltak (Christiansen & Berg, 2019). Med dette ble mye tiltro lagt til staten og solidariteten innad i befolkningen ble veldig viktig. Denne solidariteten kan og har likevel blitt utfordret med globaliseringen, individualiseringen og mangfold av befolkningen.

Helhetlig kan vi se at Norge har vært et relativt lite og homogent land i store deler av historien, og når det gjelder sosioøkonomiske forskjeller har disse blitt mer utjevnet i den senere tid. I tillegg har landet opplevd andre hyppige endringer i denne perioden, som har brakt et større kulturelt mangfold, en større tilknytning til omverden og en minsket religiøs makt i samfunnet. Med dette har det også brakt et større fokus på kultur, selve ideen med nasjonen Norge og hva det vil si å være norsk.

## 2.2 Skolens historie og system

Den norske grunnskolen som vi kjenner den i dag har sin offisielle bakgrunn i allmueskolen som ble innført med loven *Forordning om Skolerne paa Landet i Norge* i 1739 (Myhre, 1998, 23). Dette var derimot ikke den første grunnopplæringen i landet, men hadde sin bakgrunn i tidligere undervisningstradisjon innenfor kirken. 1739 markerte midlertidig en ordning der alle skulle få en elementær skolegang. Denne loven kom etter loven *forordningen om konfirmasjonen* ble etablert i 1736, som gjorde at konfirmasjon var pliktig for alle (Myhre, 1998, 22). Ved dette ble en viss skolegang organisert av kirken, skolegang som skulle være allmenn for alle barn.

Skolen ble dermed kirkens ansvar, og kristendoms læring ble hovedfokuset, mens andre fag som etter hvert ble introdusert ble supplementære. Skolen på denne tiden var lite sentralstyrt og det var få nasjonale forordninger som gjorde undervisningen universell. Denne ordningen eksisterte i lengre tid, men etter hvert begynte kirkens hold på skolen og kristendoms kunnskapens særstilling å glippe. Selve undervisningen var også i den første perioden organisert og ledet av kirken. Dette endret seg sakte, men sikkert, ved at kirken ble mindre involvert i selve undervisningen. Et stort første steg mot dette var skapelsen av en felles lærerutdanningsstandard. Dette begynte på midten av 1800-tallet. Disse lærerseminariene inneholdt også flere fag, ikke bare kristendom, også det pedagogiske elementet ble viktigere (Myhre, 1998: 51).

Skolens formål og ideal har endret seg gjennom skolehistorien. Den første skoleperioden var skolen sterkt knyttet til kirken og kristendomsundervisningen og dermed var den kristne oppdragelse sentral. På midten av 1800-tallet oppstod det andre tanker rundt skolen. En tanke om folkeopplysning og mål om utbygging av allmueskolen oppstod. Her var blant annet skolereformatorer som Ole Vig og Hartvig Nissen sentrale i sine arbeider med å skape en folkeskole og med å forene det borgerlige og det kristelige (Myhre, 1998, 40-44). Det var også i denne tiden en større samfunnsendring med økende befolkning og industrialisering, noe som påvirket en økende standsforskjell mellom by og land og mellom fattige og rike. Å skape en enhet og en felles nasjonalkultur i skolen ble dermed viktig. Dette hadde en positiv innvirkning med økt fokus på sosial utjevning, men også en negativ innvirkning ved fornorskingsprosesser som påvirket urfolket og de nasjonale minoritetene (Grankvist, 2000, 102-103). Alt i alt kan man se at i denne

perioden var skolen mindre tilknyttet kirken og selve kristningen av befolkningen. Ved skolelovene av 1860, ble det bestemt at skolen ikke offisielt skulle stå under kirkens kontroll. Skolen skulle heller være en egen samfunnsinstitusjon. Staten tok mer over skoleordningen, og dermed ble skolen innlemmet i den større politiske diskusjonen, og skolen i seg selv ble et politisk prosjekt, noe som ble forsterket etter at parlamentarismen ble innført i landet fra 1884.

Med dette bevegget skolen seg mot en folkeskole som skulle være tilgjengelig og gratis for alle. Dette var fokus på skolen som en kunnskapsskole og en skole som kunne bidra til sosial utjevning. Med folkeskolen vokste det frem en generell ide om folkeskolen som en enhetsskole. Dette lå i flere politiske partis skolepolitikk i flere år. Her var Venstre og senere Arbeiderpartiet sentrale. Men det tok en tid før enhetsskolen som ideal ble etablert som vi kjenner den i dag, og den ble sakte, men sikkert etablert. Det gikk altså mot en felles skolegang for alle, noe som ikke var tilfelle tidligere, der elevene gjerne ble segregert ut fra normalskolen basert på atferds- og lærevansker, sosial stilling og andre problemer. Enhetsskolen kom inn i læreplanen for første gang i 1993, og ble derfor et veldig viktig tema i 1990-tallets skolereform. I denne læreplanen stod det slik om enhetsskolen:

Grunnskolen byggjer på prinsippet om einskapsskolen – om likeverdige og tilpassa opplæring for alle i eit skulesystem bygd på det same læreplanverket. Grunnskolen har den same oppbygginga og strukturen alle stader i landet. Det vil seie at elevane i utgangspunktet følgjer det same skuleløpet og møter dei same faga. Einskapsskolen skal femne alle grupper. Skulen er ein felles arbeids- og møteplass. Der kjem elevane saman, lærer av og med ulikskap – uavhengig av kvar ein bur, sosial bakgrunn, kjønn, religion, etnisk tilhørsle eller funksjonsevne. Einskapsskolen skal gjere sitt til at elevane utviklar evna til å lære, vere og verke saman. Det gjer at skulen er med på å jamne ut sosial ulikskap og skape samkjensle mellom grupper. I eit fleirkulturelt samfunn skal opplæringa fremje likestilling mellom elevane med ulike bakgrunn og motverke diskriminerande haldningar. (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet [KUF], 1996, 56)

Enhetsskolen har da som mål å være en skole for alle, der alle skal få lik skolekvalitet. Men skolen har også som mål å være åpne for mangfold og variasjon, og kunne tilby tilpasset opplæring der det behøves. Skolen har altså et mål om å være en skole for alle, der alle er samlet innenfor et felles skolesystem. Enhetsskolen hadde da som mål å føye nasjonen sammen og fremme solidariteten mellom elevene ved å skape et kulturelt felleskap i skolen, og dermed utjevne samfunnets sosiale forskjeller.

Hvis man skal se på historien til skolens formål gjennom tidene, kan man se på skolens formålsparagraf. Byskoleloven av 1848 var den første skoleloven med formålsparagraf, som blant annet fokuserer på kristen oppdragelse og oppdragelse til norsk statsborgerskap som vi ser her:

Det skal være Almueskolens Fomaal at understøtte den huuslige Opdragelse i at bibringe Ungdommen en sand christelig Oplysning og derhos at forskafe den de Kundskaber og Færdigheder, som ethvert Medlem av Statssamfundet bør besidde. (Myhre, 1998, 33)

I de godt og vel hundre årene som fulgte endret formålsparagrafen seg ikke stort, det var fremdeles fokus på en kristen oppdragelse. Det som er nevneverdig, er et økt fokus på allmenndannelse, samt et økt fokus på åndsfrihet og toleranse.

I den perioden som er sentral i denne oppgaven har tre versjoner av formålsparagrafen vært sentrale. Disse er den som ble innført i 1969, 1998 og 2008. Den første som gjald fra 1969 til 1998 tilsa:

Grunnskolen skal i forståing med heimen hjelpe til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle deira evner, åndeleg og kroppsleg, og gje dei god 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 samarbeidsforhold mellom lærar og elev og mellom skole og heim. (KUF, 1996, 10)

Den neste versjonen som varte fra 1998 til 2008 endret ikke så veldig mye på dette elementet. Den store endringen her var at grunnskolen og videregående skole ble samlet under en og samme opplæringslov, og dermed ble formålsparagrafen mer rettet mot skolen som en lærebedrift og formålet om å legge et grunnlag for livslang læring.

En større endring skjedde med endringen i 2008, da formålsparagrafen tilsa:

Opplæringa i skole og –lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane historisk og kulturell innsikt og forankring. Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane. Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon. Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtiding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapeleg tenkjemåte. Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistra liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong. Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad. Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjer danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast. (Endringslov til opplæringslova, 2008b, §1-1).

Her kan vi se at den gamle formuleringen "ei kristen og moralsk oppseding" som ble videreført fra "christelig opplysning" har falt bort. Formålsparagrafen handler mindre om en direkte kristen oppdragelse. Skolen skal nå heller bygge på kristne grunnverdier, og disse verdiene er for første gang sidestilt humanistiske verdier. Man kan også se at formålsparagrafen her fokuserer i større grad på kultur, både når det gjelder den nasjonale kulturarven og det kulturelle mangfoldet. Med dette kan man også se at kristendommen i sin helhet har blitt innlemmet i en større kulturhelhet, og på denne måten også lagt til fortiden som en kristen arv.

Det er også en annen del av formålsparagrafen peker mot som er viktig, og det er skolens plass i sammenheng med foreldrenes oppdragelse og elevene som fremtidige voksne samfunnsmedlemmer. I den første formålsparagrafen sies det at skolens mål er å støtte huslig oppdragelse, i senere tid er dette formulert som et samarbeid mellom skolen og hjemmet. Dette illustrere blant annet hjemmets rolle i skolen. Foreldre og foresatte har blitt mer involverte og har fått mer innflytelse i skolens arbeid. I tillegg ser vi at samarbeidet mellom elev og lærere har blitt viktigere og mer likestilt. Som vi ser fra 1998, så er både forholdet mellom elev og lærer og skolen og hjemmet fremhevet. Likeså kan vi se fra 2008 at elevenes medansvar og medvirkning er viktig, samt en formulering om at lærerne skal møte elevene med respekt og tillit.

Elevenes rolle har derfor blitt viktigere, men dette kan man anse er på forskjellige måter når loven gjelder både grunn- og videregående- skole. Foreldreretten har dermed blitt mer og mer viktig i de laveste trinnene, og spesielt i omstridte fag. Foreldreretten har lenge vært en opplagt rett, forelagt i foreldrenes naturrett til oppdragelse av sine egne barn. Likevel er ikke foreldreretten ubegrenset i norsk lovgivning, og staten har rett til å gripe inn hvis foreldreansvaret ikke strekker til. Men når det gjelder foreldrenes rett til innflytelse i skolen, er foreldreretten forelagt i internasjonale konvensjoner om menneskerettigheter.

Med fokuset denne oppgaven har på 1990-tallet og fremover kan det være nyttig å se litt nærmere på skolen som den har vært i denne perioden. Fra 1993 til 2020 gjaldt en felles generell del av skolen, som bestemmer skolens overordnede mål og verdier. Imidlertid har det skjedd flere større skolereformer, blant annet skolereformen på 90-tallet med læreplanen i 1997 og kunnskapsløftet i 2006. Men det har imidlertid også foregått flere endringer i skolens individuelle fagplaner.

## **2.3 Religionsundervisning i grunnskolen**

### **2.3.1 Kristendomsfaget og alternative tilbud**

Undervisningen i religion i Norsk grunnskole har i nesten hele sin levetid vært et rent kristendomsfag, det er bare siden 1990-tallet man kan kalle fellesfaget et religionsfag. Det er også bare siden 1974 man kan si at det har eksistert noe annet enn et rent kristendomsfag i skolen, ved åpningen for et alternativt tilbud i skolens regi. Men faget har hovedsakelig vært et fellesfag helt fra begynnelsen.

Kristendomsfaget som det eksisterte fra begynnelsen, var et konfesjonelt fag som var tilknyttet til den evangeliske-lutherske kirken og har hatt en stor innflytelse i samfunnet, og har også vært sterkt tilknyttet den norske staten. I begynnelsen var kristendomsfaget skolens hovedfag, fra loven av 1739 og grunnutdanningen ble koblet til målet om å forberede alle til kirkens konfirmasjon. Faget var, som hele skolen, organisert av skolen på kongens ordre. I fagets begynnelse var formålet å opplære barna i en personlig kristen tro og engasjere til et godt kristent liv. Det endelige målet med undervisningen var konfirmasjonens eksamen, som var noe alle måtte gjennomgå. Hvis man ikke hadde bestått dette før de hadde fylt 19 år fikk dette utslag i straff, og dermed ble den kristne undervisningen veldig viktig (Haraldsø, 1989, 16-17).

I den første tiden var å kristne befolkningen det viktigste, men med opplysningstiden ble det også viktig med allmenndanning. Dette fremmet inklusjon av andre fag i skolen, men også en bredere kristendomsundervisning. Men hoveddelen av undervisningen bestod av undervisning av Luthers lille katekisme, og her ble boken *Sannhet til gudfryktighet*, som var Erik Pontoppidans forklaring av Luthers lille katekisme, den mest sentrale i den første perioden (NOU 1995:9, 9). Etter hvert ble også andre emner inkludert i undervisningen, som i 1827 da bibelhistorie ble en del av undervisningen (Haraldsø, 1989, 36). I denne første perioden fra 1739 til 1845 var denne undervisningen felles for alle, men fra 1845 og introduksjonen av *Dissenterloven* ble fritak fra faget en mulighet. Ved denne loven kunne man melde seg ut av statskirken og opprette egne religiøse samfunn, men dette var begrenset til andre kristne samfunn (Kunnskapsdepartementet [KD], 2007b)



Ved midten av 1800-tallet til begynnelsen av 1900-tallet ble også folkeopplysningen viktigere, selv om denne fremdeles skulle stå i sammenheng med gammel kristen tro og moral. Men det foregikk en pedagogisk vending i møte med den nå mer politiske skolepolitikken. De gamle undervisningsmetodene ble kritisert for å bestå av tørt, åndeløst dogmatisk puggeverk (Holter, 1989, 45). Dermed begynte en prosess med fornying av faget der tros lære fremdeles var sentralt, men historisk orientert undervisning ble viktigere for å legge mer vekt på Jesu liv og kristendommens rolle i historien (NOU 1995:9, 11-12). Faget var fremdeles et relativt prioritert fag, ved at det opptok omtrent 20-30 prosent av skoletiden, men det ble også avgjort at faget hovedsakelig skulle være et rent skolefag, separert fra konfirmasjonene, og dermed et fag blant skolens andre fag. Dette ble en konfliktsak, men tankene om enhetsskolen og allmenndannelse overtok skoledebatten (NOU 1995:9, 11). Faget var fremdeles konfesjonelt og tilknyttet Den norske kirke ved skolestyringen, men denne tiden markerte oppblomstringen rundt flere politiske uenigheter når det gjelder kristendomsfaget og fagets konfesjonelle natur.

I 1939 ble det et ideal om at kristendoms kunnskapen skulle være et fag som alle kunne identifisere seg med. Skolen åpnet for et mer demokratisk og tolerant pluralistisk samfunn ved ønsket om en enhetsskole. Åpenhet ble også et tema for kristendomsundervisningen, samtidig som fagets fokus på kunnskap vokste. Faget var fremdeles rettet mot trosopplæring, men det åpnet også for fokus på respekt for andre livssyn. Med dette ble kristendomsundervisningen mer en innføring i kristendommen enn katekismeundervisning, selv om dette i stor grad bestod i tiden fremover (NOU 1995:9, 12-13). Men det var ikke en stor overgang til et rent kunnskapsorientert kristendomsfag, det var fremdeles et konfesjonelt fag, og en del av kirkens trosopplæring som skulle være dannende og meningsgivende for elevene.

Etter andre verdenskrig skjedde det større endringer i kristendomsfaget og skolen generelt, på grunn av de hyppige samfunnsendringene og ønsket om å bygge opp landet og fellesskapet etter krigen. Modernisering, sekularisering, innvandringen og de generelle endringer i befolkningen fikk kristendomsfaget til å bli mer kontroversielt og det var dermed behov for endring. Faget som før denne tiden hadde vært tilknyttet kirkens undervisning, ble nå separert fra dette i 1969. På samme tidspunkt ble det også åpnet for fullt fritak for alle som ikke var medlemmer av statskirken, inkludert ikke-kristne (NOU 1995:9, 13-14).

Det ble altså med dette en delt elevgruppe når det gjaldt religionsundervisning, en majoritet som ble undervist i kristendoms kunnskap i skolen og en minoritet som fikk fritak for dette faget og dermed ikke fikk noen trosopplæring i skolen. Dette åpnet for diskusjon om et alternativt tilbud for de som ikke fikk trosopplæring i skolen. Denne diskusjonen hadde begynt en stund før 1969, både med tanke på et alternativt tilbud til de som ikke tilhørte statskirken og et nytt ikke-konfesjonelt fag for alle. I denne diskusjonen var Human-Etisk Forbund (HEF) sentral i kravet om et alternativt tilbud, men det var også kirkelig støtte (NOU 1995:9, 14). Dette kravet slo gjennom, på grunn av tanker om religionsfrihet og foreldreretten, og det ble skapt et nytt valgfag, livssynsorientering fra mønsterplanen i 1974.

Etter hvert ble faget mer og mer populært, men med dette vokste det også frem kritikk mot faget og tanker om at faget ikke fungerte godt nok. Blant annet ble faget innført som et valgfag, som gjorde faget åpent for alle, også de som ble undervist i kristendomskunnskap, i tillegg til at det ikke ble gjort obligatorisk for de som fikk fritak fra kristendomskunnskap. Dette gjorde til faget på mange måter ikke ble likestilt kristendomskunnskapsfaget, men ble gjort til et mindreverdige alternativ. Human-Etisk Forbunds involvering brakte også en viss kritikk, fordi det i den første tiden var mye av innholdet og læremidlene i faget ikke nasjonalt klargjort. HEFs involvering i innholdet ble da kritisert for å dra faget for langt unna kristendomsundervisningen og heller fremme HEFs ideologi (Kaldestad, 1983, 29). Det store problemet ble imidlertid selve gjennomføringen av faget på et nasjonalt nivå. De som fikk mest informasjon om faget, og de som benyttet seg av muligheten, bodde for det meste i de større byene. I bygdene rundt om i Norge ble det gitt lite informasjon om faget og det var vanskelig å gjennomføre, fordi det var få som krevde det, og de var spredt både i alder og bosted. Livssynsfaget ble dermed på mange måter et byfenomen (Kaldestad, 1983, 23).

Når det gjelder kristendomsfaget, endret det seg også ved mønsterplanene fra 1974 og 1987. I 1974 ble det noe mindre begrenset, til bare å gjelde evangelisk-luthersk kristendom, siden faget fremdeles skulle være et fellesfag og dermed være et fag som var tilpasset en større befolkning. Faget ble dermed mer fokusert på det felles kristne, og kristendommens generelle plass i det norske samfunnet (NOU 1995:9, 14). Utviklingen gikk da dermed bort fra kristendommen som en fast kirkelig tilknytning, til et mer kulturelt legitimert fag, med den kristne arv og kulturen som viktige elementer. Retningen mot å skape et fellesfag tilpasset flere fortsatte også i 1987, der "andre religioner og livssyn" ble inkludert i faget (NOU 1995:9, 48). Dette betyr ikke at det ble mye mer inkluderende, siden faget fremdeles var konfesjonelt og andre livssyn gjerne ble omtalt i sammenheng med deres forhold til kristendommen.

### **2.3.2 Religionsfaget**

Den segregerte trosopplæringen ble etter hvert oppfattet som et problem i sammenheng med den skolepolitiske ideen om enhetsskolen. Derfor ble kristendomsfaget og livssynsfaget en stor del av 1990-tallets større skolereform, som fokuserte sterkt på enhetsskolen. Fagene ble evaluert i utredningen *Identitet og dialog* i 1995 av det såkalte "Pettersen-utvalget". Her ble det foreslått å skape et utvidet kristendomsfag som skulle være obligatorisk og felles for alle, og dermed skulle det erstatte begge de tidligere fagene. Faget skulle nå ikke være livssynsnøytralt, men det skulle ikke lenger være et konfesjonelt fag (NOU 1995:9). Faget som ble etablert ble kalt Kristendomskunnskap med religion- og livssynsorientering (KRL). Dette faget fikk forskjellige reaksjoner, men det ble kritisert, blant annet for å erstatte livssynsfaget som man hadde arbeidet så hard for å etablere, og man mistet retten til å få fullt fritak fra faget. Faget ble etter hvert evaluert, og det ble blant annet bestemt at faget var for innholdsrikt (KUF, 2000). Med dette ble det etablert en ny læreplan i 2002, som også endret navet til Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap, som beholdt forkortelsen KRL, men markerte at kristendommen fikk en litt mindre symboltung plass i faget (Læringscenteret, 2002).

Den gjennomgående kritikken faget har fått gjennom sin eksistens, er at det er etablert som et obligatorisk fellesfag, men var også et fag som fremhevet kristendommen. Dette førte til en lang prosess, der faget har blitt tvunget til å endre religionsfagets innhold og

gi rett til fritak fra deler av faget. Denne prosessen begynte i 2001, da en foreldregruppe organiserte seg og saksøkte staten for brudd på menneskerettighetene, på grunnlag av manglende mulighet for fritak fra faget (Utdannings- og forskningsdepartementet [UFD], 2005b, 2). Når foreldregruppen tapte saken i høyesterett, tok de de videre til FNs menneskerettighetskomite i 2004. Her fikk saken medhold og FN påpekte at faget krenket menneskerettighetene, med tanke på rett til religionsfrihet og opplæring i tråd med egen tro (Selvik, 2005, 134). Dette førte til en endring i læreplanen i 2005, som fremmet retten til begrenset fritak fra religionsutøvelse og tilpasset opplæring, for å sikre elevene likt kunnskapsgrunnlag. Læreplanen endret også noe av fagets innhold for å bli mer nøytralt, med mål om at fritak var nødvendig. Selv om faget ble mer nøytralt, var kristendommen fremdeles en særskilt del av faget, med fremhevelsen i fagets tittel og det kvantitative innholdet.

Klagene mot faget fortsatte tross endringene, og det ble brakt til Den Europeiske menneskerettighetsdomstolen (EMD) i 2007 og der det ble dømt for brudd på menneskerettighetene. Den norske staten måtte da endre faget, og det ble fokus på objektivitet og nøytralitet. Denne dommen satte også i gang en prosess som førte til endringen i formålsparagrafen, og en ny læreplan i religionsfaget (KD, 2007a). Faget fikk med denne nye læreplanen et nytt navn, og ble nå hetende Religion, livssyn og etikk (RLE) fra 2008. Med dette ble det markert en større nøytralitet i faget. Andelen kristendommen hadde i faget endret seg fra å være fastsatt til 55% i 2002 og 2005 (Læringscenteret, 2002, 25; Udir, 2005, 3), til at kristendommens andel ble fagets "kvantitative største andel" (Udir, 2008, 2). Faget RLE og dets mangel på kristendomsprioritet i navnet varte imidlertid bare til 2015, da faget igjen ble endret og fikk en ny læreplan og et nytt navn. Faget gikk tilbake til å ha en bestemt andel kristendom, men nå ble formuleringen "om lag halvparten" (Udir, 2015, 2). Navnet ble nå Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE), og kristendommen fikk tilbake sin symbolske hovedprioritering.

### 3 Religionsfaget som et identitets- og verdifag

Etableringen av religionsfaget og slutten på det tradisjonelle kristendomsfaget markerer en stor endring i samfunnsutviklingen. I store deler av skolehistorien hadde kristendomsfaget vært et fag som skulle innføre elevene i de kristne tradisjonene, og innlemme dem inn i det kristne fellesskapet. Spesielt i fagets tidlige historie var det et fokus på å gjøre dem til gode kristne samfunnsmedlemmer. Samfunnet hadde imidlertid endret seg mye, med fremveksten av sekularisme, globalisering, modernitet og pluralisme. Med disse endringene passet ikke det gamle kristendomsfaget inn i samfunnet lengre. Samtidig møtte samfunnet nye utfordringer i møte med disse endringene, og det ble politisk kraft bak tiltak for å ta hånd om disse utfordringene.

Uten kristendomsfaget, ville grunnskolen vært uten sitt sentrale verdifag. Religionsfaget oppstod dermed som et verdifag som skulle erstatte kristendomsfaget. Men faget skulle i større grad være basert på de grunnleggende fellesverdiene og ikke bare de kristne verdiene. I skapelsen av faget var det en bred diskusjon, om man behøvde et verdifag, og om dette faget skulle være en utbygging av kristendomsfaget eller livssynsfaget. Dermed ble det også en diskusjon om kristendommens rolle som verdi- og identitetskilde innenfor den norske konteksten. Dette ble en bred samfunnsdebatt, og det var stor uenighet innenfor den politiske sfæren. Av de offentlige dokumentene er det hovedsakelig utredningen *Identitet og dialog* og behandlingen av dette dokumentet som representerte denne debatten rundt etableringen av faget. Denne utredningen fremstiller en omfattende samtidsdiagnose, som ble brukt for å legitimere eksistensen av et nytt verdifag.

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på denne samtidsdiagnosen, og hvordan faget som et verdifag og et identitetsskapende fag blir fremhevet. I henhold til dette skal jeg først fokusere på hva utredningen fremviser som samtidens problemer, blant annet modernitetens negative konsekvenser som identitetsforvirring. Jeg vil også se på hvordan grunnskolen generelt, og religionsfaget spesielt har en målsetting om å fremstille en motkultur i møte med modernitetens negative påvirkninger. Jeg vil dermed trekke inn religionenes, og spesielt kristendommens rolle i identitetsdanningsprosessen. Dernest vil jeg rette fokuset på faget som et verdi- og identitetsdannende fag i den nyere tiden, og utforske om denne målsettingen fremdeles er like relevant, hovedsakelig ved å se på utviklingen i læreplanene.

#### 3.1 *Identitet og dialog* kritikk av senmoderniteten

Utredningen *Identitet og dialog* foretok en samtidsdiagnose for å legitimere religionsfaget som et verdifag innenfor den sekulære samtiden. Samtidsdiagnosen var preget av en kritikk av modernismens påvirkninger, spesielt på enkeltindividene og identitetskonstruksjonsprosessen. Utredningen inneholder mye samfunnskritikk, men samtidig advarer den mot postmodernismens overdrivelser av modernitetens negative konsekvenser. Likevel fremhever utredningen at "Samtidskulturen gir dårlige vilkår for en stabil og fastutvikling av identitet" (NOU 1995:9, 36), og dette er på grunn av modernitetens negative konsekvenser. Utredningen plasseres seg derfor innenfor den senmodernistiske tradisjonen, som blant annet fokuserer på kritikk av moderniteten.

Utredningens ideer rundt senmoderniteten er lånt fra blant annet sosiologen Anthony Giddens, som har vært kritisk til samfunnsutviklingen og den senmoderne perioden. Han ser på denne tiden som en periode der mennesket har mistet substansiell kontroll over samfunnsutviklingen, og der de moderne drivkreftene selv løper løpsk. Han definerer verden som en "runaway world" (Ritzer & Stepnisky, 2014, 542). Med dette mener han at verden har blitt ustabil og uforutsigbar på grunn av den moderne utviklingen og globaliseringen. Noe som blant annet påvirker identiteten, ved at skapelsen av identiteten blir et refleksivt prosjekt, der man selv har friheten og ansvaret for å skape og endre seg selv (Giddens, 1991, 32-33). Med dette frigjøres individene fra og distanserer seg fra tradisjonene. Men med denne refleksive prosessen kan også eksistensielle spørsmål og moral igjen bli viktig.

Han ser også religionenes rolle innenfor dette, ved å skille mellom tradisjonssamfunnet og det posttradisjonelle samfunnet, som vi nå er i (Giddens, 1991, 20). Dette er et skille som også er fremhevet i *Identitet og dialog*. Tradisjonssamfunnet var preget av stabilitet, blant annet på grunn av religionenes autoritet som verditradisjon. Det posttradisjonelle samfunnet som vi nå befinner oss i er et avsakralisert samfunn, der religion har mistet det institusjonelle grepet og sin rolle som hovedkilden av verdi- og meningsperspektiv. Dette betyr ikke at religionen helt har mistet sin rolle, men har blitt en av mange autoriteter, i stedet for samfunnets fremste verdi kilde (Giddens, 1991, 195).

Alt dette er noe som er representert innenfor *Identitet og dialog*s forståelse av samtiden. Vi befinner oss nå innenfor en tid der tradisjonssamfunnet og de tradisjonelle verdikildene har mistet mye makt i samfunnet. Nye verditradisjoner har dukket opp, blant annet: "markedssamfunnet", "flimmersamfunnet", "konsumsamfunnet", "forbrukersamfunnet" og "mediesamfunnet", som er negative konsekvenser av moderniteten (NOU 1995:9). Jeg vil nå se nærmere på disse verditradisjonene som konkurrerende verditradisjoner mot de tradisjonelle verdiene. Deretter ønsker jeg å se nærmere på hvordan identitetsdannelsesprosessen blir fremhevet som spesiell på grunn av samtidens negative verditradisjoner.

### **3.1.1 Senmodernitetens konkurrerende verditradisjoner**

I moderne og postmoderne tid har de tradisjonelle verditradisjonene mistet mye av sin makt som den dominerende verditradisjonen, men Giddens argumenterer for at en viss religiøs søken igjen kan bli mer relevant (Giddens, 1991, 207). Men som vi har sett, fremviser *Identitet og dialog* flere verditradisjoner som har blitt relevante i dagens samfunn. Blant annet "markedssamfunnet", "flimmersamfunnet", "konsumsamfunnet", "forbrukersamfunnet" og "mediesamfunnet". Disse blir i utredningen sett på som konkurrerende verditradisjoner til den tradisjonelle kristne verditradisjonen. Disse verditradisjonene blir dermed satt i et negativt lys. Kristendommen og humanismen blir sett på som trygghets-, moral- og tilhørighetsgivende. I kontrast blir de nye konkurrerende verditradisjonene sett på som representative for den ustabile, utrygge og fremmedgjørende moderne perioden.

Dette kan man blant annet se i *Identitet og dialog*, ved at disse verditradisjonene eksklusivt blir omtalt med negativt ladet språk. Det snakkes her blant annet om disse tradisjonene som "manipulerende" og "overgripende" (NOU 1995:9, 37). Og at disse verditradisjonene sniker seg i det skjulte og påvirker oss nedenfra. Med denne

utredningen lengtes det på en måte tilbake til det tradisjonelle samfunnet, der disse nye verditradisjonene ikke eksisterte. Man vil, om ikke gå tilbake til tradisjonssamfunnet, så i alle fall beholde tradisjonssamfunnets verdier. For å gjøre dette er det vektlagt å aktualisere de tradisjonelle verditradisjonene i kristendommen og humanismen, siden denne representerer det gamle tradisjonssamfunnet vårt. Skoledokumentene, men spesielt *Identitet og dialog*, ser fokuserer spesielt på å etablere en trygg felles referanseramme basert på de gamle verditradisjonene for å bekjempe de negative konsekvensene av konkurrerende verditradisjonene som har oppstått i den moderne tid.

### 3.1.2 Identitetsforvirring

Overordnet er det ikke hele samfunnet som blir kritisert, men effekten elementene kan ha på det individuelle mennesket, blant annet "markedssamfunnets måling av alle verdier i kroner og øre, [...] flimmersamfunnets heseblesende forandringstakt, [...] [og] konsumsamfunnets endimensjonale menneskebilde" (NOU 1995:9, 36-37). Utredningen nevner blant annet at "samtidskulturen gir dårlige vilkår for en stabil og fast utvikling av identitet" (NOU 1995:9, 36). Samtidskulturen er altså en kultur som blir påvirket av de forskjellige kulturkildene, og er koblet opp mot senmodernitetens negative konsekvenser på individene. Utredningen stiller spørsmål om: "Er de mange krisesyntomene vi iakttar, for eksempel vold, selvmord, rusproblemer, egentlig symptomer på en overbelastet identitet, på at vi rives i stykker innvendig?" (NOU 1995:9, 36). Dette er et spørsmål som stilles i *Identitet og dialog*. Dette er ikke et spørsmål som man får et direkte svar på i utredningen, men det trekkes linjer mot at man trenger å fokusere på identitetsdannelsesprosessen, fordi med de mange påvirkningskreftene kan identiteten forvirres i samtiden.

Dette er noe som går igjen i mange modernitetsteorier. Som nevnt har Giddens fokusert mye på påvirkningen moderniteteten har hatt på individene. I denne post-tradisjonelle verden, uten de trygge verditradisjonenes dominans, har identitetsprosessen kommet mer i fokus. Vi kan forstå av utredningen at identitetsprosessen alltid har vært et fokus når det kommer til barn og ungdom. Utredningen refererer til psykologen Erik H. Erikson, og sier at ifølge ham; "[...] er unge menneskers identitetsbygging en skjør og sårbar prosess. Mennesket blir til gjennom krevende psykososiale kriser" (NOU 1995:9, 36). Barn og unges identitetsdanning har altså lenge vært en krevende prosess. Ved at vi nå har trådd inn i en post-tradisjonell virkelighet, har dette bare blitt enda vanskeligere. Dette på grunn av at den nye selvrefleksiviteten har gitt individene friheten, men også ansvaret for å skape sin egen identitet. Samtidig så har tryggheten med etablerte fellesverdier forvunnet. Slik at i vårt samfunn er det vanskeligere å skape sin egen identitet enn i det tradisjonelle samfunnet. *Identitet og dialog* sier blant annet at:

I vår tid gir raske endringer, fragmentering, pluralisme og et vell av mediainntrykk spesielle vilkår for identitetsdannelsen. Mens tradisjonssamfunnets oversiktlige og stabile nettverk ga en integrert og stabil identitet, er det nå blitt vanskeligere å utvikle en fast personlighetskjerne. I den postmoderne debatten snakkes det ofte om en "desentrert" og "dekonstruert" form for identitet. (NOU 1995:9, 36)

Samtidens samfunn, er dermed fremvist som et samfunn der menneskene kan bli fremmedgjorte og føle på identitetsforvirring. Denne identitetsbyggingen har altså blitt vanskeligere uten et samfunn bygget på sterke felles verdier og en felles kultur. *Identitet og dialog* har blant annet kritisert moderniseringsprosessene "[...] som pluralisme og privatisering, segmentering og sektorisering" (NOU 1995:9, 36), for å tære på felles

verdiene og tradisjonene. Uten en følelse av en sterk moral og et sterkt felleskap, møter man en truende personlig meningsløshet. Denne meningsløsheten er en vanlig følelse i sen-moderniteten og har blitt et konstant problem. Individene føler at livet ikke har noen mening, fordi de eksistensielle spørsmålene ikke blir besvart på en meningsfull måte. Dette fører til en eksistensiell isolasjon der menneskene blir isolert fra hverandre, men hovedsakelig blir de isolert fra verdi- og moralkilder som kreves for å kunne leve et fullverdig liv (Giddens, 1991, 9).

Religionsfaget har derfor som mål om å bidra til å skape et trygt miljø for å bekjempe denne meningsløsheten. Faget skal først og fremst bidra til å gi en trygg plass der elevene kan søke "[...] etter mening med tilværelsen og menneskets egen rolle i den, både som individ og som del av et felleskap" (NOU 1995:9, 34-35). På grunn av de modernitetens negative verditradisjoner er det religionsfagets ansvar å fremheve de positive tradisjonelle verditradisjonene. Dette gjelder alle de relevante tradisjonene, men i henhold til fellesskapsidentiteten er hovedfokus på de tradisjonene "som mest har formet oss som individer og samfunn: kristendommen og humanismen" (NOU 1995:9, 37).

### 3.2 Skolen som motkultur

Med fremveksten av det moderne samfunnet, som bringer med seg ustabilitet og konkurrerende verditradisjoner, har grunnskolen sett det som en nødvendighet å representere en motkultur. Skolen vil altså bekjempe innflytelse av de konkurrerende verditradisjonene ved en "aktiv konfrontasjon med de betenkelige kultur og samfunnstendenser" (NOU 1995:9, 39). En av oppgavene blir da å bevare de tradisjonelle verditradisjonene, fornye og aktualisere dem slik at de kan tas i bruk til nettopp denne konfrontasjonen mot de negative samfunnsutviklingene. Det er derfor viktig at skolen ikke fremmer verdinøytralitet. Dette kommer tydelig frem i *Identitet og dialog*, som beskriver det slik:

Det ligger en fare i at skolen bare skal være en administrator av en verdimessig og livssynsmessig pluralisme, og dermed signalisere en religiøs og livssynsmessig relativisme. På samme måte ligger det en fare i at skolen relativiserer og individualiserer de grunnleggende verdiene eller dypt eksistensielle spørsmål. I den postmoderne og parable tidsalder, med stor grad av kulturell tve- og flertydighet, hvor det meste får stadig kortere levetid og det meste er relativt, kan resultatet, særlig for barn bli en dyp forvirring i forhold til identitet, verdier og tilhørighet. (NOU 1995:9, 34)

Ved at man nå er i denne tidsalderen, kan man ikke etterlate barna alene i sine valg om moral og identitet. Ved at barna møter slike eksistensielle verdispørsmål uten klare rammer og en trygghet i samfunnet kan det vokse frem utrygghet og angst. Barna må dermed ha klare og trygge rammer, for å bli trygt innlemmet i samfunnet. Skolen skal derfor være en representant for disse rammene, og de skal ifølge utredningen være basert på og formidles gjennom "tradisjoner, fortellinger, symboler og leveregler" (NOU 1995:9, 34). Denne rammet skal være basert på elevenes egne livssyn, fordi det er viktig å integreres inn i eget livssyn før man kan lære om andre alternativer. Utredningen, opplæringsloven og læreplanene er ganske tydelig på at de verditradisjonene som skal presenteres i skolen er det kristne og humanistiske, noe som fremmes veldig klart gjennom dette sitatet:

I dette perspektivet kan en se revitaliseringen av de kultur- og livssynstradisjoner som mest har formet oss som individer og samfunn: kristendommen og humanismen. Disse to tradisjonene bærer i seg et potensiale for å kunne danne en motvekt mot den identitetsoppløsende pluralismen, ved å tilby forankring for grunnleggende verdier og et helhetlig menneskebilde. Samtidig gir de to tradisjonene fortolknings-rammer som gjør det mulig for barn å tyde, bearbeide og kritisere de inntrykk de utsettes for. (NOU 1995:9, 37).

Det blir derfor viktig for skolen å representere disse to tradisjonene, siden skolen har en viktig oppgave sammen med foreldrene og samfunnet generelt ved "å styrke den indre, selvstendige identiteten - gjennom en integrerende og sammenhengs skapende oppdragelse" (NOU 1995:9, 37).

Skolen har dermed ansvaret for å fremme disse to verditradisjonene. Kristendommen, som er en verditradisjon med en lang historie og en stor påvirkning i Norge, blir med dette en naturlig felles verditradisjon. Skolen med sitt mål om å skape en felles verdi og kulturell referanseramme gjør derfor kristendommen til en sentral kilde for denne referanserammen. I tillegg pekes det mot en påstått voksende religiøs søken i det kaosfylte moderne samfunnet, som gjør at identitets- og tradisjonsverdier igjen blir mer relevant. Her blir kristendommen relevant igjen, med sin forankring i norsk tradisjon og tilknytning til majoriteten av den norske befolkningen. Det tas også hensyn til at kristendommen har mistet mye av sin identitetsskapende funksjon i samfunnet. Men som en kulturell- og verditradisjon som kan samle befolkningen innenfor felles referanser og bidra til trygge omgivelser for identitetsutvikling, ses kristendommen på som en ideell verditradisjon.

Den humanistiske verditradisjonen har en lignende rolle, med tanke på påvirkning på samfunnet gjennom historien. Men den har også en rolle ved å takle den moderne periodens identitetsutvikling. Utredningen uttaler dette, blant annet ved; "Humanismens høyeste målsetning er å gjøre mennesket i størst mulig grad til den som selv styrer i stedet for å være styrt eller manipulert av de negative samfunnskraftene" (NOU 1995:9, 39). Humanismen har derfor den samme rollen som kristendommen, med tanke på å gi trygghet i elevenes identitetsdannende prosess, og etablere humanismen som samfunnets fellesramme. Men i kontrast med kristendommens mål, som hovedsakelig ligger i trygghets og fellesramme elementene, så har humanismen en større rolle i identitetsdannelse prosessen. Humanismen har rollen med å bevisstgjøre og avsløre samfunnets manipulering, og lære elevene hvordan man påvirkes av negative samfunnskrefter.

Det er altså tydelig at grunnskolen, og religionsfaget spesielt fokuserer på å representere tradisjonssamfunnets verdier, for å motvirke modernitetens påvirkninger. Skolen representerer da en motkultur, basert på samfunnets kulturarv og tradisjon. Det finnes altså en kollektiv identitet elevene skal integreres inn i. Dette er hovedsakelig bestemt av den nasjonale og den kulturelle konteksten. Den generelle delen av læreplanen fremhever at: "Utviklingen av den enkeltes identitet skjer ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer. Opplæringen skal derfor ivareta og utdype elevenes kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner" (KUF, 1996a, 19). På grunn av dette har grunnskolen selv innenfor det flerkulturelle samfunnet basert seg hovedsakelig på de kristne og humanistiske verditradisjonene som er størst representert i den norske kulturen.



### 3.3 Etablering av religiøse identiteter?

Identitet er altså noe som har blitt ustabil i den moderne tiden. Men hvor nært er dette koblet til religion og den sekulariseringsprosessen samfunnet har gått gjennom? Dette er noe *Identitet og dialog* stiller spørsmål om. Blant annet ved hjelp av spørsmålet; "Og - er det de religiøst forankrede verdi- og meningsperspektivene vi savner mest? Har vi tålt den sosiale og kulturelle avsakraliseringen av våre liv?" (NOU 1995:9, 36). Dette er et spørsmål som det ikke blir gitt et eksplisitt svar på i utredningen, men likevel pekes det mot at man behøver en religiøst forankret identitet.

Utredningen fremmer to perspektiver fra Clifford Geertz og Peter Berger. Clifford Geertz sier at "Religionen sørger for identitet og integrasjon gjennom meningsperspektiver som motvirker kaos og uorden." (NOU 1995:9, 37). Peter Berger ser religionens funksjon i likhet med andre meningssystemer, som integrerende og identitetsskapende teorisystemer. Religion er ifølge Berger spesielt legitimerende som teorisystemer, ved at religioner gir trygghet og stabilitet ved å innføre spesielle sosiale konstruksjoner rundt livets marginalsituasjoner, for eksempel døden. Men religion legitimerer også, ifølge Berger, samfunnsstrukturer og tradisjoner ved å rotfeste oss til fortiden. Med dette kan man se på religion som et integrerende meningsperspektiv for det aktuelle samfunnet.

Man kan også trekke det opp mot utredningens spørsmål om; "har vi tålt den sosiale og kulturelle avsakraliseringen av våre liv?" (NOU 1995:9, 36). Med tanke på utviklingen mot den moderne perioden, kan svaret på dette spørsmålet være nei. Dette er på grunn av utviklingen mot et post-tradisjonelt samfunn uten tradisjonelle verdiperspektiv som religion. Det er argumentert i både sentrale moderniseringsteorier og *Identitet og dialog* at denne utviklingen skaper en ustabil identitetsdannelsesprosess og en økt følelsen av identitetsforvirring. Men i den moderne tiden har friheten og ansvaret for identitetsskapelsen ligget mer på enkeltindividene. Dermed blir det trukket noen linjer mellom et tradisjonelt samfunn og et religiøst samfunn. Det religiøse samfunnet blir dermed sett på som et stabilt og trygt samfunn som skapte stabile religiøse identiteter.

Med religionsfaget ønsket grunnskolen å bekjempe utviklingen av ustabile identiteter og beskytte elevene i den sårbare identitetsbyggingsprosessen. I religionsfaget skal derfor de tradisjonelle verditradisjonene, altså religionene og livssynene bli undervist slik at elevene kan bli påvirket av dem i større grad enn de konkurrerende verditradisjonene. Elevenes søken etter identitet har også, ifølge *Identitet og dialog*, elementer av religiøs søken, og skolen må dermed legge til rette for å bidra i dette søket ved å være trygge omgivelser. Dette betyr ikke nødvendigvis en læring til en spesiell religiøs identitet, men en fremvisning av de meningssystemene religioner og livssyn gir. Disse tradisjonelle meningssystemene motvirker da senmodernitetens kaos og uorden. Samtidig er det fremhevet at elevene spesielt skal få bedre kjennskap til sin egen religiøse eller livssynsmessige tilhørighet, og "på dette grunnlaget skal elevene stimuleres i sin personlige vekst og utvikling mot en trygg identitet" (KUF, 2000, 62).

Religion og livssyn blir altså forstått som å fylle en svært eksistensiell rolle i menneskenes liv. Dette er noe som er gjennomgående gjennom hele religionsfagets

eksistens. Alle versjonene av læreplanen har formuleringene "religion har gitt svar på menneskenes dypeste spørsmål" (KUF, 1996a, 89; Læringscenteret, 2002, 11) eller "religioner og livssyn gjenspeiler menneskers dypeste spørsmål" (Udir, 2005, 2008, 2015, 2). De dypeste spørsmål knyttes da til individenes eksistensielle søken. Dette utypes i læreplanene fra og med 2005, der disse spørsmålene ses på som å bidra til å forme individ, fellesskap og samfunn. Men det er gjerne også et fokus på det enkelte individs påvirkning av religion gjennom hele denne perioden. Undervisningen skal gi rom for undring og refleksjon, slik at elevene kan finne seg selv i religionen, siden religionene utfordrer menneskenes tanker og følelser. Innenfor disse læreplanene foreligger det altså tanker om at selv om religioner bidrar til eksistensielle svar, foreligger det ikke nødvendigvis noen absolutte sannheter. Det er heller viktigere hvordan religion påvirker individene og tilhørigheten i samfunnet.

### 3.4 Et kristent verdifag og dannelsen av kristne identiteter?

I etableringen av religionsfaget var det bred enighet om at man trengte et verdifag. Det var imidlertid uenigheter om dette verdifaget skulle baseres på kristendommen eller ikke. Et sentralt argument mot et kristent verdifag finnes i *Dokument nr. 8:51 (1993-1994)*, der daværende stortingsrepresentant Ellen Chr. Christiansen foreslo et nytt fag som skulle erstatte det daværende kristendomsfaget med et religionsnøytralt kultur-, verdi- og livssynsfag (NOU 1995:9, 19-20). Dette faget ble fremmet som en videreføring av faget livssynskunnskap, og det skulle ikke være forkynnende og fremme en spesiell religion eller livssyn. Men samtidig skulle faget ikke være verdinøytralt, men verdiene skulle ikke representere en religion, men være de verdiene som er viktig i det norske samfunnet.

Vi kan altså se at selv om kristendommens plass i faget var noe omstridt, var det enighet om at faget måtte ha et fastsatt verdigrunnlag og fremlegge en trygg referanseramme for samfunnet. Det var derimot mange som mente at et religionsnøytralt verdifag ikke ville ha den samme effekten som et fag tuftet på den kristne verditradisjonen. Daværende stortingsrepresentant Jørgen Holte, representerer dette synet. Han mente at et religionsnøytralt verdifag ville være et identitetsfattig fag, fordi verdiene må være forankret i en tradisjon (NOU 1995:9, 21). Etter hans syn skulle derfor kristendommen være den verditradisjonen religionsfaget støttet seg opp mot.

Det var stor enighet om å basere faget på de tradisjonelle verditradisjonene, men kristendommens enestående stilling var det også stilt spørsmål om. Stortingsrepresentant Øystein Djupedal fremhevet blant annet at faget:

[...] må selvfølgelig ta opp i seg det verdigrunnlag den evangelisk-lutherske lære er tuftet på, men samtidig er det vanskelig å si at det verdisetet er eksklusivt kristent. Det kan med like stor rett hevdes at det allmennmenneskelige livssyn i kristenheten med like stor klarhet og konsistens er nedfelt i andre religioner og ikke minst i det human-etiske livssyn. (NOU 1995:9, 20)

Han fremhevet derfor blant annet at det finnes visse grunnverdier, som man kan finne i de forskjellige religionene og livssynene. Det er derfor i større grad den kulturelle konteksten og den kristne kulturarven som gjør at de kristne verdiene er fremhevet innenfor forståelsen av tradisjon. Og faktumet at "Elevene må få kjennskap til de verdier og den kultur som har formet oss som folk" (NOU 1995:9, 36). Det er derfor en

forståelse om at man må basere faget på kultur- og verditradisjon, for å kunne etablere både en trygg enkeltidentitet og en kollektiv identitet. Samtidig finner man også synspunkter om at disse verditradisjonene er spesielt viktig i det pluralistiske Norge. Den generelle læreplanen fremhever blant annet at "De kristne og humanistiske verdiene både fordrer og beforder toleranse og gir rom for andre kulturer og sikker" (KUF, 1996a, 17).

Gjennomgående kan man si at det er tydelig at religionsfaget skulle være grunnskolens sentrale verdifag, og dermed var det også naturlig å basere verdigrunnlaget på grunnskolens formålsparagraf. I store deler av grunnskolens historie var målsettingen koblet til en kristen oppdragelse. Denne målsettingen ble beholdt helt til endringen i 2008, der formuleringen ble endret fra "ei kristen og moralsk oppseding" (Opplæringslova, 1998, §1-2), til "Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon" (Endringslov til opplæringslova, 2008b, §1-1). Det er også en liten endring, men det er et forsøk på å modernisere verdigrunnlaget og gjøre det mer inkluderende. Likevel er det et fokus på å beholde det kristne og humanistiske elementet, på grunn av deres historiske arv i samfunnet og det "er en felles referanseramme som gir et solid verdifundament for skolens virksomhet" (Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen [KUF-komiteen], 2008, 3). Grunnskolens verdigrunnlag er derfor klart kristent og humanistisk, basert på den kulturelle konteksten.

Religionsfagets tilknytning til formålsparagrafen har imidlertid endret seg gjennom denne perioden. Frem til 2005 var religionsfaget eksplisitt knyttet til formålsparagrafen, ved at fagets egen paragraf i opplæringsloven fremhevet at underviserne "[...] skal ta utgangspunkt i grunnskolen sin føremålsparagraf i § 1-2" (Opplæringslova, 1998). Denne nære koblingen til formålsparagrafen ble fjernet i 2005, for å fjerne uklarhet om faget var forkynnende eller ikke. Dette ble gjort hovedsakelig med tanke på FNs menneskerettighetskomité's kritikk av den sterke koblingen opp mot formålsparagrafen, som virket forkynnende (UFD, 2005b). Men selv om den nære koblingen ble fjernet, er formålsparagrafen viktig i religionsfaget, siden det er fremhevet at formålsparagrafen gjelder for alle skolefagene (UFD, 2005b, 6). Religionsfaget som et verdifag, er derfor fremdeles nært knyttet til grunnskolens verdigrunnlag.

Gjennomgående er det tydelig at religionsfaget ble etablert med målsettingen om å være grunnskolens verdifag, der samfunnets grunnverdier er fremhevet som verdigrunnlaget. Det er dermed de tradisjonelle verdiene fra de kristne og humanistiske tradisjonene som former dette verdigrunnlaget, men disse tradisjonelle verdiene kan man også finne i de andre tradisjonene. Likevel kan vi se at det ikke er en målsetting om å skape religiøse kristne identiteter, men gi trygge rammer i grunnskolen for å skape sin egen identitet, der det også skal være rom for religiøs søken. Men hovedsakelig skal identitetsdannelse prosessen skje innenfor en kulturbestemt verditradisjon, for å kunne gi trygge rammer og skape en kollektiv kulturell identitet.

### 3.5 Identitet og verdiformidling i læreplanene

Verdi- og identitetsselementet har vært svært tydelig i de ideologiske dokumentene rundt religionsfaget. Det er imidlertid mindre tydelig i læreplanene. Dette er hovedsakelig fordi det er fremhevet at man skal lære av religionene, og dermed lære grunnverdiene som kommer frem i de forskjellige religionene og livssynene. Alle læreplanene fremhever at religioner er viktig for enkeltindividene, med tanke på hvordan man tolker tilværelsen. Spesielt er religionene fremhevet som viktige for å gi svar på eksistensielle spørsmål. Verdiinnholdet man finner i læreplanene kan man se som todelt. Verdiinnholdet i faget kan man se spesielt i etikkdelen i læreplanene, men man lærer også av verdigrunnlagene til de forskjellige tradisjonene.

Etikk er koblet til filosofi i alle læreplanene, derfor kommer verdigrunnlaget frem ved eksempler fra filosofiens historie. Dette er altså ikke koblet direkte til de tradisjonelle verditradisjonene. Det man imidlertid kan finne innenfor denne delen, er spørsmål rundt forholdet mellom forskjellige samfunnsgrupper, blant annet mellom de forskjellige religiøse gruppene. Denne delen kan vi altså se på som relativt livssynsøytral, og representerer de grunnverdiene som finnes i vår kultur, informert av den kristne og humanistiske tradisjonen. Dette kan vi se ved at noen av de sentrale elementene som er nevnt i formålsparagrafen kommer til syne i denne delen. Altså elementer som: "respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet" (Endringslov til opplæringslova, 2008b, §1-1).

Når det gjelder religionene som verdikilder innenfor læreplanene, er det i den første læreplanen fra 1997 tydelig at kristendommen er fremhevet som den sentrale verdikilden. Dette kan vi tydelig se gjennom at *kristen tro og etikk* er et eget hovedemne i skolens mellomtrinn (KUF, 1996a). Man kan også se gjennom læreplanens fokus på den kristne fortellingstradisjonen, at verdiinnholdet kommer frem. Gjennom disse moraliserende grunnfortellingene fremheves kristendommens verdigrunnlag, spesielt på småskoletrinnet. Man kan også se denne trenden i fremvisningen av de andre religionene og livssyn, ved at fortellingstradisjonene kommer frem som religionenes verdigrunnlag. Men også her kan man se et mer direkte fokus på religionenes verdigrunnlag innenfor mellomtrinnet, der direkte elementer knyttet til verdigrunnlaget kommer frem. Religionene er behandlet nokså ulikt i denne læreplanen på dette punktet, ved at ulike elementer av verdigrunnlaget blir trukket frem. Innenfor fokuset på buddhismen og hinduismen kan vi se verdigrunnlaget fremhevet innenfor et fokus på religionenes hovedbegreper (KUF, 1996, 102). Men fokuset på islams verdigrunnlag spesielt er mer omfattende med kompetansemål som inneholder et fokus på " gudssyn, ordet «hellig», menneskesyn, syn på kjønne" (KUF, 1996a, 99).

I de tre læreplanene fra 2005, 2008 og 2015 er det tydelig at religionene og livssynene er likestilt i sin fremstilling som verditradisjoner. Dette gjelder også fremstillingen av kristendommen. Men dette betyr ikke nødvendigvis at kristendommens fremhevelse som verditradisjon har blitt mindre. Kristendommen er fremdeles den kvantitativt største delen i faget, og det legges derfor mye mer vekt på disse kompetansemålene, selv om de er de samme som innenfor de andre tradisjonene. Samtidig kan vi også se at det

fremdeles er et fokus på kristendommens fortellingstradisjon, som kan fremheves som moraliserende fortellinger, for å hjelpe identitetsdannelsen.

Likevel er religionene og livssynene likestilt i de nyere læreplanene, og man kan også se et tydeligere fokus på dem som verdigrunnlag. Dette kan kanskje være på grunn av at disse læreplanene er enklere og fokuserer mer på det mest grunnleggende, og det er dermed lettere å skille ut hva som er verdigrunnlaget. Det er allikevel tydelig at religionene og livssynenes verdigrunnlag nå har fått et mer tydelig fokus. Dette gjelder på alle skoletrinn. Dette kan vi se ved fokuset på elementer som leveregler, livstolkning, menneskesyn og aktuelle etiske utfordringer (Udir, 2005, 2008, 2015). Det er også interessant å sammenligne de forskjellige livstolkningene. Gjennomgående kan vi altså se en viss utvikling i hvordan verdigrunnlaget fremheves i læreplanene. Fra å være svært fokusert på det kristne verdigrunnlaget, til å fremheve de forskjellige verdigrunnlagene på et jevnere nivå.

### 3.6 Oppsummering

Det er tydelig at religionsfaget ble etablert på grunnlag av ideen om at man behøvde et sentralt verdifag i grunnskolen. Fra *Identitet og dialog*s argumentasjoner rundt dette kan vi se frykt for de negative innvirkningene moderniteten kan ha på barnas identitetsdannelsesprosess. Faget ble derfor etablert som et verdifag, som hadde som oppgave å fremheve de trygge verditradisjonene som finnes innenfor religionene og livssynene. På grunn av kristendommens og humanismens kulturelle kontekst innenfor vårt samfunn, som også ble fremhevet i grunnskolens formålsparagraf, ble disse to verditradisjonene fremhevet. I religionsfagets utvikling, har dette verdigrunnlaget blitt noe mindre fremhevet. Det samme kan sies om verdi- og identitets målsettingen i faget.

Man kan fremdeles se at religionene og livssynene som verdifulle tradisjoner blir fremhevet, men det er bare i *Identitet og dialog* vi finner det spesielle fokuset på at de tradisjonelle verdigrunnlaget er spesielt viktig i det posttradisjonelle samfunnet, i henhold til identitetsforvirringen. Det er derfor litt vanskelig å si om identitetsmålsettingen har blitt mindre i religionsfagets utvikling, eller om *Identitet og dialog* bare fremhevet et spesielt synspunkt som nødvendigvis ikke var representativt for den større forståelsen på den tiden. Likevel er det tydelig at faget, som et verdifag har vært viktig gjennom hele perioden, ved at religionene og livssynenes rolle som identitetsmarkør, verdigiver og trosgrunnlag også er fremhevet i de nyere religionsfaglige dokumentene. Det som har endret seg mest er at verdigrunnlaget har blitt mindre koblet til det kristne og humanistiske verdigrunnlaget, ved at den nære koblingen til skolens formålsparagraf er fjernet og koblingen til kristendommen og humanismen er mer koblet til kulturarven.

## 4 Et fag for nasjonal kultur og kulturelt fellesskap

Det gamle kristendomsfaget hadde i store deler av sin eksistens en klar målsetting om å forkynne kristendommen og gi elevene en tydelig norsk, kristen oppdragelse, slik at de på best måte kunne passe inn i et større kulturelt fellesskap som var basert på kristne tradisjoner. Det nyere religionsfaget har på sin side ikke hatt en så klar målsetting, både fordi faget ikke skal være trosopplæring, men også fordi det norske fellesskapet har blitt påvirket av et større religionsmangfold og sekularisering. Men det er nettopp på grunn av dette at faget blant annet kan forstås som et nasjonsbyggende fag, der 1990-tallets skolereform på flere måter var en kulturreform der grunnskolen skulle tilpasses et flerkulturelt samfunn.

Det gamle kristendomsfaget, som var skolens sentrale kulturbærende fag, definerte den norske kulturen ut fra kristendommen. Innføringen av religionsfaget endret denne defineringen, ved at det samlet hele den flerkulturelle befolkningen innenfor et nytt kulturfag. Det nye kulturfaget skulle ha to mål. Det skulle videreføre norsk kultur og tradisjon som det tidligere ble definert, men også skape en ny kulturell fellesramme som tok hensyn til det nye kulturmangfoldet. Faget skal med andre ord: "[...] gi eit vesentleg bidrag til det felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlaget samfunnet byggjer på, med innslag frå ulike kulturar, religionar og livssyn" (KD, 2007b, 1).

Med fagets nye fokus og bortfallet av det gamle kristendomsfaget, kan vi se et tydelig mål om å definere hva som er "våre" tradisjoner, slik at disse kunne bli trukket frem i det nye religionsfaget. I forsøket med å representere mangfoldet, er det også vektlagt å inkludere "de andre", noe som tidligere ikke var inkludert i den nasjonale kulturen og det kulturelle fellesskapet. Religionsfaget har derfor hatt som mål å være en plass for dialog og kulturmøter mellom disse tradisjonene. I dette kapittelet vil jeg derfor fokusere på hvordan religionsfaget har definert "våre" tradisjoner og "de andres" tradisjoner. Innenfor fokuset på "de andres" tradisjoner, vil jeg undersøke om de har blitt mer inkludert i felleskulturen gjennom religionsfagets utvikling. Og dermed se på i hvor stor grad de blir regnet som en del av det norske kulturelle fellesskapet, samt se på om forståelsen av den nasjonale identiteten har endret seg. Men først vil jeg se på hvordan grunnskolen forstår kulturkonseptet, og hvilken kultur som blir fremhevet i skolen.

### 4.1 Kulturforståelse i grunnskolen

For å se på forståelsen av kulturen innenfor den offentlige grunnskolen og religionsfaget spesielt, kan vi først se litt på hvordan vi kan forstå kultur generelt. Kultur er et begrep man kan forstå på mange forskjellige måter, og begrepet blir brukt i flere ulike kontekster. I det store kan vi forstå kultur på to forskjellige måter, som en separat enhet i samfunnet og som noe nært tilknyttet til samfunnet generelt. Hvis man ser på kultur som en spesiell enhet i samfunnet, trekker man gjerne frem elementer som litteratur og estetikk. Denne forståelsen er altså mye tilknyttet en materiell arv innenfor samfunnet (Østberg, 1992, 11). Vi kan også forstå kultur som bestemte adferds- og livsmønstre i et samfunn. Altså kan man ikke skille ut kultur som en egen enhet i samfunnet, men som noe som er fullstendig integrert i samfunnet som helhet.

Denne kulturforståelsen omfatter mange elementer. En klassisk definisjonsbeskrivelse av E. B. Taylor av kultur er: "Kultur er den sammensatte helhet, som omfatter viten, tro, kunst, rett, moral, skikker og alle andre ferdigheter og vaner som mennesket erverver som medlem av samfunnet" (Schiefløe, 2011, 128). Dette er en av mange kulturdefinisjoner, men fra denne definisjonen kan vi se at man kan trekke ut flere sentrale kulturelementer, og et omfattende kulturbegrep omhandler gjerne både det dagligdagse og den materielle tradisjonen. Gjennomgående er det viktig å nevne at kultur er dynamisk og endres over tid. Denne endringen skjer ikke minst gjennom overføringen av kulturen gjennom generasjonene, og på grunn av dette er sosialisering inn i denne kulturen særlig viktig.

Når det gjelder hvilken kultur som kommer til syne i de sentrale skoledokumentene og læreplanene spesielt, er det en spesiell kultur som fremvises. Utredningen *Opplæring i et flerkulturelt Norge* fra 1995 fokuserte spesielt på kultur innenfor skolen, innenfor konteksten av å øke kvaliteten på opplæringen av fremmedspråklige (NOU 1995:12). Denne utredningen skilte mellom rikskultur, sentralkultur og lokalkultur, og gav en sentral begrepsavklaring av dem. Utredningen definerte lokalkultur som "[...] kulturer som på en eller annen måte er knyttet til en særinteresse, og som mangler makt til å gjøre seg gjeldende i det offentlige fellesrommet og fellesinstitusjonene" (NOU 1995:12, 4). Lokalkulturene har ikke nødvendigvis noe med geografisk avgrensning, men er alle de del-, sub- og motkulturer som ikke omfattes i sentralkulturen. Dette kan være for eksempel være minoritetens etniske kultur og forskjellige ungdomskulturer (NOU 1995:12, 33). Grensene for lokalkultur kan blant annet være alder, kjønn, etnisitet, språk, i tillegg til geografisk begrensning.

Sentralkultur er definert som "[...] kulturer som har fått utbredelse i kraft av økonomisk og/eller politisk makt og innflytelse" (NOU 1995:12, 5). Sentralkulturer er altså forskjellige kulturer som ikke er en felleskultur, men krever makt i samfunnet. Mediaindustrien er et eksempel på dette, på grunn av dens bredde i innflytelse. En annen form for sentralkultur er basert på dens verdi, som gir makten til å definere seg som felleskultur. Denne kulturen er statsstøttet og kommer til syne gjennom offentlige institusjoner. Med dette blir større deler av sentralkulturen sentral innenfor rikskulturen, men samtidig er denne kulturen ikke representativ for den mangfoldige befolkningen.

Den kulturformen som skal være representativ for hele samfunnet er rikskulturen, som er definert som "[...] et sett av felles normer, verdier, regler og prosedyrer som må finnes i et levedyktig pluralistisk samfunn og som må respekteres av alle. Rikskulturen settes sammen i en politisk demokratisk prosess og nedfelles i læreplaner" (NOU 1995:12, 4-5). Det er denne kulturformen som er mest relevant i læreplanene og det sentralstyrte skolesystemet generelt, siden det er denne kulturformen som er nedfelt i læreplanene og som skal gjelde for hele samfunnet. Denne kulturformen er relevant for alle innenfor et samfunn, og det moderne flerkulturelle samfunnet krever at det eksisterer en rikskultur som alle kan akseptere. Alle må forplikte seg overfor denne kulturen, for å være lojale overfor samfunnets overordnede interesser. Denne kulturen kan derfor forstås som samfunnets større felleskultur.

Fra disse definisjonene spesifiseres det som vi kan se. Det er rikskulturen som nedfelles i læreplanene, og dette er også kulturen som skal være gjeldende for hele samfunnet. Det

er denne kulturen det skal være demokratisk enighet om og som skal nedfelles i de offentlige samfunnsinstitusjonene, blant annet i skolen. Det er denne type kultur som blir mest sett. Men man kan ikke bare begrense seg til denne type kultur innenfor skolen i det moderne flerkulturelle samfunnet. Det har en pedagogisk fordel å rette oppmerksomhet mot sentralkulturen og lokalkulturene også (NOU 1995:12, 31). Men alle disse kulturene er for mye for skolen å inkludere og forholdene mellom disse kulturene kan også være konfliktfylte. Skolesystemet og de lokale skolene må ved lokal læreplanplanlegging dermed foreta valg og skape balanse i inkluderingen av de ulike kulturene.

Men fra definisjonen av rikskultur kan man trekke ut sentrale deler av kulturforståelsen generelt. Denne definisjonen trekker frem normer, verdier, regler og prosedyrer som er felles for dem som befinner seg innenfor kulturen. Dette er elementer som man også trekker inn i forståelsen av lokalkultur og sentralkultur, men de er vanligvis mest synlig innenfor rikskulturen. Denne definisjonen omfatter relativt lite sammenlignet med mange andre kulturdefinisjoner, men det fokuserer på flere deler av kulturen, både mer skjulte elementer som normer og verdier, men også mer tydelige og offentlige elementer som regler og prosedyrer. Et av disse elementene er det «kristne og humanistiske» verdigrunnet. Dette kobles enda tydeligere til kultur, ved at disse tradisjonenes kulturarv blir fremhevet. Det er altså disse to verditradisjonene som plasseres sentralt innenfor rikskulturen, på grunn av deres forhold til majoriteten.

Fokuset på rikskultur innenfor skolesystemet og de andre sentrale samfunnsinstitusjonene fremmer et konsept om en felleskultur innenfor nasjonen Norge. Denne felleskulturen har i den moderne tiden blitt ganske bred, med tanke på det voksende kulturmangfoldet. Grunnskolen og dens enhetsskole-ideologi har måttet tilpasse seg til dette. Enhetsskolen gir rom for større forskjeller, men må fremdeles baseres på det sentrale i rikskulturen og fremme en felles kultur som aksepterer større kulturelle variasjoner.

## 4.2 Nasjonal identitet og tradisjon

Grunnskolen har som overordnet mål å bidra til god allmenndannelse. Denne dannelsen skal ifølge den generelle delen av læreplanen "bidra til nasjonal identitet og solidaritet ved å gi et felles preg forankret i språk, tradisjon og lærdom på tvers av lokalsamfunn." (KUF, 1996a, 39). Grunnskolen skal altså bidra til solidaritet på tvers av forskjeller, ved å skape og definere en felleskultur som gjør det lettere å identifisere seg med det større fellesskapet. Grunnskolens kultur er representert av rikskulturen, og er dermed en kultur som skal være tilpasset det større nasjonale fellesskapet. Det fremstår som svært viktig i de religionsfaglige dokumentene å definere klart denne nasjonale identiteten, mye for å gjøre det lettere for såkalte «nye landsmenn» å orientere seg i og identifisere seg med den nasjonale identiteten. Vi kan også se i *Identitet og dialog*s fremhevelse av modernitetens verdiforvirring, at det foreligger et tydelig fokus på at grunnskolen skal formidle en tydelig verdikultur som en motkultur til modernitetens påvirkning.

Religionsfaget blir et sentralt fag for å definere denne kulturen, mye på grunn av at faget fokuserer på verditradisjoner, men også på grunn av at faget velger hvilke tradisjoner det skal vektlegge og hvordan det skal fremvise de forskjellige tradisjonene. *Identitet og*



*dialog* fremhever religioner og livssyn som viktige verditradisjoner, som man ønsker skal påvirke kulturen og forme både nasjonal identitet og individuell identitet. Hvilke religioner og livssyn som blir vektlagt og hvordan de blir omtalt er derfor viktig for hvordan den norske kulturen blir definert. Man kan også se på dette som viktig for fremtidens kultur og tradisjon, og bestemmelsene rundt dette inkluderer altså større politiske målsetninger om grunnskolens kulturpåvirkning og dermed kulturgrunnlaget for fremtidens generasjoner. Debattene rundt religionsfaget har i stor grad gått ut på behandlingen av de forskjellige religionene og livssynene. Gjennom disse debatten har det vært en tydelig konflikt mellom fremhevelsen av den kristne tradisjonen og en større inklusjon og likestilling av de andre tradisjonene.

## 4.3 "Våre" norske tradisjoner

### 4.3.1 Kristendommen

Kristendommen er sett på som den sentrale del av "vår" tradisjon. I alle sentrale dokumentene kan vi se at kristendommen blir sett på som Norges folkereligion, og dette er forsterket ved at Den norske kirken var en statskirke gjennom store deler av religionsfagets eksistens. Kristendommen har altså hatt en lang og viktig historie i Norge. Dette kan vi se i religionsfagets fokus på kristendommens dype strøm i vår historie (KUF, 1996a, 89), og "betydningen kristendommen har som kulturarv for samfunnet vårt" (Udir, 2008, 2015, 2). Kristendommen har blitt fremvist med sitt store mangfold i læreplanene, men fokuset har ligget på den luthersk-evangeliske kristendommen representert ved Den norske kirke og majoritetens religiøse tilhørighet. I *Identitet og dialog* argumenteres det for at faget skal ha en konfesjonell forankring i Norges kristendom, og dermed argumenterer utredningen for at undervisningen om kristendommen "skal det være med utgangspunkt i den evangelisk-lutherske lære, og ikke for eksempel gresk-ortodoks, romersk-katolsk, reformert eller anglikansk lære" (NOU 1995:9, 54).

Fokuset ligger altså på "vår" evangelisk-lutherske kristendom. Dette er noe som har endret seg litt siden 90-tallet. Det er få tegn til en økende vektlegging på kristendommens mangfold, men vi kan se at "vår" kristendom blir mindre eksplisitt fremhevet. I opplæringslovens paragraf om faget har evangelisk-luthersk kristendom fått et mindre fokus, og er ikke nevnt i versjonene etter 2008, som et bevisst forsøk på å fjerne fagets troselement og tilknytning til statskirken (Endringslov til opplæringslova, 2008a). Vi kan også se endring i opplæringsloven, med endingen fra "evangelisk-luthersk tru" til "evangelisk-luthersk kristendomsforståing" i 2005 (Endringslov til opplæringslova og friskolelova, 2005). En endring som ble gjort for å sikre at troselementet ikke var en del av faget. Dette kan tyde på at vektleggingen av en enhetlig "vår" kristendom i Norge har blitt mindre gjennom denne perioden. Det samme kan vi se ved at samisk kristendom har blitt vektlagt, som jeg vil se nærmere på senere.

Religionsfagets røtter i det gamle kristendomsfaget framviser også kristendommens sentralitet som norsk tradisjon. Det gamle faget, som var et forkynnende kristendomsfag for en kristen befolkning, tok med seg mye av disse elementene inn i det nye religionsfaget. I *Identitet og dialog* kan vi se en tydelig vilje til å beholde store deler av det gamle faget, ved at faget ble presentert som et utvidet kristendomsfag. På grunn av dette er det naturlig at de tidligste versjonene av faget har flere elementer fra det gamle kristendomsfaget. Men man kan også anta at kristendommen sentrale plassering i faget

har endret seg, i samsvar med reformene som har beveget faget lengre bort fra det tidligere kristendomsfaget. Det store skillet mellom kristendomsfaget og religionsfaget er det forkynnende elementet. Religionsfaget har helt fra begynnelsen hatt en klar ide om at: "Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering er eit ordinært skolefag som normalt skal samle alle elevar. Undervisninga i faget skal ikkje vere forkynnande" (Opplæringslova, 1998, §2-4). Faget har altså aldri hatt et direkte mål om trosopplæring, men likevel er faget sterkt koblet til kristendommen, som vi kan se av fagets oranking i norsk kristendom (NOU 1995:9, 59).

Kristendommens sentrale del i faget, og som en del av "vår" tradisjon, ser vi blant annet i fagets tittel. Kristendommen som en separat del av fagets navn har eksistert gjennom hele perioden, med unntak av perioden fra 2008 til 2015. Fram til 2015 så vi en gradvis trend ved at kristendommens del i navnet ble mindre. Den første versjonen av faget fra 1997 hadde navnet *Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering*. Dette synliggjorde intensjonene om faget som et utvidet kristendomsfag. I overgangen til ny læreplan i 2002 var det et spesielt fokus på å synliggjøre at religionene var kvalitativt like. Flere navneendringer ble foreslått, og faget ble nesten hetende "tro og livssyn" (KUF, 2000, 78), men valget landet på *Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap*. Dette valget ble gjort for å fremheve kristendommens betydning som kulturarv og tydelig forklare fagets innhold (KUF-komiteen, 2001, 4). Den store endringen ble gjort i 2008, da kristendommen ble helt fjernet fra fagets navn og navnet ble *Religion, livssyn og etikk*. Dette varte bare til 2015, da kristendommen fikk tilbake sin plassering i tittelen, ved at faget endret navn til *Kristendom, religion, livssyn og etikk*. Vi kan altså se at kristendommen er fremtredende i fagets navn gjennom store deler av perioden, mye på grunn av kristendommens sentrale plass i faget som en del av "vår" kulturarv og kristendommens kvantitative plass i faget. Det har likevel vært store diskusjoner rundt fremhevingen av kristendommen i navnet. Mye på grunn av den symbolske betydningen av å skille kristendommen ut fra resten av religionsmangfoldet.

Kristendommen har også blitt fremhevet med sin kvantitative plass i faget. Gjennom hele perioden har kristendommen hatt kvantitativt størst plass i faget, og utviklingen har ikke vært stor fra 1997 til 2015. Læreplanen fra 1997 fastsatt ikke noen andel som skulle bli brukt på kristendommen, men ved at tre av fem hovedtemaer var om kristendommen var det tydelig at kristendommen skulle være en stor del av faget. Fra evalueringen av faget ble det tydelig at kristendommens andel i faget lå på om lag 55.3 prosent i gjennomsnitt (KUF, 2000, 25). Fra 2002 ble det fastslått at kristendommens prosentandel i faget skulle være 55 prosent, og de andre religionene skulle ta opp 25 prosent (Lærings-senteret, 2002, 25). Denne prosentfordelingen fortsatte med revideringen i 2005. Den store endringen skjedde i 2008, når kristendommens andel bare spesifisert som "kvantitative største andel" (Udir, 2008, 2). En mindre endring skjedde i 2015, når kristendommens andel ble "om lag halvparten" (Udir, 2015, 2). Vi kan altså se at kristendommens andel i faget ikke har endret seg så mye gjennom denne perioden, og kristendommen er fremdeles den største delen av faget, som gjennom hele perioden har opptatt litt over halvparten av faginnholdet.

Det er altså tydelig at kristendommen er fremhevet som en sentral del av religionsfaget. Gjennom hele perioden har dette vært tydelig ved at kristendommen har opptatt den kvantitative største delen av faget. Men vi kan også se at i fagets etableringsfase var kristendommen også behandlet kvalitativt annerledes enn de andre religionene. Dette

har gradvis blitt endret, og religionene har blitt mer kvalitativt likestilt, med inklusjonen av frasen "objektiv, kritisk og pluralistisk" i Opplæringsloven (Endringslov til opplæringslova, 2008). Dette var en endring som en direkte følge av religionsfagets dom i EDM, noe som krevde større likestilling mellom religionene i faget, men likevel fremheves det en kvantitativ ulikhet som er "[...] grunnlagt med kristendommens betydning i Norge historisk og som kulturarv" (KD, 2008). Kristendommens stilling i faget har derfor vært og forsetter å være på grunnlag av dens rolle i kulturarven.

#### 4.3.2 Humanismen

Nest etter kristendommen er det humanismen som er fremvist som den sentrale norske tradisjonen og arven. Dette kan vi svært tydelig se ved inklusjonen av humanistisk arv og tradisjon som sentrale elementer i skolens formålsparagraf. Humanismen representerer både den generelle humanistiske tankegangen internt i religionene, men også ved humanismen som har utviklet seg til egne sekulære livssyn. Det er mulig å se begge representasjonene av humanismen innenfor læreplanene, men det er i stor grad livssynshumanismen som står i sentrum, der livssynshumanisme får hovedfokuset innenfor kategoriene livssyn og verdslige livssyn. Den andre forståelsen av humanisme er lite representert i de senere læreplanene, og det er hovedsakelig bare læreplanen fra 1997 som eksplisitt representerer denne forståelsen.

Livssynshumanismen plass i faget har sin bakgrunn i det tidligere livssynsfaget og kampen om et alternativt til kristendomsfaget. Det gamle livssynsfaget var kjempet fram med livssynshumanismen og spesielt HEF som de største pådriverne. Gjennom dette gjorde de seg synlig i den offentlige diskursen rundt det nye religionsfaget, og det ble også debattert om man skulle bygge ut dette faget i stedet for kristendomsfaget. Livssynshumanismen etablerte seg gjennom dette innenfor de religionsfaglige dokumentene som en sentral historisk tradisjon innenfor det norske samfunnet. Her er det særlig HEF som er fremhevet som det eneste organiserte trossamfunnet som er navngitt innenfor de senere læreplanene, som også var svært koblet til det gamle livssynsfaget og som var aktiv i diskursen rundt etableringen av religionsfaget. Livssynshumanismen har også fremhevet seg som det sentrale sekulære livssynet. Dette kan vi blant annet se i læreplanen fra 1997, der delen om de verdslige livssynene i kalles "livssynshumanismen" (KUF, 1996, 98). Vi kan også se i de nyere læreplanene at livssynshumanismen er fremhevet, ved at det inkluderes et kompetansemål der elevene skal kunne "beskrive hovedtrekk ved et livssyn utenom livssynshumanismen", som tilsier at livssynsdelen hovedsakelig omhandler livssynshumanismen (Udir, 2005, 2008, 2015, 9).

Livssynsdelen har gjennom fagets historie vært noe unikt kvantitativt behandlet. Det har vært fremhevet som en norsk tradisjon, men har aldri vært likestilt med kristendommen. Tvert imot kan vi se i de tidligste læreplanene at livssyn blir stilt kvantitativt likt med eller mindre representert enn de andre religionene utenfor kristendommen. I de senere læreplanene har livssyn fått økt sin kvantitative representasjon med sine 15 kompetansemål, to mer enn de andre religionenes 13 kompetansemål (Udir, 2005, 2008, 2015). Fra dette kan vi se at livssyn har blitt inkludert mer i læreplanene i den senere tiden. Dette kan være på grunn av en endring i læreplanene, som i større grad har organisert de forskjellige religionene med de samme typene kompetansemål. På grunn av dette har livssyn lignende kompetansemål som de ikke-kristne religionene, men det inkluderes også noen kompetansemål tilpasset de sekulære livssyn som ikke passer til

religionene. Dette kommer til syne på ungdomstrinnet, med inkludering av kompetansemål som: "forklare hva livssyn er, og vise hvordan livssyn kommer til uttrykk på ulike måter" og "presentere eksempler på religionskritikk fra ulike livssynstradisjoner" (Udir, 2005, 2008, 2015, 9).

Humanismen er altså i stor grad inkludert som en del av den norske kulturarven, men har hatt en mindre del i faget enn kristendommen og har ikke blitt så mye kvantitativt fremhevet fra de andre religionene. Livssynshumanismen spesielt har blitt fremhevet som en sentral del av det norske, gjennom fokus på tradisjonens historie i Norge og hvordan livssynshumanismen utfolder seg i Norge spesielt. Ved dette har humanismen i stor grad blitt fremhevet som en del av "vår" norske tradisjon, som hovedsakelig kommer frem i læreplanens fokus på den norske konteksten innenfor fokuset på livssyn.

### 4.3.3 Samiske tradisjoner

Når det kommer til kristendommens store plassering i den norske kulturen, så er dette mye begrunnet med den lange eksistensen innenfor landegrensene. Et spesielt tilfelle av kultur som har eksistert i lange tider, er den samiske kulturen. Denne kulturen har historisk eksistert utenfor rikskulturen. Samtidig som at den var lenge en uønsket minoritetskultur, som har opplevd fornorskningsforsøk. Dermed har ikke samisk kultur fått en sentral plass i skolens kulturformidling. Dette er noe skolereformen på 1990-tallet ville endre på, og det ble da et mål å bevare og formidle samisk kultur:

Samisk språk og kultur er en del av denne felles arv som det er et særlig ansvar for Norge og Norden å hegne om. Denne arven må gis rom for videre utvikling i skoler med samiske elever, slik at den styrker samisk identitet og vår felles kunnskap om samisk kultur. (KUF, 1996a, 19)

Samisk kultur, selv om det er en minoritetskultur, blir med dette en del av den offentlige historiske norske kulturen. Ved at det er en felles arv kommer det frem at dette er noe som gjelder hele nasjonen. Selv om samisk kultur ikke er majoritetens kultur, blir den behandlet som en essensiell nasjonalkultur, i stedet for bare en lokalkultur, mye på grunn av den lange konflikten mellom konseptet av norskhet og samisk identitet. I store deler av historien hadde den norske staten homogenitet som norm, og dermed ble det innsatt tiltak for å fjerne den samiske kulturen. Dette begynte å snu fra og med 1959, og det har siden foregått et prosjekt om å synliggjøre den samiske kulturen, ved å gi samene flere rettigheter og inkludere dem i felleskulturen (Stugu, 2018, 298-299). 1990-tallets skolereform, hadde altså et fokus på å synliggjøre det samiske, og dette kommer frem ved at samiske tradisjoner og forhold kommer frem i alle fellesfagene utenom matematikk (KUF, 1996). Den samiske kulturen har derfor blitt godt plassert innenfor grunnskolen, for å synliggjøre, beskytte og videreføre den.

Ved 1990-tallets skolereform ble det et større fokus på både kulturmangfoldet og en felles nasjonal kultur. Den samiske tradisjonen ble derfor fremhevet, ved at den samiske kulturen ble trukket frem som en symbolikk for langvarig historisk kulturmangfold innenfor det norske samfunnet. I religionsfaget fremheves den samiske tradisjonen nasjonalt, blant annet med fokus på gammel samisk religion innunder kompetansemål omhandlet naturreligiøs praksis og urfolks naturreligion (Udir, 2005, 2008, 2015). Det blir særlig knyttet til kristendommen, og denne religionen blir i stor grad også omtalt som "samisk før-kristen religion" i de fleste læreplanene (Udir, 2005, 6; Udir, 2008,

2015, 5). Denne religionen blir altså i stor grad definert i forhold til kristendommen og kristningen av samene. I de nasjonale læreplanene blir det i like stor grad fokusert på kristne samiske tradisjoner. Dette kommer spesielt frem i fokuset på læstadianismen, som i større grad har blitt likestilt Den norske kirke i det samme kompetansemålet: "gi en presentasjon av Den norske kirke, læstadianisme og samisk kirkeliv" (Udir, 2005, 2008, 2015, 8). Selv om vi tydelig kan se at denne kristendomsformen ikke blir likestilt den formen som er representert av det vi kan kalle folkekirken, så er denne kristendommen fremhevet mer enn andre mindre kristne bevegelser.

De samiske tradisjonene er altså ikke i stor grad representert innenfor den nasjonale læreplanen, men det som fremhever denne tradisjonen er eksistensen av en samisk læreplan som tas i bruk i regioner med en større samisk befolkning. Jeg skal ikke fokusere så mye på innholdet i denne læreplanen, men vi kan tydelig se at i denne læreplanen blir de samiske tradisjonene fremhevet på en helt annet måte. De samiske kristne tradisjonene gjennomtrenges av en stor del av kristendommens representasjon, og det som ble omtalt som "samisk før-kristen religion" i de nasjonale læreplanene er representert adskilt fra kristendommen innenfor et eget stort temaområde kalt "Sirkumpolare urfolks religioner" (Udir, 2016). Vi kan altså se at de samiske tradisjonene blir presentert på to forskjellige måter i de nasjonale og de samiske læreplanene. På grunn av dette kan de samiske tradisjonene forstås som spesielt fremhevede minoritetstradisjoner, men som i liten grad er representert som en del av den nasjonale felleskulturen.

#### **4.4 "De andres" tradisjoner**

Vi har nå sett på tradisjoner, som har blitt fremhevet som eksplisitt norske, men hva med de andre tradisjonene i form av de andre religionene og livssynene? Helt fra begynnelsen av religionsfaget var religionene adskilt fra kristendommen og omtalt som "de andre" religionene. Opplæringsloven har gjennom hele religionsfagets eksistens hatt en egen paragraf for religionsfaget som deler religioner inn i kristendommen og "andre verdensreligioner". Denne formuleringen tydeliggjør skillet mellom kristendommen som en sentral norsk tradisjon og "de andre" som noe annet hovedsakelig ved bruken av det begrepet, men også ved ikke å nevne disse religionene med navn. Det kan argumenteres for at skillet har blitt noe mindre gjennom religionsfagets eksistens. Innenfor læreplanene har formuleringen "andre religioner" blitt mindre brukt i den senere tiden. Dette kan vi blant annet se i tituleringen av hovedemnet som i 1997 og 2002 ble kalt "andre religioner" (KUF, 1996a; Læringscenteret, 2002), men i de nyere læreplanene blir kalt "Jødedom, islam, hinduisme, buddhisme og livssyn", altså en tittel som ikke skjuler de religionene det gjelder (Udir, 2005, 2008, 2015). Dette betyr ikke at betegnelsen "andre religioner" har forsvunnet i de nyere læreplanene, men det har blitt mindre fremtredende.

Annengjørelsen av "de andre religionene" har flere sider, og det er forskjellige grader av det. En side av denne annengjørelsen, som er felles for de fleste religionene, er religionenes fremvekst som større organiserte religioner i Norge i den nyere tiden. "De andre religionene" blir altså sett på som nye religioner i Norge, og derfor også fremmed og tilhørende en annen plass og en annen kultur. Medlemmene fra disse trossamfunnene blir altså sett på som nyere nordmenn. Dette kan vi blant annet se problematisert i *Identitet og dialog*, der de som bidrar til religionsmangfoldet blir omtalt som

“nykommere” og “våre nye landsmenn” (NOU 1995:9). Denne formuleringen annengjør de andre religionene, men med dette erkjennes det også en ny situasjon, der andre religioner får en større plass i det norske samfunnet og at disse “nye landsmennene” er en del av det større norske fellesskapet. Spesielt *Identitet og dialog* fokuserte en del på religiøs identitet, og argumenterte for at det er gjennom å kjenne andres religiøse tro, man trolig lærer dem å kjenne (NOU 1995,9, 98). Dermed fremmes også religionsfaget som den sentrale arenaen til å skape en felleskultur der flere religioner kan sameksistere.

Annengjøringen av “de andre religionene” var altså svært tydelig i religionsfagets tidlige eksistens. Gjennom religionsfagets utvikling og eksistens kan vi se at alienasjonen har blitt mindre, samtidig som at det har blitt skapt en større likestilling mellom de ikke-kristne verdensreligionene. I de tidligere læreplanene var disse religionene svært forskjellig behandlet, som vi tydelig kan se at kompetansemålene, både i innhold og antall kompetansemål. Som vi kan se i tabell 1 er det kvantitative elementet svært tydelig i den første læreplanen, og det kommer også frem i innholdet, noe som jeg vil se nærmere på senere. Verdensreligionenes kvantitative representasjon i denne læreplanen er sammenlignbar med religionenes medlemstall i Norge, med unntak av jødedommen, som jeg skal fokusere på senere. Som vi kan se i tabell 2 var det store forskjeller i medlemsantallene i de ulike religionene. Dette kan forklare en del av den kvantitative rangeringen. På en annen side kan vi også se at skillet mellom religionenes medlemstall har blitt større gjennom denne perioden, mens den kvantitative representasjonen i læreplanene har blitt mer likestilt. Sammenhengen mellom medlemstall og representasjon i læreplanene har dermed forsvunnet. Dette kan være et symptom på at læreplanene har blitt mindre detaljert, men jeg vil heller argumentere for at grunnlaget ligger i et forsøk på å likestille religionene, og dermed ikke annengjør de mindre religionene i større grad enn de andre.

Tabell 1: Antall kompetansemål for hver verdensreligion, unntatt kristendommen i hver læreplan (I egne hovedområder, og innenfor andre hovedområder) (KUF, 1996a; Læringscenteret 2002; Udir, 2005, 2008, 2015).

	1997	2002	2005, 2008 & 2015
Islam	19	6	13
Jødedommen	15	5	13
Buddhismen	12	5	13
Hinduismen	9	5	13

Tabell 2: Antall norske medlemmer i verdensreligionene unntatt Kristendommen, i årene for læreplanrevisjon fra 1987 (SSB, 2018 & SSB, u.å.).

	Islam	Jødedommen	Buddhismen	Hinduismen
1987	12 090	1 042	-	-
1997	40550	1011	6095	1494
2002	68099	1008	8212	2734
2005	76621	909	9471	3769
2008	83684	850	11038	4566
2015	141027	747	17977	8181

På grunn av at de andre religionene var behandlet så ulikt i religionsfagets begynnelse, kan det også være nyttig å se på hvordan disse religionene ble behandlet innenfor de gamle kristendoms- og livssynsfagene. I det gamle livssynsfaget ble alle de fem verdensreligionene representert, mens kristendommen og jødedommen var noe fremhevet (Kirke- og undervisningsdepartementet [KUD], 1987, 121) Kristendomsfaget på sin side fokuserte på kristendommen, men inkluderte en del om andre religioner og livssyn. Innenfor denne delen er ikke noen religioner navngitt, men det kommer frem at religioner i lokalmiljøet skal presenteres (KUD, 1987, 114). Det er derfor naturlig at de største religionene ble representert, og som vi kan se i tabell 2 var dette Islam og i mindre grad jødedommen. Disse to religionene kan også i større grad vært fremhevet ved at kristendomsfagets fokus på "kristendommen og andre religioner og livssyn", altså kristendommens forhold til, likheter og forskjeller fra andre religioner. Religionene med størst likheter til kristendommen hadde derfor en naturlig fremhevelse i faget, siden faget arbeidet ut ifra kristendommen som den sentrale religionen.

I forbindelse med etableringen av religionsfaget, ble de andre religionene og livssynene fremhevet som problemet ved å beholde det gamle kristendomsfaget. Men de var også fremhevet som de gruppene som har vært mot etableringen av religionsfaget, som det ble foreslått i *Identitet og dialog*. Dette betyr ikke at de som er ansett som "våre tradisjoner" ikke var kritiske til religionsfaget. HEF er et sentralt eksempel på en organisasjon som har vært svært eksplisitt og høylytt i sin motstand mot religionsfaget. Også kristne kirkesamfunn kritiserte det tidlige religionsfaget på grunn "[...] av at andre ikke-kristne kirkesamfunn ikke har deltatt i prosessen og at den evangelisk-lutherske lære omtales som selvfølgelig i norsk kristen tradisjon" (KUF, 1995, 6). På grunn av dette, fagets usikre verdigrunnlag og opplevelsen av faget som "tvangsmisjonering" (KUF, 2000, 111) var også de ikke-kristne trossamfunnene svært kritiske til faget. Gjennom flere høringer om faget opp gjennom årene har de andre religionene gjort sin kritikk av faget kjent, både som separate trosorganisasjoner og samarbeidsorganisasjoner som Samarbeidsrådet for tros- og livssynssamfunn (STL). På grunn av dette har de forskjellige organisasjonene krevd sin plass i diskusjonen rundt religionsfaget, og har fremhevet sin rolle som motsetninger til majoritetsbefolkningen. De forskjellige organisasjonene har imidlertid hatt forskjellige roller i diskursen, noe som kan ha påvirket de forskjellige religionenes representasjon i læreplanene. Jeg vil derfor også se litt på de mest sentrale eksemplene på dette innenfor de enkelte religionene.

#### 4.4.1 Jødedommen

På tross av at jødedommen lenge har vært en liten minoritetsreligion i Norge har den vært svært sentral i religionsfaget. Kvantitativt kan vi se at jødedommen særlig var i fokus i den første læreplanen fra 1997, og dette var enda tydelige i det første læreplanforslaget. Jødedommens særplass i faget forsvant i de senere læreplanene. Men hvorfor hadde jødedommen en særplass i faget i begynnelsen? Jeg vil fremheve at svaret på dette kan være flerfoldig, men er hovedsakelig koblet til jødedommens historie i Norge, jødedommens kobling til kristendommen, samt koblingen til de tidligere kristendoms- og livssynsfagene.

Hvis vi ser på det gamle kristendomsfaget, hadde jødedommen en liten, men den mest fremtredende plassen av de ikke-kristne religionene. Som vi har sett på tidligere ble ingen av de andre religionene nevnt med navn i læreplanen fra 1987, men likheter til kristendommen og lokal tilværelse ble fremhevet. Jødedommens plassering innenfor fagets fokus på "andre religioner", kan derfor diskuteres. Jødedommen er imidlertid den eneste ikke-kristne religionen som er nevnt med navn, men dette er innenfor fokuset på kristendommen og spesielt Bibelen. Jødene ble altså i hovedsak presentert som et historisk folkeslag, knyttet til kristendommens fremvekst. Vi kan også se i det gamle livssynsfaget at jødedommen i større grad ble koblet til kristendommen, ved at religionene ble samlet under hovedemnet *Kristendommen og Jødedommen*. Men her er det spesifisert at de skal behandles som selvstendige religioner (KUD, 1987, 125). Jødedommen ble altså fremhevet i disse fagene, men spesielt i kristendomsfaget ble religionen fremstilt som en historisk religion.

Vi kan se at jødedommens plass og behandling i de gamle fagene til en viss grad ble overført til religionsfaget. Dette er mest tydelig ved at jødedommen ble i en viss grad behandlet som en historisk religion i den første læreplanen, ved at religionens lange historie og materielle kilder ble fremhevet, mens elementer av religionen som en praktisk levende religion fikk lite fokus. Arven fra kristendomsfaget var altså et problem, men det oppstod tidlig en målsetning om å løse dette. Det ble blant annet allerede i 1995 presisert at: "Lærestoff om jødedommen presenteres separat, og ikke som et «forstadium» til kristendommen" (KUF, 1995, s 10). Likevel kan vi se en tydelig arv fra kristendomsfaget i læreplanen fra 1997, så det er rimelig å anta at denne overgangen skjedde gradvis og de første læreplanene var til en viss grad preget av det gamle kristendomsfaget.

Jødedommen har i kontrast til de andre ikke-kristne religionene eksistert i Norge som en minoritetsreligion i lengre tid. Dette kan vi se er blitt eksplisitt fremhevet i de første to læreplanene, der jødedommen er den eneste ikke-kristne religionen som plasseres innenfor den norske historiske konteksten med kompetansemålet: "I opplæringen skal elevene få kunnskap om jødenes historie i Norge" (KUF, 1996a, 106). Jødedommens sentrale plassering innenfor religionsfaget kan derfor også forklares ut ifra jødenes historiske tilstedeværelse innenfor nasjonen. Som en sentral historisk minoritetsreligion blir jødedommen derfor fremhevet som en del av det historiske flerkulturell Norge.



Men det kan også være på grunn av at jødernes historie i Norge og Europa generelt er så problematisk at jødene er fremhevet. Jødene har lenge vært en uønsket og feilbehandlet minoritet i Norge. Et tydelig eksempel på dette kan vi finne i grunnlovens jødeparagraf, som forbød jødene adgang til riket og i stor grad etablerte Norge som antisemittisk (Grunnloven, 1814, §2). Dette var en ideologi som også var til stede i resten av Europa, og som førte til mye diskriminering og vold mot jødene, og til det katastrofale folkemordet under andre verdenskrig. På grunn av denne historien kan vi se at religionsfaget trekker frem jødedommen som et symbol på viktigheten av respekt og toleranse for andre religioner og livssyn. Dette kan vi se tydelig i læreplanen fra 1997, som fremhevet antisemittisme som et sentralt tema. I de senere læreplanene har dette falt bort, siden disse læreplanene har fokusert på å likebehandle religionene, ved å etablere mer generelle kompetansemål som passer for alle. Dette betyr ikke at antisemittisme ikke lenger inngår i religionsfagets innhold i praksis.

Gjennomgående vil jeg argumentere for at jødedommen er den ikke-kristne religionen, som på grunn av sin historie i landet og koblingen til kristendommen har vært mest koblet til det norske kulturfellesskapet. På grunn av dette var det et forsøk i religionsfagets begynnelse på å fremheve jødene som en historisk norsk minoritet, og jødedommen fikk derfor en særstilling i faget. Dette har endret seg gjennom religionsfagets eksistens, men til gjengjeld har jødedommen i større grad blitt behandlet som en levende religion og som en del av det større religionsmangfoldet i Norge, i de nyere læreplanene.

#### **4.4.2 Islam**

Islam er den største av de "andre religionene" i Norge, og fikk derfor også kvantitativt størst oppmerksomhet av ikke-kristne religionene i de to første læreplanene. Som den største minoritetsreligionen og på grunn av den raske økningen i antall muslimer i Norge, ble religionen i stor grad et symbol på "de andre", og de "nye landsmennene" (NOU 1995:9). Derfor ble islam sammen med humanismen også fremhevet som problemer for det tidligere kristendomsfaget, noe som gjorde det nødvendig med alternative verdifag. Men i kontrast til humanismen er islam også fremvist som noe kulturelt nytt innenfor det norske samfunnet, og dermed viktigere for å fasilitere kulturmøter som er et av de sentrale målene i religionsfaget (NOU 1995:9, 97-98).

På grunn av at islam har vært det store symbolet for minoritetsreligionene var det også mest kvantitativt fremvist i de første læreplanene. Jeg vil påpeke at islam også har blitt fremvist i sin bredde i større grad enn de andre minoritetsreligionene siden religionsfagets begynnelse, der det ble fokusert på både fortellertradisjon, sentrale livsriter, høytider, bønn, tros læren, sentrale personer, moskeen, koranen, kunst, musikk og utbredelsen av islam i verden. Islam har altså vært fremstilt som en sentral levende religion med essensielle kulturelle koblinger siden begynnelsen av religionsfaget. Dette kan også kobles til det nye religionsfagets fokus på å først lære om sin egen religion for så å lære om andre. Denne ideen sees selvsagt tydeligst blant den store kristne majoriteten, men ved å inkludere islam i større grad enn de andre minoritetsreligionene kan det også være et forsøk på å lære den muslimske elevmassen om sin egen religion innenfor grunnskolens rammer, for bedre å lære elevene om de andre religionene. Likevel kan vi anta at vektleggingen av islam, i større grad er koblet til å bedre lære den kristne og humanistiske majoriteten om sine nye "landsmenn", for å kunne skape en større forståelse, respekt og toleranse overfor andres tro.

Islam, som en symbolreligion og som en kontrast til kristendommen, kommer også frem i diskursen om religionsfaget. Som nevnt tidligere var de fleste andre religionene mot religionsfaget som ble foreslått på 90-tallet, men islam, hovedsakelig gjennom Islamsk Råd Norge var svært aktive som motstandere av faget. Denne motstanden ble utøvet blant annet ved rettsak mot staten for å etablere fritak fra faget, men saken ble anket (KUF, 2000, 18). Vi kan anta at dette forsterket synet på islam som den sentrale religionen som laget problemer for det daværende fellesfaget uten mulighet til fritak. På grunn av dette kan vi anta at islams sentrale rolle, sammen med HEFs rolle, hadde en sentral rolle i arbeidet for et mer nøytralt religionsfag.

Som den største minoritetsreligionen har islam blitt plassert innenfor den norske konteksten i hele religionsfagets eksistens. Som en religion med en relativt nylig fremvekst i Norge, var det ikke et fokus på islams historie i Norge i de tidlige læreplanene, som vi har sett var tilfelle med jødedommen. Fokuset på religionens historie i Norge er imidlertid likestilt med de andre i de senere læreplanene, der en versjon av kompetansemålet: "gi en oversikt over mangfoldet i islam, viktige historiske hendelser og islams stilling i Norge og verden i dag" eksisterer for alle de sentrale verdensreligionene utenom kristendommen (Udir, 2005, 2008, 2015, 8). Innenfor dette kompetansemålet, er det ikke et spesielt fokus på islams historie i Norge, men en mulighet til å fremheve Islam som en sentral tradisjon i Norge med en kort, men sentral historie.

Gjennom læreplanendringene og en større likestilling mellom minoritetsreligionene, kommer det frem at islam som symbol for minoritetsreligionene har forsvunnet. Dette kan vi se både ved at islam i de senere læreplanene er blitt kvantitativt likestilt med de andre ikke-kristne religionene, men også ved at kompetansemålene er like for disse religionene. Ved dette vil jeg påpeke at Islam har mistet sin rolle som den sentrale "andre religionen" og den sentrale gruppen i fokus på integrering og kultur møte i faget. Islam har altså mistet sin fremhevede plass blant de andre minoritetsreligionene i religionsfaget, men på sin side også blitt mindre annengjort ved større likestilling blant de andre verdensreligionene.

#### **4.4.3 Buddhismen**

Buddhismen er en av religionene som endrer seg minst i representasjon i læreplanene gjennom hele religionsfagets eksistens. I den kvantitative rangeringen av religionene i de første læreplanene, er det lite fokus på buddhismen, men har ikke så lite representasjon som hinduismen. Men gjennomgående i alle læreplanene fremheves buddhismen som en bred og levende religion. Fokuset ligger blant annet på fortellertradisjonen, praktisering, livstolkning, estetikk og tempelvirksomhet. På grunn av at disse elementene har vært konstante og er relativt likt fokusert på gjennom denne perioden, har forståelsen av Buddhismen har vært den samme, ved at det ikke har skjedd noen større endringer i faget.

Buddhismen er en av de minste verdensreligionene som er representert innenfor det norske samfunnet, og er en av de nyere religionene i landet. Men på tross av dette har Buddhismen blitt plassert innenfor Norge fra den første læreplanen, med

kompetansemålet: "buddhismens utbredelse i verden og buddhismen i Norge" (KUF, 1996a, 103). Dette er ikke tilfelle i den sammenlignbare hinduismen. Jeg vil argumentere for at dette kan være på grunn av Buddhismens dypere og bredere etablering i Norge. Buddhismen i Norge er blant annet representert av Buddhistforbundet, som har engasjert seg politisk, spesielt når det gjelder religionsfaget. Gjennom Buddhistforbundet, som en egen organisasjon, og deres medlemskap i STL siden organisasjonen stiftelse, har buddhismen vært aktiv i diskursen rundt religionsfaget fra første stund. Gjennom dette har organisasjonen kritisert religionsfaget, men fremdeles fremmet ønske om et felles religionsfag. Buddhistforbundet har blant annet spesielt fokusert på trossynenes rettigheter til å uttale seg om innholdet om deres religion i læreverkene, for på denne måten å kunne sikre at deres trossamfunn ikke blir feilt fremstilt (KUF, 2000, 53 & 115). Her kan vi se at det er tydelig at Buddhistforbundet var bekymret for buddhismens fremstilling i faget, som en fremmed minoritetsreligion for dem som utformer faginnholdet. På grunn av dette kan vi se at buddhismen har blitt representert i sin bredde i store deler av religionsfagets eksistens, ved at buddhismen har blitt fremhevet som en religion som har fått feste i det norske samfunnet.

#### 4.4.4 Hinduismen

Hinduismen er den religionen som blir minst representert i læreplanene, og minst plassert innenfor det norske samfunnet. I de nyere læreplanene er de fleste "andre religionene" kvantitativt likt representert, men i læreplanen fra 1997 var det bare 9 kompetansemål som omhandlet hinduismen, i kontrast til de de 12, 15 og 19 kompetansemålene for de andre ikke-kristne religionene. Dette kan være representativt andelen hinduer i landet, som har vært en av de minste verdensreligionene i landet. Bare jødedommen har et mindre medlemstall. I kontrast har jødedommen fått mer oppmerksomhet innenfor læreplanen, med 15 kompetansemål. På grunn av dette vil jeg argumentere for at hinduismen er lite representert i læreplanen på grunn av både det lille antallet og den relative korte tilværelsen i landet. Hvis vi ser på de historiske medlemstallene etter Statistisk Sentralbyrås regning, ble hinduismen i Norge først regnet med i 1994, med 1653 medlemmer (SSB, u.å.). Vi kan altså se at ved religionsfagets opprinnelse så var hinduismen både en liten og en ny religion i landet.

Dette kan være de sentrale årsakene til at hinduismen også har en mindre plass innenfor det norske samfunnet. I kontrast til de andre religionene, som fokuserer på både utbredelse i verden og religionene i Norge, inkluderer hinduismen ikke fokus på religionen i Norge og fremviser i stedet på "I opplæringen skal elevene bli kjent med hinduismens utbredelse i verden" (KUF, 1996a, 102). Et sentralt grunnlag for dette kan også ligge i de religiøse organisasjonenes påvirkning i den demokratiske prosessen rundt religionsfaget. Hinduismen var den eneste av de sentrale religionene som ikke var representert av en organisasjon som var aktiv i diskursen fra religionsfagets begynnelse. På denne måten kunne religionen blitt noe usynlig i sin norske tilstedeværelse. Hinduismen gjorde seg litt mer synlige gjennom at en hinduistisk organisasjon meldte seg inn i STL i 2001 (Samarbeidsrådet for tros- og livssynssamfunn [STL], 2021). Denne økte synligheten i religionsfagsdiskursen kan være en faktor i hinduismens anerkjennelse av hinduismen i Norge i læreplanene fra og med 2002, samtidig som representasjonen av hinduismen har blitt bedre på grunn av den større rollen hinduismen fikk i diskursen rundt religionsfaget.

Vi kan også se i den første læreplanen at det også var lite oppmerksomhet på praktisk hinduisme. Dette kan vi se ved at om lag halvparten av kompetansemålene omhandler hinduismens fortellingstradisjon, og de begrensede elementene av praksis er representert innenfor "[...] livets overgangsriter og tempelkulten" (KUF, 1996a, 102). Med dette så levendegjøres ikke religionen på samme måte som vi kan se hos de andre religionene som har fokuserer mer på religionene som levende trosretninger. Dette er noe som har endret seg mye gjennom denne perioden. I de nyere læreplanene er hinduismen for det meste presentert som en levende religion som er representert innenfor det globale og norske samfunnet. Fortellingstradisjonen er fortsatt en del av kompetansemålene, men i mye mindre grad, og med dette så elementer som livstolkning, estetikk og ritualer blitt mer vektlagt. Kompetansemålet: "gi en oversikt over mangfoldet i hinduismen, viktige historiske hendelser og hinduismens stilling i Norge og verden i dag" (Udir, 2005, 9; Udir, 2008, 2015, 8) plasserer også Hinduismen innenfor den norske konteksten.

Overordnet vil jeg påpeke at Hinduismens representasjon innenfor læreplanene er en av religionene som har endret seg mest. I begynnelsen av perioden skilte hinduismen seg ut fra de andre religionene, ved at hinduismen var kvantitativt minst representert av verdensreligionene. Men mest tydelig var hinduismen i de første læreplanene den eneste religionen som ikke ble plassert innenfor en norsk kontekst. På grunn av dette er hinduismen eden religionen som har endret seg mest på dette punktet, ved at i de senere læreplanene er hinduismen på likt grunnlag med de andre ikke-kristne religionene plassert innenfor den norske konteksten som en del av religionsmangfoldet.

Hinduismen og Buddhismen, som mindre og mer fjerne religioner fikk altså liten plass i den første læreplanen, men har endret sin plassering i faget, og har siden 2005 vært likestilt med de andre ikke-kristne verdensreligionene. Et sentralt grunnlag bak denne endringen kan være det faktum at disse religionene har fått liten plass i både det gamle kristendomsfaget og religionsfagets tidlige eksistens. Det ble blant annet fremhevet i vurderingen av KRL faget at elevene kjente minst til begrep fra Hinduismen og Buddhismen (KUF, 2000, 27). Fremhevelsen av dette som en mangel i faget kan ha trukket frem ideen om at representasjonen av disse to religionene burde bli styrket i faget.

#### **4.4.5 De andre "andre religionene"**

Som vi har sett operer alle læreplanene innenfor verdensreligionsparadigmet. Dette paradigmet fokuserer på fem religioner som sentrale: kristendommen, jødedommen, islam, hinduismen og buddhismen. Altså religionene som man argumenterer for at oppfyller kravene om å være store, levende, internasjonale religioner (Cotter & Robertson, 2016, 7). Fokuset på disse religionene er tydelig gjennom læreplanenes hovedtema, der disse religionene er i fokus og opplæringsloven som sier at faget skal: "[...] gi kjennskap til kristendommen, andre verdsreligionar og livssyn" (Endringslov til opplæringslova, 2008). Disse religionene blir altså i en viss grad fremhevet som de viktigste religionene, eksplisitt ved å fremheve "de viktigste religionene" om de andre religionene, innenfor småskoletrinnet som bare fokuserer på verdensreligionene (KUF, 1996a, 94). Forståelsen av religion som konsept blir altså i stor grad formulert ut ifra disse religionene, med fokus på kristendommen.

Det er altså disse religionene som er i fokus, men oppmerksomheten rettes også på andre religioner og religiøse bevegelser. Innenfor læreplanene legges det opp til tilrettelegging, gjennom brede kompetansemål som: "Nye religioner og religiøse bevegelser med bakgrunn i buddhisme, hinduisme, kristendommen og islam" (KUF, 1996a, 105). Som vi kan se, her er det fremdeles en sterk kobling til verdensreligionene, og mangfoldet som har vokst ut fra dem. Dette kommer også frem i plasseringen av disse religionene. Verdensreligionene er plassert som innhold innenfor alle tre store klassetrinnene, mens de andre religionene er bare tema innenfor ungdomstrinnet. Det legges derfor frem at elevene skal lære om de større verdensreligionene som ifølge *Identitet og dialog* skal være et fokus i mellomtrinnet, før de lærer om andre religioner (NOU 1995:9, 67). Det er altså tydelig at innholdet omhandlet andre religiøse bevegelser som er koblet til mangfoldet ut ifra verdensreligionene, som vi blant annet kan se i læreplanen fra 1997 som inkluderer kompetansemålet: "I opplæringen skal elevene få kunnskap om mystikk iblant annet jødedom (hasidismen), islam (sufismen) og kristendommen" (KUF, 1996a, 104). Dette er et element som også kommer frem i det gamle livssynsfaget og deres fokus på religionsmangfold (KUD, 1987, 126).

Det foreligger også et fokus på religiøse bevegelser som ikke nødvendigvis er koblet til verdensreligionene. Dette kan vi blant annet se i kompetansemålet: "Mål for opplæringen er at eleven skal kunne gjøre rede for nye religiøse bevegelser og samtale om ulike former for nyreligiøs og naturreligiøs praksis, herunder urfolks naturreligion" (Udir, 2005, 2008, 2015, 9). Innenfor her ligger fokuset på tradisjonell samisk religion, framkølet fra overgangen til kristendommen. Vi kan se at fokuset på naturreligioner spesielt er et element som også var inkludert i det tidligere livssynsfaget som fremhevet "skriftløse religioner" som en del av de andre religioner (KUD, 1987, 126).

Spesielt innenfor kompetansemålene om nye religiøse bevegelser, både tilkoblet til verdensreligionene eller ikke, er ikke noen religioner spesifisert. Det er dermed rom for inkludering av forskjellige religiøse bevegelser. Det er imidlertid noen religioner som er navngitt innenfor hovedtemaene *Religiøsitet i vår egen tid* og *Religiøst mangfold*. De tre religiøse bevegelsene som er navngitt i alle læreplanene er Bahá'í-religionen, Jehovas vitner og Jesu Kristi Kirke av Siste Dagers Hellige. Disse religiøse bevegelsene er alle samlet innenfor et kompetansemål: "innhente informasjon om og finne særtrekk ved noen religions- og trossamfunn lokalt og nasjonalt, herunder sikhisme, Bahá'í-religionen, Jehovas vitner og Jesu Kristi Kirke av Siste Dagers Hellige" (Udir, 2005, 2008, 2015, 9). Representasjonen er altså noe begrenset i dette ene kompetansemålet av mange.

De tre navngitte finner vi altså i dette sentrale kompetansemålet, men vi ser også at Sikhismen er representert i samme kompetansemålet. Sikhismen som en navngitt minoritetsreligion var ikke representert i den omfattende læreplanen fra 1997. Sikhismen var hovedsakelig ikke nevnt i de tidlige dokumentene. Det er bare *Identitet og dialog* som nevnte sikhisme i spørsmålet: "Hvordan tar vi imot muslimer og hinduer, buddhister og sikher - som landsmenn og familiemedlemmer?" (NOU 1995:9, 97). Sikhisme er altså her fremhevet som en fremmed annen religion som må integreres inn i felleskulturen. Samtidig ser vi at sikhismen her ble fremhevet med de sentrale store andre religionene. Hvorfor ble da ikke sikhismen inkludert i den første læreplanen, når det ble fremhevet som en sentral ny religion?

Akkurat dette kan kanskje forklares med å se på antall sikher i Norge. Sikhisme var på ganske lik linje med Buddhisme en religion som vokste seg frem til en tallrik religion i Norge tidlig på 1990-tallet. Sikhismen ble altså sett på som en del av den større innvandringsgruppen rundt skapelsen av *Identitet og dialog*. Et sentralt element var at antall sikher i Norge falt drastisk mellom 1995 og etableringen av den ferdige etableringen av læreplanen i 1997, fra 1334 til 116 sikher, ifølge statistisk sentralbyrå (SSB, u.å.). Jeg vil likevel ikke si at dette hadde stor innvirkning på hvorfor sikhismen manglet i læreplanen fra 1997. Man kan blant annet stille spørsmål om hvor pålitelig denne statistikken er. Men sikhismen var heller ikke inkludert i det første læreplanforslaget fra 1995, så det er tydelig at på tross av at sikhismen ble fremhevet som en sentral innvandrende religion i *Identitet og dialog*, var det ingen forsøk på å inkludere sikhismen i den første læreplanen (KUF, 1995). Økningen til 2172 medlemmer i 2002 og inklusjonen av en sikh organisasjon i STL i 2002 kan mulig forklare sikhismens inklusjon i de senere læreplanene (SSB, u.å.; STL, 2021).

I den første læreplanen kan vi se at sikhismens plass er erstattet av et fokus på okkultisme og satanisme, som er elementer som ikke blir nevnt i noen av de andre læreplanene (KUF, 1996a, 105). Som en omfattende læreplan, er det grunn til å anta at selv om selve spesifiseringen falt bort, så plasseres dette fokuset i de senere læreplanene innenfor kompetansemålene om nyreligiøsitet. Det kan også ha noe med endringer i tiden, altså at satanisme var en større interesse for samfunnet og media på begynnelsen av 1990-tallet, som kan ha fremhevet dette i den første læreplanen. Men når interessen falt, gjorde det det samme i religionsfaget, og dermed ble gjemt innenfor de generelle kompetansemålene om nyreligiøsitet.

Som vi har sett er det fokus på de fem "store", de såkalte verdensreligionene, som er fremhevet i egne tema under hovedtemaet "andre religioner". Gjennom både læreplanene og opplæringsloven er det tydelig at fokuset skal ligge på verdensreligionene, som også er fremhevet i læreplanene som "de viktigste religionene" (KUF, 1996a, 94). Hvilke religioner som er fremhevet som sentrale verdensreligioner har blitt kritisert. Bahá'í har blant annet uttalt: "Vi vil imidlertid gjerne få legge til at baha'í troen står oppført i L97 som tema kun på 8/9. klassetrinn og ikke presentert utfra sin egenart som selvstendig åpenbaringsreligion og som den yngste av verdensreligionene ifølge Encyclopedia Britannica" (KUF, 2000, 128). Denne kritikken har ikke ført til noen endring, men det fremhever faktumet at alle disse mindre religionene fremdeles blir behandlet innenfor en og samme kompetansemål, med liten føring for hva fokuset skal ligge på innenfor disse bevegelsene. Av dette foreligger det noen pedagogisk frihet, ved at det unngår de de bestemte kompetansemålene som innenfor verdensreligionene som her like og stor grad basert på en kristen forståelse av religion, på tross av forskjeller innenfor religionene. Men et sentralt fellestrekk for de navngitte religiøse bevegelsene i de nyere læreplanene er fokuset på trossamfunnenes særtrekk lokalt og nasjonalt. Gjennomgående er det et fokus på "[...] andre religioner og livssyn som er representert i Norge" (Udir, 2005, 2008, 2015, 3). Det er derfor tydelig at det fokuseres på det religiøse mangfoldet som har størst påvirkning på den norske kulturen, mens de store verdensreligionenes fokus også kommer frem i et fokus på religionenes globale påvirkning.

## 4.5 Avsluttende diskusjon

Som et nasjonsbyggende prosjekt har religionsfaget hatt vanskelig rolle ved at det både skal videreføre og fremheve "vår" tradisjonelle kultur, men også gjendefinere kulturen innenfor den flerkulturelle konteksten. Ved at religionsfaget ble etablert som et utvidet kristendomsfag, der kristendommen var sentrum for det kulturbærende faget, har skapt problemer for religionsfagets inkluderende målsetning. Et gjennomgående element er at kristendommen blir fremhevet som "vår" religion, og de andre religionene og livssynene blir skilt ut, som nettopp det, noe "annet". Vi har likevel sett at det ikke bare er kristendommen som blir fremhevet som "vår" tradisjon, men også humanismen og de samiske tradisjonene er inkludert innenfor forståelsen av den norske kulturarven. Dette er derimot noe som var nytt med religionsfaget, siden kristendomsfaget i stor grad fokuserte på den evangelisk-lutherske kristendommen. Man kan likevel argumentere for at disse to tradisjonene er fremhevet som mindre "vårt" enn kristendommen. Dette er hovedsakelig på grunn av plasseringene innenfor faget, der kristendommen også blir skilt ut fra de andre norske tradisjonene. Der humanismen blir representert innenfor livssynshumanismen, som er plassert under hovedemnet "andre religioner og livssyn". I tillegg ligner livssynshumanismens behandling i faget mer på de ikke-kristne religionene. De samiske tradisjonene, som i nyere tid har blitt inkludert i felleskulturen, er også skilt ut ved at det finnes lite om de samiske tradisjonene i den nasjonale læreplanen. På en annen side beviser eksistensen av en parallell samisk læreplan at de samiske tradisjonene er fremhevet. Men på grunn av at det ikke er majoritetens kulturidentitet, så får det mindre plass i den nasjonale læreplanen. Likevel er det samiske en del av den norske felleskulturen, ved at det er kulturarven til "vår" minoritet og det er "vårt" felles ansvar å bevare og videreføre kulturen.

Det store skillet mellom "vi" og "de andre", har derfor i stor grad vært basert på norskhet, og hvordan man passer inn i kulturfellesskapet. Dette var spesielt synlig i etableringen av religionsfaget. Ved at faget ble skapt mye på grunn av problemet ved å ikke inkludere de som ble fritatt fra kristendomsfaget, ble det allerede etablert et stort skille mellom de som hadde en plass i kristendomsfaget og de som falt utenfor. Selv om de som falt utenfor også gjaldt livssynshumanismen, ble dette trukket inn som en del av vår kulturarv. De som ble fremhevet som "de andre" var derimot de ikke-kristne religionene. I de tidlige religionsfaglige dokumentene, særlig *Identitet og dialog* er det et fokus på de "nye landsmennene", som de andre. Dette fremviser tydelig en annengjøring av det som ikke er norsk og en del av religionsfagets fokus på den norske kulturarven. Men det fremhever også religionsfagets integreringsmål og erkjenninger at "de andre" nå er en del av et felles "oss".

Likevel skiller religionsfaget mellom "vi" og "de andre", også i de senere religionsfaglige dokumentene. Med det er ikke like stor separasjon som *Identitet og dialog*'s "nye landsmenn" og nordmenn". I den senere tid kan vi se at skillet er fokusert på kulturarv og tradisjon, der "våre" tradisjoner er fremhevet som viktigst for å utvikle vår nasjonale identitet og videreføre kulturarven. "De andre", når det gjelder "de andre religionene" har blitt mindre annengjort ettersom religionsfaget har utviklet seg. Bakgrunnen for dette er blant annet kravet om nøytralitet og objektivitet i faget, som har ført til en kvalitativ likestilling mellom religionene og livssynene, og en kvantitativ likestilling mellom de ikke-kristne religionene og livssynene. Vi kan også se en endring i læreplanenes formålsdel, som fremviser en endring i samfunnet. I de nyere læreplanene er eksistensen av mangfold i større grad fremhevet. I læreplanen fra 1997, kan vi for eksempel se at det

presiseres at man møter et mangfold av religioner og livssyn utenlands, før det presiseres at dette mangfoldet også finnes i Norge (KUF, 1996, 89).

Gjennomgående er det tydelig at religionsfaget har hatt et utfordrende prosjekt med å føre sammen målsettingene om å videreføre "vår" kulturarv og integrere "de andres" tradisjoner i felleskulturen. Mye kan tilsi at disse to målene i stor grad har gått mot hverandre, ved at fokuset på den norske kulturarven har annengjort det nye kultur mangfoldet. Likevel er det tydelig at det har vært et forsøk på å fremheve de forskjellige kulturtradisjonene for å skape dialog mellom dem, ved å fremheve "vår" kulturtradisjon og gi kunnskap om "andres" kulturtradisjoner. Ved å legge vekt på disse kulturtradisjonene kan det skapes en felles forståelse for et enhetlig kulturelt felleskap innenfor rikskulturen, der man behandler de kulturelle forskjellene med respekt og toleranse.



## 5 Fagets kunnskapsdimensjon - kulturell kompetanse

Vi har tidligere sett på hvordan religionsfaget har vokst frem som et verdifag med fokus på elevenes identitetsdannelsesprosess. I tillegg har vi sett at faget har hatt som mål å være en møteplass og et fag der elevene kommer sammen for å skape en enhetlig fellesskapskultur. Begge disse målsetningene stod bak religionsfagets etablering. En annen dimensjon i faget som har fått mer oppmerksomhet i den senere tid er faget som et kunnskapsfag. Fra religionsfagets begynnelse var målet at faget skulle være et ordinært fag, og dermed måtte det også være et nøytralt kunnskapsfag på lik linje med de andre skolefagene. Det ble derfor fremhevd at: "Kunnskap om religioner og livssyn er vesentlig for enkeltmennesket, for å kunne tolke tilværelsen og for å forstå kulturer i ens eget samfunn og i samfunn verden over" (Udir, 2005, 2008, 2015, 2).

Religionsfaget har derfor en sentral kunnskapsdimensjon, med fokus på kunnskap om religioner og livssyn og deres påvirkning på kulturen. Særlig har kunnskapsdimensjonen vært sentral når det gjelder koblingen til krav om fritak fra deler av faget. Det påpekes i opplæringsloven fra 2005 at man ikke kan kreve fritak fra kunnskapsinnholdet i faget (Endringslov til opplæringslova og friskolelova, 2005 § 2-3a). Og en tilrettelegging ved eventuelt fritak som skal gir dem den samme kunnskapen som de andre elevene (KD, 2007a). Kunnskapsdimensjonen er altså fagets grunnleggende del, som skal gjelde alle elevene. Kravet om nøytralitet i faget, har også fremhevet kunnskap som en sentral del av faget. Dette kan vi se ved formuleringen: "Det vil si at opplæringen ikke skal gi rom for religionsutøvelse, men skal kun gi kunnskap om tro, religioner og livssyn" ble fremhevet etter fagets EMD dom ved innføringen av RLE (KD, 2007a, 2).

I dette kapitlet skal jeg se på religionsfagets kunnskapsdimensjon, spesielt koblet opp mot målet om kulturell kompetanse. Før jeg ser på målsetningen i religionsfaget, vil jeg utdype det teoretiske begrepet kulturell kompetanse og fremvise hvordan dette er et mål i den norske grunnskolen som en helhet. Deretter vil jeg fokusere på kunnskapsdimensjonen i religionsfaget, ved å fremheve det som kan trekkes frem som essensiell kulturell kunnskap.

### 5.1 Kulturell kompetanse

Kunnskap om religioner og livssyn fremmet som viktig kulturell kunnskap innenfor de religionsfaglige dokumentene. Kunnskap om kristendommen er spesielt fremhevet som viktig innenfor den norske kulturelle konteksten. Det sentrale teoretiske grunnlaget bak dette er fremvist i *Identitet og dialog*, gjennom fokuset på litteraturforskeren Northrop Frye og hans fremvisning av Bibelen som "den store koden" (NOU 1995:9, 41). Hans teori gikk ut på at Bibelen som en litterær kilde har påvirket senere sekulær litteratur og språket generelt. På bakgrunn av dette argumenterte *Identitet og dialog* for at kunnskap om religioner og livssyn, og da spesielt kristendommen og Bibelen er sentral kunnskap som er nødvendig å besitte selv innenfor samtidens sekulære flerkulturelt samfunn. I henhold til dette ønsker jeg trekke inn teorien rundt kulturell kompetanse, som har et lignende, men et bredere og mer pedagogisk omfang. Som er bedre tilpasset til en utdanningssituasjon. Det er også et konsept som har blitt brukt om grunnskolens mål generelt, knyttet til læringsplakaten og kunnskapsløftet (KD, 2006). Jeg vil også ta i bruk konseptet kulturell kompetanse, fordi konseptet passer spesielt godt for å forstå de

religionsfaglige dokumentenes behandling av ikke-kristne religioner og kultur innenfor et flerkulturelt samfunn.

Begrepet kulturell kompetanse stammer fra den amerikanske pedagogen E. D. Hirsch sin forskning rundt "cultural literacy", som jeg heretter oversetter til kulturell kompetanse. Det kan lett forståes som kunnskapen om og ferdighetene til å forstå en gitt kultur. Som pedagog var Hirsch opptatt av universell kompetanse, og mente at forskjellige typer kompetanser eller "literacy" var nært koblet til hverandre. Kulturell kompetanse koblet han spesielt til "language literacy" som kan oversettes til språklig kompetanse, men er i grunnskolen hovedsakelig representert av begrepene lese- og skriveferdigheter. Kulturell kompetanse er en nødvendig del av den universelle kompetansen som er viktig for å bygge andre former kompetanse. Hirsch argumenterer for at siden språklig og kulturell kompetanse er tett sammenkoblet kan man ikke oppnå språklig kompetanse uten utvikling av kulturell kompetanse. I en utdannings situasjon er altså kulturell kompetanse like viktig som andre kompetanseformer.

Hirsch trekker frem flere eksperimenter som støtter hans påstander. Et av disse ble utført av blant annet Richard C. Anderson fra universitetet i Illinois (Hirsch, 1983, 164). Eksperimentet samlet to grupper som hadde lik grad av leseferdigheter og skapte to forskjellige tekster som hadde lik vanskelighetsgrad når det kommer til leseforståelse. Gruppene bestod av en gruppe amerikanere og en gruppe indere. Begge gruppene leste begge tekstene, som begge var brev. Det ene brevet handlet om et bryllup i Amerika, mens det andre handlet om et bryllup i India. Resultatene av eksperimentet var at den amerikanske gruppen viste klart bedre leseferdigheter når de leste brevet som handlet om det amerikanske bryllupet i kontrast til det indiske. Det motsatte var sant om den indiske gruppen. Fra dette konkluderte de med at leseferdighetene ble påvirket av den kulturelle kompetansen. Innholdet og den kulturelle rammen som omfavnet det betydde mye, fordi forståelse avhenger både av språklig og kulturell forståelse. De anså det altså nødvendig å utvikle kulturell kompetanse for å utvikle språklig kompetanse, fordi store deler av den språklige forståelsen er påvirket av det som ligger innforstått i den kulturelle forståelsesrammen.

Hirsch kobler altså kulturell kompetanse i stor grad til språklig kompetanse og mente derfor at denne koblingen er svært viktig. Men kulturell kompetanse er mye mer enn bare koblingen til språklig kompetanse. Kulturell kompetanse er kunnskap om kulturen som ethvert medlem av et bestemt samfunn er forventet å inneha. Kulturell kompetanse er koblet til en nasjonal kultur, definert innenfor en nasjonal grense (Hirsch, Kett & Trefill, 2002, vii). Denne kunnskapen er altså kulturspesifikk, men er ikke begrenset innenfor kulturgrensene. Kultur er på den andre siden ikke noe som er begrenset innenfor en nasjonalstat, og mange kulturelementer er gjeldene innenfor flere nasjoner. Store deler av kunnskap som er sentral innenfor kulturen, er altså relevant på tvers av nasjonale og kulturelle grenser. Hirsch så blant annet på vestlig kultur som en større felleskultur. Denne felleskulturen har større fellestrekk, som er viktig på tvers av nasjonale og kulturelle grenser. Religioner og livssyn er en av de mest sentrale kulturkildene som gjelder på tvers av kulturgrenser, men også andre kilder som litterære verk, ideer og ideologier som er har større påvirkning på flere kulturer er sentrale.

## 5.2 Kulturell kompetanse som et mål for skolegangen

Utviklingen av kulturell kompetanse er gjort gjennom tilegnelsen av kunnskap, og her er altså skolen svært sentral. Hirsch, som er pedagog, argumenterte for at skolen og spesielt eksistensen av en nasjonal læreplan er viktig for å forme en nasjonal kultur og utvikle befolkningens kulturelle kompetanse. Dette er fordi skolen er den mest sentrale samfunnsinstitusjonen, der kultur blir overført fra generasjon til generasjon, og tradisjonene blir tilpasset den aktuelle generasjonen (Hirsch, 1983, 160). Som en politisk styrt samfunnsinstitusjon er skolen avhengig av en målrettet politikk. Hirsch argumenterer for å kunne bygge opp befolkningens kulturelle kompetanse, må dette være en klar politisk målsetning for skoleinstitusjonen (Hirsch, 1983).

Hirsch arbeidet ut ifra en amerikansk kontekst og argumenterte for at denne klare politiske målsetningen manglet i den moderne amerikanske skolen. Han så at mangelen på en klar enhetlig nasjonal læreplan og mangelen på fokus på utvikling av kulturell kompetanse hadde hatt stor påvirkning på samfunnet. Han hevdet at den universelle kompetansen hadde blitt svekket, og fremhevet spesielt svekkelsen av språkferdigheter. Men mest essensielt mente han at den kulturelle kompetansen var svekket, og at dette virket splittende og minket forståelsen av det store kulturmangfoldet som eksisterer i USA (Hirsch, 1983). Det medvirket dermed også til at det har blitt mindre respekt og toleranse for kulturforskjellene, noe som har skapt problemer i samfunnet.

I kontrast til den amerikanske konteksten, vil jeg argumentere for at den norske grunnskolen har hatt en klar politisk målsetning om å heve befolkningens kulturelle kompetanse. Mye av dette er på grunn av de større samfunnsforskjellene mellom USA og Norge. Siden Norge har hatt fordelene med å være et relativt lite land som har hatt kulturelt homogenitet som norm gjennom store deler av historien, har etablering og formidling av kulturen vært enklere. Det er først nå i den moderne tiden at Norge har blitt møtt med et større kulturmangfold og dermed blitt tvunget til å erkjenne kulturforskjeller. Dette betyr ikke at Norge som en fremvoksende flerkulturell nasjon nødvendigvis følger etter det amerikanske eksemplet. Siden Hirsch selv påpeker at man kan se av den europeiske historien at det er mulig å oppnå høy universell kompetanse for alle innenfor et flerkulturelt samfunn (Hirsch et al. 2002, xv). Men for å oppnå dette må det være større interesse for dette prosjektet, noe man kan se det har vært i Norge.

Før jeg utdyper mer om hvordan kulturell kompetanse har fått mer oppmerksomhet i grunnskolen, vil jeg fremheve at det i hele tatt er et viktig konsept innenfor grunnskolen. Gjennom hele grunnskolens eksistens har kunnskap om samfunnets kultur vært sentralt. Dette kan vi tydelig se i grunnskolens formålsparagraf som helt siden 1848 fremhevet at grunnskolens oppgave var å gi elevene de kunnskapene og ferdighetene man trenger som medlemmer av samfunnet (Myhre, 1998, 33). Her var disse kunnskapene imidlertid i større grad knyttet til kristendommen. Fokuset på kunnskap om vår kultur er fremdeles sentral i formålsparagrafen, men det er nå mer framkoblet fra kristendommen som kultur. Den siste versjonen av formålsparagrafen fra 2008 sier blant annet: "Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapet til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon" (Endringslov til opplæringslova, 2008, § 1-1). Her kan vi

også se at kunnskapen om den internasjonale kulturtradisjonen også er fremhevet, slik at kunnskap om kultur i større grad nå inkluderer kultur på en internasjonal skala.

Det er altså lett å se at kulturell kompetanse er et sentralt mål for grunnskolen generelt. På grunn av dette vil jeg argumentere for at de fleste fagene i grunnskolen inkluderer elementer av dette, men noen i større grad enn andre. Et eksempel der vi tydelig ser at kulturell kompetanse er sentral er språkfagene. Alle de sentrale språkfagene som norsk, samisk, engelsk og diverse andre fremmedspråk inneholder elementer for å fremme kulturell kompetanse. Dette kan vi blant annet se innenfor det nåværende norskfaget, som er delt i tre hovedområder: "Muntlig kommunikasjon", "skriftlig kommunikasjon" og "Språk, litteratur og kultur" (Udir, 2013b). En svært lignende fordeling kan vi også se innenfor de andre språkfagene. Innen språkfagene fokuseres det mye på tekstlig kultur, og det legges mye vekt på å lære om kulturens litterære arv. Men det fokuseres også en del på å utvikle kulturell forståelse for andre kulturer, for å lære seg deres språk. Dette kan vi blant annet se i målsettingen innenfor engelskfaget som sier at læring av kultur: "[...] er sentralt for å utvikle kunnskap om og forståelse og respekt for andres leveste og kulturer" (Udir, 2013a). Hirsch ide om at det er nødvendig å ha kunnskap om kulturen for å forstå språket, er altså et sentralt element innenfor språkfagene i den norske grunnskolen.

Vi har sett at kulturell kompetanse er en sentral del i den norske grunnskolen, men jeg vil også argumentere for at det har vært en målsetning som har fått større interesse i møte med det moderne flerkulturelle samfunnet. Fremveksten av enhetsskoleideologien markerer en stor endring i skolens politiske målsetting. Enhetsskolen samlet alle elevene inn under en nasjonal skoleordning og under en samlet nasjonal læreplan. Skolen som en kunnskapsskole skulle dermed gi lik opplæring til alle elevene i hele Norge, som er et element som ifølge Hirsch er sentralt for å skape en bred og inkluderende kulturell kompetanse i en nasjon. En sentral tankegang bak enhetsskolen var også at elevene "[...] lærer av og med ulikskap" (KUF, 1996a, 56). Enhetsskolens mål inkluderte altså å lære av hverandre, og dermed lære av de kulturforskjellene som nå er en del av samfunnet.

1990-tallets skolereform kan også sees på som en stor endring, der kultur mangfoldet ble vektlagt. Reformen er omtalt som en delt reform, altså en skolereform, en barnereform, familiereform og kulturel reform i en (KUF, 1996b). Kulturelementet er her mer omtalt under det man vil forstå som kultur som en egen enhet i samfunnet. Jeg vil argumentere for at den norske hverdagen kom mer i sentrum etter denne reformen, ved at skolen nå måtte ta et standpunkt når det kom til samfunns mangfoldet og andre utviklinger i samtiden. På grunn av dette kan vi se at det har vært et stort forsøk på å både å definere den norske kulturarven i møte med andre kulturer, men også å inkludere kunnskap om andre kulturer i opplæringen. Et eksempel på en øket interesse på større inkludering av andre kulturer, er den økte inklusjonen av samisk kulturarv som en del av skolen generelt, ikke bare som et segregert element for samiske elever. Men mest tydelig kan vi se dette i etablering av religionsfaget som et fellesfag som inkluderer flere elementer av det kulturelle mangfoldet.

Forståelsen av kulturell kompetanse har altså hatt en implisitt plass i skolens målsetning i lange tider, og denne forståelsen kom mer tydelig frem ved 90-tallets store fokus på kultur mangfoldet. Kunnskapsløftet fra 2006 markerer begynnelsen på en mer eksplisitt

målsetning rundt kulturell kompetanse. Selve ideen bak kunnskapsløftet fremviser en øktende opptatthet på å forberede eleven på kunnskapssamfunnet, gjennom å øke deres kompetanse (UFD, 2005a). Dette ble i større grad vektlagt fordi det kom frem at den universelle kompetansen var svekket, og det var store forskjeller mellom elever av forskjellige bakgrunner (UFD, 2005a, 3). Kunnskapsløftet ble derfor fremhevet som løsningen, som kanskje kunne hindre en lignende trend med minkende universal kompetanse som Hirsch observerte i USA. Innenfor kunnskapsløftet ble også å gi elevene kulturell kompetanse et eksplisitt mål, gjennom et nytt fokus på "sosial og kulturell kompetanse". Læreplanverket fremhever at:

For å utvikle elevenes kulturelle kompetanse for deltakelse i et multikulturelt samfunn, skal opplæringen legge til rette for at elevene får kunnskaper om ulike kulturer og erfaringer med et bredt spekter av kulturelle uttrykksformer. Opplæringen skal fremme kulturforståelse og bidra til utvikling av både selvinnsikt og identitet, respekt og toleranse. (KD, 2006, 32)

Vi kan altså se at kulturell kompetanse har blitt noe som har blitt mer relevant innenfor den norske grunnskolen i møte med det flerkulturelle samfunnet, der bredere kunnskap om kultur mangfoldet er nødvendig.

### **5.3 Religionsfaget som et sentralt fag for kulturell kompetanse**

Religionsfaget er et sentralt eksempel på grunnskolenes økende interesse på kulturell kompetanse. Et av de sentrale argumentene for etableringen av faget var at "økende kulturkompetanse er nødvendig" og "elever trenger større allmennkunnskap om religion" (KUF, 1995, 5). Bakgrunnen for disse argumentene var blant annet eksistensen av de splittede kristendoms- og livssynsfagene, som gjorde at elevene fikk ulik undervisning. Med dette ble det viktig å etablere et fellesfag, slik at alle fikk lik kunnskap med et mål om at "[...] alle elever må få samme grunnlag for å forstå deler av vår kultur og tradisjoner" (KUF, 1995, 5). Samtidig ble det viktigere innenfor det flerkulturelle samfunnet å skape et fag som kunne undervise om det nye mangfoldet.

Jeg vil derfor fremheve at det nye religionsfaget representerer en økende oppmerksomhet på kulturell kompetanse på grunn av fagets todelte bakgrunn, med fokus på å beholde og videreføre kulturarven og å samle flere kulturer innenfor et sentralt fag. I argumentasjonen rundt religionsfagets innhold var faget som et kulturbærende fag, med fokus på den kristne kulturarven sentral. Det ble argumentert for at man behøvde et fag som var felles for alle elevene, spesielt fordi elever tilhørende andre livssyn fikk muligheten til å bli kjent med vesentlige deler av kulturen. Det ble også viktigere å etablere et religionsfag som gav en større bredde i kunnskapen om forskjellige religioner, som nå hadde blitt en større del av samfunnets økende mangfold. Kunnskap både om sin egen kultur og om andres skulle derfor bidra til økt forståelse og toleranse for kulturforskjellene i samfunnet.

#### **5.3.1 Religion som essensiell kulturell kunnskap**

En stor del av legitimeringen av religionsfaget var argumentasjonen for at kunnskap om religioner var essensielt for å orientere seg i samfunnet. Her er det spesielt kristendommen som er viktig for det norske samfunnet. Som vi har sett på tidligere kommer dette fram blant annet i *Identitet og dialog*s argumentasjoner koblet til Northrop Frye og bibelen som den store koden. *Identitet og dialog* fremhever at "De mytiske fortellingene og grunnmotivene i Bibelen mister altså ikke sin betydning med tapt

allmenn trostilslutning. De lever videre i litteraturen og kulturen som arketypiske elementer - de sørger også dermed for sammenheng i litteraturens og kulturens univers" (NOU 1995:9, 41). Kunnskap om Bibelen og kristendommen generelt er altså fremdeles viktig som sekulære kulturkilder.

I koblingen til kulturell kompetanse som et teoretisk konsept, argumenterer Hirsch for det samme. For å forsøke å forbedre den kulturelle kompetansen i USA gav han og noen kollegaer ut boken *The Dictionary of Cultural Literacy: What every American needs to know*. (Hirsch et al., 2002). Denne boken skulle fungere som en oversikt over alt som er essensiell kulturell kunnskap for amerikanerne, og jeg vil benytte denne boken senere i dette kapitlet, for å trekke frem sentrale deler av religionsfagets kunnskapsdimensjon. Det som er viktigst her er imidlertid at religion er en sentral del av boken. Bokens aller første kapittel omhandler Bibelen, som i stor grad fremhever hvor viktig både Bibelen i seg selv er, men også kristendommen som religion. I likhet med Frye fremhever også Hirsch at Bibelen har en sentral funksjon som en språklig og litterær kilde, og ser på Bibelen som den viktigste boken i den engelskspråklige og vestlige verden (Hirsch et al., 2002, 1). Hirsch påpeker imidlertid at forskjellige kulturer har forskjellige kulturkilder som er viktigst, og dermed er ikke Bibelen og kristendommen det viktigste i andre deler av verden. Men siden USA, som vi kan videreføre til Norge og resten av den vestlige verden er i stor grad kristen, så er Bibelen den mest sentrale kulturelle kilden. Likevel påpeker han at på grunn av fremveksten av kultur mangfoldet og globaliseringen, kan ikke er person nå være litterær uten grunnleggende kunnskap om verdensreligionene (Hirsch et al., 2002, 1). På grunn av dette inkluderer boken også et kapittel som samler kunnskap om andre religioner, filosofier og litterære verk innenfor ett kapittel.

Religioner blir altså fremhevet som en av de mest sentrale kulturkildene, og de bredeste og mest tradisjonsrike religionene blir fremhevet på grunn av deres dype påvirkning på kulturen. Det er også spesielt disse religionene som i stor grad kan beskrives som selve arketyper for essensiell kulturell kunnskap. Den essensielle kulturen består av kultur som har hatt en varig viktighet, og dermed har blitt inkludert i den kollektive hukommelsen (Hirsch et al., 2002, xi). Det eksisterer altså en bestemt kanonisert kunnskap innenfor en kultur, som former en kollektiv kulturell forståelse (Hirsch, 1983, s 166). De gamle religionene som har hatt satt dype spor i kulturen over en lang periode er dermed sentrale deler av denne forståelsen. Dette kan vi blant annet se ved religionenes påvirkning på språket og litteraturen, som Frye fokuserer spesielt på. Religionene er også sammenkoblet til historien, politikken, samfunnsforståelsen og estetikken. Videre kan man også argumentere for at religionene også er knyttet til elementer av naturvitenskapen og teknologien, om enn i en mindre historisk grad. Kunnskap om alle disse elementene er derfor koblet til kunnskap om religion, og dermed fremvises religionene som essensiell kulturell kunnskap.

### **5.3.2 Religionsfagets unike posisjon**

Med tanke på grunnskolens mål om å gi elevene kulturell kompetanse, har religionsfaget en unik posisjon. Som jeg tidligere har påpekt kan vi se dette målet i de fleste fagene, men i religionsfaget er dette målet mer eksplisitt formulert og fremhevet. I de fleste andre fagene får kunnskap om kulturelementer enten mindre plass eller så er det innforstått. Gjennom hele grunnskolens historie var kristendomsfaget skolens viktigste kultur- og verdifag. Når dette kristendomsfaget i større grad ble utdatert, ble det bestemt at man måtte skape et annet kultur- og verdifag. På bakgrunn av dette ble

religionsfaget skapt. En stor bekymring bak mangelen av dette faget, var mangel på kulturell kompetanse blant de som var fritatt fra kristendomsfaget, mangel på en såkalt felles referanseramme som kunne føre til et segregert samfunn og en segregert nasjonal identitet. Faget ble dermed i stor grad etablert som et kulturfag, der samfunnets essensielle kanoniske kunnskap handlet om at religioner og livssyn skulle bli overført til den yngre generasjonen som en samlet enhet.

Med dette har religionsfaget en unik posisjon, ved at det i større grad må ta hensyn til det flerkulturelle samfunnet. Faget ble i større grad skapt med et todelt mål, om å øke kunnskapen om "vår" kultur, samt å øke kunnskapen om "andres" kulturer. Kunnskap om "vår" kultur er fremhevet ved at faget vektlegger "vår kristne og humanistiske arv" (NOU 1995: 9, 7). Kristendommen har vært fremhevet spesielt, og den tidligere kunnskapsministeren Gudmund Hernes argumenterte for at "Den som ikke kjenner innholdet i kristen tro, tradisjon og lære, kan heller ikke kjenne vårt land, våre skikker, vårt språk, vår kunst, våre verdier og våre normer. Faget gir rett og slett konstituerende kunnskap" (NOU 1995:9, 21). Dette fremhever at kristendoms-elementet i faget er nødvendig for å kunne forstå den norske kulturen. Videre er dette i stor grad rettet mot kulturelle minoriteter ved å fremheve at skolen har ansvar for å "sikre at de felles norske referanserammer læres og deles av innvandrere og kulturelle minoriteter, slik at de blir i stand til å ta seg frem, fungere i og påvirke det norske majoritetssamfunnet" (NOU 1995:9, 98). Religionsfagets kunnskapsdimensjon er, eller var i hvert fall i fagets etablering i stor grad fokusert på å sikre at den flerkulturelle befolkningen fikk lik kunnskap om kristendommen, og dermed også sikre kristendommens fremtidige plassering i samfunnets felles referanseramme og kultur.

Fagets andre mål er å undervise om andre religioner og livssyn, altså med tanke på de som ikke har hatt en stor del av "vår" felleskultur. Det fremheves her at: "Skolen er den eneste institusjon som kan gi alle kunnskap om religioner og livssyn" (NOU 1995:9, 98). Skolen har derfor ansvaret for å inkludere et fellesfag som kan gi alle denne kunnskapen. Det er dermed vektlagt at alle skal få muligheten til å tilegne seg den nødvendige kunnskapen om både sin egen og andres religiøse tilhørighet (NOU 1995:9, 5). Både skal den kulturelle majoriteten få økt kunnskap om andre kulturer, på grunn av det økte mangfoldet. I tillegg skal minoritetene ha muligheten til å lære om sin egen religion eller livssyn innenfor grunnskolen, som også er sett på som en "forutsetning for åpenhet, toleranse og dialog" (NOU 1995:9, 7). Fokuset er likevel hovedsakelig på at kunnskap om mangfoldet av religioner og livssyn er nødvendig i det moderne globale samfunnet, spesielt for å øke forståelsen og respekten for kulturmangfoldet. I *Identitet og dialog* og diskursen rundt religionsfagets etablering, var det spesielt en målsetting om å skape et felles religionsfag som kan gi kunnskap om de forskjellige religionene og fungere som en møteplass for elevene der de kan diskutere de forskjellige religionene og livssynene. Målet med dette var å hindre religiøs segregering i samfunnet, og unngå konflikter mellom nordmenn og "nykommerne" i landet. Faget ville derfor "[...] formidle kunnskap om andre kulturer og utnytte de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir" (KUF 1996a, 20).

## 5.4 Kulturell kunnskap i faget

Faget i sin helhet har en bred kunnskapsdimensjon. Her vil jeg trekke frem sentrale deler av denne dimensjonen, som kan fremheves som essensiell kulturell kunnskap. På grunn av at fagets kunnskapsfokus er på forskjellige elementer ved religionene og livssynene, har jeg her valgt å bare trekke frem et utvalg. Først vil jeg fremheve fortellings og skriftradisjonen, mye på grunn av at *Identitet og dialog* spesielt fremhevet Bibelen som essensiell kulturell kunnskap. Videre vil jeg trekke frem kunnskap om historie. Dette er et valg jeg har tatt, hovedsakelig på grunn av at Hirsch fokuserte særlig på historiefaget som et kulturbærende og kulturskapende fag (Hirsch, 1983, 161). Til slutt vil jeg trekke frem tradisjonenes estetiske dimensjon, fordi faget har fremhevet dette som et viktig element i religionenes uttrykk og det har stor innvirkning på den sekulære kulturen. Med dette er det flere elementer som jeg ikke inkluderer, blant annet elementer som religiøs utøvelse, etikk og livstolkning. Disse elementene er hovedsakelig ekskludert på grunn av å inkludere alle ville være en ekstensiv oppgave, men også fordi jeg hovedsakelig ønsker å trekke frem elementer som kan kobles mer til nøytral og objektiv kunnskap, og ikke elementer som kan sees som forkynnelse eller religiøs utøvelse.

### 5.4.1 Fortellings- og skriftradisjon

Religionenes fortellingstradisjoner er et element som er fremhevet som en sentral del av religionenes kunnskapsdimensjon i religionsfaget. Fortellingstradisjonene, og da spesielt de skriftlige kildene er sett på som viktig på flere grunnlag. Pedagogisk ses fortellingene som viktig ved at det styrker innlevelsesmomentet. I tillegg fremheves det at de verdiformidlende fortellingene er identitetsskapende (NOU 1995:9, 92). Det ligger imidlertid også et fokus på at kunnskap om disse fortellingstradisjonene er viktig for den kulturelle forståelsen. Som jeg har trukket frem tidligere er Bibelen fremhevet som en viktig kulturell kilde i den vestlige verden, samtidig som at andre religiøse fortellingskilder også er viktige kulturelle kilder innenfor den globale verden. Bakgrunnen for dette er fortellingstradisjonen, dens historiske litterære påvirkning og dens språklige påvirkning. Når det gjelder fortellingstradisjonen, kommer trosinnholdet frem, samtidig som de er verdikilder. Det er også fremhevet at grunnfortellingene har påvirket litteraturen og språket, som er fremhevet i Fryes argumentasjon om at Bibelen er "den store koden".

Det er tydelig helt fra religionsfagets begynnelse at Bibelen spesielt ble fremhevet. I læreplanen fra 1997 eksisterte hovedtemaet "Bibelkunnskap" som vektla det bibelske fortellingsstoffet, bibelen som en litterær kilde og bibelens budskap (KUF, 1996a). Bibelkunnskap som et sentralt tema ble fjernet fra 2002, men fremdeles fremhevet innenfor undertemaet "Bibelsk fortellingsstoff" i denne læreplanen (Læringscenteret, 2002). Fra 2005 ble Bibelen mindre fremhevet, ved at det ikke lenger eksisterte som et eget hovedtema eller undertema. Likevel er det fremdeles tydelig at Bibelens fortellingsstoff blir fremhevet ved at det blir tildelt et relativt stort antall kompetansemål.

Bibelen som en sentral kilde for språk og kultur kommer også tydelig frem i kompetansemålene. Dette er hovedsakelig vektlagt på ungdomstrinnet, men i læreplanen fra 1997 er dette også et fokus på mellomtrinnet, som vi kan se i hovedmålet for mellomtrinnet: "På alle klassetrinnene skal eksempler på hva Bibelens budskap har betydning for enkeltmennesker og samfunn, for litteratur, musikk og billedkunst, spille en viktig rolle" (KUF, 1996a, 98). På grunn av at dette ikke er nevnt for mellomtrinnet i de



senere læreplanene, så vil jeg argumentere for at dette elementet har fått mindre oppmerksomhet i den senere tiden. Likevel er det tydelig at det fremdeles et sentralt mål i faget ved fordi de senere læreplanene også finnes mål om at elevene skal kunne "forklare Bibelens oppbygging, finne frem i bibelske tekster og reflektere over forholdet mellom Bibelen og språk og kultur" (Udir, 2005, 6; Udir, 2008, 2015, 5).

De verdslige livssynenes fortellingstradisjoner, særlig koblet til livssynshumanismen ble tidlig problematisert i faget. Læreplanen fra 1997 inkluderte fortellinger som skal representere livssynshumanistisk syn. De to sentrale kompetansemålene var "Fortellinger fra Esops fabler" og "Fortellinger om Sokrates" (KUF, 1996a, 98). Hvorvidt disse fortellingene representerte livssynismen ble det stilt spørsmål om, og HEF som fremhever seg som den store representanten for livssynshumanismen i Norge spesifiserte at de ikke knytter disse fortellingene til sitt livssyn (KUF, 2000, 92) De fremhever også at de også ikke erkjenner gresk myologi som en sentral del i sitt livssyn, som i det første læreplanforslaget hadde blitt plassert innunder livssynshumanismen (KUF, 1995, 17). Dette elementet ble derfor plassert innenfor en egen kategori i læreplanen som ble innført. Reaksjonene mot utvalget av fortellinger hadde innvirkning på hvordan dette ble håndtert i de senere læreplanene. Fortellinger fortsatte å ha en plass i faget, men i kompetansemålene ble de spesifikke fortellingene ikke navngitt, og det ble også heller et større poeng å "drøfte ulike tekster som presenterer livssynshumanisme" (Udir, 2005, 2008, 2015, 9). Fortellingstradisjonen og den skriftlige tradisjonen er altså ikke fremhevet som like sentrale innenfor de verdslige livssynene. Kanskje på grunn av at det mangler en kanonisert fortellingstradisjon som man er enig om at representerer humanismen og at temaet "Livssyn" omfatter et mangfold av tradisjoner.

Når det gjelder de andre religionene fremheves også fortellingstradisjonene, men de sentrale hellige skriftene får ikke like mye fokus, spesielt i den første læreplanen. Det kommer tydelig frem at fokuset på fortellingstradisjonene i stor grad er koblet til kunnskapsformidlingen og fokuset på at elevene skal kjenne til sentrale personer fra fortellingstradisjonene. I henhold til dette er Moses, Muhammed, Buddha og hinduistiske guder og gudinner spesielt utpekt i de siste tre læreplanene (Udir, 2005, 2008, 2015). Det samme kan vi finne i læreplanen fra 2002, men spesifiserer at Krishna eller Shiva skal fremheves innenfor hinduismen (Læringscenteret, 2002, 17). Læreplanen fra 1997 er derimot mer omfattende av natur, og spesifiserer fortellingene i større grad. Selv om de andre hellige skriftene ikke er fremhevet i like stor grad som Bibelen, er de også sentrale deler av faginnholdet. Dette kan vi blant annet se i læreplanen fra 2002, der et av hovedmålene i ungdomstrinnet er "hellige skrifter". Målet fokuserer i stor grad på Bibelen, men fremhever også at elevene skal "[...] tilegne seg kunnskap om hellige skrifter i andre verdensreligioner og deres betydning som kultur- og troskilder" (Læringscenteret, 2002, 20).

Her er det Koranen og Toraen som er fremhevet, og som i de nyere læreplanene er inkludert på alle skoletrinnene. Dette betyr ikke at de hellige skriftene fra hinduismen og buddhismen ikke har en plass i faget, men i alle læreplanene finnes de omtalt bare på ungdomstrinnet. Vi kan også se at fokuset på hinduismen og buddhismens skriftradisjon har blitt mindre spesifisert. I de nyeste læreplanene omtales det bare som skriftradisjon, mens for eksempel i 2002 var de hellige skriftene presisert som "[...] Veda og Bhagavadgita" og "[...] Tripitaka, med Buddhas taler" (Læringscenteret, 2002, 22). Når det gjelder behandlingen av Koranen og Toraen ligner dette mer på behandlingen av

Bibelen, ved at det ikke bare er fortellingsinnholdet som er trukket frem, men også på hva det er. Dette kommer tydeligst frem på mellomtrinnet i nyeste læreplanene, der det også er fokus på de andre kildene innenfor kompetansemålene som går ut på å: "[...] forklare hva Tanak, Tora og Talmud er" og "[...] forklare hva Koranen og hadith er" (Udir, 2005, 2008, 2015, 6). Gjennomgående kan vi se at det er et fokus på religionenes "[...] skriftradisjoner som kilde til kulturforståelse og tro" (Udir, 2005, 2008, 2015, 3), hovedsakelig ved et fokus på skriftradisjonene som kunnskapskilder av de sentrale fortellingene. Men det er også et fokus på de spesifikke skriftene og deres praktiske bruk i jødedommen og islam. Likevel fremheves ikke deres kulturelle påvirkning på den sekulære verden i like stor grad som læreplanenes fokus på Bibelen og kristendommen.

#### 5.4.2 Historie

Opplæring i historie er spesielt koblet til skapelse av kultur og etablering av kulturell kompetanse (Hirsch, 1983, 160-161). Dette er på grunn av historiens rolle i videreføringen av kulturen, og derfor blir undervisningsform og hvilke deler av historien som blir inkludert svært viktig. Når det kommer til religionsfaget, er det fremhevet at religionene skal sees i et historisk perspektiv (Udir, 2005, 2008, 2015, 3). Når det gjelder religioner, er det noen ganger vanskelig å trekke grenser mellom historie og fortellingstradisjon. Siden særlig den eldre historien til dels blir fortalt gjennom religionenes egne skriftradisjoner der myter også blir behandlet som historie i tillegg til fortellinger. Men som Hirsch påpeker er myter like viktig som historie for å kunne forme en kultur (Hirsch et al., 2002, 27). På grunn av at dette inkluderes, kan man også inkludere en større del av fortellingstradisjonen innenfor historiedelen. For enkelthetsens skyld vil jeg her fokusere hovedsakelig på hva læreplanene selv eksplisitt trekker frem som historie.

Innenfor læreplanene er det tydelig at det er en stor vektlegging på "vår" historie. Dette kommer særlig frem innenfor kompetansemålene om kristendommen. Som vi har sett er kristendommen fremhevet i faget mye på grunn av at kristendommen "[...] utgjør en dyp strøm i vår historie" (NOU 1995:9, 9). Fokuset på denne historien kan vi spesielt se i de to første læreplanene, der kristendommens historie var fremhevede temaer. Jeg vil derfor se mest på disse læreplanene, fordi de fremhever en større kunnskapsbredde. Kompetansemålene fremhever historiske elementer som man kan trekke frem som viktige for kristendommen generelt. Men det kommer også frem at kristendommens historie i Norge får stor oppmerksomhet. Kristendommen er altså en viktig del av faget, på grunn av sin historie i Norge. Det er derfor lagt vekt på at elevene skal "få kjennskap til kristen tro og tradisjon slik den fremkommer i Norge i historie og nåtid" (NOU 1995:9, 51). Fokuset ligger derfor i stor grad på viktige historiske hendelser i Norge, men også på sentrale historiske personer som er sett på som viktig for norsk kristendom. Vi kan derfor se at elementer som kristningen av Norge og reformasjonen i Norge er sentrale i læreplanene. Samtidig kan vi se at kristningen av samene også er et gjennomgående tema. Helhetlig så er det tydelig at historien i stor grad kobles til den nasjonale kulturen og at man fremhever sentral kunnskap man trenger for å orientere seg i samfunnet. Dette er også tydelig ved at historien i lokalmiljøet fremheves innenfor kristendommen, blant annet ved fokus på lokale kirker, pilegrims- og helgentradisjoner.

Kristendommen er altså i stor grad koblet til den norske historien. Utenfor dette kan vi se et tydelig fokus på kristendommens historie i Europa. Dette henger selvfølgelig sammen med at kristendommen tidlig ble spredt og fikk et tydelig fotfeste på dette kontinentet,

og en god del av spredningen til andre kontinenter fant sted senere gjennom misjonering. Det er derfor i den nyere historien man finner historiekunnskap som fokuserer på et verdensomspennende mangfold. Dette mangfoldet er likevel fremdeles koblet til europeisk historie, ved at det fokuseres på misjonshistorie. Latinamerikansk og Sørafrikansk historie blir fremhevet som sentral kunnskap hovedsakelig i lys av koblingen til europeisk misjonering. Man kan altså si at kunnskapen om kristendommens historie til en viss grad er eurosentrisk og fokuserer spesielt på norsk historie. Dette fokuset på Norge og lokal historie var tidlig et ønske for faget (KUF, 1995, 7). Dette er et fokus som ikke har endret seg mye gjennom religionsfagets eksistens.

Når det kommer til historiedelen i de andre religionene og livssynene, er denne delen hovedsakelig plassert på ungdomstrinnet og får noe mindre plass. Av alle tradisjonene kan vi se et tydeligst historiefokus innenfor livssynshumanismen i de første læreplanene. En del av dette kan være et symptom på at livssynshumanismen har et tydeligere historiefokus i kontrast til fortellingsfokus som man kan se i de andre religionene. Men livssynshumanismen er også den tradisjonen som kan sees som en historisk tradisjon i Norge og Europa generelt. Dette kan vi se i læreplanen fra 1997 som fokuserer på livssynshumanismens røtter i forskjellige tidspunkt i europeisk historie, den norske fritenkerbevegelsen, Fridtjof Nansen og andre sentrale personer (KUF, 1996a, 103). Som en europeisk historisk tradisjon som har hatt en historisk påvirkning på Norge og norsk kultur, blir altså livssynshumanismens historie fremhevet.

De ikke-kristne religionene har hatt få kompetansemål om deres historie. Den religionen som skiller seg noe ut er jødedommen. Som en religion som har delt store deler av den tidlige historien med kristendommen, og som har hatt en lang og konfliktfylt historie i Norge og Europa har jødedommen fått større oppmerksomhet enn de andre religionene. Dette kan vi spesielt se i de to første læreplanene der jødedommen var den eneste ikke-kristne religionen som hadde et historisk fokus innenfor Norge. Fokuset på "vår" historie, altså norsk og europeisk historie, har derfor fremhevet jødedommen i større grad. Læreplanene etter kunnskapsløftet har blitt mindre deskriptive, men likevel er det tydelig at historiefokuset på alle de andre ikke-kristne religionene har økt, ved inklusjonen av formuleringen "viktige historiske hendelser" (Udir, 2005, 2008, 2015), som er koblet til religionenes stilling både i Norge og verden. Gjennomgående kan vi se at det er et tydelig fokus på å fremheve "vår" historie, som vi kan se har bestått i hele religionsfagets historie. Dette er fremhevet spesielt i innholdet om kristendommens historie, men vi kan også se det i utvalget innenfor de andre religionene og livssynene. I de nyere læreplanene ser man derfor et bredere historiefokus, som trekker inne større deler av kulturmangfoldet, ved at de andre religionene får mer plass.

### 5.4.3 Estetikk

I de nye religionsfaget fikk estetikk større oppmerksomhet. *Identitet og dialog* argumenterer for at religiøs estetikk er svært viktig for kulturuttrykket gjennom historien. Blant annet at "Store deler av Vestens kunsthistorie - særlig fra tidlig middelalder og frem til 1700-tallet - er umulig å forstå dersom man ikke også er i stand til å lese den som uttrykk for den kristne religion." (NOU 1995:9, s 87). Ikke bare kristendommen har fokus på den estetiske dimensjonen, *Identitet og dialog* argumenterer for at alle religioner må sees på som levende religioner tilknyttet til deres estetiske utfolding. Fokuset ligger da blant annet på musikk, litterære tekster, arkitektur og billedkunst. På mange måter kan vi si at den estetiske dimensjonen har blitt svært

viktig på grunn av sine mer materielle elementer som gjør de mer synlige kulturelementer. Den estetiske dimensjonen kan altså i større grad forstås som kultur, i den forståelsen av kultur som en separat sfære i samfunnet. Religionenes estetiske dimensjon er derfor et sentralt element i religionenes synlighet utenfra. På grunn av at den estetiske dimensjonen også på mange måter er representativ for religionenes trosinnhold og historiske utvikling, blir den estetiske dimensjonen essensiell kulturell kunnskap, samtidig som at det gjør det lettere å forstå religionenes andre dimensjoner.

Selv om fokuset på estetikk var et sentralt element i religionsfagets begynnelse, vil jeg argumentere for at det estetiske elementet beholdt sin sentrale plass i faget gjennom religionsfagets utvikling. I de siste læreplanene er estetikk i form av kunst, arkitektur og musikk en sentral del av læreplanenes kompetansemål, innenfor alle religionene og livssynene innenfor alle delene av grunnskolen. Disse tre elementene har et gjennomgående fokus innenfor alle læreplanene. Dette kan vi blant annet se i de siste læreplanene, som inneholder kompetansemål av denne typen: "Gjenkjenne kunst og gjøre bruk av estetiske uttrykk knyttet til buddhismen" (Udir, 2005, 2008, 2015, 5), "presentere ulike uttrykk fra kunst og musikk knyttet til buddhismen" (Udir, 2005, 2008, 2015, 7) og "beskrive og reflektere over særtrekk ved kunst, arkitektur og musikk knyttet til buddhismen" (Udir, 2005, 2008, 2015, 9), fordelt på de forskjellige skoletrinnene. Disse kompetansemålene er sentrale i alle religionene og livssynene, noe som er fremhevet i læreplanene fra og med 2005. På denne måten kan vi se en sentral likestilling av de ikke-kristne religionene og livssynene.

Behandlingen av estetikken til de forskjellige religionene var i større grad variert i de tidligere læreplanene. Mest tydelig kan vi se at de verdslige livssynenes estetikk får lite oppmerksomhet. Dette nevnes ikke i læreplanen fra 2002, mens læreplanen fra 1997 begrenser dette til fokus på sanger fra livssynshumanismen (KUF, 1996a, 98). Av de ikke-kristne religionene fikk islamsk estetikk størst oppmerksomhet i de to første læreplanene, ved at kompetansemålene var bredere og inkluderte flere elementer. Det er tydelig at bakgrunnen for dette er at islamsk kunst er svært annerledes enn de andre religionene, som gjør at elementer som at kunsten er ornamental og at det finnes et bildeforbud er viktig kunnskap. At hinduismen ble lite representert i læreplanen fra 1997 kommer også frem her. Som jeg fremhevet i kapittel 3, hadde hinduismen færre kompetansemål enn de andre religionene, men her kommer det også frem at kompetansemålene heller ikke var like brede. Dette kan vi se ved at fokuset på musikk ikke er et tema innenfor hinduismen (KUF, 1996a), men dette ble senere inkludert fra 2002.

Som den kvantitativt største delen av faget, er kristen estetikk mest fremtredende i faget. Estetikk fremheves som særlig viktig for kristendommen og dens kulturhistorie. *Identitet og dialog* presiserte blant annet at kristendommens historie bør ses i sammenheng med europeisk kunsthistorie og mangfoldet av kristen estetikk kan brukes til å forstå konfesjonskunnskapen (NOU 1995:9, 88). Spesielt i fagets første versjon kan vi se at dette tosidige målet kommer frem, ved at det inneholder kompetansemål om både spesifikk norsk estetikk og et fokus på mangfoldet av estetikk. Dette kommer spesielt frem i kompetansemålene om musikk, som var et sentralt element innenfor estetikken. Ved at musikken i stor grad også er koblet til religiøs utøvelse. Kompetansemålene om musikk i læreplanen fra 1997 fremhever musikktradisjoner i de sentrale kristne konfesjonene, og på denne måten fremheves sangtradisjonenes

mangfold. Vi kan også se at det fokuseres på mangfold. Spesielt innenfor kompetansemålet der elevene skal bli kjent med: "ulike typer musikk og sang som gir uttrykk for tro/hengivelse/lovprisning, med bruk av eksempler fra en kantate av Bach, en negro spiritual, gospel, musikk fra en katolsk messe fra før 1800 og fra en moderne søramerikansk messe" (KUF, 1996a, 99). Likevel er det også tydelig at estetikken som finnes i norsk kulturtradisjon er fremhevet, ved at norsk salmetradisjon og norsk kirkearkitektur er trukket frem. Innenfor fremhevelsen av norsk estetik, presiseres det også at samisk salmetradisjon skal inkluderes. Vi kan derfor se et gjennomgående fokus på å gjøre elevene kjent med de estetiske tradisjonene, for å bedre forstå de forskjellige religionene og livssynene. Men religionsfagets kulturbærende og kulturdannende mål blir særlig synlige, ved at det vektlegges å videreføre de norske tradisjonene.

## 5.5 Diskusjon

Kulturell kompetanse innebærer kompetanse som omhandler en bestemt kultur. Innenfor den norske grunnskolen og religionsfaget, er den norske kulturen fremhevet. På grunn av den endrede kulturen og et økt forsøk på å inkludere større kulturmangfold innenfor felleskulturen, er det vanskelig å påpeke hva som norsk kultur, og dermed hva som er essensielt kulturell kunnskap. Samtidig som at det gjennom globaliseringen har blitt viktigere å forstå andre kulturer, også globalt. I henhold til dette har religionsfaget i sin unike posisjon både fremhevet at kunnskap om våre gamle tradisjoner er viktig, men inkluderingen av kunnskap om det nye kulturmangfoldet nasjonalt og globalt også er viktig. Vi kan derfor se at religionsfaget har hatt et delt fokus, når det kommer til kulturell kompetanse.

Særlig i *Identitet og dialog* og de tidlige religionsfaglige dokumentene var kunnskap om vår arv og tradisjoner fremhevet som den mest essensielle kulturelle kunnskapen. Hovedsakelig var dette knyttet til kristendommen, som en sentral kulturkilde, som har formet kulturen. *Identitet og dialog* påpekte spesielt at kunnskap om kristendommen var viktig for alle i samfunnet. Det store problemet med kristendomsfaget var at det var mulighet for fritak. Dermed fikk ikke alle, spesielt ikke innvandrerne i landet den helt nødvendige kunnskapen som ble formidlet innenfor kristendomsfaget. Religionsfaget, som har bestått som et fag der kristendommen har den kvantitative største delen, har altså holdt på denne forståelsen om at kunnskap om kristendommen er en viktig målsetning i faget.

Når det kommer til kristendommen og fokuset på kunnskap om kultur, kan vi også se at det er et gjennomgående fokus på kristendommen som man finner den i Norge. Gjennom hele religionsfaget historie, kan man se et visst delt fokus innenfor kristendommen. Det er mest oppmerksomhet på kunnskap om kristendommen som den fremviser seg i Norge, og på hvordan kristendommen har påvirket den norske kulturen. Likevel kan man se at det også er et visst fokus på mangfoldet innenfor kristendommen, der spesielt mangfoldet man finner i Europa blir fremhevet. Vi kan altså her se at den essensielle kunnskapen er koblet til hva som er sett på som essensiell kunnskap innenfor den norske og europeiske kulturen.

Religionsfagets andre målsetting med kulturell kompetanse, er å skape en bredere felles referanseramme. Å gi alle denne referanserammen gjennom å gi alle kunnskap om den

kristne arven var viktig. Men det var også viktig å inkludere et større mangfold innenfor denne referanserammen. Med etableringen av religionsfaget var det fremhevet at alle skal få kunnskap om sin egen og andres religioner og livssyn (NOU 1995:9, 54). Et stort skille mellom kristendomsfaget og religionsfaget var dermed en utvidelse av omfang og en klarere kunnskapsdimensjon om "de andre religionene" (NOU 1995:9, 58).

Religionsfaget i sin unike eksistens som et kulturfag som inkluderer bredden av kulturene man møter innenfor det norske samfunnet, er derfor fremhevet som et sentralt fag, for både å kunne videreføre og etablere nye kulturtradisjoner innenfor det store kulturfelleskapet.

Vi har sett at med kunnskapsløftet har kulturell kompetanse som et konsept blitt eksplisitt inkludert i læreplanverket. Med dette kan vi også se en endring, ved at kunnskap om et bredt kulturmangfold blir fremhevet som viktigst. Et sentralt spørsmål er derfor om dette representeres innenfor religionsfaget. Læreplanene etter kunnskapsløftet har i større grad likestilt religionene og livssynene. Det er fremdeles klart at kristendommen med sin kvantitative størrelse og en større bredde i kompetansemålene er fremhevet som den viktigste kunnskapskilden. Når det gjelder de ikke-kristne tradisjonene er det vanskelig å se om for eksempel kunnskapsinnholdet har fått mer oppmerksomhet og hva selve kunnskapsinnholdet er. Dette på grunn av endringene i læreplanenes utforming, som har gjort læreplanene svært vage når det gjelder kunnskapsinnholdet. På grunn av at kompetansemålene omtaler elementene bare som "viktige historiske hendelser", "estetiske uttrykk", "fortellinger" og "skrifttradisjon" er det vanskelig å trekke ut det spesifikke kunnskapsinnholdet. Læreplanene og staten har derfor på mange måter lagt fra seg ansvaret med å spesifisere kunnskapsinnholdet, og med dette overført mye av dette ansvaret over til lærebokforfatterne og lærerne. Likevel kan man tydelig se at det er lagt til rette for et bredt kulturelt innhold, med store likheter i kunnskapsinnholdet i de forskjellige religionene og livssynene.

Religionsfaget er derfor et kunnskapsfag, der den objektive kunnskapen kan være med å belyse kulturforståelsen for egen og andres kulturer. Man kan derfor argumentere for at dette elementet av faget er viktig for fagets andre mål, knyttet til identitet og dialog. Det er vanskelig å si om kunnskapsdimensjonens målsetting om å etablere bred kulturell kompetanse, oppfylles. Dette i seg selv kunne vært interessant å utforske. Uansett er det tydelig at religionsfagets kunnskapsdimensjon har blitt en svært sentral del i fagets målsetting, og det legges opp til at undervisningen kan gi større kulturell kompetanse innenfor det flerkulturelle samfunnet.

## 6 Avsluttende diskusjon

I denne oppgaven har målet vært å besvare problemstillingen: *Hvordan har religionsfaget blitt fremhevet som et viktig fellesfag i samtidens flerkulturelle Norge?* Dette har jeg prøvd å fremvise gjennom å se på fagets tre sentrale målsettinger: Identitet, dialog og kunnskap. I denne delen vil jeg først kort oppsummere disse målsettingene, for å se dem bedre i sammenheng. Deretter vil jeg samle og drøfte disse målsettingene, og trekke ut de viktigste elementene. Her vil jeg blant annet se på faget som et kulturfag og et samlende fellesfag. Jeg vil også se nærmere på religionsfagets utvikling gjennom denne perioden, blant annet hvordan faget har utviklet seg fra å være et utvidet kristendomsfag til det faget det har blitt gjennom denne perioden.

### 6.1 Fagets sentrale målsettinger

#### Identitet og verdi

En av de sentrale målsettingene i religionsfaget, som har bestått fra det gamle kristendomsfaget, er målet om å bidra til elevenes identitetsdannelsesprosess ved å være et verdifag. I selve argumentasjonen om legitimeringen av et religionsfag innenfor samtidens sekulære flerkulturelle samfunn, ble identitetsdimensjonen svært viktig. Som vi har sett er identitetsdimensjonen i faget i stor grad koblet til faget som et viktig verdifag, på grunn av samtidens mange negative påvirkninger på identitetsdannelsesprosessen. Et religionsfag som fremhever de tradisjonelle verditradisjonene i religionene og livssynene, er derfor fremhevet som en motpol til de negative påvirkningene.

I henhold til den kulturelle konteksten har den kristne og humanistiske verditradisjonen blitt fremhevet som gode representanter for de grunnverdiene man også kan finne i de andre tradisjonelle verditradisjonene. I begynnelsen av religionsfagets historie var dette nært knyttet til grunnskolens formålsparagraf, som fremhevet oppdragelsen på bakgrunn av det kristne og humanistiske verdigrunnlaget. I den nyere tiden har denne nære tilknytningen blitt fjernet, men religionsfaget består som et viktig verdifag.

#### Nasjonal kultur og kulturfelleskap

Dialog var et av religionsfagets sentrale målsettinger framvist i *Identitet og dialog*. I dette lå målsettingen om å fasilitere kulturmøter mellom elvene fra de forskjellige religionene og livssynene, for å kunne skape en ny forståelse av kulturfelleskapet innenfor felleskulturen. Religionsfaget har dermed vært et nasjonsbyggende prosjekt, for å sikre et kulturfelleskap basert på gjensidig respekt og toleranse på tross av forskjellene. Likevel har faget også hatt en sentral målsetting om å videreføre kulturarven, og med dette har det i stor grad blitt definert hva som er "våre" tradisjoner, og med dette skilles "de andres" tradisjoner ut. "Våre" tradisjoner har blitt definert ut ifra tradisjoner som har gått i arv innenfor nasjonen og påvirket den nasjonale kulturen. På grunn av dette er det kristendommen, humanismen og de samiske tradisjonene som er fremhevet. Av disse er det spesielt kristendommen som er definert som en sentral del av kulturarven, og dermed har fått en sentral plass i religionsfaget.

"De andre" tradisjonene har dermed blitt definert ut ifra tradisjonene som ikke har hatt lang tilstedeværelse i nasjonen og foreløpig ikke har hatt stor påvirkning på den nasjonale kulturen. Vi har sett at disse tradisjonene har vært fremhevet gjennom at de har blitt kalt "de andre religionene", og dermed annengjort spesielt fra kristendommen. Dette er noe som har endret seg gjennom religionsfaget utvikling, og religionene har blitt mer likestilte. Men fremdeles er spesielt kristendommen fremhevet som en sentral del av kulturarven. Likevel kan vi blant annet se ved en større grad av likestilling med bedre representasjon av religionene, at alle blir plassert inn i en norsk kontekst som levende religioner. Dermed har "de andre" tradisjonene fått mer innpass innenfor det norske kulturfellesskapet.

## **Kunnskap**

Kunnskapsdimensjonen i religionsfaget har vært viktig for å kunne legitimere faget som et ordinært skolefag. I denne oppgaven har jeg fokusert på kunnskapsdimensjonen og dens vektlegging av kulturell kompetanse. Grunnskolen som helhet har hatt en målsetting om å styrke elevenes kulturelle kompetanse. Religionsfaget som et viktig og unikt kulturfag har dermed hatt en viktig rolle i denne målsettingen. Religionsfagets tosidige fokus på å lære elevene om sin egen kultur og andre kulturtradisjoner har hjulpet til å skape en felles referanseramme og en flerkulturell forståelse for både det norske samfunnet, men også for det globale samfunnet.

Det er imidlertid tydelig at den kulturelle kompetansen og kunnskapsdimensjonen vektlegger den norske konteksten, som er svært påvirket av den kristne og humanistiske arven. Gjennom alle kunnskapselementene jeg har fremhevet i kapittel 5 er det et sterkt fokus på den norske konteksten, spesielt når det kommer til kunnskap om kristendommen. Det har derfor vært et viktig mål innenfor faget å ivareta den norske kulturarven, noe som kan stå i delvis motsetning til vektleggingen av å innlemme mer kunnskap om det nye kulturmangfoldet. Kunnskapsdimensjonen har endret seg noe gjennom religionsfagets levetid, og siden kunnskapsløftet har kunnskapsinnholdet blitt mindre spesifisert. Av dette kan vi kanskje se liten endring i det spesielle fokuset på den kristne og humanistiske kulturarven, og en økt vektlegging av kulturmangfoldet.

## **6.2 Kultur som fagets sentrale element**

Religionsfagets sentrale grunnelement er kunnskap om kultur. Dette kommer frem ved at det er et sentralt element i alle de delene av faget som jeg har fremhevet. Religionene og livssynene er forstått som både kulturkilder og verdikilder. Kunnskap om religionene og livssynene som kulturtradisjoner er fremhevet som spesielt viktig, for å kunne forstå vårt samfunn. Kjennskap til de sentrale tradisjonene i kulturarven er viktig for å videreføre kulturarven, men også for å gjenskape den for nye generasjoner. Utvidelsen av forståelsen av vår felleskultur har også vært sentral i faget, gjennom å gjøre alle kjent med kulturmangfoldet som har vokst frem. Samtidig er religionsfaget som verdifag koblet til ideen om at identitetsdannelsen skal skje innenfor de trygge tradisjonelle rammene, som er bestemt av den kulturelle konteksten.



Kultur er derfor en sentral del av faget. Mest tydelig er fagets spesielle fokus på norsk kultur, som er påvirket av den kristne og humanistiske kulturarven. Vi kan se denne trenden innenfor alle av fagets målsettinger, men mest tydelig er det innenfor fokuset på faget som et kulturfag, som fremvist i kapittel 4. Her ble det tydelig at religionsfaget har vektlagt "vårt" samfunn og "vår" kulturarv. I henhold til dette så har faget hatt en målsetting om å videreføre "vår" kulturarv til de yngre generasjonene, ved å fremheve i hvor stor grad kristendommen og humanismen har preget det norske samfunnet. Med dette har det også vært en spesiell målsetting om å gi alle den nødvendige kunnskapen om kulturarven. Dette har vi sett tydelig fremvist i kapittel 5. Kunnskap om religionene og livssynene er viktig i faget, men det viktigste er å gi kunnskap om den norske og europeiske kulturen. Det er altså de religionene og livssynene som har preget denne kulturen, som er fremhevet. Denne nødvendige kunnskapen kan man trekke til religionsfagets argumentasjon om at alle må ha kjennskap til "vår" kultur, og dermed er det samlede religionsfaget viktig for å gi de som falt utenfor det gamle kristendomsfaget denne nødvendige kunnskapen om den norske kulturen.

Faget som er verdifag og identitetsfag, er også påvirket av kulturen, som vi har sett i kapittel 3. Grunnskolens verdigrunnlag er bestemt innenfor den kulturelle konteksten, som vi tydelig kan se ved innholdet i formålsparagrafen, som fremhever "[...] kristen og humanistisk arv og tradisjon" (Endringslov til opplæringslova, 2008b, §1-1). Disse elementene, som de trygge tradisjonelle verdikilder, har blitt fremhevet som grunnlaget i religionsfagets målsetting om å bidra til elevenes identitetsdannelsesprosess. Kulturen bestemmer altså de sentrale verdigrunnlagene, og er svært viktig for den kollektive identiteten. Både i henhold til et felles verdigrunnlag og en forståelse av en kulturelt bestemt nasjonal identitet.

Kultur er også en stor del av religionsfagets fokus når det gjelder det flerkulturelle samfunnet. Dette kommer tydelig til syne hvis vi ser på religionsfagets etablering. Faget ble i stor grad etablert med målsettingen om forene det nye mangfoldet innenfor et samlede kulturfag. Dette var spesielt viktig siden det gamle kristendomsfaget var et sentralt kulturfag som bare omfavnet den større kristne majoriteten. Faget hadde en viktig rolle i å undervise om kulturen, definere kulturforståelsen og videreføre den. Men i møte med det flerkulturelle samfunnet utelukket dette faget en voksende del av befolkningen. Religionsfaget ble derfor etablert for å inkludere alle innenfor et felles kulturfag, der alle kan lære om den viktige kulturarven. Samtidig var det viktig innenfor ideologien om en enhetsskole å ha et kulturfag, der man kunne lære av kulturforskjellene og etablere en ny forståelse av den norske mangfoldige felleskulturen.

Gjennomgående kan vi se at religionsfaget har blitt farget av den politiske og kulturelle konteksten. Gjennom de politiske bestemmelsene rundt religionsfaget, har den kulturelle konteksten blitt fremhevet og i stor grad definert ut ifra bestemmelsene rundt faget. Faget som et nasjonalbyggende prosjekt har dermed fremhevet hva som er viktig å ta med seg ved å fremheve det som er forstått som Norges kulturarv, samtidig som det representerer de "andre" kulturtradisjonene for å innlemme dem inn i rikskulturen og skape større forståelse for disse tradisjonene. Likevel så er det tydelig at det som er forstått som den norske kulturelle konteksten, fremhevet av kulturarven er fremhevet. Spesielt ved fremhevelsen av kristendommen, som er synlig i alle delene i faget. Et sentralt spørsmål for fremtiden kan derfor være om religionsfaget vil endre seg i henhold

til endringene i den kulturelle konteksten, eller om kulturarven fremdeles vil være fremtredende i fagets vektlegging.

### **6.3 Et samlende fellesfag**

Religionsfagets overordnede målsetting har tydelig vært å skape et samlende fellesfag. Dette var særlig tydelig i religionsfagets etablering, der fokuset var på å erstatte de gamle fagene som separerte elevmassen etter religiøs og livssyns tilhørighet. Den tidligere ordningen passet ikke inn i grunnskolens enhetsskoleideologi, som har som mål å samle alle under en skoleordning. For å styrke enhetsskolen var det derfor nødvendig å skape et fag for alle. Et fag der elevene kan lære av mangfoldet og skape solidaritet på tvers av de kulturelle forskjellene. Religionsfaget ble derfor faget der det norske verdi- og kulturgrunnlaget som allerede eksisterte kunne bli videreført til hele elevmassen på likt grunnlag. Men også et fag der man kunne skape en ny forståelse av det flerkulturelle felleskapet, ved å fremheve kunnskap om og dialog mellom de forskjellige gruppene. Som et samlende fag har religionsfaget hatt to sider. Et fag for fremtiden, der målet er å utvide forståelsen av den norske kulturen, og et fellesfag for å videreføre majoritetens kulturarv.

#### **6.3.1 Et samlende fellesfag for å etablere flerkulturell forståelse?**

Religionsfaget har vært en markering på bruddet mellom den gamle forståelsen av den norske homogene kulturen og den voksende forståelsen av en norsk kultur preget av mangfold. Religionsfaget var i stor grad en del av offentlighetens erkjennelse av dette bruddet. Grunnskolen hadde i lengre tid jobbet mot å inkludere og representere en større del av samfunnet. Dette kan vi se tydelig ved fremveksten av enhetsskoleideologien, som gradvis vokste frem gjennom historien, men ble helhetlig inkludert i læreplanene ved 1990-tallets skolereform. Denne reformen markerte altså et nytt forsøk på å likestille elevene, på tross av ulikhetene. I hensyn til at dette ble etablert, samtidig med den økende innvandringen og dermed økende kulturforskjeller, ble det flerkulturelle samfunnet et viktig tema.

Med framveksten av de ikke-kristne religionene og livssynene i Norge, var det et stort fokus på å ikke skape et segregert samfunn. Dette ville være et brudd med enhetsideologien og det norske samfunnets lange tradisjon, der homogenitet har vært en norm. Religionsfaget som ble etablert skulle være den store løsningen mot denne segregeringen. Generelt sett skulle det samle elevene innenfor et fag som skulle gi dem et "[...] felles kunnskaps-, verdi- og kulturgrunnlag" (KUF, 1996, 4).

En del av fagets målsetting var dermed å etablere en større forståelse for kulturforskjellene man møter i samtiden. Dette har blant annet vært tydelig i fagets kunnskapsdimensjon, som i hovedsak har fokusert på å fremheve essensiell kulturell kunnskap innenfor den norske kulturelle konteksten. Men som grunnskolens unike fag, som inneholder en stor kunnskapsbredde om forskjellige kulturtradisjoner, har faget blitt fremhevet som et viktig fag for den flerkulturelle forståelsen. Vi kan altså si at religionsfaget i kontrast til et rent kristendomsfag, gir større kulturell forståelse i samtidens flerkulturelle situasjon.

Vi kan også se en utvikling i fagets fremhevelse av flerkulturell forståelse, gjennom at skillet mellom "vår" og "de andre" kulturtradisjoner har blitt noe mindre. Annengjøringen av de ikke-kristne religionene var, på tross av den samlende målsettingen, svært fremtredende i de tidlige religionsfaglige dokumentene. Som vi har sett i kapittel 4, var de ikke-kristne religionene behandlet både kvantitativt og kvalitativt ulikt i de første læreplanversjonene. Fokuset lå på de religionene som var mest relevante for den norske konteksten, både det nye og det gamle mangfoldet. Jødedommen ble fremhevet som en del av den norske flerkulturelle forståelsen, i henhold til historien og gjennom sin kobling til kristendommen. Islam ble spesielt eksemplifisert som det nye mangfoldet, og dermed fikk religionen større oppmerksomhet i de første læreplanene. I det tidlige religionsfaget var det altså et stort fokus på det flerkulturelle samfunnet i møte med den norske majoriteten. I den senere tid, når skillet mellom "vi" og "de andre" har blitt mindre og de forskjellige tradisjonene har blitt mer likestilt, kan vi se en tydeligere målsetting om å etablere flerkulturell forståelse.

### **6.3.2 Et samlende fellesfag på majoritetens premisser?**

På tross av at religionsfaget ble etablert som et fag som skulle samle det flerkulturelle samfunnet, kan vi se at det har vært store problemer rundt fagets eksistens som et obligatorisk fellesfag. I utgangspunktet var det ikke store problemer rundt etablering av fellesfaget som en ide. Det var derimot bred enighet blant de fleste relevante organisasjonene, om at det var ønskelig å etablere et fellesfag for å gi elevene lik kunnskap om de forskjellige religionene og livssynene i det pluralistiske samfunnet (KUF, 2000, 49).

Likevel har det vært mye problemer med dette fellesfaget. Hovedsakelig på grunn av kristendommens rolle, og dermed fagets eksistens på majoritetens premisser. Det store problemet har vært deler av faget som kan bli oppfattet som kristen religionsutøvelse. Mye av de større samfunnsdiskusjonene rundt faget har omhandlet den manglende mulighet for fritak fra faget. Noe som bare ble mulig etter en langvarig rettsprosess mot den norske staten og religionsfaget. Kravene for fritak fra faget gikk ut på fritak fra det man kan tolke som religionsutøvelse. Skillet mellom religionsutøvelse og undervisning om religionene har altså vært et stort problem. Kristendommens store rolle i faget og fagets røtter i det forkynnende kristendomsfaget har vært hovedproblemet.

Gjennom hele religionsfaget eksistens har kristendommen hatt den kvantitative største delen i faget. På bakgrunn av den kulturelle konteksten har dette vært godkjent. Men problemet har vært kristendommens kvalitative rolle i faget. Fra religionsfagets første versjon var kristendommen fremhevet som fagets kjerne. Dette kan vi tydelig se i navnet *Kristendoms-kunnskap med religion- og livssynsorientering*, som gav et sterkt signal om at religionsfaget var et utvidet kristendomsfag, der de andre religionene og livssynene bare har blitt lagt til. I denne versjonens evaluering, var det tydelig at kristendommen ble kvalitativt fremhevet (KUF, 2000). På grunn av denne kvalitative fremhevingen har det vært reaksjoner fra minoriteten, som tidligere var fritatt fra kristendomsfaget.

Kristendommens kvalitative fremhevelse har forsvunnet siden kravet om nøytralitet og objektivitet. Likevel er det tydelig at den kvantitative fremhevelsen bidrar til at kristendommen blir fagets kjerneelement. Det samme kan sies om fagets navn, som med unntak av perioden 2008 til 2015 har kristendommen hatt en adskilt fremhevet del i

religionsfagets tittel. I alle målsettingene som jeg har fremvist, har kristendommen en stor rolle, ved at kristendommen som majoritetens historiske tilhørighet blir fremvist som nasjonens kulturelle kjerne og viktigste verditradisjon. Men her kan vi også se en utvikling, ved at det har vokst frem en større erkjennelse av det kulturelle mangfoldet i nasjonen, og at den kristne og humanistiske formålsparagrafen er mindre knyttet til faget.

Faget, som har eksistert innenfor enhetsskoleideologien, har altså hatt flere sider. Fellesfaget har som mål å samle og likestille elevene, og dermed motarbeide sosial ulikhet. Men enhetsskolen har også mulighet til å motarbeide kulturell ulikhet og fungere kulturelt homogeniserende. Innenfor den offentlige skolen skal alle samles og sosialiseres inn i rikskulturen, som i stor grad er påvirket av majoriteten og det som er sett på som "normalt". En enhetsskole uten et stort fokus på å fremheve mangfoldet i kulturen kan altså fungere assimilerende. Man kan stille spørsmål om hvorvidt dette gjelder for den norske grunnskolen. Men man kan se et forsøk på å inkludere en større del av mangfoldet ved 90-tallets skolereform og etableringen av religionsfaget, ved å inkludere flere elementer i den nasjonale kulturen og å utvide kunnskaps- og kulturgrunnet.

## 6.4 Fagets utvikling

Religionsfaget har utviklet seg noe i sin målsetting gjennom denne perioden. Dette har mye med reaksjonene faget har blitt møtt med, som har tvunget frem endringer. Men man kan også koble det til samfunnsendringene som har skjedd gjennom denne perioden. Kristendommens autoritære del i faget har blitt noe mindre. Ikke på grunn av at den kvantitative delen har endret seg mye, men på grunn av at kristendommens kvalitative fremheving har forsvunnet. Dette kan man se i sammenheng med at kristendommen gradvis har mistet autoritet i samfunnet, ved at færre har en sterk tilkobling til religionen, og den fremste kristne organisasjonen i Norge: Den norske kirke, har gradvis mistet sin makt i samfunnet ved at den har mistet sin status som statskirke og ved at medlemstallet har gått ned (Kulturdepartementet, 2017; SSB, 2018).

En større samfunnsendring er derimot at Norge gradvis har blitt mer flerkulturelt, og dermed opplever et større religionsmangfold. Alle verdensreligionene og de mindre religiøse bevegelsene som er representert i læreplanene vokste i medlemstall mellom 1997 til 2015, bortsett fra jødedommen (SSB, 2018, u.å.). Dette er spesielt tydelig i fremveksten av islam, ved at det er over 100 000 flere muslimer i Norge i 2015 enn i 1997 (SSB, 2018, u.å.). En mer gradvis utvikling kan vi se innenfor "livssyn", som har økt med over 20 000 medlemmer i denne perioden (SSB, 2008, u.å.). Vi kan altså se at demografien i Norge har endret seg mye gjennom denne perioden.

En av religionsfagets målsettinger i etableringen var å "[...] hurtigst mulig tegne nye religionskart - også over vårt eget land" (NOU 1995:9, 98). Med dette var det et fokus på å synliggjøre og inkludere religionsmangfoldet i vårt eget land. Dette kartet har imidlertid endret seg gjennom denne perioden, og religionsmangfoldet har blitt enda synligere. Dette har også blitt representert innenfor religionsfaget, som i større grad har likestilt de ikke-kristne verdensreligionene, og fremhevet dem mer kvalitativt likestilt kristendommen.

#### **6.4.1 Fra et utvidet kristendomsfag til et religionsfag med kristendommen i sentrum?**

Faget som ble foreslått i *Identitet og dialog* var et utvidet kristendomsfag. I henhold til dette ble det etablert et religionsfag som var i stor grad en videreføring av det gamle kristendomsfag, i stedet for videreføring av livssynsfaget eller etablering av et helt nytt fag. Faget som ble etablert hadde altså en sterk konfesjonell forankring, der kristendommen hadde en sentral plassering i faget, både av hensyn til verdigrunnlag og kulturarv. Et sentralt spørsmål som man kan stille er derfor, om hvorvidt og hvordan faget har endret seg fra å være et utvidet kristendomsfag til å bli et religionsfag.

Jeg vil fremheve at religionsfaget har endret seg mye gjennom sitt cirka tjue års eksistens. På grunn av dette kan vi se at faget gradvis har endret seg bort fra det gamle kristendomsfaget, og dermed i større grad blitt et religionsfag som står på egne ben. Dette er hovedsakelig på grunn av de mange endringene i faget opp gjennom årene, som har vært påvirket av de store reaksjonene rundt faget. Det elementet som tydeligst har etablert religionsfaget som et eget fag, er at kristendommens kvalitative fremhevelse har minket, og det samme kan sies om fagets kristne utøvende elementene. På grunn av dette har fagets konfesjonelle og forkynnende elementer gradvis forsvunnet fra faget.

Det samme kan sies om fagets kristne og humanistiske verdigrunnlag. Ved at faget har beveget seg noe bort fra å være et spesielt verdifag med et spesielt forhold til skolens formålsparagraf, har fagets verdigrunnlag endret seg noe. Faget har derfor ikke lenger en spesiell målsetting om å gi elevene en kristen oppdragelse. På denne måten har også kristendommens kvalitative del i fagets verdi minket. Likevel kan vi se at faget fremdeles ikke er verdinøytralt, og verdigrunnlaget baseres i stedet på den kulturelle konteksten. Kristendommen og humanismen fremheves fremdeles, men ved å se på dem som kilder for universelle grunnverdier, noe som også fremvises i de andre religionene og livssynene.

Når det gjelder kristendommens fremhevelse i fagets navn, har vi sett i kapittel 4 at kristendommens del i fagets navn har minket noe siden fagets etablering. Likevel har det ikke minket veldig mye, siden kristendommen fremdeles er separert fra resten av religionene i fagets navn. I kapittel 4 så vi også på kristendommens andel av faget. Dette har vært et tema for mye diskusjon, men det har ikke endret seg mye, og kristendommen har gjennom hele perioden tatt opp om lag halvparten av fagets innhold. Ut fra dette kan vi se at kristendommens stilling i faget ikke har endret seg mye. Det er dermed kristendommens kvalitative plassering i faget som har endret seg mest. Ved at kristendommen har kvalitativt blitt likestilt de andre religionene og livssynene, i samsvar med kravet om nøytralitet og objektivitet i faget. Man kan dermed si at faget fremdeles fremhever kristendommen som en sentral del, på grunn av den kulturelle konteksten. Men faget har utviklet seg fra å være et utvidet kristendomsfag, der kristendommen kvalitativt og kvantitativt ble mest vektlagt, til et religionsfag der kristendommen er fremhevet.

## **6.5 Avsluttende refleksjoner**

Det som har blitt tydelig gjennom arbeidet med denne oppgaven, er at religionsfaget har hatt mange dimensjoner og målsettinger. Her har jeg bare belyst tre store målsettinger, som har vært en del av faget siden etableringen. Identitet, dialog og kunnskap som sentrale målsettinger har vært relevant i hele religionsfagets eksistens. Fra disse målsettingene har jeg prøvd å fremvise at religionsfaget har blitt fremhevet som et viktig fag for å samle elevene innenfor en felles referanseramme, som er bestemt av den kulturelle konteksten. Faget skal dermed samle og sosialisere elevene inn i den samme rikskulturen for å skape en bredere forståelse og toleranse for de ulikhetene man finner i samtidens samfunn.

## Litteraturliste

- Afset, Bente., Kleive, Hildegunn Valen. & Hatlebrekke, Kristin (red.). (2013). *Kunnskap til hva?: Om religion i skolen*. Trondheim: Akademika forlag.
- Apparudai, Arjun (1990). *Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy*. *Theory, Culture & Society*, 1990 (7), s 295-310. Hentet fra [http://www.arjunappadurai.org/articles/Appadurai\\_Disjuncture\\_and\\_Difference\\_in\\_the\\_Global\\_Cultural\\_Economy.pdf](http://www.arjunappadurai.org/articles/Appadurai_Disjuncture_and_Difference_in_the_Global_Cultural_Economy.pdf)
- Birkedal, Erling. (2008). KRL et fag for fremtiden? - Integrerende sosialisering som pedagogisk mål for skolens religionsundervisning. *Tidsskrift for Teologi og Kirke*, 79(2), 130-145. Hentet fra <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2952-2008-02-04>
- Brochmann, Grete & Kjeldstadli, Knut. (2008). *A History of Immigration – The Case of Norway 900-2000*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christensen, Johan & Berg, Ole. T. (2019, 4. september). Velferdsstat. Hentet fra <https://snl.no/velferdsstat>
- Cotter, Christopher R. & Robertson, David G. (2016). Introduction: The World Religions Paradigm in contemporary Religious studies. I Cotter, Christopher R. & Robertson, David G. (red.), *After world religions: reconstructing religious studies* (1-20). London: Routledge.
- Endringslov til opplæringslova og friskolelova. (2005). Lov om endringer i opplæringslova og friskolelova. (LOV-2005-06-17-106). Hentet fra <https://lovdata.no/LTI/lov/2005-06-17-106>
- Endringslov til opplæringslova. (2008a). Lov om endringer i opplæringslova. (LOV-2008-06-27-70). Hentet fra <https://lovdata.no/LTI/lov/2008-06-27-70>
- Endringslov til opplæringslova. (2008b). Lov om endringer i opplæringslova. (LOV-2008-12-19-118). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2008-12-19-118>
- Flick, Uwe. (2014). *An introduction to qualitative research* (5. utg.). London: SAGE publications.
- Giddens, Anthony. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Grankvist, Rolf. (2000). *Utsyn over norsk skole: norsk utdanning gjennom 1000 år*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Gravem, Peder. (2004). *KRL - et fag for alle?: KRL-faget som svar på utfordringer i en flerkulturell enhetsskole*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Grunnloven. (1814). Kongeriket Noregs grunnlov (LOV-1814-05-17). Hentet fra <https://grunnloven.lovdata.no/>
- Hagesæther, Gunhild, & Sandsmark, Signe. (2006). Compulsory education in religion-the Norwegian case: An empirical evaluation of RE in Norwegian schools, with a focus on human rights. *British Journal of Religious Education*, 28(3), 275-287. <https://doi.org/10.1080/01416200600811402>

- Haraldsø, Brynjar. (1989). 1739-1859 Det stille hundreåret – menighetsskolens tid. I Haraldsø, Brynjar (red.), *Kirke-skole-stat*. Oslo: IKO-forlaget.
- Haugen, Ragnhild. (2017). *Fra RLE til KRLE: Hvilke prioriteringer og hensyn ble tatt da RLE faget ble endret til KRLE i 2015, og hvordan har lærere oppfattet endringen?* (Masteroppgave, NLA høyskolen Bergen). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2487923>
- Hirsch Eric D. (1983). Cultural literacy. *American scholar*, Vol. 52(2), 159-169.
- Hirsch, Eric D., Kett, Joseph F. & Trefil, James. (2002). *The New Dictionary of Cultural Literacy: What every American needs to know* (3. Utg.). Boston, New York: Houghton Mifflin company.
- Holter, Åge. (1989). 1850-1890 Det store spranget – fra menighetsskole til borgerskole. I Haraldsø, Brynjar (red.), *Kirke-skole-stat*. Oslo: IKO-forlaget.
- Hovdelien, Olav. (2003). Fra kristen trosopplæring til pluralistisk religionsundervisning. Den religionspedagogiske utviklingen i norsk skole. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 87(5-06), 272–281.
- Hovdenak, Sylvi Stenersen, & Leganger-Krogstad, Heid. (2018). Religion som fag – sett fra elevperspektiv. «RLE er egentlig et av de viktigste fagene. *Prismet*, 1. <https://doi.org/10.5617/pri.6152>
- Kaldestad. Ola Hoff. (1983). Prøveordningar med alternativ livssynsundervisning. I Bergem, Trygve & Nøkling, Arne (red.), *Kampen om livssynsundervisningen: en samling artikler om livssynsundervisning i skolen*. Oslo: Didakta norsk forlag.
- Kasbo, Ingrid Thyra & Nielsen, Karina Bengtson. (2012). *Endringen Av Kristendommen Fra KRL Til RLE: En Kvalitativ Studie Av Endring I Kristendomsdelen I Læreplaner, Lærebøker Og Intervjuer Med Lærere Og Lærerutdanner* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra <http://hdl.handle.net/10852/34121>
- Kirke- og undervisningsdepartementet [KUD]. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet [KUF]. (1995). Om kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering (St. Meld. 14 (1995–1996)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/765e1e668a3342978ff9e67534d76033/no/pdfs/stm199519960014000dddpdfs.pdf>
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet [KUF]. (1996a). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet [KUF]. (1996b, 14. november). Reform 97 - Dette er grunnskolereformen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-brundtland-iii/kuf/veiledninger/1996/reform-97-dette-er-grunnskolereformen/id87403/>
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet [KUF]. (2000). Evaluering av faget Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering. (St.meld. nr. 32 (2000-2001)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/03e575fe333142a2874aff469f399f43/no/pdfs/stm200020010032000dddpdfs.pdf>



- Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen [KUF-komiteen]. (2001). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om evaluering av faget Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering* (Innst. S. nr. 240(2000-2001)). Hentet fra <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/2000-2001/inns-200001-240.pdf>
- Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen [KUF-komiteen]. (2008). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov om endringer i opplæringslova (om formålet med opplæringen)* (Innst. O. nr. 22(2008-2009)). Hentet fra <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/odelstinget/2008-2009/inno-200809-022.pdf>
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet [KMD]. (2000). *Nasjonale minoriteter i Noreg – Om statleg politikk overfor jødar, kvener, rom, romanifolket og skogfinnar*. (St. Meld. Nr. 15 (2000-2001)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-15-2000-2001-/id585195/sec3?q=>
- Kulturdepartementet. (2017, 1. januar). *Farvel til statskirken – fortsatt folkekirke*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/farvel-til-statskirken--fortsatt-folkekirke/id2525748/>
- Kunnskapsdepartementet [KD]. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet: midlertidig utgave juni 2006*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet [KD]. (2007a). *Informasjon om endringer i opplæringen i faget Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap og om rett til fritak fra opplæring i skoleåret 2007/2008*. (Rundskriv f-15-07). Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2007/rundskriv\\_f\\_15\\_07\\_informasjon\\_endringer\\_krl\\_faget.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2007/rundskriv_f_15_07_informasjon_endringer_krl_faget.pdf)
- Kunnskapsdepartementet [KD]. (2007b). *Om lov om endringar i opplæringslova (om faget kristendoms-, religions- og livssynskunnskap og rett til avgrensa fritak*. (Ot.prp. Nr 54 (2007-2008)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/31841cc8361b4b4da38815aaf5085519/nn-no/pdfs/otp200720080054000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet [KD]. (2008). *Informasjon om endringer i opplæringsloven*. (Rundskriv F-10-08). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-10-08-informasjon-om-endring/id520814/>
- Lorentzen, Elin. (2000). *Skolefag Som Politisk Konstruksjon. En Sosiologisk Analyse Av Den Politiske Prosessen Bak Grunnskolefaget "Kristendomskunnskap Med Religions- Og Livssynsorientering"* (Masteroppgave, Universitetet i Bergen). Hentet fra <https://hdl.handle.net/1956/1277>
- Læringscenteret. (2002). *KRL-boka: kristendoms-, religions- og livssynskunnskap: læreplan for den 10-årige grunnskolen: Læreplanveiledning: Rundskriv om KRL-faget og begrenset fritak: Informasjon til foreldre og skjema for delvis fritak*. Oslo: Læringscenteret.
- Myhre, Reidar. (1998). *Den norske skoles utvikling: Ide og virkelighet*. (8. utg.). Oslo: Ad notam Gyldendal.

- NOU 1995:9. (1995). *Identitet og dialog*. Oslo: Kirke- Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/f54bccc73a524b048a0ff7e1e7d00c4f/nou/pdfa/nou199519950009000dddpdfa.pdf>
- NOU 1995:12. (1995). *Opplæring i et flerkulturelt Norge*. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/816a0c1adbf14cf2beca2b4521db456d/no/pdfa/nou199519950012000dddpdfa.pdf>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ritzer, George & Stepnisky, Jeffrey. (2014). *Sociological Theory* (9. Utg.). New York: McGraw Hill Education.
- Samarbeidsrådet for tros- og livssynssamfunn [STL]. (2021, 15. Februar). Om oss. Hentet fra <https://www.trooglivssyn.no/om-oss/>
- Schiefloe, Per Morten. (2011). *Mennesker og samfunn. Innføring i sosiologisk forståelse*. (2. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Seland, Idunn. (2011). *Tilhørighet, rettighet, likhet: Nasjonal identitet og integrasjon i velferdsstaten gjennom grunnskolen 1970-2008* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <http://hdl.handle.net/10852/34006>
- Selvik, Torstein. (2005). Refleksjoner om KRL-fagets begrunnelse: Religion som kultur- og danningsfag. I Børhaud, Kjetil., Fenner, Anne-Brit & Aase, Laila (red.), *Fagenes begrunnelse: Skolenes fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (239-261). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skribrekk, Sigurd. (2014, 11. mars). Modernisering. Hentet fra <https://snl.no/modernisering>
- Statistisk Sentralbyrå [SSB]. (2018, 16. mars). Fakta om Religion. Hentet fra <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/faktaside/religion>
- Statistisk Sentralbyrå [SSB]. (2020, 17. desember). Elevar i grunnskolen. Hentet fra <https://www.ssb.no/utgrs/>
- Statistisk Sentralbyrå [SSB]. (u.å.). 6.1. Medlemmer i tros- og livssynssamfunn utenfor Den norske kirke. Hentet 28. mai 2020 fra [https://www.ssb.no/a/kortnavn/hist\\_tab/6-1.html](https://www.ssb.no/a/kortnavn/hist_tab/6-1.html)
- Stugu, Ola Svein. (2018). *Norsk historie etter 1905: Veggen mot velstandslandet* (2. utg.). Oslo: Samlaget.
- Taule, Liv. (2012, 7. mars). Hva forteller statistikkene om religion, tro og livssyn i Norge? Hentet fra <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/hva-forteller-statistikkene-om-religion-tro-og-livssyn-i-norge>
- Taule, Liv. (2014, 25. februar). Norge – et sekulært samfunn? Hentet fra <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/norge-et-sekulaert-samfunn>
- Tjora, Aksel. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2005). *Læreplan i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL) (KRL1-01)*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/KRL1-01.pdf>
- Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2008). *Læreplan i religion, livssyn og etikk (RLE1-01)*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/RLE1-01.pdf>
- Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2015). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE1-02)*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/RLE1-02.pdf>
- Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2013a). *Læreplan i engelsk (ENG1-03)*. Hentet fra [https://www.udir.no/kl06/ENG1-03/Hele/Komplett\\_visning](https://www.udir.no/kl06/ENG1-03/Hele/Komplett_visning)
- Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2013b). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra [https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Komplett\\_visning](https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Komplett_visning)
- Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2016). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk - samisk (RLE2-02)*. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/RLE2-02.pdf>
- Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2019, 16. desember). *Rundskriv Udir-02-2011 - Krav til læreplaner for frittstående skoler*. (Rundskriv Udir-02-2011). Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/friskole/Private-skoler/Rundskriv-Udir-02-2011---Krav-til-lareplaner-for-private-skoler/>
- Utdannings- og forskningsdepartementet [UFD]. (2005a). *Kunnskapsløftet - reformen i grunnskole og videregående opplæring* [Brosjyre]. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap\\_bokmaal\\_low.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf)
- Utdannings- og forskningsdepartementet [UFD]. (2005b). *Om lov om endringer i opplæringslova og friskolelova*. (Ot.prp. nr. 91 (2004-2005)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/95f23bf3297d466fb1da4ed924073c89/nn-no/pdfs/otp200420050091000dddpdfs.pdf>
- Østberg, Sissel. (1992). *Koranen, Bibelen eller mønsterplanen?: Om verdipluralismen i den flerkulturelle skole*. Oslo: Cappelen.

